

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

Bericht

Mai 2012

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER PILOTPHASE GEMEINSCHAFTSSCHULE BERLIN **BERICHT 2012**



**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER PILOTPHASE
GEMEINSCHAFTSSCHULE BERLIN
BERICHT 2012**

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner

Rambøll Management Consulting

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

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung

Prof. Dr. Johannes Bastian

bastian@uni-hamburg.de

Dr. Julia Hellmer

T 040 4 28 38 75 13

julia.hellmer@uni-hamburg.de

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Abteilung LIQ „Qualitätsentwicklung und Standardsicherung“

Lernstandsteam

Ulrich Vieluf

Ulrich.Vieluf@gmx.de

Dr. Roumiana Nikolova

T 040 4 28 85 13 13

roumiana.nikolova@uni-hamburg.de

Stanislav Ivanov

T 040 4 28 38 91 54

stanislav.ivanov@uni-hamburg.de

Autorinnen und Autoren

Carolin Hofmann

Sebastian Niedlich

Prof. Dr. Johannes Bastian

Dr. Julia Hellmer

Phoebe Hinnrichs

Jan-Hendrik Hinzke

Heike Klamroth

Antje Liening

Anna Moldenhauer

Doris Wittek

Stanislav Ivanov

Dr. Roumiana Nikolova

Ulrich Vieluf

INHALT

Zusammenfassung	VII
1. Konzept der wissenschaftlichen Begleitung	VII
2. Untersuchungsergebnisse	X
2.1 Entwicklung der Organisation und des Personals	XII
2.2 Unterricht an Gemeinschaftsschulen	XIII
2.3 Lernen an Gemeinschaftsschulen	XVII
2.4 Schulklima und Partizipation an Gemeinschaftsschulen	XIX
2.5 Schulwahl, Elternbeteiligung und Öffentlichkeitsarbeit in Gemeinschaftsschulen	XXI
3. Fazit und weiterführende Fragen	XXII
Einleitung	1
1. Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin	3
1.1 Hintergrund und Merkmale der Gemeinschaftsschule	3
1.2 Theoretische Einordnung der Gemeinschaftsschule	6
2. Forschungsdesign	9
2.1 Projektdesign	9
2.2 Methodisches Vorgehen	11
2.2.1 Ausgangsanalyse	11
2.2.2 Umsetzungs- und Wirkungsanalyse (quantitativ)	12
2.2.3 Umsetzungs- und Wirkungsanalyse (qualitativ)	18
2.2.4 Lernstandserhebungen	19
2.2.5 Ergebnismrückmeldungen	23
2.2.6 Berichte und Praxisleitfaden	23
2.3 Organisationsformen der Gemeinschaftsschulen in der Pilotphase	23
2.4 Die Zusammensetzung der Schülerschaften an den Gemeinschaftsschulen nach soziodemografischen Merkmalen	24
3. Entwicklung der Organisation und des Personals	28
3.1 Schulentwicklungsmanagement	29
3.1.1 Steuergruppenarbeit an Gemeinschaftsschulen	29
3.1.2 Partizipation in den Kollegien	33
3.1.3 Klarheit der Verantwortlichkeiten	34
3.1.4 Überprüfung der Zielerreichung	35
3.2 Kooperationskultur im Kollegium	37
3.2.1 Kooperation im Hinblick auf Schulentwicklung	37
3.2.2 Kooperation im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung	37
3.3 Veränderungsbereitschaft im Kollegium	39
3.4 Fortbildung und Personalentwicklung	42
3.4.1 Teilnahme an den Fortbildungsangeboten der Pilotphase	42
3.4.2 Erfahrungen des Qualifizierungsteams mit der Unterstützung der Steuergruppen	44
3.5 Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten des Fusionsmodells	46
3.6 Entwicklungsstand der Einzelschulen im Überblick	50
3.7 Zusammenfassung	52
4. Unterricht an Gemeinschaftsschulen	55
4.1 Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Heterogenität	56

4.2	Berufliche Anforderungen und Deutungsmuster von Lehrenden im Umgang mit Heterogenität	59
4.2.1	Berufliche Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen	61
4.2.2	Deutungsmuster im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen	64
4.3	Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen	69
4.3.1	Einschätzungen zum Lernen in heterogenen Lerngruppen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler	69
4.3.2	Unterrichtswahrnehmung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler	70
4.4	Gestaltung des Unterrichts	76
4.4.1	Sozialformen des Unterrichts	77
4.4.2	Methoden der Binnendifferenzierung	82
4.4.3	Methoden und Instrumente zur Diagnose und Lernberatung	86
4.4.4	Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	89
4.5	Zusammenfassung	92
5.	Lernen an Gemeinschaftsschulen	96
5.1	Lernstrategien und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler	96
5.1.1	Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler	97
5.1.2	Anwendung grundlegender Lernstrategien	99
5.2	Nutzung des Lernsettings für die Entwicklung des Bildungsgangs	102
5.3	Ausgewählte Ergebnisse der Lernstandserhebung – Lernstände und Lernentwicklungen in den untersuchten Kompetenzbereichen	106
5.3.1	Deutsch: Leseverständnis	106
5.3.2	Deutsch: Rechtschreibung	110
5.3.3	Englisch: Allgemeines Sprachverständnis	112
5.3.4	Mathematik	115
5.3.5	Naturwissenschaftliche Grundbildung	118
5.3.6	Lernentwicklungen im Überblick	120
5.4	Fachbezogene Lernmotivation und Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler an 13 Gemeinschaftsschulen	122
5.4.1	Lernmotivation und Selbstkonzepte im Fach Deutsch	123
5.4.2	Lernmotivation und Selbstkonzepte im Fach Englisch	124
5.4.3	Lernmotivation und Selbstkonzepte im Fach Mathematik	124
5.4.4	Lernmotivation und Selbstkonzepte im Lernbereich Naturwissenschaften	124
5.5	Zusammenfassung	125
6.	Schulklima und Partizipation an Gemeinschaftsschulen	128
6.1	Klassenmanagement und Schulklima	128
6.1.1	Qualität des Klassenklimas	129
6.1.2	Häufigkeit von Konflikten	130
6.1.3	Einstellung der Beteiligten zur Gemeinschaftsschule	132
6.2	Partizipation und Mitbestimmung	133
6.2.1	Beteiligung an der Unterrichtsentwicklung und auf der Ebene der Lerngruppe	134
6.2.2	Beteiligung an der Schulentwicklung	136
6.2.3	Erfahrungen mit Schülerpartizipation an Gemeinschaftsschulen	139
6.3	Zusammenfassung	141
7.	Schulwahl, Elternbeteiligung und Öffentlichkeitsarbeit in Gemeinschaftsschulen	143
7.1	Relevante Aspekte für die Schulwahlentscheidung	143
7.2	Beteiligungsmöglichkeiten und Engagement der Eltern in den Gemeinschaftsschulen	145
7.3	Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemeinschaftsschulen sowie mit dessen Umsetzung	147
7.4	Öffentlichkeitsarbeit	148

7.5	Zusammenfassung	150
8.	Zentrale Befunde auf Schulebene	151
8.1	Übersichtstabelle: Zentrale Befunde auf Schulebene	152
8.2	Schulporträts der Schulgruppe 1	155
8.3	Schulporträts der Schulgruppe 2	157
8.4	Schulporträts der Schulgruppe 3	163
8.5	Weiterführende Fragen	167
	Literatur	169
	Abbildungen	176
	Anhang	180
	Anhang zum Kapitel 4.3.2	180
	Anhang zum Kapitel 5.4	186

ZUSAMMENFASSUNG

1. Konzept der wissenschaftlichen Begleitung

Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 startete unter Beteiligung von 16 Schulen, die zu elf Gemeinschaftsschulen zusammengeführt wurden, der Schulversuch „**Pilotphase Gemeinschaftsschule**“ in Berlin. Die Pilotphase befindet sich aktuell im vierten Schuljahr; die Zahl der Gemeinschaftsschulen hat sich zum Schuljahr 2011/2012 auf 20 Gemeinschaftsschulen erhöht.

Mit der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ist seit März 2008 im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin **Rambøll Management Consulting** gemeinsam mit der **Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung der Universität Hamburg** betraut. Die Teilstudie „Lernstandserhebung“ wurde vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) durchgeführt.

Das **Konzept der wissenschaftlichen Begleitung** ist als **formative Evaluation** angelegt, welche Umsetzung und Wirkungen des Schulversuchs auf der Einzelschulebene sowie schulübergreifend untersucht. Gleichzeitig gehört es zum Konzept der wissenschaftlichen Begleitung, dass die Forschungsergebnisse im Prozess an die Schulen zurückgemeldet werden. Sie bietet damit im Sinne der **Schulbegleitforschung** eine datenbasierte Unterstützung der Entwicklungsprozesse an.

Der hier vorliegende **Bericht 2012** ist der vierte Bericht, den die wissenschaftliche Begleitung vorlegt. Er umfasst eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Entwicklungsprozesse und beantwortet die zentralen Fragen der Untersuchung. Die Befunde basieren auf folgenden Untersuchungsschritten, die im Zeitraum zwischen April 2008 und Mai 2012 durchgeführt wurden:

Abbildung: Projektdesign der wissenschaftlichen Begleitung

Ausgangsanalyse Erstellung von Schulprofilen zur Dokumentation der Ausgangslage für alle Gemeinschaftsschulen	September 2008 - Januar 2009 September 2009 - Januar 2010
Umsetzungs- und Wirkungsanalyse (quantitativ) Befragung der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler(innen) und Eltern an allen Gemeinschaftsschulen in 2009, 2010 und 2011	April - Juni 2009 April - Juni 2010 April - Mai 2011
Umsetzungs- und Wirkungsanalyse (qualitativ) Themenspezifische Fallstudien an ausgewählten Gemeinschaftsschulen	2009 – 2012 fortlaufend
Lernstandserhebungen an den Gemeinschaftsschulen des Pilotjahrgangs 2008/09 sowie 2009/10	September 2009 September 2011
Ergebnisrückmeldungen Rückmeldung der Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Erhebungen an die Einzelschulen	2009 – 2012 fortlaufend
Praxisleitfaden	Mai 2012

Um einen detaillierten Einblick in Ausgangslagen, Zielsetzungen und Vorhaben der Gemeinschaftsschulen zu erhalten, wurde zu Beginn der Schuljahre 2008/2009 sowie 2009/2010 eine **Ausgangsanalyse** durchgeführt. Auf deren Basis wurden Schulprofile erstellt, welche die Aus-

gangslagen für alle Schulen des Pilotjahrgangs 2008/2009 sowie für die im Schuljahr 2009/2010 neu aufgenommenen Gemeinschaftsschulen dokumentieren.

Die **Umsetzungs- und Wirkungsanalyse**, die zwischen 2009 und 2011 in drei Zyklen durchgeführt wurde, basiert sowohl auf quantitativen als auch auf qualitativen Untersuchungen: Ein wesentliches Element ist die **Befragung** der Schulleitungen, des pädagogischen Personals sowie der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 im Jahr 2009 und derselben Klassen in den beiden darauffolgenden Jahren. Darüber hinaus wurden die Eltern der Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler befragt. Mit der Befragung der Schulen zu drei Zeitpunkten – im Frühjahr 2009, 2010 und 2011 – liegen Daten vor, die es erlauben, Entwicklungen an den Gemeinschaftsschulen zu beschreiben. Die quantitative Analyse der Entwicklungen beruht dabei 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. Ergänzt wird die Umsetzungs- und Wirkungsanalyse durch themenspezifische **Fallstudien**, die vertiefende Einblicke in die Umsetzungs- und Wirkungsprozesse der Gemeinschaftsschulen ermöglichen.

In Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) wurden darüber hinaus **Lernstandserhebungen** in 13 Gemeinschaftsschulen durchgeführt. Erhoben wurden die Lernstände der Schülerinnen und Schüler des zweiten Gemeinschaftsschuljahrgangs in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften zu zwei Messzeitpunkten. Die erste Erhebung erfolgte zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 im Herbst 2009, die zweite Erhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Herbst 2011. Die verwendeten Tests sind adaptierte Versionen aus dem Instrumentarium der Hamburger Längsschnittuntersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS). Aus dem Hamburger KESS-Datensatz wurde eine Referenzgruppe gebildet, die der Berliner Schülerpopulation sowohl hinsichtlich ihrer soziodemografischen Zusammensetzung als auch hinsichtlich der Lernausgangslagen der erfassten Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 vergleichbar ist, sodass auf die Rekrutierung einer Berliner Kontrollgruppe, die mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden gewesen wäre, verzichtet werden konnte. Hierfür sprach auch, dass sich sowohl die Anteile der jeweiligen Schülerschaft, die auf die verschiedenen Schulformen des gegliederten Schulsystems entfielen, als auch die Anteile an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Berlin und Hamburg weitgehend entsprechen. Da der KESS-Jahrgang zwei Jahre zuvor getestet worden war, können überdies Jahrgangseffekte ausgeschlossen werden.

Die Analyse der Ergebnisse sowohl der Befragungen als auch der Lernstandserhebungen zeigt, dass sich die untersuchten Gemeinschaftsschulen sowohl hinsichtlich der soziodemografischen Zusammensetzung ihrer Schülerschaften als auch hinsichtlich der zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 erhobenen Lernausgangslagen erheblich unterscheiden. Um diese sehr unterschiedlichen Schulumwelten bei der Interpretation der Lernstände und Lernentwicklungen angemessen zu berücksichtigen, wurden die 13 Gemeinschaftsschulen sowie die 62 Hamburger Vergleichsschulen in drei **Schulgruppen** zusammengefasst, die hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaften möglichst homogen sind. Für die Gruppenbildung wurden ausgewählte soziodemografische Merkmale (Familiensprache, Bildungsabschlüsse der Eltern, häuslicher Buchbestand) sowie der Allgemeine Fachleistungsindex (AFI 7), der die Lernausgangslagen in fünf Kompetenzbereichen zusammenfasst, herangezogen. Hieraus wurde sowohl für jede Schule als auch für die drei Schulgruppen ein Allgemeiner Belastungsindex berechnet (Mittelwert 500, Standardabweichung 100 Skalenpunkte), der die unterschiedlichen Ausgangslagen quantifiziert.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in der Regel auf Ebene der Schulgruppen und wird teilweise um Analysen auf Einzelschulebene ergänzt. Die Schulgruppen setzen sich wie folgt zusammen:

**Abbildung: Schulgruppen nach dem Allgemeinen Belastungsindex:
Mittelwerte und Standardabweichungen nach Schule und Vergleichsgruppe**

Gemeinschaftsschulen (N)	Hamburger Vergleichs- schulen (N)	soziodemografische und leistungsbezogene Schülermerkmale	Allgemeiner Belastungsindex M (SD)	
Schule K (59)	6 (I)HR 2 GS (622)	Schulgruppe 1 - sehr hoher Anteil an Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache - niedriger Anteil an Eltern mit (Fach-) Hochschulreife - geringer Buchbestand im Elternhaus - niedrige Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7	389 (68,2)	380 (69,6)
Schule M (102)				382 (61,8)
Schule L (100)				400 (72,4)
Schule I (102)	15 (I)HR 20 GS 2 GY (3.450)	Schulgruppe 2 - eher niedriger Anteil an Jugendlichen mit nicht-deutscher Familiensprache - mittlerer Anteil an Eltern mit (Fach-)Hochschulreife - geringer Buchbestand im Elternhaus - eher mittlere Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7	461 (64,5)	437 (69,5)
Schule J (101)				451 (63,2)
Schule H (102)				457 (64,5)
Schule D (79)				458 (50,3)
Schule E (100)				477 (66,7)
Schule G (105)				484 (58,2)
Schule F (158)	1 (I)HR 7 GS 9 GY (1.973)	Schulgruppe 3 - niedriger Anteil an Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache - hoher Anteil an Eltern mit (Fach-)Hochschulreife - hoher Buchbestand im Elternhaus - hohe Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7	509 (74,1)	495 (66,8)
Schule C (70)				497 (81,0)
Schule B (102)				504 (80,8)
Schule A (89)				548 (58,8)
Schule O ¹				-
gesamt (1.269)	(6.045)			462 (80,8)

N = Anzahl der Schülerinnen und Schüler
M = Mittelwert
SD = Standardabweichung

(I)HR = (Integrierte) Haupt- und Realschule
GS = Gesamtschule
GY = Gymnasium

Alle Ergebnisse, die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung generiert wurden, wurden schulbezogen aufbereitet, an die Schulen **zurückgemeldet** und in Einzelgesprächen mit den Schulen oder in schulübergreifenden Workshops von den Schulen bearbeitet und im Hinblick auf Konsequenzen für die Entwicklungsarbeit untersucht.

¹ Die Schule O hat an den Lernstandserhebungen nicht teilgenommen, sodass keine Daten für die Berechnung des Belastungsindex vorliegen. Die Zuordnung anhand soziodemografischer Merkmale wurde auf Basis der von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Elternbefragung vorgenommen.

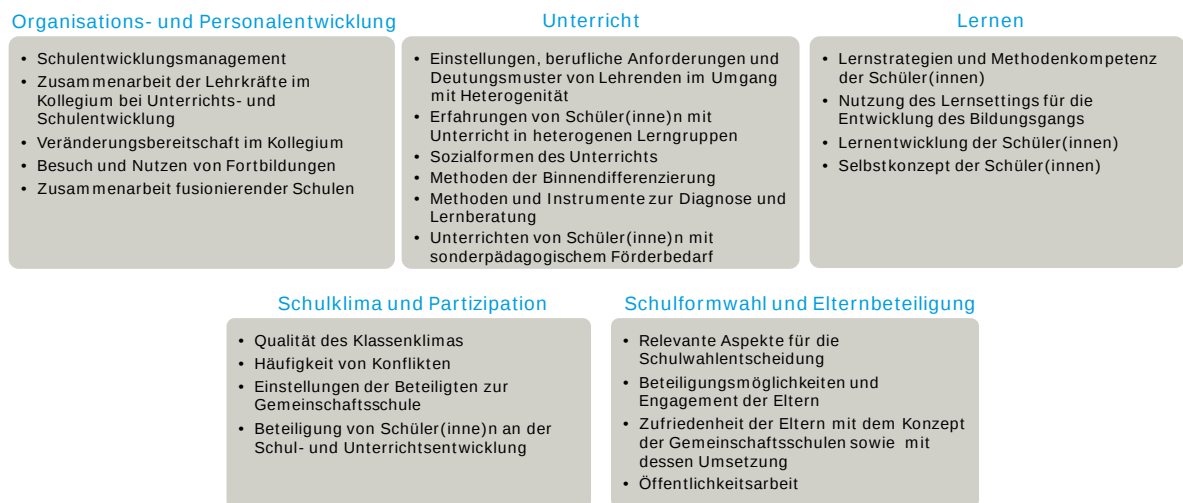
Gleichzeitig mit diesem Bericht wird ein **Praxisleitfaden** vorgelegt. Er versteht sich als Unterstützungsinstrument, indem er die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Erfahrungen der Gemeinschaftsschulen so aufbereitet, dass sie Konsequenzen für die Praxis anregen.

2. Untersuchungsergebnisse

Die Ergebnisdarstellung folgt fünf Themenblöcken und damit den zentralen **Untersuchungsaspekten** der wissenschaftlichen Begleitung:

- Organisations- und Personalentwicklung
- Unterricht
- Lernen
- Schulklima und Partizipation
- Schulwahl und Elternbeteiligung

Abbildung: Die fünf zentralen Untersuchungsbereiche und deren themenspezifische Schwerpunkte



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

Die Befragungsergebnisse im Bereich der **Organisations- und Personalentwicklung** spiegeln zunächst die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Schulen in diesem Bereich wider. So mussten an einigen Schulen erst die Grundlagen für die Steuerung und Umsetzung des Gemeinschaftsschulvorhabens geschaffen werden, während andere Schulen bereits zu Beginn der Pilotphase auf Instrumente eines zielgerichteten Schulentwicklungsmanagements zurückgreifen konnten. Ähnliches gilt für die Kooperationskultur, die sich bei der Mehrheit der Schulen zu Beginn der Pilotphase auf Formen der Abstimmung und des Austauschs konzentrierte, bei einem Teil der Schulen bereits Planungsaktivitäten einschloss und an wenigen Schulen auch kollegiale Reflexionsgespräche und gegenseitige Unterrichtsbesuche umfasste. Über die Erhebungsjahre hinweg lässt sich eine schrittweise Annäherung der Schulen erkennen. Insgesamt zeichnet sich eine Etablierung und Nutzung von meist neu geschaffenen Strukturen im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung ab.

Die Ergebnisse im Bereich **Unterricht** lassen erkennen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer mit den Anforderungen an eine veränderte Unterrichtsgestaltung systematisch auseinandersetzen und dass sie dabei Wege zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität finden. Dabei lassen sich drei Tendenzen zeigen:

- Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen haben mehrheitlich eine positive Einstellung zu Heterogenität; das heißt, sie nehmen die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eher als Potenzial denn als Belastung wahr.

- Bei den Unterrichtsarrangements lässt sich eine Zunahme von binnendifferenzierenden Arrangements erkennen; dabei zeichnen sich drei typische Varianten der inneren Differenzierung ab: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate, Differenzierung durch kooperative Lernformen und Differenzierung durch selbstregulative Lernarrangements.
- Die individuelle Lernberatung und die damit verbundene Kompetenzdiagnose sind fester Bestandteil des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen. Schwerpunkte liegen in dialogischen Formen der Lernberatung und der Initiierung von Lernprozessreflexionen bei den Schülerinnen und Schülern.

Diese Befunde finden eine indirekte Bestätigung in den Ergebnissen einer Schülerbefragung zu ihrer Unterrichtswahrnehmung, die im Rahmen der Teilstudie Lernstandserhebung durchgeführt wurde: Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler des zweiten Jahrgangs der Berliner Gemeinschaftsschulen ihren Lehrkräften insgesamt eine hohe diagnostische Kompetenz und eine nachhaltige fachliche Unterstützung bescheinigen.

Die Ergebnisse im Bereich **Lernen** zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre methodischen Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen eines binnendifferenzierenden Unterrichts überwiegend als gut ausgebildet einschätzen. Die Kompetenzen zur Anwendung grundlegender Lernstrategien werden von ihnen hingegen unterschiedlich bewertet: Aus ihrer Sicht beherrschen sie die Anwendung von einfacheren Kontrollstrategien, insbesondere von metakognitiven Strategien zur selbstständigen Planung und Überwachung ihrer Lernprozesse, besser als die tiefergehenden Elaborierstrategien.

Hinsichtlich der Lernstände und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass die Berliner Gemeinschaftsschulen einen deutlichen Schwerpunkt in der Förderung der Deutschkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler setzen. Im Unterschied zu den Hamburger Vergleichsschulen gilt dies insbesondere auch für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler. Demgegenüber starten die Gemeinschaftsschulen in Englisch mit einem deutlichen Lernrückstand gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen, der aufgrund annähernd gleich hoher Lernzuwächse im Verlaufe der Jahrgangsstufen 7 und 8 im Mittel nahezu unverändert geblieben ist. Etwas geringere Lernfortschritte verzeichnen die Gemeinschaftsschulen der Schulgruppen 1 und 2 in Mathematik mit der Folge, dass sie – bei annähernd gleicher Ausgangslage – zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 einen moderaten Lernrückstand gegenüber ihren Hamburger Vergleichsschulen aufweisen, während sich in den Gemeinschaftsschulen der Schulgruppe 3 der deutliche Lernrückstand gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 bei gleichem mittlerem Lernzuwachs auch zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 wiederfindet. In den Naturwissenschaften können die Gemeinschaftsschulen der Schulgruppe 1 ihren deutlichen Leistungsrückstand zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nahezu aufholen, wohingegen die Gemeinschaftsschulen der Schulgruppen 2 und 3 ihren Leistungsvorsprung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 einbüßen.

Im Untersuchungsbereich **Schulklima und Partizipation** zeigt sich eine anhaltend positive Entwicklung. Dabei werden das Klassenklima und der Zusammenhalt sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrkräften durchgehend positiv bewertet. Dieser Einschätzung steht zwar gegenüber, dass weiterhin ein Teil der Schülerinnen und Schüler Konflikte wahrnimmt; gleichzeitig beschreiben die Schülerinnen und Schüler jedoch einen konstruktiven Umgang mit diesen Konflikten. Im Bereich der Partizipation von Schülerinnen und Schülern bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung besteht weiterhin Entwicklungsbedarf.

Die Einstellung der **Eltern** zu den Leitgedanken der Gemeinschaftsschule und deren Umsetzung äußert sich über die Erhebungsjahre hinweg in insgesamt konstant positiven Befragungsergebnissen. Das Spektrum, auf dem sich die Schulen hinsichtlich der Bewertung der Aspekte Elternengagement, Zufriedenheit mit der Gemeinschaftsschule und Schulwahl einordnen lassen, spiegelt das jeweilige sozialräumliche Umfeld der Schulen wider.

Die Ergebnisse im Detail:

2.1 Entwicklung der Organisation und des Personals

Hinsichtlich der Etablierung eines tragfähigen **Schulentwicklungsmanagements** lassen sich zwischen den einzelnen Gemeinschaftsschulen weiterhin Unterschiede feststellen. So sind zwar an allen Schulen **Steuergruppen** vorhanden, welche die Schulleitung und das Kollegium bei der Planung und Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses unterstützen. Vor allem die qualitativen Befunde zeigen jedoch, dass es Unterschiede in deren Beurteilung gibt. So wird die Arbeit von Steuerungsgremien noch nicht an allen Schulen als effektiv und hilfreich von den Kollegien wahrgenommen.

Auch eine breite **Einbeziehung der Lehrkräfte in Entscheidungsprozesse**, eine **klare Festlegung von Verantwortlichkeiten** und eine **systematische Überprüfung der bereits erreichten Ziele** stellen an einem Teil der Gemeinschaftsschulen weiterhin eine Entwicklungsaufgabe dar.

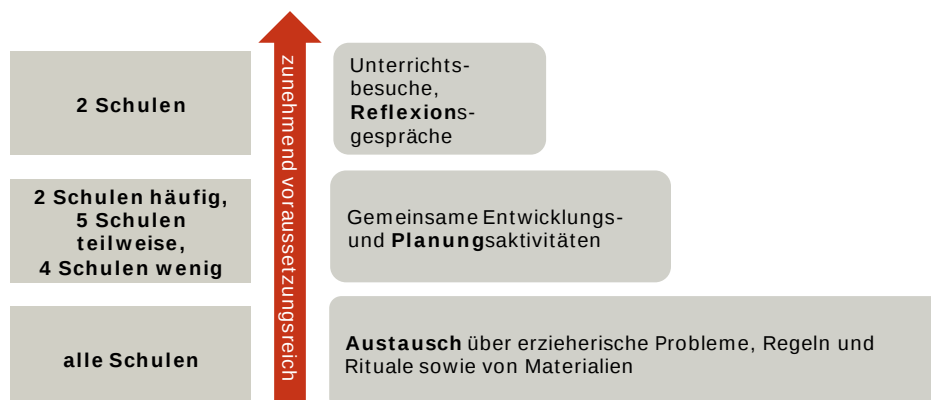
Analysiert man die Unterschiede im Schulvergleich, so zeigt sich zum einen, dass jene Schulen, die bereits zu Beginn des Schulversuchs auf gut ausdifferenzierte Strukturen zur Steuerung des Schulentwicklungsprozesses zurückgreifen konnten, auch weiterhin hohe Zustimmungswerte in der Lehrkräftebefragung verzeichnen. Schulen, die mit geringen Voraussetzungen im Bereich Steuerung in die Pilotphase eingetreten sind, verzeichnen auch in 2011 häufiger unterdurchschnittliche Werte, zeigen jedoch eine positive Tendenz und nähern sich den Schulen mit Steuerungserfahrung über die Erhebungsjahre langsam an. An den Gemeinschaftsschulen, die aus der Fusion verschiedener Schulen hervorgegangen sind, sind häufiger negative Tendenzen zwischen den Erhebungsjahren zu beobachten, was die besonderen Herausforderungen dieser Organisationsform widerspiegelt. An den übrigen Schulen halten sich hinsichtlich der Kriterien, die auf die Qualität der Steuerungsstrukturen der Schule schließen lassen, positive und negative Einschätzungen die Waage, was ebenfalls auf weiteren Entwicklungsbedarf hindeutet.

Die Ergebnisse zur **Kooperationskultur** in den Kollegien deuten darauf hin, dass es an den Gemeinschaftsschulen ein **positives Klima der Zusammenarbeit** bei den Akteuren gibt, hinsichtlich einer effizienten und zielorientierten Organisation der Entwicklungsarbeit hingegen noch Entwicklungsbedarf besteht.

Durch die Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung auf verschiedenen Ebenen der Einzelschule – so zum Beispiel in Jahrgangs- und Fachteams – ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Entwicklungsprozesses erkennbar erreicht worden.

Die **Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung** beschränkt sich bislang bei der Mehrheit der Schulen auf eher niedrigschwellige, einfach umzusetzende und in Lehrerkollegien tradierte Formen der Zusammenarbeit. Höher Schwellige Formen der Kooperation, die mit höherem Aufwand an Ressourcen und größerem Vertrauen verbunden sind, sind erwartungsgemäß nach vier Jahren Schulversuch noch eher selten anzutreffen.

Abbildung: Verbreitung von Kooperationsformen nach dem Grad ihrer Voraussetzungen



Dies zeigt, dass der Aufbau tragfähiger Kooperationsstrukturen einen längeren Zeitraum erfordert und weiterer Anstrengung bedarf. Gerade mit Blick auf die zukünftig zu bewältigenden Herausforderungen wie das Anwachsen der Kollegien und eine Integration neuer Schülerjahrgänge bleibt die systematische Kooperation von Lehrkräften bei Entwicklungs- und Planungsaktivitäten sowie

bei der gemeinsamen Reflexion der Veränderungen im Unterricht eine wichtige Entwicklungsaufgabe.

Die **Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte gegenüber Veränderungen** in Schule und Unterricht ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Entwicklungsprozessen. Die Lehrkräfte bewerten ihre Aufgeschlossenheit über die Erhebungsjahre nahezu konstant. Dies ist angesichts dessen, dass vor allem in den ersten Jahren des Schulversuchs große Herausforderungen zu bewältigen sind und dieser Prozess häufig mit Schwierigkeiten einhergeht, als positive Voraussetzung für das weitere Gelingen des Schulentwicklungsprozesses zu werten. Die Erfahrungen an den Fallstudien Schulen verdeutlichen jedoch auch, dass eine zentrale Herausforderung für die Gemeinschaftsschulen darin besteht, die im Rahmen der **Gemeinsamkeit von Entwicklungszielen** und **Veränderungsbereitschaft** auftretenden Unterschiede innerhalb der Kollegien zu beachten und zu bearbeiten. Erfahrungen mit einem partizipativen Ansatz, der auch kritische Stimmen in die Diskussion des Entwicklungsprozesses einbezieht, lassen darauf schließen, dass es sich als lohnenswert erweist, latente Vorbehalte aufzugreifen und im Sinne einer gemeinsamen Perspektive zu beeinflussen.

Hinsichtlich der **Teilnahme an Fortbildungsangeboten** und deren **Abstimmung und Organisation** sind zwischen den einzelnen Schulen weiterhin Unterschiede zu verzeichnen. Die qualitativen Befunde lassen erkennen, dass eine geringe Systematisierung der Fortbildungsorganisation an den Schulen dazu führen kann, dass nur ein kleiner Personenkreis die Möglichkeit zur Fortbildung in Anspruch nimmt. Gleichzeitig lässt sich zeigen, dass die Erarbeitung eines Konzepts zur systematischen Planung der Fortbildung, in dem neben Relevanz, Zielsetzungen, zeitlichen Ressourcen und Kontingenten auch Fragen einer nachhaltigen Verbreitung des erworbenen Wissens in den Teams bzw. im Kollegium vereinbart werden, zu einer höheren Fortbildungsbeteiligung beitragen und auf diesem Wege positiven Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess nehmen kann. Hinsichtlich der Steuergruppen-Beratung durch die Mitglieder des Qualifizierungsteams kann festgehalten werden, dass mit dieser Tätigkeit den Pilotschulen ein gewinnbringendes Unterstützungsangebot im Schulentwicklungsprozess zur Verfügung gestellt wird.

Als Sonderfall erweisen sich jene Schulen, die zu einer Gemeinschaftsschule fusionieren. Die mit dem **Fusionsprozess** verbundene **Klärung der Leitungs- und Funktionsstellen**, der **Schulstandortfragen** sowie die Neuregelung der **Zusammenarbeit der fusionierten Kollegien** bleiben nicht ohne Auswirkungen auf den Entwicklungsprozess. Die Bildung von Gemeinschaftsschulen durch Fusion wird von den Beteiligten bisher vor allem als Belastung für den Schulentwicklungsprozess erlebt, wobei – wie die qualitativen Befunde zeigen – auch diese Aufgabe aktiv gestaltend angenommen wird. Auch wenn es 2011 bereits einen guten Kenntnisstand über den jeweiligen Fusionspartner gibt, stehen diese Schulen doch auch weiterhin vor der Aufgabe einer stärkeren Verzahnung der Kollegien und der Schaffung dafür geeigneter Strukturen.

2.2 Unterricht an Gemeinschaftsschulen

Die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen haben mehrheitlich eine positive **Einstellung zum Umgang mit Heterogenität**. Die Ergebnisse in Bezug auf die Wahrnehmung der Arbeitsbelastung durch heterogene Lerngruppen deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte Heterogenität eher als Potenzial denn als Belastung wahrnehmen und somit eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von differenzierenden Lernsettings einbringen.

Die Ergebnisse einer Fallstudie zeigen, dass Lehrkräfte unterschiedliche **Strategien** wählen, um die Anforderungen der schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsarbeit **im Umgang mit heterogenen Lerngruppen** zu bewältigen. Die Wahl der Strategien lässt sich im Zusammenhang mit unterschiedlichen Deutungen der Anforderungen verstehen. Die rekonstruierten Deutungsmuster nehmen dabei die Funktion einer Handlungsgrammatik ein, nach deren Regeln die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben abläuft. Die Deutungsmuster („Struktur“, „Person“, „Experiment“) unterstützen die Lehrkräfte darin, jeweils spezifische Wege für einen produktiven Umgang

mit Heterogenität zu entwickeln. In allen untersuchten Fällen gelingt es so auf unterschiedliche Weise, Heterogenität als Potenzial wahrzunehmen und zu nutzen.

Die Ergebnisse der Befragungen zeigen darüber hinaus, dass auch die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich eine positive Einstellung zum Lernen und Arbeiten in heterogenen Lerngruppen und eine positive **Unterrichtswahrnehmung** haben.

So bescheinigen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler des zweiten Jahrgangs der Berliner Gemeinschaftsschulen ihren Lehrkräften insgesamt eine hohe **diagnostische Kompetenz** und eine nachhaltige **fachliche Unterstützung**. Dabei verzeichnen die Deutschlehrkräfte den höchsten Skalenwert, es folgen die Mathematik- und Englischlehrkräfte, etwas geringer fällt der Skalenwert für die Naturwissenschaftslehrkräfte aus, doch auch hier ist es immer noch eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit (eher) positiven Einschätzungen.

Eine vorrangig **individuell ausgerichtete Leistungsbewertung** nimmt eine große Mehrheit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler sowohl im Englischunterricht als auch im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr. Bezogen auf den Mathematikunterricht ist es eine deutliche Mehrheit und bezogen auf den Deutschunterricht eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die eine (eher) positive Einschätzung angibt. Zugleich streuen die Werte in beiden Fächern stärker um den Mittelwert als in den beiden erstgenannten Fächern und weisen auf deutliche Unterschiede der Schülerwahrnehmungen hin.

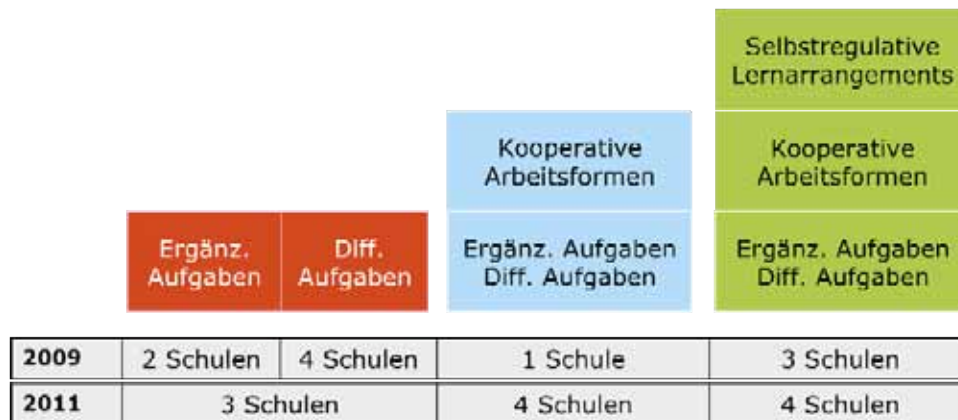
Zurückhaltender bewerten die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler demgegenüber die **kognitive Aktivierung** im Unterricht. Lediglich bezogen auf den Mathematikunterricht berichtet eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, dass die erfragten Aktivitäten (eher) häufig vorkommen, während eine moderate Mehrheit sie sowohl im Deutschunterricht als auch im naturwissenschaftlichen Unterricht seltener wahrnimmt (im Fach Englisch wurde diese Unterrichtsdimension nicht erhoben). Die moderate Streuung der Werte um den Mittelwert lässt erneut auf eine recht einheitliche Schülerwahrnehmung schließen. Hieraus lässt sich für die weitere Unterrichtsentwicklung eine höhere Gewichtung dieses Aspekts pädagogischen Handelns ableiten.

Hinsichtlich der **Gestaltung des Unterrichts** wurden folgende Bereiche erfasst: Formen der Binnendifferenzierung, Formen der Diagnose und Lernberatung sowie Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Ein typischer Weg der Etablierung unterschiedlicher Formen der **Binnendifferenzierung** an Gemeinschaftsschulen ist, dass sie in kleinen, realistischen Schritten erprobt und institutionalisiert werden. Nur wenige Schulen führen von Beginn an umfassende Veränderungen ein. Nach drei Jahren kann festgestellt werden, dass es im Bereich der Binnendifferenzierung einen fortgeschrittenen Entwicklungsstand gibt; gleichzeitig wird erkennbar, wo es weiteren Entwicklungsbedarf gibt. Waren es 2009 vorrangig einfache Methoden und Instrumente der Binnendifferenzierung, so werden 2011 an vielen Schulen bereits zusätzlich Methoden mittlerer Komplexität eingesetzt.

Bei der Gestaltung der Binnendifferenzierung lassen sich drei Arrangements identifizieren: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate, Binnendifferenzierung durch kooperative Lernformen und Binnendifferenzierung durch selbstregulative Lernarrangements (zum Beispiel Lernzeit/Lernbüro).

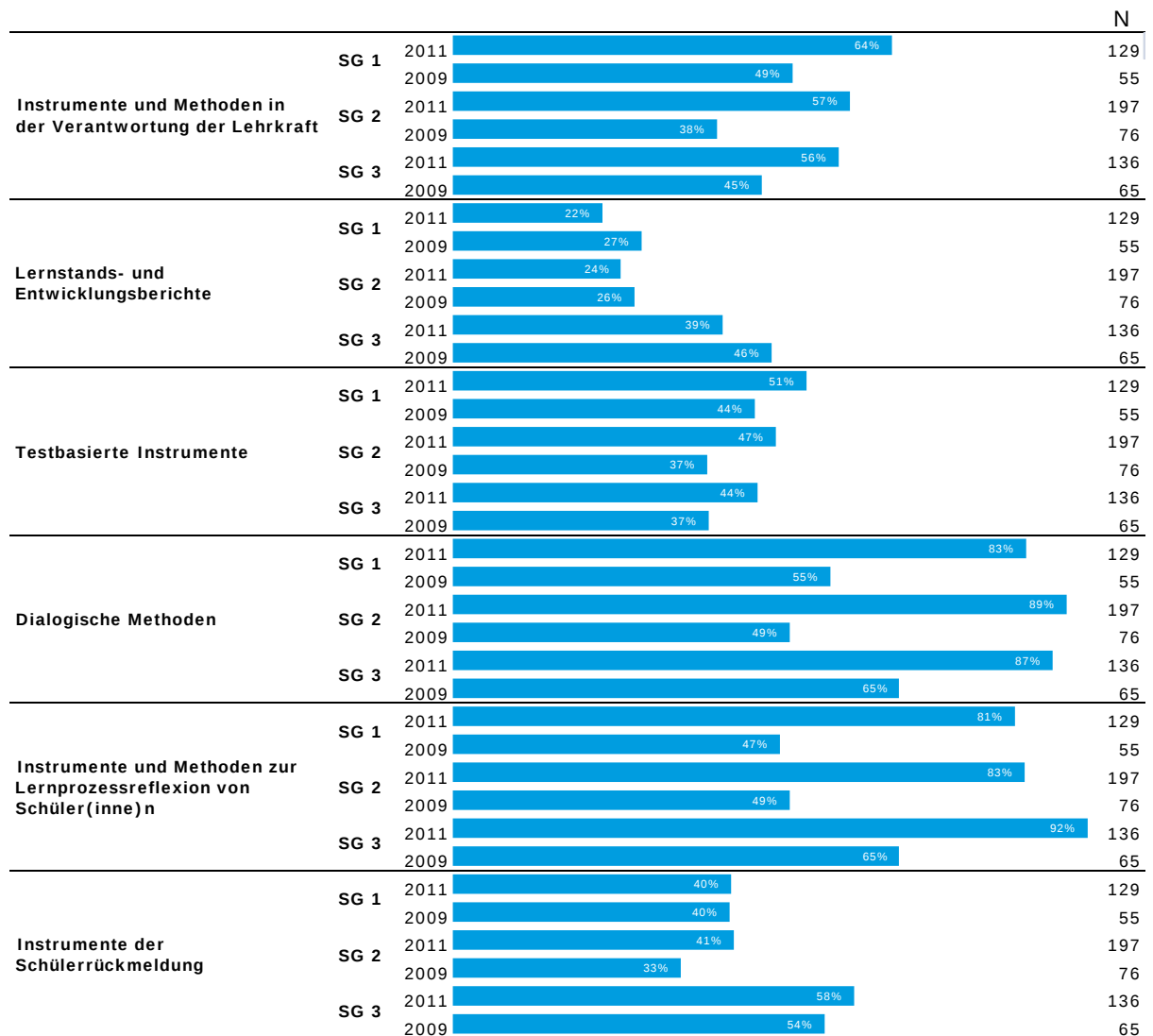
Abbildung: Schwerpunkte der didaktischen Arrangements zur Binnendifferenzierung



Gemeinschaftsschulen, die noch am Anfang der Erprobung von Binnendifferenzierung stehen, nutzen schwerpunktmäßig die Bereitstellung von ergänzenden Aufgaben für unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung werden dadurch erweitert, dass jeweils ein weiteres Arrangement zur Differenzierung hinzugenommen wird. Entsprechend steigt von 2009 bis 2011 der Anteil der Schulen, die weitere Formen der Differenzierung hinzunehmen. Ein Entwicklungsziel sollte sein, dass alle Schulen in der Lage sind, auch Arrangements des selbstregulierten Lernens einzusetzen – dies zu erreichen bleibt eine Anforderung für die Weiterführung der Pilotphase.

Grundbedingungen für erfolgreiches Lehrerhandeln im Umgang mit Heterogenität – die **Diagnose von Schülerkompetenzen** und die darauf aufbauende **individuelle Lernberatung** – sind feste Bestandteile der Entwicklung an Gemeinschaftsschulen. Die Schulen messen der Diagnose und Lernberatung eine hohe Bedeutung bei, was sich in großen Entwicklungsschritten von 2009 bis 2011 niederschlägt.

Abbildung: Instrumente und Methoden zur Diagnose und Lernberatung



N = Anzahl der Lehrkräfte

SG = Schulgruppe

% = Anteil der Lehrkräfte, die mindestens ein Instrument der jeweiligen Kategorie einsetzen

Besonders deutlich ist der Anstieg im Bereich der Lernprozessreflexion zu erkennen, so zum Beispiel bei der Nutzung von Kompetenzrastern und Logbüchern – also den Instrumenten, die zum einen auf die Arbeit mit selbstregulativen Lernarrangements schließen lassen und zum anderen die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren eigenen Lernprozess stärken. Ein weiterer Schwerpunkt der neuen Formen der Lernberatung liegt im Bereich der dialogischen Lernberatung. Instrumente beider Bereiche werden 2011 an allen Schulen von mindestens 75 Prozent der Lehrkräfte eingesetzt.

Die Veränderungen des Unterrichts mit einer deutlichen Zunahme von binnendifferenzierenden Arrangements und die Entwicklung im Bereich Diagnose und Lernberatung schaffen gute Bedingungen für das **Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf** – zugleich kann die pädagogische Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern die Weiterentwicklung einer differenzierenden Lernkultur unterstützen. Darüber hinaus zeigt sich: Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, halten sie besondere Lernangebote für sie bereit. Weniger Lehrkräfte geben dagegen an, den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausreichend Lernzeit zur Verfügung stellen zu können. Gruppenübergreifend stimmt ein hoher Anteil der Lehrkräfte der Aussage zu, dass der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förder-

bedarf für den Lernprozess der gesamten Lerngruppe positiv ist. Insbesondere für die Schulen der Gruppe 3 kann festgehalten werden, dass das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von einer großen Mehrheit der Lehrkräfte auch als persönliche Bereicherung wahrgenommen wird. Mit dieser Einstellung ist eine Haltung gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern vorhanden, die eine Wahrnehmung von heterogenen Lernvoraussetzungen sowie einen freundlich-aner kennenden und zugleich klar strukturierenden Lehrstil positiv beeinflussen kann.

2.3 Lernen an Gemeinschaftsschulen

Gemeinschaftsschulen setzen bei der methodischen Gestaltung der Binnendifferenzierung ihre Schwerpunkte auf die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben, kooperative Arbeitsformen und selbstregulative Lernarrangements. Zusammenfassend ergeben sich hinsichtlich der Methodenkompetenz und der Anwendung grundlegender Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern des Pilotjahrgangs im Hinblick auf die mit der Pilotphase angestrebten Ziele positive Befunde.

Ihre **methodischen Kompetenzen** zur Bewältigung der Anforderungen eines binnendifferenzierenden Unterrichts werden von einer überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler positiv eingeschätzt. Insbesondere schätzt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten zur Erarbeitung von Informationen und ihre Kompetenzen in kooperativen Arbeitsmethoden gruppenübergreifend sehr hoch ein. Darin spiegelt sich wider, dass an den Gemeinschaftsschulen binnendifferenzierender Unterricht oftmals mit selbstständiger Arbeit an Aufgaben und kooperativen Arbeitsformen gestaltet wird. Hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten zur Arbeitsplanung ist ein deutlicher Anstieg (eher) positiver Einschätzungen von 2009 bis 2011 zu verzeichnen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die zunehmende Erfahrung mit selbstständiger Arbeit innerhalb von selbstregulativen Lernarrangements die Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Strukturierung der individuellen Lernprozesse fördert.

Die **Kompetenzen zur Anwendung grundlegender Lernstrategien** werden von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich bewertet. Die unterschiedliche Einschätzung der verschiedenen Strategien deutet unter anderem darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, über ihren Lernprozess differenziert Auskunft zu geben. Dabei zeigt sich, dass sie die Anwendung von einfacheren **Kontrollstrategien** nach eigener Einschätzung besser beherrschen als die tiefergehenden **Elaborierstrategien**. Dass die Schülerinnen und Schüler sich bezüglich der Anwendung von Kontrollstrategien, das heißt von metakognitiven Strategien zur selbstständigen Planung und Überwachung des eigenen Lernprozesses, am stärksten einschätzen, lässt sich mit aller Vorsicht wie folgt deuten: Zum einen wird diese Strategie von den Schülerinnen und Schülern möglicherweise häufiger angewendet als andere, sodass sie auf eine größere Erfahrung und Routine in diesem Bereich zurückgreifen können. Zum anderen wird dieser Bereich möglicherweise auch stärker gefördert als andere – was auf eine bewusste Veränderung von Unterricht hinweist, in dem die selbstständige Überwachung des Lernprozesses größeren Raum einnimmt.

Die Ergebnisse einer Fallstudie mit Schülerinnen und Schülern zweier Schulen (Schule C und Schule K) geben Hinweise darauf, was für die **Entwicklung von Bildungsgängen im Kontext der strukturellen Besonderheiten von Gemeinschaftsschule** hilfreich bzw. beeinträchtigend sein kann. Als hilfreiche strukturelle Besonderheiten können vor allem drei Merkmale der Gemeinschaftsschule identifiziert werden: die Möglichkeit, alle Bildungsabschlüsse erreichen zu können, die besonderen pädagogischen Umgangsformen bei der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen sowie die individualisierenden Lernarrangements. Als beeinträchtigend erweist sich, dass das Unterrichtssetting an der Schule K im zweiten Jahr des Schulversuchs noch zu geschlossen ist, um der heterogenen Lerngruppe ausreichend gerecht zu werden, das Unterrichtssetting an der Schule C hingegen noch zu offen ist, um im ersten Gemeinschaftsschuljahr eine optimale Entfaltung der Lernmotivation zu ermöglichen. Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass alle interviewten Schülerinnen und Schüler ihre Bildungsgänge im Rahmen der strukturellen Besonderheiten der Gemeinschaftsschulen erfolgreich (weiter)entwickeln können.

Als weitere strukturelle Merkmale, welche die Entwicklung der Bildungsgänge positiv beeinflussen können, haben ergänzende Analysen ergeben: die heterogene Lerngruppe selbst, das heißt: das gemeinsame Lernen und die Erfahrung der gegenseitigen Hilfe, das ganztägige Lernen sowie die Kontinuität der Schullaufbahn. Die strukturellen Besonderheiten der Gemeinschaftsschule erweisen sich dabei als bedeutsame Voraussetzungen für die Entwicklung von Interesse und Motivation. So fördern die Möglichkeit, alle Bildungsabschlüsse erreichen zu können, und das Prinzip, alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich in ihren individuellen Lernprozessen zu unterstützen, bei den Schülerinnen und Schülern die Kompetenzerfahrung. Die besonderen pädagogischen Umgangsformen im Rahmen der heterogenen Lerngruppe fördern das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und das individualisierte Lernen bietet besondere Möglichkeiten der Autonomieerfahrung. Durch eine gezielte Förderung von Kompetenzerfahrung, durch die Erfahrung der Eingebundenheit in eine soziale Gruppe sowie die Möglichkeit von Autonomieerfahrung gelingt es den Gemeinschaftsschulen in besonderer Weise, die Schülerinnen und Schüler zum Lernen und damit zur aktiven Gestaltung ihres Bildungsgangs zu motivieren.

Hinsichtlich der Lernstände und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich, dass die Berliner Gemeinschaftsschulen einen deutlichen Schwerpunkt in der Förderung der Deutschkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler setzen. Im Unterschied zu den Hamburger Vergleichsschulen gilt dies insbesondere auch für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, was auf eine stärkere Binnendifferenzierung und individuelle Förderung hinweist. Demgegenüber starten die Gemeinschaftsschulen in Englisch mit einem deutlichen Lernrückstand gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen, der aufgrund annähernd gleich hoher Lernzuwächse im Verlaufe der Jahrgangsstufen 7 und 8 im Mittel nahezu unverändert geblieben ist. Etwas geringere Lernfortschritte verzeichnen die Gemeinschaftsschulen der Gruppen 1 und 2 in Mathematik mit der Folge, dass sie – bei annähernd gleicher Ausgangslage – zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 einen moderaten Lernrückstand gegenüber ihren Hamburger Vergleichsschulen aufweisen, während sich in den Gemeinschaftsschulen der Gruppe 3 der deutliche Lernrückstand gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 bei gleichem mittlerem Lernzuwachs auch zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 wiederfindet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die unterdurchschnittlichen mittleren Lernzuwächse einzelner Schulen auf krankheitsbedingten Unterrichtsausfall bzw. Lehrerwechsel zurückzuführen sind. In den Naturwissenschaften können die Gemeinschaftsschulen der Gruppe 1 ihren deutlichen Leistungsrückstand zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nahezu aufholen, wohingegen die Gemeinschaftsschulen der Gruppen 2 und 3 ihren Leistungsvorsprung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 einbüßen. Dass in beiden Gruppen alle Gemeinschaftsschulen gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen einen geringeren mittleren Lernzuwachs verzeichnen, weist auf curricular bedingte Unterschiede hin, wenngleich auch in diesem Kompetenzbereich teilweise erhebliche Differenzen zwischen den einzelnen Gemeinschaftsschulen bestehen, die mit unterschiedlichen schulbezogenen Konzepten der Implementierung des naturwissenschaftlichen Curriculums einhergehen.

Hinsichtlich der fachbezogenen Lernmotivation und der fachbezogenen Selbstkonzepte kann festgestellt werden, dass die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Berliner Gemeinschaftsschulen schulübergreifend mit großer bzw. deutlicher Mehrheit eine hohe Lernmotivation und positive Selbstkonzepte im Fach Englisch berichten. Bezogen auf das Fach Deutsch gibt eine deutliche Mehrheit eine hohe Lernmotivation an, während sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler hier die Waage halten. In Mathematik wie auch in den Naturwissenschaften ist es jeweils eine moderate Mehrheit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die eine (eher) hohe Lernmotivation berichten. Wie im Fach Deutsch halten sich auch bezogen auf das Fach Mathematik (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage, wohingegen eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ein (eher) positives Selbstkonzept in den Naturwissenschaften berichtet. Dass in allen vier Unterrichtsfächern die Skalenmittelwerte für die fachbezogene Lernmotivation höher ausfallen als die Skalenmittelwerte für die fachbezogenen Selbstkonzepte weist auf einen spürbaren Effekt einer stärker an der Lernentwicklung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers ausgerichteten Unterrichtsgestaltung und Leistungsrückmeldung hin.

2.4 Schulklima und Partizipation an Gemeinschaftsschulen

Das Klassenklima und der Zusammenhalt werden sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrkräften mehrheitlich durchgehend positiv bewertet.

Dieser Einschätzung steht zwar gegenüber, dass weiterhin ein Teil der Schülerinnen und Schüler **Konflikte** wahrnimmt – mit leichten Differenzen zwischen Schüler- und Lehrerwahrnehmung; gleichzeitig nehmen die Schülerinnen und Schüler jedoch einen konstruktiven Umgang mit Konflikten wahr.

Die Einstellung zur Gemeinschaftsschule wird von allen Beteiligten durchweg positiv beschrieben und gleichzeitig ist die Zufriedenheit hoch: Die Schülerinnen und Schüler gehen überwiegend gern zur Schule. Eltern und Lehrkräfte zeigen sich in hohem Maße überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule und dessen Umsetzung.

Abbildung: Schüler(innen): „Ich gehe gern zur Schule.“

			N	SD
SG 1	2011	3,02	185	1,07
	2009	3,04	70	,97
SG 2	2011	2,63	498	1,05
	2009	2,72	233	1,00
SG 3	2011	3,08	383	,91
	2009	2,89	150	,92

N = Anzahl der Schüler(innen)

SG = Schulgruppe

SD = Standardabweichung

Im Bereich der Partizipation von Schülerinnen und Schülern zeigen die Ergebnisse auch im dritten Erhebungsjahr, dass Schülerbeteiligung weniger die Gestaltung des Unterrichts und des Schulprogramms betrifft. So werden die **Beteiligungsmöglichkeiten auf Ebene des Unterrichts** als durchschnittlich ausgeprägt beschrieben. Auf der **Ebene der Schulentwicklung** wird die Beteiligung bei der Gestaltung der Klassenräume und der Planung von Schulveranstaltungen tendenziell besser bewertet als die Gelegenheiten zur Schülerpartizipation bei der Entwicklung des Schulprogramms oder des Ganztagsangebots. Dabei schätzen die Lehrkräfte die Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler überwiegend höher ein als die Schülerinnen und Schüler dies selbst tun. Dennoch nimmt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Mitbestimmungs- und Veränderungsmöglichkeiten in den Gemeinschaftsschulen wahr. Eine Weiterentwicklung der Beteiligungsmöglichkeiten bei der Unterrichtsgestaltung zeigt sich auch in der gestiegenen Bereitschaft zu einer gemeinsamen Unterrichtsreflexion von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern.

Abbildung: Lehrkräfte/Schüler(innen): Bereiche der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern ...

2011		N	SD	Diff
bei der Gestaltung der Klassenräume	Lehrer	364	,65	-,03
	Schüler	387	1,00	-,21
bei der Planung von Schulveranstaltungen	Lehrer	356	,65	-,14
	Schüler	376	,98	-,17
bei der Gestaltung des Programms am Nachmittag/ bei der Gestaltung der Ganztagschule	Lehrer	278	,78	,08
	Schüler	331	1,04	-,03
beim Schulprogramm	Lehrer	257	,78	-,01
	Schüler	334	1,01	-,31

N = Anzahl der Lehrkräfte bzw. Schüler(innen)

SD = Standardabweichung

Diff = Differenz zum Mittelwert 2009

Die Ergebnisse einer Fallstudie zu den **Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerbeteiligung** zeigen, dass es große Unterschiede bei den Strukturen für Schülerpartizipation auf den Ebenen des Unterrichts, der Lerngruppe und des Schullebens gibt. Diese Unterschiede wirken sich zwar auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer aus; gleichzeitig aber entwickeln die Schülerinnen und Schüler auch unabhängig von den strukturellen Möglichkeiten ein differenziertes Verständnis von Herausforderungen und Potenzialen der Schülerbeteiligung.

Die **Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler** sind aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen an den Fallstudien Schulen sehr verschieden. Insbesondere auf der Ebene des Unterrichts sammeln die Schülerinnen und Schüler der Schule A zahlreiche Erfahrungen mit Möglichkeiten zur Partizipation, während sich die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler an der Schule D deutlich mehr Möglichkeiten zur Partizipation im Unterricht wünschen. Übergreifend zeigt sich, dass die Lernenden sich intensiv mit ihrem Lernen und mit Möglichkeiten der Schülerbeteiligung auseinandersetzen. Den Schülerinnen und Schülern sind aber nicht nur die Potenziale von Partizipation bewusst, sie wissen auch, dass Schülerpartizipation voraussetzungsreich ist und Verantwortungsübernahme sowie aktiven Einsatz fordert. Die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler schätzen allerdings die Vorteile von Schülerbeteiligung – insbesondere in Bezug auf die eigene Motivation und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten, selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten zu lernen. Gleichzeitig betonen sie, dass ihnen die Bedeutung der Beteiligung an Entscheidungsprozessen in der Gesellschaft bewusst ist.

Auch die **Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer** mit Schülerpartizipation sind unterschiedlich. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer der Schule A zeigen eine hohe Übereinstimmung in ihren Haltungen, ihrem Verständnis und ihren Erfahrungen mit Schülerpartizipation. Insgesamt werten sie Schülerpartizipation als einen Schlüssel zum Gelingen von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Diese hohe Übereinstimmung korrespondiert mit einem hohen Grad an struktureller Implementation von Schülerpartizipation im pädagogischen Konzept und einer etablierten Kooperations- und Teamstruktur im Kollegium. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer der Schule D unterscheiden sich hinsichtlich ihres Verständnisses von Schülerpartizipation und ihrer Bereitschaft, Partizipation im Unterricht und im Klassenmanagement zu ermöglichen. Diese Unterschiede korrespondieren mit nicht strukturell verankerten Konzepten für die Partizipation sowie mit einer eher geringen Ausprägung von Kooperations- und Teamstrukturen an dieser Schule.

Zusammenfassend zeigen diese Fallstudien, dass Partizipation erfahren und gelernt werden muss. Ein solcher Prozess erfordert Zutrauen, Zeit und eine ermöglichende Haltung auf Seiten der Lehrkräfte. Insbesondere die Entwicklung an der Schule A zeigt, wie es im Rahmen von Gemeinschaftsschule gelingen kann, den Schülerinnen und Schülern Partizipationsmöglichkeiten als selbstverständlichen Bereich ihrer Eigenverantwortung zu eröffnen.

2.5 Schulwahl, Elternbeteiligung und Öffentlichkeitsarbeit in Gemeinschaftsschulen

Die Eltern bewerten gemeinschaftsschultypische Merkmale mehrheitlich als relevant für ihre **Schulwahl** und messen insbesondere pädagogischen, auf den Unterricht bezogenen Aspekten sowie den organisationalen Merkmalen der Schulform Gemeinschaftsschule eine hohe Bedeutung zu.

Auch im Rückblick bleibt diese Einschätzung der Gemeinschaftsschule stabil: Die große Mehrheit der Eltern würde sich bei nochmaliger Schulwahl wieder für die gewählte Gemeinschaftsschule entscheiden.

Auch nach getroffener Schulwahl zeigen sich die Eltern vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt.

Darüber hinaus äußern sie über alle Gemeinschaftsschulen hinweg mehrheitlich eine hohe Zufriedenheit mit der **Umsetzung der Leitgedanken des Gemeinschaftsschulkonzepts** sowie mit der Schul- und Unterrichtspraxis und der Arbeit der Beteiligten an den Schulen.

Abbildung: Eltern: Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule sowie mit dessen Umsetzung bei ...

2011			N	SD	Diff
dem Fortschritt beim Lernen bei den Schüler(inne)n	SG 1	3,09	110	,91	-,16
	SG 2	2,99	314	,89	-,33
	SG 3	3,20	466	,79	,33
der Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrer(innen)	SG 1	3,24	101	,84	-,06
	SG 2	3,11	282	,83	-,31
	SG 3	3,37	430	,72	,28
dem Bemühen und der Arbeit der Lehrer(innen)	SG 1	3,35	109	,86	-,08
	SG 2	3,17	307	,86	-,30
	SG 3	3,62	469	,65	,25
dem Umgang der Lehrer(innen) mit den Schüler(inne)n	SG 1	3,15	111	,89	-,28
	SG 2	2,97	307	,97	-,50
	SG 3	3,53	470	,71	,39
der Erziehung der Schüler(innen) zur Selbständigkeit	SG 1	3,25	106	,77	,00
	SG 2	3,24	309	,83	-,29
	SG 3	3,58	463	,65	,31

N = Anzahl der Eltern

SG = Schulgruppe

SD = Standardabweichung

Diff. = Differenz zum Mittelwert 2009

Hinsichtlich der **Partizipation der Eltern** zeigt sich ein ambivalentes Bild: Zwar fühlen sich die Eltern mehrheitlich gut über die Geschehnisse an der Schule informiert, woraus sich schließen lässt, dass der erste Schritt zur Ermöglichung von Teilhabe gut gelingt. Aus der Perspektive der Gemeinschaftsschullehrkräfte gibt es jedoch nach wie vor Defizite beim tatsächlichen Engagement der Eltern. Erwartungsgemäß lassen sich hinsichtlich der Intensität der Partizipation der Eltern Unterschiede zwischen den Schulgruppen feststellen, die das jeweilige sozialräumliche Umfeld der Schulen widerspiegeln.

Die Ergebnisse einer Fallstudie verdeutlichen das Potenzial einer strategisch angelegten **Öffentlichkeitsarbeit** für die Schulentwicklung und zeigen, wie durch die Zusammenarbeit der Beteilig-

ten, die Einbindung von Schülerinnen und Schülern, durch Vernetzung mit Kooperationspartnern im Stadtteil und durch den Einsatz ausgewählter Instrumente die Außenwahrnehmung von Schule gestaltet werden kann.

3. Fazit und weiterführende Fragen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, dass an allen Gemeinschaftsschulen wichtige Entwicklungsschritte vollzogen wurden. Die dargestellten Befunde aus den fünf Untersuchungsbereichen verdeutlichen gleichzeitig die Komplexität der Anforderungen an die Steuerung und Ausgestaltung der Entwicklungsprozesse der Pilotschulen.

Schulübergreifend ergeben sich aus den Analysen fortgeschrittene Entwicklungsstände vor allem in den Bereichen dialogische Lernberatung der Schülerinnen und Schüler, Nutzung von Instrumenten zur eigenständigen Lernreflexion, Lernförderlichkeit des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte und fachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie individuelle Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbewertung. Deutliche Entwicklungsbedarfe zeigen sich demgegenüber in den Bereichen Überprüfung der Zielerreichung, Kooperationskultur im Kollegium, Förderung der Lernmotivation und fachbezogenen Selbstkonzepte sowie der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht.

Die zwischen den Einzelschulen am stärksten ausgeprägten Unterschiede finden sich in verschiedenen Bereichen der Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses. Dies betrifft vor allem die Wirksamkeit der Steuergruppenarbeit, die Partizipation im Kollegium, die Klarheit der Verantwortlichkeiten, die Überprüfung der Zielerreichung und die Kooperationskultur und gemeinsamen Zielsetzungen im Kollegium. Während einzelne Schulen in diesen Bereichen hohe Entwicklungsstände erreichen konnten, stehen einige Schulen, darunter zwei der drei Fusionsschulen, hier weiterhin vor großen Herausforderungen. Hierin spiegeln sich einerseits die unterschiedlichen Voraussetzungen wider, mit denen die Schulen in die Pilotphase gestartet sind, andererseits aber auch dynamische Veränderungsprozesse innerhalb der Kollegien vor dem Hintergrund einer von Jahr zu Jahr steigenden Zahl der in den Schulversuch einbezogenen Lehrkräfte. So konnten einige Schulen bereits zu Beginn des Schulversuchs auf gut verankerte Steuerungsstrukturen zurückgreifen, während andere Schulen grundlegende Steuerungsstrukturen erst schaffen mussten.

Daraus folgt auch, dass in einem Schulversuch, der in so umfassender Weise eine neue Schulform mit einer veränderten Schülerpopulation und neuen Formen des Lernens erprobt, nach vier Jahren Erprobung und wissenschaftlicher Begleitung erwartungsgemäß noch Fragen offen sind.

Für die Weiterführung des Schulversuchs empfehlen wir die Prüfung der folgenden Fragen:

1. Veränderungen im Bereich Unterricht und Lernen sind – wie erwartet – erst in kleinen Schritten beschreibbar. Offen bleibt, wie neue Formen eines produktiven Umgangs mit Heterogenität nach der Überwindung der Anfangsschwierigkeiten weiterentwickelt und konsolidiert werden, wie also die Pilotschulen die **längerfristige Qualitätsentwicklung im Untersuchungsfeld Unterrichtsentwicklung gestalten**. Hieraus ergeben sich die Fragen:
 - Welche weiteren Formen der inneren Differenzierung und welche Lernarrangements für das Lernen in heterogenen Gruppen entwickeln die Gemeinschaftsschulen und welche Erfahrungen machen sie damit?
 - Inwieweit gelingt es den Gemeinschaftsschulen, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen zum Abitur zu führen?
2. Weiterhin wäre zu prüfen, welche begleitenden Maßnahmen für die erfolgreiche **Gestaltung einer Schule mit den Jahrgangsstufen 1-10 bzw. 1-13** erforderlich sind. Im Einzelnen wäre dabei aus heutiger Sicht eine Untersuchung der folgenden Aspekte von Bedeutung:

- Wie entwickelt sich die Umsetzung der verschiedenen Organisationsmodelle langfristig?
 - Wie entwickelt sich die Kooperation zwischen Schulen innerhalb eines Schulverbundes?
 - Wie entwickeln sich Schulen im Rahmen des Fusionsmodells?
 - Wie entwickelt sich die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe bzw. wie entwickelt sich die Kooperation mit anderen Schulen im Bereich der Oberstufe?
 - Wie entwickeln sich Gemeinschaftsschulen in Abhängigkeit vom schulischen und sozialen Umfeld insbesondere in der Konkurrenz zu Gymnasien?
3. Aufgrund des zeitlichen Rahmens der wissenschaftlichen Begleitung muss auch die Frage nach dem **Verlauf der Schulkarrieren der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler** über den Untersuchungszeitraum hinaus offen bleiben. Die Ergebnisse der Prüfungen zur Erlangung des Mittleren Schulabschlusses des Pilotjahrgangs sowie die Daten zu den darauf folgenden Übergängen in weiterführende Schulen bzw. in eine Berufsausbildung sind erst nach Abschluss der Untersuchung zugänglich. Bei einer Weiterführung wäre zu prüfen:
- Wie entwickelt sich der Übergang der Schülerinnen und Schüler von der Grundstufe der Gemeinschaftsschulen in die Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschulen?
 - Wie entwickelt sich der Übergang der Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Sekundarstufe I an den Gemeinschaftsschulen in die Sekundarstufe II bzw. in andere weiterführende Bildungsgänge?
 - Wie entwickeln sich die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen? Hierfür wären eine Fortsetzung der Lernstandserhebungen im zweiten Jahrgang des Schulversuchs in der Jahrgangsstufe 10 und die Durchführung der Lernstandserhebungen in einem weiteren Schülerjahrgang sinnvoll.

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 Pilotphase befindet sich aktuell im vierten Jahr und die Zahl der Gemeinschaftsschulen ist zum Schuljahr 2011/2012 auf insgesamt 20 Gemeinschaftsschulen angewachsen.

Mit der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ist seit März 2008 im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (SenBildJugWiss) Rambøll Management Consulting gemeinsam mit der Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung der Universität Hamburg betraut.

Der nun vorliegende **Bericht 2012** ist der vierte Bericht, den die wissenschaftliche Begleitung vorlegt, und umfasst alle bisherigen Erkenntnisse der Evaluation des Entwicklungsprozesses der Gemeinschaftsschulen von 2008 bis 2011. Er beantwortet die zentralen Fragen der Untersuchung und bietet vertiefte Erkenntnisse aus den quantitativen und qualitativen Analysen.

Der Bericht ist folgendermaßen aufgebaut:

- In **Kapitel 1** wird das Modellvorhaben Gemeinschaftsschule vorgestellt. Es werden Hintergründe und Merkmale erläutert sowie eine theoretische Einordnung der Entwicklung von Gemeinschaftsschulen vorgenommen.
- In **Kapitel 2** wird das Forschungsdesign erläutert. Dazu wird das Projektdesign, das heißt die Untersuchungsschritte und zentralen Untersuchungsthemen, sowie die methodische Vorgehensweise in Bezug auf die quantitativen und qualitativen Erhebungsteile vorgestellt. Darüber hinaus wird das Konzept der Lernstandserhebungen dargestellt, die verschiedenen Organisationsformen der Gemeinschaftsschulen werden thematisiert und es wird eine Gruppierung der Schulen entsprechend ihrer Ausgangslage nach soziodemografischen Merkmalen erläutert, der die Darstellung der Ergebnisse folgt.
- In **Kapitel 3** werden die Ergebnisse zu den Untersuchungsbereichen Organisation und Personalentwicklung thematisiert. Die Ergebnisse, die sich sowohl auf quantitative Befragungen als auch auf qualitative Fallstudien stützen, sind untergliedert in die Unterkapitel Schulentwicklungsmanagement (3.1), Kooperation im Kollegium (3.2), Veränderungsbereitschaft im Kollegium (3.3), Fortbildung und Personalentwicklung (3.4) sowie Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten des Fusionsmodells (3.5).
- In **Kapitel 4** werden die Ergebnisse zum Untersuchungsbereich Unterricht dargestellt. Die Ergebnisse, die sich hauptsächlich auf quantitative Befragungen und eine qualitative Fallstudie stützen, sind untergliedert in die Unterkapitel Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Heterogenität (4.1), Berufliche Anforderungen und Deutungsmuster von Lehrenden im Umgang mit Heterogenität (Fallstudie) (4.2), Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Unterricht in heterogenen Lerngruppen (4.3) sowie Gestaltung des Unterrichts (4.4). Der Abschnitt Gestaltung des Unterrichts umfasst die Sozialformen des Unterrichts, Methoden der Binnendifferenzierung, Methoden und Instrumente zur Diagnose und Lernberatung sowie das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.
- In **Kapitel 5** werden die Ergebnisse zu dem Untersuchungsbereich Lernen thematisiert. Es umfasst die Abschnitte Lernstrategien und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler (5.1), Nutzung des Lernsettings für die Entwicklung des Bildungsgangs (5.2), Lernentwicklung der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler – Ergebnisse der Lernstandserhebungen (5.3) sowie fachbezogene Lernmotivation und Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen (5.4).
- In **Kapitel 6** werden die Ergebnisse zu den Untersuchungsbereichen Schulklima und Partizipation thematisiert. Die Darstellung, die sich sowohl auf quantitative Befragungen als auch auf qualitative Fallstudien stützen, ist untergliedert in die Abschnitte Klassenmanagement und Schulklima (6.1) sowie Partizipation und Mitbestimmung (6.2).
- In **Kapitel 7** werden die Ergebnisse zu den Untersuchungsbereichen Schulformwahl, Elternbeteiligung und Öffentlichkeitsarbeit thematisiert. Die Berichtslegung, die sich hauptsächlich

auf quantitative Befragungen und eine qualitative Fallstudie stützen, ist untergliedert in die Abschnitte Schulwahlentscheidung (7.1), Beteiligungsmöglichkeiten und Engagement der Eltern (7.2), Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemeinschaftsschulen und dessen Umsetzung sowie Öffentlichkeitsarbeit (Fallstudie) (7.3).

- In **Kapitel 8** werden die zentralen Befunde auf Schulebene zusammengefasst, bestehende Entwicklungsbedarfe der Gemeinschaftsschulen skizziert und es wird ein Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen gegeben.

Wir haben bei unserer Arbeit große Unterstützung und Vertrauen seitens der Projektleitung – Siegfried Arnz, Elke Schomaker und Dr. Rainer Maikowski – und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Qualifizierungsteams der SenBildJugWiss erfahren. Dies gilt gleichermaßen für die Schulleitungen, Lehrkräfte und alle weiteren Beteiligten in den Schulen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und außerschulische Kooperationspartner, die uns freundlich aufgenommen und ohne Vorbehalte tiefe Einblicke in ihre Arbeit gewährt haben. Wir bedanken uns ausdrücklich für diese außerordentlich gute Kooperation.

Carolin Hofmann
Sebastian Niedlich
Prof. Dr. Johannes Bastian
Dr. Julia Hellmer
Stanislav Ivanov
Dr. Roumiana Nikolova
Ulrich Vieluf

1. DIE PILOTPHASE GEMEINSCHAFTSSCHULE BERLIN

1.1 Hintergrund und Merkmale der Gemeinschaftsschule

Die Schulform Gemeinschaftsschule wurde in Berlin zum Schuljahr 2008/09 als Schulversuch eingerichtet und wird in einer ersten Pilotphase bis zum Schuljahr 2012/13 erprobt. Die derzeitige Regierungskoalition hat 2011 im Rahmen ihrer Koalitionsvereinbarung beschlossen, den Schulversuch Gemeinschaftsschule weiterzuführen (vgl. Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und CDU 2011-2016, 2011: 50).

Zum Schuljahr 2008/09 hat die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 16 Schulen bzw. 11 Schulverbünde (Zusammenschlüsse von Grund-, Haupt- und Realschulen) für den Start der Pilotphase ausgewählt. Bis zum Schuljahr 2011/12 stieg die Zahl der an der Pilotphase teilnehmenden Gemeinschaftsschulen von 11 auf 20. Alle Berliner Schulen haben die Möglichkeit, sich für die Teilnahme an dem Schulversuch zu bewerben. Über die Teilnahme am Auswahlverfahren entscheidet in der Schule eine Zweidrittelmehrheit der jeweiligen Schulkonferenz. Darüber hinaus sind die Zustimmung des bezirklichen Schulträgers und eine Stellungnahme der bezirklichen Schulaufsicht einzuholen (vgl. SenBildJugWiss 2012: § 17a).

Die „Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin“ reagiert auf die aktuelle bildungspolitische Diskussion um eine geeignete Schulstruktur und hat im Kern mehr Chancengleichheit und -gerechtigkeit durch längeres gemeinsames Lernen und eine optimale Förderung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zum Ziel. Im Einzelnen werden folgende **Leitziele** für die Gemeinschaftsschule benannt:

- „Die Gemeinschaftsschule soll zu mehr Chancengleichheit und -gerechtigkeit, unabhängig von den Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, führen.
- Die Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schüler sollen durch individuelle Förderung besser entwickelt und gefördert werden: Durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege soll eine maximale Leistungsentwicklung ermöglicht werden.
- Die Gemeinschaftsschule verzichtet auf die äußere Fachleistungsdifferenzierung als Organisationsprinzip.
- Durch enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte, schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern und außerschulischen Partner entwickelt sich die Gemeinschaftsschule zum demokratischen Lern- und Lebensraum.
- In der Gemeinschaftsschule ist die gegenseitige Anerkennung und Respektierung aller ein wichtiges Leitziel“ (SenBildJugWiss 2012).

Die zentrale **Aufgabe** bei der Entwicklung von Gemeinschaftsschulen ist demnach, förderliche Strukturen und Settings für das Lernen in heterogenen Lerngruppen zu entwickeln, die allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen Zugang zu Bildung ermöglichen und einen demokratischen Lern- und Lebensraum schaffen.

Zentrale **Merkmale** der Gemeinschaftsschulen sind (vgl. SenBildJugWiss 2012, SenBildJugWiss 2007):

- Die Gemeinschaftsschulen führen zu allen Schulabschlüssen.
- Sie umfassen Grund- und Sekundarstufe(n).
- Bildungsgangempfehlungen nach Klasse 6 können entfallen, wenn die Schülerinnen und Schüler auf Wunsch der Eltern an der Gemeinschaftsschule verbleiben.
- Das Probehalbjahr in der Jahrgangsstufe wird abgeschafft.
- Auf Klassenwiederholungen wird verzichtet.
- Die Schülerinnen und Schüler können nicht abgeschult werden.
- Auf äußere Fachleistungsdifferenzierung als Organisationsprinzip wird verzichtet.
- Regelmäßige individuelle Lern- und Leistungsrückmeldungen ergänzen das halbjährliche Notenzeugnis oder können dieses auch bis zur Jahrgangsstufe 8 ersetzen.

- Die Berliner Gemeinschaftsschulen sind Ganztagsschulen.

Damit sind die Gemeinschaftsschulen Orte gemeinsamen Lernens von der Schulanfangsphase bis zum Schulabschluss und entwickeln eine konsequente Umsetzung gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen. Sie folgen dem **Leitbild** des selbstverantwortlich arbeitenden Lernenden und dem Leitbild eines Lehrenden, der die Lernarrangements zur Unterstützung der individuellen Fähigkeiten eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin gestaltet.

Mit der Einführung der Schulform Gemeinschaftsschule steht das Land Berlin deutschlandweit nicht allein. Auch andere **Bundesländer** erproben Formen des längeren gemeinsamen Lernens unter dem Namen Gemeinschaftsschule: Baden-Württemberg², Nordrhein-Westfalen³, Sachsen⁴, Schleswig-Holstein⁵, Thüringen⁶. In der Ausgestaltung der Schulform gibt es allerdings zum Teil erhebliche Unterschiede: Unter anderem unterscheiden sich die Schulen in der Länge des gemeinsamen Lernens aller Schülerinnen und Schüler (zum Beispiel Thüringen bis Klasse 8), in der Form der Differenzierung (zum Beispiel äußere oder innere Differenzierung ab Klasse 7 in Schleswig-Holstein) oder in der Schulorganisation bzgl. der Schulstufen (in der Regel nur Sekundarschulen ohne Primarstufe, nur teilweise Sekundarstufe II zum Beispiel in Baden-Württemberg geplant).

Abbildung 1: Gemeinschaftsschule als Schulform in Deutschland



Darüber hinaus stehen die Gemeinschaftsschulen in Berlin wie auch in anderen Bundesländern in einem besonderen Verhältnis zu einer zunehmend durch **Zweigliedrigkeit** gekennzeichneten Schulstruktur (vgl. Tillmann 2012). Rösner beschreibt Zweigliedrigkeit in zwei Ausprägungsformen: Er unterscheidet eine „alte“ von einer „neuen“ Zweigliedrigkeit. Als „alte“ Zweigliedrigkeit benennt er das Schulangebot von Gymnasium und Nicht-Gymnasium. Letzteres beziehe sich auf alle Varianten von Schulen, welche die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen fusionieren. Zentrales Merkmal sei hier das Fehlen von gymnasialen Standards – solche Schulen bieten also unter anderem kein Abitur an. Diverse Bundesländer arbeiten derzeit mit diesem fusionierten Schulangebot, beispielsweise Sachsen, Thüringen oder Niedersachsen. Als „neue“ Zweigliedrigkeit bezeichnet er hingegen ein Schulangebot aus Gymnasium und einem weiteren Bildungsgang, der ebenfalls gymnasialen Standards entspricht – neben allen anderen Abschlüssen also auch zum

² ab Schuljahr 2012/13

³ Modellversuch seit 2011/12

⁴ auslaufender Schulversuch seit Schuljahr 2010/11

⁵ seit Schuljahr 2007/08

⁶ seit Schuljahr 2010/11

Abitur führt. Beispiele für ein solches Schulangebot finden sich in Bundesländern wie Hamburg und Bremen (vgl. Rösner 2010).

Auch das Land Berlin hat entschieden, ab dem Schuljahr 2010/2011 ein zweigliedriges Schulsystem einzuführen. In diesem Prozess werden Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen in sogenannte Integrierte Sekundarschulen umgewandelt, sodass neben dem Gymnasium in der Sekundarstufe I nur noch eine weitere Schulform existiert. Diese Integrierten Sekundarschulen sind Ganztagschulen und entsprechen dem gymnasialen Standard, bieten also die Möglichkeit, nach der 10. Jahrgangsstufe auf eine gymnasiale Oberstufe zu wechseln. Im Sinne von Rösner weisen sie damit die Merkmale der „neuen“ Ausprägungsform der Zweigliedrigkeit auf. Neben diesen beiden Säulen bleibt das Pilotprojekt Gemeinschaftsschule als Modellvorhaben bestehen. Im Sinne der von Tillmann aktuell entwickelten Systematik der veränderten Schulstruktur in Deutschland kann diese Variante der Sekundarstufe I als „Zweigliedrigkeit erweitert“ bezeichnet werden, die neben dem Gymnasium eine weitere Schulform und zusätzlich die Form Gesamtschule/Gemeinschaftsschule umfasst.

Abbildung 2: Struktur des Sekundarschulsystems in den 16 Bundesländern (Stand 2/2012)
(nach Tillmann 2012)

	Zweigliedrigkeit pur	Zweigliedrigkeit erweitert	Dreigliedrigkeit	Viergliedrigkeit erweitert
Gymnasium	X	X	X	X
Realschule			X	X
Hauptschule			X	X
Neue zweite Schulform, die H/R ersetzt	X	X		
Neue zweite Schulform (H/R-Kombination) als Angebot				X
Gesamtschule/ Gemeinschaftsschule (mit Oberstufe)		X		X
	2 Schulformen	3 Schulformen	3 Schulformen	5 Schulformen
Dieses Schulsystem gibt es gegenwärtig* in	Bremen Hamburg Saarland Sachsen	Berlin Brandenburg Mecklenburg-Vorpommern Rheinland-Pfalz Sachsen-Anhalt Schleswig-Holstein Thüringen	Bayern**	Baden-Württemberg Hessen Niedersachsen Nordrhein-Westfalen***
	4 Länder	7 Länder	1 Land	4 Länder

Rot = Die 2. Schulform hat in diesen Ländern eine eigene Oberstufe bzw. einen eigenen Zugang zum Abitur

* In einigen Ländern beschlossen, aber zurzeit noch in der Einführung (zum Beispiel Saarland, Baden-Württemberg)

** Hauptschulen werden in Bayern zu „Mittelschulen“ weiterentwickelt.

*** In NRW existieren neben den Gesamtschulen bis 2019 auch noch einige Gemeinschaftsschulen (also insgesamt sechs Schulformen).

Vergleicht man in Berlin die **Integrierte Sekundarschule** mit der **Gemeinschaftsschule**, so ist festzustellen, dass sich der Unterschied zwischen beiden Schulformen in zwei Punkten manifestiert: Die Gemeinschaftsschule besitzt in der Regel eine eigene Grundstufe und betont explizit den Anspruch an individuelle Förderung durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege im Rahmen eines gemeinsamen und integrativen Lernens - ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung als Organisationsprinzip. Die Integrierten Sekundarstufe ist in der Regel eine Schulform der Sekundarstufe I und es kann zwischen Formen innerer und äußerer Differenzierung gewählt werden kann. Den Gemeinschaftsschulen kommt vor allem eine Pilotfunktion in der Realisierung einer Schule für alle Schülerinnen und Schüler von der 1. bis zur 10 bzw. 13. Klasse und im Hinblick auf die Erarbeitung von Konzepten der inneren Differenzierung und Individualisierung des Lernens in heterogenen Gruppen zu.

1.2 Theoretische Einordnung der Gemeinschaftsschule

Betrachtet man die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen aus schulentwicklungstheoretischer Perspektive, so sind zwei Seiten von Bedeutung: die Besonderheit des **Gegenstandes der Schulentwicklung** und die Besonderheit des **Settings der Schulentwicklung**.

Gegenstand der Schulentwicklung ist die Gestaltung von externen und internen Organisationsformen sowie didaktischen Arrangements des Lehrens und Lernens, die zur Realisierung der obengenannten Ziele und Merkmale der Gemeinschaftsschule beitragen.

- Zur äußeren Organisationsform zählt vor allem die Entwicklung einer sog. Langform der Einzelschule, die einen kontinuierlichen Bildungsgang von der Primarstufe bis zum Abitur ermöglicht und dabei die Schule als „Institution in Entwicklung“ begreift.
- Zu inneren Organisationsformen zählen vor allem Vorkehrungen zur Ermöglichung einer professionellen Steuerung und Kooperation, die „Personen und Unterricht als Gegenstand der Entwicklung“ verstehen und langfristig an der Perspektive einer professionellen Lerngemeinschaft arbeiten.

Das **Setting der Schulentwicklung** zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Entwicklung von Gemeinschaftsschulen im Zusammenspiel von zwei Faktoren vollzieht:

- einem externen Strukturimpuls von Seiten der Berliner Senatsverwaltung (ein mit Anreizen für die Schulen verbundenes Angebot, um dass die Schulen sich initiativ bewerben müssen),
- der Adaption dieses Impulses im je spezifischen Rahmen der Einzelschule und der Entwicklung von Unterricht, Personen und Strukturen.

Damit lässt sich das Pilotprojekt Gemeinschaftsschule Berlin als ein Schulentwicklungsvorhaben beschreiben, das interne und externe Schulentwicklung (vgl. Altrichter/Heinrich 2008; Bastian 2007) in besonderer Weise verbindet und für die Gestaltung neuer Lernsettings nutzbar macht. Auffällig ist, dass die Entwicklungsarbeit der Gemeinschaftsschulen im Rahmen orientierender Vorgaben stattfindet, gleichzeitig aber einen Entwicklungsspielraum bietet, der eine hohe Motivation zur Erfindung und Erprobung von Lernformen, Kooperationsformen und Strukturen voraussetzt und freisetzt und diese durch spezifische Fortbildungsangebote und Ressourcen unterstützt.

Unter Rückgriff auf die **Mehrebenentheorie** von Fend (2006) lassen sich die Prozesse der Einrichtung und Entwicklung der Gemeinschaftsschule systematisieren. Dabei ist die Besonderheit dieses Pilotvorhabens darin zu sehen, dass sich die damit einhergehenden Gestaltungsaufgaben auf allen Ebenen des Bildungssystems⁷ finden:

⁷ Die Differenzierung der Ebenen dient auch als Referenzrahmen für die Darstellung der Ergebnisse dieses Berichts.

Auf der **Makroebene** des Bildungssystems:

- Initiierung des Schulversuchs Gemeinschaftsschule Berlin als äußerer Impuls zur Entwicklung auf der Schulstrukturebene,
- Bereitstellung von Möglichkeiten zur Veränderung des schulischen Gestaltungsrahmens zum Umgang mit Heterogenität.

Auf der **Mesoebene** des Bildungssystems:

- Entwicklung der Einzelschule in Form von spezifischen Varianten der Organisation von Gemeinschaftsschule,
- Entwicklung der Einzelschule durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen für einen produktiven Umgang mit Heterogenität,
- Entwicklung der Einzelschule durch die Gestaltung eines Systemzusammenhangs von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung.

Auf der **Mikroebene** des Bildungssystems:

- Entwicklung des Unterrichts mit dem Ziel einer professionellen Gestaltung des Lernens in heterogenen Lerngruppen auf der Handlungsebene der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Handlungsebene Schülerinnen und Schüler,
- Entwicklung einer unterrichtszentrierten Kooperationskompetenz von Lehrenden und Lernenden für das Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen,
- Entwicklung eines auf heterogene Lerngruppen abgestimmten Verhältnisses von schulin-ternem Curriculum, Anforderungen an Schülerinnen und Schüler, Aufgaben und Lernma-terialien, Prüfungsformen und Unterstützungsangeboten.

Der Umgang mit **Heterogenität**, das heißt: mit der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern, ist kein neues Problem der Schule. Bis heute reagiert das deutsche Schulsystem darauf vor allem durch einen Versuch der Homogenisierung von Schulformen und Lerngruppen. Die Organisationsform einer solchen Schule war und ist darauf ausgerichtet, möglichst leistungshomogene Lerngruppen herzustellen. Dazu dienen zum Beispiel die Mehrgliedrigkeit der Schulstruktur, Möglichkeiten des Abschlusens und der Klassenwiederholung, Zurückstellen der Einschulung oder die Einteilung in ein System äußerer Leistungs differenzierung in Form von Niveauekursen.

