

Juli 2014

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER PILOTPHASE GEMEINSCHAFTSSCHULE BERLIN

ANLAGE ZUM BERICHT ENDE 2013: QUALITATIVE FALLSTUDIEN



Autor

Dr. Joachim Herrmann

Mitarbeit in Datenerhebung und Analyse

Anna Moldenhauer

Felix Brümmer

Kristina Broens

Rambøll Management Consulting GmbH

Saarbrücker Str. 20/21

10405 Berlin

T +49 30 30 20 20-0

F +49 30 30 20 20-299

www.ramboll-management.de

INHALT

1. VORBEMERKUNG	4
2. ERGEBNISSE	5
2.1. Übergreifende Gemeinsamkeiten: Differenzierung und Jahrgangsteams	5
2.2. Die kollektive Sicht auf Unterricht und Lernen	6
2.2.1 "Unterricht ist, wie er ist – das Verhalten der Schülerinnen und Schüler entscheidet darüber, ob er gelingt." (1. Sichtweise)	7
2.2.2 "Die Schüler sind, wie sie sind – die Unterrichtsgestaltung entscheidet darüber, ob Lernen gelingt" (2. Sichtweise)	9
2.2.3 Die Verbindung zweier Sichtweisen: Worauf habe ich Einfluss?	10
2.2.4 Erklärungsmuster: Die Anthropologie der Schülerin, des Schülers und die Konstruktion von Unterricht	10
2.3. Teamarbeit und Kooperation	12
2.3.1 Das Team als Ort gegenseitiger Stärkung (1. Sichtweise)	12
2.3.2 Das Team als Ort gemeinsamer Entscheidungen (2. Sichtweise)	14
2.3.3 Kooperation vs. Kollegialität	15
2.4. Leitungshandeln: Zwischen Kommunikation und Rahmensetzung	16
2.4.1 Die Position der Leitung wird kommuniziert (1. Sichtweise)	16
2.4.2 Die Position der Leitung wird kommuniziert, verbindlich gemacht und durchgesetzt (2. Sichtweise)	17
2.4.3 Der Zusammenhang: Rahmen und Verantwortung	19
2.5. Zwei Welten ...	20
2.5.1 Der Zusammenhang: Wer gibt und nimmt wofür welche Verantwortung?	22
3. ZUSAMMENHÄNGE UND OFFENE FRAGEN	22
4. METHODIK DER DATENANALYSE	23
5. LITERATUR	25

BERICHT ZU DEN ERGEBNISSEN DER QUALITATIVEN UNTERSUCHUNG 2012

1. VORBEMERKUNG

Die erste Phase der wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin (2008-2012) umfasste neben den Lernstandsuntersuchungen und den jährlichen Befragungen von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Schulleitungen auch qualitative Fallstudien (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012). Diese konzentrierten sich auf spezifische Themen und Fragestellungen, die im Konzept der Gemeinschaftsschule thematisiert wurden (vgl. z.B. Wittek 2013; Moldenhauer i. Vorb.; Liening i. Vorb.).

Die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung konzentriert sich in allen Forschungszugängen auf die Dimensionen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung:

Die Lernstandserhebungen werden fortgeführt, es liegen erstmals Ergebnisse für die Lernentwicklung des ersten Gemeinschaftsschuljahrgangs von Klasse 7 bis Klasse 10 vor.

Die standardisierten Befragungen richten sich an die Lehrkräfte aller Gemeinschaftsschulen und konzentrieren sich auf Aspekte der Unterrichtsgestaltung (Ziel- und Inhaltsdimension von Unterricht; Organisation der Lern- und Verstehensprozesse; Kommunikation und Unterstützung durch Lernbegleitung) und der Unterrichtsentwicklung (Steuerung und Beteiligung im Entwicklungsprozess; Kooperation im Kollegium).

Die qualitativen Fallstudien analysieren die Praxis von Unterrichtsgestaltung und -entwicklung sowie der einzelschulischen Organisation und Steuerung des gesamtschulischen Entwicklungsprozesses. Der komplementäre Charakter der Fallstudien ergänzt das, "was in der Praxis geschieht" (Befragung der Lehrkräfte), mit dem, "wie es sich vollzieht" und "wie es begründet wird".

Im Dezember 2012 wurden an sieben Gemeinschaftsschulen qualitative Interviews mit den damaligen Jahrgangsteams 7, den Jahrgangsteams 10 und der Leitungs- und Steuerungsgruppe geführt. Die Schulen wurden nach dem Prinzip der maximalen Variation ausgewählt (Schulgröße, Belastungsgruppe, Kontextbedingungen, Stadtteil, Historie, Schulform¹). Es handelte sich immer um ca. 1½-stündige Gruppeninterviews, die auf Basis eines thematischen Gesprächsleitfadens offen geführt wurden.

Alle Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Auswertung erfolgte in einem gestuften, arbeitsteiligen Teamprozess, an dem drei Personen beteiligt waren, so dass sowohl eine Perspektivenvariation durch die auswertenden Forscher als auch eine gegenseitige Kontrolle im Analyseprozess gewährleistet werden konnte. Im Rahmen der Interviews wurden von den Schulen Materialien zur Verfügung gestellt, die ebenfalls in die Datenanalyse einbezogen wurden, etwa Stundenabläufe, Fachmaterial, Arbeits- und Übungsmaterialien, Dokumente zur Schulstruktur und Arbeitsweise der Gremien und Gruppen etc.).

In der folgenden Darstellung der Ergebnisse werden die zentralen Erkenntnisse in ihrem Zusammenhang dargestellt. Zugunsten einer klaren Darstellung der Dynamik und des Zusammenhangs der Erkenntnisse wird auf einige Details verzichtet, die ebenfalls in der Analyse sichtbar werden, die aber keine bzw. nur sehr geringe Relevanz für die Gestalt des Gesamtergebnisses haben.

In den einzelnen Abschnitten wird die Gesamtstruktur des Ergebnisses in seiner Logik und Widersprüchlichkeit schrittweise entfaltet; dabei werden die jeweiligen Konkretisierungen und Ausprägungen dargestellt und durch ausgewählte Zitate illustriert. Die Auswahl der Zitate erfolgt dabei nicht zum Zwecke des Nachvollzugs des methodischen Vorgehens, sondern der Illustration der jeweiligen Strukturelemente. Am Ende eines Zitats ist in codierter Form angegeben, um welche

¹ Natürlich handelt es sich ausnahmslos um Gemeinschaftsschulen. Die Auswahlperspektive "Schulform" meint den jeweiligen Entwicklungskontext hin zu einer Gemeinschaftsschule: Es sind reine Sek.-I-Schulen vertreten, mit Grundschulen eng kooperierende Sek.-I-Schulen, mit Oberstufen kooperierende Sek.-I-Schulen, fusionierte Schulen und Grundschulen im Aufbau einer eigenen Sekundarstufe.

Gruppe und welche Schule es sich handelt, in einigen Fällen werden Gesprächssequenzen zitiert, dort werden die sprechenden Personen (anonym) kenntlich gemacht, um dem Verlauf und dem Wechsel der Argumentation folgen zu können – sofern nur ein Zitat einer sprechenden Person wiedergegeben wurde, wird auf die Angabe der Sprecherin bzw. des Sprechers verzichtet.

Die Auswertung der Interview- und Dokumentendaten folgte einem Verfahren der Qualitativen Heuristik (vgl. Kleining 1982; Krotz 2005), eine detailliertere Beschreibung der Auswertungsmethodik findet sich im letzten Abschnitt (s. Abschnitt 4, S. 23).

Dort wird außerdem eine Zuordnung der Schulen zu den inhaltlich rekonstruierten Typen vorgestellt und die Frage nach Zusammenhängen zu Merkmalen der beteiligten Schulen wie Belastungsgrad der Schülerschaft ("Brennpunktschulen" und Schulen in durchschnittlicher Lage) oder nach Zusammenhängen mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen beantwortet.

2. ERGEBNISSE

2.1. Übergreifende Gemeinsamkeiten: Differenzierung und Jahrgangsteams

Der allgemeine Kontext von Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung ist in der Wahrnehmung aller Befragten von der Anforderung geprägt, mit der Heterogenität der Lerngruppen umzugehen. Diese wird – verbunden mit dem Beginn der Gemeinschaftsschule – teilweise als neu erlebt, teilweise als schon lange existierende Herausforderung. Einig sind sich alle Befragten, dass die Heterogenität zunimmt. Hierfür werden einerseits die Rahmenbedingung Inklusion, andererseits allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen wie zunehmende Verhaltensauffälligkeiten und zunehmende Bildungsferne von Kindern und Familien verantwortlich gemacht, was bei gleichzeitiger Segregierung im Einzugsgebiet der Schule zu einer spürbaren Erhöhung des Anteils leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler zu führen scheint.

Differenzierung, also das, was gemeinhin als Reaktion auf die Heterogenität einer Lerngruppe diskutiert wird, spielt in allen Schulen eine zentrale Rolle. Dabei herrscht durchgehend ein gemeinsames Verständnis davon, was unter Differenzierung zu verstehen ist, d.h. was das "Konzept Differenzierung" meint: Eine Öffnung des Unterrichts hin zu Arbeitsformen, in denen die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstständig arbeiten und lernen.

Hinter dem gemeinsamen Konzeptverständnis dessen, was mit der Bezeichnung Differenzierung gemeint ist, zeigt sich ein Unterschied zwischen den Befragten und den Schulen hinsichtlich der Art und Weise, wie ein solches Konzept in der unterrichtlichen Praxis gehandhabt und umgesetzt wird – und dies wiederum mit weitreichenden Folgen.

Neben der Herausforderung heterogener Lerngruppen und einer Konstruktion von Differenzierung als geöffnete Unterrichtsformen für selbstständiges Arbeiten und Lernen ist allen befragten Schulen gemeinsam die Fokussierung auf Jahrgangsteamstrukturen. In der Regel sind Jahrgangsteams nicht die einzige Kooperationsstruktur, es gibt in allen Schulen auch Fachkonferenzen resp. Fachteams, es gibt Steuergruppen und Projektgruppen. Aber der privilegierte Ort des Prozesses von Unterrichtsentwicklung ist das Jahrgangsteam. Auch hier gibt es Schulen, die mit dem Beginn der Gemeinschaftsschule die Ebene der Jahrgangsteams eingeführt oder deutlich gestärkt haben, während andere Schulen schon seit langen Jahren in ihrer Entwicklung auf Jahrgangsteams setzen.

Die zentralen Fragen der Gestaltung und Steuerung der Unterrichtsentwicklung entstehen innerhalb der Jahrgangsteams und werden in der Kommunikation zwischen der Leitungs- bzw. Steuerungsgruppe und den Jahrgangsteams bearbeitet.

Auch hier liegt die Differenz zwischen den Schulen weniger in unterschiedlichen Strukturen, sondern in der Art und Weise, wie diese umgesetzt und realisiert werden, also welche Funktion welche Teamkonstellation für welche Aufgabe hat und welche Aufgaben, Verantwortungen und Entscheidungen in der Kommunikation welcher Ebene zugeschrieben werden.

2.2. Die kollektive Sicht auf Unterricht und Lernen

In der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotversuchs Gemeinschaftsschule Berlin zeigte sich die Praxis der Binnendifferenzierung in drei unterschiedlichen didaktischen Arrangements: Im Angebot von ergänzenden und differenzierenden Aufgaben, im Einsatz kooperativer Lernformen und in der Gestaltung von offenen bzw. geöffneten Lernarrangements, die Selbstregulation und selbstständiges Arbeit verlangen und ermöglichen. Diese Formen wurden als zunehmend voraussetzungsreich beschrieben und die Zunahme an Schulen, die jeweils voraussetzungsreichere Arrangements nutzten, wurde als schulischer Entwicklungsprozess interpretiert. Die jeweils vorausgehenden Arrangements waren dann in den voraussetzungsreicheren aufgehoben, so die Interpretation.

In den Interviews 2012/2013 wird deutlich, dass sich bei vielen Lehrkräften eine Praxis etabliert hat, in der sie nicht eine der drei Formen und damit ein zunehmend komplexeres Bündel an unterschiedlich voraussetzungsreichen Unterrichtsarrangements realisieren, sondern je nach inhaltlicher Aufgabenstellung, je nach Zusammensetzung der Lerngruppe oder je nach personellen und räumlichen Möglichkeiten Elemente aller drei Formen miteinander kombinieren und teilweise funktional aufeinander beziehen. Dies war im Grundmodell von drei zunehmend voraussetzungsreichen Formen der Binnendifferenzierung keineswegs ausgeschlossen, tritt hier aber unmittelbar deutlich zutage.

So werden beispielsweise innerhalb eines Rahmens zunehmend selbstständiger Arbeit Elemente der Schüler-Schüler-Kooperation oder ergänzende Aufgaben eingesetzt. Oder in einer Arbeitsweise, die stark auf differenzierte Aufgabenstellungen setzt, werden in Abständen Phasen selbstständiger Projektarbeit durchgeführt.

