

7. WEITERFÜHRENDE ANALYSEN AUF BASIS DER LEHRKRÄFTEBEFRAGUNGEN

Der Fokus der Lehrkräftebefragung liegt in der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung auf Fragen der *Unterrichtsgestaltung* einschließlich der schulinternen Bedingungen für *Unterrichtsentwicklung*. Deskriptive Ergebnisse zu den einzelnen Items sowie zu Skalen, die auf Basis dieser Items gebildet wurden, wurden in den vorhergehenden Kapiteln ausführlich dargelegt. Weil sich das Lehrerhandeln auf Basis einzelner isolierter Merkmale jedoch nicht angemessen beschreiben lässt, sollen die vorliegenden Daten nun in einem ersten Schritt mit Hilfe geeigneter statistischer Verfahren zu typischen Handlungsmustern verdichtet werden. Dabei wäre es denkbar, dass die Entstehung und die Verbreitung von Handlungsmustern mit bestimmten – lehrerbezogenen oder schulbezogenen – Bedingungsfaktoren zusammenhängen. Die identifizierten Handlungsmuster sollen deshalb in einem zweiten Schritt im Kontext von ausgewählten Bedingungsfaktoren analysiert werden.

Die folgenden Ausführungen gliedern sich wie folgt: Auf Basis didaktischer Überlegungen und darauf bezogener empirischer Forschungsbefunde soll zunächst ein theoretischer Rahmen skizziert werden, der es ermöglicht, die identifizierten Muster unterrichtlichen Handelns im Kontext empirischer Forschungsbefunde zur Lernwirksamkeit zu verorten (7.1). In einem zweiten Schritt werden die Befunde zu den Handlungsmustern präsentiert. Diese werden zunächst für sich betrachtet und in einem dritten Schritt (7.2) mit ausgewählten Bedingungsfaktoren in Beziehung gesetzt. Abschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf ihr Anregungspotenzial für die Unterrichtsgestaltung an Gemeinschaftsschulen sowie für nachhaltige Unterrichtsentwicklung diskutiert (7.3).

7.1 Lehren und Lernen – grundlegende didaktische Überlegungen und empirische Forschungsbefunde

Lehren und Lernen befinden sich derzeit im Umbruch. Die Probleme und Defizite, die Veränderungen notwendig gemacht haben, liegen auf der Hand: z. B. ungerechte soziale Selektion, unangemessener Umgang mit Heterogenität sowie unzureichender Kompetenzerwerb. Weniger klar ist hingegen, welche Wege beschritten werden müssen, um eine Verbesserung der Situation herbeizuführen. Betrachtet man aktuelle Reformbemühungen, so zeigt sich, dass diese häufig auf eine Neudefinition des Verhältnisses von Lehren und Lernen gerichtet sind – und zwar mit einem Fokus auf Lernen. Gestützt werden solche Reformbemühungen durch konstruktivistische Lerntheorien, die Lernen als aktiven, konstruktiven und selbstgesteuerten Prozess beschreiben. In dem Signalbegriff „Neue Lernkultur“ finden solche Überlegungen ihren Niederschlag (vgl. hierzu Ausführungen von Tillmann 2011). Eine solche Lernkultur wird dabei häufig einer „alten“ Lernkultur gegenübergestellt, die gekennzeichnet wird durch eine hohe Relevanz des Lehrstoffs, durch eingeschränkte Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler sowie durch kontinuierliche Überwachung der Lernwege durch die Lehrkraft. Eine solch grobe und gleichzeitig polarisierende Genüberstellung von alter und neuer Lernkultur erscheint für den Schulalltag, aber auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung wenig hilfreich. Vor diesem Hintergrund plädieren Hilbert Meyer und Meinert Meyer (2013, S. 36 ff.) dafür, drei Grundformen des Unterrichts voneinander zu unterscheiden: individualisierender Unterricht, lehrgangsförmiger Unterricht und kooperativer Unterricht. Diese drei Grundformen variieren wiederum – so Meyer und Meyer weiter – nach drei miteinander verknüpften Kriterien, und zwar das angestrebte Niveau der Selbstregulation des Lernens, die von Lehrenden und Lernenden einzunehmenden Rollen sowie die jeweils dominierende Sozialform.

Im Einzelnen:

- Im *individualisierenden Unterricht* arbeiten die Schülerinnen und Schüler alleine oder gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an Aufgaben, die sie sich entweder selbst suchen oder die von der Lehrkraft vorgegeben werden. Die Aufgabe der Lehrkraft in diesem Unterricht besteht vor allem darin, die Lernumgebung (einschließlich kognitiv anregender Materialien und Aufgaben) vorzubereiten und individuelle Lernpläne zu entwickeln, die sowohl fachlichen als auch überfachlichen Zielen Rechnung tragen. Diese Fremdsteuerung durch die Lehrkraft geht dabei mit zunehmender Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbststeuerung Schritt für Schritt zurück. Typisch für den individualisierenden Unterricht sind folgende Unterrichtsmethoden: z. B. Lernbüroarbeit, Tages-, Wochen- und Monatsplanarbeit, Freiarbeit oder Werkstattarbeit.
- Im *lehrgangsförmigen Unterricht* werden fachliches und überfachliches Wissen und Können lehrgangsförmig erschlossen. Die Lehrperson hat dabei eine führende Rolle: Sie formuliert Aufgabenstellungen, instruiert, sorgt für eine produktive Arbeitsatmosphäre und bewertet die Leistungen. Bei dieser Form des Unterrichts dominiert der Klassenunterricht, der jedoch durch Einzel-, Tandem- und Gruppenarbeit unterbrochen werden kann. Folglich ist der Unterricht nicht vollständig fremdgesteuert, sondern kann auch Phasen aufweisen, die den Schülerinnen und Schülern selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Typisch für den lehrgangsförmigen Unterricht sind folgende Unterrichtsmethoden: z. B. Fachunterricht, Lehrgänge, Epochenunterricht oder Kursarbeit.
- Im *kooperativen Unterricht* arbeiten mehrere Schülerinnen und Schüler an gemeinsam vereinbarten Aufgabenstellungen und darauf bezogenen Produkten. Dabei erwerben sie über fachliches Wissen und Können hinaus Handlungskompetenz und Teamfähigkeit. Die Lehrperson hat hierbei in erster Linie Moderationsaufgaben, kann hin und wieder aber auch die Expertenrolle übernehmen. Daraus folgt, dass kooperative Phasen mit Klassenunterricht, Einzel- oder Partnerarbeit kombiniert werden können. Typisch für den kooperativen Unterricht sind folgende Unterrichtsmethoden: z. B. Projektarbeit, Langzeitprojekte oder Gruppenpuzzle.

An der Kennzeichnung der Grundformen entlang der drei Kriterien (Niveau der Selbstregulation des Lernens, Rolle der Lernenden und Lehrenden sowie Sozialform) wird zweierlei deutlich: Erstens lassen sich die Grundformen mit Hilfe dieser Kriterien recht gut kennzeichnen. Es wird zweitens aber auch deutlich, dass sich die verschiedenen Grundformen nicht gegenseitig ausschließen. Innerhalb komplexerer Lehr-Lern-Arrangements können die unterschiedlichen Grundformen vielmehr – wenn auch mit jeweils unterschiedlichem Gewicht – kombiniert miteinander auftreten. Deshalb sprechen sich Meyer und Meyer dafür aus, die Anteile der Grundformen im Unterricht auszubalancieren anstatt eine der drei Grundformen zu monopolisieren. Sie bringen das auf die einprägsame Formel: „Mischwald ist besser als Monokultur.“ Dieses Plädoyer ist einerseits plausibel, bedarf andererseits aber der empirischen Untermauerung. Betrachtet man nun den hierzu vorliegenden Forschungsstand, so finden sich hinreichend viele Belege für die These, dass sich die verschiedenen Grundformen des Unterrichts wirkungsvoll ergänzen und folglich ausbalanciert werden müssen. Darüber hinaus zeigt sich, dass es nicht in erster Linie darauf ankommt, dass die drei Grundformen im Unterricht vorkommen, sondern wie sie umgesetzt werden. Auf diese beiden Tendenzen in der Forschungsliteratur soll als Nächstes – gestützt auf konkrete Forschungsarbeiten – differenziert eingegangen werden.

Empirische Forschungsbefunde zur Lernwirksamkeit verschiedener Grundformen des Unterrichts

Die empirische Unterrichtsforschung beschäftigt sich schon seit Längerem mit der Frage, wie Unterricht gestaltet werden muss, damit Schülerinnen und Schüler erfolgreich und motiviert lernen. Wenig ergiebig sind dabei Forschungsarbeiten, die z. B. untersucht haben, ob der offene Unterricht dem lehrerzentrierten Unterricht überlegen ist. Die Forschungsergebnisse hierzu sind alles in allem sehr uneinheitlich (zusammenfassend: Bohl & Kucharz 2010, S. 50ff.) Neben Problemen im Bereich der Begrifflichkeiten (Was ist überhaupt offener Unterricht? Was ist „guter“

offener Unterricht?) sowie forschungsmethodischen Mängeln spielt hierbei eine Rolle, dass jegliche Monopolisierung einer Unterrichtsmethode die Komplexität des Unterrichtsgeschehens verkennt (z. B. im Hinblick auf verschiedene Bildungsziele oder Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler). Vielversprechender sind folglich Forschungsarbeiten, die mehrere Unterrichtsmethoden in den Blick nehmen und aufeinander beziehen. Wiederholt herausgearbeitet wurde dabei, dass der Wissenserwerb insbesondere in offener gestalteten Lernumgebungen von der instruktionalen Unterstützung durch die Lehrkraft abhängt (vgl. hierzu Überblick in Kirschner, Sweller & Clark 2006). In der Tradition dieser Forschungsarbeiten steht auch eine Studie von Kornelia Möller et al. (2002), die exemplarisch für ähnlich gelagerte Studien etwas ausführlicher dargestellt werden soll. Diese Studie bezieht sich auf die Grundschule. Wir gehen aber davon aus, dass sich die Erkenntnisse auch auf die weiterführende Schulen übertragen lassen. Einschlägige Studien für den Bereich der Sekundarstufen liegen unseres Wissens noch nicht vor.

Im Rahmen der Studie wurde eine Unterrichtssequenz zu einem naturwissenschaftlichen Phänomen (Schwimmen und Sinken) entwickelt und im Grundschulunterricht evaluiert. Genau genommen gab es zwei Varianten: Der „moderat-konstruktivistische“ Unterricht war gekennzeichnet durch Strukturierungsmaßnahmen und instruktionale Anteile: z. B. Gliederung des komplexen Problems in Teilaspekte, regelmäßige Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler oder Einfordern von Begründungen und Zusammenfassungen. Demgegenüber stand ein offener Unterricht, der auf Strukturierung und instruktionale Anteile weitgehend verzichtet hat. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler, die an dem moderat-konstruktivistischen Unterricht teilgenommen haben, im Hinblick auf ihr naturwissenschaftliches Verständnis mehr profitiert haben als die Schülerinnen und Schüler, die am offenen Unterricht teilgenommen haben. Besonders groß waren die Unterschiede bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus zeigte sich, dass der moderat-konstruktivistische Unterricht auch positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler hatte.

Die berichteten positiven Auswirkungen auf das Selbstkonzept sind interessant insofern, als es zu den Auswirkungen instruktionaler Unterstützung auf motivationale Aspekte des Lernens – anders als zu den Auswirkungen auf den Wissenserwerb – nur wenige Untersuchungen gibt. Gestützt wird der Befund von Möller et al. inzwischen durch eine neuere Untersuchung (Schumann & Eberle 2010). Sie zeigt, dass die instruktionale Unterstützung im (offenen) problemorientierten Unterricht eine größere Bedeutung für die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler (10. und 11. Klasse) hat als im traditionellen Unterricht. Instruktionale Unterstützung wurden im Rahmen dieser Untersuchung als klare und verständliche sowie gut strukturierte inhaltliche Erklärungen durch die Lehrkraft aufgefasst. Ihre Befunde erklären die Forscher damit, dass instruktionale Unterstützung durch die Lehrkraft dazu beiträgt, die Komplexität der zu verarbeitenden Informationen zu reduzieren, wodurch dann in der Folge das Kompetenz- und Autonomieerleben unterstützt wird.

Aus den dargelegten Forschungsbefunden lässt sich folgern, dass Konstruktion von Wissen durch die Schülerinnen und Schüler selbst und Instruktion durch die Lehrkraft verknüpft werden sollten – und zwar im Interesse von Wissenserwerb und von Lernmotivation. Instruktion darf dabei nicht als kontrollierende Engführung von Unterricht aufgefasst werden. Verstanden als Unterstützung bei der Klärung der Sache, des Lernweges und der Lernstrategie im Rahmen komplexerer Lehr-Lern-Arrangements hat sie vielmehr eine die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler unterstützende Funktion (vgl. hierzu auch Bastian & Hellrung 2011).

In diesen Forschungsbefunden findet also die These von Meyer und Meyer ihre Bestätigung, wonach verschiedene Grundformen des Unterrichts ausbalanciert werden müssen, damit sie sich wirksam ergänzen können. Gleichzeitig lenken die Forschungsbefunde die Aufmerksamkeit auf die sog. *Tiefenmerkmale* des Lernens. Auf die Bedeutung von Tiefenmerkmalen haben wir bereits hingewiesen, als wir die Systematisierung der Unterrichtsqualität nach Reusser (2008) eingeführt haben. Verorten lassen sie sich im Bereich der „Kommunikations- und Unterstützungskultur“. Zu

den Tiefenmerkmalen gehören Aspekte der Kommunikation, der Motivation und Bestärkung, des Feedbacks sowie die Herstellung einer zugewandten und respektvollen Lern- und Arbeitsatmosphäre. Darüber hinaus ist entscheidend, wie Lernsituationen durch die Lehrkraft vorstrukturiert und wie einzelne oder Gruppen von Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit ihren Lerninhalten und -prozessen angeleitet, unterstützt und gefördert werden. Die empirische Unterrichtsforschung zeigt, dass solche Tiefenmerkmale einen sehr viel größeren Beitrag am Lernerfolg haben als *Oberflächenmerkmale*, die in übergreifenden Organisationsformen, Unterrichtsmethoden und Sozialformen zum Ausdruck kommen (zusammenfassend: Kunter & Trautwein 2013, S. 64ff.). Zur Erinnerung: Nach Reusser lassen sich Oberflächenmerkmale der „Lern- und Verstehenskultur“ zuordnen. Beides, d.h. Tiefen- und Oberflächenmerkmale, kann unabhängig voneinander variieren (ebd.). Folglich können z. B. innerhalb von offenem Unterricht die Art der Unterstützung durch die Lehrkraft oder die Interaktion völlig unterschiedlich gestaltet sein und somit zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen. Belegt wird das durch die Ergebnisse der Hattie-Studie (Hattie 2012). Danach haben Oberflächenmerkmale (z. B. offener Unterricht, interne Differenzierung, jahrgangsübergreifender Unterricht oder problembasiertes Lernen) durchweg keine nennenswerten positiven Effekte auf die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Ausgesprochen starke Effekte zeigen dagegen Tiefenmerkmale wie Rückmeldungen an den Lernenden, Berücksichtigung metakognitiver Elemente oder Klarheit und Verständlichkeit der Lehrkraft. Weil Hattie den Effekt der verschiedenen Merkmale jeweils isoliert betrachtet, sagen seine Befunde nichts darüber aus, inwieweit sich Oberflächen- und Tiefenmerkmale wirksam ergänzen könnten.

7.2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse unserer Analysen dargestellt werden. Die Analysen stützen sich dabei auf die Daten der zweiten Lehrkräftebefragung. Erkenntnisleitend sind, vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen, drei Fragen bzw. Fragenbündel:

1. In welchem Verhältnis stehen individualisierender, lehrgangsförmiger und kooperativer Unterricht? Lassen sich auf Basis der Angaben zur Häufigkeit, mit der verschiedene Grundformen des Unterrichts eingesetzt werden, Handlungsmuster identifizieren?
2. In welchem Verhältnis stehen Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts? Treffen übergreifende Organisations- und Unterrichtsformen (z. B. Öffnung von Unterricht) auf lernwirksame Tiefenmerkmale? Lassen sich in dieser Hinsicht Handlungsmuster identifizieren?
3. Inwieweit hängt die Verbreitung der identifizierten Handlungsmuster mit bestimmten lehrer- und schulbezogenen Bedingungsfaktoren zusammen?

Um komplexe, den Daten angemessene Handlungsmuster herauszuarbeiten, wurden *clusteranalytische Verfahren* durchgeführt. Dabei werden ausgehend von bestimmten Unterrichtsmerkmalen (z. B. Unterrichtsmethoden, die für verschiedene Grundformen des Unterrichts stehen) die Objekte (im vorliegenden Fall die untersuchten Lehrkräfte) so gruppiert, dass die Unterschiede zwischen den Objekten einer Gruppe bzw. eines „Clusters“ möglichst gering und die Unterschiede zwischen den Clustern möglichst groß sind. Diese Auswertung erfolgte in zwei aufeinanderfolgenden Schritten (vgl. hierzu: Bortz 1999, S. 557ff.) Mit Hilfe eines hierarchischen Verfahrens (*Ward*) wurde zunächst die Anzahl der Cluster festgelegt. Ausgehend davon wurde dann die Clusterzuordnung der Fälle mit einem nicht-hierarchischen Verfahren weiter optimiert (*K-Means*). Die Zusammenhänge zwischen Handlungsmustern und Bedingungsfaktoren wurden mit Hilfe *multinomialer logistischer Regressionen* analysiert. Dabei wird die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Handlungsmuster bzw. einem Cluster durch ausgewählte Bedingungsfaktoren vorhergesagt. Die Ergebnisse werden zusätzlich mit Hilfe deskriptiver Verfahren zur Darstellung gebracht.

7.2.1 Verhältnis verschiedener Grundformen des Unterrichts (Handlungsmuster)

Ausgangspunkt der folgenden Analysen ist die bereits dargelegte Unterteilung nach drei Grundformen des Unterrichts: individualisierender Unterricht, lehrgangsförmiger Unterricht und kooperativer Unterricht. In dem Fragebogen wurden die Lehrkräfte gefragt, wie häufig sie bestimmte Unterrichtsmethoden im Unterricht einsetzen. Diese Unterrichtsmethoden lassen sich den drei Grundformen zuordnen (siehe Tabelle 6). Der Stellenwert, den die einzelnen Unterrichtsmethoden für sich betrachtet oder in Kombination miteinander im Unterricht haben, lässt in erster Linie Rückschlüsse auf die Oberflächenstruktur des Unterrichts zu. Nach unserer Modellierung von Unterricht entspricht dies der Lern- und Verstehenskultur.

Tabelle 6: Überblick über die einbezogenen Einzelitems der Lehrkräftebefragung nach Grundformen des Unterrichts

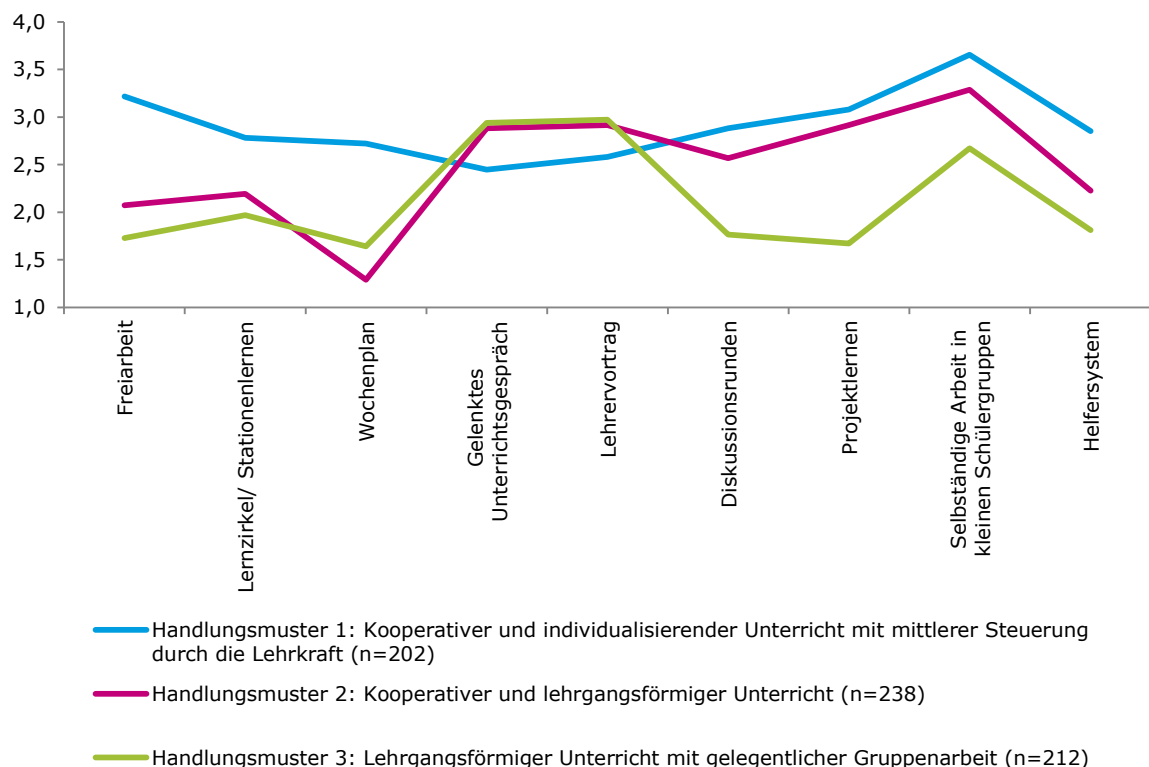
Grundformen des Unterrichts	mit dem Fragebogen erfasste Unterrichtsmethoden (Einzelitems)
Individualisierter Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Freiarbeit: Die einzelnen Schülerinnen und Schüler können teilweise selbständig ihre Themen und Aufgaben wählen • Lernzirkel/Stationenlernen: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten weitgehend selbständig an in der Regel vorher festgelegten Fragestellungen • Wochenplan: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu vorgegebenen Themen nach einem vereinbarten Wochenplan
Lehrgangsförmiger Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Gelenktes Unterrichtsgespräch • Einführender und zusammenfassender Lehrervortrag
Kooperativer Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussionsrunden • Projektlernen: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen zu einem bestimmten Thema und präsentieren anschließend die Produkte ihrer Arbeit • Selbstständige Arbeit in kleinen Schülergruppen • Helfersystem mit Schülerinnen und Schülern als Tutoren bzw. Lernhelfern
Frage im Fragebogen: <i>Wie häufig setzen Sie die folgenden Unterrichtsformen und -methoden in Ihrer „Bezugsklasse“ ein? Antwortformat: selten oder nie, manchmal, häufiger, sehr häufig.</i> Zwei Unterrichtsmethoden wurden nicht in die Analyse einbezogen, weil sie sich den Grundformen nicht eindeutig zuordnen lassen (fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen, Bildung leistungshomogener Kleingruppen).	

In welchem Verhältnis stehen nun diese Grundformen? Werden sie – wie es Hilbert und Meinert Meyer fordern – ausbalanciert oder finden sich vielmehr Hinweise darauf, dass bestimmte Grundformen mitunter monopolisiert werden? Die eingesetzten clusteranalytischen Verfahren führten im Ergebnis zu drei Handlungsmustern, die sich mehr oder weniger stark voneinander abgrenzen lassen.

1. *Kooperativer und individualisierender Unterricht mit mittlerer Steuerung durch die Lehrkraft:* Diesem Handlungsmuster lassen sich 31% der befragten Lehrkräfte zuordnen. Zunächst fällt auf, dass diese Lehrkräfte recht häufig kooperative Formen des Lernens einsetzen – vor allem das selbständige Arbeiten in kleineren Schülergruppen, aber auch Projektlernen, Diskussionsrunden oder Helfersysteme. Ebenfalls recht häufig werden individualisierende Formen des Unterrichts realisiert, und zwar mit einem Schwerpunkt auf der Freiarbeit. Eine nachgeordnete Bedeutung hat demgegenüber ein lehrgangsförmiger Unterricht in Form von gelenkten Unterrichtsgesprächen und von Lehrervorträgen. Die Mittelwerte für diese beiden Unterrichtsmethoden liegen dabei nahe der theoretischen Mitte von 2,5, was darauf schließen lässt, dass sie immer noch regelmäßiger Bestandteil des Unterrichts sind.

2. *Kooperativer und lehrgangsförmiger Unterricht*: Auch dieses Handlungsmuster, auf das 36,5% entfallen, zeichnet sich durch recht häufiges kooperatives Lernen aus. Hierzu zählen in erster Linie selbständiges Arbeiten in kleinen Schülergruppen, aber auch komplexere kooperative Arrangements wie Projektlernen. Daneben kommen der lehrgangsförmige Unterricht in Form von gelenkten Unterrichtsgesprächen und Lehrervorträgen deutlich zum Tragen. Deutlich seltener wird hingegen individualisierender Unterricht realisiert. Die Mittelwerte, die auf die drei Formen individualisierenden Unterrichts entfallen, liegen nahe „manchmal“ (Freiarbeit, Lernzirkel/Stationenarbeit) oder tendieren in Richtung „selten oder nie“ (Wochenplan).
3. *Lehrgangsförmiger Unterricht mit gelegentlicher Gruppenarbeit*: Diesem Handlungsmuster folgen 32,5% der befragten Lehrkräfte. Zu den Besonderheiten gehört die Betonung lehrgangsförmigen Unterrichts. Auf das gelenkte Unterrichtsgespräch und den Lehrervortrag entfallen in dieser Gruppe die mit Abstand höchsten Mittelwerte. Einen gewissen Stellenwert im Unterricht hat – mit einem Mittelwert knapp oberhalb der theoretischen Mitte – das selbständige Arbeiten in kleinen Schülergruppen. Komplexere Formen des kooperativen Lernens sowie Formen eines individualisierenden Unterrichts kommen dagegen deutlich seltener vor. Die Mittelwerte liegen mehr oder weniger deutlich unterhalb von „manchmal“.

Abbildung 60: Grundformen des Unterrichts – Handlungsmuster (Ergebnisse einer Clusteranalyse auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)



Es lässt sich festhalten, dass in dem ersten Handlungsmuster alle drei Grundformen des Unterrichts deutlich zum Tragen kommen. Für das zweite Handlungsmuster gilt dies nur mit Einschränkung. Während Varianten eines kooperativen Unterrichts sowie lehrgangsförmiger Unterricht häufiger realisiert werden, hat der individualisierende Unterricht nur eine nachgeordnete Bedeutung. In dem dritten Handlungsmuster kommt schließlich eine (einseitige) Betonung lehrgangsförmigen Unterrichts zum Ausdruck.

Diese Handlungsmuster passen zu den Ergebnissen der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung (Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin, Bericht 2012,

S. 84f.). Hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht wurden dabei drei unterschiedliche – mehr oder weniger komplexe – Arrangements identifiziert, mit denen Binnendifferenzierung realisiert wird. Diese Arrangements sind kumulativ zu verstehen insofern, als die „höheren“, komplexeren Arrangements die jeweils darunterliegenden mit einschließen:

- Binnendifferenzierung durch Aufgaben auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus bzw. differenzierende Aufgabenformate (Erhebung 2011: 3 Schulen)
- Binnendifferenzierung durch kooperative Lernformen (Erhebung 2011: 4 Schulen)
- Binnendifferenzierung durch selbstregulative Lernarrangements wie z. B. Lernzeit/Lernbüro (Erhebung 2011: 4 Schulen).

Die 2011 und 2014 erfassten Items zu Unterrichtsmethoden stimmen nur zum Teil überein. Dennoch wird deutlich, dass das Handlungsmuster „kooperativer und lehrgangsförmiger Unterricht“ in dem Arrangement „Binnendifferenzierung durch kooperative Lernformen“ Entsprechung findet, das Handlungsmuster „kooperativer und individualisierender Unterricht mit mittlerer Steuerung durch Lehrkraft“ in dem Arrangement „Binnendifferenzierung durch selbstregulative Lernarrangements wie z. B. Lernzeit/Lernbüro“. Auch die Verbreitung der Handlungsmuster bzw. Arrangements weist Übereinstimmungen auf, wobei allerdings berücksichtigt werden muss, dass die Untersuchungseinheit mal Lehrkräfte und mal Schulen sind.

7.2.2 Verhältnis von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts (Handlungsmuster)

Das bloße Vorkommen der einzelnen Grundformen stellt noch keine hinreichende Bedingung für guten Unterricht und gute Lernergebnisse dar. Bedeutsamer ist – vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungsbefunde – die didaktische Qualität, mit der bestimmte Grundformen durchgeführt werden. Deshalb soll als Nächstes der Frage nachgegangen werden, inwieweit übergreifende Organisations- und Unterrichtsformen im Sinne von Oberflächenmerkmalen auf lernwirksame Tiefenmerkmale treffen.

Basis der folgenden Analysen sind nicht Einzelitems, wie im vorhergehenden Abschnitt, sondern Skalen (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Überblick über die einbezogenen Skalen der Lehrkräftebefragung

Skala	Anzahl Items	Cronbachs α	Beispielitems
Schülerpartizipation	3	0,72	„Die Schülerinnen und Schüler dürfen Fragestellungen/Themen in Abhängigkeit von ihrem Interesse selbst wählen.“
Selbstregulation	3	0,74	„Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich die Lerninhalte weitgehend selbstständig.“
Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen	3	0,70	„Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstständig, gemeinsame Phasen dienen der Vermittlung von Basiswissen.“
Maßnahmen zur Förderung der Selbstregulation	6	0,78	„In meinem Unterricht schreiben die Schülerinnen und Schüler Kurzberichte über ihr Lernen (Lerntagebuch usw.).“
Lehrergesteuerter Unterricht	5	0,79	„Die Klärung von Sachverhalten, die für das Verständnis besonders wichtig sind, nehme ich selbst vor.“
Individualisierung und Differenzierung	6	0,76	„Ich gebe Schülerinnen und Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Aufgaben.“
Scaffolding	9	0,76	„Ich fordere Schülerinnen und Schüler auf, ihre Probleme mit einer Aufgabe zu erläutern und zu beschreiben, was sie bereits zur Lösung unternommen haben.“
Schülerfeedback im Unterricht	5	0,79	„Aus dem Feedback der Schülerinnen und Schüler habe ich in der Vergangenheit Konsequenzen für meinen Unterricht gezogen.“

Zwei dieser Skalen stehen für eine deutliche Öffnung von Unterricht und damit einhergehender Selbstregulation durch die Schülerinnen und Schüler: *Schülerpartizipation* und *Selbstregulation*. Erfasst werden damit nicht konkrete Unterrichtsmethoden (siehe vorherigen Abschnitt), sondern in erster Linie die Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Den Gegenpol hierzu bildet die Skala *Lehrergesteuerter Unterricht*. Gemeinsam ist den drei bislang genannten Skalen, dass sie eher für übergreifende, durch Beobachtung leicht zugängliche Oberflächenmerkmale von Unterricht stehen. Sie geben einen Rahmen für Unterricht vor, in dem Lehr- und Lernprozesse von sehr unterschiedlicher didaktischer Qualität ablaufen können. Deshalb sollen zusätzlich fünf Tiefenmerkmale einbezogen werden, die Rückschlüsse darauf zulassen, wie Lernsituationen durch die Lehrkraft vorstrukturiert und wie Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und -prozessen angeregt, unterstützt und begleitet werden. Die Skalen im Einzelnen: *Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen*, *Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation*, *Individualisierung und Differenzierung*, *Scaffolding* und *Schülerfeedback*. Die Aufmerksamkeit liegt – gemäß unserer Modellierung von Unterricht – vor allem auf der Lern- und Verstehenskultur und der Kommunikations- und Unterstützungskultur. Diese Bezüge werden im Folgenden noch einmal dargestellt:

Tabelle 8: Bezüge zwischen Skalen Unterrichtsmerkmale, Oberflächen-/Tiefenmerkmalen und Dimensionen Unterrichtsqualität

Skalen Unterrichtsmerkmale	Oberflächen- / Tiefenmerkmale	Dimension Unterrichtsqualität
Schülerpartizipation	Oberflächenmerkmal	Ziel- und Inhaltskultur
Selbstregulation	Oberflächenmerkmal	Lern- und Verstehenskultur
Lehrergesteuerter Unterricht	Oberflächenmerkmal	Lern- und Verstehenskultur
Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen	Tiefenmerkmal	Lern- und Verstehenskultur
Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation	Tiefenmerkmal	Lern- und Verstehenskultur
Individualisierung und Differenzierung	Tiefenmerkmal	Lern- und Verstehenskultur
Scaffolding	Tiefenmerkmal	Kommunikations- und Unterstützungskultur
Schülerfeedback im Unterricht	Tiefenmerkmal	Kommunikations- und Unterstützungskultur

Abweichend von der Darstellung in den vorhergehenden Kapiteln werden die drei Skalen konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen, Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation und Individualisierung und Differenzierung hier als Tiefenmerkmale aufgefasst. Ursprünglich haben wir diese Merkmale der Lern- und Verstehenskultur zugeordnet, die für Oberflächenmerkmale von Unterricht steht. Aufgrund der Bedeutung anforderungs- und adressatengerechter Strukturierung für den Lernerfolg (siehe Ausführungen zum Forschungsstand in diesem Kapitel) scheint es aber gerechtfertigt, die drei genannten Skalen auch als Tiefenmerkmale aufzufassen.

Die eingesetzten clusteranalytischen Verfahren haben zu drei Handlungsmustern geführt, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch spezifische Unterschiede aufweisen (vgl. Abbildung 61). Dabei zeigt sich, dass sich die Handlungsmuster nicht in erster Linie aufgrund von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen unterscheiden, die realisiert werden oder nicht, sondern vielmehr aufgrund der Spielräume, die – zusätzlich zur Unterstützung – der Selbstregulation eingeräumt werden. Die drei Handlungsmuster im Einzelnen:

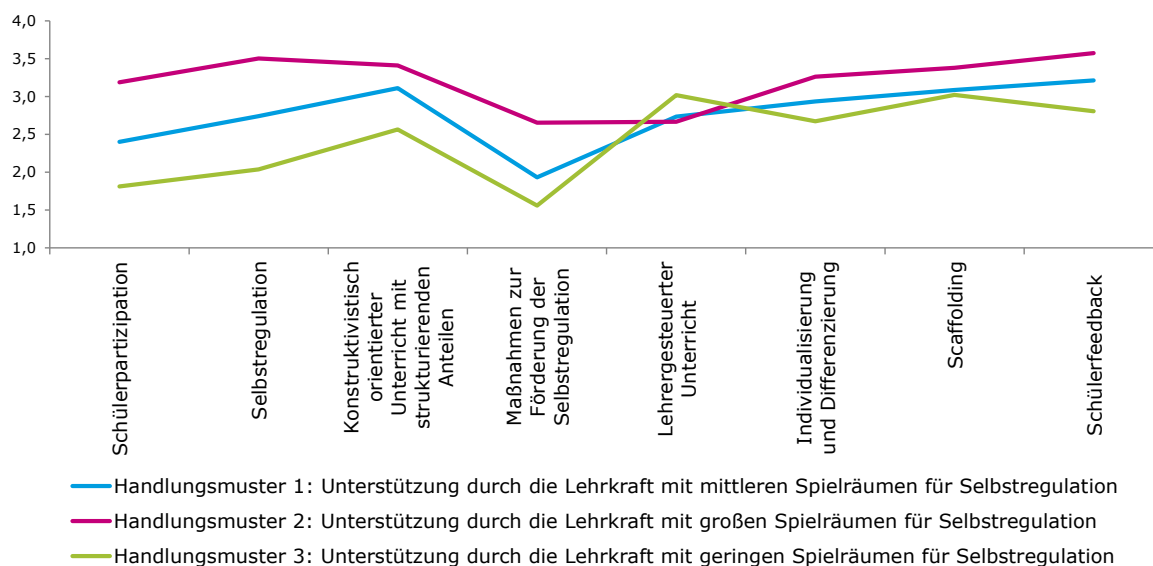
- Relativ selten ist – mit 24,3% – das Handlungsmuster *Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation*.
- Am häufigsten ist – mit 45% – das Handlungsmuster *Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation* vertreten.
- Dazwischen liegt – mit 30,8% – das Handlungsmuster *Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation*.

Spezifisch für das Handlungsmuster mit großen Spielräumen für Selbstregulation ist, dass die Mittelwerte für diejenigen Skalen, die auf Spielräume für Selbstregulation hindeuten, deutlich oberhalb des Skalenmittelpunkts liegen: Dies sind vor allem die Skalen *Schülerpartizipation* und *Selbstregulation*, die beide den Schülerinnen und Schülern weitgehende Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen. In dieser Hinsicht hebt sich dieses Handlungsmuster mehr oder weniger stark von den beiden anderen Handlungsmustern ab: den Handlungsmustern mit mittleren bzw. geringen Spielräumen für Selbstregulation. Relativ hohe Mittelwerte zeigen sich darüber hinaus für die beiden Skalen, die auf eine gezielte Unterstützung und Strukturierung selbstregulierter Phasen hinauslaufen. Hierzu gehört die Skala *konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen* (z. B. Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten, wechseln ab mit Phasen, in denen die Lehrkraft etwas erklärt oder vermittelt) sowie die Skala *Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation*, die für konkrete didaktisch-methodische

Maßnahmen steht, mit denen sich die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum selbstregulierten Lernen unterstützen und begleiten lässt (z. B. Einsatz von Lerntagebüchern). Die Unterschiede gegenüber den beiden anderen Handlungsmustern sind im Hinblick auf diese beiden Skalen nicht mehr ganz so groß, wenn auch weiterhin deutlich erkennbar.