Insbesondere durch das Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den großen Vergleichsstudien, wie zum Beispiel PISA, sind jedoch problematische Zusammenhänge aufgezeigt worden. Zum einen liegen die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich im Mittelfeld, zum anderen attestieren die Ergebnisse dem deutschen Schulsystem aufgrund seiner frühen Trennung der Schülerinnen und Schüler eine starke soziale Selektivität. In kaum einem anderen Land lässt sich eine so hohe Abhängigkeit zwischen der sozialen Stellung der Familie und dem Schulerfolg der Kinder dieser Familien nachweisen (vgl. Valtin 2008; Watermann/Baumert 2006). Deutlich wird, „dass es dem deutschen Schulsystem nach wie vor nicht gelungen ist, angemessene Formen des Umgangs mit der Heterogenität der Schülerschaft zu finden“ (Trautmann/Wischer 2011: 7). Zentrale Forderung vieler Veröffentlichungen und Empfehlungen zum Thema „Umgang mit Heterogenität“ – aus Praxis, Wissenschaft und Bildungspolitik – ist: „Heterogenität [...] dürfe nicht mehr ignoriert bzw. als Störgröße betrachtet werden, sondern sei als Chance und als Bereicherung zu bewerten und für schulisches Lernen produktiv zu nutzen“ (ebd.: 8).

Die Gemeinschaftsschule in Berlin nimmt dieses Problem an und entwickelt im Rahmen des Schulversuchs für das deutsche Schulsystem neue Möglichkeiten für einen **produktiven Umgang mit Heterogenität**. Dabei wird konsequent auf jede Form der Homogenisierung der Lerngruppe verzichtet und Heterogenität als Herausforderung für eine umfassende Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems anerkannt.

Die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern bestimmt deshalb maßgeblich die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte an den Berliner Gemeinschaftsschulen⁸. Schulische Heterogenität lässt sich auf der einen Seite als pädagogisch erlebbare Realität kennzeichnen, da sich die Lernenden in

⁸ Eine ausführliche Darstellung hierzu findet sich in: Wittek, D. (in Vorbereitung): Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Hamburg, unveröffentlichte Dissertation.

prinzipiell unendlichen Dimensionen unterscheiden (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 37). Auf der anderen Seite sind aber nicht alle zu unterscheidenden Dimensionen für schulisches Lernen relevant; vielmehr gewinnen bestimmte Dimensionen im schulischen Kontext eine normativ begründete Relevanz. Zu nennen sind leistungsbedingte Heterogenität, Altersheterogenität, soziokulturelle Heterogenität, sprachliche Heterogenität, migrationsbedingte Heterogenität, geschlechterbezogene Heterogenität, Gesundheits- und körperbezogene Heterogenität (vgl. Wenning 2007b: 25 f.). Insofern ist Heterogenität eine Zustandsbeschreibung, die von den Lehrerinnen und Lehrern (individuell, aber auch kollektiv) konstruiert wird, da sie situationsspezifisch als handlungsrelevant erscheint (vgl. Wenning 2007a: 148; Lang/Grittnner/Rehle 2010: 315 f.). Im Rahmen dieser Studie werden die Dimensionen leistungsbedingte Heterogenität und soziokulturelle Heterogenität als maßgebliche Facetten von Heterogenität untersucht.

Für den Umgang mit Heterogenität ist unter anderem entscheidend, wie Heterogenität gedeutet wird. So kann Heterogenität beispielsweise hierarchisch in Kategorien von besser/schlechter eingeordnet werden. Demgegenüber hat Prenzel ein Konzept der Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichheit entwickelt: Vielfalt nach Prenzel heißt nicht, Lernende hierarchisch nach normativen Begriffen wie gut und schlecht einzuteilen, sondern deren Recht auf Verschiedenheit anzuerkennen (vgl. Prenzel 1993). Es geht ihr um eine egalitäre Bestimmung von Differenz, damit Differenzen nicht mehr herangezogen werden, um Hierarchien legitimieren zu können (vgl. ebd.: 180). Sie formuliert deshalb als Leitfragen für den Umgang mit Heterogenität, ob pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden kann und wie Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen kann. Damit verknüpft sie den Heterogenitätsbegriff mit demokratie- und gerechtigkeits-theoretischen Fragen. Ihr Verständnis lässt sich prägnant als differenzbezogener Heterogenitätsbegriff zusammenfassen (vgl. Giesecke-Kopp 2006; Lang/Grittnner/Rehle 2010: 318).

Ein solcher differenzbezogener Heterogenitätsbegriff entspricht den Zielen und dem Konzept der Gemeinschaftsschule und ist deshalb leitend für diese Studie; denn die Gemeinschaftsschule ist dadurch bestimmt, dass sie institutionelle Bedingungen des gleichen Rechts auf Bildung als wesentliche Voraussetzung für Chancen- und Bildungsgleichheit bieten will. Hier treffen sich das Konzept der Gemeinschaftsschule (vgl. SenBildJugWiss 2007) und der differenzbezogene Heterogenitätsbegriff von Prenzel (1993: 195).

2. FORSCHUNGSDESIGN

Dieses Kapitel beinhaltet die Darstellung des Projektdesigns (2.1) sowie die Beschreibung des methodischen Vorgehens der wissenschaftlichen Begleitung (2.2). Darüber hinaus werden als Ausgangspunkt für die folgenden Kapitel die Organisationsformen der Gemeinschaftsschulen beschrieben (2.3) und es wird eine Gruppierung der Schulen entsprechend ihrer Ausgangslage nach soziodemografischen Merkmalen erläutert (2.4), der die weitere Darstellung der Ergebnisse folgt.

2.1 Projektdesign

Im März 2008 beauftragt die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin (SenBildJugWiss) **Rambøll Management Consulting (RMC)** und die **Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung der Universität Hamburg (AfS)** mit der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Die Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung verstehen sich dem Auftrag entsprechend als Evaluatorinnen und Evaluatoren, welche die Umsetzung und die Wirkungen des Schulversuchs auf Ebene der einzelnen Schulen sowie schulübergreifend untersuchen. Gleichzeitig versteht sich die wissenschaftliche Begleitung als Team, das die Forschungsergebnisse kontinuierlich an die Schulen zurückmeldet und so deren Nutzung im Rahmen der Schulentwicklung ermöglicht. Sie bietet damit im Sinne der Schulbegleitforschung (vgl. Bastian/Combe 2001; Combe 2002) eine datenbasierte Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses an.

Diese Integration von **Evaluation und Schulbegleitforschung** spiegelt sich auch im Projektdesign der wissenschaftlichen Begleitung wider, wie es im Angebot der Bewerbungsgemeinschaft vom Januar 2008 dargelegt ist. Weiterhin orientiert sich das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung an der im Mai 2008 in Abstimmung mit der SenBildJugWiss abgestimmten und im ersten Zwischenbericht vom März 2009 konkretisierten Zeitplanung zum Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung.

Das hieraus resultierende **Projektdesign** der wissenschaftlichen Begleitung umfasst die folgenden Untersuchungsschritte:

- die **Ausgangsanalyse**, auf deren Basis Schulprofile erstellt werden, welche die Ausgangslagen aller Schulen des Pilotjahrgangs 2008/09 sowie der im Schuljahr 2009/10 neu aufgenommenen Gemeinschaftsschulen dokumentieren,
- die **Befragung** der Schulleitungen, des pädagogischen Personals, der Schülerinnen und Schüler und Eltern der Gemeinschaftsschulen in den Jahren 2009, 2010 und 2011,
- die Durchführung vertiefender, themenspezifischer **Fallstudien** sowie
- die regelmäßige **Rückmeldung der Ergebnisse** aus den quantitativen und qualitativen Erhebungen an die Einzelschulen.
- Darüber hinaus werden in allen Gemeinschaftsschulen des ersten Pilotjahrgangs sowie in den im Schuljahr 2009/10 neu in den Schulversuch aufgenommenen Gemeinschaftsschulen **Lernstandserhebungen** durchgeführt. Erhoben werden die Lernstände der Schülerinnen und Schüler des zweiten Gemeinschaftsschuljahrgangs in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften zu zwei Messzeitpunkten. Die erste Messung wurde zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 im September/Oktober 2009 durchgeführt. Die zweite Messung erfolgte zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im September 2011. 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 dient die Hamburger Vergleichsgruppe als eine (Quasi-)Kontrollgruppe. Dadurch steht ein Bewertungsmaßstab zur Verfügung, obwohl Berlin zum Zeitpunkt der wissenschaftlichen Begleitung

der Pilotphase noch nicht über vergleichbare eigene Schulleistungsdaten in den Jahrgangsstufen 7 und 9 verfügt.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung werden in insgesamt vier **Berichten** sowie in einem **Praxisleitfaden** dokumentiert.

Abbildung 3: Projektdesign der wissenschaftlichen Begleitung

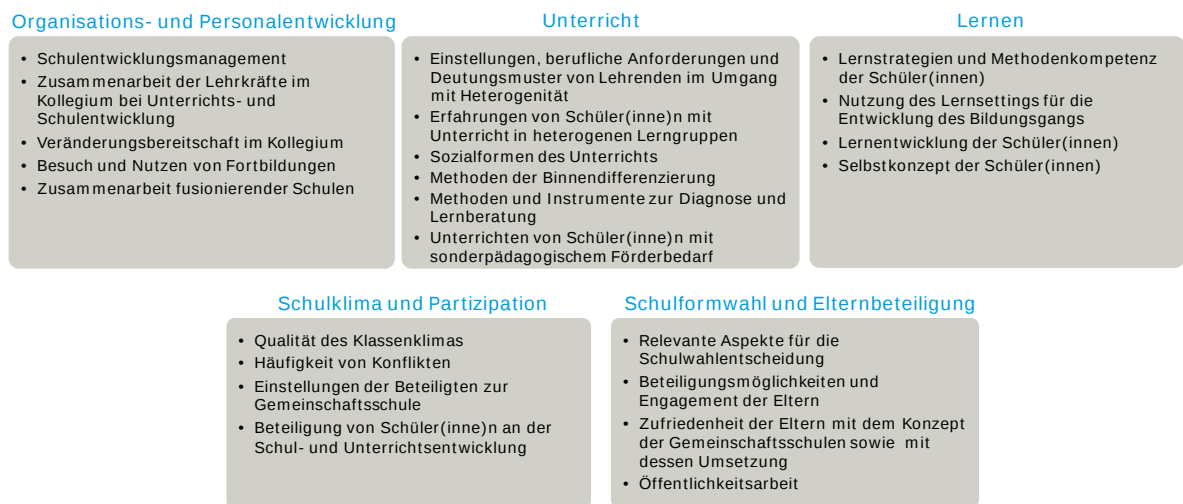
Ausgangsanalyse Erstellung von Schulprofilen zur Dokumentation der Ausgangslage für alle Gemeinschaftsschulen	September 2008 - Januar 2009 September 2009 - Januar 2010
Umsetzungs- und Wirkungsanalyse (quantitativ) Befragung der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler(innen) und Eltern an allen Gemeinschaftsschulen in 2009, 2010 und 2011	April - Juni 2009 April - Juni 2010 April - Mai 2011
Umsetzungs- und Wirkungsanalyse (qualitativ) Themenspezifische Fallstudien an ausgewählten Gemeinschaftsschulen	2009 – 2012 fortlaufend
Lernstandserhebungen an den Gemeinschaftsschulen des Pilotjahrgangs 2008/09 sowie 2009/10	September 2009 September 2011
Ergebnisrückmeldungen Rückmeldung der Ergebnisse aus quantitativen und qualitativen Erhebungen an die Einzelschulen	2009 – 2012 fortlaufend
Praxisleitfaden	Mai 2012

Die wissenschaftliche Begleitung bearbeitet fünf Themengebiete, die im Auftrag der SenBildJug-Wiss als zentrale **Untersuchungsaspekte** identifiziert wurden. Im Detail sind dies:

- Organisations- und Personalentwicklung
- Unterricht
- Lernen
- Schulklima und Partizipation
- Schulformwahl und Elternbeteiligung

Jeder dieser fünf Untersuchungsbereiche enthält wiederum themenspezifische Schwerpunkte, zu denen Ergebnisse generiert wurden, die in diesem Bericht dargestellt werden (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Die fünf zentralen Untersuchungsbereiche und deren themenspezifische Schwerpunkte



2.2 Methodisches Vorgehen

In den folgenden Abschnitten wird das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung anhand der einzelnen Untersuchungsschritte des Projektdesigns beschrieben.

2.2.1 Ausgangsanalyse

Die wissenschaftliche Begleitung hat im April 2008 Kontakt mit den an der Pilotphase Gemeinschaftsschule beteiligten Schulen aufgenommen. Die Präsentation des Forschungskonzepts erfolgte sowohl als schriftliche Information als auch im Gespräch mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen während einer Fortbildungstagung. Ziel der Präsentation war es, das Vorgehen und das Forschungsverständnis der wissenschaftlichen Begleitung transparent zu machen und Erwartungen an die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung zu klären.

Im Rahmen der Abstimmungsprozesse mit der Projektleitung wurden vor allem Absprachen zur Durchführung der Ausgangsanalyse getroffen, der Modus der ersten quantitativen Erhebung konkretisiert und die Funktion und der Erstellungszeitraum des Praxisleitfadens vereinbart.

Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit einer Erhebung der Lernausgangslagen und Lernentwicklungen eines Schülerjahrgangs aller beteiligten Schulen ausführlich erörtert. In diesem Zusammenhang wurde eine Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ), das auch in Hamburg für Lernstandserhebungen verantwortlich ist, vereinbart (vgl. Abschnitt 2.2.4). Diese Kooperation knüpft an ein in Hamburg bereits erfolgreich durchgeführtes Design einer Integration von Schulentwicklungsforschung und Lernstandserhebungen an (vgl. Bastian/Combe/Hellmer/Wazinski 2007).

Ziel der ersten Phase der Datenerhebungen war es, einen detaillierten Einblick in die Zielsetzungen und Vorhaben der Gemeinschaftsschulen sowie ein differenziertes Bild der Ausgangslagen in den einzelnen Pilotschulen zu ermöglichen. So sollten die Rahmenbedingungen und Herausforderungen sowohl bezogen auf die Einzelschule als auch schulübergreifend erhoben und dokumentiert werden, um einen Referenzpunkt für die Entwicklungen der Schulen im Laufe der Pilotphase zu bestimmen.

Die Erfassung der Ausgangslage der Schulen setzte sich zusammen aus einer Sichtung relevanter Dokumente und Daten der Schulen sowie der Durchführung von Interviews mit ausgewählten Akteuren jeder Schule.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die verschiedenen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner im Rahmen der Ausgangsanalyse:

Abbildung 5: Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner der Ausgangsanalyse

Schulleitungen	Gruppeninterviews mit den Leitungsteams bzw. den Schulleitungen der kooperierenden Schulen
Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal	Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Erzieher(inne)n des 7. Jahrgangs
Schülerinnen und Schüler	Gruppeninterviews mit Schüler(inne)n der 7. Klassen Je drei Schüler(innen) aus einer Klasse/Schule: Klassensprecher(in), Schüler(innen) mittleren Leistungsniveaus, leistungsschwache Schüler(innen)
Eltern	Gruppeninterviews mit Eltern aus den Klassen, in denen die Schülerinterviews durchgeführt wurden
Weitere Akteure	Außerschulische Kooperationspartner: Entscheidung in Abhängigkeit von spezifischen Voraussetzungen und Kooperationen an den einzelnen Schulen

Auf Basis dieser Daten wurden Schulprofile erstellt, die einen Überblick über die Ausgangslagen der einzelnen Gemeinschaftsschulen geben.

2.2.2 Umsetzungs- und Wirkungsanalyse (quantitativ)

Die Befragungen erfolgten in den Jahren 2009, 2010 und 2011 einmal jährlich im Zeitraum zwischen März und Mai und schlossen neben den Schulen des Pilotjahrgangs 2008/09 auch die zum Schuljahr 2009/2010 neu hinzugekommenen Gemeinschaftsschulen ein. Befragt wurden jeweils die Schulleitungen, das gesamte pädagogische Personal, Schülerinnen und Schüler aus ausgewählten Jahrgangsstufen sowie die Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler.

Datenerhebung

Für die Befragungen wurde auf Basis des von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelten und mit der Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft abgestimmten Analyserasters ein Set an Fragebögen konstruiert. Die Fragebögen dienen als Erhebungsinstrument, um die Einschätzungen der jeweiligen Befragtengruppe zu den zentralen Untersuchungsbereichen und deren thematischen Schwerpunkte (vgl. Abbildung 4) zu erfassen.

Für die Konstruktion wurde im Rahmen einer umfassenden Recherche die Möglichkeit der Nutzung bereits bestehender normierter Instrumente für die Erhebung geprüft. Die Fragebögen bestehen zu ca. 50 Prozent aus Items mit normierten Skalen aus verschiedenen Studien aus dem Bereich Schul- und Unterrichtsforschung. Verwendet wurden Skalen und Items der folgenden Studien: Selbständige Schule NRW (Holtappels/Rolff 2003-2008), Schule & Co. (Holtappels/Leffelsend 2003), Expertise zur Implementation der Gemeinschaftsschule in Berlin (Holtappels 2008), Untersuchung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule (Holtappels/Ophuysen 2004-2006), Lehrerfragebogen der Schulinspektion Hamburg (2008). In Anlehnung an diese Itembatterien wurden die übrigen im Analyseraster festgehaltenen Leitfragen, Analyseaspekte und Indikatoren operationalisiert. Jedes inhaltliche Konstrukt wurde hierfür in ein Set von Aussagen zerlegt. Die Befragten drücken den Grad ihrer Zustimmung zu den Aussagen resp. den Grad ihrer Ablehnung auf einer vierstufigen Antwortskala aus (trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft zu). In einem Pretest an einer repräsentativen Auswahl von Schulen wurden die von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelten Items geprüft. Ebenfalls galt es, die inhaltliche Verständlichkeit des Fragebogens insgesamt wie auch der einzelnen Fragen sowie die Angemessenheit und Vollständigkeit der Antwortkategorien zu überprüfen. Dafür wurden die Befragtengruppen an den Schulen gebeten, den jeweiligen Fragebogen auszufüllen und zu kommentieren. Die im Pretest erhobenen Daten wurden im Anschluss ausgewertet und hinsichtlich ihrer Validität und Messgenauigkeit geprüft. Aufbauend auf den Erkenntnissen des Pretests wurden die Itembatterien angepasst und die Fragebögen überarbeitet.

Befragung der Schulleitungen und des pädagogischen Personals

Die Lehrkräfte, das weitere pädagogische Personal an den Gemeinschaftsschulen sowie die Schulleitungen wurden im Regelfall online befragt. Auf Wunsch wurden den betreffenden Schulen auch Papierfragebögen zur Verfügung gestellt. Inhaltlich beziehen sich die Fragebögen – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen für die einzelnen Personengruppen – auf die vier Entwicklungsbereiche der Gemeinschaftsschulen, wie sie im Erhebungsdesign vorgesehen sind (siehe Abbildung 5).

Schülerbefragung

Im ersten Erhebungsjahr 2009 wurden Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 (eine Klasse pro Schule), 6 (zwei Klassen pro Schule) und 7 (zwei Klassen pro Schule) befragt und nachfolgend im Jahr 2010 die Schülerinnen und Schüler derselben Klassen in den Jahrgangsstufen 6, 7 und 8 sowie im Jahr 2011 die Schülerinnen und Schüler derselben Klassen in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde unter Verwendung von Papierfragebögen und in Anwesenheit von Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung als Klassenzimmerbefragung durchgeführt. Gleichzeitig wurde die Option angeboten, die Befragung onlinegestützt in den Computerräumen der Schulen durchzuführen, was von ca. 60 Prozent der Gemeinschaftsschulen genutzt wurde.

Elternbefragung

Die Befragung der Eltern erfolgte in allen Erhebungsjahren vorwiegend als Paper-and-Pencil-Befragung, wobei die Fragebögen entweder durch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer an die Schülerinnen und Schüler zur Weitergabe an ihre Eltern verteilt wurden oder die Eltern in die Schulen eingeladen wurden, um die Fragebögen unterstützt von Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung auszufüllen. Die Elternfragebögen wurden zudem mit einem Link versehen, der den Eltern das Ausfüllen des Fragebogens auch online ermöglichte.

Datenauswahl

Bei der Analyse der erhobenen Daten wurde jeweils ein spezifischer Auswertungsfokus gesetzt, weshalb für den vorliegenden Bericht nachfolgende Datenauswahl getroffen wird:

Um eine möglichst lange Zeitspanne des Schulentwicklungsprozesses analysieren zu können, umfasst das Untersuchungsdesign jene **elf Gemeinschaftsschulen**, die als Pilotschulen im Schuljahr 2008/09 als Gemeinschaftsschule begonnen haben.

Der Schwerpunkt der Analysen liegt bei den **Schülerinnen und Schülern** der Sekundarstufe I des Pilotjahrgangs, den wir über drei Jahre verfolgen können (2009/Jahrgangsstufe 7; 2010/Jahrgangsstufe 8; 2011/Jahrgangsstufe 9). Im Zuge der Auswertung werden bei den Schülerinnen und Schülern klassenstufenspezifische Unterschiede geprüft. Die in den Befragungsjahren 2010 und 2011 generierten Daten der Folgejahrgänge werden als Vergleichsmaßstab herangezogen, um ggf. Kohorteneffekte zu identifizieren. Die Daten der drei Befragungswellen ermöglichen dabei folgende Vergleichsgruppen: Jahrgangsstufe 7 in den Jahren 2009, 2010, 2011; Jahrgangsstufe 8 in den Jahren 2010, 2011). Die Daten der Schülerinnen und Schüler aus den Grundschuljahrgängen werden nicht genutzt. Anhand der Daten der ausgewählten Schülerinnen und Schüler lassen sich somit folgende Fragestellungen untersuchen:

- Wie haben sich die Einstellungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler der 7. Klassenstufe des Schuljahres 2008/2009 zur Gemeinschaftsschule und zu ihrem eigenen Lernen innerhalb von drei Jahren entwickelt?
- Lassen sich Unterschiede zwischen den 7. Klassenstufen der Jahrgänge 2008/2009, 2009/2010 und 2010/2011 feststellen?

Bei der Analyse der **Elterneinschätzungen** werden die Daten der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7 bis 9) genutzt. Einschätzungen von Eltern der Grundstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6)

werden nicht berücksichtigt.⁹ Die Elterndaten werden so aufbereitet, dass eine Analyse sowohl für die Gesamtheit der Gemeinschaftsschuleltern als auch auf Ebene der Schulgruppen¹⁰ und auf Einzelschulebene möglich ist. Bei der Analyse auf Schulebene sind für das Befragungsjahr 2009 die an einigen Schulen geringen Fallzahlen zu beachten, welche valide Aussagen auf Schulebene für diese Schulen nicht zulassen.

Bei der Analyse der Aussagen der **Lehrerinnen und Lehrer** werden die Daten derjenigen Lehrkräfte in die Auswertung einbezogen, die angeben, in den Gemeinschaftsschuljahrgängen zu unterrichten. Die Analysen fokussieren damit auf die Gemeinschaftsschullehrerinnen und -lehrer, zumal der Anteil der in Nicht-Gemeinschaftsschulklassen unterrichtenden Lehrkräfte über die drei Befragungszeitpunkte stark rückläufig ist. Die Lehrerdaten werden so aufbereitet, dass eine Betrachtung sowohl für die Gesamtheit der Gemeinschaftsschulen als auch auf Ebene der Schulgruppen und auf Einzelschulebene möglich ist. Bei der Analyse auf Schulebene sind für das Befragungsjahr 2009 die an einigen Schulen geringen Fallzahlen zu beachten, welche valide Aussagen auf Schulebene für diese Schulen nicht zulassen.

Die Ergebnisse der **Schulleiterbefragung** werden auf Einzelschulebene aufbereitet, sodass sie einen Überblick über die Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen in den drei Befragungsjahren ermöglichen. Für jede Schule wurde auf dieser Basis ein Dokument erstellt, das als Interpretationsrahmen für die Ergebnisse aus den Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen dienen kann.

Rücklauf

Auf Grundlage der oben beschriebenen Auswahl ergibt sich für die drei Hauptbefragtengruppen folgender Rücklauf:

Abbildung 6: Fragebogen-Rücklauf (untersuchungsrelevante Auswahl)¹¹

	Schüler(innen)			Lehrer(innen)			Eltern		
Schulen	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Schule K	37	77	95	17	45	57	1	13	51
Schule M	34	70	95	27	56	52	34	40	71
Schulgruppe 1	71	147	190	44	101	109	35	53	122
Schule D	90	89	113	3	40	44	1	39	57
Schule E	42	91	110	17	39	35	17	58	35
Schule G	45	79	109	10	32	57	17	49	77
Schule I	29	82	96	15	23	28	28	64	84
Schule J	44	88	111	5	29	25	0	66	79
Schulgruppe 2	250	429	539	50	163	189	63	276	332
Schule A	80	151	191	20	20	26	28	92	113
Schule C	46	79	95	0	19	31	32	57	75
Schule F	35	82	107	28	47	44	22	44	74
Schule O	0	0	0	5	29	40	18	138	226
Schulgruppe 3	161	312	393	53	115	141	100	331	488
Gesamt	482	888	1122	147	350	399	198	660	716

⁹ Eine Ausnahme stellen die Eltern der Wilhelm-von-Humboldt-Schule dar. Da die Schule neu gegründet wurde und bisher nur Grundschuljahrgänge umfasst, werden hier alle Elterneinschätzungen berücksichtigt (Jahrgangsstufen 1 bis 3). Einen Sonderfall bilden zudem die Fragen zur Schulwahlentscheidung: Dort betrachten wir in allen drei Befragungsjahren den jeweiligen 7. Jahrgang.

¹⁰ Zur Konstruktion der drei Schulgruppen siehe Abschnitt 2.4 sowie Abbildung 14.

¹¹ Zur Zuordnung der Einzelschulen zu den Schulgruppen siehe Kapitel 2.4.

Von den **Lehrkräften**, deren Bewertungen für den Abschlussbericht hinsichtlich Vergleichbarkeit und Interpretierbarkeit relevant sind, lagen für 2011 399 auswertbare Fragebögen vor. Dies ist gegenüber 2009 mit 147 verwertbaren Fragebögen eine deutliche Steigerung. Der sehr gute Rücklauf in 2011 und 2010 (350 Lehrkräfte) ermöglicht es, für diese beiden Erhebungsjahre valide Aussagen auf Einzelschulebene zu treffen. Die in 2009 erhobenen Daten lassen dies nur für eine geringe Anzahl an Schulen zu; daher wurden die Ergebnisse vor ihrer Aufnahme in den Bericht auf ihre Fallzahlen hin geprüft und bei Unterschreiten ausgeschlossen. Auf der Ebene der Schulgruppen weisen alle drei Erhebungsjahre eine annähernde Gleichverteilung auf, sodass hier Vergleiche untereinander und über die Jahre zulässig sind.

Von den **Schülerinnen und Schülern** liegen in 2011 insgesamt 1122 für unsere Auswertung relevante Fragebögen vor; für 2009 sind es 482 und für 2010 sind es 888 Fragebögen, wobei der Anteil an Schülerinnen und an Schülern jeweils annähernd gleichverteilt ist. Da es sich bei den Befragungen der Schülerinnen und Schüler um Klassenzimmerbefragungen handelt, bilden diese eine Befragtengruppe mit konstantem Rücklauf. Die Unterschiede der Fallzahlen zwischen den drei Befragungszeitpunkten resultieren hier aus dem oben beschriebenen Auswertungsfokus, wonach in 2009 die 7. Klassen, in 2010 die 7. und 8. Klassen und in 2011 die 7., 8. und 9. Klassen in die Analyse eingehen. Der Pilotjahrgang 2009, der über drei Erhebungszeitpunkte im Längsschnitt betrachtet wird, umfasst in 2009 482, in 2010 432 und in 2011 413 Schülerinnen und Schüler. Die relative Konstanz dieser Gruppe gewährleistet auch hier die Vergleichbarkeit und Interpretierbarkeit sowohl auf Schulgruppenebene als auch auf Einzelschulebene.

In 2011 liegen 716 für die Auswertung relevante Fragebögen von den **Eltern** der befragten Schülerinnen und Schüler vor. Für die Auswertung werden, wie oben beschrieben, lediglich Eltern von Schülerinnen und Schülern ab der 7. Klasse berücksichtigt, ausgenommen die Schule O, die als aufwachsende Gemeinschaftsschule – beginnend von der Grundschule – an geeigneten Stellen berücksichtigt wird.

Die Annahme, dass bei den Lehrkräften und Eltern die im Verhältnis geringen Rücklaufzahlen 2009 zu systematischen Verzerrungen geführt haben, wurde bei den Analysen für den 2. Zwischenbericht in 2010 überprüft. Ein Vergleich zwischen allen Personen dieser beiden Befragtengruppen, die sich bereits im Jahre 2009 an der Befragung beteiligt hatten, wurde vorgenommen und konnte diese Annahme widerlegen, sodass auf eine erneute Prüfung verzichtet werden konnte und die Kovariate der **Vorjahresbeteiligung** nicht erneut einfließen muss.

Auswertungsleitende Fragestellungen

Die Ergebnisse werden **unter drei Aspekten** analysiert:

1. Wie ist der Entwicklungsstand der Gemeinschaftsschulen in 2011?
2. Wo gibt es 2011 schulgruppenspezifische oder schulspezifische Unterschiede?
3. Welche Entwicklungstrends sind über die drei Erhebungszeitpunkte 2009, 2010 und 2011 zu beobachten?

Zusammenfassend ergeben sich damit folgende **Betrachtungsebenen**:

- die Schulgruppen
- die jeweilige Gemeinschaftsschule
- das Jahr der Befragung
- die jeweilige Klassenstufe der befragten Schülerinnen und Schüler

Darüber hinaus wird, wo es sinnvoll und notwendig erschien, der Einfluss von weiteren Merkmalen (zum Beispiel Migrationshintergrund) geprüft.

Datenauswertung

Die Analysen erfolgten nach den **gängigen Methoden der deskriptiven Statistik**. Größtenteils werden die Ergebnisse der standardisierten Befragung als Mittelwerte oder prozentuale Anteile angegeben. Außerdem werden Mittelwertunterschiede über die Zeit berichtet. Es werden Aussagen darüber getroffen, ob bestimmte Merkmale mit der Zeit geringer, gleich oder stärker ausgeprägt sind.

Die Auswertung wird größtenteils direkt auf **Itemebene** vorgenommen und nur in Ausnahmefällen wird auf die Verwendung von **Indizes** zurückgegriffen, welche einzelne Itembatterien, die auf dasselbe Konstrukt zielen (Index), zusammenfassen.

Grundlage der in den folgenden Kapiteln dargestellten Ergebnisse bildet eine gezielte **Auswahl an Items**. In einem ersten Schritt wurde hierfür eine deskriptive Auswertung aller Items vorgenommen, welche in einem zweiten Schritt anhand ihrer deskriptiven Parameter (arithmetisches Mittel bzw. Median, Standardabweichung, Spannweite etc.) und ihrer Messgenauigkeit bewertet wurden. In einem dritten Schritt wurden die ausgewählten Items zu einer reduzierten, das Antwortverhalten der jeweiligen Befragtengruppen am besten repräsentierenden Auswahl zusammengefasst.

Der Mehrzahl der im Folgenden dargestellten Items liegt eine vierstufige **Skala** zugrunde (zum Beispiel „trifft nicht zu“ (1); „trifft eher nicht zu“ (2); „trifft eher zu“ (3); „trifft zu“ (4). Die Mitte der Skala liegt somit bei 2,5.

Zum besseren Leseverständnis werden folgenden **Konventionen zur Beschreibung der Mittelwerte** eingeführt:

Abbildung 7: Konventionen zur Beschreibung der Mittelwerte

Skalenmittelwert	Einschätzung	Symbol
$\leq 2,0$	ausgeprägt negativ	--
$> 2,0 \quad \leq 2,2$	deutlich negativ	-
$> 2,2 \quad \leq 2,4$	moderat negativ	-0
2,5	ausgeglichen	0
$\geq 2,6 \quad < 2,8$	moderat positiv	0+
$\geq 2,8 \quad < 3,0$	deutlich positiv	+
$\geq 3,0$	ausgeprägt positiv	++

Darstellungsformen

Zur Darstellung der Ergebnisse auf Itemebene werden vornehmlich **Balkendiagramme** gewählt, erweitert um eine Tabelle mit den relevanten Kenngrößen. Diese Darstellungsform bildet ein flexibles Gerüst, welches in Abhängigkeit von den für die Interpretation entscheidenden Dimensionen modifiziert wird. Die vertikale Achse definiert den Fokus, der bei der Interpretation der Grafik im Vordergrund steht. Die hier verwendeten Betrachtungsweisen kombinieren sich aus folgenden Einflussgrößen:

- Erhebungszeitpunkte (2009, 2010, 2011)
- Schulgruppen (SG 1, SG 2, SG 3)
- Einzelschulen
- Befragtengruppen (Schüler, Lehrer, Eltern)

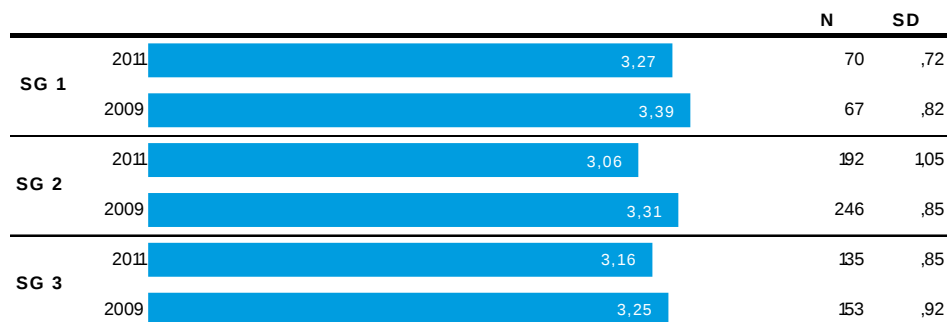
Abbildung 8: Beispiel-Grafik: Darstellung ausgewählter Items im zeitlichen Verlauf (2011/2009)



N gibt die Anzahl der Antwortenden an, SD (Standardabweichung) die Streuung um den Mittelwert.

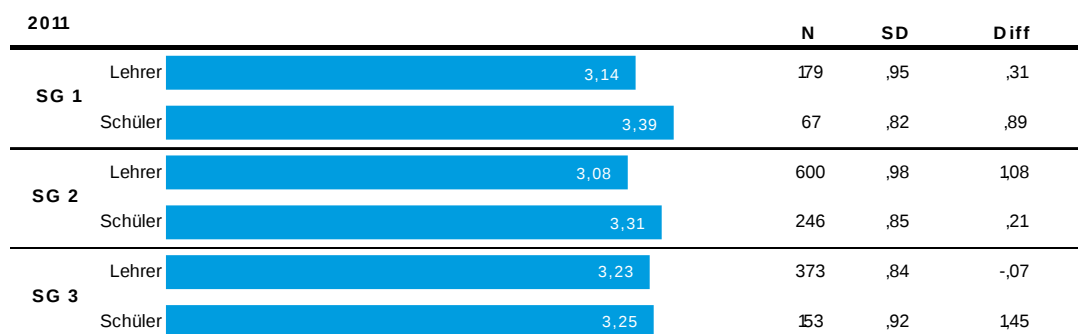
Die zeitliche Dimension „Erhebungszeitpunkt“ wird verwendet, um Veränderungen darzustellen. In der Regel werden hierfür die Erhebungszeitpunkte 2009 und 2011 gegenübergestellt. Sollten in 2009 die Fallzahlen zu gering oder das Item erst in 2010 in den Fragebogen aufgenommen worden sein, wird ersatzweise der Erhebungszeitpunkt 2010 als Ausgangspunkt in die Grafik aufgenommen.

Abbildung 9: Beispiel-Grafik auf Schulgruppenebene für 2011/2009



Liegen relevante Unterschiede auf Schulgruppenebene vor, werden innerhalb der Grafiken die drei Schulgruppen vergleichend aufgeführt. Sollten bedeutsame Unterschiede nicht durch die Schulgruppen abgebildet werden können, sondern sollte eine einzelschulspezifische Betrachtung erforderlich sein, wird die Grafik um die Kategorie der Einzelschule erweitert.

Abbildung 10: Beispiel-Grafik auf Schulgruppenebene für Lehrer/Schüler in 2011



Interessieren die Unterschiede zweier Perspektiven auf ein Item (zum Beispiel Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer vs. Einschätzung der Schülerinnen und Schüler), werden in der Grafik die unterschiedlichen Blickwinkel abgebildet. Zusätzlich gibt die letzte Spalte in der Grafik „Diff“ (Differenz) den Unterschied des Mittelwertes im Vergleich zu 2009 an. Positive Werte zeigen einen Anstieg des Mittelwertes über den zeitlichen Verlauf von 2009 bis 2011 an. Die Grundgesamtheit

wird hier nicht nach dem Geschlecht differenziert; die in den Grafiken verwendeten Begriffe stehen stellvertretend für „Schülerinnen und Schüler“ sowie „Lehrerinnen und Lehrer“.

2.2.3 Umsetzungs- und Wirkungsanalyse (qualitativ)

Neben den quantitativen Erhebungen wurden von der wissenschaftlichen Begleitung Fallstudien durchgeführt. Diese qualitativen Untersuchungen nehmen an ausgewählten Gemeinschaftsschulen Prozesse und spezifische Erfahrungen von Beteiligten unter verschiedenen Aspekten des gemeinschaftsschulspezifischen Schulentwicklungsprozesses vertiefend in den Blick und ergänzen 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 der Pilotphase Gemeinschaftsschulen zum Ziel. Die Fallstudien wurden in Abhängigkeit von der Anlage, den Inhalten und dem jeweiligen Umfang zum Teil mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007), zum Teil mit der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1998) und zum Teil mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1992; Bohnsack/Nohl 2010; Nohl 2007, 2009) ausgewertet.

In der nachfolgenden Abbildung werden die Themen der Fallstudien genannt und es wird ein Überblick über das jeweilige methodische Vorgehen gegeben.

Abbildung 11: Fallstudien - Themen und methodisches Vorgehen

Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernen in heterogenen Gruppen an Gemeinschaftsschulen	• 2 Schulen • qualitative Leitfadeninterviews mit 10 Schülerinnen und Schülern • Auswertung mit der dokumentarischen Methode
Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen	• 2 Schulen • qualitative Leitfadeninterviews mit 9 Lehrerinnen und Lehrern • Auswertung mit der dokumentarischen Methode
Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen	• 2 Schulen • qualitative Leitfadeninterviews mit 5 Lehrerinnen und Lehrern • Auswertung mit der Grounded Theory
Öffentlichkeitsarbeit an Gemeinschaftsschulen	• 1 Schule • qualitative Leitfadeninterviews mit 2 Lehrerinnen und Lehrern • Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse
Qualifizierung zu und Unterstützung von Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen	• qualitative Leitfadeninterviews mit 5 Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberatern • Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse
Von der Kooperation zur Fusion. Prozesse des Zusammenwachsens von Gemeinschaftsschulen	• 2 fusionierte Gemeinschaftsschulen; qualitative Leitfadeninterviews mit Lehrer(inne)n, Schüler(inne)n, Elternvertretern, Schulleitungen, Schulaufsicht, einem Stadtrat für Jugend und Schule • Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse
Demokratielernen in Gemeinschaftsschulen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerpartizipation	• 2 Schulen • qualitative Leitfadeninterviews mit 11 Lehrerinnen und Lehrern • Auswertung mit der dokumentarischen Methode
Demokratielernen in Gemeinschaftsschulen. Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Schülerpartizipation	• 2 Schulen • qualitative Leitfadeninterviews mit 16 Schülerinnen und Schülern • Auswertung mit der dokumentarischen Methode

2.2.4 Lernstandserhebungen

Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova & Ulrich Vieluf

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin wurde die längsschnittlich angelegte Teilstudie Lernstandserhebung durchgeführt. Mithilfe standardisierter Schulleistungstests wurden die Lernstände und Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern aus 14 bzw. 13 Schulen¹² in den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Die erste Lernstandserhebung wurde zu Beginn des Schuljahres 2009/10 in der Jahrgangsstufe 7 durchgeführt, die zweite zu Beginn des Schuljahres 2011/12 in der Jahrgangsstufe 9. Mittels Schüler- und Elternfragebögen wurden ergänzend der soziokulturelle und ethnische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie ihre fachbezogene Lernmotivation, ihre fachbezogenen Selbstkonzepte und ihre Unterrichtswahrnehmungen erfasst. An den beiden Lernstandserhebungen nahmen insgesamt 1.299 Schülerinnen und Schüler teil (siehe Abbildung 12).

Abbildung 12: Schülerpopulation im Längsschnitt

Messzeitpunkt 1 (September 2009)	Messzeitpunkt 2 (September 2011)
156	
927	927
	216
1.083	1.143

927 Schülerinnen und Schüler (86 Prozent) haben an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen. Für 156 Schülerinnen und Schüler liegen Daten lediglich aus der ersten Lernstandserhebung vor, für 216 Schülerinnen und Schüler lediglich aus der zweiten. Ursächlich für diese Fluktuation sind in erster Linie Abgänge (Fortzüge, Schulwechsel) und Neuzugänge (überwiegend Rückläufer aus den Gymnasien), aber auch Klassenwiederholungen.

Die Organisation der beiden Lernstandserhebungen lag in der Verantwortung der Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Die Koordination der Testdurchführung und die Schulung der externen Testleitungen wurden vom Lernstandsteam und vom Datenmanagement der Abteilung LIQ realisiert. Die Datenaufbereitung und die längsschnittliche Verknüpfung der beiden Datensätze erfolgten durch das Lernstandsteam. In dessen Verantwortung lagen auch die Skalierung und die Auswertung der beiden Lernstandserhebungen.

Abbildung 13 gibt die Teilnahmequoten für die in den beiden Lernstandserhebungen eingesetzten Erhebungsinstrumente wieder. Die Bearbeitung der Leistungstests war verbindlich. Die Beantwortung der Schülerfragebögen war davon abhängig, ob die Sorgeberechtigten vorab schriftlich ihr Einverständnis gegeben hatten, die Bearbeitung des Elternfragebogens war selbstverständlich freiwillig.

¹² Bei der zweiten Lernstandserhebung wurden die zunächst kooperierenden Schulen N und K als inzwischen fusionierte Schule K zusammen erfasst

Abbildung 13: Bearbeitungsquoten der Erhebungsinstrumente (in Prozent)

	September 2009 Jgst. 7	September 2011 Jgst. 9
Leseverständnistest	96	88
Orthografiertest	95	87
Englishtest	85	78
Mathematiktest	96	87
Naturwissenschaftstest	94	89
KFT – Figurales Denken	92	---
Schülerfragebogen	76	86
Elternfragebogen	56	46

Die Angaben zeigen, dass die Bearbeitungsquoten der Leistungstests in der Jahrgangsstufe 9 im Durchschnitt um 7,6 Prozent niedriger ausfallen als in der Jahrgangsstufe 7. Aus diesem Grund wurde im April 2012 bei 80 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9 (7 Prozent) der ethnische und soziodemografische Hintergrund nacherhoben. Dadurch ist es möglich, in vertiefenden Analysen die fehlenden Leistungsdaten dieser Schülerinnen und Schüler nachträglich adäquat einzuschätzen. Unabhängig davon kann von einer soliden Datengrundlage gesprochen werden, die belastbare Aussagen ermöglicht.

Testinstrumente und Kompetenzmessung

Für die Erfassung der Lernstände und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler wurden adaptierte Versionen aus dem Instrumentarium der Hamburger Längsschnittstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) eingesetzt. Die KESS-Studie startete im Mai 2003 als Vollerhebung mit der Testung der Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 4 (KESS 4). Sie wurde im September 2005 zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 (KESS 7) und im Juni 2007 am Ende der Jahrgangsstufe 8 (KESS 8) fortgesetzt. Aus dem KESS-Datensatz wurde eine der Berliner Schülerpopulation sowohl hinsichtlich ihrer soziodemografischen Zusammensetzung als auch hinsichtlich der Lernausgangslagen der erfassten Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 vergleichbare Hamburger Referenzgruppe gebildet, sodass auf die Rekrutierung einer Berliner Kontrollgruppe, die mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden gewesen wäre, verzichtet werden konnte. Hierfür sprach auch, dass sich sowohl die Anteile der jeweiligen Schülerschaft, die auf die verschiedenen Schulformen des gegliederten Schulsystems entfielen, als auch die Anteile an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Berlin und Hamburg weitgehend entsprachen.¹³ Da der KESS-Jahrgang zwei Jahre zuvor getestet worden war, können überdies Jahrgangseffekte ausgeschlossen werden.

Im Rahmen der Teilstudie **Lernstandserhebung** wurden ein Deutsch-Leseverständnistest, ein Rechtschreibtest, ein Englishtest, ein Mathematiktest und ein Naturwissenschaftstest eingesetzt.

Der **Leseverständnistest** besteht aus insgesamt sechs Texten (zwei Sachtexte, drei Erzählungen und ein Zeitungsartikel). Der Auswahl der Lesetexte und Testaufgaben lag ein Grundbildungskonzept („Literacy“) zugrunde, das Kompetenzen als Fähigkeiten betrachtet, die über den unterrichtlichen Rahmen hinaus für die alltägliche Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler nützlich sind. Drei der sechs Texte wurden in beiden Lernstandserhebungen eingesetzt und von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet. Sie sicherten als Kernbereich die längsschnitt-

¹³ So lag in beiden Stadtstaaten der Anteil der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund, die an der im Jahr 2009 durchgeführten IQB-Studie „Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich“ teilgenommen haben, bei 31 Prozent. Eine Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule bzw. ein Gymnasium besuchten in Hamburg im Schuljahr 2008/09 jeweils 12, 18, 29 bzw. 41 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, in Berlin waren es 12, 21, 30 und 37 Prozent (vgl. Köller/Knigge/Tesch 2010: 119, 131 und 214).

liche Verankerung der Leseverständnisskala. Die anderen drei Texte wurden zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 auf zwei Testheftversionen verteilt, sodass jede Schülerin und jeder Schüler neben dem Kernbereich je nach Testheftversion zusätzlich zwei kürzere Texte oder einen längeren Text bearbeitete. Insgesamt waren bei der ersten Lernstandserhebung 33 Aufgaben und bei der zweiten Lernstandserhebung 44 Aufgaben (Testheftversion 1) bzw. 49 Aufgaben (Testheftversion 2) zu bearbeiten. Die richtige Aufgabenlösung sollte entweder aus vier vorgegebenen Antwortalternativen ausgewählt werden (Multiple-Choice-Format) oder von den Schülerinnen und Schülern selbst eingetragen werden (halboffenes und offenes Format). Die einzelnen Fragen stellen unterschiedlich hohe Anforderungen an die Lesekompetenz. Je höher das erreichte Kompetenzniveau ist, desto besser gelingt es, aus Texten Sachverhalte zu rekonstruieren, Textteile zu verknüpfen und Schlussfolgerungen zu ziehen.

Der **Rechtschreibtest** umfasst insgesamt 90 Lückenwortsätze, in die nach Diktat die fehlenden Wörter einzutragen waren. Die Schreibwörter wurden zunächst einzeln genannt, dann wurde der vollständige Satz mit dem jeweiligen Wort vorgelesen und schließlich wurden die Einzelwörter einmal diktiert. Bei beiden Lernstandserhebungen mussten die Schülerinnen und Schüler 50 Wörter nach Diktat schreiben. 30 Wörter wurden in beiden Lernstandserhebungen eingesetzt und sicherten die längsschnittliche Verankerung der Orthografieskala.

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 sind. 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, die unvollständigen Wörter zu ergänzen. Je höher die allgemeine Sprachfähigkeit ist, desto leichter fällt es, den Text zu rekonstruieren. In beiden Lernstandserhebungen wurden drei Texte vorgelegt, bei denen jedes vierte Wort, insgesamt 74 Wörter, nur zur Hälfte ausgeschrieben war und von den Schülerinnen und Schülern vervollständigt werden sollte. Dabei wurden gleichermaßen Wort-, Rechtschreib-, Syntax- und Grammatikkenntnisse erfasst. Zwei der drei Texte mit insgesamt 50 Wortlücken wurden in beiden Lernstandserhebungen eingesetzt und sicherten die Verankerung der längsschnittlichen Englischskala.

Der **Mathematiktest** umfasst insgesamt 61 Aufgaben, von denen 19 Aufgaben in beiden Lernstandserhebungen eingesetzt wurden. Die Aufgaben beziehen sich auf unterschiedliche Inhaltsfelder der Mathematik (Arithmetik, Geometrie, Größen und Sachrechnen) und auf unterschiedliche mathematische Prozesse (Wissen, Anwenden und Verstehen sowie mathematisches Repräsentieren). Bei beiden Lernstandserhebungen hatten die Schülerinnen und Schüler 42 Aufgaben im Multiple-Choice-Format zu bearbeiten.

Der Test zur Einschätzung der **naturwissenschaftlichen Kompetenz** umfasst insgesamt 58 Aufgaben aus den Fachgebieten Physik, Biologie und Chemie. Dabei handelt es sich überwiegend um übersetzte und adaptierte Testaufgaben aus der TIMS-Studie, die auf eine naturwissenschaftliche Grundbildung („Literacy“) ausgerichtet ist. 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. Zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler 38 Aufgaben, zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 waren es 35 Aufgaben. Zur Sicherung der längsschnittlichen Naturwissenschaftsskala wurden 25 Aufgaben in beiden Lernstandserhebungen eingesetzt.

Kompetenzmessung

Die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler in beiden Lernstandserhebungen wurden unter Anwendung des psychometrischen Rasch-Modells skaliert, das sowohl die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben als auch deren Schwierigkeitsgrad berücksichtigt. Die technischen Schritte bestehen im Wesentlichen darin, die Schwierigkeitsparameter der eingesetzten Testaufgaben auf ihre Werte aus der Skalierung der KESS-Studie zu fixieren. Die Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler aus den Berliner Gemeinschaftsschulen und den Hamburger Vergleichsschulen wurden für jeden untersuchten Kompetenzbereich auf eine gemeinsame Skala projiziert. Das Verfahren ermöglicht damit einen direkten Vergleich der Testergebnisse beider Schülerpopulationen. Die Kompetenzskalen Leseverständnis, Rechtschreibung und Mathematik wurden auf den Mittelwert von 100 Skaleneinheiten und eine Standardabweichung von 30 Skaleneinheiten am Ende der Jahrgangsstufe 4 normiert. Die Kompetenzskalen Englisch (allgemeines Sprachverständnis) und naturwissenschaftliche Grundbildung wurden auf den Mittelwert von 100 Skaleneinheiten und eine Standardabweichung von 30 Skaleneinheiten zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 festgelegt. Bei allen Leistungstests wird das erreichte Kompetenzniveau mit einem Punktwert („Raschwert“) angegeben. Je höher dieser Wert ist, desto eher sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, anspruchsvolle Aufgaben mit hinreichender Sicherheit zu lösen.

Allgemeiner Belastungsindex und Vergleichsgruppen

Bei der Bestimmung der Hamburger Vergleichsgruppe wurden aus dem KESS-Datensatz solche Schulen ausgewählt, deren Schülerschaften im Hinblick auf wesentliche bildungsrelevante Determinanten schulischer Leistungen mit den Schülerschaften der Berliner Gemeinschaftsschulen vergleichbar sind. Zu diesem Zweck wurde zunächst für 143 Hamburger Schulen¹⁴, die an der KESS-Studie teilgenommen hatten, und für die 14 bzw. 13 Berliner Gemeinschaftsschulen ein gemeinsamer Sozialindex¹⁵ gebildet, der sowohl den ethnischen als auch den soziodemografischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler abbildet. Für die Indexbildung wurde zum einen die in der Familie überwiegend gesprochene Sprache (Deutsch vs. andere Sprache) als Indikator des ethnischen Hintergrundes der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, zum anderen wurden die Schulabschlüsse der Eltern sowie der Buchbestand im Elternhaus als Indikatoren des soziokulturellen Milieus einbezogen¹⁶. Als wichtiger Prädiktor schulischer Lernentwicklung wurden im nächsten Schritt die Lernausgangslagen in den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nach dem gleichen Prinzip zu einem Allgemeinen Fachleistungsindex (AFI 7) zusammengefasst. Aufgrund des hochsignifikanten und substanziellen Zusammenhangs zwischen dem Sozialindex und dem AFI 7 ($r = 0,5$) wurden die beiden Indizes schließlich zum Allgemeinen Belastungsindex (ABI) zusammengefasst und auf eine Skala mit dem Mittelwert 500 und der Standardabweichung 100 projiziert. Dieser Index berücksichtigt damit sowohl den Migrationshintergrund und den soziokulturellen Status der Schülerfamilien als auch die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler in den fünf Basiskompetenzen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Je niedriger der durchschnittliche ABI-Wert einer Schule ist, desto ungünstiger sind der soziodemografische Hintergrund und die Lernausgangslagen ihrer Schülerschaft. Mithilfe des Allgemeinen Belastungsindex wurden aus den 143 Hamburger Schulen 62 Schulen ausgewählt, die eine bezüglich der obengenannten Indikatoren den 13 Berliner Gemeinschaftsschulen ähnliche Schülerschaft aufweisen. Diese Schulen dienten als (Quasi-)Kontrollgruppe für die Einschätzung der Lernstände und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler aus den Berliner Gemeinschaftsschulen. Da sich die 13 Gemeinschaftsschulen hinsichtlich ihrer mittleren ABI-Werte untereinander stark unterscheiden, wurden sie (und auch die 62 Hamburger Schulen) in drei Gruppen unterteilt: Jeder Gemeinschaftsschule wurde eine Gruppe von Gemeinschaftsschulen (Berliner Vergleichsgruppe)

¹⁴ Hamburger Schulen mit weniger als 30 Längsschnittschülerinnen und -schülern wurden nicht berücksichtigt.

¹⁵ Besteht zwischen zwei oder mehreren Variablen sowohl ein inhaltlicher als auch ein signifikanter statistischer Zusammenhang, so kann es sinnvoll sein, diese zu einem gemeinsamen Index zusammenzufassen, der eher als die einzelnen Variablen die tatsächliche Ausprägung bei einem theoretischen (nicht direkt beobachtbaren, latenten) Konstrukt zu erfassen vermag.

¹⁶ Hierzu wurden die entsprechenden Variablen zunächst über eine sog. „z-Transformation“ standardisiert. Dabei werden die Abweichungen der Werte der einzelnen Fälle vom Mittelwert durch die Standardabweichung dividiert. Als Ergebnis erhält man für jede Variable eine einheitliche Verteilung mit dem Mittelwert 0 und der Standardabweichung 1. Dies ermöglicht die Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Variablen und deren Zusammenfassung zu einem Index.

und eine Gruppe Hamburger Schulen (Hamburger Vergleichsgruppe) zugeordnet, die hinsichtlich der obengenannten Indikatoren eine vergleichbare Schülerschaft aufweisen (vgl. Abschnitt 2.4).

2.2.5 Ergebnismeldungen

Die Ergebnisse der **Ausgangsanalyse** wurden den Pilotschulen in Form von Schulprofilen zur Verfügung gestellt und in Gesprächen mit der wissenschaftlichen Begleitung an den Einzelschulen diskutiert. 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. Darüber hinaus fanden immer im Anschluss an die Auswertungen der Befragungen **Rückmelde-workshops** statt, in denen die Ergebnisse mit den Schulen diskutiert wurden und den Schulen bei der Interpretation der Ergebnisse geholfen wurde. Auch die Ergebnisse der **Fallstudien** wurden zeitnah an die Schulen zurückgemeldet. Zudem erhielten die Schulen die Möglichkeit, Termine mit dem Lernstandsteam zu vereinbaren, um die schulspezifischen Ergebnisse der **Lernstandserhebungen** zu erörtern.

2.2.6 Berichte und Praxisleitfaden

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sind in vier Berichten sowie dem Praxisleitfaden dokumentiert.

Der **1. Zwischenbericht** vom März 2009 gibt die Ergebnisse der Ausgangsanalyse wieder.

Der **2. Zwischenbericht** vom Oktober 2010 dokumentiert den ersten und zweiten Zyklus der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse und umfasst die Entwicklungen, die aus den Ergebnissen der quantitativen Befragungen von 2009 und 2010 ersichtlich werden sowie erste Erkenntnisse aus den qualitativen Fallstudien.

Der **Fortschrittsbericht** vom November 2011 schließt an den zweiten Zwischenbericht an und dokumentiert den dritten Zyklus der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse auf Basis der Untersuchungen, die im Zeitraum zwischen Oktober 2010 und Oktober 2011 durchgeführt wurden.

Der **vorliegende Bericht** umfasst alle bisherigen Erkenntnisse der Evaluation des Entwicklungsprozesses der Gemeinschaftsschulen von 2008 bis 2011. Er beantwortet die zentralen Fragen der Untersuchung und bietet vertiefte Erkenntnisse aus den quantitativen und qualitativen Analysen. Gleichzeitig mit diesem Bericht wird ein **Praxisleitfaden** vorgelegt. Der Praxisleitfaden versteht sich als Unterstützungsinstrument, der die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Erfahrungen der Gemeinschaftsschulen so aufbereitet, dass sie Konsequenzen für die Praxis anregen.

2.3 Organisationsformen der Gemeinschaftsschulen in der Pilotphase

Die strukturellen Formen der Gemeinschaftsschulen variieren in der Pilotphase, weil sie aus verschiedenen Schul- und Organisationsformen hervorgegangen sind. Der Zusammenschluss der Jahrgangsstufen 1 bis 10 lässt sich fünf Modellen zuordnen:

- **Modell „Integriertes System“:** Zwei Gemeinschaftsschulen des ersten Pilotjahrgangs (2008/2009) gehen aus einer integrierten Schulform hervor, das heißt, die Pilotschulen waren in der Vergangenheit Gesamtschulen. Die Schule F¹⁷ hatte bereits vorher eine eigene Primarstufe, die Schule G baut diese seit Beginn des Pilotvorhabens auf.
- **Modell „Aufwachsende Grundschule“:** Drei Schulen aus dem ersten Pilotjahrgang und eine Schule aus dem zweiten Pilotjahrgang (2009/2010) sind Grundschulen, die mit „aufwachsenden“ Jahrgängen eine eigene Sekundarstufe aufbauen.
- **Kooperationsmodell 1 – Kooperation zwischen Schule der Sekundarstufe I und Grundschule:** Jeweils eine Schule aus dem ersten Pilotjahrgang und dem zweiten Pilotjahrgang nehmen als Schulen der Sekundarstufe I gemeinsam mit einer Grundschule an

¹⁷ Alle Schulnamen sind in diesem Bericht anonymisiert. Die Bezeichnung mit Buchstaben resultiert aus einer Zufallszuweisung.

der Pilotphase teil, mit der ein Kooperationsvertrag besteht. Die Fusion der kooperierenden Schulen ist noch nicht erfolgt.

- **Kooperationsmodell 2 – Schule der Sekundarstufe I ohne Grundschule:** Drei Pilot-schulen der Sekundarstufe I sind bisher noch keine Kooperation mit einer Grundschule eingegangen. Die Kooperation und Fusion dieser Schulen mit Grundschulen soll im weiteren Verlauf der Pilotphase erfolgen.
- **Fusionsmodell:** Drei Schulverbünde, die als Kooperationen zwischen Schule der Sekundarstufe I und Grundschule gestartet sind, haben im Verlauf der Pilotphase fusioniert und bilden nunmehr jeweils eine Organisationseinheit. Zwei der fusionierten Schulverbünde sind aus jeweils zwei Einzelschulen hervorgegangen, im Fall der Schule N fusionierten drei Einzelschulen.

Die folgende Grafik zeigt die Zuordnung der einzelnen Schulen zu den fünf Modellen. Die Schulen wurden durch die Verwendung von Buchstaben anonymisiert. Diese **Anonymisierung** wird im gesamten Bericht beibehalten.

Abbildung 14: Organisationsmodelle der untersuchten Gemeinschaftsschulen

Schulen	Modell „Integriertes System“	Modell „Aufwachsende Grundschule“	Kooperations- modell 1	Kooperations- modell 2	Fusionsmodell
Schule A			X		
Schule B			X		
Schule C		X			
Schule D		X			
Schule E					X
Schule F	X				
Schule G	X				
Schule H			X		
Schule I				X	
Schule J				X	
Schule K					X
Schule L				X	
Schule M					X
Schule O		X			

Wie bereits in Abschnitt 2.2 erwähnt, fokussieren die **Analysen der wissenschaftlichen Begleitung** auf die elf Schulen des Pilotjahrgangs 2008/2009, das sind die Schulen A, C, D, E, F, G, I, J, K, M und O. Die **Analysen zu den Lernstandserhebungen** schließen auch die Schulen B, H und L ein, während Schule O an den Lernstandserhebungen nicht teilgenommen hat.

2.4 Die Zusammensetzung der Schülerschaften an den Gemeinschaftsschulen nach sozio-demografischen Merkmalen

Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova & Ulrich Vieluf

Die 13 an der Teilstudie Lernstandserhebung teilnehmenden Gemeinschaftsschulen unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der soziodemografischen Zusammensetzung ihrer Schülerschaften als auch hinsichtlich der zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 erhobenen Lernausgangslagen erheblich. So beläuft sich der Anteil an Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund (nichtdeutsche Familiensprache) in der Schule K auf 81 Prozent, während er in der Schule C im Mittel gerade 4 Prozent beträgt. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Eltern nicht die (Fach-)Hochschulreife erworben haben, variiert zwischen 19 Prozent an der Schule B und 86 Prozent an der Schule M. Schließlich beträgt der Anteil an Jugendlichen aus Elternhäusern mit einem Buchbestand bis 100 Bücher an der Schule M 93 Prozent gegenüber 13 Prozent an der Schule A.

Abbildung 15: Die Zusammensetzung der Schülerschaften an den 13 Gemeinschaftsschulen: soziodemografischer Hintergrund und Lernausgangslagen

Schule (N)	nichtdeutsche Familien- sprache %	Eltern ohne (Fach-)Hoch- schulreife %	bis 100 Bücher im Elternhaus %	Allgemeiner Fachleistungsindex (AFI 7) M (SD) *
Schule K (59)	81	83	84	390 (70,6)
Schule M (102)	71	86	93	380 (60,0)
Schule L (100)	64	73	82	384 (61,6)
Schule J (101)	22	83	74	422 (75,8)
Schule I (102)	42	69	65	435 (74,0)
Schule D (79)	14	76	75	436 (63,6)
Schule H (102)	24	83	74	448 (71,9)
Schule C (70)	4	76	48	483 (92,2)
Schule G (105)	12	68	64	475 (72,4)
Schule F (158)	18	51	50	483 (75,0)
Schule E (100)	27	61	56	474 (64,0)
Schule B (102)	24	19	42	507 (78,3)
Schule A (89)	11	20	13	523 (70,9)
Schule O ¹⁸	17	4	-	-
gesamt (1.269)	31	65	63	451 (83,2)

* N = Anzahl der Schülerinnen und Schüler; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Ein Blick auf die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, zusammengefasst in dem Allgemeinen Fachleistungsindex (AFI 7), zeigt, dass die erheblichen soziodemografischen Unterschiede zwischen den Schulen mit deutlichen Unterschieden in den Lernvoraussetzungen ihrer Schülerschaften einhergehen. Die drei Schulen mit den ungünstigsten soziodemografischen Bedingungen – die Schulen M, L und K – liegen im AFI 7 mehr als 1,5 Standardabweichungen unter der Schule A – die Schule mit der günstigsten soziodemografischen Zusammensetzung der Schülerschaft. Um die äußerst unterschiedlichen Schulumwelten bei der Interpretation der Lernstände und Lernentwicklungen angemessen zu berücksichtigen, wurden die 13 Gemeinschaftsschulen sowie die 62 Hamburger Vergleichsschulen in drei Schulgruppen zusammengefasst, die hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaften möglichst homogen sind. Für die Gruppenbildung wurden die soziodemografischen Merkmale und der mittlere AFI 7 herangezogen. Darüber hinaus wurde auf Schul- und Schulgruppenebene ein Allgemeiner Belastungsindex berechnet, der sowohl die soziodemografischen als auch die leistungsbezogenen Merkmale zusammenfasst und quantifiziert.¹⁹

¹⁸ Die Schule O hat an den Lernstandserhebungen nicht teilgenommen, sodass keine Daten zum Belastungsindex vorliegen. Die Zuordnung anhand soziodemografischer Merkmale wurde auf Basis anderer Daten der wissenschaftlichen Begleitung vorgenommen.

¹⁹ Die Charakterisierung der Schülerschaften an den Gemeinschaftsschulen anhand ausgewählter soziodemografischer Merkmale, die im Rahmen der Lernstandserhebungen erfasst wurden, ist mit den weiteren Daten der wissenschaftlichen Begleitung deckungsgleich. Die Auswertung der übrigen Datengrundlage der wissenschaftlichen Begleitung ergibt eine weitgehend korrespondierende Beschreibung der Gemeinschaftsschulen.

Abbildung 16: Allgemeiner Belastungsindex: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Schulen und Schulgruppe

Gemeinschafts- schulen (N)	Hamburger Vergleichsschulen (N)	soziodemografische und leistungsbezogene Schülermerkmale	Allgemeiner Belastungsindex M (SD)	
Schule K (59)	6 IHR 2 GS (622)	Schulgruppe 1 - sehr hoher Anteil an Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache - niedriger Anteil an Eltern mit (Fach-)Hochschulreife - geringer Buchbestand im Elternhaus - niedrige Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7	389 (68,2)	380 (69,6)
Schule M (102)				382 (61,8)
Schule L (100)				400 (72,4)
Schule I (102)	15 IHR 20 GS 2 GY (3.450)	Schulgruppe 2 - eher niedriger Anteil an Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache - mittlerer Anteil an Eltern mit (Fach-)Hochschulreife - geringer Buchbestand im Elternhaus - eher mittlere Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7	461 (64,5)	437 (69,5)
Schule J (101)				451 (63,2)
Schule H (102)				457 (64,5)
Schule D (79)				458 (50,3)
Schule E (100)				477 (66,7)
Schule G (105)				484 (58,2)
Schule F (158)	1 IHR 7 GS 9 GY (1.973)	Schulgruppe 3 - niedriger Anteil an Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache - hoher Anteil an Eltern mit (Fach-)Hochschulreife - hoher Buchbestand im Elternhaus - hohe Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7	509 (74,1)	495 (66,8)
Schule C (70)				497 (81,0)
Schule B (102)				504 (80,8)
Schule A (89)				548 (58,8)
Schule O ²⁰				-
insgesamt (1.269)	(6.045)		462 (80,8)	

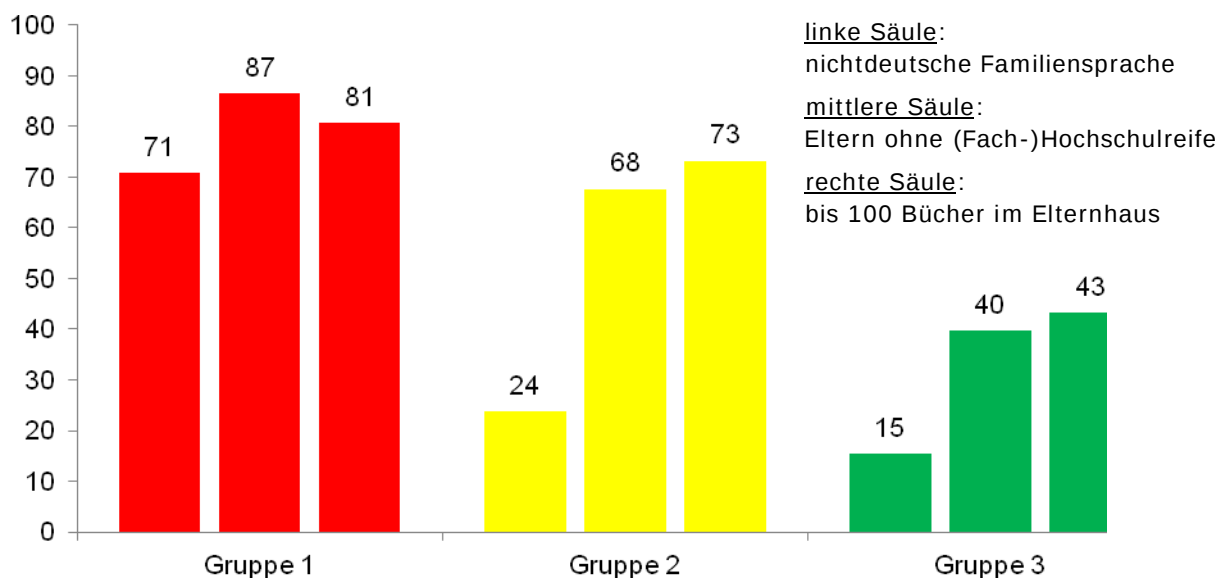
²⁰ Siehe Fußnote 18.

Mit einem Anteil an Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache von 71 Prozent sowie mit über 80 Prozent Schülerfamilien, in denen kein Elternteil über die (Fach-)Hochschulreife verfügt, starteten die drei Berliner Schulen der Schulgruppe 1 mit den ungünstigsten soziodemografischen Parametern in die Pilotphase des Schulversuchs. In dieser Gruppe verzeichneten die Schülerschaften die niedrigsten Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und den ungünstigsten Allgemeinen Belastungsindex, der zwischen 1,0 und 1,2 Standardabweichungen unter dem Mittelwert der Gesamtkohorte liegt.

In den sechs Berliner Schulen der Schulgruppe 2 liegt der Anteil an Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache im Durchschnitt bei 24 Prozent und variiert, mit Ausnahme der Schule I (42 Prozent), zwischen 12 und 27 Prozent. Im Vergleich zur Schulgruppe 1 leben die Jugendlichen in Familien mit einem günstigeren Sozialstatus und verfügen im Mittel über deutlich höhere Lernvoraussetzungen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Der durchschnittliche ABI dieser Gruppe liegt 1,1 Standardabweichungen höher als in der Gruppe 1 und entspricht dem gemeinsamen Mittelwert aller 13 Gemeinschaftsschulen.

Die günstigste soziodemografische Zusammensetzung der Schülerschaft charakterisiert die vier Schulen der Schulgruppe 3. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache ist mit 15 Prozent gering. Die Mehrzahl der Jugendlichen stammt aus Familien mit einem hohen Sozialstatus. Die Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 sind in dieser Gruppe deutlich überdurchschnittlich, der ABI liegt um 0,7 einer Standardabweichung über dem der Gruppe 2.

Abbildung 17: Zusammensetzung der Schülerschaften (Angaben in Prozent)



3. ENTWICKLUNG DER ORGANISATION UND DES PERSONALS

Dieses Kapitel greift die Ergebnisse aus den Befragungen und den Fallstudien zur Entwicklung der Gemeinschaftsschule als Organisation und zur Entwicklung des Personals auf. Wenn Schulentwicklung als ein spezifisches Zusammenspiel von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung beschrieben wird (vgl. Rolff 2007, Bastian 2007), dann bedeutet dies für die Entwicklung der Gemeinschaftsschule Herausforderungen auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung, aber auch auf der Ebene der Gestaltung von institutionellen bzw. organisationalen Rahmenbedingungen sowie der systematischen Entwicklung der professionellen Akteure. Im Einzelnen bedeutet das:

- Für die Gestaltung von angemessenen institutionellen Bedingungen eines gemeinsamen Lernens von der Jahrgangsstufe 1 bis zur Jahrgangsstufe 10 bzw. 13 müssen verschiedene Schulformen und Schulen zusammengeführt werden.
- Für die Gestaltung der schulinternen Entwicklungsprozesse müssen Steuerungsstrukturen entwickelt werden.
- Für die Gestaltung des Unterrichts als Gemeinschaftsaufgabe müssen Kooperationsstrukturen auf Jahrgangs- und Fachebene eingerichtet werden.
- Für die Entwicklung der professionellen Kompetenz der Akteure müssen Formen der systematischen Fortbildung und Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schulleitungen eingerichtet werden.

All diese Aktivitäten auf der Mesoebene sollten insofern in einem Systemzusammenhang miteinander und mit der Unterrichtsentwicklung stehen, als sie das Gelingen der Gemeinschaftsschule auf der Mikroebene des Unterrichts und eines produktiven Umgangs mit Heterogenität als Bezugspunkt haben (zum Systemzusammenhang dieser Faktoren vgl. Bastian 2007 sowie Abschnitt 2.1.2).

In diesem Kapitel werden die Ausgangslagen und Entwicklungsschritte der Gemeinschaftsschulen im Bereich der Einzelschule als Organisation und der Entwicklung des Personals beschrieben. Dies geschieht auf der Ebene aller Gemeinschaftsschulen, der Ebene der Einzelschulen sowie im Vergleich der Schulen miteinander. Dabei werden zunächst jeweils die Ergebnisse für alle Gemeinschaftsschulen zu den Erhebungszeitpunkten 2009, 2010 und 2011 vorgestellt und die Veränderungen zwischen diesen Erhebungszeitpunkten thematisiert. Vertiefend werden daran anschließend die Entwicklungsstände der Einzelschulen beschrieben. Dabei wird jeweils geprüft, ob die dargestellten Mittelwerte auf deutlich differierenden Einschätzungen innerhalb des jeweiligen Kollegiums basieren oder die Einschätzungen der Befragten nahe am Mittelwert liegen. Soweit entsprechende Erkenntnisse aus den Fallstudien vorliegen, werden diese integriert und mit den quantitativen Ergebnissen in Beziehung gesetzt.

Folgende thematische Bereiche werden analysiert:

- die etablierten Strukturen zur Unterstützung und Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses sowie deren interne Bewertung und Weiterentwicklung (3.1);
- die Entwicklung bzw. Etablierung von Formen der Lehrerk Kooperation (3.2);
- die Veränderungsbereitschaft bzw. die Aufgeschlossenheit der Kollegien der Gemeinschaftsschulen gegenüber Veränderungen in Unterricht und Schule (3.3);
- die Gestaltung und Nutzung von Fortbildungen sowie die Arbeit des Qualifizierungsteams (3.4);
- die Gestaltung des Entwicklungsprozesses an Gemeinschaftsschulen, die dem Fusionsmodell zuzuordnen sind (3.5).

Abschließend erfolgt eine kurze Einordnung der Einzelschulen nach ihrem Entwicklungsstand in diesen Feldern, um im weiteren Verlauf einen schnellen Überblick über die Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen zu ermöglichen (3.6).

3.1 Schulentwicklungsmanagement

Das Vorhandensein innerschulischer Koordinationsstrukturen gilt als unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen einer systematischen Schulentwicklung (vgl. Rolff/Bastian 2002). Oder anders: Schulentwicklungsprozesse bedürfen einer gezielten, verantwortungsvollen Prozessteuerung – eines **Schul(entwicklungs)managements** (Holtappels 2003: 124), das die Rahmenbedingungen für die Planung, Einführung und Umsetzung neuer Konzepte (Schley 1998: 18; Bastian 2007: 112) sicherstellt. Funktion dieser Koordinationsstrukturen ist es, den Schulentwicklungsprozess zu begleiten und zu koordinieren, den Informationsfluss zu gewährleisten, für Transparenz und die Einbeziehung der Kolleginnen und Kollegen zu sorgen, zeitliche und materielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und auf eine angemessene Aufgaben- und Funktionsteilung zu achten (vgl. Bastian 2007: 12). Auch das Sicherstellen einer regelmäßigen Zielüberprüfung durch Feedbackzyklen zählt zum Aufgabenbereich eines umsichtigen Schulentwicklungsmanagements, um Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe erkennen zu können, aber auch um Erfolge wahrnehmbar zu machen und den Beteiligten so die notwendige Anerkennung zukommen zu lassen (vgl. Holtappels 2002: 27). Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass solche Strukturen zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen bereits vorhanden sind. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass Methoden, Strukturen und Routinen zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen erst entwickelt und Erfahrungen mit der Planung und Umsetzung gesammelt werden müssen.

Dies trifft auch auf die Berliner Gemeinschaftsschulen zu, die zu Beginn der Pilotphase sehr unterschiedliche Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Steuerungsstrukturen und -erfahrungen aufwiesen: Wie die Ausgangsanalyse der wissenschaftlichen Begleitung zeigt, verfügten einige Schulen bereits zu Beginn der Pilotphase über ausgeprägte Steuerungsstrukturen, während an anderen Schulen mit Eintritt in den Schulversuch erst die Grundlagen für eine Steuerung und Umsetzung des Gemeinschaftsschulvorhabens geschaffen werden mussten. Ein Teil der Pilotschulen legte deshalb – wie die Ergebnisse der Schulleiterbefragung zeigen – in den ersten Jahren der Pilotphase einen Entwicklungsschwerpunkt auf den Aufbau von Steuerungsstrukturen.

Inwiefern diese Entwicklungsbemühungen bereits messbar sind und welche Erfahrungen die Schulen mit dem Aufbau und der Etablierung von Steuerungsstrukturen bisher gemacht haben, soll im Folgenden gezeigt werden. Dafür werden die Daten unter folgenden Fragestellungen analysiert:

- Wie wird die Steuergruppenarbeit gestaltet?
- Werden die Kollegien an Entscheidungsfindungsprozessen beteiligt?
- Sind die Verantwortungsbereiche im Schulentwicklungsprozess definiert und ist eine klare Verantwortungsteilung erkennbar?
- Findet eine systematische Überprüfung der Zielerreichung statt?

3.1.1 Steuergruppenarbeit an Gemeinschaftsschulen

Die Umsetzung komplexer Schulentwicklungsvorhaben macht eine Aufteilung der Planungsverantwortung im Schulentwicklungsprozess auf kleinere, flexiblere Teams notwendig, da die jeweils anstehenden Entwicklungsarbeiten weder zentral von der Schulleitung noch von der Gesamtkonferenz geplant und implementiert werden können. Typisch für solche Arbeitsprozesse ist deshalb eine arbeitsteilige Struktur in Form von adaptiven Entwicklungsgruppen (vgl. Bastian/Combe/Reh 2002: 415). Innerhalb dieser arbeitsteiligen Struktur kommt der Arbeit von Steuergruppen eine wichtige Rolle zu: Sie unterstützen die Schulleitung durch die Übernahme von Organisationsaufgaben bei der Koordinierung schulischer Entwicklungsprozesse (vgl. Feldhoff 2011: 162, Rolff 2007). Zu ihren Aufgaben zählen somit neben der Planung von Entwicklungsschritten die Unterstützung der Lehrkräfte, die Sicherstellung der Kommunikation und des Informationsflusses, das Achten auf eine angemessene Funktionsteilung und eine einheitliche Implementationsstrategie (vgl. Bastian/Rolff 2002: 62).

Bis 2011 sind an allen Gemeinschaftsschulen **Steuergruppen** vorhanden; das heißt, die zu Beginn festgestellten unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in diesem Bereich haben sich egali-

siert. Es zeigen sich jedoch – wie die folgende Abbildung zeigt – weiterhin deutliche Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der von den Steuergruppen übernommenen Aufgaben sowie bei der **Bewertung der Steuergruppen durch die Lehrkräfte**:

Abbildung 18: Lehrkräfte: „Die Steuergruppe formuliert klare Anforderungen an das Kollegium bezüglich der notwendigen Entwicklungsarbeit.“

			N	SD
Schule K	2011	2,56	46	,66
	2009	2,42	13	,44
Schule M	2011	2,43	37	,75
	2009	2,65	26	,45
Schule I	2011	3,25	26	,50
	2009	3,67	13	,63
Schule D	2011	2,89	32	,84
	2009	3,00	1	.
Schule E	2011	2,83	25	,76
	2009	2,88	16	,57
Schule G	2011	2,84	43	,46
	2009	3,10	8	,00
Schule F	2011	2,64	33	,75
	2009	2,38	24	,78
Schule C	2011	2,83	25	,65
	2009		0	.
Schule O	2011	3,45	37	,43
	2009	4,00	5	,45
Schule A	2011	2,57	21	,78
	2009	2,28	14	,70
Schule J	2011	2,28	18	,67
	2009	1,25	4	,50

Die Lehrkräfte an den einzelnen Gemeinschaftsschulen stimmen der Aussage „Die Steuergruppe formuliert klare Anforderungen an das Kollegium bezüglich der notwendigen Entwicklungsarbeit“ insgesamt mehrheitlich (eher) zu. Zwei Schulen – Schule I sowie Schule O – heben sich dabei mit besonders hohen Zustimmungswerten (2011: Schule I M=3,25; Schule O M=3,45) von den übrigen Gemeinschaftsschulen ab. Zwar lassen sich im Vergleich der Erhebungszeitpunkte gerade an diesen Schulen rückläufige Tendenzen im Zustimmungsverhalten beobachten, jedoch von einem sehr hohen Ausgangswert kommend, sodass diese Schulen weiterhin die höchsten Werte verzeichnen. Jene Schule hingegen, an der sich in 2009 noch die wenigsten Lehrkräfte mit der Arbeit der Steuergruppe zufrieden zeigten (2009: Schule J M=1,25), ist die Zahl der Lehrkräfte, die in einem Gemeinschaftsschuljahrgang unterrichten und in 2011 an der Befragung teilgenommen haben, erheblich gestiegen. Es kann nunmehr ein deutlicher Zustimmungszuwachs verzeichnet werden (2011: Schule J M=2,28), was auch für eine Konsolidierung dieses Gremiums an der Schule spricht. Ebenfalls leicht positiver wird die Arbeit der Steuergruppe an Schule F sowie Schule A bewertet. Einen rückläufigen Trend hingegen weisen Schule G sowie Schule M auf. Bei der Bewertung dieser Befunde ist zu berücksichtigen, dass die Schulen zum Teil mit ganz unterschiedlichen Ausgangslagen in Bezug auf Steuererfahrungen in den Schulversuch eingetreten sind. Ebenso gilt es in Rechnung zu stellen, dass insbesondere Fusionsschulen mit besonderen Herausforderungen in der Veränderung der Kollegien umgehen müssen.

Eine übergreifende Perspektive auf die Arbeit von Steuergruppen an den Gemeinschaftsschulen bietet die **Fallstudie „Qualifizierung und Unterstützung der Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen“**. Dazu wurden Leitfadeninterviews mit fünf Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern des für die Pilotphase eingerichteten Qualifizierungsteams geführt, die jeweils eine Steuergruppe unterstützten, was ihnen einen fundierten Einblick in deren Arbeit ermöglichte.

Die Beraterinnen und Berater beschreiben das Spektrum der von den Steuergruppen wahrgenommenen Aufgaben wie folgt: Die Steuergruppen an den Gemeinschaftsschulen ...

- stellen Entwicklungsbedarfe an der Schule fest,

- formulieren Entwicklungsziele und steuern deren Umsetzung,
- gestalten Entwicklungsabläufe,
- begleiten schulische Teams in Schulentwicklungsprozessen,
- koordinieren Schulprogrammarbeit,
- fördern inner- und außerschulische Kontakte,
- führen Evaluationen durch,
- konzipieren Veranstaltungen und führen diese durch,
- stellen den innerschulischen Informationsfluss her und erhalten diesen aufrecht.

Die Steuergruppen versuchen so – den Einschätzungen der Beraterinnen und Berater zufolge – in ihrer **Hauptfunktion**, den Schulentwicklungsprozess als Ganzen zu steuern, zu koordinieren und zu unterstützen: Sie bringen den Entwicklungsprozess an ihrer Schule auf den Weg, gestalten die innerschulische Verständigung über die Schulentwicklung, eröffnen Partizipations- und Kooperationsmöglichkeiten innerhalb der Schule und tragen Sorge für den Gesamtprozess der Schulentwicklung. Die Beraterinnen und Berater beschreiben die Steuergruppen als aktive Gruppen, in denen Themen intensiv behandelt werden und auch kontroverse Debatten stattfinden. Die Steuergruppen nutzen damit die Gestaltungsfreiheit, die ihnen zukommt, aktiv und produktiv für die Schulentwicklung: Sie entscheiden beispielsweise vor dem Hintergrund der Ausgangslage an ihrer Schule selbst, welche Aufgaben sie übernehmen und welchen Themen sie sich mit welchen Prioritäten zuwenden. Die Steuergruppen definieren somit ihr je individuelles Selbstverständnis. Gleichzeitig berichten die Beraterinnen und Berater von der Praxis, ein innerschulisches Mandat für die Steuergruppenarbeit einzuholen. Dieses dient dazu, die Steuergruppenarbeit durch die Schul- oder Gesamtkonferenz legitimieren zu lassen.

Die **Themen**, mit denen sich die Steuergruppen befassen, stammen entweder aus der Steuergruppe selbst oder sie werden von außen, vornehmlich aus der Schulöffentlichkeit, gelegentlich auch von den Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern, in die Gruppe hineingetragen. Die Beraterinnen und Berater berichten, dass manche Steuergruppen sowohl während als auch nach der Bearbeitung von Entwicklungsthemen ihre Arbeit bilanzieren und weitere Arbeitsschritte planen. Darüber hinaus holen manche Steuergruppen Feedback von Personen ein, die von ihrer Arbeit betroffen sind, um ihre Arbeitsweise sowie den Unterstützungsbedarf des Kollegiums systematischer reflektieren zu können.

Die Beraterinnen und Berater berichten auch von **Herausforderungen**, denen sich die Steuergruppen gegenübersehen: Häufige Herausforderungen seien vor allem die Mehrbelastung durch eine Vielzahl an Aufgaben, negative Vorerfahrungen mit Steuergruppenarbeit an der Schule, welche die aktuelle Entwicklungsarbeit beeinflussen, wenig Erfahrung mit einer komplexen Steuergruppenarbeit, die den gesamten Schulentwicklungsprozess im Blick hat, sowie gruppenorganisatorische Herausforderungen wie der Umgang mit unregelmäßiger Teilnahme und wechselnder Zusammensetzung. Ebenso stellt die Rollenfindung zu Beginn der Pilotphase in manchen Steuergruppen eine Herausforderung dar. Darüber hinaus macht die Fallstudie deutlich, dass sich die Steuergruppen auch standortspezifischen Schwierigkeiten und Herausforderungen stellen müssen, die in der Ausgangslage der Schulen zu Beginn der Pilotphase begründet liegen. Es wird jedoch auch deutlich, dass die Steuergruppen diese Herausforderungen nicht umgehen. Zugleich wird erkennbar, dass den Schulentwicklungsberaterinnen und -beratern in diesem Prozess eine wichtige Unterstützungsrolle zukommt.

Eine vertiefende Analyse der Arbeit von Steuerungsgremien an zwei Gemeinschaftsschulen erfolgte? darüber hinaus auf Basis der **Fallstudie „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“**, bei der im Schuljahr 2009/2010 je zwei Mitglieder der Schulleitung und der Steuergruppe an zwei Gemeinschaftsschulen mittels qualitativer, halbstandardisierter Leitfadeninterviews befragt wurden. Bei den interviewten Lehrkräften handelt es sich sowohl um ausdrückliche Befürworterinnen und Befürworter der Pilotphase als auch um Befragte, die dem Pilotprojekt eher kritisch gegenüberstanden. Für die Fallstudien wurden zwei Gemeinschaftsschulen – Schule G und Schule F – ausgewählt, die bei der quantitativen Befragung der Lehrkräfte 2009 einen ausreichenden überdurchschnittlichen/hohen? Rücklauf verzeichneten und deren Lehrerinnen und Lehrer die Fragen zur Organisationsentwicklung deutlich unterschiedlich bewertet hatten.

An **Schule G** verstehen sich die Gemeinschaftsschulteams als wichtigste Instanz zur Steuerung des Schulentwicklungsprozesses. Sie sehen sich als Gruppen, in denen die wesentlichen Neuerungen für die Unterrichts- und Schulentwicklung auf Jahrgangsebene auf den Weg gebracht werden. Diese Teams werden als sehr produktiv von wem? geschildert, den Austausch dort empfinden die Beteiligten als intensiv und hilfreich. Als Schwierigkeit wird die Verknüpfung der Arbeit der Gemeinschaftsschulteams mit der Arbeit in den Fachbereichen genannt, die bisher der Ort für die Schulentwicklung waren, sowie die Verbreitung von Informationen aus den Teams in das Gesamtkollegium.

Eine wichtige Rolle beim lösungsorientierten Umgang mit Koordinierungsproblemen kommt der sogenannten Projektleiterin zu. Ihre Aufgabe besteht darin, die Fäden für das Gemeinschaftsschulprojekt in der Hand zu halten, die Umsetzung der Teilprojekte zu koordinieren und zwischen Kollegium und Schulleitung zu vermitteln. Sie trägt Informationen aus den Teams in die Steuergruppe, in die Dienstversammlungen und in die Gesamtkonferenzen. Die Steuergruppe wurde im Gegensatz dazu aufgrund ihrer Größe und Zusammensetzung als weniger hilfreich und effektiv von wem? eingeschätzt. Die Steuerung des Schulentwicklungsprozesses konzentrierte sich deshalb zum Zeitpunkt der Erhebung im Wesentlichen auf die Schulleitung und die schulinterne Projektleitung, die viele Aufgaben der Steuergruppe übernommen hatte. Da dies jedoch aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner mit wachsender Komplexität des Schulentwicklungsprozesses zwangsläufig zu einer Überforderung bzw. Überfrachtung der Funktion führen würde, wurde zum Erhebungszeitpunkt an einer Weiterentwicklung der Steuergruppe gearbeitet.

Schule F weist im Gegensatz dazu eine stark ausdifferenzierte Gremienstruktur auf, die Rolle der Schulleitung erscheint demgegenüber vergleichsweise wenig zentral. Diese Ausdifferenzierung stellt jedoch gleichzeitig auch eine Herausforderung für die teamübergreifende, gesamtschulische Verständigung und die Überführung der dort erarbeiteten Inhalte in die kontinuierliche Arbeit dar. So berichten die Lehrkräfte von vielen Diskussionen und Einzelprojekten, die nicht immer in den Arbeitsprozess zurückfließen, und von Beschlüssen, die in der Praxis nicht in Kraft treten. In den Interviews sprechen die Befragten zudem diverse Schwierigkeiten bei der Steuergruppenarbeit an, der an der Schule ein wichtiger Stellenwert im Schulentwicklungsprozess zugemessen wird: Insbesondere zum Projektstart musste sich die Steuergruppe inhaltlich erst finden und war aus heutiger Sicht zu groß konzipiert worden. Auch die Aufgabenteilung zwischen Schulleitung und Steuergruppe sei zu Anfang unklar gewesen. Dies machte eine Weiterentwicklung dieses Gremiums notwendig. Der bisherige Entwicklungsprozess bot dafür zahlreiche Erfahrungen, an die angeknüpft wurde. So haben sich folgende Regeln für eine gute Arbeit der Steuergruppe an der Schule herauskristallisiert:

- Die Steuergruppe soll Vertreterinnen und Vertreter aller Schulstufen einbeziehen, um das gegenseitige Verständnis zu fördern.
- Die Steuergruppe soll auch Kritiker der Gemeinschaftsschule einbeziehen, um eine Versachlichung der Diskussion zu ermöglichen.
- Die Rolle der Steuergruppe muss von der Gesamtkonferenz eindeutig geklärt sein.
- Die Steuergruppe muss die Prioritäten ihrer Arbeit selbst setzen können.
- Protokolle und Kontrolle der Aufgabenerledigung der Steuergruppe sind notwendig.
- Für die Treffen der Steuergruppe sind zeitlich begrenzte Termine festzulegen.