In diesem Sinne weicht die Abfolge von drei aufeinander aufbauenden Formen der Differenzierung einer flexibleren Nutzung von Elementen aus jeder der drei Formen. Die Funktionalität einer solchen Vorgehensweise zeigt sich insbesondere daran, dass diese Praxis als eine Differenzierung von Struktur beschrieben wird, d.h. als ein je unterschiedliches Maß an Strukturierung, mit dem Lehrkräfte das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler begleiten: Die Heterogenität der Schülerfähigkeiten, den eigenen Lernprozess selbstständig zu organisieren, zwingt die Lehrkräfte zu einer Kombination unterschiedlicher Formen, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler genügend Struktur für das Verstehen und Erlernen der fachlichen Inhalte finden.

"Ich mache beides, so wie es jeder Lehrer machen wird, je nachdem, was man für eine Stoffbreite hat und welche Anforderungen gegeben sind oder ob es notwendig ist, gemeinschaftlich den Einstieg zu finden, ich mache beides. Weil ich das einfach wichtig finde. Ich liebe Frontalunterricht, weil ich sofort ein Feedback kriege. [...] und wenn alles geklärt ist, geht man in die Phase, dass man selbstständig arbeiten lässt. Ich denke, die Mischung macht es. Weder wird das eine verabsolutiert, noch das andere. Und bestimmte Einheiten geben mehr Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen. Bei Sprachen ist es sowieso noch mal anders, da muss man erst einmal mehr vorgeben und gemeinschaftlich arbeiten, bevor man sie selbstständig arbeiten lassen kann." [SchS_T9-10_27-27]

Insofern könnte man statt von einer Stufenfolge unterschiedlich voraussetzungsreicher Lernarrangements von einer schrittweisen Integration und immanenten Differenzierung auf Basis von Elementen aus drei unterschiedlichen Typen von differenzierenden Lernarrangements sprechen.

Es verwundert vor diesem Hintergrund daher nicht, dass die berichtete konkrete Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte sehr vielfältig ist. Die Arbeit mit Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Niveaus ist verbreitete Routine, auch Partner- und Gruppenarbeit in unterschiedlichen Unterrichtsarrangements (Stationenarbeit, offene Freiheitsphasen, Übungs- und Vertiefungsstunden), frontale Phasen bei der Einführung in umfangreichere Themengebiete bis hin zu Phasen von selbstgesteuerter Projektarbeit durch die Schülerinnen und Schüler, die mal in größeren Abständen, mal regelmäßig und mal als durchgängiges Grundprinzip des Unterrichts umgesetzt werden.

Im Verlauf der Interviewgespräche zeigt sich nun, dass es zwischen den Mitgliedern innerhalb eines Teams bestimmte inhaltliche Bezugspunkte gibt, auf die sich die Befragten in ihren Darstellungen beziehen und die gewissermaßen die Anknüpfungsstellen innerhalb des Gesprächs bilden, an denen die anderen Teammitglieder mit ihren jeweiligen Berichten anschließen und fortsetzen können. Es sind diese Anknüpfungsmomente, diese wiederkehrenden inhaltlichen Bezugspunkte, die so gewis-

sermaßen den "roten Faden" des Gesprächs bilden, auf die sich alle Befragten gleichermaßen beziehen und die in der Besonderheit der individuellen Darstellung das Gemeinsame herstellen. In der Regel sind es bestimmte Hinweise darauf, was im Unterricht als 'schwierig', was als 'erfolgversprechend' oder 'bewährt' gilt, oder was den Unterschied zwischen einer gelungenen und einer gescheiterten Unterrichtsstunde ausmacht, die von den anderen aufgegriffen und durch eine eigene Darstellung illustriert werden. Vergleicht man diese, im Laufe eines Gespräches auftauchenden inhaltlichen Bezugspunkte miteinander, so lässt sich aus solcher Zusammenschau ein Bild dessen rekonstruieren, was den Lehrkräften in einem Jahrgangsteam gleichermaßen bedeutsam erscheint, worauf sich alle Teammitglieder gemeinsam verständigen und was in diesem Sinne ihr gemeinsames Bild von Lehren, Lernen und den Bedingungen der Möglichkeit von Differenzierung bildet.

Diese Gemeinsamkeit wird spätestens dort sichtbar, wo es zu Diskussionen zwischen den Lehrkräften kommt, wenn diese sich für einen Moment von den Interviewfragen lösen. Gelegentlich werden von einzelnen Befragten durch Einwürfe und Beiträge inhaltliche Fragen bzw. inhaltliche Bezugspunkte in die Diskussion gebracht, die aus dem bisherigen "roten Faden" ausscheren, also sich nicht einreihen in die bisherige gegenseitige Bestätigung – es handelt sich um Widersprüche zum Bisherigen, um ein Anzweifeln einer vorangegangenen Einschätzung, gelegentlich auch um Kritik an einer Vorrednerin. Solchen Beiträgen wird in der Regel deutlich, teilweise vehement und negierend widersprochen, in einigen Fällen werden sie schlicht ignoriert², d.h. es findet keine Anknüpfung an solche 'ausscherenden' Beiträge statt, als ob sie für das Team als Ganzes zu fremd sind, um inhaltlich auf sie Bezug nehmen zu können. Insofern bestätigt das Einbringen einer alternativen (in den meisten Fällen den bisherigen Positionen widersprechenden) Sichtweise ungewollt das, was im jeweiligen Jahrgangsteam als selbstverständlich und akzeptiert gelten darf.

In dem Maße, in dem sich – was durchgehend der Fall ist – solche gemeinsamen inhaltlichen Bezugspunkte auch in dem zweiten befragten Team einer Schule wiederfinden, kann von einer gemeinsamen Sichtweise der Schule gesprochen werden, von einer kollektiven Haltung und Perspektive auf Schülerinnen und Schüler, auf Lernen, Unterricht, Handlungsmöglichkeiten und -restriktionen der Lehrkräfte. Dabei geht es weniger um die Rekonstruktion solcher gemeinsamen Bezugspunkte auch in dem zweiten Gespräch, als vielmehr um die Verknüpfung wiederkehrender Bezugspunkte in beiden Gesprächen, die an der jeweiligen Schule einen identischen "roten Faden" sichtbar machen.

Im Blick auf das gesamte Datenmaterial zeigen sich in dieser Rekonstruktion kollektiver Muster der beteiligten Schulen zwei prinzipiell unterschiedliche Sichtweisen. Jede dieser Sichtweisen hat unterschiedliche Konsequenzen für die konkrete Praxis im Unterricht, insbesondere für die Art und Weise, wie ein allgemeines Konzept von Differenzierung in der jeweiligen Schule realisiert wird.

Im Folgenden werden diese zwei Sichtweisen zunächst plakativ dargestellt und in ihren Konsequenzen für Unterricht entfaltet, bevor sie in ihrer immanenten Logik genauer untersucht werden.

2.2.1 "Unterricht ist, wie er ist – das Verhalten der Schülerinnen und Schüler entscheidet darüber, ob er gelingt." (1. Sichtweise)

Eine zugespitzte Form, die diese erste Sichtweise beschreiben könnte, wäre die Frage: "Welche Schüler brauche ich für meinen Unterricht?"

Kennzeichnend für diese Sichtweise sind zwei Grundannahmen.

Die erste Grundannahme, als Verständnis von Unterricht und Unterrichten, impliziert eine feste, fast standardisiert ablaufende Form des Unterrichtens. Das bedeutet keineswegs, dass es sich ausschließlich um einen traditionellen und lehrergesteuerten fragend-entwickelnden Unterricht handelt (ebenso werden Stationenarbeit oder kooperatives Lernen, selbstständige Arbeitsphasen und Projektarbeit umgesetzt). Aber die Form der Umsetzung verschiedener Unterrichtsarrangements erfolgt insofern standardisiert, als die formale Rahmung, der Ablauf und die methodische Inszenierung im Vordergrund stehen – während Ergänzungen, Variationen und flexible Differenzierungen innerhalb eines gewählten Arrangements kaum von Bedeutung sind. Es wird eine Entscheidung

² In der schriftlich vorliegenden Transkription solcher Gespräche und Diskussionen springt solches Ignorieren unmittelbar im Auge, während es im Vollzug der Interaktion selbst gelegentlich unbemerkt bleibt. Die Schriftlichkeit eines Gesprächs verleiht vor diesem Hintergrund dem Begriff des "Überhörens" eine sichtbare und sinnlich wahrnehmbare Substanz.

über Inhalt und Material einer Stunde oder Einheit getroffen, anschließend das konkrete methodische Arrangement ausgewählt, das dann weitgehend starr und standardisiert umgesetzt wird. Es findet, um im Modell des sogenannten 'Didaktischen Dreiecks'³ zu bleiben, ein Ignorieren der aktiven Gestaltung der Kommunikations- und Unterstützungskultur statt.

Die zweite Grundannahme, als Blick und Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler, betrachtet und beobachtet deren Verhalten, insbesondere deren Lernverhalten (Interesse, Konzentration, Motivation und Neugier, Frustrationstoleranz und Herausforderungsbereitschaft). Dieses lässt sich dann als etwas beurteilen, das für die gewählte Arbeits- und Unterrichtsweise geeignet bzw. angemessen oder ungeeignet bzw. unangemessen ist. Das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler ist somit ein der didaktischen Entscheidung vorgängiger Einflussfaktor, auf das durch die Lehrkraft Einfluss zu nehmen versucht wird, das aber unabhängig von der konkreten Gestaltung des Unterrichtsprozesses in eine 'geeignete' Form gebracht werden muss.

Differenzierung, also ein methodisches Arrangement geöffneten Unterrichts, das auf selbstständiges Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler setzt, wird dementsprechend vergleichsweise schematisch, als starre Struktur umgesetzt. Die Annahme besteht darin, dass ein bestimmtes Unterrichtsarrangement, das primär durch seine äußere Struktur bestimmt ist, auch *als äußere Struktur* wirksam wird – Lernen geschieht durch und infolge der jeweiligen strukturellen Rahmung des Unterrichtsgeschehens.

Diese Wirkungsannahme zieht nach sich, dass es innerhalb des Arrangements keine Notwendigkeit zu geben scheint, zusätzliche oder variierende didaktische Aktivitäten der Lernbegleitung zu realisieren. Auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler wird nur in Hinblick auf ihr Verhalten innerhalb des jeweiligen Unterrichtsarrangements eingegangen, d.h. sie werden in ihrer Aufmerksamkeit gelenkt, sie werden ermahnt, ihre Konzentration wird eingefordert u.Ä.

In einigen Teams wird darüber berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler mit der selbstständigen Arbeit in offenen Lern- und Unterrichtssituationen gut klarkommen, in deutlich mehr Teams wird aber auf Probleme hingewiesen, auf Unterrichtsstörungen, auf Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sich mit den angebotenen Inhalten und fachlichen Fragestellungen ernsthaft auseinanderzusetzen, bei der Sache zu bleiben oder gar ihr eigenes Lernverhalten zu steuern. In beiden Fällen – und das ist innerhalb der hier skizzierten Sichtweise zentral – liegt die Ursache solcher Schwierigkeiten von Differenzierung (ebenso wie die Ursache für das Gelingen) im Verhalten der Schülerinnen und Schüler: "Ein solcher Unterricht geht mit denen nicht!"

Zwar wird weiterhin mit Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus gearbeitet, auch Partner- und Gruppenarbeit finden statt, aber zumindest dort, wo "es mit diesen Schülern nicht geht", wird auf den Einsatz selbstregulativer Lernarrangements weitgehend verzichtet:

"Es [das Konzept selbstregulierten Lernens; J.H.] wird als das ultimative Modell verkauft, der Schüler geht durch den Supermarkt, holt sich das ab, was für ihn passt und dann soll das angeblich funktionieren. Das ist doch ein Billigmodell [...]. Jeder Schüler wird auf seinem Niveau unterrichtet und das soll *ein* Lehrer machen. ... Das schafft ein Lehrer gar nicht alleine." [SchL_T7/8_26-26]

In der hier skizzierten Sichtweise geht das standardisierte und vor allem durch seine äußere Rahmung bestimmte Verständnis von Differenzierung einher mit einer letztlich ebenso standardisierten Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler: Sie bringen Interesse, Motivation, Arbeits- und Lernverhalten mit und können sich angemessen in der ihnen dargebotenen Form von Unterricht verhalten – oder sie können es nicht. Ist Letzteres der Fall, dann lassen sich keine Anwendungsmöglichkeiten von 'Differenzierung' mehr erkennen. "Funktionieren" wird letztlich am Verhalten der Schüler festgemacht, die Realisierung bzw. deren Unmöglichkeit liegt nicht mehr im Einflussbereich der Lehrkräfte.

³ Das "Didaktische Dreieck" bildet Unterrichts- und Lernprozesse als Gestaltungsanforderungen zwischen drei Fixpunkten ab: dem Lerngegenstand, der Schülerin bzw. dem Schüler und der Lehrkraft. Kurt Reusser beschreibt die Verbindung zwischen Lehrkraft und Lerngegenstand als die "Ziel- und Stoffkultur" (also die Gestaltung von Inhalten und Aufgaben), die Verbindung zwischen Schülerin bzw. Schüler und dem Lerngegenstand als "Lern- und Verstehenskultur" (also die Gestaltung und Inszenierung von Lernarrangement und Methodik), die Verbindung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern als die "Kommunikations- und Unterstützungskultur" (also die Gestaltung von Lernbegleitung und erklärender, helfender, fordernder Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie unter den Lernenden). Reusser verweist darauf, dass Differenzierung und Qualität sich vorrangig in dieser letzten Ebene der Kommunikations- und Unterstützungskultur finden. Vgl. Reusser 2008 a.a.O.