Die Unterschiede zwischen den drei Handlungsmustern fallen im Hinblick auf die übrigen Skalen alles in allem geringer aus. Die Skalen im Einzelnen: *Lehrergesteuerter Unterricht*, *Individualisierung und Differenzierung*, *Scaffolding*, verstanden als Lerngerüst, und *Schülerfeedback*, verstanden als Kommunikation über Unterricht und Lernen. Dabei sind die Unterschiede beim lehrergesteuerten Unterricht minimal. Sie werden wieder etwas größer bei den anderen drei Skalen, sind aber – verglichen mit den weiter oben berichteten Unterschieden – als vergleichsweise klein zu bezeichnen. Dabei fällt auf, dass die größten Werte für *Individualisierung und Differenzierung*, *Scaffolding* und *Schülerfeedback* wiederum auf das Handlungsmuster entfallen, das Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation kombiniert. Maximale Unterschiede zeigen sich gegenüber dem Handlungsmuster, das Unterstützung mit geringen Spielräumen für Selbstregulation verbindet. Somit wird auch hier noch einmal deutlich: Große Spielräume für Selbstregulation einerseits und Unterstützung durch die Lehrkraft einschließlich einer produktiven aufgabenbezogenen Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern andererseits schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern gehen vielmehr miteinander einher. Insgesamt muss jedoch festgehalten werden, dass die Mittelwerte für die vier zuletzt genannten Skalen (*Lehrergesteuerter Unterricht*, *Individualisierung und Differenzierung*, *Scaffolding* und *Schülerfeedback*) für alle drei Handlungsmuster oberhalb der theoretischen Mitte liegen und somit eine mehr oder weniger ausgeprägte positive Tendenz anzeigen.

Abbildung 61: Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Handlungsmuster (Ergebnisse einer Clusteranalyse auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)

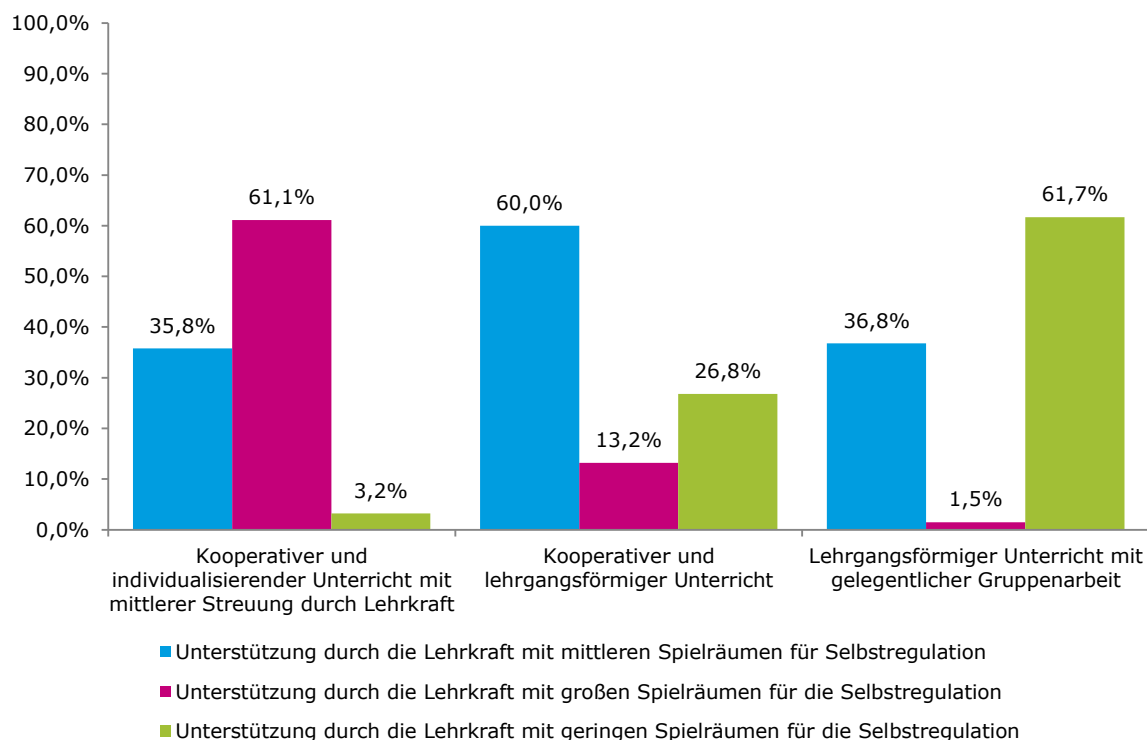


Zusammenfassend lässt sich festhalten: Während das Handlungsmuster „Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation“ relativ selten vorkommt, vereinigt das Handlungsmuster „Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation“ mit 45% die meisten Lehrkräfte. Dieses Handlungsmuster unterscheidet sich von dem zweiten Handlungsmuster („große Spielräume für Selbstregulation“) vor allem dadurch, dass durchaus Spielräume für Selbstregulation eingeräumt werden, diese jedoch eher in einem mittleren Bereich liegen. Nur geringe Spielräume für Selbstregulation weist das Handlungsmuster „Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation“ auf, dem 30,8% der Lehrkräfte folgen. Während die Spielräume für Selbstregulation je nach Handlungsmuster unterschiedlich stark ausgeprägt sind, gehen die Unterschiede bei den übrigen Merkmalen zurück.

Dabei fällt jedoch auf, dass die Mittelwerte für *Individualisierung und Differenzierung*, *Scaffolding* sowie *Schülerfeedback* für das zweite Handlungsmuster („große Spielräume für Selbstregulation“) größer ausfallen als bei den beiden anderen Handlungsmustern. Dabei zeigen sich maximale Unterschiede gegenüber dem Handlungsmuster, das Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation verbindet. Es wäre möglich, dass das weitgehend selbstregulierte Lernen und Arbeiten der Schülerinnen und Schüler einer Klasse der Lehrkraft ermöglicht, sich einzelnen Schülerinnen und Schülern oder kleinen Gruppen von Schülerinnen und Schülern intensiver zuzuwenden und sie zu unterstützen.

Die zuletzt präsentierten Handlungsmuster weisen Zusammenhänge mit den realisierten Grundformen des Unterrichts auf.

Abbildung 62: Grundformen des Unterrichts in Bezug auf Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts (Prozentwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)



Der Abbildung 62 ist zu entnehmen, dass die Lehrkräfte, die in ihrem Unterricht mehr oder weniger alle drei Grundformen realisieren, auch dazu tendieren, die Unterstützung im Unterricht mit großen oder zumindest mittleren Spielräumen für Selbstregulation zu verbinden (35,8% bzw. 61,1%). Demgegenüber neigen diejenigen Lehrkräfte, die Varianten eines kooperativen Unterrichts sowie lehrgangsförmigen Unterricht häufiger praktizieren, stärker dazu, die Unterstützung im Unterricht mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation zu kombinieren (60%). Schließlich geht eine (einseitige) Betonung lehrgangsförmigen Unterrichts häufiger damit einher, dass eine Unterstützung im Unterricht mit geringen Spielräumen für Selbstregulation (61,7%) oder allenfalls mit mittleren Spielräumen kombiniert wird (36,8%).

7.2.3 Verbreitung der Handlungsmuster nach lehrer- und schulbezogenen Bedingungsfaktoren

Die bisherigen Ausführungen geben Aufschluss über die Verbreitung der Handlungsmuster in der gesamten Lehrerstichprobe. Hier schließt sich die Frage an, ob und inwieweit deren Verbreitung mit bestimmten Bedingungsfaktoren zusammenhängt. Hierbei könnten das Geschlecht oder Alter

der Lehrkräfte, die Fächer oder Klassenstufen, in denen sie eingesetzt sind, Einstellungen gegenüber der Gemeinschaftsschule oder schulstandortbezogene Aspekte wie Kooperation im Kollegium oder soziokulturelle Merkmale der Schülerschaft eine Rolle spielen. Um hierüber Aufschluss zu gewinnen, wurden – für jede der beiden Clusterlösungen gesondert – Zusammenhänge zwischen Handlungsmustern und Bedingungsfaktoren mit Hilfe *multinomiale logistischer Regressionen* analysiert. Die jeweilige Clusterlösung bildet dabei die abhängige Variable. Im Rahmen der Analyse wird nun die Zugehörigkeit zu den einzelnen Ausprägungen dieser Variable (also einzelne Handlungsmuster) auf Basis der Bedingungsfaktoren vorhergesagt. Der folgenden Tabelle 9 lässt sich entnehmen, welche Bedingungsfaktoren einen signifikanten Einfluss auf die abhängigen Variablen haben. Weil es sich um ein multivariates statistisches Verfahren handelt, ist der Einfluss der einzelnen Bedingungsfaktoren um Einflüsse anderer ebenfalls in die Analyse einbezogener Faktoren bereinigt.

Tabelle 9: Auswirkungen von Bedingungsfaktoren auf Handlungsmuster (Ergebnisse einer multinomialen logistischen Regression auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)

Bedingungsfaktoren *	Clusterlösung zu Grundformen des Unterrichts	Clusterlösung zu Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts
	Signifikanz	Signifikanz
Geschlecht	.348 (n.s.)	.928 (n.s.)
Fachgruppe	.000	.059 (n.s.)
Jahrgangsstufe	.054 (n.s.)	.008
Einstellung gegenüber Gemeinschaftsschule: <i>Ich bin vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt.</i> <i>Ich habe seit der Einführung der Gemeinschaftsschule etwas an meinem Unterricht verändert.</i>	.111 (n.s.) .008	.001 .024
Unterrichtsbezogene Kooperation	.104 (n.s.)	.011
Belastungsgruppen	.000	.000
* Eine große Zahl von Lehrkräften hat keine Angaben zum Alter gemacht, weshalb dieser Bedingungsfaktor nicht berücksichtigt wurde.		

Diese Ergebnisse sagen aber noch nichts darüber aus, wie genau bestimmte Bedingungsfaktoren (z. B. unterrichtsbezogene Kooperation) mit bestimmten Handlungsmustern zusammenhängen. Die entsprechenden Verteilungen sollen im Folgenden deskriptiv dargelegt werden. Wir beschränken uns dabei auf die signifikanten Bedingungsfaktoren sowie auf die Clusterlösung zu den Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts, die zu den folgenden drei Handlungsmustern führte: „Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation“, „(...) mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation“ und „(...) mit geringen Spielräumen für Selbstregulation“. Der Grund für diese Beschränkung besteht darin, dass diese drei Handlungsmuster sowie die drei Handlungsmuster zu den Grundformen des Unterrichts eng zusammenhängen, sodass die zusätzliche Betrachtung der Handlungsmuster der ersten Clusteranalyse nur wenig neue Erkenntnisse bringen würde.

Wie bedeutsam sind nun die Bedingungsfaktoren dafür, ob eine Lehrkraft eine vielfältige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit großen, mittleren oder geringen Spielräumen für Selbstregulation verbindet? Während das Geschlecht der Lehrkraft hierfür überhaupt keine Rolle spielt, scheint die Zugehörigkeit zu einer Fachgruppe zumindest nicht ganz unwichtig zu sein. Auch wenn die Signifikanzgrenze streng genommen überschritten wird (Sig.: .059), zeichnet sich eine leichte Tendenz dahingehend ab, dass in Mathematik und Naturwissenschaften ein lehrergesteuerter Unterricht und in sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

ein auf selbstreguliertes Lernen gerichteter Unterricht, der aber auch Unterstützung durch die Lehrkraft deutlich einbezieht, stärker verbreitet ist (ohne Tabelle oder Abbildung).

Deutlichere Effekte zeigt die Jahrgangsstufe, in der die Lehrkraft regelmäßig eingesetzt ist. Das Handlungsmuster, das Unterstützung mit *großen* Spielräumen für Selbstregulation verbindet, findet sich stärker in den höheren Klassenstufen als in den unteren Klassenstufen (24,5% gegenüber 10,8%). Umgekehrt findet sich das Handlungsmuster, das Unterstützung durch die Lehrkraft mit nur geringer Selbstregulation verbindet, stärker in den unteren Klassenstufen als in den höheren Klassenstufen (43,2% gegenüber 30,9%). Des Weiteren fällt auf, dass Lehrkräfte, die in mehreren Jahrgangsstufen unterrichten, stärker zu einem Unterricht tendieren, in dem die Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren oder großen Spielräumen für Selbstregulation kombiniert wird. Geringe Spielräume für Selbstregulation sind unter diesen Lehrkräften eher selten.

Tabelle 10: Handlungsmuster nach Jahrgangsstufe (Prozentwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)

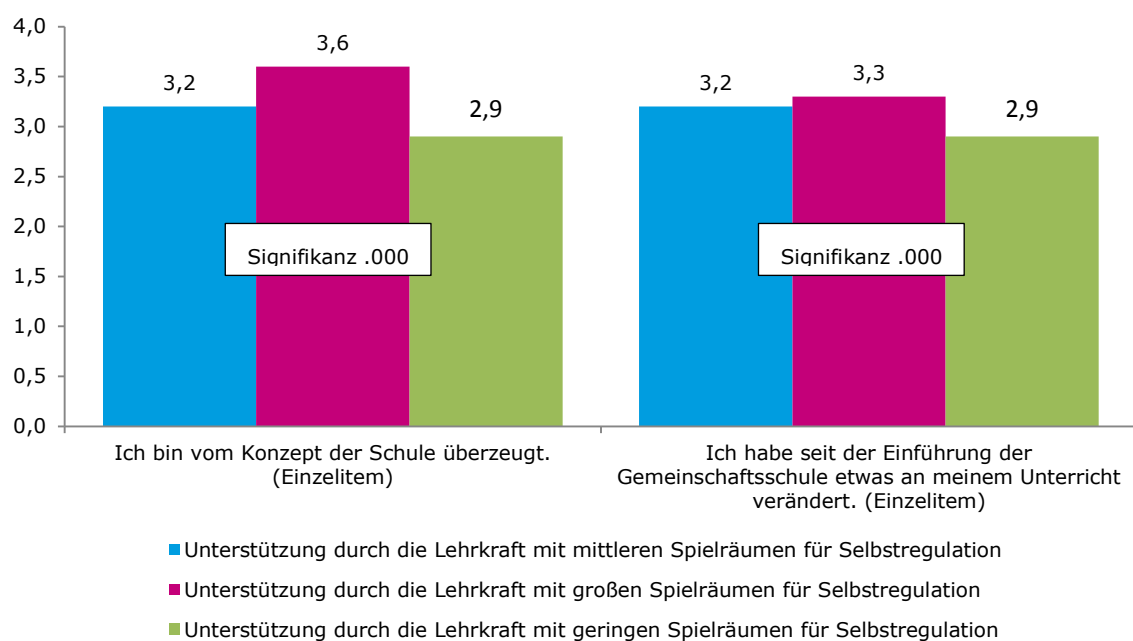
Handlungsmuster	Jahrgang		
	Bezug der Antworten auf 7. und 8. Jahrgangsstufe	Bezug der Antworten auf 9. und 10. Jahrgangsstufe	Bezug der Antworten auf mehrere Jahrgangsstufen
Handlungsmuster 1: Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation	46,0%	44,6%	50,0%
Handlungsmuster 2: Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation	10,8%	24,5%	38,2%
Handlungsmuster 3: Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation	43,2%	30,9%	11,8%
Signifikanz: .000			

Als Nächstes soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Gemeinschaftsschule mit deren Handlungsmuster zusammenhängen. Es kann vermutet werden, dass die Befürwortung der Gemeinschaftsschule einschließlich ihrer Ziele (z. B. längeres gemeinsames Lernen) einen Unterricht begünstigt, in dem selbstreguliertes Lernen und die Unterstützung individualisierter Lernwege eine größere Rolle spielen. Auch kann vermutet werden, dass Befürworter der Gemeinschaftsschule in besonderer Weise ihren Unterricht im Sinne dieser Zielsetzungen verändert haben. Aus einer umfangreichen Liste von Einstellungen zur Gemeinschaftsschule (vgl. Kapitel 6.1.4.4) haben wir zwei den Vermutungen entsprechende Einzelitems ausgewählt. Wie Abbildung 63 zu entnehmen ist, stehen beide in einem signifikanten Zusammenhang mit den Handlungsmustern. Besonders überzeugt vom Konzept der Gemeinschaftsschule sind diejenigen Lehrkräfte, die die Lernwege ihrer Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Art und Weise unterstützen und die zusätzlich große Spielräume für selbstreguliertes Lernen ermöglichen. Am deutlichsten heben sich diese Lehrkräfte wiederum von den Lehrkräften ab, die die Unterstützung im Unterricht mit geringen Spielräumen für Selbstregulation verbinden. Sind die Lehrkräfte vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt, geht das also einher mit einer vergleichsweise variantenreichen Unterrichtsgestaltung im Interesse eines selbstregulierten und individualisierten Lernens.

Nun könnte es sein, dass diese Lehrkräfte seit der Einführung der Gemeinschaftsschule viel an ihrem Unterricht verändert haben. Das ist – wenn man von dem Niveau der Mittelwerte für Veränderungen im Unterricht ausgeht – allerdings in allen drei Vergleichsgruppen der Fall. Positiv heben sich aber wiederum die Lehrkräfte ab, die eine Unterstützung und Begleitung der Lernwe-

ge ihrer Schülerinnen und Schüler mit großen Spielräumen für Selbstregulation verbinden. Am stärksten unterscheiden sie sich von den Lehrkräften, die ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht unterstützen, aber nur geringe Spielräume für Selbstregulation vorsehen. Insgesamt fällt auf, dass die Unterschiede zwischen den drei Handlungsmustern bezogen auf die seit Einführung der Gemeinschaftsschule initiierten Veränderungen im Unterricht geringer sind als man das hätte erwarten können. Beispielsweise wäre es durchaus plausibel gewesen, wenn sich das Handlungsmuster „Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation“ noch sehr viel deutlicher von den beiden anderen Handlungsmustern abgehoben hätte. Das ist nicht der Fall. Dies könnte bedeuten, dass der Reformprozess an den betreffenden Schulen nicht erst mit Einführung der Gemeinschaftsschule, sondern schon früher eingeleitet wurde.

Abbildung 63: Handlungsmuster nach Einstellung gegenüber der Gemeinschaftsschule (Mittelwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)



Bei allen Niveauunterschieden zwischen den Handlungsmustern muss noch einmal festgehalten werden, dass die Antworten *aller* Lehrkräfte mehr oder weniger deutlich oberhalb des theoretischen Skalenmittels liegen. Das bedeutet, dass sie vom Konzept der Gemeinschaftsschule (recht) überzeugt sind und daraus Konsequenzen für ihren Unterricht gezogen haben. Dabei stellt gerade die Weiterentwicklung von Unterricht eine große Herausforderung dar. Gemeinsame Anstrengungen der Lehrkräfte und koordiniertes Vorgehen können dabei von großer praktischer Bedeutung sein. Deshalb sollen im Folgenden die Aussagen zur unterrichtsbezogene Kooperation an der Schule mit den Handlungsmustern in Beziehung gesetzt werden. Eine naheliegende Vermutung wäre, dass die Lehrkräfte, die einen vergleichsweise variantenreichen Unterricht realisieren, stärker kooperieren als die Lehrkräfte der Vergleichsgruppen.

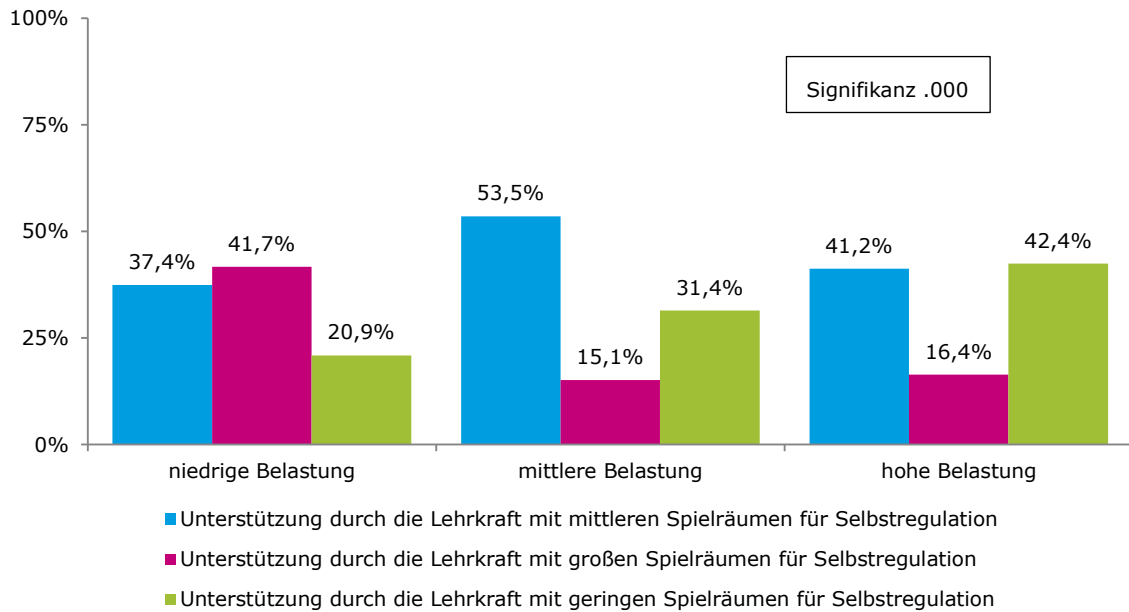
Tabelle 11: Handlungsmuster nach unterrichtsbezogener Kooperation (Mittelwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)

Handlungsmuster	Unterrichtsbezogene Kooperation	
	Mittelwert	Standardabweichung
Handlungsmuster 1: Unterstützung durch die Lehrkraft mit <i>mittleren</i> Spielräumen für Selbstregulation	2,4	0,5
Handlungsmuster 2: Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation	2,7	0,5
Handlungsmuster 3: Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation	2,4	0,5
Signifikanz: .000		

Wie die Mittelwerte in der Tabelle zeigen, trifft das tatsächlich zu (siehe das zweite Handlungsmuster gegenüber den beiden anderen Handlungsmustern). Allerdings fällt auch hier auf, dass erstens der Abstand nicht groß ist und zweitens die Mittelwerte für alle Vergleichsgruppen nahe der theoretischen Mitte von 2,5 liegen, was auf eine mittlere Kooperation hindeutet. Dies hängt – wie an anderer Stelle bereits dargelegt – wahrscheinlich mit der Aufnahme von Items zu höher-schweligen und intensiveren Formen aufgabenbezogener Kooperation in die Skala zusammen (z. B. Unterrichtshospitation).

Mit der Kooperation im Kollegium wurde der Blick auf die Gestaltung und Entwicklung der Einzelschule unter den vor Ort gegebenen Rahmenbedingungen gerichtet. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören – neben der Kooperation im Kollegium – auch die sozialen Belastungen der Schule und des Schulumfeldes, die sich auf der Mikroebene des Unterrichts unter Umständen entfalten und in Unterrichtspraktiken ihren Niederschlag finden können. Um möglichen Zusammenhängen nachzugehen, sollen die Handlungsmuster mit den drei Schulgruppen in Beziehung gesetzt werden, die sich hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft (gemessen an der Familiensprache, dem Bildungsabschluss der Eltern und dem Buchbestand im Elternhaus) und den Lernausgangslagen zu Beginn des 7. Jahrgangs deutlich unterscheiden. An den Ergebnissen (vgl. Abbildung 64) fällt zunächst auf, dass das Handlungsmuster, das Unterstützung im Unterricht mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation verbindet, in allen drei Gruppen einen recht hohen Stellenwert hat. Weiterhin fällt auf, dass unter Lehrkräften aus Schulen mit geringer Belastung das Handlungsmuster am stärksten verbreitet ist, das auf eine Verknüpfung von Unterstützung und großen Spielräumen für Selbstregulation hinausläuft. Das ist in den Vergleichsgruppen nicht der Fall. Hier hat vielmehr (auch) das Handlungsmuster einen hohen Stellenwert, das sich durch eine Unterstützung durch die Lehrkraft bei gleichzeitig geringen Spielräumen für Selbstregulation kennzeichnen lässt.

Abbildung 64: Handlungsmuster nach Belastungsgruppen (Prozentwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)



Ein primär lehrergesteuerter Unterricht gilt allgemein als leichter zu realisieren. Demgegenüber wird die Initiierung selbstregulierten Lernens, das auch differenzierte und individualisierte Lernwege ermöglicht, in der Umsetzung als schwierig angesehen. Dieser Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, aber auch an die Schülerinnen und Schüler. Daraus ließe sich nun folgern, dass sich ein solch anspruchsvoller Unterricht in Schulen mit geringer Belastung eher realisieren ließe, weil die Schülerinnen und Schüler dafür gute Voraussetzungen mitbringen. Mit anderen Worten: Ein Unterricht, der auf selbstreguliertes, differenziertes und individualisiertes Lernen zielt, wäre in einem hohen Maße mittelschichtorientiert. Diese These lässt sich jedoch nicht weiter aufrechterhalten, wenn die Verteilung der Handlungsmuster in den Einzelschulen mit berücksichtigt wird.

Tabelle 12: Handlungsmuster nach Einzelschulen (Prozentwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)

Schule	Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation (Handlungsmuster 1)	Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation (Handlungsmuster 2)	Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation (Handlungsmuster 3)	Gesamt
Schule A	33,0%	6,7%	60,0%	100,0% (n=45)
Schule B	39,1%	20,3%	40,6%	100,0% (n=64)
Schule C	46,2%	12,8%	41,0%	100,0% (n=39)
Schule D	48,4%	19,4%	32,3%	100,0% (n=31)
Schule E	58,5%	39,0%	2,4%	100,0% (n=41)
Schule F	32,1%	14,3%	53,6%	100,0% (n=28)
Schule G	52,9%	11,8%	35,3%	100,0% (n=34)
Schule H	60,0%	5,0%	35%	100,0% (n=20)
Schule I	66,7%	4,2%	29,2%	100,0% (n=24)
Schule J	58,5%	2,4%	39,0%	100,0% (n=41)
Schule K	50,0%	16,7%	33,3%	100,0% (n=24)
Schule L	56,3%	25,0%	18,8%	100,0% (n=32)
Schule M	21,1%	76,3%	2,6%	100,0% (n=38)
Schule N	14,7%	73,5%	11,8%	100,0% (n=34)
Schule O	45,0%	25,0%	30,0%	100,0% (n=60)
Schule P	28,6%	61,9%	9,5%	100,0% (n=21)
Schule Q	47,8%	17,4%	34,8%	100,0% (n=23)
Schule R	62,9%	5,7%	31,4%	100,0% (n=35)

Schulen mit hoher Belastung, Schulen mit mittlerer Belastung, Schulen mit niedriger Belastung (Gruppen nach Belastungsindex)

Die Gruppe der Schulen mit geringer Belastung setzt sich aus insgesamt sechs Schulen zusammen. Dabei variiert der Anteil an Lehrkräften, der auf das Handlungsmuster „Unterstützung mit großen Spielräumen für Selbstregulation“ entfällt, zwischen 5,7 Prozent und 76,3 Prozent (!). Dies deutet auf die Bedeutung einzelschulspezifischer Faktoren für die Gestaltung von Unterricht hin. Während das selbstregulierte Lernen an einigen Schulen mit niedriger Belastung also eine geringe bis mittlere Bedeutung hat, gibt es umgekehrt Schulen in dieser Gruppe, die dieser Art des Lernens breiten Raum geben. Letzteres trifft auf insgesamt drei Schulen zu: Schulen M, N und P. Prozentzahlen zwischen 62 und 76 Prozent für das Handlungsmuster „Unterstützung mit großen Spielräumen für Selbstregulation“ sprechen dafür, dass es an diesen Schulen anscheinend einen hohen Konsens hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht gibt, der wiederum auf längere und möglicherweise radikale Reformprozesse in der Vergangenheit schließen lässt. Dass der Grad der sozialen Belastungen der Schulen bestimmte Unterrichtspraktiken nicht zwangsläufig nach sich zieht, lässt sich schließlich auch daran erkennen, dass es in der Gruppe von Schulen mit hoher Belastung eine nennenswert große Gruppe von Lehrkräften gibt (17,4 Prozent), die sich dem Handlungsmuster „Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation“ zuordnen lassen (vgl. Abbildung 64). Betrachtet man hierzu die Differenzierung nach Schulen, so zeigt sich auch hier, dass die Prozentwerte je nach Schule schwanken (wenn auch nicht ganz so stark)..

Auch die berichteten Befunde zum Zusammenhang zwischen Belastung der Schulen und Unterrichtsgestaltung finden in den Ergebnissen aus der ersten Phase der wissenschaftlichen

Begleitung (Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin, Bericht 2012, S. 85) ihre Bestätigung. Bereits hier hatte sich gezeigt, dass sich komplexere Arrangements im Interesse einer Binnendifferenzierung nicht nur in Schulen finden lassen, deren Schülerschaft aus (eher) privilegierten sozialen Verhältnissen kommen. Gerade Schulen mit schwierigen sozialen Ausgangslagen verbinden im Unterricht Formen der Binnendifferenzierung mit kooperativen Lernformen.

Die Annahme, dass unterrichtsbezogene Handlungsmuster durch die an der Einzelschule vorherrschenden Sichtweisen und Praktiken geprägt werden, lässt sich schließlich weiter untermauern, wenn die Erkenntnisse aus den Fallstudien einbezogen werden (siehe Kapitel 9).

7.3 Zusammenfassung und Fazit

Es besteht weitgehender Konsens darüber, dass im Unterricht verschiedene Grundformen des Lernens und Lehrens zum Tragen kommen sollten. Gestützt wird dies durch empirische Forschungsbefunde. Wie die hierzu vorliegenden Ergebnisse der Lehrkräftebefragung zeigen, haben sich in dieser Hinsicht unterschiedliche Handlungsmuster herausgebildet. Danach gibt es eine Gruppe von Lehrkräften (31%), in deren Unterrichtspraxis vor allem der individualisierende und kooperative, aber auch der lehrgangsförmige Unterricht feste Bestandteile darstellen. Der individualisierende und kooperative Unterricht (z. B. in Form von Freiarbeit, Wochenplan oder Projektlernen) bietet im Prinzip gute Möglichkeiten, selbstreguliertes Lernen zu initiieren, das auch differenzierte und individualisierte Lernwege erlaubt. Auch eine weitere Gruppe von Lehrkräften (36,5%) praktiziert einen durchaus variantenreichen Unterricht. Dabei liegt der Schwerpunkt auf kooperativem und auf lehrgangsförmigem Unterricht, während die verschiedenen Formen des individualisierten Unterrichts kaum vorkommen. Eine gewisse Monopolisierung einer Grundform des Unterrichts zeichnet sich bei der dritten Gruppe ab (32,5%). Diese Lehrkräfte praktizieren in erster Linie lehrgangsförmigen Unterricht (in Form von gelenkten Unterrichtsgesprächen und Lehrervorträgen), der gelegentlich durch Phasen unterbrochen wird, in denen die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen selbstständig arbeiten.

Entscheidend ist jedoch nicht, dass die verschiedenen Grundformen des Unterrichts vorkommen. Sie geben zunächst nur einen Rahmen vor, in dem Lehr- und Lernprozesse von sehr unterschiedlicher didaktischer Qualität ablaufen können. Inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Lernwirksamkeit von Unterrichtsmethoden wesentlich von Tiefenmerkmalen abhängt, die Rückschlüsse darauf zulassen, wie Lernsituationen durch die Lehrkraft vorstrukturiert und wie Schülerinnen und Schüler beim Lernen angeregt, unterstützt und begleitet werden. Im Hinblick auf die Frage, inwieweit bestimmte Oberflächenmerkmale im Sinne übergreifender Organisations- und Unterrichtsformen auf Tiefenmerkmale treffen, lassen sich wiederum drei Handlungsmuster unterscheiden, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen. Alle drei Gruppen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Art und Weise unterstützen und mit ihnen kommunizieren. Erkennen lässt sich das an individualisierten und differenzierten Aufgabenstellung, an Lernbegleitung (im Sinne von Scaffolding) oder an Schülerfeedback. All diese Merkmale lassen sich durchaus als Tiefenmerkmale von Unterricht auffassen. Darüber hinaus gehört auch ein (zumindest zeitweise) lehrergesteuerter Unterricht zum Methodenrepertoire aller Lehrkräfte. Die größten Unterschiede zwischen den drei Gruppen bestehen nun dahingehend, inwieweit diese Unterstützung mit Spielräumen für selbstreguliertes Lernen einhergeht. Dabei konnte eine Gruppe identifiziert werden (24,3 Prozent), die Unterstützung mit großen Spielräumen für Selbstregulation verbindet. Mit anderen Worten: Weitgehende Selbstregulation durch die Schülerinnen und Schüler und Fremdregulation durch die Lehrkraft schließen sich hier nicht aus, sondern ergänzen einander. Daneben gibt es eine Gruppe von Lehrkräften (45 Prozent), die Unterstützung mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation verbindet, und eine weitere Gruppe (30,8 Prozent), die Unterstützung mit geringen Spielräumen für Selbstregulation verbindet. Diese drei Handlungsmuster weisen konsistente Zusammenhänge mit den anderen

drei Handlungsmustern auf. Festgehalten werden kann also, dass sich die zuletzt beschriebenen Handlungsmuster nicht in erster Linie aufgrund von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen unterscheiden, die realisiert werden oder nicht, sondern vielmehr aufgrund der Spielräume für selbst-reguliertes Lernen.

Welche Vorgehensweise hat nun Vorteile hinsichtlich der Lernwirksamkeit? Vor dem Hintergrund der einschlägigen Literatur ist man geneigt, die Gruppe im Vorteil zu sehen, die Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation verbindet. Durch einen solchen Unterricht eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten für Individualisierung und Differenzierung, ohne dass die Unterstützung durch die Lehrkraft zu kurz kommt. Tatsächlich zeichnet sich diese Gruppe von Lehrkräften sogar durch eine besonders intensive Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler oder von Schülergruppen aus, die durch die praktizierten individualisierenden und kooperativen Settings vermutlich erst ermöglicht wird. Umgekehrt darf man nicht verkennen, dass es keine Metrik gibt, mit der sich bestimmen lässt, wie verschiedene Unterrichtsmethoden oder das Verhältnis von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Unterricht optimal zu variieren sind. Hier spielt eine Vielzahl von weiteren Faktoren eine Rolle wie Lerngegenstand, Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler oder Zusammensetzung der Lerngruppe. Insofern verspricht die Verknüpfung der Lehrkräftebefragung mit den Daten zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler wichtige Erkenntnisse zur Lernwirksamkeit verschiedener Unterrichtsstrategien.

Unabhängig von der Frage der Lernwirksamkeit liefern die in diesem Kapitel präsentierten Analysen Aufschlüsse darüber, welche Bedingungsfaktoren eine Lern- und Unterrichtskultur begünstigen, die Potenzial für selbstreguliertes, individualisiertes und differenziertes Lernen hat. Nach unseren Ergebnissen lässt sich ein solches Lernen umso eher beobachten, je älter die Schülerinnen und Schüler sind, je positiver die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber dem Konzept der Gemeinschaftsschule ausfallen und je mehr an der Schule unterrichtsbezogen kooperiert wird. Bei aller Bedeutung der einzelnen Lehrkraft für Unterrichtsentscheidungen scheinen – zumindest an einigen Schulen – die an der Schule vorherrschenden Praktiken (z. B. im Hinblick auf Unterricht, Umgang mit Schülerinnen und Schülern oder Unterrichtsentwicklung) bedeutsam zu sein. Hinter dem Effekt der „Belastungsgruppen“ auf die Lern- und Unterrichtskultur wird – wie gezeigt werden konnte – indirekt ein Effekt der Einzelschule wirksam. Folglich unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung im Sinne systematischer und gemeinsamer Anstrengungen der an Unterricht Beteiligten in einer Schule.

8. UNTERRICHTSGESTALTUNG UND LERNENTWICKLUNGEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

8.1 Der Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen als Untersuchungsgegenstand

Die Lernwirksamkeit ist ein wichtiges Kriterium zur Bewertung der Unterrichtsqualität. Die entscheidende Frage ist hier, welche Unterrichtspraktiken oder Lernsettings sich eher förderlich auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken, welche eher nicht. Hierbei müssen relevante Einflussfaktoren, insbesondere der (fachliche) Lerngegenstand, individuelle Schülermerkmale und die Zusammensetzung der Schülerschaft, berücksichtigt werden. In der Lehr-Lern-Forschung finden sich jedoch zahlreiche Belege dafür, dass erfolgreicher Unterricht in einem Fach mit einer bestimmten Schülergruppe nicht zwangsläufig erfolgreicher Unterricht in einem anderen Fach und/oder mit einer anderen Schülergruppe ist.