Im Zuge der Rückmeldung der Ergebnisse aus den qualitativen Interviews in 2010 äußern sich die Befragten insgesamt deutlich positiver über die Steuergruppenarbeit: Sie wird als guter geeigneter? Ort beschrieben, um in einer Schule mit 120 Beschäftigten ins Gespräch zu kommen, und arbeite mittlerweile bereits relativ selbständig. Erste Erfolge sehen die Beteiligten in der Zusammenarbeit hinsichtlich der Rhythmisierung des Ganztagsbetriebs und der Erstellung des Schulhandbuchs, das nach langer Zeit fertiggestellt werden konnte.

Die Ergebnisse der Fallstudien spiegeln typische Herausforderungen der Steuergruppenarbeit wider, wie sie beispielsweise bei Feldhoff (2011) beschrieben werden – unter anderem die Auftragsklärung, die Rollenklärung gegenüber der Schulleitung und gegenüber dem Gesamtkollegium, die angemessene Zusammensetzung der Steuergruppe sowie die Herstellung einer effizienten gemeinsamen Arbeitskultur. Die Ergebnisse der qualitativen wie auch der quantitativen Erhe-

bungen deuten darauf hin, dass die Gemeinschaftsschulen selbst und mit Unterstützung der Schulentwicklungsberaterinnen und -berater des Qualifizierungsteams im Laufe der Pilotphase auftretende Schwierigkeiten produktiv bearbeiten und Lösungen entwickeln.

3.1.2 Partizipation in den Kollegien

Die Partizipation der Kollegien an Entscheidungsprozessen wird als wesentliches Element schulischer Entwicklungs- und Veränderungsprozesse benannt. Werden Innovationen von denjenigen, die sie in ihre alltägliche Unterrichtspraxis integrieren sollen, als fremdbestimmte Vorgaben erlebt, zu denen keine Absprachen erfolgt sind, ist mit Widerständen zu rechnen (vgl. Schley 1998: 20). Eine ausgeprägte Beteiligungskultur, welche die im Kollegium vorhandenen Energien und Motivationen zu nutzen weiß, die Eigen- und Selbstverantwortung der Lehrkräfte stärkt und ihnen durch Mitbestimmungsrechte die Möglichkeit bietet, geistiges „Eigentum an der Innovation zu erwerben“ (Holtappels 2003: 95), fördert hingegen die Akzeptanz und Verbindlichkeit schulischer Entwicklungskonzepte. Durch eine breite Partizipation der Lehrerinnen und Lehrer können somit Widerstände reduziert werden, gleichzeitig kann die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer erhöht werden, aktiv an Veränderungen mitzuwirken.

Zur Aussage **„Es werden alle Kolleginnen und Kollegen an der Entscheidungsfindung beteiligt“** verhalten sich die Lehrerinnen und Lehrer an den Gemeinschaftsschulen deutlich unterschiedlich. Besonders hohe Zustimmungswerte erzielen dabei Schule I (2011: M=3,58), Schule O (2011: M=3,11) sowie Schule C (2011: M=3,19) – was für eine hohe Partizipation in diesen Schulen spricht. An der Mehrheit der Pilotschulen zeigt sich hier jedoch ein eher indifferentes Bild, was darauf hindeutet, dass nur ein Teil der Lehrerinnen und Lehrer die Erfahrung macht, in Entscheidungsfindungen einbezogen zu sein. Auch in der Entwicklung zwischen den Erhebungsjahren zeichnen sich zu diesem Aspekt unterschiedliche Tendenzen ab: Während vor allem jene Schulen einen hohen Zustimmungszuwachs erfahren, die in 2009 geringe Ausgangswerte verzeichneten, zeigt sich insbesondere an den Gemeinschaftsschulen, die dem Fusionsmodell zuzurechnen sind (Schule K, Schule M und Schule E), sowie an Schule G eine negative Zustimmungstendenz. Das heißt, hier nehmen in 2011 weniger Lehrkräfte Entscheidungsfindungsprozesse an ihrer Schule als partizipativ wahr, als dies noch zu Beginn der Pilotphase der Fall war.

Wiederum gilt es hier bei der Bewertung der Befunde zu berücksichtigen, dass an vielen Schulen 2011 die Zahl der Lehrkräfte, die in einem Gemeinschaftsschuljahrgang unterrichten und in 2011 an der Befragung teilgenommen haben, erheblich gestiegen ist.

Abbildung 19: Lehrkräfte: „Es werden alle Kolleginnen und Kollegen an der Entscheidungsfindung beteiligt.“

			N	SD
Schule K	2011	2,42	50	,73
	2009	2,73	15	,88
Schule M	2011	2,86	43	,74
	2009	3,32	25	,63
Schule I	2011	3,58	26	,50
	2009	3,73	15	,46
Schule D	2011	2,56	36	,88
	2009	2,50	2	,71
Schule E	2011	2,97	29	,82
	2009	3,29	17	,77
Schule G	2011	2,66	47	,84
	2009	3,10	10	,57
Schule F	2011	2,91	35	,85
	2009	2,19	26	,98
Schule C	2011	3,19	27	,96
	2009		0	.
Schule O	2011	3,11	36	,98
	2009	3,60	5	,55
Schule A	2011	2,96	23	,64
	2009	3,00	18	1,03
Schule J	2011	2,70	20	,92
	2009	2,00	5	,71

3.1.3 Klarheit der Verantwortlichkeiten

Die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule ist eine Aufgabe, die nur dann bewältigt werden kann, wenn alle an Schule Beteiligten Verantwortung für diesen Prozess übernehmen. Um Reibungsverluste, Mehrbelastung und Konflikte durch Doppelstrukturen zu vermeiden, ist es im Zuge einer gemeinsamen Verantwortung notwendig, dass alle Beteiligten ihren jeweiligen Auftrag kennen und sich auf ihre Kernaufgaben konzentrieren können (vgl. Schley 1998: 116). Dabei sollte die interne Differenzierung in Rollen und Zuständigkeiten möglichst so vorgenommen werden, dass Potenziale, Ressourcen und Fähigkeiten sinnvoll koordiniert und sich wechselseitig ergänzend genutzt werden können (vgl. Schley 1998: 33).

Hinsichtlich der Klarheit der Verantwortlichkeiten bieten die Gemeinschaftsschulen ein heterogenes Bild. Zur Aussage „**Im Schulentwicklungsprozess sind die Verantwortlichkeiten klar definiert**“ positionieren sich die Lehrkräfte an den meisten Schulen im mittleren Zustimmungsbereich. Schule I (2011: M=3,50), Schule O (2011: M=3,58) sowie Schule C (2011: M=3,04) treten auch hier positiv hervor, das heißt, eine große Mehrheit der Kolleginnen und Kollegen gibt an, dass an der Schule Verantwortlichkeiten klar definiert sind. Gleichzeitig können die Schulen, die mit niedrigen Ausgangswerten in 2009 beginnen, über die Erhebungsjahre den stärksten Zustimmungszuwachs verzeichnen, was für eine deutliche Verbesserung der Klarheit der Verantwortlichkeiten an diesen Schulen spricht.

Abbildung 20: Lehrkräfte: „Im Schulentwicklungsprozess sind die Verantwortlichkeiten klar definiert.“

			N	SD
Schule K	2011	2,59	49	,76
	2009	2,69	16	,87
Schule M	2011	2,43	40	,75
	2009	2,73	26	,72
Schule I	2011	3,50	26	,58
	2009	3,67	15	,62
Schule D	2011	2,76	38	,85
	2009	3,00	3	,00
Schule E	2011	2,89	28	,69
	2009	2,82	17	,64
Schule G	2011	2,89	46	,74
	2009	3,50	10	,53
Schule F	2011	2,63	38	,79
	2009	2,14	28	,80
Schule C	2011	3,04	27	,90
	2009		0	.
Schule O	2011	3,58	38	,55
	2009	4,00	5	,00
Schule A	2011	2,74	23	1,01
	2009	2,20	20	,89
Schule J	2011	2,25	20	,85
	2009	2,40	5	,89

3.1.4 Überprüfung der Zielerreichung

Soll Schulentwicklung systematisch und für die Beteiligten zufriedenstellend verlaufen, ist es unerlässlich zu prüfen, inwieweit neu entwickelte Konzepte in die Praxis umgesetzt werden und welche Wirkungen sie entfalten (vgl. Altrichter/Posch 2007: 310). Eine systematische Überprüfung der Zielerreichung im Schulentwicklungsprozess wirkt der Beliebigkeit von Innovationsprozessen entgegen, ermöglicht Erfolgserlebnisse für die Beteiligten und kann gleichzeitig Diskussionen anstoßen, die in neue Entwicklungsprojekte münden (vgl. Holtappels 2002: 81). Eine systematische Überprüfung der Zielerreichung zu entwickeln, zu etablieren und aufrechtzuerhalten ist ein schwieriges und zeitraubendes Unterfangen (Bastian 2007: 112). Formen interner Evaluation sind vor diesem Hintergrund an Schulen bisher noch eher wenig verbreitet, zur Verfügung stehende Instrumente werden in der Regel noch selektiv genutzt und erst erprobt.

So ist die Überprüfung der Zielerreichung im Schulentwicklungsprozess den Angaben der Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen zufolge bisher ebenfalls nur an zwei Pilotschulen – Schule I und Schule O – fest verankert. An den übrigen Gemeinschaftsschulen deuten die geringen bis mittleren Zustimmungswerte zur Aussage „**Es wird das Erreichen der angestrebten Ziele kritisch überprüft**“ auf eine eher geringe und unsystematische Praxis der Zielüberprüfung hin.

Abbildung 21: Lehrkräfte: „Es wird das Erreichen der angestrebten Ziele kritisch überprüft.“

			N	SD
Schule K	2011	2,57	47	,71
	2009	3,00	15	,65
Schule M	2011	2,26	38	,76
	2009	2,67	21	,73
Schule I	2011	3,40	25	,71
	2009	3,71	14	,47
Schule D	2011	2,71	35	,71
	2009	2,50	2	,71
Schule E	2011	2,63	27	,84
	2009	2,80	15	,77
Schule G	2011	2,80	45	,73
	2009	2,44	9	,73
Schule F	2011	2,44	36	,73
	2009	2,11	28	,88
Schule C	2011	2,67	27	,78
	2009		0	.
Schule O	2011	3,22	36	,99
	2009	4,00	4	,00
Schule A	2011	2,33	21	,80
	2009	2,67	18	,91
Schule J	2011	1,84	19	,83
	2009	2,00	5	,71

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Implementation von Gremien eine Annäherung der Pilot-schulen im Verlauf der Pilotphase erkennen: Steuergruppen, welche die Schulleitung und das Kollegium bei der Planung und Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses unterstützen, sind an allen Schulen vorhanden. Die Gemeinschaftsschulen können damit in 2011 bereits auf ein stabiles Gremium zur Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses zurückgreifen. Vor allem die quali-tativen Befunde deuten jedoch auch darauf hin, dass es Unterschiede in der Beurteilung dieser Gruppen gibt: So wird die Arbeit von Steuerungsgremien noch nicht an allen Schulen als effektiv und hilfreich von den Kollegien wahrgenommen.

Auch eine breite Einbeziehung der Lehrkräfte in Entscheidungsprozesse, die klare Definition von Verantwortlichkeiten und die systematische Überprüfung der bereits erreichten Ziele stellen an einem Teil der Gemeinschaftsschulen weiterhin eine Entwicklungsaufgabe dar.

Analysiert man die Ergebnisse auf Einzelschulebene, so zeigt sich zum einen, dass jene Schulen, die bereits zu Beginn der Pilotphase auf gut ausdifferenzierte Strukturen zur Steuerung des Schulentwicklungsprozesses zurückgreifen konnten, auch weiterhin hohe Zustimmungswerte in der Lehrkräftebefragung erzielen. Dabei weist Schule O, ausgehend von sehr hohen Startwerten in 2009, eine rückläufige Tendenz bei allerdings immer noch hohen Gesamtwerten in 2011 auf. Dies ist als Effekt des starken Anwachsens des Lehrerkollegiums der in 2009 neu gegründeten Schule zu werten. Schule I hingegen, die bereits in 2009 hohe Werte verzeichnete, weist in vielen Bereichen des Aspekts Steuerung des Schulentwicklungsprozesses eine weiterhin positive Ten-denz über die Erhebungsjahre hinweg auf. Gemeinsam mit Schule O erreicht Schule I damit in allen betrachteten Bereichen jeweils sehr positive Ergebnisse. Mit augenscheinlich ungünstigen Voraussetzungen im Bereich Steuerung des Schulentwicklungsprozesses startete Schule J in die Pilotphase. Auch in 2011 erreicht diese Schule meist unterdurchschnittliche Werte, obgleich die Zahl der Lehrkräfte, die in einem Gemeinschaftsschuljahrgang unterrichten und in 2011 an der Befragung teilgenommen haben, erheblich gestiegen ist. An den Gemeinschaftsschulen, die dem Fusionsmodell zuzuordnen sind – Schule M, Schule K und Schule E – sind häufiger rückläufige Tendenzen zwischen den Erhebungsjahren zu beobachten, was die besonderen Herausforderun-gen dieser Organisationsform widerspiegelt (siehe Abschnitt 3.5). Die übrigen Schulen sind im Mittelfeld zu verorten – Kriterien, die auf die Qualität der Steuerungsstrukturen der Schule schließen lassen, werden durchschnittlich bewertet, was ebenfalls auf weiteren Entwicklungsbe-darf hindeutet.

3.2 Kooperationskultur im Kollegium

Die enge Zusammenarbeit von Lehrkräften gilt als eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen (vgl. u. a. Terhart/Klieme 2006, Terhart 2010, Hofmann 2008, Bastian 2010). 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, oder kurz: „Die Entwicklung der Einzelschule ist nicht ohne Abstimmung und Mitwirkung der Berufstätigen denkbar“ (Altrichter 2012: 2). Eine wichtige Voraussetzung für das Wirksamwerden von neuen Konzepten des Lehrens und Lernens auf Ebene des Unterrichts ist die „Aufhebung der Isolierung des Klassenzimmers“ (Carle 2000: 371). 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. Kooperation ist damit ein „bedeutsames Instrument in der Realisierung einer schulischen Reform“ (Halbheer/Kunz 2011: 295) und somit auch eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Die wissenschaftliche Begleitung geht deshalb in diesem Teilkapitel der Frage nach:

- Wie arbeiten die Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung zusammen?

3.2.1 Kooperation im Hinblick auf Schulentwicklung

Mit Blick auf die Pilotschulen ist zunächst hervorzuheben, dass das **Klima der Zusammenarbeit an den Gemeinschaftsschulen** als durchweg positiv beschrieben wird. So geben 96 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer der Pilotschulen an, mit den meisten Kolleginnen und Kollegen gut zusammenarbeiten zu können.

Dieses positive Klima der Zusammenarbeit findet sich auch in der Gremienstruktur der Gemeinschaftsschulen wieder: In 2011 sind **Jahrgangsteams** an allen Gemeinschaftsschulen etabliert. Sie 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.

Im Vergleich der Erhebungszeitpunkte finden sich zudem verstärkt **Fachgruppen** an den Gemeinschaftsschulen: Während in 2009 67 Prozent und in 2010 87 Prozent der Schulleitungen angaben, dass an ihrer Schule Fachgruppen existierten, sind dies 2011 93 Prozent. Sie verstehen sich als Teams aus Lehrerinnen und Lehrern, die in dieser Gruppe als Vertreterinnen und Vertreter ihres Fachs agieren. Ihr Bestimmungsmerkmal ist demnach nicht der Jahrgang, in dem die Lehrkräfte unterrichten, sondern das vertretene Unterrichtsfach. Sie sind damit im Gegensatz zu den Jahrgangsteams auf vertikaler Ebene anzusiedeln und übernehmen nach traditionellem Verständnis gemeinsam Verantwortung für fachliche Standards verschiedener Jahrgänge.

3.2.2 Kooperation im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung

Die Angaben der Lehrkräfte auf die Frage nach konkreten Anlässen der Kooperation im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung zeigt, dass es an allen Pilotschulen eine derartige Zusammenarbeit gibt:

Abbildung 22: Grad der Verbreitung von Kooperationsformen an den Gemeinschaftsschulen²¹

Schulen	Beratung über erzieherische Probleme in den Klassen	Absprachen über Regeln und Rituale	Austausch von Unterrichts- materialien	Zusammen- arbeit in Projekt- oder Arbeits- gruppen	Erstellung von Lehr- Lern-Material	Erarbeitung von Unterrichts- einheiten	Reflexion/ Evaluation der Unterrichts- einheiten	gegenseitige Unterrichts- besuche
Schule K	87%	71%	88%	56%	54%	54%	31%	8%
Schule M	93%	79%	81%	53%	58%	47%	19%	7%
Schule I	92%	96%	81%	88%	88%	81%	65%	31%
Schule J	95%	81%	67%	38%	19%	19%	24%	0%
Schule D	95%	98%	90%	61%	59%	56%	34%	12%
Schule E	97%	90%	83%	67%	47%	37%	30%	17%
Schule G	96%	86%	71%	53%	53%	45%	35%	18%
Schule F	92%	87%	97%	53%	63%	61%	37%	11%
Schule C	100%	100%	56%	89%	33%	30%	41%	19%
Schule O	92%	92%	76%	92%	84%	76%	58%	18%
Schule A	100%	100%	79%	79%	54%	58%	50%	13%
Total	93%	89%	79%	61%	56%	52%	37%	12%

Deutliche Unterschiede zwischen den Gemeinschaftsschulen bestehen jedoch hinsichtlich der **Anlässe** für die Kooperationen – je **voraussetzungsreicher** diese sind, desto seltener wird kooperiert. So werden die weniger voraussetzungsreichen bzw. niedrigschwelligen Formen der Kooperation, die traditionell in Lehrerkollegien verankert sind, wie die Beratung über erzieherische Probleme, der Austausch über Regeln und Rituale sowie der Austausch von Unterrichtsmaterialien, auch an allen Gemeinschaftsschulen häufig genutzt: 87 bis 100 Prozent der befragten Lehrkräfte geben in 2011 an, dass sie sich mit den Kolleginnen und Kollegen ihrer Schule über erzieherische Probleme mit Schülerinnen und Schülern austauschen. Zwischen 71 und 100 Prozent der Lehrkräfte an den Einzelschulen bestätigen, dass sie sich im Kollegium über Regeln und Rituale im Unterricht austauschen. Der Austausch von Unterrichtsmaterialien kommt ebenfalls häufig vor, hier zeigen sich jedoch zwischen den Schulen deutlichere Unterschiede – die Anteile schwanken zwischen 56 und 97 Prozent.

Voraussetzungsreiche gemeinsame konzeptionelle Aktivitäten und Planungsaktivitäten, wie die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtseinheiten, die Erstellung von Lehr-Lern-Materialien sowie institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit in Projekt- und/oder Arbeitsgruppen, sind demgegenüber weniger verbreitet und es lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulen ausmachen: So geben jeweils über 75 Prozent der Lehrkräfte an Schule O sowie Schule I an, bei allen dieser drei Anlässe zu kooperieren. An fünf Pilotschulen – Schule K, Schule M, Schule D, Schule F sowie Schule A – berichten jeweils zwischen ca. 50 und 70 Prozent der Lehrkräfte, dass diese Kooperationsformen an ihrer Schule verbreitet seien. An weiteren vier Gemeinschaftsschulen wird hingegen im Bereich von Konzeptions- und Planungsaktivitäten eher weniger zusammengearbeitet, wobei – wie auch bei den anderen Pilotschulen – die Zusammenarbeit in Projekt- und Arbeitsgruppen noch am häufigsten auftritt, gefolgt von der gemeinsamen Erstellung von Lehr-Lern-Materialien und der kooperativen Erarbeitung von Unterrichtseinheiten.

Die gemeinsame Reflexion und Evaluation von Unterrichtseinheiten, die gleichfalls eine voraussetzungsreiche Form der Kooperation darstellt, ist an den meisten Schulen – mit Ausnahme von Schule I, Schule O sowie Schule A – noch eher gering ausgeprägt und findet nur gelegentlich statt. Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind bisher an nur einer Schule, der Schule I, in einem größeren Teil des Kollegiums verbreitet.

Zusammengefasst lässt sich also eine Abnahme der Kooperationshäufigkeit erkennen, je voraussetzungsreicher der jeweilige Kooperationsanlass ist – oder anders: je aufwändiger die Kooperationsform ist, je mehr Vorbereitung, Systematik und Institutionalisierung sie erfordert, desto seltener ist sie an den Gemeinschaftsschulen anzutreffen:

²¹ Die Prozentangaben geben wieder, wie viele der befragten Lehrkräfte der Schule bejaht haben, dass diese Form der Kooperation an ihrer Schule stattfindet. Dabei waren Mehrfachantworten möglich.

Abbildung 23: Verbreitung von Kooperationsformen nach dem Grad ihrer Voraussetzungen



Zwischen den Erhebungsjahren lassen sich dabei – abgesehen von einer leichten Zunahme der Kooperation im Bereich Reflexion und Evaluation von Unterrichtserfahrungen – keine nennenswerten Entwicklungen feststellen.

Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass es an den Gemeinschaftsschulen eine solide Kultur der Zusammenarbeit der Akteure gibt. Im Bereich der Kooperation bezogen auf Schulentwicklung gewinnen Fachteams an den Schulen über die Erhebungsjahre hinweg zunehmend an Bedeutung. Durch die Übernahme einer gemeinschaftlich getragenen Verantwortung auf verschiedenen Ebenen ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Entwicklungsprozesses erkennbar gegeben.

Die Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung beschränkt sich bislang auf eher niedrigschwellige, einfach umzusetzende und in Lehrerkollegien tradierte Formen der Zusammenarbeit wie beispielsweise die kollegiale Beratung bei erzieherischen Probleme in den Klassen. Höhererschwellige 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. Diese an den Gemeinschaftsschulen beobachtbare Tendenz deckt sich mit weiteren Forschungsergebnissen in diesem Bereich. So stellt Holtappels (1999) fest, dass Zusammenarbeit am ehesten zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht, seltener zur Schulentwicklung und noch seltener für gemeinsame Hospitationen stattfindet. Dies lässt den Schluss zu, dass der Aufbau tragfähiger Kooperationsstrukturen langwierig ist und der weiteren Anstrengung bedarf (vgl. Altrichter 2012: 3). Mit Blick auf die zukünftig zu bewältigenden Herausforderungen wie das Anwachsen der Kollegien und eine Integration neuer Schülerjahrgänge bleibt die systematische Kooperation von Lehrkräften auch bei Entwicklungs- und Planungsaktivitäten sowie zur gemeinsamen Reflexion der Veränderungen im Unterricht eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Zur detaillierteren Untersuchung der Erfahrungen mit Kooperationsprozessen ist eine Fallstudie in Arbeit.

3.3 Veränderungsbereitschaft im Kollegium

Schulentwicklungsprozesse sind langwierige Prozesse; daher ist für das Gelingen eine dauerhafte persönliche Motivation der Beteiligten erforderlich. Die Anfangsmotivation, das heißt die Bereitschaft, Innovationen überhaupt auf den Weg zu bringen, stellt sich am Beginn von Schulentwicklungsprozessen meist durch die Aussicht auf eine Handlungspraxis ein, die von der konkreten Erwartung einer besseren Schule und eines besseren Unterrichts bestimmt ist. Schwieriger ist es, diese Motivation aufrechtzuerhalten: Das Entwickeln von neuen Arbeitsformen und die häufig eher kleinschrittig erfolgende Einführung von Veränderungen erfordern einen langen Atem, ins-

besondere dann, wenn der Prozess langsamer und konfliktreicher verläuft als angenommen (vgl. Bohnsack 2003). 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 (vgl. Carle 2000: 389; Rolff 1993: 156).

Die **Aufgeschlossenheit im Kollegium gegenüber Veränderungen** ist insofern eine wichtige Gelingensbedingung für die erfolgreiche Umsetzung schulischer Entwicklungsschritte auch im Entwicklungsprozess von Gemeinschaftsschulen.

Das Antwortverhalten der Lehrkräfte zur Aussage „Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen“, lässt darauf schließen, dass an den meisten Gemeinschaftsschulen ein tendenziell offenes Klima gegenüber Veränderungen herrscht. Denn jeweils die Mehrheit der Lehrkräfte an den Einzelschulen stimmt dieser Aussage (eher) zu, wenngleich Unterschiede zwischen den Schulen bestehen. Im Vergleich der Ergebnisse über die Erhebungsjahre hinweg lässt sich zudem bei einigen Schulen – insbesondere bei Schule J sowie Schule I – ein Anstieg der positiven Einschätzung der Aufgeschlossenheit gegenüber neuen pädagogischen Ansätzen erkennen. Besonders hohe Werte erzielen in 2011 Schule A (M=3,79), Schule O (M=3,76), Schule C (M=3,26) sowie Schule I (M=3,62). Nur an einzelnen Schulen sind rückläufige Werte zwischen 2009 und 2011 zu verzeichnen.

Darüber hinaus vertritt die Mehrheit der Befragten an den Gemeinschaftsschulen in 2011 (74 Prozent) die Meinung, dass im Kollegium bei der Einführung der Gemeinschaftsschule **gemeinsame Zielsetzungen** verfolgt werden. Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten sind dabei sehr ähnliche Einschätzungen zu verzeichnen, obwohl die Anzahl der Lehrkräfte deutlich gestiegen ist, die in den Gemeinschaftsschuljahrgängen aktiv sind.

Abbildung 24: Lehrkräfte: „Bei der Einführung der Gemeinschaftsschule an unserer Schule verfolgen die Kolleg(inn)en gemeinsame Ziele.“

			N	SD
Schule K	2011	2,54	46	,66
	2009	2,77	13	,44
Schule M	2011	2,35	37	,75
	2009	2,73	26	,45
Schule I	2011	3,42	26	,50
	2009	3,31	13	,63
Schule D	2011	2,75	32	,84
	2009	3,00	1	.
Schule E	2011	2,64	25	,76
	2009	2,94	16	,57
Schule G	2011	3,02	43	,46
	2009	3,00	8	,00
Schule F	2011	2,61	33	,75
	2009	2,21	24	,78
Schule C	2011	3,20	25	,65
	2009		0	.
Schule O	2011	3,76	37	,43
	2009	3,80	5	,45
Schule A	2011	3,29	21	,78
	2009	3,21	14	,70
Schule J	2011	1,84	19	,83
	2009	2,00	5	,71

Der Blick auf die Einzelschulebene zeigt, dass die Einschätzungen bei der Mehrheit der Gemeinschaftsschulen über die Erhebungsjahre hinweg ebenfalls konstant bleiben. An den Fusionsschulen hingegen lassen sich leicht negative Tendenzen beobachten. Dies lässt sich durch das Hinzukommen eines neuen Kollegiumsteils erklären, was eine erneute Abstimmung über gemeinsame Ziele notwendig macht. An der Schule E ist dieser Abstimmungsprozess offensichtlich schon weiter voran geschritten, da 2011 eine moderate Mehrheit der Lehrkräfte angibt, dass die Kollegin-

nen und Kollegen gemeinsame Ziele verfolgen. An den Fusionsschulen K und M muss die Verständigung über gemeinsame Ziele noch weiter verfolgt werden.

Der Aspekt der Veränderungsbereitschaft im Kollegium wurde darüber hinaus vertiefend im Rahmen der **Fallstudie „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“** untersucht.

Die befragten Lehrkräfte der **Schule G** schätzen die Veränderungsbereitschaft in ihrem Kollegium als hoch ein, zumal die Entscheidung zur Teilnahme an der Pilotphase Gemeinschaftsschule im Kollegium gemeinsam gefällt wurde. Als Grund für dieses deutliche Votum wird eine große Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Zustand der Schule im Vorfeld des Schulversuchs genannt. Zudem habe die Schule in den Jahren vor der Pilotphase einen Akzeptanzverlust im Umfeld erlebt, der sich in sinkenden Anmeldezahlen niedergeschlagen habe. Die Gemeinschaftsschule wird vor diesem Hintergrund als Chance zur Veränderung gesehen. Allerdings merken die Gesprächspartnerinnen und -partner auch an, dass einige Kollegen und Kolleginnen mit den neuen Entwicklungen weniger anfangen könnten und weiterhin überzeugt werden müssten. Insgesamt werde das ganze Ausmaß der Veränderungen und der damit verbundenen Arbeit erst jetzt deutlich. Nach Einschätzung der Befragten überwiege aber das positive? Interesse an den Neuentwicklungen.

Die befragten Lehrkräfte der **Schule F** merken an, dass an ihrer Schule eine relativ große Gruppe dem Gemeinschaftsschulprojekt kritisch gegenüberstehe. Hierfür führen die Interviewpartnerinnen und -partner zum Zeitpunkt der Befragung (2009) die folgenden Gründe an:

- Die Entscheidung für die Beteiligung an der Pilotphase Gemeinschaftsschule sei knapp ausgefallen. Im Nachgang habe jedoch niemand die Schule verlassen, sodass an der Schule teilweise noch Widerstand vorhanden sei.
- Die Einführung des Ganztagsbetriebs sei zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht vollständig bewältigt gewesen und Sorge bei vielen Kolleginnen und Kollegen für eine Ablehnung weiterer Veränderungen.
- Viele Lehrkräfte seien der Ansicht, die Schule 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 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 Interviewpartnerinnen und -partner 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 seien 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 halten einige der Interviewpartnerinnen und -partner dies für einen Trugschluss sei und merken an, dass 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 Interviewpartnerinnen und -partnern vorgeschlagen, dass die Zusammensetzung der Steuergruppe nicht allein durch 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 sehr positive Grundstimmung am Beginn eines Entwicklungsprozesses durch die Langfristigkeit der Entwicklungen und das Auftreten unerwarteter Herausforderungen und Hindernisse im Schulentwicklungsprozess nicht selten gedämpft. Die über die Jahre nahezu konstant geäußerte Aufgeschlossenheit ist angesichts dessen, dass vor allem in den ersten Jahren des Schulversuchs zahlreiche Veränderungen vorgenommen werden und dieser Prozess anfänglich häufig mit Schwierigkeiten einhergeht (vgl. Altrichter 2012: 2), als positive Voraussetzung für das weitere Gelingen des Schulentwicklungsprozesses zu werten.

Die in der Fallstudien Schule F 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 aufgreifen und im Sinne einer gemeinsamen Perspektive beeinflussen zu können.

3.4 Fortbildung und Personalentwicklung

Der Schulentwicklungsprozess zur Gemeinschaftsschule geht mit zahlreichen Veränderungen einher: Nicht nur die Lehrrolle verändert sich, auch ist mit einem deutlichen Zuwachs an Aufgaben und Verantwortung zu rechnen. 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 zum einen Motivation und Aufgeschlossenheit, zum anderen Unterstützung durch eine systematische Personalentwicklung – beispielsweise in Form von Fortbildungen, die sich an den konkreten Anforderungen orientieren, oder durch das Hinzuziehen externer Beraterinnen und Berater (vgl. Bastian/Rolff: 2002, Combe 2006).

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden beschrieben werden:

- wie die Teilnahme an Maßnahmen zur Personalentwicklung an den Gemeinschaftsschulen organisiert ist,
- welche Erfahrungen die Lehrkräfte an zwei Gemeinschaftsschulen mit der Teilnahme an Fortbildungen machen und
- wie das Qualifizierungsteam die Lehrkräfte im Schulentwicklungsprozess unterstützt und welche Wirkungen dieses Unterstützungsangebot hat.

3.4.1 Teilnahme an den Fortbildungsangeboten der Pilotphase

Um die Lehrkräfte im Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess auch langfristig zu unterstützen und so auch die Motivation zur Veränderung weiter aufrechtzuerhalten, ist in den Verträgen zur Pilotphase Gemeinschaftsschule die Bereitstellung eines Fortbildungsbudgets sowie eines zentralen Fortbildungs-, Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramms (Coaching, Schulbegleitung) festgeschrieben (vgl. SenBildJugWiss 2007). Sollen die in den Qualifizierungsangeboten hinzugewonnenen Erkenntnisse und Kompetenzen an der Schule wirksam werden, müssen diese auch im Kollegium verbreitet werden. Eine nachhaltige Qualifizierung benötigt deshalb auch eine systematische **Steuerung der Fortbildungsteilnahme und der Dissemination der Erkenntnisse im Kollegium**.

Auf die Frage, mit wem die Teilnahme an Fortbildungen vereinbart und abgestimmt wird, gab die Mehrheit der Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen in 2011 an, dies innerhalb des Jahrgangsteams zu tun. Am zweithäufigsten wird die Teilnahme an Fortbildungen mit der Schulleitung abgestimmt, gefolgt von Absprachen mit einzelnen Lehrkräften und der **Abstimmung** mit der Steuergruppe. 15 Prozent der Lehrkräfte geben an, die Fortbildungsteilnahme mit niemandem abzusprechen.

Im Vergleich zu 2009 ist dabei ein Trend zur Dezentralisierung der Entscheidungen über die Fortbildungsteilnahme zu erkennen: Sowohl die Schulleitungen als auch die Steuergruppen hatten in

2009 noch einen größeren Einfluss bei der Fortbildungsplanung, die Jahrgangsteams dagegen einen geringeren. In beiden Erhebungsjahren nahezu stabil geblieben ist demgegenüber der Anteil an Lehrkräften, die ihre Fortbildungsteilnahme mit niemandem abstimmen.

Auf Einzelschulebene verweisen die Daten auf schulspezifische Strukturen der Fortbildungsplanung: So wird an Schule K, Schule O sowie Schule A die Fortbildungsteilnahme besonders häufig mit der Schulleitung abgestimmt, wohingegen die übrigen Gremien bei dieser Entscheidung nur eine nachgeordnete Rolle spielen. An Schule I hingegen werden die Steuergruppe sowie das Jahrgangsteam überdurchschnittlich häufig als die Gremien genannt, in denen die Fortbildungsteilnahme abgestimmt wird. Auch an Schule C spielt das Jahrgangsteam für die Abstimmung der Fortbildungsteilnahme eine herausragende Rolle. Besonders viele Lehrkräfte (37 Prozent) geben an Schule J an, die Teilnahme an Fortbildung mit niemandem abzustimmen.

Um ergänzende Erkenntnisse über den wahrgenommenen **Nutzen von Fortbildungsangeboten** im Zuge der Pilotphase zu gewinnen, wurde das Thema Fortbildung im Rahmen der **Fallstudie „Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als Steueraufgabe für Schulleitungen und Steuergruppen“** aufgegriffen. Die Ergebnisse der Fallstudie liefern dabei auch Erkenntnisse über die Beweggründe für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme am Fortbildungsangebot.

Die befragten Lehrkräfte an **Schule G** bewerten die Teilnahme an den im Rahmen der Pilotphase angebotenen Fortbildungen als wichtig und gewinnbringend – für den Unterricht ebenso wie für die Arbeit der Schulleitung oder Steuergruppe. Die Interviewpartnerinnen und -partner schätzen die Kolleginnen und Kollegen als ebenso fortbildungsaffin ein. Als sehr hilfreich wird die erklärte Strategie der Schulleitung bewertet, dass alle Lehrkräfte an den von ihnen gewünschten Fortbildungen teilnehmen können und dies zur Entlastung der Kolleginnen und Kollegen auch in der Unterrichtszeit stattfinden kann. Umgekehrt zeigen sich die Lehrerinnen und Lehrer auch dazu bereit, auf einen Ferientag zugunsten einer Fortbildung zu verzichten. Mittlerweile seien zudem Lehrerinnen und Lehrer der Schule selbst in der Lage, ihre Kolleginnen und Kollegen fortzubilden, was die Organisation von schulinternen Fortbildungen ermöglicht. Für die Grundstufe gibt es ein eigenes Fortbildungskonzept. Die Lehrkräfte der Grundstufe schildern jedoch, dass die im Rahmen der Pilotphase angebotenen Fortbildungen für Grundschullehrerinnen und -lehrer häufig Methoden und Arbeitstechniken wiederholten, die an der Schule seit längerem bekannt seien und angewendet würden. Die Zusammenarbeit mit den Vertreterinnen und Vertretern des Qualifizierungsteams wird als kontinuierlich und hilfreich beschrieben.

Eine systematische Nutzung von Fortbildungen durch die Lehrkräfte sicherzustellen, wird an **Schule F** noch als Problemfeld angesehen. Bisher werden die angebotenen Fortbildungen seitens der Kolleginnen und Kollegen sehr unterschiedlich genutzt, viele seien – so berichten die befragten Lehrkräfte – fortbildungsmüde und es sei eher schwer, Lehrkräfte zur Teilnahme an den im Rahmen der Pilotphase angebotenen Fortbildungen zu motivieren. Dies führe nach Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner dazu, dass immer dieselben interessierten Lehrkräfte an den angebotenen Fortbildungen teilnehmen würden und keine breite Beteiligung stattfinde. Bisher fehle zudem ein Konzept, das die Weitergabe von Fortbildungsinhalten in das Gesamtkollegium sicherstelle. Als Gründe für die mangelnde Bereitschaft eines Teils des Kollegiums, an den Fortbildungen teilzunehmen, wird vor allem eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen eigenem Entwicklungsstand und den Fortbildungsinhalten genannt: Es besteht der Eindruck, dass über die gemeinschaftsschulspezifischen Themen Heterogenität und Rhythmisierung an der Schule schon sehr viel Erfahrung vorhanden sei, was vielen Lehrkräften die Teilnahme an weiteren Fortbildungen als nicht sinnvoll erscheinen lasse. Zudem befürchteten etliche Lehrkräfte gleichzeitig Mehrarbeit durch die Teilnahme an Fortbildungen.

Zum Zeitpunkt der Fallstudie (2009) wurden bereits mehrere Verbesserungsvorschläge erwogen. So wurde angeregt,

- die Organisation von Fortbildungen verstärkt über die Fach- und Jahrgangsteams zu organisieren,
- Personen aus den Gemeinschaftsschuljahrgängen für die Teilnahme an Fortbildungen auszuwählen, welche die Erkenntnisse dann an die Kolleginnen und Kollegen des Jahrgangs weitergeben sollen,

- ein Zeitbudget für Fortbildungen einzurichten, um so die Mehrarbeit für die Lehrkräfte zu reduzieren, sowie
- Stundenermäßigungen für eine regelmäßige Fortbildungsteilnahme zu ermöglichen.

Die Teilnahme an Fortbildungsangeboten und deren Abstimmung und Organisation stellt für einige Gemeinschaftsschulen weiterhin einen Entwicklungsbereich dar. Dabei fällt auf, dass jene Schulen, die über ein etabliertes Schulentwicklungsmanagement verfügen (vgl. Abschnitt 2.1) auch positive Beispiele bei der Fortbildungsorganisation und -teilnahme darstellen.

3.4.2 Erfahrungen des Qualifizierungsteams mit der Unterstützung der Steuergruppen

Jan-Hendrik Hinzke

Eine besondere Rolle bei der Personalentwicklung kommt dem im Zuge der Pilotphase eingerichteten **Qualifizierungsteam** zu. Es besteht aus Beraterinnen und Beratern für Schulentwicklung und Beraterinnen für Unterrichtsentwicklung, die auf Grundlage eines an den konkreten Anforderungen der Schulen orientierten Qualifizierungs- und Unterstützungskonzepts an und mit den Gemeinschaftsschulen arbeiten. Der Schwerpunkt der Arbeit des Qualifizierungsteams liegt in der Unterstützung des jeweiligen Schulentwicklungsprozesses und der Lehrerfortbildung, die mit den Bedarfssituationen der Schulen abgestimmt wird (vgl. Arnz 2007: 17). Die Inhalte der Qualifizierungsarbeit sind vielschichtig, sie umfassen die Beratung und Begleitung der Steuergruppen, die kontinuierliche Beratung und Qualifizierung von Jahrgangs- und Fachteams in der Schule, die Durchführung von schulinternen Fortbildungen und Studientage zur Unterrichtsentwicklung sowie Grundlagenworkshops für Teams und regelmäßige Tagungen der Gemeinschaftsschulen.

Im Rahmen der **Fallstudie „Qualifizierung und Unterstützung der Steuergruppenarbeit in Schulentwicklungsprozessen“** wird ein Teilbereich der Qualifizierungsarbeit untersucht: die Unterstützung der Steuergruppenarbeit. Es wurden dazu aus dem Qualifizierungsteam vier Schulentwicklungsberaterinnen und -berater sowie eine Beraterin für Unterrichtsentwicklung interviewt. Im Zentrum der Studie steht die Frage, welche Erfahrungen die Beraterinnen und Berater bei der Unterstützung der Steuergruppenarbeit in der Pilotphase machen.

Als **Hauptfunktion** der Beratung nehmen die Schulentwicklungsberaterinnen und -berater die Unterstützung der Steuergruppenarbeit und damit zugleich des Schulentwicklungsprozesses wahr. Die Unterstützung findet dabei nicht kurzfristig in einzelnen Treffen, sondern langfristig als Prozessbegleitung statt. Mit der Unterstützung verfolgen die Beraterinnen und Berater ihren Aufgaben zufolge folgende **Ziele**:

- *Qualifizierung der Steuergruppenmitglieder:* Das primäre Ziel der Beraterinnen und Berater ist es, die Steuergruppen zu erfolgreicher, eigenständiger Arbeit zu qualifizieren. Dazu führen sie zum einen in begrenztem Maß Fortbildungen durch, an denen auch Steuergruppenmitglieder teilnehmen. Zum anderen bemühen sich die Beraterinnen und Berater vor allem darum, die Steuergruppen während ihrer Sitzungen in der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen, indem sie beispielsweise Arbeitsweisen weitergeben und durch den Einsatz von Moderations- und Visualisierungstechniken als Vorbilder für die Gruppenmitglieder agieren. Auch führen manche Beraterinnen und Berater hin und wieder Coaching-Gespräche mit einzelnen Steuergruppenmitgliedern, etwa mit den Gruppensprecherinnen bzw. -sprechern.
- *Initiierung von Entwicklungsprozessen:* Die Beraterinnen und Berater initiieren nicht den gesamten Schulentwicklungsprozess, sind aber am Zustandekommen einzelner Entwicklungsprozesse bzw. -schritte beteiligt. So geht die Gründung und Etablierung einiger Steuergruppen auf die Beraterinnen und Berater zurück. Darüber hinaus argumentieren die Beraterinnen und Berater innerhalb der Steuergruppensitzungen für die Notwendigkeit und den Sinn der Entwicklung hin zur Gemeinschaftsschule sowie für eine Orientierung der Schulentwicklung an den Zielen der Pilotphase. Als „kritische Freunde“ reagieren sie zudem auf Fragen, stellen selber Fragen und geben Rückmeldungen zum bisherigen Entwicklungsprozess.
- *Steuerung in Schulentwicklungsprozessen:* In unterschiedlicher Intensität sprechen die Beraterinnen und Berater davon, dass sie in Schulentwicklungsprozessen eine steuernde Funktion übernehmen, indem sie etwa in Steuergruppensitzungen zielgerichtete Hinweise und Tipps geben. Durch das Einbringen von neuen Perspektiven leisten die Beraterinnen und Berater als externe, nicht aus den begleiteten Schulen stammende Personen einen spezifischen inhaltlichen Beitrag, etwa indem sie ihre Erfahrungen dazu nutzen, gelunge-

ne Beispiele aus anderen Schulen zu präsentieren. In manchen Steuergruppen zeichnen sie den weiteren Weg beispielsweise dadurch vor, dass sie als Moderatorinnen und Moderatoren Themen strukturieren und Sitzungen konzipieren.

Die Beratung wird dem **Beratungsverständnis** des Qualifizierungsteams zufolge dabei nicht als bloße Dienstleistung betrachtet, sondern zielt auf eine Qualifizierung der Steuergruppen. Diese sollen langfristig ihren Aufgaben eigenständig, ohne dauerhafte externe Unterstützung, professionell nachkommen können. Eine kontinuierliche, gemeinsam verantwortete Kooperation zwischen Beraterin bzw. Berater und Klient hat sich als ein Faktor herausgestellt, der wesentlich zum Gelingen externer Steuergruppenberatung beiträgt. Kooperation zielt darauf, Irritationen ab- und Vertrauen aufzubauen. Die Beraterinnen und Berater übernehmen nicht die Alleinverantwortung für den Erfolg der Beratung. Immer hängt dieser auch davon ab, ob und inwieweit die Steuergruppen sich auf die Beratung einlassen und diese mitgestalten.

Während ihrer Tätigkeit treten die Beraterinnen und Berater durchaus als Expertinnen bzw. Experten auf, etwa bei den Fragen, wie Prozesse gestaltet werden können oder welche Antworten andere Schulen auf Entwicklungsfragen gefunden haben. Diese praxisrelevante Expertise, die auf ihrer langjährigen beruflichen Erfahrung beruht, nutzen die Beraterinnen und Berater nicht dafür, den Steuergruppen Vorschriften zu machen. Vielmehr geben sie ihnen Hinweise und initiieren dadurch Entwicklungsschritte.

In ihrer Arbeit mit den Schulen sehen sich die Beraterinnen und Berater auch zahlreichen **Herausforderungen** gegenüber. Genannt werden von den Beraterinnen und Beratern

- eine anfängliche prinzipielle Zurückhaltung gegenüber externer Unterstützung auf Grund schlechter Vorerfahrungen oder mangelnder Erfahrung mit einer solchen Begleitung,
- anfängliche Irritationen wegen unterschiedlicher Vorstellungen von Rolle und Funktion der Steuergruppenarbeit,
- mangelnde Zeitressourcen der Steuergruppe für ihre Arbeit, die auch die Beratung belasten kann, sowie
- eine mangelnde Teilnahmekonstanz an Steuergruppensitzungen, die die kontinuierliche Gruppenarbeit sowie die Beratung gleichermaßen erschwert.

Übereinstimmend berichten die Beraterinnen und Berater hingegen davon, durch ihre Arbeit ein gewisses **Monitoring** auf die Steuergruppenarbeit auszuüben. Dieses Monitoring betreiben sie dabei nicht gewollt, sondern es ist vielmehr dadurch strukturell bedingt, dass die Beraterinnen und Berater in einem engen Austausch mit der SenBildJugWiss stehen und von dieser auch Aufträge erhalten. Da die schulischen Akteure von dieser Konstellation wissen, stehen die Beraterinnen und Berater ihrer Erfahrung nach hin und wieder im Verdacht, die Steuergruppenarbeit zu kontrollieren und die Erkenntnisse der Senatsverwaltung als Aufsichtsinstanz der Schulen weiterzugeben. Die Monitoringfunktion steht für die Beraterinnen und Berater deswegen im Widerspruch zur Unterstützungsfunktion, da sie die für die Beratung notwendige Vertrauensbildung zwischen Beraterin bzw. Berater und Steuergruppe erschweren kann. Die Beraterinnen und Berater versuchen, diese Schwierigkeit im Beratungsprozess durch systematische Kommunikation und Kooperation mit den Steuergruppen zu beheben. Dabei sind sie bemüht, Probleme und deren Ursachen gemeinsam mit den schulischen Akteuren zu analysieren.

Die **Wirkung** ihrer Arbeit mit den Steuergruppen schätzen die Beraterinnen und Berater positiv ein. So berichten sie von Situationen, in denen die Steuergruppen ihre Beiträge aufgenommen und die von ihnen präsentierten Arbeitsweisen übernommen haben. Die Beraterinnen und Berater berichten weiterhin davon, von mehreren Steuergruppen die Rückmeldung erhalten zu haben, dass die externe Moderation sie entlaste. Verwiesen wird dabei nicht nur auf den eingesparten Arbeitsaufwand, sondern auch auf die aktive Partizipation aller Mitglieder an der Diskussion, die dank externer Moderation eher möglich sei. Darüber hinaus sehen die Beraterinnen und Berater die Wirksamkeit ihrer Tätigkeit dann, wenn durch ihre Arbeit der Schulentwicklungsprozess vorangetrieben wird. So sind sie nicht nur an der Entstehung einiger Steuergruppen in der Pilotphase beteiligt gewesen, sondern haben an manchen Schulen beispielsweise auch zur Klärung der Frage beigetragen, worin das spezifisch Neue an der Schulform Gemeinschaftsschule bestehe.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Steuergruppenberatung die gesamte Schulentwicklung unterstützt: Die Organisationsentwicklung wird unterstützt, indem die Beraterinnen und Berater mit Steuergruppen arbeiten, die der Binnensteuerung der Entwicklung dienen. Es wird eine Steuergruppenarbeit gefördert, die bestenfalls spiralförmige Entwicklungsprozesse steuert und sich dabei auf die gesamte Schule bezieht. Unterrichtsentwicklung wird in der Steuergruppenberatung nicht direkt, jedoch vermittelt unterstützt, da die Gemeinschaftsschulentwicklung das Ziel verfolgt, das Lehren und Lernen im Unterricht zu optimieren. Der Personalentwicklung dient die Beratung insofern, als sie über ihre Qualifizierungsfunktion zur Personalfortbildung und Personalförderung beiträgt. Die Steuergruppenberatung zielt durch die Berücksichtigung dieser drei Konzepte auf eine pädagogische Qualitätsentwicklung und grenzt sich damit von einer Beratung zur bloßen Veränderung institutioneller Rahmenbedingungen ab.

Hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungsangeboten und deren Abstimmung und Organisation sind zwischen den einzelnen Schulen weiterhin Unterschiede 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 der Inhalte in den Teams bzw. im Kollegium vereinbart werden, könnte zu einer Erhöhung der Fortbildungsbeteiligung beitragen und somit positiven Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess nehmen.

Hinsichtlich der Steuergruppenberatung durch die Beraterinnen und Berater des Qualifizierungsteams der Pilotphase kann festgehalten werden, dass die externe Steuergruppenberatung den Schulentwicklungsprozess der Pilotschulen gewinnbringend unterstützt, dass die Beraterinnen und Berater dieser Aufgabe an vielen Stellen nachkommen und die Tätigkeit des Qualifizierungsteams vor diesem Hintergrund als sinnvolle Ergänzung des Begleitungsangebots für die Pilotschulen zu bewerten ist.

3.5 Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten des Fusionsmodells

Als besondere Herausforderung im Kontext der Organisations- und Personalentwicklung hat sich im Verlauf der Pilotphase die Umsetzung des Fusionsmodells erwiesen. Dies betrifft aktuell sieben ehemalige Einzelschulen an insgesamt drei Gemeinschaftsschulen, die zum Schuljahr 2010/2011 fusionierten (vgl. Abbildung 14).

Generell stellen Schulfusionen komplexe Prozesse dar, die einer professionellen und gemeinsamen Herangehensweise der beteiligten Schulen bedürfen (vgl. Scherer 2009) und die Akteure vor vielfältige Herausforderungen stellen: So müssen unterschiedliche Organisationsstrukturen angeglichen, unterschiedliche Traditionen kollegialen Umgangs einander angenähert, unterschiedliche Kulturen der Unterrichtsgestaltung und der pädagogischen Orientierung vereint, unterschiedliche Profilsetzungen integriert, verschiedene Schulstandorte zusammengeführt und Fragen zu Schulleitungs- und Funktionsstellen sowie schulischen Gremien geklärt werden (vgl. Tischendorf 2007). Eine Fusion geht für die Einzelschulen zudem mit der Aufhebung von gewachsenen Strukturen einher und bedarf einiger Kraftanstrengung bei der Gestaltung des Neuen. Dies kann Ängste, Vorbehalte und Überforderung bei den Beteiligten befördern (vgl. Scherer 2009). Andererseits sind mit Schulfusionen auch Potenziale verbunden, wie beispielsweise die wechselseitige Bereicherung in der pädagogischen Arbeit, ein zukunftsfähigeres, gemeinsames Schulprofil sowie eine effizientere Arbeitsorganisation (vgl. Scherer 2009). Die in den Jahren 2010 bis 2011 erhobenen Daten der fusionierten Gemeinschaftsschulen bestätigen, dass auch die fusionierten Pilotschulen diesen Herausforderungen begegnen.

So beurteilen die Lehrkräfte **Entwicklungsimpulse für die Schulentwicklung**, die sich durch die Zusammenarbeit mit neuen Kolleginnen und Kollegen sowie durch die Auseinandersetzung mit eigenen Traditionen und Zielen potenziell ergeben könnten, an den drei fusionierten Gemeinschaftsschulen unterschiedlich. An den Schulen K und E nimmt der Anteil der Lehrkräfte zu, die Entwicklungsimpulse durch die Zusammenarbeit mit neuen Kolleginnen und Kollegen wahrneh-

men. Halten sich in 2009 die positiven und negativen Einschätzungen zu diesem Aspekt noch die Waage, stimmt in 2011 bereits eine moderate Mehrheit diesem zu. Im Zeitverlauf lässt sich für die Schule M die Zunahme einer skeptischen Sicht parallel zum tatsächlichen Vollzug der Fusion erkennen: In 2009 stimmten noch mehr Lehrkräfte der Aussage „Die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der fusionierenden Schule bringt neue Entwicklungsimpulse an unsere Schule“, zu als dies nach Umsetzung der Fusion in 2011 der Fall ist.

Abbildung 25: Lehrkräfte: „Die Zusammenarbeit mit den Kolleg(inn)en der fusionierenden Schule bringt neue Entwicklungsimpulse an unsere Schule.“

			N	SD
Schule K	2011	2,73	44	,91
	2009	2,42	12	,84
Schule M	2011	2,55	29	,86
	2009	2,91	22	,92
Schule E	2011	2,65	23	,82
	2009	2,53	15	,87

Positiv fällt auf, dass bereits bei der Durchführung der Fusion im Schuljahr 2010/2011 ein hoher **Kenntnisstand über den bzw. die Fusionspartner** vorhanden ist: So geben in 2011 zwischen 78 und 91 Prozent der befragten Kolleginnen und Kollegen der Fusionsschulen an, dass ihnen Profil und Schwerpunktsetzung der Partnerschule bekannt seien.

Die tatsächliche **Zusammenarbeit der Lehrkräfte** über die Grenzen der Schulteile hinweg erfordert jedoch weitere Aufmerksamkeit, auch wenn zwischen 2010 und 2011 eine positive Tendenz hin zu mehr Kooperation unter den Lehrkräften der fusionierenden Schulen zu verzeichnen ist. Auch lassen sich hinsichtlich der Kooperationsintensität große Unterschiede zwischen den Schulen ausmachen. Die Lehrkräfte wurden diesbezüglich befragt, in welchen Tätigkeitsbereichen sie kooperieren. Während an Schule K in 2011 bereits 51 Prozent der Lehrkräfte angeben, bei der Entwicklung und/oder Durchführung des Unterrichts mit den Kolleginnen und Kollegen des Fusionspartners zusammenzuarbeiten, sind es an Schule M 22 Prozent und an Schule E 14 Prozent.

Abbildung 26: Lehrkräfte: „Ich arbeite mit Kolleg(inn)en unserer fusionierenden Schule bei der Entwicklung und/oder Durchführung des Unterrichts zusammen.“

		N
Schule K	51%	41
Schule M	22%	32
Schule E	14%	21

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Kooperation im Bereich Schulentwicklung: Zwischen 31 und 48 Prozent der Lehrkräfte an den drei Fusionsschulen geben an, mit Kolleginnen und Kollegen des Fusionspartners bei der Schulentwicklung zusammenzuarbeiten.

Abbildung 27: Lehrkräfte: „Ich arbeite mit Kolleg(inn)en unserer fusionierenden Schule bei der Schulentwicklung zusammen.“

		N
Schule K	39%	41
Schule M	31%	32
Schule E	48%	21

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung deuten zudem darauf hin, dass dies unter anderem in den zum Befragungszeitpunkt Anfang 2011 nur teilweise vorhandenen partnerübergreifenden Strukturen – wie beispielsweise übergreifende Arbeitsgruppen etc. – begründet liegen

könnte: Nur jeweils die Hälfte der Lehrkräfte bewertet an den Fusionsschulen in 2011 die Aussage „Es bestehen angemessene Strukturen, die Austausch und gemeinsames Arbeiten der Kollegien aus den fusionierenden Schulen ermöglichen“ als zutreffend.

Abbildung 28: Lehrkräfte: „Es bestehen angemessene Strukturen, die Austausch und gemeinsames Arbeiten der Kollegien aus den fusionierenden Schulen ermöglichen.“

			N	SD
Schule K	2011	2,57	49	,91
	2009	2,38	13	,84
Schule M	2011	2,31	42	,86
	2009	2,52	25	,92
Schule E	2011	2,50	24	,82
	2009	2,47	17	,87

Wie die Gestaltung von Fusionsprozessen konkret aussehen kann, welche Herausforderungen in diesem Prozess auftreten und welche Lösungswege von den Gemeinschaftsschulen beschritten werden, zeigen die Ergebnisse einer **Fallstudie**, die im Schuljahr 2010/2011 an Schule E sowie Schule M durchgeführt wurde. Dabei wurden an beiden Schulen jeweils die Schulleitung, Vertreterinnen und Vertreter der Steuergruppe sowie Lehrkräfte beider Fusionspartner befragt. An Schule E fanden darüber hinaus Interviews mit einem Elternvertreter sowie mit Schülerinnen und Schülern statt.

Im Schuljahr 2009/2010 fusionierten die auf zwei Standorte aufgeteilte Grundschule E mit der Oberschule E zur **Schule E**. Die einzelnen Schulteile sind dabei an ihren vorherigen Standorten geblieben, weshalb der Unterricht aktuell an drei Standorten im Bezirk stattfindet. Diese örtliche Trennung erschwert die Zusammenarbeit der Fusionspartner und ihrer Lehrerkollegien.

Als umso wichtiger hat es sich deshalb im Prozess herausgestellt, klare Strukturen zu schaffen, das heißt: geregelte Leitungs-, Entscheidungs- und Kommunikationsstrukturen sowie transparente und eindeutige Zuständigkeiten und Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner zu benennen, um Qualität und Kontinuität aufzubauen. Der Fusionsprozess der beiden Schulen wurde diesem Grundsatz folgend von Anfang an von einer gemeinsamen Steuergruppe und gemeinsamen fachübergreifenden Konferenzen begleitet. An zwei Terminen pro Woche trifft sich die gesamte erweiterte Schulleitung, um aktuelle Anliegen zu diskutieren. Da das Schulleitungsteam aufgrund der Schulgröße in erheblichem Umfang Verwaltungsarbeit zu leisten hat, wurde die Unterrichtsorganisation an die Teamleiterinnen bzw. Teamleiter und ausgewählte Lehrkräfte abgegeben und deren Rollen wurden gestärkt.

Die Lehrerkollegien wie auch die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler beider Fusionspartner stehen grundsätzlich hinter der Fusion. Dennoch wurde diese auch kritisch hinterfragt und es wurden Befürchtungen hinsichtlich des veränderten Status der eigenen Schule in der fusionierten Gemeinschaftsschule geäußert. 2010 wurde ein gemeinsam organisierter und durch die Schulentwicklungsberaterinnen und -berater des Qualifizierungsteams unterstützter Studientag initiiert, der das Zusammenwachsen der Lehrerkollegien sowie der Schul- und Unterrichtskultur weiter vorantreiben sollte.

Um bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung den Überblick zu behalten, hat sich die Schule entschlossen, Schwerpunkte zu setzen: Neben der Etablierung binnendifferenzierter Formen des Unterrichts stehen die Ganztagskonzeption und ein gemeinsames Erziehungskonzept im Mittelpunkt der Entwicklungsbemühungen. Mittelfristig ist auch die Entwicklung eines gemeinsamen Schulprofils und eines neuen, gemeinsamen Schulprogramms geplant.

Der gesamte Fusionsprozess wurde mithilfe eines sogenannten Meilensteinplans entworfen und strukturiert. Für den Umgang mit auftretenden Herausforderungen und die Bewältigung des Fusionsprozesses besteht zwischen den Fusionspartnern die Vereinbarung, an allen Arbeitsgruppen und Gremien eine Anzahl von Vertreterinnen und Vertretern aus den Ursprungskollegien zu beteiligen sowie die Funktionsstellen möglichst gleichmäßig zu besetzen. Darüber hinaus sollen klare Strukturen, Zuständigkeiten und transparente Kommunikationswege beispielsweise hinsichtlich der Dienstpläne und ein gemeinsames Sekretariat die Zusammenarbeit erleichtern. Auch das Schulleitungsteam, die Jahrgangsteams, die Steuergruppe, die Schüler- und die Elternvertretung,

die Fachteams und das technische Personal werden soweit möglich zumindest annähernd mit gleich vielen Vertreterinnen bzw. Vertretern aus den Ursprungsschulen besetzt.

In regelmäßigen Abständen finden übergreifende Arbeitsgruppensitzungen oder Studententage zu einzelnen Themen statt, in deren Rahmen Absprachen in Bezug auf die Arbeitsformen im Unterricht, Leistungsbewertung usw. getroffen werden, um langfristig Kontinuität aufzubauen und ein gemeinsames Konzept zu entwickeln. In diesem Zusammenhang steht auch die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes auf der Agenda. Auch gemeinsame Aktivitäten wie Schulfeste sollen den Fusionsprozess befördern.

Ebenfalls im Schuljahr 2009/2010 fusionierten die Grundschule M sowie die Oberschule M zur **Schule M**. Bereits mit Beginn der Pilotphase Gemeinschaftsschule im Jahr 2008 hatten sich die beiden Schulen für eine Kooperation entschieden, erste Schritte zur Zusammenarbeit beschlossen und in die Wege geleitet; dennoch bedeutete die Fusion einen großen Entwicklungsschritt. Bei den Anforderungen unterscheiden die befragten Vertreterinnen und Vertreter beider Fusionspartner zwischen der „inneren Fusion“ und der „äußeren Fusion“, wobei die „innere Fusion“ jenen Teil des Prozesses betrifft, der von den Lehrkräften selbst aktiv gestaltet werden kann. Die „äußere Fusion“ hingegen umschließt nach Wahrnehmung der Lehrkräfte jenen Teil des Fusionsprozesses, der nicht aktiv von den Beteiligten an den Schulen beeinflusst werden kann, sondern von außen vorgegeben wird.

Die Herausforderungen der „inneren Fusion“ werden von den Lehrkräften vor allem im Zusammenwachsen der beiden Kollegien, der Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur und der Identifikation mit der neuen Schule bei gleichzeitig unterschiedlichen Schulstandorten gesehen. Erste Schritte in Richtung einer Gestaltung der „inneren Fusion“ bilden die Besetzung sämtlicher Gremien und Arbeitsgruppen mit Vertreterinnen und Vertretern aus beiden Ursprungsschulen und aus allen Jahrgangsstufen. Diese strategische Besetzung von Gremien wird zugleich als hilfreich bei der Sicherstellung des Informationsflusses und der Kommunikation über die Standorte hinweg wahrgenommen. Die Steuergruppe als zentrales Gremium nimmt eine wichtige Rolle bei der Steuerung der Fusion ein. Gemeinsame Arbeitsgruppen arbeiten an der inhaltlichen Ausgestaltung der Fusion zu Themen wie Öffentlichkeitsarbeit, Schulprogramm, Schulveranstaltungen und Gewaltprävention. Hinsichtlich der weiteren Unterrichtsentwicklung wird auf Ebene der Fachbereichsleitungen an einer inhaltlichen und methodischen Verknüpfung der Grundstufe und der Sekundarstufe gearbeitet. Ein besonderes Augenmerk im Bereich Unterrichtsentwicklung liegt auf der Gestaltung des Übergangs von der 5. und 6. Klasse in die 7. und 8. Klasse, wodurch sich nach Ansicht der Beteiligten auch hinsichtlich der Angleichung der verschiedenen Schulkulturen erste Erfolge zeigen.

Ein weiterhin großes Hindernis für das standortübergreifende Arbeiten der Lehrerinnen und Lehrer beider Fusionspartner besteht in den unterschiedlich rhythmisierten Tagesabläufen, was das Unterrichten von Lehrkräften in beiden Teilen der fusionierten Schule aufgrund unterschiedlicher Unterrichts- und Pausenzeiten erschwert. Die Anpassung der Rhythmisierungsmodelle bleibt deshalb langfristiges Ziel des weiteren Fusionsprozesses.

Trotz einer großen Aufgeschlossenheit gegenüber der Fusion im Kollegium besteht nach Aussagen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner auch weiterhin eine hohe Identifikation mit der ursprünglichen Schule in beiden Teilen des Kollegiums. Konflikten, die sich durch das Festhalten an alten Traditionen eines Fusionspartners ergeben, wird diskursiv und kreativ begegnet: So hat man sich beispielsweise bei der Diskussion um einen neuen Schulnamen entschieden, einen für beide Partner neuen Namen zu wählen, denn es müsse – so die befragten Lehrkräfte – bei einer Fusion stets der Eindruck vermieden werden, dass ein Partner den anderen „übernehme“. Stattdessen müsse es das Ziel sein, etwas neues Gemeinsames zu schaffen.

Die Herausforderungen der „äußeren Fusion“ werden von den Akteuren der Schule M als konfliktreich erlebt. Dies trifft insbesondere auf den Prozess der Neubesetzung der Schulleitung zu. Die Lehrerinnen und Lehrer der beiden ursprünglichen Schulen traten dafür ein, eine Schulleitung einzusetzen, die von beiden Ursprungskollegien gleichermaßen getragen werden sollte. Nach Auffassung des Kollegiums sollte, um Konflikte zu vermeiden, deshalb niemand aus den alten Schulleitungsteams diese Funktion übernehmen, stattdessen wurde eine Neubesetzung gewünscht. Der Einsatz der Schulleiterin der ursprünglichen Grundschule als Schulleiterin für die gesamte Schule sorgte deshalb bei einem Teil des Kollegiums für Irritationen, zumal der stellver-

tretende Schulleiter der weiterführenden Schule, der diese lange Zeit kommissarisch geleitet hatte, daraufhin die Schule verließ.

Auch die bezirklichen Verwaltungsstrukturen, vor allem die Zuordnung der beiden Schulteile zu unterschiedlichen Schulaufsichtspersonen, werden von den Beteiligten als eher hinderlich für die Fusion bewertet. Dieser Umstand und die Verteilung auf zwei Standorte führen dazu, dass die Schulleitung der neuen, fusionierten Schule ihre Ressourcen auf zwei Gebäude und unterschiedliche Schulstufen verteilen und zudem viele Außentermine doppelt wahrnehmen müsse und so die Erreichbarkeit für die Lehrkräfte eingeschränkt sei. Eine Lösung für diese Problematik wurde bisher nicht gefunden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Bildung von Gemeinschaftsschulen durch Fusion von den Beteiligten bisher vor allem als Belastung für den Schulentwicklungsprozess erlebt wird, auch wenn – wie die Fallstudien zeigen – an den Schulen der Fusionsaufgabe aktiv gestaltend begegnet wird. Trotz des in 2011 bereits bestehenden hohen Kenntnisstandes über den jeweiligen Fusionspartner stehen die fusionierten Gemeinschaftsschulen doch auch weiterhin vor der Herausforderung einer stärkeren Verzahnung der beteiligten Kollegien und der Schaffung dafür geeigneter Strukturen. Die schwierigen Umstände, welche die Fusion von Schulen der Grund- und Sekundarstufe zu Gemeinschaftsschulen mit sich bringt, spiegeln sich auch in den bereits dargestellten Ergebnissen zum Schulentwicklungsmanagement (vgl. Abschnitt 2.1) sowie zur Kooperation von Lehrkräften (vgl. Abschnitt 2.2) wider: An den Fusionsschulen zeichnet sich in diesen Bereichen eine teilweise rückläufige Entwicklungstendenz ab. Den Herausforderungen zu begegnen, das Zusammenwachsen der Schulen zu gestalten und als Potenzial für die Schulentwicklung nutzbar zu machen, bleibt damit weiterhin eine Aufgabe für diese Gemeinschaftsschulen.

3.6 Entwicklungsstand der Einzelschulen im Überblick

In diesem Abschnitt erfolgt auf Basis der in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Befunde eine kurze Einordnung der Einzelschulen nach ihrem Entwicklungsstand im Bereich Organisations- und Personalentwicklung, um bei der weiteren Lektüre des Berichts einen schnellen Überblick über die Rahmenbedingungen an den einzelnen Pilotschulen zu ermöglichen.

Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden vom Kollegium der **Schule A** tendenziell positiv bewertet. Eine starke Zunahme (eher) positiver Einschätzungen zwischen 2009 und 2011 ergibt sich für die Klarheit über Verantwortlichkeiten. Die Überprüfung der Zielerreichung im Bereich Schulentwicklung wird von den Lehrkräften der Schule hingegen zurückhaltender bewertet. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine ausgeprägte Kooperationskultur auf: Neben dem Austausch von Materialien und Erfahrungen gehören auch gemeinsame Planungs- und Konzeptionstätigkeiten für eine Mehrheit der Lehrkräfte zum Arbeitsalltag. Die Lehrkräfte dieser Schule geben zudem überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Abstimmungen über Fortbildungen finden vorrangig mit der Schulleitung statt.

Über die Ausgangslage der **Schule C** im Bereich Schulorganisation liegen keine quantitativen Daten vor. In 2011 wird deutlich, dass die Schule auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule auf etablierte Steuerungsstrukturen zurückgreifen kann. Insbesondere die Partizipation des Kollegiums an Entscheidungsprozessen sowie die klare Definition von Verantwortlichkeiten werden von den Lehrkräften positiv bewertet. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert. Auch geben die Lehrkräfte der Schule C überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Bei der Abstimmung über Fortbildungen spielen die Jahrgangsteams eine herausragende Rolle.

Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden vom Kollegium der **Schule D** neutral bis tendenziell positiv bewertet. Zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2011 bleiben die Werte in diesen Bereichen mit leichten Ausschlägen nach oben und unten insgesamt stabil. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert.

Schule E steht als Fusionsschule vor besonderen Herausforderungen. Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden an der Fusionsschule vom Kollegium dennoch tendenziell positiv und über die Erhebungsjahre stabil bewertet. Im Zuge der Fusion sah sich die Schule mit multiplen Herausforderungen konfrontiert: Vor allem die lange ungeklärte Schulleitungsfrage sowie die Verteilung auf drei Standorte erschweren den Aufbau von verlässlichen Steuerungsstrukturen. Im Vergleich der Fusionsschulen ist Schule E diejenige Schule, an der die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen beider Fusionspartner bei der Schulentwicklung am stärksten ausgeprägt ist. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert. Hinsichtlich der Frage, ob bei der Entwicklung zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele verfolgt werden, halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Bei der Abstimmung der Fortbildungsteilnahme spielen verschiedene Gremien bzw. Personen eine Rolle.

Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden vom Kollegium der **Schule F** zu Beginn der Pilotphase tendenziell negativ bewertet. Zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2011 lässt sich jedoch eine teilweise stark positive Entwicklung für viele der untersuchten Aspekte im Bereich Schulorganisation und insbesondere hinsichtlich des Aspekts Partizipation bei der Entscheidungsfindung beobachten. Hier scheinen sich die unternommenen Anstrengungen im Bereich Schulorganisation, wie sie in der Fallstudie dokumentiert sind, niederschlagen. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine ausgeprägte Kooperationskultur auf: Neben dem Austausch von Materialien und Erfahrungen gehören auch gemeinsame Planungs- und Konzeptionstätigkeiten für eine Mehrheit der Lehrkräfte zum Arbeitsalltag. Hinsichtlich der Frage, ob bei der Entwicklung zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele verfolgt werden, halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Bei der Abstimmung der Fortbildungsteilnahme spielen verschiedene Gremien bzw. Personen eine Rolle. S.o.

Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden vom Kollegium der **Schule G** tendenziell positiv bewertet. Jedoch lässt sich zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2011 für viele der untersuchten Aspekte im Bereich Schulorganisation und insbesondere hinsichtlich des Aspekts Klarheit der Definition von Verantwortlichkeiten eine rückläufige Tendenz in den Einschätzungen der Lehrkräfte beobachten. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert. Die Lehrkräfte dieser Schule geben zudem überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Bei der Abstimmung der Fortbildungsteilnahme spielen verschiedene Gremien bzw. Personen eine Rolle. S.o.

Schule I kann bereits mit Beginn der Pilotphase auf etablierte Steuerungsstrukturen zurückgreifen. Die Steuergruppenarbeit, die Partizipation des Kollegiums an Entscheidungsprozessen, die Klarheit hinsichtlich der Verantwortlichkeiten sowie die Überprüfung der Zielerreichung im Schulentwicklungsprozess werden von den Lehrkräften dieser Schule in allen Befragungsjahren sehr positiv bewertet. Zudem zählt die Schule zu denjenigen Gemeinschaftsschulen mit der am stärksten ausgeprägten Kooperationskultur, zu der auch voraussetzungsreiche Formen der Kooperation zählen. Zwischen 2009 und 2011 ist zudem eine weiterhin positive Entwicklungstendenz im Bereich Schulorganisation zu verzeichnen. Auch geben die Lehrkräfte der Schule I überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Bei der Abstimmung über Fortbildungen spielen die Jahrgangsteams eine herausragende Rolle.

An **Schule J** mussten mit Beginn der Pilotphase grundlegende Steuerungsstrukturen erst geschaffen werden, weshalb die Schule hinsichtlich der Steuergruppenarbeit sowie weiterer steuerungsrelevanter Aspekte in 2009 häufig (eher) negative Bewertungen von den Lehrkräften erhielt. Zwischen 2009 und 2011 scheinen jedoch Anstrengungen im Bereich Schulorganisation unternommen worden zu sein, die sich in einem teilweise starken Anstieg (eher) positiver Einschätzungen der genannten Aspekte niederschlagen. Auch bei der Kooperation der Lehrkräfte besteht an dieser Schule noch der größte Entwicklungsbedarf: Bisher sind vor allem wenig voraussetzungsreiche Formen der Kooperation verbreitet. Nur wenige Lehrkräfte der Schule J sind

der Ansicht, dass bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele im Kollegium verfolgt werden. Zudem geben an der Schule J im Vergleich mit den übrigen Gemeinschaftsschulen überdurchschnittlich viele Lehrkräfte an, die Teilnahme an Fortbildungen nicht abzustimmen.

Schule K steht als Schule des Fusionsmodells, die aus drei Einzelschulen hervorging, vor besonderen Herausforderungen. Hinsichtlich der Steuergruppenarbeit sowie weiterer steuerungsrelevanter Aspekte halten sich (eher) zustimmende und (eher) ablehnende Einschätzungen die Waage. Bezüglich der Partizipation des Kollegiums an Entscheidungsprozessen, der Klarheit hinsichtlich der Verantwortlichkeiten sowie der Überprüfung der Zielerreichung im Schulentwicklungsprozess lässt sich zwischen 2009 und 2011 eine rückläufige Tendenz in den Einschätzungen der Lehrkräfte beobachten, die insbesondere mit Vollzug der Fusion zwischen 2010 und 2011 zum Tragen kommt. Im Vergleich der Fusionsschulen ist die Schule K jedoch diejenige Schule, an der die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen beider Fusionspartner bei der Unterrichtsentwicklung am stärksten ausgeprägt ist. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert. Hinsichtlich der Frage, ob bei der Entwicklung zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele verfolgt werden, sind (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen ausgeglichen. Abstimmungen über Fortbildungen finden vorrangig mit der Schulleitung statt.

Schule M steht als Fusionsschule vor besonderen Herausforderungen. Hinsichtlich der Steuergruppenarbeit sowie weiterer steuerungsrelevanter Aspekte sind (eher) positive und (eher) negative Wahrnehmungen annähernd ausgeglichen mit einer zum Teil deutlich rückläufigen Tendenz zwischen den Erhebungsjahren. Im Zuge der Fusion sah sich die Schule mit multiplen Herausforderungen konfrontiert: Vor allem die lange ungeklärte Schulleitungsfrage sowie die Verteilung auf zwei Standorte erschweren den Aufbau verlässlicher Steuerungsstrukturen. Die Kooperation der Lehrkräfte an der Schule M fokussiert insbesondere auf den Austausch von Erfahrungen und Materialien. Gegenseitige Reflexion und Unterrichtsbesuche finden an der Schule noch sehr selten statt. Nur ein Teil der Lehrkräfte der Schule M ist der Ansicht, dass bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele im Kollegium verfolgt werden. Bei der Abstimmung der Fortbildungsteilnahme spielen verschiedene Gremien bzw. Personen eine Rolle. S.o.

Schule O kann bereits mit Beginn der Pilotphase auf etablierte Steuerungsstrukturen zurückgreifen. Die Steuergruppenarbeit, die Partizipation des Kollegiums an Entscheidungsprozessen, die Klarheit hinsichtlich der Verantwortlichkeiten sowie die Überprüfung der Zielerreichung im Schulentwicklungsprozess werden von den Lehrkräften dieser Schule in allen Befragungsjahren sehr positiv bewertet. Zudem zählt die Schule zu denjenigen Gemeinschaftsschulen mit der am stärksten ausgeprägten Kooperationskultur, die auch voraussetzungsreiche Formen der Kooperation einschließt. Zwischen 2009 und 2011 ist im Bereich Schulorganisation zwar eine eher rückläufige Tendenz zu beobachten, jedoch bei weiterhin hohen Gesamtwerten. Dies lässt sich insbesondere mit dem zu Beginn der Pilotphase sehr kleinen Kollegium der aufwachsenden Schule begründen, das sich im Laufe der Pilotphase stark vergrößert hat – was Abstimmungsprozesse und die Zusammenarbeit aufwändiger werden lässt. Darüber hinaus geben die Lehrkräfte dieser Schule überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Abstimmungen über Fortbildungen finden vorrangig mit der Schulleitung statt.

3.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die Voraussetzungen und Entwicklungsschritte der Gemeinschaftsschulen auf der Mesoebene des Bildungssystems analysiert und es wird der Frage nachgegangen, wie im Schulentwicklungsprozess institutionelle bzw. organisationale Rahmenbedingungen ausgestaltet werden und wie die systematische Entwicklung der professionellen Akteure an den Gemeinschaftsschulen sichergestellt wird.

Hinsichtlich der Etablierung eines tragfähigen **Schulentwicklungsmanagements** lassen sich zwischen den einzelnen Gemeinschaftsschulen weiterhin Unterschiede feststellen. Zwar sind an

allen Schulen **Steuergruppen** vorhanden, welche die Schulleitung und das Kollegium bei der Planung und Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses unterstützen. Vor allem die qualitativen Befunde zeigen jedoch, dass es Unterschiede in deren Beurteilung gibt: So wird die Arbeit von Steuerungsgremien noch nicht an allen Schulen als effektiv und hilfreich von den Kollegien wahrgenommen.

Auch eine breite **Einbeziehung der Lehrkräfte in Entscheidungsprozesse**, eine **klare Festlegung von Verantwortlichkeiten** und eine **systematische Überprüfung der bereits erreichten Ziele** stellen an einem Teil der Gemeinschaftsschulen weiterhin eine Entwicklungsaufgabe dar.

Analysiert man die Unterschiede im Schulvergleich, so zeigt sich zum einen, dass jene Schulen, die bereits zu Beginn auf gut ausdifferenzierte Strukturen zur Steuerung des Schulentwicklungsprozesses zurückgreifen konnten, auch weiterhin hohe Zustimmungswerte in der Lehrkräftebefragung erzielen. Schulen, die mit geringen Voraussetzungen im Bereich Steuerung in die Pilotphase eingetreten waren, verzeichnen auch in 2011 häufiger unterdurchschnittliche Werte, zeigen jedoch eine positive Tendenz und nähern sich den Schulen mit Steuerungserfahrung über die Erhebungsjahre langsam an. An den Gemeinschaftsschulen, die aus einer Fusion hervorgegangen sind, sind häufiger rückläufige Tendenzen zwischen den Erhebungsjahren zu beobachten, was die besonderen Herausforderungen dieser Organisationsform widerspiegelt. An den übrigen Schulen halten sich hinsichtlich der Kriterien, die auf die Qualität der Steuerungsstrukturen der Schule schließen lassen, positive und negative Einschätzungen die Waage, was ebenfalls auf weiteren Entwicklungsbedarf hindeutet.

Die Ergebnisse zur **Kooperationskultur** in den Kollegien deuten darauf hin, dass es an den Gemeinschaftsschulen **ein positives Klima der Zusammenarbeit** bei den Akteuren gibt, hinsichtlich einer effizienten und zielorientierten Organisation der Entwicklungsarbeit hingegen noch Entwicklungsbedarf besteht.

Durch die Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung auf verschiedenen Ebenen der Einzelschule – so zum Beispiel in Jahrgangs- und Fachteams – ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Entwicklungsprozesses erkennbar geschaffen worden.

Die **Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung** beschränkt sich bislang bei der Mehrheit der Schulen auf eher niedrigschwellige, einfach umzusetzende und in Lehrerkollegien tradierte Formen der Zusammenarbeit. Höher Schwellige Formen der Kooperation, die mit höherem Aufwand an Ressourcen und größerem Vertrauen verbunden sind, sind erwartungsgemäß nach vier Jahren Schulversuch noch eher selten anzutreffen.

Dies zeigt, dass der Aufbau tragfähiger Kooperationsstrukturen einen längeren Zeitraum erfordert und weiterer Anstrengung bedarf. Gerade mit Blick auf die zukünftig zu bewältigenden Herausforderungen wie das Anwachsen der Kollegien und eine Integration neuer Schülerjahrgänge bleibt die systematische Kooperation von Lehrkräften bei Entwicklungs- und Planungsaktivitäten sowie bei der gemeinsamen Reflexion der Veränderungen im Unterricht eine wichtige Entwicklungsaufgabe.

Die **Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte gegenüber Veränderungen** in Schule und Unterricht ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Entwicklungsprozessen. Aus den Angaben der Lehrkräfte, die mehrheitlich diese (tendenziell) positiv einschätzen, lässt sich ein tendenziell offenes Klima gegenüber Veränderungen schließen. Dies ist angesichts dessen, dass vor allem in den ersten Jahren der Pilotphase große Herausforderungen zu bewältigen sind und dieser Prozess häufig mit Schwierigkeiten einhergeht, als positive Voraussetzung für das weitere Gelingen des Schulentwicklungsprozesses zu werten. Die Erfahrungen an den Fallstudien Schulen verdeutlichen jedoch auch, dass eine zentrale Herausforderung der Gemeinschaftsschulen darin liegt, die im Rahmen der **Gemeinsamkeit von Entwicklungszielen** und **Veränderungsbereitschaft** auftretenden Unterschiede zu beachten und zu bearbeiten. Erfahrungen mit einem partizipativen Ansatz, der auch kritische Stimmen in die Diskussion des Entwicklungsprozesses einbezieht, lassen darauf schließen, dass es sich als lohnenswert erweist, latente Vorbehalte aufzugreifen und für die Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive zu nutzen.

Hinsichtlich der **Teilnahme an Fortbildungsangeboten** und deren **Abstimmung** und **Organisation** sind zwischen den einzelnen Schulen weiterhin Differenzen zu verzeichnen. Die qualitati-

ven Befunde lassen erkennen, dass eine geringe Systematisierung der Fortbildungsorganisation an den Schulen dazu führen kann, dass nur ein kleiner Personenkreis die Möglichkeit zur Fortbildung in Anspruch nimmt. Gleichzeitig lässt sich zeigen, dass die Erarbeitung eines Konzepts zur systematischen Planung der Fortbildung, in dem neben Relevanz, Zielsetzungen, zeitlichen Ressourcen und Kontingenten auch Fragen einer nachhaltigen Verbreitung des erworbenen Wissens in den Teams bzw. im Kollegium vereinbart werden, zu einer höheren Fortbildungsbeteiligung beitragen und auf diesem Wege positiven Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess nehmen kann. Hinsichtlich der Steuergruppen-Beratung durch die Mitglieder des Qualifizierungsteams kann festgehalten werden, dass mit dieser Tätigkeit den Pilotschulen ein gewinnbringendes Unterstützungsangebot im Schulentwicklungsprozess zur Verfügung gestellt wird.

Als Sonderfall erweisen sich jene Schulen, die zu einer Gemeinschaftsschule fusionieren. Die mit dem **Fusionsprozess** verbundene **Klärung der Leitungs- und Funktionsstellen**, der **Schulstandortfragen** sowie die Neuregelung der **Zusammenarbeit der fusionierten Kollegien** bleiben nicht ohne Auswirkungen auf den Entwicklungsprozess. Die Bildung von Gemeinschaftsschulen durch Fusion wird von den Beteiligten bisher vor allem als Belastung für den Schulentwicklungsprozess erlebt, wobei – wie die qualitativen Befunde zeigen – auch diese Aufgabe aktiv gestaltend angenommen wird. Auch wenn es 2011 bereits einen guten Kenntnisstand über den jeweiligen Fusionspartner gibt, stehen diese Schulen doch auch weiterhin vor der Aufgabe einer stärkeren Verzahnung der Kollegien und der Schaffung dafür geeigneter Strukturen.

4. UNTERRICHT AN GEMEINSCHAFTSSCHULEN

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Befragungen und einer Fallstudie zum Thema Unterricht an Gemeinschaftsschulen vorgestellt.

Die Veränderung von Unterricht und Lernen steht im Zentrum der Entwicklungsarbeit der Gemeinschaftsschulen. Dies ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die Gemeinschaftsschulen auf eine äußere Fachleistungsdifferenzierung als Organisationsprinzip des Unterrichts verzichten. Es gibt also nicht, wie in vielen Gesamtschulen, ein Fachunterrichtsangebot mit unterschiedlichen Leistungsniveaus. Vielmehr folgt der Unterricht in Gemeinschaftsschulen dem Anspruch, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler durch individuelle Förderung, das heißt durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege entwickelt und gefördert werden (vgl. SenBildJugWiss 2007).

Mit der Analyse des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen werden die Entwicklungsprozesse im Umgang mit Heterogenität auf der Mikroebene des Bildungssystems in den Blick genommen. Thematisiert wird dabei vor allem die Handlungsebene der Lehrerinnen und Lehrer; das heißt, auf Seiten der Lehrenden werden die didaktische Gestaltung von Lerngelegenheiten und die Begleitung von Lernwegen untersucht. Daneben wird auch die Handlungsebene der Schülerinnen und Schüler thematisiert, das heißt die Erfahrungen der Lernenden mit dem Unterrichtsangebot an Gemeinschaftsschulen.

Unterricht als Ort eines produktiven Umgangs mit Heterogenität wird in der Schulpädagogik vor allem unter den folgenden drei Aspekten diskutiert, die gleichzeitig als Grundbedingungen für erfolgreiches Lehrerhandeln gelten:

1. Die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zu Heterogenität: Heterogenität soll nicht als Belastung, sondern als Bereicherung wahrgenommen werden.
2. Die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts: Unterricht soll sich an den unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernbedürfnissen orientieren und dafür differenzierende Lernarrangements nutzen.
3. Die Diagnose von Schülerkompetenzen: Die individuellen Kompetenzen sollen sensibel wahrgenommen werden, um sie für eine Unterstützung und Förderung des Lernens bzw. die Planung, Gestaltung und Verbesserung eines lernförderlichen Unterrichts nutzen zu können (vgl. zusammenfassend Trautmann/Wischer 2011: 107).

Die mit diesen Grundbedingungen verbundenen Anforderungen an einen professionellen Umgang mit Heterogenität sind komplex und gleichzeitig nur in geringem Maße operationalisiert. Diese Mischung aus hoher Komplexität und geringem Grad der Operationalisierung der Anforderungen spiegelt sich auch in der Bestimmung von Bathe, Boller und Kemper wider: „Individuelle Förderung, Lernprozessbegleitung, Beratung und innere Differenzierung, verbunden mit der Diagnose und Dokumentationen von Lernentwicklungen unter Einbeziehung alternativer Leistungsbewertungskonzepte werden als Möglichkeiten gesehen, die Heterogenität der Lerngruppen produktiv zu nutzen und die im Schulsystem gegebenen sozialen Disparitäten abzuschwächen“ (Bathe/Boller/Kemper 2010: 17).

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zum Handeln der Lehrkräfte auf Ebene der Unterrichtsgestaltung zeigen, wie die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen sich mit diesen Anforderungen auseinandersetzen und wie sie diese bearbeiten. Dabei folgt die Darstellung der Ergebnisse den von Trautmann und Wischer zusammengefassten Bedingungen für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität:

- In Kapitel 4.1 werden quantitative Befunde zu Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern der Gemeinschaftsschulen dargestellt.
- In Kapitel 4.2 werden auf Grundlage einer Fallstudie Formen der Bearbeitung von Anforderungen im Umgang mit Heterogenität rekonstruiert.

- In Kapitel 4.3 werden quantitative Befunde zur Sicht der Schülerinnen und Schüler auf den Umgang mit Heterogenität vorgestellt.
- In Kapitel 4.4 werden auf der Grundlage von Befragungen die didaktische und methodische Gestaltung von Unterricht und Formen der Diagnose und Lernberatung thematisiert.