- "w5: Letztendlich, sie bringen ja nichts mit. ... Ganz unten, im Kindergarten läuft ein bisschen was, in der Schule, in der Grundschule läuft ein bisschen was, und was ich so sehe [...]: Kinder wollen wissen, Kinder wollen, stellen Fragen, warum, wieso, weshalb. Es sind vielleicht nicht immer die Inhalte, die wir vermitteln [...], im Laufe der Jahre wird sich das auch ändern, aber das, was grundsätzlich fehlt, ist wirklich Ehrgeiz, etwas wirklich mal sich festzubeißen, das fehlt so ...
- ...
 m3: [...] und das ist so ein bisschen auch das Verhalten unserer Kinder, und das ist dann schon im Alltag: 'Warum soll ich lernen?' Das sind aber alles Dinge, die kann ich hier nicht beeinflussen."
 [SchM_T10_138-181]

2.2.2 "Die Schüler sind, wie sie sind – die Unterrichtsgestaltung entscheidet darüber, ob Lernen gelingt" (2. Sichtweise)

Eine ebenfalls zugespitzte Form, diese zweite in den Schulen erkennbare Sichtweise zu beschreiben, wäre die Frage: "Welchen Unterricht brauchen diese Schüler von mir?"

Diese Sichtweise ist von der unhinterfragten Selbstverständlichkeit einer heterogenen Schülerschaft und zugleich von dem beständigen Bemühen geprägt, eine adäquate Arbeits- und Unterrichtsform zu finden, die alle Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und allen Schülerinnen und Schülern einen Lernfortschritt ermöglicht.

Kennzeichnend ist darüber hinaus eine experimentierende Haltung im Blick auf Fragen der Unterrichtsgestaltung. Es wird kaum schematisch oder standardisiert gearbeitet, sondern innerhalb und zwischen konkreten Unterrichtsarrangements wird in teilweise vielfältiger Form variiert, ergänzt und insbesondere durch beständige und differenzierte Interventionen durch die Lehrkraft versucht, alle Schülerinnen und Schüler individuell in das Lernen und in den inhaltlich-thematischen Lerngegenstand zu 'führen'. Dies gilt auch in solchen Schulen, in denen offenbar eine grundsätzliche Entscheidung über die allgemeine Unterrichtsorganisation (und damit für favorisierte Arrangements) bereits getroffen ist, in denen also die Teams und Lehrkräfte ihre Entscheidungen bereits in einem gesetzten Rahmen treffen.

Differenzierung, also ein methodisches Arrangement geöffneten Unterrichts, das auf selbstständiges Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler setzt, wird hier weniger als eine strukturelle Rahmung verstanden, sondern als ein Pool an didaktischen Möglichkeiten, im Verlauf von Unterrichts- und Lernprozessen Aufgaben und Anforderungen zu differenzieren – und somit zugleich als ein Verzicht auf eine formale Festlegung gerade aufgrund der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler. Lernbegleitung als Instrument zur Individualisierung spielt in dieser Sichtweise eine wesentlich bedeutsamere und zentralere Rolle als in einem auf strukturelle, äußere Rahmung setzenden Verständnis.

Dies bedeutet keineswegs, dass alles gelingt. Die Auseinandersetzung innerhalb der Teams besteht wiederkehrend in der Suche nach weiteren, bisher nicht erprobten Möglichkeiten der Beteiligung und Unterstützung bestimmter Schülerinnen und Schüler – ebenso wie in der grundlegenden Frage nach dem Verhältnis von Strukturierung der Lernprozesse durch die Lehrkraft einerseits, der Offenheit von Unterrichts- und Lernprozessen und der Erwartung an selbstständiges Agieren der Schülerinnen und Schüler andererseits.

Die Frage nach gelingendem Lernen, also die Frage nach dem "Funktionieren" richtet sich in dieser Sichtweise als ein (selbst-)kritischer Blick auf eine Vielzahl konkreter Situationen und auf die Frage, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler noch besser in ihrem Lernen hätten unterstützt werden können. Sie richtet sich nicht – wie dies in der ersten Sichtweise der Fall ist – an das "Funktionieren" des als äußere Rahmung verstandenen Prinzips 'selbstständiges Arbeiten in geöffneten Lernsituationen'.

Das (Lern-)Verhalten der Schülerinnen und Schüler taucht an keiner Stelle als ein eigenes, dem Unterricht und der Unterrichtsgestaltung vorgängiges Thema auf. Verhalten wird in den Interviews immer im Zusammenhang mit Lernen und dem Bemühen um Differenzierung durch die Lernbegleitung angesprochen. Fehlendes Interesse und mangelnde Motivation sind ebenso Gegenstand der Lernbegleitung wie fachliche Fragen und Schwierigkeiten aufgrund geringer Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler:

"Und, dass man umgekehrt auch gucken muss, wo sind Schüler wirklich sehr gut, z.B. in Rechtschreibung und man dann merkt, die driften ab, das ist mir zu langweilig. Dann sage ich, das ist doch blöd, dann komm doch zu mir und sag mir, das ist mir zu langweilig. [...] Da kopple ich die dann ab von den anderen. Dann haben sie auch wieder mehr Spaß, dann haben sie das Gefühl ich bin toll, ich habe eine

andere Aufgabe. Wenn Schüler nicht lernen, ist es manchmal nicht die richtige Aufgabe." [SchH_T7/8_134-134]

2.2.3 Die Verbindung zweier Sichtweisen: Worauf habe ich Einfluss?

Beide zuvor skizzierten Sichtweisen stellen auf den ersten Blick einen unmittelbaren Gegensatz zueinander dar. Sie bilden aber insofern wieder eine Gemeinsamkeit, als sie beide eine Antwort auf die Frage nach dem Einfluss und dem Gegenstand des Einflusses geben, den eine Lehrkraft hat.

Die erste Perspektive denkt die Form des Unterrichts konstant und versucht Einfluss zu nehmen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, das für das jeweilige Unterrichtsarrangement erforderlich scheint. In dem Maße, in dem dies jedoch *nicht* gelingt – und das beobachtete Verhalten den Schülerinnen und Schülern gleichsam als Eigenschaft zugeschrieben wird – verlieren sie ihren Einfluss sogleich wieder und überantworten das Gelingen des eigenen Unterrichts den Schülerinnen und Schülern.

In einem Interview antwortet eine Lehrkraft auf die Frage, was jemand mitbringen sollte, der sich in der Schule bewirbt: "Resilienz"! Der Begriff Resilienz beschreibt das Vermögen von Menschen, traumatisierenden Situationen und Erfahrungen ohne tiefgreifende psychische Verletzungen und Identitätsstörungen zu überstehen. Resilienzforschung befasst sich mit dem individuellen Umgang von Menschen mit für sie ausweglosen Situationen (z.B. Misshandlungs- und Vergewaltigungserfahrungen oder dem Aufwachsen von Kindern in großer Armut und Verwahrlosung). Die Verwendung des Begriffs 'Resilienz' im Zusammenhang mit Unterricht und mit scheinbar notwendigen Eigenschaften von Lehrkräften bringt eine Analogie zu Situationen des Ausgeliefertseins zum Ausdruck, beschreibt also Unterricht als ein Geschehen, dem man weitgehend ohne Einfluss auf die Situation ohnmächtig ausgeliefert ist. Auch wenn dies eine sehr drastische und möglicherweise unbeabsichtigte Analogie ist, zeigt sie doch ein Grundempfinden von Lehrkräften, keine Mittel in der Hand zu haben, um Schülerverhalten zu steuern. Dementsprechend neigen die Lehrkräfte dazu, sich abzuschotten, um die Situation, der sie sich ausgeliefert fühlen, irgendwie zu überstehen.

Demgegenüber versuchen die Lehrkräfte in der Logik der zweiten Sichtweise explizit das Unterrichtsgeschehen zu beeinflussen und integrieren Fragen des Schülerverhaltens in ihr didaktisches Handeln. Die Dichotomie zwischen der Steuerung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler und dem fachlichen Unterrichten fällt hier in eins und verschwindet: Didaktische Interventionen und die individualisierende Lernbegleitung innerhalb des fachlichen Unterrichtsgeschehens richten sich immer zugleich an das erforderliche Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler wie auch an ihre fachlichen Verstehensaktivitäten. Ironischerweise wird ein solches Vorgehen gerade dadurch möglich, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler angenommen und gerade nicht zum Gegenstand vorgängiger Steuerung gemacht wird.

2.2.4 Erklärungsmuster: Die Anthropologie der Schülerin, des Schülers und die Konstruktion von Unterricht

Die erste kollektive Sichtweise, die von der Dichotomie von Verhalten und Lernen geprägt ist, lebt von einer Vorstellung gegebener Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern, die für Unterricht förderlich oder hinderlich sind. Sie werden insbesondere dort thematisiert, wo in der Wahrnehmung der Lehrkräfte Unterricht, zumal ein offener und auf Selbstständigkeit setzender – also differenzierender – Unterricht nur schwer möglich ist, weil

"... gerade, was unsere Naturwissenschaften betrifft, wir das ganz große Problem haben, dass wir erst mal für Disziplin sorgen müssen, damit wir überhaupt Experimente machen können. Wir erleben zunehmend Desinteresse, wo wir früher für Experimente Schüler noch interessieren konnten – das interessiert sie alles nicht mehr, das muss alles sofort schnell und richtig sein, gerade in 7 und 8 sind ganz wenig bereit, oder sehr wenige, sind auch bereit etwas zu hinterfragen und dranzubleiben, also diese Nachhaltigkeit ..." [SchT_T7_13-13]

"Die [...] Erklärung ist, dass ich nicht mehr erlebe, oder ganz selten erlebe, dass Schüler in [...] meinen Fächern wirklich, in dem Kurs, in diesem unteren Bereich, wirklich etwas wissen wollen, also neugierig sind. Die Neugierde ist ihnen abhanden gekommen." [SchT_T7_22-22]

- "w6: Das andere ist die Motivation. Unsere Klasse hat seit vier Jahren einen Stapel Berliner Zeitung. Ich sage, 'seit vier Jahren liegt der Stapel Zeitungen da'. Wenn ich nicht im Unterricht sage, wir lesen heute mal einen Text oder ich nehme Texte und arbeite mit denen, dann werden die Zeitungen nicht gelesen. Die werden nicht mitgenommen. Ich glaube es nicht. Ich sage, 'wenn du sie nicht nimmst, nimm sie bitte für einen Verwandten mit'. Für die wird es auch nicht genutzt.
- ...
- w6: Ja.
 m3: Es fehlt ihnen der Trieb.
 w6: Es gibt ja Sachen, die interessieren. Fußball, sie könnten Fußballseiten lesen. Wo ist das Problem? Zuhause, über Stars und Sternchen, ich zeige ihnen ja die Sachen, die einfach sind. Wenn man ganz intensiv mit Polizeinachrichten, wo es wirklich um Raub und Mord und Diebstahl geht: Das ist wirklich einfach geschrieben! Ich sage, „In jeder Zeitung gibt es diese kleinen Texte und das ist auf den und den Seiten“ – hm, auch nicht. Vor zehn Jahren habe ich den Schimmelreiter in der 10. Klasse gelesen. Danach nie wieder. Ich lese keine Bücher mehr. [...] Ein kleines Büchlein, so ein kleines Büchlein, wo es um ganz normale Sachen, so alltägliche Geschehnisse geht, es geht nicht um kunsthistorische Figuren, um literarische Figuren, sondern um Abbildung von Realität: Diese lesen es nicht zu Hause, die lesen es nicht zu Hause. Ich muss Unterrichtszeit verwenden, um diese Seiten zu lesen, dieses Buch ist in der Klasse seit dreieinhalb Monaten, man ist immer noch auf Seite 30 bis 50, Es ist doch unglaublich! Es macht keinen Spaß!" [SchM_T10_108-112]

Das offenbar unverrückbare So-Sein der Schülerinnen und Schüler, das häufig sehr negativ beschrieben wird, stellt nicht nur für den regulären Unterricht ein Problem dar.

"Das ist auch ein schwieriges Schülerklientel, was wir hier haben. Und auch wenn wir eine fünffach-Steckung haben, werden einige Schüler so bleiben, wie sie sind, und unbeschulbar sein oder werden nur mit großen Mühen und Tränen zu beschulen sein." [SchM_T10_200-200]

Auch pädagogische Theorien, Schulreformen ebenso wie jene Konstruktion von Differenzierung scheinen vollends die vermeintliche "Realität" der Kinder zu ignorieren. Der mehrfach und vehement formulierte Ruf nach zusätzlichen (Personal-)Ressourcen macht dabei deutlich, dass Differenzierung über Unterrichtsarrangements und Aufgabenformate kaum noch ernst genommen wird, sondern dass jener "Unterricht, der ist, wie er ist" nur noch in kleinen Gruppen durchgeführt werden kann. Doppelsteckungen werden in diesen Schulen durchweg zum Teilen der Lerngruppe eingesetzt.