In den vorhergehenden Kapiteln wurde der Unterricht in den Gemeinschaftsschulen zunächst auf Basis der im Rahmen der Lehrkräftebefragungen berichteten Vorgehensweisen beschrieben. Dabei wurden Veränderungen der Unterrichtsgestaltung über die Zeit und Unterschiede zwischen den Einzelschulen dargestellt. Eine Einordnung und Bewertung der Befunde erfolgte anhand des Forschungsstandes zur Unterrichtsqualität sowie zum Umgang mit Heterogenität. In weiterführenden Analysen wurden dann komplexe Handlungsmuster der Lehrenden herausgearbeitet und deren potenzielle Lernwirksamkeit im Lichte didaktischer Überlegungen und empirischer Forschungsbefunde diskutiert. Darüber hinaus wurden – in einem gesonderten Abschnitt – die Ergebnisse der Lernstandserhebungen den Lernständen und Entwicklungen an Hamburger Vergleichsschulen gegenübergestellt.

Im Folgenden soll nun analysiert werden, wie ausgewählte Aspekte der Unterrichtsgestaltung die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Gemeinschaftsschulen beeinflussen. Analysiert werden die Entwicklungen in den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverständnis, Orthografie und Mathematik. Die Auswertung erfolgte in zwei Schritten: In einem *ersten Schritt* werden zur Erklärung der Lernentwicklungen in den verschiedenen fachlichen Domänen jeweils folgende Skalen herangezogen: 1. *Selbstregulation im Unterricht*, 2. *Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen*, 3. *Lehrergesteuerter Unterricht*, 4. *Individualisierung und Differenzierung* sowie 5. *Schülerfeedback im Unterricht*. Diese Skalen korrespondieren mit Konstrukten, die Teile der Lern- und Verstehenskultur sowie der Kommunikations- und Unterstützungskultur abdecken und die in der Literatur zur Unterrichtsqualität im Allgemeinen und zum Umgang mit Heterogenität im Besonderen als besonders erklärungsstark eingeschätzt werden (vgl. Kapitel 2 und 7). In einem *zweiten Schritt* wird der Einfluss von komplexen Handlungsmustern auf die Lernentwicklungen untersucht. Die Handlungsmuster sind auf Basis ausgewählter Skalen aus dem Bereich der Tiefen- und der Oberflächenmerkmale von Unterricht mittels clusteranalytischer Verfahren identifiziert worden.

Die Unterrichtsgestaltung (d. h. Unterrichtsmerkmale und Handlungsmuster) bezieht sich auf das Lehrerhandeln in bestimmten Klassen und soll Unterschiede der Leistungsentwicklungen auf Klassenebene erklären. Auf dieser Ebene liegt der Fokus der Analysen. Kontrolliert werden hierbei die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft und die Lernausgangslagen zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe. Dementsprechend werden die Schulen drei Belastungsgruppen zugeordnet: Schulen mit geringer, mit mittlerer oder mit hoher Belastung. Der Vollständigkeit halber werden die in den Analysen simultan geschätzten Effekte ausgewählter individueller Merkmale auf die Lernentwicklungen auf Schülerebene berichtet. Dabei werden a) die kognitive Grundfähigkeit, b) das Geschlecht, c) der höchste elterliche Bildungsabschluss, d) die Familiensprache sowie e) der Bücherbestand zu Hause kontrolliert. Ergebnisse dazu finden sich auch im Abschnitt zu den Lernstandserhebungen (siehe Berichtsteil II).

8.2 Datengrundlage und Analysemethoden

Für die Analysen des Zusammenhangs von Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen werden die Lehrkräftebefragung für das Schuljahr 2012/13 und 2014/15 sowie die Lernstandserhebungen für die Schuljahre 2012/13 und 2014/15 genutzt. Dabei werden die Lernentwicklungen von der 7. bis zur 9. Klassenstufe durch die am Ende der 7. Klassenstufe erfassten Unterrichtsmerkmale bzw. die Handlungsmuster der Lehrkräfte in der 9. Klassenstufe erklärt. Die Verknüpfung der Lehrkräftebefragung und der Lernstandserhebungen erfolgt über die Fächer und die Bezeichnungen der einzelnen Klassen. Jede Schülerleistung und jede Lehrerangabe kann somit eindeutig dem Fachunterricht einer Klasse zugeordnet werden. Wenn der Fachunterricht einer Klasse von mehreren Lehrkräften gestaltet wurde, werden die entsprechenden Angaben zusammengefasst.

Der ausgewertete Datensatz umfasst Leistungsdaten von $n = 1.737$ Schülerinnen und Schülern (siehe auch Berichtsteil II). Die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerangaben zum Unterricht können 60 Klassen an 15 Berliner Gemeinschaftsschulen zugeordnet werden. Um fehlende Angaben zu ersetzen, wurden mit Hilfe von Mplus 6.1 für jeden Kompetenzbereich zehn Datensätze imputiert, d. h., es wurden fehlende Werte durch methodisch kontrollierte Schätzwerte ersetzt und die Analyseergebnisse nach den Regeln von Rubin (1987; vgl. Muthén & Muthén 1998-2010) kombiniert.

In Mplus 6.1 wurden darüber hinaus Mehrebenenanalysen durchgeführt, um die Datenstruktur (Angaben auf Klassenebene und auf Schülerebene) angemessen zu berücksichtigen und die Standardfehler korrekt zu schätzen. Die Lernentwicklungen wurden als latente Differenzwerte aus den Lernstandsmessungen für die 7. und die 9. Klassenstufe berechnet und auf die Prädiktoren der Schüler- bzw. Klassenebene zurückgeführt. Die Interaktionen dieser Zusammenhänge mit den Schulgruppen nach Belastungsindex wurden in Mehrgruppenvergleichen über den Wald-Test sowie z-Tests (Gauß-Tests) der Einzelparameter überprüft.

8.3 Zusammenhänge zwischen Skalen der Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen

8.3.1 Deutsch-Leseverständnis

In diesem Abschnitt liegt der Fokus auf den Zusammenhängen zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Lernentwicklung im Kompetenzbereich Deutsch-Leseverständnis. Zunächst werden aber erst einmal die Effekte individueller Schülermerkmale auf das Leseverständnis berichtet (Tabelle 13). Dabei zeigt sich, dass die kognitive Grundfähigkeit den stärksten Effekt auf die Entwicklung des Leseverständnisses zwischen der 7. und 9. Klassenstufe hat. Mit anderen Worten: Je höher die kognitive Grundfähigkeit, umso positiver entwickelt sich das Leseverständnis. Außerdem verzeichnen Mädchen gegenüber Jungen einen im Mittel höheren Lernzuwachs. Höhere Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler sind auch zu beobachten, wenn zumindest ein Elternteil als höchsten schulischen Bildungsabschluss die (Fach-)Hochschulreife erworben hat. Die Familiensprache und die Bücher im Haushalt (als Ausdruck des kulturellen Kapitals in der Familie) haben dagegen keinen signifikanten Effekt auf die Entwicklung des Leseverständnisses zwischen der 7. und 9. Klassenstufe. Insgesamt werden lediglich 6 Prozent der Varianz der latenten Differenzwerte für den Kompetenzbereich Leseverständnis durch die Prädiktoren auf Schülerebene erklärt.

Tabelle 13: Entwicklung des Leseverständnisses – Effekte auf Schülerebene

Abhängige Variable = latenter Differenzwert Leseverständnis (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β	
<i>Effekte auf Schülerebene</i>		
Kognitive Grundfähigkeit (9. Klassenstufe)	0,20	**
Geschlecht (1 = männlich, 2 = weiblich)	0,05	*
Höchster schulischer Bildungsabschluss der Eltern (1 = (Fach-)Hochschulreife)	0,09	**
Familiensprache (1 = Deutsch)	0,02	
Bücher im Haushalt (1 = mehr als 100 Bücher)	-0,01	
<i>Varianzaufklärung</i>		
Schülerebene	0,06	**

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

Hier schließt sich die Frage an, welcher Anteil der Varianz durch Merkmale der Unterrichtsgestaltung erklärt wird. Die entsprechenden Analysen stützen sich auf die bereits genannten Skalen. Dabei muss jedoch in Rechnung gestellt werden, dass z. B. die soziodemografische und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft die Gestaltung von Unterricht prägen kann. Folglich werden Merkmale der Unterrichtsgestaltung sowie der Belastungsindex gleichzeitig in die Analysen einbezogen (siehe Tabelle 14). Danach entwickelt sich das Leseverständnis in den Schulen mit einer gering belasteten Schülerschaft – bei Kontrolle der berücksichtigten Unterrichtsmerkmale – besser als an Schulen mit mittlerer Belastung (Referenz).

Weiterführende Mehrgruppenvergleiche haben gezeigt, dass es zwischen der Belastung der Schulen und den Effekten der Unterrichtsmerkmale auf die Lernentwicklung *keine* signifikanten Wechselwirkungen (statistische Interaktionen) gibt (ohne Tabelle).

Auch wenn die übrigen Effekte nicht statistisch abgesichert werden können, sollen die stärksten von ihnen doch als Tendenz beschrieben werden. So scheint sich ein konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen positiv auf die Entwicklung des Leseverständnisses auszuwirken. Diese Unterrichtsgestaltung drückt sich z. B. darin aus, dass sich die selbständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit Phasen abwechselt, in denen die Lehrkraft insofern strukturierend eingreift, als sie Aufgabenstellungen erklärt oder Basiswissen sowie methodische Vorgehensweisen vermittelt. Hier finden Befunde der Unterrichtsforschung Bestätigung, wonach sich verschiedene Grundformen des Unterrichts lernwirksam ergänzen (vgl. Kapitel 2 und 7). Einen relativ deutlichen negativen Effekt auf die Entwicklung des Leseverständnisses zeigt das Schülerfeedback im Unterricht. Demnach würden lern- und unterrichtsbezogene Gespräche zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu schlechteren Lernentwicklungen im Leseverständnis führen. Hier muss noch einmal betont werden, dass sich der Effekt statistisch nicht absichern lässt. Dennoch ist er – angesichts der Befunde aus anderen Studien – erklärungsbedürftig. Eine mögliche Erklärung ist, dass den Gesprächen über Erfolge bzw. Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten keine adäquaten didaktischen Konsequenzen gefolgt sind; denn effektiv kann Feedback nur dann sein, wenn dem Verstehen der Lernprobleme angemessene und unterstützende Konsequenzen folgen. Einen nennenswerten negativen Effekt auf die Entwicklung des Leseverständnisses hat auch der lehrergesteuerte Unterricht. Je häufiger Lehrkräfte den Unterricht strikt steuern (z. B. durch frontale Phasen, in denen Sachverhalte vorgetragen oder erklärt werden), umso geringer ist der Lernzuwachs im Kompetenzbereich Leseverständnis. Hier könnte eine mögliche Erklärung sein, dass Verstehensschwierigkeiten mehrerer oder auch einzelner Schülerinnen und Schüler nicht (hinreichend) wahrgenommen werden. Außerdem sollte

bedacht werden, dass diese Skala für einen vergleichsweise eng geführten Unterricht steht, wogegen die Skala konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen Konstruktion von Wissen durch die Schülerinnen und Schüler sowie Instruktion durch die Lehrkraft miteinander verknüpft und damit die Passung zwischen Lehren und Lernen erhöht. Danach scheinen für eine Förderung des Leseverständnisses Phasen selbstgesteuerten und selbständigen Lernens wichtig, die durch die Klärung der Sache oder auch des Lernweges durch die Lehrkraft unterstützt werden.

Tabelle 14: Entwicklung des Leseverständnisses und Unterrichtsgestaltung – Effekte auf Klassenebene

Abhängige Variable = latenter Differenzwert Leseverständnis (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β
<i>Effekte auf Klassenebene</i>	
Hoch belastete Schule (Referenz: Schulen mit mittlerer Belastung)	0,04
Gering belastete Schule (Referenz: Schulen mit mittlerer Belastung)	0,25 *
Selbstregulation	-0,13
Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen	0,31
Lehrergesteuerter Unterricht	-0,20
Individualisierung und Differenzierung	0,11
Schülerfeedback im Unterricht	-0,33
<i>Varianzaufklärung</i>	
Klassenebene	0,14

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

8.3.2 Orthografie

Auch hinsichtlich der Entwicklung der Orthografie zwischen der 7. und der 9. Klassenstufe hat die kognitive Grundfähigkeit die größte Erklärungskraft auf der Schülerebene (siehe Tabelle 15). Wie beim Leseverständnis erzielen die Mädchen auch im Kompetenzbereich Orthografie gegenüber Jungen im Mittel einen höheren Lernzuwachs. Nicht erwartbar ist dagegen, dass sich der Bücherbestand zu Hause, der als Indikator für das kulturelle Kapital gelten kann, negativ auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz auswirkt: Dieser Effekt ist allerdings eher marginal (siehe Signifikanzniveau sowie Stärke des Effekts), weshalb hierauf nicht näher eingegangen werden soll. Schließlich haben der Bildungsabschluss der Eltern und die Familiensprache keinen bedeutsamen Effekt auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Auch im Bereich Orthografie ist der Erklärungswert der Prädiktoren auf Schülerebene gering – lediglich 2 Prozent der Varianz der latenten Differenzwerte werden mit ihnen erklärt.

Tabelle 15: Entwicklung der orthografischen Kompetenz – Effekte auf Schülerebene

Abhängige Variable = latenter Differenzwert Orthografie (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β	
<i>Effekte auf Schülerebene</i>		
Kognitive Grundfähigkeit (9. Klassenstufe)	0,11	**
Geschlecht (1 = männlich, 2 = weiblich)	0,06	*
Höchster schulischer Bildungsabschluss der Eltern (1 = (Fach-)Hochschulreife)	-0,02	
Familiensprache (1 = Deutsch)	0,02	
Bücher im Haushalt (1 = mehr als 100 Bücher)	-0,06	+
<i>Varianzaufklärung</i>		
Schülerebene	0,02	*

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

Welche Effekte haben nun die Unterrichtsgestaltung und die Belastung der Schulen auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz? Die Belastung der Schulen hat – wie Tabelle 17 zeigt – keinen signifikanten Effekt auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz zwischen der 7. und 9. Klassenstufe. Im Vergleich mit einer mittleren Belastung wirkt sich hier jedoch eine hohe Belastung tendenziell eher negativ und eine geringe Belastung eher positiv aus. Deutliche signifikante Effekte zeigen sich hingegen bei der Unterrichtsgestaltung: Danach steht ein lehrergesteuerter Unterricht, der z. B. durch die Darbietung von Sachverhalten, durch Klärung der Sache oder durch das Korrigieren von Fehlern gekennzeichnet ist, mit größeren Lernzuwächsen im Kompetenzbereich Orthografie in Zusammenhang. Zur Erinnerung: Im Zusammenhang mit dem Leseverständnis hatte der lehrergesteuerte Unterricht zwar keinen signifikanten Effekt, zeigte jedoch eine nennenswerte negative Tendenz. Daraus lässt sich schließen, dass bei der Entwicklung der orthografischen Kompetenz ein lehrergesteuertes und stärker normierendes Vorgehen einschließlich unmittelbarer Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler lernwirksamer ist als bei der Entwicklung des Leseverständnisses. Umgekehrt scheinen die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Lesekompetenz eher von einem Unterricht zu profitieren, der konstruktivistische und strukturierende Anteile miteinander kombiniert. Hat ein solcher Unterricht beim Leseverständnis noch eine nennenswerte positive Tendenz (siehe Tabelle 14), so zeigt sich bei der Entwicklung der orthografischen Kompetenz eine negative Tendenz. Für die Merkmale, die der Skala *Lehrergesteuerter Unterricht* zugrunde liegen, deuten sich eher frontale Phasen an sowie die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als Gruppe. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass die Skala *Individualisierung und Differenzierung* für die Entwicklung der orthografischen Kompetenz zwar keinen signifikanten Effekt, immerhin aber eine deutliche positive Tendenz aufweist. Mit anderen Worten: Ein lehrergesteuerter Unterricht, der die ganze Lerngruppe im Blick hat, muss flankiert werden durch individualisierende und differenzierende Maßnahmen, die Rücksicht nehmen auf die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Tabelle 16: Entwicklung der Orthografie und Unterrichtsqualität – Effekte auf Klassenebene

Abhängige Variable = latenter Differenzwert orthografische Kompetenz (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β
<i>Effekte auf Klassenebene</i>	
Hoch belastete Schule (Referenz: Schulen mit mittlerer Belastung)	-0,23
Gering belastete Schule (Referenz: Schulen mit mittlerer Belastung)	0,18
Selbstregulation	0,12
Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen	-0,22
Lehrergesteuerter Unterricht	0,37 ⁺
Individualisierung und Differenzierung	0,25
Schülerfeedback im Unterricht	-0,02
<i>Varianzaufklärung</i>	
Klassenebene	0,24 *

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

Mit insgesamt 24 Prozent erklären die hier berücksichtigten Einflussfaktoren relativ viel Varianz der latenten Differenzwerte der Entwicklung der orthografischen Kompetenz auf Klassenebene. Wechselwirkungen zwischen der Belastung der Schulen und den untersuchten Merkmale der Unterrichtsgestaltung auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz finden sich nur auf Schülerebene (ohne Tabelle). Konkret: In niedrig belasteten Schulen steht das Geschlecht in einem signifikant engeren Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Orthografie als in den Schulen mittlerer oder hoher Belastung (z-Test, $p < 0,10$). Das bedeutet umgekehrt, dass an Schulen mittlerer und hoher Belastung typische geschlechtsspezifische Muster in der Entwicklung der orthografischen Kompetenz aufgebrochen werden.

8.3.3 Mathematik

Noch deutlicher als die Entwicklung des Leseverständnisses oder der orthografischen Kompetenz hängt der Kompetenzzuwachs in Mathematik mit der kognitiven Grundfähigkeit zusammen (siehe Tabelle 17). Je höher die kognitive Grundfähigkeit, umso größer ist der Lernzuwachs im Kompetenzbereich Mathematik zwischen der 7. und 9. Klassenstufe. Außerdem verzeichnen Jungen in dieser Domäne einen höheren mittleren Lernzuwachs als Mädchen. Der höchste schulische Bildungsabschluss der Eltern, die Familiensprache und der Bücherbestand im Haushalt haben dagegen keinen signifikanten Effekt auf die Entwicklung der Mathematikleistung. Insgesamt werden 10 Prozent der Varianz der latenten Differenzwerte der Mathematikleistung durch die berücksichtigten Prädiktoren auf Schülerebene erklärt. Das ist vergleichsweise viel.

Tabelle 17: Lernentwicklung in Mathematik– Effekte auf Schülerebene

Abhängige Variable = latenter Differenzwert Mathematik (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β	
<i>Effekte auf Schülerebene</i>		
Kognitive Grundfähigkeit (9. Klassenstufe)	0,30	**
Geschlecht (1 = männlich, 2 = weiblich)	-0,11	**
Höchster schulischer Bildungsabschluss der Eltern (1 = (Fach-)Hochschulreife)	0,01	
Familiensprache (1 = Deutsch)	-0,03	
Bücher im Haushalt (1 = mehr als 100 Bücher)	0,03	
<i>Varianzaufklärung</i>		
Schülerebene	0,10	**

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

Wie wirken sich nun Unterrichtsgestaltung und Belastung der Schule auf die Lernentwicklung aus? In den hoch belasteten Schulen fällt der mittlere Lernzuwachs im Bereich der mathematischen Kompetenz zwischen der 7. und 9. Klassenstufe geringer aus als in durchschnittlich belasteten Schulen (siehe Tabelle 18). Demgegenüber lassen sich bei den berücksichtigten Unterrichtsmerkmalen zwar keine signifikanten Effekte auf die mathematische Kompetenzentwicklung erkennen, es zeigen sich aber vergleichsweise deutliche Tendenzen. Demnach wirken sich Schülerfeedback im Unterricht sowie Individualisierung und Differenzierung – z. B. durch unterschiedliche Aufgaben und Lernformen – positiv auf die Entwicklung der Mathematikleistung aus. Hieraus lässt sich schließen, dass der Kommunikations- und Unterstützungskultur – für die beide Skalen stehen – im Mathematikunterricht eine große Bedeutung zukommt. Negative Tendenzen zeigen sich hingegen bei den übrigen Merkmale, die sich alle der Lern- und Verstehenskultur zuordnen lassen.

Tabelle 18: Lernentwicklung im Kompetenzbereich Mathematik und Unterrichtsqualität – Effekte auf Klassenebene

Abhängige Variable = latenter Differenzwert Mathematik (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β	
<i>Effekte auf Klassenebene</i>		
Hoch belastete Schule (Referenz: Schulen mit mittlerer Belastung)	-0,23	+
Gering belastete Schule (Referenz: Schulen mit mittlerer Belastung)	0,06	
Selbstregulation	-0,15	
Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen	-0,16	
Lehrergesteuerter Unterricht	-0,17	
Individualisierung und Differenzierung	0,18	
Schülerfeedback im Unterricht	0,20	
<i>Varianzaufklärung</i>		
Klassenebene	0.24	**

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

Der Anteil der erklärten Varianz der latenten Differenzwerte der Mathematikleistung auf Klassenebene ist hier genauso hoch wie bei der Entwicklung der orthografischen Kompetenz (24 Prozent). Des Weiteren lässt sich eine Wechselwirkung zwischen der Belastung der Schule und dem

Einfluss des Buchbestands im Haushalt auf die Entwicklung der mathematischen Kompetenz nachweisen (ohne Tabelle). Nur in den gering belasteten Schulen hat der Buchbestand einen signifikant positiven Effekt auf die entsprechende Kompetenzentwicklung.

8.4 Zusammenhänge zwischen Handlungsmustern der Lehrkräfte und Lernentwicklungen

Basis derjenigen Analysen, über die bislang in diesem Kapitel berichtet wurde, bildeten Skalen der Lehrkräftebefragung. Bereits an anderer Stelle hatten wir darauf hingewiesen, dass die jeweils isolierte Betrachtung einzelner Merkmale der Unterrichtsgestaltung nur ein erster Schritt ist, um das Lehrerhandeln angemessen zu beschreiben (vgl. Kapitel 7). Deshalb haben wir ausgewählte Merkmale bzw. Skalen mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren zu typischen Handlungsmustern verdichtet. Daran möchten wir nun wieder anknüpfen. Wir beziehen uns dabei auf die Handlungsmuster, die auf Basis von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts herausgearbeitet wurden. Sie wurden bereits mit lehrer- und schulbezogenen Bedingungsfaktoren in Beziehung gesetzt (vgl. Kap. 7.2.3). Nicht berücksichtigt werden dagegen die Handlungsmuster, die auf einzelnen Unterrichtsmethoden basieren (z. B. Wochenplan, gelenktes Unterrichtsgespräch oder Projektlernen) und deshalb „nur“ Rückschlüsse auf die Oberflächenstruktur des Unterrichts zulassen. Bevor wir die hier im Fokus stehenden Handlungsmuster mit den Lernentwicklungen in Beziehung setzen, sollen sie zunächst noch einmal knapp skizziert werden:

Ausgangspunkt war die Frage, inwieweit übergreifende Organisations- und Unterrichtsformen im Sinne von Oberflächenmerkmalen im Unterricht auf lernwirksame Tiefenmerkmale treffen. Die in die Analyse einbezogenen Oberflächenmerkmale sind übergreifende, durch Beobachtung leicht zugängliche Merkmale von Unterricht, die zunächst einmal einen Rahmen vorgeben. Die drei Skalen im Einzelnen: *Schülerpartizipation*, *Selbstregulation* und *Lehrergesteuerter Unterricht*. Als Tiefenmerkmale wurden solche Merkmale aufgefasst, die Rückschlüsse darauf zulassen, wie Lernsituationen durch die Lehrkraft vorstrukturiert und wie Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten und -prozessen angeregt, unterstützt und begleitet werden. Hierzu zählen die folgenden fünf Skalen: *Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen*, *Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation*, *Individualisierung und Differenzierung*, *Scaffolding* und *Schülerfeedback*. Alle acht Skalen zusammen decken somit – um auf unsere Modellierung von Unterricht zurückzukommen – die Lern- und Verstehenskultur *und* die Kommunikations- und Unterstützungskultur ab.

Mittels clusteranalytischer Verfahren konnten im Ergebnis drei Handlungsmuster bzw. drei Gruppen von Lehrkräften mit einem je spezifischen Handlungsmuster identifiziert werden, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen. Gemeinsam ist allen drei Gruppen von Lehrkräften, dass sie in ihrem Unterricht durchaus Wert legen auf individualisierte und differenzierte Aufgabenstellungen, auf Lernbegleitung (Scaffolding) und auf Schülerfeedback. All dies sind Tiefenmerkmale der Unterrichtsgestaltung. Darüber hinaus hat – als ein Oberflächenmerkmal – der lehrergesteuerte Unterricht einen nennenswerten und in allen Gruppen annähernd gleichen Stellenwert. Demgegenüber zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Spielräume für selbstreguliertes Lernen. Maximale Unterschiede zwischen den Lehrergruppen zeigen sich im Hinblick auf Schülerpartizipation und Selbstregulation (zwei Oberflächenmerkmale) sowie – etwas weniger stark ausgeprägt – im Hinblick auf Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation sowie auf die Verknüpfung von Konstruktion und Strukturierung (zwei Tiefenmerkmale). Während also alle Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Art und Weise im Unterricht unterstützten und sich in dieser Hinsicht relativ wenig unterscheiden, zeigen sich relativ große Unterschiede hinsichtlich der Spielräume für selbstreguliertes Lernen. Unterscheiden lassen sich hier drei Gruppen von Lehrkräften: mit großen, mit mittleren oder mit geringen Spielräumen für Selbstregulation. Anders ausgedrückt: Die Lehrkräfte unterscheiden sich nicht in erster Linie aufgrund von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen, die sie einsetzen oder nicht, sondern vielmehr aufgrund der Spielräume, die sie – zusätzlich zur Unterstützung – der Selbstregulation einräumen.

Vor diesem Hintergrund haben wir die drei identifizierten Handlungsmuster folgendermaßen bezeichnet:

4. „Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation“,
5. „Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation“,
6. „Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation“.

Diese Handlungsmuster wurden – gesondert nach den drei fachlichen Domänen – als Prädiktoren auf Klassenebene eingesetzt. Zusätzlich wurde – wie auch bei den Analysen auf Basis einzelner Skalen der Unterrichtsgestaltung – die Belastung der Schule berücksichtigt.

8.4.1 Deutsch-Leseverständnis

Bezogen auf das Leseverständnis stehen die Effekte der im Fokus stehenden Handlungsmuster in Wechselwirkung mit der Belastung der Schulen. Folglich werden die Effekte gesondert nach „Belastungsgruppen“ ausgewiesen (siehe Tabelle 19). Dabei zeigt sich, dass in Schulen mit hoher Belastung die Unterstützung der Lehrkraft gepaart mit kleinen Spielräumen für Selbstregulation in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der Entwicklung des Leseverständnisses steht (Referenz bildet hier die Gruppe von Lehrkräften, die Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für die Selbstregulation verbindet).

Ein tendenziell positiver Effekt lässt sich in Schulen mit hoher Belastung aber auch für das Handlungsmuster beobachten, welches Unterstützung mit großen Spielräumen für Selbstregulation verbindet. Interessant an diesen Ergebnissen ist, dass es in hoch belasteten Schulen nicht nur *einen* angemessenen Spielraum für Selbstregulation gibt. Mit großen Spielräumen für Selbstregulation werden vielmehr ähnlich gute Lernentwicklungen erzielt wie mit geringen Spielräumen. Weitere Untersuchungen in hoch belasteten Schulen, die tiefergehende Erkenntnisse zur Gestaltung der Lernumgebungen und zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler geben und die über fachliche Effekte hinaus auch überfachliche Effekte berücksichtigen, könnten hier aufschlussreich sein.

Betrachtet man die Effekte für die Schulen mit mittlerer Belastung, so fallen diese entgegengesetzt aus. Die Unterstützung der Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation steht in einem signifikanten negativen (!) Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung im Bereich Leseverständnis, kleine Spielräume tendenziell in negativem Zusammenhang. Hier scheinen also mittlere Spielräume für Selbstregulation besonders förderlich für die Entwicklung des Leseverständnisses zu sein.

Sowohl für Schulen mit hoher als auch für Schulen mit mittlerer Belastung wird eine hohe Varianzaufklärung bezogen auf das Leseverständnis erzielt (41 bzw. 26 Prozent). Keine Aussagen lassen sich über Schulen mit geringer Belastung machen. Aufgrund fehlender Varianz kann das Modell nicht geschätzt werden.

Tabelle 19: Entwicklung des Lesekompetenz sowie Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Effekte auf Klassenebene

	Hoch belastete Schulen	Durchschnittlich belastete Schulen	Gering belastete Schulen
Abhängige Variable = latenter Differenzwert Leseverständnis (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β	β	β
Effekte auf Klassenebene			
"Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation" (Referenz: mittlere Spielräume)	0,61	-0,52 **	Modell kann nicht geschätzt werden - fehlende Varianz
"Unterstützung durch die Lehrkraft mit kleinen Spielräumen für Selbstregulation" (Referenz: mittlere Spielräume)	0,77 +	-0,17	
Varianzaufklärung			
Klassenebene	0,41	0,26	

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

8.4.2 Orthografie

Anders als bei der Entwicklung des Leseverständnisses zeigen sich bei der Entwicklung der orthografischen Kompetenz keine Wechselwirkungen zwischen der Belastung der Schulen und den Handlungsmustern. Deshalb werden die Effekte für die Handlungsmuster nicht (!) differenziert nach einzelnen Belastungsgruppen, sondern über alle Belastungsgruppen hinweg ausgewiesen (siehe Tabelle 20). Dabei zeigt sich, dass eine Unterstützung gepaart mit großen Spielräumen für Selbstregulation einen tendenziell negativen Effekt auf die Entwicklung der Rechtschreibleistung zwischen der 7. und 9. Klassenstufe hat. Hier finden die bereits berichteten Ergebnisse auf Basis der einzelnen Skalen Bestätigung, wonach bei der Entwicklung der orthografischen Kompetenz ein lehrergesteuertes und stärker normierendes Vorgehen lernwirksamer scheint (siehe oben Tabelle 16). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Entwicklung der orthografischen Kompetenz in gering belasteten Schulen signifikant positiver und in hoch belasteten Schulen zumindest tendenziell negativer verläuft – jeweils im Vergleich mit Schulen mittlerer Belastung. Auch dies ist – aufgrund der Ergebnisse in Tabelle 16 – schon bekannt. Die in die Analyse einbezogenen Einflussfaktoren erklären insgesamt 16 Prozent der Varianz der latenten Differenzwerte für die Entwicklung der orthografischen Kompetenz.

Tabelle 20: Entwicklung der Orthografie sowie Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Effekte auf Klassenebene

Abhängige Variable = latenter Differenzwert Orthografie (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β
<i>Effekte auf Klassenebene</i>	
Hoch belastete Schule (Referenz: Schulen mit mittlerer Belastung)	-0,16
Gering belastete Schule (Referenz: Schulen mit mittlerer Belastung)	0,19 ⁺
„Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation“ (Referenz: <i>mittlere</i> Spielräume)	-0,22
„Unterstützung durch die Lehrkraft mit kleinen Spielräumen für Selbstregulation“ (Referenz: <i>mittlere</i> Spielräume)	0,03
<i>Varianzaufklärung</i>	
Klassenebene	0,16 *

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

8.4.3 Mathematik

Hinsichtlich der Entwicklung der mathematischen Kompetenz besteht wiederum eine Wechselwirkung zwischen Belastung der Schule und Handlungsmustern, sodass die Ergebnisse wiederum gesondert nach „Belastungsgruppen“ ausgewiesen werden (siehe Tabelle 21). Ausgesprochen gering und praktisch nicht interpretierbar sind die Effekte für die Schulen mit *hoher Belastung*. Das bedeutet, dass an diesen Schulen keines der Handlungsmuster einen nennenswerten Effekt auf die Lernentwicklung im Kompetenzbereich Mathematik hat. Deutlicher, wenn auch nicht signifikant, sind die Effekte, die für Schulen mit *mittlerer Belastung* festgestellt wurden. Eine Unterstützung mit großen Spielräumen für Selbstregulation wirkt sich hier genauso negativ aus wie eine Unterstützung mit geringen Spielräumen für Selbstregulation. Lernwirksamer scheint hier eine Unterstützung mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation zu sein. Ein anderes Bild zeigt sich dagegen an Schulen mit geringer Belastung. Hier scheint sich eine Unterstützung mit großen Spielräumen für Selbstregulation positiv auf die Lernentwicklung in Mathematik auszuwirken. Der Effekt (0,41) fällt recht groß aus, ist aber nicht signifikant. Betrachtet man die Varianzaufklärung, so zeigt sich, dass sie für diese dritte Gruppe – mit 17 Prozent – relativ groß ausfällt.

Tabelle 21: Lernentwicklung im Kompetenzbereich Mathematik sowie Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Effekte auf Klassenebene

	Hoch belastete Schulen	Durchschnittlich belastete Schulen	Gering belastete Schulen
Abhängige Variable = latenter Differenzwert Mathematikleistung (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β	β	β
<i>Effekte auf Klassenebene</i>			
"Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation" (Referenz: <i>mittlere</i> Spielräume)	0,07	-0,28	0,41
"Unterstützung durch die Lehrkraft mit kleinen Spielräumen für Selbstregulation" (Referenz: <i>mittlere</i> Spielräume)	0,12	-0,24	0,07
<i>Varianzaufklärung</i>			
Klassenebene	0,04	0,12	0,17

**= $p < 0,01$; *= $p < 0,05$; += $p < 0,10$

8.5 Zusammenfassung und Diskussion

Im Zentrum der vorangegangenen Analysen steht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen an Berliner Gemeinschaftsschulen. Die Unterrichtsgestaltung wurde dabei sowohl über einzelne Skalen als auch über komplexe Handlungsmuster operationalisiert, die auf Basis einzelner Skalen gebildet wurden. Die Analysen verknüpfen Daten der Lehrkräftebefragungen und der Lernstandsmessungen. Dabei werden Aussagen zu Einflüssen der Unterrichtsgestaltung auf die Entwicklungen des Leseverständnisses, der orthografischen Kompetenz und der Mathematikleistung zwischen der 7. und der 9. Klassenstufe gemacht. Die Analysen berücksichtigen lernrelevante individuelle Schülermerkmale sowie Belastungen aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft an den einzelnen Schulen. Diese Faktoren werden jeweils für sich, aber auch in Wechselwirkung mit Aspekten der Unterrichtsgestaltung betrachtet.

Zunächst zeigt sich, dass die Belastungen aufgrund der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft sowie der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler für sich betrachtet einen Einfluss auf die Lernentwicklungen haben. So wirkt sich eine hohe Belastung der Schule signifikant negativ auf die Entwicklung der Mathematikleistung und tendenziell negativ auf die Entwicklung der Orthografieleistung aus. Demgegenüber wirkt sich eine niedrige Belastung der Schule signifikant positiv auf die Entwicklung des Leseverständnisses und tendenziell positiv auf die Entwicklung der Orthografieleistung aus (Referenzgruppe bilden jeweils Schulen mit einer mittleren Belastung). Hierarchische Regressionsanalysen weisen darauf hin, dass die durch die Belastung der Schulen auftretenden Effekte geringer werden und verschwinden können, wenn sukzessive Unterrichtsmerkmale als Prädiktoren für die Lernentwicklungen einbezogen werden. Das würde bedeuten, dass Unterschiede zwischen den Belastungsgruppen hinsichtlich der Kompetenzentwicklungen auf Unterschiede zurückzuführen sein könnten, die vorwiegend mit der Qualität der Unterrichtsgestaltung – und nicht mit dem Grad der Belastung – zusammenhängen.