4.1 Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu Heterogenität

In der Erziehungswissenschaft wird der Einstellung zur Heterogenität bei Lehrerinnen und Lehrern eine hohe Bedeutung für einen produktiven Umgang mit Heterogenität beigemessen. So zeigen beispielsweise Lau und Boller anhand einer Analyse des aktuellen Diskussionsstands, dass zwei Aspekte von Lehrerprofessionalität für eine erfolgreiche Umsetzung von innerer Differenzierung besonders bedeutsam sind: die professionelle Handlungskompetenz und die pädagogische Haltung (vgl. Lau/Boller 2010: 28). Die Wahrnehmung und Wertschätzung von Heterogenität stellt dabei einen bedeutenden Teilaspekt der pädagogischen Haltung dar, die dazu führen soll, die sozialen, kulturellen, geschlechts- und leistungsbezogenen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren und als Chance für die Unterrichtsgestaltung zu begreifen (ebd.: 29). Dabei wird eine positive Haltung der Lehrenden nicht nur als eine bedeutende Voraussetzung für gelingende Binnendifferenzierung angesehen; gleichzeitig geht man davon aus, dass die Haltung der Wahrnehmung und Wertschätzung von Heterogenität durch die Arbeit mit binnendifferenzierenden Lernarrangements positiv beeinflusst wird (ebd.: 31). Hinter dieser Annahme steht die Vorstellung, dass Werthaltungen und professionelle Orientierungen wie Überzeugungen, Einstellungen, Deutungsmuster oder subjektive Theorien das Lehrerhandeln nicht unerheblich steuern: Sie leiten individuell die Rekontextualisierung des Bildungsauftrages vor Ort – so nach Trautmann/Wischer der derzeitige Konsens in der Erziehungswissenschaft (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 108ff). Forschungsarbeiten zur Einstellung von Lehrkräften zur Heterogenität sind allerdings noch nicht verbreitet. So wird in einigen Studien festgestellt, dass Lehrkräfte Heterogenität eher als Belastung sehen und sich mit heterogenen Lerngruppen überfordert fühlen (vgl. zum Beispiel Baumert et al. 1997; Kunze/Solzbacher 2008) – gleichzeitig aber wird die ‚richtige‘ Einstellung für einen produktiven Umgang mit Heterogenität in der Regel als Schlüsselkategorie genannt.

Trautmann und Wischer stellen diese Annahme auf den Prüfstand. Dabei stellen sie zum einen heraus, dass Einstellungen als Persönlichkeitsvariable nur schwer veränderbar sind; gleichzeitig weisen sie aber auch darauf hin, dass Einstellungen – beispielsweise zum Umgang mit Heterogenität – Ausdruck eines Professionsverständnisses sind. Darüber hinaus weisen sie auch angesichts von wirkungsmächtigeren Faktoren auf eine relativ geringe praktische Relevanz von Einstellungen hin, da organisatorische Rahmungen, Regeln und Wirkmechanismen der Institution die individuellen Gestaltungsspielräume vermutlich kleiner halten, als allgemein angenommen (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 110 ff.).

Unabhängig davon, ob nun von einer für die Praxis förderlichen Einstellung zu Heterogenität gesprochen werden kann, sieht Wischer diese als Ausdruck einer Lösungsstrategie zum Umgang mit den Anforderungen der komplexen Situation von heterogenen Lerngruppen: „Das bedeutet: Einstellungen, subjektive Theorien und die damit verknüpften Handlungsrountinen sind keineswegs nur als Persönlichkeitsvariablen der einzelnen Lehrkraft, sondern auch als Ausdruck der professionsbezogenen Anforderungen zu betrachten. Und das heißt auch: Sie sind zwar keineswegs immer *optimal*, aber im Hinblick auf die institutionellen Bedingungen und Anforderungen eben doch zunächst einmal *funktional*“ (Wischer 2007: 38).

In diesem Sinne können Einstellungen bzw. Deutungsmuster als Kraft verstanden werden, die die didaktischen Handlungen und pädagogischen Tätigkeiten beeinflussen. Dieser Zusammenhang kann für Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen anhand der Ergebnisse einer Fallstudie gezeigt werden, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurde und die von Trautmann/Wischer benannte Forschungslücke zur Bedeutung von Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit Heterogenität zumindest in Teilen schließt (s. Kapitel 4.2).

Den Ergebnissen der Fallstudie vorangestellt werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Lehrerbefragung, welche die **Einstellung der Lehrkräfte in Gemeinschaftsschulen zu Heterogenität** auf zwei Ebenen abbildet. Sie äußern sich zum einen zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, zum anderen zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für ihre eigene Arbeit.

Auch wenn es auf beiden Ebenen Unterschiede zwischen den Lehrkräften der drei Schulgruppen gibt, so kann dennoch zusammenfassend festgehalten werden, dass die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen eine (tendenziell) positive Einstellung zum Umgang mit Heterogenität haben.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Bezüglich der **Einstellung der Lehrkräfte zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler** stimmt bei der Befragung im Jahre 2009 in allen drei Schulgruppen 2009 eine große Mehrheit der Aussage „Ein längeres gemeinsames Lernen verbessert die Lernvoraussetzungen.“ (eher) zu. In der Gruppe 3 findet sich die hohe Zustimmung trotz der erheblich höheren Teilnehmerzahl auch bei der Befragung 2011 wieder, während der Anteil positiver Einschätzungen in den beiden anderen Schulgruppen merklich zurückgeht. Gleichwohl ist es in der Gruppe 2 mit $M=3,02$ immer noch eine große Mehrheit und in der Gruppe 2 mit $M=2,82$ eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte, die der Aussage (eher) zustimmt. Allerdings gibt es innerhalb der Gruppe 2 große Unterschiede zwischen den Schulen – sowohl bezüglich des Anteils positiver Einstellungen (von $M=2,33$ an der Schule J bis $M=3,43$ an der Schule I) als auch bezüglich der Richtung und Stärke der Veränderung (von positiven Veränderungen an der Schule D bis negativen Veränderungen an der Schule J).

Abbildung 29: Lehrkräfte: „Ein längeres gemeinsames Lernen verbessert die Lernvoraussetzungen.“

			N	SD
SG 1	2011	2,82	103	,96
	2009	3,38	42	,73
SG 2	2011	3,02	172	,81
	2009	3,35	48	,70
SG 3	2011	3,38	130	,79
	2009	3,39	49	,76

Als Indikator für die Einstellung zu Heterogenität in Gemeinschaftsschulen lässt sich auch die grundsätzliche Bewertung heranziehen, inwieweit die eigene Gemeinschaftsschule als attraktiv für alle Leistungsniveaus eingeschätzt wird. Wiederum sind es die Lehrkräfte der Schulgruppe 3, die zu beiden Erhebungszeitpunkten mit großer Mehrheit zustimmen – 2011 bei erheblich gesteigener Teilnehmerzahl sogar noch etwas mehr als 2009. In der Gruppe 2, vor allem aber in der Gruppe 1 ist der Anteil positiver Einschätzungen zwischen 2009 und 2011 demgegenüber (deutlich) zurückgegangen. In der Gruppe 2 ist es gleichwohl immer noch eine deutliche Mehrheit, die ihre Gemeinschaftsschule für Kinder aller Leistungsgruppen für attraktiv hält, während in der Gruppe 1 nunmehr eine moderate Mehrheit der befragten Lehrkräfte diese Einschätzung (eher) nicht teilt.

Abbildung 30: Lehrkräfte: „Unsere Gemeinschaftsschule ist für Kinder aller Leistungsniveaus attraktiv.“

			N	SD
SG 1	2011	2,37	87	,92
	2009	2,82	39	,88
SG 2	2011	2,88	153	,88
	2009	3,14	44	,77
SG 3	2011	3,41	123	,73
	2009	3,28	47	,93

Die zweite Ebene, zu der Einschätzungen der Lehrkräfte erhoben wurden, bezieht sich auf die **Einstellung zur Bedeutung von Heterogenität für die eigene Arbeit**. Hierzu wurden die Lehrkräfte gefragt, inwieweit sie die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen als Belastung empfinden. Wiederum ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den drei Schulgruppen. In der Schulgruppe 3 ist es zu beiden Erhebungszeitpunkten eine große Mehrheit, die der entsprechenden Aussage (eher) nicht zustimmt, in der Gruppe 2 ist es jeweils eine deutliche Mehrheit. Etwas zurückhaltender äußern sich die Lehrkräfte der Schulgruppe 1 in der Befragung 2011: Hier ist es nurmehr eine moderate Mehrheit, die die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen nicht als Belastung empfindet.

Abbildung 31: Lehrkräfte: „Die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen empfinde ich als Belastung.“²²

			N	SD
SG 1	2011	2,25	93	,96
	2010	2,10	93	,98
SG 2	2011	2,10	164	,94
	2010	2,04	140	,97
SG 3	2011	1,70	123	,87
	2010	1,72	110	,89

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung in Bezug auf die Wahrnehmung der Belastung durch die Heterogenität der Lerngruppen deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte der Berliner Gemeinschaftsschulen Heterogenität eher als Bereicherung wahrnehmen und somit eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von Lernsettings zum Lernen in heterogenen Lerngruppen mitbringen. Ebenso (tendenziell) positiv ist die Einstellung zur Bedeutung der Heterogenität für die Schülerinnen und Schüler. Das heißt, die Lehrkräfte bewerten das längere gemeinsame Lernen grundsätzlich als positiv für das Lernen der Schülerinnen und Schüler und zeigen damit eine positive Grundhaltung gegenüber dem Unterrichten von heterogenen Lerngruppen.

Analysiert man diese Befunde vor dem Hintergrund, dass die Zustimmung zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen in der Anfangsphase eines tiefgreifenden Schulentwicklungsprozesses auf einem (tendenziell) hohen Niveau liegt und sich gleichzeitig als stabil erweist, dann ist dies als bemerkenswert zu bezeichnen. Gerade die zahlreichen und oft tiefgehenden Veränderungen sind vielfach von Irritationen und Verunsicherung verbunden, in deren Folge das Absinken der tendenziell positiven Werte erwartbar gewesen wäre. Bei der Bewertung der Ergebnisse in Schulgruppe 1, bei der deutliche Unterschiede in der Zustimmungintensität der Lehrerschaft zwischen den Jahren 2009 und 2011 zu verzeichnen sind, sollte beachtet werden, dass beide Schulen als Fusionsschulen große organisationale Veränderungen zu bewältigen haben, die zusätzliche Her-

²² Dieses Item wurde erst 2010 in den Fragebogen für die Lehrkräfte aufgenommen.

ausforderungen neben der Konzentration auf die Kernaufgabe der Gestaltung von Lernsettings für heterogene Lerngruppen darstellen.

Die nachfolgende Fallstudie rekonstruiert typische Anforderungsbereiche für das Arbeiten in Gemeinschaftsschulen und Formen der Bewältigung der feldspezifischen Handlungsprobleme.

4.2 Berufliche Anforderungen und Deutungsmuster von Lehrenden im Umgang mit Heterogenität

Doris Wittek

Die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin bietet die Möglichkeit, die Entwicklung und Implementierung einer neuen Schulform in Deutschland auch dahingehend zu untersuchen, welche Lösungen vor Ort gefunden werden, um längeres gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen. Die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen sind Akteure in einem Entwicklungsprojekt, das umfangreiche Anforderungen an eine Veränderung der Lehrarbeit beinhaltet. Die Heterogenität der Lerngruppen erweist sich dabei einerseits als Problemfeld und andererseits als Gestaltungsdimension ihrer pädagogischen Tätigkeit. Um dieses Spannungsverhältnis näher zu untersuchen, wird im Rahmen einer Fallstudie der Forschungsfrage nachgegangen: ***Welche Erfahrungen machen Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen in der ersten Phase des Pilotprojekts?*** Dafür wurden in den Jahren 2009 und 2010 an zwei Gemeinschaftsschulen nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung (Schule K aus Schulgruppe 1 und Schule C aus Schulgruppe 3) neun Lehrerinnen und Lehrer des ersten Gemeinschaftsschuljahrgangs in der Sekundarstufe I befragt²³.

Theoretischer Bezugspunkt der Studie ist das Konzept der Bildungsgangforschung, in diesem Fall das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, wie es von Hericks 2006 vorgestellt wurde. Dieses Modell ermöglicht, Erfahrungen von Lehrkräften in zweifacher Hinsicht zu untersuchen: als Rekonstruktion der äußeren Anforderungen bzw. Handlungsprobleme im Umgang mit Heterogenität und als Rekonstruktion der inneren Deutung der in der Praxis auftauchenden Handlungsprobleme durch die Lehrperson. Die beiden daraus abgeleiteten Forschungsfragen sind:

1. Welche Anforderungen/Handlungsprobleme lassen sich im Hinblick auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen rekonstruieren?
2. Mit welchen Deutungsmustern begegnen Lehrerinnen und Lehrer den Handlungsproblemen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen?

Eine Untersuchung dieser Fragen ermöglicht Aussagen darüber, welche individuell unterschiedlichen und gleichzeitig verallgemeinerbaren Bearbeitungsstrategien Lehrerinnen und Lehrer an den Gemeinschaftsschulen finden, um den Umgang mit Heterogenität auf schulischer und unterrichtlicher Ebene zu bewältigen.

Das Konzept der Bildungsgangforschung analysiert das Zusammenspiel zwischen Beruf und Biografie und fragt, wie sich die Entwicklungsaufgaben eines Feldes oder der Gesellschaft in den Biografien niederschlagen (vgl. Hericks 2006: 56–58). Für das zu untersuchende Feld der pädagogischen Tätigkeiten von Lehrkräften hat Hericks (2006) einen Kanon von vier beruflichen Entwicklungsaufgaben rekonstruiert. Es sind die Aufgaben der Rollenfindung, der Anerkennung, der Vermittlung und der kollegiale Kooperation. Innerhalb dieser vier grundlegenden Entwicklungsaufgaben lassen sich alle beruflichen Erfahrungen von Lehrenden in schulischen und unterrichtlichen Settings beschreiben. Anders formuliert sind dies die Handlungsfelder: Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrperson, Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern, Begegnung mit dem Unterrichtsfach und Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen. Entwicklungsaufgaben werden dementsprechend auch als „Motor des Lernens“ verstanden (Schenk 2005).

²³ Eine ausführliche Darstellung findet sich in: Wittek, D. (in Vorbereitung): Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Hamburg, zum Zeitpunkt der Abfassung des Abschlussberichts noch unveröffentlichte Dissertation.

Interessant für die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Heterogenität an den Gemeinschaftsschulen ist dabei, in welchen Bereichen den Lehrkräften eine Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben besonders gut gelingt und warum dies der einen Lehrkraft besser gelingt als einer anderen. Gleichzeitig rekonstruiert diese Studie Hintergrundüberzeugungen bzw. Deutungsmuster der Lehrerinnen und Lehrer und fragt, welchen Einfluss diese auf die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben haben. So lassen sich Unterschiede in den Bewältigungsstrategien der Lehrerinnen und Lehrer darüber erklären, wie pädagogische Situationen gedeutet werden.

Rekonstruieren lassen sich Hintergrundüberzeugungen mit dem Ansatz der Deutungsmuster von Oevermann (2001a und 2001b). Grundgedanke der Deutungsmusteranalyse ist, dass es für Lehrerinnen und Lehrer (an Gemeinschaftsschulen in Berlin) ein gemeinsames Handlungsproblem darstellt, mit heterogenen Lerngruppen umgehen zu müssen. Dieses Problem zieht in seiner Bewältigungsnotwendigkeit eine Deutungsbedürftigkeit seitens der Lehrpersonen nach sich; denn es ist so bedeutsam, dass es nicht jedes Mal von neuem gelöst werden kann. Es bedarf vielmehr einer routinierten Deutung, auf die sich die Akteure stützen können. Für solche bedeutsamen Problemstellungen benötigt das handelnde Subjekt routinierte Interpretationsmuster, um ausgehend von solchen Hintergrundüberzeugungen eine je eigene (fallbezogene) Problemlösung zu entwickeln. Mit Hilfe dieser Deutungsmuster gelingt es Lehrkräften, ihren Alltag zu ordnen, zu organisieren und Handlungsprobleme zu lösen (vgl. Lüders/Meuser 1997: 59f.; Meuser/Sackmann 1992: 16).

Übertragen auf die Entwicklungsprozesse an Gemeinschaftsschulen bedeutet dies, dass Lehrerinnen und Lehrer sich innerhalb der Umbruchsituation der Pilotphase immer wieder neu orientieren (müssen); denn nichts steht von vornherein fest. Bei der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben müssen sie eine Entwicklungsdynamik aushalten, innerhalb derer sie ihre bekannten Routinen infrage stellen (müssen). Deutungsmuster bieten in dieser Situation Lösungsmuster, auf die Lehrerinnen und Lehrer zurückgreifen, um Krisen und Widersprüche dieser Entwicklungsdynamik aushalten und bearbeiten zu können (vgl. Meuser/Sackmann 1992: 20).

Deutungsmuster manifestieren sich demnach in der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und beeinflussen auf diese Weise berufliche Entscheidungen. Sie können daher als *Schlüssel für das Verständnis der pädagogischen Tätigkeit* von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit heterogenen Lerngruppen verstanden werden. Um dies in ein Bild zu fassen: *Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben entspricht dem Motor, der Lernen initiiert; Deutungsmuster können als ein Schlüssel verstanden werden, der diesen Motor startet und die Bewegung in eine je individuelle Richtung steuert.* Im Umkehrschluss hieße es deshalb, dass eine ausbleibende Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben zu einer Stagnation im Professionalisierungsprozess führt. Die folgende Grafik fasst dies im Überblick zusammen:

Abbildung 32: Berufliche Entwicklungsaufgaben



In den folgenden beiden Abschnitten werden entsprechend den beiden Dimensionen des Modells der beruflichen Entwicklungsaufgaben die Ergebnisse der Fallstudie dargestellt: zunächst die beruflichen Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen und dann die Deutungsmuster im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen.

4.2.1 Berufliche Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen

Die Fallstudie ermöglicht auf Grund einer methodischen Durcharbeitung der Einzelfälle eine fallübergreifende Systematisierung der beruflichen Anforderungsstruktur im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen. Damit liegt eine detaillierte Auswertung darüber vor, welchen Handlungsproblemen die Lehrkräfte im Unterricht an den Gemeinschaftsschulen begegnen. So lassen sich **fünf Anforderungsbereiche** identifizieren, die von allen Befragten unabhängig von schulspezifischen Besonderheiten beschrieben werden.

Abbildung 33: Die fünf Anforderungsbereiche im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen



Im Mittelpunkt der Abbildung findet sich der Anforderungsbereich *Gestaltung von schulischem Lernen als Voraussetzung sozialer Teilhabe*, der sich im Rahmen der Analyse als grundlegender Handlungskontext der Arbeit an einer Gemeinschaftsschule erwiesen hat. Der fallübergreifende Vergleich der Daten zeigt, dass die Lehrkräfte diesen Anforderungsbereich als zentral für ihre pädagogische Tätigkeit wahrnehmen. Die vier weiteren Anforderungsbereiche gruppieren sich um diesen Mittelpunkt; sie haben ebenfalls eine hohe Relevanz, werden jedoch als weniger konstitutiv für das Handeln wahrgenommen.

Anforderungsbereich 1: Gestaltung von schulischem Lernen als Voraussetzung sozialer Teilhabe

Die befragten Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen beschreiben ihre Arbeit an den Gemeinschaftsschulen insbesondere hinsichtlich ihres pädagogischen Auftrags als grundlegend unterschiedlich zu ihren früheren Tätigkeiten. Dabei wird die Anforderung, an der Gemeinschaftsschule allen Schülerinnen und Schülern gleiche Bildungschancen und damit bessere Voraussetzungen für soziale Teilhabe zu bieten, von allen Befragten als zentral wahrgenommen. Verstanden wird die Anforderung als Herausforderung, die vorhandene Ungleichheit durch pädagogisches Handeln

möglichst gut auszugleichen und auf diese Weise den Lernenden im (späteren) Leben ein möglichst hohes Maß an sozialer Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Sa I: 681-685). Damit zeigen die Lehrenden, dass sie den bildungspolitischen Anspruch des Schulversuchs annehmen und sich damit institutionell und konzeptionell auseinandersetzen wollen.

Die Analyse der Daten zeigt darüber hinaus, dass sich dieser Anforderungsbereich in zwei Tätigkeitsfelder aufgliedert: Zum einen nehmen die Lehrenden an den Gemeinschaftsschulen die Anforderung wahr, dass die Förderung des *sozialen und kooperativen Lernens in heterogenen Lerngruppen* eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dem Anspruch einer Verbesserung der Chancengleichheit gerecht zu werden. Zum anderen bemühen sich die Lehrkräfte intensiv um eine *Integration ‚schwieriger‘ Schülerinnen und Schüler*, um so das Potenzial von heterogenen Lerngruppen gerade für diese Lernenden zu nutzen.

Anforderungsbereich 2: Gestaltung von Lernstrukturen

Im Zentrum dieses Anforderungsbereichs stehen grundlegende didaktische und methodische Entscheidungen der Lehrkräfte, mit denen sie individualisierte Lernprozesse ermöglichen wollen. Die Lehrerinnen und Lehrer beschreiben dabei vor allem organisatorische und strukturelle Rahmensetzungen, deren Ziel das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler ist. Entsprechend versuchen sie die Lernumgebungen so zu gestalten, dass diese die Lernenden beispielsweise dazu anregen, Lernstrategien des selbstgesteuerten Lernens anzuwenden.

Die Auswertung zeigt darüber hinaus, dass sich dieser Anforderungsbereich in fünf Tätigkeitsfelder aufgliedert: Zum Ersten sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer darin gefordert, eine *lernförderliche Lernumgebung in zeitlicher, räumlicher und medialer Hinsicht zu gestalten*. Damit schaffen sie einen äußeren Rahmen für die individualisierten Lernprozesse. Zum Zweiten halten sie es im Sinne der *Gestaltung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre* für notwendig, Formen des didaktischen und erzieherischen Klassenmanagements einzusetzen. Zum Dritten weisen die Lehrkräfte auf die zunehmende Bedeutung der *Entwicklung und Bereitstellung differenzierter Aufgaben und Arbeitsmittel* hin. Zum Vierten ergibt die Analyse der Interviews, dass die *Etablierung von Arbeitstechniken und Methoden des selbstgesteuerten Lernens* zu diesem Anforderungsbereich gehört. Mit diesen Arbeitstechniken und Methoden unterstützen die Lehrkräfte den Aufbau der selbststeuernden Kompetenzen der Lernenden. Zum Fünften beziehen die Lehrerinnen und Lehrer die Gestaltung von Lernstrukturen nicht nur auf Phasen individualisierten Lernens, sondern ebenfalls auf die *Gestaltung nicht-individualisierter Unterrichtsphasen*.

Anforderungsbereich 3: Gestaltung der individuellen Lernprozessberatung

Im Zentrum dieses Anforderungsbereichs stehen solche Handlungen, mit denen die Lehrkräfte gemeinsam mit den Lernenden Lernprozesse reflektieren, nächste Lernschritte planen und so die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen.

Als grundlegende Anforderung an den Gemeinschaftsschulen thematisieren die Lehrkräfte zunächst die Notwendigkeit, ihr tradiertes Berufsverständnis als Beurteilende von Lernprodukten zugunsten eines Verständnisses als Beratende von Lernprozessen zu modifizieren. Dieses neue Verständnis weiche sehr deutlich von ihrem bisherigen Verständnis ab und sei deshalb nicht leicht zu erreichen (vgl. Me I: 164-166). Allerdings eröffne die veränderte Rolle ihnen neue Möglichkeiten, das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen (vgl. Ja I: 686-689). Neben ihrem eigenen Rollenwechsel betonen die Lehrkräfte auch den Rollenwechsel der Schülerinnen und Schüler, die vermehrt Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, indem sie ‚selber agieren‘. In diesem Sinne sehen die Lehrerinnen und Lehrer die individuelle Lernprozessberatung an den Gemeinschaftsschulen nicht nur als eine Anforderung an sich selbst, sondern auch an die Lernenden an (vgl. Ve I: 414-419). Neben situativen Entscheidungen, die Lernenden an der Beratungsfunktion zu beteiligen, berichten die Lehrkräfte über institutionalisierte Verfahren der Lernberatung durch Schülerinnen und Schüler. Erwähnt werden beispielsweise Patensysteme, die klare Zuständigkeiten für die Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler festlegen (Bo II: 119-125; Ja II: 149-152; Schu I: 383-385). Auf diese Weise fördern die Lehrerinnen und Lehrer deren metakognitive Kompetenzen, indem sie Anlässe zur Reflexion von Lernprozessen und zu deren Verbesserung initiieren. Hier decken sich die Erfahrungen der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen mit den theoretischen und empirischen Befunden hinsichtlich der Wirkung der Lernprozessberatung auf die Lernenden (vgl. Kapitel 4.4.2).

Die Auswertung zeigt darüber hinaus, dass sich dieser Anforderungsbereich in drei Tätigkeitsfelder aufgliedert: Zum Ersten beschreiben die Lehrerinnen und Lehrer die Anforderung der *Gestaltung einer gegenstandsbezogenen Unterstützung*, bei der sie sich auf die Erfordernisse des Lerngegenstands konzentrieren. Zum Zweiten sehen sie im Rahmen der Lernprozessberatung die Anforderung, entsprechend den jeweiligen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Formen der *Selbst- und Fremdsteuerung auszubalancieren*. Zum Dritten thematisieren sie die Anforderung einer *differenzierten und motivierenden Bewertung* mit dem Ziel, die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, zu dokumentieren und zurückzumelden.

Anforderungsbereich 4: Gestaltung von unterrichtsbezogener Kooperation

Im Zentrum dieses Anforderungsbereichs steht die zunehmende Bedeutung der Kooperation für die Gestaltung der unterrichtlichen Tätigkeit. Die Herausforderung besteht für die Lehrenden zum einen darin, Strukturen für die Zusammenarbeit zu etablieren und zum anderen darin, diese Strukturen für eine kollegiale Kooperation zu nutzen. Die kollegiale Kooperation erweist sich anhand der Auswertung als wichtiges Bindeglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer und der gemeinsamen Arbeit an der Entwicklung von Unterricht und Schule. Die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen schildern dies als ein Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Kooperation (vgl. Ja II: 444-448).

Die Auswertung zeigt darüber hinaus, dass sich dieser Anforderungsbereich in die folgenden vier Tätigkeitsfelder aufgliedern lässt: Zum Ersten begegnen die Lehrerinnen und Lehrer der Anforderung, *grundlegende Kooperationsstrukturen für die gemeinsame Zusammenarbeit zu etablieren*. Zum Zweiten halten sie im Verlauf des Entwicklungsprozesses Vereinbarungen für erforderlich, um Rahmenbedingungen und deren Umsetzung verbindlich festzulegen. Um für Akzeptanz im Kollegium zu sorgen, sehen sie deshalb die Notwendigkeit, die *Aushandlung von Entscheidungen* kollegial zu gestalten. Zum Dritten zeichnet sich der Beginn der Pilotphase durch eine hohe Fluktuation in den Kollegien aus. Zahlreiche Lehrkräfte verlassen aufgrund des Reformvorhabens die Schulen oder kommen neu hinzu. Aus diesem Grund nehmen die Lehrkräfte die *Integration von (neuen) Kolleginnen und Kollegen* als Anforderung wahr. Dies bezieht sich neben den neuen Lehrkräften ebenfalls auf bereits an der Schule arbeitende Lehrerinnen und Lehrer der nachfolgenden Gemeinschaftsschuljahrgänge. Viertens sehen sie sich gefordert, *fachbezogen und überfachlich zu kooperieren*, um die Unterrichtsentwicklung gemeinsam voranzubringen.

Anforderungsbereich 5: Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses

Da sich die Fallstudie auf die erste Phase des Entwicklungsprozesses von Gemeinschaftsschulen konzentriert, beschreiben die Lehrenden insbesondere Anforderungen, die typisch für den Anfang eines solch anspruchsvollen Reformvorhabens sind. Konkret bedeutet dies für sie, mit der Ungewissheit des Entwicklungsverlaufs umzugehen und die Prozessdynamik mit ihren unvorhersehbaren Entwicklungen auszuhalten.

Die Lehrerinnen und Lehrer an den Gemeinschaftsschulen halten die Bewältigung dieser Anforderungen nicht zuletzt deshalb für schwierig, da es ein hohes öffentliches Interesse an diesem Reformprojekt gibt. Sowohl politische Entscheidungsträger als auch Eltern sind an schnellen und sichtbaren Erfolgen interessiert. Deshalb sehen sich die Lehrkräfte gefordert, ihren Schulentwicklungsprozess transparent zu machen, eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben und auf diese Weise mit dem externen Erfolgsdruck umzugehen (Ba II: 45; Ja II: 24-26; Me I: 845-855, 979-982; Ve I: 718; Wo I: 667).

Die Auswertung zeigt, dass sich dieser Anforderungsbereich in folgende zwei Tätigkeitsfelder aufgliedert: Zum Ersten nehmen die Lehrerinnen und Lehrer die Anforderung wahr, sich als die eigentlichen Gestalterinnen und Gestalter des Reformprozesses *an der systematischen Konzeptentwicklung zu beteiligen*. Dies verlangt von ihnen, ihr Berufsverständnis um den Aspekt der systematischen Schulentwicklungsarbeit zu erweitern. Zum Zweiten suchen sie im *Umgang mit der Prozessdynamik von Schulentwicklung* nach Handlungsformen, die sie darin unterstützen, die Handlungsunsicherheit und Ungewissheit zu Beginn der Pilotphase auszuhalten.

Abbildung 34: Fünf Anforderungsbereiche im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und die zugehörigen Tätigkeitsfelder

Anforderungsbereich	Tätigkeitsfelder
Gestaltung von schulischem Lernen als Voraussetzung sozialer Teilhabe	1. Gestaltung von sozialem Lernen und kooperativem Lernen 2. Integration ‚schwieriger‘ Schülerinnen und Schüler
Gestaltung von Lernstrukturen	1. Gestaltung einer lernförderlichen Lernumgebung (zeitlich, räumlich und medial) 2. Gestaltung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre 3. Entwicklung und Bereitstellung differenzierter Aufgaben und Arbeitsmittel 4. Etablierung von Arbeitstechniken und Methoden des selbstgesteuerten Lernens 5. Gestaltung der nicht-individualisierten Phasen
Gestaltung der individuellen Lernprozessberatung	1. Gestaltung einer gegenstandsbezogenen Unterstützung 2. Ausbalancieren von Selbst- und Fremdsteuerung 3. Gestaltung einer differenzierten und motivierenden Bewertung (Diagnose, Dokumentation, Rückmeldung)
Gestaltung von unterrichtsbezogener Kooperation	1. Etablierung von Kooperationsstrukturen 2. Aushandlung von Entscheidungen 3. Integration von (neuen) Kolleginnen und Kollegen 4. Fachbezogene und überfachliche Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen
Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses	1. Beteiligung an systematischer Konzeptentwicklung 2. Umgang mit der Prozessdynamik von Schulentwicklung

4.2.2 Deutungsmuster im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen

Die empirischen Befunde der Fallstudie zeigen, dass die Lehrerinnen und Lehrer die beruflichen Entwicklungsaufgaben an den Gemeinschaftsschulen jeweils unterschiedlich deuten. Diese unterschiedlichen Deutungen lassen sich mit **drei Deutungsmustern** (*Rahmung*, *Experiment* und *Person*) im Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfassen. Das jeweilige Deutungsmuster der Lehrerinnen und Lehrer entspricht somit ihrem primären Zugang zur Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben und (bezogen auf das Handlungsfeld der Gemeinschaftsschule) ihrer Bewältigung der feldspezifischen Handlungsprobleme.

Die Deutung der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben zeigt für die jeweiligen Fälle, wie sich die Deutungsmuster im konkreten pädagogischen Handeln niederschlagen. So gleichen sich beispielsweise die Fälle des Deutungsmusters *Rahmung* nicht vollkommen in der konkreten Bewältigung von Erfahrungskrisen innerhalb der vier Entwicklungsaufgaben. Aber ihr grundlegender Zugang zu dieser Bewältigung lässt sich mit ihrem jeweiligen Deutungsmuster begründen.

Die Analyse der Fälle lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die Lehrkräfte deuten die Anforderungssituationen in drei unterschiedlichen Konstellationen. Dabei nehmen die Deutungsmuster die Funktion einer *Handlungsgrammatik* ein, nach deren Regeln die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben verläuft.

- Lehrkräfte mit dem Deutungsmuster *Rahmung* handeln vorwiegend nach der Hypothese: „In erster Linie helfen strukturelle Rahmungen den Schülerinnen und Schülern beim Lernen.“
- Lehrkräfte mit dem Deutungsmuster *Experiment* handeln vorwiegend nach der Hypothese: „In erster Linie helfen situativ angepasste Gestaltungsvarianten den Schülerinnen und Schülern beim Lernen.“
- Lehrkräfte mit dem Deutungsmuster *Person* handeln vorwiegend nach der Hypothese: „In erster Linie hilft eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Lernendem den Schülerinnen und Schülern beim Lernen.“

An beiden Schulen lassen sich Lehrkräfte mit unterschiedlichen Deutungsmustern finden – unabhängig von schulspezifischen Besonderheiten und der soziodemografischen Ausgangslage.

Das Deutungsmuster *Rahmung*

Der fallübergreifende Vergleich zeigt, dass Lehrpersonen, deren grundlegender Zugang zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben dem Deutungsmuster *Rahmung* entspricht, sich im Unterricht die Funktion zuschreiben, den Lernenden Rahmungen und Orientierung zu geben. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie ausnahmslos rahmengebend handeln. Sie nutzen auch ihre Person in konkreten Anforderungssituationen als unterstützendes Moment oder experimentieren mit unterschiedlichen Bewältigungsstrategien.

Wichtig ist, dass der Begriff ‚Rahmung‘ nicht statisch verstanden wird, sondern als eine Handlungsstrategie, die dem jeweiligen Setting an den Gemeinschaftsschulen entsprechend realisiert wird. Das Deutungsmuster *Rahmung* bezieht sich also auf rahmengebende Gestaltungshandlungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die nicht technologisch oder mechanisch bestimmte Handlungsvarianten vorzeichnen, sondern bildlich gesprochen einem Gelände entsprechen, an dem sich der Lehrende orientieren kann, um die jeweiligen Anforderungssituationen zu bewältigen.

Die Lehrerinnen und Lehrer sind gleichzeitig der Überzeugung, dass eine strukturelle Rahmung den Lernenden Orientierung für ihr vorwiegend selbstständiges Handeln ermöglicht. Sie denken in unterrichtlichen Arrangements und überlegen sich auf der strategischen Ebene, wie sie diese Arrangements (beispielsweise mit Hilfe der kollegialen Kooperation) so verbindlich gestalten können, dass die Lernenden diese Rahmungen wiedererkennen.

In diesem Sinne verstehen diese Lehrerinnen und Lehrer Lernen an Gemeinschaftsschulen als einen Prozess, der einer entsprechend strukturierten Lernumgebung bedarf sowie verbindlicher Rahmenbedingungen, die über kollegiale Kooperation erreicht werden. Im Unterricht schaffen sie Gelegenheitsstrukturen (wie beispielsweise differenzierte Aufgabenformate), innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler verbindliche Ermöglichungsbedingungen für selbstgesteuertes Lernen finden. ‚Rahmungen‘ bedeuten auf der Ebene des Unterrichts also Angebote und arbeitsmethodische Strukturen, die den Lernenden Möglichkeiten eröffnen, den eigenen Lernprozess selbstgesteuert gestalten zu können. Dabei verstehen sich die Lehrkräfte als rahmengebende Lernberater, die während der individuellen Lernprozessberatung auf eben jene Rahmungen verweisen, die sie zuvor geschaffen haben. Diese Lernarrangements verstehen sie als maßgebliche Vermittlungsinstanz, um eine Passung zwischen den Lernenden und den Lerngegenständen herzustellen. Entsprechend meint ‚Rahmung‘ auf der Ebene der kollegialen Kooperation eine gemeinsame organisatorische und arbeitsmethodische Grundlage, die Formen des *Austauschs*, der *arbeitsteiligen Kooperation* und der *Kokonstruktion* unterstützt (vgl. Kapitel 3.2). Beispielsweise legen die Fälle, die dem Deutungsmuster *Rahmung* zugeordnet werden können, besonderen Wert auf klar strukturierte Sitzungen des Jahrgangsteams und die verbindliche Umsetzung der dort getroffenen Vereinbarungen.

Das Handeln im Deutungsmuster *Rahmung* ist vor allem durch verbindliche Regelmäßigkeit geprägt; dies ermöglicht, die Tätigkeit an der Gemeinschaftsschule klar zu ordnen und vor allem die Lehr- und Lernsituationen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen gut zu strukturieren. Zugleich kann sich dieses Deutungsmuster aber auch in Form einer überzogenen Steuerungsfantasie zeigen.

Das Deutungsmuster *Rahmung* lässt sich dementsprechend wie folgt bestimmen:

Das Deutungsmuster *Rahmung* als zentraler Zugang zur Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, handlungsleitende Routinen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen zu entwickeln. Sie orientieren ihr Handeln dabei an strukturellen Rahmungen, mit denen sie das pädagogische Setting gestalten. Der handlungsleitende Entwurf ihrer beruflichen Tätigkeit basiert somit auf einer rahmenorientierten Deutung des Handlungsproblems Heterogenität.

Das Deutungsmuster *Experiment*

Der fallübergreifende Vergleich zeigt, dass Lehrpersonen, deren grundlegender Zugang zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben dem Deutungsmuster *Experiment* entspricht, auf Herausforderungen situativ und zielorientiert mit dem Ausprobieren verschiedener Lösungen reagieren. Diese Bewältigungsstrategie ist mit einer hohen und dauerhaften Beanspruchung verbunden, was die

Lehrkräfte jedoch nicht in erster Linie als Belastung, sondern als persönliche Entwicklungschance begreifen. Ebenso wie beim Deutungsmuster *Rahmung* lassen sich auch hier Elemente der anderen beiden Deutungsmuster nachweisen; denn diese Lehrkräfte nutzen ebenfalls Rahmungen oder die Interaktion ihrer eigenen Person mit der Person des Lernenden im Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

Der Begriff ‚Experiment‘ meint einen aktiven Eingriff der Lehrenden in die beruflichen Anforderungssituationen mit dem Ziel, eine Veränderung herbeizuführen. Dies kann sowohl auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler, auf die Gestaltung des Unterrichtssettings oder auch auf Formen der kollegialen Kooperation bezogen sein.

Gemeinsam ist den experimentierenden Bewältigungsstrategien, dass sie das Erkunden und Entdecken von etwas intendieren, was ihnen den Umgang mit heterogenen Lerngruppen erleichtert. Gleichzeitig versuchen sich die Lehrerinnen und Lehrer reflexiv zu erklären, warum bereits erprobte Handlungen erfolgreich bzw. nicht erfolgreich sind. Zentrales Moment ist die Situationsbezogenheit ihrer beruflichen Tätigkeit; sie sind überzeugt, dass sie sich zwar vorbereiten können, ihre pädagogischen Entscheidungen jedoch erst in der jeweiligen Situation treffen können.

Als Konsequenz ihres situationsbezogenen Handlungsmusters weist ihr Unterricht eine hohe Adaptivität auf, was ein flexibles Eingehen auf die individuellen Lernzugänge der Lernenden ermöglicht. Ihr Handeln entspricht also einem Zusammenspiel von Routine und Kreativität, wobei sie über die Folgen ihres Handelns reflektieren und so stetig lernen. Das Experiment und dessen Reflexion stehen dabei in einem engen Verhältnis zueinander. Gleichzeitig kann die permanente Suche und Bereitschaft nach Veränderung bei den Mitakteuren als mangelnde Verlässlichkeit wahrgenommen werden.

Das Deutungsmuster Experiment lässt sich dementsprechend wie folgt bestimmen:

Das Deutungsmuster *Experiment* als zentraler Zugang zur Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, handlungsleitende Routinen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen zu entwickeln. Ihr Handeln weist dabei eine experimentierende Grundhaltung auf, aufgrund derer sie situationsspezifisch und adaptiv das pädagogische Setting gestalten. Der handlungsleitende Entwurf ihrer beruflichen Tätigkeit basiert somit auf einer am Experiment orientierten Deutung des Handlungsproblems Heterogenität.

Das Deutungsmuster Person

Der fallübergreifende Vergleich zeigt, dass Lehrpersonen, deren grundlegender Zugang zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben dem Deutungsmuster *Person* entspricht, ihre eigene Person und die Person des Lernenden als die wesentlichen Faktoren bei der Gestaltung von Lernprozessen an Gemeinschaftsschulen wahrnehmen. Der Zugang zur Bewältigung von Handlungsproblemen dieser Lehrkräfte ist davon geprägt, dass sie in steter Interaktion mit ihrem Gegenüber (den Lernenden, aber auch den Kolleginnen und Kollegen) die beruflichen Anforderungen bewältigen möchten. Ebenso wie bei den anderen beiden Deutungsmustern lassen sich auch hier rahmenorientierte oder experimentierende Elemente im Handeln der Lehrerinnen und Lehrer finden. Allerdings deuten sie die Anforderungen der beruflichen Entwicklungsaufgaben in erster Linie in Abhängigkeit von ihrer eigenen Person und der Person des Lernenden, sie gehen also von einer hohen Wirkungskraft der Person aus.

Nach dem Verständnis dieser Lehrkräfte findet (selbstgesteuertes) Lernen in einer intensiven Auseinandersetzung mit ihrer Person als Lehrende und Lernbegleiter statt. Sie nutzen vor allem Formen der individuell orientierten Fremdsteuerung im Rahmen der Lernprozessberatung, da sie den Erfolg von Lernprozessen im direkten Austausch zwischen Lehrperson und Lernendem sehen. Aus diesem Grund weisen sie sich selbst als Lehrperson eine Brückenfunktion zwischen dem Lerngegenstand und den Lernenden zu. Dieses Deutungsmuster lässt sich in der Hypothese zusammenfassen: „In erster Linie hilft eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Lernendem den Schülerinnen und Schülern beim Lernen.“

Während also einerseits der eigenen Person als Lehrkraft hohe Relevanz für erfolgreiche Lernprozesse zugewiesen wird, orientieren sich die Lehrkräfte andererseits stark an der Person des Lernenden. Die Wahrnehmung des Schülers bzw. der Schülerin mit ihren individuellen Lerngeschichten deuten sie als wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von Lernangeboten. Somit bietet dieses Deutungsmuster Gestaltungspotenziale, um eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Eine Konzentration auf den Einzelnen ist charakteristisch, da sich die Lehrkräfte an den

individuellen Bedürfnissen orientieren. Damit ermöglicht auch das Deutungsmuster *Person* eine hohe Adaptivität des unterrichtlichen Handelns.

Die Lehrkräfte gestalten in diesem Sinne ein reziprokes Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern, indem sie diese als partizipationsfähig anerkennen und sie in ihren Eigenheiten wahrnehmen. In dieser Konzentration auf den einzelnen Lernenden kann jedoch auch eine Überforderung für die Lehrkraft liegen, da der Anspruch an eine dauerhafte Interaktion zwischen dem Lehrenden und den einzelnen Lernenden im Unterricht nicht realisierbar ist.

Das Deutungsmuster *Person* lässt sich dementsprechend wie folgt bestimmen:

Das Deutungsmuster *Person* als zentraler Zugang zur Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben ermöglicht es den Lehrerinnen und Lehrern, handlungsleitende Routinen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen zu entwickeln. Ihr Handeln ist von der Vorstellung geprägt, dass sowohl die eigene Lehrperson als auch die Orientierung an der Person des Schülers die wesentlichen Faktoren bei der Gestaltung von Lernprozessen sind. Der handlungsleitende Entwurf ihrer beruflichen Tätigkeit basiert somit auf einer personorientierten Deutung des Handlungsproblems Heterogenität.

Potenziale und Schwierigkeiten der rekonstruierten Deutungsmuster

Die fallübergreifende Auswertung zeigt, wie sich die drei Deutungsmuster auf die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben auswirken: In Abhängigkeit von ihrem Deutungsmuster wählen die Lehrenden ihre jeweiligen Bearbeitungsstrategien, um die Anforderungen der schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsarbeit im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu bewältigen. Die Deutungsmuster nehmen dabei die Funktion einer *Handlungsgrammatik* ein, nach deren Regeln die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben abläuft.

Diese Regelwerke können für das Handlungsfeld der Gemeinschaftsschule zusammengefasst werden und so zeigen, welches Potenzial zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben die einzelnen Deutungsmuster bieten. So lässt sich eine Typologie der drei Deutungsmuster als handlungsleitender Entwurf für die pädagogische Tätigkeit an einer Gemeinschaftsschule zusammenfassen. Die folgende Tabelle setzt die vier Entwicklungsaufgaben (EA) mit den drei Deutungsmustern (DM) in Beziehung, wodurch die Systematik der jeweiligen Potenziale und möglichen Schwierigkeiten erkennbar wird.

Abbildung 35: Potenziale und Schwierigkeiten der drei Deutungsmuster bei der Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben

		DM <i>Rahmung</i>	DM <i>Experiment</i>	DM <i>Person</i>
EA <i>Rollenfindung</i>	+	Professionelle Identität mit klarer Rollenvorstellung als rahmende Lernberater	Professionelle Identität mit wechselnder Rollenvorstellung als Lernende	Professionelle Identität mit klarer Rollenvorstellung als personorientierte Lernberater
	-	Professionelle Identität als rahmende Lernberater mit starrer Rollenvorstellung	Professionelle Identität als Lernende mit verlässlicher Rollenvorstellung	Professionelle Identität als personorientierte Lernberater mit starrer Rollenvorstellung
EA <i>Anerkennung</i>	+	Arbeitsbündnis mit Balance zwischen Nähe und Distanz; Selbststeuerung als (langfristiges) Ziel; Fremdsteuerung als notwendige Rahmung	Arbeitsbündnis mit Balance zwischen Nähe und Distanz; situationsabhängiges Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdsteuerung	Arbeitsbündnis mit großer Nähe zu den Lernenden; Selbststeuerung als oberstes Ziel; Fremdsteuerung als persönliche Begleitung
	-	Einseitige Konzentration auf strukturelle Rahmung; überzogene Steuerungsphantasien	Unverlässliche Unterrichtsgestaltung, dadurch Gefahr der Verunsicherung der Lernenden	Ablehnen der Fremdsteuerung als Einschränkung der Freiheit der Lernenden; wenig professionelle Distanz zu den Lernenden
EA <i>Vermittlung</i>	+	arbeitsmethodische Rahmung als Vermittlungsinstanz; Herstellung einer Passung über strukturelle Rahmungen	Situationsabhängige Entscheidung für Vermittlungsinstanz; situative Herstellung einer Passung mittels unterschiedlicher Instrumente	Eigene Person als Vermittlungsinstanz; Herstellung einer Passung über direkte Interaktion zwischen Lehrperson und Person des Lernenden
	-	Einseitige Konzentration auf Standards und Curriculumvorgaben	Unverlässliche Entscheidung für Vermittlungsinstanz und Herstellung einer Passung	Niedriger Stellenwert von fachlichen Anforderungen und vereinbarten Standards
EA <i>kollegiale Kooperation</i>	+	Kooperation als notwendige Arbeitsstruktur für Unterrichts- und Schulentwicklung	Kooperation als Anlass für eigenen Lernprozess	Kooperation als Voraussetzung für Verwirklichung gemeinsamer Ideale
	-	Hohe Erwartungen an Kollegium, Gefahr der Enttäuschung	Unverlässliches Handeln gegenüber Kollegium	Kaum professionelle Distanz zu Kolleginnen und Kollegen

Alle drei rekonstruierten Deutungsmuster weisen (unterschiedliche) Potenziale auf, um eine Progression der Professionalisierung an Gemeinschaftsschulen zu unterstützen. So ermöglichen sie beispielsweise alle die Rollenfindung der Lehrerinnen und Lehrer an den Gemeinschaftsschulen. Gleichzeitig bergen alle drei Deutungsmuster die Gefahr, dass eine überzogen einseitige Auslegung der Entwicklungsaufgabe die Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung stagnieren lässt. In Bezug auf den Umgang der Lehrerinnen und Lehrer mit heterogenen Lerngruppen kann festgehalten werden, dass alle drei Deutungsmuster das Potenzial haben, jeweils spezifische Wege zu finden, um auf unterrichtlicher sowie schulischer Ebene Bewältigungsstrategien zu entwickeln. In allen Fällen gelingt es, Heterogenität (mehr oder weniger) als Bereicherung wahrzunehmen. Infolgedessen ist anzunehmen, dass das jeweilige Deutungsmuster einen je individuell geprägten Einfluss auf die Wahrnehmung von Heterogenität und die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben hat, dass aber keins der Deutungsmuster für einen „guten Umgang mit Heterogenität“ oder einen „schlechten Umgang mit Heterogenität“ prädestiniert ist.

4.3 Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Heterogene Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen stellen nicht nur für das Handeln der Lehrkräfte eine neue Herausforderung dar; sie sind auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler selbst eine Herausforderung. Die Bedingungen von heterogenen Lerngruppen konstituieren dabei einen spezifischen Handlungskontext, an dem sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Handlungsformen orientieren und den sie für ihren Bildungsgang nutzen (vgl. Fend 2008: 35ff).

In diesem Unterkapitel zum Untersuchungsaspekt *Unterricht* soll deshalb thematisiert werden, **wie Schülerinnen und Schüler die Gestaltung dieses Handlungskontextes, das heißt den Unterricht an ihrer Gemeinschaftsschule wahrnehmen**. Die Frage, wie Schülerinnen und Schüler im Rahmen von heterogenen Lerngruppen handeln, das heißt wie Schülerinnen und Schüler das Unterrichtssetting nutzen und wie sich ihr Lernen und ihre Leistungen entwickeln, werden im Kapitel zum Untersuchungsaspekt *Lernen* an Gemeinschaftsschulen (Kapitel 5) thematisiert.

4.3.1 Einschätzungen zum Lernen in heterogenen Lerngruppen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die Ergebnisse der quantitativen Schülerbefragung machen deutlich, dass Schülerinnen und Schüler eine eigene Sicht auf das Lernen in heterogenen Lerngruppen haben.

Zunächst einmal zeigen die Daten, dass eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine positive Einstellung zum Lernen und Arbeiten in heterogenen Lerngruppen haben. Darüber hinaus finden es die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich nicht schwer, den Leistungsanforderungen in ihren Klassen zu folgen.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Analysiert man die Daten zu der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler es hilfreich finden, wenn leistungsstärkere und -schwächere Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe gemeinsam arbeiten, dann kann eine grundsätzlich positive **Einstellung zum Lernen und Arbeiten in heterogenen Lerngruppen** konstatiert werden. In allen drei Schulgruppen stimmt sowohl 2009 als auch 2011 eine große Mehrheit der entsprechenden Aussage im Schülerfragebogen zu.

Abbildung 36: Schüler(innen): „Ich finde es hilfreich, wenn gute und schwächere Schüler gemeinsam in einer Gruppe arbeiten.“

			N	SD
SG 1	2011	3,27	70	,72
	2009	3,39	67	,82
SG 2	2011	3,06	192	1,05
	2009	3,31	246	,85
SG 3	2011	3,16	135	,85
	2009	3,25	153	,92

Ebenso lässt sich den Daten entnehmen, wie Schülerinnen und Schüler die **Leistungsanforderungen** in ihrer Klasse wahrnehmen. Dabei zeigen sich zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den drei Schulgruppen. So ist es in der Gruppe 1 sowohl 2009 als auch 2011 jeweils eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die angibt, dass es nicht schwer sei, im Unterricht mitzukommen (2009: M=2,22; 2011: M=2,28), während es in der Gruppe 3 jeweils eine große Mehrheit ist (2009: M=1,64; 2011: M=1,63). In der Gruppe 2 ist es 2011 zwar immer noch eine deutliche Mehrheit, allerdings hat der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten,

im Unterricht mitzukommen, spürbar zugenommen. Dies betrifft vor allem Schülerinnen und Schüler der Schule I (2011: $M=2,44$) und der Schule M (2011: $M=2,42$).

Abbildung 37: Schüler(innen): „In meiner Klasse ist es sehr schwer mitzukommen, selbst wenn man sich anstrengt.“

			N	SD
SG 1	2011	2,28	68	1,1
	2009	2,22	65	1,0
SG 2	2011	2,08	186	1,0
	2009	1,80	237	,8
SG 3	2011	1,63	138	,8
	2009	1,64	152	,8

4.3.2 Unterrichtswahrnehmung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova & Ulrich Vieluf

In der Lehr-Lern-Forschung wird das unterrichtliche Lernarrangement in einem Klassenkontext nicht nur als objektiv (durch externe Beobachter oder Unterrichtsvideoanalysen) erfassbare Lernumwelt betrachtet, sondern vor allem auch als subjektiv erlebte und subjektiv wahrgenommene Umwelt, die das Lern- und Unterrichtsverhalten der beteiligten Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler) direkt oder indirekt beeinflusst (Clausen 2002; Gruehn 2000; Hofer 1997; Nikolova 2011). Dass die subjektive Wahrnehmung von Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler deren Lernprozesse steuert und sich auf die Lernentwicklung unmittelbar auswirkt, wurde vielfach nachgewiesen. Dabei konnten nicht nur Zusammenhänge mit der Leistung, sondern auch mit der Lernmotivation und dem Schülerbefinden festgestellt werden.

Im Rahmen der Teilstudie Lernstandserhebung wurden die Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden 13 Gemeinschaftsschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 unter anderem um eine Einschätzung ihrer Deutsch-, Englisch-, Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräfte bzw. des jeweiligen Fachunterrichts gebeten. Die erfassten Unterrichtswahrnehmungen aus Schülersicht beziehen sich vor allem auf drei zentrale Dimensionen der Unterrichtsqualität: (1) die diagnostische Kompetenz der Lehrkraft und die den Schülerinnen und Schülern gewährte fachliche Unterstützung, (2) die kognitive Aktivierung im Unterricht sowie (3) die individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft bei Leistungsbewertungen und Lob. Die bisherige Forschung (vgl. Baumert et al. 2011; Klieme 2002; Rheinberg/Krug 2005) konnte zeigen, dass die Wahrnehmung aller drei hier betrachteten Unterrichtsdimensionen die Lernmotivation und das Lernverhalten sowohl leistungsschwacher als auch leistungsstarker Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen.

Anlage, Durchführung und methodisches Vorgehen

Die fachbezogenen Schülerfragebögen wurden innerhalb der untersuchten Schulklassen stichprobenartig eingesetzt: Während eine Hälfte der Klasse am ersten Testtag den Fragebogen zum Deutschunterricht bearbeitete, füllte die andere Hälfte den Fragebogen zum Mathematikunterricht aus. In gleicher Weise wurden am zweiten Testtag die Fragebögen zum Englisch- und Naturwissenschaftsunterricht eingesetzt. An der Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 waren insgesamt 1.143 Schülerinnen und Schüler beteiligt. Der Fragebogen zum Deutschunterricht wurde von insgesamt 498 Schülerinnen und Schülern bearbeitet, der Fragebogen zum Englischunterricht von 497 Schülerinnen und Schülern; der Mathematikunterricht wurde von 476 Schülerinnen und Schülern eingeschätzt und zum naturwissenschaftlichen Unterricht äußerten sich insgesamt 471 Schülerinnen und Schüler.

Die Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht wurde mit Aussagen erhoben, die sich auf einer vierstufigen Einschätzungsskala (Likert-Skala) nach dem Grad ihrer Zustimmung oder Ablehnung

zusammenfassen lassen, wobei die Werte 1 („stimmt überhaupt nicht“) und 2 („stimmt eher nicht“) eine (tendenziell) negative Einschätzung wiedergeben, während die Werte 3 („stimmt etwas“) und 4 („stimmt völlig“) (tendenziell) positive Wahrnehmungen widerspiegeln. Zu den untersuchten Unterrichtsdimensionen lassen sich aus den vorliegenden Daten schulspezifische Skalenmittelwerte ermitteln und miteinander vergleichen: Schulmittelwerte zwischen 2,6 und 2,8 Skalenpunkten sprechen zwar für eine tendenziell positive Einschätzung der jeweiligen Unterrichtsdimension, doch gibt es auch einen nennenswerten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit (eher) negativen Einschätzungen. Schulmittelwerte zwischen 2,8 und 3,0 Skalenpunkten weisen auf eine deutliche Mehrheit, Schulmittelwerte ab 3,0 Skalenpunkte auf eine große Mehrheit (eher) positiver Schülerwahrnehmungen hin. Werte zwischen 2,2 und 2,4 lassen eine tendenziell negative Einschätzung erkennen, Werte zwischen 2,0 und 2,2 weisen auf eine deutliche Mehrheit und Werte unter 2,0 auf eine große Mehrheit (eher) negativer Einschätzungen hin.

Abbildung 38: Konventionen zur Beschreibung der Mittelwerte

Skalenmittelwert	Einschätzung	Symbol
≤2,0	ausgeprägt negativ	--
>2,0 ≤2,2	deutlich negativ	-
>2,2 ≤2,4	moderat negativ	-0
2,5	ausgeglichen	0
≥2,6 <2,8	moderat positiv	0+
≥2,8 <3,0	deutlich positiv	+
≥3,0	ausgeprägt positiv	++

Im Anhang zu diesem Kapitel werden die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler mit einer (eher) positiven Einschätzung der jeweiligen Aussage tabellarisch berichtet.

In den folgenden Abschnitten werden die Skalen und die schulspezifischen Ergebnisse zu den untersuchten Unterrichtsdimensionen für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften dargestellt.

Unterrichtswahrnehmungen im Fach Deutsch

Diagnostische Kompetenz der Deutschlehrkraft und fachliche Unterstützung im Deutschunterricht

Für die Erfassung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und der durch sie erfahrenen Unterstützung im Fach Deutsch aus Schülersicht wurden neun Aussagen zu einer Skala (Skalenreliabilität: 0,89) zusammengefasst:

Unsere Deutschlehrkraft ...

nahm sich Zeit, um einzelnen Schülerinnen und Schülern Dinge zu erklären, die sie nicht verstanden hatten.

bemühte sich, dass alle im Unterricht mitkamen.

konnte die Schülerinnen und Schüler für den Stoff so richtig begeistern.

erklärte den Stoff so oft, bis es alle verstanden hatten.

konnte sich gut auf unsere Klasse einstellen.

gab einzelnen Schülerinnen und Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.

lobte auch die schwachen Schülerinnen und Schüler, wenn sie merkte, dass sie sich verbesserten.

fasste den Stoff noch einmal zusammen, damit wir uns alles gut merken konnten.

kannte die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Der Gesamtmittelwert aller 13 Gemeinschaftsschulen liegt bei 3,0 (Standardabweichung: 0,61). Damit bescheinigt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihren Deutschlehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige fachliche Unterstützung. Mit $M = 3,15$ und $M = 3,24$ verzeichnen die Schule H und die Schule A die höchsten Skalenwerte, doch auch in den vier Schulen mit den niedrigsten Skalenwerten (Schulen B, F, G und K) gibt immer noch eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine (eher) positive Einschätzung an.

Kognitive Aktivierung im Deutschunterricht

Zur Einschätzung des Anforderungsniveaus im Deutschunterricht (Skalenreliabilität: 0,81) wurden die Schülerinnen und Schüler danach gefragt, wie oft („in jeder Stunde“, „in den meisten Stunden“, „in einigen Stunden“, „nie oder fast nie“) folgende Unterrichtsaktivitäten im Verlauf der Jahrgangsstufe 8 stattgefunden haben:

Die Lehrkraft fordert die Schülerinnen und Schüler auf, die Bedeutung eines Textes zu erklären.

Die Lehrkraft stellte den Schülerinnen und Schülern anspruchsvolle Fragen, damit sie den Text besser verstanden.

Die Lehrkraft empfahl einen Autor oder ein Buch zu lesen.

Die Lehrkraft ermunterte die Schülerinnen und Schüler, ihre eigene Meinung zu einem Text zu äußern.

Die Lehrkraft half den Schülerinnen und Schülern, die Geschichte, die sie lesen, mit ihrem Leben in Beziehung zu setzen.

Die Lehrkraft zeigte den Schülerinnen und Schülern, wie der Inhalt der Texte auf dem aufbaut, was sie bereits wussten.

Insgesamt halten sich bei einem Mittelwert von 2,42 (Standardabweichung: 0,62) (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler die Waage. Während in den Schulen F und J (eher) negative Einschätzungen deutlich überwiegen, bescheinigt in allen drei Schulen der Schulgruppe 1 (Schulen K, L und M) sowie in der Schule D eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihren Lehrkräften eine hohe kognitive Aktivierung im Unterricht.

Individuelle Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertung und Lob im Deutschunterricht

Bezugsnormen sind Vergleichsmaßstäbe, anhand derer Leistungen bewertet werden können. Lehrkräfte, die sich bzw. ihre Schülerinnen und Schüler an einer individuellen Bezugsnorm orientieren, vergleichen aktuelle Leistungen mit den früheren Leistungen derselben Schülerinnen und Schüler und bewerten somit die individuellen Anstrengungen und Leistungsveränderungen. Lehrkräfte, die eine soziale Bezugsnorm bevorzugen, vergleichen die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler (eher) mit externen Referenzwerten wie zum Beispiel mit den Leistungen anderer Klassen. Die bisherige Forschung konnte nachweisen (vgl. Rheinberg 2008), dass insbesondere bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine vorrangig individuell ausgerichtete Bezugsnorm der Leistungsrückmeldungen das Selbstkonzept und die Leistungsentwicklung positiv beeinflusst.

Die von den befragten Schülerinnen und Schülern wahrgenommene individuelle Bezugsnormorientierung der Deutschlehrkraft (Skalenreliabilität: 0,76) wurde anhand zweier Items erfasst:

Wenn ich mich im Deutschunterricht besonders angestrengt hatte, lobte mich die Deutschlehrkraft meistens, auch wenn andere Schülerinnen und Schüler noch besser waren als ich.

Wenn ein Schüler seine Leistungen im Deutschunterricht verbesserte, wurde er von der Deutschlehrkraft gelobt, auch wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt lag.

Der Gesamtmittelwert aller 13 Gemeinschaftsschulen liegt bei 2,73 Skalenpunkten (Standardabweichung: 0,85) und fällt damit tendenziell positiv aus. Mit $M = 3,02$ verzeichnet die Schule A den höchsten Skalenwert, an weiteren sechs Schulen überwiegen (eher) positive Einschätzungen deutlich, lediglich an einer Schule (Schule F) sind (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen gleich häufig vertreten.

Unterrichtswahrnehmungen im Fach Englisch

Die Einschätzungsskalen für den Englischunterricht umfassen lediglich die Dimensionen „didaktische Kompetenz und fachliche Unterstützung“ sowie „individuelle Bezugsnormorientierung“.

Diagnostische Kompetenz der Englischlehrkraft und fachliche Unterstützung im Englischunterricht

Die diagnostische Kompetenz der Englischlehrkraft und die fachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler wurden mithilfe von 12 Items erfasst, die zu einer Skala (Skalenreliabilität: 0,91) zusammengefasst wurden:

Unsere Englischlehrkraft ...

nahm sich Zeit, um einzelnen Schülerinnen und Schülern Dinge zu erklären, die sie nicht verstanden hatten.

Bemühte sich, dass alle im Unterricht mitkamen.

Merkte sofort, wenn jemand nicht mehr mitkam.

Wusste, wie sie mit jedem von uns umzugehen hatte.

Erklärte den Stoff so oft, bis es alle verstanden hatten.

Konnte sich gut auf unsere Klasse einstellen.

Gab einzelnen Schülerinnen und Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.

Merkte, wenn es Probleme in der Klasse gab.

Merkte, wenn wir uns im Unterricht langweilten.

Merkte, wenn der Unterricht zu schwer war.

Ging im Unterrichtsstoff weiter voran, auch wenn keiner mehr mitkam.(-)

kannte die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Der Skalenmittelwert aller 13 Gemeinschaftsschulen beträgt 2,84 (Standardabweichung: 0,63). Damit bescheinigt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihren Englischlehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige fachliche Unterstützung im Englischunterricht. Fünf Schulen verzeichnen Mittelwerte über 3,0, an weiteren vier Schulen ist es eine deutliche Mehrheit, an weiteren zwei Schulen eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit insgesamt (eher) positiven Einschätzungen. Lediglich an den Schulen G und J sind (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen ausgeglichen.

Individuelle Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertung und Lob im Englischunterricht

Die wahrgenommene individuelle Bezugsnormorientierung der Englischlehrkraft (Skalenreliabilität: 0,87) wurde mittels vier Items erfasst:

Wenn sich ein schwacher Schüler im Englischunterricht verbesserte, war das für unsere Lehrkraft eine gute Leistung, auch wenn der Schüler immer noch unter dem Klassendurchschnitt lag.

Wenn ich mich im Englischunterricht besonders angestrengt hatte, lobte mich die Lehrkraft meistens, auch wenn andere Schülerinnen und Schüler noch besser waren als ich.

Wenn ein Schüler seine Leistungen im Englischunterricht verbesserte, wurde er von der Lehrkraft gelobt, auch wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt lag.

Unsere Lehrkraft lobte im Englischunterricht auch die schwächeren Schülerinnen und Schüler, wenn sie merkte, dass sie sich verbesserten.

Mit einem Gesamtmittelwert von 3,02 (Standardabweichung: 0,72) lässt sich eine aus Schülersicht hohe Gewichtung der individuellen Bewertungsnorm seitens der Englischlehrkräfte feststellen. Dies gilt insbesondere für die Schule H, die mit $M = 3,57$ den mit deutlichem Abstand höchsten Mittelwert verzeichnet. An weiteren neun Schulen haben (eher) positive Einschätzungen ein großes Übergewicht, an der Schule B ist es eine deutliche Mehrheit, während sich an den Schulen G und J (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage halten.

Unterrichtswahrnehmungen im Fach Mathematik

Diagnostische Kompetenz der Mathematiklehrkraft und fachliche Unterstützung im Mathematikunterricht

Die Einschätzungsskala für die wahrgenommene diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und die fachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht umfasst zehn Items (Skalenreliabilität: 0,92). Die berichteten Ergebnisse beziehen sich auf folgende Aussagen:

Unsere Mathematiklehrkraft ...

nahm sich Zeit, um einzelnen Schülerinnen und Schülern Dinge zu erklären, die sie nicht verstanden hatten.

bemühte sich, dass alle im Unterricht mitkamen.

erklärte den Stoff so oft, bis es alle verstanden hatten.

achtete sehr darauf, dass wir aufpassten.

konnte sich gut auf unsere Klasse einstellen.

gab einzelnen Schülerinnen und Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.

lobte auch die schwachen Schülerinnen und Schüler, wenn sie merkte, dass sie sich verbesserten.

merkte, wenn der Unterricht zu schwer war.

fasste den Stoff noch einmal zusammen, damit wir uns alles gut merken konnten.

kannte die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Der Gesamtmittelwert dieser Skala liegt bei $M = 2,91$ (Standardabweichung: 0,67) und weist auf eine deutlich positive Wahrnehmung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und der fachlichen Unterstützung im Mathematikunterricht auf Seiten der befragten Schülerinnen und Schüler hin. Die Schulen A, H, I und K verzeichnen die höchsten Skalenwerte, an weiteren sieben Schulen ist es eine deutliche Mehrheit, an einer weiteren Schule eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit (eher) positiven Einschätzungen. Lediglich an der Schule B halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage.

Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht

Zur Erfassung des wahrgenommenen Anforderungsniveaus im Mathematikunterricht aus der Schülerperspektive wurden sieben Items eingesetzt, die sich zu einer Skala (Skalenreliabilität: 0,81) zusammenfassen ließen.

Unsere Mathematiklehrkraft ...

stellte den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich schwere Aufgaben, je nachdem wie gut sie waren.

stellte oft Fragen, die man nicht spontan beantworten konnte, sondern die zum Nachdenken zwangen.

stellte auch Aufgaben, die keine eindeutige Lösung hatten, und ließ diese erklären.

stellte Aufgaben, für deren Lösung man Zeit zum Nachdenken brauchte.

wechselte die Einkleidung von Aufgaben so, dass man erkennen konnte, ob man die mathematische Idee wirklich verstanden hatte.

stellte die Aufgaben so, dass man merkte, was man verstanden hatte.

stellte häufiger Aufgaben, bei denen es nicht allein auf das Rechnen, sondern vor allem auf den richtigen Ansatz ankam.

Mit einem Gesamtmittelwert von $M = 2,83$ (Standardabweichung: 0,56) überwiegen auch im Bereich der wahrgenommenen kognitiven Aktivierung im Mathematikunterricht an den 13 Gemeinschaftsschulen (eher) positive Einschätzungen deutlich. An den Schulen H, I und K ist es eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit (eher) positiven Einschätzungen, sechs Schulen verzeichnen eine deutliche Mehrheit und vier Schulen eine moderate Mehrheit.

Individuelle Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertung und Lob im Mathematikunterricht

Die individuelle Bezugsnormorientierung der Mathematiklehrkräfte aus Schülersicht wurde mithilfe der beiden folgenden Items erhoben:

Wenn ich mich im Mathematikunterricht besonders angestrengt hatte, lobte mich die Lehrkraft meistens, auch wenn andere Schülerinnen und Schüler noch besser waren als ich.

Wenn ein Schüler seine Leistungen im Mathematikunterricht verbesserte, wurde er von der Lehrkraft gelobt, auch wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt lag.

Der Gesamtmittelwert der aus diesen beiden Items gebildeten Skala (Skalenreliabilität: 0,81) beträgt $M = 2,86$ (Standardabweichung: 0,85) und weist auf eine deutliche Präferenz der individuellen Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbewertung auch auf Seiten der Mathematiklehrkräfte hin. Die höchsten Skalenwerte verzeichnen mit $M = 3,13$ die Schule A, mit $M = 3,19$ die Schule H, mit $M = 3,23$ die Schule I und mit $M = 3,38$ die Schule K. Demgegenüber halten sich an der Schule C (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage, an der Schule B haben (eher) negative Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler sogar ein moderates Übergewicht.

Unterrichtswahrnehmungen im Lernbereich Naturwissenschaften

Diagnostische Kompetenz der Lehrkraft und fachliche Unterstützung im Lernbereich Naturwissenschaften

Zur Einschätzung der wahrgenommenen diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und der fachlichen Unterstützung im naturwissenschaftlichen Unterricht wurden folgende elf Items zu einer Skala (Skalenreliabilität: 0,87) zusammengefasst:

Unsere Lehrkraft ...

nahm sich Zeit, um einzelnen Schülerinnen und Schülern Dinge zu erklären, die sie nicht verstanden hatten.

bemühte sich, dass alle im Unterricht mitkamen.

merkte sofort, wenn jemand nicht mehr mitkam.

wusste, wie sie mit jedem von uns umzugehen hatte.

erklärte den Stoff so oft, bis es alle verstanden hatten.

konnte sich gut auf unsere Klasse einstellen.

gab einzelnen Schülerinnen und Schülern Tipps, wie sie besser lernen können.

merkte, wenn es Probleme in der Klasse gab.

merkte, wenn wir uns im Unterricht langweilten.

merkte, wenn der Unterricht zu schwer war.

kannte die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Der Gesamtmittelwert beträgt $M = 2,80$ (Standardabweichung: 0,57) und weist auf eine deutlich positive Schülerwahrnehmung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und der fachlichen Unterstützung im naturwissenschaftlichen Unterricht auf Seiten der befragten Schülerinnen und Schüler hin. An fünf Schulen ist es eine große Mehrheit, an drei Schulen eine deutliche Mehrheit und an weiteren fünf Schulen eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit (eher) positiven Einschätzungen.

Kognitive Aktivierung im Lernbereich Naturwissenschaften

Die Schülerwahrnehmung hinsichtlich der kognitiven Aktivierung im naturwissenschaftlichen Unterricht wurde mithilfe von neun Items auf einer Skala (Skalenreliabilität: 0,84) erfasst. Es wurde danach gefragt, wie oft folgende Aktivitäten im Unterricht des vorausgegangenen Schuljahres vorgekommen sind („in allen Stunden“, „in den meisten Stunden“, „in manchen Stunden“, „nie oder fast nie“):

Schülerinnen und Schüler bekamen Gelegenheit, ihre Ideen zu erklären.

Schülerinnen und Schüler führten praktische Experimente im Labor durch.

Schülerinnen und Schüler mussten herausfinden, wie eine naturwissenschaftliche Fragestellung im Labor untersucht werden könnte.

Die Schülerinnen und Schüler sollten ein naturwissenschaftliches Thema auf Alltagsprobleme anwenden.

Im Unterricht ging es auch um die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu den behandelten Themen.

Schülerinnen und Schüler sollten Schlüsse aus einem Experiment ziehen, das sie durchgeführt hatten.

Die Lehrkraft erklärte, wie ein physikalisches, chemisches oder biologisches Prinzip auf eine Reihe von verschiedenen Naturereignissen angewendet werden kann (zum Beispiel die Bewegung von Objekten, Substanzen mit ähnlichen Eigenschaften).

Schülerinnen und Schüler durften ihre eigenen Experimente entwickeln.

Die Lehrkraft zeigte am Beispiel technischer Anwendungen, wie wichtig Physik, Chemie und Biologie für die Gesellschaft sind.

Der Gesamtmittelwert beträgt $M = 2,42$ (Standardabweichung: 0,58). Damit haben (eher) negative Schülerwahrnehmungen ein moderates Übergewicht. Sechs Schulen verzeichnen eine moderate Mehrheit (eher) positiver Schülerwahrnehmungen, während (eher) negative Schülerwahrnehmungen an zwei Schulen (Schulen B und I) ein moderates Übergewicht und an drei Schulen (Schulen E, F und K) ein deutliches Übergewicht haben.

Individuelle Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertung und Lob im Lernbereich Naturwissenschaften

Die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Bezugsnormorientierung ihrer Lehrkräfte im naturwissenschaftlichen Unterricht wurde mithilfe der folgenden vier Items erfasst:

Wenn sich ein schwacher Schüler im Unterricht verbesserte, war das für unsere Lehrkraft eine gute Leistung, auch wenn der Schüler immer noch unter dem Klassendurchschnitt lag.

Wenn ich mich im Unterricht besonders angestrengt hatte, lobte mich die Lehrkraft meistens, auch wenn andere Schülerinnen und Schüler noch besser waren als ich.

Wenn ein Schüler seine Leistungen im Unterricht verbesserte, wurde er von der Lehrkraft gelobt, auch wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt lag.

Unsere Lehrkraft lobte im Unterricht auch die schwächeren Schülerinnen und Schüler, wenn sie merkte, dass sie sich verbesserten.

Der Gesamtmittelwert der aus diesen vier Items gebildeten Einschätzungsskala (Skalenreliabilität: 0,84) beträgt $M = 3,04$ (Standardabweichung: 0,69). Diesem hohen Wert entspricht, dass an zehn Schulen eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine deutliche Präferenz der individuellen Bezugsnormorientierung auf Seiten der Lehrkräfte wahrnimmt, an den Schulen B und C ist es eine deutliche Mehrheit und an der Schule F, die mit $M = 2,71$ den geringsten Skalenwert verzeichnet, immer noch eine moderate Mehrheit.

4.4 Gestaltung des Unterrichts

Gegenstand dieses Kapitels ist die Frage, wie die Gemeinschaftsschulen den Unterricht gestalten und welche Formen der Binnendifferenzierung sie dabei entwickeln. Auf der Mikroebene ist die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts das Zentrum der Arbeit im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Fasst man Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die vorher auf drei unterschiedliche Schulformen verteilt waren, in einer Lerngruppe zusammen, so erfordert dies notwendigerweise Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung, wenn man der Verschiedenheit der Lernenden gerecht werden will. Insofern erfolgt ein Strategiewechsel von einer äußeren Differenzierung, das heißt der Anpassung der Schülerinnen

und Schüler an die Anforderung des Unterricht mit Hilfe von verschiedenen Lerngruppen bzw. Schulformen, hin zu einer inneren Differenzierung, das heißt der Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Lerngruppe (vgl. Buholzer/Wyss 2010: 82; Trautmann/Wischer 2011: 119). „Als vorrangiges Ziel [einer differenzierenden Unterrichtsgestaltung; J.H.] gilt – in Abgrenzung zu gleichschrittigen, vereinheitlichten Verfahren – eine bessere Passung zwischen Lernangebot und individuellen Lernvoraussetzungen. Es geht also nicht um ein bloßes Nebeneinander verschiedener, sondern um ‚richtig‘ abgestimmte Lernaktivitäten“ (Trautmann/Wischer 2011: 121). Zur Umsetzung dieses Ziels wurden eine Vielzahl von Methoden, Instrumenten und Strategien für die Veränderung des Unterrichts, aber auch umfassende Konzepte und Programme zur Gestaltung einer gesamten schulischen Lernumwelt entwickelt. Dabei können zwei verschiedene Grundformen unterschieden werden: Bei der einen handelt es sich um eine schülerzentrierte, offene Form der Differenzierung, in der die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstgesteuert lernen und Lehrerinnen und Lehrer als Lernberater agieren sowie eine entsprechend anregende Lernumgebung gestalten. Bei der anderen Grundform handelt es sich um eine stärker auf passgenaue Instruktion und interaktionale Strukturierung abzielende Differenzierung, bei der in einem weitgehend lehrerzentrierten Unterricht eine umfassende Vorplanung vor dem Hintergrund einer genauen Kenntnis der Schülerkompetenzen notwendig ist (vgl. ebd.:122).

Anhand der für die Pilotphase festgelegten Ziele der Gemeinschaftsschule in Berlin kann auf ein Verständnis von Differenzierung geschlossen werden, das der erstgenannten Grundform folgt: Explizit wird auf die Entwicklung von selbstständigem Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege als Organisationsprinzip des Unterrichts verwiesen (vgl. SenBildJugWiss 2007).

Damit der Unterricht den individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler und den damit einhergehenden komplexen Anforderungen der Gestaltung gerecht wird, können allgemein drei Bedingungen genannt werden, die es zu berücksichtigen gilt:

1. Differenzierungen sollen sich auf die für das Lernen notwendigen Dimensionen beschränken.
2. Das Lernangebot soll eine breite Angebotsbasis darstellen, das variantenreich und individuell zu variieren ist, jedoch nicht ein jeweils eigenes Angebot für die einzelnen Schülerinnen und Schüler beinhalten muss.
3. Das Lernangebot soll eine hohe Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, damit die Lehrkraft durch eine differenzierte Unterstützung das Angebot noch variieren kann (vgl. Joller-Graf 2010: 124).

Heymann rät darüber hinaus, zur Gestaltung eines binnendifferenzierenden Unterrichts insbesondere Formen des kooperativen Lernens zu nutzen, die zum einen Potenziale der Lerngruppe im Sinne wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung nutzbar machen und zum anderen Spielräume für unterschiedliche Bedürfnisse und Ansprechbarkeiten bieten (vgl. Heymann 2010: 10ff.)

In welcher Form die Gemeinschaftsschulen Unterricht gestalten und welche Formen der Binnendifferenzierung sie entwickeln, das ist Gegenstand dieses Unterkapitels. Dabei werden anhand der Ergebnisse der quantitativen Befragung zunächst allgemeine Merkmale der Gestaltung des Unterrichts auf Ebene der Sozialformen beschrieben. Daran schließt sich eine Analyse des Einsatzes von Methoden der Binnendifferenzierung an. Im Weiteren werden Methoden und Instrumente zur Diagnose und Lernberatung beschrieben, die in Gemeinschaftsschulen zur Begleitung der individuellen Lernwege von Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Abschließend wird in einem Exkurs die Gestaltung von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf thematisiert.

4.4.1 Sozialformen des Unterrichts

Die Gestaltung des Unterrichts kann anhand der Beschreibungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu Sozialformen des Unterrichts dargestellt werden. Zu **typischen Sozialformen der Unterrichtsgestaltung** geben beide Seiten in den quantitativen Befragungen Auskunft darüber, wie häufig diese im Unterricht eingesetzt werden. Dabei wird deutlich, dass es z. T. un-

terschiedliche Sichtweisen bzw. Wahrnehmungen der Häufigkeit verschiedener Sozialformen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gibt. Bei der Bewertung der Beschreibungen geht es allerdings nicht darum, die jeweils „richtige“ Sicht auf den Unterricht herauszuarbeiten. Vielmehr verstehen wir die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler als Spiegel für das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer, um zum einen die eigene Wahrnehmung zu hinterfragen und zum anderen in einen Austausch über Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern einzutreten (s. auch Kapitel 6.4).

Betrachtet man zusammenfassend die Aussagen zur Gestaltung des Unterrichts über alle Formen hinweg, so kann für 2011 – bezogen auf die Schulgruppen – das folgende Bild gezeichnet werden:

Schulgruppe 1: In dieser Schulgruppe findet aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler häufig Klassenunterricht und Einzelarbeit an gleichen Aufgaben statt. Die Lehrkräfte geben darüber hinaus an, dass Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben ebenfalls häufig und Gruppenarbeit sehr häufig stattfindet. In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler kommen beide Sozialformen ebenfalls häufig vor. Das Prinzip, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler den schwächeren helfen, nehmen beide Seiten als tendenziell stark verbreitet wahr.

Schulgruppe 2: In dieser Schulgruppe findet aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler häufig Klassenunterricht und Einzelarbeit an gleichen Aufgaben statt. Die Lehrkräfte geben darüber hinaus an, dass Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben tendenziell häufig und Gruppenarbeit sehr häufig stattfindet. In der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler kommen beide Sozialformen dagegen seltener vor: Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben nehmen sie tendenziell selten wahr, Gruppenarbeit tendenziell häufig. Das Prinzip, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler den schwächeren helfen, nehmen die Schülerinnen und Schüler in mittlerer Häufigkeit wahr – die Lehrerinnen und Lehrer dagegen als stark verbreitet.

Schulgruppe 3: In dieser Schulgruppe findet aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer tendenziell häufig Klassenunterricht und häufig Einzelarbeit an gleichen Aufgaben statt. Die Schülerinnen und Schüler nehmen dagegen Klassenunterricht häufig und Einzelarbeit an gleichen Aufgaben in mittlerer Häufigkeit wahr. Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben findet aus der Sicht aller Beteiligten häufig statt. Bei der Sozialform Gruppenarbeit unterscheiden sich die Aussagen leicht: Lehrkräfte geben ein sehr häufiges Vorkommen an, Schülerinnen und Schüler ein häufiges Vorkommen. Das Prinzip, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler den schwächeren helfen, nehmen die Schülerinnen und Schüler in mittlerer Häufigkeit wahr – die Lehrerinnen und Lehrer dagegen als stark verbreitet.

Im Einzelnen können für die jeweiligen Sozialformen folgende Befunde und Entwicklungen festgestellt werden:

Klassenunterricht

Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer findet diese Sozialform des Unterrichts an den Schulen der Gruppen 1 und 2 sehr häufig statt (2011: SG1 M=3,20; SG2 M=3,25), an den Schulen der Gruppe 3 häufig (2011: SG3 M=2,82). Dabei gibt es nur geringe Unterschiede zwischen 2009 und 2011. In der Gruppe 2 wird diese Form des Unterrichtens an der Schule I am wenigsten praktiziert (2011: Schule I M=2,88). In Schulgruppe 3 geben die Lehrkräfte an der Schule A und der Wilhelm von Humboldt-Schule O an, dass Klassenunterricht in einer mittleren Häufigkeit bzw. tendenziell selten stattfindet (2011: Schule A M=2,57; Schule O M=2,36). In den beiden weiteren Schulen der Gruppe 3 geben die Lehrkräfte an, dass Klassenunterricht (tendenziell) häufig stattfindet.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler findet Klassenunterricht schulübergreifend sehr häufig statt. Zwischen den Schulgruppen gibt es dabei nur geringfügige Unterschiede (2011: SG1 M=3,27; SG2 M=3,32; SG3 M=3,18). Allein in Schulgruppe 3 zeigt sich ein Unterschied in den

Bewertungen zwischen 2009 und 2011. Dieser ist darauf zurückzuführen, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der Schule C im Vergleich zu 2009 deutlich gestiegen ist, die diese Sozialform wahrnehmen (2009: $M=2,93$; 2011: $M=3,53$). Am wenigsten wird diese Sozialform des Unterrichts von den Schülerinnen und Schülern an der Schule A wahrgenommen (2011: Schule A $M=2,82$).

Abbildung 39: Lehrkräfte: „Die Lehrkraft redet und stellt Fragen, einzelne Schüler(innen) antworten.“
Schüler(innen): „Der Lehrer redet und stellt Fragen – einzelne Schüler antworten.“

2011		N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	81	,70	-,01
	Schüler	67	,85	,01
SG 2	Lehrer	142	,72	,12
	Schüler	197	,81	-,07
SG 3	Lehrer	104	,69	,13
	Schüler	139	,79	,27

Einzelarbeit an gleichen Aufgaben

Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer findet diese Sozialform des Unterrichts sowohl 2009 als auch 2011 gruppenübergreifend sehr häufig statt. Auf Einzelschulebene kommt Einzelarbeit an gleichen Aufgaben einzig an der Schule O in einer mittleren Häufigkeit vor (2011: $M=2,48$).

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler findet Einzelarbeit an gleichen Aufgaben an den Schulen der Gruppen 1 und 2 ebenfalls sehr häufig statt (2011: SG1 $M=3,09$; SG2 $M=3,07$), an den Schulen der Gruppe 3 dagegen seltener (2011: SG3 $M=2,65$). In Gruppe 3 unterscheidet sich die Sicht der Schülerinnen und Schüler von der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Veränderungen zwischen 2009 und 2011 sind aus Sicht der Schülerinnen und Schüler schulübergreifend nicht erkennbar. Auf Einzelschulebene zeigt sich: An der Schule M wird diese Sozialform des Unterrichts im Jahr 2009 sehr häufig ($M=3,27$) und im Jahr 2011 deutlich weniger ($M=2,72$) wahrgenommen. Am stärksten verbreitet ist diese Sozialform aus Schülersicht an der Schule K (2011: $M=3,43$).

Abbildung 40: Lehrkräfte: „Die Schüler(innen) arbeiten jeder für sich an denselben Aufgaben.“
Schüler(innen): „Im Unterricht bekommen alle Schüler die gleichen Aufgaben und jeder arbeitet alleine daran.“

2011		N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	81	,75	,10
	Schüler	67	,88	-,12
SG 2	Lehrer	144	,71	-,12
	Schüler	195	,73	-,01
SG 3	Lehrer	103	,85	,04
	Schüler	138	,79	-,01

Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben:

Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer findet auch diese Sozialform 2011 in Schulgruppe 2 häufig (2011: SG2 $M=2,97$) sowie in Schulgruppe 1 und in Schulgruppe 3 sehr häufig (2011: SG1 $M=3,05$; SG3 $M=3,47$) statt. Dabei gibt es aber in Schulgruppe 2 Unterschiede auf Einzelschulebene: An der Schule I und der Schule D geben die Lehrkräfte ein sehr häufiges Vorkommen an

(2011: Schule I M=3,25; Schule D M=3,19). Die Unterschiede zwischen 2009 und 2011 sind gruppenübergreifend nur gering.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler findet Einzelarbeit an unterschiedlichen Aufgaben 2011 einzig in Schulgruppe 3 sehr häufig statt (2011: SG3 M=3,29). Dabei weicht die Schule F deutlich ab, da 2011 im Gegensatz zur Sicht der Lehrkräfte das Vorkommen von den Schülerinnen und Schülern nur als tendenziell häufig angegeben wird (2011: Schule F M=2,68). Besonders stark gestiegen ist die Wahrnehmung dieser Sozialform von 2009 bis 2011 an der Schule C (2009: M=2,65; 2011 M=3,26). In Schulgruppe 1 geben die Schülerinnen und Schüler im Mittel ein tendenziell häufiges Vorkommen an (2011: SG1 M=2,77). Dabei ist die Wahrnehmung in den beiden Schulen der Schulgruppe gegenläufig: 2011 geben die Schülerinnen und Schüler der Schule K ein häufiges Vorkommen an, die Schülerinnen und Schüler der Schule M dagegen eine mittlere Häufigkeit. In Schulgruppe 2 wird diese Sozialform tendenziell seltener wahrgenommen (2011: SG2 M=2,20). Alle Werte der Einzelschulen aus dieser Schulgruppe sind im Jahr 2011 leicht gefallen und/oder bewegen sich auf tendenziell niedrigem Niveau; ganz besonders auffällig niedrig ist die Wahrnehmung dieser Sozialform 2011 an der Schule E und der Schule G (2011: Schule E M=1,90; Schule G M=1,84). An beiden Schulen geben die Schülerinnen und Schüler an, dass diese Sozialform des Unterrichts selten stattfindet.

Abbildung 41: Lehrkräfte: „Die Schüler(innen) arbeiten selbstständig an selbst gewählten Aufgaben.“
Schüler(innen): „Wir arbeiten selbstständig an Aufgaben, die wir uns aussuchen.“

2011		N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	81	,80	-,14
	Schüler	66	,86	,06
SG 2	Lehrer	143	,75	,05
	Schüler	193	,94	-,28
SG 3	Lehrer	103	,70	-,07
	Schüler	136	,81	,18

Gruppenarbeit

Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer findet diese Sozialform des Unterrichts 2011 gruppenübergreifend sehr häufig statt (2011: SG1 M=3,55; SG 2 M=3,60; SG 3 M=3,83).

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler findet diese Sozialform des Unterrichts 2011 nur in Schulgruppe 3 sehr häufig statt (2011: SG 3 M=3,42), in den Schulgruppen 1 und 2 häufig (2011: SG1 M=2,89; SG2 M=2,83). In Schulgruppe 2 zeigt sich auf Einzelschulebene: An der Schule I gibt es deutlich unterschiedliche Angaben der Schülerinnen und Schüler in 2009 und 2010. Aus ihrer Sicht findet Gruppenarbeit 2009 häufig statt, 2011 dagegen tendenziell selten (2009: M=2,94; 2011 M=2,31). In der Schulgruppe 1 sind die Angaben auf Einzelschulebene wiederum unterschiedlich: Die Schülerinnen und Schüler der Schule K geben 2011 ein sehr häufiges (2011: M=3,12), die Schülerinnen und Schüler der Schule M dagegen ein tendenziell häufiges Vorkommen an (2011 M=2,66). In Schulgruppe 3 zeigt sich eine deutliche Veränderung an der Schule C: 2011 geben deutlich mehr Schülerinnen und Schüler an, dass diese Sozialform des Unterrichts bei ihnen sehr häufig vorkommt (2011: M=3,25).