Parallel zu einer solchen Konstruktion der Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern entwickelt sich eine Konstruktion von Unterricht, die das Pädagogische wieder einzuholen versucht. Auf die Frage nach Beispielen für eine gelungene Unterrichtsstunde wird häufig von "leuchtenden Kinder-äugen" gesprochen, davon, dass "die Schüler an meinen Lippen hängen", von engem Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern. Es wird in dem Zusammenhang davon gesprochen, dass vor allem die Lehrerpersönlichkeit und eine gelingende Beziehung von Bedeutung seien, um die Schülerinnen und Schüler "anzustecken", so dass diese "dranbleiben" und gar nicht aufhören wollten, wenn die Stunde "schon vorbei" sei.

Dem wird – gleichsam als das 'kalte', nur 'methodische' Gegenstück – das "nur" Fachliche entgegengestellt. Pädagogik als Gegensatz zur Didaktik.

Vor solchem Hintergrund wird dann ein Zitat bedeutsam, das von einer Lehrkraft in einer Schule der ersten Gruppe geäußert wurde:

"Aber in einer Schule mit sozialem Brennpunkt – und das muss man jetzt mal sagen – da spielt Differenzierung nur marginal eine Rolle. Wichtig ist bei uns ist wirklich die persönliche Beziehung, das Know-how, wie gehe ich mit diesen Schülern um. Wir haben alle mehrere Fortbildungen dazu gemacht, zum Umgang mit schwierigen Schülern, das ist unser Werkzeug, nicht die Differenzierung." [SchL_T7/8_60-60]

Die zweite Sichtweise betrachtet das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als integralen Bestandteil des von den Lehrkräften zu gestaltenden Lernprozesses einschließlich der Begleitung von Phasen selbstständigen Arbeitens. Es gibt auch hier Regeln, allerdings stehen diese nicht als der zentrale Garant für das Gelingen der Unterrichtssituation im Zentrum:

"W1: ... die aller oberste Regel ist, dass wir die anderen respektieren und wertschätzen. Das war für uns die oberste Regel, die eigentlich auch so über allem steht. Und dann sind da noch die Klassiker, die man halt so hat. Also ich bin pünktlich, ich bin ordentlich, ich respektiere das Eigen-

tum des anderen, ich arbeite aktiv am Unterricht mit, ich störe andere nicht beim Lernen, ich übernehme Verantwortung, ich helfe anderen und so. Das sind wahrscheinlich so die Sachen, die wahrscheinlich an vielen Wänden in Berlin hängen in irgendeiner Form. Also wenn man ehrlich ist, dann sind das jetzt nicht die außergewöhnlichsten Regeln aller Zeiten glaube ich, es ist nur die Art, wie sie entstanden sind und was es am Ende für Konsequenzen hat. Also, ich helfe anderen, dafür ist hier einfach auch eine Menge Platz da.

M1: Das sind die Regeln der Kinder selbst?

W1: Die Kinder haben die Regeln natürlich auch selbst entwickelt, also ich hab halt eine neue Lerngruppe bekommen und wir haben uns die erste Woche erst mal mit uns beschäftigt und das selbst entwickelt. Und natürlich fordern die Kinder das dadurch auch deutlicher ein ..." (SchW_T7/8_157-159)

Vielmehr wird in solch integrierter Perspektive die Frage des Verhaltens regelmäßig als Anforderung an Inszenierung und Begleitung von Lernprozessen betrachtet. Die Frage des 'So-Seins' der Schülerinnen und Schüler geht in der Frage des 'Wie' der Didaktik auf:

"Wenn Schüler nicht lernen, ist es manchmal nicht die richtige Aufgabe." (SchH_T7/8_134-134)

2.3. Teamarbeit und Kooperation

In allen Gemeinschaftsschulen spielen Jahrgangsteams eine besondere Rolle. Die pädagogische Arbeit, die Zusammenarbeit unter Lehrkräften und die Entwicklung von Konzepten und gelingender Praxis im Umgang mit Heterogenität sollen in erster Linie innerhalb der Jahrgangsteamstruktur erfolgen und weiterentwickelt werden.

Weiterhin existierende Kooperationsstrukturen wie etwa die Fachkonferenzen werden nicht unwichtig, haben aber gegenüber der Jahrgangsstruktur eine nachgeordnete Funktion.

Allerdings ist nach vier Jahren Gemeinschaftsschule offenbar ein Bewusstsein in vielen Schulen gewachsen, die Nachrangigkeit der Fachstruktur gegenüber dem Jahrgang zwar beizubehalten, aber dennoch eine systematischere Kopplung beider Ebenen stärker zu betonen als dies zu Beginn der Pilotphase realisiert wurde bzw. werden konnte. So wird in vielen Schulen bei aller Anerkennung der Bedeutung von Jahrgangsarbeit den Fachgruppen die wichtige Funktion zuerkannt, für eine vertikale Kooperation und Verbindung Sorge zu tragen, die in der zuvor verbreiteten Fokussierung auf die Jahrgangsarbeit zu wenig im Blick war:

"Die Fachbereiche wurden wieder mehr in die Verantwortung, ins Boot geholt, denn in den Teams alleine entwickelt sich das relativ stark auseinander. Das mit der Weitergabe funktioniert eben nicht gut." [SchM_SLSTG_69-69]

"... die Teams funktionieren gut, haben ihre Inhalte umstrukturiert, Methodik, fachliche Inhalte einbezogen, aber die fachlichen Inhalte sollen wieder mehr in den Vordergrund rücken, deshalb wechseln wir jetzt immer ab zwischen den Treffen der Fachbereiche und den Teamsitzungen." [SchA_SLSTG_23-23]

So selbstverständlich die Organisation der Gemeinschaftsschulen in Jahrgangsteams ist, so unterschiedlich ist die Art und Weise, wie die konkrete Zusammenarbeit in den einzelnen Teams abläuft. Dabei gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der Unterrichts- und Differenzierungspraxis, der sich wiederum auf die zwei grundlegend verschiedenen Sichtweisen zurückführen lässt, die bereits im Abschnitt zur Praxis der Differenzierung im Vordergrund standen. Insbesondere die *Funktion*, die das Team und die Zusammenarbeit für die einzelnen Lehrkräfte hat, ist in hohem Maße von jener kollektiven Sichtweise abhängig.

2.3.1 Das Team als Ort gegenseitiger Stärkung (1. Sichtweise)

Unterrichten im Kontext und vor dem Hintergrund der ersten Sichtweise ("Unterricht ist, wie er ist – das Verhalten der Schüler entscheidet, ob er gelingt") ist in erster Linie von einem hohen Maß an *Anstrengung* geprägt. Da die Lehrkraft durchgehend und – so die häufige Beschreibung – ohne Pause und bis zur letzten Minute daran arbeiten muss, die Schülerinnen und Schüler zum Arbeiten zu bewegen, ihre Aufmerksamkeit zu lenken und sie durch eine enge und immer wieder neu herzustellende Struktur hindurchzuführen, ohne dadurch allein schon die Garantie zu haben, dass die jeweilige Unterrichtsstunde tatsächlich gelingt, ist Unterricht außerordentlich anstrengend.

Die Zusammenarbeit im Jahrgangsteam bekommt angesichts der Belastung vor allem eine Funktion gegenseitiger Stärkung. Im Team wird die einzelne Lehrkraft aufgefangen, sie findet im Team eine Stütze und einen kollegialen Zusammenhalt:

"Und ich muss ja jetzt auch mal ehrlich sagen, je schwieriger das Klientel ist, desto mehr muss man ja auch als Lehrerkollegium sich gegenseitig aufbauen und zusammenhalten, sich bestärken und absprechen, weil sonst kippt die ganze Sache ja richtig aus den Latschen. An einem tollen Gymnasium, wo das alles super funktioniert – ich weiß gar nicht, ob es so etwas überhaupt noch gibt, aber ich gehe mal davon aus – da ist das vielleicht gar nicht so nötig. Da kann jeder so für sich fummeln. Aber an so einer Schule, wie unserer, da muss eine starke Lehrerschaft sein." [SchL_T7_112-112]

Insbesondere der Verweis auf "ein tolles Gymnasium" macht deutlich, dass der Existenzgrund der Zusammenarbeit im Jahrgangsteam in der "Schwierigkeit des Klientel" liegt, das Bestärkung und Zusammenhalt nötig macht. Ist das Klientel einfacher und alles funktioniert, dann braucht es auch keine Abstimmung. Es kommen keine didaktischen oder auf die Unterrichtsgestaltung bezogenen Gründe in den Blick, die für eine teambezogene Kooperation sprechen, lediglich die Notwendigkeit einer gemeinsamen Stärke der Lehrerschaft begründet die Organisation in Teams.

Sehr deutlich wird eine solche Perspektive dort, wo (gelegentlich) Kritik geäußert wird. Einzelne Personen, Teammitglieder, die nicht umstandslos in der Argumentation mitgehen, sondern eine andere Perspektive in die Diskussion bringen, haben offenbar einen schweren Stand. Beispielhaft lässt sich das an folgendem Interviewausschnitt zeigen:

"w3: Ich denke mal, ich meine ich bin ja fast in allen Klassen ein bisschen drin. Und wir müssen das denke ich irgendwann mal schaffen, das zu sehen, also: Haben die Schüler was gelernt? Also Unterrichten heißt nicht gleich Lernen. Und ich beobachte dann einige, wo man sagen kann, ja, wurde unterrichtet, aber gelernt wurde nicht viel.
 ...
 m3: Hör doch auf.
 w3: Das ist das Wichtigste.
 m3: Da fasst du dich doch an den Kopf.
 w3: Nicht, „Wie läuft mein Unterricht“, sondern wann bekommen die Schüler was, wo sie dann auch anfangen zu lernen. [...]
 m3: ... Na, ich möchte mal eines sagen. Ich möchte mich auf das energischste verwehren, dass wir schuld an den Dingen sind oder unfähig. ... wenn ich mit Schülern der 10. Klasse, ich musste öfters zum Hofdienst, den Hof fegen muss, und nach drei Minuten bin ich nahe am Herzinfarkt, weil sie sich nur prügeln mit dem Besen oder so was, oder nicht mal harken können; oder versucht mal, mit Schülern ein Bild aufzuhängen, dann stehen sie da und sagen, 'Gib mal die Bohrmaschine'. Sie stehen und sehen nicht die Arbeit. Da bin ich dann auch nicht dran schuld. ... Das ist so. Und das liegt auf keinen Fall an uns. Das ist dieses Schulsystem, dieses ganze kaputte System."
 [SchM_T10_171-190]

Eine Sonderpädagogin (w3) spricht im Laufe eines Interviews den Umstand an, dass sie erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen von ihr begleiteten Unterrichtsstunden wahrnimmt und bezieht diese Unterschiede auf die Differenz zwischen Arbeiten und Lernen ("es wurde unterrichtet, aber gelernt wurde nicht viel"). Im Gespräch droht die Situation sehr schnell zu eskalieren, weil sich andere Kolleginnen und Kollegen vehement gegen die Unterstellung wehren, sie würden eine Verantwortung für das Verhalten und das geringe Lerninteresse tragen ("Das liegt auf keinen Fall an uns"). Ähnliche Situationen zeigen sich auch in anderen Interviews und anderen Schulen. Zwar kommt es nicht immer zu einer direkten Konfrontation, aber die These, es gäbe Einfluss auf die erlebte Situation, wird abgestritten, es wird nicht auf sie eingegangen, sie wird übergangen und ignoriert.

Erklärbar werden solche Auseinandersetzungen dadurch, dass die Kritik und Skepsis an der gemeinsamen Einschätzung der eigenen Situation und der gemeinsam erlebten Belastung nicht zu einem Teamverständnis passt, das im Team die Funktion gegenseitiger Stärkung sieht. Zusammenhalt und gegenseitige Stärkung brauchen Solidarität und Verständnis – die Äußerung von Kritik ist dagegen ein Akt der Aufkündigung des Zusammenhalts und der kollegialen Solidarität. Insofern ist es folgerichtig und geradezu notwendig, sich gegen solche Kritik zu wehren bzw. sie zu ignorieren, da sonst die Grundlage der Zusammenarbeit verloren gehen würde.