Die Analysen zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen machen deutlich, dass es von der fachlichen Domäne abhängt, welche Merkmale der Unterrichtsgestaltung sich als lernwirksam erweisen. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass es sich überwiegend um nennenswerte tendenzielle Effekte, nicht aber um signifikante Effekte handelt (siehe hierzu forschungsmethodologische Überlegungen am Ende dieses Unterkapitels). Wie lassen sich diese Ergebnisse nun zusammenfassend darstellen? Zunächst zur Orthografieleistung: Hier zeigt

sich, dass sich ein lehrergesteuerter Unterricht signifikant positiv auf die Lernentwicklung auswirkt. Das bedeutet, dass die Entwicklung der orthografischen Kompetenz auf Steuerung durch die Lehrkraft, auf Strukturierung und auf die Einhaltung von Regeln wahrscheinlich stärker angewiesen ist als die beiden anderen fachlichen Domänen. Idealerweise geht ein lehrergesteuerter Unterricht aber bei der Entwicklung der Rechtschreibleistung mit einer Unterstützung in Form von individualisierenden und differenzierenden Angeboten einher, die zumindest einen tendenziell positiven Effekt auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz haben. Interessante Tendenzen zeigen sich auch für die beiden anderen fachlichen Domänen. So wirkt sich im Bereich Deutsch-Leseverständnis ein lehrergesteuerter Unterricht tendenziell negativ aus. Lernwirksamer ist hier vielmehr ein konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen. Und im Bereich Mathematik scheint es insbesondere auf eine gute Kommunikations- und Unterstützungskultur anzukommen: Individualisierende und differenzierende Angebote zeigen hier ebenso wie unterrichtsbezogenes Schülerfeedback tendenziell positive Effekte auf die Lernentwicklung. Dass sich ein Schülerfeedback über Unterricht positiv auf die Lernentwicklung auswirkt, war angesichts des Forschungsstandes zu diesem Thema zu erwarten. Für den Bereich Mathematik ist der Effekt tendenziell positiv, lässt sich aber statistisch nicht absichern. Das Ausbleiben eines signifikanten Effekts mag damit zusammenhängen, dass der überwiegende Teil der befragten Lehrkräfte zwar eine positive Haltung gegenüber Schülerfeedback hat – einschließlich positiver Erfahrungen –, jedoch nur knapp die Hälfte mit ihren Schülerinnen und Schülern ein methodisches Instrumentarium für Feedbackprozesse erarbeitet hat (vgl. Kapitel 6.1.3.2). Das Potenzial von Schülerfeedback ließe sich durch geeignete Feedbackmethoden möglicherweise noch stärker entfalten. Warum sich Schülerfeedback über Unterricht tendenziell negativ auf das Leseverständnis auswirkt, kann nicht weiter aufgeklärt werden. Eine Vermutung ist, dass dem Schülerfeedback im Bereich des Leseverständnisses möglicherweise keine didaktisch adäquaten und unterstützenden Konsequenzen folgen.

Statt einzelner Skalen für die Unterrichtsgestaltung können auch komplexe Handlungsmuster der Lehrkräfte zur Erklärung von Lernentwicklungen genutzt werden. Einbezogen in die Analysen wurden drei Handlungsmuster, die auf Basis mehrerer Oberflächen- und Tiefenmerkmale identifiziert werden konnten. Gemeinsam ist den drei Handlungsmustern, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise unterstützen (durch Individualisierung und Differenzierung, durch Scaffolding oder durch unterrichtsbezogenes Schülerfeedback). Diese Unterstützung geht aber mit unterschiedlich großen Spielräumen für selbstreguliertes Lernen einher. Diese Handlungsmuster stehen in Wechselwirkung mit der Belastung der Schulen. So wirken sich in hoch belasteten Schulen sowohl kleine als auch große Spielräume für Selbstregulation tendenziell positiv auf die Entwicklung des Leseverständnisses aus. Mit anderen Worten: Einen Königsweg für das richtige Maß an Selbstregulation scheint es an diesen Schulen nicht zu geben. Weiterführende Studien, die über fachliche Wirkungen hinaus auch überfachliche Wirkungen einbeziehen, wären hier aufschlussreich. Anders als an hoch belasteten Schulen wirken sich an Schulen mit mittlerer Belastung mittlere Spielräume für Selbstregulation tendenziell positiv auf die Entwicklung des Leseverständnisses aus. Das Bild stellt sich anders dar, wenn statt der Entwicklung des Leseverständnisses die der Mathematikleistung betrachtet wird. In Schulen mit mittlerer Belastung haben sowohl große wie auch kleine Spielräume für Selbstregulation tendenziell negative Effekte auf die Entwicklung der Mathematikleistung. Lernförderlich scheinen an diesen Schulen vielmehr mittlere Spielräume für Selbstregulation zu sein. Wiederum anders sieht es an Schulen mit niedriger Belastung aus. Hier wirken sich große Spielräume für Selbstregulation tendenziell positiv auf die Entwicklung der Mathematikleistung aus.

Keine Wechselwirkungen zeigen sich im Hinblick auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz: An Schulen aller drei Belastungsgruppen haben große Spielräume für Selbstregulation einen tendenziell negativen Effekt auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz. Das stimmt mit den bereits berichteten Ergebnissen überein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nur der kleinere Teil der berichteten Effekte zum Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung und den Lernentwicklungen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie und Mathematik statistisch signifikant ist. Vielfach zeichnen sich allerdings nennenswerte Tendenzen ab. Dafür möchten wir drei Gründe anführen: Es könnte erstens sein, dass 60 Klassen in 15 Gemeinschaftsschulen für die inferenzstatistische Absicherung der Befunde nicht ausreichen. Zweitens gibt es im komplexen System Schule zahlreiche Einflussfaktoren jenseits der berücksichtigten Unterrichtsmerkmale und Handlungsmuster, die die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler potenziell beeinflussen. Um Unterrichtsprozesse valide zu erfassen, könnten drittens Unterrichtsbeobachtungen angemessener sein als standardisierte Selbstberichte der Lehrkräfte. Dennoch hat sich die Verknüpfung der Lehrkräftebefragung mit den Lernstandserhebungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin als gut geeignet erwiesen, um sich einer Aufklärung von Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen anzunähern und Hypothesen für weitere empirische Forschung zu erarbeiten.

9. ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN UNTERSUCHUNG 2014

9.1 Vorbemerkung

In der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotversuchs Gemeinschaftsschule wurden neben den Lernstandsuntersuchungen und den Befragungen von Lehrkräften qualitative Fallstudien in sieben ausgewählten Gemeinschaftsschulen durchgeführt. Diese konzentrierten sich auf die Dimensionen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung, es gab einen Erhebungszeitpunkt Ende 2012 und einen zweiten Ende 2014.

Im Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2013 wurde die erste Studie (d.h. die Auswertung der Erhebung 2012) als eigenständige Untersuchung im Anhang an den Zwischenbericht veröffentlicht (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014). Die qualitative Studie 2014 schließt an die Ergebnisse 2012 an und rekonstruiert die Veränderungen der beteiligten Schulen innerhalb der vergangenen drei Jahre.

Im Rahmen einer solchen Perspektive können – wie sich zeigen wird – typische Prozessverläufe ebenso wie Gelingens- und Misslingensbedingungen der Entwicklung von Gemeinschaftsschule rekonstruiert werden. Diese können für das Einschlagen bzw. Aufrechterhalten von bestimmten Schulentwicklungsprozessen bedeutsam sein, welche einen gelingenden Umgang mit Heterogenität auch unter sich verändernden Rahmenbedingungen versprechen.

Im ersten Abschnitt werden dementsprechend die wesentlichen Erkenntnisse aus der ersten Studie 2012 rekapituliert, bevor in den folgenden Abschnitten die Veränderungen der zwei Folgejahre und anschließend die zentralen Erkenntnisse zu Bedingungen gelingender Schul- und Unterrichtsentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen entfaltet werden.

9.2 Stand 2012: Zwei Welten der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung

9.2.1 Umgang mit Heterogenität und Unterricht

Die Untersuchung 2012 konnte in den beteiligten Schulen ein Grundverständnis von Unterricht rekonstruieren, das einerseits Differenzierung als Bezeichnung für eine (zunehmend) offene Unterrichtsgestaltung, die auf ein selbstständiges und selbstreguliertes Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler setzt. Andererseits ist dieses Verständnis in verschiedenen Schulen in völlig verschiedenen Weisen der kollektiven Sichtweise von Lernen, Unterricht und Verantwortung eingebettet.

Zusammengefasst und zugespitzt lassen sich zwei Sichtweisen voneinander unterscheiden:

- Die erste Sichtweise entwirft das Grundverständnis von Differenzierung in erster Linie als eine Rahmung, die die Struktur des Unterrichtsarrangements prägt. Differenzierung ist somit eine Art und Weise, das Unterrichtsgeschehen in seiner äußeren Organisation und in seiner Methodik zu gestalten. Die Inszenierung und Gestaltung des Arrangements schafft auf diese Weise differenzierte Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler, so dass diese auf ihrem individuellen Niveau lernen.

Es handelt sich hier – um im Bild des Didaktischen Dreiecks zu bleiben – um eine starke Betonung der *Lern- und Verstehenskultur*, also der Art und Weise wie der Lerngegenstand inszeniert und organisiert wird. Die Frage der *Kommunikations- und Unterstützungskultur*, d.h. die Frage nach der Art und Weise z. B. einer adaptiven Lernbegleitung durch die Lehrkraft wird in dieser Sichtweise tendenziell ausgeblendet.

Differenzierung vor allem als Struktur des Unterrichtsarrangements zu realisieren unterstellt,

dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus bereit und in der Lage sind, aufgrund einer bestimmten Organisation Materialien und Aufgaben zu bearbeiten und in dieser Arbeit sowohl fachlich lernen als auch eine Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens erlangen. Tun sie dies allerdings nicht, dann gibt es aus Perspektive der Lehrkräfte nur zwei Erklärungsmöglichkeiten: Entweder ist Differenzierung für diese Schüler nicht "das Richtige", oder die Schülerinnen und Schüler selbst verfügen nicht über das erforderliche Verhalten, um in einem eigentlich für sie angemessenen Arrangement zu lernen – ob Unterricht gelingt, entscheidet das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

In der Konsequenz einer solchen Perspektive steht – zugespitzt formuliert – die unausgesprochene Frage im Raum: *Welche Schülerinnen und Schüler brauche ich für meinen Unterricht?*

- Die zweite Sichtweise versteht Differenzierung, d.h. die Strategie eines geöffneten Unterrichts, der auf eine zunehmende Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler setzt, weniger als ein festes Arrangement des Unterrichts, sondern vielmehr als ein Spektrum an Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstregulationsfähigkeit und im Lernen auf ihrem individuellen Niveau zu unterstützen und zu begleiten. Dabei werden zwar durchaus auch solche Arrangements genutzt, wie sie in den zuvor skizzierten Schulen praktiziert werden. Diese werden aber weniger als das Instrument verstanden, welches die Differenzierung ermöglicht, sondern tatsächlich nur als der Rahmen, in dem die Lehrkräfte erst durch ihre Interventionen, Instruktionen, ihr Feedback und ihre Lernbegleitung Arbeiten, Lernen und Selbstregulation anregen und unterstützen.

In diesem Sinne wird jenes Grundverständnis von Differenzierung auch nicht mehr als Gegensatz etwa zu einer frontalen Unterrichtsgestaltung thematisiert, sondern als eine Form neben anderen, die je nach Inhalt und Zusammensetzung der Lerngruppe jeweils geeignet oder weniger geeignet ist, differenziertes Lernen zu ermöglichen – ob Lernen gelingt, entscheidet die Unterrichtsgestaltung.

In der Konsequenz dieser Perspektive steht – gleichfalls zugespitzt formuliert – die unausgesprochene Frage im Raum: *Welchen Unterricht brauchen diese Schülerinnen und Schüler von mir?*

Es geht in der Gegenüberstellung dieser zwei rekonstruierten kollektiven Sichtweisen weniger um eine normative Rangfolge von angemessen und unangemessen oder von richtig und falsch. Es handelt sich im Kern um eine Differenz hinsichtlich des Gegenstandes der Verantwortung der Lehrkräfte, d.h. um unterschiedliche Antworten auf die Frage, wofür die Lehrkraft in Antizipation eines gelingenden Unterrichts sich verantwortlich sieht und was sie als ihren Gestaltungsraum definiert. Verantwortung und Gestaltung werden zwar immer auch individuell unterschiedlich realisiert, es zeigt sich aber in der schulischen Kommunikation eine Tendenz zur Vereinheitlichung bestimmter Sichtweisen.

Dies lässt sich als Ausdruck informeller, gleichsam schulkultureller unausgesprochener Vereinbarungen lesen. Solche informellen kollektiven Sichtweisen stellen in einem Jahrgangsteam oder auch in einem Kollegium inhaltliche Bezugspunkte her, auf die in der Kooperation und im Austausch Bezug genommen werden kann, so dass gegenseitiges Verstehen und dadurch eben auch Zusammenarbeit möglich werden. Schulkultur in diesem Sinne ist sicherlich nicht deterministisch – sie bestimmt also nicht, wie die einzelne Lehrkraft ihren Unterricht gestaltet: Aber in dem Maße, in dem eine von der Kultur differente Praxis schulintern nicht kommuniziert werden kann, bleibt sie notgedrungen unsichtbar, gilt nicht als anerkannt und kann für sich nicht beanspruchen, als typische Praxis der Schule zu gelten.⁵

⁵ Das hier verwendete Konzept von Kultur bzw. von informellen, kollektiven Sichtweisen geht auf den Begriff der "informellen Strukturen" in Organisationen zurück, wie ihn Stefan Kühl in Weiterentwicklung der Organisationstheorie Luhmanns skizziert (Kühl 2010; Kühl 2011a)

9.2.2 Teamarbeit und Kooperation

Die kollektive Sichtweise von Lernen, Unterricht und Differenzierung, vor allem dort (bzw. bei denjenigen), wo sie eng mit der Unterrichtspraxis korrespondiert, hat Folgen für die Praxis von Kooperation und Teamarbeit. Dabei stehen auch hier weniger die konkreten inhaltlichen Absprachen zwischen den Teammitgliedern im Vordergrund der Betrachtung. Vielmehr macht die Funktion einen Unterschied, die dem Team und der Zusammenarbeit im Team von den Einzelnen (mehr oder weniger explizit) zugeschrieben bekommt.

Am schlüssigsten lässt sich dies darstellen, wenn die beiden zuvor skizzierten Sichtweisen als tatsächliche Praxis im Unterricht angenommen wird:

- Eine Unterrichtspraxis, die der ersten Sichtweise entspricht, ist in erster Linie von einem hohen Maß an Anstrengung geprägt, weil die Lehrkraft viel Energie aufwenden muss, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler so auszurichten, dass diese in dem differenzierten Lernarrangement arbeiten und lernen. Vor allem dort, wo die Schülerinnen und Schüler Motivation und Arbeitsverhalten nicht bereits von Haus aus mitbringen, muss viel ermahnt, motiviert, diszipliniert werden. Die Lehrkräfte berichten ausführlich von dem Spagat, den sie beständig vollziehen müssen, um zu versuchen, alle Schülerinnen und Schüler mit jeweils unterschiedlichen fachlichen, sozialen, individuellen Schwierigkeiten und Bedürfnissen in jeder Stunde "bei der Stange" zu halten.

Die Anstrengung, die solche Unterrichtspraxis prägt, kann im Team teilweise aufgefangen werden. Hier finden die Lehrkräfte einen Ort gegenseitiger Stärkung, Ermutigung und Solidarität. Sie bestärken einander und können auch mal ihre Anstrengung und gelegentliche Resignation von sich geben – das Team als Ort gegenseitiger Stärkung: Zusammenhalt, Stütze und das gegenseitige Auffangen.

- Eine Unterrichtspraxis, die der zweiten Sichtweise entspricht, ist in erster Linie von einem hohen Maß an Unsicherheit geprägt. In der experimentierenden Vorgehensweise, in der die Lernbegleitung beständig versucht, die Schülerinnen und Schüler im Lern- und Verstehensprozess zu unterstützen, zu fordern, ihnen Hilfen an die Hand zu geben, bleibt in jeder Stunde ein Rest an Zweifel, ob man nicht hätte anders vorgehen können, um allen einen besseren Lernerfolg zu ermöglichen. In den Interviewgesprächen entwickeln sich häufig lange Phasen, in denen die Teammitglieder anhand einer berichteten Unterrichtssituation intensiv diskutieren und sich austauschen, wie sie in solchen oder ähnlichen Momenten vorgehen, womit sie gute Erfahrungen gemacht haben oder was ihnen schwer fällt und sie besser hinbekommen möchten.

Diese Rest-Unsicherheit findet im Team und in der Zusammenarbeit einen Ort der Bearbeitung, indem eine Routine der Berichterstattung, des Hinterfragens und der gegenseitigen Beratung und Reflexion praktiziert wird, wie es noch besser gelingen kann, allen Schülerinnen und Schülern ein möglichst tiefes Verstehen zu ermöglichen – das Team als Ort gemeinsamer Entscheidungen: Fragen, fachlicher und didaktischer Austausch sowie Reflexion.

Die Differenz der beiden Sichtweisen wird in den Gesprächen immer dort sichtbar, wo die Heterogenität der beteiligten Lehrkräfte und die Heterogenität ihrer individuellen Sichtweise und ihrer individuellen Praxis zum Ausdruck kommt – wenn also ein einzelnes Teammitglied eigene Erfahrungen in die Diskussion einbringt, die nicht der Beschreibung bzw. der Sichtweise entsprechen, die bislang im Gespräch vorherrschten. In den Jahrgangsteams, deren Zusammenarbeit von dem Prinzip des gegenseitigen Stützens und der kollegialen Solidarität geprägt sind, wird eine abweichende Position oder gar eine explizit gegensätzliche Meinung sehr kritisch aufgenommen (z.T. wird ihr vehement widersprochen, in anderen Situationen wird sie vollständig ignoriert und es wird gar nicht auf sie reagiert) – als ob eine abweichende Position einer Kündigung der kollegialen Solidarität gleichkommt.

Demgegenüber werden in den Jahrgangsteams, in denen die fachliche Reflexion dominiert, heterogene Erfahrungen und abweichende Meinungen akzeptiert, teilweise sogar eingefordert; Teammitglieder fragen danach, was man anders tun könne, wie die anderen in der berichteten Situation agiert hätten. Man wünscht sich Abweichungen vom eigenen Vorgehen durch die anderen – als ob die Einnahme einer eigenen Position gerade die Funktion ist, die man den anderen Teammitgliedern zuweist: eine eigene Position als Voraussetzung für die Weiterentwicklung der eigenen Praxis.

9.2.3 Leitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklung

Offensichtlich korrespondieren die zwei gegensätzlichen kollektiven Sichtweisen auf Lernen und Unterricht sowie die aus solcher Sicht sich etablierende Funktion und Arbeitsweise in den Jahrgangsteams mit entsprechend unterschiedlichen Strategien der Leitung und Steuerung des Entwicklungsprozesses.

In allen beteiligten Gemeinschaftsschulen sind die Schulleitungen ebenso wie die erweiterten Leitungsgruppen bzw. die Steuergruppen vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt. Sie vertreten den Anspruch einer Schule für Alle, sie setzen sich für den Aufbau der Langform von Klasse 1 bis 13 ein und tragen diese Überzeugungen auch in ihr Kollegium. Allerdings unterscheidet sich das Leitungs- und Steuerungshandeln dahingehend, wie intensiv und wie verbindlich diese Überzeugung auch zum Maßstab für Entscheidungen wird.

- In der Gruppe von Schulen mit der ersten Sichtweise ist mit der inhaltlichen Überzeugung und der Position der Leitung ein Thema in der Schule formuliert, um das sich in der Folge die weiteren Diskussionen und Auseinandersetzungen gruppieren. Zu diesem Thema können sich Kolleginnen und Kollegen verhalten, sie bilden eine eigene Meinung und positionieren sich. Die in allen Gemeinschaftsschulen eingeführten Strukturmerkmale (Arbeit in Jahrgangsteams, prinzipieller Verzicht auf Formen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung) machen konkrete Erfahrungen möglich, die ihrerseits den Diskurs bereichern. In diesem kollegialen Diskurs, vor allem innerhalb der Jahrgangsteams und von dort aus auch im Gesamtkollegium entwickeln sich – jenseits der heterogenen Unterrichtspraxis – gemeinsame Positionen hinsichtlich der Fragen der Realisierung und Realisierbarkeit der Ansprüche des Konzepts Gemeinschaftsschule. Es findet gleichsam eine Konfrontation des Anspruchs mit der Realität statt, die zu Einschätzungen darüber führt, was möglich ist zu realisieren und was nicht, was sich bewährt und was nicht.

In dem Maße, in dem die Jahrgangsteams "autonom" arbeiten, findet innerhalb der Teams eine solche Meinungsbildung statt, ohne das Handeln der Einzelnen dadurch schon zu determinieren. Das Team führt jenen Diskurs, die individuellen Entscheidungen zu ihrer konkreten Praxis treffen die einzelnen Lehrkräfte für sich (da ja, so die Argumentation, ja die besondere Situation in den Klassen unterschiedlich ist). Leitungs- und Steuerungstätigkeit besteht vor allem darin, die unterschiedlichen Erfahrungen zu sammeln und im Gesamtkollegium transparent zu machen, so dass vor allem bewährte Vorgehensweisen, Methoden und Instrumente sich verbreiten und übernommen werden können, aber auch um Fragen und Probleme aufzunehmen und zu bearbeiten. So wird in einigen Fällen die Steuergruppe als "Informationsdreh-scheibe" bezeichnet. Gleichzeitig sieht sich die Leitung immer auch in der Rolle der Mahnerin, die beständig den Anspruch und das Verständnis von Gemeinschaftsschule kommuniziert und im Kollegium daran erinnert.

- In der Gruppe von Schulen mit der zweiten Sichtweise wird mit der Überzeugung und der Position der Leitung nicht allein ein inhaltliches Thema, sondern vor allem ein Rahmen formuliert – und gesetzt. Es geht hier weniger darum, einen Diskurs zu etablieren als vielmehr einen normativen Maßstab, an dem sich das alltägliche und unterrichtliche Handeln aller Lehrkräfte ausrichten soll. Dies schließt einen Diskurs in den Teams und im Kollegium nicht aus, dieser bekommt aber einen gänzlich anderen Charakter: Nicht mehr das Verhältnis bzw. die Konfron-

tation des Anspruchs Gemeinschaftsschule mit der Realität steht im Zentrum der schulischen Diskussion, sondern die Entwicklung der Praxis und der Pädagogik, die erforderlich ist, diesen Anspruch zu realisieren. Es sind weniger das Ob und das Was eines Anspruchs an inklusive Schule für Alle, sondern es geht vorrangig um das Wie der Realisierung dieses Anspruchs. Dies ist dabei ebenfalls nicht deterministisch gemeint, im Gegenteil impliziert die offene Frage des Wie gerade die Notwendigkeit eines experimentierenden und erprobenden Vorgehens in der pädagogischen Arbeit. Dieses findet aber in einem gesetzten normativen Rahmen statt, der selbst nicht mehr zur Disposition steht.

Das führt in den Jahrgangsteams nicht nur dazu, dass sich ein intensiver Austausch über das Wie etabliert, sondern auch zu einer Praxis gemeinsamer Entscheidungen im Jahrgangsteam, da der Rahmen für alle gleichermaßen Geltung hat. Die Differenz zwischen Diskurs im Team und individuellen Entscheidungen fällt in dieser Gruppe von Schulen zusammen: Im Team reflektieren die Beteiligten ihre individuellen Erfahrungen und treffen auf dieser Grundlage gemeinsame Entscheidungen.

Leistungs- und Steuerungshandeln ist in diesen Schulen ebenso davon geprägt, den Diskurs zu beobachten, sich zu beteiligen, Erfahrungen der Teams zu sammeln – allerdings geht es in diesen Schulen nicht allein darum, Erfahrungen transparent zu machen, sondern diese am Maßstab des gesetzten Rahmens zu beurteilen und zu bewerten. Dadurch werden erneut Entscheidungen möglich, die sowohl der Präzisierung des Rahmens (der Erwartung an das Kollegium) als auch der normativen Ausrichtung des pädagogischen Handelns dienen (etwa Personalentwicklungsentscheidungen oder Entscheidungen über die Intensivierung bestimmter pädagogischer Vorgehensweisen u.Ä.).

9.2.4 Zusammenhänge: Unterricht – Kooperation – Leitung

Im Blick auf alle an den qualitativen Fallstudien beteiligten Schulen springt nun ins Auge, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen den kollektiven Sichtweisen auf Lernen und Unterricht, der Funktion und Funktionsweise, die den Teams und der Kooperation zugeschrieben wird, sowie der Art und Weise des Leistungs- und Steuerungshandelns:

Auf der einen Seite lassen sich Schulen ausmachen,

- in denen Differenzierung bzw. in denen **Unterricht und Lernen als Gestaltung eines Arrangements** gedacht wird, das Lernen ermöglicht und gleichzeitig ein bestimmtes Verhalten der Schülerinnen und Schüler voraussetzt bzw. fordert,
- in denen das (Jahrgangs-) **Team als Ort kollegialer Solidarität** und gegenseitiger Stärkung wahrgenommen und gebraucht wird,
- in denen **Leitung und Steuerung einen Diskurs vorantreiben** und verschiedene Erfahrungen sammeln und transparent machen.

Auf der anderen Seite lassen sich Schulen ausmachen,

- in denen **Differenzierung** (im Verständnis von geöffnetem Unterricht und Selbstregulation der Lernenden) **ein Element bzw. eine Strategie von mehreren möglichen** darstellt, um alle Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu bringen und sie darin zu unterstützen,
- in denen das **Team als Ort des Austausches, der gegenseitigen Beratung** und des gegenseitigen Hinterfragens zum Zweck der gemeinsamen Weiterentwicklung einer differenzierenden Praxis wahrgenommen, gesucht und genutzt wird,
- in denen **Leitung und Steuerung einen Rahmen setzen**, der den Anspruch der Gemeinschaftsschule zum schulinternen Maßstab macht, der selbst nicht mehr zur Disposition steht, wohl aber einen Bereich eröffnet, der in der konkreten Praxis und im Diskurs der Teams gestaltet werden kann und muss.

9.2.5 Überleitung: Zum inhaltlichen Charakter der Erkenntnisse

Es gab in der Folge der Präsentation dieser Erkenntnisse im Laufe des Jahres 2013 einige Missverständnisse hinsichtlich der scheinbar normativen Botschaft, wie eine "gute" Gemeinschaftsschule zu gestalten sei. So wurde beispielsweise angenommen, mit diesen Erkenntnissen werde einer leitungszentrierten (top down-Strategie) Sicht auf Schulentwicklung ein Vorrang gegenüber demokratischen Prozessen erteilt. Es wurde aber auch der scheinbare Gegensatz zwischen einem Team, in dem Kolleginnen und Kollegen eine Stärkung erfahren, und einem eher auf (selbst-)kritische Reflexion orientierten Team hinterfragt.

Jenseits möglicher Irritationen, die der Kürze der Darstellung oder der zum Zwecke der Deutlichkeit gewählten plakativen Form in der Veröffentlichung geschuldet sein mögen, geht die methodische Vorgehensweise einen anderen Weg: Die systematische Analyse der vorliegenden Daten und die methodischen Regeln ihrer Vorgehensweise zielen gerade darauf ab, die Unterschiede, die in den Erhebungsdaten sichtbar werden, erklären zu können. Sie untersucht daher die Praktiken der Befragten, ihre Berichterstattung und ihre Begründungen, die zunächst als Gegensatz, als Widerspruch oder als reine Unterschiedlichkeit erscheinen mögen, auf ihnen zugrunde liegende Gemeinsamkeiten. Auf diese Weise werden jene "kollektiven Sichtweisen" (Muster⁶) sichtbar, die sich in einer Schule etablieren bzw. etabliert haben und die einen Rahmen darstellen, in dem sich die konkrete individuelle Praxis bewegt und der diese zugleich begrenzt (so etwa die Rekonstruktion einer grundlegenden kollektiven Sichtweise auf Lernen und Unterricht, aus der heraus die Unterschiede der konkreten Unterrichtspraxis schlüssig erklärbar und nachvollziehbar sind). Auf dieser Ebene können dann wiederum verschiedene Schulen einem Typus, d.h. einer bestimmten Sorte oder Kategorie von Rahmen, zugeordnet werden. Die einzelschulische und individuelle Praxis erscheint auf der hier erreichten Analysetiefe dann als eine spezifische Form, in der sich genau dieser Typus dann manifestiert.

Ein solches Vorgehen führt zu einer Erkenntnis, die keinen normativen Anspruch erheben kann, sondern die vielmehr eine Reflexionsfolie bildet, vor deren Hintergrund etwa Einzelschulen reflektieren und sich erklärbar machen könn(t)en, warum sich Prozesse so vollziehen, wie sie es eben tun. Der methodische Anspruch der Analyse, soweit ihre Regeln und ihre Systematik im Vorgehen betroffen sind, folgt ebenfalls keinem normativen Maßstab. Vielmehr beansprucht er demgegenüber die Rekonstruktion der immanenten Schlüssigkeit dessen, was sich in einer Einzelschule als Sichtweise etabliert hat. In jedem Einzelfall kann diese als funktional betrachtet werden, insofern es eine in sich schlüssige Reaktionsform auf die Anforderungen darstellt, mit denen sich eine Schule konfrontiert sieht.

Ein normativer (oder: kritischer) Anspruch entsteht allerdings an einer anderen Stelle im Analyseprozess: Insofern die rekonstruierten einzelschulischen Muster durch den Vergleich von Typen als *eine mögliche* Reaktionsform auf die Anforderungen beschrieben werden, wird zugleich die *Möglichkeit* auch *einer anderen* und andersartigen Form sichtbar.

Wie schnell sich gelegentlich Sichtweisen, Muster und etablierte Routinen in einer Schule verändern (können), zeigt sich nun in der Analyse der Folgeerhebung, zwei Jahre nach der ersten Datenerhebung der Qualitativen Fallstudien.

Von November 2014 bis Februar 2015 wurden die sieben Schulen der ersten Erhebung erneut besucht, es wurden ausführliche Interviewgespräche mit zwei Jahrgangsteams sowie mit der

⁶ Der Begriff des "Musters" wird im vorliegenden Text synonym zu dem Begriff der kollektiven "Sichtweise" verwendet. Die Bezeichnung "kollektive Sichtweise" verweist auf die Wirkung und Funktionsweise, die der einer individuellen Sichtweise, einer Überzeugung oder Haltung entspricht, es ist ein sehr plakativer und dadurch nachvollziehbarer Begriff. Auf der anderen Seite handelt es sich um Prozesse und Mechanismen, die in Kommunikation entstehen und sich in Kommunikationsroutinen niederschlagen, die mithin weit weniger fest und stabil sind als individuelle Überzeugungen. Dies versucht der Begriff des "Musters" zum Ausdruck zu bringen: Eine spezifische Konstellation von Ausgesprochenem und Unausgesprochenem in einer Schule, die sich wie eine Hintergrundfolie rekonstruieren lässt, aber letztlich nur im Vollzug von Kommunikation entsteht und aufrechterhalten wird.

Schulleitung und der Steuergruppe/ erweiterten Schulleitung geführt, auch hier wurden teilweise Dokumente der Schule sowie die einzelschulbezogenen Befragungsdaten in der Analyse berücksichtigt.

Im Vergleich der Entwicklung der zwei Jahre zeigen sich teilweise erhebliche Veränderungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen arbeiten. Dabei haben die gesetzlichen, landesweiten Regelungen (bzw. die Wahrnehmung bestimmter Regelungen in den Schulen) für alle Schulen gleichermaßen Geltung, während Regelungen, für die der Bezirk verantwortlich zeichnet (etwa standort- oder stufenbezogene Entscheidungen, wie sie bei Fusionen und / oder Entscheidungen über den Aufbau einer Langform relevant sind), zu durchaus unterschiedlichen Veränderung der Rahmenbedingungen einzelner Schulen führen. Es zeigen sich einerseits starke Veränderungen der einzelschulischen und individuellen Praxis, und der in einer Schule etablierten Muster; es zeigen sich andererseits aber auch Verstärkungen und Kontinuität vorhandener Routinen und kollektiver Muster. Auch in dieser Untersuchung lässt sich ein spezifischer Mechanismus erkennen, eine bestimmte Art und Weise der Kombination zentraler Gestaltungselemente von Schule und Schulentwicklung, die sowohl den Veränderungen als auch der Kontinuität zugrunde liegen und diese erklärbar machen können.

9.3 Stand 2014: Diversität, Entwicklung und das Ringen um Stabilität

Die äußeren Rahmenbedingungen, unter denen Gemeinschaftsschulen arbeiten, haben sich in den zwei Jahren nach der Erhebung 2012 erheblich verändert. Einige dieser Veränderungen deuteten sich 2012 bereits an, Ende 2014 haben sie aber eine deutliche und prägende Bedeutung für die Arbeit der Schulen bekommen. Diese Veränderungen und die damit verbundenen Herausforderungen sollen im Folgenden aus der Perspektive der Befragten skizziert werden.

Die Wirkung, d.h. die Art und Weise wie und in welcher Hinsicht diese Veränderungen sich auf die schulische Arbeit auswirken, ist sicher nicht deterministisch zu verstehen. Tatsächlich zeigen sich in jeder einzelnen Schule andere Entwicklungsprozesse. Insgesamt lässt sich dieser Prozess von zwei Jahren als zunehmende Differenzierung sowohl zwischen den beteiligten Schulen als auch innerhalb der einzelnen Schulen beschreiben.

Als eine der zentralen Herausforderungen kristallisiert sich die Anstrengung heraus, eine Kontinuität und Stabilität als Gemeinschaftsschule aufrechtzuhalten, auch und besonders wenn dies in der Wahrnehmung der Beteiligten durch veränderte Rahmenbedingungen erschwert wird.

Im Folgenden werden zunächst (Abschnitt 9.3.1: „Rahmenbedingungen und deren Veränderung“) einige der bedeutsamen Entwicklungen in der schulischen (gesellschaftlichen und bildungspolitischen) Umwelt aus Perspektive der Befragten skizziert. Anschließend werden dann die Erkenntnisse aus der Datenanalyse entfaltet (Abschnitt 9.3.2: „Differenzierung und Unterrichtspraxis: Von der Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit über ein gemeinsames Ringen bis hin zu Gestaltungsmöglichkeiten“). Auch 2014 zeigen sich in den befragten Schulen und Jahrgangsteams etablierte Sichtweisen und Praktiken, die an die Erkenntnisse aus 2012 anschließen, aber sich in vielen Fällen auch als Weiterentwicklung zeigen. Nacheinander werden die Sichtweisen resp. Muster dargestellt, die zunächst das Muster einer Bewegung aus dem Empfinden von Einflusslosigkeit heraus (9.3.2.1) und zugleich dem des Verhaftetseins in dieser ähnlich der Situation 2012 "ohnmächtigen" Sichtweise (9.3.2.1.3) hin zu einer Situation des "Gelingens" (9.3.2.3).

In der Auswertung der Daten zeigt sich eine Gemeinsamkeit über die heterogenen Sichtweisen und die unterschiedlichen Entwicklungen innerhalb und zwischen den Schulen hinweg. Diese zeigt sich am Umgang mit als "starr" und "schematisch" wahrgenommenen Konzepten und wird im Anschluss an die einzelnen Sichtweisen skizziert (9.3.3: „Diversität zwischen Schulen und Teams – und deren Gemeinsamkeit: Die Problematik starrer Konzepte“). Nach einer Rekonstruktion des Verlaufs beispielhafter Entwicklungsprozesse innerhalb von zwei Schulen (9.3.4: „Heterogene

Entwicklungen – innerhalb und zwischen den Schulen“) wird abschließend ein zentraler Kern herausgearbeitet, der offenbar für die Richtung von Entwicklungsprozessen von hoher Bedeutung ist: Während die Schulen sich 2012 noch darin unterschieden, ob die Leitung bewusst und verbindlich einen Rahmen der Schulentwicklung gesetzt hat, wird zwei Jahre später deutlich, dass vor allem die Frage nach dem Inhalt und der inhaltlichen Ausrichtung eines solchen Rahmens Einfluss auf die Entwicklung der Schule hat (9.3.5: „Leitung: Wer setzt einen Rahmen – und worin besteht dieser?“).

In einem letzten Abschnitt sollen ausgehend von den Befunden und Erkenntnissen der hier vorgelegten qualitativen Fallstudie Zusammenhänge und wechselseitige Erklärungen zu den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung und zu den Lernstandsdaten hergestellt werden (9.3.6: „Zusammenhänge zwischen den Fallstudien und den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung“).

9.3.1 Rahmenbedingungen und deren Veränderung

Im Kern werden von den Befragten folgende Aspekte genannt, die – wenn auch in zum Teil unterschiedlicher Weise – einen Einfluss auf die schulische Arbeit haben:

Die Umsetzung der Inklusion in Berlin; die Einstellung so genannter Quereinsteiger; die Absenkung der Standards für die zentralen Abschlussprüfungen wie für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe; die eher diffuse und dennoch als spürbar beschriebene geringere Bedeutung, die dem Pilotvorhaben Gemeinschaftsschule von politischer und Verwaltungsseite beigemessen wird.

Inklusion

Inklusion ist in den Berliner Schulen kein neues Thema, aber in den Interviewgesprächen 2012 und der damaligen Beschreibung von Praxis, von Erfolgen und Schwierigkeiten des Unterrichts spielte Inklusion nur eine untergeordnete Rolle.

Das hat sich 2014 grundlegend geändert: Inklusion, die Beteiligung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, ist in allen Klassen präsent und wird von den Lehrkräften als eine erhebliche Anforderung wahrgenommen. Insbesondere die Förderbedarfe *emotionale und soziale Entwicklung* sowie *Lernen* stellen erhebliche Herausforderungen dar.

Diese Anforderung wird dadurch verstärkt, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf selbst in hohem Maße heterogen ist und somit auch höchst unterschiedliche Anforderungen an die Begleitung und Unterstützung durch die Lehrkräfte stellt.

„Ja, das ist sowieso auffällig, also wie unterschiedlich die Schüler mit den ... also wenn jemand Förderstatus Lernen hat, das ist so eine Bandbreite.“

[SchD_T8_91]

Quereinsteiger⁷

Lehrkräfte, die über keine abgeschlossene Lehramtsausbildung verfügen, werden in Berlin eingestellt und stehen im Personaleinsatz gleichwertig neben qualifizierten Lehrkräften zur Verfügung und erteilen Klassen- und Fachunterricht.