Abbildung 42: Lehrkräfte: „Die Schüler(innen) bearbeiten Aufgaben in Gruppen.“
Schüler(innen): „Die Schüler arbeiten in kleinen Gruppen an verschiedenen Aufgaben.“

2011			N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	3,55	82	,55	-,08
	Schüler	2,89	66	,86	,11
SG 2	Lehrer	3,60	146	,56	-,24
	Schüler	2,83	195	,85	-,22
SG 3	Lehrer	3,83	104	,40	,02
	Schüler	3,42	139	,67	,35

Neben Aussagen zu den Sozialformen des Unterrichts gibt es auch Einschätzungen dazu, inwieweit es vorkommt, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützen. *Aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer* ist diese Form der Unterstützung an den Schulen verbreitet. So kommt dies ihrer Einschätzung nach in Schulgruppe 1 2011 häufig (2011: SG1 M=2,92) und in den Schulgruppen 2 und 3 sehr häufig vor (2011: SG2 M=3,13; SG3 M=3,41).

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist das Prinzip, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler leistungsschwächeren helfen, unterschiedlich stark verbreitet. Die Schülerinnen und Schüler geben an, dass dies an den Schulen der Schulgruppe 1 2011 häufig stattfindet (2011: SG1 M=2,91), an den Schulen der Schulgruppe 2 tendenziell selten (2011: SG2 M=2,32) und an den Schulen der Schulgruppe 3 tendenziell häufig (2011: SG3 M=2,68). Während diese Einschätzung in den Schulgruppen 2 und 3 von 2009 bis 2011 weitgehend gleich bleibt, ist in den Einschätzungen an den Schulen der Schulgruppe 1 eine Zunahme der Häufigkeit erkennbar (2009: M=2,54; 2011 M=2,91).

Abbildung 43: Lehrkräfte: „Die leistungsstärkeren Schüler(innen) helfen den schwächeren.“
Schüler(innen): „Die leistungsstärkeren Schüler helfen den schwächeren.“

2011			N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	2,92	89	,83	-,10
	Schüler	2,91	68	,91	,22
SG 2	Lehrer	3,13	160	,67	,14
	Schüler	2,32	187	,78	-,17
SG 3	Lehrer	3,41	125	,64	,05
	Schüler	2,68	132	,84	,11

Auf Basis dieser Befunden lässt sich zusammenfassend zur Gestaltung des Unterrichts auf der Ebene der Sozialformen sagen: Die ähnlichen Befunde auf Sicht der Lehrkräfte bei der Sozialform „Einzelarbeit“ in Bezug auf „gleiche Aufgaben“ bzw. „Einzelarbeit“ in Bezug auf „unterschiedliche Aufgaben“ scheinen zunächst widersprüchlich. Sie können jedoch auch als Hinweise darauf gesehen werden, dass beide Formen zu gleichen Anteilen genutzt werden. In welchem Ausmaß Binnendifferenzierung in Form von selbstständiger Arbeit an unterschiedlichen Aufgaben umgesetzt wird, wird in den Schulgruppen und in den Angaben von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern unterschiedlich angegeben. Als Tendenz lässt sich erkennen, dass in Schulgruppe 3 die Aussagen sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler am deutlichsten auf Differenzierungsformen im Sinne von individualisiertem Arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben verweisen. Zum genaueren Verständnis der Unterrichtsgestaltung sollen im folgenden Aussagen zu weiteren Methoden der Binnendifferenzierung analysiert werden.

4.4.2 Methoden der Binnendifferenzierung

Binnendifferenzierung im Unterricht, das heißt das Anknüpfen an die unterschiedlichen Ausgangslagen der Lernenden und die individuelle Förderung der Lernenden innerhalb einer bestehenden Lerngruppe, gilt als ein Schlüsselement im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dabei stellt die angestrebte individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler hohe Anforderungen an die Anwendung von Methoden und Instrumenten der Binnendifferenzierung für Lehrerinnen und Lehrer.

Als Binnendifferenzierung werden didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen bezeichnet, die im Unterricht einer Schulklasse getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden (vgl. Heymann 2010: 7). Grundsätzlich basiert Binnendifferenzierung dabei auf der Annahme, dass Lernen zugleich ein individueller und ein sozialer Prozess ist (vgl. Bathe/Boller/Kemper 2010: 20). Theoretisch gestützt wird Binnendifferenzierung in diesem Sinne von verschiedenen Konzepten:

- durch das dialogische Lernen, das Lerngelegenheiten erfordert, in denen Lehrende und Lernende sich als Partner begegnen können;
- durch das kooperative Lernen, das eine Fokussierung auf die Interaktion und die soziale Komponente des Lernens beinhaltet;
- durch das selbstständige Lernen, das metakognitive Strategien des Lernprozesses fördert (vgl. Bathe/Boller/Kemper 2010: 21ff.).

Diese Konzepte bestimmen auch ganz maßgeblich die unterschiedlichen Methoden und Instrumente, die einen binnendifferenzierenden Unterricht ausmachen.

Gleichwohl können auch nicht zu diesen Konzepten gehörende Methoden – wie beispielsweise der Lehrervortrag – Differenzierungsmöglichkeiten aufweisen, wenn sie vielperspektivisch unterschiedliche Anknüpfungspunkte bieten. Heymann betont in diesem Zusammenhang die Abkehr von „Überforderungskonnotationen“ hin zu einem realistischen Verständnis der Binnendifferenzierung im Sinne von: „Wenn mir etwas an Binnendifferenzierung liegt, muss ich nicht von heute auf morgen alles anders machen, sondern ich kann mich ihr auch in kleinen Schritten nähern“ (Heymann 2010: 8).

Dieses als „realistisches Verständnis einer Annäherung an Binnendifferenzierung“ bezeichnete Vorgehen ist das Prinzip, mit dem die Gemeinschaftsschulen in Berlin die Entwicklung von Formen der Binnendifferenzierung aufnehmen. In den Leitzielen des Pilotvorhabens wird dazu festgehalten, dass die Gemeinschaftsschulen Formen der Binnendifferenzierung entwickeln und auf äußere Fachleistungsdifferenzierung verzichten sollen. Der Weg dahin bleibt damit dem Entwicklungsprozess jeder Schule überlassen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher soziodemografischer und organisationaler Ausgangsbedingungen können und sollen sie eigene Wege der Unterrichtsentwicklung gehen.

Ein Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung ist, diese Wege zu erfassen und deren Gestaltung zu beschreiben.

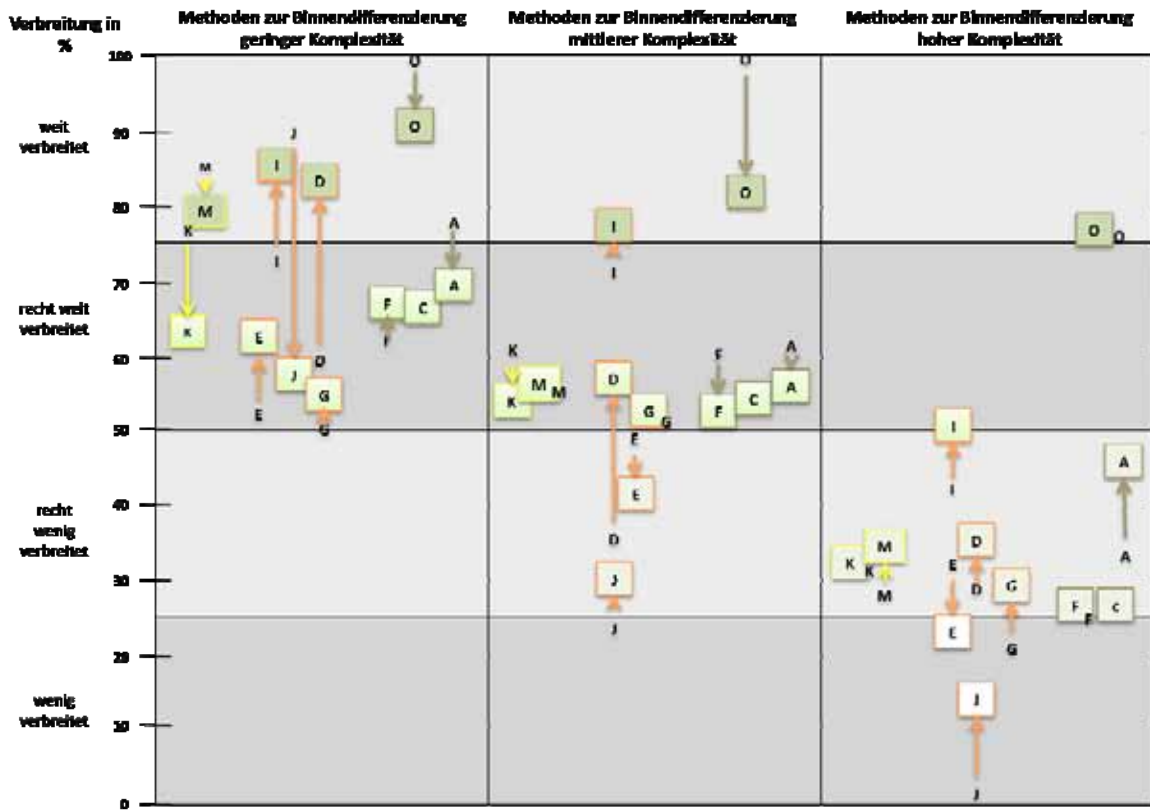
Leitend für die Analyse sind die folgenden Fragen:

- Wie gestalten die Schulen binnendifferenzierenden Unterricht?
- Welche didaktischen Arrangements sind typisch für die Gemeinschaftsschule?

Ein typischer Weg der Entwicklung besteht darin, dass Methoden nach und nach erprobt und institutionalisiert werden. Mit zunehmender Erfahrung kann dabei das Anforderungsniveau erhöht werden. Dies spiegeln auch die Untersuchungsergebnisse wider. 2009 war festzustellen, dass an allen Schulen einfache Methoden und Instrumente der Binnendifferenzierung eingesetzt werden und dass der Einsatz mit zunehmendem Komplexitätsgrad der Methoden und Instrumente geringer wird. Dies trifft auch für 2011 zu, allerdings findet sich an vielen Schulen inzwischen auch eine recht weite Verbreitung von Methoden mittlerer Komplexität. Nach wie vor werden Methoden hoher Komplexität nur an einer Schule in größerem Umfang eingesetzt.

Analysieren wir dieses Bild für die drei Schulgruppen genauer, zeigt sich folgende Verteilung und Entwicklung:

Abbildung 44: Einsatz von Methoden zur Binnendifferenzierung unterschiedlicher Komplexität²⁴



Symbolerklärung:

- M = Schulwert 2011 für Schule M
- M = Schulwert 2009 für Schule M
- ↓ = Richtung der Veränderung von 2009 bis 2011
- M_M = keine Veränderung von 2009 bis 2011

Farberklärung:

- gelb = Schulgruppe 1
- orange = Schulgruppe 2
- olivgrün = Schulgruppe 3

²⁴ Die Prozentangaben geben den Anteil der Lehrkräfte wieder, die die Instrumente der jeweiligen Kategorie mindestens einmal in der Woche einsetzen.

Erläuterung zur Abbildung

Einsatz von Methoden der Binnendifferenzierung

Um den Einsatz von Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung zu beschreiben, wurden die Methoden, die mindestens einmal in der Woche eingesetzt werden, im Rahmen der Auswertung nach dem Grad ihrer Komplexität gruppiert. Damit soll kein direkter Zusammenhang zwischen dem Grad der Komplexität und der Qualität des Unterrichts behauptet werden. Welche Zusammenhänge zwischen Differenzierungsformen und der Lernentwicklung der Schüler(innen) bestehen, wäre in zukünftigen Untersuchungen zu prüfen.

Zur Bewertung der Komplexität von Methoden und Instrumenten der Binnendifferenzierung werden die folgenden vier Komplexitätsniveaus eingeführt.

1. *Keine Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung*
2. *Einfache Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung*: ergänzende Angebote für leistungsstarke, leistungsschwache oder Schüler(innen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie die kooperative Arbeit an Aufgaben
3. *Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung mittlerer Komplexität*: Wochenpläne, leistungsdifferenzierte Aufgabenformate, temporäre Lerngruppen, heterogen zusammengesetzte Arbeitsgruppen und Transparenz der Leistungsanforderungen
4. *Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung hoher Komplexität*: selbstgesteuerte, individualisierte Arbeit an Aufgaben, Stationenarbeit, fächerübergreifende Arbeit und Arbeit mit Kompetenzrastern.

Aus den Aussagen zur Häufigkeit des Methodeneinsatzes auf Einzelschulebene wird deutlich, in welchem Maße die unterschiedlichen Methoden und Instrumente zur Binnendifferenzierung an der Schule verbreitet sind. Die Verbreitung wird ebenfalls gruppiert in 4 Stufen dargestellt:

- 0-24 Prozent = wenig verbreitet
- 25-49 Prozent = recht wenig verbreitet
- 50-74 Prozent = recht weit verbreitet
- 75-100 Prozent = stark verbreitet

Für die Schulgruppen 1 und 3 zeigen sich recht ähnliche Ergebnisse: Von den einfachen bis zu den komplexen Methoden nimmt die Anwendungshäufigkeit von „überwiegend stark“ bis zu „recht wenig“ ab. Eine Schule sticht dabei allerdings hervor: An der Wilhelm von Humboldt-Schule O werden Methoden aller Komplexitätsstufen von Anfang an durchgängig häufig eingesetzt. Eine sehr heterogene Verteilung in der Anwendungshäufigkeit und die meisten Veränderungen gibt es dagegen in Schulgruppe 2. Insbesondere die Schule I setzt von 2009 bis 2011 Methoden aller Komplexitätsstufen häufiger ein.

Betrachtet man die Ergebnisse auf Methodenebene darüber hinaus im Detail, lässt sich erkennen, dass die Schulen Schwerpunkte bei den Methoden und Instrumenten der Binnendifferenzierung setzen. Es zeichnet sich ab, dass sich **drei unterschiedliche Arrangements** identifizieren lassen, mit denen Binnendifferenzierung praktiziert wird:

- Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate
- Binnendifferenzierung durch kooperative Lernformen
- Binnendifferenzierung durch selbstregulative Lernarrangements (zum Beispiel Lernzeit/Lernbüro)

Damit findet Bestätigung, was eingangs – in Bezug auf die theoretischen Annahmen von Bathe, Boller und Kemper (2010) – dargestellt wurde: Unterricht an Gemeinschaftsschulen wird methodisch so gestaltet, dass individuelle und kooperative Lernprozesse im Rahmen von Binnendifferenzierung möglich sind.

Gemeinschaftsschulen, die noch am Anfang der Erprobung von Binnendifferenzierung stehen, widmen sich schwerpunktmäßig zunächst der ergänzenden Bereitstellung von Aufgaben für unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Die Komplexität der Binnendifferenzierung wird darauf aufbauend dadurch erhöht, indem jeweils ein weiteres Arrangement hinzugenommen wird. So gibt es 2011 eine Gruppe von vier Schulen, die ergänzend zur Veränderung der Aufgabenstruktur und der kooperativen Arbeit insbesondere auch selbstregulative Lernarrangements zum Prinzip ihres Unterrichts machen.

Abbildung 45: Schwerpunkte der didaktischen Arrangements zur Binnendifferenzierung



Die Befunde zeigen ebenso eine Entwicklung der Schulen über die Zeit: Der Anteil der Schulen, die weitere Formen der Differenzierung einsetzen, nimmt von 2009 bis 2011 zu. Tatsächlich scheint die von Heymann beschriebene Vorgehensweise der kleinen, realistischen Schritte für viele Gemeinschaftsschulen zuzutreffen. Nur wenige führen von Anfang an umfassende Veränderungen ein.

Bezogen auf mögliche Unterschiede zwischen den Schulen mit unterschiedlicher Ausgangslage in der Schülerschaft, lässt sich feststellen, dass komplexere Arrangements der Binnendifferenzierung nicht nur in Schulen zu finden sind, deren Schülerschaft über gute soziale Voraussetzungen verfügt. Gerade Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen der Schulgruppe 1 verbinden 2011 Formen der Binnendifferenzierung mit kooperativen Lernformen.

Bei der Bewertung dieser Befunde gilt es zu berücksichtigen, dass ein zentrales Defizit an Schulen in Deutschland die mangelhafte Kompetenz im Umgang mit Heterogenität ist. Dies beruht auf einer schwach ausgeprägten Tradition der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, in deren Folge es bei einer Vielzahl von Lehrenden sowohl ein mentales als auch ein methodisches Problem gibt: Das mentale Problem besteht darin, dass das sogenannte Homogenitätsideal weit verbreitet ist. Tillmann nennt diese Sichtweise „Die Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“: je ähnlicher Schülerinnen und Schüler in Merkmalen und Kompetenzen sind, desto besser könne der Unterricht funktionieren. Er verweist auf eine breite Praxis an Mechanismen zur Herstellung dieser Vorstellung – zum Beispiel Sitzenbleiben, Sortierung nach Schulformen, Sonderschulüberweisungen (vgl. Tillmann 2008: 63). Das methodische Problem besteht darin, dass die Kompetenz zur inneren Differenzierung in der Regel von Grund auf erarbeitet werden muss. Dem steht die weit verbreitete Vorstellung und Handlungspraxis entgegen, dass der Unterricht am besten auf ein fiktives mittleres Niveau (die sogenannten „Mittelköpfe“) ausgerichtet werden sollte (vgl. ebd.; Trautmann/Wischer 2011: 8).

Stellt man den Stand der Gemeinschaftsschulen nach drei Jahren Entwicklungsarbeit in Beziehung zu dieser Tradition, dann kann festgehalten werden, dass es im Bereich der Binnendifferenzierung einen fortgeschrittenen Entwicklungsstand gibt. Ziel der weiteren Entwicklung sollte sein, dass alle Schulen in der Lage sind, auch Arrangements des selbstregulierten Lernens einzusetzen.

4.4.3 Methoden und Instrumente zur Diagnose und Lernberatung

Ein weiterer Aspekt, der zu einem gelingenden Umgang mit Heterogenität beiträgt, ist die Entwicklung und Erprobung von **Formen einer individuellen Lernberatung**. Diese erfordert eine Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen, die Begleitung und Dokumentation der individuellen Lernwege sowie Formen der individuellen Rückmeldung und der Zielvereinbarung.

Dahinter steht die Idee, dass eine binnendifferenzierende Gestaltung des Unterrichts die Beratung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler auf Grundlage genauer Beobachtung und Diagnose notwendig macht, damit man individuelle Förderungen anbahnen kann (vgl. Bathe/Boller/Kemper 2010: 19): „Pädagogische Diagnostik – hier verstanden als Prozessdiagnostik – dient hier der Förderung von Schülerinnen und Schülern und sollte darauf abzielen, Lernprozesse im Kontext der bisherigen Lernentwicklung sowie der vorhandenen schulischen und außerschulischen Lernbedingungen qualitativ zu erfassen“ (ebd.).

Die Begleitung der Lernprozesse beinhaltet zum einen die beratende Tätigkeit im Prozess des individualisierten Unterrichtssettings. Hellrung bezeichnet dies als Lernprozessberatung, „als beobachtungs- und verstehensbasierte Interaktion mit dem Ziel, Lernhandlungen nachzuvollziehen, nächste Lernschritte zu planen und die für den einzelnen Lerner oder die Lerngruppe in diesem Prozess notwendigen Bedingungen zu schaffen“ (Bastian/Hellrung 2011: 9). Zum anderen beinhaltet Lernberatung eine beratende Tätigkeit in institutionalisierten Formen, wie Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräche oder Lernstandsgespräche in Verbindung mit Zeugnissen. Diese dienen der Reflexion und Planung von Lernschritten bezogen auf einen längerfristigen Zeitraum. Beide Varianten haben das Ziel, die Verantwortung für das Lernen nicht nur bei den Lehrerinnen und Lehrern zu belassen. Deshalb ist es unerlässlich, die Schülerinnen und Schüler sensibel und kompetent für die Reflexion ihrer eigenen Lernprozesse zu machen. Dafür sind Methoden und Instrumente hilfreich, die den Blick auf den eigenen Lernweg unterstützen, wie zum Beispiel Logbücher, oder die bei einer längerfristigen Reflexion des Lernprozesses und seiner Ergebnisse helfen, wie zum Beispiel Selbsteinschätzungsbögen. Darüber hinaus bietet die Einführung und Erprobung einer methodengestützten Rückmeldekultur Möglichkeiten, den Austausch über Lernprozesse – auch zwischen den Schülerinnen und Schülern – systematisch zu gestalten und fruchtbar zu machen (vgl. Bastian/Combe/Langer 2005).

Die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen wurden nach dem Einsatz verschiedener Methoden und Instrumente zur Diagnose und Lernberatung gefragt. Diese können folgendermaßen untergliedert werden:

- Instrumente und Methoden in der Verantwortung der Lehrkraft:
 - o Beobachtungs-, Analyse- und Bewertungsbögen
 - o Förderpläne
 - o Lernstands- und Entwicklungsberichte
- Testbasierte Instrumente:
 - o Lernausgangslagentests
- Dialogische Methoden:
 - o Lernstands- bzw. Lernentwicklungsgespräche
 - o Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche
 - o Bilanz- und Zielgespräche

- Instrumente und Methoden zur Lernprozessreflexion von Schülerinnen und Schülern:
 - o Kompetenzraster
 - o Lerntagebücher und Logbücher
 - o Portfolio
 - o Selbsteinschätzungsbögen
- Instrumente der Schülerrückmeldung

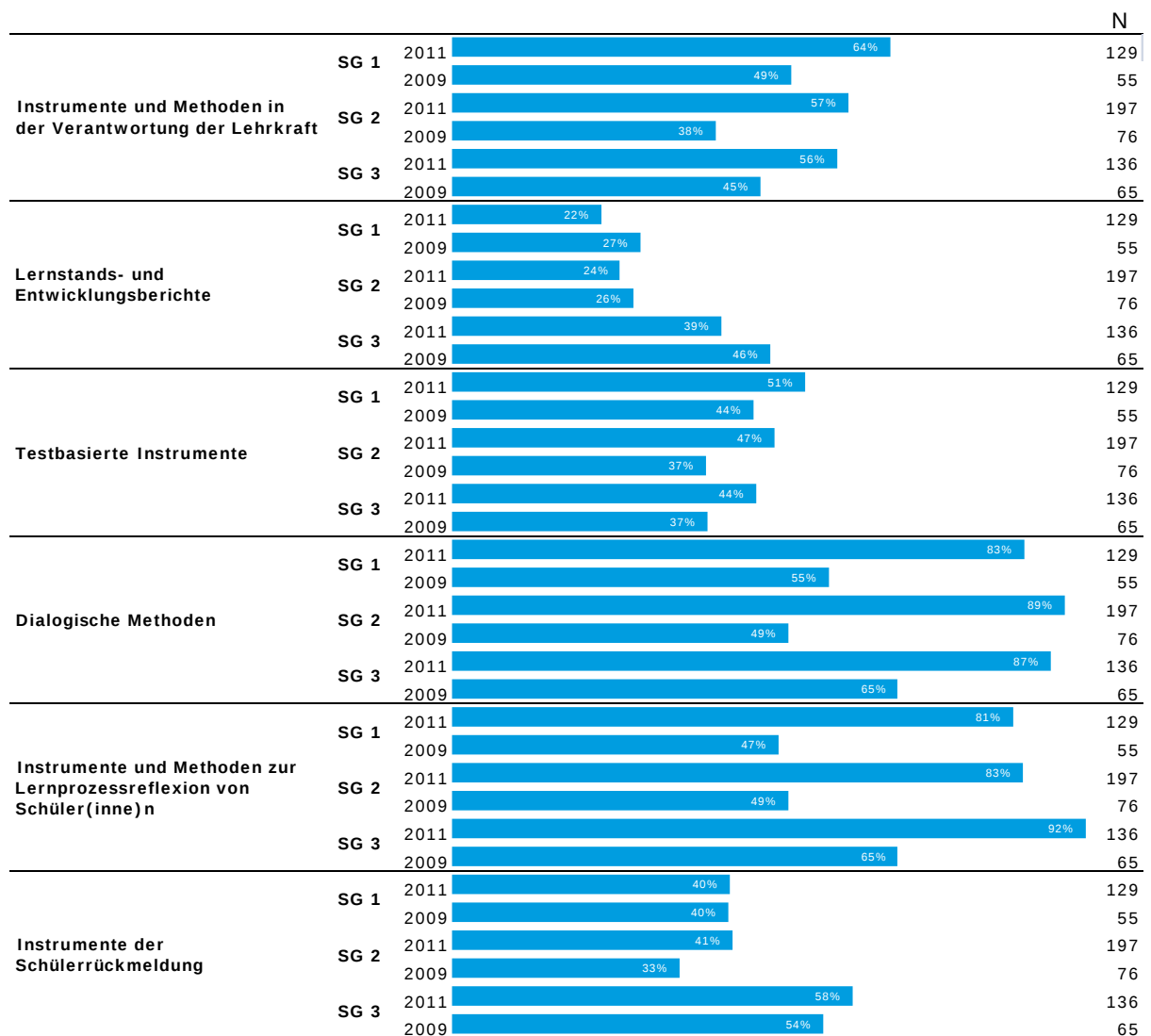
Bei der Analyse der Nutzung dieser Methoden und Instrumente wird davon ausgegangen, dass der Einsatz *eines* Instruments einer Unterkategorie bereits ausreichend ist, um eine individuelle Diagnose und Lernberatung durchführen zu können, bzw. eine Lernprozessreflexion bei Schüler/innen und Schülern zu initiieren. Der Einsatz mehrerer Instrumente einer Kategorie führt nicht notwendigerweise zu einem besseren Ergebnis. Deshalb wird bei der Auswertung der Anteil der Lehrkräfte angegeben, die mindestens ein Instrument oder eine Methode der jeweiligen Kategorie einsetzen. Eine Ausnahme stellt die Kategorie Instrumente und Methoden in der Verantwortung der Lehrkraft dar: Der Aspekt „Lernstands- und Entwicklungsberichte“ wird gesondert betrachtet, da diese in Ergänzung oder als Alternative zu etablierten Zeugnissen eine exponierte Stellung einnehmen.

Die Analyse der Daten zeigt, dass der Diagnose und Lernberatung in den Gemeinschaftsschulen schulgruppenübergreifend eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Dies zeigt sich auch daran, dass in vielen Bereichen zwischen 2009 und 2011 deutlich positive Veränderungen festzustellen sind.

Besonders deutlich sind die Veränderungen im Bereich der Lernprozessreflexion, so zum Beispiel bei der gestiegenen Nutzung von Kompetenzrastern und Logbüchern – also bei den Instrumenten, die zum einen auf die Einführung von und die Arbeit mit selbstregulativen Lernarrangements schließen lassen und zum anderen die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess besonders stärken.

Diese positive Veränderung lässt sich über alle Gemeinschaftsschulen hinweg nachzeichnen, wenngleich es deutliche Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Umso positiver sind die Veränderungen vor dem Hintergrund zu bewerten, dass sich die Kollegien der Gemeinschaftsschulen teilweise erheblich vergrößert haben bzw. mehr Lehrkräfte in Gemeinschaftsschuljahrgängen unterrichten und an der Befragung teilgenommen haben.

Abbildung 46: Instrumente und Methoden zur Diagnose und Lernberatung²⁵



Bei der Lernberatung werden vor allem zwei Formen genutzt: **Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen** sowie **Formen der dialogischen Lernberatung**. Instrumente beider Bereiche werden 2011 an allen Schulen von mindestens 75 Prozent der Lehrkräfte eingesetzt. Im Bereich der Instrumente und Methoden in der Verantwortung der Lehrkräfte zeigt sich, dass Lernstands- und Entwicklungsberichte schulübergreifend 2009 häufiger eingesetzt wurden als 2011. Eine mögliche Erklärung für diesen Rückgang könnte sein, dass der erste Gemeinschaftsschuljahrgang 2011 die neunte Jahrgangsstufe erreicht hat, in dem wieder Zensurenzeugnisse gefordert werden.

Die Nutzung dieser Instrumente und Methoden kann schulübergreifend noch einmal weiter aufgeschlüsselt werden. Dabei wird erkennbar, dass sich insbesondere das Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräch, das an den Gemeinschaftsschulen eingeführt wurde, etabliert hat.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gemeinschaftsschulen den besonderen Entwicklungsbedarf im Bereich der Diagnose und der Lernberatung annehmen und dass sich in diesem Feld eindeutig positive Entwicklungen erkennen lassen. Damit ist eine Grundbedingung für erfolgreiches Lehrerhandeln im Umgang mit Heterogenität – die Diagnose von Schülerkompetenzen

²⁵ Die Prozentangaben geben wieder, wie viele der befragten Lehrkräfte mindestens ein Instrument der jeweiligen Kategorie einsetzen.

und die darauf aufbauende individuelle Lernberatung – fester Bestandteil im Entwicklungsprozess der Gemeinschaftsschulen.

4.4.4 Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Gemeinschaftsschulen verstehen sich als Schulen für alle Schülerinnen und Schüler, dies schließt explizit auch **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf** ein. Damit müssen sich alle Lehrkräfte von Gemeinschaftsschulen darauf einstellen, auch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten. Preuss-Lausitz benennt unter Rückgriff auf empirische Studien und die Auswertung von „best practice“ verschiedene Aspekte, die dazu führen, dass ein integrativer bzw. inklusiver Unterricht besonders lernwirksam und sozialintegrativ ist:

- „Durch differenzierte Leistungsansprüche an alle Schülerinnen und Schüler;
- durch den häufigen Wechsel zwischen unterschiedlichen Sozialformen;
- durch die Verwendung verschiedener, auch ‚neuer‘ Medien;
- durch sowohl kooperative wie auch individualisierte Übungsformen;
- durch individuelle Bewertungen mit Selbst- und Lehrerbewertung;
- durch einen freundlich-aner kennenden und zugleich klar strukturierenden Lehrstil (Preuss-Lausitz 2011: 170ff).

Hinzu kommen eine Reihe von inklusionsfördernden Rahmenbedingungen, die sich unter anderem auf die personelle Ausstattung, Größe der Lerngruppe und organisatorische sowie konzeptionelle Einbindung beziehen (vgl. ebd.: 171ff).

Integrativer Unterricht bedeutet also in engerem Sinne Unterricht, der die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler produktiv aufnimmt. Die genannten Merkmale stellen vor dem Hintergrund der bisher dargestellten Elemente des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen keine neuen oder anderen Herausforderungen dar.

Aus der Forschung zu integrativem Unterricht können Befunde angeführt werden, die verdeutlichen, dass ein integratives Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf insbesondere auch die Gestaltung von Binnendifferenzierung fördert: „Im integrativen Unterricht wird im Schnitt tatsächlich mehr Binnendifferenzierung, häufigerer Wechsel der Sozialformen und flexiblerer Medieneinsatz praktiziert als in vergleichbaren Parallelklassen“ (ebd.: 174). Als besonders förderlich für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden Schulen gesehen, bei denen die Selektion keine große Rolle spielt und alle Bildungswege und Abschlüsse möglich sind, wie dies die Gemeinschaftsschulen vorsehen (vgl. ebd.: 174).

Zu den Effekten des integrativen Unterrichts auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können ebenfalls Aussagen getroffen werden: Die Schulleistungen der Förderschülerinnen und -schüler aller Förderbereiche sind im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen besser und sie erreichen eher bessere Abschlüsse, kommen eher in Ausbildung und erhalten eher feste Arbeitsplätze. Zugleich werden die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nicht beeinträchtigt – in einigen Studien schneiden sie sogar besser ab als in Klassen ohne Förderschülerinnen und -schüler (vgl. ebd.: 174).

Im Rahmen der Befragung 2011 gaben 68 Prozent der befragten Lehrkräfte an, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an ihrer Gemeinschaftsschule zu unterrichten. Damit ist der Anteil seit 2009 im Mittel stabil geblieben (2009: 69 Prozent) – bei leichten Veränderungen auf Einzelschulebene und bei einer deutlichen Zunahme der Gesamtpopulation der Lehrkräfte, die in den Gemeinschaftsschuljahrgängen unterrichten.

Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, machen Angaben zur Gestaltung der Lernangebote, zum Effekt des gemeinsamen Lernens bei Schülerinnen und Schülern sowie zu Effekten des Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf die eigene Arbeit. Es zeigt sich: Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, halten sie besondere Lernangebote für sie bereit. Dabei schätzen sie die Möglichkeit, diesen Schülerinnen und Schülern ausreichend Lernzeit zur Verfügung zu stellen, als durchschnittlich bis tendenziell gut ein. Die Einschätzung, dass der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowohl für das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch für die eigene Wahrnehmung von Heterogenität positiv ist, nimmt von Schulgruppe 1 bis Schulgruppe 3 zu.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Zur Gestaltung der Lernangebote gibt eine große Mehrheit der Lehrkräfte in allen drei Schulgruppen an, dass sie in ihrem Unterricht **besondere Lernangebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf** zur Verfügung stellen (2011: SG1 M=3,17; SG2 M=3,08; SG3 M=3,15). Auf Einzelschulebene gab es von 2010 bis 2011 bei den meisten Schulen tendenziell eine leichte Zunahme dieses Vorgehens²⁶. An der Schule A sind die Veränderungen besonders deutlich: 2010 gibt eine moderate Mehrheit und 2011 nunmehr eine große Mehrheit an, besondere Lernangebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Verfügung zu stellen (2010: M=2,67; 2011: M=3,19). Weniger Lehrkräfte geben dagegen an, den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf **ausreichend Lernzeit** zur Verfügung stellen zu können. So schätzt 2011 eine Mehrheit der Lehrkräfte der Schulgruppe 1 die Möglichkeit als durchschnittlich realisierbar ein (2011: M=2,57), während die Mehrheit der Lehrkräfte der Schulgruppen 2 und 3 die Möglichkeit als positiv bzw. tendenziell positiv einschätzen (2011: SG2 M=2,91; SG3 M=2,78). Die Unterschiede in der Beurteilung zwischen 2010 und 2011 in Schulgruppe 2 werden maßgeblich durch die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer aus der Schule E bestimmt, deren tendenziell negative Beurteilung 2010 (M=2,36) von einer deutlich positiven Beurteilung der Möglichkeiten 2011 (M=3,29) abgelöst wird. Dagegen gibt weiterhin eine deutlich Mehrheit der Lehrkräfte der Schule J an, nicht ausreichend Lernzeit zur Verfügung stellen zu können (2011 M=2,13).

Abbildung 47: Lehrkräfte: „Ich stelle in meinem Unterricht besondere Lernangebote zur Verfügung.“

			N	SD
SG 1	2011	3,17	58	,73
	2010	3,14	57	,74
SG 2	2011	3,08	84	,79
	2010	2,86	78	,85
SG 3	2011	3,15	78	,85
	2010	2,95	55	1,04

²⁶ Die Items zum Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden erst 2010 in den Fragebogen für die Lehrkräfte aufgenommen.

Abbildung 48: Lehrkräfte: „Ich kann ausreichend Lernzeit zur Verfügung stellen, damit sie auf ihrem Niveau lernen können.“

			N	SD
SG 1	2011	2,57	58	,96
	2010	2,63	57	,90
SG 2	2011	2,91	87	,92
	2010	2,64	81	,97
SG 3	2011	2,78	78	,91
	2010	2,86	56	1,02

Zum **Effekt des gemeinsamen Lernens bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf** können in den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer nur geringe Unterschiede zwischen den Schulgruppen festgestellt werden. So stimmt 2011 eine große Mehrheit der Lehrkräfte der Schulgruppen 2 und 3 der Aussage zu, dass die Schülerinnen und Schüler voneinander lernen können (2011: SG 2 M=3,07; SG3 M=3,29), dabei gibt es nur geringfügige Unterschiede zu 2010. Ebenso schätzt eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte der Schulgruppe 1 das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf positiv ein (2011: SG1 M=2,98). Maßgeblich für den leicht geringeren Mittelwert in dieser Schulgruppe sind die Angaben der Lehrkräfte der Schule K. Hier zeigen sich zwischen 2010 und 2011 deutliche Unterschiede (2010: M=3,13; 2011 M=2,68). Bei der Bewertung dieser Unterschiede muss mit berücksichtigt werden, dass das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule in dieser Zeit stark angestiegen ist (2010 geben 39 Prozent der Lehrkräfte an, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, 2011 sind es 57 Prozent) – dies ist im Vergleich mit den anderen Schulen der stärkste Anstieg.

Abbildung 49: Lehrkräfte: „In meinem Unterricht können Schüler(innen) mit und Schüler(innen) ohne SEN voneinander lernen.“

			N	SD
SG 1	2011	2,98	59	,80
	2010	3,12	58	,95
SG 2	2011	3,07	89	,73
	2010	2,96	83	,88
SG 3	2011	3,29	82	,73
	2010	3,46	59	,73

Zum **Effekt des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf die individuelle Wahrnehmung der Lernenden** lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulgruppen 1 und 2 sowie Schulgruppe 3 ausmachen. Diese zeigen sich in den folgenden Befunden:

- Die Lehrerinnen und Lehrer der Schulgruppen 1 und 2 äußern sich zu dieser Frage zurückhaltend: 2011 gibt eine moderate Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer der Schulgruppen 1 und 2 an, dass sie durch den gemeinsamen Unterricht gelernt haben, bei allen Schülerinnen und Schülern stärker individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen (2011: SG1 M=2,61; SG2 M= 2,66).
- Auf Gruppenebene gibt es in Schulgruppe 2 keine Veränderung dieser Einschätzung zwischen 2010 und 2011. In der Schulgruppe 1 dagegen liegt der Anteil der positiven Einschätzungen der Lehrkräfte in der Befragung 2010 deutlich höher (M=3,00) als 2011

($M=2,61$). Maßgeblich wird diese Veränderung wiederum durch die deutlichen Unterschiede in der Einschätzung der Schule K bestimmt (2010: $M=3,00$; 2011 $M=2,42$).

- Auf Einzelschulebene gibt es innerhalb der Schulgruppe 2 sehr große Unterschiede. Auffällig sind dabei die Befunde der Schule I. Der Anteil der Lehrkräfte, die angeben, dass sie durch den gemeinsamen Unterricht gelernt haben, bei allen Schülerinnen und Schülern stärker individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen, ist von 2010 auf 2011 stark gestiegen (2011 $M=3,13$). Im unteren Bereich der Effekteinschätzung ist die Schule J zu nennen, bei der die Lehrkräfte den Effekt 2011 mehrheitlich als tendenziell gering einschätzen (2011 $M=2,13$), dabei gibt es gleichbleibend einen sehr hohen Anteil Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an dieser Schule.
- Sowohl 2010 als auch 2011 gibt eine große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer in Schulgruppe 3 an, dass sie durch den gemeinsamen Unterricht gelernt haben, bei allen Schülerinnen und Schülern stärker individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen (2010: $SG3 M=3,15$; 2011: $SG3 M=3,28$).

Abbildung 50: Lehrkräfte: „Durch den gemeinsamen Unterricht habe ich gelernt, bei allen Schüler(innen) stärker individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen.“

			N	SD
SG 1	2011	2,61	59	,93
	2010	3,00	54	1,02
SG 2	2011	2,66	88	,84
	2010	2,65	85	,88
SG 3	2011	3,28	76	,73
	2010	3,15	59	,76

Abschließend sollen diese Befunde mit den eingangs beschriebenen Gelingensbedingungen eines integrativen Unterrichts in Beziehung gesetzt werden:

Grundsätzlich kann die Unterrichtsentwicklung an Gemeinschaftsschulen hin zu einer binnendifferenzierenden Gestaltung einschließlich der Entwicklung von Diagnose und Lernberatung als gute Voraussetzung für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf angesehen werden. Insbesondere für die Schulen der Schulgruppe 3 kann festgehalten werden, dass das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den Lehrkräften auch als persönliche Bereicherung wahrgenommen wird.

Inwieweit das schulübergreifend hohe Vorkommen von besonderen Lernangeboten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eher als kontraproduktiv, da nicht integrationsfördernd, oder als Hinweis auf die Berücksichtigung von sehr unterschiedlichen Voraussetzungen verstanden werden kann, bleibt offen.

4.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel analysiert die Entwicklungsschritte der Gemeinschaftsschulen auf der Mikroebene des Bildungssystems mit dem Fokus auf dem Handeln der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Heterogenität. Gefragt wird, wie Unterricht an Gemeinschaftsschulen und die individuelle Begleitung von Lernprozessen gestaltet werden. Darüber hinaus werden Formen der professionellen Bearbeitung von Anforderungen im Umgang mit Heterogenität untersucht.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur Entwicklung des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen basieren auf quantitativen Befragungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie einer qualitativen Fallstudie. Sie lassen erkennen, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich mit den Anforderungen an eine veränderte Unterrichtsgestaltung systematisch auseinandersetzen und dass sie dabei Wege zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität finden. Da-

bei lassen sich, anknüpfend an die eingangs vorgestellten Grundbedingungen des Lehrerhandelns im Umgang mit Heterogenität, drei Tendenzen zeigen:

- Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen haben mehrheitlich eine positive Einstellung zu Heterogenität; das heißt, sie nehmen die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eher als Potenzial denn als Belastung wahr.
- Bei den Unterrichtsarrangements lässt sich eine Zunahme von binnendifferenzierenden Arrangements erkennen; dabei zeichnen sich drei typische Varianten der inneren Differenzierung ab: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate, Differenzierung durch kooperative Lernformen und durch Differenzierung durch selbstregulative Lernarrangements.
- Die individuelle Lernberatung und die damit verbundene Kompetenzdiagnose sind fester Bestandteil des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen. Schwerpunkte der neuen Lernberatungsformen liegen in dialogischen Formen der Lernberatung und der Initiierung von Lernprozessreflexionen bei den Schülerinnen und Schülern.

Im Einzelnen lassen sich die Ergebnisse im Bereich Unterrichtsentwicklung wie folgt zusammenfassen:

Ein Großteil der Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen hat eine positive **Einstellung zum Umgang mit Heterogenität**. Die Ergebnisse in Bezug auf die Wahrnehmung der Arbeitsbelastung durch heterogene Lerngruppen deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte der Berliner Gemeinschaftsschulen Heterogenität eher als Potenzial denn als Belastung wahrnehmen und somit eine wichtige Voraussetzung für die Gestaltung von differenzierenden Lernsettings mitbringen.

Die Ergebnisse einer Fallstudie zeigen, dass Lehrkräfte unterschiedliche Strategien wählen, um die Anforderungen der schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsarbeit im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu bewältigen. Die Wahl der Strategien lässt sich im Zusammenhang mit unterschiedlichen Deutungen der Anforderungen verstehen. Die rekonstruierten Deutungsmuster nehmen dabei die Funktion einer Handlungsgrammatik ein, nach deren Regeln die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben verläuft. Alle drei Deutungsmuster (Struktur, Person, Experiment) unterstützen die Lehrkräfte darin, jeweils spezifische Wege für einen produktiven Umgang mit Heterogenität zu entwickeln. In allen untersuchten Fällen gelingt es so auf unterschiedliche Weise, Heterogenität als Potenzial wahrzunehmen und zu nutzen.

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass auch die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich eine positive Einstellung zum Lernen und Arbeiten in heterogenen Lerngruppen haben.

Hinsichtlich der **Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht** kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der 13 an den Lernstandserhebungen teilnehmenden Gemeinschaftsschulen ihren Lehrkräften insgesamt eine hohe **diagnostische Kompetenz** und eine nachhaltige fachliche Unterstützung bescheinigen. Den höchsten Skalenwert verzeichnen die Deutschlehrkräfte, es folgen die Mathematik- und Englischlehrkräfte, etwas geringer fällt er für die Naturwissenschaftslehrkräfte aus, doch auch hier ist es immer noch eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit (eher) positiven Einschätzungen. Bezogen auf alle vier Fächer streuen die Werte moderat um den Mittelwert, was auf eine recht konsistente Schülerwahrnehmung hinweist.

Eine vorrangig individuell ausgerichtete **Leistungsbewertung** nimmt eine große Mehrheit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler sowohl im Englischunterricht als auch im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr. Bezogen auf den Mathematikunterricht ist es eine deutliche Mehrheit und bezogen auf den Deutschunterricht eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die eine (eher) positive Einschätzung angibt. Zugleich streuen die Werte in beiden Fächern stärker um den Mittelwert als in den beiden erstgenannten Fächern und weisen auf deutliche Unterschiede der Schülerwahrnehmungen hin.

Eine hohe **kognitive Aktivierung** berichtet eine deutliche Mehrheit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler bezogen auf den Mathematikunterricht, während diese Unterrichtsdimension von einer moderaten Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Naturwissenschaften (eher) negativ eingeschätzt wird (im Fach Englisch wurde dieser Aspekt nicht erho-

ben). Die moderate Streuung der Werte um den Mittelwert lässt erneut auf eine recht einheitliche Schülerwahrnehmung schließen.

Die Analysen zur **Gestaltung des Unterrichts** richten sich auf folgende Bereiche: Formen der Binnendifferenzierung, Formen der Diagnose und Lernberatung sowie die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Ein typischer Weg der Implementierung von Binnendifferenzierung an Gemeinschaftsschulen besteht darin, dass entsprechende Methoden in kleinen Schritten erprobt und institutionalisiert werden. Nur wenige Schulen führen von Beginn an umfassende Veränderungen ein. Dabei haben die Gemeinschaftsschulen in den ersten drei Jahren der Pilotphase insgesamt einen fortgeschrittenen Entwicklungsstand erreichen können; gleichzeitig wird erkennbar, wo es weiteren Entwicklungsbedarf gibt. Wurden 2009 an allen Schulen überwiegend unaufwändigere Methoden und Instrumente der Binnendifferenzierung eingesetzt, so findet sich 2011 an vielen Schulen der vermehrte Einsatz von Methoden mittlerer Komplexität.

Bei der Binnendifferenzierung lassen sich drei unterschiedliche Arrangements identifizieren: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate, Binnendifferenzierung durch kooperative Lernformen und Binnendifferenzierung durch selbstregulative Lernarrangements (zum Beispiel Lernzeit/Lernbüro).

Gemeinschaftsschulen, die noch am Anfang der Erprobung von Binnendifferenzierung stehen, nutzen schwerpunktmäßig eine Bereitstellung von ergänzenden Aufgaben für unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung werden dadurch gesteigert, dass jeweils ein weiteres Arrangement zur Differenzierung hinzugenommen wird. Gleichzeitig zeigen die Befunde eine Entwicklung der Schulen über die Zeit: Dabei steigt von 2009 bis 2011 der Anteil der Schulen, die weitere Formen der Differenzierung hinzunehmen. Ein nächstes Entwicklungsziel sollte sein, dass alle Schulen in der Lage sind, auch Arrangements des selbstregulierten Lernens einzusetzen – dies zu erreichen bleibt eine Anforderung für die Weiterführung der Pilotphase.

Grundbedingungen für erfolgreiches Lehrerhandeln im Umgang mit Heterogenität – die **Diagnose von Schülerkompetenzen** und die darauf aufbauende **individuelle Lernberatung** – sind feste Bestandteile in der Entwicklung der Gemeinschaftsschulen. Die Schulen messen der Diagnose und Lernberatung eine hohe Bedeutung bei, was sich in großen Entwicklungsschritten von 2009 bis 2011 zeigt. Besonders deutlich ist der Zuwachs im Bereich der Lernprozessreflexion zu erkennen, so zum Beispiel bei der Nutzung von Kompetenzrastern und Logbüchern – also den Instrumenten, die zum einen auf die Einführung und Arbeit mit selbstregulativen Lernarrangements schließen lassen und zum anderen die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren eigenen Lernprozess stärken. Ein weiterer Schwerpunkt der neuen Formen der Lernberatung liegt im Bereich der dialogischen Lernberatung. Instrumente beider Bereiche werden 2011 an allen Schulen von mindestens 75 Prozent der Lehrkräfte eingesetzt.

Die Veränderungen des Unterrichts mit einer deutlichen Zunahme von binnendifferenzierenden Arrangements und die Entwicklungen im Bereich Diagnose und Lernberatung können auch als gute Bedingungen für das **Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf** gesehen werden – wie umgekehrt die pädagogische Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern die Weiterentwicklung einer differenzierenden Lernkultur unterstützen kann. Darüber hinaus zeigt sich: Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, halten sie besondere Lernangebote für sie bereit. Weniger Lehrkräfte geben dagegen an, den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausreichend Lernzeit zur Verfügung stellen zu können. Gruppenübergreifend stimmt ein hoher Anteil der Lehrkräfte der Aussage zu, dass der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für den Lernprozess der gesamten Lerngruppe positiv ist. Zum Effekt des Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf die individuelle Wahrnehmung der Lernenden machen die Lehrkräfte der drei Schulgruppen unterschiedliche Angaben. Die Lehrerinnen und Lehrer der Schulgruppen 1 und 2 äußern sich zu dieser Frage zurückhaltend, während für die Schulen der Schulgruppe 3 festgehalten werden kann, dass das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von einer großen Mehrheit der Lehrkräfte auch als persönliche Bereicherung

eingeschätzt wird. Mit dieser Einstellung ist eine Haltung gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern vorhanden, die eine Wahrnehmung von heterogenen Lernvoraussetzungen sowie einen freundlich-aner kennenden und zugleich klar strukturierenden Lehrstil positiv beeinflussen kann.

5. LERNEN AN GEMEINSCHAFTSSCHULEN

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Befragungen der Schülerinnen und Schüler und einer Fallstudie zum Thema Lernen vorgestellt. Darüber hinaus werden Ergebnisse der Lernstandserhebung sowie einer Schülerbefragung zur Lernmotivation und zu den fachbezogenen Selbstkonzepten dargestellt.

Die Gemeinschaftsschule hat sich zum Ziel gesetzt, die Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler durch individuelle Förderung besser zu entwickeln und zu fördern. Dabei soll durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege eine maximale Leistungsentwicklung ermöglicht werden (vgl. SenBildJugWiss 2012).

Mit der Analyse des Lernens an Gemeinschaftsschulen wird die Untersuchung von Schüleraktivitäten und Lernwegen im Rahmen von heterogenen Lerngruppen auf der Mikroebene des Bildungssystems in den Blick genommen. Thematisiert wird dabei die Handlungsebene der Schülerinnen und Schüler; das heißt auf Seiten der Lernenden werden die Nutzung von Lerngelegenheiten, die Lernkompetenzen und die Lernleistungen untersucht.

Um das Lernen in heterogenen Lerngruppen bestmöglich zu unterstützen, entwickeln die Gemeinschaftsschulen spezifische binnendifferenzierende Lernarrangements und eine individualisierte Lernberatung, wie in Kapitel 4 dargestellt. Ausgehend von einem Lernverständnis in Anlehnung an Piaget und Dewey, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist, der eine handelnde und denkende Aktivität des Subjekts erfordert (vgl. zum Beispiel Oerter/Montada 2002: 440), rückt der Schüler und die Schülerin als handelndes Subjekt in den Vordergrund der Betrachtung, denn: „Kein Schüler kann durch Binnendifferenzierung gefördert werden, der nicht von sich aus bereit ist, sich auf ein entsprechendes Angebot einzulassen und aktiv mitzuarbeiten“ (Heymann 2010: 11). Deshalb soll in diesem Kapitel der Frage nachgegangen werden, inwieweit Schülerinnen und Schüler das Lernsetting für ihre Lernprozesse nutzen.

- In Kapitel 5.1 werden quantitative Befunde zu Lernstrategien und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler dargestellt.
- In Kapitel 5.2 werden auf Grundlage einer Fallstudie Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Lernsetting im Hinblick auf die Entwicklung ihres individuellen Bildungsgangs rekonstruiert.
- In Kapitel 5.3 werden die Lernentwicklungen der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler auf Basis der Ergebnisse der Lernstandserhebung vorgestellt.
- In Kapitel 5.4 werden auf der Grundlage von Befragungen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Lernstandserhebung Ergebnisse zur Lernmotivation und zu den fachbezogenen Selbstkonzepten thematisiert.

5.1 Lernstrategien und Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler

Die Gemeinschaftsschule ist darauf angelegt, **Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern individueller gestalten und das Lernen besser fördern** zu können. Die Schaffung von Voraussetzungen für die Unterstützung von individuellen Lernprozessen liegt in der Verantwortung der Lehrenden; die Verantwortung für das Lernen liegt bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Schreiber 1998: 10). Die Fähigkeit, ihr Lernen selbst zu regulieren, ist ein Bildungsziel für Schülerinnen und Schüler, das auf lebenslanges Lernen und Teilhabe an Gesellschaft abzielt (vgl. Baumert 1993: 327); gleichzeitig ist der Erwerb dieser Fähigkeiten eine große Herausforderung für die jungen Menschen, da es diese Kompetenz erst zu entwickeln gilt (vgl. Artelt 2000: 62).

Zur Konkretisierung dieser Anforderungen an selbstreguliertes Lernen beschreibt Boekaerts drei Ebenen, die für ein erfolgreiches Lernen zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen: 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) (vgl. Boekaerts 1999). Zur

Bewältigung dieser Anforderungen brauchen Schülerinnen und Schüler ein Methodenrepertoire, das sie befähigt, im binnendifferenzierten Unterricht selbstständig und kooperativ zu Lernen (vgl. zum Beispiel Klippert 2010). Schulen, die seit Jahren erfolgreich mit binnendifferenzierenden Lernarrangements arbeiten, berichten, dass Schülerinnen und Schülern die eigenständige Arbeit umso besser gelingt,

- 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 (vgl. Thurn 2006: 8).

Inwiefern mit der Förderung der Methodenkompetenz, der Kompetenz zur Nutzung verschiedener Lernstrategien, der Partizipationskompetenz und der Selbstbeurteilungskompetenz gute Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen an Gemeinschaftsschulen geschaffen werden, kann anhand unterschiedlicher Befunde geprüft werden:

- Methodenkompetenz und lernstrategische Kompetenz: In Kapitel 5.1.1 werden die Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler zur Methodenkompetenz einschließlich der Planungskompetenz sowie zur Anwendung von Lernstrategien vorgestellt.
- Partizipationskompetenz: In Kapitel 6.2.1 wird dargestellt, welche Möglichkeiten zur Partizipation die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Unterrichtsentwicklung eröffnet werden und wie sie genutzt werden.
- Selbstbeurteilungskompetenz: In Kapitel 4.4.3 wurde bereits dargestellt, dass an Gemeinschaftsschulen gruppenübergreifend den dialogischen Formen der Beratung über Lernprozesse und Formen zur Lernprozessreflexion bei Schülerinnen und Schülern hohe Bedeutung zugemessen wird. Mit Hilfe dieser Methoden und Instrumente sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Inwieweit die eingeführten Instrumente tatsächlich zu einer Entwicklung von Selbstbeurteilungskompetenz führen, kann erst im Rahmen von längerfristigen Untersuchungen festgestellt werden. Erste Ansätze dazu können allerdings im Rahmen einer Fallstudie zur Nutzung des Lernsettings rekonstruiert werden (vgl. Kapitel 5.2, hier insbesondere *Schülerin Laura*).

5.1.1 Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler

Wie die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen ihre Methodenkompetenz einschätzen und wie sich diese von 2009 bis 2011 verändert hat, lässt sich an drei gemeinschaftsschultypischen Bereichen zeigen – „gemeinschaftsschultypisch“ heißt in diesem Fall, dass nach solchen methodischen Kompetenzen und Fähigkeiten gefragt wird, die im Rahmen des Gemeinschaftsschulunterrichts hilfreich sind bzw. benötigt werden: insbesondere die Fähigkeiten zur selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben sowie zur Nutzung kooperativer Arbeitsformen und selbstregulativer Lernarrangements.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Arbeitstechniken zur Erarbeitung von Informationen

Die Schülerinnen und Schüler werden gefragt, inwieweit sie nach Informationen suchen und unbekannte Wörter nachschlagen können. Dazu schätzt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihre diesbezüglichen Fähigkeiten gruppenübergreifend als hoch ein (2011: SG1 M=3,03 und M=3,01; SG2 M=3,34 und M=3,37; SG3 M=3,51 und M=3,55). Insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern der Schulgruppe 2 lässt sich eine deutlich positive Veränderung der Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten bei der Informationssuche beobachten.

Abbildung 51: Schüler(innen): „Ich kann nach Informationen suchen.“

			N	SD
SG 1	2011	3,03	67	,87
	2009	3,00	54	,73
SG 2	2011	3,34	192	,60
	2009	2,65	85	,88
SG 3	2011	3,51	137	,73
	2009	3,15	59	,76

Abbildung 52: Schüler(innen): „Ich kann unbekannte Wörter nachschlagen.“

			N	SD
SG 1	2011	3,01	67	,87
	2009	3,07	69	,91
SG 2	2011	3,37	191	,76
	2009	3,17	244	,79
SG 3	2011	3,55	137	,78
	2009	3,28	157	,71

Kompetenzen in kooperativen Arbeitsmethoden

Die Schülerinnen und Schüler machen Angaben dazu, inwieweit sie mit einem Partner oder in einer Gruppe zusammenarbeiten sowie in der Gruppe die Arbeit sinnvoll aufteilen können. Dabei zeigt sich, dass schulgruppenübergreifend eine große Mehrheit diese Kompetenzen sehr positiv einschätzt; auffällige Unterschiede zwischen den Schulgruppen gibt es nicht. Die Veränderungen von 2009 bis 2011 fallen gering aus. Allein der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenz, Arbeit in der Gruppe sinnvoll aufteilen zu können, positiv einschätzen, steigt in allen Schulgruppen etwas deutlicher an. Dies kann so gedeutet werden, dass mit zunehmenden Erfahrungen in der Gruppenarbeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler die Kompetenz wächst, die Gruppenarbeit unter dem Aspekt von Arbeitsteilung sinnvoll zu nutzen. Bei den Einschätzungen der Kooperationskompetenz gibt es einzig in Schulgruppe 1 eine leicht negative Veränderung von 2009 auf 2011.

Abbildung 53: Schüler(innen): „Ich kann ... in einer Gruppe die Arbeit sinnvoll aufteilen / ... mit anderen in einer Gruppe zusammenarbeiten / ... mit einem Partner zusammenarbeiten.“

			N	SD
in einer Gruppe die Arbeit sinnvoll aufteilen	2011	3,21	394	,77
	2009	3,09	464	,80
mit anderen in einer Gruppe zusammenarbeiten	2011	3,37	397	,75
	2009	3,34	474	,74
mit einem Partner zusammenarbeiten	2011	3,53	396	,67
	2009	3,52	475	,69

Da an den Gemeinschaftsschulen Unterricht und Binnendifferenzierung oftmals mit kooperativen Arbeitsformen gestaltet werden, ist es positiv zu bewerten, dass sich dies auch in den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Kompetenzen widerspiegelt.

Kompetenzen der Arbeitsplanung

Die Schülerinnen und Schüler machen Angaben dazu, inwieweit sie einen Arbeitsplan erstellen können. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den drei Schulgruppen und es lassen sich zum Teil deutliche Veränderungen feststellen. Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Gruppe 1 gibt 2011 an, dass sie einen Arbeitsplan erstellen können, während sich noch 2009 positive und negative Einschätzungen zu dieser Kompetenz die Waage halten. Auch in Schulgruppe 2 sind 2009 die positiven und negativen Einschätzungen ausgeglichen – 2011 gibt dagegen bereits eine moderate Mehrheit an, einen Arbeitsplan erstellen zu können. In Schulgruppe 3 schätzt sowohl 2009 als auch 2011 eine deutliche Mehrheit ihre Kompetenzen in der Arbeitsplanung positiv ein.

Abbildung 54: Schüler(innen): „Ich kann einen Arbeitsplan erstellen.“

			N	SD
SG 1	2011	3,03	176	,82
	2009	2,59	64	,75
SG 2	2011	2,76	481	,77
	2009	2,56	228	,88
SG 3	2011	2,88	373	,73
	2009	2,83	149	,76

Die positiven Veränderungen bei den Angaben zu dieser Kompetenz korrespondieren mit der Erwartung, dass die zunehmende Erfahrung mit selbstständiger Arbeit innerhalb von selbstregulativen Lernarrangements auch die Kompetenz verbessert, diese Arbeit selbstständig zu strukturieren.

5.1.2 Anwendung grundlegender Lernstrategien

Die Lernstrategieforschung geht davon aus, dass mit der Entwicklung der Selbstregulation eine zunehmende Differenzierung des Strategiewissens einhergeht und dies sowohl zu einer differenzierteren Verwendung von Lernstrategien als auch zu einer bewussteren Einschätzung des eigenen Strategiegebrauchs führt (vgl. zum Beispiel Holtappels/Leffelsend 2003: 32; Leopold/Leutner 2002: 254; PISA-Konsortium o.J.: 6). Infolgedessen kommt es über die Zeit zu einer kritischeren – und realistischeren – Einschätzung dieser Kompetenzen. Daraus folgt für die zu erwartenden Werte, dass ein Ansteigen des Niveaus bei der Anwendung von Lernstrategien sich in gleichbleibenden bzw. leicht sinkenden Werten bei der Selbsteinschätzung ausdrücken kann.

Die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen sind gebeten worden, ihre Fähigkeiten zur **Anwendung grundlegender Lernstrategien in drei Strategiebereichen** einzuschätzen:

- **Elaborierstrategien:** Diese dienen dazu, die Bedeutung des Lernstoffes inhaltlich zu erfassen. Diese Strategie ist kognitiv aufwändig und beinhaltet insbesondere die Verknüpfung neuer Lerninhalte mit bereits bestehenden Wissensstrukturen.
- **Wiederholungsstrategien:** Diese zielen ab auf das möglichst wortgetreue Auswendiglernen der Lerninhalte durch verbale oder schriftliche Wiederholung.
- **Kontrollstrategien:** Dies sind regulierende Strategien, die dazu dienen, den Lernfortschritt zu überwachen (vgl. Holtappels/Leffelsend 2003).

Die Schülerinnen und Schüler machen differenzierte Angaben zu der Anwendung grundlegender Lernstrategien und schätzen ihre Kompetenzen in den drei ausgewiesenen Lernstrategiebereichen unterschiedlich ein.

Folgende Tendenzen können beschrieben werden:

- Ein Vergleich der Angaben aller Schülerinnen und Schüler zu den Lernstrategien zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 mehrheitlich ihre Fähigkeiten leicht geringer einschätzen als die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 1 und 3.
- Der Anteil an Schülerinnen und Schüler, der die Fähigkeiten zur Nutzung von Lernstrategien positiv einschätzt, steigt von den Elaborierstrategien über die Wiederholungsstrategien zu den Kontrollstrategien an. Die unterschiedliche Einschätzung der verschiedenen Strategien weist zum einen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, über die Nutzung von Lernstrategien differenziert Auskunft zu geben (vgl. Holtapels/Leffelsend 2003: 32). Zum anderen zeigen die Angaben, dass sie nach ihrer Einschätzung die Anwendung von einfacheren Kontrollstrategien besser beherrschen als die tiefergehenden Elaborierstrategien.
- Soweit sich zwischen 2009 und 2011 Veränderungen in der Einschätzung der Fähigkeiten zur Anwendung von Lernstrategien zeigen, haben diese mehrheitlich eine leicht ansteigende Tendenz.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 3 schätzen ihre Fähigkeiten in der Anwendung von **Elaborierstrategien** (zum Beispiel „Ich überlege, wie der neue Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon weiß.“) sowohl 2009 als auch 2011 positiv ein (SG3 2009: M=2,66, 2011: M=2,73). In Schulgruppe 2 halten sich zu beiden Erhebungszeitpunkten die positiven und negativen Angaben zu dieser Lernstrategie die Waage (SG2 2009: M=2,46, 2011: M=2,48). In Schulgruppe 1 ist eine leicht positive Tendenz zu beobachten: Während in 2009 eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten positiv einschätzt, ist es 2011 nunmehr eine deutliche Mehrheit (SG1 2009: M=2,70, 2011: M=2,82). Der Veränderung in Schulgruppe 1 liegen auf Einzelschulebene ein stark ansteigender ansteigenden Wert bei der Schule K (2009: M=2,63; 2011 M=3,02) einerseits, ein abnehmender Wert bei der Schule M (2009: M=2,77; 2011: M=2,59) zugrunde.

Abbildung 55: Schüler(innen): Elaborierstrategien

			N	SD
SG 1	2011	2,82	64	,91
	2009	2,70	70	,72
SG 2	2011	2,48	188	,95
	2009	2,46	247	,72
SG 3	2011	2,73	137	,95
	2009	2,66	156	,72

Bei den Angaben zur Anwendung von **Wiederholungsstrategien** (zum Beispiel „Ich übe so lange, bis ich die Aufgabe fehlerfrei kann.“) zeigt sich auf Ebene der Schulgruppen ein recht ähnliches Bild. Eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 3 schätzen ihre Fähigkeiten in der Anwendung von Wiederholungsstrategien sowohl 2009 als auch 2011 positiv ein (SG3 2009: M=2,66, 2011: M=2,75). In Schulgruppe 2 halten sich zu beiden Erhebungszeitpunkten die positiven und negativen Angaben zu dieser Lernstrategie die Waage (SG2 2009: M=2,55, 2011: M=2,45). In Schulgruppe 1 schätzt zu beiden Erhebungszeitpunkten eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten positiv ein (SG1 2009: M=2,83 2011: M=2,96). Auf Einzelschulebene zeigt sich bei den Schülerinnen und Schülern der Schulen C (2009: 2,33; 2011: 2,87) und K (2009: 2,75; 2011: 3,04) dass ein deutlich höherer Anteil seine Kompetenzen positiv einschätzt, während insbesondere bei den Schulen I (2009: 2,53; 2011: 2,30) und D (2009: 2,57; 2011: 2,41) der Anteil der positiven Einschätzungen abnimmt.

Abbildung 56: Schüler(innen): Wiederholungsstrategien

			N	SD
SG 1	2011	2,96	63	,88
	2009	2,83	70	,61
SG 2	2011	2,45	192	,90
	2009	2,55	247	,60
SG 3	2011	2,75	137	,90
	2009	2,66	159	,60

Die Fähigkeit, **Kontrollstrategien** anzuwenden (zum Beispiel „Ich kontrolliere, ob ich die wichtigsten Dinge behalten habe.“), bewerten die Schülerinnen und Schüler besser als die Fähigkeiten in den voranstehenden Lernstrategien: In den Schulgruppen 1 und 3 schätzt eine große Mehrheit ihre Fähigkeiten positiv ein (2011: SG1 M=3,26; SG3 M=3,26); dabei steigt dieser Anteil in der Schulgruppe sogar nochmals um 0,23. In Schulgruppe 2 ist der Anteil nicht ganz so hoch, dennoch schätzt immer noch auch eine deutliche Mehrheit ihre Fähigkeit, Kontrollstrategien anzuwenden, als positiv ein (2011: SG2 M=2,90). Dabei gibt es auf Einzelschulebene in den meisten Fällen eher geringe Veränderungen. Deutliche Unterschiede gibt es an der Schule C, an der nun ein erheblich größerer Anteil, sich positiv in dieser Kompetenz einschätzt (2009: M=2,56; 2011 M=3,36).

Abbildung 57: Schüler(innen): Kontrollstrategien

			N	SD
SG 1	2011	3,26	65	,79
	2009	3,24	70	,64
SG 2	2011	2,90	192	,88
	2009	2,90	245	,72
SG 3	2011	3,26	137	,88
	2009	3,03	156	,72

Analysiert man einzelne Strategien der jeweiligen Bereiche, dann kann für 2011 auf die folgenden Auffälligkeiten hingewiesen werden:

- Im Bereich der Elaborierstrategien werden die Fähigkeiten zur Planung des Vorgehens: „Ich denke mir zu den Sachen, die ich lernen muss, Beispiele aus.“ (2011: gruppenübergreifend M=2,51) weniger positiv eingeschätzt als die Fähigkeit zur Anwendung anderer Strategien (M=2,67 bzw. M=2,68). Auffallend ist auch, dass in Schulgruppe 1 eine deutliche Mehrheit die Fähigkeit zur Anwendung der Strategie „Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen“ positiv einschätzt (2011: SG1 M=2,95), während die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 sich dazu die Waage halten und es in Schulgruppe 3 nur eine moderate Mehrheit ist, die sich positiv einschätzt (2011: SG2 M=2,59; SG3 M=2,69).
- Im Bereich der Wiederholungsstrategien lässt sich bei der Strategie des mehrmaligen Übens „Ich übe so lange, bis ich die Aufgaben richtig lösen kann“ gruppenübergreifend die größte Veränderung beobachten (2009: M=2,56; 2011: M=2,87). Besonders hoch ist die Veränderung in Schulgruppe 3 (2009: M=2,64; 2011: M=3,08). Wiederholungsstrategien haben grundsätzlich die Funktion der Festigung der erlernten Inhalte. Möglicherweise resultiert die gestiegene Nutzung dieser Strategie aus einer größeren volitionalen Bereitschaft zur Stabilisierung von Lerninhalten in Jahrgang 9 in Bezug auf baldige Schulabschlüsse.

- Im Bereich der Kontrollstrategien schätzen eine große Mehrheit die Schülerinnen und Schüler sich am stärksten darin ein, beim Lernen herauszufinden, was sie noch nicht verstanden haben (2011: SG1 M=3,34; SG2 M=2,95; SG3 M=3,40).

Zusammenfassend lassen sich zur Methodenkompetenz und zur Anwendung grundlegender Lernstrategien positive Befunde zeigen. Methodische Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler in einem binnendifferenzierenden Unterricht bei der Bewältigung der Anforderungen nützen, sind aus ihrer Sicht überwiegend gut ausgebildet. Dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenz in Kontrollstrategien, das heißt, metakognitiven Strategien zur selbstständigen Planung und Überwachung des Lernprozesses, am höchsten einschätzen, lässt sich mit aller Vorsicht wie folgt deuten: Zum einen wird diese Strategie von den Schülerinnen und Schülern möglicherweise stärker angewendet als andere, sodass sie auf eine größere Erfahrung und Routine in diesem Bereich zurückgreifen können. Zum anderen wird dieser Strategiebereich möglicherweise auch stärker gefördert als andere – was auf eine bewusste Veränderung von Unterricht hinweist, indem die selbstständige Überwachung des Lernprozesses größeren Raum einnimmt. In diesem Sinne können auch die Ergebnisse im Bereich der Arbeitsplanung gedeutet werden. Auch wenn es in diesem Bereich noch keine sehr guten Einschätzungen gibt, zeichnet sich eine positive Tendenz ab, das heißt die Nutzung von Methoden zur Arbeitsplanung nimmt beim Lernen von Gemeinschaftsschülern zu.

5.2 Nutzung des Lernsettings für die Entwicklung des Bildungsgangs

Phoebe Hinrichs

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der **Schülerfallstudie** „Nutzung des Lernsettings für die Entwicklung des Bildungsgangs“ dargestellt. Die Forschungsfrage dieser Studie lautet: **„Wie nutzen die unterschiedlich leistungsstarken Schülerinnen und Schüler die strukturellen Besonderheiten der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin für die Entwicklung ihres Bildungsgangs?“**.

Als theoretische Rahmung wird auf die Bildungsgangforschung Bezug genommen, welche Lern- und Bildungsprozesse unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen erforscht und dabei die empirische Rekonstruktion von individuellen Lernverläufen in den Mittelpunkt stellt (vgl. zum Beispiel Schenk 2005: 9). Auf die Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin bezogen bedeutet dies, herauszufinden, wie es den Schülerinnen und Schülern gelingt, in der Auseinandersetzung mit den strukturellen Bedingungen des Schulversuchs ihre eigene Lernbiografie zu gestalten. Die Fallstudie hat ergeben, dass alle sechs einbezogenen Schülerinnen und Schüler den Schulversuch für die Entwicklung ihres Bildungsgangs produktiv nutzen können. Dabei spielt weder eine Rolle, ob die Schülerinnen und Schüler eher leistungsstark oder leistungsschwach sind, noch wie weit das Unterrichtssetting der jeweiligen Gemeinschaftsschule zum Zeitpunkt der Erhebung entwickelt war, also ob bereits bestimmte Lernarrangements oder Lerninstrumente in Hinblick auf die heterogene Lerngruppe und das individualisierte Lernen eingeführt waren. Was sich als relevant bezüglich der strukturellen Besonderheiten des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen für die Entwicklung der Bildungsgänge erweist, kann mit den (vorläufigen) Ergebnissen dieser Studie gezeigt werden.

Im Folgenden werden die Entwicklungsverläufe zweier Schülerinnen an unterschiedlichen Gemeinschaftsschulen (Schule C und Schule K) und damit auch in unterschiedlichen Unterrichtssettings dargestellt. Anhand dieser soll exemplarisch gezeigt werden, was verschiedenen Schülerinnen bei der Entwicklung ihres Bildungsgangs hilft und was die Entwicklung ihres Bildungsgangs beeinträchtigt. Im Fazit werden die strukturellen Besonderheiten des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen hervorgehoben, die sich als bedeutsam für die Entwicklung des Bildungsgangs von Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen gezeigt haben.

Schülerin Gamze

Gamzes Gemeinschaftsschule gehört zur Schulgruppe 1. Demnach zeichnet sich die Schule durch einen sehr hohen Migrantenanteil, einen niedrigen Sozialstatus der Schülerfamilien, wenig kulturelle Ressourcen in den Elternhäusern und ungünstige Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schülern aus. Die Unterrichtsentwicklung hat zum Zeitpunkt der Datenerhebung (erstes Jahr der Pilotphase) in den Klassen der Jahrgangsstufe 7 erst in einem sehr geringen Maße stattgefunden, sodass auf Unterrichtsebene noch keine strukturellen Veränderungen wie beispielsweise die Veränderung des Stundenplans zugunsten eines individualisierten Lernens oder die Einführung klassenübergreifender Lerninstrumente vorgenommen wurden. Vielmehr muss im ersten Gemeinschaftsschuljahr jede Lehrkraft ihren eigenen Weg im Umgang mit der heterogenen Lerngruppe finden, was in erster Linie durch eine Bereitstellung von Aufgabenblättern auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus versucht wird. Wie an allen Gemeinschaftsschulen werden zu diesem Zeitpunkt vierteljährlich die Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche durchgeführt.

Die Schülerin Gamze ist eine durchschnittlich leistungsstarke Schülerin mit Migrationshintergrund aus bildungsfernem Elternhaus. Trotz hoher Lernmotivation besitzt Gamze ein niedriges schulisches Selbstbewusstsein: Sie traut sich alleine wenig zu und hat oft Angst, die Erklärungen der Lehrkräfte nicht zu verstehen.

Was hilft Gamze bei der Entwicklung ihres Bildungsgangs im Kontext der strukturellen Besonderheiten von Gemeinschaftsschule?

Die Möglichkeit, an der Gemeinschaftsschule alle Bildungsabschlüsse erreichen zu können, hilft Gamze dabei, eine neue Bildungsgangperspektive zu entwickeln. Trotz ihres bildungsfernen Elternhauses traut sie sich nun das Abitur zu:

Früher dachte ich, ich schaffe es nicht [Abitur; Anm. PH]. Aber seit ich hier bin denke ich: „Vielleicht schaffe ich es ja doch“ [GII 727f].

Neben der strukturellen Perspektive der verschiedenen Bildungsabschlüsse helfen Gamze auch die besonderen pädagogischen Umgangsformen der Lehrkräfte, sich ein höheres Bildungsziel zuzutrauen. Die pädagogischen Umgangsformen an der Gemeinschaftsschule heben sich nach Gamzes Einschätzung von der Praxis anderer Schulen ab:

Ich denke nicht, dass ich so gut wäre, wenn ich auf eine Realschule gegangen wäre. Meine ganzen Freunde auf den Realschulen verstehen nichts, die werden viel härter rangenommen [GI 474ff].

Zu den besonderen pädagogischen Umgangsformen gehören ein respektvolles Miteinander und die Anerkennung der Unterschiedlichkeit der Lernenden. So erfährt Gamze die Gemeinschaftsschule als einen „normativen Schutzraum“:

Melden tu ich mich jetzt auch öfter. Früher habe ich mich das nie getraut. [...] Hier lachen die nicht. Weil wir das nicht dürfen, weil ja jeder irgendwo seine Schwächen hat [GI 128-134].

Das Wissen darum, dass an der Gemeinschaftsschule respektvolle Umgangsregeln gelten, auf die sie sich berufen kann, hilft Gamze bei der Weiterentwicklung ihres Lernverhaltens: Sie beteiligt sich verstärkt am Unterricht. Ebenso nutzt Gamze die individualisierten Unterrichtsphasen, die sie als weniger „anstrengend“ und „hektisch“ im Vergleich mit lehrerzentrierten Unterrichtsphasen erlebt, für die Weiterentwicklung ihres Lernverhaltens: Die Möglichkeit, in individualisierten Unterrichtsphasen im Team zu arbeiten, das eigene Lernen mit Hilfe von Lösungsblättern eigenständig kontrollieren zu können, sich mit Hilfe des Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächs Lernziele zu setzen, sowie die individuelle Betreuung seitens der Lehrkraft gibt ihr die Sicherheit, die sie zur Entwicklung eines selbstbewussteren Lernverhaltens benötigt. Trotz des noch eher niedrigen Stellenwerts des selbstverantworteten Lernens an ihrer Schule kann Gamze also Erfahrungen mit eigenverantwortetem Lernen sammeln und diese für ihr Lernen nutzen.

Was beeinträchtigt Gamze bei der Entwicklung ihres Bildungsgangs im Kontext der strukturellen Besonderheiten von Gemeinschaftsschule?

Gamzes Erfahrungen aus dem ersten Jahr der Pilotphase zeigen, dass sie sich sowohl in individualisierten Phasen als auch in lehrerzentrierten Phasen – durch häufiges und langsames Erklären – gut betreut fühlt und sie beide Unterrichtsformen für ihre Lernentwicklung nutzen kann. Im zweiten Jahr führen die lehrerzentrierten Unterrichtsphasen hingegen dazu, dass Gamze sich sowohl unter - als auch überfordert fühlt:

Ich langweile mich, wenn die Lehrer zu viel sprechen [...] und tausendmal das Gleiche sagen, weil einer das nicht versteht, wir aber schon viel weiter sind und immer warten müssen, bis die anderen fertig sind [GII 245-248]. [...]

Es gibt auch richtig gute Schüler in unserer Klasse, die weiter sind als wir. Unsere Lehrerin muss uns das dann tausendmal erklären, weil wir überhaupt nichts verstehen. Und ich glaube, das stresst den Lehrer dann auch und dann machen sie einfach weiter [GII 108-111].

Gamzes Lernentwicklung wird insofern beeinträchtigt, als sie sich in lehrerzentrierten Unterrichtsphasen sowohl unter- als auch überfordert fühlt. Den Lehrkräften gelingt es offensichtlich noch nicht gut genug, der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. Dies könnte auf die zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausreichend fortgeschrittene Entwicklung von differenzierten und individualisierten Lernarrangements in einzelnen Fächern zurückzuführen sein.

Ein weiterer Aspekt, der Gamzes Lernentwicklung beeinträchtigt, ist der noch nicht ausreichend vermittelte Grundsatz des selbstverantworteten Lernens. Insbesondere im ersten Jahr scheint Gamze das Wissen darum zu fehlen, dass es ein Ziel des Unterrichts an der Gemeinschaftsschule ist, den Schülerinnen und Schülern Verantwortung für ihren Lernprozess zu übertragen. So ist sie unsicher bezüglich des Zwecks individualisierter Unterrichtsphasen (vgl. GII 530 ff.) und auch ihre Bezeichnung des Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächs als „Elterngespräch“, bei dem „Schüler mitkommen dürfen“, weist darauf hin, dass sie das Ziel des selbstverantworteten Lernens noch nicht mit dem Konzept Gemeinschaftsschule in Verbindung bringt (vgl. GI 311 ff.; G II 611). Diese noch nicht hinreichend ausgeprägte Explikation von besonderen Elementen der Gemeinschaftsschule führt dazu, dass Gamze ihre reflexiven Fähigkeiten noch nicht ausreichend nutzen kann. Dass Erfahrungen mit diesen Lernarrangements diese Fähigkeiten zur Entfaltung bringen können, zeigen ihre Beschreibungen des Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächs im zweiten Jahr. Im zweiten Jahr erfährt sie sich als eine aktive Teilnehmerin, die in dem Gespräch Erwartungen äußert und Schwierigkeiten bezüglich des eigenen Lernens thematisiert (vgl. GII 617-621). Trotz der Schwierigkeiten der Anfangsphase, die sich hier in einer nicht hinreichenden Erklärung von Konzeptelementen der Gemeinschaftsschule zeigen, gelingt es Gamze, die dadurch entstandenen Unsicherheiten zu überwinden.

Schülerin Laura

Lauras Gemeinschaftsschule gehört zur Schulgruppe 3. Demnach zeichnet sich die Schule durch einen niedrigen Migrantenanteil, einen hohen Anteil an Eltern mit (Fach-)Hochschulreife, einen hohen Buchbestand in den Elternhäusern und günstige Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler aus. Die Unterrichtsentwicklung in der 7. Jahrgangsstufe ist zu Beginn des Pilotprojekts bereits weit fortgeschritten, im Zentrum steht das Konzept des selbstverantworteten Lernens. Es gibt eine Unterteilung in fachbezogene lehrerzentrierte und offene individualisierte Unterrichtsphasen (Lernzeit) sowie neben den Schüler-Eltern-Lehrer-Gesprächen und Selbsteinschätzungsbögen das Instrument Logbuch, das bei der Organisation und Strukturierung der individualisierten Phasen hilft.

Die Schülerin Laura ist eine leistungsstarke, lernmotivierte Schülerin aus bildungsnahem Elternhaus mit großem schulischem Selbstbewusstsein. Laura steht hinter dem Konzept der Gemeinschaftsschule: Sie identifiziert sich mit dem Konzept des selbstständigen Lernens und übernimmt Verantwortung für die Entwicklung der Gemeinschaftsschule.

Was hilft Laura bei der Entwicklung ihres Bildungsgangs im Kontext der strukturellen Besonderheiten von Gemeinschaftsschule?

Laura nimmt die Gemeinschaftsschule mit dem Ziel des selbstverantworteten Lernens als eine gute Schulform für sich wahr:

Auf einer anderen Schule hätte ich einen ganz anderen Leistungsdruck gehabt. Und da hätte ich mich auch nicht so entwickelt wie jetzt. Jetzt habe ich die Einstellung, dass ich wirklich etwas schaffen will. [...] Ich glaube auf einer anderen Schule hätte mich alles nur noch genervt. Und dann wären meine Noten auch dementsprechend gewesen [LII 1024-1030].

Laura misst der Möglichkeit zum selbstverantwortlichen Lernen an ihrer Gemeinschaftsschule – anders als Gamze – einen hohen Stellenwert zu. Sie erkennt im Verlauf des ersten Schuljahres immer deutlicher, dass ihr die Schule die Möglichkeit bietet, sich bestmöglich zu entwickeln und Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Diese Möglichkeiten zur Verantwortungs-

übernahme nutzt sie für ihre Bildungsgangentwicklung, beispielsweise indem sie sich im Rahmen der Logbuch-AG aktiv an der Unterrichtsentwicklung beteiligt oder indem sie sich eigenständig als Lernhilfe eine Übersicht für die noch zu erledigenden Aufgaben in den Lernzeitstunden schafft. Wie Gamze, so erfährt auch Laura den Umgang seitens der Lehrkräfte mit den Lernenden an der Gemeinschaftsschule als einen besonderen. Dies macht sie an der Einführung der individualisierten Unterrichtsphase *Lernzeit* fest:

In einer Gemeinschaftsschule ist das nicht so, dass du Frontalunterricht hast und es dann verstehen musst, sondern dass die Lehrer auch wirklich auf dich eingehen [LII 947-949].

Auch wenn sie im ersten Jahr noch die Erfahrung macht, dass sie eine intensivere Betreuung benötigt (s.u.), so sorgt insbesondere die Einführung des Coachgruppensystems im zweiten Jahr für eine konsequente individuelle Betreuung während der Lernzeit, was Laura bei ihrer Lernentwicklung hilft. Wie eine solche Unterstützung aussehen kann, zeigt folgendes Beispiel:

In Englisch hatte ich eine Zeit, wo ich mich total unterfordert gefühlt habe. Da haben wir [Anm. PH die Lehrerin und ich] aufgeschrieben, dass ich in Englisch noch effektiver arbeiten soll. [...] Und da habe ich als Ziel aufgeschrieben, dass ich Englisch wirklich kann und auch will. Und in Englisch auch selbständig arbeiten will, also nicht in Gruppen, weil das für mich dann nicht so effektiv ist [LII 848-859].

Laura nutzt die individuelle Beratung, um sich in Englisch höhere Lernziele zu setzen. Ebenso nutzt sie das Logbuch, um ihre Lernzeiten eigenständig zu strukturieren sowie sich Lernziele zu setzen:

Erst gucke ich in mein Logbuch. Gucke, ob ich Lernzeitaufgaben aufhabe, die ich für den Tag oder den nächsten Tag noch machen muss. [...] Wenn man sich ein Tagesziel ins Logbuch schreibt, dann denkt man schon immer: „Ja, das möchte ich jetzt auch erfüllen“ [LII 380-385].

Was beeinträchtigt Laura bei der Entwicklung ihres Bildungsgangs im Kontext der strukturellen Besonderheiten von Gemeinschaftsschule?

Die Übernahme des Gemeinschaftsschulziels zum Erwerb von selbstregulativen Kompetenzen hilft Laura, ihren Bildungsgang weiterzuentwickeln. Doch trotz ihres Anspruchs, bereits zu Beginn des Pilotprojekts eine selbstregulierte Lernerin zu sein, offenbaren ihre Lernvorstellungen im ersten Jahr noch eine traditionelle Sicht auf Lernen: Immer wieder spricht sie von dem Wunsch nach einer konsequenten, hart durchgreifenden Lehrkraft und nach einem Unterricht, bei dem alle Schülerinnen und Schüler der Lehrkraft „folgen“ (vgl. LI 157; 170; 182; 189; 201; 214). Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Lauras Ziel, selbstständig lernen zu wollen, und dem Bedürfnis nach stärkerer Fremdregulierung. Dieses Spannungsverhältnis wird durch die anfangs noch weitgehend strukturlose Umsetzung des individualisierten Settings Lernzeit verstärkt und sorgt dafür, dass sich selbst eine lernmotivierte, selbstreflektierte Schülerin wie Laura mit dem Unterrichtssetting Lernzeit überfordert fühlt und sich zur Unterstützung Fremdregulation wünscht:

Da wurde man so ein bisschen ins kalte Wasser gestoßen mit der Lernzeit. Da müssen wir ja erst mal selber mit klar kommen, das ist ja alles neu mit dem selbstständigen Lernen. Na klar waren wir davor auch schon selbstständig, aber nicht so selbstständig, wie man es jetzt sein muss. [...] Es wäre für mich besser, wenn die Lehrer immer gucken: Was hast du in der Lernzeit gemacht, was hast du geschafft? [LI 671-675; LI 403].

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das zu offene, das heißt, noch nicht durch hinreichende Strukturen gestützte – Arrangement der Lernzeit Laura zunächst daran hindert, ihre Motivation als selbstständige Lernerin für ihre Lernentwicklung zu nutzen.

Abschließend können Aspekte benannt werden, die für die Entwicklung von Bildungsgängen im Kontext der strukturellen Besonderheiten von Gemeinschaftsschule hilfreich bzw. beeinträchtigend sein können. Als hilfreiche strukturelle Besonderheiten erweisen sich vor allem die Möglichkeit, alle Bildungsabschlüsse erreichen zu können, die besonderen pädagogischen Umgangsformen bei der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen sowie die individualisierenden Lernarrangements. Als beeinträchtigend erweist sich, dass das Setting an Gamzes Schule im zweiten Jahr des Schulversuchs noch zu geschlossen ist, um der heterogenen Lerngruppe ausreichend gerecht zu werden, das Unterrichtssetting an Lauras Schule hingegen noch zu offen ist, um im ersten Gemeinschaftsschuljahr eine optimale Entfaltung der Lernmotivation zu ermöglichen. Gleichzeitig

lässt sich – auch nach Analyse der weiteren Fälle – erkennen, dass alle interviewten Schülerinnen und Schüler ihre Bildungsgänge durch die strukturellen Besonderheiten der Gemeinschaftsschule erfolgreich (weiter)entwickeln können. Dabei zeigen die Fälle weitere strukturelle Merkmale des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen, die die Entwicklung des Bildungsgangs positiv beeinflussen können. Dazu gehören die heterogene Lerngruppe selbst, das heißt das gemeinsame Lernen und die Erfahrung der gegenseitigen Hilfe, das ganztägige Lernen sowie die Kontinuität der Schullaufbahn.

Die Auswirkungen der strukturellen Besonderheiten der Gemeinschaftsschule auf die Bildungsgangentwicklung der Schülerinnen und Schüler weisen dabei eine Nähe zu den von Deci und Ryan bestimmten wesentlichen Voraussetzungen für die Entwicklung von Interesse und Motivation auf (vgl. Deci/Ryan 1993): So fördern die Möglichkeit, alle Bildungsabschlüsse erreichen zu können, sowie der Grundsatz, alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich in ihren individuellen Lernprozessen zu unterstützen, die Kompetenzerfahrungen der Schülerinnen und Schüler die besonderen pädagogischen Umgangsformen im Rahmen der heterogenen Lerngruppe vermitteln ihnen das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und Sicherheit und das individualisierte Lernen ermöglicht ihnen Autonomieerfahrung. In diesem Sinne, gelingt es den untersuchten Gemeinschaftsschulen in besonderer Weise, die Schülerinnen und Schüler zum Lernen und zur aktiven Gestaltung ihres Bildungsgangs zu motivieren und das auch dann, wenn die Unterrichtsentwicklung sich noch in der Anfangsphase befindet.