Aus solcher Perspektive ist das Jahrgangsteam ein Ort der Kollegialität, weniger einer der Kooperation. Insofern wird Teamarbeit dort als positiv erlebt, wo es tatsächlich zu einer gegenseitigen Stärkung kommt – während andernorts Skepsis auch an Sinn und Zweck von Teamarbeit herrscht,

wenn nämlich die Differenzen in der Einschätzung der schulischen Situation zu groß werden bzw. wenn solche Differenzen (wie im zitierten Beispiel) angesprochen werden:

- "m3: Wir sind zu unterschiedlicher Auffassung.
w6: Es ist alles organisiert, aber was der Einzelne mit dem anderen macht – Wir haben ein Team und wir haben Teamsitzungen, es werden Protokolle geführt, es werden Absprachen über Themen geführt, die Themen werden dann an anderer Stelle besprochen und wir haben dabei die Schulleitung, wir haben – – alles ist strukturiert. Also von außen ist es perfekt, aber nicht von innen.
...
Int.: Zwei Stunden alle vier Wochen? Was machen Sie denn da in diesen zwei Stunden?
w5: Was wir jetzt hier auch gemacht haben.
w2: Organisatorisches. ... Ich habe das schon oft genug gesagt, es sind Individualisten dabei [...]. Und es ist schwierig, von diesem Organisatorischen auf ein inhaltliches Arbeiten zu kommen. Auch die Bereitschaft." [SchM_T10_224-239]

2.3.2 Das Team als Ort gemeinsamer Entscheidungen (2. Sichtweise)

Unterrichten im Kontext und vor dem Hintergrund der zweiten Sichtweise ("Die Schüler sind, wie sie sind – die Unterrichtsgestaltung entscheidet darüber, ob Lernen gelingt") ist in erster Linie von einem hohen Maß an *Unsicherheit* geprägt. Da die Lehrkraft in ihrem beständigen Variieren und Experimentieren – mit dem Ziel einer optimalen Begleitung der einzelnen Schülerinnen und Schüler – sich letztlich niemals sicher sein kann, ob sie in der jeweiligen Stunde die Kinder ausreichend unterstützt oder gefordert hat, ist sie auf einen Diskurs über weitere alternative Ideen und Handlungsmöglichkeiten angewiesen.

Die Zusammenarbeit im Jahrgangsteam bekommt angesichts der Unsicherheit vor allem die Funktion *gemeinsamer Weiterentwicklung* der Unterrichtsgestaltung. Im Team findet die einzelne Lehrkraft Austausch, Reflexionsmöglichkeiten, Fragen und Anregungen, sie kann Erfolge und Skepsis teilen und weitere Handlungsoptionen gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen planen und auswerten:

"... immer mal hin und wieder einen Baustein fertig gestellt und überlegt, wie kann man es besser machen und dann selbst probiert für ein Problem ein Konzept zu entwickeln und es vielleicht auch immer wieder neu umzubauen, also ich hab so den Eindruck, zum Beispiel Englisch jetzt, da sind wir immer wieder neu am Diskutieren und neu am Verbessern und immer [...] also es bleibt halt nicht stehen, weil wir nicht sagen 'Oh, jetzt haben wir endlich die Materialien fertig und jetzt lassen wir es so' und es wäre so schön. Klar wäre das schön, wenn es alles super wäre, aber wir sind halt auch bereit es immer wieder neu zu hinterfragen und auch noch mal die komplette Struktur neu umzudenken ..." [SchW_7/8_190-190]

Auch in den Jahrgangsteams, die im Rahmen der zweiten, oben skizzierten Sichtweise arbeiten, gibt es Kritik. Anders als im Verständnis gegenseitiger Stärkung und kollegialer Solidarität wird Kritik hier jedoch positiv aufgenommen. Dies erscheint insofern schlüssig, weil Kritik eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung didaktischer Handlungsmöglichkeiten darstellt:

"Ich hatte ein Problem mit dieser Lernwerkstatt, weil sie nicht in die Tiefe ging. Sie hat Themen angerissen, aber wenn man z. B. Kunstliebhaber ist, das ist halt so mein Steckenpferd, und wenn man so weiß wie der Kubismus und all das entstanden ist, dann ist das nicht angesprochen worden und die Schüler haben sich das auch nicht erarbeitet. [...] Das Thema [...] wurde überhaupt nicht verbunden mit dem Kubismus und das heißt die Schüler hatten auch nicht die Möglichkeit sich damit tiefer zu beschäftigen [...]. Das war mir halt ganz ganz wichtig. ... Aber dann kommt dann die Frage auf: Wie wenden sie das an? Und das ist das, wo ich dann so denke: Moment! Moment! ... Es funktioniert, aber es ist keine Substanz da. Vielleicht ist es ja auch so, dass diese Forscheraufgaben auch in eine Substanz gehen, aber dann müssten wir auch mal auf eine ganz andere Diskussionslinie kommen. ... Warum denn noch differenzieren? Warum denn noch ein Schlüssel, zwei Schlüssel, drei Schlüssel? Denn ein Schüler, der ein Interesse hat, der kann aus einer Einschlüsselaufgabe durchaus eine Dreischlüssel-Aufgabe machen. Also das Niveau erhöhen. Gleichzeitig kann aber auch ein Schüler eine Dreischlüsselaufgabe wie eine Einschlüssel-Aufgabe bearbeiten. Und da kommen dann eben diese gesamten Fragen. Wie gehen wir es an? Und wir haben eben den Punkt noch nicht gefunden, wie gehen wir es richtig an. Also das ist meine Einschätzung." [SchH_T9/10_41-41]

Auf die Frage, welche Eigenschaften neue Kolleginnen und Kollegen mitbringen müssten, betont eine der Lehrerinnen im Team:

- "w2: Sie müssen Schüler mögen, alle! Und was würde ich Ihnen noch raten: Sie müssen im Team arbeiten können, müssen im Team aber auch viel aushalten können.

...
w4: Ja, viel Kritik." [SchH_T9/10_177-178]

Ein anderes Team antwortet:

"W2: Immer wieder alles neu hinterfragen.

...
W1: Lösen von deinen alten Vorstellungen." [SchH_T7/8_156-158]

und später:

"W4: Was auch beinhaltet, dass man nicht übereinander herfällt, wenn man sagt, es war gerade scheiße. Das ist Kultur, das ist auch sehr angenehm." [SchH_T7/8_190-190]

Kritik ist offensichtlich erwünscht und notwendig. Allerdings geht es nicht um eine Kritik aneinander, um eine Kritik an Personen, sondern es geht um die Funktion von Kritik, Bestehendes und scheinbar Selbstverständliches zu hinterfragen – um auf solcher Grundlage eine gemeinsame Weiterentwicklung im Team zu ermöglichen.

2.3.3 Kooperation vs. Kollegialität

Die unterschiedliche Sicht auf Lernen und Unterricht findet noch einen gemeinsamen Bezugspunkt im Grundverständnis von Differenzierung, der so lange nicht zu Konflikten führt, wie es "mit diesen Schülern funktioniert". Demgegenüber lassen sich die unterschiedlichen Funktionslogiken im Verständnis von Teamarbeit und Kooperation im Jahrgangsteam nicht mehr miteinander vermitteln. Dies liegt daran, dass die jeweiligen Bedingungen der Möglichkeit, Teamarbeit als sinnhaft zu erleben, sich ausschließen: Wo auf der einen Seite Kritik eben jene Sinnhaftigkeit zerstört (und die eigentliche Funktion des Teams, die kollegiale Solidarität, 'hintertreibt'), ist sie andererseits erst die eigentliche Voraussetzung für gelingende Teamarbeit.

Es ist in dieser Gegenüberstellung einleuchtend, dass es in der erstgenannten Variante der Jahrgangsteamarbeit im strengen Sinne keine inhaltliche Zusammenarbeit braucht, da die Funktion des Teams nicht in der Arbeit, sondern in der gegenseitigen Stärkung *nach getaner Arbeit* besteht. Kritisch betrachtet gibt es so keine prinzipielle Differenz zwischen einem Jahrgangsteam und dem Gesamtkollegium, sofern sich alle gut miteinander verstehen. So wird dann auch ein Blick geworfen auf 'vergangene Zeiten', deren gute Zusammenarbeit beschworen wird, deren Qualität sich aber im kollegialen Miteinander erschöpft:

"Früher war Team, dass man zu jeder Tages- und Nachtzeit, wenn die Gelegenheit da war, zusammengesessen hat. Da war abends auch mal ein Glas Sekt drin und dann hat man gequatscht. Dadurch entstand eine Atmosphäre innerhalb des Kollegiums, wo man gerne miteinander sich aufgehoben hat und auch Dinge besprechen konnte. Da musste sich niemand verstellen, [...] wenn er sich nicht wohlfühlt hat und die Stunde wieder den Bach runtergegangen war." [SchM_T7_102-102]

Auf der anderen Seite wird tatsächliche Kooperation beschrieben. Diese wiederum setzt eine Zusammensetzung der Teams voraus, die nicht primär dem kollegialen Gedanken, also dem guten atmosphärischen Miteinanders folgt:

"Wir haben ja zu anfangs gesagt, dass es uns wichtig ist, dass die Teams so zusammen gesetzt sind, dass sie möglichst viel Unterricht abdecken können. Ich muss also schon gucken, dass ich aus allen Fachbereichen Kollegen dabei habe, die den Deutschunterricht abdecken können, zwei für den Matheunterricht. Das sind schon so ein paar organisatorische Strukturen und Vorgaben, die ich einhalten muss bei der Zusammensetzung der Teams. Das überlegen wir uns im Leitungsteam sehr zeitig und immer unter der Maßgabe, dass jemand wegfallen kann oder jemand dazukommen kann. [...] dann beginnen die Gespräche mit den Kollegen. Dann wird alles entweder freudig so angenommen oder ein Kollege würde gerne in seinem Team bleiben, wo dann abgewogen werden muss und gesehen werden muss, inwieweit man den Kollegen dann in mehreren Gesprächen davon überzeugen kann, dass es eine gute Lösung ist. Das hat in der Regel bisher immer ganz gut geklappt. Es hat auch was mit Leitungstätigkeit zu tun, dass man in bestimmten Situationen sich einfach durchsetzen muss und Entscheidungen treffen muss, was den personellen Einsatz angeht." [SchA_SLSTG_42-42]

Ein Rückblick auf Zeiten, bevor eine Jahrgangsteamstruktur eingeführt wurde, findet in diesen Schulen auch statt, allerdings mit völlig entgegengesetzter Einschätzung (als im vorangegangenen

Absatz beschrieben, s. Seite 15). Auf die Frage, wie eine neuer Kollege bzw. eine neue Kollegin an der Schule sein müsste, antwortet eine Gruppe:

"... teamfähig. Wenn Sie jetzt sagen, Sie sind jemand, der ist so genial, der braucht uns nicht, dann 'Tschüss', dann brauchen Sie sich gar nicht erst zu bewerben. Wir finden das mit dem Team alle gut, ich möchte nie wieder anders unterrichten." [SchH_T7/8_165-165]

2.4. Leitungshandeln: Zwischen Kommunikation und Rahmensetzung

Die Leitungsgruppen und schulischen Steuergruppen sind sich an allen befragten Schulen ihrer inhaltlichen Position sicher. Alle sind davon überzeugt, dass der Weg der Gemeinschaftsschule, das längere gemeinsame Lernen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung, die richtige Antwort auf die Bildungsanforderungen einer modernen Gesellschaft ist.

Dementsprechend sehen Leitungs- und Steuergruppen ihre Aufgabe darin, diese Position zu vertreten und den Entwicklungsprozess nach innen – in die Schule und ins Kollegium – ebenso wie nach außen – gegenüber Eltern, Kooperationspartnern, im Bezirk und schulpolitisch – zu unterstützen und voranzutreiben. Allerdings ist die konkrete Art und Weise, wie die Leitungs- und Steuergruppen in der einzelnen Schule diese Unterstützung realisieren, sehr unterschiedlich. Wiederum gibt es eine sichtbare Kopplung zwischen der Form des Leitungshandelns bzw. der Steuerung und den zwei grundsätzlichen Sichtweisen auf Unterricht und Lernen (die sich wiederum in der Funktionszuschreibung zur Arbeit in Jahrgangsteams niederschlagen).

2.4.1 Die Position der Leitung wird kommuniziert (1. Sichtweise)

Auf der einen Seite finden sich Leitungsgruppen, die ihre Überzeugung und ihre positive Grundhaltung gegenüber der Gemeinschaftsschule beständig in die Kommunikation bringen. Ihre Tätigkeit ist nach eigenem Empfinden davon geprägt, bestimmte Themen und Aspekte, die konzeptionell mit der Gemeinschaftsschule verbunden sind, immer wieder anzusprechen, immer wieder in Erinnerung zu rufen und die Diskussion darüber nicht abreißen zu lassen:

"Das ist natürlich alles so ein bisschen schwer, finde ich. Wenn man dann feststellt, wir brauchen da wirklich Zeit für und wenn man dann zwei volle Nachmittage, dann ist das schon wesentlich, aber das reicht natürlich nicht im Entferntesten, und dann, also es ist schon mühsam. Und das wiederum ist unsere Aufgabe, also da immer wieder Räume zu schaffen und immer wieder so das anzuschieben." [SchL_SLSTG_156-157]

"Wir haben eher das Problem, dass man die Leute hinterher dazu bringen muss, dass sie das auch machen, was sie positiv abgestimmt haben. Das ist eine Herausforderung für die Schulleitung und Steuergruppe. [SchM_SLSTG_51-51]

Dabei sind Leitung und Steuerung sehr aufmerksam gegenüber den Erfahrungen, den Eindrücken, aber auch den Belastungen, die sich bei den Lehrkräften erkennen lassen. Informationen und Beobachtungen aus der Arbeit der Lehrkräfte und aus den Jahrgangsteams werden aufgegriffen und im Versuch, die Entwicklung der Gemeinschaftsschule voranzutreiben, gezielt berücksichtigt:

"Es wird also kommuniziert mit dem Kollegium. Was ist passiert? In den Arbeitsgruppen sind die Kollegen vertreten, jeder Kollege soll sich einen Schwerpunkt suchen, wo sie arbeiten. Und auf der nächsten Gesamtkonferenz soll die Festlegung getroffen werden." [SchS_SLSTG_40-40]

"m5: Ich glaube ein wesentlicher Punkt ist, dass in diesem Kollegium jeder Kollege sich irgendwie wahrgenommen fühlt und auch ernst genommen mit seinen Anliegen.

