Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin

November 2019

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER GEMEINSCHAFTSSCHULE: ÜBERGÄNGE

BERICHT FÜR DEN UNTERSUCHUNGSZEITRAUM JUNI 2018 BIS NOVEMBER 2019

bildung komplex
netzwerk
für komplexe entwicklungen
im bildungswesen, hamburg

PH ZH PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH

UNIVERSITÄT SIEGEN

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER GEMEINSCHAFTSSCHULE: ÜBERGÄNGE

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner

bildung.komplex GbR

Dr. Joachim Herrmann
Telefon: 040 741 086 22
Mobil: 0177 514 3667
joachim.herrmann@bildung-komplex.de

Universität Siegen

Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer
kathrin.racherbaeumer@uni-due.de

Pädagogische Hochschule Zürich

Prof. Dr. Nina Bremm, Professur für Schulentwicklung
nina.bremm@phzh.ch

bildung.komplex
Eichenstraße 56
20255 Hamburg

INHALT

1 Vorbemerkung ..... - 4 -
1.1 Konzept und Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung ..... - 4 -
1.2 Stichprobe ..... - 5 -
1.3 Datenerhebung ..... - 5 -
1.4 Rückmeldung und Kommunikation ..... - 6 -
1.5 Begleitendes Forschungsvorhaben ..... - 7 -
2 Übergang als schulpraktische Anforderung und als Forschungsthema ..... - 8 -
3 Beobachtungen und Analysen in vier Berliner Gemeinschaftsschulen ..... - 10 -
3.1 Ausgangslage nach der zweiten Datenerhebung ..... - 10 -
3.2 Lernkultur als Vergleichshorizont ..... - 11 -
3.3 Kontinuitäten und Brüche im Übergangszeitraum von zwei Schulen ..... - 14 -
3.3.1 Die stufenbezogenen Lernkulturen der Schule A ..... - 15 -
3.3.2 Die stufenbezogenen Lernkulturen der Schule C ..... - 20 -
3.3.3 Ausnahmen innerhalb einer "dominanten" Lernkultur ..... - 27 -
3.4 Das Spektrum unterschiedlicher Konstellationen von Kontinuitäten und Diskontinuität im Übergang aller vier Schulen ..... - 29 -
3.4.1 Zum Verhältnis der Übergangsgestaltungen der Schulen A und C ..... - 29 -
3.4.2 Erklärungsmöglichkeiten und Folgen ..... - 30 -
3.4.3 Die Schulen B und D – Varianten der Übergangsgestaltung ..... - 31 -
4 Primat der Kontinuität: Verhältnis schulischer Konstruktionen des Übergangs zu den Erkenntnissen der Studie ..... - 34 -
5 Generalisierung: Komplexität und Vielschichtigkeit im Übergang ..... - 37 -
6 Ausblick: Nächste Schritte ..... - 40 -
7 Die Begleitung der Studie durch das parallele Forschungsvorhaben der Universität Siegen und der Pädagogischen Hochschule Zürich ..... - 41 -
7.1 Gegenstandstheoretische Verortung der Studie ..... - 41 -
7.1.1 Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung ..... - 41 -
7.1.2 Educational Governance ..... - 42 -
7.2 Zentrale Fragesellungen des zweiten Zwischenberichts Teilstudie B ..... - 43 -
7.3 Forschungsdesign und geleistete Arbeiten im Berichtszeitraum ..... - 44 -
7.4 Datenauswertung ..... - 45 -
7.5 Zwischenbefunde der Teilstudie II aus dem Berichtszeitraum ..... - 46 -
7.5.1 Potenziale und Herausforderungen der Nutzung qualitativ-rekonstruktiver Daten für Schulentwicklungsprozesse ..... - 46 -
7.5.2 Rahmenbedingungen für eine entwicklungsförderliche Kommunikation von Datenrückmeldungen durch Externe ..... - 48 -
7.5.3 Reflexion: Herausforderungen und Chancen des Prozesses der Zusammenarbeit von Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung der Gemeinschaftsschule: Übergänge ..... - 48 -
8 Anhang: Grundlagen der Datenanalyse ..... - 49 -
Literatur ..... - 52 -

1 Vorbemerkung

Der Koalitionsvertrag für die Legislaturperiode 2016 – 2021 zwischen den Parteien SPD, DIE LINKE und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN vom 16.11.2016 sieht für die Berliner Gemeinschaftsschule eine Fortführung der wissenschaftliche Begleitung vor. Gegenstand dieser Untersuchung soll die Frage nach der Übergangsgestaltung in der Langform Gemeinschaftsschule sowie die Praxis der individuellen Förderung untersuchen. Sie soll darüber hinaus als Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeit für die Schulentwicklung realisiert werden.

Der hiermit vorgelegte Bericht stellt den Stand des Forschungsvorhabens nach 18 Monaten und zwei Phasen der Datenerhebung vor. Er formuliert in erster Linie Antworten auf die Frage nach der Übergangsgestaltung von der Grundstufe in die Sekundarstufe der Gemeinschaftsschule und basiert auf der Analyse flächendeckender Unterrichtsbeobachtungen, Gesprächen mit Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen sowie mit Schülerinnen und Schülern der an der Untersuchung beteiligten Schulen. Antworten auf die Frage nach der Praxis individueller Förderung sind in den Aussagen zum Übergang aufgehoben.

1.1 Konzept und Vorgehensweise der Wissenschaftlichen Begleitung

Im Zentrum des Vorhabens stehen die *Evaluation der Wirksamkeit und der Bedingungen einer schulischen Langform* wie der Gemeinschaftsschule: Wie kann das Potential, das aus der Strukturbedingung einer schulischen Langform entsteht, für einen gelingenden Übergang bzw. für eine bewusste Gestaltung des Übergangs von der Grundstufe in die Sekundarstufe ausgeschöpft werden? Welche Bedingungskonstellationen ermöglichen dabei eine individuell förderliche Lehr- und Lernkultur für alle Kinder – also auch solcher mit ungleichen Voraussetzungen und Zugangschancen.

Die Langform ermöglicht für die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern bereits in der Grundschule die Gemeinschaftsschule gewählt haben, einen insofern kontinuierlichen Übergang, als dass sie in einigen Fällen zwar das Gebäude, aber eben nicht mehr die Schule wechseln. Grundsätzlich haben alle Kinder der Grundstufe einer Gemeinschaftsschule einen *Anspruch* auf die Fortführung ihrer Schullaufbahn in der Sekundarstufe ihrer Gemeinschaftsschule. Viele Gemeinschaftsschulen sind durch Fusionsprozesse von zwei ursprünglich eigenständigen Schulen der Grund- und der Sekundarstufe entstanden, so dass die Frage des Übergangs sich weniger auf den Schulwechsel als vielmehr auf den Wechsel oder die Kontinuität der Pädagogik, der Unterrichtsgestaltung und der Lernkultur richtet.
Vor diesem Hintergrund wurde die schulische Praxis des pädagogischen Alltags und der Gestaltung von Lehr- / Lernprozessen zum zentralen Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung.

Zugleich sollten weitere externe und interne Bedingungskonstellationen berücksichtigt werden, um den Zusammenhang zwischen äußeren Strukturmerkmalen der Schule sowie internen kulturellen Mustern zu jener pädagogischen und didaktischen Alltagspraxis und deren Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler zu untersuchen.

Zusammenhänge zwischen pädagogischer und didaktischer Praxis, äußeren Rahmenbedingungen und kulturellen Mustern einer Schule lassen sich nicht ohne sehr detaillierte Einblicke

in diese Praxis und in deren Möglichkeiten gelingenden Lernens aller Schülerinnen und Schüler selbst rekonstruieren.
Fragestellung und Gegenstand der Untersuchung operationalisieren sich in einer spezifischen Auswahl der Forschungs-Stichprobe, einer gegenstandsangemessenen Datenerhebung sowie einer methodischen Analysestrategie, die innerhalb der Stichprobe sowohl die Varianz jener Zusammenhänge als auch deren etwaige Gemeinsamkeiten identifizieren kann.

1.2 Stichprobe

Ausgewählt wurden insgesamt vier Gemeinschaftsschulen, die nach dem Prinzip der maximalen Variation verschiedener Variablen externer Rahmenbedingungen als *theoretisches sample* (Kleining 1982, S. 236; Strübing 2004, S. 29 ff.) selektiert wurden. Zu diesen Variablen zählen:

- Soziale und geografische Lage der Schule
- Entstehungshistorie der Langform (Fusion oder Aufwachsen)
- Schule mit oder ohne gymnasiale Oberstufe
- Teilnahme / Nicht-Teilnahme am Bonusprogramm
- Organisationsform des Unterrichts in der Grundstufe und Sek. I (Altersjahrgangsklassen oder jahrgangsübergreifende Formen)
- Halbtags-/Ganztagsbetrieb in der Sek. I

1.3 Datenerhebung

Im Zentrum der Datenerhebung stehen Unterrichtsbeobachtungen: Welche Lernsituationen, -arrangements, -anforderungen, -instruktionen und -unterstützungen erleben Schülerinnen und Schüler in den entsprechenden Klassen im Übergangszeitraum (d.h. in den Jahrgängen 5 bis 8) im Laufe eines regulären Schultages? Inwiefern verändern sich diese im Übergangszeitraum, welches Verhältnis von Kontinuität und Veränderung wird auf welchen Ebenen (methodisch, fachlich-inhaltlich, organisatorisch und in der Lernbegleitung) realisiert – und inwiefern hat dieses Verhältnis von Kontinuität und Veränderung einen Effekt auf die fachlichen, selbstständigen, sozialen und personalen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler?
Beobachtungen zur Unterrichts- bzw. zur Lehr-Lern-Praxis werden als teilnehmende Beobachtungen realisiert, indem eine beobachtende Person ganztägig (inkl. der nachunterrichtlichen Zeit an der Schule) jeweils eine Klasse begleitet. Daten entstehen in Gestalt einer mitschreibenden Dokumentation, die als offene, nicht von vorgängigen Kriterien geleitete Dokumentation des Geschehens angelegt ist. Es werden Bewegungen, räumliche Anordnungen, Instruktionen, Verhaltensweisen, Interaktionssequenzen wortgetreu und deskriptiv aufgezeichnet, auf Zusammenfassungen wird gänzlich verzichtet (im Zweifel auch auf Kosten der Vollständigkeit der Dokumentation des Geschehens), um den Deskriptionscharakter aufrecht zu halten. Wörtliche Rede (L-S, S-S, L-L) wird in allen Interaktionsdokumentationen festgehalten (d.h. es wird weder zusammengefasst noch paraphrasiert oder beobachtungsbegleitend interpretiert).