Die Einstellung von Quereinsteigern führt bei vielen Befragten zu einer kritischen Sicht auf die Einstellungspraxis der Berliner Senatsverwaltung, die sich an der Gleichsetzung der Professionalität

⁷ "Als Quereinsteiger kann sich unter bestimmten Voraussetzungen bewerben, wer nicht über eine abgeschlossene Lehramtsausbildung verfügt. Eine Einstellung ist möglich, soweit Laufbahnbewerber mit einer Lehramtsbefähigung nicht zur Verfügung stehen. Eine Bewerbung für den Quereinstieg ist nur in Fächern möglich, bei denen ein besonderer Bedarf voraussichtlich bestehen wird, das sind Mathematik, Physik, Informatik, Chemie, Biologie, Musik, Sport, Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) sowie alle sonderpädagogischen Fachrichtungen."

Online-Dokument: https://www.berlin.de/sen/bildung/lehrer_werden/einstellungen/, letzter Zugriff: 16.06.2015

tät von studierten Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich zu den als Quereinsteiger tätigen Lehrkräften fest macht. Diese Gleichsetzung wird zumeist als Abwertung, als Geringschätzung der Qualifikation gelernter Lehrkräfte erlebt:

„Wir sind Profis hier, haben alle durch die Bank studiert und dann kommen Leute, die Quereinsteiger, die bestimmt gute Absichten haben, aber der Beruf wird dadurch entwertet.“
[SchK_T8_35]

Absenkung von Standards

Die Veränderungen der Prüfungsordnungen zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I in Berlin zum Schuljahr 2014/15 zogen in der damaligen Presse-Diskussion eine Debatte um eine befürchtete Absenkung der Standards nach sich. Offenbar ist diese Diskussion an den Lehrkräften nicht spurlos vorübergegangen. Viele Lehrkräfte erleben diese Debatte bzw. eine mögliche tatsächliche Absenkung von Standards als ein Erschwernis ihrer täglichen Mühe um ernsthafte Leistungen und um ein Leistungsbemühen bei den Schülerinnen und Schülern⁸.

Diese wahrgenommene Schwierigkeit verknüpft sich mit dem faktischen Dilemma, vor dem viele Lehrkräfte stehen, deren Schülerinnen und Schüler zwar einen guten Mittleren Schulabschluss erreichen, aber nach Einschätzung der Lehrkräfte den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe kaum gewachsen sind – die aber dennoch die formale Zugangsberechtigung haben.

Bedeutung der Gemeinschaftsschule

Die Einführung der Integrierten Sekundarschule in Berlin war bereits in den Gesprächen 2012 ein Thema, weil die Gemeinschaftsschulen befürchteten und teilweise bereits spürten, dass Ressourcen und Aufmerksamkeit in der Stadt vom Pilotvorhaben Gemeinschaftsschule zugunsten der ISS abgezogen wurden. Diese Situation ist nach wie vor ein Thema – mindestens bei den Schulleitungen – und wird nach wie vor zunehmend kritisch gesehen, gelegentlich stellt sich auch ein eher resignierter Tonfall ein.

Neben den hier ausgeführten Veränderungen tauchen einzelschulisch immer auch spezifische Entwicklungen auf. Bedeutsam sind dabei vor allem der Ausbau zur Langform, also einer durchgehenden Schulform von Klasse 1 bis 13, der in einigen Schulen schrittweise Gestalt annimmt. Dieser Ausbau findet durchgehend eine Befürwortung, viele Lehrkräfte und Schulleitungen versprechen sich eine deutliche Arbeitserleichterung, wenn Schülerinnen und Schüler bereits in jungen Jahren in eine gemeinsame Arbeitsweise eingeführt werden, die dann bis zum Ende der Sekundarstufe I beibehalten werden kann. Hier wird zumeist eine mögliche Lösung des Startproblems in der Klasse 7 gesehen, das von den Schülerinnen und Schülern in der Regel eine erhebliche Umstellung erfordert und dementsprechende Unruhe in den Lerngruppen nach sich zieht.

Die folgenden Darstellungen der systematischen Analyse von Interviewgesprächen und schulischen Dokumenten lassen sich als Ergebnis der innerschulischen Entwicklungsprozesse im Vergleich zur Situation 2012 lesen. Solche Entwicklungsprozesse sind zugleich intern motiviert und gesteuert, wie auch durch den Blick auf und die Reflexion von Veränderungen in den Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit geprägt. Diese Lesart ermöglicht sowohl Aufschluss über die Wirksamkeit des Modells Gemeinschaftsschule über die Zeit und die Veränderung von Rahmenbedingungen, als auch über die einzelschulischen Bedingungen für erfolgreiche Arbeit angesichts teilweise erheblicher Veränderungen der Ausgangslage.

⁸ Zu den aktuellen Regelungen vgl. Senatsverwaltung Berlin: *Schulabschlüsse an den Integrierten Sekundarschulen (ISS) nach der 9. und 10. Klasse*, Online-Dokument: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulabschluesse/klasse-9-10/>, letzter Zugriff: 24.08.2015.

Zur Debatte in den Medien vgl. (u. a.): Preußische Allgemeine Zeitung vom 24.05.2014, Jeder kommt durch – Berliner Schulpolitik: *Um Reform-Debakel zu verbergen, senkt der Senat erneut das Niveau* (Online-Dokument: <http://www.preussische-allgemeine.de/nachrichten/artikel/jeder-kommt-durch.html>, letzter Zugriff: 24.08.2015); Der Tagesspiegel vom 11.05.2014, *Berliner Niveaulimbo – die Statistik stimmt!* (Online-Dokument: <http://www.tagesspiegel.de/meinung/schulpolitik-in-der-hauptstadt-berliner-niveaulimbo/9874252.html>, letzter Zugriff: 24.08.2015)

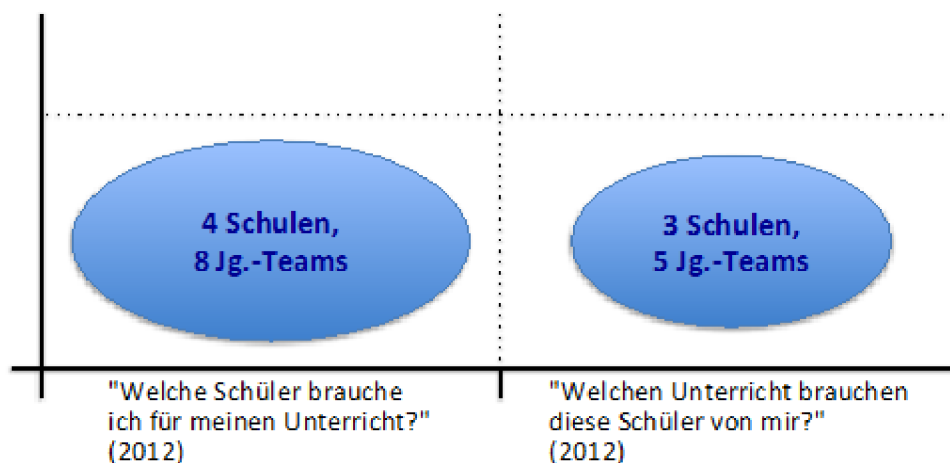
9.3.2 Differenzierung und Unterrichtspraxis: Von der Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit über ein gemeinsames Ringen bis hin zu Gestaltungspotentialen

Der Umgang mit Heterogenität, die Realisierung eines differenzierten und individualisierten Unterrichts ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung bleiben ein hoher Anspruch und eine beständige Anforderung an die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinschaftsschulen.

Zugleich setzt diese Formulierung schon voraus, dass es überhaupt die Möglichkeit einer Einflussnahme auf das Geschehen im Klassenraum gibt, dass es überhaupt Möglichkeiten gibt, das Verhalten, Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen.

In der Erhebung 2012 wurde bereits sichtbar, dass die – unterschiedliche – Realisierung des Anspruchs an einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität eng gekoppelt war an ein Selbstverständnis bzw. an eine kollektive Sichtweise auf das, was auf einer grundsätzlichen Ebene Lernen, Unterricht und die Verantwortung der Lehrkräfte ausmacht (s. o., Abschnitt 9.2.1).

Abbildung 65: Verteilung von Schulen und Teams auf die Sichtweisen 2012



Während jene differenten kollektiven Sichtweisen in der Untersuchung 2012 weitgehend eindeutig den beteiligten Schulen zugeordnet werden konnten – denn die Konsistenz innerhalb der Einzelschule war sehr ausgeprägt (vgl. Abbildung 65) –, gelingt dies in der aktuellen Untersuchung nicht mehr. Die Entwicklung und Veränderungen von Unterrichtskonzepten und -erfahrungen zeigen sich in zwei Auffälligkeiten:

- Einerseits lassen sich die verschiedenen Praktiken und Vorgehensweisen nicht mehr eindeutig zwei Grund-Mustern zuordnen. Sie haben sich weiter ausdifferenziert und manifestieren sich nicht mehr an den oben genannten zwei Polen, sondern zeigen eher ein Spektrum oder eine größere Diversität des Unterrichtsgeschehens und dessen Interpretation – ein größeres Spektrum in Hinblick auf das Maß der individuell empfundenen Einflussmöglichkeiten auf das Geschehen im Klassenraum durch die Lehrkraft.
- Dabei lässt sich feststellen, dass die beiden grundlegenden Sichtweisen der Situation 2012 erhalten bleiben, dass es aber innerhalb dieser Sichtweisen und aus ihnen heraus Bewegung gibt. Auf der einen Seite scheinen sich Jahrgangsteams innerhalb einer Schule unterschiedlich zu entwickeln. Auf der anderen Seite entwickeln sich ganze Schulen, also die kollektive Sichtweise innerhalb verschiedener Teams einer Schule weiter. In allen Fällen lässt sich diese Ver-

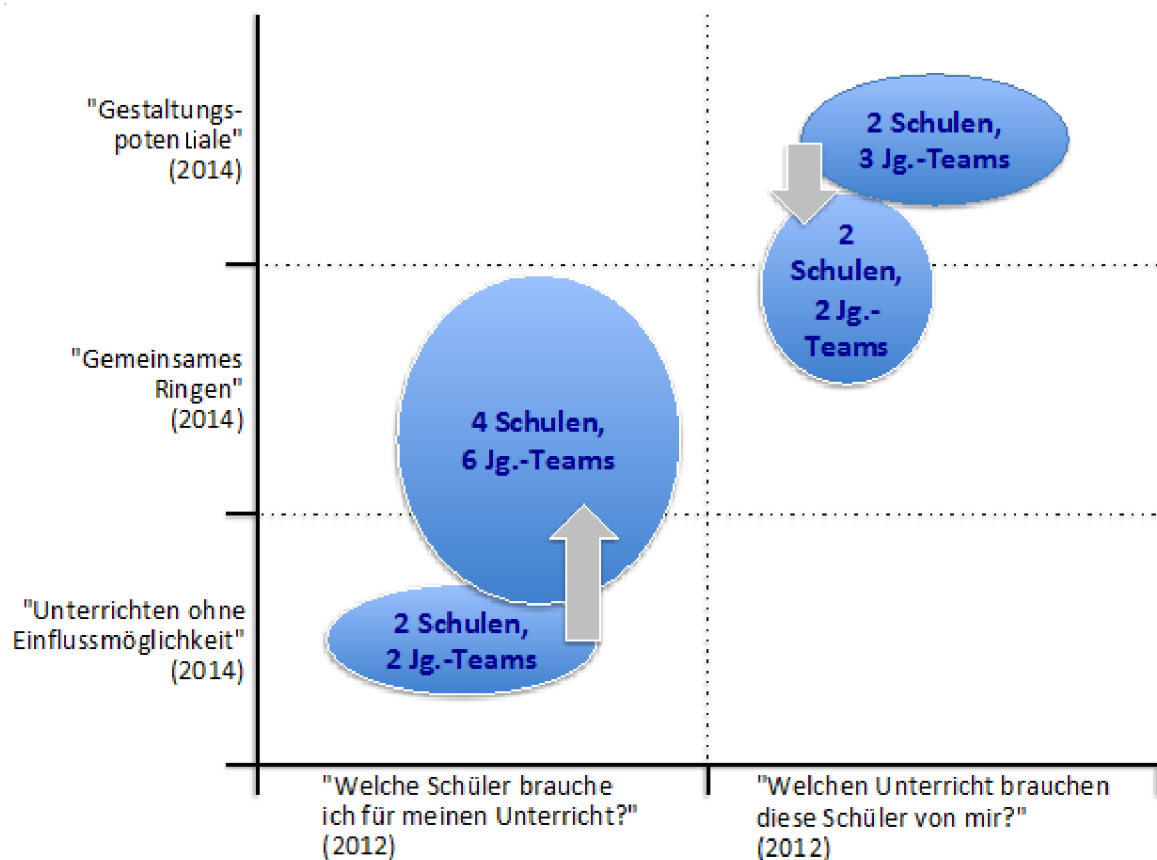
änderung als eine Entwicklung des Empfindens und Wahrnehmens des Einflusses auf die Gestaltung der Unterrichtssituation beschreiben.

- In jenen Schulen, die 2012 die Sichtweise "Unterricht als strukturelles Arrangement (Sichtweise 1)" zeigten, verändern viele Jahrgangsteams ihre pädagogische Arbeit und ihre Kooperation auf eine Weise, die vorhandene Einflussmöglichkeiten (wieder) wahrnimmt. In der Folge steigt das Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrkräfte und der subjektive Eindruck des Ausgeliefert-Seins tritt fast vollständig in den Hintergrund. Diese Entwicklung wird allerdings nicht von allen Teams vollzogen. In zwei Schulen gelingt es je einem Team nicht, sich aus dem Empfinden von Einflusslosigkeit heraus zu arbeiten – während die Lehrkräfte im Team einer anderen Jahrgangsstufe der gleichen Schule um eine Entwicklung von Gestaltungsmöglichkeiten ringen.
 - In denjenigen Schulen, die 2012 die Sichtweise "Differenzierung als Pool an Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung (Sichtweise 2)" entsteht die Bewegung an einer gänzlich anderen Stelle, schließlich war diese kollektive Sichtweise gerade von einem hohen Maß an Gestaltungsmöglichkeit gekennzeichnet. Es handelt sich hier vielmehr um eine Reaktion auf immanente Widersprüche in der Art und Weise, wie Unterricht in der jeweiligen Schule konzeptionell gedacht und realisiert wird. Einzelne Lehrkräfte bzw. Teams bewegen sich dabei insofern aus der noch 2012 erkennbaren Sichtweise heraus, als sie eine vom schulinternen Konzept abweichende Praxis realisieren. Diese Abweichung wird in zwei Fällen durch Äußerungen begründet, die inhaltlich ein typischer Ausdruck der Sichtweise 1 ist, die in der Untersuchung 2012 mit der plakativen Formulierung "Welche Schüler brauche ich für meinen Unterricht?" umschrieben war.
 - Die Gemeinsamkeit dieser beiden Veränderungen, jenseits ihrer unterschiedlichen Anlässe und Ausgangspunkte, besteht darin, dass sie durch ihre Bewegung geprägt sind. Es handelt sich weniger um eine bestimmte und präzise beschreibbare Sichtweise, als vielmehr um einen Zustand der Aktivität, einen Zustand von Praxis im Stadium des Experimentierens. Diese Gemeinsamkeit wurde dementsprechend als "Ringen" bezeichnet, ein Ringen mit den Anforderungen des Unterrichts ohne seinen Einfluss zu verlieren – ebenso wie ein Ringen um die Widersprüchlichkeiten eines schulinternen pädagogischen Konzepts.
 - Andererseits differenziert sich diese Situation nicht nur zwischen den beteiligten Schulen, sondern auch innerhalb der einzelnen Schulen weiter aus. Während die Situation innerhalb der Einzelschulen in der Untersuchung 2012 noch in hohem Maße konsistent war, entwickeln sich in einigen Fällen die verschiedenen Jahrgangsteams deutlich auseinander. In zwei der vier Schulen, in denen 2012 die Sichtweise 1 ("Unterricht als strukturelles Arrangement") vorherrschte, steht diese Sicht auch 2014 im Vordergrund ihrer Unterrichtspraxis und deren Reflexion. Demgegenüber haben sich die beiden anderen Teams aus diesen zwei Schulen ebenso wie jeweils beide Teams aus den zwei weiteren Schulen dieser Sichtweise aus dem Empfinden der Einflusslosigkeit herausgearbeitet, das dieser Sichtweise eigen ist. Sie übernehmen die Gestaltungshoheit und ringen um eine gelingende Praxis, die die Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsanforderungen konfrontiert.
- Zugleich lässt sich feststellen, dass das Ringen um konzeptionelle Vorstellungen und um notwendige Lehrmethoden, die alle Schülerinnen und Schüler mitnehmen und sich an fachlichen Standards orientieren in zwei Jahrgangsteams aus zwei Schulen der Sichtweise 2 ("Differenzierung als Pool an Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung"; 2012) auch eine prinzipiell kritische Sicht auf die eigene Schule und eine Distanzierung gegenüber schulintern vereinbarten Konzepten eröffnen kann. Auch hier findet in einer der beiden Schulen eine Verschiebung zwischen den beiden Jahrgangsteams statt.

Die nachfolgende Übersicht soll dies anschaulich machen⁹:

⁹ Weder werden die inhaltlichen Merkmale der Muster an dieser Stelle entfaltet, noch werden die Schulen mit Klarnamen dargestellt. Auch die Bezeichnungen "a" und "b" markieren nicht identische Jahrgangsteams, sondern markieren lediglich die in der jeweiligen Untersuchung befragten zwei Teams. Die Funktion der Übersicht dient der Anschaulichkeit einer Entwicklung, die von einer weitgehend konsistenten Sicht und Überzeugung innerhalb der Einzelschulen zu einer stärker differenzierten Sicht- und Arbeitsweise führt.

Abbildung 66: Verschiebungen der vorherrschenden Sichtweise innerhalb und zwischen den Jahrgangsteams zwischen 2012 und 2014



Wie aus Abbildung 66 abgelesen werden kann, ist ein bestimmtes Muster, eine bestimmte Sichtweise nicht mehr kennzeichnend für eine Schule als Ganzes. Vielmehr differenzieren sich die gemeinsamen Sichtweisen teilweise auch innerhalb einer Schule aus. Dementsprechend ist die im Abschnitt 9.3.2.1 dargestellte erste Sichtweise, die sich aus der Analyse der Erhebungsdaten rekonstruieren lässt, kennzeichnend für zwei der befragten Jahrgangsteams, die aus verschiedenen Schulen stammen. Die im Abschnitt 9.3.2.2 dargestellte zweite Sichtweise beschreibt das Muster der Kommunikation in insgesamt sechs Jahrgangsteams aus vier verschiedenen Schulen. Der Abschnitt 9.3.2.3 beschreibt die dritte Sichtweise in insgesamt drei Schulen, wobei sich in zwei der drei Schulen Positionen in jeweils einem der Jahrgangsteams durchsetzen, die zunehmend Aspekte der zweiten Sichtweise annehmen.

Insgesamt fällt auf, dass die Schulen, deren Teams sich 2014 den Sichtweisen 1 und 2 zuordnen lassen, allesamt zu der Gruppe gehören, die in der Untersuchung 2012 der ersten Sichtweise zugeordnet wurde (gelingender Unterricht hängt am Verhalten der Schüler). Diese Übersicht macht deutlich, dass eine konsistente und weitgehend homogene Situation innerhalb einer Schule weder Ausdruck statischen Verharrens noch Ausdruck einer endgültigen Bewältigung pädagogischer Anforderungen ist. Vielmehr – und dies gilt es in den weiteren Ergebnissen der Analyse nachvollziehbar zu entfalten – scheint im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die Dynamik und beständige Veränderung / Entwicklung vorzuherrschen, die in bestimmten Phasen einen eher konsistenten, in anderen einen eher heterogenen Zustand innerhalb der Einzelschule und innerhalb des Kollegiums nach sich zieht.

Vor allem wird aber deutlich, dass Auseinandersetzungen, Entwicklungen und Veränderungen in den Schulen stattfinden. Dies gilt z. B. für diejenigen Schulen und Jahrgangsteams, in denen

2012 noch eine prinzipiell skeptische Sichtweise gegenüber dem Umgang mit Heterogenität herrschte und in denen auch Differenzierung als ungeeignet erschien. In diesen Schulen zeigt sich eine sichtbare Veränderung und ein Bemühen und Ringen um das, was unter gegebenen Bedingungen möglich ist, ohne den Anspruch der Gemeinschaftsschule aufzugeben.

Solche Veränderungen verlaufen allerdings nicht linear und nicht immer in einem konsistenten Prozess eines homogenen Kollegiums. Es zeigen sich vielmehr Verschiebungen innerhalb einer Schule und zwischen den Jahrgangsteams, etwa wenn sich in einem Team Belastung und Skepsis gegenüber scheinbar unrealistischen Ansprüchen deutlich verstärken, während in einem anderen Jahrgang der gleichen Schule eine Veränderung der Sichtweise und ein Bemühen um Gestaltung aus einer Haltung herausführt, die keine Einflussmöglichkeiten erkennen ließ.

Diese Erkenntnis ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil sie Konsequenzen für das Leitungsverhalten hat: Welche Entscheidungen, welche Aktivitäten, welche Vorgaben und welche Beteiligung sind in welcher Phase sinnvoll und förderlich für den weiteren Prozess? Dafür wird es wichtig sein, nicht allein die *Tatsache* von Konsistenz oder Heterogenität festzustellen, sondern vor allem den Blick auf die *inhaltliche* Dimension zu werfen: In Hinblick worauf genau unterscheiden sich die Teams in den Schulen D und J (die 2012 noch konsistent der Sichtweise 1 zugeordnet werden konnten, 2014 aber keine einheitliche Sichtweise mehr zeigen), worin die Teams der Schulen C und P (die 2012 noch konsistent der Sichtweise 2 zugeordnet werden konnten, 2014 aber keine einheitliche Sichtweise mehr zeigen); und worüber sind sich die Teams in den Schulen E, I, K einig (die auch in 2014 konsistent auf die eigene Praxis schauen, die einen im Sinne eines "gemeinsamen Ringens", die anderen im Sinne der Realisierung von "Gestaltungspotentialen")? Worin bestehen Ähnlichkeit und Gemeinsamkeit der Arbeit in den jeweiligen Jahrgangsteams und wie wird in diesen Schulen mit Unterschieden umgegangen.

Im Folgenden werden die unterrichtsbezogenen kollektiven Sichtweisen der einzelnen Jahrgangsteams rekonstruiert. Im Ergebnis lassen sich drei grundlegende Sichtweisen bzw. Muster erkennen, die alle ein in sich nachvollziehbares Ergebnis der innerschulischen und jahrgangsspezifischen Entwicklung seit 2012 bilden. Diese Muster werden in den folgenden Abschnitten als drei verschiedene Kategorien oder Typen von Mustern vorgestellt. Die beiden Muster "Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit" und "Gemeinsames Ringen" werden dabei in einem gemeinsamen Abschnitt dargestellt, da hier die Entwicklung und zugleich der Zusammenhang und Anlass der Bewegung sichtbar gemacht werden können. Ein Muster umfasst nicht mehr eine bestimmte Zahl an Schulen, sondern zunächst nur bestimmte Jahrgangsteams. Die Zuordnung lässt sich der obigen Tabelle entnehmen.

Im Abschnitt 9.3.3 und im abschließenden Kapitel 9.3.5 werden die verschiedenen Muster dann in einen größeren Zusammenhang gestellt und dadurch als Ergebnis und zugleich als unterschiedliche Manifestation(en) einer übergreifenden Entwicklungsdynamik erkennbar.

In fast allen Schulen wird davon gesprochen, dass die Schülerschaft "schwieriger" wird, wobei das Schwierig-Sein durchaus unterschiedlich konnotiert ist. In sehr vielen Fällen wird davon gesprochen, dass die fachlichen Lernvoraussetzungen (d. h. in der Regel das, was die Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule mitbringen, aber auch Aspekte des Allgemeinwissens und der fachlichen Lernmotivation) kontinuierlich sinken würden. Häufig wird aber auch von einer weiterhin steigenden Heterogenität in den Lerngruppen gesprochen, nicht allein, aber auch im Kontext von Inklusion. Darüber hinaus wird auch die Frage nach den sozialen und individuellen Verhaltensvoraussetzungen bei einigen befragten Teams als schwieriger und entsprechend hinderlich für eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre in den Lerngruppen beschrieben.

9.3.2.1 Die ersten beiden Sichtweisen: Das gemeinsame Ringen um Gestaltung und die Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit

In diesem Abschnitt werden die ersten zwei von drei Mustern dargestellt, d.h. die ersten zwei von drei Sichtweisen, Unterrichtserfahrungen zu reflektieren und in eine kollektive Sicht auf die Schüler, auf Lernen und Lehren, auf Unterricht und die eigene Rolle der Lehrkräfte zu bringen. Die Schulen bzw. Jahrgangsteams, von denen hier die Rede ist, zeigten (wie gesagt) 2012 eine Gemeinsamkeit in ihrem Verständnis von Unterricht, das seinerseits Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Team hatte, das andererseits von einer Abhängigkeit der Unterrichtsgeschehens vom Verhalten der Schülerinnen und Schüler geprägt war. Diese Abhängigkeit hat sich auf Seiten der Lehrkräfte in vielen Fällen – vor allem dort, wo Schülerinnen und Schüler geringe Fähigkeiten oder eine geringe Bereitschaft zeigten, ein Arbeits- und Lernverhalten aufzubringen – als Einflusslosigkeit und als Ausgeliefert-Sein niedergeschlagen.

2014 stellt sich die Situation deutlich verändert dar. Offenbar ist es den Teams in zwei Schulen ebenso wie zwei einzelnen Jahrgangsteams aus je einer Schule gelungen, sich ihren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und auf die Herstellung eines gelingenden Arbeitsverhaltens wieder zu erarbeiten. Sie blicken deutlich anders als noch 2012 auf die eigene Situation und auf das Unterrichtsgeschehen – sie "ringen" um weitere Handlungsmöglichkeiten, Lernen und Lernfortschritte zu realisieren. Es handelt sich hier um Sichtweisen, die sich in den Jahrgangsteams etabliert haben und die die Neuorientierung, die aktive Veränderung der gemeinsamen Perspektive zum Ausdruck bringen.

Diesem Muster des Ringens lassen sich, wie im vorvergangenen Abschnitt dargestellt (vgl. die tabellarische Übersicht der Entwicklungen von 2012 nach 2014), insgesamt sechs Jahrgangsteams aus vier Schulen (Schulen D, I, K, L) zuordnen. Diese Konstellation ergibt sich, weil in zwei Schulen beide befragten Teams eine vergleichbar konsistente Sicht auf ihre Situation haben, in zwei weiteren Schulen handelt es sich nur um eines der zwei befragten Teams, das die in diesem Abschnitt vorgestellte Sichtweise zeigt.

Die Bezeichnung mit dem Schlagwort "Ringen" schien treffend, weil das prägende Merkmal das Bemühen um die Aufrechterhaltung eines gemeinsamen Anspruchs an Gemeinschaftsschule auch unter schwierigen Bedingungen bildet.

Zugleich bleiben zwei einzelne Jahrgangsteams aus zwei verschiedenen Schulen an der bereits in 2012 herrschenden Sichtweise orientiert. Es gelingt ihnen offenbar nicht, eine vergleichbare Bewegung und Neuorientierung einzuschlagen.

Zunächst wird im Folgenden die inhaltliche Substanz derjenigen Sichtweise ausgeführt, die Ausdruck des "Wieder-Ergreifens" der Gestaltungsmöglichkeiten ist, sowohl in ihrer Reflexion des Unterrichtsgeschehens und der eigenen Rolle, als auch hinsichtlich der sich verändernden Kooperation und Teamarbeit im Jahrgang¹⁰. Anschließend werden die Sichtweisen der zwei Teams skizziert, die nach wie vor ein latentes Ohnmachtsempfinden erleben.

9.3.2.1.1 Das Ringen um die eigenen Ansprüche in der pädagogischen Arbeit

In den Jahrgangsteams, von denen an dieser Stelle berichtet wird, werden die Herausforderungen auf Seiten der Schülerschaft sehr ähnlich beschrieben wie in denjenigen Teams, in denen nach wie vor ein Empfinden von Einflusslosigkeit herrscht (s. u.: "Erfahrung mangelnder Ein-

¹⁰ Die Begriffe "Kooperation" und "Teamarbeit", die im vorliegenden Text häufig gemeinsam genannt werden, markieren zwei unterschiedliche Dimensionen der Zusammenarbeit, deren Verhältnis zueinander von den jeweiligen Sichtweisen geprägt und strukturiert ist. Kooperieren tun alle Befragten, aber diese Kooperation hat je unterschiedliche Inhalte, die wiederum aus der Bedeutungszuweisung an Teams, Teamarbeit und deren Funktion entspringen.

flussmöglichkeit"). Im Muster des Ringens gelingt es ihnen jedoch in unterschiedlicher Weise, auf diese Herausforderungen so zu reagieren, dass sowohl differenzierter Unterricht als auch ein angemessener Umgang unter den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrkräften realisiert werden kann. Somit stellen sich die Herausforderungen der Schülerschaft hier zwar ebenfalls als schwierig dar, sie führen für die befragten Lehrkräfte aber nicht zu der Erfahrung geringer Einflussmöglichkeit.

Im Kern sind es zwei Strategien, die ein Ringen trotz schwieriger Herausforderungen ermöglichen und die innerhalb der Teams auf je unterschiedliche Weise verknüpft und umgesetzt werden.

- Auf der einen Seite wird auf ein striktes und konsequent einheitliches Handeln im Umgang mit Störungen und mit Fehlverhalten gesetzt. Die Lehrkräfte setzen dieses Handeln sehr stringent um, arbeiten dabei eng zusammen (tauschen sich über einzelne Schüler aus, halten sich gegenseitig auf dem Laufenden etc.) und haben mit der Zeit als Jahrgangsteam tatsächlich alle einzelnen Schülerinnen und Schüler des gesamten Jahrgangs im Blick. Eine solche Durchsetzung eines Rahmens basiert auf einer Abstimmung innerhalb des Teams sowohl über die geltenden Regeln und Durchsetzungsstrategien, als auch über die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dadurch entsteht auch für die Schülerinnen und Schüler ein konsistentes Bild dessen, was an der Schule gilt – und nicht mehr allein bei der einzelnen Lehrkraft.

w2: „Wir betreuen sie sehr eng, eigentlich. Sie kennen uns auch alle. ...

w3: Und dass wir konsequent sind mit dem was wir tun.

m1: Das wollte ich sagen. Das hängt auch damit zusammen, dass wir bestimmte Dinge früh eingedämmt haben. Sie sind vom Sozialverhalten nicht nur händelbar, sie haben sehr, sehr angenehme Züge. ... Wir haben jetzt einen guten Vergleich zu zwei Jahrgängen, die neu gekommen sind, wenn nicht konsequent von Anfang an gehandelt wird. ...

w1: Wir sind ein Team. Ich denke unser Team gehört noch zu den Teams, die diese alten Strukturen noch haben. Wir sind einfach gewachsen. Wir kennen uns auch, wir wissen ungefähr, wie es läuft und was zu tun ist. ...“

[SchL_T9_14-24]

- Die zweite Strategie besteht darin, in der Unterrichtsführung den Blick auf die Notwendigkeit des fachlichen Lernens nicht aufzugeben, selbst wenn die erzieherischen Anforderungen zu überwiegen scheinen. Die Sorge, sich ungewollt dem niedrigen Niveau anzupassen, führt in eine eher überdurchschnittliche Konzentration auf die fachlichen Anforderungen und die fachliche Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.

„Und das müssen wir eigentlich viel öfter machen, dass wir darauf achten, dass die Guten - weil die uns ja nicht stören - uns nicht weg brechen und unterfordert sind. Da muss man ein besonderes Auge darauf haben. Das ist aber extrem schwer aufgrund der vielen Dinge, mit denen man eigentlich im Unterricht beschäftigt ist. Teilweise - ich sage es jetzt beabsichtigt - mit dem Bändigen von Schülern, die ohne Normen sind.“

[SchI_T8_25]

„Weil uns auch ein bestimmter Anspruch verbindet. Ein Anspruch, wie wir unsere Arbeit machen wollen, nämlich Wissen zu vermitteln und dabei sozial zu arbeiten.“

[SchK_T8_50]

Dieser Anspruch – bei aller Anstrengung, die er kostet – verbindet sich mit bestimmten Grundüberzeugungen hinsichtlich der persönlichen Motivation für die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft, mit ihrem spezifischen und kollegial geteilten Berufsethos. So wird in mehreren Interviewgesprächen von den Befragten betont, dass sie sehr bewusst Hauptschul- bzw. Gesamtschullehrkraft geworden sind. Sie wollten es sich nicht leicht machen, sondern sind im Bewusstsein in ihren

Beruf gestartet, "die Schwachen" zu unterstützen, den Schwachen Perspektiven aufzuzeigen und sie in ihren Potentialen zu stärken.

„Meine Begeisterung besteht nicht nur gegenüber dem Team, sondern auch den Schülern, ... ich orientiere mich an den guten Schülern, die mir am Herzen liegen und die ich gerne stärker fördern würde. Und dann gibt es noch die, die wollen, es aber schwer haben. Denen kann ich helfen. Und das sind meine Erfolgserlebnisse, für die ich gerne morgens aufstehe.“
[SchK_T8_79]

Ergänzt wird diese Äußerung von einer Argumentation, die es in den Gesprächen 2012 so an keiner Stelle gab: Das Konzept Gemeinschaftsschule hat für die Befragten einen durchweg positiven Anspruch, sie betonen, sich explizit aus tiefer Überzeugung für die Teilnahme am Pilotvorhaben ausgesprochen haben. Im Laufe der Zeit stellt sich Ihnen jedoch die Realität, in deren Rahmen Gemeinschaftsschule gestaltet wird und werden muss, so dar, dass dieser Anspruch nur schwer realisiert werden kann. Genannt werden hier einerseits die sich verschlechternden Rahmenbedingungen: Identische Ausstattung wie andere Schulen trotz Modellcharakter, keine Steuerung der Anmeldungen (entlang der Logik einer "Drittteilung" der Schülerschaft nach Leistungsvermögen), eine zunehmend geringer gewordene Unterstützung und politische Aufmerksamkeit gegenüber dem Schulversuch.

Andererseits wird bemängelt, dass die schulorganisatorischen Ansprüche nicht eingehalten wurden, insbesondere die Durchgängigkeit eines Bildungsganges von Jahrgang 1 bis 13. Dies macht sich vor allem daran bemerkbar, dass der Aufwand zu Beginn von Klasse 7, die Schülerinnen und Schüler in eine bestimmte Arbeitsweise einzuführen, unvergleichlich viel mehr Kraft und Aufmerksamkeit fordert, als dies bei einem durchgehenden Bildungsgang von Jahrgang 1 notwendig wäre.¹¹

w1: „Da nehmen wir auch gute Schüler mit, die dann helfen. Aber auch das werden immer weniger. Wir sind angetreten und wollten die Drittteilung haben. Ich bin Hauptschullehrer, habe noch mehr Schüler bekommen, habe meinen Partner verloren und muss vom Lehrplan her noch andere Sachen beibringen. ...

m1: Wäre statt der Binnendifferenzierung nicht vielleicht eine äußere Differenzierung besser? Ich bin zu keinem Schluss gekommen. Von meinem eigenen Gefühl finde ich ersteres ja richtig gut, nur können wir es leider nicht so verwirklichen, wie wir es gerne hätten.“

[SchK_T8_30-31]

„Ich hatte mir erhofft eigentlich von diesem Gemeinschaftsschulprojekt, dass [...] wirklich das gemeinsame Lernen von eins bis mindestens zehn gefördert wird. Dass auch die Zusammenarbeit mit der Grundschule besser funktioniert. Das hatte ich mir wirklich erhofft. Dass wir eigentlich Klassen haben, die wirklich hoch wachsen. Das ist leider enttäuscht worden. Zumindest für unseren Standort im Moment.“

[SchI_T8_137]

Dennoch oder gerade deshalb entscheiden sich diese Teams für eine engagierte und (von den Ansprüchen der Gemeinschaftsschule) überzeugte Neuorientierung in der eigenen Arbeit, die sowohl an vorhandene Sichtweisen und Überzeugungen anknüpfen kann, als auch bisher nicht ergriffene Strategien realisiert. Es handelt sich in dieser Neuorientierung gewissermaßen um ein aktives "In-die-Hand-Nehmen" der Situation – indem man sich als Team beginnt zu verständigen und eine gemeinsame Vorgehensweise hinsichtlich des Schülerverhaltens implementiert, und

¹¹ Diese Perspektive (bzw. die entsprechende Kritik) kann deshalb als schlüssig gelten, als diejenigen Schulen, die im Zuge des Pilotvorhabens eine Grundstufe und damit eine Langform von Klasse 1 bis 10 aufbauen konnten, genau hier eine erhebliche Entlastung beschreiben.

indem man sich der eigenen pädagogischen Grundüberzeugung (wieder) gewahr wird und sich nicht auf eine Nivellierung fachlicher Ansprüche einlässt.