...
w4: [...] und wir Lehrer sind zum Teil so abgegessen und so fertig. Ja, das ist, weil man das eben einfach auch mal sein kann, abgegessen, und das sagen kann, und dann ist der nächste Tag, also [...] das muss man einfach mal so sehen." [SchL_SLSTG_255-256]

Die hohe Bedeutung der Jahrgangsteams realisiert sich im Leitungshandeln insbesondere darin, dass den Teams eine hohe Eigenständigkeit zugestanden wird. Letztlich wird anerkannt, dass die zentralen Entscheidungen nicht auf Ebene der Leitungs- oder Steuergruppe getroffen werden, sondern bei den Lehrkräften bleiben. "Autonomie" ist der Schlüsselbegriff, der beschreibt und begründet

det, dass die Leitung keine inhaltlichen Entscheidungen trifft, sondern diese den Lehrkräften in den Teams überlässt:

"Und das ist auch gut so. Ich finde das gut, dass die Jahrgänge eine gewisse Autonomie haben. Es wäre ja sinnlos, wenn man jetzt irgendwo von der Schulleitung sagen müsste, 'Ihr müsst das Logbuch beibehalten, weil es gehört zum Schulkonzept, steht hier drin und so, das müsst ihr jetzt machen'. Dann würde ich darin keinen Sinn sehen, ehrlich gesagt, weil die Kollegen das ja dann auch ohne Überzeugung machen müssten. Die sind ja dann in der Situation, dass sie eine Sache, die sie eigentlich für nicht sinnvoll halten, trotzdem machen müssen. Und was haben wir davon? Eigentlich wenig." [SchL_SLSTG_109-109]

"Für mich ein ganz wichtiger Punkt ist die Organisation als Jahrgangsteams. Das Team erkennt relativ schnell, wo es hakt, an welchen eher persönlichen Gründen es im Alltag auch mal hakt und kann dann, wenn es ein gutes Team ist, entsprechend eingreifen, reagieren, steuern, motivieren." [SchM_SLSTG_5-5]

In allen Schulen gibt es, in Fortsetzung eines Kernelements des Konzepts Gemeinschaftsschule zu Beginn der Pilotphase, eine schulinterne Steuergruppe. In vielen Schulen hat sich diese Gruppe in Funktion und Zusammensetzung verändert, nach wie vor existiert aber überall ein Gremium, das die Leitungsgruppe verstärkt, unterstützt bzw. ergänzt.

Die Funktion einer Steuergruppe im Kontext des hier skizzierten Konzepts von Leitungshandeln lässt sich am ehesten als "Informations-Drehscheibe" beschreiben:

- "m1: Also der Ort, wo im Grunde alle Erfahrungen, Informationen, Anforderungen auflaufen, also abgewogen und in Beziehung gesetzt werden und dann Entscheidungen getroffen werden.
m5: Die, die dann getroffen werden können. Also die Entscheidung anhand der Schüler und der Kollegen, welches Logbuch eingesetzt wird, das kann einfach da nicht getroffen werden. Das muss eine Entscheidung sein, eine konkrete pädagogische Entscheidung von den Pädagogen in Bezug auf die Lerneinheiten."
[SchL_SLSTG_139-142]

Informationen aus der Arbeit der Lehrkräfte, aus den Jahrgangsteam werden gesammelt, diskutiert, eingeschätzt – und vor allem weitergegeben. Es ist diese Weitergabe, die den Gesamtprozess voranbringen und die eine Transparenz von Erfahrungen im Kollegium schaffen soll:

"Es gibt verschiedene Wege, wie das bei uns gelaufen ist. Ich hatte mich entschlossen, weil ich nicht mehr so im eigenen Saft schmoren wollte, bin ich diesem Sinusprojekt beigetreten, habe dort viele neue Anregungen gekriegt und bin damit in den Fachbereich reingegangen und habe über diese Ebene neue Sachen reingebracht. Es sind viele Sachen im Team entstanden, dass wir gesagt haben, wir müssen irgendwas machen, so geht es nicht mehr. Wir haben dann geguckt, was geht, was geht nicht. Es sind einzelne Sachen von Einzelpersonen einfach mal vorgestellt worden, die gesagt haben, ich habe da was gesehen, wollen wir das nicht ausprobieren?" [SchM_SLSTG_34-34]

In der Rekonstruktion des Zusammenspiels von Leitungs- und Steuerungshandeln mit der Praxis der Binnendifferenzierung und Individualisierung, den dahinter stehenden Sichtweisen auf Unterricht und Lernen sowie den Folgen für die Funktion von Teamarbeit wird deutlich, dass die eigentlichen Entscheidungen, wie im Unterricht und in der pädagogischen Arbeit vorgegangen wird, bei den einzelnen Lehrkräften verbleiben. Aus deren Perspektive gibt es keine Form von Anweisung, Rahmung oder Setzung, die die eigene Arbeit strukturiert – das Jahrgangsteam ist der Ort gegenseitiger Stärkung und Solidarität, Leitung und Steuerung ist an den individuellen Erfahrungen interessiert, um sie weiterzutragen. Entscheidungen dagegen kann – und muss – die einzelne Lehrkraft für sich treffen. Zugleich wird dies auf Leitungs- und Steuerungsebene dadurch begründet, dass die konkreten didaktischen und pädagogischen Entscheidungen nur individuell getroffen werden *können*, denn mit Blick auf die konkreten Möglichkeiten und Notwendigkeiten in einer bestimmten Lerngruppe müsste dies von der jeweiligen Lehrkraft entschieden werden.

2.4.2 Die Position der Leitung wird kommuniziert, verbindlich gemacht und durchgesetzt (2. Sichtweise)

In völligem Gegensatz zum Verständnis von Leitung und Steuerung und dem entsprechenden Leitungs- und Steuerungshandeln steht eine zweite, andere Praxis der Leitungs- und Steuerungsgruppen. Hier wird explizit ein Rahmen gesetzt, der sich auf bestimmte inhaltliche, pädagogische und didaktische Elemente bezieht, die durch ihre Setzung verbindlich sind und nicht mehr zur Disposition stehen. Dadurch wird die Arbeit der Teams und der Lehrkräfte allerdings nicht kleinteilig deter-

minierte, die Gestaltungsmöglichkeiten der Teams und der Lehrkräfte bewegen sich aber innerhalb dieses gesetzten Rahmens:

"... das ist unser Ansatz, so haben wir angefangen und alle, die hierher kommen, müssen jetzt so mitarbeiten und finden das auch nicht schlimm. Obwohl, für manche ist es nicht so einfach, die haben auch die Schule wieder verlassen, weil sie diesen Ansatz nicht teilen können und eher dieses Defizitdenken haben, aber das wollen wir eben nicht." [SchW_SLSTG_4-4]

"Wir haben jetzt gerade Vorgaben gemacht und für uns ist klar, dass wir im Rahmen des Schulplanes weiterarbeiten müssen. Und da steht das ja genau drin. Das heißt, dass wir weiterhin dieses selbstständige, projektorientierte Arbeiten haben, egal, ob mit Lernlandkarten oder was auch immer, welche Instrumente man sich von sieben bis zehn auch überlegt, da haben wir auch gewisse Freiheiten und Mitspracherecht oder ob man das genau fortführt, was jetzt begonnen wurde, aber an diesen Eckpfeilern halten wir natürlich ganz klar fest und das muss auch jedem klar sein, der sein Kind eventuell anmeldet oder hier zur Schule schickt oder eben dem Kollegen, der neu zu uns kommt." [SchW_SLSTG_164-164]

"Wir merken schon, wenn es irgendwo einen Konflikt gibt. Wenn zum Beispiel die Unterrichtsqualität nicht so ist, wie wir wünschen, dann wird das sofort in den Jahrgangsteams, als auch in der Steuergruppe thematisiert. Es gibt dann auch immer einen Bericht praktisch von der erweiterten Schulleitung zurück an die Steuergruppen, dass gesagt wird 'das und das ist jetzt geplant'." [SchH_SLSTG_37-37]

Interessanterweise wird in diesen Schulen der Begriff der 'Autonomie' gar nicht verwendet, statt dessen wird von 'selbstständigen' Jahrgangsteams gesprochen. Die scheinbar nur begriffliche Differenz füllt sich durch die Verbindlichkeit einer inhaltlichen Rahmensetzung mit Substanz – das Team ist dafür verantwortlich, wie die Arbeit gestaltet werden soll, um die Ansprüche des gesetzten Rahmens zu erfüllen. Genau dieser Zusammenhang impliziert jenes experimentierende Vorgehen im Unterricht und in der Lernbegleitung, und genau diese experimentierende Haltung findet ihre Reflexion, ihre (Selbst-) Kritik und Weiterentwicklung innerhalb des Jahrgangsteams.

"Die Aufgabe der Schulleitung besteht darin [...], dafür zu sorgen, dass eine gewisse Grundhaltung und ein Grundverständnis den Kindern gegenüber und ein Verständnis von Lernen vermittelt wird. Dafür zu sorgen, dass dies dauerhaft Thema ist und diskutiert wird. Da, wo man Differenzen sieht, die in die falsche Richtung gehen, dass man dafür sorgt, dass diese besonders diskutiert werden. Und der Rest, also wenn diese Grundhaltung und das Grundverständnis gegenüber dem Lernen und den Kindern stimmen, dann finden diese Jahrgangsteams ihre eigene Richtung wieder, da muss man als Schulleiter gar nichts mehr machen. Und solange die Kollegen dann auch noch selbstkritisch auf das gucken, was sie machen, kann man alles andere sein lassen. Dann muss man nur dafür sorgen, gegenüber der Schulverwaltung, dass die Kollegen einen freien Rücken haben." [SchH_SLSTG_12-12]

Zugleich zeigt sich, dass die Steuergruppen in solchen Schulen durchaus Entscheidungen treffen, sie sind nicht allein für Informationsfluss und Transparenz zuständig, sondern sind gemeinsam mit der Leitung eine Instanz, die Entscheidungen trifft. Dabei ist die Steuergruppe eine von verschiedenen Instanzen, häufig spielen auch Jahrgangs- und Fachleitungen eine bedeutsame Rolle:

"Das haben wir über die Fachbereiche erfasst, wer von sich aus denkt, dass er da noch einen Mehrbedarf in einem bestimmten Themenbereich hat. Dann versuchen wir auch das, was an Angeboten zu uns kommt, unter die Kollegen zu streuen oder dann aber auch gezielt von der Leitung oder den Fachbereichsleitern oder den Teamleitern Leute anzusprechen, wo wir denken, dass dies eventuell eine gute Fortbildung wäre. Man hat ja auch einen Blick. Natürlich sieht man schon Dinge und merkt ja auch bei den Austauschen der Jahrgangsteams, wo der eine oder andere Kollege Schwierigkeiten oder Nachholbedarf hat." [SchA_SLSTG_34-34]

"Also da muss man einmal sagen, dass im Gegensatz zu den Teamsitzungen Unterricht eher nur vermittelt im Zentrum ist, sowohl der wöchentlichen, erweiterten Schulleitungssitzungen als auch der Steuergruppe, sondern der zentrale Punkt, der auch ganz wichtig ist an der Schule, ist Personal. Das heißt, wie gehen wir mit dem Personal um, wie finden wir die passenden Leute und wie trennen wir uns von denen, die nicht passen. ... Also es wird nicht delegiert, es ist nicht so, wir setzen die Schwerpunkte fest und sagen dann: 'Bitte, bitte liebe Kollegen jetzt macht mal', sondern einer aus der Steuergruppe ist dann praktisch Anleitender oder hat den Hut auf." [SchH_SLSTG_30-34]

Eine Leitung, die einen verbindlichen Rahmen setzt und diesen auch durchsetzt, eine Steuergruppe, die – wie weitere Instanzen der Fach- oder Jahrgangsteams – nicht nur als Informationsdrehscheibe agiert, sondern Entscheidungen trifft – z.B. über Personal oder über Fortbildungsbedarfe bei einzelnen Lehrkräften – stehen offenbar in keinem Widerspruch zu selbstständig agierenden Teams.