Im Zuge solcher Unterrichtsbeobachtungen entstehen immer Gelegenheiten zu kleinen Gesprächen mit Lehrkräften oder mit Schülerinnen und Schülern. Solche Gespräche werden als implizite Befragung genutzt, indem vor allem nach Einschätzung und Erleben der am Gespräch beteiligten Person(en) gefragt wird, nach positiven und negativen Aspekten oder nach Typischem und Überraschendem im schulischen und Unterrichtsalltag in Hinblick auf den Übergang. Solche Gespräche werden als Gedächtnisprotokoll festgehalten und als eigenständige Datenquelle in der Auswertung genutzt.
Im Rahmen der zweiten Datenerhebung wurden zudem systematische Interviewgespräche mit Schülerinnen und Schülern aus den Jahrgängen 7 und 8 geführt, der Fokus dieser Gespräche richtete sich auf das Übergangserleben der Schülerinnen und Schüler – sowohl aus Perspektive des Besuchs der Grundstufe der jeweiligen Gemeinschaftsschule wie auch aus Perspektive des Wechsels an die Gemeinschaftsschule in Klasse 7.

Zudem werden weitgehend alle verfügbaren Konzepte, Organisations- und Strukturbeschreibungen, Programme und Dokumente der jeweiligen Schule gesammelt, insbesondere solche, die sich mit Fragen der Übergangsgestaltung befassen.

Schließlich fand zu Beginn des Prozesses ein Informationsgespräch mit der jeweiligen Leitungsgruppe der Schule sowie mit dem gesamten Kollegium (mindestens mit jenen, die in den Übergangsjahrgängen unterrichten) statt. Beide Veranstaltungen beinhalteten eine Phase, in der die Leitungsgruppe bzw. das Kollegium gebeten wurde, ihre Vorstellungen eines gelingenden Übergangs ebenso wie Hinweise darauf, was aus ihrer jeweiligen Perspektive an der aktuellen Übergangsgestaltung verbessert werden sollte, zu diskutieren und schriftlich festzuhalten.

Die Unterrichtsbeobachtungen fanden im Zeitraum September 2018 bis Mitte Oktober 2018 und im Folgejahr von Ende August bis Anfang Oktober 2019 statt, Leitungsgespräche gingen der Datenerhebung in beiden Jahren voraus, Kollegiumsgespräche fanden 2018 statt. In jeder Schule wurden alle Klassen / Lerngruppen im Übergangszeitraum der Jahrgänge 5 bis 8 jeweils einen vollständigen Schultag begleitet und beobachtet[1].
In der Summe entstanden je Schule Beobachtungs- und Gesprächsaufzeichnungen im Umfang von ca. 1.100 DIN A4 Seiten für jeden Beobachtungszeitraum, die um schulische Dokumente, um im Unterricht verwendete Materialien und Arbeitsblätter sowie um Fotografien von Arbeitsprodukten oder Klassenräumen ergänzt wurden.

Eine ausführliche Darstellung der methodologischen Grundannahmen und methodischen Strategien der Datenauswertung finden sich im Anhang.

1.4 Rückmeldung und Kommunikation

Der Entwurf einer wissenschaftlichen Begleitung, die zugleich Impulse für schulische Entwicklungen zur Verfügung stellen soll, beinhaltete nicht allein eine Beteiligung von Schulleitungen und Kollegien an der Frage, an welchen *eigenen* Kriterien sich denn ein gelingender Übergang festmachen ließe. Er implizierte auch eine Rückmeldung (wiederum an Leitung und Kollegium) zu den Erkenntnissen aus der Datenanalyse sowie die Formulierung von Fragen, Auffälligkeiten und möglichen Entwicklungsoptionen.
Letztere orientieren sich einerseits an allgemein- und fachdidaktischen sowie pädagogischen Kriterien lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltung im schulischen und unterrichtlichen Alltag, andererseits an den selbstformulierten Ansprüchen an die Gestaltung des Übergangs und an die Praxis individueller Förderung der jeweiligen Schule in Ergänzung und Kontrastierung zur beobachteten Praxis.

In diesem Kontext muss betont werden, dass bereits die Anlage der Untersuchung davon ausgeht, Übergang als einen Prozess zu betrachten, der sich im Zusammenspiel von individuellen Entwicklungs- und Orientierungsbedarfen mit den schulischen sowohl strukturellen als auch pädagogisch-didaktischen Anforderungen und Ermöglichungen vollzieht.
Übergang als einen Prozess forschend in den Blick zu nehmen, kann sich nicht auf die Beschreibung einer Momentaufnahme reduzieren, sondern muss den Verlauf selbst zum Gegenstand der Forschungsfrage machen. Aus diesem Grunde wurde das gesamte Vorhaben zunächst für einen eineinhalbjährigen Prozess entworfen (bis 12/2019), in dem zu zwei Messpunkten eine Datenerhebung stattfindet. Auf diese Weise kann ein erstes Bild des Prozessverlaufs aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler entstehen sowie eine Rekonstruktion jener strukturellen und pädagogisch-didaktischen Übergangsgestaltung und deren Rezeption durch die Lernenden.

Den beteiligten Schulen wurde im Nachgang zur Rückmeldung aus der Datenanalyse 2018 die Möglichkeit einer Beratung angeboten, die sich auf etwaige Konsequenzen für schulische bzw. unterrichtliche Entwicklungsvorhaben richtet.

---

[1] Ein vollständiger Schultag beginnt für die Beobachtung mit der Phase des Eintreffens der Schülerinnen und Schüler in der Schule, umfasst sowohl Unterrichts- als auch Pausenphasen, Phasen des Mittagessens sowie nachunterrichtliche Betreuungs- und Freizeit- bzw. AG-Angebote.

1.5 Begleitendes Forschungsvorhaben

Bereits in der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase der Gemeinschaftsschule in Berlin (2008 bis 2015) wurden positive Erfahrungen mit einer regelhaften Rückmeldung von Forschungsdaten und -erkenntnissen sowie der Beteiligung der Schulen (Schulleitung und interessierte Kolleginnen und Kollegen) gemacht.
Diese Rückmeldungen werden in der hier vorgestellten Untersuchung weiter intensiviert, indem Zwischenstände, Beobachtungen und Erkenntnisse allen Lehrkräften sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule vorgestellt und diskutiert werden, indem die Schulleitungen in einem organisierten Austausch Erfahrungen und Einschätzungen teilen und Verallgemeinerungsoptionen für die Schulart insgesamt thematisieren – und indem mögliche Konsequenzen der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Mitwirkenden im Forschungsteam, die selbst über viel Erfahrung in der Schulentwicklungsbegleitung verfügen, beraten und begleitet werden können.

Diese Beteiligungs- und Begleitstrategie ist ihrerseits Forschungsgegenstand einer begleitenden Studie der Universität Siegen und der Pädagogischen Hochschule Zürich: Welche Strategien, welche Verdichtung und Präsentation von Erkenntnissen, welche Sprache und Ansprache zwischen wissenschaftlicher Begleitung und schulischer Praxis ermöglichen eine Rezeption von Forschungserkenntnissen, die tatsächlich schulisch, pädagogisch und bezogen auf gemeinschaftliche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse wirksam und relevant ist (s. Abschnitt 7)?
Jenseits der insgesamt angestrebten Erkenntnisse zum Übergang von der Grund- in die Sekundarstufe einer Langform werden in dieser Teilstudie bedeutsame Erkenntnisse über Gelingensbedingungen einer externen Entwicklungsberatung / -begleitung angestrebt, die sowohl für das zukünftige Agieren externer Prozess- oder Schulentwicklungsberatung relevant ist als auch für jede Form einer Rückmeldung von Forschungsdaten an Schulen, wie zum Beispiel auch durch staatliche Monitoring-Institute wie die Schulinspektion.

2 Übergang als schulpraktische Anforderung und als Forschungsthema

Die Gliederung des deutschen Schulwesens in Schulstufen und Schulformen bildet eine Struktur, die zu spezifischen Zeitpunkten Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg erforderlich machen. Übergänge, insbesondere jener von der Grundschule zur weiterführenden Schule, gelten als Ereignisse, an denen einerseits relevante und zu bewältigende "kritische Lebensereignisse" für Schülerinnen und Schüler entstehen, an denen andererseits Bildungsungleichheiten entstehen bzw. sich reproduzieren, verstärken oder relativieren (Sartory/Järvinen/Bos 2013, S. 107). Aus diesem Grund werden Übergänge im Schul- und Bildungswesen seit langem genauer betrachtet und der Blick hinsichtlich verschiedener Einflussfaktoren auf die individuellen Übergangsentscheidungen geworfen ebenso wie auf die institutionellen Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten der am Übergang beteiligten Institutionen. Im Fokus stehen einerseits Fragen hinsichtlich des Zustandekommens individueller Laufbahnentscheidungen aus einem komplexen Geflecht unterschiedlicher Faktoren (von familiären Bildungsaspirationen über das regionale schulische Bildungsangebot bis hin zu Laufbahnempfehlungen der Grundschule sowie dem Einfluss unterschiedlicher Faktoren auf solche Empfehlungen). Andererseits werden Fragen hinsichtlich der länder- und standortspezifischen Rahmenbedingungen des Übergangs mit den Wahlentscheidungen in Zusammenhang gebracht (länderspezifische Gestaltung der Schulformen der Sekundarstufe, Elternwahlrecht, Anforderungen der Rahmenpläne etc.).
Vertiefende Studien befassen sich darüber hinaus mit den Bewältigungsanforderungen, die sich aus einem Übergang für die Schülerinnen und Schüler ergeben, und wie diese angesichts heterogener individueller Voraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bewältigt werden (Petersen/Asbrand 2013; als Überblick Ditton/Krüsken 2006; BMBF 2010).