5.3 Ausgewählte Ergebnisse der Lernstandserhebung – Lernstände und Lernentwicklungen in den untersuchten Kompetenzbereichen

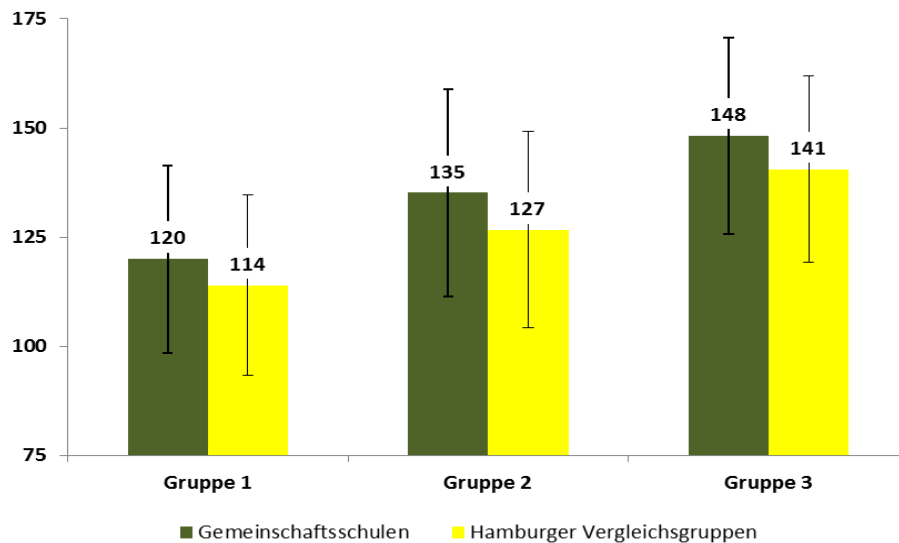
Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova & Ulrich Vieluf

In den folgenden Abschnitten wird über die Ergebnisse der Lernstandserhebung in den fünf untersuchten Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverständnis, Deutsch-Rechtschreibung, Englisch (allgemeines Sprachverständnis), Mathematik und Naturwissenschaften (Grundbildung) berichtet. Dargestellt werden jeweils die Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 (Mittelwerte und Leistungsstreuung) sowie die Lernzuwächse seit der ersten Testung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 derjenigen Schülerinnen und Schüler, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben. Um die erreichten Lernstände und Lernentwicklungen einschätzen zu können, werden sie für die drei nach den Belastungsindizes der Schulen gebildeten Schulgruppen (vgl. Kapitel 2.4) getrennt ausgewiesen und den jeweiligen Referenzwerten der Hamburger Vergleichsgruppen gegenübergestellt.

5.3.1 Deutsch: Leseverständnis

Die folgende Abbildung gibt die Lernstände der Schülerinnen und Schüler an den 13 teilnehmenden Berliner Gemeinschaftsschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Kompetenzbereich Deutsch-Leseverständnis wieder, differenziert nach den drei Schulgruppen (grüne Säulen). Zum Vergleich werden die Referenzwerte der Hamburger Vergleichsgruppen angegeben (gelbe Säulen).

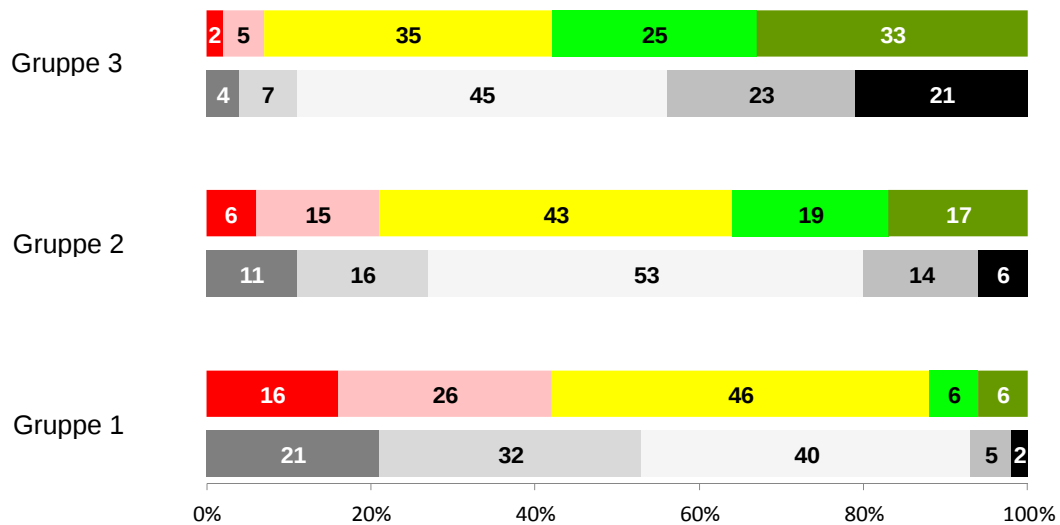
**Abbildung 58: Lernstände Deutsch-Leseverständnis im Vergleich
(Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung)**



Die mittleren Lernstände der drei Berliner Schulgruppen differieren um 15 Skalenpunkte (Gruppe 2 vs. Gruppe 1) bzw. 13 Skalenpunkte (Gruppe 3 vs. Gruppe 2), das entspricht Effektstärken von $d = 0,56$ bzw. $d = 0,46$. Die entsprechenden Differenzwerte der Hamburger Vergleichsgruppen unterscheiden sich mit 13 bzw. 14 Skalenpunkten und Effektstärken von $d = 0,49$ und $d = 0,51$ nur geringfügig von den Berliner Werten. Alle drei Berliner Gruppen verzeichnen mit Effektstärken von $d = 0,23$ (Gruppe 1), $d = 0,30$ (Gruppe 2) und $d = 0,29$ (Gruppe 3) deutlich höhere Lernstände im Kompetenzbereich Deutsch-Leseverständnis als ihre Hamburger Vergleichsgruppen.

Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass in allen drei Schulgruppen die Berliner Schulen eine deutlich stärker besetzte Leistungsspitze und weniger Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Lernrückständen aufweisen, wie Abbildung 59 anhand der jeweiligen Leistungsverteilungen veranschaulicht. Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Testleistung einem von fünf Leistungsbereichen zugeordnet: Der Leistungsbereich I (rote Balkenabschnitte) umfasst die Testergebnisse der 10 Prozent leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler des Hamburger KESS-Jahrgangs (Referenzgruppe), der Leistungsbereich II (hellrote Balkenabschnitte) die Prozenstränge 11 bis 25 der Referenzgruppe, der Leistungsbereich III (gelbe Balkenabschnitte) die Testergebnisse der mittleren 50 Prozent der Referenzgruppe, der Leistungsbereich IV (hellgrüne Balkenabschnitte) die Prozenstränge 76 bis 90 der Referenzgruppe und der Leistungsbereich V (dunkelgrüne Balkenabschnitte) die Testergebnisse der leistungsstärksten 10 Prozent der Referenzgruppe.

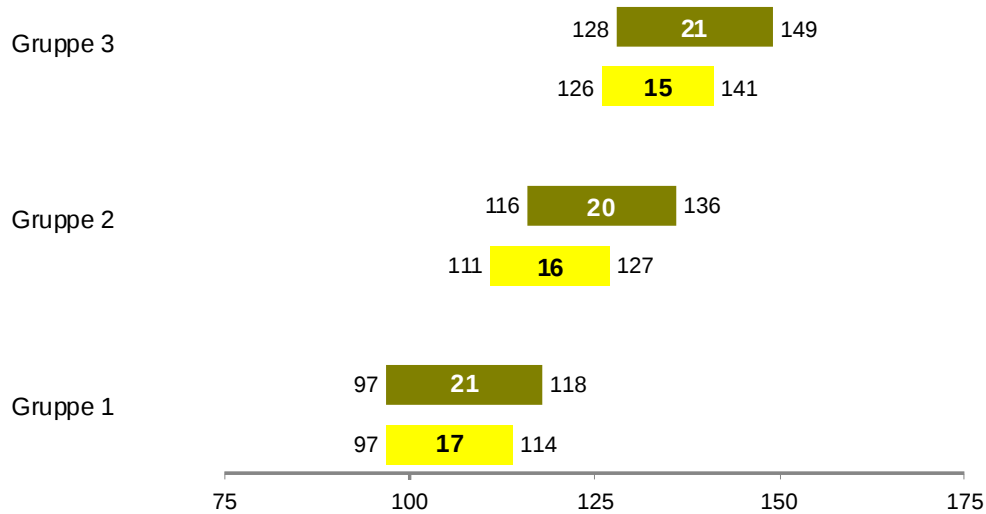
Abbildung 59: Leistungsverteilung Deutsch-Leseverständnis im Vergleich



Sowohl die drei Berliner Schulgruppen als auch die entsprechenden Hamburger Vergleichsgruppen unterscheiden sich untereinander deutlich hinsichtlich der Besetzung der fünf Leistungsbereiche. Dabei entfallen auf die beiden oberen Leistungsbereiche, die dem oberen Leistungsviertel des Hamburger KESS-Jahrgangs entsprechen, in allen drei Schulgruppen der Berliner Gemeinschaftsschulen (deutlich) höhere Anteile als in den Hamburger Vergleichsgruppen. Umgekehrt sind die beiden unteren Leistungsbereiche, die dem unteren Leistungsviertel des Hamburger KESS-Jahrgangs entsprechen, in allen drei Schulgruppen der Berliner Gemeinschaftsschulen schwächer besetzt.

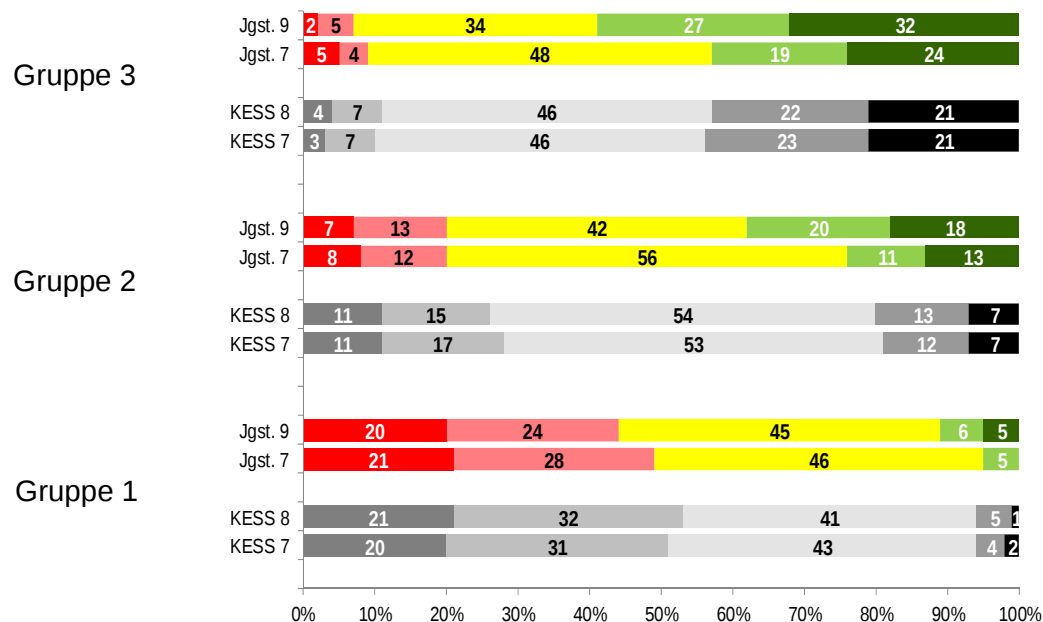
Diese Differenzen sind im Wesentlichen auf den beachtlichen Fördererfolg der Berliner Gemeinschaftsschulen im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 zurückzuführen. So erzielten die Gemeinschaftsschulen der Gruppe 1 im Durchschnitt einen um 4 Skalenpunkte ($d = 0,22$), die Gruppe 2 einen gleichfalls um 4 Skalenpunkte ($d = 0,13$) und die Gruppe 3 einen um 6 Skalenpunkte ($d = 0,25$) höheren Lernzuwachs als die Hamburger Vergleichsschulen. Die folgende Abbildung gibt die mittleren Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 (Wert links neben dem Balken), den Lernzuwachs im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 (grüne Balken: Berliner Gemeinschaftsschulen, gelbe Balken: Hamburger Vergleichsgruppen) und den Lernstandswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 (Wert rechts neben dem Balken) wieder. Berücksichtigt werden dabei ausschließlich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen haben.

Abbildung 60: Lernentwicklung Deutsch-Leseverständnis im Vergleich



Dass dieser Fördererfolg vor allem die beiden oberen Leistungsbereiche betrifft, veranschaulicht Abbildung 61. Paarweise gegenübergestellt sind hier die Leistungsverteilungen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 (untere Balken der Balkenpaare) und zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 (obere Balken der Balkenpaare) zum einen der Berliner Schulgruppen, zum anderen der Hamburger Vergleichsgruppen (KESS 7 und KESS 8). Wiederum wurden ausschließlich diejenigen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen haben.

Abbildung 61: Veränderungen der Leistungsverteilungen Deutsch-Leseverständnis im Vergleich

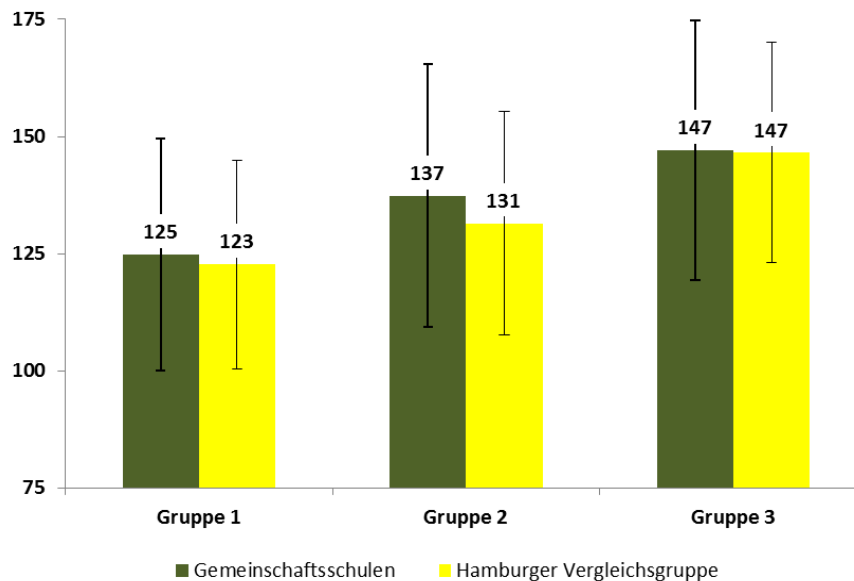


Während sich in allen drei Hamburger Vergleichsgruppen (graue Balkenpaare) die Anteile, die auf die fünf Leistungsbereiche entfallen, zwischen dem Beginn der Jahrgangsstufe 7 (KESS 7) und dem Ende der Jahrgangsstufe 8 (KESS 8) nur geringfügig unterscheiden, hat sich in den Berliner Gemeinschaftsschulen (farbige Balkenpaare) in allen drei Gruppen der Anteil leistungsstarker Schülerinnen und Schüler zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (deutlich) erhöht, zugleich konnte in der Gruppe 1 der Anteil leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler verringert werden, in den beiden anderen Gruppen ist er (annähernd) gleich geblieben.

5.3.2 Deutsch: Rechtschreibung

Die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Kompetenzbereich Deutsch-Rechtschreibung erreichten Lernstände sind der Abbildung 62 zu entnehmen. Zur Einordnung der Ergebnisse der Berliner Gemeinschaftsschulen (grüne Säulen) werden wiederum die Referenzwerte der Hamburger Vergleichsgruppen berichtet (gelbe Säulen).

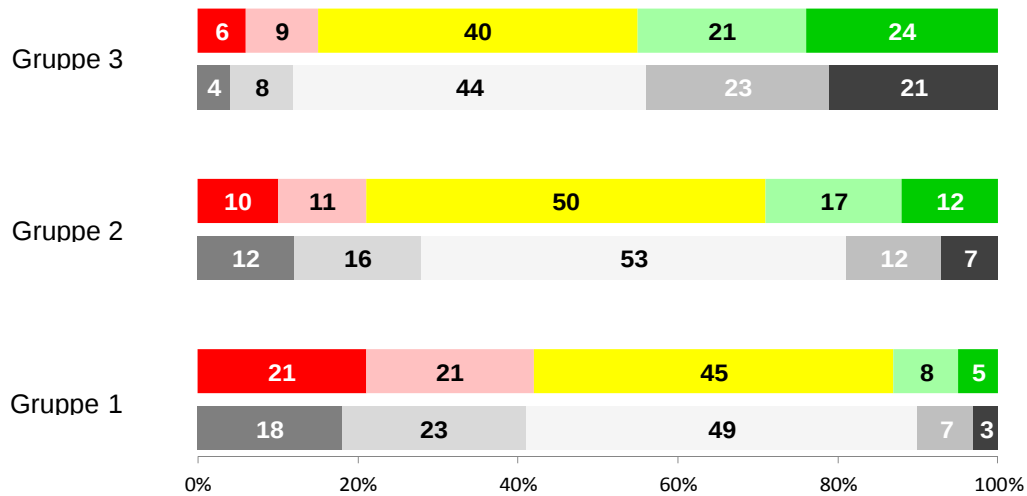
**Abbildung 62: Lernstände Deutsch-Rechtschreibung im Vergleich
(Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung)**



Die mittleren Lernstände der drei Berliner Schulgruppen differieren um 12 Skalenpunkte (Gruppe 2 vs. Gruppe 1) bzw. um 10 Skalenpunkte (Gruppe 3 vs. Gruppe 2), das entspricht Effektstärken von $d = 0,40$ bzw. $d = 0,28$. Die entsprechenden Differenzwerte der Hamburger Vergleichsgruppen betragen 8 Skalenpunkte ($d = 0,31$) bzw. 16 Skalenpunkte ($d = 0,52$). Dieser Unterschied ist darauf zurückzuführen, dass die Schülerinnen und Schüler der Gruppe 2 der Hamburger Vergleichsschulen einen im Vergleich mit den Berliner Schulen dieser Gruppe um 6 Skalenpunkte ($d = 0,18$) geringeren Lernstand erreicht haben, während sich die mittleren Lernstände sowohl der Hamburger als auch der Berliner Schülerinnen und Schüler in den beiden anderen Gruppen (annähernd) entsprechen.

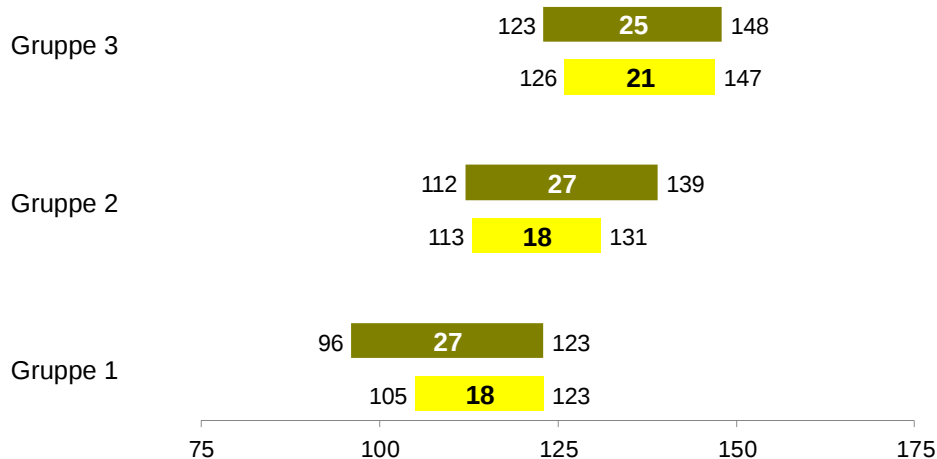
Dies spiegelt sich auch in den Leistungsverteilungen wider: Während die fünf Leistungsbereiche in den Gruppen 1 und 3 sowohl der Berliner Gemeinschaftsschulen als auch der Hamburger Vergleichsschulen ähnlich stark bzw. schwach besetzt sind, verzeichnen die Berliner Gemeinschaftsschulen der Gruppe 2 gegenüber der Hamburger Vergleichsgruppe eine deutlich stärker ausgeprägte Leistungsspitze (29 vs. 19 Prozent Testergebnisse, die dem oberen Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen) und einen geringeren Anteil leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler (21 vs. 28 Prozent Testergebnisse, die dem unteren Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen).

Abbildung 63: Leistungsverteilung Deutsch-Rechtschreibung im Vergleich



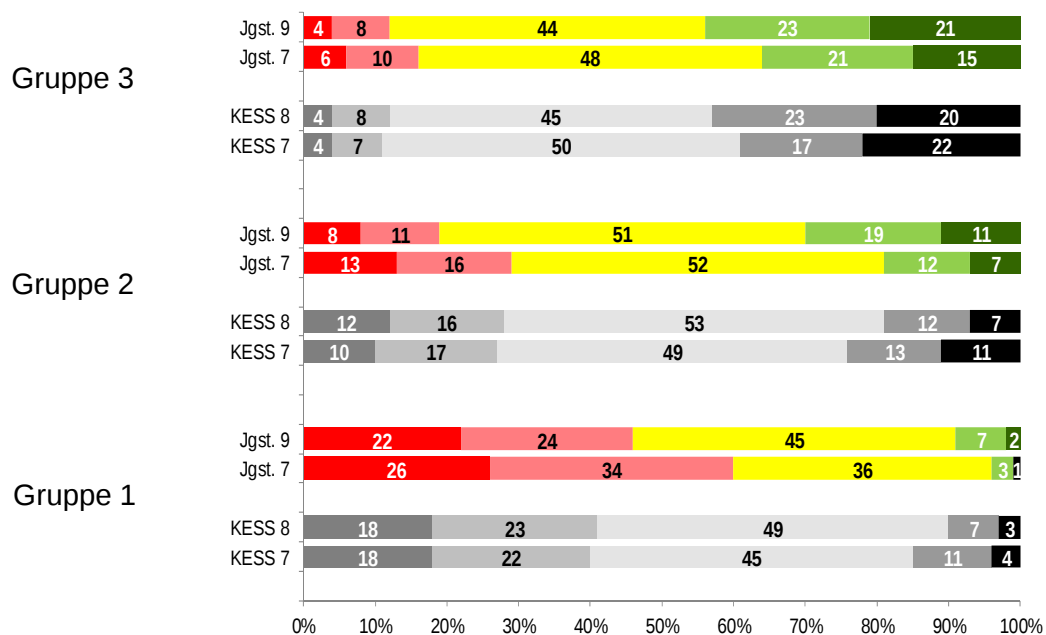
Wie im Kompetenzbereich Leseverständnis, so erzielten die Berliner Gemeinschaftsschulen auch im Kompetenzbereich Rechtschreibung beachtliche Fördererfolge in den beiden vorausgegangenen Schuljahren. In allen drei Gruppen liegt der mittlere Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler, die an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen haben, deutlich über dem der Hamburger Vergleichsgruppen: um jeweils 9 Skalenpunkte in den Gruppen 1 ($d = 0,43$) und 2 ($d = 0,38$) sowie um 4 Skalenpunkte in der Gruppe 3 ($d = 0,22$).

Abbildung 64: Lernentwicklung Deutsch-Rechtschreibung im Vergleich



Im Unterschied zum Kompetenzbereich Leseverständnis erstreckt sich dieser Fördererfolg auf alle Leistungsbereiche, wie Abbildung 65 zu entnehmen ist.

Abbildung 65: Veränderungen der Leistungsverteilungen Deutsch-Rechtschreibung im Vergleich

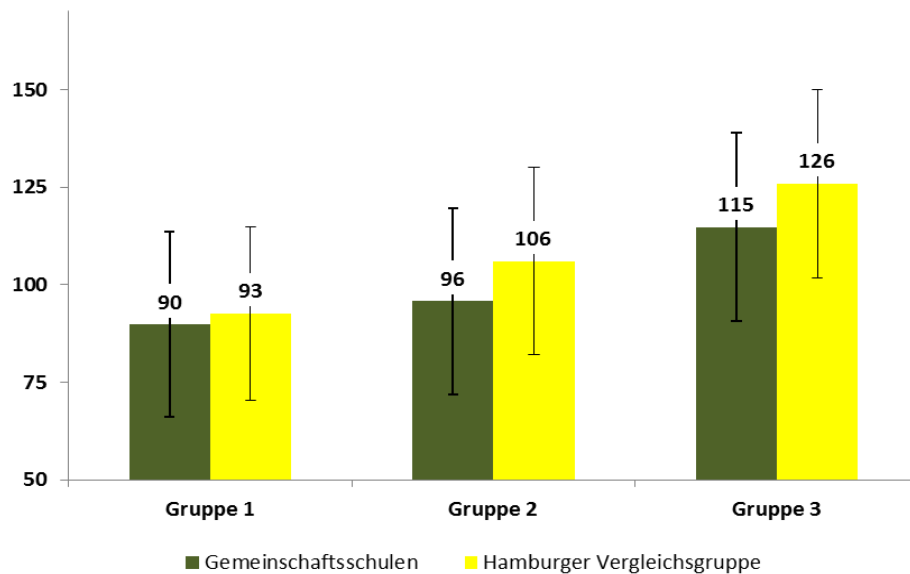


So ist in allen drei Schulgruppen der Berliner Gemeinschaftsschulen der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Testergebnissen, die dem unteren Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen, zurückgegangen, während sich die Leistungsspitze vergrößert hat. Demgegenüber ist in den Hamburger Vergleichsgruppen der Anteil an Schülerinnen und Schülern im unteren Leistungsviertel zwischen KESS 7 und KESS 8 nahezu unverändert geblieben, die Leistungsspitze hat sich in den Schulen der Schulgruppe 3 etwas erhöht, während sie sich in den Schulgruppen 1 und 2 etwas verringert hat. Berücksichtigt wurden dabei ausschließlich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen haben.

5.3.3 Englisch: Allgemeines Sprachverständnis

Im Unterschied zu den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverständnis und Deutsch-Rechtschreibung verzeichnen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Berliner Gemeinschaftsschulen (grüne Säulen) im Kompetenzbereich Englisch (allgemeines Sprachverständnis) vor allem in den Schulgruppen 2 und 3 deutlich niedrigere mittlere Lernstände als die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Hamburger Vergleichsschulen (gelbe Säulen). Die Mittelwertdifferenzen betragen 10 Skalenpunkte bzw. eine Effektstärke von $d = 0,35$ (Gruppe 2) sowie 11 Skalenpunkte bzw. eine Effektstärke von $d = 0,38$ (Gruppe 3). Lediglich in der Gruppe 1 fällt der Leistungsunterschied mit 3 Skalenpunkten ($d = 0,10$) gering aus.

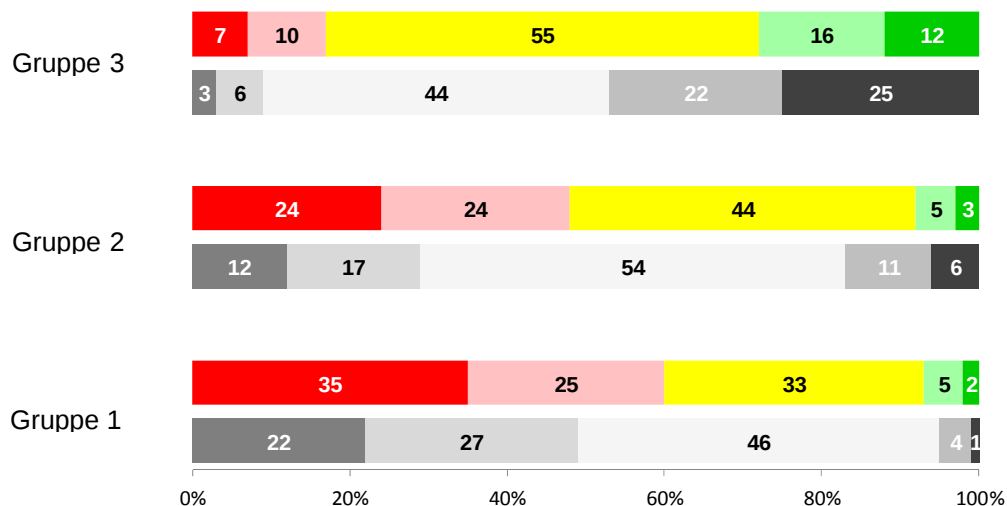
Abbildung 66: Lernstände Englisch im Vergleich
(Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung)



Die mittleren Lernstände der drei Berliner Schulgruppen differieren um 6 (Schulgruppe 2 vs. Schulgruppe 1) bzw. 9 Skalenpunkte (Schulgruppe 3 vs. Schulgruppe 2), das entspricht Effektstärken von $d = 0,21$ bzw. $d = 0,65$. Die entsprechenden Differenzwerte der Hamburger Vergleichsgruppen unterscheiden sich mit 13 bzw. 20 Skalenpunkten und Effektstärken von $d = 0,48$ und $d = 0,68$ erheblich von den Berliner Werten.

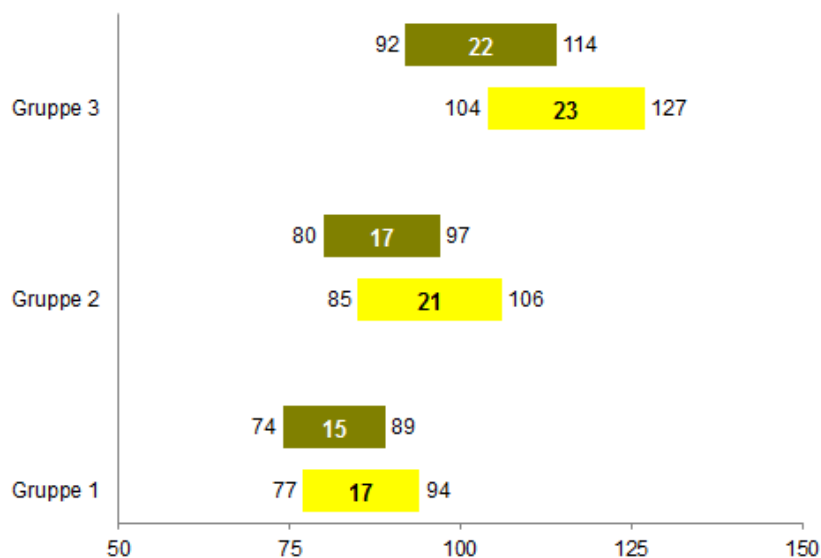
Den niedrigeren mittleren Lernständen entsprechend verzeichnen die Berliner Gemeinschaftsschulen im Vergleich mit den Hamburger Schulen in allen drei Schulgruppen deutlich höhere Anteile an Schülerinnen und Schülern, deren Lernstände dem unteren Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen (Schulgruppe 1: 60 vs. 49 Prozent, Schulgruppe 2: 48 vs. 29 Prozent, Schulgruppe 3: 17 vs. 9 Prozent). Demgegenüber ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Lernständen, die dem oberen Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen, in der Schulgruppe 2 um 8 Prozent und in der Schulgruppe 3 um 19 Prozent geringer, während er in der Schulgruppe 1 geringfügig höher ist (7 vs. 5 Prozent).

Abbildung 67: Leistungsverteilung Englisch im Vergleich



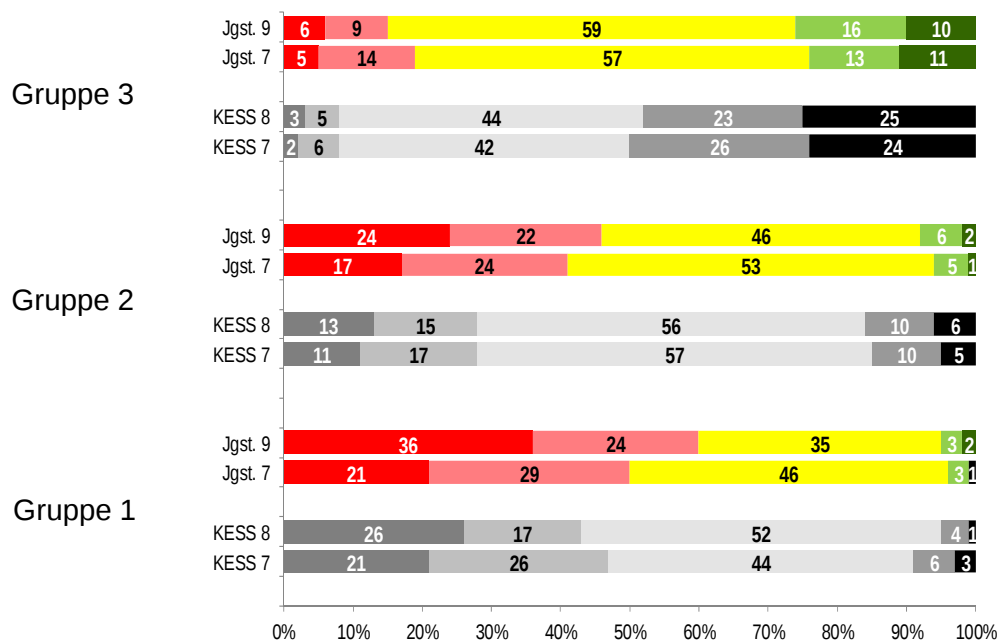
Diese Differenzen sind im Wesentlichen auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 zurückzuführen. So verzeichneten die Berliner Schülerinnen und Schüler, die an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen haben, im Vergleich mit den Hamburger Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern Lernrückstände von 3 Skalenpunkten (Schulgruppe 1), 5 Skalenpunkten (Schulgruppe 2) bzw. 12 Skalenpunkten (Schulgruppe 3). Hinzu kommen etwas geringere Lernzuwächse in den Berliner Gemeinschaftsschulen im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8, wenngleich die Differenzen mit 2 Skalenpunkten bzw. $d = 0,03$ (Schulgruppe 1), 4 Skalenpunkten bzw. $d = 0,10$ (Schulgruppe 2) und 1 Skalenpunkt ($d = 0,01$) gering ausfallen.

Abbildung 68: Lernentwicklung Englisch im Vergleich



Weiteren Aufschluss gibt ein Vergleich der Leistungsverteilungen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 derjenigen Schülerinnen und Schüler, die an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen haben. Abbildung 69 zeigt, dass in den Berliner Gemeinschaftsschulen der Gruppen 1 und 2 der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Testergebnissen, die den leistungsschwächsten 10 Prozent der Referenzgruppe entsprechen, deutlich gestiegen ist, im Übrigen finden sich nur geringfügige Veränderungen hinsichtlich der Anteile an Schülerinnen und Schülern, die auf die fünf Leistungsbereiche entfallen.

Abbildung 69: Veränderungen der Leistungsverteilungen Englisch im Vergleich

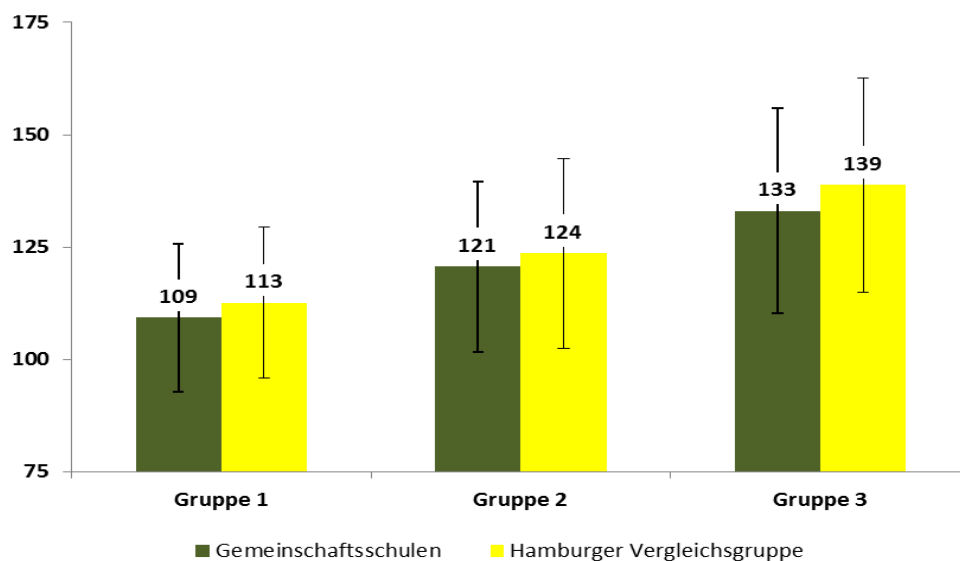


Diese Befunde weisen vor allem auf curriculare Unterschiede hin, die zwischen dem Berliner Lehrplan und dem Hamburger Rahmenplan Englisch bestehen.

5.3.4 Mathematik

Auch in Mathematik verzeichnen die Berliner Neuntklässlerinnen und Neuntklässler aller drei Schulgruppen (grüne Säulen) im Vergleich mit den Hamburger Schülerinnen und Schülern (gelbe Säulen) im Mittel einen Leistungsrückstand, der mit Effektstärken von $d = 0,17$ bzw. 4 Skalenpunkten (Schulgruppe 1), $d = 0,12$ bzw. 3 Skalenpunkten (Schulgruppe 2) und $d = 0,20$ bzw. 6 Skalenpunkten (Schulgruppe 3) moderat ausfällt.

Abbildung 70: Lernstände Mathematik im Vergleich
(Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung)

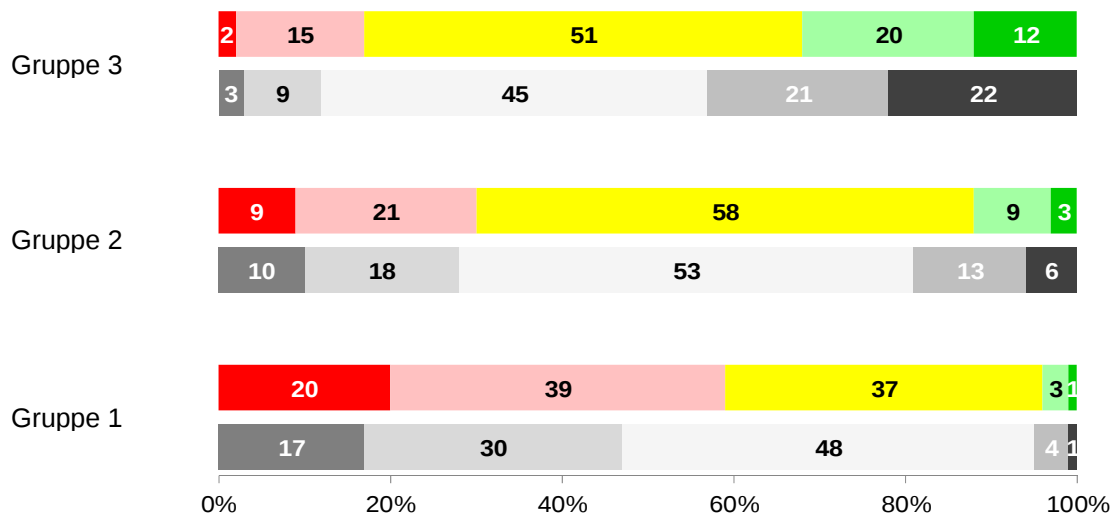


Die mittleren Lernstände der drei Berliner Schulgruppen differieren jeweils um 12 Skalenpunkte (Schulgruppe 2 vs. Schulgruppe 1 und Schulgruppe 3 vs. Schulgruppe 2), das entspricht Effektstärken von $d = 0,54$ bzw. $d = 0,50$. Die entsprechenden Differenzwerte der Hamburger

Vergleichsgruppen unterscheiden sich mit 11 bzw. 15 Skalenpunkten und Effektstärken von $d = 0,49$ und $d = 0,56$ geringfügig.

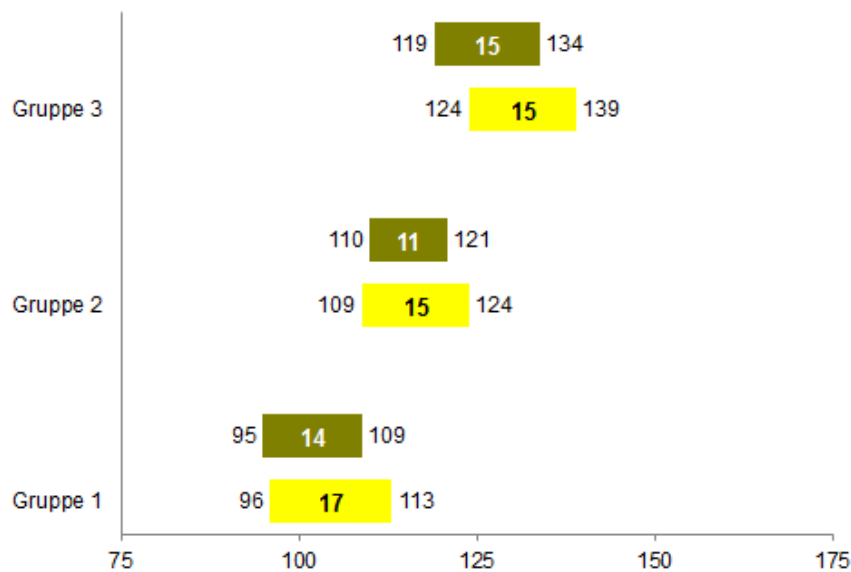
Betrachtet man die jeweilige Verteilung der Schülerschaften der drei Schulgruppen auf die fünf Leistungsbereiche, so zeigt sich, dass der Lernrückstand der Berliner Gemeinschaftsschulen der Gruppe 1 aus einem deutlich höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Testergebnissen, die dem unteren Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen (59 vs. 47 Prozent), resultiert, die Gemeinschaftsschulen der Gruppe 2 verzeichnen einen geringeren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Testergebnissen, die dem oberen Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen (12 vs. 19 Prozent), und die Gemeinschaftsschulen der Gruppe 3 eine deutlich geringere Leistungsspitze (12 vs. 22 Prozent) und einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Testergebnissen im unteren Leistungsbereich (17 vs. 12 Prozent).

Abbildung 71: Leistungsverteilung Mathematik im Vergleich



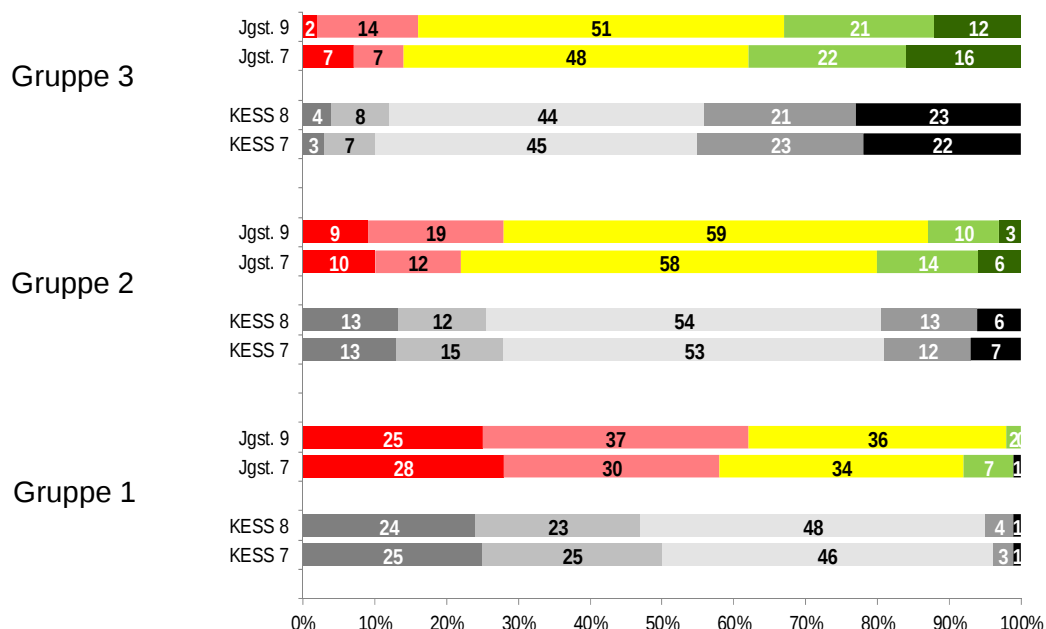
Diese Differenzen sind auf etwas geringere Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler an den Berliner Gemeinschaftsschulen der Schulgruppen 1 und 2 im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 bei annähernd gleichen Lernausgangslagen zurückzuführen. So erzielten die Gemeinschaftsschulen der Schulgruppe 1 im Durchschnitt einen um 3 Skalenpunkte ($d = 0,10$) und die Gemeinschaftsschulen der Gruppe 2 einen um 4 Skalenpunkte ($d = 0,09$) geringeren Lernzuwachs als die Hamburger Vergleichsschulen. Demgegenüber starteten die Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen der Gruppe 3 bereits mit einem Lernrückstand von 5 Skalenpunkten und erzielten mit 15 Skalenpunkten einen gleich hohen Lernzuwachs wie die Hamburger Vergleichsgruppe ($d = 0,02$). Berücksichtigt wurden dabei ausschließlich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen haben.

Abbildung 72: Lernentwicklung Mathematik im Vergleich



Betrachtet man wiederum die Veränderungen der Anteile an Schülerinnen und Schülern, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 auf die fünf Leistungsbereiche der Referenzgruppe entfallen, im Längsschnitt, so ergeben sich für die Berliner Gemeinschaftsschulen aller drei Schulgruppen eine (leichte) Zunahme im unteren Leistungsbereich und eine (leichte) Abnahme im oberen Leistungsbereich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten.

Abbildung 73: Veränderungen der Leistungsverteilungen Mathematik im Vergleich

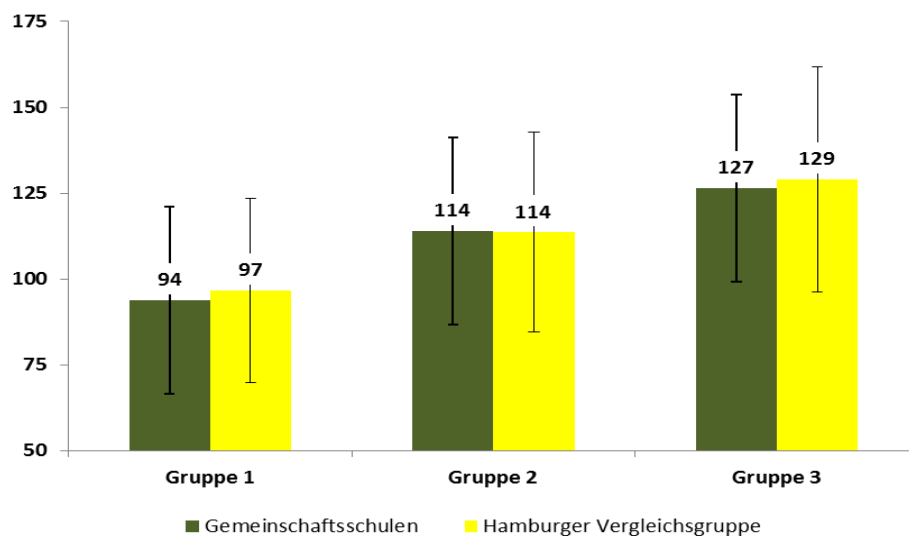


Die Berliner Gemeinschaftsschulen verzeichnen im Kompetenzbereich Mathematik insgesamt einen etwas geringeren Fördererfolg als die Hamburger Vergleichsschulen. Dies steht, wie Auswertungsgespräche mit den Gemeinschaftsschulen ergeben haben, im Zusammenhang einerseits mit krankheitsbedingtem Unterrichtsausfall, andererseits mit Lehrerwechseln, von denen einzelne Schulen betroffen waren.

5.3.5 Naturwissenschaftliche Grundbildung

Die von den Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern der Berliner Gemeinschaftsschulen (grüne Säulen) im Kompetenzbereich Naturwissenschaften (Grundbildung) erreichten Lernstände unterscheiden sich in der Schulgruppe 2 nicht, in den Schulgruppen 1 und 3 geringfügig von den mittleren Lernständen, welche die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Hamburger Vergleichsschulen (gelbe Säulen) erreicht haben. Die Mittelwertdifferenzen betragen in den beiden letztgenannten Schulgruppen jeweils 3 Skalenpunkte, die entsprechenden Effektstärken $d = 0,08$ (Schulgruppe 1) und $d = 0,06$ (Schulgruppe 3).

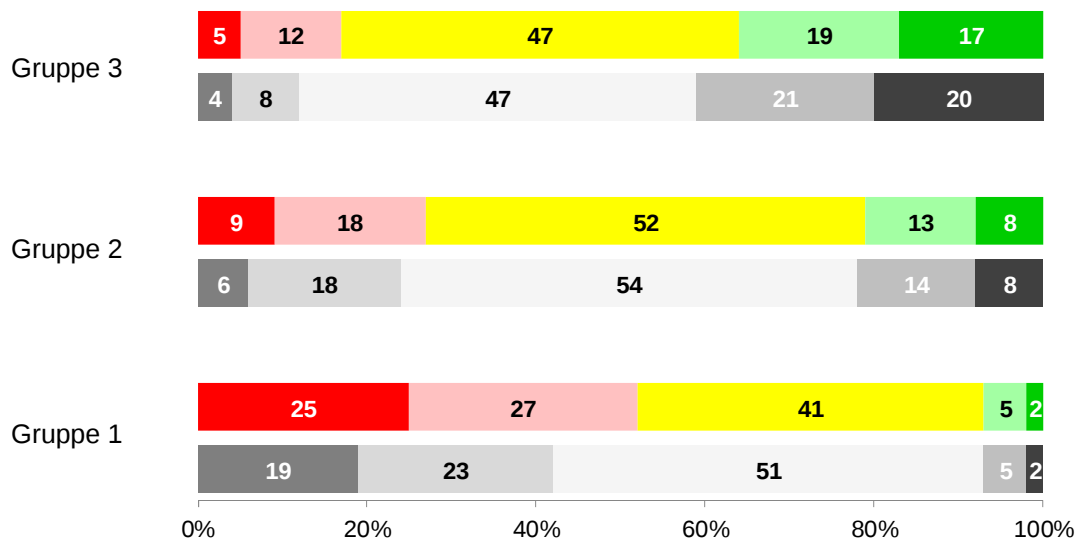
Abbildung 74: Lernstände Naturwissenschaften im Vergleich (Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung)



Die mittleren Lernstände der drei Berliner Schulgruppen differieren um 20 Skalenpunkte (Schulgruppe 2 vs. Schulgruppe 1) bzw. 13 Skalenpunkte (Schulgruppe 3 vs. Schulgruppe 2), das entspricht Effektstärken von $d = 0,58$ bzw. $d = 0,33$. Die entsprechenden Differenzwerte der Hamburger Vergleichsgruppen betragen 17 bzw. 15 Skalenpunkte (Effektstärken: $d = 0,50$ und $d = 0,41$).

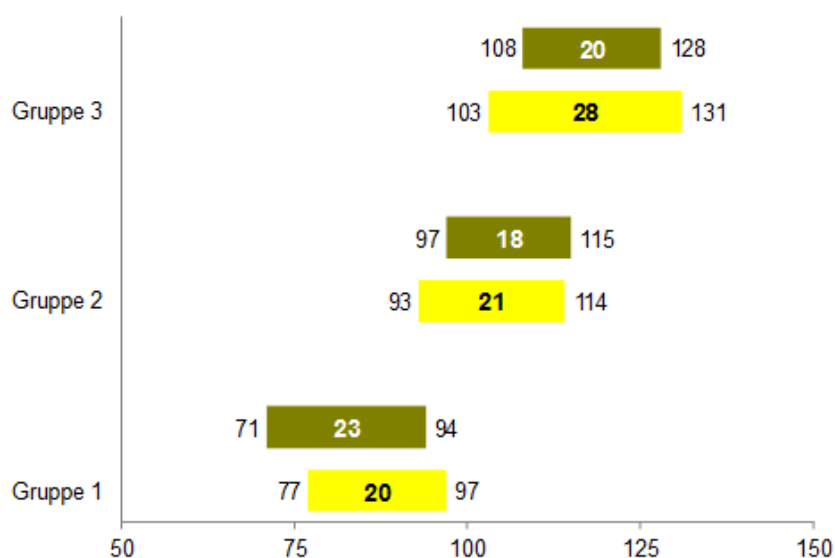
Die Berliner Gemeinschaftsschulen weisen im Vergleich mit den Hamburger Schulen in allen drei Schulgruppen einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern in den beiden unteren Leistungsbereichen auf, der in Gruppe 1 besonders hoch ausfällt (52 vs. 42 Prozent). In den Gemeinschaftsschulen der Gruppe 3 liegt zugleich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Testergebnissen im oberen Leistungsviertel der Referenzgruppe um 5 Prozent unter dem entsprechenden Wert der Hamburger Vergleichsschulen.

Abbildung 75: Leistungsverteilung Naturwissenschaften im Vergleich



Während die Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen der Schulgruppe 1 im Durchschnitt einen um 3 Skalenpunkte ($d = 0,03$) und damit geringfügig höheren Lernzuwachs im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 verzeichnen, erzielten die Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen der Schulgruppe 2 einen um 3 Skalenpunkte ($d = 0,20$) und die Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen der Schulgruppe 3 einen um 8 Skalenpunkte ($d = 0,26$) geringeren Lernzuwachs als die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Hamburger Vergleichsschulen. Berücksichtigt wurden dabei wiederum ausschließlich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die an beiden Lernstandserhebungen teilgenommen haben.

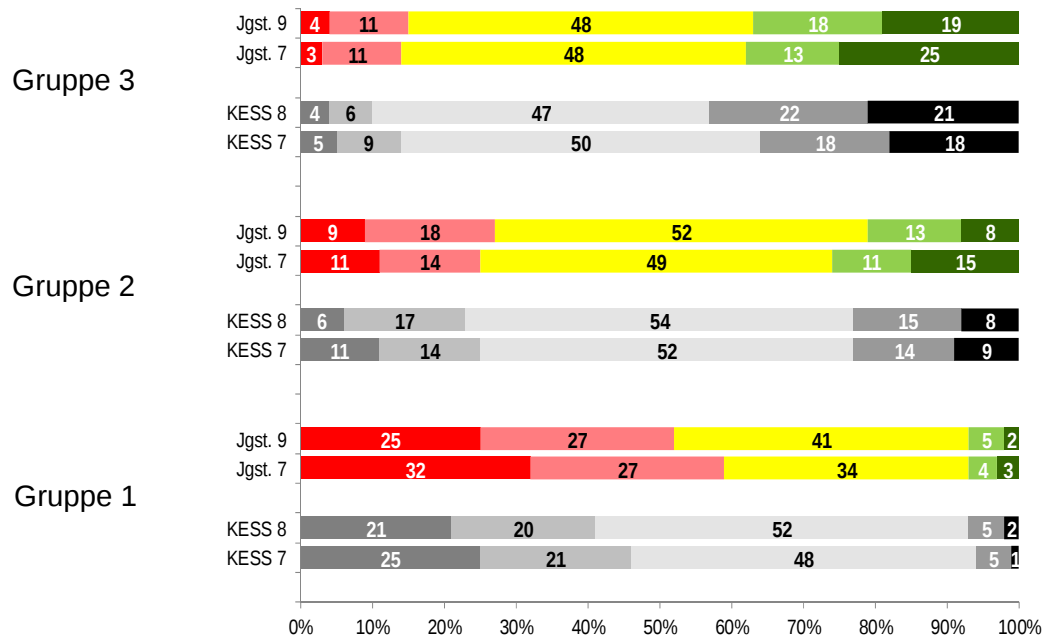
Abbildung 76: Lernentwicklung Naturwissenschaften im Vergleich



Betrachtet man die Veränderung der Leistungsverteilungen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und am Ende der Jahrgangsstufe 8 bzw. zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Längsschnitt, so ergeben sich insgesamt nur geringe Veränderungen. Die Berliner Gemeinschaftsschulen der Gruppe 1 konnten den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Lernständen, die den 10 Prozent leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern der Referenzgruppe entsprechen, deutlich verringern, gleichwohl ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lernrückständen weiterhin

hoch. In den Gemeinschaftsschulen der Gruppen 2 und 3 ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit hohen Lernständen merklich gesunken (um 7 bzw. 6 Prozent) und unterscheidet sich zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 nicht mehr von den entsprechenden Hamburger Werten.

Abbildung 77: Veränderungen der Leistungsverteilungen Naturwissenschaften im Vergleich

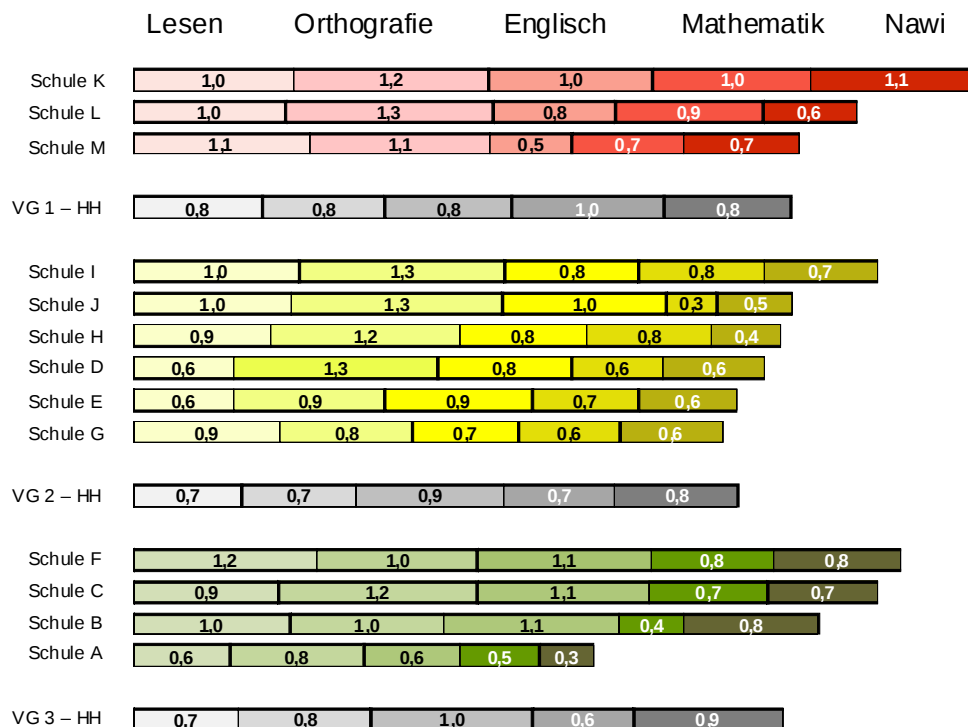


Wie für den Kompetenzbereich Mathematik, so haben Auswertungsgespräche mit den Jahrgangsteams der Gemeinschaftsschulen auch für den Kompetenzbereich Naturwissenschaften Hinweise darauf ergeben, dass äußere Rahmenbedingungen wie krankheitsbedingter Unterrichtsausfall und Lehrerwechsel maßgeblich zu den teilweise erheblichen Schul- und Klassenunterschieden beigetragen haben.

5.3.6 Lernentwicklungen im Überblick

In der folgenden Übersicht sind die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler aller 13 an den Lernstandserhebungen teilnehmenden Gemeinschaftsschulen (farbige Balken) in den untersuchten Kompetenzbereichen wiedergegeben (in Effektstärken). Zur Einordnung sind die entsprechenden Werte der drei Hamburger Vergleichsgruppen angegeben (graue Balken). Berücksichtigt wurden dabei ausschließlich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sowohl an der Lernausgangslagenerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 als auch an der Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 teilgenommen haben.

Abbildung 78: Lernentwicklungen nach Kompetenzbereichen im Vergleich (in Effektstärken)

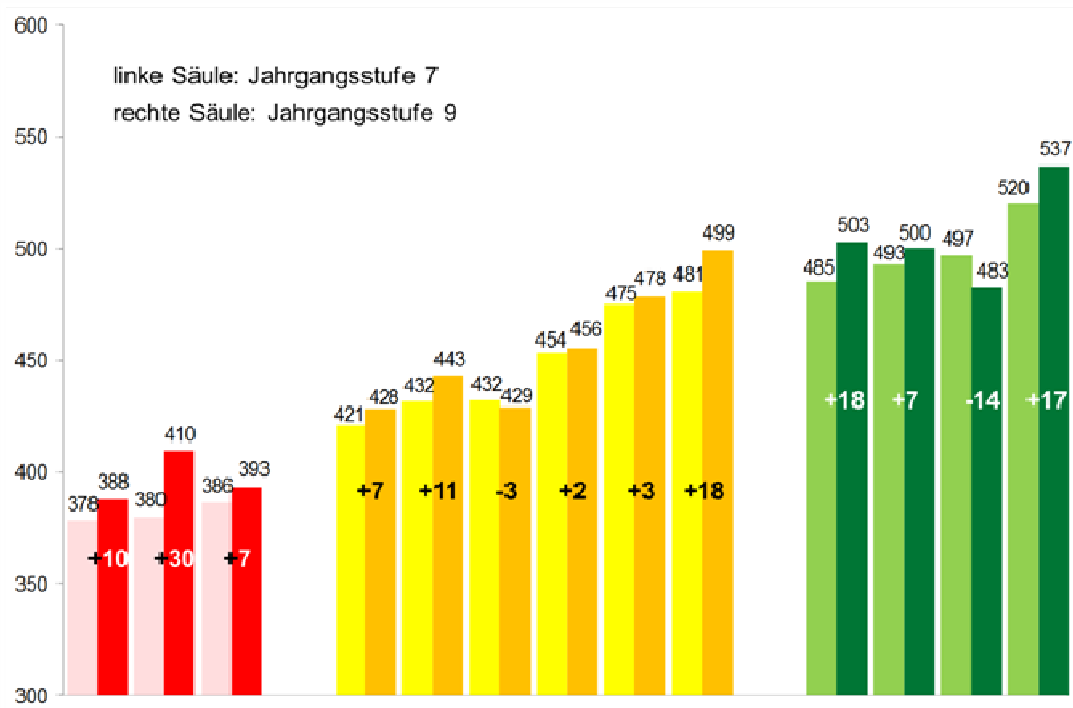


Der Großteil der Berliner Gemeinschaftsschulen verzeichnet insgesamt (deutlich) höhere Lernzuwächse als die Hamburger Vergleichsschulen. Dabei finden sich in allen drei Schulgruppen Schulen, die in drei bzw. vier Kompetenzbereichen die Hamburger Referenzwerte überschreiten. Lediglich eine Gemeinschaftsschule aus der Schulgruppe 3 verzeichnet einen insgesamt deutlich unterdurchschnittlichen Lernzuwachs. Dies steht in engem Zusammenhang zum einen mit einer hohen Schüler- und Lehrerfluktuation, zum anderen mit einem hohen Unterrichtsausfall in einzelnen Fächern.

Die überwiegende Zahl der Berliner Gemeinschaftsschulen verzeichnet im Vergleich mit den Hamburger Schulen in den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverständnis und vor allem Orthografie (deutlich) höhere Lernfortschritte, in den übrigen Kompetenzbereichen liegen die mittleren Lernzuwächse auf Schulebene nahe beieinander, deutlich unterdurchschnittliche Lernfortschritte finden sich an zwei Gemeinschaftsschulen in Englisch (Schulen A und M), an vier Gemeinschaftsschulen in Mathematik (Schulen A, B, J und M) und an drei Gemeinschaftsschulen in den Naturwissenschaften (A, H und J).

Weiteren Aufschluss über die Fördererfolge gibt der Allgemeine Fachleistungsindex (AFI). Dieser Index fasst die Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 (AFI 7) und die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 in allen fünf Kompetenzbereichen erreichten Lernstände (AFI 9) zusammen und ermöglicht eine Einschätzung der Lernförderlichkeit des Unterrichts insgesamt. Sowohl der AFI 7 als auch der AFI 9 berücksichtigen die Lernstände der Schülerinnen und Schüler beider Gesamtstichproben (jeweils alle Berliner Gemeinschaftsschulen sowie alle Hamburger Vergleichsschulen) und wurden auf den Mittelwert 500 und eine Standardabweichung von 100 Skalenpunkten normiert. Hätten die Schülerinnen und Schüler aller Schulen über die untersuchten Kompetenzbereiche hinweg die gleichen Lernfortschritte erzielt, so würden sich die AFI-7- und AFI-9-Werte (helle bzw. dunkle Säulen) nicht unterscheiden. Wie Abbildung 79 zu entnehmen ist, ist dies nicht der Fall.

Abbildung 79: Allgemeiner Fachleistungsindex im Vergleich



In allen drei Schulgruppen finden sich Schulen, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 einen moderat (um mindestens 10 Skalenpunkte) höheren Fachleistungsindex aufweisen als zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Dass eine der drei Schulen aus der Schulgruppe 1 mit einem Differenzwert von 30 Skalenpunkten die größte Steigerungsrate verzeichnet, lässt darauf schließen, dass es den Lehrkräften in besonderer Weise gelungen ist, die erheblichen Lernrückstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 trotz ungünstiger außerschulischer Rahmenbedingungen in beachtlichem Maße zu kompensieren und das Lernpotenzial ihrer Schülerinnen und Schüler zur Geltung zu bringen. Einen moderat negativen Differenzwert gibt es lediglich an einer Schule aus der Schulgruppe 3 – hier schlagen sich die bereits erwähnten nachteiligen äußeren Rahmenbedingungen (hohe Schüler- und Lehrerfluktuation, Unterrichtsausfall) nieder, die die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler stark beeinträchtigt haben.

5.4 Fachbezogene Lernmotivation und Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler an 13 Gemeinschaftsschulen

Stanislav Ivanov, Roumiana Nikolova & Ulrich Vieluf

Die Bedeutung motivationaler Faktoren für das Lernen und die Schulleistung wird in der pädagogisch-psychologischen Forschung in zahlreichen theoretischen Modellen hervorgehoben und wurde umfassend empirisch untersucht (vgl. Helmke & Schrader 2010; Schiefele & Köller 2010; Schiefele & Pekrun 1996). Zu diesen Faktoren zählen Lernmotivation, Interesse, Einstellungen wie Lernfreude bzw. Lernunlust und vor allem auch das Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Helmke & Schrader 2010: 92).

Im Rahmen der Teilstudie Lernstandserhebung wurden zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 u. a. die fachbezogene Lernmotivation und die domänenspezifischen Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler erfasst. Wie bei der Erhebung der Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht (vgl. Abschnitt 4.3.2) wurde ein Schülerfragebogen mit Aussagen eingesetzt, die sich auf einer vierstufigen Einschätzungsskala (Likert-Skala) nach dem Grad ihrer Zustimmung oder Ablehnung zusammenfassen lassen, wobei die Werte 1 („stimmt überhaupt nicht“) und 2 („stimmt eher nicht“) eine (eher) negative Einschätzung wiedergeben, während die Werte 3 („stimmt etwas“) und 4

(„stimmt völlig“) eine (eher) positive Einschätzung widerspiegeln.²⁷ Abbildung 80 gibt die Wertung der Skalenabschnitte der Einschätzungsskalen sowie deren symbolische Darstellung für die weiteren Analysen wieder.

Abbildung 80: Wertung der Skalenabschnitte

Skalenmittelwert	Einschätzung	Symbol
≤2,0	ausgeprägt negativ	--
>2,0 ≤2,2	deutlich negativ	-
>2,2 ≤2,4	moderat negativ	-0
2,5	Ausgeglichen	0
≥2,6 <2,8	moderat positiv	0+
≥2,8 <3,0	deutlich positiv	+
≥3,0	ausgeprägt positiv	++

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse aus den deskriptiven Analysen zur Lernmotivation und zu den Selbstkonzepten der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften auf Schulebene berichtet. Im Unterschied zu den Leistungstests wurden die fachbezogene Lernmotivation und die fachbezogenen Selbstkonzepte mit Teilstichproben erfasst, wobei die eine Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Aussagen zu Deutsch und Englisch und die andere Hälfte die Aussagen zu Mathematik und Naturwissenschaften einschätzte. Die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler mit (eher) positiven Einschätzungen der einzelnen Aussagen werden im Anhang tabellarisch wiedergegeben.

5.4.1 Lernmotivation und Selbstkonzepte im Fach Deutsch

Lernmotivation

Der Schülerfragebogen umfasst sechs Aussagen zur Lernmotivation im Fach Deutsch (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.10), die sich zu einer Skala mit einer Reliabilität von Cronbachs Alpha = .77 zusammenfassen lassen. Tabelle 5.4.2 (Anhang) gibt die wesentlichen statistischen Kennwerte auf Schulebene wieder, wobei die 13 teilnehmenden Schulen in aufsteigender Reihenfolge hinsichtlich des Grades der Zustimmung seitens der Schülerinnen und Schüler angeordnet sind.

Der Gesamtmittelwert aller 13 Gemeinschaftsschulen (508 Schülerinnen und Schüler) liegt bei 2,81 (Standardabweichung: 0,55) und weist auf eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit (eher) hoher Lernmotivation für das Fach Deutsch hin. Dabei verzeichnen die Schulen der Schulgruppe 1 (sehr ungünstige außerschulische Lernumwelt; vgl. Abschnitt 2.5) die höchsten Mittelwerte. In zwei der drei Schulen dieser Schulgruppe – Schule M und Schule K – liegen die Mittelwerte über 3,0.

Selbstkonzepte

Die Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch wurden mithilfe von vier Aussagen erfasst (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.11). Die Schulmittelwerte auf der daraus gebildeten Selbsteinschätzungsskala (Cronbachs Alpha = .80) sind in Tabelle 5.4.3 (Anhang) wiedergegeben. Mit $M = 2,52$ halten sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage. In einer Schule (Schule G) gibt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ein (eher) negatives Selbstkonzept an ($M = 2,18$), in drei Schulen (Schulen A, B und K) überwiegen (eher) positive Selbstkonzepte. Wie bei der Skala Lernmotivation im Fach Deutsch verzeichnet die Schule K mit $M = 2,85$ den höchsten Mittelwert auf der Selbstkonzeptsskala, allerdings mit der größten Streuung der individuellen Werte.

²⁷ Negativ formulierte Aussagen wurden vor der Skalenbildung umkodiert.

5.4.2 Lernmotivation und Selbstkonzepte im Fach Englisch

Lernmotivation

Sechs Aussagen aus dem Schülerfragebogen (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.12) bilden eine hoch-reliable Lernmotivationsskala für das Fach Englisch (Cronbachs Alpha = 0,89). Mit $M = 2,95$ ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine (eher) hohe Lernmotivation angeben, noch höher als im Fach Deutsch. In acht Schulen bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine hohe Lernmotivation, darunter die Schülerinnen und Schüler aller vier Schulen der Gruppe 3 (günstige außerschulische Lernumwelt). Den höchsten Skalenwert verzeichnet wiederum, wie im Fach Deutsch, die Schülerschaft der Schule K ($M = 3,28$). Lediglich in einer Schule (Schule J) gibt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine (eher) geringe Lernmotivation an ($M = 2,36$) (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.4).

Selbstkonzepte

Die Selbstkonzeptskala für das Fach Englisch umfasst sieben Aussagen (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.13) und weist mit Alpha = 0,92 die höchste Reliabilität aller eingesetzten Skalen auf. Mit $M = 2,80$ ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ein (eher) positives Selbstkonzept berichten, deutlich höher als im Fach Deutsch. Zwei Schulen, die Schulen F und K, erreichen Mittelwerte über 3,0, wobei die Schule K mit $M = 3,15$ wiederum den höchsten Skalenwert erreicht. In sechs Schulen ist es jeweils eine deutliche Mehrheit, in vier Schulen jeweils eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die ein (eher) positives Selbstkonzept angeben. Wie bei der Lernmotivation, so verzeichnet die Schule J mit $M = 2,45$ auch auf der Selbstkonzeptskala für das Fach Englisch den geringsten Mittelwert (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.5).

5.4.3 Lernmotivation und Selbstkonzepte im Fach Mathematik

Lernmotivation

Die auf acht Aussagen (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.14) basierende Skala für die Lernmotivation im Fach Mathematik (Cronbachs Alpha = 0,85) ergab für die teilnehmenden Gemeinschaftsschulen mit $M = 2,67$ eine moderate Mehrheit (eher) positiver Einschätzungen, die allerdings etwas niedriger ausfällt als in den sprachlichen Fächern. In vier Schulen (Schulen D, I, K und M) liegt der Mittelwert im deutlich positiven Bereich, in einer Schule (Schule J) halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage, in allen anderen Schulen bekundet eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine (eher) hohe Lernmotivation (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.6).

Selbstkonzepte

Mit zwei Items (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.15) ließ sich eine Selbstkonzeptskala für das Fach Mathematik (Cronbachs Alpha = 0,83) bilden. Wie im Fach Deutsch, so halten sich auch in Mathematik (eher) positive und (eher) negative fachbezogene Selbstkonzepte die Waage ($M = 2,52$), allerdings bei deutlich größerer Streuung. In sieben Schulen liegt der Skalenmittelwert im moderat positiven Bereich, in vier Schulen gibt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ein (eher) negatives Selbstkonzept an (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.7).

5.4.4 Lernmotivation und Selbstkonzepte im Lernbereich Naturwissenschaften

Lernmotivation

Die Skala Lernmotivation im Lernbereich Naturwissenschaften umfasst zehn Aussagen (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.16) und erreicht mit Cronbachs Alpha = 0,87 eine hohe Reliabilität. Im Vergleich mit den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik geben die Schülerinnen und Schüler der 13 Gemeinschaftsschulen für den Lernbereich Naturwissenschaften mit $M = 2,58$ die geringste Lernmotivation an, zugleich verzeichnet die Skala die geringste Streuung um den Mittelwert. In zehn Schulen liegt der Mittelwert im moderat positiven Bereich, in drei Schulen halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.8).

Selbstkonzepte

Die Selbstkonzeptskala für den Lernbereich Naturwissenschaften umfasst sieben Aussagen (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.17) und weist mit Cronbachs Alpha = 0,84 ebenfalls eine hohe Reliabilität auf. Mit $M = 2,66$ haben (eher) positive Selbstkonzepte ein moderates Übergewicht. An zwei Schulen (Schulen I und K) bekundet eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ein (eher) positives Selbstkonzept, an acht Schulen ist es eine moderate Mehrheit, an zwei Schulen halten sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage, an einer Schule haben (eher) negative Selbstkonzepte ein moderates Übergewicht (vgl. Anhang: Tabelle 5.4.9).

5.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden die Lernprozesse und die Entwicklung der Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen auf der Mikroebene des Bildungssystems betrachtet und es wird danach gefragt, inwieweit Schülerinnen und Schüler das Lernsetting für die Gestaltung ihrer individuellen Bildungswege nutzen.

Gemeinschaftsschulen setzen bei der methodischen Gestaltung der Binnendifferenzierung ihre Schwerpunkte auf die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben, kooperative Arbeitsformen und selbstregulative Lernarrangements. Zusammenfassend ergeben sich hinsichtlich der **Methodenkompetenz** und der **Anwendung grundlegender Lernstrategien** von Schülerinnen und Schülern des Pilotjahrgangs im Hinblick auf die mit der Pilotphase angestrebten Ziele positive Befunde. Ihre methodischen Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen eines binnendifferenzierenden Unterrichts werden von einer überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler positiv eingeschätzt. Insbesondere schätzt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten zur Erarbeitung von Informationen und ihre Kompetenzen in kooperativen Arbeitsmethoden gruppenübergreifend sehr hoch ein. Darin spiegelt sich wider, dass an den Gemeinschaftsschulen binnendifferenzierender Unterricht oftmals mit selbstständiger Arbeit an Aufgaben und kooperativen Arbeitsformen gestaltet wird. Hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten zur Arbeitsplanung ist ein deutlicher Anstieg (eher) positiver Einschätzungen von 2009 bis 2011 zu verzeichnen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die zunehmende Erfahrung mit selbstständiger Arbeit innerhalb von selbstregulativen Lernarrangements die Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Strukturierung der individuellen Lernprozesse fördert.

Hinsichtlich der Anwendung grundlegender Lernstrategien zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler nach eigener Einschätzung die Anwendung von einfacheren Kontrollstrategien, insbesondere von metakognitiven Strategien zur selbstständigen Planung und Überwachung ihrer Lernprozesse, besser beherrschen als die tiefergehenden Elaborierstrategien. Dieser Befund verweist auf eine bewusste Veränderung von Unterricht, in dem die selbstständige Überwachung der individuellen Lernprozesse größeren Raum einnimmt.

Die Ergebnisse einer Fallstudie geben Hinweise darauf, was für die **Entwicklung von Bildungsgängen im Kontext der strukturellen Besonderheiten von Gemeinschaftsschule** hilfreich bzw. was beeinträchtigend ist. Als hilfreich erweisen sich schulübergreifend vor allem drei Merkmale der Gemeinschaftsschule: die Möglichkeit, alle Bildungsabschlüsse erreichen zu können, die besonderen pädagogischen Umgangsformen bei der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen sowie die individualisierenden Lernarrangements. Als beeinträchtigend hat sich an der Schule K ergeben, dass das Unterrichtssetting im zweiten Jahr der Pilotphase noch zu geschlossen ist, um der heterogenen Lerngruppe ausreichend gerecht zu werden, wohingegen das Unterrichtssetting an der Schule C im ersten Jahr der Pilotphase noch zu offen ist, um eine optimale Entfaltung der Lernmotivation zu ermöglichen. Die Analysen der übrigen in die Fallstudie einbezogenen Schulbeispiele ergeben als weitere strukturelle Merkmale des Unterrichts, die die Entwicklung des Bildungsgangs positiv beeinflussen können: die heterogene Lerngruppe selbst, das heißt das gemeinsame Lernen und die Erfahrung der gegenseitigen Hilfe, das ganztägige Lernen sowie die Kontinuität der Schullaufbahn.

Die strukturellen Besonderheiten der Gemeinschaftsschule erweisen sich dabei als bedeutsame Voraussetzungen für die Entwicklung von Interesse und Motivation. So fördern die Möglichkeit, alle Bildungsabschlüsse erreichen zu können, und das Prinzip, alle Schülerinnen und Schüler

bestmöglich in ihren individuellen Lernprozessen zu unterstützen, bei den Schülerinnen und Schülern die Kompetenzerfahrung. Die besonderen pädagogischen Umgangsformen im Rahmen der heterogenen Lerngruppe fördern das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und Sicherheit und das individualisierte Lernen bietet besondere Möglichkeiten der Autonomieerfahrung. Durch eine gezielte Förderung von Kompetenzerfahrung, durch die Erfahrung der Eingebundenheit in eine soziale Gruppe sowie die Möglichkeit von Autonomieerfahrung gelingt es den Gemeinschaftsschulen in besonderer Weise, die Schülerinnen und Schüler zum Lernen und damit zur aktiven Gestaltung ihres Bildungsgangs zu motivieren.

Die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Berliner Gemeinschaftsschulen verzeichnen im Kompetenzbereich **Deutsch-Leseverständnis** in allen drei Schulgruppen deutlich höhere Lernstände als die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ihrer Hamburger Vergleichsgruppen. In allen drei Schulgruppen konnten (deutlich) höhere Lernfortschritte erzielt werden als in den Hamburger Vergleichsgruppen. Insbesondere konnte der Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Lernstände dem oberen Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen, deutlich erhöht werden, während er in den Hamburger Schulen nahezu unverändert geblieben ist.

Auch im Kompetenzbereich **Orthografie** erzielten die Berliner Gemeinschaftsschulen deutlich (Schulgruppe 3) bzw. substanziell (Schulgruppen 1 und 2) höhere Lernfortschritte als ihre Hamburger Vergleichsschulen. Damit konnten die Schülerinnen und Schüler in den Schulgruppen 1 und 3 ihre Lernrückstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 vollständig aufholen, die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 verzeichnen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 bei annähernd gleicher Ausgangslage zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 gegenüber ihren Hamburger Vergleichsschulen nun einen substanziellen Leistungsvorsprung. Der beachtliche Fördererfolg erstreckt sich in allen drei Schulgruppen auf alle Leistungsbereiche, sodass sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lernrückständen deutlich verringert und der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Lernständen, die dem oberen Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen, merklich erhöht hat.

Wie bereits zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 verzeichnen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Berliner Gemeinschaftsschulen im Kompetenzbereich **Englisch** auch zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 einen geringen (Schulgruppe 1) bzw. substanziellen (Schulgruppen 2 und 3) Lernrückstand gegenüber ihren Hamburger Vergleichsschulen. Dieser ist im Verlauf der beiden Schuljahre in den Schulgruppen 1 und 3 annähernd unverändert geblieben, in der Schulgruppe 2 hat er sich moderat erhöht. In allen drei Berliner Schulgruppen ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lernrückständen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 deutlich höher als in den Hamburger Vergleichsgruppen, in den Schulgruppen 2 und 3 ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Lernständen, die dem oberen Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen, wie zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 substanziell geringer.

Auch im Kompetenzbereich **Mathematik** verzeichnen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Berliner Gemeinschaftsschulen einen moderaten (Schulgruppen 1 und 2) bzw. deutlichen (Schulgruppe 3) Lernrückstand gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen. Während dies in den Schulgruppen 1 und 2 auf etwas geringere Lernzuwächse bei annähernd gleicher Lernausgangslage zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 zurückzuführen ist, haben die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 3 ihren deutlichen Lernrückstand bereits zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 bei gleichem mittlerem Lernzuwachs nicht verringern können. In allen drei Berliner Schulgruppen hat sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lernrückständen etwas erhöht und der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Lernständen, die dem oberen Leistungsviertel der Referenzgruppe entsprechen, etwas verringert, während die Leistungsverteilungen in den Hamburger Vergleichsgruppen annähernd unverändert geblieben sind.

In den **Naturwissenschaften** liegen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Berliner Gemeinschaftsschulen in allen drei Schulgruppen annähernd gleichauf mit ihren Hamburger Vergleichsschulen. Die Berliner Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 1 konnten ihren deutlichen Lernrückstand nahezu aufholen, demgegenüber haben die Berliner Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 2 und 3 ihren Leistungsvorsprung eingebüßt, wobei die Hamburger Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 3 einen substanziell höheren Lernzuwachs erzielten. In der Schulgruppe 1 konnten sowohl die Berliner als auch die Hamburger Schulen den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lernrückständen etwas verringern, er ist damit in den Berliner Schulen weiterhin deutlich höher als in den Hamburger Vergleichsschulen. In den Schulen der

Schulgruppe 2 haben sich die Leistungsverteilungen geringfügig zugunsten der Hamburger Schulen verschoben, in der Schulgruppe 3 konnten die Hamburger Schulen den Anteil an leistungsstarken Schülerinnen und Schülern deutlich erhöhen und den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lernrückständen etwas verringern, während sich die Leistungsverteilung in den Berliner Schulen nur geringfügig verändert hat.

Insgesamt zeigt sich, dass die Berliner Gemeinschaftsschulen einen deutlichen Schwerpunkt in der Förderung der Deutschkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler setzen. Im Unterschied zu den Hamburger Vergleichsschulen gilt dies insbesondere auch für leistungstärkere Schülerinnen und Schüler, was auf eine stärkere Binnendifferenzierung und individuelle Förderung hinweist. Demgegenüber starten die Gemeinschaftsschulen in Englisch mit einem deutlichen Lernrückstand gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen, der aufgrund annähernd gleich hoher Lernzuwächse im Verlaufe der Jahrgangsstufen 7 und 8 im Mittel nahezu unverändert geblieben ist. Etwas geringere Lernfortschritte verzeichnen die Gemeinschaftsschulen der Schulgruppen 1 und 2 in Mathematik mit der Folge, dass sie – bei annähernd gleicher Ausgangslage – zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 einen moderaten Lernrückstand gegenüber ihren Hamburger Vergleichsschulen aufweisen, während sich in den Gemeinschaftsschulen der Schulgruppe 3 der deutliche Lernrückstand gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 bei gleichem mittlerem Lernzuwachs auch zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 wiederfindet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die unterdurchschnittlichen mittleren Lernzuwächse einzelner Schulen auf krankheitsbedingten Unterrichtsausfall bzw. Lehrerwechsel zurückzuführen sind. In den Naturwissenschaften können die Gemeinschaftsschulen der Schulgruppe 1 ihren deutlichen Leistungsrückstand zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 nahezu aufholen, wohingegen die Gemeinschaftsschulen der Schulgruppen 2 und 3 ihren Leistungsvorsprung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 einbüßen. Dass in beiden Schulgruppen alle Gemeinschaftsschulen gegenüber den Hamburger Vergleichsschulen einen geringeren mittleren Lernzuwachs verzeichnen, weist auf curricular bedingte Unterschiede hin, wenngleich auch in diesem Kompetenzbereich teilweise erhebliche Differenzen zwischen den einzelnen Gemeinschaftsschulen bestehen, die mit unterschiedlichen schulbezogenen Konzepten der Implementierung des naturwissenschaftlichen Curriculums einhergehen.

Zusammenfassend kann darüber hinaus festgestellt werden, dass die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler der Berliner Gemeinschaftsschulen schulübergreifend mit großer bzw. deutlicher Mehrheit eine hohe Lernmotivation und positive Selbstkonzepte im Fach **Englisch** berichten. Bezogen auf das Fach **Deutsch** gibt eine deutliche Mehrheit eine hohe Lernmotivation an, während sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler hier die Waage halten. In **Mathematik** wie auch in den **Naturwissenschaften** ist es jeweils eine moderate Mehrheit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler, die eine (eher) hohe Lernmotivation berichten. Wie im Fach Deutsch halten sich auch bezogen auf das Fach Mathematik (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage, wohingegen eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ein (eher) positives Selbstkonzept in den Naturwissenschaften berichtet.

6. SCHULKLI MA UND PARTIZIPATION AN GEMEINSCHAFTSSCHULEN

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Befragungen und Fallstudien zum Thema Schulklima und Partizipation dargestellt.

Gemeinschaftsschulen streben ein Lernklima an, in dem sich die Schülerinnen und Schüler herausgefordert und zugleich aufgehoben fühlen. Unter Einbeziehung, Anerkennung und Respektierung aller an Schule Beteiligten sollen sie sich zu demokratischen Lern- und Lebensräumen entwickeln und auf diese Weise auf die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft vorbereiten (vgl. SenBildJugWiss 2007). Im Rahmen der quantitativen Erhebung wird deshalb auch nach Schulklima und Klassenmanagement sowie nach Anlässen und Intensität der Partizipation von Schülerinnen und Schülern gefragt.

Im Einzelnen wurden die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte um ihre Einschätzungen zur Qualität des Klassenklimas, zur Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern sowie zur Häufigkeit von Konflikten gebeten. Darüber hinaus wurden die Lehrerinnen und Lehrer gefragt, inwieweit sie vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt sind. Die Eltern der Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler wurden gebeten, sich dazu zu äußern, inwieweit sie davon überzeugt sind, dass die Gemeinschaftsschule eine geeignete Schule für ihr Kind ist. Die Schülerinnen und Schüler selbst sollten einschätzen, ob sie gern zur Schule gehen oder nicht.

Inwiefern es an den Gemeinschaftsschulen Strukturen gibt, die Schülerbeteiligung ermöglichen und fördern, und wie diese genutzt werden, wurde sowohl im Rahmen der Befragungen als auch mithilfe zweier Fallstudien untersucht. Da sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Themenbereich befragt wurden, ist es möglich, die Aussagen der Akteure zu spiegeln und unterschiedliche und übereinstimmende Wahrnehmungen zu identifizieren.

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln wird die Relevanz der Analyseaspekte zunächst theoretisch hergeleitet, um darauf aufbauend die gemeinschaftsschulspezifischen Befunde und Ergebnisse darzustellen und zu diskutieren.

6.1 Klassenmanagement und Schulklima

Unter dem Begriff des Klassenmanagements, welches in der empirischen Bildungsforschung als eine der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität gilt (vgl. Ophardt 2008), werden in der Schulpädagogik die Gestaltung eines produktiven Arbeitsklimas sowie der damit einhergehende Umgang mit Konflikten und Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler thematisiert. Im Vordergrund steht dabei die Etablierung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung sowie die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (vgl. Ophardt/Thiel 2007: 135). Zu den zentralen Aspekten einer erfolgreichen Klassenführung, die unumgänglich für die Gestaltung eines produktiven Arbeitsklimas ist, gehören Helmke (2007) zufolge darüber hinaus:

- „die frühzeitige Etablierung und konsequente-konsistente Realisierung verbindlicher sozialer und akademischer Normen und Regeln“,
- ein unterrichtsbezogenes Zeitmanagement, das die Vergeudung von Lernzeit verhindert,
- und nicht zuletzt der wirkungsvolle Umgang mit Störungen sowie – sofern möglich – deren Prävention.

Neben diesen Aspekten auf der Ebene des Unterrichts und der Lerngruppe stehen für die Gestaltung der Gemeinschaftsschulen als Lern- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen weitere Faktoren der Gestaltung eines positiven Schulklimas. Wertschätzung, Kooperation, Verantwortungsbereitschaft, Rücksichtnahme und Zuwendung spielen eine Rolle und sollten gefördert wer-

den. Helmke stellt dar, dass die „empirisch nachgewiesenen direkten Beziehungen des Lernklimas mit der Schulleistung [...] zwar schwach [sind; J. H.]“ (2009: 221), gleichwohl darf der Bereich nicht vernachlässigt werden, da Wohlbefinden und Zufriedenheit eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten und Lernen sind (vgl. ebd.). Aus diesem Grund hat Helmke das ‚lernförderliche Klima‘ als ein Merkmal von Unterrichtsqualität beschrieben. Ebenso führt Meyer das ‚lernförderliche Klima‘ als eines von zehn Merkmalen guten Unterrichts auf und hebt hervor, dass diesem vor allem eine „katalysierende Wirkung für das Starkmachen der übrigen neun Merkmale guten Unterrichts [zukommt; J.H.]“ (Meyer 2004: 53). Denn wenn „das Lernklima als positiv wahrgenommen wird, können Schüler ihre Fähigkeiten und Interessen besser entfalten und dadurch zu besseren kognitiven, methodischen und sozialen Lernleistungen kommen“ (ebd.).

6.1.1 Qualität des Klassenklimas

Um einschätzen zu können, inwiefern es den Gemeinschaftsschulen gelingt, ein lernförderliches Arbeitsklima im Unterricht zu schaffen, mit Konflikten unter den Schülerinnen und Schülern umzugehen und ein positives Schulklima zu gestalten, werden diese Aspekte mithilfe zahlreicher Aussagen erfasst. Zur Bewertung der Qualität des Klassenklimas sollten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Aussagen, es sei in ihrer Klasse leicht, Anschluss zu finden, bzw. es bestehe die Gefahr, zum Außenseiter zu werden, einschätzen.