Im Gegenteil scheint die Arbeit in 'selbstständigen' Jahrgangsteams von den Lehrkräften trotz einer erheblichen zeitlichen Belastung sehr positiv wahrgenommen zu werden (s.o.):

w1: Wir finden das mit dem Team alle gut, ich möchte nie wieder anders unterrichten. Aber es ist vor allem schwierig für Kollegen, die schon 10 bis 15 Jahre Einzelkampf hinter sich haben.

w4: Ich möchte auch nicht mehr anders unterrichten." [SchH_T9/10_165-166]

"Es hat sich vieles zum Positiven verändert, auch das Klima in der Schule. Man kommt nicht mehr her und denkt, boah, wie lange musst du heute aushalten, sondern man ist neugierig. Klappt das, wie ich es mir gedacht habe in der Stunde? Kann das, was ich mit meinen Kollegen überlegt habe funktionieren? Gerade wenn man sich mit anderen Kollegen hinsetzt und eine Stoffeinheit durchplant." [SchA_T7_93-93]

"Ja, die Schulleitung scheint großes Vertrauen in die Teams zu setzen." [SchA_T7_138-138]

2.4.3 Der Zusammenhang: Rahmen und Verantwortung

Der scheinbare Gegensatz zwischen den zwei Formen von Leitungshandeln und Steuerung wird aufgehoben, sobald nicht mehr lediglich die Frage, ob und wie stark die Leitung Entscheidungen trifft und diese den Teams und den Lehrkräften gegenüber vorgibt, thematisiert wird – sondern wenn der Blick sich auf die Frage richtet, auf welcher inhaltlichen Ebene, d.h. worüber genau Entscheidungen getroffen und als Rahmen gesetzt werden.

Die Leitungsebene der einen Gruppe von Schulen (1. Sichtweise) trifft Entscheidungen über allgemeine Themen, die offenbar im Kollegium bedeutsam und Schwerpunkte gemeinsamer Entwicklungsarbeit in der Schule sind, enthält sich aber jeglicher pädagogischer oder didaktischer Entscheidung mit der Begründung, diese könnten sinnvollerweise nur von jenen gefällt werden, die in die unmittelbare Handlungssituation der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern involviert sind. Betrachtet man aus solcher Perspektive die inhaltliche Ebene der Leitungsentscheidungen der zweiten Gruppe von Schulen (2. Sichtweise), dann fällt hier eine grundlegende Differenzierung von inhaltlichen Abstraktionsebenen auf: Es werden Entscheidungen getroffen hinsichtlich eines Grundverständnisses pädagogischen Handelns, hinsichtlich bestimmter Unterrichtsprinzipien und bestimmter Ansprüche und Erwartungen, die zwar eine Festlegung bedeuten, aber dies auf einer rahmenden Ebene, die immer noch konkrete Detailentscheidungen ermöglicht und erfordert, auf welche Weise und mit welchen Mitteln die gesetzten Erwartungen, Prinzipien etc. realisiert werden sollen.

"Es ist überhaupt nicht so, dass im J-Jahrgang eine einheitliche Position zu dieser Grundfrage besteht, also wie funktioniert Lernen, und was machen wir daraus. ... Das Gleiche gilt, weiß ich nicht in welchem Ausmaß, aber aus den Gesprächen weiß ich, dass es im M-Jahrgang da auch sehr unterschiedliche Positionen zu dieser Frage gibt [...]. Sondern es gibt irgendwie so das Kollegium und die Frage, ob das Lernbüro heißt, oder ich sag jetzt mal über Holzsplitter, dieser methodische Quatsch, der interessiert überhaupt nicht. Die entscheidende Frage ist, wie lernen die einzelnen Schüler vernünftig. Und wenn es Frontalunterricht ist, der angeblich dazu führen könnte. Wenn er dazu führen könnte, dass die Rechtschreibung lernen, dann machen wir Frontalunterricht. Das ist doch keine religiös besetzte Frage, das Lernbüro, die Lernwerkstatt. Ich meine die entscheidende Frage ist, lernen die unterschiedlichen Gruppen von Schülern, lernen die damit am besten. Und wenn die Leistungsschwächeren [...] mit bestimmten Methoden, die in der Klasse benutzt werden, oder in dem Jahrgang nicht zurechtkommen, dann müssen wir die Methoden umstellen. Dann können wir nicht die Schüler umstellen [...]." [SchH_SLSTG_72-72]

Den Fokus auf die inhaltliche Abstraktionsebene zu richten lässt erkennbar werden, dass es sich nicht um eine Rahmensetzung handelt, die den Spielraum individueller Entscheidungen tilgt. Vielmehr ist eine solche Rahmensetzung überhaupt erst die Definition eines Entscheidungsraums, da sich die nach wie vor umfänglichen Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkräfte nun auf etwas Gemeinsames hin ausrichten. Ohne einen gesetzten Rahmen können einzelne Entscheidungen in einer bestimmten Unterrichtssituation gar nicht als erfolgreich, bewährt, misslungen beurteilt werden, da sie immer nur erfolgreich usw. 'in Hinblick auf' etwas sein können. Ohne einen solchen inhaltlich-pädagogischen Rahmen bleiben Entscheidungen letztlich zufällig, also beliebig – und ihr einziges Erfolgskriterium besteht darin, dass sie "funktionieren". Genau diese Perspektive zeichnete jedoch jene erste grundlegende Sichtweise auf Unterricht und Lernen aus, die als kollektive Haltung unter den Lehrkräften rekonstruiert werden konnte.

2.5. Zwei Welten ...

In der analytischen Konfrontation der Schulen, in denen jenes erste Muster – "Unterricht ist, wie er ist – das Verhalten der Schüler entscheidet, ob er gelingt" – herrscht, mit denen des anderen – "Die Schüler sind, wie sie sind – die Unterrichtsgestaltung entscheidet darüber, ob Lernen gelingt" – lassen sich die Unterschiede auf den dargestellten drei Ebenen (Leitung, Kooperation, Unterrichtsverständnis) prägnant darstellen und kontrastieren. Aus einer distanzierten Betrachtung entsteht so der Eindruck, man habe es mit zwei grundverschiedenen Welten zu tun, die beide für sich schlüssig, konsistent und stabil sind, da die Praxis (auf allen Ebenen: Unterricht – Kooperation – Leitung und Steuerung) sich beständig in den sie begründenden kollektiven Sichtweisen reproduziert und Alternativen nicht sichtbar werden (können).

1. Sichtweise ("Unterricht ist, wie er ist – das Verhalten der Schüler entscheidet, ob er gelingt")	2. Sichtweise ("Die Schüler sind, wie sie sind – die Unterrichtsgestaltung entscheidet darüber, ob Lernen gelingt")
<i>Leitungshandeln</i>	
<p>Die Schulleitung steht für das Konzept Gemeinschaftsschule, kommuniziert diese Position und stößt eine Diskussion im Kollegium immer wieder an.</p> <p>"Steuern" bedeutet "Kommunizieren" - Informationen werden aufgenommen, diskutiert und in Zusammenhang gebracht, anschließend wird im Kollegium Transparenz hergestellt.</p> <p>Fortbildungen richten sich nach den Wünschen und Bedarfen, wie sie von den Lehrkräften formuliert werden.</p>	<p>Die Schulleitung steht für das Konzept Gemeinschaftsschule, kommuniziert diese Position und setzt die im Konzept Gemeinschaftsschule formulierten Eckpunkte (Differenzierung, geöffneter Unterricht, Arbeit in Jahrgangsteams) im Kollegium durch.</p> <p>"Steuern" bedeutet "Entscheiden" – Auf Grundlage von Informationen in der Leitungs- und Steuergruppe werden Entscheidungen über Personen (ihre Passung in das jeweilige Team, zum Konzept der Schule) und Inhalte (Unterrichtsprinzipien) getroffen.</p> <p>Fortbildungen richten sich nach den in der Schule geltenden inhaltlichen Rahmensetzungen, sie werden entweder gemeinsam oder von einzelnen Lehrkräften, die gezielt angesprochen werden, in Anspruch genommen.</p>

<i>Teamarbeit</i>	
<p>Die Jahrgangsteams sind autonom – ihnen wird keine Vorgabe für die Gestaltung ihrer inhaltlichen Zusammenarbeit gemacht.</p> <p>In der Regel findet Austausch über Schüler (-verhalten) und über Organisatorisches statt.</p> <p>Unterrichtsbezogene (didaktische, methodische, bewertungsbezogene) Entscheidungen liegen bei den einzelnen Lehrkräften als individuelle Entscheidungen.</p> <p>Die Einzelnen sehen im Team vor allem den Ort gegenseitiger Solidarität und Stärkung – je "schwieriger" die Schülerschaft, umso "stärker" muss das Kollegium zusammenhalten, so die gemeinsame Sichtweise – Kritik an der Arbeit anderer ist verpönt, sie ist gleichsam die Kündigung der kollegialen Solidarität.</p>	<p>Die Jahrgangsteams sind "selbstständig" – sie arbeiten in einem ihnen durch die Schule als Ganzes gesetzten inhaltlichen Rahmen und gestalten die Art und Weise des Unterrichtens, die ihnen geeignet erscheint, den gesetzten Rahmen zu füllen.</p> <p>In den Teamsitzungen wird über Organisatorisches, vor allem aber über inhaltliche, pädagogische und didaktische Fragen gesprochen. Insbesondere im Rahmen fächerverbindender Projektarbeit werden arbeitsteilig erstellte Einheiten einander vorgestellt und nach Durchführung gemeinsam reflektiert und ausgewertet.</p> <p>In diesem Sinne sind die allermeisten didaktischen und methodischen Entscheidungen solche, die im Team und als Team getroffen werden.</p> <p>Die Einzelnen sehen das Team als den Ort, an dem sie ihre unterrichtlichen Planungen und Erfahrungen einbringen können, um die eigene Arbeit beständig hinterfragen und dadurch verbessern zu können – Kritik ist hier für die inhaltliche und förmliche Zusammenarbeit die Voraussetzung.</p>
<i>Differenzierungsverständnis</i>	
<p>Unterricht, insbesondere Differenzierung scheidet an den Schülerinnen und Schülern, an ihrem Verhalten und den Voraussetzungen, die diese mitbringen. Das "So-Sein" der Schülerinnen und Schüler wird letztlich als ebenso gegeben hingenommen, wie der Unterricht vor allem aus einer methodischen und Inszenierungsperspektive betrachtet wird. Lernbegleitung richtet sich ausschließlich auf das beständige Bemühen um Aufrechterhaltung von Konzentration, Arbeitsruhe und Aufmerksamkeit – Unterrichten ist in erster Linie anstrengend.</p> <p>Umgang mit Heterogenität wird – über das Stellen von Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus hinaus – nur durch eine Erhöhung der personellen Ressourcen vorstellbar, wobei Doppelbesetzungen nicht für didaktische Varianten, sondern nur zur Teilung der Lerngruppe genutzt werden.</p> <p>Die Belastung der Lehrkräfte ist extrem hoch, Demotivation ist zu beobachten.</p>	<p>Unterricht und Lernen gelingen in vielen Fällen, die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Individualität wahrgenommen und im Rahmen einer didaktisch ausgerichteten Lernbegleitung differenziert angesprochen und unterstützt. Neben der methodischen und Inszenierungsperspektive wird so (auch in den teaminternen Reflexionen) vor allem die Ebene der Kommunikations- und Unterstützungskultur thematisiert. Die Praxis des Lehrens folgt einem experimentierenden Paradigma – Unterricht ist daher in erster Linie unsicher, da beständig nach weiteren Variationen gesucht wird.</p> <p>Umgang mit Heterogenität wird einerseits im Kontext von mehr oder weniger Strukturgebung für einzelne Schülerinnen und Schüler diskutiert. Andererseits lässt sich ein Ringen um das angemessene Maß an Fachlichkeit und fachlicher Tiefe erkennen.</p> <p>Die Motivation und das gemeinschaftliche Interesse an der Weiterentwicklung der Individualisierung sind durchgängig erkennbar.</p>

2.5.1 Der Zusammenhang: Wer gibt und nimmt wofür welche Verantwortung?

Die entscheidende Schnittstelle zum Verständnis dieser hier als "zwei Welten" beschriebenen grundlegend unterschiedlichen Sicht- und Praxisweisen scheint uns gegenwärtig in der Frage nach Verantwortung zu liegen.

Gemeinsam ist allen Schulen eine inhaltliche Positionierung und Überzeugung auf Leitungsebene gegenüber dem Konzept und Anspruch der Gemeinschaftsschule. Dieser realisiert sich unter anderem in bestimmten Strukturentscheidungen, allen voran die Entscheidung einer Organisation des Kollegiums in Jahrgangsteams.

Dabei ist die zentrale Frage, ob mit dieser Kooperations-(bzw. Aufbau-)struktur zugleich auch eine Entscheidungsstruktur und in der Folge eine Verantwortungsstruktur etabliert ist. Der Begriff einer 'Entscheidungsstruktur' impliziert jedoch nicht die Tatsache, dass im Jahrgangsteam überhaupt Entscheidungen getroffen werden können. Vielmehr liegt die Betonung auf dem Aspekt der 'Struktur', d.h. es geht nicht um Entscheidungen an sich, sondern um eine Verteilung unterschiedlicher Entscheidungskompetenzen und -zuständigkeiten an unterschiedliche Ebenen in der Aufbaustruktur der Schule.

In solcher Fassung wird deutlich, dass ein 'autonomes Team', in dem *sämtliche* inhaltlichen, methodischen, didaktischen (als individuelle) Entscheidungen getroffen werden können, letztlich keine Entscheidungsstruktur darstellt, weil das Ganze eines potenziellen Entscheidungsspektrums den Einzelnen überlassen bleibt.

Demgegenüber sind 'selbstständige Teams' explizite Orte von Entscheidungen, aber eben für Entscheidungen innerhalb eines Spektrums, das durch die zentrale Rahmensetzung – die wiederum durch die Leitung kommuniziert und durchgesetzt wird – definiert, also geschaffen und zugleich begrenzt wird.