In jüngerer Zeit werden neben den strukturellen Fragen des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule zunehmend Fragen der pädagogischen Gestaltung des Übergangs gestellt, also der institutionellen Bemühungen, die erforderlichen Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen im Übergang auch von schulischer Seite zu begleiten und zu unterstützen. Dabei wird auf die zunehmend differenzierteren Formen elterlicher Übergangsentscheidungen Bezug genommen, die sich nicht mehr allein auf die Schul*form*, sondern auf das pädagogische Profil bzw. das spezifische Angebot der *Einzelschule* richten.
Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse treffen hier auf eine zunehmende einzelschulische Profilierung, die sich im Kontext marktförmiger Steuerungsstrukturen der Bildungsadministration etabliert hat (Zunker/Neumann/ Maaz 2018; Schwarz et.al. 2018). In der Folge rücken Schulsystemmerkmale für Elternwahlentscheidungen zugunsten pädagogischer Merkmale der Einzelschule eher in den Hintergrund.
Neben strukturellen Fragen einer "optimalen Ausgestaltung individueller 'Lernlaufbahnen' und [der] Herstellung von Anschlussfähigkeit" als zentrales Ziel gelingender Übergänge (wie ein regionales Übergangsmonitoring, gemeinsame Beratungskonzepte abgebender und aufnehmender Schulen, Angleichung schulinterner Curricula und Standards) geraten nun auch pädagogische und didaktische Aspekte in das Blickfeld der Forschung. Insbesondere deren Einfluss auf Bewältigung und notwendiges Bewältigungsvermögen der Schülerinnen und Schüler angesichts individueller Übergangsanforderungen wird hier genannt, woraus sich insbesondere die Frage nach "anschlussfähigen Lernkulturen" (imBrahm 2016, S.15) stellt.

Die vorliegende Studie steht vor diesem Hintergrund vor einer doppelten Herausforderung: Einerseits stellt sie die Frage nach einer erfolgreichen Übergangsgestaltung in einer schulischen Langform, in der es sich formal um einen Übergang zwischen den Stufen *einer* Schulart handelt und in der die Schul*form*-Trennung zwischen der Grundstufe und der Sekundarstufe aufgehoben scheint: Als durchgehende Schulform ermöglicht die Berliner Gemeinschaftsschule ein durchgehendes Lernen von Jahrgang 1 bis Jahrgang 13 und bietet alle Abschlüsse an. Der Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I

scheint hier "aufgehoben", da es innerhalb einer Langform keinen Wechsel von Schule und Schulform mehr gibt, so zumindest die konzeptionelle Idee. Bei genauerem Hinsehen ist allerdings die Frage nach dem Übergang in den beteiligten Schulen selbst von hoher Bedeutung. Dieses hat zwei unterschiedliche Gründe:

- Einerseits vollzog (und vollzieht) sich die Etablierung der Langform der Berliner Gemeinschaftsschule in einem Prozess des Aufbaus oder als Ergebnis eines Fusionsprozesses zweier ursprünglich eigenständiger Schulen – mithin ist die "Aufhebung" eines Übergangs zunächst Gegenstand dieses Entwicklungsprozesses, der selbst schulintern gestaltet wird.
- Andererseits besteht auch für die Gemeinschaftsschule das Elternwahlrecht, so dass es auch in einer etablierten Langform zu Fluktuationen im Anschluss an die Grundstufe der Gemeinschaftsschule gibt: Schülerinnen und Schüler verlassen nach der 6. Klasse die Schule (und wechseln auf eine andere Sekundarschule oder auf das Gymnasium), andere Schülerinnen und Schüler wechseln aus einer eigenständigen Grundschule an die Sekundarstufe der Gemeinschaftsschule, zudem gibt es immer auch gelegentliche Schulwechsel einzelner Schülerinnen und Schüler innerhalb des Zeitraums der Grund- oder der Sekundarstufe.

Eine Untersuchung von Lernkulturen und deren Anschlussfähigkeit zwischen den Stufen einer Einzelschule ist andererseits vor allem deshalb anspruchsvoll, weil diese angesichts der strukturellen Entwicklungen von Aufbau und / oder Fusion selbst Gegenstand schulinterner Veränderungen und somit in Bewegung und Veränderung sind. Methodische Anforderungen einer Untersuchung von Lernkulturen verknüpfen sich mit der Herausforderung, diese hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit zwischen den Stufen und zugleich als in Veränderung begriffen zu erfassen. Insofern umfassen Erkenntnisse aus einer solchen Studie Beschreibungen von Kontinuitäten und Brüchen im schulinternen Übergang und zugleich Hinweise auf Entwicklungspotentiale resp. -gefahren. Diese orientieren sich an der normativen (also auf die Ermöglichung eines erfolgreichen individuellen Lernweges gerichteten) Frage nach dem Verhältnis von Kontinuitätserfahrung der Schülerinnen und Schüler und ebenso notwendiger Weiterentwicklungen pädagogischer und didaktischer Arbeitsweisen.

3 Beobachtungen und Analysen in vier Berliner Gemeinschaftsschulen

3.1 Ausgangslage nach der zweiten Datenerhebung

Die Unterrichtsbeobachtungen der ersten Datenerhebung 2018 wurden im Ergebnis der rekonstruktiven Analyse als eine schulspezifische Form des Verhältnisses unterschiedlicher Dimensionen der Gestaltung von Unterricht beschrieben, die den Elementen einer Weiterentwicklung des so genannten Didaktischen Dreiecks folgten (in dieser Weiterentwicklung werden Inhalte / Aufgaben des Unterrichts, Methoden / Organisation im Unterricht und Verhalten / Steuerung durch die Lehrkraft in Beziehung zueinander gesetzt).
So konnte einzelschulbezogen die Art und Weise der Organisation und Methodik beschrieben werden, die sowohl Aspekte der allgemeinen Unterrichtsorganisation (Jahrgangsklassen oder JÜL, Stundenplanung, Zusatz-/Förderkurse, Stundentaktung etc.) als auch der unterrichtlichen Arbeits- und Sozialformen umfassten.
Als zweite Dimension wurde die "inhaltliche Füllung" dieser Organisation rekonstruiert, d.h. die Gestaltung fachlicher Materialien, Struktur von Aufgabenstellungen, Differenzierung im Material, Frage- und Problemstellungen und didaktische Aufbereitung von Themen, Inhalten und Zusammenhängen.
Schließlich gelang es schulbezogen "typische" Formen der Lehraktivitäten zu identifizieren, die neben dem Instruieren und Erklären auch die diversen Aktivitäten des Helfens und Unterstützens, des Nachfragens, Regulierens, Hinweisens und Zeigens (Prange 1995) sowie der Disziplinierung und Aufmerksamkeitslenkung beinhalten.

Für jede der beteiligten Schulen ließ sich jede der Dimensionen und ihr fachliches und situatives Ineinandergreifen skizzieren. Zugleich wurde sehr präzise beschreibbar, welche Unterrichtsgestaltung im Übergangszeitraum weitgehend konstant fortgeführt wurde und welche sich auf welche Art und Weise veränderte. Solche Veränderungen waren dabei nicht isoliert, sondern hatten aufgrund der engen Verflechtungen der Dimensionen miteinander immer auch Effekte auf die Fortführung derjenigen Gestaltungselemente, die versucht wurden konstant zu halten.
In der Gesamtschau zeigte sich ein komplexes Bild, in dem die unterschiedlichen Formen des Verhältnisses von Kontinuitäten und Diskontinuitäten für jede einzelne Schulen nachgezeichnet werden konnten.

Im Ergebnis konnten schulübergreifend folgende zentrale Erkenntnisse festgehalten werden:

- Die Gestaltung von Unterricht variiert in hohem Maße mit der individuellen Lehrkraft. Dennoch lässt sich in einer qualitativ-heuristischen rekonstruktiven Analyse einer großen Zahl von Unterrichtsstunden erkennen, dass es eine "dominante" Form des Unterrichtens in einer Schule gibt. Diese manifestiert sich in strukturanalogen Routinen, Interaktionsmustern, Aufgabenstellungen und Organisationsweisen des sozialen Miteinanders im Unterricht.
- Die Unterrichtsgestaltung im Zeitraum des Übergangs – in den Klassen der Jahrgänge 5 bis 8 – konnte aufzeigen, dass die Veränderungen der jeweils "dominanten" Form der Unterrichtspraxis zwischen der Grundstufe und der Sekundarstufe in einigen Fällen sehr umfangreich waren. Zugleich lagen diese Veränderungen auf sehr unterschiedlichen Ebenen, d.h. sie bewegten sich auf verschiedenen Dimensionen der Gestaltung von unterrichtlichen Lehr-Lern-Situationen: Auf der inhaltlich-materiellen Ebene, auf der Ebene der Unterrichtsorganisation sowie der ausgewählten und miteinander verknüpften Lernarrangements und schließlich auf der Ebene des Lehrhandelns in seinen steuernden, unterstützenden, aktivierenden, begleitenden Tätigkeiten.
- Die Rekonstruktion der Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen zeigte vor diesem Hintergrund eine hohe Diversität und Dynamik der Verknüpfung von Lehrpraktiken, Unterrichtsarrangements und inhaltsbezogenen Aufgaben / Materialien / Produkten etc., die in dieser Komplexität in bisheriger Forschung kaum thematisiert wurde. Insofern erscheinen auch die Hinweise auf "anschlussfähige Curricula" oder "anschlussfähige Lernkulturen", die in

der Forschungsliteratur als Faktoren gelingender Übergangsgestaltung thematisiert werden, als unterkomplex. Die Veränderungen, die sich in manchen Schulen zwischen der Grund- und der Sekundarstufe zeigen, produzieren ihrerseits komplexe Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler. Zugleich vollziehen sich erforderliche Anpassungs- und Bewältigungsprozesse an die "neue" Form des Unterrichtens auf eine Weise, die auch Lernaktivitäten, Beteiligungsinteressen, Anstrengungsbereitschaft, Motivationslagen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verschieben.