Die Qualität des Klassenklimas wird von den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich als ausgeprägt positiv bewertet. Lediglich die Schülerinnen und Schüler aus Schulgruppe 2 kommen zum Teil nur zu moderat positiven Einschätzungen.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Die Möglichkeit, in den Klassen Anschluss zu finden, wird von den Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschulen unterschiedlich bewertet. Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 1 stimmt der Aussage **„In unserer Klasse ist es für alle Schülerinnen und Schüler einfach, Anschluss zu bekommen!“** sowohl in 2009 als auch in 2011 zu (SG1 2011: M=3,10; 2009 M=3,18). Auch in der Schulgruppe 3 gibt es eine deutliche Zustimmung zu beiden Erhebungszeitpunkten (SG3 2011: M=2,90; 2009: M=2,84). In der Schulgruppe 2 verändert sich die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler zu dieser Aussage deutlich. Ist es 2009 ebenfalls eine große Mehrheit, die angibt, dass es in ihrer Klasse einfach ist, Anschluss zu finden, teilt 2011 nur noch eine moderate Mehrheit diese Ansicht (SG2 2011: M=2,61; 2009: M=3,09). Auf Einzelschulebene zeigt sich in dieser Gruppe, dass die Schülerinnen und Schüler der Schule J (2011: M=2,63), der Schule E (2011: M=2,59) und der Schule G (2011: M=2,37) die Aussage „In unserer Klasse ist es für alle Schülerinnen und Schüler einfach, Anschluss zu bekommen!“ deutlich negativer als noch zu Beginn der Pilotphase bewerten.

Abbildung 81: Schüler(innen): „In unserer Klasse ist es für alle Schülerinnen und Schüler einfach, Anschluss zu bekommen!“

		N	SD
SG 1	2011	68	,81
	2009	66	,91
SG 2	2011	176	1,01
	2009	226	,86
SG 3	2011	126	,69
	2009	140	,84

Nimmt man das Item **„Die Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig“** als Indikator für das Klassenklima aus der Perspektive der Lehrkräfte, so ergibt sich gruppenüber-

greifend ein deutlich positives Bild. Eine große Mehrheit aller Lehrkräfte stimmt dieser Einschätzung zu (2011: SG1 M=3,11; SG2 M= 3,29; SG3 M=3,63).

Abbildung 82: Lehrkräfte: „Die Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig.“

			N	SD
SG 1	2011	3,11	91	,75
	2009	3,24	89	,69
SG 2	2011	3,29	160	,64
	2009	3,25	140	,66
SG 3	2011	3,63	125	,56
	2009	3,60	100	,55

Darüber hinaus wurden die Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Zustimmung zu folgender Aussage gefragt: „**Die meisten Schülerinnen und Schüler verstehen sich sehr gut miteinander**“. Die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich dieses Items veränderten sich von 2010 bis 2011 kaum oder gar nicht: In der Schulgruppe 1 stimmt 2011 eine deutliche Mehrheit dieser Aussage zu (SG1 M=2,87), in der Schulgruppe 2 und der Schulgruppe 3 ist es jeweils sogar eine große Mehrheit der Lehrkräfte, die diese Einschätzung teilt (SG2 M=3,04; SG3 M=3,38).

6.1.2 Häufigkeit von Konflikten

Wie am Anfang dieses Kapitels dargestellt, gehören auch ein wirkungsvoller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Konflikten sowie Konfliktprevention zu einer erfolgreichen Klassenführung. Daher werden auch diese Aspekte aufgegriffen und analysiert.

Schüler- und Lehrereinschätzungen zur Häufigkeit von Konflikten weichen voneinander ab. Die Lehrerinnen und Lehrer scheinen insgesamt weniger Konflikte wahrzunehmen als die Schülerinnen und Schüler. Nur in Schulgruppe 1 liegen die Bewertungen nahe beieinander. Der Umgang mit Konflikten im Sinne einer schnellen und erfolgreichen Lösung wird von den Schülerinnen und Schülern in den Schulgruppen 1 und 3 deutlich positiv eingeschätzt. In Schulgruppe 2 schätzen die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit Konflikten weniger positiv ein.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Eine deutliche Mehrheit der Gemeinschaftsschülerinnen und -schülern der Schulgruppen 1 und 3 stimmt 2011 der Aussage „**Auch wenn wir in unserer Klasse einmal so richtig Streit haben, werden die Konflikte schnell und gut gelöst.**“ zu (2011: SG1 M=3,21; SG3 M=3,13); damit hat in beiden Gruppen der Anteil der Zustimmung deutlich zugenommen (2009-2011: SG1 +0,24; SG3 +0,28). Bei den Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 nimmt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die dieser Aussage zustimmen hingegen spürbar ab. In 2011 halten sich nunmehr Zustimmung und Ablehnung die Waage (SG2 2011: M=2,57; 2009: M=2,81). Insbesondere an der Schule G, einer Schule der Schulgruppe 2, überwiegt 2011 der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die diesem Item nicht zustimmen (2011: M = 2,29).

Abbildung 83: Schüler(innen): „Auch wenn wir in unserer Klasse einmal so richtig Streit haben, werden die Konflikte schnell und gut gelöst.“

			N	SD
SG 1	2011	3,21	66	,89
	2009	2,97	67	,89
SG 2	2011	2,57	184	,98
	2009	2,81	230	,89
SG 3	2011	3,13	126	,78
	2009	2,86	146	,85

Die Häufigkeit von Konflikten wird von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften unterschiedliche wahrgenommen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass sie Auseinandersetzungen in der Schülerschaft beobachten, ist höher als der Anteil der Lehrkräfte.

Nimmt man das Item „**Die Schülerinnen und Schüler streiten sich**“, so geben die Lehrkräfte der Schulgruppe 1 an, dass sich Schülerinnen und Schüler häufig streiten (2011 SG1 M=2,87). Die Lehrkräfte der anderen beiden Schulgruppen bewerten die Häufigkeit von Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schülern deutlich niedriger (2011: SG2 M=2,52; SG3 M=2,46).

Stellt man die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer und die Sicht der Schülerinnen und Schüler zu dieser Aussage einander gegenüber, so zeigt sich, dass schulgruppenübergreifend die Schülerinnen und Schüler häufiger angeben, dass Schülerinnen und Schüler sich streiten als die Lehrerinnen und Lehrer (Schülerinnen und Schüler 2011: SG1 M=3,06; SG2 M=3,11; SG3 M=2,76).

Abbildung 84: Lehrkräfte/Schüler(innen): Häufigkeit von Konflikten

2011			N	SD	Diff
Konflikte - Schüler streiten sich.	Lehrer	2,59	380	,76	-,03
	Schüler	3,06	253	,78	1,21
Schüler(innen) prügeln sich.	Lehrer	1,80	376	,80	,00
	Schüler	2,34	234	1,01	-,12
Schüler hänseln andere oder machen sich über sie lustig.	Lehrer	2,42	376	,78	-,06
	Schüler	3,02	247	,86	1,13

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Betrachtung des Items „**Die Schülerinnen und Schüler hänseln andere und machen sich über sie lustig**“. Auch hier zeigt sich ein Unterschied zwischen den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler und denen der Lehrerinnen und Lehrer. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gibt an, wahrzunehmen, dass es untereinander zu Hänseleien kommt – die Einschätzungen der Lehrkräfte halten sich dazu hingegen die Waage (Schülerinnen und Schüler 2011: total M=2,98; Lehrerinnen und Lehrer 2011 total M=2,42). Zudem kommt es nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler in der Schulgruppe 2 (2011: SG2 M=3,15) öfter zu derartigen Differenzen als in der Schulgruppe 1 (2011: SG1 M=2,96) oder der Schulgruppe 3 (2011: SG3 M=2,76). Die Lehrkräfte in Schulgruppe 1 geben hingegen mit deutlicher Mehrheit an (2011: SG1 M=2,82), dass Hänseleien häufig stattfinden, während in der Schulgruppen 2 eine moderate Mehrheit angibt, dass Hänseleien nicht häufig stattfinden (2011: SG2 M=2,38) und in Schulgruppe 3 sogar eine deutliche Mehrheit die Lehrkräfte angibt, dass Hänseleien nicht häufig stattfinden (2011: SG3 M=2,17).

Kaum eine Veränderung nehmen die Beteiligten hinsichtlich der Häufigkeit physischer Konflikte wahr. Allerdings zeigt sich bei Gegenüberstellung der beiden unterschiedlichen Perspektiven auch hier eine Differenz. Die Schülerinnen und Schüler stimmen der Aussage **„Die Schülerinnen und Schüler prügeln sich“** 2011 häufiger zu als die Lehrkräfte. In Schulgruppe 1 gibt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an, dass Prügeleien häufig vorkommen, wohingegen eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte angibt, dass Prügeleien nicht häufig vorkommen (2011 SG1 Schüler: $M=2,64$; Lehrer $M=2,08$). In Schulgruppe 2 halten sich die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler die Waage, wohingegen eine große Mehrheit der Lehrkräfte angibt, dass Prügeleien nicht häufig vorkommen (2011 SG1 Schüler: $M=2,48$; Lehrer $M=1,78$). In Schulgruppe 3 geben sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte in großer Mehrheit an, dass Prügeleien nicht häufig vorkommen (2011 SG1 Schüler: $M=2,85$; Lehrer $M=1,60$).

6.1.3 Einstellung der Beteiligten zur Gemeinschaftsschule

Ein weiterer Aspekt, von dem angenommen wird, dass er große Auswirkungen auf das Schulklima an den Gemeinschaftsschulen hat, ist die Einstellung aller Beteiligten zur Gemeinschaftsschule. So zeigt sich generell eine hohe Zustimmung auf Seiten der Lehrkräfte zum Konzept der Gemeinschaftsschule. Die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 1 und 3 gehen gern zur Schule und die Zufriedenheit der Eltern ist hoch. Lediglich die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 gehen nicht ganz so gern zur Schule.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

In den Schulgruppen 2 und 3 stimmt eine große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer der Aussage **„Ich bin vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt“** sowohl im Jahr 2009 als auch im Jahr 2011 zu (SG2 2009: $M=3,40$; 2011: $M=3,24$; SG3 2009: $M=3,24$; 2011: $M=3,50$). In der Schulgruppe 3 wächst der ohnehin sehr große Anteil der Lehrkräfte noch, die der Aussage zustimmen – bei deutlich mehr Lehrerinnen und Lehrern, die in Gemeinschaftsschuljahrgängen unterrichten und an der Befragung teilnehmen. Bei den Lehrkräften der Schulgruppe 1 wird der Anteil der Zustimmung zwischen 2009 und 2011 deutlich geringer, wenngleich immer noch eine deutliche Mehrheit 2011 der Aussage zustimmt (SG1 2011: $M=2,85$; 2009 SG1 $M=3,17$). Insgesamt gilt, dass die Zustimmung zum Konzept der Gemeinschaftsschule auf einem hohen Niveau bleibt, obwohl die Anzahl der Lehrkräfte deutlich gestiegen ist, die in den Gemeinschaftsschuljahrgängen aktiv sind.

Abbildung 85: Lehrkräfte: „Ich bin überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule.“

		N	SD
SG 1	2011	86	,90
	2009	41	,67
SG 2	2011	155	,88
	2009	48	,76
SG 3	2011	127	,65
	2009	49	,99

Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 1 und 3 geben an, dass sie gern zur Schule gehen: Eine sehr große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 1 und eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 3 stimmt der Aussage zu: **„Ich gehe gern zur Schule!“**. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler der Schule K, die angeben, gerne zur Schule zu gehen, ist im Vergleich der Schulen untereinander am höchsten (2011: $M=3,26$).

In der Schulgruppe 2 zeigt sich ein anderes Bild. Stimmt 2009 noch eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Aussage zu, halten sich 2011 die positiven und negativen Angaben die Waage. Insbesondere die Schülerinnen und Schüler der Schule E bewerten die Aussage in

2011 deutlich negativer als noch zu Beginn der Pilotphase (2009-2011: Schule E -0,58). Möglicherweise gibt es in Schule E einen Zusammenhang zwischen der schlechteren Bewertung dieses Items und der aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ebenfalls gesunkenen Qualität des Klassenklimas.

Abbildung 86: Schüler(innen): „Ich gehe gern zur Schule.“

			N	SD
SG 1	2011	3,13	69	1,01
	2009	3,04	70	,97
SG 2	2011	2,43	184	1,06
	2009	2,72	233	1,00
SG 3	2011	2,94	136	,95
	2009	2,89	150	,92

Die Einstellung der Eltern zur Gemeinschaftsschule wurde mithilfe der Items „Ich bin überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule“ und „Ich bin sehr froh, dass mein Kind auf einer Gemeinschaftsschule ist“ erfragt. Dabei lässt sich zeigen, dass eine sehr große Mehrheit der Eltern vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt ist und froh ist, dass ihr Kind eine Gemeinschaftsschule besucht. Dabei unterscheiden sich die Angaben der Eltern der unterschiedlichen Schulgruppen nur geringfügig. Bei den Eltern der Schulgruppe 3 ist die Zustimmung zu beiden Items besonders hoch.

Abbildung 87: Eltern: „Ich bin sehr froh, dass mein Kind auf einer Gemeinschaftsschule ist.“

			N	SD
SG 1	2011	3,25	109	,82
	2009	3,04	25	1,14
SG 2	2011	3,29	309	,88
	2009	3,52	58	,71
SG 3	2011	3,60	445	,71
	2009	3,48	87	,82

6.2 Partizipation und Mitbestimmung

Wie eingangs ausgeführt, ist die Vorbereitung aller Kinder und Jugendlichen auf die Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft ein zentrales Ziel der Berliner Gemeinschaftsschulen. Die wissenschaftliche Begleitung untersucht deshalb auch das Demokratielernen und dessen zentrales Prinzip, das heißt: das Erlernen und die Einübung von demokratischer Partizipation. Partizipation meint in diesem Zusammenhang die Beteiligung von Einzelnen und Gruppen an Entscheidungsprozessen und Entscheidungen.

Übereinstimmend wird davon ausgegangen, dass Schule als Lebens- und Erfahrungsraum eine der zentralen Sozialisationsinstanzen unserer Gesellschaft ist. Daher ist es nicht zuletzt Aufgabe von Schule, Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zu bieten, Demokratiekompetenz zu erwerben, sie zu mündigen Bürgern zu erziehen und ihnen auf diese Weise gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Darüber hinaus hat Schülerpartizipation Auswirkungen auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Partizipation unterstützt die Entwicklung sozial-moralischer Fähigkeiten und Orientierungen und steigert die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, selbstverantwortlich und kooperativ zu handeln. Beteiligte Schülerinnen und Schüler lernen motiviert und fühlen sich an-

erkannt (vgl. Eikel 2007: 12 f.). Auf lerntheoretischer bzw. didaktischer Ebene wird Schülerbeteiligung als Element und Voraussetzung eigenverantwortlichen und selbstregulierten Lernens verstanden (vgl. Bastian 2009: 7; Boekarts 1999 und Bastian 2007: 114 ff.).

Damit Schülerinnen und Schüler überhaupt partizipieren können und Partizipation lernen, braucht es in der Schule strukturell verankerte Gelegenheiten in für Schülerinnen und Schüler relevanten und verantwortungsvollen Bereichen. Diese Gelegenheitsstrukturen können in Form von Lernarrangements und Angebotsstrukturen auf den Ebenen Schulorganisation und Schulleben, Klasse bzw. Lerngruppe und Unterricht bzw. Lernen vorhanden sein (vgl. Bastian 2009 und Eikel 2007: 34).

Welche Strukturen es an den Gemeinschaftsschulen gibt, die Schülerbeteiligung ermöglichen und fördern, und wie diese ausgestaltet sind und genutzt werden, ist Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung und wurde sowohl im Rahmen der Befragungen als auch mithilfe zweier Fallstudien untersucht. Da sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Themenbereich befragt wurden, können die Einschätzungen der Beteiligten einander gegenübergestellt und miteinander verglichen werden.

6.2.1 Beteiligung an der Unterrichtsentwicklung und auf der Ebene der Lerngruppe

Hinsichtlich der **Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsentwicklung** wurden sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler gefragt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler bei der Themenauswahl und/oder der Gestaltung des Unterrichts sowie bei der Planung von Projekten mitbestimmen können. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte gefragt, inwiefern sie ihren Unterricht regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern reflektieren (Aussage: „Ich reflektiere meinen Unterricht regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern.“).

Die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 2 und 3 schätzen ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung auf der Ebene des Unterrichts in Bezug auf die Beteiligung an der Themenauswahl sowie die Gestaltung und Reflexion des Unterrichts insgesamt geringer ein, als dies die Lehrkräfte tun. Die Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler der Schulgruppe 1 schätzen dagegen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten ähnlich hoch oder höher ein als die Lehrkräfte.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Eine große Mehrheit der Lehrkräfte der Schulgruppe 3 stimmt in 2011 der Aussage „**Ich reflektiere meinen Unterricht regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern**“ zu (2011: SG3 M=3,02). Dabei sind die Werte im Vergleich zu 2009 leicht gestiegen (2009-2011: SG3 +0,12). An der Schule A, einer Schule dieser Gruppe, sind die Zustimmungswerte in 2011 im Vergleich zu 2009 sogar deutlich gestiegen (2009-2011: +0,5). Bei den Gemeinschaftsschullehrkräften der Schulgruppen 1 und 2 stimmt in 2011 jeweils eine moderate Mehrheit dem Item zu (2011: SG1 M=2,63, SG2 M=2,78). Dabei äußern sich die Lehrkräfte der Schulgruppe 1 leicht zurückhaltender als 2009; insbesondere an der Schule K fällt die Zustimmung zu diesem Item 2011 tendenziell geringer aus als 2009 (2009-2011: -0,31).

Bei der Bewertung der Befunde ist zu berücksichtigen, dass an vielen Schulen 2011 die Zahl der Lehrkräfte, die in einem Gemeinschaftsschuljahrgang unterrichten und in 2011 an der Befragung teilgenommen haben, erheblich gestiegen ist.

Abbildung 88: Lehrkräfte: „Ich reflektiere meinen Unterricht regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern.“

			N	SD
SG 1	2011	2,63	82	,79
	2009	2,80	41	,64
SG 2	2011	2,78	144	,68
	2009	2,67	48	,78
SG 3	2011	3,02	116	,83
	2009	2,90	48	,75

Bei der Frage nach **Möglichkeiten der Mitbestimmung** geben die Lehrkräfte an, dass sie die Schülerinnen bei der **Auswahl der Themen** eher in geringem Maße einbeziehen. Bei der Frage nach der **Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung** fällt die Zustimmung insgesamt höher aus. Dabei beteiligen die Lehrkräfte der Schulgruppe 3 die Schülerinnen und Schüler nach eigener Einschätzung 2011 häufiger (2011: SG3 Themenauswahl M=2,57 und Unterrichtsgestaltung M=2,79) als die Lehrkräfte der Schulgruppen 1 (2011: SG1 Themenauswahl M=2,23 und Unterrichtsgestaltung M=2,43) und 2 (2011: SG2 Themenauswahl M=2,26 und Unterrichtsgestaltung M=2,53).

Auch die Schülerinnen und Schüler wurden danach gefragt, inwiefern die Lehrerinnen und Lehrer sie an der Themenauswahl und an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 2 und 3 ihre Möglichkeiten zur Beteiligung an der Themenauswahl und der Gestaltung des Unterrichts geringer einschätzen als die Lehrerinnen und Lehrer. Die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 bewerten ihren Einfluss auf die Themenauswahl und die Gestaltung des Unterrichts als deutlich gering. Bei den Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 3 halten sich positive und negative Einschätzungen die Waage. Die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 1 nehmen dagegen die Möglichkeit zur Mitbestimmung bei der Themenauswahl stärker wahr als die Lehrkräfte; insbesondere bei der Frage nach der Beteiligung an der Themenauswahl ist der Unterschied auffallend: So gibt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an, bei der Themenauswahl mitbestimmen zu können. Demgegenüber gibt eine moderate Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer an, dass die Schülerinnen und Schüler über keine Mitbestimmungsmöglichkeiten in diesem Bereich verfügen.

Abbildung 89: Lehrkräfte/Schüler(innen): „Bereiche der Mitbestimmung – bei der Themenauswahl im Unterricht.“

2011			N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	2,23	82	,73	,13
	Schüler	2,68	172	1,02	,09
SG 2	Lehrer	2,26	137	,70	-,06
	Schüler	2,07	496	,97	-,22
SG 3	Lehrer	2,57	114	,85	-,24
	Schüler	2,43	368	,96	-,10

Abbildung 90: Lehrkräfte/ Schüler(innen): „Bereiche der Mitbestimmung – bei der Unterrichtsgestaltung.“

2011		N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	84	,66	-,19
	Schüler	175	,94	,12
SG 2	Lehrer	141	,66	-,07
	Schüler	497	,92	-,23
SG 3	Lehrer	118	,80	-,11
	Schüler	367	,86	,14

Bezüglich der **Schülermitbestimmung bei der Planung von Projekten** gibt in 2011 eine moderate Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer in den Schulgruppen 1 und 2 an, dass es Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler an der Planung von Projekten gibt (2011: SG1 M=2,68 und SG2 M=2,77). In Gruppe 3 gibt dies eine große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer an (2011: SG3 M=3,11). Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler differieren zwischen den Schulgruppen: Die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 1 schätzen ihre Möglichkeiten moderat positiv ein (2011: SG1 M=2,77), die Schülerinnen und Schüler der Gruppe 2 dagegen moderat negativ (2011: SG2 M=2,33) und bei den Schülerinnen und Schülern der Gruppe 3 halten sich die Einschätzungen die Waage (2011: SG3 M=2,59).

Auf Einzelschulebene zeigen sich in Schulgruppe 2 folgende Besonderheiten: Die Angaben der Schülerinnen und Schüler der Schule D (2009-2011: – 0,51) und der Schule E (2009-2011: -0,46) weisen deutlich negative Tendenzen auf. Insbesondere an der Schule E führt dies zu einem ausgeprägt negativen Wert (2011: M=1,98).

Abbildung 91: Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung bei der Planung von Projekten.“

2011		N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	85	,69	-,27
	Schüler	64	,96	-,09
SG 2	Lehrer	144	,73	-,37
	Schüler	175	1,01	-,44
SG 3	Lehrer	118	,71	,07
	Schüler	128	,90	-,01

6.2.2 Beteiligung an der Schulentwicklung

Neben ihren Erfahrungen mit der Schülerbeteiligung an der Unterrichtsentwicklung und auf der Ebene der Lerngruppe wurden Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen nach ihren **Erfahrungen mit der Beteiligung an der Gestaltung und Veränderung des Schullebens** befragt. Beide Akteursgruppen wurden aufgefordert anzugeben, wie sie die Beteiligungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen des Schullebens bzw. der Schulentwicklung einschätzen, so beispielsweise in Bezug auf die Gestaltung der Klassenräume, die Planung von Schulveranstaltungen, die Gestaltung des Ganztagsangebots sowie die Entwicklung des Schulprogramms.

Auch bezüglich der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Schulentwicklung weichen Lehrer- und Schülereinschätzungen voneinander ab. Die Lehrkräfte nehmen generell mehr Möglichkeiten zur Beteiligung der Schülerinnen und Schüler wahr als die Schülerinnen und Schüler. Die Schülerbeteiligungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der Klassenräume und der Planung von Schulveranstaltungen werden positiver bewertet als die Gelegenheiten zur Schülerpartizipation.

bei der Entwicklung des Schulprogramms oder des Ganztagsangebots. Die Einschätzungen der Beteiligten aus den Schulen der Gruppe 2 sind tendenziell zurückhaltender als die der anderen Schulgruppen.

Abbildung 92: Lehrkräfte/Schüler(innen): Bereiche der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern ...

2011			N	SD	Diff
bei der Gestaltung der Klassenräume	Lehrer	3,28	364	,65	-,03
	Schüler	2,97	387	1,00	-,21
bei der Planung von Schulveranstaltungen	Lehrer	3,10	356	,65	-,14
	Schüler	2,70	376	,98	-,17
bei der Gestaltung des Programms am Nachmittag/ bei der Gestaltung der Ganztagschule	Lehrer	2,40	278	,78	,08
	Schüler	2,34	331	1,04	-,03
beim Schulprogramm	Lehrer	2,28	257	,78	-,01
	Schüler	2,13	334	1,01	-,31

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der **Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung der Klassenräume** sind über die drei Schulgruppen hinweg sehr ähnlich und werden von einer großen Mehrheit in allen drei Gruppen deutlich positiv bewertet (2011: SG1 M=3,32; SG2 M=3,16; SG3 M=3,39). Die Einschätzungen blieben dabei von 2009 bis 2011 weitgehend stabil.

Ebenfalls schätzt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppen 1 und 3 ihre Beteiligungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der Klassenräume positiv ein (2011: SG1 M=3,00; SG3 M=3,46). Die Bewertung der Beteiligungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der Klassenräume aus Sicht der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 fällt dagegen nicht so positiv aus – negative und positive Angaben halten sich die Waage (2011: SG2 M=2,59). Darüber hinaus nimmt hier der Anteil der positiven Einschätzungen seit 2009 ab (2009-2011: SG2 -0,58).

Abbildung 93: Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung bei der Gestaltung der Klassenräume.“

2011			N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	3,32	90	,70	,04
	Schüler	3,00	68	,85	-,14
SG 2	Lehrer	3,16	152	,61	-,14
	Schüler	2,59	182	1,06	-,58
SG 3	Lehrer	3,39	122	,64	,04
	Schüler	3,46	137	,74	,26

Aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer der Schulgruppen 1 und 2 sind die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zur **Mitbestimmung bei der Entwicklung des Schulprogramms** eher gering ausgeprägt (2011: SG1 M=2,06; SG2 M=2,21). Die Lehrereinschätzungen der Schulgruppe 3 halten sich die Waage (2011: SG3 M=2,52). In der Schulgruppe 2 lässt sich auf Einzelschulebene feststellen, dass der Anteil der Lehrkräfte der Schule G, die diesem Punkt zustimmen, zwischen 2009 und 2011 deutlich abnimmt (2009-2011: -0,43). Der Anteil der Lehrkräfte der Schule F, einer Schule der Schulgruppe 3, die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Schulprogramm sehen, nimmt dagegen deutlich zu (2009-2011: +0,50).

Die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 und der Schulgruppe 3 schätzen die Möglichkeit zur Mitbestimmung bei der Entwicklung des Schulprogramms mehrheitlich geringer ein als die Lehrkräfte (2011: SG2 M=2,11; SG3 M=2,40). Auffällig ist, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 1 deutlich höher liegen als die Einschätzungen der Lehrkräfte abweichen (2011: SG1 M=2,64). Insbesondere an der Schule K gibt in 2011 eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an, über Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Entwicklung des Schulprogramms zu verfügen (2011: M=2,94). In 2009 war der Anteil der Zustimmung zu Mitbestimmungsmöglichkeiten beim Schulprogramm deutlich geringer (2009: M=2,45).

Abbildung 94: Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung beim Schulprogramm.“

2011		N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	62	,72	-,27
	Schüler	159	1,07	,06
SG 2	Lehrer	107	,79	,05
	Schüler	428	,98	-,37
SG 3	Lehrer	88	,74	,16
	Schüler	312	,96	,06

Die Beurteilungen der Schülerbeteiligungsmöglichkeiten bei der **Planung von Schulveranstaltungen** fällt aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer sowohl 2009 als auch 2011 in allen drei Gruppen positiv bzw. deutlich positiv aus: Eine deutliche Mehrheit in der Schulgruppe 1 und eine große Mehrheit in den Schulgruppen 2 und 3 stimmen zu, dass die Schülerinnen und Schüler über Beteiligungsmöglichkeiten in diesem Bereich verfügen (2011: SG1 M=2,90; SG2 M=3,07; SG3 M=3,28). Eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Schulgruppen 1 und 3 bewertet die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Planung von Schulveranstaltungen ebenfalls sowohl 2009 als auch 2011 positiv (2011: SG1 M=2,92; SG3 M=2,98). In Schulgruppe 2 nimmt dagegen der Anteil der Zustimmungen zwischen 2009 und 2011 deutlich ab. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen diesen Aspekt nunmehr wesentlich zurückhaltender (2011: SG2 M=2,42).

Abbildung 95: Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung bei der Planung von Schulveranstaltungen.“

2011		N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	90	,70	-,08
	Schüler	68	,85	,03
SG 2	Lehrer	152	,61	-,28
	Schüler	182	1,06	-,42
SG 3	Lehrer	122	,64	-,06
	Schüler	137	,74	,07

Die **Möglichkeiten der Schülerbeteiligung bei der Gestaltung des Ganztags** werden von beiden Akteursgruppen geringer eingeschätzt als die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Planung von Schulveranstaltungen oder bei der Gestaltung von Klassenräumen. Während die Lehrkräfte der Schulen der Schulgruppe 1 und 2 die Beteiligungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich mehrheitlich deutlich bzw. moderat negativ bewerten (2011: SG1 M=2,19; SG2 M=2,26), schätzen die Lehrerinnen und Lehrer der Schulgruppe 3 die Möglichkeiten mehrheitlich moderat positiv ein (2011: SG3 M=2,69). Auffällig ist in der Schulgruppe 1, dass eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler angibt, Einflussmöglichkeiten auf die Ganztagsgestaltung zu haben (2011: SG1 M=2,71). Damit unterscheiden sich ihre Einschätzungen erheblich von den Einschätzungen der Lehrkräfte in dieser Schulgruppe. Die Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 2 bewerten ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten dagegen etwas geringer als die Lehrkräfte der Schulgruppe und deutlich negativ (2011: SG2 M=2,04), die Ein-

schätzungen der Schülerinnen und Schüler der Schulgruppe 3 halten sich die Waage (2011: SG3 M=2,55). Leicht positive Veränderungen zwischen 2009 und 2011 lassen sich in Schulgruppe 3 beobachten, in Schulgruppe 2 zeigen sich leicht negative Veränderungen.

Abbildung 96: Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung bei der Gestaltung der Ganztagschule/des Programms am Nachmittag.“

2011		N	SD	Diff
SG 1	Lehrer	63	,69	,00
	Schüler	63	1,08	,13
SG 2	Lehrer	112	,69	-,13
	Schüler	156	,98	-,28
SG 3	Lehrer	103	,84	,35
	Schüler	112	,98	,21

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der **Fallstudien zu den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerbeteiligung** liefern einerseits Erklärungsansätze für die hier dargestellten Ergebnisse auf der Ebene der Schulgruppen, andererseits beschreiben und erläutern sie die spezifischen Ausprägungen von Schülerpartizipation an den beiden Fallstudien Schulen.

6.2.3 Erfahrungen mit Schülerpartizipation an Gemeinschaftsschulen

Anna Moldenhauer & Antje Liening

Die beiden zu diesem Schwerpunkt durchgeführten **Fallstudien** analysieren die **Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern mit Partizipation an Gemeinschaftsschulen** auf den drei Ebenen Unterricht, Klasse und Schule. Es wird untersucht, welche besonderen Potenziale Gemeinschaftsschulen für Demokratielernen und Schülerpartizipation bieten und welche Anforderungen Schülerpartizipation an die Beteiligten stellt. Dem vorliegenden Bericht über die Ergebnisse der Fallstudien liegen 16 fokussierte Leitfadeninterviews (8 Interviews pro Fallstudien Schule) mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I sowie 11 episodische Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern aus zwei sehr unterschiedlichen Gemeinschaftsschulen zugrunde. Eine der Fallstudien Schulen gehört zur Schulgruppe 2, die andere Fallstudien Schule zur Schulgruppe 3. Die Interviews wurden im Zeitraum von Februar bis April 2011 geführt.

Die beiden Schulen unterscheiden sich deutlich im Hinblick auf die jeweils verankerten Strukturen für Schülerpartizipation auf der Ebene des Unterrichts, der Lerngruppe und der Schulkultur bzw. des Schullebens. Während die Schule A auf allen drei Ebenen über strukturell verankerte Partizipationsgelegenheiten und partizipationsförderliche Lernarrangements verfügt, die auch von allen Lehrkräften gekannt und bedient werden, verfügt die Schule D lediglich auf Schulebene über einige strukturell verankerte Gelegenheiten, wie Schülerlotsen, Aufsichtsschüler und Streitschlichter sowie die etablierte Versammlung der Schülervertreterinnen und Schülervertreter mit der Schulleiterin und die Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche. Darüber hinaus sind auf Klassen- und Unterrichtsebene das Vorhandensein von Arrangements (z. B. Klassenrat, kooperative oder auf Selbstregulation zielende Unterrichtsgestaltung, Schülerfeedback) sowie die partizipationsförderliche Ausgestaltung von Strukturen (z. B. Gemeinschaftsstunde) stark von der jeweiligen Lehrkraft abhängig.

Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Schülerbeteiligung

Wie die Schulen selbst, so sind auch die Erfahrungen ihrer jeweiligen Schülerschaft sehr verschieden. Während die Schülerinnen und Schüler der Schule A Erfahrungen mit vielfältigen Gelegenheiten zur Partizipation machen können, wünschen sich die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler der Schule D deutlich mehr Möglichkeiten zur Partizipation im Unterricht.

Die teilweise sehr differenzierte Argumentation der Lernenden zu Herausforderungen und Chancen im Rahmen von Schülerbeteiligung zeigt zudem, dass sie sich bereits intensiv mit ihrem Lernen und ihrer Beteiligung in der Schule auseinandergesetzt haben. Den Schülerinnen und Schülern ist sehr wohl bewusst, dass Schülerbeteiligung nicht nur ein hohes Potenzial für das Lernen birgt, sondern dass Schülerpartizipation auch voraussetzungsreich ist und Verantwortungsübernahme sowie ihren persönlichen Einsatz fordert. Die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler schätzen die Vorteile, die durch Schülerbeteiligung entstehen – insbesondere in Bezug auf die eigene Motivation und ihre Fähigkeiten, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler der Schule D wünschen sich dementsprechend vor allem im Unterricht mehr Gelegenheiten dazu. Sie betonen dabei auch die Bedeutung von Schülerbeteiligung für Entscheidungsprozesse in der Gesellschaft.

Herauszustellen sind die Partizipationsmöglichkeiten auf allen Ebenen der **Schule A**. Daraus resultieren, dies zeigen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler dieser Schule, zahlreiche die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung fördernde Konsequenzen. So berichten die Schülerinnen und Schüler dieser Schule, dass durch die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zur Beteiligung insbesondere auf der Ebene des Unterrichts sowohl ihre Selbstständigkeit und Selbstsicherheit als auch die Erfahrungen mit Selbstwirksamkeit und ihre Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme gestiegen seien. Sie wissen die Möglichkeiten, die sich ihnen aufgrund von Schülerbeteiligung ergeben, zu schätzen und betonen dies in verschiedensten Kontexten immer wieder.

Der Wunsch einiger Schülerinnen und Schüler der **Schule D** nach mehr Partizipationsmöglichkeiten sowie der Befund vergleichsweise gering ausgeprägter Strukturen zur Schülerbeteiligung auf der Ebene des Unterrichts bestätigen Erfahrungen. So zeigten auch Studien von Grundmann/Kramer (2001) und Fatke/Niklowitz (2003), dass Schülerinnen und Schüler in der Praxis oftmals eher in nachgeordneten Entscheidungsbereichen, wie der Ausgestaltung der Klassenräume oder Organisation von Sporttagen und Schulfesten, beteiligt werden, kaum jedoch im Kernbereich der Schule, dem Unterricht und insbesondere der Leistungsbeurteilung. Diese Befunde spiegeln sich auch in den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler der Schule D wider. Oftmals bestehen insbesondere auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer Vorbehalte gegenüber der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Planung und Gestaltung des Unterrichts. Und so haben auch die „Schülerinnen und Schüler [...] gelernt, dass die Lehrer den Unterricht machen“ (Meyer/Schmidt 2000: 11; Bastian/Combe/Langer 2005: 12).

Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mit Schülerbeteiligung

Ähnlich wie die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler der beiden Fallstudien Schulen, unterscheiden sich auch die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer beider Schulen sehr. Alle befragten Lehrerinnen und Lehrer beider Gemeinschaftsschulen halten Schülerpartizipation für sinnvoll in Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und der Ausbildung von übergreifenden Schlüsselkompetenzen (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme etc.). Insbesondere die Schüler-Eltern-Lehrer-Gespräche (bzw. die Bilanz- und Ziel-Gespräche) an der Schule D werden von den Lehrkräften diesbezüglich als wichtig und nutzbringend für die Schülerinnen und Schüler eingeschätzt.

Die Lehrerinnen und Lehrer der **Schule A** empfinden Schülermitbestimmung und Verantwortungsübergabe an Schülerinnen und Schüler übereinstimmend als Bereicherung und mitunter auch Herausforderung – zum Beispiel selbst alles einzuhalten, was vereinbart wurde –, aber nicht als Schwierigkeit oder eigene Überforderung. Als wichtig wird betont, mit den Schülerinnen und Schülern im Kontakt und in der Kommunikation zu sein, sodass man sich als Lehrerin bzw. Lehrer ggf. wieder einbringen kann und die Schülerinnen und Schüler nicht in eine Überforderungssituation bringt.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer der Schule A zeigen eine hohe Übereinstimmung in ihren Haltungen, ihrem Verständnis und ihren Erfahrungen mit Schülerpartizipation. Insgesamt werten sie Schülerpartizipation gewissermaßen als Schlüssel zu gelingender Schul- und Unterrichtsarbeit. Diese hohe Übereinstimmung mag an dem hohen Grad der strukturellen Verankerung von Schü-

lerpartizipation im pädagogischen Konzept und der etablierten Kooperations- und Teamstruktur im Kollegium liegen (vgl. Abschnitt 6.2.3), die die Schule kennzeichnen.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer der **Schule D** unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihres Verständnisses von Schülerpartizipation als auch hinsichtlich ihrer Bereitschaft, Partizipationsmöglichkeiten in ihrem unmittelbaren Wirkungsfeld Unterricht und Klassenmanagement anzubieten, deutlich von den Lehrkräften der Schule A. Ein wesentlicher Faktor ihrer Zurückhaltung mögen fehlende bzw. nicht strukturell verankerte Kooperations- und Teamstrukturen der Lehrerinnen und Lehrer sein. Dies kommt in mehreren Interviews zur Sprache. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist vermutlich die an der Schule D noch nicht vorhandene strukturelle Verankerung von Partizipationsgelegenheiten auf der Klassen- und Unterrichtsebene, die Schülerpartizipation nicht als verbindliches Element im pädagogischen Konzept erscheinen lässt, sodass diese ausschließlich im Ermessen, im Vermögen und in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer liegt. Dieses Ergebnis bestätigt die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich (vgl. Abschnitt 6.2.3.1).

Als Herausforderung nehmen die Lehrerinnen und Lehrer der Schule D im Zusammenhang mit Schülerpartizipation vor allem äußere Vorgaben, Rahmenpläne, den bevorstehenden Mittleren Schulabschluss, aber auch mangelndes Vermögen der Schülerinnen und Schüler, gewaltförmiges bzw. egoistisches Verhalten, Amtsmissbrauch (z. B. im Klassenrat) sowie ein fehlender Blick für die Gemeinschaft auf Schülerseite wahr. Mehrere Lehrerinnen und Lehrer bedauern auch ein uneinheitliches Vorgehen innerhalb des Kollegiums.

Es zeigt sich deutlich, dass Partizipation gelernt werden muss, indem sie ermöglicht und erfahren wird. Dies ist ein mühsamer Prozess, der Zutrauen und Zeit sowie eine optimistische Grundhaltung seitens der Lehrkräfte erfordert. Wenn Lehrerinnen und Lehrer darauf warten, dass Schülerinnen und Schüler so weit bzw. reif sind, Partizipation „zu können“, wird diese nicht stattfinden. Es fällt auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Schule D den Schülerinnen und Schülern weniger an Selbstständigkeit und Leistungsvermögen zutrauen, als dies die Lehrkräfte der Schule A tun und abverlangen.

6.3 Zusammenfassung

Dieses Kapitel analysiert weitere Entwicklungsschritte der Gemeinschaftsschulen auf der Meso- und der Mikroebene des Bildungssystems mit einem Fokus auf Schulklima und Partizipationsmöglichkeiten. Gefragt wird nach der Qualität des Klassenklimas und Aspekten des Schulklimas, nach der Einstellung zur Schulform Gemeinschaftsschule sowie nach Strukturen der Schülerbeteiligung und ihrer Nutzung.

Im Untersuchungsbereich **Schulklima** zeigt sich eine anhaltend positive Entwicklung. Dabei werden das Klassenklima und der Zusammenhalt sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrkräften mehrheitlich durchgehend positiv bewertet. Dieser Einschätzung steht zwar gegenüber, dass weiterhin ein Teil der Schülerinnen und Schüler Konflikte wahrnimmt; gleichzeitig nehmen die Schülerinnen und Schüler jedoch einen konstruktiven Umgang mit Konflikten wahr.

Die **Einstellung zur Gemeinschaftsschule** wird von allen Beteiligten durchweg positiv beschrieben und gleichzeitig ist die Zufriedenheit hoch: Die Schülerinnen und Schüler gehen überwiegend gern zur Schule. Eltern und Lehrkräfte zeigen sich hohem Maße überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule und von dessen Umsetzung.

Im Bereich der **Partizipation von Schülerinnen und Schülern** zeigen die Ergebnisse im dritten Erhebungsjahr, dass Schülerbeteiligung weniger die Gestaltung des Unterrichts und des Schulprogramms betrifft. So werden die Beteiligungsmöglichkeiten auf Ebene des Unterrichts als durchschnittlich ausgeprägt eingeschätzt. Auf der Ebene der Schulentwicklung wird die Beteiligung bei der Gestaltung der Klassenräume und der Planung von Schulveranstaltungen tendenziell besser bewertet als die Gelegenheiten zur Schülerpartizipation bei der Entwicklung des Schulprogramms oder des Ganztagsangebots. Dabei schätzen die Lehrkräfte die Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler überwiegend höher ein, als die Schülerinnen und Schüler selbst

es tun. Dennoch nimmt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler Mitbestimmungs- und Veränderungsmöglichkeiten in den Gemeinschaftsschulen wahr. Eine Weiterentwicklung der Beteiligung auf Ebene der Unterrichtsgestaltung zeigt sich auch in der gestiegenen Bereitschaft zu einer gemeinsamen Unterrichtsreflexion von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern.

Die Ergebnisse einer Fallstudie zu den **Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerbeteiligung** zeigen, dass es große Unterschiede bei den Strukturen für Schülerpartizipation auf den Ebenen des Unterrichts, der Lerngruppe und der Schulkultur bzw. des Schullebens gibt. Diese Unterschiede wirken sich zwar auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer aus; gleichzeitig aber entwickeln die Schülerinnen und Schüler auch unabhängig von den strukturellen Möglichkeiten zur Partizipation im Sinne der Gemeinschaftsschule ein differenziertes Verständnis von Herausforderungen und Potenzialen der Schülerbeteiligung.

Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen an den Fallstudien Schulen sehr verschieden. Insbesondere auf der Ebene des Unterrichts sammeln die Schülerinnen und Schüler der einen Schule zahlreiche Erfahrungen mit Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation, während sich die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler an der anderen Schule deutlich mehr Möglichkeiten zur Partizipation im Unterricht wünschen. Dabei zeigt sich übergreifend, dass die Lernenden sich stark mit ihrem Lernen und mit Möglichkeiten der Schülerbeteiligung auseinandersetzen. Den Schülerinnen und Schülern ist bewusst, dass mit Schülerbeteiligung nicht nur Möglichkeiten einhergehen, sondern dass Schülerpartizipation auch voraussetzungsreich ist und Verantwortungsübernahme sowie persönlichen Einsatz erfordert. Die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler schätzen die Vorteile von Schülerbeteiligung – insbesondere in Bezug auf die eigene Motivation und ihre Fähigkeiten, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Gleichzeitig lassen sie erkennen, dass ihnen die Bedeutung von Schülerbeteiligung für eine Beteiligung an Entscheidungsprozessen in der Gesellschaft bewusst ist. Auch die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer mit Schülerpartizipation sind unterschiedlich. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer der einen Schule zeigen eine hohe Übereinstimmung in ihren Haltungen, ihrem Verständnis und ihren Erfahrungen mit Schülerpartizipation. Insgesamt werten sie Schülerpartizipation als einen Schlüssel für das Gelingen von Schul- und Unterrichtsarbeit. Diese hohe Übereinstimmung geht einher mit einem hohen Grad an struktureller Implementation von Schülerpartizipation im pädagogischen Konzept und einer etablierten Kooperations- und Teamstruktur im Kollegium. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer der anderen Schule sind hinsichtlich ihres Verständnisses von Schülerpartizipation und ihrer Bereitschaft, Partizipationsmöglichkeiten in ihrem unmittelbaren Wirkungsfeld Unterricht und Klassenmanagement zu ermöglichen, deutlich zurückhaltender. Diese Unterschiede korrespondieren mit fehlenden bzw. nicht strukturell verankerten Konzepten zur Partizipation sowie mit einer eher geringen Ausprägung von Kooperations- und Teamstrukturen an dieser Schule. Zusammenfassend zeigen die Fallstudien, dass Partizipation erfahren und gelernt werden muss. Ein solcher Prozess erfordert Zutrauen, Zeit und eine ermöglichende Haltung auf Seiten der Lehrkräfte. Insbesondere die Entwicklung an der Schule A zeigt, wie es im Rahmen von Gemeinschaftsschule gelingen kann, den Schülerinnen und Schülern Partizipationsmöglichkeiten als selbstverständlichen Bereich ihrer Eigenverantwortung zu eröffnen.

7. SCHULWAHL, ELTERNBETEILIGUNG UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT IN GEMEINSCHAFTSSCHULEN

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Befragungen und Fallstudien zu den Bereichen Elternarbeit, Schulwahl und Öffentlichkeitsarbeit dargestellt.

Die Kooperation von Eltern und Schule wird aktuell unter dem Stichwort „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ diskutiert. Eltern werden in diesem Zusammenhang als wichtige Partner für die Gestaltung von Leben und Lernen in der Schule begriffen, mit denen ein „aktiver Dialog“ geführt werden soll (vgl. Eikenbusch 2006: 6). Dabei wird nach Möglichkeiten einer konstruktiven und wertschätzenden Zusammenarbeit gesucht sowie nach Möglichkeiten, Konflikte produktiv auszutragen. Dafür ist es wichtig, dass Eltern genauer erfahren, was im Unterricht und in der Schule geschieht; gleichzeitig müssen sich Lehrkräfte mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie mit den im Elternhaus vorhandenen Ressourcen vertraut machen. Schulentwicklung wird im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft also verstanden als Gemeinschaftsleistung von Eltern und Lehrkräften (ebd.: 9).

Folgt man einem solchen Verständnis von Elternarbeit, dann ist eine erfolgreiche Ansprache und Einbindung der Eltern auch für den Entwicklungsprozess der Pilotphase Gemeinschaftsschule von großer Bedeutung. Zu einer „Erziehungspartnerschaft“ gehört die gezielte Einrichtung von Rahmenbedingungen, die eine Beteiligung der Eltern an der Entwicklung der Gemeinschaftsschulen ermöglicht und initiiert. Darüber hinaus gilt es insbesondere in der Phase der Etablierung von Gemeinschaftsschulen als neuer Schulform, die Eltern vom Konzept der Gemeinschaftsschulen zu überzeugen, da diese die Schule ihres Kindes auswählen sowie beim Übergang in die Sekundarstufe I über den Verbleib in dieser Schulform entscheiden.

Vor diesem Hintergrund ist die Analyse der Kooperation mit den Eltern sowie der Schulwahlentscheidung der Eltern im Kontext der Gemeinschaftsschule ein zentraler Untersuchungsbereich. Dabei werden für die Schulwahlentscheidung relevante Aspekte, die Einschätzungen von Eltern und Lehrkräften zu Beteiligungsmöglichkeiten und Engagement der Eltern und die Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule sowie mit dessen Umsetzung untersucht.

Darüber hinaus wird der Bereich Öffentlichkeitsarbeit aufgegriffen; denn Öffentlichkeitsarbeit ist ein bedeutsames Instrument, um auf die Arbeit und das Profil der Gemeinschaftsschulen hinzuweisen und vor allem Eltern von den Potenzialen dieser neuen Schulform zu überzeugen.

7.1 Relevante Aspekte für die Schulwahlentscheidung

Um die Bedeutung verschiedener gemeinschaftsschulspezifischer Aspekte für die getroffene Schulwahlentscheidung zu erfassen, wurden die Eltern im Rahmen der Befragungen um eine Einschätzung gebeten, wie wichtig verschiedene Aspekte für die getroffene Schulwahlentscheidung waren. Alle Aussagen thematisieren gemeinschaftsschultypische Merkmale.

Bei den Antworten zeigt sich eine hohe Akzeptanz der Eltern sowohl für strukturelle als auch für pädagogische Merkmale der Gemeinschaftsschulen.

Abbildung 97: Eltern: Bedeutung verschiedener Aspekte für die Schulwahlentscheidung

			N	SD
Die Schule bietet alle Schulabschlüsse in der Sekundarstufe I und II an und führt alle Lernenden je nach Leistungsniveau zu einem Schulabschluss.	2011	3,51	188	,65
	2009	3,59	164	,70
Die Schüler(innen) erhalten zusätzliche Lernangebote, die sie nach Interesse und Neigung besuchen, so dass sie bestimmte Lernprofile ausbilden können.	2011	3,42	189	,64
	2009	3,46	161	,63
Die Schüler(innen) können ab Klasse 7 die Schule ohne Schulwechsel bis zum Abitur oder bis zu einem Abschluss der Klasse 10 besuchen.	2011	3,48	194	,71
	2009	3,63	171	,69
Es gibt Förderangebote, um auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Lernprobleme der Schüler(innen) zu reagieren	2011	3,49	187	,65
	2009	3,54	160	,65
Es gibt keine äußere Fachleistungsdifferenzierung, also keine Einordnung der Lernenden in Fachkurse nach ihrem Leistungsniveau.	2011	2,94	162	,80
	2009	3,04	146	,89
Es gibt zusätzlich zum Unterricht Ganztagsangebote mit Lern- und Freizeitmöglichkeiten und Betreuung bis in den Nachmittag.	2011	3,01	188	,86
	2009	3,00	156	,96
Es unterrichten Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen und sämtlichen Lehrämter	2011	3,12	171	,80
	2009	3,08	142	,81
Schüler(innen) mit Behinderungen/ sonderpädagogischem Förderbedarf werden gemeinsam mit anderen unterrichtet.	2011	2,90	176	,92
	2009	2,81	154	,95
Sitzenbleiben gibt es nur in Ausnahmefällen.	2011	2,53	173	1,00
	2009	2,59	147	1,05

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Die Eltern der Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler aller Schulgruppen schätzen mehrheitlich den **Verzicht auf eine äußere Fachleistungsdifferenzierung als Organisationsprinzip** als sehr bedeutsam ein. Den Eltern der Schulgruppe 1 ist dieser Aspekt im Vergleich mit den Eltern der anderen beiden Gruppen am wichtigsten (2011: SG1 M=3,14; Sg2 M=2,89; Sg3 M=2,94).

Das **Vorhandensein von Ganztagsangeboten** ist ein weiterer Aspekt, der die Gemeinschaftsschulen auszeichnet. Die Eltern aller drei Schulgruppen messen diesem Charakteristikum mehrheitlich eine (sehr) hohe Bedeutung bei (2011: SG1 M=3,01; SG2 M=2,98; SG3 M=3,36).

Die Relevanz der Aussage „**Die Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzliche Lernangebote, die sie nach Interesse und Neigung besuchen, sodass sie bestimmte Lernprofile ausbilden können**“ bewerten die Eltern aller Schulgruppen mehrheitlich gleichermaßen als sehr hoch für die Schulwahlentscheidung. Seit Beginn der Pilotphase Gemeinschaftsschule hat sich an dieser Einschätzung kaum etwas geändert.

Ähnlich wie der Bereitstellung zusätzlicher Lernangebote, wird auch dem **Vorhandensein von Förderangeboten zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen** mehrheitlich eine äußerst hohe Bedeutung zugeschrieben.

Im Unterschied zu den zuletzt genannten Faktoren wird dem **Verzicht auf das Sitzenbleiben** nur eine mittlere Bedeutung bezogen auf die Schulwahl zugesprochen. Die Eltern der Schulgruppen 2 und 3 räumen mehrheitlich einem Verzicht auf das Sitzenbleiben für ihre Schulwahlent-

scheidungen weniger Bedeutung bei, als die Eltern der Schulgruppe 1 (2011: SG1 M=2,81; SG2 M=2,60; SG3 M=2,36).

Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen hat aus Sicht der Eltern von Schülerinnen und Schülern der Schulgruppen 2 und 3 mehrheitlich eine hohe Bedeutung für die Schulwahlentscheidung (2011: SG2 M=2,82; SG3 M=2,85). Die Eltern von Schülerinnen und Schülern der Schulgruppe 1 messen dem gemeinsamen Unterricht mehrheitlich eine noch höhere Bedeutung bei (2011: SG1 M=3,28).

Die Bedeutsamkeit des in der Aussage **„Es unterrichten Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehrbefähigungen und sämtlichen Lehrämtern“** ausgedrückten Merkmals der Gemeinschaftsschulen wird von Eltern der Schulgruppen 1 und 2 mehrheitlich sehr hoch eingeordnet und damit geringfügig höher als von den Eltern der Schulgruppe 3 (2011: SG1 M=3,33; SG2 M=3,23; SG3 M=2,93).

Die Möglichkeit des Erwerbs aller Schulabschlüsse ist für die Eltern der Schülerinnen und Schüler der drei Schulgruppen mehrheitlich bereits seit Beginn der Pilotphase Gemeinschaftsschule gleichermaßen sehr wichtig (2011: SG1 M=3,48; SG2 M=3,50; SG3 M=3,53).

„Die Schülerinnen und Schüler können ab Klasse 7 die Schule ohne Schulwechsel bis zum Abitur oder bis zu einem Abschluss der Klasse 10 besuchen.“ Auch dieses Schulwahlmotiv wird von den Eltern der Schülerinnen und Schüler der Schulen der drei Schulgruppen mehrheitlich als sehr wichtig eingestuft (2011: SG1 M=3,45; SG2 M=3,45; SG3 M=3,53).

Betrachtet man die **rückblickende Bewertung der Eltern** der Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler hinsichtlich ihrer **Schulwahlentscheidung**, so bleibt der Anteil der Eltern konstant bei 80%, die ihr Kind in 2011 wieder in derselben Schule anmelden würden. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Eltern der Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler mit ihrer Schulwahl insgesamt sehr zufrieden sind.

7.2 Beteiligungsmöglichkeiten und Engagement der Eltern in den Gemeinschaftsschulen

Es ist erklärtes Ziel der Gemeinschaftsschulen, die Eltern intensiv an der Arbeit zu beteiligen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung auch nach den Beteiligungsmöglichkeiten und deren Nutzung durch die Eltern gefragt.

Die Partizipation der Eltern beinhaltet mehrere Facetten, die – so zeigen die Ergebnisse – unterschiedlich ausgeprägt sind. Auf der einen Seite fühlen sich die Eltern gut über das Geschehen in der Schule informiert; das bedeutet, dass der erste Schritt zur Ermöglichung von Partizipation gelungen ist. Auf der anderen Seite gibt es aus der Perspektive der Gemeinschaftsschullehrkräfte nach wie vor ein Defizit beim Engagement der Eltern. Nur bei den Bewertungen der Lehrkräfte der Schulgruppe 3 ist eine Tendenz zu erkennen, der zufolge das Engagement der Eltern in den Gemeinschaftsschulen leicht zugenommen hat.

Die Ergebnisse im Einzelnen:

Es wird deutlich, dass sich die Mehrheit der Eltern aller Schulgruppen gut über die Umsetzung des Gemeinschaftsschulkonzepts an der Schule ihrer Kinder informiert fühlt (2011: SG1 M=3,06; SG2 M=2,94; SG3 M=3,14).

Abbildung 98: Eltern: „Über die Umsetzung des Gemeinschaftsschulkonzeptes in der Schule meines Kindes fühle ich mich gut informiert.“

			N	SD
SG 1	2011	3,06	144	,78
	2009	2,82	28	,69
SG 2	2011	2,94	351	,88
	2009	2,86	56	,94
SG 3	2011	3,14	489	,82
	2009	3,02	98	,87

Betrachtet man die Einschätzung der Aussage „Nur ein kleiner Teil der Eltern engagiert sich aktiv an der Gemeinschaftsschule“ aus Sicht der Lehrkräfte als Indikator für die Bereitschaft der Eltern, sich aktiv in der Schule zu engagieren, so scheint die Bereitschaft dazu eher gering und über die Jahre unverändert ausgeprägt zu sein. Differenziert nach Schulgruppen zeigt sich, dass an Schulen der Gruppe 3 seit Beginn der Pilotphase aus Sicht der Lehrkräfte das größte Engagement auf Seiten der Eltern besteht (2009: SG3 M=2,63) und sich dieses über die Jahre verstärkt (2011: SG3 M=2,40).

Abbildung 99: Lehrkräfte: „Nur ein kleiner Teil der Eltern engagiert sich aktiv in der Gemeinschaftsschule.“

			N	SD
SG 1	2011	3,42	86	,60
	2009	3,32	38	,66
SG 2	2011	3,13	152	,70
	2009	2,97	39	,87
SG 3	2011	2,40	121	,94
	2009	2,63	43	1,05

Ein ähnliches Bild ergibt sich auf Grundlage der Einschätzungen der Lehrkräfte zu folgender Aussage: „Wenn die Schule Angebote macht und Eltern zum Engagement an der Gemeinschaftsschule auffordert, tun die Eltern dies auch.“ Der Anteil der Lehrkräfte, die dem Item zustimmen, ist in der Schulgruppe 3 deutlich größer, als in den anderen beiden Schulgruppen (2011: SG3 M=3,25; SG2 M=2,67; SG1 M=2,35). Nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer nimmt die Bereitschaft der Eltern zur Beteiligung am Leben und Lernen in den Schulen der Gruppe 3 seit 2009 sogar leicht zu. In den anderen beiden Gruppen bleibt das Elternengagement nach Ansicht der Lehrkräfte unverändert.

Abbildung 100: Lehrkräfte: „Wenn die Schule Angebote macht und Eltern zum Engagement in der Gemeinschaftsschule auffordert, tun die Eltern dies auch.“

			N	SD
SG 1	2011	2,35	81	,78
	2009	2,35	34	,69
SG 2	2011	2,67	145	,75
	2009	2,65	37	,63
SG 3	2011	3,25	118	,70
	2009	3,07	42	,75

Auch im Rahmen einer Fallstudie zum Thema Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Abschnitt 7.4) wurden Fragen nach der Bereitschaft der Eltern zum Engagement in der Schule aus Sicht der Lehrkräfte aufgegriffen. Nach Aussage der befragten Lehrkräfte legt die Schule G großen Wert auf eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler. Um die Elternarbeit zu stärken, hat die untersuchte Schule eine Elternvereinbarung eingeführt, mit der sich Eltern zur Mitarbeit in der Schulgemeinschaft verpflichten. In dieser Vereinbarung zwischen Eltern und Schule wird festgelegt, dass sich die Eltern ehrenamtlich engagieren, sich am Schulleben des Kindes beteiligen sowie an Elterngesprächen teilnehmen. Trotz dieser verbindlichen Regelungen empfinden die befragten Lehrerinnen und Lehrer das Engagement der Eltern verbesserungswürdig. Vor allem der Unterschied zwischen dem Engagement der Eltern von Schülerinnen und Schülern des Sekundarbereichs und der Eltern von Schülerinnen und Schülern des Primarbereichs wird als unbefriedigend erlebt. Um dieser Abnahme des Engagements entgegenzuwirken, versucht die Schule mit den genannten Elternvereinbarungen, das bisher sehr gute Engagement der Grundschul-Eltern auch in der Sekundarstufe zu erhalten.

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

Neben Fragen nach der Elternbeteiligung und den Motiven der Eltern für die Schulwahl wird auch die Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule und mit dessen Umsetzung untersucht. Analysiert wird die Zufriedenheit der Eltern mit der Gestaltung des Unterrichts, dem Lernfortschritt ihrer Kinder, der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, dem Umgang der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern, der Erziehung zur Selbstständigkeit, den Leistungsanforderungen, dem Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie dem Umgang mit unangemessenem Verhalten in der Schule. Bei allen Angaben zur Veränderung über die Zeit zwischen 2009 und 2011 ist zu bedenken, dass die Anzahl der befragten Eltern deutlich zunimmt und deshalb eine konstante Einschätzung als besonderer Erfolg einer aufwachsenden Schulform zu werten ist.

Die Daten zeigen ein sehr einheitliches Bild von deutlicher Zufriedenheit der Eltern mit diesen Aspekten. Dies betrifft sowohl das Engagement der Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung als auch ihre pädagogisch-erzieherische Arbeit sowie die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Der Anteil der Eltern in Schulen der Gruppe 3, die mit diesen Aspekten zufrieden sind, nimmt von 2009 bis 2011 zu, während der Anteil der zufriedenen Eltern in Schulgruppe 2 leicht abnimmt, doch zeigen sich die Eltern auch in dieser Gruppe mehrheitlich generell zufrieden. In Schulgruppe 1 bleiben die Angaben weitestgehend konstant.

Abbildung 101: Eltern: Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule sowie mit dessen Umsetzung bei ...

2011			N	SD	Diff
dem Fortschritt beim Lernen bei den Schüler(inne)n	SG 1	3,09	110	,91	-,16
	SG 2	2,99	314	,89	-,33
	SG 3	3,20	466	,79	,33
der Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrer(innen)	SG 1	3,24	101	,84	-,06
	SG 2	3,11	282	,83	-,31
	SG 3	3,37	430	,72	,28
dem Bemühen und der Arbeit der Lehrer(innen)	SG 1	3,35	109	,86	-,08
	SG 2	3,17	307	,86	-,30
	SG 3	3,62	469	,65	,25
dem Umgang der Lehrer(innen) mit den Schüler(inne)n	SG 1	3,15	111	,89	-,28
	SG 2	2,97	307	,97	-,50
	SG 3	3,53	470	,71	,39
der Erziehung der Schüler(innen) zur Selbständigkeit	SG 1	3,25	106	,77	,00
	SG 2	3,24	309	,83	-,29
	SG 3	3,58	463	,65	,31
dem Umgang mit schlechtem Benehmen in der Schule	SG 1	2,98	102	1,00	,09
	SG 2	3,04	301	,98	-,13
	SG 3	3,15	415	,86	,31
dem Umgang der Schüler(innen) miteinander	SG 1	2,86	107	,99	-,10
	SG 2	2,88	309	,93	-,34
	SG 3	3,37	458	,69	,43
den Leistungsanforderungen im Unterricht	SG 1	3,13	106	,87	,04
	SG 2	3,05	297	,89	-,18
	SG 3	3,15	433	,77	,02

7.4 Öffentlichkeitsarbeit

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Fallstudie zum Thema Öffentlichkeitsarbeit vorgestellt. Dabei wird am Beispiel der Schule G verdeutlicht, wie Ziele und Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit ineinandergreifen und verschiedene Beteiligte der Schule gemeinsam an der Entwicklung eines öffentlichkeitswirksamen Profils arbeiten.

Unter Öffentlichkeitsarbeit von Schulen wird in der Literatur vor allem Kommunikationsarbeit verstanden. So geht es um die Entwicklung und Verbesserung von kommunikativen Strukturen nach außen – aber auch nach innen: nach innen, indem die Schule sich zunächst über ihr Profil, ihren Entwicklungsprozess und ihre Ziele verständigt; nach außen, indem die Schule ihr Profil öffentlich darstellt und dabei mit dem schulischen Umfeld und möglichen Kooperationspartnern in Kontakt tritt (vgl. Schütt 2006). Schulische Öffentlichkeitsarbeit grenzt sich so von kurzzeitiger Werbung ab und verfolgt langfristige Ziele. Schulische Öffentlichkeitsarbeit funktioniert deshalb

am besten, wenn sie konsequent und beständig in die Aktivitäten der Schule einbezogen ist. Berücksichtigt werden sollte bei dieser Arbeit auch, dass Schülerinnen und Schüler beteiligt werden – denn sowohl die Öffnung der Schule mit der Erschließung neuer Lernräume als auch die Teilhabe an der Öffentlichkeitsarbeit, zum Beispiel als Botschafter ihrer Schule, bietet für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs (vgl. Bleckmann/Durdel 2009).

Bei der Frage der Öffnung von Schulen nach außen werden in der Regel zwei Seiten betrachtet: die Öffnung der Schule gegenüber der Kommune ebenso wie die Öffnung der Kommune, zum Beispiel Jugendhilfe, Sportvereine u.a., gegenüber der Schule. Steiner (2007) beschreibt dies als Wechselspiel zwischen „Hinausgehen“ und „Hereinbitten“:

- „Hinausgehen: Die Schule entdeckt und nutzt die sozialen, kulturellen, politischen, ökonomischen und ökologischen Angebote des Stadtteils. Für eine dauerhafte und nachhaltige Kooperation ist dabei entscheidend, dass sich zwischen der Schule und ihren außerschulischen Partnern eine Kultur des Gebens und Nehmens entwickelt.
- Hereinbitten: Die Schule versteht sich selbst als Begegnungszentrum mit einem eigenen kulturellen und sozialen Angebot für die Qualität des Zusammenlebens im Stadtteil“ (Steiner 2007: 8).

Um alle Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit gezielt zu planen und Aufgaben intern gut verteilen zu können, hat die Schule G eine AG Öffentlichkeitsarbeit gegründet. Dabei lässt sich die Schule von einer auf Öffentlichkeitsarbeit spezialisierten Agentur beraten.

Die AG Öffentlichkeitsarbeit der Schule G besteht aus der Schulleitung, drei Lehrkräften sowie Eltern; Schülerinnen und Schüler nehmen sporadisch an den Sitzungen teil. Die AG trifft sich in regelmäßigen Abständen unter dem Vorsitz der Schulleitung.

Im Bereich der Primarstufe werden Kooperationen mit Kitas und Grundschulen erprobt. Dort führen Lehrkräfte in regelmäßigen Abständen Informationsveranstaltungen durch, um eine Bindung der Eltern zur Gemeinschaftsschule zu erreichen. Es werden aber auch Tage der offenen Tür veranstaltet, um Interessierten einen Einblick in die pädagogische Arbeit der Schule zu ermöglichen. Außerdem werden Kontakte mit der lokalen Presse gepflegt, die jeweils vor der Anmeldephase über die Schule informiert. Bedeutsam ist auch die Unterstützung einer Mund-zu-Mund-Kommunikation von Eltern. So sollen die bereits vorliegenden Erfahrungen der Eltern mit der Schule über Eltern verbreitet werden.

In der Sekundarstufe liegt ein Schwerpunkt der Öffentlichkeitsarbeit darin, die Schülerinnen und Schüler, die bereits die Schule besuchen, an die Schule zu binden, aber auch neue Schülerinnen und Schüler für die Gemeinschaftsschule zu interessieren; so soll eine gute Mischung von Schülerinnen und Schülern mit Empfehlungen für die Integrierte Sekundarschule (ISS) und für das Gymnasium erreicht werden. Diese Form der Öffentlichkeitsarbeit findet vorwiegend in Form von Veranstaltungen statt, bei denen Schülerinnen und Schüler eingebunden werden und sich die Schule im weitesten Sinne präsentieren kann. Dazu gehören der Tag der offenen Tür, kulturelle Veranstaltungen wie zum Beispiel Theatervorführungen, Lesetage, Konzerte und Vernissagen sowie Sportwettbewerbe. Alle Veranstaltungen werden sowohl intern über die Schulhomepage und die Schulzeitung begleitet als auch extern über die Kooperation mit der lokalen Presse und dem lokalen Radiosender.

Hinzu kommen Kooperationsveranstaltungen wie zum Beispiel der Berufsinformationstag und das Projekt Verantwortung, bei denen die Schülerinnen und Schüler im Umfeld der Schule auf sich und die schulischen Aktivitäten aufmerksam machen. Auch diese Veranstaltungen werden intern und extern medial aufbereitet. Des Weiteren nutzt die untersuchte Schule die eigene Schulhomepage als Informationsplattform sowohl für die eigene Schulgemeinschaft als auch für potenzielle neue Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.

Netzwerke und Kooperationen sind ein wichtiges Instrument von Öffentlichkeitsarbeit an Schulen. Aufgrund der Arbeit im Vorschulbereich kann eine erhebliche Steigerung der Anmeldezahlen verzeichnet werden. Neben den Kooperationen mit Schulen und Kindertagesstätten ist die untersuchte Schule auch Kooperationen mit der lokalen Presse, Vereinen und Betrieben eingegangen. Die Kooperation mit Medienvertretern dient der eigenen Repräsentation in der Schulgemeinschaft, aber auch im schulischen Umfeld. Die Kooperationen mit Vereinen und Betrieben dienen

zum einen der eigenen Stärkung im lokalen Umfeld, aber auch dazu, das eigene außerschulische Angebot auszubauen und die Schule auf diese Weise „attraktiver“ für Eltern und Schüler zu machen. Kooperationen mit Kunst-, Sport- und Kulturvereinen schaffen für alle Beteiligten Vorteile: Die untersuchte Schule kann ihren Schülerinnen und Schülern auf diesem Weg den Zugang zu kostenlosen außerschulischen Angeboten eröffnen; die Vereine wiederum erhoffen sich, über ihr Angebot eine Bindung zu erreichen und so neue Mitglieder zu gewinnen. So schafft die Kooperation eine Win-Win-Situation, bei der alle Beteiligten von den Angeboten profitieren. Die Kooperation mit Betrieben folgt dem gleichen Prinzip, wobei es in der untersuchten Schule einen jährlichen Berufsorientierungstag gibt, der den Schülerinnen und Schülern lokale Betriebe und die jeweiligen Berufsfelder näher bringen soll. Auch hier profitieren sowohl die Unternehmen als auch die Schule resp. die Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler werden im Rahmen dieser Veranstaltung praxisnah auf das Bewerbungsverfahren vorbereitet und haben die Möglichkeit, zukünftige Arbeitgeber kennenzulernen. Die Betriebe wiederum stellen sich der Schulgemeinde vor und lernen mögliche zukünftige Auszubildende kennen.

7.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel analysiert weitere Voraussetzungen und Entwicklungsschritte der Gemeinschaftsschulen mit Blick auf die Gruppe der Eltern. Gefragt wird nach der Relevanz gemeinschaftsschulspezifischer Merkmale für die Schulwahl, nach der Partizipation der Eltern sowie nach der Zufriedenheit der Eltern mit konzeptionellen Aspekten der Gemeinschaftsschule und deren Umsetzung in Schule und Unterricht. Darüber hinaus wird exemplarisch die Erfahrung einer Gemeinschaftsschule mit der Gestaltung von Öffentlichkeitsarbeit beschrieben.

Insgesamt zeigen die Eltern in allen Befragungsjahren eine positive Einstellung zu den Leitgedanken und der Umsetzung der Gemeinschaftsschule.

Dabei werden sowohl pädagogische als auch strukturelle Merkmale der Schulform Gemeinschaftsschule als bedeutsam für die **Schulwahl** angegeben. Auch im Rückblick bleibt diese Einschätzung der Gemeinschaftsschule stabil: Die große Mehrheit der Eltern würde sich wieder für die gewählte Gemeinschaftsschule entscheiden.

Auch im weiteren Verlauf zeigen sich die Eltern vom **Konzept der Gemeinschaftsschule** überzeugt. Darüber hinaus äußern sie über alle Gemeinschaftsschulen hinweg mehrheitlich eine hohe Zufriedenheit **mit der Umsetzung der Prinzipien des Gemeinschaftsschulkonzepts** sowie mit der Schul- und Unterrichtspraxis und der Arbeit der Beteiligten an den Schulen.

Hinsichtlich der **Partizipation der Eltern** zeigt sich ein ambivalentes Bild: Zwar fühlen sich die Eltern mehrheitlich gut über die Arbeit an der Schule informiert, woraus sich schließen lässt, dass der erste Schritt zur Ermöglichung von Teilhabe gut gelingt. Aus der Perspektive der Gemeinschaftsschullehrkräfte gibt es jedoch nach wie vor Defizite beim tatsächlichen Engagement der Eltern. Erwartungsgemäß lassen sich dabei Unterschiede zwischen den Schulgruppen und dem jeweiligen sozialräumlichen Umfeld der Schulen feststellen. So ist das Engagement der Eltern in der Schulgruppe 3 aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer größer als in den anderen beiden Schulgruppen.

Die Ergebnisse einer Fallstudie verdeutlichen das Potenzial einer strategisch angelegten **Öffentlichkeitsarbeit** für die Schulentwicklung und zeigen, wie durch die Zusammenarbeit der Beteiligten, die Einbindung von Schülerinnen und Schülern, durch Vernetzung mit Kooperationspartnern im Stadtteil und durch den Einsatz ausgewählter Instrumente die Außenwahrnehmung von Schule gestaltet werden kann.

8. ZENTRALE BEFUNDE AUF SCHULEBENE

Die Analysen zu den fünf Untersuchungsbereichen der wissenschaftlichen Begleitung haben verdeutlicht, dass die Umsetzung des Pilotvorhabens Gemeinschaftsschule maßgeblich im Zusammenhang mit der Entwicklung der Einzelschule steht. Vor diesem Hintergrund werden abschließend die zentralen Befunde aus allen Untersuchungsbereichen auf der Ebene der Einzelschulen komprimiert zusammengefasst. Dabei werden alle Schulen des Pilotjahrgangs 2008/2009 berücksichtigt. Für die Gemeinschaftsschulen, die im Schuljahr 2009/2010 in die Pilotphase eingetreten sind, werden lediglich die Ergebnisse der Teilstudie Lernstandserhebung aufgeführt (vgl. Kapitel 2.3).

Um die Möglichkeit zu eröffnen, Entwicklungsstände zu vergleichen, werden die Befunde zum einen in einer Übersichtstabelle grafisch dargestellt (Kapitel 8.1). Zum anderen werden die Ergebnisse auf Schulebene in kurzen, nach Schulgruppen angeordneten Schulporträts zusammengefasst, die einer einheitlichen Darstellung folgen (Kapitel 8.2 – 8.4).

Im Anschluss an die Darstellung der Befunde auf Einzelschulebene werden weiterführende Forschungsfragen vorgestellt (Abschnitt 8.5), deren Prüfung wir für eine Fortsetzung der wissenschaftlichen Begleitung empfehlen, um zu zentralen Entwicklungsbereichen der Gemeinschaftsschule weitere Erkenntnisse zu gewinnen.

8.1 Übersichtstabelle: Zentrale Befunde auf Schulebene

	Schulgruppe 1			Schulgruppe 2						Schulgruppe 3				
	Schule K	Schule L	Schule M	Schule D	Schule E	Schule G	Schule H	Schule I	Schule J	Schule A	Schule B	Schule C	Schule F	Schule O
STGA	0	nv.	0	+	+	+	nv.	++	-0	0	nv.	+	+	++
PK	0	nv.	+	0	+	0+	nv.	++	0+	+	nv.	++	+	++
KV	0	nv.	0	0+	+	+	nv.	++	-0	0+	nv.	++	0+	++
UZ	0	nv.	-0	0+	0+	+	nv.	++	--	-0	nv.	0+	0	++
KK	0+	nv.	0	0+	0	0	nv.	++	0	0+	nv.	0+	0+	++
AGV	+	nv.	0+	0+	+	+	nv.	+	0+	++	nv.	++	+	++
GZ	0	nv.	-0	0+	0+	++	nv.	++	--	++	nv.	++	0+	++
BD	+	nv.	+	0+	0	+	nv.	++	0	++	nv.	++	+	++
DL	++	nv.	++	++	+	+	nv.	++	+	++	nv.	++	++	++
LR	++	nv.	+	++	+	+	nv.	++	+	++	nv.	++	++	++
SEN-S	0+	nv.	++	0+	++	++	nv.	++	+	++	nv.	++	++	++
SEN-L	-0	nv.	0+	+	-0	0+	nv.	++	-	++	nv.	++	+	++
SP UE	0	nv.	+	+	0	+	nv.	+	0	++	nv.	0	++	++
SP-SE	+	nv.	++	++	++	+	nv.	+	0+	++	nv.	++	++	++
WFS	++	0+	+	0+	0+	+	+	++	0+	++	+	+	+	nv.
E-ZL	++	nv.	+	0+	0+	+	nv.	++	++	+	nv.	++	++	++
E-ZG	++	nv.	++	0+	+	++	nv.	++	++	++	nv.	++	++	++
L-BHL	0+	nv.	+	++	+	++	nv.	++	-0	++	nv.	++	++	++
L-EB*	-0	nv.	-0	-0	-	--	nv.	--	-0	--	nv.	--	--	--
AFT9-7	0	++	0+	0	0	0+	0	0+	0	0+	0-	0	0+	nv.
LM-D	++	+	++	+	0+	+	+	+	0+	+	+	0+	0+	nv.
LM-E	++	+	++	++	+	0+	+	++	-0	++	++	++	++	nv.
LM-M	+	0+	+	+	0+	0+	0+	+	0	0+	0+	0+	0+	nv.
LM-N	0+	0+	0+	0	0+	0+	0	0+	0	0+	0+	0+	0+	nv.
SK-D	+	-0	0+	0	0	-	0	0+	0+	+	+	-0	0	nv.
SK-E	++	+	0+	0+	+	0+	0+	+	0	++	+	++	++	nv.
SK-M	0+	0+	-0	0+	0+	0+	0	-0	-0	0+	-0	0+	0	nv.
SK-N	+	0+	0+	0+	0+	0+	-0	+	0+	0	0	0+	0+	nv.
DU-D	+	++	++	++	++	+	++	++	++	++	+	++	+	nv.
DU-E	++	+	+	+	++	0	++	+	0	++	0+	++	0+	nv.
DU-M	++	+	+	+	+	0+	++	++	+	++	0	+	+	nv.
DU-N	+	+	++	++	0+	0+	++	++	0+	++	0+	+	0+	nv.
KA-D	0+	0+	0+	0+	-0	-0	-0	0	-	-0	-0	-0	-	nv.
KA-M	++	0+	+	0+	+	+	++	++	0+	+	0+	+	+	nv.
KA-N	0+	0	0+	0+	-	0	-0	0+	-	0+	-0	0+	-	nv.
IBO-D	+	+	+	+	0+	0+	+	+	0+	++	0+	0+	0	nv.
IBO-E	++	++	++	++	++	-0	++	++	0	++	+	++	++	nv.
IBO M	++	0+	+	+	+	0+	++	++	0+	++	0	0	+	nv.
IBO-N	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	+	+	0+	nv.

* Bei dem Item „Lehrereinstellung zur Belastung durch heterogene Lerngruppen“ (L-EB) bedeuten negative Werte, dass eine deutliche bzw. große Mehrheit der Befragten der entsprechenden Aussage nicht zustimmt, die Belastung also als gering einschätzt. Da eine geringe Belastung einen positiven Befund darstellt, wurden die Felder entsprechend farblich markiert.

Erläuterungen zur Übersichtstabelle:

Wertung		Likert-Skalen		AFI		Lernberatung: Anteil der Lehrer, die min. 1 Instrument der Kategorie gewählt haben	Methoden der Binnendifferenzierung	Kooperationskultur im Kollegium
--	ausgeprägt negativ	≤2,0		≤-30		0-16 %		
-	deutlich negativ	>2,0	≤2,2	>-30	≤-20	17-33 %		
-0	moderat negativ	>2,2	≤2,4	>-20	≤-10	34-49 %		
0	ausgeglichen	2,5		>-10	≤10	50 %	Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau	Austausch über erzieherische Probleme, Regeln, Rituale und Materialien wenig gemeinsame Entwicklungs- und Planungsaktivitäten
0+	moderat positiv	≥2,6	<2,8	≥+10	<+20	51-66 %	Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau und differenzierende Aufgabenformate	Austausch über erzieherische Probleme, Regeln, Rituale und Materialien teilweise gemeinsame Entwicklungs- und Planungsaktivitäten
+	deutlich positiv	≥2,8	<3,0	≥+20	<+30	67-83 %	Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau und differenzierende Aufgabenformate + kooperative Lernformen	Austausch über erzieherische Probleme, Regeln, Rituale und Materialien häufig gemeinsame Entwicklungs- und Planungsaktivitäten
++	ausgeprägt positiv	≥3,0		≥+30		84-100 %	Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau und differenzierende Aufgabenformate + kooperative Lernformen + selbstregulative Lernarrangements	Austausch über erzieherische Probleme, Regeln, Rituale und Materialien häufig gemeinsame Entwicklungs- und Planungsaktivitäten Unterrichtsbesuche und Reflexionsgespräche

Legende

STGA = Steuergruppenarbeit
 PK = Partizipation im Kollegium
 KV = Klarheit der Verantwortlichkeiten
 ÜZ = Überprüfung der Zielerreichung
 KK = Kooperationskultur im Kollegium
 AGV = Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte gegenüber Veränderungen
 GZ = Gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium
 BD = Methoden der Binnendifferenzierung
 DL = Lernberatung: Dialogische Lernberatung
 LR = Lernberatung: Instrumente zur eigenständigen Lernreflexion
 SEN-S = Effekt des gemeinsamen Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf das Lernen
 SEN-L = Effekt des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf die produktive Wahrnehmung von Heterogenität
 SP-UE = Schülerpartizipation an Unterrichtsentwicklung
 SP-SE = Schülerpartizipation an Schulentwicklung
 WFS = Schüler: Wohlfühlen in der Schule
 E-ZL = Elternzufriedenheit: Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler
 E-ZG = Elternzufriedenheit: Gestaltung des Unterrichts
 L-EHL = Lehrereinstellung zu heterogenen Lerngruppen
 L-EB = Lehrereinstellung zur Belastung durch heterogene Lerngruppen
 AFI = Allgemeiner Fachleistungsindex
 LM = Lernmotivation
 SK = Selbstkonzept
 DU = Diagnostik und Unterstützung
 KA = Kognitive Aktivierung
 IBO = individuelle Bezugsnormorientierung
 D = Deutsch
 E = Englisch
 M = Mathematik
 N = Naturwissenschaften
 nv. = Daten liegen nicht vor (Schule hat an der Erhebung nicht teilgenommen)

Die Tabelle gibt einen Überblick über zentrale Ergebnisse der Lehrkräfte-, Schüler- und Elternbefragungen, die im Jahr 2011 durchgeführt wurden, auf Schulgruppen- und Einzelschulebene. Auf einen Blick ist zu erkennen, dass positive Werte (dunkel- bzw. hellgrün hinterlegte Felder) überwiegen (57 Prozent aller Einzelwerte), während negative Werte (dunkel- bzw. hellorange hinterlegte Felder) die Ausnahme darstellen, was insgesamt auf einen fortgeschrittenen Stand der Umsetzung der Zielvorgaben des Schulversuchs in der Pilotphase schließen lässt.

Schulübergreifend ergeben sich aus Sicht der Lehrkräfte hohe Werte in den Bereichen „dialogische Lernberatung“ (DL), „Nutzung von Instrumenten zur eigenständigen Lernreflexion“ (LR), „positiver Effekt des gemeinsamen Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auf das Lernen“ (SEN-L), aus Elternsicht in den Bereichen „Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler“ (E-ZL) und „Gestaltung des Unterrichts“ (E-ZG) und aus Schülersicht in den Bereichen „diagnostische Kompetenz der Deutschlehrkräfte und fachliche Unterstützung im Deutschunterricht“ (DU-D) sowie „individuelle Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbewertung“ sowohl im Englischunterricht als auch im naturwissenschaftlichen Unterricht“ (IBO-E und IBO-N). Deutliche Entwicklungsbedarfe zeigen sich demgegenüber in den Bereichen „Überprüfung der Zielerreichung“ (ÜZ), „Kooperationskultur im Kollegium“ (KK), „Förderung der Lernmotivation“ sowohl im Mathematikunterricht als auch im naturwissenschaftlichen

Unterricht“ (LM-M und LM-N), „Förderung der Selbstkonzepte“ in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften sowie „kognitive Aktivierung“ im Deutschunterricht und im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Die zwischen den Einzelschulen am stärksten ausgeprägten Unterschiede finden sich bei den Einschätzungen der Lehrkräfte von Aspekten der Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: „Steuergruppenarbeit“ (STGA), „Partizipation im Kollegium“ (PK), „Klarheit der Verantwortlichkeiten“ (KV), „Überprüfung der Zielerreichung (ÜZ), „Kooperationskultur im Kollegium“, „Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte gegenüber Veränderungen“ (AGV) und „gemeinsame Zielsetzungen im Kollegium“ (GZ). Während die Schulen I und O besonders hohe Zustimmungswerte verzeichnen, äußern sich die Kollegien an den Schulen K, M, D und insbesondere J erheblich zurückhaltender. Hierin spiegeln sich einerseits die unterschiedlichen Voraussetzungen wider, mit denen die Schulen in die Pilotphase gestartet sind, andererseits aber auch Spannungen innerhalb der Kollegien. So konnten die Schulen I und O bereits zu Beginn des Schulversuchs auf etablierte Steuerungsstrukturen zurückgreifen, während an der Schule J grundlegende Steuerungsstrukturen erst geschaffen werden mussten.

8.2 Schulporträts der Schulgruppe 1

Schule K steht als Schule des Fusionsmodells, die aus drei Einzelschulen hervorging, vor besonderen Herausforderungen. Hinsichtlich der Steuergruppenarbeit sowie weiterer steuerungsrelevanter Aspekte halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen der Kolleginnen und Kollegen die Waage. Hinsichtlich der Partizipation des Kollegiums an Entscheidungsprozessen, der Klarheit über Verantwortlichkeiten sowie der Überprüfung der Zielerreichung im Schulentwicklungsprozess lässt sich zwischen 2009 und 2011 eine rückläufige Tendenz in der Einschätzung der Lehrkräfte beobachten, die insbesondere mit Vollzug der Fusion zwischen 2010 und 2011 zum Tragen kommt. Im Vergleich der Fusionsschulen ist die Schule K diejenige Schule, an der die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen beider Fusionspartner bei der Unterrichtsentwicklung am stärksten ausgeprägt ist. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert. Hinsichtlich der Frage, ob bei der Entwicklung zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele verfolgt werden, sind (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen annähernd gleich stark vertreten. Abstimmungen über Fortbildungen finden vorrangig mit der Schulleitung statt.

Die Schule K beginnt schrittweise mit der Umsetzung von Binnendifferenzierung im Unterricht. Sie widmet sich zunächst schwerpunktmäßig der Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus und differenzierenden Aufgabenformaten und nimmt zwischen 2009 und 2011 als weiteres Lernarrangement kooperative Lernformen hinzu. Mit einer deutlich rückläufigen Tendenz zwischen den Erhebungszeitpunkten halten sich bei der Befragung 2011 (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, hinsichtlich der Bedeutung des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowohl für das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch für die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität die Waage. Bei der Lernberatung verwenden zunehmend mehr Lehrkräfte Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung. Insbesondere Kompetenzraster werden verstärkt eingesetzt.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule K bescheinigt ihren Englisch- und Mathematiklehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, bezogen auf die Deutsch- und Naturwissenschaftslehrkräfte ist es jeweils eine deutliche Mehrheit. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Englisch, Mathematik und in den Naturwissenschaften wahr, bezogen auf den Deutschunterricht ist es eine deutliche Mehrheit. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, bezogen sowohl auf den Deutschunterricht als auch auf den naturwissenschaftlichen Unterricht ist es jeweils eine moderate Mehrheit.

Die Schule K wurde mit dem Belastungsindexwert 380 der Gruppe 1 zugeordnet. Im Kompetenzbereich Orthografie liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler substanziell über dem Lernzuwachs der Hamburger Vergleichsgruppe, in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch und Mathematik unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe, in den Naturwissenschaften liegt der Lernzuwachs deutlich unter dem Wert der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 unterscheidet sich nicht deutlich vom Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch, in Mathematik ist es eine deutliche und in den Naturwissenschaften eine moderate Mehrheit. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Fächern Deutsch und Naturwissenschaften ist es jeweils eine deutliche Mehrheit und in Mathematik eine moderate Mehrheit. Hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene sind (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen der Lehrkräfte ausgeglichen; auf der Schulebene schätzt eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte die Partizipationsmöglichkeiten positiv ein. Dabei ist von 2009 bis 2011 eine durchschnittliche bis leicht rückläufige Tendenz zu verzeichnen.

Die drei Befragtengruppen äußern sich unterschiedlich über ihre Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und ihre Einstellungen zu derselben: Die Schülerinnen und Schüler gehen mehrheitlich gern zur Schule. Ein Großteil der Eltern ist zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Der Anteil der Lehrkräfte, die heterogene Lerngruppen als förderlich für das Lernen der Schülerinnen und Schüler erachten, nimmt von 2009 bis 2011 deutlich ab; gleichwohl überwiegen weiterhin eher positive Einschätzungen. Die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen empfindet eine Mehrheit der Lehrkräfte weiterhin eher als geringe Belastung.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der **Schule L** bescheinigt ihren Deutschlehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, bezogen auf die Lehrkräfte in den Fächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften ist es jeweils eine deutliche Mehrheit. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sowohl im Englisch- als auch im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr, bezogen auf den Deutschunterricht ist es eine deutliche und bezogen auf den Mathematikunterricht eine moderate Mehrheit. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sowohl im Deutsch- als auch im Mathematikunterricht, bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage.

Die Schule L wurde mit dem Belastungsindexwert 400 der Gruppe 1 zugeordnet. In den Kompetenzbereichen Orthografie und Naturwissenschaften liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler substanziell und in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Englisch deutlich über dem Lernzuwachs der Hamburger Vergleichsgruppe, in Mathematik unterscheidet sich der Lernzuwachs nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 liegt substanziell über dem Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch, in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften ist es jeweils eine moderate Mehrheit. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften ist es jeweils eine moderate Mehrheit, während im Fach Deutsch eine moderate Mehrheit ein (eher) negatives Selbstkonzept angibt.