Erst dadurch zieht eine 'Entscheidungsstruktur' auch eine Verantwortungsstruktur nach sich, weil erst an dieser Stelle Verantwortung überhaupt entstehen kann, da es durch den zentralen Rahmen erst eine Zielsetzung gibt, in Hinblick auf die ein Gelingen oder ein Misslingen beschreibbar wird.

Wo es in diesem Sinne keine Verantwortungsstruktur gibt, es also an die Jahrgangsteams keine Verantwortungsdelegation für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gibt, bleiben didaktische Entscheidungen sowohl individuell als auch beliebig – denn es gibt keinen Rahmen, an dem sie als legitim oder nicht legitim gemessen werden könnten.

Wenn darüber hinaus Lernen nicht gelingt, bleibt das Team nur noch als Ort gegenseitiger Stärkung und Solidarität, ohne relevante inhaltliche Aufgaben. Die Abwehr von Zweifel und Widerspruch sind gleichsam zwingend notwendig, um Sinn und Zweck des Teams aufrechterhalten zu können.

Wo demgegenüber eine explizite Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler – also als Verantwortung für die Ausfüllung eines an anderer Stelle entschiedenen Rahmens – an das Jahrgangsteam übertragen wird, zieht dies auch gemeinsame Entscheidungen und (konsequenterweise) gemeinsame Reflexion einer experimentierenden Praxis und schließlich eine gemeinsame Entwicklung kollektiver Praxis nach sich, die sich jederzeit an dem gesetzten Rahmen messen kann.

Zweifel und Widerspruch sind in dieser Situation notwendige Existenzbedingungen der Zusammenarbeit im Team, notwendige Bedingungen gemeinsamer Lernprozesse, also: Bedingung, eine gemeinsame Verantwortung auch wahrnehmen zu können.

3. ZUSAMMENHÄNGE UND OFFENE FRAGEN

Ob die eingangs geschilderten unterschiedlichen Muster, also der kollektiven Sichtweisen auf Unterricht, Lernen und Lehren, auf Schülerinnen und Schüler Voraussetzung oder Folge dieses Umgangs mit Verantwortung sind, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht darstellen. Die Beantwortung dieser Frage, insbesondere die Frage nach dem konkreten Vermittlungsprozess in die eine oder die andere Richtung, muss den kommenden Untersuchungen in der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotversuchs Gemeinschaftsschule in Berlin überlassen bleiben.

Neben den inhaltlichen Ergebnissen zum Zusammenhang von Differenzierungspraxis im Unterricht – Kooperation und Teamarbeit – Leitungs- und Steuerungshandeln, wie sie in den vorangegangenen Abschnitten dargestellt wurden, lassen sich weiterhin folgende Aussagen festhalten:

Die an der qualitativen Erhebung beteiligten Schulen können eindeutig einer der dargestellten Sichtweisen zugeordnet werden. Es finden sich also die hier dargestellten Zusammenhänge als jeweils geschlossener Gesamtzusammenhang in der jeweiligen Einzelschule, es gibt diese 'Muster' tatsächlich in "Reinkultur" – auch wenn die schulinterne Argumentationslogik gegenüber der hier skizzierten Verallgemeinerung immer spezifisch bleibt.

Von den sieben Schulen, die an den Fallstudien beteiligt waren, lassen sich drei Schulen eindeutig der 1. Sichtweise, drei andere Schulen eindeutig der 2. Sichtweise zuordnen. Eine Schule lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht eindeutig zuordnen, möglicherweise liegt dies an einer für die zur Diskussion stehende Frage nicht ausreichenden Datenbasis. Allerdings kann dies auch andere Gründe haben, z.B. ein massiver Zwiespalt zwischen verschiedenen Sichtweisen innerhalb der Schule bzw. des Kollegiums oder eine Uneindeutigkeit der Sichtweisen aufgrund aktueller Veränderungsprozesse in der betreffenden Schule, die sich hier ausdrücken und eine eindeutige Zuordnung nicht möglich machen.

Festhalten lässt sich darüber hinaus, dass sich nach derzeitigem Stand der Ergebnisse weder eine Zuordnung der dargestellten Sichtweisen zu unterschiedlichen Belastungsgruppen noch zu bestimmten Prozessen in der Vergangenheit der jeweiligen Schule ergibt.

Es gibt allerdings auch keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen den hier rekonstruierten Sichtweisen zu den vorliegenden Daten der Lernstandserhebungen.

4. METHODIK DER DATENANALYSE

Menschliches Handeln entspringt individuellen Motiven und Gründen. Diese wiederum gründen in bestimmten Annahmen über die Beschaffenheit der Dinge und der Situation. Wenn Lehrkräfte über ihre Praxis im Unterricht berichten, dann schildern sie eine konkrete Situation und deren Verlauf, und dabei werden ihre individuellen Interpretationen und Wahrnehmungskriterien sichtbar. Letztere sind für die berichtende Lehrkraft in sich schlüssig und funktional, selbst wenn es aus anderer Perspektive (der eines Beobachters) dysfunktional und nicht angemessen erscheinen mag.

Sobald Lehrkräfte miteinander kooperieren, sich also zu bestimmten Fragen (etwa des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern, der Einschätzung des Leistungsvermögens von Kindern und Jugendlichen, der methodischen Vorgehensweise u.v.a.) austauschen, brauchen sie gemeinsame inhaltliche Bezugspunkte, d.h. geteilte Perspektiven und Wahrnehmungskriterien, um sich zu verstehen. In Organisationen entstehen solche gemeinsamen Perspektiven 'evolutionär', sie werden gemeinhin als 'Kultur' oder als 'kulturelle Muster' beschrieben (Simon 2009; Kühl 2011).

In der Situation eines Interviewgesprächs finden die Schilderung von Faktischem und die kulturell geprägte Interpretation zugleich statt, weil die in die Kultur einer Organisation eingebundenen Personen ihre (gemeinsame) Perspektive für selbstverständlich halten (müssen). Schließlich ist sie die Grundlage, auf der a) Bedeutsames (also auch Berichtenswertes) von Unbedeutendem unterschieden wird, und mittels derer b) Kooperation durch die Bezugnahme auf geteilte Sichtweisen möglich wird.

Andersherum betrachtet erscheint die Praxis einerseits als Manifestation, als eine spezifische Ausprägung der in der Schule herrschenden kulturellen Muster, andererseits als Ausschöpfung der Möglichkeiten, die durch die kulturelle Rahmung zwar begrenzt, aber zugleich auch ermöglicht werden.

Wenn auf der einen Seite die detaillierte, nicht allein über eine quantitative Abfrage erfasste Unterrichts- und Differenzierungspraxis erfragt wird, ist auf der anderen Seite über die jeweilige Begründung des individuellen Handelns sowohl das "Was" und das "Wie" des konkreten Lehrerhandelns (vgl. Reusser 2008)⁴ erfasst, als auch das "Warum" im Sinne individueller Muster der Akteure und

⁴ Während standardisierte Abfragen etwa nach den verwendeten Methoden oder der Gestaltung von Unterricht (Formen der Differenzierung, der Lehrersteuerung, der Gestaltung von Selbstregulation von Schülerinnen und Schülern) fragen, richtet sich das "Wie" auf die sogenannten 'Mikroebene' des Unterrichts, also auf das konkrete Lehrhandeln innerhalb eines spezifischen Lernarrangements. Es ist diese Mikroebene psychologisch-didaktischer

kollektiver Muster der jeweiligen Schule. Letzteres als Ausdruck einer vorgängigen, in der gesamten Schule geltenden Sichtweise ("Kultur") zu verstehen, drängt die Auswertung qualitativer Daten zu einer Analyse auf Gemeinsamkeiten, die zwar methodisch aus der komparativen Analyse der einzelnen Aussagen hervorgeht ("emergiert"), zugleich aber die hinter den Einzelaussagen liegende gemeinsame Struktur sichtbar macht.

Durch die Verbindung der individuellen Berichterstattungen der befragten Lehrkräfte zu ihrer unterrichtlichen Praxis mit den individuellen Gründen als Ausdruck kollektiver Muster in der Schule wird 'Verstehen' möglich, denn individuelles Handeln wird als Ausdruck einer bestimmten Organisationskultur 'erklärbar', ohne dass ein Determinationszusammenhang angenommen werden muss. Organisationskulturen bilden einen (Orientierungs-) Rahmen⁵, der individuell konkretisiert wird, ohne die Form der Konkretisierung bereits vorwegzunehmen: die Handlungsentscheidung in der unmittelbaren Unterrichtssituation bleibt eine 'freie'.

Dies gilt in gleichem Maße für das Leitungshandeln in einer Schule, lediglich der Gegenstand – hier das Treffen und Kommunizieren von Entscheidungen und die Etablierung von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen in einem Kollegium, dort der Austausch und die gemeinsame Einschätzung gelingenden Unterrichts – ist ein anderer. Erst in der Gegenüberstellung der kulturellen Muster und Sichtweisen auf Unterrichts- und auf Leitungsebene lassen sich Verbindungen zwischen solchen Ebenen rekonstruieren.

Methodisch handelt es sich um eine Analyse auf Gemeinsamkeiten (vgl. Kleining 1994), die im ersten Schritt die Einzelaussagen zur Unterrichts- und Differenzierungspraxis verdichtet und dann innerhalb des jeweiligen Teams sowohl gemeinsame Strukturmerkmale als auch gemeinsame inhaltliche Bezugspunkte, also in der Kommunikation der Teammitglieder sich etablierende kulturelle Muster (im Sinne einer gemeinsamen Sicht auf Unterricht, auf Schülerinnen und Schüler, auf Gelingens- und Misslingensbedingungen von Lehren und Lernen) rekonstruiert. Dies gilt für die einzelnen Gruppeninterviews der Lehrkräfte eines Jahrgangs ebenso wie für die Leitungs- und Steuergruppen einer Schule. Wenn die fortlaufende komparative und zugleich immer weiter von der individuellen Besonderheit abstrahierende Analyse über die einzelnen Gruppen hinausgeht, also auch Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Gruppen einer Schule und anschließend zwischen Schulen auf Basis der Gesamtheit aller erhobenen Daten einschließt, lässt sich eine Gesamtstruktur von Unterrichtspraxis und Unterrichtsentwicklung in ihrer allgemeinen, dynamischen und durchaus immanent widersprüchlichen Gestalt darstellen. Diese wäre anschließend in ihre einerseits schulische, andererseits teambezogene individuelle Manifestation zu zerlegen, indem die rekonstruierbaren Unterschiede zwischen den jeweiligen Praktiken und kulturellen Mustern nunmehr als einzelschulische Ausprägung des allgemeinen Zusammenhangs erfasst werden können.

Dieser rekonstruktive Prozess des 'Verstehens' schulischen Geschehens ermöglicht dann eine Konfrontation nicht allein mit dem eigenen Anspruch, sondern vor allem auch mit objektivierbaren Daten, etwa aus der quantitativen Befragung der Lehrkräfte oder aus den Lernstandserhebungen.

Qualität, die im Rahmen gegebener Inszenierungsformen und Methoden der eigentlich relevante Einflussfaktor für gelingendes Lernen zu sein scheint.

⁵ Es wird angenommen, dass die Einzelorganisation und die sich in ihr etablierenden und kommunikativ vermittelten Sichtweisen einen Orientierungsrahmen bilden, der individuell unterschiedliche Handlungsstrategien begrenzt, sie aber zugleich auch ermöglicht. Das konkrete Handeln selbst "gründet" sich dann in Motiven, die aus dem Schnittpunkt persönlicher Orientierungsschemata und dem Rahmen der Organisation entspringen. Insofern ist Handeln in Organisationen immer heterogen, und zugleich Ausdruck des Möglichen in dieser Organisation. Vgl. hierzu Bohnsack (2007), S. 231 ff.; vgl. auch Kleining (1995), S. 99 ff. und S. 105 ff.; Krotz (2003), S. 278 ff.

5. LITERATUR

Bohnsack, Ralf (2007): *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode*. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag

Kleining, Gerhard (1982): *Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (34), S. 224-253

Kleining, Gerhard (1994): *Qualitativ-heuristische Sozialforschung*. Hamburg: Fechner Verlag

Kleining, Gerhard (1995): *Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung*. Weinheim: Beltz

Krotz, Friedrich (2005): *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: von Halem Verlag

Krotz, Friedrich (2003): *Perspektivität und abstrakte Bestimmung. Überlegungen zu einer Grundlegung heuristischer Forschung*. In: Hagemann, Otmar und Krotz, Friedrich (Hg.): *Suchen und Entdecken*. Berlin: Rhombos Verlag

Kühl, Stefan (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag

Liening, Antja (in Vorb.): *Schülerpartizipation ermöglichen. Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in Berliner Gemeinschaftsschulen*

Moldenhauer, Anna (in Vorb.): *Erfahrungen von Schüler_innen mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*

Reusser, Kurt (2008): *Empirisch fundierte Didaktik - didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 9

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Bericht 2012*

Simon, Fritz B. (2009): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag

Wittek, Doris (2013): *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Barbara Budrich Verlag