- Eine Beschreibung des Übergangs von der Grundstufe in die Sekundarstufe ist ebensowenig wie die detaillierte Rekonstruktion von Kontinuitäten und Brüchen unabhängig von Fragen der allgemeinen Unterrichtsqualität zu beschreiben. Der Auftrag der vorliegenden Studie richtet sich neben der Frage nach der Übergangsgestaltung in einer schulischen Langform auch auf die Frage der Gestaltung differenzierten Lernens und individueller Förderung. Obgleich zwei unterschiedliche Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung, zeigen die Unterrichtsbeobachtungen auch hinsichtlich der Praxis individueller Förderung und differenzierender Begleitung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen nicht nur situative und individuelle Unterschiede, sondern auch systematische, die in engem Zusammenhang zu den Veränderungen der allgemeinen Unterrichtsgestaltung im Übergangszeitraum stehen. Beobachtungen und Rekonstruktion von Praktiken der individuellen Förderung können zwar analytisch isoliert betrachtet und beschrieben werden, sie vollziehen sich aber in situ im unmittelbaren Kontext von gelingenden oder misslingenden Verstehensprozessen von Schülerinnen und Schülern – also jener Aktivitäten des Lehrens, die sich an alle Schülerinnen und Schüler richten, aber nicht in jedem Fall alle erreichen, woraus ein entsprechender Hilfs- oder Unterstützungsbedarf entsteht, der teilweise systematischer Natur, teilweise situativer Natur ist. Sowohl jene Förderaktivitäten als auch deren Kontextbedingungen verändern sich immer auch durch eine Veränderung der Gestaltungsprinzipien des Unterrichts insgesamt, so dass eine Beschreibung von Kontinuitäten und Diskontinuitäten des Übergangs von der Grund- zur Sekundarstufe einer Schule immer auch Beschreibungen von Qualitätsentwicklungen und -brüchen darstellen.

3.2 Lernkultur als Vergleichshorizont

Die einzelschulische Situation und die spezifischen Konstellationen von Unterrichtsgestaltung, interner Organisation, Schülerschaft und sozialräumlichem Kontext sowie die besonderen internen Routinen, Handlungsmuster und schließlich die Veränderungen dieser Konstellationen und des Zusammenspiels im Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe lassen sich zwar als isolierte Beobachtungen einzeln darstellen. Dadurch würde aber nicht sofort eine gemeinsame Antwort auf die Ausgangsfrage der Studie entstehen – zudem droht eine Darstellung der einzelschulischen Komplexität Verallgemeinerungen eher zu erschweren als sie zu ermöglichen.
Zunächst braucht es daher einen *Vergleichshorizont*, d.h. eine Gemeinsamkeit, auf die sich die Unterschiede zwischen den beteiligten Schulen beziehen lassen. Erst durch einen solchen gemeinsamen Bezugsrahmen lassen sich Unterschiede in Beziehung setzen und übergreifende Aussagen zur Spezifik des Übergangs in einer Langform ebenso formulieren wie zur aktuellen Praxis des Übergangs.

"Lernkultur" bezeichnet in der vorliegenden Arbeit keinen normativen Begriff, der eine bestimmte Form der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen als eine prinzipiell gute oder hochwertige o.ä. propagiert und empirische Beobachtungen an ihm misst und beurteilt. "Lernkultur" meint auch nicht die Summe allen pädagogischen und didaktischen Agierens in seiner einzelschulischen Vielfalt (grundsätzlich und im Folgenden: Kolbe et al. 2008).
Im Begriff der Lernkultur werden durch konkrete soziale Praktiken erzeugte Ordnungsprinzipien symbolisch hergestellt und reproduziert. Weniger die formale Verfasstheit einer Schule noch eine schulinterne Konzeption oder allein sprachlich vermittelte Erwartungen strukturieren die pädagogische und unterrichtliche Ordnung. Vielmehr entsteht diese durch und im Vollzug von Praktiken, die sich ganz materiell, sprachlich wie körperlich, im Umgang mit Dingen und anderen Beteiligten sowie deren Praktiken vollziehen. In der Routine und der Wiederkehr bzw.

der Wiedererkennbarkeit solcher Praktiken emergieren Bedeutungen und die Möglichkeit des Verstehens, der Beteiligung (sowie des Ausschlusses) und spezifische Formen sozialen Miteinanders.
"Lernkultur" entsteht und realisiert sich in pädagogischen Praktiken, in denen drei Unterscheidungen in einer unterrichts- bzw. schultypischen Weise etabliert werden, um dem Lernen im Unterricht eine Form zu geben:

- Pädagogische Praktiken richten sich auf und *etablieren eine soziale Ordnung des Unterrichts*, welche diesen von anderen sozialen Situationen unterscheidet. Sie tun dies u.a. durch das unterrichtliche Handeln und die hierin sich vollziehende Verortung von Beteiligten in Hierarchien, Zugehörigkeiten, Unterschiedlichkeiten sowie im Praktizieren von Regeln innerhalb des unterrichtlichen Handelns.
- Pädagogische Praktiken etablieren, bearbeiten, gestalten und reproduzieren den fundamentalen *Unterschied zwischen Aneignung und Vermittlung*. Wie beide Seiten gestaltet werden, wie sie aufeinander bezogen und in ihrem Zusammenhang markiert werden, vollzieht sich für alle Beteiligten in der performativen Form dieses zu tun.
- Pädagogische Praktiken definieren in ihrem Vollzug die *Differenz zwischen schulische relevantem und schulisch nicht relevantem Wissen*. Praktiken des Fragens und Antwortens, des Bestätigens, Ablehnens, Ignorierens oder Einforderns produzieren und halten diese spezifische Differenz aufrecht. Nicht die Ankündigung, was als relevant gilt, sondern die kontinuierliche und wiederkehrende Markierung im praktischen Tun macht diesen Unterschied erkennbar, muss ihn aber seinerseits kontinuierlich reproduzieren, so dass bei allen Beteiligten ein entsprechendes "praktisches Wissen" entstehen kann (ebd. S. 133).

Ein in diesem Sinne sozialtheoretisch fundiertes Konzept von Lernkultur (Reckwitz 2003) ermöglicht eine systematische und nicht-normative Analyse des Vollzugs von Unterricht, die entlang beobachtbarer pädagogischer Praktiken (zu denen "kulturelle" Praktiken *aller* an Unterricht Beteiligten zu rechnen sind) zu rekonstruieren vermag,

- welche spezifische soziale Ordnung und welche Idee sozialen Miteinanders im Unterricht etabliert werden soll, womit zugleich Formen sozialer Ordnung markiert werden können, die nicht in Anspruch nehmen dürfen Unterricht zu sein,
- welche Formen des Verhältnisses von Lehren und Lernen von wem zu welchem Zeitpunkt praktiziert werden und als legitim gelten dürfen, wie also "Lehrsubjekte" und "Schülersubjekte" in und durch pädagogische Praktiken konstruiert und prozessiert werden,
- welche Formen und Inhalte des Wissens (in einem weiten, auch Fähigkeiten und Kompetenzen umfassenden Sinne) Gegenstand des Unterrichtsgeschehens sind und welche keinen Zugang finden, so sehr diese auch präsent sein mögen.

Um das Konzept von Lernkultur als einen Vergleichshorizont zu nutzen, entlang dessen die Schulen bei all ihren spezifischen Organisations- und Arbeitsweisen miteinander in Beziehung gesetzt werden können, sind zwei Erweiterungen erforderlich, die den Ansatz der Lernkultur einerseits ergänzen, andererseits spezifizieren:

1) Lernkultur wird schnell mit der Kultur einer Unterrichtsstunde assoziiert oder der Kultur, die sich im Zusammenspiel einer oder mehrerer Lehrkräfte mit einer Schulklasse etabliert. Tatsächlich vollzieht sich in der Lernkultur immer auch die Schulkultur. Schulkultur realisiert sich in der Etablierung bzw. der Emergenz kommunikativer Bezugspunkte, über die kollegiale Gemeinsamkeiten hergestellt werden, die einerseits Identität und Kooperation ermöglichen, die andererseits Differenzen pädagogischer Sichtweisen und Praktiken aus der Kommunikation fernzuhalten versuchen (Herrmann 2014; 2018). In dieser Kommunikation manifestieren sich regelhaft bestimmte Bilder von Schülerinnen und Schülern, von Lehren, Lernen und Unterricht, die zwar das individuelle Unterrichtshandeln nicht determinieren, aber dennoch eine Wahrnehmungs- und Interpretationsfolie zur Verfügung stellen. Diese wiederum verknüpft sich mit individuellen Erfahrungen und prägt so ihrerseits die Lernkultur. Ohne die "offene" Frage nach dem Verhältnis von Unterricht und Schulkultur beantworten zu wollen, sprechen auch Kolbe et al. (2008, S. 138) selbst davon, "dass es an den Schulen eine je dominante (hegemoniale) Lernkultur gibt". Sofern also die Vergleichsfolie des Begriffs Lernkultur verwendet wird, geht es in der vorliegenden Studie immer auch um

die Rekonstruktion klassenübergreifender Bedeutungsstrukturen und deren Kontinuität und Diskontinuität in der Übergangsphase der Gemeinschaftsschulen.