Ein aktives "In-die-Hand-Nehmen" setzt dabei voraus und verknüpft sich zugleich mit der Notwendigkeit einer engen Abstimmung innerhalb des Teams.

9.3.2.1.2 Teamarbeit als gemeinsamer Ort der Diskussion über den Weg zwischen Anspruch und Realität

Dass ein konsistentes und gemeinsames Durchsetzen von Verhaltensregeln oder das ebenso konsistente und gemeinsame Festhalten an fachlichen Ansprüchen eine teaminterne Abstimmung braucht, ist fast trivial.

Aber darüber hinaus vollzieht sich in den hier skizzierten Jahrgangsteams noch etwas anderes: Offenbar konnten diese Teams ein inhaltliches Thema, einen pädagogisch-inhaltlichen Bezugspunkt zu einem gemeinsamen Fokus der Zusammenarbeit machen.

Darüber hinaus wird dieser gemeinsame inhaltliche Bezugspunkt zu einer Anforderung an die Veränderung und kohärente Ausrichtung des je eigenen Lehrerhandelns – die Lehrkräfte machen ihr eigenes Handeln gleichsam zum Hebel für ein Gelingen ihres unterrichtlichen "Ringens".

Die Neuorientierung, die trotz gestiegener Anforderungen und trotz einiger Enttäuschungen über die Realität der Gemeinschaftsschule die pädagogische und fachliche Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern aufrechterhalten hilft, findet im Team nicht nur den Ort der Verständigung über eine gemeinsame Strategie, sondern auch einen Ort der beständigen Stärkung und gegenseitigen individuellen Versicherung dieser Vorgehensweise.

Wie und durch welche Art von Zusammenarbeit im Team gelingt diese Bestärkung?

Die Befragten nennen einerseits die Zeit des "Zusammenwachsens", also den Charakter des Teams als eines "gewachsenen", was dazu geführt habe, dass man sich auf bestimmte Rahmenbedingungen einigt, die gemeinsam etabliert werden konnten. Diese "Zeit des Zusammenwachsens" ist durchaus von Krisen charakterisiert, in denen man sich "zusammenraufen" musste.

„Es ist nicht so, dass wir uns nicht zusammenraufen mussten. Wir kennen uns lange, aber es gibt immer so Täler, wo man durch muss. Aber dadurch, dass man sich kennt und dass man auch schon viel mitgemacht hat, rauft man sich wieder zusammen. Weil man weiß, ohne das geht es nicht.“

[SchL_T9_28]

Darüber hinaus erscheinen den Teammitgliedern neben der internen Zusammenarbeit auch eine geringe Fluktuation und die organisatorische Bedingung, "viel in der eigenen Klasse und im Jahrgang eingesetzt" zu sein, als Gelingensbedingung.

Neben der Not im Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten erfordert auch die Rückversicherung auf den eigenen individuellen Anspruch als Lehrkraft, der sich mit den konzeptionellen Grundlagen der Gemeinschaftsschule verknüpft, eine Verständigung und gegenseitige Versicherung im Team. Die gerade für einen solchen Verständigungsprozess erforderliche inhaltliche Auseinandersetzung zu sozialen, die Klasse und einzelne Schülerinnen bzw. Schüler betreffenden Aspekten braucht Zeit. Und hier wird explizit betont, dass gelegentlich in Kauf genommen wird, mehr Zeit in die Kooperation zu investieren, als schulisch tatsächlich finanziert (bzw. ausgeglichen) werden kann.

„Für mich ist die effektivste Gruppenarbeit, die wir hier an der Schule haben, die im Team. [...] Und die Zeit, noch mehr in die Tiefe zu gehen, die würden wir uns wünschen.“

[SchI_T8_90]

„Wir werden von den Schülern schon als Team wahrgenommen, als Lehrerteam. Unsere Schüler kennen uns und da merken wir auch, dass uns die Arbeit Spaß macht. ... Der Ruhepol ist das Team.“
[SchK_T8_47/21]

Insgesamt wird auch hier deutlich, dass eine etablierte Zusammenarbeit, die trotz häufig fehlender zeitlicher Ressourcen für die Kooperation, neben den organisatorischen Absprachen einen gemeinsamen Blick auf Anforderungen entstehen lässt, als für alle identische wahrgenommen wird: Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, Arbeitsroutinen und Methoden für das (selbstständige) Lernen, und schließlich Aufmerksamkeit für fachliche Ansprüche und Anforderungen.

In der Untersuchung 2012 herrschte in den Schulen der hier befragten Teams ein Kooperationsverständnis, das sich kaum auf gemeinsames und kollektives Lernen im Rahmen von Unterrichtsentwicklung bezog, sondern das im Team den Schutzraum gegen die Zumutungen des Unterrichtsalltags sah. Der Vergleich zur Situation und Sichtweise 2014 macht deutlich, dass solche Sichtweisen nicht ein für alle Mal festgelegt sind, sondern dass die Not der Anforderungen durchaus eine Nähe ermöglichen kann, in der aus gegenseitiger Stärkung auch gemeinsame (durchaus von "Zusammenraufen" begleitete) Praxis entstehen kann. Diese richtet sich nicht allein auf Aspekte des Sozialen und des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern, sondern auch auf pädagogische Routinen und gemeinsame fachliche Maßstäbe. Damit stellt die hier skizzierte Sichtweise hinsichtlich des zugrunde liegenden Konzepts von Teamkooperation eine deutliche Veränderung gegenüber der Situation 2012 dar.

Wohlgemerkt: Es bedeutet nicht, dass nicht bereits 2012 eine solche Praxis möglich und eventuell sogar Realität war. Sie war aber 2012 noch nicht Gegenstand der Zusammenarbeit im Team und diese Transformation (von einer individuellen Anforderung an Einzelne zum Gegenstand teaminterner Entscheidungen und gemeinsamer Praxis) macht einen Unterschied sowohl für das Team als auch für die Praxis der Einzelnen.

9.3.2.1.3 Die Kontinuität der Sichtweise einer Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit

Im Gegensatz zu der zuvor rekonstruierten Neuorientierung und einer Bewegung die den Einfluss und die Gestaltungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht wieder aktiv ergreift, sehen sich zwei der insgesamt 13 befragten Teams nach wie vor mit einer Situation konfrontiert, der sie sich ausgeliefert fühlen. Hier hält sich die Sichtweise, die in der Untersuchung 2012 sichtbar war und entsprechend berichtet wurde. Im Unterschied zu 2012 scheint sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte diese Situation jedoch verstärkt und zugespitzt zu haben. Das eigene Belastungsempfinden und die Erfahrung einer Situation mit geringer Einflussmöglichkeit zeigen sich nicht nur im Bericht, sondern auch im sprachlichen Gestus und der beobachtbaren Anstrengung der Gesprächsteilnehmenden.¹²

Die Schülerinnen und Schüler liegen nach Aussagen der Lehrkräfte sowohl hinsichtlich ihres fachlichen Kenntnisstandes als auch ihrer methodischen und motivationalen Voraussetzungen weit hinter den Anforderungen. Es ist die Rede von enormen Wissenslücken, sprachliche Fähigkeiten und grundlegendes Abstraktionsvermögen seien kaum ausgeprägt.

Die Lehrkräfte reagieren in ihrem Unterricht auf diese Situation durch ein "enges" und "kleinschrittiges" Vorgehen. Basisfähigkeiten und deren systematisches Einüben treten in den Vordergrund, während sowohl anspruchsvolle und komplexe Aufgaben, aber auch Formen des selbstständigen Arbeitens und Lernens in den Hintergrund gedrängt werden.

w2: „Es funktioniert immer dann, wenn sie Aufgaben kriegen, wo sie sich fokussieren können, wo das Hirn entlastet wird. Aber nicht bei komplizierten Aufgaben 'Schreibe deine eigenen Gedanken auf und ordne sie', sondern wo sie ordnen, verbinden müssen. Solche Aufgaben.“

[SchD_T9_61-63]

Zu den fachlichen Voraussetzungen kommen bei vielen Schülerinnen und Schülern noch Auffälligkeiten im Sozialverhalten hinzu. Sowohl schulisches Arbeitsverhalten (fehlende Anstrengungsbereitschaft, fehlende Lernmotivation und geringes Reflexionsvermögen) als auch allgemeines Sozial- und Regelverhalten (Störungen, Regelübertretungen, Höflichkeit und Respekt) erleben die Befragten als herausfordernd und häufig schwierig.

Gleichsam analog zu dem kleinschrittigen und auf Basisfertigkeiten ausgerichteten Vorgehen im Fachlichen berichten viele Lehrkräfte von einem Training sozialer Verhaltensweisen. Dieses konzentriert sich in allen Aussagen vor allem auf den Bereich der "Benimm"-Regeln oder der üblichen Sekundärtugenden.

Fachliche Defizite, eine geringe Leistungsbereitschaft und wenig Motivation führen zu einer Anstrengungsspirale, die für die Lehrkräfte hohe Belastungen mit sich bringt. Vielfach verstehen sie sich selbst eher als "Antreiber", denn als Lehrende.

„Man ist ständig dabei zu disziplinieren, ruhig zu halten und das wird letztendlich – also so haben wir im Moment den Eindruck – nicht besser. Das wird eher schlimmer.“

[SchL_T8_9]

¹² Es gibt in dieser Hinsicht keinen direkten Zusammenhang der schulischen bzw. jahrgangsspezifischen Sichtweise zu den Belastungsgruppen der Schulen. Die sieben Schulen, die an den Fallstudien teilnehmen, lassen sich in der Mehrheit der Gruppe mit "mittlerer Belastung" zuordnen, eine Schule zählt zur Gruppe mit "hoher", eine zur Gruppe mit "niedriger" Belastung hinsichtlich der sozioökonomischen Hintergrundmerkmale der Schülerschaft. Insofern ist ein direkter oder gar kausaler Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Fallstudien 2014 mit den Belastungsgruppen nicht belegbar.

Die in der Untersuchung 2012 dargestellten Sichtweisen und Grundannahmen hinsichtlich der Vorstellung von Lernen und Unterrichten, als auch hinsichtlich des scheinbar unveränderbaren "So-Seins" der Kinder und Jugendlichen wiederholen sich auch in der vorliegenden Studie:

„Also ich bin echt überfordert mit Binnendifferenzierung, weil es gibt so viele unterschiedliche Niveaus. Und wie gesagt, ich habe erst einmal mit diesen Verhaltensproblemen zu tun, als dass ich überhaupt auf Niveaustufen arbeiten könnte.“
[SchL_T8_78]

In den zwei befragten Teams macht sich eine tiefe Skepsis, ein zunehmend distanziertes Verhältnis zum Anspruch eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität bemerkbar, die bereits 2012 erkennbar, aber weniger stark ausgeprägt schien. Binnendifferenzierung wird als Überforderung erlebt, Formen der äußeren Differenzierung scheinen wieder attraktiv zu werden.

9.3.2.1.4 Teamarbeit als Ort organisatorischer Abstimmung ohne pädagogisch-inhaltliche Bezugspunkte

Die Zusammenarbeit im Jahrgang wird in diesen Teams im Allgemeinen zwar positiv beurteilt, sie fokussiert inhaltlich vor allem zwei zentrale Funktionen:

- Auf der einen Seite ist das Team – identisch zur Argumentation in der Erhebung 2012 – ein Ort gegenseitiger Stärkung. Im Team gibt es immer eine Schulter "zum Anlehnen", man kann den Ärger und die Anstrengung im Team "abladen" und "rauslassen".
- Auf der anderen Seite ist das Jahrgangsteam der Ort, an dem vor allem Organisatorisches, an dem dringliche Problem- und Disziplinfälle besprochen werden.

Inhaltliche Auseinandersetzungen, also ein pädagogischer, didaktischer Austausch, ein Abgleich von Unterrichtskonzepten und Vorgehensweisen dagegen finden nicht statt. Dies ist sicherlich den organisatorischen Rahmenbedingungen geschuldet, fehlender Zeit und Struktur. Auch eine zu große Fluktuation erschwert die Zusammenarbeit, so dass wirksame Kooperationen schnell auf Selbstorganisation und auf persönlichen zeitlichen Einsatz angewiesen sind.

Neben günstigen Rahmenbedingungen spielen für einen inhaltlichen Austausch aber immer auch Bereitschaft und Interesse der Beteiligten eine wichtige Rolle. Die Vorstellung einer gemeinsamen pädagogischen und didaktischen Entwicklung wird in den beiden Jahrgangsteams, von denen an dieser Stelle die Rede ist, zwar nicht grundsätzlich abgelehnt, aber die Individualität der Beteiligten und ihre individuellen Arbeitsweisen werden in der gemeinsamen Kommunikation als gesetzt anerkannt und einem gestaltenden Diskurs dadurch entzogen. Damit stehen sie unausgesprochen und unwidersprochen einem stärker inhaltlich-pädagogische geprägten Austausch entgegen.

„Ich bin's auch irgendwo leid. Ich will bestimmte Dinge so machen, wie ich sie für richtig halte. Ich will da nicht ewig drüber diskutieren. ... Da mich jetzt noch mit anderen irgendwie treffen und auseinander setzen, obwohl die sowieso aus ihrer Überzeugung etwas ganz anderes machen – das können sie ja machen in ihrer Klasse, aber da will ich meine Zeit jetzt nicht ...“ [SchD_T9_188-191]

Ein typisches Merkmal eines Kooperationsverständnisses, wie es sich hier darstellt, ist der Umgang mit Widersprüchen und gegensätzlichen Einschätzungen. Bereits in der Untersuchung 2012 zeigte sich, dass ein "Ort gegenseitiger Stärkung" – zumindest so, wie er von den Beteiligten verstanden und realisiert wird – keinen Raum bietet, gegensätzliche Positionen und Erfahrungen zu kommunizieren, weil dies dem Anspruch an Zusammenhalt und kollegialer Solidarität zuwiderlaufen würde. Auch in dieser Hinsicht bewegen sich die zwei Teams dieses ersten Musters innerhalb der bereits in 2012 rekonstruierten Routine.

9.3.2.1.5 Die Jahrgänge 8 bis 10 – eine wiederkehrende Entwicklung?

Bei den beiden zuletzt dargestellten Jahrgängen handelt es sich um den jeweiligen Jahrgang 8 der betreffenden Schulen. In den beiden 9. Jahrgängen dieser Schulen konnte sich dagegen eine Sichtweise etablieren, die stärker von einem "Ringen" geprägt ist, davon, die Einflussmöglichkeiten auf die Unterrichtsgestaltung und das Lernen wieder aktiv zu nutzen also bei der Erfahrung geringer Einflussmöglichkeit gerade nicht zu resignieren.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des vorliegenden Berichtes haben die befragten Jahrgangsteams Jahrgang 10 erreicht. In beiden Schulen zeigen die Leistungsergebnisse dieser Jahrgänge außerordentlich positive Ergebnisse hinsichtlich der Lernstände im Jahrgang 10 und der Lernentwicklung im Verlaufe der Sekundarstufe I. Wie ist dies vor dem Hintergrund der besonderen Herausforderungen zu verstehen, die die Lehrkräfte gerade in diesen Klassen zu bewältigen hatten?

Im Jahrgang 8 – zumal an Schulen der Belastungsgruppe 3, also solchen mit hoher Belastung – ist die Arbeit mit Jugendlichen in der Pubertät von hoher Anstrengung geprägt und provoziert offenbar nicht selten das Empfinden mangelnden Einflusses. Gelingender Unterricht scheint deshalb vom Verhalten der Schülerinnen und Schüler abhängig zu sein, der Gestaltungsspielraum und die eigene Wirksamkeit der Lehrkräfte scheint kaum noch erkennbar.

Bereits in Jahrgang 9, also ein Jahr später, gelingt es den Lehrkräften dieser Klassen dennoch wieder, ihren Einfluss erneut aktiv geltend zu machen, die eigene Situation zu gestalten. Einerseits – so die Aussagen einiger der Befragten – haben sich die Schülerinnen und Schüler an die Regeln und Routinen, an eine gemeinsame Arbeitsweise "gewöhnt", andererseits sind sie in dieser Zeit "ruhiger geworden".

Im Jahrgang 10 – dies würde die positiven Lern- und Leistungsdaten erklären – gelingt es nun deutlich besser, Lernen und Unterricht zu gestalten und auch substantielle fachliche Erfolge zu erzielen.

Eine solche Entwicklung ist allerdings nicht naturgegeben, auch wenn sie von der Dynamik jugendlicher Pubertät geprägt ist. Denn in den Interviews beschreiben die Lehrkräfte detailliert, wie sie sich auf eine konsistente und gut aufeinander abgestimmte Arbeitsweise zu verständigen begannen, wie sie deren Wirkung beobachten und daraus wiederum Kraft und Zuversicht schöpfen konnten.

Solche Entwicklungsprozesse zeigen erneut, dass Veränderungen und Entwicklung möglich sind, dass eine gemeinsame Sichtweise eines Kollegiums bzw. eines Jahrgangs aktiv verändert werden kann. In beiden Fällen scheint es den Lehrkräften zu gelingen, trotz einer hohen Belastung weder die eigene Wirksamkeit noch das Vermögen der Schülerinnen und Schüler aufzugeben, sondern an einem bestimmten Punkt wieder die Verantwortung und die Gestaltungsmöglichkeiten zu ergreifen.

Was in den vorangegangenen Abschnitten als "Ringen" bezeichnet wurde, markiert eben diesen Wechsel der Sichtweise, die Arbeit und das pädagogische Handeln stärker in einen Modus eines konsequenten Experimentierens zu überführen. Zu Beginn vermutlich noch selbst zweifelnd, aber mit eintretender Beruhigung der Situation und sichtbaren Effekten verstärkt sich jene "Neuorientierung" und ermöglicht wieder ein Empfinden von Gestaltungspotential. Solche Phasen der Transformation, der Neuorientierung scheinen bedeutsam für das Gelingen von Veränderung zu sein.

Diese Phasen sind auch für Leitungshandeln von großer Bedeutung. Sich von scheinbar starren Konzepten und Vorgaben zu lösen erfordert von den Lehrkräften Mut und Zuversicht und kann

von der Leitung durchaus gestärkt werden. Dies zeigt sich auch in den Interviews (vgl. unten, Abschnitt 9.3.3).

9.3.2.2 Die dritte Sichtweise: Gestaltung – Unterricht, der funktioniert und neue Fragen provoziert

In diesem Abschnitt wird die letzte der drei Sichtweisen dargestellt, in der sich alle diejenigen Schulen finden, die in der Untersuchung 2012 zur zweiten Sichtweise zählten, die "Differenzierung als Pool von Möglichkeiten" sah und im Team "einen Ort gemeinsamer Reflexion und konstruktiver Kritik" (Schulen E, J, P).

Die Besonderheit 2014 besteht darin, dass in den Teams aller drei Schulen nach wie vor ein gelingender Umgang mit Heterogenität anhand vieler Beispiele beschrieben wird. Zugleich scheinen aber in zwei der befragten Teams, die diesem Muster zuzuordnen sind, spezifische Fragen aufzutau-chen, die in ihrer Substanz Anklänge an das Muster "das Verhalten der Schüler entscheidet über das Gelingen von Unterricht" zeigen.

Dieses dritte Muster wird mit dem Schlagwort "Gestaltung" bezeichnet, weil das prägende Merkmal die Erfahrung eines Gelingens des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen ist.

Zunächst wird wiederum die inhaltliche Substanz der gemeinsamen Sichtweise auf Unterricht und den Umgang mit Heterogenität ausgeführt, anschließend wird das Verständnis von Kooperation und Teamarbeit in diesen Jahrgängen rekonstruiert.

9.3.2.2.1 Gelingender Umgang mit Heterogenität

Die Kategorie "funktionierender Unterricht" bezeichnet in der Analyse die Aussagen derjenigen Teams, in denen die Schülerschaft zwar als heterogen, aber eben nicht als problematisch beschrieben wird. Es handelt sich – zumindest in der Wahrnehmung und Beschreibung der Befragten – um Schülerinnen und Schüler, die motiviert mitmachen, die bereit und in der Lage sind, der Art und Weise des Unterrichtens an der Schule zu folgen, die bereit und in der Lage sind, zu lernen. Es wird kaum von Störungen, von schwierigen Situationen hinsichtlich des Sozialverhaltens oder gar von nicht bewältigbaren Situationen gesprochen, die eine eigene, dem fachlichen Lernen vorausgehende Handlungslogik und Intervention bräuchten, "bevor" Unterricht im Sinne eines gestalteten Lernprozesses beginnen kann.

Im Gegenteil: Diese Teams arbeiten jeweils im Rahmen eines bestimmten schulischen Konzepts. Es ist nicht schwer, dieses Konzept zu realisieren („es funktioniert“), die Erfolge, vor allem die Lern- und Leistungserfolge auf Seiten der Schülerinnen und Schüler stellen sich ein und sind für die Beteiligten sichtbar.

Belastung ist vor allem eine zeitliche der Unterrichtsplanung und -vorbereitung sowie der teaminternen Abstimmungen und Kooperationen, dagegen wird kaum von einer Belastung aufgrund eines schwierigen Schülerverhaltens gesprochen. In einigen Teams wird die Situation insgesamt außerordentlich positiv beschrieben.

„Für mich persönlich und ich glaube, ich spreche da wirklich für alle, dass das, was wir hier im Moment erleben, die optimale Variante ist, zu lehren, zu unterrichten und zu erziehen im Vergleich zu all dem, was wir früher gemacht haben. Also dieses Gemeinschaftsschulkonzept haben wir nicht nur verinnerlicht, sondern wir können es auch wirklich aufleben lassen und ernten Früchte – mehr oder weniger täglich.“

[SchJ_T9_37]

Als ein bedeutsamer Schlüssel für dieses Gelingen einer differenzierten Praxis im Unterricht wird der Zusammenhang beschrieben, der zwischen dem sozialen Miteinander unter den Schülerinnen und Schülern in der Lerngruppe, im Jahrgang und in der Schule aufgebaut werden konnte. Dabei wird die Investition in "das Soziale" hier weniger dichotom konstruiert, als es in den zuvor dargestellten Teams beschrieben wurde. Es geht also nicht um eine Abfolge, nach der zuerst ein funktionierendes Sozialgefüge hergestellt wird, bevor mit der inhaltlichen, fachlichen Unterrichtsarbeit begonnen werden kann. Vielmehr werden diese beiden Dimensionen von vornherein integriert gedacht, es wird also ein soziales Miteinander *in Hinblick auf und im Rahmen* der lernenden Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten realisiert.

„Und ich glaube wichtig ist auch das Thema Erziehung - in der Gemeinschaft leben. Einmal das Essen, das gemeinsame Essen, aber auch den Unterschied zu kennen zwischen Ruhephasen im Unterricht und sich austoben können in der Pause. Was bedeutet es, wenn ich keine Lust habe? Da geht es um Arbeitshaltung, die auf die eigenen Bedürfnisse eingeht. Es ist schon in Ordnung, wenn man als Schüler mal nicht arbeiten kann. Aber es ist dabei nicht okay, wenn ich dann andere störe, die arbeiten können. Oder, wenn ich mal Hausaufgaben nicht gemacht habe oder den Unterricht verpasst habe, dass ich mich dann selbst organisiere um das Verpasste nachholen zu können.“

[SchE_T8_8]

„Und deswegen stürzen wir uns so auf diese soziale Komponente, weil sie eben auf dieser Ebene [...] bereit sind, gemeinsam zu lernen. Und dann wird auch gegenseitig sich motiviert. Dann wird auch gesagt 'Guck mal, wenn wir drei das schaffen, dann kannst du das auch'. Dann sind wir nämlich raus, wir müssen da gar nicht viel machen, das regeln die Schüler unter sich.“

[SchJ_T9_115]

Neben der gezielten Verknüpfung des Sozialen mit den Bildungsanforderungen für die Schülerinnen und Schüler tritt ein offenbar zweiter Schlüssel für das Gelingen in der Analyse hervor, der in den beiden zuvor dargestellten Sichtweisen und Praktiken des Unterrichts keine Rolle zu spielen scheinen: Lernen und die Anstrengungen des Lernens und Verstehens werden bewusst und systematisch verbindlich gemacht. Dies drückt sich sowohl in der Art und Weise der organisatorisch-methodischen Gestaltung von Unterricht aus wie auch in der konkreten Ansprache, der Instruktion und der Lernbegleitung durch die Lehrkräfte: So berichten die Teams von verschiedenen Arbeitsformen, die sie im Unterricht etabliert haben (teilweise als Umsetzung eines Konzepts, das in der ganzen Schule Geltung beansprucht) und die dazu führen, dass das Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler diesen als verbindliche und nicht verhandelbare Anforderung und Notwendigkeit entgegentritt.

Darüber hinaus wird immer von kleinen Situationen berichtet, in denen zum Ausdruck kommt, wie explizit die Lehrkräfte in ihrem Handeln und in ihrem Feedback Lernen tatsächlich verbindlich machen. Wo es zu Situationen kommt, in denen Kinder und Jugendliche versuchen mit geringem Aufwand durchzukommen, scheinen die Lehrkräfte dies als Aufforderung an ihr eigenes Handeln zu sehen, die Verbindlichkeit von Lernen explizit zu kommunizieren, sie durchzusetzen – und zugleich die Einzelnen darin zu unterstützen, dies auch leisten zu können.

„... die Schüler latent überfordern. Also ja, ich mache das auf jeden Fall. Ich mache das.“

[SchJ_T8_136]

„... der Gedanke der Herausforderung ist, dass die Schüler das selbst entwickeln, dass das für jeden Schüler individuell eine Herausforderung ist. Dass sie etwas suchen, das sie aus ihrer Komfortzone herausbringt.“

[SchE_SLtg_148]

Insgesamt handelt es sich bei den in diesem Abschnitt vorgestellten Teams resp. Schulen um solche, in denen die Anforderung der Differenzierung angesichts heterogener Lerngruppen mit einer experimentierenden und erprobend-reflektierenden Vorgehensweise in der Schule wie in den einzelnen Teams beantwortet wird. Es ist eine Strategie, die auf das schrittweise Herausfinden dessen gerichtet ist, was gelingendes Lernen kennzeichnet. Es ist eine Strategie des "Hinsehens" und des "Sich-Einlassens" auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler. Diese Strategie ermöglicht ein Gelingen insgesamt – und war in ihrer Grundstruktur bereits in der Untersuchung 2012 erkennbar:

„Ich denke, was uns von anderen Schulen abhebt, ist, dass wir als Kollegium eine weitestgehend einheitliche Linie fahren, uns ein Konzept erkämpfen, immer wieder überarbeiten und verbessern, nicht am Alten kleben bleiben. Und wir tragen das alle gemeinsam mit und finden es gut. Und nicht jeder findet natürlich immer alles gut, aber die Reibungspunkte schaffen auch Ideen und Veränderung.“

[SchE_T8_10]

„Das ist ausbaufähig, das Konzept. Aber wir haben immer neue Ideen.“

[SchJ_T9_81]

In diesen Teams, in denen Unterricht und Differenzierung weitgehend gelingen – zumindest nicht am Verhalten und an Lernschwächen der Schülerinnen und Schüler scheitern – entsteht zugleich auch Raum für einen kritischen bzw. selbstkritischen Blick auf didaktische Probleme. Prominent ist – und auch dies deutete sich bereits in der Untersuchung 2012 an – diese Kritik dort, wo aufgrund einer stark projektartigen Arbeitsweise im Unterricht fachübergreifend gearbeitet wird und dadurch aus organisatorischen Gründen fachfremdes Unterrichten in Kauf genommen wird. Dies kann, so zumindest im Bericht 2012, einerseits als Stärke betrachtet werden.¹³ Auf der anderen Seite bringt ein vermehrtes fachfremdes Unterrichten auch die Gefahr mit sich, dass in manchen Fällen die fachliche Tiefe im Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht erreicht wird.

Diese Problematik verknüpft sich mit dem Konzept eines selbstständigen und selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler, dessen Wirkung einerseits in einer Stärkung der überfachlichen Fähigkeiten und der individuellen Selbstständigkeit liegt, das aber gelegentlich auf Kosten der fachlichen und der Allgemeinbildung zu gehen scheint:

w1: „Ich würde noch eine Sache zu dem Was-kommt-dabei-raus?. Ich bin wirklich entschieden der Meinung es kommt viel zu wenig dabei raus, bei der Lernwerkstatt. Habe mich gestern aber nochmal so gewundert, wir hatten Gesamtkonferenz, und da haben die Kollegen aus der Oberstufe berichtet, wie gut die Schüler dort selbstständig arbeiten würden, recherchieren würde, und das sei ja wohl auch auf die Erfahrung in der Lernwerkstatt zurückzuführen. Und dann habe ich gedacht na okay, dann bringt es dafür was, ja so. Dass sie da offensichtlich anders arbeiten können. Aber für den Schüler, der mit einer gewissen Allgemeinbildung nach der zehnten Klasse die Schule verlässt finde ich ist die Allgemeinbildung ganz schön klein. Da würde ich mir mehr wünschen.“

w2: Das stimmt, unterstreiche ich.“

[SchE_T9_99-100]

Letztlich erscheint hier – zugespitzt noch als in 2012 – die doppelte Gratwanderung zwischen einer Stärkung der Selbstständigkeit und der fachlichen Tiefe einerseits, zwischen dem Anspruch eines auf Selbstregulation bauenden Unterrichts und den fachlich-curricularen Notwendigkeiten andererseits. Die Problematik bzw. die latente Unmöglichkeit (so scheint es manchen Lehrkräften) einer Auflösung solcher Dilemmata zeigt sich dann schul- bzw. teamspezifisch sehr unterschiedlich (s. u., Abschnitt 9.3.3).

¹³ Die Ermöglichung von Kritik auch im didaktisch-methodischen Bereich ist sicherlich eine Stärke. Sie hat in diesem speziellen Fall aber eine weitere, besondere Bedeutung hinsichtlich des Charakters, den konzeptionelle Grundlagen haben und nach sich ziehen. Dies wird im Abschnitt 0 entfaltet.

9.3.2.2.2 Teamarbeit, die das Gelingen befördert

Ein Kern der Arbeit in diesen Teams ist ganz offensichtlich eine intensive und auf Fragen der Gestaltung didaktischer und pädagogischer Arbeit bezogene Kooperation innerhalb der Teams. Diese wird – und hier finden sich Anklänge an die Erhebung 2012 – als gemeinsamer Lern- und Gestaltungsprozess beschrieben. Teamarbeit folgt nicht mehr allein der Logik eines Ortes gegenseitiger Stärkung und Solidarität, aber auch nicht mehr der Abstimmung von Regeln und deren gemeinschaftlicher Durchsetzung. Vielmehr ist das Team der Ort, an dem das schulische Konzept von Lernen und Unterrichten konkretisiert und als eine gemeinsame Entscheidung in einer bestimmten Form vorbereitet und umgesetzt wird.

„Durch diese nette Art, sich auszutauschen und dann alles festzuhalten und auch zuzuhören, was die Lehrer zu sagen haben, kommt man dann auch wieder auf das Wesentliche dieses Konzepts. Man findet sich wieder mehr in Dinge hinein, wo man an seine Grenzen stößt, aber man findet dahin zurück und versucht, das Ganze etwas anders anzugehen. Und alle machen einen Schulterschluss und setzen das dann genauso um.“

[SchJ_T8_152]

„Ich kann alles besprechen, was ich auf dem Herzen habe. Ganz am Anfang, als ich Probleme hatte mit meiner Klasse, habe ich das sofort gleich nach dem Unterricht besprochen, nicht erst Wochen später. Ich habe gemerkt, dass Schüler nicht zuhören. Ich kann einfach mit meinen Kollegen offen reden. Und dann bekomme ich sofort Feedback oder Ideen, wie ich das Problem lösen könnte. Manchmal ist auch die Erzieherin dabei. Oft hatten wir eine Strategie, dass ich meine Tür offen lasse, dass Frau [Name] auch dabei ist oder mal schaut, wie das läuft. Es gibt sofort Ideen, es wird sofort gehandelt. Das ist für mich eine unheimlich wichtige Hilfe, die ich dort bekomme. Natürlich helfe ich auch gerne. Wir planen vieles zusammen. Deutsch vor allem.“

[SchJ_T9_139]

Zugleich – und hier zeigt sich nun der Prozess der weiteren Ausdifferenzierung zwischen und innerhalb der beteiligten Schulen – wird dadurch das Team auch zu einem Ort, an dem sich gemeinsame Erkenntnisse verdichten und gemeinsame Urteile möglich werden, die nicht mehr allein eine Konkretisierung des schulischen Konzepts ermöglichen, sondern auch eine eigenständige und teilweise kritische Position. Hier machen sich deutlicher noch als 2012 skeptische Stimmen bemerkbar, die sich sowohl auf die Befürchtung zu geringer Fachlichkeit als auch auf das Dilemma zwischen Selbstständigkeit und fachlichen Anforderungen beziehen

Allerdings hat diese starke und sich auf inhaltliche und didaktisch-konzeptionelle Entscheidungen erstreckende Teamarbeit Konsequenzen auch in Hinblick auf grundlegende Fragen des schulischen Konzepts. Gerade jene skeptischen Stimmen bewegen sich nicht allein innerhalb der kollegialen Auseinandersetzung im jeweiligen Jahrgangsteam. Vielmehr nehmen sie explizit Bezug auf das in der jeweiligen Schule geltende Unterrichtskonzept. Insofern ist der fachliche Disput immer auch ein Disput um die Geltung und um die Kehrseiten des jeweiligen programmatischen Anspruchs der gesamten Schule.

Dies soll im Folgenden genauer und differenzierter nachgezeichnet werden.

9.3.3 Diversität zwischen Schulen und Teams – und deren Gemeinsamkeit: Die Problematik starrer Konzepte

In der Untersuchung 2012 waren die Schulen C, D, I, K der (zum damaligen Zeitpunkt) ersten Sichtweise zugeordnet: Differenzierung wurde vor allem als ein strukturelles Arrangement be-

trachtet, in dem das soziale wie das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler darüber entscheidet, ob sie "für diesen Unterricht geeignet" sind ("Welche Schüler brauche ich für meinen Unterricht?").

2014 zeigt sich eine Entwicklung, in der sich diese Schulen oder einzelne Jahrgangsteams dieser Schulen verändern und eine andere Perspektive auf den Umgang mit Heterogenität einnehmen. Lediglich zwei einzelne Teams aus den Schulen D und L, die noch mit den Anforderungen der Pubertät ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, sehen sich aus der subjektiven Perspektive geringer Einflussmöglichkeiten (s. o., Abschnitt 9.3.2.1.5). Die anderen Teams aus den vier genannten Schulen etablieren in ihrer Auseinandersetzung neue Perspektiven auf das Geschehen, das insgesamt als ein "Ringens" mit den Anforderungen und Arbeitsbedingungen beschrieben wurde (s. o. Abschnitt 9.3.2.1.1).

Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Formen des "Ringens" skizziert, die sich zwar im Veränderungsprozess und in der aktiven Gestaltung des Unterrichtsgeschehens auf unterschiedliche inhaltliche Orientierungen stützen, zugleich aber einen gemeinsamen Bezugspunkt haben, von dem sie sich zu distanzieren beginnen:

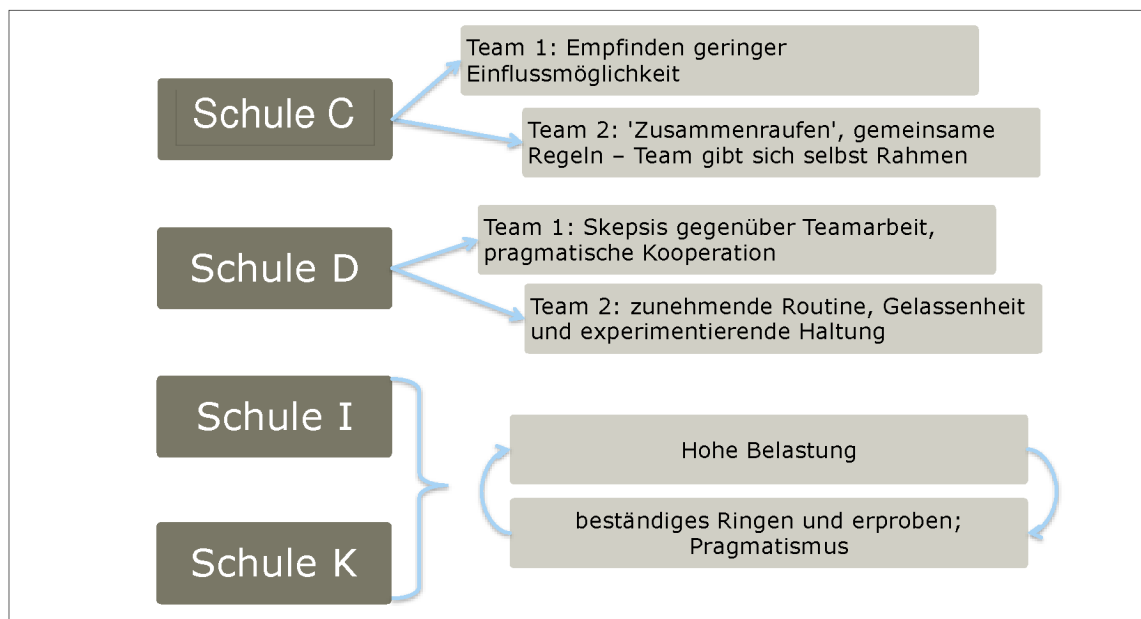
- Die Anforderungen im Umgang mit den wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die (aus solcher Perspektive) geringe Wirksamkeit des als reines Arrangement verstandenen Konzepts zum Umgang mit Heterogenität brachten die Lehrkräfte offenbar in eine hoch belastete und kaum zu beeinflussende Situation. In einigen Teams (Schule D, L) beginnt sich eine Verständigung durchzusetzen, die die bisherige konzeptionelle Grundlage ablöst. Es wird stattdessen eine neue, eine eigene konzeptionelle Orientierung aufgebaut, die sich daran ausrichtet, was sich als Voraussetzung für die Ermöglichung von Lernen in diesen Teams etabliert hat: Um das Verhalten der Schülerinnen und Schüler stärker steuern zu können, verständigen sich die Teammitglieder auf einheitliche Verhaltensregeln und -anforderungen, auf eine konsistente Form der Regeldurchsetzung und der Sanktionierung, sowie auf enge Absprachen und Informationsweitergaben. Dadurch gelingt es nicht nur ein spürbar besseres Arbeits- und Lernklima in den Lerngruppen zu schaffen, auch die Belastung geht zurück und das Empfinden des Ausgeliefert-Seins verschwindet. Die Bewegung, die hier offenbar stattfindet, ist eine aus der Not geborene Aktivität, das Geschehen durch ein bestimmtes Vorgehen wieder in die eigene Hände zu nehmen, gleichsam ein Zurückholen des Einflusses, der im Rahmen der Vorstellung von "Differenzierung als Arrangement" nur eingeschränkt wahrgenommen wurde.
- In anderen Teams (Schulen I, K) findet eine ähnliche Bewegung statt, die sich allerdings in ihrer inhaltlichen Ausrichtung unterscheidet. Die Anforderungen einer Schülerschaft, die nicht oder nicht ohne weiteres innerhalb des offenen und auf Selbstregulation setzenden Arrangements in einen gelingenden Lernprozess kommt, produziert auch hier eine hohe Belastung. Anstatt auf konkrete Maßnahmen zu setzen, um dieser Situation aktiv zu begegnen, gelingt es diesen Teams, der Situation selbst eine normativ positive Konnotation abzugewinnen. Es werden Haltungen und Überzeugungen gleichsam reaktiviert, die einen Antrieb innerhalb der Teams darstellen, sich der Situation zu stellen und gemeinsam einen gelingenden Umgang damit zu finden. Diese *Neuorientierung* greift auf eine Motivation zurück, die sich am Gedanken einer Stärkung und Unterstützung für diejenigen Kinder und Jugendlichen orientiert, die in Schule und durch schulische Bildung eine Chance zu gesellschaftlicher Teilhabe erst gewinnen („wir wollten schon immer die Schwachen unterrichten und ihnen Lernen und Teilhabe ermöglichen ...“).

Auch dieser Bewegung gelingt es, die Lehrkräfte wieder in eine aktive Situation, in der sie dem Geschehen nicht einflusslos ausgeliefert sind, hinein zu versetzen. Die subjektive Enttäuschung angesichts der Rahmenbedingungen, die aus Sicht der Befragten den Anspruch der Gemeinschaftsschule nicht realisierbar erscheinen lassen, führt nicht mehr in das Empfinden der Einflusslosigkeit, weil in der Arbeit im Team und in der pädagogischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern (wieder) eine positive Bestimmung gesehen werden kann.

Beide Bewegungen, die der aktiven Verständigung auf Verhaltensnormen und die der Besinnung auf eine professionelle Grundüberzeugung, vollziehen sich vor dem Hintergrund eines starren und schematischen Verständnisses von Differenzierung, sie bewegen sich aber hin zu einem Verständnis, das die Lehrkräfte selbst zum aktiven Part des Geschehens macht. Die noch in 2012 erkennbare Sichtweise "Welche Schüler brauche ich für meinen Unterricht?" war die plakative Formulierung einer Reaktion darauf, dass Differenzierung mit der Gestaltung eines offenen Lernarrangements assoziiert wurde, das auf selbstreguliertes Arbeiten und Lernen der Schülerinnen und Schüler setzte. Überall dort, wo diese Anforderung bzw. dieses Arrangement von den Schülerinnen und Schülern nicht genutzt wurde und / oder sie überforderte, erschien es den Lehrkräften als ein Arrangement, zu dem "diese Kinder nicht passen".

Durch die hier skizzierte Denkbewegung, die zu einer deutlich anderen Sichtweise in 2014 führt, wird jenem Verständnis von Differenzierung sein starrer Charakter genommen. Sobald die Lehrkräfte sich selber eine aktive Rolle zuschreiben, sobald sie sich selbst quasi zur Variable des Geschehens machen, ziehen sie eine Grenze gegenüber der drohenden Empfindung von Einflusslosigkeit – sie gewinnen wieder Einfluss. Sie verlassen dadurch auch die Äußerlichkeit des vermeintlich starren Konzepts im Umgang mit Heterogenität und nehmen es als von ihnen selbst gestaltbares – und sei es nur hinsichtlich der Verhaltensbedingungen, um in einem bestimmten Arrangement ins Arbeiten kommen zu können.

Abbildung 67: Veränderungen in Reaktion auf Auseinandersetzungen mit dem äußerlichen und als starr wahrgenommenen Konzept von Differenzierung



Bereits im Abschnitt zur Entwicklung der Sichtweise des "Ringens" (s. o., Abschnitt 9.3.2.1.5) wurde darauf hingewiesen, dass es weder selbstverständlich noch ein automatischer Prozess ist, sich als Lehrkraft oder als Jahrgangsteam von scheinbaren Prinzipien und vorgegebenen Konzepten abzuwenden und die eigene Arbeitsweise den Möglichkeiten und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Solche Prozesse erfordern Mut und – so eine Äußerung in einem der Interviews – auch ein gemeinsames "Zusammen-Raufen". Schulleitung kann solche Phasen oder Prozesse unterstützen, indem sie genau solche Umorientierungen fördert, indem sie Lehrkräfte und Teams ermutigt, sich von scheinbaren Sachlogiken und festen Konzepten immer dann zu distanzieren, wenn diese offensichtlich nicht geeignet sind, die Schülerinnen und Schüler (und sei es phasenweise) im Lernen zu unterstützen. Hier liegt eine Einflussmöglichkeit von Schulleitung, die Lehrkräfte und Teams zu einer experimentierenden und variierenden Arbeitsweise in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern zu ermuntern und sie dadurch in ihrer Gestaltungskraft zu stärken.

Eine weitere Form des "Ringens" oder der Neuorientierung macht sich im Gegensatz zu den soeben skizzierten Bewegungen nicht an einem starren Verständnis von Differenzierung fest. Gleichwohl entsteht auch diese Form in der Auseinandersetzung mit als fest und unflexibel wahrgenommenen Konzepten, allerdings nicht mit äußerlichen, sondern vor allem mit *schulinternen* Konzepten:

Die drei Schulen (E, J, P), die in der vorliegenden Darstellung der dritten Sichtweise ("Unterricht, der gelingt") zugeordnet werden, zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie in ihrem Entwicklungsprozess bereits *vor* der Pilotphase Gemeinschaftsschule reformpädagogische Konzepte realisiert haben bzw. solche Konzepte sehr schnell aufgriffen und konsequent umsetzten. Ihnen fiel es daher nicht schwer, die Grundidee im Umgang mit Heterogenität (geöffneter Unterricht, der auf Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler setzt) im Unterricht umzusetzen, ohne dies als starres Arrangement zu verstehen. Differenzierung zeigt sich in diesen Schulen in der Untersuchung 2012 als "Pool an Möglichkeiten" zur Gestaltung des Unterrichts, damit alle Schülerinnen und Schüler ins Lernen kommen.

Die intensive und auch (selbst-) kritische Zusammenarbeit innerhalb der Teams, die bereits 2012 einige Ambivalenzen der reformpädagogischen Praxis andeutete, benennt auch in der Untersuchung 2014 zentrale problematische Aspekte. Dabei zeigt sich in zwei Teams aus zwei der drei Schulen (Schulen J, P), dass hier ebenfalls eine Bewegung stattfindet, die sich jedoch in eine gegenteilige und überraschende Richtung vollzieht (vgl. Abb. 66):

- Konzepte, in denen sehr stark fachübergreifend in projektorientierter Form gearbeitet wird und die großen Wert auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler legen, ziehen organisatorische Anforderungen nach sich, die gelegentlich zu pädagogischen und fachlichen Schwierigkeiten führen. Da ein solches Arbeiten nicht kontinuierlich mit denjenigen Fachlehrkräften angeleitet werden kann, deren Fächer im Rahmen eines Projektes oder im Rahmen selbstgewählter Aufgabenstellungen thematisiert werden, findet in den Schulen teilweise fachfremder Unterricht statt. Dies wiederum führt gelegentlich dazu, dass die Schülerinnen und Schüler zwar motiviert an ihren Projekten und projektartigen Aufgaben arbeiten, ihre Ergebnisse aber fachlich etwas "flach" bleiben, weil eine Fachlehrkraft fehlt, die eine vertiefende Frage stellen oder eine fachlich weiterbringenden Hilfestellung leisten könnte. In einem der Teams, die hier angesprochen werden, entsteht eine – noch in 2012 nicht erkennbare – Kritik an dem schulinternen Konzept von Individualisierung, das – so einige der befragten Lehrkräfte – nicht geeignet sei, um fachlich angemessen und an den Standards orientiert zu arbeiten. Stattdessen wäre es hilfreicher, fachliche Verbindlichkeiten und auch mehr lehrergesteuerte Phasen im Unterricht durchzuführen.

Diese Bewegung ist auf der einen Seite ebenfalls eine Reaktion auf konkrete Beobachtungen des Umgangs der Schülerinnen und Schüler mit den unterrichtlichen Anforderungen und didaktischen Vorgehensweisen der Lehrkräfte. Es handelt sich zugleich auch um eine Bewegung, in der die Lehrkräfte selbst auf ihre Beobachtungen reagieren und aktiv gestaltend eingreifen. Sie kommen aber im Ergebnis dieser Bewegung zu einer Kritik am schulischen Konzept und einer Schwierigkeit der "Passung" sowohl zwischen diesem Konzept und dem Arbeitsvermögen der Schülerinnen und Schüler, als auch zwischen dem Konzept und den Anforderungen, die aus Perspektive der zentralen Abschlussprüfungen gesetzt sind. Dabei darf solche Kritik nicht vorschnell verwechselt werden mit einer gedankenlosen Standardisierung allein aufgrund zukünftiger Prüfungsanforderungen. Vielmehr findet die Skepsis gegenüber der Frage, ob denn genügend fachliche Tiefe im Lernen erreicht wird, angesichts des Blicks auf die Prüfungsanforderungen zusätzliche Nahrung.

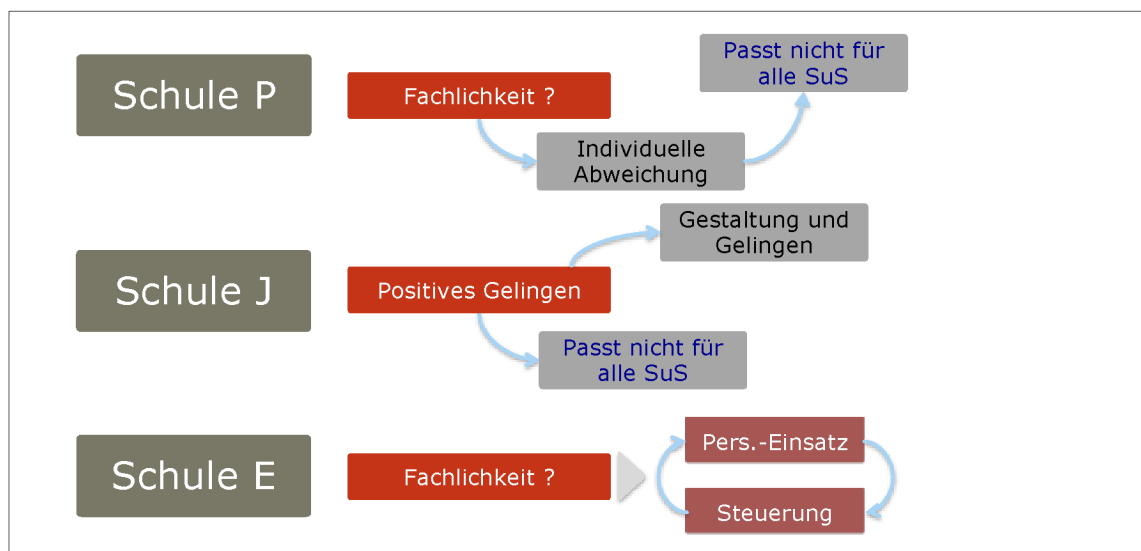
Diese dritte Form des "Ringens" vollzieht im Vergleich zu den ersten beiden (Gestaltung durch Einführung von gemeinsamen Regeln und deren Durchsetzung; die Neuorientierung auf ein päd-

dagogischen Selbstverständnis) – wie gerade ausgeführt – eine dritte Bewegung: die der Kritik und Abwendung von einem schulinternen Unterrichtskonzept.

Daran zeigt sich nun, dass die Gemeinsamkeit des "Ringens" nicht so sehr in der inhaltlichen Ausrichtung und den inhaltlich-pädagogischen Aspekten, die im Ringen bedeutsam werden, besteht. Es ist auch nicht die inhaltliche Dimension derjenigen Konzepte, von denen man sich abwendet, also das konkrete Verständnis von Unterricht im zuletzt genannten Beispiel oder das Prinzip von geöffnetem Unterricht und Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler als Antwort auf den Umgang mit Heterogenität.

Vielmehr richtet sich die hier erkennbare prinzipielle Abkehr auf den Charakter der Konzepte, die in allen Fällen als fest und starr wahrgenommen werden. Diese Starrheit scheint den Lehrkräften ihre Einflussmöglichkeiten zu nehmen und die Abwendung von solchen als starr erlebten Konzepten leistet genau dies: Das Ergreifen der Einflussmöglichkeiten. Im einen Fall (d. h. in den ersten beiden Bewegungen) geht es um die Abkehr von einem als starr und äußerlich wahrgenommenen *Verständnis von Binnendifferenzierung*. Im anderen Fall (d. h. in der dritten dargestellten Bewegung) geht es um eine Skepsis und Praxis der Abkehr von einem als fest und starr wahrgenommenen schulinternen Konzept.

Abbildung 68: Veränderungen in Reaktion auf Auseinandersetzungen mit einem schulinternen Konzept – hier vor allem die Schulen P und J



In allen Fällen ist die Auseinandersetzung mit den Potentialen wie auch den Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler Grundlage der Auseinandersetzung und Bewegung. In allen Fällen gibt es eine Perspektive auf die nicht gelingende Passung zwischen dem jeweiligen Konzept und den Bedürfnissen und Unterstützungsnotwendigkeiten der Schülerschaft. Während jedoch die beiden erstgenannten Bewegungen sich dadurch wieder den Schülerinnen und Schülern zuwenden, dass sie die Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkräfte betonen (Schulen C und D je ein Jahrgangsteam, sowie I und K), geht die dritte Bewegung den genau entgegengesetzten Weg (Schulen P und J, je ein Jahrgangsteam). Angesichts des als starr erscheinenden schulinternen Konzepts wird das Problem der Passung auf die Schülerinnen und Schüler projiziert. Mit anderen Worten: die beiden erstgenannten Bewegungen reagieren darauf, dass das Unterrichtskonzept nicht für diese Schülerinnen und Schüler passt, die dritte Bewegung bemerkt dagegen, dass die Schüler zum Konzept nicht passen. Diese dritte Bewegung landet also gewissermaßen exakt dort, von wo aus sich andere Schulen fortbewegt haben: "Welche Schülerinnen und Schüler brauche ich für meinen Unterricht?".

Lediglich in einer Schule (E) scheint sich ein schulinternes Konzept der pädagogischen und Unterrichtsarbeit etabliert zu haben, das nach wie vor und trotz der in allen Teams benannten steigenden Anforderungen, die eine veränderte Schülerschaft mit sich bringt, trägt. Die Anforderungen heterogener Lerngruppen werden als bewältigbar erlebt, es scheint genügend (Handlungs-) Spielräume zu geben, um pädagogische und didaktisch reagieren zu können und nach eigener Einschätzung gute Ergebnisse zu erzielen.

Dem Problem gelegentlich nicht ausreichender Fachlichkeit wird einerseits durch eine intensive Lernbegleitung ("Steuerung") im Unterricht Rechnung getragen, andererseits durch Optimierung des Personaleinsatzes hinsichtlich des stundenplanerischen Einsatzes von Fachlehrkräften zu begegnen versucht.

9.3.4 Heterogene Entwicklungen – innerhalb und zwischen den Schulen

An zwei konkreten Fällen kann aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die Veränderungen verlaufen, die sich in den beteiligten Schulen in den vergangenen zwei Jahren vollzogen haben. Es handelt sich dabei um zwei Schulen, die in der Untersuchung 2012 paradigmatisch für je eine der zwei "Welten" standen – und an deren Entwicklung innerhalb von zwei Jahren sehr anschaulich wird, wie schnell sich eine bestehende Routine weiterentwickelt. Es zeigt sich allerdings auch, wie schwer – wenn nicht unmöglich – die Planung und Steuerung solcher Prozesse ist.

Schule C – die Sichtweise "Welche Schüler brauchen wir für unseren Unterricht?"

In der Schule C stellte sich die Situation 2012 als eine hoch belastete dar. Der Unterricht schien schwierig, weil die Schülerinnen und Schüler wenig fachliche und methodische Vorkenntnisse mitbrachten und weil ihr Arbeits- und Sozialverhalten hohe Anstrengungen erforderte, um überhaupt eine geordnete Unterrichtssituation herzustellen. In den Interviewgesprächen wurden ausführlich der Mangel an Motivation und Interesse, die geringe Bereitschaft der Eltern an Mitwirkung und die allgemeinen Versäumnisse der Gesellschaft beschrieben, die eine schulferne und desinteressierte Haltung der Kinder und Jugendlichen befördere.

Die Frage nach Differenzierung in der konkreten Unterrichtspraxis wurde 2012 explizit im Kontext fehlender Bereitschaft und Arbeitshaltung beantwortet und als kaum relevant deklariert.

Entsprechend stark war die Vorstellung ausgeprägt, dass die Arbeit im Jahrgangsteam den Beteiligten vor allem deshalb hilfreich erschien, weil sie hier einen Ort von Geborgenheit und gegenseitiger Stärkung fanden – fachliche Kontroversen wurden jedoch vermieden.

Schulintern, d.h. aus Sicht und Praxis der Leitungsgruppe gab es zwar das Bemühen um Unterstützung der einzelnen Lehrkräfte, es gab individuelle Initiativen zur Entwicklung von Unterricht, es gab die Strategie der kollegialen Präsentation verschiedener Methoden und Konzepte einzelner Lehrkräfte. Es gab aber keine explizite Formulierung eines Ziels oder eines allgemeinen Rahmens der Schul- und Unterrichtsentwicklung, aus dem heraus beispielsweise Aufforderungen, bestimmte Methoden zu erproben, hätten resultieren können.

Die (subjektiv) noch gestiegenen Anforderungen in dieser Schule führen nun dazu, dass sich die Arbeit und das Verständnis der Zusammenarbeit in den Teams verändert. Allerdings – und das ist auffällig und nicht auf diese Schule beschränkt – verläuft diese Veränderung nicht linear und konsistent. Im Gegenteil reagieren die beiden befragten Jahrgangsteams vollständig unterschiedlich auf weitgehend vergleichbar beschriebene Veränderungen innerhalb der Schülerschaft.

- Das eine der beiden Jahrgangsteams beschreibt die eigene Situation als deutlich verändert und zum Positiven entwickelt. Die Atmosphäre sei entspannt und die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern zunehmend erfolgreich.

Im Kern dieser Entwicklung steht eine teaminterne Entscheidung bzw. ein teaminterner Prozess, der auf die zunehmende Belastung durch eine als schwierig erlebte Schülerschaft reagierte: An einem bestimmten Punkt haben die Teammitglieder begonnen, sich über bestimmte Regeln und Umgangsweisen auszutauschen, die ihnen für die Arbeit mit den Jugendlichen wichtig erschienen. Sie haben diese Regeln und Umgangsweisen vereinheitlicht und auf eine sehr konsequente und einheitliche Weise begonnen durchzusetzen.

Gleichzeitig haben sie sich als Team so organisiert, dass durch einen kontinuierlichen Austausch alle Lehrkräfte sehr gut über alle Schülerinnen und Schüler im Jahrgang informiert waren, alle kannten und mit allen gut umgehen konnten. Es entstand eine Situation gemeinsam geteilter Verantwortung innerhalb des Teams für alle Schülerinnen und Schüler – man könnte in Abgrenzung zu der Beschreibung im Bericht 2012 formulieren: Das einzelne Jahrgangsteam hat sich gleichsam aus der Not heraus *selbst einen Rahmen* gegeben, der die Arbeit kohärent gestaltet und der Orientierung bietet.

- Das zweite Jahrgangsteam dagegen bleibt in der Grundorientierung des Aufreibens in der Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern – wie bereits in den Gesprächen 2012 beschrieben und weiterhin zugespitzt – stecken: Unterricht und der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern bleiben ein Kampf, Differenzierung ist kaum möglich aufgrund der allzu großen und kaum bewältigbaren Heterogenität, ohne die gegenseitige Stütze im Team wäre der Arbeitsalltag nicht mehr leistbar.

Hier tauchen sämtliche Beschreibungen, Belastungen, Schuldzuschreibungen, aber auch sämtliche Probleme und Nöte auf, die bereits 2012 sichtbar waren. Dennoch erscheint die Situation in der Untersuchung 2014 deutlich zugespitzter, die Not ungleich größer. Einige der Befragten benennen ihre Verzweiflung, mehrere betonen nicht zu wissen, ob und wie sie die nächsten Jahre überstehen sollen.

Interessant an der Entwicklung der Schule C ist, wie angesichts einer im Vergleich zu 2012 weiterhin gestiegenen Belastung der Lehrkräfte zwei sehr unterschiedliche Wege eingeschlagen werden. Beide sind in ihrer immanenten Logik eine fast folgerichtige und in sich schlüssige Konsequenz der erlebten Situation: Entweder "rauft sich das Team zusammen" – oder es scheitert. Zwar formulieren beide Teams als gemeinsamen Bezugspunkt die Frage, in welchem Umfang Klassenlehrkräfte tatsächlich im eigenen Jahrgang bzw. in der eigenen Klasse eingesetzt sind, zwar betonen beide Teams als gemeinsamen Bezugspunkt die Frage personeller Kontinuität innerhalb des jeweiligen Teams. Aber dies sind zunächst nur äußere Bedingungen.

Die hier wirksame schulspezifische Qualität besteht offenbar darin, dass (wie in Abschnitt 9.3.2.1.5 skizziert) einerseits die Schülerinnen und Schüler selbst stärker zur Ruhe kommen und dadurch andere Formen der Arbeit möglich werden. Zugleich – und das scheint das entscheidende zu sein – herrscht ein Grundklima in der Schule, dass es erlaubt sich von festen Vorstellungen über Unterricht zu distanzieren und eine Arbeitsweise des Experimentierens, des Erprobens zu etablieren – es scheint legitim zu sein, um die Sache und den Unterricht zu "ringen".

Schule P – die Sichtweise "Welchen Unterricht brauchen diese Schüler von uns?"

Die Schule P zählte in der Untersuchung 2012 zu jenen Schulen, in denen die Leitung eine klare Vorstellung von der Gestaltung der pädagogischen Arbeit, von der Entwicklungsstrategie der Schule, der Differenzierung und dem Umgang mit Heterogenität hatte. Diese Vorstellung war im Kollegium gemeinschaftlich erarbeitet worden und wird seitdem von der Leitung *als ein Rahmen* gesetzt, der die Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeit in den Klassen beschreibt und zugleich den Maßstab bildet, an dem sich die pädagogische Arbeit orientiert.

In der Schule herrschte ein Verständnis von Individualisierung, das ein hohes Maß an Eigentätigkeit und Eigenverantwortung im Lernen der Schülerinnen und Schüler vorsah, dieses aber immer mit einer differenzierten Lehrersteuerung und differenzierten Formen der Regulierung und Struktur zu verbinden verstand.

In den Jahrgangsteams wurde sehr offen, zum Teil auch kontrovers, aber immer an der Frage der Optimierung und Gestaltung eines gelingenden Unterrichts mit einer heterogenen Lerngruppe gearbeitet.

Die Veränderungen in der Schule P sind weniger stark an die veränderten Umweltbedingungen, insbesondere die Veränderung der Schülerschaft gekoppelt. Vielmehr spitzt sich ein Thema spürbar zu, das bereits 2012 auf der Agenda stand, das aber damals nur als Randnotiz, als etwas, worüber auch mal nachgedacht werden sollte, aufkam: Ein Unterricht, der sehr stark auf die eigenständige Erarbeitung von Inhalten und ein eigenverantwortliches Erreichen von Zielen setzt, führt in der konkreten Form der Unterrichts- und Klassenorganisation der Schule P zu einem hohem Anteil an fachfremdem Unterricht. Dieser Umstand – und genau dies macht sich 2014 sehr stark bemerkbar – führt in einigen Fällen dazu, dass die fachliche Tiefe und Präzision im Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht erreicht wird (weil fachfremd Unterrichtende an bestimmten Stellen nicht genau genug, nicht verbindlich oder fachlich genug nachfragen und vertiefen können). Dadurch sehen sich dann die eigentlichen Fachlehrkräfte angesichts der Anforderungen der Rahmenpläne und der antizipierten zentralen Prüfungen gezwungen, Phasen eng geführten Unterrichts zu integrieren, die wenig selbstgesteuert sind und in denen fachlicher Input und Verarbeitung im Zentrum stehen.

Im Interviewgespräch wird – sehr vorsichtig und zunächst mit spürbarem Zögern, offen zu sprechen – teilweise deutlich Kritik geübt am schulinternen Unterrichts- und Entwicklungskonzept, einzelne Befragte beschreiben schließlich offensiv, sich "nicht an das Konzept zu halten".

Das eigentlich Interessante besteht in dieser Schule darin, dass in der Auseinandersetzung um das Konzept der eigenen Schule Äußerungen fallen, die Zweifel daran formulieren, ob das Konzept der Schule für alle Kinder gleichermaßen geeignet sei. Es wird, mit anderen Worten, eine Sichtweise formuliert, die im unmittelbaren Gegensatz steht zu derjenigen, für die die betreffende Schule in der Untersuchung 2012 noch stand. Statt der Sichtweise "welchen Unterricht brauchen diese Schüler von uns" macht sich in der hier skizzierten Auseinandersetzung 2014 die Sichtweise "welche Kindern brauchen wir für unseren Unterricht" explizit bemerkbar:

„... man müsste sich auch überlegen, ob dieses völlige individuelle Konzept für jede Art von Schüler realistisch ist. Ob jede Art von Mensch alles alleine kann. Oder ob dieser Schultyp hier [...] weil es ja eigentlich keine Gemeinschaftsschule ist, sondern es ist eine Schule, die bestimmte Schulversuche realisiert. Zu diesem Schulversuch gehört dieses Maß an hoher Individualität. Das kann, glaube ich, nicht jeder Schüler. Dann ist es doch eine sehr sortierende Schule.“

[SchP_T9_97]¹⁴

Beide Beispiele zeigen, wie sehr eine noch zwei Jahre zuvor konsistente und in der gesamten Schule erkennbare kollektive Routine ins Wanken gerät. Die Art und Weise mit den pädagogischen und unterrichtlichen Anforderungen umzugehen, die Kooperation im Team zu gestalten und als Leitung die Gestaltung der Unterrichtsarbeit zu strukturieren, werden angesichts konkreter Situationen und Veränderungen in der eigenen Praxis hinterfragt und von einer Praxis verdrängt, die den unmittelbar Beteiligten als erfolgversprechender und für die Bewältigung der Anforderungen geeigneter erscheint.

¹⁴ Zur Erläuterung des Zitats: Natürlich handelt es sich um eine Gemeinschaftsschule. Die Formulierung der befragten Lehrkraft betont an dieser Stelle den Umstand, dass die angesprochene Problematik nicht an die Tatsache der Schulform Gemeinschaftsschule gebunden sei, sondern an das reformpädagogische Konzept der Schule, das bereits vor der Pilotphase Gemeinschaftsschule entworfen und umgesetzt wurde. Zugleich wird in diesem Zitat sichtbar, wie offensichtlich radikal und starr das schulinterne Unterrichtskonzept verstanden wird. Anstatt es selbst zum Gegenstand einer experimentierenden und variierenden Vorgehensweise zu machen, erscheint es den Befragten als gesetzt und äußerlich, so dass eine Abweichung in der Praxis als "unterlaufen" erscheint.

Zugleich sind Neuorientierungen und Veränderungen in der Unterrichts- und Kooperationsroutine hier nicht allein auf ausgewählte Instrumente oder Methoden beschränkt. Sie ziehen unmittelbar Aspekte der Verantwortung, der Einflussmöglichkeit nach sich und gehen weit über die praktische Dimension hinaus – bis hin zu einem Wandel des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften. Und dies gilt sowohl in konstruktiver Hinsicht, als Heraustreten aus der Erfahrung von Einflusslosigkeit, wie auch in resignierender Form, als scheinbare Anerkennung des "sortierenden" Charakters der eigenen Schule und als individuelles Unterlaufen eines ursprünglich integrierend gedachten Unterrichtskonzepts.

Aus einer an Gelingensbedingungen von Schul- und Unterrichtsentwicklung interessierten Perspektive tritt damit jedoch die Frage nach den "gelingenden" Konzepten und Vorgehensweisen und nach der "richtigen" Praxis in den Hintergrund und eröffnet den Blick auf eine gänzlich andere Frage: Welches sind die (einzel-)schulischen Bedingungen, die sowohl eine grundsätzliche Orientierung und ein gemeinschaftliches konzeptionelles Verständnis etablieren, als auch ein ausreichendes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit erlauben angesichts sich z.T. erheblich verändernder Rahmenbedingungen (z. B. Schülerschaften).

Das bedeutet rückblickend aber auch, dass kollektive Sichtweisen deutlich weniger fest und starr sind, als sie auf den ersten Blick und zu einem bestimmten Zeitpunkt erscheinen. Angesichts einer subjektiv wahrgenommenen Dysfunktionalität bestimmter Sichtweisen und Praktiken sind zumindest individuell Bereitschaft und Möglichkeit groß, diese auch zu verändern.

9.3.5 Leitungshandeln: Wer setzt einen Rahmen – und worin besteht dieser?

Schulleitung in Gemeinschaftsschulen beinhaltet einerseits die Verantwortung, den gesamten organisatorischen Ablauf für einen geregelten Schulbetrieb sicherzustellen, andererseits die inhaltlich-konzeptionellen Anforderungen der Gemeinschaftsschule zu realisieren und mit dem Kollegium umzusetzen. Sicher nimmt im Alltag der organisatorische Teil der Leitungstätigkeit einen großen Raum ein, insbesondere dort, wo die Schulen (noch) im Aufbau oder in Fusionsprozessen sind.

In der Untersuchung 2012 konnten in den beteiligten Schulen weitgehend konsistente Grundmuster rekonstruiert werden, die sich im Kern auf eine kollektive Sichtweise von Lernen, Unterricht, Schülerbild und der Verantwortung (bzw. Handlungsmöglichkeit) von Lehrkräften bezog. Dieses Grundmuster hatte klar unterscheidbare Bedeutungszuweisungen an die Arbeit im Jahrgangsteam zur Folge und war direkt gepaart mit einem grundverschiedenen Leitungs- und Steuerungshandeln.

Letzteres machte sich *nicht* an der Frage fest, *ob* die Leitung das Konzept Gemeinschaftsschule trägt, es vertritt und kommuniziert. Im Zentrum stand vielmehr die Frage, *wie* die Schulleitung diese Überzeugung mit einer *Rahmensetzung* verknüpft, d.h. ob sie Entscheidungen über bestimmte inhaltlich-pädagogische Eckpunkte trifft, die in der gesamten Schule verbindliche Geltung haben und nicht mehr zur Disposition stehen – oder ob Schulleitung sich vor allem als Kommunikationsinstanz sieht, also Erfahrungen transparent macht, den Anspruch an einen gelingenden Umgang mit Heterogenität thematisiert, aber die didaktischen Zielsetzungen und Entscheidungen letztlich den Lehrkräften überlässt.

Damit war – um es erneut zu betonen – keinem hierarchischen oder autoritären ("top-down") Steuerungsverständnis das Wort geredet. Die konkrete Ausformulierung solcher Rahmensetzung war in den betreffenden Schulen in der Regel ein gemeinschaftlicher Entwicklungs- bzw. Erarbeitungsprozess im gesamten Kollegium. Nur war die Leitung diejenige Instanz, die im Laufe des Prozesses die Verantwortung übernahm, das Ergebnis dieser kollegialen Verständigung tatsäch-

lich als einen Rahmen zu kommunizieren, in der kollegialen Kommunikation aufrechtzuhalten und es vor allem zum Maßstab für Prozess- und Personalentscheidungen zu machen.¹⁵

Von den sieben befragten Schulen ließen sich die Schulleitungen aus vier Schulen einem Verständnis von Kommunikationsinstanz zuordnen, in drei Schulen hat die Leitung einen klaren Rahmen formuliert und diesen verbindlich im Kollegium und in der schulischen Arbeit umgesetzt resp. eingefordert.

Die Untersuchung 2014 zeigt auch in Hinblick auf das Leitungshandeln eine Entwicklung: Einerseits ist die Leitungssituation personell in einem starkem Wandel begriffen: In drei Schulen ist die Leitungsgruppe gerade neu (z.T. vollständig neu) zusammengesetzt, in zwei Schulen hat sich die Leitungsgruppe erheblich vergrößert (aufgrund des Aufwachsens der Schulen), lediglich in zwei Schulen ist die Leitungsgruppe in ihrer Größe und personellen Besetzung gleich geblieben. Zugleich haben sich in drei Schulen die Kollegien erheblich vergrößert, weil der Aufbau der Langform organisatorisch fortgeschritten ist, in zwei weiteren Schulen steht dieser Ausbau unmittelbar bevor, nur zwei Schulen sind im Erhebungszeitraum 2012 – 2014 hinsichtlich der Kollegiumsgröße weitgehend identisch geblieben.

Solche Veränderungen bleiben nicht ohne Wirkung – so zeigt sich in einer Schule, dass die neu besetzte Leitungsgruppe zum Zeitpunkt der Untersuchung gerade plant, einen inhaltlichen Rahmen zu formulieren und diesen als verbindlich umzusetzen, wo bisher Leitungshandeln auf die interne Kommunikation beschränkt war. In einer anderen Schule, in der es durchaus eine klare Rahmensetzung durch die Leitung gab, entsteht aufgrund der schnellen Vergrößerung des Kollegiums eine zunehmend dringlichere Notwendigkeit, diesen Rahmen erneut und immer wieder deutlich zu machen, zu begründen und aufrechtzuhalten.

Welche Bedeutung kommt nun der Existenz eines Rahmens in diesem Sinne – eine Setzung ausgewählter inhaltlich-pädagogischer Eckpunkte als verbindliche Orientierung für das Alltagshandeln – für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für das Leitungshandeln zu?

Der Vergleich zwischen den aktuellen Entwicklungen und der jeweiligen schulischen Rahmensetzung soll zunächst an den zuvor dargestellten konkreten Veränderungen in der schulinternen Arbeit aufgezeigt werden (vgl. dazu Abb. 3), im zweiten Schritt soll dann das Verständnis von Rahmensetzung weiter vertieft werden. Im Wissen um bevorstehende Veränderungen, für neue Schulleitungen bzw. neu zusammengesetzte Leitungsgruppen können die hier rekonstruierten Bedingungskonstellationen von hoher Bedeutung sein.