Schule M steht als Fusionsschule vor besonderen Herausforderungen. Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden von einer moderaten Mehrheit des Kollegiums (eher) negativ bewertet mit einer zum Teil deutlich negativen Tendenz zwischen den Erhebungsjahren. Im Zuge der Fusion sah sich die Schule mit multiplen Herausforderungen konfrontiert: Vor allem die lange ungeklärte Schulleitungsfrage sowie die Verteilung auf zwei Standorte erschweren den Aufbau von verlässlichen Steuerungsstrukturen. Die Kooperation der Lehrkräfte

an der Schule M fokussiert insbesondere auf den Austausch von Erfahrungen und Materialien. Gegenseitige Reflexion und Unterrichtsbesuche finden an der Schule noch selten statt. Nur ein Teil der Lehrkräfte ist davon überzeugt, dass bei der Schulentwicklungsarbeit gemeinsame Ziele im Kollegium verfolgt werden. Bei der Abstimmung der Fortbildungsteilnahme spielen verschiedene Gremien bzw. Personen eine Rolle.

Die Schule M beginnt schrittweise mit der Umsetzung von Binnendifferenzierung im Unterricht. Sie widmet sich zunächst schwerpunktmäßig der Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus und differenzierenden Aufgabenformaten und nimmt zwischen 2009 und 2011 als weiteres Lernarrangement kooperative Lernformen hinzu. Die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, schätzen den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für das Lernen der Schülerinnen und Schüler über die Erhebungsjahre durchgehend positiv ein. Den Effekt des gemeinsamen Unterrichtens auf die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität schätzen sie zunehmend zurückhaltender ein und kommen 2011 mehrheitlich zu einer moderat positiven Beurteilung. Bei der Lernberatung verwenden die Lehrkräfte zwischen den Erhebungsjahren in zunehmendem Maße Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung. Einen besonders starken Anstieg gibt es bei dem Einsatz von Lerntagebüchern.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule M bescheinigt ihren Deutsch- und Naturwissenschaftslehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, bezogen auf die Englisch- und Mathematiklehrkräfte ist es jeweils eine deutliche Mehrheit. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sowohl im Englisch- als auch im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr, bezogen auf den Deutschunterricht wie auch auf den Mathematikunterricht ist es jeweils eine deutliche Mehrheit. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, bezogen sowohl auf den Deutschunterricht als auch auf den naturwissenschaftlichen Unterricht ist es jeweils eine moderate Mehrheit.

Die Schule M wurde mit dem Belastungsindexwert 382 der Gruppe 1 zugeordnet. Im Kompetenzbereich Orthografie liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler substantiell und im Kompetenzbereich Leseverständnis deutlich über dem Lernzuwachs ihrer Hamburger Vergleichsgruppe, in den Naturwissenschaften unterscheidet er sich nicht vom Lernzuwachs der Hamburger Vergleichsgruppe, in den Kompetenzbereichen Englisch und Mathematik liegt der Lernzuwachs deutlich unter dem Wert der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 liegt moderat über dem Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch, in Mathematik ist es eine deutliche und in den Naturwissenschaften eine moderate Mehrheit. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Englisch und Naturwissenschaften, während im Fach Mathematik eine moderate Mehrheit ein (eher) negatives Selbstkonzept angibt. Die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene und der Schulebene werden von den Lehrkräften mehrheitlich positiv bewertet. Dabei bleibt der Anteil der positiven Bewertungen von 2009 bis 2011 weitgehend gleich.

Die drei Befragtengruppen äußern sich unterschiedlich über ihre Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und ihre Einstellungen zu derselben: Die Schülerinnen und Schüler gehen gern zur Schule. Die Eltern sind zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die positive Einstellung der Lehrkräfte zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler geht von 2009 bis 2011 deutlich zurück; eine Mehrheit äußert sich jedoch immer noch moderat positiv. Die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen empfindet eine moderate Mehrheit der Lehrkräfte weiterhin geringe Belastung.

8.3 Schulporträts der Schulgruppe 2

Die Bewertung der Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte wird von der Mehrheit des Kollegiums der **Schule D** ausgeglichen bis moderat positiv bewertet. Zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2011 bleiben die Werte in diesen Aspekten weitgehend gleich. Im

Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert.

Die Schule D beginnt schrittweise mit der Umsetzung von Binnendifferenzierung im Unterricht. Sie widmet sich zunächst schwerpunktmäßig der Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus für unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler und erweitert dieses Lernarrangement zwischen 2009 und 2011 um differenzierende Aufgabenformate. Eine moderate Mehrheit der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, schätzt den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowohl für das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch für die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität positiv ein. Dabei lässt sich der Anteil der positiven Einschätzungen zwischen den Erhebungsjahren leicht abnehmen. Bei der Lernberatung verwenden die Lehrkräfte zwischen den Erhebungsjahren in zunehmendem Maße Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung. Einen besonders starken Anstieg gibt es bei dem Einsatz von Lerntagebüchern.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule D bescheinigt ihren Deutsch- und Naturwissenschaftslehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, in den Fächern Englisch und Mathematik ist es jeweils eine deutliche Mehrheit. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sowohl im Englischunterricht als auch im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr, bezogen auf den Deutschunterricht wie auch auf den Mathematikunterricht ist es jeweils eine deutliche Mehrheit. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt jeweils eine moderate Mehrheit im Deutsch-, Englisch- und Mathematikunterricht.

Die Schule D wurde mit dem Belastungsindexwert 458 der Gruppe 2 zugeordnet. Im Kompetenzbereich Orthografie liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler substanziell über dem Lernzuwachs der Hamburger Vergleichsgruppe, in den übrigen Kompetenzbereichen unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von den Werten der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 unterscheidet sich nicht deutlich vom Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Fächern Deutsch und Mathematik ist es jeweils eine deutliche Mehrheit, in den Naturwissenschaften sind (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen gleich häufig. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Englisch, Mathematik und in den Naturwissenschaften, bezogen auf das Fach Deutsch halten sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage.

Die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene werden von den Lehrkräften mehrheitlich moderat positiv bewertet; auf der Schulebene schätzen die Lehrkräfte die Partizipationsmöglichkeiten positiv ein. Dabei ist von 2009 bis 2011 eine positive Entwicklungstendenz zu verzeichnen.

Die positiven und negativen Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und die Einstellung zur Gemeinschaftsschule halten sich bei allen drei Befragtengruppen die Waage: Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die gern bzw. ungern zur Schule gehen, sind ausgeglichen. Ebenso halten sich die Angaben der Eltern zur Zufriedenheit mit der Gestaltung des Unterrichts und mit der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler die Waage. Eine Mehrheit der Lehrkräfte schätzt 2011 die Bedeutung von heterogenen Lerngruppen positiv ein. Gleichzeitig steigt das Belastungsempfinden bei der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen auf ein mittleres Niveau.

Schule E steht als Fusionsschule vor besonderen Herausforderungen. Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden an der Fusionsschule von der Mehrheit des Kollegiums dennoch zu beiden Erhebungszeitpunkten moderat positiv bewertet. Im Zuge der Fusion sah sich die Schule mit multiplen Herausforderungen konfrontiert: Vor allem die lange ungeklärte Schulleitungsfrage sowie die Verteilung auf drei Standorte erschweren den Aufbau von verlässlichen Steuerungsstrukturen. Im Vergleich der Fusionsschulen ist Schule E diejenige Schule, an der die Kooperation der Kolleginnen und Kollegen der fusionierenden Schulen bei der Schulentwicklung am stärksten ausgeprägt ist. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Pilotschule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert. Eine moderate Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass bei der Entwicklung

zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele verfolgt werden. Bei der Abstimmung der Fortbildungsteilnahme spielen verschiedene Gremien bzw. Personen eine Rolle.

Die Schule E beginnt die Umsetzung von Binnendifferenzierung im Unterricht schwerpunktmäßig mit der Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus und differenzierenden Aufgabenformaten. Zum Erhebungszeitpunkt 2011 konzentriert sich die Schule im Rahmen dieses Lernarrangements auf die Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus. Die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, entwickeln zwischen den Erhebungsjahren eine deutlich positive Haltung zu dem Effekt des gemeinsamen Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Der Anteil der Lehrkräfte, die den Effekt des gemeinsamen Unterrichtens auf die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität positiv einschätzen, nimmt ab, so dass eine Mehrheit 2011 zu einer moderat negativen Einschätzung kommt. Die Lehrkräfte verwenden zwischen den Erhebungsjahren in zunehmendem Maße Formen der dialogischen Lernberatung sowie Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen. Insbesondere Instrumente zur Selbsteinschätzung werden dabei von einem hohen Anteil der Lehrkräfte genutzt.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule E bescheinigt ihren Deutsch- und Englischlehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, in Mathematik ist es eine deutliche und in den Naturwissenschaften eine moderate Mehrheit. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht und im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr, bezogen auf den Mathematikunterricht ist es eine deutliche und bezogen auf den Deutschunterricht eine moderate Mehrheit. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, bezogen auf den Deutschunterricht haben (eher) negative Einschätzungen ein moderates Übergewicht, bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht haben sie ein deutliches Übergewicht.

Die Schule E wurde mit dem Belastungsindexwert 477 der Gruppe 2 zugeordnet. In den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Orthografie verzeichnen ihre Schülerinnen und Schüler substantiell höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Vergleichsgruppe, in Englisch unterscheidet sich der Lernzuwachs nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe, in Mathematik und in den Naturwissenschaften liegen die Lernzuwächse substantiell unter dem Wert der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 unterscheidet sich nicht deutlich vom Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften ist es jeweils eine moderate Mehrheit. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in Mathematik und in den Naturwissenschaften trifft dies jeweils auf eine moderate Mehrheit zu, bezogen auf das Fach Deutsch halten sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage.

Positive und negative Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene gibt es gleich häufig; auf der Schulebene schätzen die Lehrkräfte die Partizipationsmöglichkeiten mehrheitlich positiv ein. Dabei steigt der Anteil der positiven Bewertungen von 2009 bis 2011 etwas.

Hinsichtlich der Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und der Einstellung zu derselben sind die Einschätzungen in allen Befragtengruppen ausgeglichen bis moderat positiv: Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die gern bzw. ungern zur Schule gehen, halten sich die Waage. Eine moderate Mehrheit der Eltern ist zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Der Anteil der Lehrkräfte, die die Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv einschätzen, sinkt von 2009 bis 2011; eine moderate Mehrheit kommt jedoch immer noch zu einer positiven Beurteilung. Ebenso wird die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen weiterhin von einer moderaten Mehrheit als geringe Belastung eingeschätzt.

Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden von einer moderaten Mehrheit des Kollegiums der **Schule G** positiv bewertet. Jedoch lässt sich zwischen Erhebungsjahren 2009 und 2011 für viele der untersuchten Aspekte im Bereich Schulorganisation und

insbesondere hinsichtlich des Aspekts Klarheit in der Definition von Verantwortlichkeiten eine negative Tendenz in der Einschätzung der Lehrkräfte beobachten. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen fokussiert. Die Lehrkräfte dieser Schule geben zudem überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Bei der Abstimmung der Fortbildungsteilnahme spielen verschiedene Gremien bzw. Personen eine Rolle.

Die Schule G gestaltet die Umsetzung von Binnendifferenzierung im Unterricht seit 2009 in fortgeschrittener Weise mit zwei gemeinschaftsschultypischen Lernarrangements: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate sowie kooperative Lernformen. Eine stark positive Veränderung lässt sich in den Einschätzungen der Lehrkräfte zum Effekt des gemeinsamen Unterrichtens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für das Lernen der Schülerinnen und Schüler beobachten. Etwas zurückhaltender, jedoch ebenfalls mit einem Anstieg positiver Einschätzungen zwischen den Erhebungsjahren beurteilen sie den Effekt des gemeinsamen Unterrichtens auf die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität. Der Einsatz von Instrumenten, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung hat zwischen den Erhebungsjahren stark zugenommen. Diese werden 2011 von einem hohen Anteil der Lehrkräfte genutzt. Einen besonders starken Anstieg gibt es beim Einsatz von Lerntagebüchern.

Eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule G bescheinigt ihren Deutschlehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, bezogen auf die Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräfte ist es jeweils eine moderate Mehrheit, bezogen auf die Englischlehrkräfte halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr, bezogen auf den Deutsch- und Mathematikunterricht ist es jeweils eine moderate Mehrheit, bezogen auf den Englischunterricht gibt es ein moderates Übergewicht (eher) negative Einschätzungen. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage, bezogen auf den Deutschunterricht haben (eher) negative Einschätzungen ein moderates Übergewicht.

Die Schule G wurde mit dem Belastungsindexwert 484 der Gruppe 2 zugeordnet. In den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Orthografie liegen die Lernzuwächse ihrer Schülerinnen und Schüler substanziell über den entsprechenden Werten der Hamburger Vergleichsgruppe, in Englisch, Mathematik und in den Naturwissenschaften unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 liegt moderat über dem Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch, in den Fächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften ist es jeweils eine moderate Mehrheit. Über ein positives Selbstkonzept verfügt jeweils eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften, bezogen auf das Fach Deutsch gibt eine deutliche Mehrheit ein (eher) negatives Selbstkonzept an.

Die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene und der Schulebene werden von den Lehrkräften mehrheitlich moderat positiv bewertet. Dabei steigt der Anteil der positiven Bewertungen von 2009 bis 2011 etwas.

Die drei Befragtengruppen äußern sich unterschiedlich über ihre Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und ihre Einstellungen zu derselben: Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die gern bzw. ungern zur Schule gehen, halten sich die Waage. Die Eltern sind mehrheitlich zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Mehrheit der Lehrkräfte hat weiterhin eine positive Einstellung zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler – gleichwohl dieser Anteil etwas sinkt – und empfindet die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen als geringe Belastung.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der **Schule H** bescheinigt ihren Lehrkräften in allen vier erfassten Unterrichtsfächern eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung

nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften wahr, bezogen auf den Deutschunterricht ist es eine deutliche Mehrheit. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, bezogen sowohl auf den Deutschunterricht als auch auf den naturwissenschaftlichen Unterricht haben (eher) negative Einschätzungen ein moderates Übergewicht.

Die Schule H wurde mit dem Belastungsindexwert 457 der Gruppe 2 zugeordnet. Im Kompetenzbereich Orthografie liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler deutlich über dem Lernzuwachs der Hamburger Vergleichsgruppe, in den übrigen Kompetenzbereichen unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von den Werten der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 unterscheidet sich nicht deutlich vom Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch, in Mathematik ist es eine moderate Mehrheit, in den Naturwissenschaften halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Fächern Deutsch und Mathematik sind (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte ausgeglichen, bezogen auf die Naturwissenschaften gibt eine moderate Mehrheit ein (eher) negatives Selbstkonzept an.

Schule I kann bereits mit Beginn der Pilotphase auf etablierte Steuerungsstrukturen zurückgreifen. Die Steuergruppenarbeit, die Partizipation des Kollegiums an Entscheidungsprozessen, die Klarheit über Verantwortlichkeiten sowie die Überprüfung der Zielerreichung im Schulentwicklungsprozess werden von den Lehrkräften dieser Schule bei allen Befragungen sehr positiv bewertet. Zudem zählt die Schule zu denjenigen Gemeinschaftsschulen mit der am stärksten ausgeprägten Kooperationskultur, zu der auch voraussetzungsreiche Formen der Kooperation gehören. Zwischen 2009 und 2011 ist zudem eine weiterhin positive Entwicklungstendenz im Bereich Schulorganisation zu verzeichnen. Auch geben die Lehrkräfte der Schule I überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Bei der Abstimmung über Fortbildungen spielen die Jahrgangsteams eine herausragende Rolle.

Die Schule I gestaltet den Unterricht seit 2009 in umfassender Form binnendifferenziert und nutzt dabei alle drei gemeinschaftsschultypischen Lernarrangements: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate, kooperative Lernformen und selbstregulative Lernarrangements. Die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, schätzen 2011 den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowohl für das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch für die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität als förderlich ein. Dabei lässt sich besonders für den ersten Aspekt eine deutlich positive Tendenz zwischen den Erhebungsjahren verzeichnen. Bei der Lernberatung verwenden die Lehrkräfte zwischen den Erhebungsjahren in zunehmendem Maße unterschiedliche Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung. Insbesondere Instrumente zur Selbsteinschätzung und Kompetenzraster werden von einem hohen Anteil der Lehrkräfte genutzt.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule I bescheinigt ihren Deutsch-, Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, bezogen auf die Englischlehrkräfte ist es eine deutliche Mehrheit. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sowohl im Englischunterricht als auch im Mathematik- und im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr, bezogen auf den Deutschunterricht ist es eine deutliche Mehrheit. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht ist es eine moderate Mehrheit, bezogen auf den Deutschunterricht halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage.

Die Schule I wurde mit dem Belastungsindexwert 437 der Gruppe 2 zugeordnet. Im Kompetenzbereich Orthografie liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler substanziell und im Leseverständnis deutlich über dem jeweiligen Lernzuwachs ihrer Hamburger Vergleichsgruppe, in

den Kompetenzbereichen Englisch und Mathematik unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe, in den Naturwissenschaften liegt der Lernzuwachs substanziell unter dem Wert der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 liegt moderat über dem Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Fächern Deutsch und Mathematik ist es jeweils eine deutliche Mehrheit und in den Naturwissenschaften eine moderate Mehrheit. Über ein positives Selbstkonzept verfügt jeweils eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Englisch und Naturwissenschaften, im Fach Deutsch ist es eine moderate Mehrheit, bezogen auf das Fach Mathematik gibt eine moderate Mehrheit ein (eher) negatives Selbstkonzept an.

Die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungsprozessen und Entscheidungen auf der Unterrichts- und Schulebene werden von den Lehrkräften tendenziell positiv bewertet. Dabei sinkt der Anteil der positiven Bewertungen von 2009 bis 2011 etwas.

Die drei Befragtengruppen äußern sich unterschiedlich über ihre Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und ihre Einstellungen zu derselben: Eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler geht nicht so gern zur Schule. Die Eltern sind mehrheitlich zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte haben mehrheitlich eine positive Einstellung zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler und empfinden die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen als geringe Belastung.

An der **Schule J** mussten mit Beginn der Pilotphase grundlegende Steuerungsstrukturen erst geschaffen werden, weshalb die Schule hinsichtlich der Steuergruppenarbeit sowie weiterer steuerungsrelevanter Aspekte in 2009 häufig negative Bewertungen von den Lehrkräften erhielt. Zwischen 2009 und 2011 scheinen jedoch Anstrengungen im Bereich Schulorganisation unternommen worden zu sein, die sich in einem teilweise starken Anstieg an Zustimmungen zu den genannten Aspekten niederschlagen. Auch bei der Kooperation der Lehrkräfte besteht an dieser Schule noch der größte Entwicklungsbedarf: Bisher sind vor allem unaufwändigere Formen der Kooperation verbreitet. Eine moderate Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass bei der Entwicklung zur Gemeinschaftsschule keine gemeinsamen Ziele verfolgt werden. Zudem geben im Vergleich mit den übrigen Gemeinschaftsschulen überdurchschnittlich viele Lehrkräfte an, die Teilnahme an Fortbildungen nicht abzustimmen.

Die Schule J gestaltet die Umsetzung der Binnendifferenzierung im Unterricht seit 2009 durch die Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus für unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Eine Weiterentwicklung ist zwischen 2009 und 2011 noch nicht zu beobachten. Ebenfalls schätzt eine moderate Mehrheit der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, zu beiden Erhebungszeitpunkten den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für das Lernen der Schülerinnen und Schüler als positiv ein. Den Effekt des gemeinsamen Unterrichtens für die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität beurteilt eine moderate Mehrheit dagegen als negativ. Bei der Lernberatung verwenden zwischen den Erhebungsjahren zunehmend mehr Lehrkräfte Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung. Einen besonders starken Anstieg gibt es bei dem Einsatz von Lernentwicklungsgesprächen.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule J bescheinigt ihren Deutschlehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, bezogen auf die Mathematiklehrkräfte ist es eine deutliche, bezogen auf die Naturwissenschaftslehrkräfte eine moderate Mehrheit, bezogen auf die Englischlehrkräfte halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr, sowohl bezogen auf den Deutschunterricht als auch auf den Mathematikunterricht ist es eine moderate Mehrheit, bezogen auf den Englischunterricht halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, bezogen sowohl auf den Deutschunterricht als auch auf den naturwissenschaftlichen Unterricht haben (eher) negative Einschätzungen ein deutliches Übergewicht.

Die Schule J wurde mit dem Belastungsindexwert 451 der Gruppe 2 zugeordnet. Im Kompetenzbereich Leseverständnis liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler deutlich über dem Lernzuwachs ihrer Hamburger Vergleichsgruppe, in den Kompetenzbereichen Orthografie, Mathematik und in den Naturwissenschaften unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe, in Englisch liegt der Lernzuwachs deutlich unter dem Wert der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 unterscheidet sich nicht deutlich vom Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch, in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage, bezogen auf das Fach Englisch gibt eine moderate Mehrheit eine (eher) geringe Lernmotivation an. Über ein positives Selbstkonzept verfügt jeweils eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Naturwissenschaften, im Fach Englisch halten sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage, im Fach Mathematik gibt eine moderate Mehrheit ein (eher) negatives Selbstkonzept an.

Die positiven und negativen Einschätzungen zu den Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichts- und Schulebene halten sich bei den Lehrkräften die Waage. Dabei nimmt der Anteil der positiven Einschätzungen von 2009 bis 2011 ab.

Die drei Befragtengruppen äußern sich unterschiedlich über ihre Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und ihre Einstellungen zu derselben: Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die gern bzw. ungern zur Schule gehen, halten sich die Waage. Die Eltern sind mehrheitlich zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Der Anteil der Lehrkräfte, die die Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv einschätzen, sinkt von 2009 bis 2011 deutlich; Die positiven und negativen Einschätzungen halten sich nun 2011 die Waage. Eine moderate Mehrheit empfindet die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen weiterhin als geringe Belastung.

8.4 Schulporträts der Schulgruppe 3

Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden vom Kollegium der **Schule A** tendenziell positiv bewertet. Eine stark positive Tendenz in den Einschätzungen lässt sich zwischen 2009 und 2011 hinsichtlich der Klarheit über Verantwortlichkeiten verzeichnen. Die Überprüfung der Zielerreichung im Bereich Schulentwicklung wird hingegen von den Lehrkräften der Schule 2011 mehrheitlich moderat negativ bewertet. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Pilotschule eine ausgeprägte Kooperationskultur auf: Neben dem Austausch von Materialien und Erfahrungen gehören auch gemeinsame Planungs- und Konzeptionstätigkeiten für eine Mehrheit der Lehrkräfte zum Arbeitsalltag. Die Lehrkräfte dieser Schule geben zudem überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Abstimmungen über Fortbildungen finden vorrangig mit der Schulleitung statt.

Die Schule A gestaltet den Unterricht seit 2009 in umfassender Form binnendifferenziert und nutzt dabei alle drei gemeinschaftsschultypischen Lernarrangements: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate, kooperative Lernformen sowie selbstregulative Lernarrangements. Die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, schätzen in allen Erhebungsjahren den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowohl für das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch für die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität als förderlich ein. Bei der Lernberatung verwendet ein hoher Anteil der Lehrkräfte schon seit Beginn der Pilotphase unterschiedliche Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung. Einen besonders starken Anstieg gibt es bei dem Einsatz von Kompetenzrastern. Darüber hinaus setzen sehr viele Lehrkräfte Lernentwicklungsberichte ein.

Eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule A bescheinigt ihren Lehrkräften in allen vier erfassten Unterrichtsfächern eine hohe diagnostische Kompetenz, eine nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht und eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung. Eine hohe kognitive Aktivierung nimmt eine deutliche Mehrheit im Mathematikunterricht

wahr, im naturwissenschaftlichen Unterricht ist es eine moderate Mehrheit, bezogen auf den Deutschunterricht haben (eher) negative Einschätzungen ein moderates Übergewicht.

Die Schule A wurde mit dem Belastungsindexwert 548 der Gruppe 3 zugeordnet. Ihre Schülerinnen und Schüler erzielten im Kompetenzbereich Leseverständnis einen substanziell höheren Lernzuwachs und im Kompetenzbereich Orthografie einen deutlich höheren Lernzuwachs als die Schülerinnen und Schüler ihrer Hamburger Vergleichsgruppe, in den Kompetenzbereichen Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 liegt moderat über dem Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch und eine deutliche Mehrheit im Fach Deutsch, in Mathematik und in den Naturwissenschaften gibt jeweils eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eine hohe Lernmotivation an. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch, in Mathematik ist es eine moderate Mehrheit, in den Naturwissenschaften halten sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage.

Die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene und der Schulebene wird von einer großen Mehrheit der Lehrkräfte positiv bewertet. Dabei ist von 2009 bis 2011 eine positive Entwicklungstendenz zu verzeichnen.

Die Einstellung zur Gemeinschaftsschule wird von allen Befragtengruppen durchweg positiv beschrieben: Die Schülerinnen und Schüler gehen gern zur Schule. Die Eltern sind mehrheitlich zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte haben mehrheitlich eine positive Einstellung zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen und geben mit großer Mehrheit an, die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen als geringe Belastung zu empfinden.

Eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der **Schule B** bescheinigt ihren Deutschlehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und eine nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, in Englisch und in den Naturwissenschaften ist es jeweils eine moderate Mehrheit, in Mathematik halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht und im naturwissenschaftlichen Unterricht wahr, bezogen auf den Deutschunterricht ist es eine moderate Mehrheit, bezogen auf den Mathematikunterricht haben (eher) negative Einschätzungen ein moderates Übergewicht. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine moderate Mehrheit im Mathematikunterricht, bezogen auf den Deutschunterricht und den naturwissenschaftlichen Unterricht haben (eher) negative Einschätzungen ein moderates Übergewicht.

Die Schule B wurde mit dem Belastungsindexwert 504 der Gruppe 3 zugeordnet. In den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie und Mathematik unterscheiden sich die Lernzuwächse ihrer Schülerinnen und Schüler nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe, in Englisch und in den Naturwissenschaften liegen die Lernzuwächse substanziell unter den Werten der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 unterscheidet sich nicht deutlich vom Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, im Fach Deutsch ist es eine deutliche Mehrheit, in Mathematik und in den Naturwissenschaften jeweils eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Englisch, in den Naturwissenschaften halten sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage, in Mathematik haben (eher) negative Selbstkonzepte ein moderates Übergewicht.

Über die Ausgangslage der **Schule C** im Bereich Schulorganisation liegen keine quantitativen Daten vor. In 2011 wird deutlich, dass die Schule auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule auf etablierte Steuerungsstrukturen zurückgreifen kann. Insbesondere die Partizipation des Kollegiums an Entscheidungsprozessen sowie die klare Definition von Verantwortlichkeiten werden von den Lehrkräften positiv bewertet. Im Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Pilotschule eine Kooperationskultur auf, die vor allem auf weniger voraussetzungsreiche Kooperationsformen

fokussiert. Auch geben die Lehrkräfte der Schule C überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Bei der Abstimmung über Fortbildungen spielen die Jahrgangsteams eine herausragende Rolle.

Die Schule C gestaltet den Unterricht seit 2010 in umfassender Form binnendifferenziert und nutzt dabei alle drei gemeinschaftsschultypischen Lernarrangements: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate, kooperative Lernformen und selbstregulative Lernarrangements. Die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, schätzen den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit einer leicht negativen Tendenz zwischen den Erhebungsjahren weiterhin als förderlich ein. Den Effekt des gemeinsamen Unterrichtens auf die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität beurteilen sie ebenfalls positiv. Ein hoher Anteil der Lehrkräfte verwendet dialogische Formen der Lernberatung und setzt in zunehmendem Maße Instrumente ein, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen. Eine besonders starke Zunahme gibt es beim Einsatz von Kompetenzrastern und Portfolios.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule C bescheinigt ihren Deutsch- und Englischlehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, in Mathematik und in den Naturwissenschaften ist es jeweils eine deutliche Mehrheit. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht wahr, bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht ist es eine deutliche Mehrheit, bezogen auf den Deutschunterricht eine moderate Mehrheit, bezogen auf den Mathematikunterricht halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Eine hohe kognitive Aktivierung erfahren die Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, im naturwissenschaftlichen Unterricht ist es eine moderate Mehrheit, bezogen auf den Deutschunterricht haben (eher) negative Einschätzungen ein moderates Übergewicht.

Die Schule C wurde mit dem Belastungsindexwert 497 der Gruppe 3 zugeordnet. Im Kompetenzbereich Leseverständnis liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler substanziell, im Kompetenzbereich Orthografie deutlich über dem Lernzuwachs ihrer Hamburger Vergleichsgruppe, in Englisch und in den Naturwissenschaften unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe, in Mathematik liegt der Lernzuwachs deutlich unter dem Wert der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 unterscheidet sich nicht deutlich vom Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften ist es jeweils eine moderate Mehrheit. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in Mathematik und in den Naturwissenschaften trifft dies jeweils auf eine moderate Mehrheit zu, bezogen auf das Fach Deutsch haben (eher) negative Selbstkonzepte ein moderates Übergewicht.

Die positiven und negativen Einschätzungen zu den Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene halten sich bei den Lehrkräften die Waage; auf der Schulebene schätzt eine deutliche Mehrheit der Lehrkräfte die Partizipationsmöglichkeiten positiv ein. Dabei sind von 2010 bis 2011 keine deutlichen Veränderungen zu verzeichnen.

Die Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und die Einstellung zu derselben werden von allen drei Befragtengruppen mit (großer) Mehrheit positiv beschrieben: Die eine moderate Mehrheit der Schülerinnen und Schüler geht gern zur Schule. Die Eltern sind mehrheitlich zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte haben durchgehend eine positive Einstellung zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen und empfinden die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen als geringe Belastung.

Die Steuergruppenarbeit sowie weitere steuerungsrelevante Aspekte werden vom Kollegium der **Schule F** zu Beginn der Pilotphase tendenziell negativ bewertet. Zwischen den Erhebungsjahren 2009 und 2011 lässt sich jedoch eine teilweise stark positive Entwicklung für viele der untersuchten Aspekte im Bereich Schulorganisation und insbesondere hinsichtlich des Aspekts Partizipation bei der Entscheidungsfindung beobachten. Hier scheinen sich die unternommenen Anstrengungen im Bereich Schulorganisation, wie sie in der Fallstudie dokumentiert sind, niederzuschlagen. Im

Vergleich aller Gemeinschaftsschulen weist die Schule eine ausgeprägte Kooperationskultur auf: Neben dem Austausch von Materialien und Erfahrungen gehören auch gemeinsame Planungs- und Konzeptionstätigkeiten für eine Mehrheit der Lehrkräfte zum Arbeitsalltag. Eine moderate Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, dass bei der Entwicklung zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele verfolgt werden. Bei der Abstimmung der Fortbildungsteilnahme spielen verschiedene Gremien bzw. Personen eine Rolle.

Die Schule F beginnt schrittweise mit der Umsetzung von Binnendifferenzierung im Unterricht. Sie widmet sich zunächst schwerpunktmäßig der Bereitstellung von Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus und differenzierenden Aufgabenformaten und nimmt zwischen 2009 und 2011 als weiteres Lernarrangement kooperative Lernformen hinzu. Die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, schätzen in allen Erhebungsjahren den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf für das Lernen der Schülerinnen und Schüler als förderlich ein und beurteilen den Effekt des gemeinsamen Unterrichtens auf die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität tendenziell positiv. Bei der Lernberatung verwenden die Lehrkräfte zwischen den Erhebungsjahren in zunehmendem Maße Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung. Einen besonders starken Anstieg gibt es beim Einsatz von Lerntagebüchern.

Eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Schule F bescheinigt ihren Deutsch- und Mathematiklehrkräften eine hohe diagnostische Kompetenz und nachhaltige individuelle Unterstützung im Unterricht, bezogen auf die Englisch- und Naturwissenschaftslehrkräfte ist es jeweils eine moderate Mehrheit. Eine ausgeprägte individuelle Bezugsnormorientierung nimmt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht wahr, bezogen auf den Mathematikunterricht ist es eine deutliche Mehrheit, bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht eine moderate Mehrheit, bezogen auf den Deutschunterricht halten sich (eher) positive und (eher) negative Einschätzungen die Waage. Eine hohe kognitive Aktivierung erfährt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht, während sowohl bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht als auch auf den Deutschunterricht (eher) negative Einschätzungen deutlich überwiegen.

Die Schule F wurde mit dem Belastungsindexwert 495 der Gruppe 3 zugeordnet. Im Kompetenzbereich Orthografie liegt der Lernzuwachs ihrer Schülerinnen und Schüler substantiell und im Kompetenzbereich Leseverständnis deutlich über dem Lernzuwachs ihrer Hamburger Vergleichsgruppe, in Englisch und Mathematik unterscheiden sich die Lernzuwächse nicht deutlich von der Hamburger Vergleichsgruppe, in den Naturwissenschaften liegt der Lernzuwachs deutlich unter dem Wert der Hamburger Vergleichsgruppe. Der Allgemeine Fachleistungsindex zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 liegt moderat über dem Ausgangswert zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.

Eine hohe Lernmotivation bekundet eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften ist es jeweils eine moderate Mehrheit. Über ein positives Selbstkonzept verfügt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Fach Englisch, in den Naturwissenschaften trifft dies auf eine moderate Mehrheit zu, bezogen auf die Fächer Deutsch und Mathematik halten sich (eher) positive und (eher) negative Selbstkonzepte die Waage.

Die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene und der Schulebene werden von den Lehrkräften positiv bewertet. Dabei ist von 2009 bis 2011 eine positive Entwicklungstendenz zu verzeichnen.

Die drei Befragtengruppen äußern sich unterschiedlich über ihre Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und ihre Einstellungen zu derselben: Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die gern bzw. ungern zur Schule gehen, halten sich die Waage. Die Eltern sind mehrheitlich zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte haben durchgehend eine positive Einstellung zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler und empfinden die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen als geringe Belastung.

Schule O kann bereits mit Beginn der Pilotphase auf verlässliche Steuerungsstrukturen zurückgreifen. Die Steuergruppenarbeit, die Partizipation des Kollegiums an Entscheidungsprozessen, die Klarheit über Verantwortlichkeiten sowie die Überprüfung der Zielerreichung im Schulentwicklungsprozess werden von den Lehrkräften dieser Schule in allen Befragungsjahren sehr positiv

bewertet. Zudem zählt die Schule zu denjenigen Gemeinschaftsschulen mit der am stärksten ausgeprägten Kooperationskultur, zu der auch voraussetzungsreiche Formen der Kooperation zählen. Zwischen 2009 und 2011 ist im Bereich Schulorganisation zwar eine leicht rückläufige Tendenz zu verzeichnen, jedoch bei weiterhin hohen Mittelwerten. Dies lässt sich insbesondere mit dem zu Beginn der Pilotphase sehr kleinen Kollegium der aufwachsenden Schule erklären, das sich im Laufe der Pilotphase erheblich vergrößert hat – was Abstimmungsprozesse und die Zusammenarbeit erschwert. Darüber hinaus geben die Lehrkräfte dieser Schule überdurchschnittlich häufig an, bei der Schulentwicklungsarbeit zur Gemeinschaftsschule gemeinsame Ziele zu verfolgen. Abstimmungen über Fortbildungen finden vorrangig mit der Schulleitung statt.

Die Schule O gestaltet den Unterricht seit 2009 in umfassender Form binnendifferenziert und nutzt dabei alle drei gemeinschaftsschultypischen Lernarrangements: Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate, kooperative Lernformen und selbstregulative Lernarrangements. Die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, schätzen in allen Erhebungsjahren den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowohl für das Lernen der Schülerinnen und Schüler als auch für die eigene produktive Wahrnehmung von Heterogenität (sehr) positiv ein. Bei der Lernberatung verwendet ein hoher Anteil der Lehrkräfte schon seit dem Beginn der Pilotphase unterschiedliche Instrumente, die Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Lernprozessreflexion anregen, sowie Formen der dialogischen Lernberatung. Einen besonders starken Anstieg gibt es bei dem Einsatz von Lerntagebüchern. Darüber hinaus setzen sehr viele Lehrkräfte Lernentwicklungsberichte ein.

Die Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Unterrichtsebene und der Schulebene werden von den Lehrkräften positiv bewertet. Dabei ist von 2009 bis 2011 eine rückläufige Tendenz zu verzeichnen, da die Schule jedoch von dem höchstmöglichen Wert gestartet ist, kann diese Tendenz vernachlässigt werden.

Die drei Befragtengruppen äußern sich sehr positiv über ihre Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule und ihre Einstellungen zu derselben: Da es sich bei der Schule O um eine zu Beginn der Pilotphase neu gegründete, aufwachsende Grundschule handelt, wurden die Schülerinnen und Schüler nicht befragt. Eine große Mehrheit der Eltern ist zufrieden mit der Gestaltung des Unterrichts und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte haben durchgehend eine sehr positive Einstellung zur Bedeutung von heterogenen Lerngruppen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler und empfinden die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen als geringe Belastung.

8.5 Weiterführende Fragen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, dass an allen Gemeinschaftsschulen wichtige Entwicklungsschritte vollzogen wurden. Die dargestellten Befunde ergeben das Bild eines sich stabil gestaltenden Schulentwicklungsprozesses. Dabei verdeutlicht die Analyse der Ergebnisse in den vier Untersuchungsbereichen gleichzeitig die Komplexität der Anforderungen an die Steuerung und Ausgestaltung der Entwicklungsprozesse der Pilotschulen.

Daraus folgt auch, dass in einem Schulversuch, der in so umfassender Weise eine neue Schulform mit einer veränderten Schülerpopulation und neuen Formen des Lernens erprobt, nach vier Jahren Erprobung und wissenschaftlicher Begleitung erwartungsgemäß noch Fragen offen sind.

Für die Weiterführung des Schulversuchs empfehlen wir die Prüfung der folgenden Fragen:

1. Veränderungen im Bereich Unterricht und Lernen sind – wie erwartet – erst in kleinen Schritten beschreibbar. Offen bleibt, wie neue Formen eines produktiven Umgangs mit Heterogenität nach der Überwindung der Anfangsschwierigkeiten weiterentwickelt und konsolidiert werden, wie also die Pilotschulen die **längerfristige Qualitätsentwicklung im Untersuchungsfeld Unterrichtsentwicklung gestalten**. Hieraus ergeben sich die Fragen:
 - Welche weiteren Formen der inneren Differenzierung und welche Lernarrangements für das Lernen in heterogenen Gruppen entwickeln die Gemeinschaftsschulen und welche Erfahrungen machen sie damit?

- Inwieweit gelingt es den Gemeinschaftsschulen, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen zum Abitur zu führen?
2. Weiterhin wäre zu prüfen, welche begleitenden Maßnahmen für die erfolgreiche **Gestaltung einer Schule mit den Jahrgangsstufen 1-10 bzw. 1-13** erforderlich sind. Im Einzelnen wäre dabei aus heutiger Sicht eine Untersuchung der folgenden Aspekte von Bedeutung:
- Wie entwickelt sich die Umsetzung der verschiedenen Organisationsmodelle langfristig?
 - Wie entwickelt sich die Kooperation zwischen Schulen innerhalb eines Schulverbundes?
 - Wie entwickeln sich Schulen im Rahmen des Fusionsmodells?
 - Wie entwickelt sich die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe bzw. wie entwickelt sich die Kooperation mit anderen Schulen im Bereich der Oberstufe?
 - Wie entwickeln sich Gemeinschaftsschulen in Abhängigkeit vom schulischen und sozialen Umfeld insbesondere in der Konkurrenz zu Gymnasien?
3. Aufgrund des zeitlichen Rahmens der wissenschaftlichen Begleitung muss auch die Frage nach dem **Verlauf der Schulkarrieren der Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler** über den Untersuchungszeitraum hinaus offen bleiben. Die Ergebnisse der Prüfungen zur Erlangung des Mittleren Schulabschlusses des Pilotjahrgangs sowie die Daten zu den darauf folgenden Übergängen in weiterführende Schulen bzw. in eine Berufsausbildung sind erst nach Abschluss der Untersuchung zugänglich. Bei einer Weiterführung wäre zu prüfen:
- Wie entwickelt sich der Übergang der Schülerinnen und Schüler von der Grundstufe der Gemeinschaftsschulen in die Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschulen?
 - Wie entwickelt sich der Übergang der Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Sekundarstufe I an den Gemeinschaftsschulen in die Sekundarstufe II bzw. in andere weiterführende Bildungsgänge?
 - Wie entwickeln sich die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler an den Gemeinschaftsschulen? Hierfür wären eine Fortsetzung der Lernstandserhebungen im zweiten Jahrgang des Schulversuchs in der Jahrgangsstufe 10 und die Durchführung der Lernstandserhebungen in einem weiteren Schülerjahrgang sinnvoll.

LITERATUR

Altrichter, H. (2012): Was wissen wir über Lehrerhandeln in Schulentwicklungsprozessen? In: PÄDAGOGIK 7-8/2012.

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

Altrichter, H./Heinrich, M. (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R. T. [Hrsg.]: Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnissbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, 205–221.

Artelt, C. (2000): Strategisches Lernen. Münster/New York/München/Berlin.

Arnz, S. (2007): Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemveränderungen anzugehen. In: PÄDAGOGIK 12/2007, 14-17.

Bastian, J. (Universität Hamburg)/Rolff, H.-G. (Institut für Schulentwicklungsforschung – Technische Universität Dortmund) (2001-2002): Evaluation des Projektes „Schule & Co“.

Bastian, J. (2007a): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim.

Bastian, J. (2007b): Unterricht evaluieren und entwickeln. Von der intuitiven zur systematischen Evaluation. In: PÄDAGOGIK 2/2007, 6 ff.

Bastian, J. (2009): Schülerbeteiligung lernen. Lern- und Schulkultur gemeinsam entwickeln. In: PÄDAGOGIK 7-8/2009. Weinheim, 6-9.

Bastian, J. (2010a): Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. In: PÄDAGOGIK 1/2010, 6 ff.

Bastian, J. (2010b): Pädagogische Schulentwicklung: In: Bohl, T. u. a.: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 93 ff.

Bastian, J. (2010c): Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung: In: Bohl, T. u. a.: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 379 ff.

Bastian, J./Combe, A. (2001): Fallorientierte Schulentwicklungsforschung: Der Schulversuch „Profiloberstufe“ an der Max Brauer-Schule. In: Tillmann, K.-J./ Vollstädt, W. [Hrsg.]: Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen, 171-188.

Bastian, J./Combe, A./Hellmer, J./Wazinski, E. (2007): Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule. Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn.

Bastian, J./Combe, A./Langer, I. (2. Aufl. 2005): Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim und Basel.

Bastian, J./Combe, A./Reh, S. (2002) Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 417-435.

Bastian, J./Hellrung, M. (2011): Schüler beim Lernen beraten. Lernprozessberatung im individualisierten Unterricht. In: PÄDAGOGIK 2/2011, 6-9.

Bastian, J./Merziger, P. (2007): Selbstreguliert lernen. In: PÄDAGOGIK 7-8/2007, 6-11.

Bastian, J./Rolff, H.-G. (2002): Abschlussevaluation des Projektes „Schule & Co.“. Gütersloh.

Bathe, S./Boller, S./Kemper, A. (2010): Innere Differenzierung – auch in der Sekundarstufe II. In: Boller, S./Lau, R. [Hrsg.]: Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxisbuch für Lehrer/innen. Weinheim und Basel, 14-24.

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

Baumert, J. et al. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: deskriptive Befunde. Opladen.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 469-520.

Baumert, J./Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Kunter, M./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. [Hrsg.]: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.

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

Bohnsack, F. (2003): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. [Hrsg.]: Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld, 318-325.

Bohnsack, R. (1992): Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen - Interpretieren – Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In: Meuser, M./Sackmann, R. [Hrsg.]: Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler, 139-160.

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

Bohnsack, R./Nohl, A.-M. (2010): Komparative Analyse und Typenbildung in der dokumentarischen Methode. In: Cappai, G./Shimada, S./Straub, J. [Hrsg.]: Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns. Bielefeld, 101-128.

Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg.

Buholzer, A./Kummer Wyss, A. (2010): Zur Einführung: Reaktionen auf Heterogenität in Schule und Unterricht. In: Buholzer, A./Kummer Wyss, A. [Hrsg.]: Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Seelze-Velber, 78-86.

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

Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster.

Combe, A. (2002): Interpretative Schulbegleitforschung – konzeptionelle Überlegungen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. [Hrsg.]: Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen, 29-37.

Combe, A. (2006): Schulentwicklung als Herausforderung für die Lehrerprofessionalität – zur „Individualitätsvergessenheit“ der deutschen Schule. In: Boenicke, R. et al. [Hrsg.]: Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. Heidelberg, 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, 74.

Deci, E./Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238.

Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A./de Haan, G. [Hrsg.]: Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts., 7-39.

Eikenbusch, G. (2009): Classroom Management – für Lehrer und für Schüler. Wege zur gemeinsamen Verantwortung für den Unterricht. In: PÄDAGOGIK 2/2009.

Eikenbusch, G. (2006): Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog – Wege zur Elternarbeit in der Schule. In: PÄDAGOGIK 9/2006, 6-10.

Fatke, R./Niklowitz, M. (2003): „Den Kindern eine Stimme geben“. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Pädagogisches Institut der Universität Zürich im Auftrag des Schweizerischen Komitees für UNICEF. Zürich.

Feldhoff, T. (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Fend, H. (2008): Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.

Giesecke-Kopp, T. (2006): Subjektive Einstellungen zu Heterogenität. Einstellungen und Strategien von Lehrerinnen und Lehrern. In: Kastirke, N./Jennessen, S. [Hrsg.]: Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Baltmannsweiler, 79– 100.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. Hans Huber Programmbereich Pflege. Bern.

Groeben, A. v. d. (2004): Machbarkeit und Macht des Klimas. Wie Lernen in der Schule gedeihen kann. In: PÄDAGOGIK 11/2004, 6-10.

Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster.

Grundmann, G./Kramer, R.-T. (2001): Partizipation als schulische Dimension – Demokratische Reformhoffnungen zwischen schulischen Gestaltungsmöglichkeiten und strukturellen Brechungen. Böhme, J./Kramer, R.-T. [Hrsg.]: Partizipation in der Schule. Opladen, 59 ff.

Halbheer, U./Kunz, A. (2011): Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Wiesbaden.

Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. In: PÄDAGOGIK 58/2, 42-45.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber.

Helmke, A./Schrader, F.-W. (2010): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. [Hrsg.]: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 4. Aufl., 90-102.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 8. Wiesbaden.

Heymann, H. W. (2010): Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. In: PÄDAGOGIK, 62 (11), 6-11.

Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, F. E. [Hrsg.]: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 3 (S. 213-252). Göttingen.

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 (Manuskript).

Holtappels, H. G. (1999). Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. In: Carle, U./Buchen, S. [Hrsg.]: Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2, 137-151.

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 Abschluss-evaluation des Projekts „Schule & Co“. Gütersloh.

Holtappels, H. G./Rolff, H.-G. (Institut für Schulentwicklungsforschung – Technische Universität Dortmund)/Klemm, K. (Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Essen – Universität Duisburg/Essen) (2003 – 2008): Wissenschaftliche Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“. Troisdorf.

Holtappels, H. G./Ophuysen, S. (Institut für Schulentwicklungsforschung – Technische Universität Dortmund) (2004-2006): Von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Individuelle Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern und deren kontextuelle Bedingungen. Dortmund.

Holtappels, H. G. (2007): Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, N./ Holtappels, H. G. [Hrsg.]: Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim/München, 11-40.

Holtappels, H. G. (2008): Implementation der Gemeinschaftsschule in Berlin. Zusammenfassende Ergebnisse einer Expertise. http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/Expertise%20Gemeinschaftsschule_Berlin-Zusammenfassung-sw.pdf (abgerufen am 11.04.2012).

Joller-Graf, K. (2010): Binnendifferenziert unterrichten. In: Buholzer, A./Kummer Wyss, A. [Hrsg.]: Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Seelze-Velber, 122-137.

Klieme, E. (2002): Was ist guter Unterricht? Ergebnisse der TIMSS-Videostudie im Fach Mathematik. In: Bergsdorf, W./Court, J./Eckert, M./Hoffmeister, H. [Hrsg.]: Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. Weimar, 89-113.

Klippert, H. (2010): Der Schüler muss Methode haben. Methodenschulung als Basis wahldifferenzierten Unterrichts. In: PÄDAGOGIK, 62 (11), 24-27.

Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. [Hrsg.] (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster.

Kunze, I./Solzbacher, C. [Hrsg.] (2008): Individuelle Förderung in der Schule. Hohengehren.

Lang, E./Grittner, F./Rehle, C./Hartinger, A. (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, J./Schurt, V./Steber, C./Waburg, W./Herwartz-Emden, L. [Hrsg.]: Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden, 315–331.

Lau, R./Boller, S. (2010): Innere Differenzierung konsequent anwenden. Folgen für die Lehrerrolle. In: PÄDAGOGIK, 62 (11), 28-31.

- Lüders, C./Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. [Hrsg.]: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, 57–79.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Meuser, M./Sackmann, R. [Hrsg.] (1992): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Nikolova, R. (2011). Grundschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus. Münster.
- Nohl, A.-M. (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. [Hrsg.]: Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 2. Aufl., Wiesbaden, 255-277.
- Oerter, R./Montada, L. [Hrsg.] (2002): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl., Weinheim und Basel.
- Oevermann, U. (2001a): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, 2 (1), 35-81.
- Oevermann, U. (2001b): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973). In: Sozialer Sinn, 2 (1), 3-33.
- Ophardt, D. (2008): Klassenmanagement als Anforderung an die professionelle Expertise von Lehrkräften. Theoretische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungs- und Orientierungsmustern. In: Ittel, A./Stecher, L. [Hrsg.]: Jahrbuch Jugendforschung. 7. Ausgabe 2007. Wiesbaden, 165-178.
- Ophardt, D./Thiel, F. (2007): Klassenmanagement als professionelle Gestaltungsleistung. Methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungsmustern des Klassenmanagements anhand von Unterrichtsvideographierungen. In: Lemmermöhle, D./Rothgangel, M./Bögeholz, S./Hasselhorn, M./Watermann, R.: Professionell lehren, erfolgreich lernen. Münster, 135 ff.
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Preuss-Lausitz, U. (2008) [Hrsg.]: Gemeinschaftsschule. Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim/Basel.
- Preuss-Lausitz, U. (2011): Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In: Faulstich-Wieland, H. [Hrsg.]: Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler, 161-180.
- Ratzki, A. (2007): Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. [Hrsg.]: Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, 66–77.
- Rheinberg, F./Krug, S. (2005): Motivationsförderung im Schulalltag. 3. Auflage. Göttingen.
- Rösner, E. (2010): Zweigliedrigkeit – und wie weiter? Berlin. Verfügbar unter: http://www.ggg-bund.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog &id=172&Itemid=172 [07.05.2012].
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München.
- Rolff, H.-G. (1995): Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryck, T. [Hrsg.]: Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München, 31-54.

Rolff, H.-G. (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N./Holt-appels, H. G. [Hrsg.]: Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim/München, 41-60.

Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel.

Schenk, B. (2005): Entwicklungsaufgaben und Schule. In: Schenk, B. [Hrsg.]: Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden, 275–289.

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, 53-70.

Schiefele, U./Köller, O. (2010): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (4. Aufl.). Weinheim, 336–344.

Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, 249–278.

Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. [Hrsg.]: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, 111-159.

Schreiber, B. (1998): Selbstreguliertes Lernen. Münster/New York/München/Berlin.

Schulinspektion Hamburg (Institut für Bildungsmonitoring) (2008): Fragebögen für Sekundarstufe I und II an allgemeinbildenden Schulen – Lehrkräfte-Fragebogen.

Senatskanzlei Berlin [Hrsg.] (2011): Berliner Perspektiven für starke Wirtschaft, gute Arbeit und sozialen Zusammenhalt. Koalitionsvereinbarung zwischen Sozialdemokratische Partei Deutschland (SPD), Landesverband Berlin, und Christlich Demokratische Union (CDU), Landesverband Berlin, für die Legislaturperiode 2011-2016, Berlin. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/rbm-skzl/koalitionsvereinbarung/koalitionsvereinbarung_2011.pdf?start&ts=1323092158&file=koalitionsvereinbarung_2011.pdf [07.05.2012].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBildJugWiss) (2012): Gemeinschaftsschule. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/> [07.05.2012].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBildJugWiss) (2007): Grundlagen für die Pilotphase der Gemeinschaftsschule. Berlin. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf?start&ts=1213351412&file=grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf [07.05.2012].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBildJugWiss) (2010): Schulgesetz für das Land Berlin. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf> [19.07.2012].

Steiner, W. (2007): Einführung: Schul-Außenpolitik entwickeln! In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): Stadtteilkoooperation. Kooperation von Schulen im Stadtteil. Hamburg, 7-10.

Terhart, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 163 f.

Terhart, E. (2010): Schulentwicklung und Lehrerkompetenz. In: Bohl, T. et al. [Hrsg.]: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 237 ff.

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

Tillmann, K.-J. (2008): Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. [Hrsg.]: Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, 62-78.

Tillmann, K.-J. (2010): Neue Schulstrukturen in Berlin – Chance oder Sackgasse? Zur Berliner Schulstrukturdiskussion des Jahres 2010. Vortrag beim „Runden Tisch Gemeinschaftsschule“ am 19.05.2010. Manuskript.

Tillmann, K.-J. (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: PÄDAGOGIK, 64 (5).

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

Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.

Valtin, R. (2008): Soziale Ungleichheit in Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus IGLU 2006 und PISA 2006. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. [Hrsg.]: Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Dokumentation der Sitzung des Netzwerks Bildung vom 24. Januar 2008. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 12–14.

Watermann, R./Baumert, J. (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. [Hrsg.]: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, 61–94.

Wenning, N. (2007a): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. [Hrsg.]: Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, 21–31.

Wenning, N. (2007b): Differenz und Bildung im Spannungsverhältnis. Wie die Institution Schule anders mit Heterogenität umgehen kann. In: Buchen, H. [Hrsg.]: Heterogenität und Schulentwicklung. Berlin, 145–162.

Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. [Hrsg.]: Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, 32-41.

Wittek, D. (in Vorbereitung): Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Hamburg, unveröffentlichte Dissertation.

ABBILDUNGEN

Abbildung 1:	Gemeinschaftsschule als Schulform in Deutschland	4
Abbildung 2:	Struktur des Sekundarschulsystems in den 16 Bundesländern (Stand 2/2012) (nach Tillmann 2012)	5
Abbildung 3:	Projektdesign der wissenschaftlichen Begleitung	10
Abbildung 4:	Die fünf zentralen Untersuchungsbereiche und deren themen- spezifische Schwerpunkte.....	11
Abbildung 5:	Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner der Ausgangsanalyse..	12
Abbildung 6:	Fragebogen-Rücklauf (untersuchungsrelevante Auswahl)	14
Abbildung 7:	Konventionen zur Beschreibung der Mittelwerte	16
Abbildung 8:	Beispiel-Grafik: Darstellung ausgewählter Items im zeitlichen Verlauf (2011/2009)	17
Abbildung 9:	Beispiel-Grafik auf Schulgruppenebene für 2011/2009.....	17
Abbildung 10:	Beispiel-Grafik auf Schulgruppenebene für Lehrer/Schüler in 2011	17
Abbildung 11:	Fallstudien – Themen und methodisches Vorgehen.....	18
Abbildung 12:	Schülerpopulation im Längsschnitt	19
Abbildung 13:	Bearbeitungsquoten der Erhebungsinstrumente (in Prozent).....	20
Abbildung 14:	Organisationsmodelle der untersuchten Gemeinschaftsschulen	24
Abbildung 15:	Die Zusammensetzung der Schülerschaften an den 13 Gemeinschafts- schulen: soziodemografischer Hintergrund und Lernausgangslagen ...	25
Abbildung 16:	Allgemeiner Belastungsindex: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Schulen und Schulgruppe	26
Abbildung 17:	Zusammensetzung der Schülerschaften (Angaben in Prozent)	27
Abbildung 18:	Lehrkräfte: „Die Steuergruppe formuliert klare Anforderungen an das Kollegium bezüglich der notwendigen Entwicklungsarbeit.“	30
Abbildung 19:	Lehrkräfte: „Es werden alle Kolleginnen und Kollegen an der Entscheidungsfindung beteiligt.“	34
Abbildung 20:	Lehrkräfte: „Im Schulentwicklungsprozess sind die Verantwortlich- keiten klar definiert.“	35
Abbildung 21:	Lehrkräfte: „Es wird das Erreichen der angestrebten Ziele kritisch überprüft.“	36
Abbildung 22:	Grad der Verbreitung von Kooperationsformen an den Gemeinschafts- schulen.....	38
Abbildung 23:	Verbreitung von Kooperationsformen nach dem Grad ihrer Voraus- setzungen	39
Abbildung 24:	Lehrkräfte: „Bei der Einführung der Gemeinschaftsschule an unserer Schule verfolgen die Kolleg(inn)en gemeinsame Ziele.“	40
Abbildung 25:	Lehrkräfte: „Die Zusammenarbeit mit den Kolleg(inn)en der fusionie- renden Schule bringt neue Entwicklungsimpulse an unsere Schule.“ ..	47
Abbildung 26:	Lehrkräfte: „Ich arbeite mit Kolleg(inn)en unserer fusionierenden Schule bei der Entwicklung und/oder Durchführung des Unterrichts zusammen.“	47
Abbildung 27:	Lehrkräfte: „Ich arbeite mit Kolleg(inn)en unserer fusionierenden Schule bei der Schulentwicklung zusammen.“	47
Abbildung 28:	Lehrkräfte: „Es bestehen angemessene Strukturen, die Austausch und gemeinsames Arbeiten der Kollegien aus den fusionierenden Schulen ermöglichen.“	48
Abbildung 29:	Lehrkräfte: „Ein längeres gemeinsames Lernen verbessert die Lern- voraussetzungen.“	57
Abbildung 30:	Lehrkräfte: „Unsere Gemeinschaftsschule ist für Kinder aller Leistungsniveaus attraktiv.“	58
Abbildung 31:	Lehrkräfte: „Die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen empfinde ich als Belastung.“	58
Abbildung 32:	Berufliche Entwicklungsaufgaben	60

Abbildung 33:	Die fünf Anforderungsbereiche im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen	61
Abbildung 34:	Fünf Anforderungsbereiche im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und die zugehörigen Tätigkeitsfelder	64
Abbildung 35:	Potenziale und Schwierigkeiten der drei Deutungsmuster bei der Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben	68
Abbildung 36:	Schüler(innen): „Ich finde es hilfreich, wenn gute und schwächere Schüler gemeinsam in einer Gruppe arbeiten.“	69
Abbildung 37:	Schüler(innen): „In meiner Klasse ist es sehr schwer mitzukommen, selbst wenn man sich anstrengt.“	70
Abbildung 38:	Konventionen zur Beschreibung der Mittelwerte	71
Abbildung 39:	Lehrkräfte: „Die Lehrkraft redet und stellt Fragen, einzelne Schüler(innen) antworten.“ Schüler(innen): „Der Lehrer redet und stellt Fragen – einzelne Schüler antworten.“	79
Abbildung 40:	Lehrkräfte: „Die Schüler(innen) arbeiten jeder für sich an denselben Aufgaben.“ Schüler(innen): „Im Unterricht bekommen alle Schüler die gleichen Aufgaben und jeder arbeitet alleine daran.“	79
Abbildung 41:	Lehrkräfte: „Die Schüler(innen) arbeiten selbstständig an selbst gewählten Aufgaben.“ Schüler(innen): „Wir arbeiten selbstständig an Aufgaben, die wir uns aussuchen.“	80
Abbildung 42:	Lehrkräfte: „Die Schüler(innen) bearbeiten Aufgaben in Gruppen.“ Schüler(innen): „Die Schüler arbeiten in kleinen Gruppen an verschiedenen Aufgaben.“	81
Abbildung 43:	Lehrkräfte: „Die leistungsstärkeren Schüler(innen) helfen den schwächeren.“ Schüler(innen): „Die leistungsstärkeren Schüler helfen den schwächeren.“	81
Abbildung 44:	Einsatz von Methoden zur Binnendifferenzierung unterschiedlicher Komplexität	83
Abbildung 45:	Schwerpunkte der didaktischen Arrangements zur Binnendifferenzierung	85
Abbildung 46:	Instrumente und Methoden zur Diagnose und Lernberatung	88
Abbildung 47:	Lehrkräfte: „Ich stelle in meinem Unterricht besondere Lernangebote zur Verfügung.“	90
Abbildung 48:	Lehrkräfte: „Ich kann ausreichend Lernzeit zur Verfügung stellen, damit sie auf ihrem Niveau lernen können.“	91
Abbildung 49:	Lehrkräfte: „In meinem Unterricht können Schüler(innen) mit und Schüler(innen) ohne SEN voneinander lernen.“	91
Abbildung 50:	Lehrkräfte: „Durch den gemeinsamen Unterricht habe ich gelernt, bei allen Schüler(innen) stärker individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen.“	92
Abbildung 51:	Schüler(innen): „Ich kann nach Informationen suchen.“	98
Abbildung 52:	Schüler(innen): „Ich kann unbekannte Wörter nachschlagen.“	98
Abbildung 53:	Schüler(innen): „Ich kann ... in einer Gruppe die Arbeit sinnvoll aufteilen/... mit anderen in einer Gruppe zusammenarbeiten/... mit einem Partner zusammenarbeiten.“	98
Abbildung 54:	Schüler(innen): „Ich kann einen Arbeitsplan erstellen.“	99
Abbildung 55:	Schüler(innen): Elaborierstrategien	100
Abbildung 56:	Schüler(innen): Wiederholungsstrategien	101
Abbildung 57:	Schüler(innen): Kontrollstrategien	101
Abbildung 58:	Lernstände Deutsch-Leseverständnis im Vergleich (Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung)	107
Abbildung 59:	Leistungsverteilung Deutsch-Leseverständnis im Vergleich	108
Abbildung 60:	Lernentwicklung Deutsch-Leseverständnis im Vergleich	108
Abbildung 61:	Veränderungen der Leistungsverteilungen Deutsch-Leseverständnis im Vergleich	109

Abbildung 62:	Lernstände Deutsch-Rechtschreibung im Vergleich (Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung)	110
Abbildung 63:	Leistungsverteilung Deutsch-Rechtschreibung im Vergleich	111
Abbildung 64:	Lernentwicklung Deutsch-Rechtschreibung im Vergleich.....	111
Abbildung 65:	Veränderungen der Leistungsverteilungen Deutsch-Rechtschreibung im Vergleich	112
Abbildung 66:	Lernstände Englisch im Vergleich (Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung).....	113
Abbildung 67:	Leistungsverteilung Englisch im Vergleich	113
Abbildung 68:	Lernentwicklung Englisch im Vergleich	114
Abbildung 69:	Veränderungen der Leistungsverteilungen Englisch im Vergleich	115
Abbildung 70:	Lernstände Mathematik im Vergleich (Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung).....	115
Abbildung 71:	Leistungsverteilung Mathematik im Vergleich	116
Abbildung 72:	Lernentwicklung Mathematik im Vergleich.....	117
Abbildung 73:	Veränderungen der Leistungsverteilungen Mathematik im Vergleich	117
Abbildung 74:	Lernstände Naturwissenschaften im Vergleich (Mittelwerte $\pm$ eine Standardabweichung)	118
Abbildung 75:	Leistungsverteilung Naturwissenschaften im Vergleich	119
Abbildung 76:	Lernentwicklung Naturwissenschaften im Vergleich	119
Abbildung 77:	Veränderungen der Leistungsverteilungen Naturwissenschaften im Vergleich	120
Abbildung 78:	Lernentwicklungen nach Kompetenzbereichen im Vergleich (in Effektstärken).....	121
Abbildung 79:	Allgemeiner Fachleistungsindex im Vergleich	122
Abbildung 80:	Wertung der Skalenabschnitte	123
Abbildung 81:	Schüler(innen): „In unserer Klasse ist es für alle Schülerinnen und Schüler einfach, Anschluss zu bekommen!“	129
Abbildung 82:	Lehrkräfte: „Die Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig.“	130
Abbildung 83:	Schüler(innen): „Auch wenn wir in unserer Klasse einmal so richtig Streit haben, werden die Konflikte schnell und gut gelöst.“.....	131
Abbildung 84:	Lehrkräfte/Schüler(innen): Häufigkeit von Konflikten	131
Abbildung 85:	Lehrkräfte: „Ich bin überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule.“	132
Abbildung 86:	Schüler(innen): „Ich gehe gern zur Schule.“	133
Abbildung 87:	Eltern: „Ich bin sehr froh, dass mein Kind auf einer Gemeinschaftsschule ist.“	133
Abbildung 88:	Lehrkräfte: „Ich reflektiere meinen Unterricht regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern.“	135
Abbildung 89:	Lehrkräfte/Schüler(innen): „Bereiche der Mitbestimmung – bei der Themenauswahl im Unterricht.“	135
Abbildung 90:	Lehrkräfte/ Schüler(innen): „Bereiche der Mitbestimmung – bei der Unterrichtsgestaltung.“	136
Abbildung 91:	Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung bei der Planung von Projekten.“	136
Abbildung 92:	Lehrkräfte/Schüler(innen): Bereiche der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern	137
Abbildung 93:	Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung bei der Gestaltung der Klassenräume.“	137
Abbildung 94:	Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung beim Schulprogramm.“	138
Abbildung 95:	Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung bei der Planung von Schulveranstaltungen.“	138
Abbildung 96:	Lehrkräfte/Schüler(innen): „Mitbestimmung bei der Gestaltung der Ganztagschule/des Programms am Nachmittag.“	139

Abbildung 97: Eltern: Bedeutung verschiedener Aspekte für die Schulwahl-	
entscheidung	144
Abbildung 98: Eltern: „Über die Umsetzung des Gemeinschaftsschulkonzeptes	
in der Schule meines Kindes fühle ich mich gut informiert.“	146
Abbildung 99: Lehrkräfte: „Nur ein kleiner Teil der Eltern engagiert sich aktiv	
in der Gemeinschaftsschule.“	146
Abbildung 100: Lehrkräfte: „Wenn die Schule Angebote macht und Eltern zum	
Engagement in der Gemeinschaftsschule auffordert, tun die	
Eltern dies auch.“	147
Abbildung 101: Eltern: Zufriedenheit der Eltern mit dem Konzept der Gemein-	
schaftsschule sowie mit dessen Umsetzung bei	148

ANHANG

Anhang zum Kapitel 4.3.2

Tabelle 4.3.2.1: Diagnostische Kompetenz der Deutschlehrkraft und fachliche Unterstützung im Deutschunterricht

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
K	2,79	0,86	18
G	2,82	0,56	42
B	2,92	0,62	32
F	2,94	0,70	66
M	2,98	0,49	41
I	2,98	0,63	45
C	2,99	0,45	27
L	3,01	0,57	42
J	3,03	0,64	40
E	3,07	0,56	43
D	3,08	0,42	34
H	3,15	0,71	31
A	3,24	0,57	37
insgesamt	3,00	0,61	498

M = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *N* = Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 4.3.2.2: Kognitive Aktivierung im Deutschunterricht

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
J	2,19	0,57	40
F	2,24	0,56	66
A	2,30	0,57	34
C	2,32	0,62	28
E	2,33	0,61	43
G	2,39	0,53	42
H	2,39	0,75	31
B	2,41	0,57	32
I	2,52	0,66	44
L	2,58	0,59	42
M	2,60	0,61	40
D	2,68	0,61	34
K	2,71	0,76	18
insgesamt	2,42	0,62	494

Tabelle 4.3.2.3: Individuelle Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertung und Lob im Fach Deutsch

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
F	2,49	0,89	67
J	2,60	0,86	40
C	2,61	1,01	28
E	2,62	0,88	43
G	2,64	0,78	42
B	2,72	0,94	30
K	2,75	0,97	18
D	2,78	0,61	34
I	2,81	0,92	44
L	2,83	0,79	42
M	2,93	0,65	40
H	2,94	0,85	31
A	3,02	0,88	32
insgesamt	2,73	0,85	491

Tabelle 4.3.2.4: Diagnostische Kompetenz der Englischlehrkraft und fachliche Unterstützung im Englischunterricht

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
J	2,45	0,55	40
G	2,48	0,50	43
F	2,59	0,74	68
B	2,71	0,64	32
M	2,78	0,53	41
L	2,82	0,60	40
D	2,93	0,65	31
I	2,94	0,50	41
A	3,01	0,48	34
K	3,01	0,69	21
H	3,10	0,59	37
E	3,20	0,52	41
C	3,28	0,46	28
insgesamt	2,84	0,63	497

Tabelle 4.3.2.5: Individuelle Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertung Lob im Fach Englisch

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
G	2,42	0,68	42
J	2,52	0,67	39
B	2,90	0,80	31
D	2,97	0,70	31
L	3,01	0,74	40
I	3,04	0,69	41
M	3,04	0,68	41
F	3,10	0,71	66
K	3,13	0,71	21
E	3,17	0,57	41
C	3,19	0,57	27
A	3,26	0,58	34
H	3,57	0,52	37
insgesamt	3,02	0,72	491

Tabelle 4.3.2.6: Diagnostische Kompetenz der Mathematiklehrkraft und fachliche Unterstützung im Mathematikunterricht

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
B	2,54	0,54	30
G	2,68	0,74	40
J	2,75	0,71	36
F	2,80	0,63	65
L	2,86	0,61	36
M	2,87	0,57	33
E	2,87	0,60	43
C	2,87	0,77	28
D	2,91	0,71	32
A	3,10	0,55	32
I	3,24	0,66	44
H	3,26	0,62	37
K	3,30	0,48	20
insgesamt	2,91	0,67	476

Tabelle 4.3.2.7: Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
L	2,67	0,58	36
B	2,68	0,48	30
J	2,68	0,50	36
D	2,72	0,65	32
M	2,76	0,51	33
C	2,77	0,56	28
G	2,77	0,55	41
A	2,77	0,51	31
E	2,80	0,41	43
F	2,91	0,60	65
I	3,02	0,54	44
K	3,03	0,61	20
H	3,11	0,57	37
insgesamt	2,83	0,56	476

Tabelle 4.3.2.8: Individuelle Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertung und Lob im Fach Mathematik

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
B	2,34	0,84	29
C	2,54	0,97	28
J	2,60	0,98	36
G	2,63	0,80	40
L	2,70	0,96	35
E	2,83	0,81	43
F	2,86	0,82	64
D	2,88	0,87	32
M	2,88	0,80	33
A	3,13	0,61	30
H	3,19	0,72	36
I	3,23	0,69	44
K	3,38	0,63	20
insgesamt	2,86	0,85	470

Tabelle 4.3.2.9: Diagnostische Kompetenz der Lehrkraft und fachliche Unterstützung im Lernbereich Naturwissenschaften

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
G	2,60	0,63	41
F	2,64	0,67	64
E	2,65	0,52	43
J	2,68	0,55	36
B	2,72	0,49	32
L	2,77	0,47	32
C	2,80	0,58	28
K	2,90	0,53	18
A	2,95	0,51	32
M	2,96	0,52	32
D	2,96	0,55	33
H	2,99	0,52	37
I	3,05	0,52	43
Insgesamt	2,80	0,57	471

Tabelle 4.3.2.10: Kognitive Aktivierung im Lernbereich Naturwissenschaften

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
J	2,16	0,62	37
F	2,20	0,53	63
E	2,22	0,39	43
B	2,31	0,51	32
H	2,40	0,49	36
G	2,45	0,57	41
L	2,47	0,55	32
D	2,55	0,69	33
A	2,55	0,63	32
K	2,56	0,59	19
M	2,60	0,59	32
I	2,67	0,60	43
C	2,67	0,50	28
insgesamt	2,42	0,58	471

Tabelle 4.3.2.11: Individuelle Bezugsnormorientierung bei Leistungsbewertung und Lob im Lernbereich Naturwissenschaften

Schule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
F	2,71	0,82	63
C	2,91	0,51	28
B	2,92	0,71	31
G	2,95	0,71	42
J	2,97	0,67	36
E	2,98	0,76	43
L	3,05	0,67	32
M	3,08	0,69	31
D	3,16	0,54	33
A	3,19	0,59	31
K	3,25	0,59	18
H	3,30	0,53	37
I	3,35	0,66	42
<i>insgesamt</i>	<i>3,04</i>	<i>0,69</i>	<i>467</i>

Anhang zum Kapitel 5.4

Tabelle 5.4.2: Lernmotivation im Fach Deutsch

Schule	Mittelwert	SD	N
C	2,60	,40	28
E	2,66	,45	43
J	2,67	,50	41
F	2,74	,57	68
G	2,76	,56	42
B	2,76	,59	29
A	2,78	,56	38
D	2,81	,46	35
I	2,84	,54	44
H	2,84	,61	35
L	2,92	,64	42
M	3,07	,52	42
K	3,18	,53	21
insgesamt	2,81	,55	508

M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; N = Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 5.4.3: Selbstkonzepte im Fach Deutsch

Schule	Mittelwert	SD	N
G	2,18	,58	42
L	2,29	,66	42
C	2,44	,57	28
E	2,45	,66	43
D	2,47	,53	35
F	2,49	,62	67
H	2,53	,66	32
I	2,56	,67	44
J	2,59	,63	41
M	2,69	,68	42
B	2,76	,75	29
A	2,77	,71	37
K	2,85	,76	21
insgesamt	2,52	,67	503

Tabelle 5.4.4: Lernmotivation im Fach Englisch

Schule	Mittelwert	SD	N
J	2,36	,70	40
G	2,67	,73	43
H	2,81	,67	39
L	2,84	,70	41
E	2,94	,66	42
M	2,96	,61	41
D	2,97	,88	32
F	3,06	,68	66
B	3,09	,71	33
A	3,17	,51	33
I	3,19	,59	42
C	3,22	,59	28
K	3,28	,65	21
insgesamt	2,95	,71	501

Tabelle 5.4.5: Selbstkonzepte im Fach Englisch

Schule	Mittelwert	SD	N
J	2,46	,82	40
H	2,57	,81	39
M	2,60	,73	41
G	2,61	,83	42
D	2,65	,81	32
I	2,80	,70	42
L	2,87	,73	41
A	2,88	,77	34
B	2,90	,74	33
C	2,93	,80	28
E	2,93	,74	42
F	3,06	,74	66
K	3,15	,66	21
insgesamt	2,80	,78	501

Tabelle 5.4.6: Lernmotivation im Fach Mathematik

Schule	Mittelwert	SD	N
J	2,50	,63	37
H	2,56	,72	38
G	2,61	,55	42
E	2,61	,63	43
C	2,63	,55	29
B	2,63	,64	31
F	2,65	,67	66
A	2,66	,62	33
L	2,71	,70	38
D	2,76	,65	33
K	2,78	,56	20
I	2,81	,57	44
M	2,85	,59	33
insgesamt	2,67	,63	487

Tabelle 5.4.7: Selbstkonzepte im Fach Mathematik

Schule	Mittelwert	SD	N
J	2,32	1,01	37
I	2,41	,88	44
M	2,41	,74	33
B	2,44	,96	31
H	2,46	,93	37
F	2,51	1,07	66
E	2,57	,93	43
K	2,58	,77	20
D	2,58	,84	32
A	2,62	,94	33
C	2,66	,95	29
G	2,67	,85	42
L	2,74	,95	38
insgesamt	2,53	,92	485

Tabelle 5.4.8: Lernmotivation in den Naturwissenschaften

Schule	Mittelwert	SD	N
J	2,51	,40	37
H	2,53	,39	36
D	2,54	,33	33
L	2,55	,40	33
C	2,55	,29	29
E	2,55	,25	42
K	2,56	,30	18
M	2,56	,31	31
B	2,58	,38	33
G	2,61	,40	41
A	2,62	,38	33
F	2,63	,35	64
I	2,66	,30	43
insgesamt	2,58	,35	473

Tabelle 5.4.9: Selbstkonzepte in den Naturwissenschaften

Schule	Mittelwert	SD	N
H	2,43	,69	36
A	2,45	,68	33
B	2,49	,64	33
L	2,63	,62	33
D	2,67	,61	33
G	2,69	,62	41
J	2,71	,70	37
C	2,71	,46	29
F	2,72	,57	64
M	2,74	,62	31
E	2,74	,48	42
K	2,77	,54	18
I	2,78	,42	43
insgesamt	2,66	,60	473

Tabelle 5.4.10: Lernmotivation im Fach Deutsch, differenziert nach Schulen: Prozentsatz (eher) zustimmender Schülerinnen und Schüler (N = 508)

Schule	K	M	L	I	J	H	D	E	G	F	C	B	A	insgesamt
<i>Es ist mir wichtig, in Deutsch viel zu wissen.</i> +	100,0	95,3	90,5	95,5	90,2	91,4	85,7	83,7	85,7	89,4	81,5	93,1	86,5	89,7
<i>Ich freue mich immer auf die Deutschstunden.</i> +	71,4	67,4	45,2	59,1	31,7	66,7	62,9	41,9	42,9	51,5	92,9	42,9	64,9	52,3
<i>Deutsch ist langweilig.</i> -	30,0	36,6	31,7	37,2	43,9	38,2	40,0	53,5	31,0	41,5	57,1	48,1	70,3	40,0
<i>Was ich in Deutsch lerne, kann ich in anderen gebrauchen.</i> +	80,0	83,3	78,6	75,0	75,0	83,3	67,6	76,7	82,9	81,5	69,2	72,4	72,2	77,2
<i>Ich muss in Deutsch gut sein, damit ich mit mir selbst zufrieden bin.</i> +	90,5	81,4	88,1	75,0	70,7	76,5	88,6	72,1	83,3	77,6	82,1	82,1	63,2	78,7
<i>Deutsch ist eins meiner Lieblingsfächer.</i> +	66,7	51,2	40,5	31,8	36,6	31,3	40,0	20,9	28,6	34,3	22,2	37,9	47,4	36,7

Tabelle 5.4.11: Selbstkonzepte im Fach Deutsch, differenziert nach Schulen: Prozentsatz (eher) zustimmender Schülerinnen und Schüler (N = 503)

Schule	K	M	L	I	J	H	D	E	G	F	C	B	A	insgesamt
<i>Ich bin in Deutsch nicht so gut wie die anderen.</i> -	38,1	53,5	66,7	54,5	43,9	62,5	71,4	55,8	71,4	53,7	63,0	51,7	51,4	56,7
<i>In Deutsch denke ich oft, dass ich so klug bin wie die anderen.</i> +	71,4	45,2	45,2	53,5	48,8	62,5	50,0	41,9	78,6	65,6	46,2	48,3	71,4	56,0
<i>Deutsch ist eins meiner besten Fächer.</i> +	60,0	51,2	34,1	48,8	46,3	50,0	47,1	40,5	23,8	37,9	33,3	64,3	61,1	46,0
<i>In Deutsch bekomme ich oft gute Noten.</i> +	81,0	62,8	45,2	66,7	58,5	71,9	61,8	69,0	47,6	62,5	92,9	78,6	78,1	67,4

Tabelle 5.4.12: Lernmotivation im Fach Englisch, differenziert nach Schulen: Prozentsatz (eher) zustimmender Schülerinnen und Schüler (N = 501)

Schule	K	M	L	I	J	H	D	E	G	F	C	B	A	insgesamt
Mir liegt viel daran, Englisch gut zu können. +	90,5	92,9	85,0	100,0	70,0	89,5	84,4	92,9	81,4	92,4	96,3	90,9	97,0	89,4
Es ist für mich persönlich wichtig, das in Englisch Gelernte zu behalten. +	95,2	90,5	85,4	95,2	70,0	89,5	84,4	92,9	69,8	95,5	92,6	90,9	93,9	88,0
Ich freue mich auf den Englischunterricht. +	71,4	47,6	42,5	70,7	12,5	51,3	62,5	52,4	32,6	47,7	81,5	48,5	53,1	49,9
In Englisch würde ich gern mehr Unterricht haben. +	60,0	40,5	29,3	58,5	17,5	47,4	50,0	36,6	37,2	47,7	66,7	57,6	75,0	46,3
Englisch gehört für mich zu den wichtigen Fächern. +	85,0	82,9	80,5	90,5	60,0	68,4	75,0	81,0	60,5	81,8	85,7	87,9	87,9	78,6
Mein Interesse am Fach Englisch ist hoch. +	71,4	61,9	57,5	75,6	32,5	57,9	58,1	64,3	53,5	69,2	61,5	69,7	67,7	61,5

Tabelle 5.4.13: Selbstkonzepte im Fach Englisch, differenziert nach Schulen: Prozentsatz (eher) zustimmender Schülerinnen und Schüler (N = 501)

Schule	K	M	L	I	J	H	D	E	G	F	C	B	A	insgesamt
<i>Im Fach Englisch bekomme ich gute Noten.</i> +	85,7	50,0	60,0	62,5	42,5	61,5	65,6	66,7	50,0	80,0	77,8	71,0	65,5	63,9
<i>Im Fach Englisch lerne ich schnell.</i> +	81,0	45,2	48,7	54,8	32,5	46,2	53,1	59,5	42,9	64,6	53,6	69,7	57,6	53,8
<i>Im Fach Englisch bin ich ein hoffnungsloser Fall.</i> -	38,1	29,3	56,8	25,0	33,3	30,6	26,7	51,2	43,9	18,2	59,3	21,2	58,1	26,5
<i>Obwohl ich mir bestimmt Mühe gebe, fällt mir das Fach Englisch schwerer als vielen meiner Mitschülerinnen und Mitschüler.</i> -	61,9	54,8	40,0	48,8	50,0	51,4	56,3	31,7	52,4	31,8	48,1	33,3	37,5	43,1
<i>Kein Mensch kann alles. Für das Fach Englisch habe ich einfach keine Begabung.</i> -	71,4	45,2	33,3	41,5	55,0	44,7	50,0	21,4	35,7	24,6	46,2	30,3	29,0	36,4
<i>Bei manchen Sachen im Fach Englisch weiß ich von vornherein: „Das verstehe ich nie.“</i> -	45,0	47,6	29,3	31,0	56,4	50,0	37,5	16,7	42,9	29,7	34,6	33,3	18,8	34,4
<i>Das Fach Englisch liegt mir nicht besonders.</i> -	33,3	59,5	34,1	33,3	62,5	48,7	50,0	35,7	47,6	26,2	59,3	39,4	35,5	41,9

Tabelle 5.4.14: Lernmotivation im Fach Mathematik, differenziert nach Schulen: Prozentsatz (eher) zustimmender Schülerinnen und Schüler (N = 487)

Schule	K	M	L	I	J	H	D	E	G	F	C	B	A	insgesamt
<i>Es ist mir wichtig, in Mathematik viel zu wissen.</i> +	90,0	90,9	76,3	95,3	81,1	68,4	93,9	79,1	83,3	81,5	93,1	80,6	66,7	82,7
<i>Ich freue mich immer auf die Mathestunden.</i> +	35,0	56,3	26,3	53,5	37,8	45,9	54,5	38,1	33,3	39,4	31,0	41,9	48,5	41,6
<i>Mathe ist langweilig.</i> -	50,0	45,5	44,7	38,1	40,5	40,0	42,4	67,5	38,1	42,4	37,9	38,7	24,2	42,4
<i>Was ich in Mathe lerne, kann ich in anderen Fächern gebrauchen.</i> +	85,0	78,1	78,4	73,8	47,2	55,3	75,8	57,1	61,9	57,6	51,7	58,1	63,6	63,8
<i>Ich muss in Mathe gut sein, damit meine Eltern auf mich stolz sind.</i> +	50,0	69,7	56,8	59,1	32,4	57,9	63,6	46,5	47,6	56,1	55,2	48,4	33,3	50,8
<i>Ich muss in Mathe gut sein, damit ich mit mir selbst zufrieden bin.</i> +	95,0	84,8	83,8	95,2	64,9	81,6	72,7	83,3	81,0	71,2	79,3	77,4	63,6	78,9

<i>Mathe macht mir Spaß, wenn ich einen neuen Weg herausfinde, wie man eine Aufgabe oder ein Problem löst.</i> +	80,0	69,7	73,0	78,6	56,8	59,5	60,6	69,8	61,9	72,7	69,0	64,5	69,7	68,1
<i>Mathe ist eins meiner Lieblingsfächer.</i> +	40,0	39,4	34,2	34,9	29,7	35,1	51,5	37,2	21,4	39,4	31,0	32,3	33,3	35,3
<i>Auch bei schwierigen mathematischen Textaufgaben finde ich die richtige Lösung.</i> +	45,0	45,5	50,0	44,2	45,9	27,0	62,5	46,5	42,9	41,5	34,5	80,6	45,5	43,3

Tabelle 5.4.15: Selbstkonzepte im Fach Mathematik, differenziert nach Schulen: Prozentsatz (eher) zustimmender Schülerinnen und Schüler (N = 485)

Schule	K	M	L	I	J	H	D	E	G	F	C	B	A	insgesamt
Mathe finde ich sehr schwierig. -	63,2	54,5	44,7	54,5	67,6	47,2	48,4	51,2	47,6	49,2	34,5	54,8	31,3	49,8
Obwohl ich mir bestimmt Mühe gebe, fällt mir Mathe schwerer als vielen meiner Mitschülerinnen und Mitschüler. -	75,0	45,5	31,6	53,5	51,4	45,9	53,1	48,8	31,7	42,4	37,9	50,0	37,5	44,3

Tabelle 5.4.16: Lernmotivation in den Naturwissenschaften, differenziert nach Schulen: Prozentsatz (eher) zustimmender Schülerinnen und Schüler (N = 473)

Schule	K	M	L	I	J	H	D	E	G	F	C	B	A	insgesamt
<i>Der Unterricht in Naturwissenschaften wäre mir lieber, wenn er nicht so schwierig wäre.</i> -	66,7	61,3	46,9	53,5	47,2	63,9	56,3	50,0	43,9	57,1	62,1	43,8	58,1	54,1
<i>Ich lerne den Stoff in Naturwissenschaften schnell.</i> +	70,6	61,3	48,4	72,1	55,6	44,4	59,4	59,5	61,0	57,1	57,1	46,9	41,9	56,6
<i>Wenn ich im Unterricht in Naturwissenschaften etwas nicht verstehe, gebe ich gleich auf.</i> -	50,0	41,9	21,9	11,9	16,7	33,3	25,8	66,7	34,1	22,2	20,7	28,1	12,5	23,9
<i>Im Unterricht in Naturwissenschaften verstehe ich die grundlegenden Ideen sehr gut.</i> +	55,6	77,4	71,9	75,6	66,7	55,6	65,6	60,0	68,3	75,8	79,3	68,8	71,0	69,2
<i>Es fällt mir leicht, neue Ideen in Physik, Chemie und Biologie zu verstehen.</i> +	83,3	70,0	58,1	68,3	58,3	63,9	62,5	57,1	61,0	67,7	48,3	43,8	46,7	60,7

<i>Im Allgemeinen macht es mir Spaß, über naturwissenschaftliche Themen zu lernen.</i> +	66,7	61,3	63,6	87,8	56,8	58,3	59,4	61,9	65,0	71,9	71,4	59,4	69,7	66,2
<i>Ich lese gern etwas über Naturwissenschaften.</i> +	61,1	51,6	40,6	51,2	24,3	47,2	39,4	35,7	41,5	39,1	41,4	38,7	48,5	42,1
<i>Es macht mir Freude, mich mit naturwissenschaftlichen Problemen zu beschäftigen.</i> +	66,7	51,6	29,0	58,5	29,7	36,1	39,4	45,2	46,3	51,6	42,9	53,1	50,0	45,9
<i>Ich eigne mir gern neues Wissen in den Naturwissenschaften an.</i> +	66,7	80,6	43,8	77,5	40,5	50,0	56,3	61,0	58,5	65,6	51,7	53,1	60,6	59,2
<i>Ich bin am Lernen über Naturwissenschaften interessiert.</i> +	50,0	61,3	50,0	65,0	40,5	55,6	51,5	40,5	65,9	58,7	53,6	41,9	62,5	54,1

Tabelle 5.4.17: Selbstkonzepte in den Naturwissenschaften, differenziert nach Schulen: Prozentsatz (eher) zustimmender Schülerinnen und Schüler (N = 473)

Schule	K	M	L	I	J	H	D	E	G	F	C	B	A	insgesamt
Kein Mensch kann alles. Für den Unterricht in Naturwissenschaften habe ich einfach keine Begabung. -	61,1	48,4	53,1	47,6	41,7	55,6	51,5	35,7	46,3	48,4	44,8	56,7	57,6	49,0
Bei manchen Sachen in Naturwissenschaften weiß ich von vornherein: „Das verstehe ich nie.“ -	55,6	54,8	43,8	42,9	33,3	47,2	53,1	28,6	39,0	36,5	51,7	53,1	43,8	43,3
Normalerweise kann ich Prüfungs-, Test- oder Schularbeitsfragen in Physik, Chemie und Biologie gut beantworten. +	61,1	64,5	56,3	69,8	77,8	36,1	60,6	66,7	68,3	59,7	69,0	50,0	37,5	60,2
Der Unterricht in Naturwissenschaften liegt mir nicht besonders. -	61,1	51,6	31,3	38,1	50,0	50,0	56,3	40,5	43,9	42,9	32,1	58,1	68,8	47,0
In Naturwissenschaften bekomme ich gute Noten. +	88,9	71,0	54,5	80,5	62,2	52,8	56,3	78,6	58,5	68,3	75,9	60,0	50,0	65,7

<i>Ich war schon immer gut in Naturwissenschaften.</i> +	52,9	64,5	37,5	62,5	37,8	31,4	53,1	59,5	48,8	54,0	55,2	25,8	27,3	47,5
<i>Naturwissenschaften gehö- ren zu meinen besten Lern- bereichen.</i> +	61,1	50,0	30,3	56,1	37,8	30,6	45,2	45,2	34,1	37,5	35,7	20,0	21,2	38,4