2) Pädagogische Praktiken erzeugen und prozessieren die Differenz von Aneignung und Vermittlung. Sie tun dies allerdings nicht allein symbolisch oder sprachlich, sondern ganz materiell, körperlich und manifest. Zentral ist hierfür der Begriff des Artefakts, wobei Artefakte als "hergestellte Gegenstände und die in diesen materialisierten Praktiken und Wissensbestände" gelten (S. 132). Unterricht ist allerdings auch und gerade in seiner "Materialität" eine Vermittlung *von etwas Bestimmten*. Pädagogische Praktiken im Unterricht vollziehen sich immer auch durch einen zu unterrichtenden Lerngegenstand, der dargeboten, auf den gezeigt wird (Prange 2005), der betrachtet, verstanden und angeeignet werden soll, dem sich verweigert wird oder der sich einer Aneignung sperrt. Interaktionen vollziehen sich also nicht allein unter den Anwesenden und in Bezug auf (diverse) Artefakte, Interaktion findet auch *mit* dem Lerngegenstand statt (Baltruschat 2016), der in diesem Sinne weit mehr als nur ein Artefakt unter vielen. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass spezifische Praktiken, die sich auf den Lerngegenstand bzw. auf die Interaktion mit diesem richten, einen starken Einfluss auf Aspekte der Beteiligung und des Ausschlusses, auf Aneignungsmöglichkeiten und Aneignungsgrenzen entfalten können und somit in hohem Maße auch die Herstellung der Schülersubjektivität ebenso wie die soziale Ordnung des Unterrichts insgesamt beeinflussen (Baltruschat 2018; Kabel 2019). Vor diesem Hintergrund kommt den konkreten Lerngegenständen, den fachlichen Aufgaben, Aufgabenstellungen, den Materialien und Beispielen, die den Lerngegenstand aufzeigen und erschließen lassen sollen, sowie den Produkten von Aneignungsprozessen und deren Beurteilung eine hohe Bedeutung im rekonstruktiven Analyseprozess zu.

Die unmittelbar beobachtbaren Aktivitäten der am Unterricht Teilnehmenden sowie deren Bewegungen im Raum und zwischen den Räumen, der Raum und seine Einrichtung selbst sowie Interaktionsprozesse sprachlicher, mimischer, gestischer und gegenständlicher Art, bilden das Gesamt der pädagogischen Praktiken. Zugleich sind sie diese noch nicht, da sie sich erst in ihrem wiederholenden und strukturbildenden iterativen Charakter als spezifisch pädagogische Praktik dieser Schule und dieser Stufe etablieren. Insofern lassen sich auch konkrete Beobachtungen unterschiedlichen Dimensionen der Lernkultur zuordnen, da sich Praktiken in unterschiedlichen Aktivitäten manifestieren und Aktivitäten unterschiedliche Praktiken realisieren. Aus diesem Grund und einer leichtgängigen Lesbarkeit halber wird eine pragmatische Form der Beschreibung der Lernkultur gewählt: Aspekte des Raumes, der Raumausstattung, der Sitzordnung etc. werden beispielsweise der Herstellung sozialer Ordnung zugerechnet, auch wenn etwa die Sitzordnung immer auch eine spezifische Differenz von Aneignung und Vermittlung prozessiert.

Die komparative Analyse der Lernkultur, der Lerngegenstände und der Schulkultur innerhalb und zwischen den Stufen der Grund- und der Sekundarstufe sowie zwischen den beteiligten Schulen stellt sich als eine Matrix dar, in der die Dimensionen des Vergleichshorizonts als Zeilen hinsichtlich der vier Schulen und dort entlang der Differenz von Grund- und Sekundarstufe einzutragen wären.
Die Rekonstruktion pädagogischer Praktiken kann auf den Elementen der Lernkultur, der Herstellung sozialer Ordnung (a), der Differenzierung von Aneignung und Vermittlung (b) und der Differenzierung von relevanten vs. nicht relevantem Wissen (d) dimensioniert werden. Zwischen der Ebene der Differenz von Aneignung und Vermittlung und den legitimen Formen des Wissens verorten wir das *Medium des Lerngegenstands* (c) in seinem vermittelnden Gehalt (Baltruschat 2016, S. 97) innerhalb einer Lernkultur. Die über die Einzelstunde hinausgehende *schulische Idee von Lehren und Lernen* (e), die "Schulkultur" bildet den letzten Aspekt des Vergleichshorizonts:

	Schule A		Schule B		Schule C		Schule D	
	GS	Sek I	GS	Sek I	GS	Sek I	GS	Sek I
(a) Praktiken der Herstellung sozialer Ordnung								
(b) Praktiken der Differenz von Aneignung und Vermittlung								
(c) Vermittlungscharakter der Konstruktion von Lerngegenständen								
(d) Differenzierung relevanten von nicht relevantem Wissen								
(e) Schulkultureller Diskurs über Schüler, Lehren und Lernen								

Für die nachfolgende Darstellung der Analyseergebnisse wird diese Übersicht in zwei Richtungen vereinfacht:
Es werden nicht alle, sondern lediglich zwei Schulen miteinander verglichen, die gewissermaßen die Pole in einem Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten bilden. Dieser Schritt dient einer verbesserten Lesbarkeit und leichteren Generalisierung der Praxis der Übergangsgestaltung. Sie verweist nicht darauf, dass die schulischen Unterschiede lediglich gradueller Natur auf einem linearen Gestaltungsraum sind. Tatsächlich sind die schulischen Unterschiede groß und bilden eine einzigartige komplexe Verknüpfung von heterogenen Praktiken. Dennoch zeigen die beiden ausgewählten Schulen zwei fundamental unterschiedliche schulpädagogische Grundannahmen, die sich in diversen Varianten und Umsetzungsmodellen in vielen anderen Schulen auch finden. In diesem Sinne bilden auch die zwei anderen, nicht ausgewählten (sondern nur kursorisch dargestellten) Schulen Varianten der einen oder anderen Grundannahme. Der Vergleich richtet sich nicht auf "das Ganze" der jeweiligen Schule. Er fokussiert entlang der Forschungsfragen auf den Moment des Übergangs und somit auf die Differenz zwischen der Grundstufe und der Sekundarstufe als das bildungsbiographische Ereignis eines schulischen Wechsels und seine Bewältigung in der Besonderheit einer schulischen Langform. Der Übergang bildet insofern einen Kristallisationspunkt für die Lern- und Schulkultur der jeweiligen Schule, als die Frage nach Anschlussfähigkeit zu einem Vergleich von Kontinuität und Diskontinuität zwischen beiden Stufen zwingt, der seinerseits die Spezifik der stufenbezogenen Lernkulturen und zugleich des lernförderlichen Gehalts der jeweiligen Lernkultur präzisiert.

3.3 Kontinuitäten und Brüche im Übergangszeitraum von zwei Schulen

Im Folgenden werden die Lernkulturen der Grundstufe und der Sekundarstufe von zwei Schulen miteinander verglichen, zugleich werden auf diese Weise auch die Schulen einander gegenübergestellt. Dabei bildet die Lernkultur den Bezugspunkt für die Frage nach dem Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität im Übergang von der Grund- zur Sekundarstufe. Die dargestellten zwei Einzelschulen sind damit ein Beispiel für die Bedeutung von Lernkulturen in ihrem Wandel beim Übergang.
Anschließend werden die zwei Schulen als Markierung von "Polen" schulischer Lernkulturen und Polen des Wandels von Lernkulturen im Übergang beschrieben. Dabei wird sich auch die Komplexität miteinander verschränkter Handlungsebenen zeigen, die eindeutige und lineare, kausallogische Hinweise auf Maßnahmen, die kontextfrei eine Garantie gelingender Übergänge versprechen, verbietet.

3.3.1 Die stufenbezogenen Lernkulturen der Schule A

(1) Grundstufe der Schule A

Die Herstellung der sozialen Ordnung von Unterricht beginnt bereits im äußeren Rahmen der Organisation von Klassen, die Grundstufe der Schule A ist *jahrgangsübergreifend* organisiert (JÜL-Gruppen der Jahrgänge 1 – 3 und 4 – 6), so dass sich jede Lerngruppe von vornherein altersgemischt zusammensetzt. Die *Gestaltung der Klassenräume*, in denen der Großteil des Unterrichts stattfindet, ist geprägt von vielfältigen Material- und Ordnungssystemen sowie dem Aushang von diversen Übersichten (Geburtstage, Schüler-Produkte, Stundenplan bis zu fachbezogenen Merkplakaten). In einigen Klassen haben viele Dinge (kleine Kisten mit Stiften, Schubladen mit Büromaterialien, die Tafel und das Smartboard uvm.) einen Namen. Durch Praktiken der Gestaltung, der Einzigartigkeit der einzelnen Klassenräume und der Namensgebungen entsteht eine spezifische *Identität der Gruppe als einer Klasse*, welche die Lehrkraft durchaus einschließt.
Gruppentische sind im Raum aufgestellt, in dessen Mitte ein runder Teppich liegt. Um diesen Teppich stellen die Schülerinnen und Schüler regelhaft zu Beginn des Tages wie auch in Einführungs- oder Präsentationsphasen einen *Stuhlkreis* auf, in dem sowohl berichtet als auch präsentiert wird, ebenso finden fachlich-thematische Einführung in dieser Form statt, in der dann auch Verständnisfragen thematisiert werden.
Das Agieren der Lehrkraft bzw. bei Doppel- und Mehrfachsteckungen der Lehrkräfte umfasst vielfältige Praktiken, mit deren Hilfe die *Schülerinnen und Schüler miteinander in Austausch* treten, einander Fragen stellen. Hier zeigt sich eine Sozialordnung als die einer Gruppe, die nicht nur eine eigene Identität entwickelt, sondern in der sich die Mitglieder durchweg aufeinander beziehen, sich kennen und *einander helfen*. Die Lehrkraft ist Teil dieser Gruppe, sie führt diese auf eine zurückhaltende, Interaktion stiftende und dennoch verbindliche Weise. In dieser *Führungsrolle* agiert die Lehrkraft einerseits *ermutigend und aktivierend*, in einigen Fällen bekommt die Argumentation einen *normativen Charakter*, indem Erwartungen (z.B. an ein bestimmtes Verhalten oder an die Unterlassung bestimmter Aktivitäten) nicht als Notwendigkeit für schulisches Arbeiten kommuniziert werden, sondern als etwas, "das man nicht tut" oder "was wir hier nicht wollen". Hier zeigt sich gelegentlich ein moralischer Verweis auf scheinbar natürliche und deshalb legitime Erwartungen an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler
Es ist erkennbar, dass die Gruppe sich selbst als *eine inklusive Gruppe* versteht, offen wird über Unterschiede gesprochen, nicht nur hinsichtlich der Altersunterschiede, sondern auch über individuelle und über Unterschiede hinsichtlich des Leistungsvermögens und individueller Förderbedarfe. Die Lehrkraft legt häufig Wert darauf, gezielt Kinder miteinander in einen Austausch zu bringen, in dem praktische oder fachliche Unterstützung erforderlich ist. Zugleich lassen sich mehrere Situationen beobachten, in denen (ohne explizite Aufforderung der Lehrkraft) Schülerinnen und Schüler einander helfen, Hilfe anbieten oder Hilfe suchen.