- Die Teams, die im ersten Abschnitt (9.3.2.1) dargestellt wurden, die entweder in stärkerem Maße als noch 2012 ohne ein Gefühl von Einfluss auf die Situation im Klassenraum arbeiten, oder die sich aus einer in 2012 vergleichbaren Situation durch eine Neuorientierung an bestimmten eigenen oder älteren Überzeugungen herausarbeiten konnten, stammen alle aus Schulen, für die 2012 das plakative Prinzip "welche Kinder brauche ich für meinen Unterricht?" genutzt wurde (Schulen D, I, K, L). Es handelt sich hier um Schulen, in denen es – so stellte sich die Situation seinerzeit dar – keine verbindliche inhaltliche, d.h. methodisch-didaktische Rahmensetzung durch die Leitung gab. Dies gilt in zwei der Schulen auch für die Untersuchung 2014, die beiden anderen Schulen aus dieser Gruppe haben zum Untersu-

¹⁵ Wenn ein Kollegium sich auf gemeinsame Prinzipien, auf ein Leitbild (im Sinne einer Orientierung nach innen), auf geteilte pädagogische Eckpunkte verständigt, dann ist der Prozess, diese auch im Alltag kontinuierlich zu realisieren, gelegentlich mühsam. Solche Verständigungen "als einen Rahmen zu kommunizieren" meint alle Aktivitäten der Leitung, die Geltung jener Prinzipien und Eckpunkte im Gespräch, in der Kommunikation, vor allem aber in Entscheidungen sichtbar zu machen und einzufordern: Nach welchen Kriterien werden neue Lehrkräfte ausgewählt und was wird ihnen als Erwartung in dieser Schule mitgeteilt, worauf wird in Unterrichtshospitationen Wert gelegt, welche Aktivitäten / Projekte / Vorhaben werden gestärkt, welche dagegen hinterfragt? Es geht dabei weniger um eine kleinteilige Überprüfung und Bestimmung konkreter Tätigkeiten, sondern darum, dass in der Schule alle Aktivitäten (bis hin in die Unterrichtspraxis) auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet werden, dass es eine grundlegende Orientierung und Ausrichtung der gemeinsamen Arbeit gibt.

chungszeitpunkt eine neu besetzte Leitung.

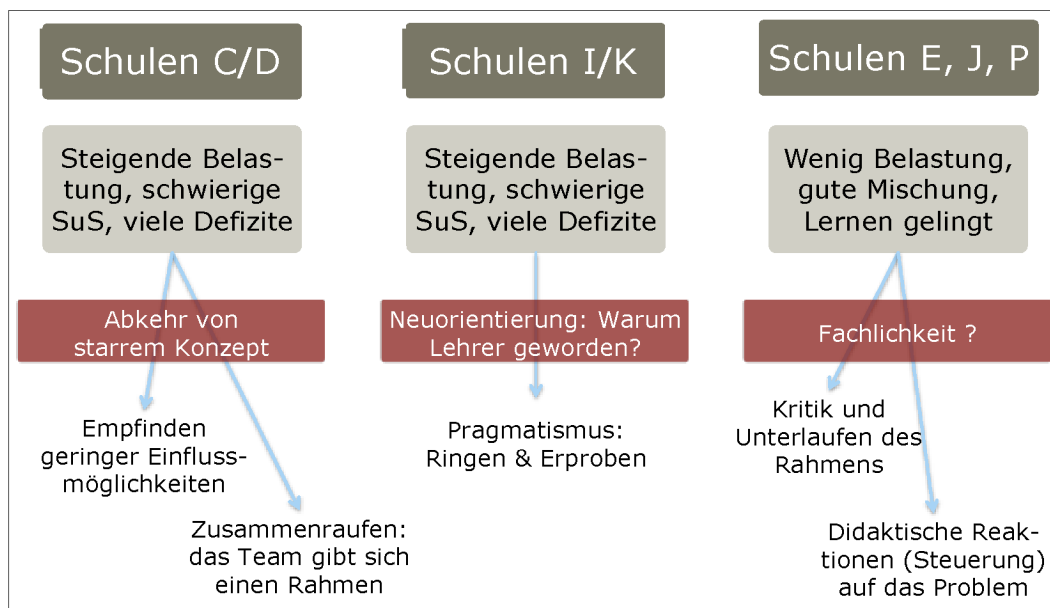
Wie in den vorangegangenen Abschnitten (vgl. insbesondere 9.3.4) gezeigt wurde, scheinen sich die Teams in diesen Schulen stark auseinanderzuentwickeln: Die einen geraten stärker als noch 2012 in eine Belastungs- und Überforderungssituation. Den anderen gelingt ein Ausstieg aus der Belastungsdynamik. Und dieser Ausstieg gelingt ihnen genau dadurch, dass diese Teams *sich selbst einen Rahmen geben*. Sie orientieren sich – in der Abgrenzung zu einem starren Verständnis von Differenzierung – an eigenen oder angesichts der unterrichtlichen Anforderungen sinnvoll erscheinenden Grundsätzen und machen diese zu einem persönlichen und gemeinsamen Orientierungsrahmen.

Bedeutsam ist dieser Prozess innerhalb der jeweiligen Schule in zweierlei Hinsicht – zum einen finden hier die unterschiedlichen Entwicklungen parallel an einer Schule statt: einerseits eine Zunahme der Belastung durch das Gefühl mangelnder Einflussmöglichkeiten und andererseits eine eigene Rahmensetzung als Orientierung im Team. Ohne der Heterogenität in Kollegien ihre produktiven Potentiale absprechen zu wollen, impliziert ein solches Auseinanderbrechen zwischen den Teams innerhalb einer Schule einen erheblichen Handlungsbedarf auf Leitungsebene, sowohl zum Schutze der Lehrkräfte als auch angesichts der drohenden Zufälligkeit gelingender pädagogischer Arbeit. Zum anderen ist gerade eine neue oder neu zusammengesetzte Schulleitung gut beraten, solche vorhandenen bzw. beginnenden Orientierungen innerhalb der Teams zu kennen und in ihrer für das jeweilige Team bedeutsamen Sinnhaftigkeit zu verstehen. Dies gilt umso mehr, je intensiver die Leitung sich mit eigenen Vorstellungen der schulischen Entwicklung und damit der schulinternen Rahmensetzung befasst. Die Gefahr bestünde darin, dass eine Orientierung der Leitungsgruppe für die Schule und das Kollegium in Konflikt gerät mit einer gerade "von unten" aufgebauten Orientierung.

- Die Teams, die im dritten Abschnitt – "Unterricht, der gelingt" – dargestellt wurden, stammen alle aus denjenigen Schulen (E, J, P), für die 2012 das plakative Prinzip "welchen Unterricht brauchen diese Kinder von mir?" genutzt wurde. Es waren also sämtlich Schulen, in denen es ein ausdifferenziertes Schulkonzept gab, das systematisch abgestimmt war, das sich explizit auf den Umgang mit Heterogenität und auf Differenzierung bezog und das *als ein Rahmen* für das pädagogische Handeln von der Leitung gesetzt war.

Die Veränderungen, die in 2014 deutlich werden, sind nicht deshalb bedeutsam, weil es eine lauter werdende Kritik an bestimmten Eckpunkten der schulischen Arbeit gibt. Im Gegenteil zeichnete diese Schulen eher ein konstruktiver Umgang auch mit kritischen Positionen aus – Kritik war ein Kernelement von Verbesserung und schrittweiser Optimierung. Die Veränderungen sind deshalb an genau der Stelle gravierend, wo der Inhalt der geäußerten Kritik zu einer Praxis führt, die aus dem bisher geltenden Rahmen heraustritt (sich, mit anderen Worten, nicht mehr an das Vereinbarte hält). Die Veränderungen sind darüber hinaus deshalb gravierend, weil sie sich in einer Haltung manifestiert, die dem eigentlichen Anspruch der schulischen Rahmensetzung entgegengesetzt ist: Die Formulierung "zu dem, was diese Schule tut, passt nicht jeder Schüler" bringt nichts anderes zum Ausdruck als die plakative Formulierung von 2012 "welche Kinder brauche ich für meinen Unterricht?". Dies meint individuell sicher nicht den expliziten Wunsch nach einer besser passenden Schülerschaft, aber deutlich ist in einigen der Interviewgespräche, dass die Lehrkräfte den Eindruck haben, das schulische Konzept habe Vorrang vor dem, was aus ihrer fachlichen Einschätzung die Schülerinnen und Schüler können und brauchen.

Abbildung 69: Bewegungen innerhalb der Sichtweisen 2012 und aus diesen heraus; Sichtweise 1 (2012): Schulen C, D, I, K; Sichtweise 2 (2012): Schulen E, J, P



- Diese Entwicklung gilt allerdings nicht für alle Schulen gleichermaßen, sie ist in zwei Schulen deutlich ausgeprägter als in einer dritten, auch wenn das dieser Perspektive zugrunde liegende inhaltliche Thema identisch ist: das Verhältnis zwischen einem Anspruch an Fachlichkeit des Unterrichts und dem Anspruch an ein hohes Maß an Selbstständigkeit und fächerübergreifendem projektartigen Arbeiten.

Was unterscheidet nun diese Schulen, in denen ein identischer kritischer Diskurs stattfindet, hinsichtlich der internen Rahmensetzung?

In der Rekonstruktion wird deutlich, dass es nicht nur darum geht, *ob* es in einer Schule eine gemeinsame konzeptionelle Vorstellung von der Arbeit gibt oder nicht. Von offenbar weit größerer Bedeutung ist die Frage, worin diese Vorstellung inhaltlich besteht, was ihr *Gegenstand* ist. Aus dieser Perspektive wird dann sichtbar, dass sich die zuletzt genannten drei Schulen dahingehend unterscheiden, dass in zwei Schulen die Rahmensetzung (das Schulprogramm) teilweise explizit beschreibt, wie an der Schule gearbeitet wird bzw. werden soll – während an der dritten Schule stärker betont wird, was durch eine bestimmte Arbeitsweise erreicht werden soll. Dieser Unterschied ist eindeutig nicht sprachlicher Natur, d.h. es geht nicht allein um die Formulierung und die sprachliche Gestalt des Rahmens. Vielmehr geht es um eine grundsätzlich andere Blickrichtung: Orientiere ich mich bei dem was ich tue, daran, was mir als an dieser Schule übliche Art und Weise, wie gearbeitet wird, erscheint – oder orientiere ich mich bei dem, was ich tue, daran, wie in der Schule gelungenes Lernen bestimmt wird?

Dieser Unterschied ist vor allem deshalb bedeutsam, weil ein Rahmen, der die Arbeitsweise in ihrer konkreten Form betont, wesentlich anfälliger ist für Veränderungen etwa der Schülerschaft – während ein Rahmen, der eine Arbeitsweise aufgreift, weil sie für seinen eigentlichen Inhalt, das was erreicht werden soll durch sie, viel schneller und gleichsam bereiter eine Veränderung der Arbeitsweise erlaubt, solange sie verspricht, das Ziel mit einer veränderten Schülerschaft besser zu erreichen.

Solche Erkenntnisse lassen sich durchaus als Botschaft an das Leitungshandeln lesen. Im Blick auf die konkreten Leitungskonstellationen in den sieben Fallstudien Schulen 2014 entstehen potentielle Anregungen für das je eigene Leitungshandeln, bewährte Routinen oder aktuelle Vorhaben zu hinterfragen bzw. einer "Prüfung" zu unterziehen:

- Es gibt eine Routine, die individuellen Schwierigkeiten einzelner Lehrkräfte mit einem schulin-tern geltenden Unterrichtskonzept als Problematik persönlicher Haltung zu thematisieren. Hier lohnt ein Blick auf die möglicherweise sachlichen Gründe für jene individuelle Skepsis, die – im hier dargestellten Beispiel – das prinzipielle Dilemma zwischen einem Anspruch an individualisiertem Umgang mit Heterogenität und standardisierten Anforderungen in zentralen Abschlussprüfungen zum Ausdruck bringt.
- Im Zuge des Aufbaus der Langform einer Gemeinschaftsschule wird es bedeutsam, nicht nur organisatorisch eine Schule über alle Jahrgänge zu bilden, sondern auch pädagogisch einen Bildungsgang zu entwickeln, in dem Regeln, Rituale und Anforderungen, kurz: pädagogische Eckpunkte konsistent gehandhabt werden. Dies lässt sich durch mehrere Maßnahmen erreichen, etwa durch eine enge Verständigung unter allen Lehrkräften der verschiedenen Stufen, oder durch einen Personaleinsatz, der Lehrkräfte bewusst in verschiedenen Stufen einsetzt. Welche Maßnahme am jeweiligen Standort geeignet ist, hängt dabei immer auch von den Sichtweisen der Beteiligten und denjenigen in den Teams ab. So würde es für Jahrgangsteams, die ihren Erfolg darin begründet sehen, dass sie mit einem Großteil ihrer Unterrichtsstunden in den eigenen Klassen eingesetzt sind, kontraproduktiv erscheinen, den Personaleinsatz möglichst über alle Schulstufen zu verteilen. Angesichts dieses Spannungsfeldes steht Schulleitung vor einer Gratwanderung, in der die eigene Entwicklungsstrategie auch entlang der herrschenden Sichtweisen zu prüfen ist und in der klug und integrierend mit heterogenen Erwartungen umgegangen werden muss.
- Überall dort, wo Schulleitung wenig oder keine Vorgaben macht, sondern in erster Linie die Organisation verantwortet und einen transparenten Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen sicherzustellen versucht, wäre zu fragen, ob die Entwicklungsperspektive im Sinne der erhofften Ergebnisse nicht stärker thematisiert werden sollte. Dabei geht es weniger um Vorgaben, sondern – wie oben dargestellt – um die Einführung eines gemeinsamen Maßstabs für Entscheidungen und für die pädagogische Praxis. Die individuelle Unterschiedlichkeit der Unterrichtsgestaltung und die kollektiven Sichtweisen in den Jahrgangsteams gälte es nicht zu vereinheitlichen, sondern sie auf ihren Beitrag hin zu befragen, den sie zur Erreichung der schulischen Ziele und Ergebnisse, die man sich von Gemeinschaftsschulvorhaben erhofft(e), haben.¹⁶
- Auch und gerade neu zusammengesetzte Leitungsgruppen scheinen gut daran zu tun, die Routinen und Sichtweisen im Kollegium und in den einzelnen Teams zu beobachten und zu verstehen. Dies ist nicht etwa deshalb wichtig, um sich als Leitung diesen umstandslos anzupassen, wohl aber um eigene Entscheidungen und eigene Vorgehensweisen aus der Perspektive zu betrachten, wie diese im Rahmen der existierenden Sichtweisen von den Lehrkräften gehört und verstanden werden. Andernfalls entstehen – das wurde in einigen Interviews sehr deutlich – ungewollte Zuschreibungen im Kollegium hinsichtlich der "wahren" Intention von Leitungsentscheidungen, die vor allem, wenn sie unausgesprochen bleiben, erhebliche Schwierigkeiten nach sich ziehen.
- Die Kenntnis der in den Teams bzw. im Kollegium herrschenden kollektiven Sichtweisen ist nicht zuletzt bei Einstellung neuer Lehrkräfte und / oder pädagogischer Fachkräfte bedeutsam: Das Erleben der Schülerinnen und Schüler, die Konfrontation mit gelingenden und misslingenden Unterrichtssituationen an einer neuen Schule, das Kennenlernen von Routinen und Umgangsformen braucht einen Ort, an dem neue, vielfältige und komplexe Eindrücke verarbeitet werden können. Die in einem Jahrgangsteam etablierten kollektiven Sichtweisen bieten für neue Mitglieder in einem Kollegium eine bewährte Interpretationsfolie, auf der Strukturen,

¹⁶ Im Interview 2012 formulierte der damalige Schulleiter der Schule E paradigmatisch den Satz, der eine Ergebnisorientierung der Rahmensetzung (im Gegensatz zu einer Rahmensetzung der Arbeitsweise) sehr plakativ zum Ausdruck bringt: "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. ... 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 Klassen benutzt werden oder in dem Jahrgang, nicht zurechtkommen, dann müssen wir die Methoden umstellen."

Verhaltensweisen, Probleme und Erfolge erklärbar werden.

Dieser Umstand macht erklärbar, warum Befragte in den Interviews, die erst seit zwei Monaten an der betreffenden Schule tätig waren, wortreich und mit Beispielen belegt eine bestehende (und in zwei Fällen seit der Untersuchung 2012 weitgehend konstant gebliebene) Sichtweise wie eine selbstverständliche Sacherklärung wiedergaben.

Das Potential des Neuen, der anderen Erfahrung und des Blicks von außen, den neue Lehrkräfte in eine Schule bringen, geht häufig verloren, wenn sie zu schnell in die Sichtweisen und Muster integriert werden.

9.3.6 Zusammenhänge zwischen den Fallstudien und den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung

Eine Zusammenführung von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Erhebungen, insbesondere mit unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen ist alles andere als trivial. Dies liegt einerseits daran, dass sich die den Erhebungen und Erhebungsmethoden zugrunde liegenden Erkenntnisinteressen unterscheiden. Andererseits entstehen Hürden für eine solche Zusammenführung, weil verschiedene methodische Anlagen unterschiedlicher Datenerhebungen entsprechend unterschiedliche Realitätsausschnitte betrachten.

Das Verhältnis der unterschiedlichen Forschungsaussagen zum Stand der Entwicklung, zu den dahinter liegenden Prozessen und Sichtweisen und zu den Ergebnissen auf Ebene der Schülerleistungen ist daher keine lineare Kausalkette. Dennoch entsteht in der Zusammenschau unterschiedlicher Vorgehensweisen der wissenschaftlichen Begleitung ein Zusammenhang. Dieser lässt sich als *plausible gegenseitige Erklärung* unterschiedlicher Aussagen beschreiben. Das bedeutet, dass Informationen aus der Analyse der Lehrkräftebefragung vor dem Hintergrund der qualitativen Fallstudien plausibel erklärbar sind – wie umgekehrt einige Aussagen der qualitativen Fallstudien vor dem Hintergrund der Lehrkräftebefragung erhärtet und in ihrer Folgewirkung konkretisiert werden können.

Auch die Befunde der Lernstands- und der Lernentwicklungsuntersuchungen finden in den Erkenntnissen der qualitativen Fallstudien eine plausible Erklärung, auch wenn diese keineswegs beanspruchen kann, Lernstände kausal auf einen bestimmten Zustand der schulischen Arbeit zurückzuführen.

Im Folgenden werden einige der Aussagen aus den in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Fallstudien mit Daten aus der Lehrkräftebefragung und / oder den Lernstandsuntersuchungen verbunden. Sie werden dabei hinsichtlich ihrer Auffälligkeit und ihres gegenseitigen Erklärungspotential beschrieben.

9.3.6.1 Teamarbeit

Es zeigt sich in den Ergebnissen der Interviewgespräche, dass eine gelingende unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Team ein bedeutsamer Schlüssel für das Gelingen erfolgreichen Unterrichts darstellt. Gleichzeitig ist die Zusammenarbeit im Team auf zeitliche und organisatorische Bedingungen angewiesen. Zeiten und Strukturen führen nicht linear zu gelingender Kooperation, ohne sie wird aber erheblich erschwert, was Lehrkräfte sich wünschen. Mindestens dort, wo es positive Erfahrungen und einen Wunsch nach mehr und intensiverer Kooperation gibt, können mangelhafte Strukturen Unterrichtsentwicklung erschweren (vgl. etwa Schulen D und I im Abschnitt 9.3.2.1.2).

Die Abhängigkeit gelingender Kooperation von ermöglichenden Rahmenbedingungen wird durchgehend in den flächendeckenden quantitativen Befragungen der Lehrkräfte bestätigt.

Der Vergleich der Befragungsdaten zwischen 2013 und 2014 zeigt eine signifikante, aber sehr geringe rückläufige Tendenz hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Kooperation (über alle Schulen hinweg). Zugleich kann bei den eher anspruchsvollen Formen der Zusammenarbeit eine Zunahme festgestellt werden. Dies lässt sich plausibel in einen Zusammenhang mit denjenigen Äußerungen bringen, die vor allem Fragen der personellen Kontinuität im Team betonen und die Wichtigkeit einer hohen Stundenzahl der Lehrkräfte im eigenen Jahrgang thematisieren. Es sind gerade die anspruchsvollen Formen der Zusammenarbeit (etwa kollegiale Hospitationen im Unterricht), die von Kontinuität und einer hohen Stundenzahl im Jahrgang bzw. in der Klasse leben – sowohl hinsichtlich des atmosphärischen Miteinanders als auch hinsichtlich der organisatorischen Möglichkeiten gegenseitiger Unterrichtsbesuche.

9.3.6.2 Klassenführung

Während sich in der Lehrkräftebefragung 2014 in den meisten unterrichtsbezogenen Fragekomplexen eine hohe Konstanz über die letzten Erhebungen zeigt, gibt es die deutlichsten und in beiden Fällen positiven Veränderungen 2014 in den Bereichen "Klassenführung" und "Differenzierung / Individualisierung" (s. die Zusammenhänge zu "Differenzierung / Individualisierung" im nachfolgenden Abschnitt 9.3.6.3).

Wenn berücksichtigt wird, dass eine noch in 2012 stark verbreitete Sichtweise ("welche Schüler brauche ich für meinen Unterricht?") nicht mehr die kollektive Situation der Schule, sondern nur noch einzelner Teams kennzeichnet, dass die jeweils anderen Teams der betreffenden Schulen sich eher konstruktiv aus einem Kreislauf der Resignation herausarbeiten – dann wird sichtbar, dass es hier eine deutliche Bestätigung einer über die Gesamtheit der Schulen hinweg positiven Veränderung gibt.

Bezogen auf die sieben Schulen der Fallstudien kann für fast alle Schulen der ersten beiden Sichtweisen 2014 ("Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit" und "Ringen") ein Anstieg des Einsatzes von Instrumenten der Klassenführung festgestellt werden (erster Ausschnitt aus der Tabelle in Abschnitt 6.3.3):

Tabelle 22: Veränderungen hinsichtlich der Items zur Skala Klassenführung in den Sichtweisen "Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit" und "Gemeinsames Ringen"

Skala Klassenführung			
Schule	Mittelwert 2013	Mittelwert 2014	Mittelwertdifferenz 2014 - 2013
Schule C	3,0	3,1	+0,1
Schule D	2,9	3,1	+0,2
Schule I	3,1	3,1	0
Schule K	3,1	3,2	+0,1

Demgegenüber gibt es bei den drei Schulen der dritten Sichtweise 2014 ("Gelingen") nur in einer Schule einen geringen Anstieg, während die beiden anderen Schulen eine konstante Praxis (und mit einem Mittelwert von 3,1 eine Praxis auf hohem Niveau) zu realisieren scheinen – was angesichts ohnehin gelingenden Unterrichts unmittelbar einleuchtet (zweiter Ausschnitt aus der Tabelle in Abschnitt 6.3.3):

Tabelle 23: Veränderungen hinsichtlich der Items zur Skala *Klassenführung* in der Sichtweise "Unterricht gelingt"

Skala Klassenführung			
Schule	Mittelwert 2013	Mittelwert 2014	Mittelwertdifferenz 2014 - 2013
Schule E	3,1	3,2	+0,1
Schule J	3,1	3,1	0
Schule P	3,1	3,1	0

9.3.6.3 Individualisierung und Differenzierung

In der Lehrkräftebefragung zeigen die Aussagen zum Themenkomplex "Individualisierung und Differenzierung" über alle befragten Schulen eine positive Tendenz zwischen 2013 und 2014 – wenn auch geringer ausgeprägt als in Bezug auf "Klassenführung". Für die sieben Schulen der qualitativen Fallstudien stellt sich das Bild allerdings uneinheitlich dar:

Tabelle 24: Veränderungen hinsichtlich der Items zur Skala *Individualisierung und Differenzierung* in der Sichtweise "Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit" und "Gemeinsames Ringen"

Skala Individualisierung und Differenzierung			
Schule	Mittelwert 2013	Mittelwert 2014	Mittelwertdifferenz 2014 - 2013
Schule C	2,9	2,8	-0,1
Schule D	3,0	3,0	0
Schule I	2,8	2,9	+0,1
Schule K	3,0	2,8	-0,2

Tabelle 25: Veränderungen hinsichtlich der Items zur Skala *Individualisierung und Differenzierung* in der Sichtweise "Unterricht gelingt"

Skala Individualisierung und Differenzierung			
Schule	Mittelwert 2013	Mittelwert 2014	Mittelwertdifferenz 2014 - 2013
Schule E	3,2	3,0	-0,2
Schule J	2,9	2,8	-0,1
Schule P	2,5	2,9	+0,4

In vier Schulen ist der Einsatz von Instrumenten und Methoden der Differenzierung leicht rückläufig, nur in zwei Schulen gibt es eine Zunahme.

Eine dieser Schulen gibt eine sehr deutliche Zunahme an (Schule P mit einer Mittelwertdifferenz von +0,4; es ist der höchste Wert über alle 18 befragten Schulen). Dabei handelt es sich um genau die Schule, in der es innerhalb des Jahrgangsteams zu einer latenten Kritik am schulinternen Unterrichtskonzept kommt. Da bei anonymisierten Befragungen nicht individuell nach Gründen gefragt werden kann, bleibt es Spekulation; es drängt sich aber die Hypothese auf, dass gerade diese Zunahme einen Beitrag geleistet haben könnte zu einer teilweise als problematisch wahrgenommenen Passung des Konzepts und den Möglichkeiten, die verschiedene Kinder und Jugendliche mitbringen.

Differenzierter wird der Vergleich zwischen qualitativen Erkenntnissen aus den Interviews und der Lehrkräftebefragung, wenn eine genauere Aufschlüsselung der Aspekte von Differenzierung in der Lehrkräftebefragung vorgenommen wird.

Handlungsmuster von Unterricht

In der folgenden Tabelle 5 werden Handlungsmuster unterschieden, die sich im *Maß der Ermöglichung* von individualisierten Arbeitsformen unterscheiden. Zur Erinnerung: Mit dem Fragebogen der Lehrkräftebefragung wurden die Lehrkräfte gefragt, wie häufig sie bestimmte Unterrichtsmethoden im Unterricht einsetzen. (Diese Unterrichtsmethoden lassen sich – nach Meyer und Meyer – verschiedenen Handlungsmustern des Unterrichts zuordnen.) Mittels clusteranalytischer Verfahren, die sich auf Angaben zur Häufigkeit des Einsatzes der Unterrichtsmethoden im Unterricht beziehen, konnten drei Handlungsmuster identifiziert werden: "kooperativer und individualisierender Unterricht mit mittlerer Steuerung" (1) "kooperativer und lehrgangsförmiger Unterricht" (2) und "lehrgangsförmiger Unterricht mit gelegentlicher Gruppenarbeit" (3).

Tabelle 26: Vergleich der Fallstudien Schulen hinsichtlich der Verteilung von Grundmustern des Unterrichtens

Handlungsmuster von Unterricht	Schulen						
	Sichtweise 1 ("Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit") und Sichtweise 2 ("Ring")				Sichtweise 3 ("Gelingen")		
	Schule C	Schule D	Schule I	Schule K	Schule E	Schule J	Schule P
Kooperativer und individualisierender Unterricht mit mittlerer Steuerung durch Lehrkraft	34,1%	16,1%	9,1%	16,7%	55,8%	15,0%	76,2%
Kooperativer und lehrgangsförmiger Unterricht	24,4%	41,9%	36,4%	37,5%	30,2%	52,5%	9,5%
Lehrgangsförmiger Unterricht mit gelegentlicher Gruppenarbeit	41,5%	41,9%	54,5%	45,8%	14,0%	32,5%	14,3%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

In Tabelle 5 sind die Schulen nach den in den vorangegangenen Abschnitten herausgearbeiteten Sichtweisen unterschieden, wobei die Sichtweisen 1 ("Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit") und 2 ("Ring") zusammengefasst sind.

Bei den Schulen dieser ersten beiden Sichtweisen fällt zunächst auf, dass "lehrgangsförmiger Unterricht mit gelegentlicher Gruppenarbeit" in der Regel den höchsten Anteil hat, während ein stark individualisierender Unterricht (Handlungsmuster 1) in der Regel den geringsten Anteil hat. Auffällig ist in dieser Gruppe die Schule C, die im Gruppenvergleich einen recht hohen Anteil an individualisierendem Unterricht zeigt (34,1%) und einen im Vergleich etwas geringeren Anteil an "kooperativem und lehrgangsförmigen Unterricht" (24,4% im Vergleich zu 36% bis 42% in den anderen drei Schulen). Es handelt sich hier also um eine Unterrichtspraxis, bei der die Extreme zwischen Lehrgang und Individualisierung stärker ausgeprägt sind als die mittlere Form, eine (durch das kooperative Lernen) eher strukturierte Form von Individualisierung. Bei der Schule C handelt es sich um jene Schule, in der die beiden befragten Jahrgangsteams ein sehr gegensätzliches Bild darstellten: Während der eine Jahrgang sich 2014 in einer deutlich konstruktiveren Arbeitssituation befindet als noch 2012, bleibt die als einflusslos empfundene Unterrichtssituation im anderen Jahrgangsteam und dementsprechend die Belastung bestehen. Möglicherweise bilden allein diese zwei Jahrgangsteams bereits die Extreme ab, denen auch unterschiedliche Praktiken der Unterrichtsgestaltung in der Schule folgen. Wo es gelingt, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler gleichsam in den Griff zu bekommen, kann auch anders im Unterricht gearbeitet

werden, während eine sehr angespannte Situation im Klassenraum eher einen sehr eng geführten Lehrgangsunterricht nahezu legen scheint.

Die drei anderen Schulen in dieser Gruppe bilden in ihrem Antwortverhalten am ehesten jene Sichtweise des "Ringens" ab, eine stark auf Struktur konzentrierte Unterrichtsgestaltung, die auch "individualisierende Phasen mit mittlerer Steuerung" realisiert, aber dies in einem überschaubaren Umfang (zwischen 9% und 16%).

Auffällig ist auch der Vergleich der drei Schulen in der zweiten Gruppe, derjenigen, in denen die Sichtweise des "Gelingens" von Unterricht herrscht. In zwei Schulen (Schulen E und P) wird ein "lehrgangsförmiger Unterricht mit gelegentlicher Gruppenarbeit" nur in geringem Umfang praktiziert (14%), während "individualisierender Unterricht" den höchsten Wert annimmt (55,8% in Schule E, sogar 76,2% in Schule P). Auch hier zeigt sich die sehr stark ausgeprägte Individualisierung in Schule P, die bereits oben bemerkt wurde – möglicherweise auch hier die unterrichtspraktische Seite, der gegenüber von einigen befragten Lehrkräften die Skepsis geäußert wird, ob tatsächlich "alle Kinder zu diesem Unterricht passen" (vgl. Abschnitt 9.3.4).

Auffällig ist hier allerdings auch die Schule J, die einerseits einen besonders geringen Anteil an einem "kooperativen und individualisierenden Unterricht mit mittlerer Steuerung" zeigt, niedriger noch als die meisten Schulen der ersten beiden Sichtweisen (15%). Zugleich ist der Anteil an "kooperativem und lehrgangsförmigem Unterricht" deutlich höher als in allen anderen Schulen der Fallstudien. Möglicherweise drückt sich hier aus, dass die Schule J (anders als die Schulen E und P, die schon vor und unabhängig vom Gemeinschaftsschulprozess reformpädagogische Entwicklungen erprobt haben) mit Beginn der Pilotphase Gemeinschaftsschule einen umfassenden Entwicklungsprozess startete und in den vergangenen Jahren eine eigene Grundschule aufbauen konnte. Die Hypothese, dass ein stark individualisierender Unterricht sich aus strukturierten Formen der Differenzierung heraus entwickelt, würde im Blick auf diese Schule plausibel erscheinen. Zugleich beschreibt die Bezeichnung "kooperativ und lehrgangsförmig" anschaulich die Arbeitsweise, die Bestandteil des Konzepts der Schule J ist und die auf ein hohes Maß an Autonomie und Verantwortung bei den Schülerinnen und Schülern sieht, allerdings nicht bei den Individuen. Die Schülerinnen und Schüler werden vielmehr als Mitglieder von Teams und Arbeitsgruppen angesprochen, die dadurch vor allem füreinander Verantwortung übernehmen.

Handlungsmuster des Verhältnisses von Selbstregulation und Lehrersteuerung

In Tabelle 6 werden verschiedene Fragebogenitems der Lehrkräftebefragung 2014 verdichtet zu unterschiedlichen Handlungsmustern des Verhältnisses von Selbstregulation und Lehrersteuerung. Dabei ist vor allem die so genannte "Tiefenstruktur" des Unterrichts angesprochen, also die konkrete Art und Weise, wie die Lehrkraft das Lernen der Schülerinnen und Schüler in einem gegebenen methodischen Arrangement begleitet, unterstützt, fördert und fordert. Es handelt sich um Merkmale, die im Didaktischen Dreieck auf der Ebene der *Kommunikations- und Unterstützungskultur* liegen (vgl. Kapitel 6.1.3).

Es wird dabei unterschieden die "Unterstützung durch die Lehrkraft" mit (1) "mittleren Spielräumen für Selbstregulation", (2) "großen Spielräumen für Selbstregulation" und (3) "geringen Spielräumen für Selbstregulation".

Es sind wiederum die Schulen der beiden Sichtweisen 1 und 2 zusammengefasst:

Tabelle 27: Vergleich der Fallstudien Schulen hinsichtlich der Verteilung des Verhältnisses von Selbstregulation und Lehrersteuerung im Unterricht

Handlungsmuster des Verhältnisses von Selbstregulation und Lehrersteuerung	Schulen						
	Sichtweise 1 ("Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit") und Sichtweise 2 ("Ringens")				Sichtweise 3 ("Gelingen")		
	Schule C	Schule D	Schule I	Schule K	Schule E	Schule J	Schule P
Unterstützung durch die Lehrkraft mit <u>mittleren</u> Spielräumen für Selbstregulation	46,2%	48,4%	66,7%	50,0%	58,5%	58,5%	28,6%
Unterstützung durch die Lehrkraft mit <u>großen</u> Spielräumen für Selbstregulation	12,8%	19,4%	4,2%	16,7%	39,0%	2,4%	61,9%
Unterstützung durch die Lehrkraft mit <u>geringen</u> Spielräumen für Selbstregulation	41,0%	32,3%	29,2%	33,3%	2,4%	39,0%	9,5%
Gesamtsumme	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Das Bild in der ersten Gruppe der Sichtweisen 1 und 2 ist weitgehend konsistent. Der überwiegende Anteil der berichteten Praxis im Unterricht ermöglicht "mittlere Spielräume für Selbstregulation", der geringste Praxisanteil realisiert "große Spielräume für Selbstregulation" – ein erwartbares Bild im Rahmen eines "Ringens" mit den Anforderungen der Schülerschaft. Auf der hier dargestellten Mikroebene des Unterrichtsgeschehens, also jenseits des konkreten methodischen Arrangements des Unterrichts, gleichen sich dann auch die Extreme, wie sie noch bei der Schule C zuvor sichtbar waren, aus.

Auffällig ist dagegen die Praxis auf der (Mikro-) Ebene von Lernbegleitung in der zweiten Gruppe ("Unterricht, der gelingt").

Zunächst ist auch hier die Schule P diejenige mit dem höchsten Anteil einer Unterrichtspraxis mit "großen Spielräumen für Selbstregulation", ein Aspekt, der bereits in den Interviews sichtbar wurde und dort teilweise – allerdings nicht von allen Lehrkräften gleichermaßen – kritisch bemerkt wurde. Der etwa im Vergleich zu Schule E höhere Anteil an Unterricht mit "geringen Spielräumen für Selbstregulation" bringt möglicherweise jene individuelle Praxis zum Ausdruck, für Fachlichkeit sorgen zu wollen, auch wenn es dem schulinternen Unterrichtskonzept nicht entspricht.

Interessant ist darüber hinaus der Vergleich der Schulen E und J: Während beide einen hohen Anteil (58,5%) der Ermöglichung von "mittleren Spielräumen für Selbstregulation" zeigen, antworten die Befragten der beiden Schulen hinsichtlich "großer" und "geringer" Spielräume für Selbstregulation gegensätzlich – Die Schule J gibt hier sogar den geringsten Anteil an "großen Spielräumen" unter allen 18 Schulen der Lehrkräftebefragung an.

Die Schule E stellt ein erwartbares Bild dar, indem sie neben der Ermöglichung "mittlerer Spielräume" auch einen vergleichsweise hohen Anteil an "großen Spielräumen für Selbstregulation" angibt (39%). Dieser bleibt zwar geringer als in der Schule P, passt aber plausibel zu dem ernsthaften Diskurs um die Frage, was eigentlich an Leistung, an Kenntnissen und Kompetenzen "raus kommt" (vgl. Zitat auf Seite 147).

Die Diskrepanz zur Schule J, vor allem zu deren ausgeprägtem Anteil an Unterricht mit "geringen" (39%) und deren vergleichsweise geringem Anteil an "hohen Spielräumen für Selbstregulation"

tion" ist sehr auffällig. Sie entspricht jedoch dem Bild, das in den verdichteten Antworten zur Gestaltung von Unterrichtsarrangements erkennbar wurde (vgl. Tabelle und Erläuterungen in der vorangegangenen Passage "Handlungsmuster von Unterricht"). Gerade kooperativer Unterricht, der grundsätzlich als eine Form der Differenzierung gelten kann, lässt sich nicht als Unterricht mit "großen" Möglichkeiten der Selbstregulation beschreiben, da in der Kooperation gegenseitige Verbindlichkeiten realisiert werden, denen gegenüber die einzelnen Schülerinnen und Schüler nur sehr geringe Möglichkeiten der Selbstregulation haben.

Eine solche Interpretationsweise würde allerdings einen Diskurs eröffnen, der die Konzeption von Individualisierung als "geöffneter Unterricht und Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler" hinterfragt und ihr ein Verständnis von Kooperation und kooperativem Lernen hinzufügt, das sich selbst als eine weitere Grundkonzeption im Umgang mit Heterogenität verstehen kann.