Die Differenz von Aneignung und Vermittlung ist geprägt von *Strategien der Aktivierung* der Schülerinnen und Schüler, sowohl individuell wie auch als Gruppe. Bereits die Einführung eines fachlichen Inhaltes ist eng verknüpft mit der Aktivierung sowohl von Vorwissen als auch von Ideen, Assoziationen und Interessen – die durchaus allen anderen auch zur Verfügung gestellt werden und deshalb in der Regel im Stuhlkreis erfolgen.
Im weiteren Unterrichtsverlauf arbeiten die Schülerinnen und Schüler an eigenen Vorhaben oder an Aufgaben, Arbeitsblättern, Übungen, welche die Lehrkraft z.T. zur Auswahl anbietet, z.T. explizit zuweist. Durchgängig erfolgt die Mehrzahl der Arbeitsphasen in *kooperativen Arbeitsformen*, zusätzlich gibt es immer Möglichkeiten *um Hilfe zu bitten*, sowohl die Lehrkraft wie auch andere Schülerinnen und Schüler – es gab keine einzige Situation in den Beobachtungen, in denen ein Hilfegesuch abgelehnt wurde.
Die Ansprache der Lehrkräfte ist durchweg von *Ermutigung* geprägt, Schülerinnen und Schüler werden als *selbstständige und wissbegierige* angesprochen. Aufgabenstellungen und Instruktionen haben einen Aufforderungscharakter hinsichtlich des *Entdeckens und der Selbstständigkeit*. In der Arbeit leisten die Lehrkräfte neben fachlicher Unterstützung auch Hilfe in der Strukturierung der Arbeit, dabei wird immer wieder auf Kooperation verwiesen, Beispiele des Vorgehens und / oder der Ergebnisse anderer Schülerinnen und Schüler werden sehr häufig

auch als Hilfestellung genutzt.
Aneignung und Vermittlung sind in der Grundstufe der Schule A nicht eindeutig zugeordnet, *auch Schülerinnen und Schüler agieren vermittelnd* und auch die Lehrkraft fragt interessiert nach Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und zeigt sich so als Lernende. *Aneignung und Vermittlung sind vielmehr verfügbare Rollen*, die im Verlaufe von Unterricht immer auch wechseln und variieren können – freilich innerhalb des Rahmens, der von der Lehrkraft mit Verweis auf Fach und Thema definiert wird.

Unterricht an der Grundstufe der Schule A ist von großen, teilweise über vier Schulstunden sich erstreckende Einheiten geprägt, die durch explizite kürzere Fachstunden ergänzt werden. Dabei umfassen die größeren Einheiten sowohl thematische Blöcke, in denen naturwissenschaftliche und sachkundliche Themen bearbeitet werden, als auch Freiarbeitsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler fachliche Themen vertiefen und üben, aber auch selbstgewählte Aufgaben fortsetzen können. Lerngegenstände sind dementsprechend in der Regel *komplexe Problemstellungen oder komplexe Phänomene* der natürlichen und gesellschaftlichen Welt. Spezifische Kompetenzen etwa im mathematischen Bereich oder in der Sprache (z.B. Grammatik) werden stärker lehrgangsartig bearbeitet. Insgesamt werden explizit Ideen, Vorkenntnisse und individuelle Fragestellungen ("Was interessiert dich in diesem Zusammenhang / an diesem Thema?") zugelassen und als weitere Facette eines eingeführten Themas eingefordert. Auf diese Weise sind *Lerngegenstände häufig offen definiert*, sie präziseren sich erst in der gemeinsamen Aufnahme weiterer Aspekte durch die Schülerinnen und Schüler. Diese "Öffnung" und die gemeinsame *Aushandlung, was eigentlich zu einem Thema dazu gehört und was nicht*, bildet einerseits die gegenstandsbezogene Seite der Selbstständigkeitserwartung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, andererseits charakterisiert sie Lerngegenstände grundsätzlich als komplex und vielschichtig, als etwas, was entdeckt werden kann.
Zugleich existieren neben dieser Entdeckungslogik in der Einführung und Erarbeitung von Lerngegenständen immer auch präzise definierte fachliche Inhalte, in denen deutlich klarer einer *Instruktionslogik* gefolgt wird. Interessant ist hier, dass in vielen Fällen die Art und Weise der *Erarbeitung und des Verstehens ebenfalls kooperativ* erfolgt, als ob zwar die Gegenstandsdefinition deutlich geschlossener ist, aber der Verstehensprozess individuell unterschiedlich und daher mit unterschiedlichen Mitteln verläuft. So bildet die Dimension der Lerngegenstände sowohl eine *Kohärenz* mit der Spezifik des Verhältnisses von Aneignung und Vermittlung als auch mit der sozialen Ordnung einer inklusiven und gemeinschaftlichen Lerngruppe.

Relevantes Wissen ist im Verhältnis zu nicht relevantem Wissen *kaum begrenzt*, was sich an dem Aushandlungs- und gemeinsamen Definitionscharakter der Lerngegenstände bereits zeigt. Erst die *Verknüpfung* des thematisch Eingeführten *mit den eigenen Erfahrungen*, Ideen und individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler *konstituiert Relevanz von Wissen* – von jenen spezifischen und vordefinierten Kompetenzen abgesehen. Einen eigenen Stellenwert haben *methodische und metakognitive Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler, vor allem Fähigkeiten der Planung und Systematisierung, der Recherche und Präsentation sowie der Reflexion und (Selbst-)Kritik werden explizit gefördert und eingefordert. Diese werden auch in Situationen von Hilfestellung gezielt genutzt und eingesetzt.
Diese Offenheit und die erst im Vollzug von Unterricht herzustellende Relevanz von Wissen gilt allerdings nicht in gleichem Maße für das *soziale Wissen*, d.h. für die Umgangsformen der Schülerinnen und Schüler untereinander. Zwar zählen Feedback und konstruktiver Umgang mit Streitigkeiten explizit zu den Praktiken der sozialen Ordnung, aber jede Form von *Beleidigung, von wildem Raufen oder von Toben* werden zumeist *schnell sanktioniert*. An solchen Stellen zeigt sich die Führungsrolle der Lehrkraft, deren Sanktionen selten auf die Arbeitsweise, sondern zumeist und in einer moralischen Ansprache auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Die schulkulturelle Idee von Lehren und Lernen gründet in der konzeptionellen Grundlage der Montessori-Pädagogik und führt die *Idee der Selbstständigkeit und des Entdeckens* als Kern

von Lernprozessen anspruchsvoll fort. In weitgehender *Konsistenz* des Agierens der Lehrkräfte gelingt es offenbar, die Offenheit und *Individualität von Lern- und Verstehensprozessen* zu ermöglichen, ohne einen Anspruch an *fachliche Tiefe* zu relativieren. Sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen können gut und gezielt aufgebaut werden. Insbesondere die Idee der Selbstständigkeit und deren Förderung sowie eine grundsätzliche Wissbegierde der Kinder scheinen die Arbeit der Lehrkräfte zu leiten – und in der Reaktion und dem Handeln der Schülerinnen und Schüler auch zu bestärken.
Zugleich zeigt die Idee einer hohen *Identität der Klassen* als eine je besondere Gruppe mit eigener Gestaltung des Raumes und des Umgangs miteinander – in die sich die Lehrkraft auf den ersten Blick einzugliedern scheint – auch eine *unausgesprochene Begrenzung*. Es kommt selten, aber in wenigen Situationen zu *Unterrichtsstörungen*, die teilweise einer unklaren Unterrichtsführung (in der Regel nicht bei den Klassenlehrkräften), teilweise auch der Erschöpfung oder einem allgemeinen Abgelenktsein einzelner Schülerinnen und Schüler geschuldet sind. Häufig für die älteren Schüler führen auch bestimmte Verhaltensweisen zu einer moralischen und sanktionierenden Ansprache.

(2) Sekundarstufe der Schule A

Die äußere Struktur der Herstellung einer sozialen Ordnung des Unterrichts führt die *jahrgangsübergreifende Klassenzusammensetzung* der Grundstufe fort, diese erstreckt sich über vier Jahre (Lerngruppen der Jahrgänge 7 – 10). Die Klassenräume sind in der Regel geprägt von einer *Vielzahl an Materialien für den Unterricht* (Nachschlagewerke, Übersichten, Wörterbücher etc.), zu jedem Klassenraum gehört ein zweiter, kleinerer Nebenraum, in dem Teilgruppen oder in freieren Lernphasen einzelne Schülerinnen und Schüler arbeiten. Im Klassenraum stehen Tischgruppen, die zumeist von altersgemischten Gruppen besetzt sind, allerdings wechselt die Gruppenzusammensetzung innerhalb der Klasse sowohl aus Teilungsgründen als auch aus Interessens- und Kooperationsgründen in gemeinsamen Arbeitsphasen. In vielen Räumen gibt es in der Mitte des Raumes kleine Teppiche oder kleinere Tische, die für Demonstrationen oder für Arbeitsmaterialien / Aufgabenblätter genutzt werden.
Die *Lerngruppen werden häufig geteilt* in zwei kleinere Gruppen, diese Teilung erfolgt nach Jahrgängen, d.h. die Gruppe der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7 und 8 arbeitet an einem anderen Thema als Gruppe der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 9 und 10. Diese *Teilung folgt den fachlichen Anforderungen* des Unterrichts, wenn in bestimmten Fächern die curricularen Anforderungen an die jeweiligen Jahrgänge sehr weit auseinanderliegen. In gemeinsamen Arbeitsphasen, in denen alle Schülerinnen und Schüler an gemeinsamen Inhalten arbeiten, wird prinzipiell in jahrgangsgemischten Kleingruppen gearbeitet.
Auch in der Sekundarstufe der Schule A ist die *Kooperation unter den Schülerinnen* und Schülern verbreitete Routine, sowohl in explizit gemeinsamen Arbeitsphasen wie auch in Phasen selbstständiger Arbeit, in denen Schülerinnen und Schüler einander um Hilfe bitten und diese auch bekommen. Kooperation wird von allen Lehrkräften explizit initiiert und gefordert. In den *Fremdsprachen* wird die jahrgangsübergreifende Gruppenstruktur zumeist aufgelöst, hier finden sich Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen in jahrgangshomogenen Gruppen wieder. Insgesamt ist ein regulärer Schultag von einem *häufigen Wechsel der Gruppenzusammensetzung* geprägt. Dadurch bildet auch der Raum eher einen funktionalen Arbeitsort (neben anderen, die je nach Stundenplanung genutzt werden) als einen von eigener Gestaltung und Identität geprägten zentralen Raum, der der Klasse "gehört", wie dies in der Grundstufe der Fall ist.

Ein Unterrichtstag beginnt durchgängig mit einem "Morgenkreis", in dem klasseninterne Organisationsfragen besprochen werden, in dem häufig auch Elemente politischer Bildung (etwa die Diskussion aktueller Nachrichten) enthalten sind. Auch Fragen des sozialen Miteinanders im Klassenverband werden besprochen, so dass der Morgenkreis gewissermaßen einen *Einstieg in den Unterrichtstag* bietet und verschiedene inhaltliche und gemeinschaftsbezogene Fragen besprochen werden können.
Der weitere Stundenplan teilt sich auf in explizite *Fachunterrichtsstunden* (vor allem die sog. Kernfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen sowie Sport) und in fachlich nicht

festgelegte Stunden, in denen vorrangig natur- und gesellschaftswissenschaftliche Inhalte er- und bearbeitet werden. In diesen Phasen wird häufig auch *freie Arbeit* ermöglicht, in denen die Schülerinnen und Schüler Inhalte vertiefen, recherchieren, Präsentationen vorbereiten o.ä. Eine weitere Arbeitsform besteht in einem *Übungs- und Vertiefungsformat*, das sich in vielen Fällen auf die Vertiefung naturwissenschaftlicher Inhalte konzentriert. Die pädagogischen Praktiken der Herstellung und Fortschreibung der hier typischen Differenz von Aneignung und Vermittlung ist geprägt von *Strategien der Ermöglichung selbstständigen Lernens* der Schülerinnen und Schüler. Wie in der Grundstufe werden diese als Selbstständige angesprochen, die inhaltlichen Angebote folgen dabei einer engeren *fachcurricularen Struktur*. Dadurch sind dem Assoziieren, dem gemeinsamen Entdecken zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern andere Grenzen gesetzt als in der Grundschule: *Inhalte und Problemstellungen* werden durch die Lehrkraft bzw. die gemeinsam *unterrichtenden Lehrkräfte eingeführt*, um anschließend in Gruppen *systematisch erarbeitet* zu werden. In der Begleitung der Gruppenarbeit agieren die Lehrkräfte helfend und unterstützend, wobei nicht allein bei unmittelbarem Unterstützungsbedarf geholfen wird, sondern im *Erklären und Helfen* der fachliche Inhalt von der Lehrkraft weiter entfaltet wird, als von der konkreten Aufgabenstellung verlangt ist. Die in der Grundstufe verbreitete gemeinsame Entfaltung des Inhaltes zu Beginn des Arbeitsprozesses wird hier nachträglich und während des Arbeitsprozesses durch die Lehrkräfte initiiert, allerdings ohne daraus konkrete Arbeitsaufträge oder Anforderungen abzuleiten. In vielen Fällen können die Schülerinnen und Schüler *aus den Erarbeitungs- bzw. Anwendungsaufgaben und -materialien auswählen*, entweder als Wahl unterschiedlicher thematischer Aspekte (Stationen) oder als Wahl unterschiedlicher Anforderungsniveaus. Zumeist werden keine inhaltlichen Kriterien für die Auswahl vorgegeben, in sehr seltenen Fällen ließ sich beobachten, dass Lehrkräfte einzelne Schüler oder Schülerinnen angehalten haben, ein etwas anspruchsvolleres Arbeitsblatt zu wählen. In der Summe dieser Praktiken manifestieren sich verschiedene *Ermöglichungsstrategien*, die den Schülerinnen und Schülern in ihrer selbstständigen Arbeit *Angebote* unterbreiten, die aber *frei wählbar* bleiben – seien es die zur Wahl gestellten Arbeitsblätter oder das Aufgreifen der inhaltlichen Entfaltungen und Assoziationen der Lehrkräfte in der Begleitung der Gruppenarbeit. Die Schülerinnen und Schüler können, aber sie müssen den Faden nicht aufgreifen, zumal die *Strukturierung ihres Arbeitsprozesses vorrangig durch das fachliche Material* erfolgt, nicht durch die Strukturierungshilfe der Lehrkräfte in einem von Beginn an selbstständig entworfenen und interessegeleiteten Vorhaben. In diesen Praktiken sind auch die *Lehrsubjekte ebenso wie die Schülersubjekte eindeutig festgelegt*, lediglich in kooperativen Hilfssituationen helfen Schülerinnen und Schüler einander und erklären gegenseitig fachliche Inhalte. Die Selbstständigkeitsansprache der Lehrkräfte bleibt gewissermaßen ein *Appell* angesichts der angebotenen Möglichkeiten, aber kein zwingendes Prinzip eigenständigen Entdeckens fachlicher Zusammenhänge. Fachlichkeit begegnet den Lernsubjekten als eine Anforderung, die *mehr erarbeitet als entdeckt* wird.

Lerngegenstände bestehen durchweg aus den *fachlich-curricularen Inhalten*, die vorgängig klar definiert sind, selbst wenn sie gelegentlich in fachübergreifenden Zusammenhängen eingeführt werden. Interessen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler werden aufgegriffen, aber letztlich in Gestalt von Aufgaben, Arbeitsblättern und Materialien *auf die fachlichen Anforderungen zurückgeführt* und – wenn überhaupt – durch Impulse der Lehrkräfte im Arbeitsprozess erneut aufgegriffen und fortgeführt. Solche zum Teil assoziativen Fortführungen von Gedanken, Fragen und Meinungsäußerungen der Schülerinnen und Schüler lassen sich auch in den Gesprächen zu aktuellen Nachrichten am Beginn des Unterrichtstages beobachten – als ob bereits im Tageseinstieg der Ausgangspunkt die gesprochene oder gedruckte Nachricht ist, die zwar gedanklich in Anknüpfung an Gedanken der Schülerinnen und Schüler weiter entfaltet wird, ohne daraus aber einen weiter zu vertiefenden Inhalt zu machen, da anschließend die nächste Nachricht besprochen wird bzw. der Fachunterricht beginnt. Lerngegenstände sind im Gegensatz zur Arbeit in der Grundstufe *geschlossen definiert*, im Blick auf die Lerngegenstände verschwindet auch die Differenz zwischen den expliziten Fachunterrichtsstunden und den Phasen eher freier und selbstständiger Arbeit, da in beiden eine *Instruktionslogik* vorherrscht.

In Kontinuität der Arbeit in der Grundstufe bilden allerdings die *überfachlichen lernmethodischen und metakognitiven Kompetenzen* einen bedeutsamen Anteil der Arbeit der Schülerinnen und Schüler: Recherchen und Präsentation, die selbstständig erarbeitet werden und im Klassenverband vorgetragen werden.
Letztlich manifestiert sich im Verständnis von Lerngegenständen als fachlich-curricular verbindlichen Anforderungen der unausgesprochene Zwang, nicht wirklich selbstständig arbeiten zu können – das "zu Verstehende" ist bereits definiert, es bleibt also lediglich der Appell, dieses selbst und in Kooperation zu erarbeiten, allenfalls Teilfacetten nach Interesse auswählen zu dürfen, ohne dem jedoch etwas eigenes hinzufügen zu können.

Relevantes im Gegensatz zu nicht relevantem Wissen bilden vor diesem Hintergrund einerseits die definierten *fachlichen Inhalte und Ergebnis- bzw. Verstehenserwartungen*. Andererseits gibt es durchaus ein Bewusstsein für die *Bedeutung von Erfahrungen*, Kenntnissen und Wissensbeständen, Hilfestellungen umfassen nicht zufällig in vielen Fällen weit mehr Inhalte und Impulse als für die Aufgabenbearbeitung erforderlich. Aber es gibt für die systematische Integration solcher Wissenselemente keine Struktur, ohne die allgemeine und in Praxis sich vollziehende Fachlogik. Zumindest auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist eine *eindeutige Orientierung auf die expliziten fachlichen Erwartungen* erkennbar, den angebotenen weiterführenden Hinweisen der Lehrkräfte wird an kaum einer Stelle gezielt gefolgt.
Dadurch entsteht eine Situation, in der alles Wissen, alle Erfahrungen und Interessen zwar immer wieder "im Raum" ist und als potentiell Verfügbares markiert wird (etwa dort, wo Lehrkräfte der Lerngruppe davon berichten, für wie interessant sie selbst das jeweilige Thema halten). Dass dieses aber an keiner Stelle systematisch aufgegriffen und in Zusammenhang zur Fachlichkeit gestellt wird, markiert das *potentiell Verfügbare kontinuierlich als schulisch nicht relevantes Wissen*.

Die schulkulturelle Idee von Lehren und Lernen gründet in einem normativen hohen Anspruch an den *sozialen Charakter von Lernen* und an die *Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler*, die auch Präsentations- und handlungsorientierte Formen des Lernens, Verstehens und Manifestierens von Ergebnissen beinhaltet. Die Organisation der Klassen in *jahrgangsübergreifende Lerngruppen* sowie eine Stundenorganisation in ausgewählte Fachunterrichtsstunden und in offenere von selbstständigen Arbeitsphasen geprägten Stunden bilden die Konkretisierung dieses Anspruchs. Auch in der Ansprache der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte ist der eigene Anspruch aufrecht gehalten. Der selbstverständliche Umgang der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersgruppen miteinander sowie die ebenso *selbstverständliche Beteiligung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen* im Klassenverband und die gegenseitige Hilfe und Unterstützung bringen mindestens das soziale Element der schulischen Grundidee zum Ausdruck.
Zugleich sind Anspruch und Idee sichtbar *überformt von einer grundlegenden Orientierung an den fachlich-curricularen Inhalten* und Anforderungen, die ihrerseits eine Segmentierung fachlichen Lernens fördern, in der letztlich *wenig Raum für eigene Interessen und Vorgehensweisen* der Schülerinnen und Schüler bleibt. Dass es etwas außerhalb des Unterrichts gibt, wird zwar kommuniziert, aber letztlich nicht in pädagogischen Praktiken vollzogen.
In der Konsequenz muss die intendierte Lerngruppenbildung häufig getrennt werden, es entsteht ein nicht unerheblicher *Organisationsaufwand im Vollzug des Unterrichts* für zwei Gruppen in einem Raum uvm.

(3) Kontinuität und Diskontinuität im Übergang der Schule A

Hinsichtlich des äußeren Rahmens von Lernen und Unterricht gibt es eine hohe Kontinuität zwischen der Grund- und der Sekundarstufe der Schule A: Eine Jahrgangsübergreifende Lerngruppenorganisation, ein Stundenplan mit ausgewiesenen Phasen für selbstständiges Arbeiten, eine Tagesrhythmisierung mit längeren Zeitblöcken als einem reinen 45-Minuten-Takt.
Auch Elemente der Lernkultur in der Dimension der Formen von Aneignung und Vermittlung bilden eine Kontinuität: gemeinsames Lernen in kooperativen Formen, gegenseitige Hilfestellung unter Schülerinnen und Schülern, helfende und unterstützende Lehrkräfte sowie eine Betonung des selbstständigen Arbeitens.

Die Diskontinuität und damit ein Bruch zwischen Grund- und Sekundarstufe besteht in dem Wechsel des Bezugspunkts von Unterricht und Lernen: Vom Lernen aus Interesse und dem Entdecken von Inhalten in der Welt (Grundstufe) hin zum Lernen an fachlichen, curricular definierten Inhalten. Dieser Wechsel hat für die Sekundarstufe erhebliche Folgen, hinsichtlich der Realisierung von Selbstständigkeit, in der häufigen Trennung der Lerngruppe entlang fachlich unterschiedlicher Anforderungen und im Nicht-Gelingen Interessen und weitergehende Bezüge zu den fachlichen Inhalten systematisch aufzubauen.

Diesen Wechsel nehmen auch die Schülerinnen und Schüler wahr. In einem der drei Interviews mit Schülergruppen der Jahrgangsstufen 7 und 8 berichten die Jugendlichen rückblickend auf die Unterschiede zwischen der eigenen Grundstufe und der Sekundarstufe[2]:

S1: mir fehlt die Gemeinschaft. In der GS war die Gemeinschaft groß geschrieben. Hier ist sie weit unten.
I: Was meinst du mit Gemeinschaft?
S1: In der GS war es egal, wie alt man ist, hier gibt es Große und Kleine, auch im Unterricht.
S2: Früher gab es ein Handyspiel, was jeder gespielt hat, man hat sich unterhalten, alle hatten die gleichen Aufgaben, man konnte sich darüber unterhalten, wie weit bist du, man hatte Themen, die jedem Spaß machen, hier sagen die 10.-Klässler: nerv doch nicht. Oder es haben nur 5 Schüler die gleiche Aufgabe.
S3: Es waren immer noch kleinere Leute dabei, hier sind ältere Leute, mit denen kann man nicht so gut reden.
S4: Es war viel besser. Wenn [Name] einen 10.-Klässler etwas fragt, dann sagen sie, dass sie für ihren MSA lernen müssen, das finde ich [nicht gut] von denen. Nur wenn man einen Satz fragt, denken sie, sie schaffen das nicht.

Auch eine veränderte Logik von Fächern und Fachlichkeit wird von den Schülerinnen und Schülern beschrieben:

S5: Bei mir kam ich mir in der ersten Stunde Chemie komisch vor. Vorher waren Fächer zusammen, zum Beispiel Bio und Chemie, hier ist jedes Fach so einzeln.
I: Könnt ihr die Sachen auch verbinden, fließt es im Unterricht wieder zusammen?
S4: Ich denke nicht, dass es zusammenfließt, die Lehrer machen das auch nicht zusammen. Die Lehrer sagen, sucht euch ein Thema aus und dann stellt man es vor.

Unabhängig von curricularen Vorgaben und zentralen Abschlussprüfungen, die die Arbeit der Sekundarstufe sicherlich stärker prägen als die der Grundstufe, scheint der Versuch, einen bestimmten Anspruch zu realisieren bzw. eine Idee von Schule und Lernen fortzuführen, nur unter der Bedingung eines hohen Organisationsaufwandes mit der Hinwendung zu einer curricularen Fachlogik einhergehen zu können. Jenseits der organisatorischen Anforderungen zeigt sich aber im Vergleich von Grundstufe und Sekundarstufe auch, dass die Lernpotentiale eines offenen und auf Selbstständigkeit bauenden Unterrichts immer auch an eine Konsistenz mit der Konstruktion von Lerngegenständen und einer beteiligungsorientierten Aushandlung von Aneignung und Vermittlung gebunden sind. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zeigt eine sichtbare Einfügung in die Fachlogik des Unterrichts, der sie zu weiten Teilen nur folgen können.

3.3.2 Die stufenbezogenen Lernkulturen der Schule C

(1) Grundstufe der Schule C

Die soziale Ordnung von Unterricht besteht in einer *Arbeitsordnung* und wird von *Praktiken des Aufforderns, der Aufmerksamkeitslenkung und Fokussierung sowie der Regulierung* hergestellt, deren Subjekt die Lehrkraft ist. Zentrale Momente dieser Arbeitsordnung sind eine

[2] In jeder Schule wurden drei Interviews durchgeführt, an denen jeweils 8 bis 12 Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7 und 8 teilnahmen. In einem Interview wurden ausschließlich Schülerinnen und Schüler befragt, die aus der eigenen Grundstufe in die Sekundarstufe gewechselt sind, in einem zweiten ausschließlich solche, die aus einer anderen Grundschule zur 7. Klasse an die Gemeinschaftsschule kamen, im dritten Interviews wurde mit einer in dieser Hinsicht gemischten Gruppe gesprochen. Sie Namen wurden durch das Kürzel "S_{Zahl}" ersetzt, die interviewende Person wurde durch das Kürzel "I" markiert.

konsequente Arbeitsruhe und -konzentration sowie die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, den Instruktionen zu folgen und gestellte Aufgaben zu bearbeiten.
Räume und Raumgestaltung sind in hohem Maße *funktional*, eingerichtet mit Ordnungssystemen für Materialien, Bücher u.ä. Plakate oder Aushänge beinhalten zumeist Verabredungen und / oder Klassenregeln, selten besondere Lernprodukte. An der Tafel werden Hausaufgaben je Fach notiert sowie Erinnerungen für die Schülerinnen und Schüler an beizubringende Unterschriften, Organisationsabsprachen o.ä. – Diese Vermerke / Erinnerungen bleiben den gesamten Schultag an der Tafel stehen.
Die Sitzordnung ist eine *Reihensitzordnung mit Zweiertischen*, die alle einen kleinen Abstand zueinander haben und alle in Richtung der Tafel ausgerichtet sind. In den Klassen der Grundstufe (ausgeprägter in den Jahrgängen 4 und 5 als im Jahrgang 6) konnten in mehreren Stunden Formen von Partnerarbeit beobachtet werden, die explizit instruiert und teilweise auch in ihrer Struktur angeleitet sind.
Die Behandlung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler in der Klasse pendelt zwischen einer Gruppe von kooperierenden und miteinander arbeitenden Kindern auf der einen, einer Gruppe als *Gruppe einzelner Individuen*, auf der anderen Seite. Die Beobachtungen zeigen auch einen Wechsel der Instruktionspraktiken, die in Einzelarbeitsphasen wesentlich häufiger die individuellen Schülerinnen und Schüler ansprechen, sie in Arbeit bringen, ihnen helfen und ihre Arbeiten korrigieren – während in kooperativen Phasen die Lehrkraft eher zurückhaltend die Gesamtgruppe anspricht und beobachtet. In allen Phasen bleibt die Differenz zwischen der Lehrkraft und den (einzelnen) Schülerinnen und Schülern fundamental. Die Lehrkraft bestimmt das Geschehen, die Arbeitsweise, die soziale Ordnung und die Abweichungen von dieser. Die *Lehrkraft leitet* die Gruppe der Individuen, sie hat diese Kompetenz und Zuständigkeit, insofern ist die Differenz auch eine der Machtverteilung.

Die fundamentale Rollen-, Zuständigkeits- und Machtdifferenz zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern bildet auch den Modus der Reproduktion des Verhältnisses von Aneignung und Vermittlung. Es ist *unbestrittene Aufgabe der Lehrkraft*, zu unterrichten, also fachliche Inhalte zu vermitteln, Kooperationen unter Schülerinnen und Schülern sind Hilfsmöglichkeiten, keine Entgrenzung der Vermittlungszuständigkeit und -verantwortung der Lehrkraft.
Konstitutiv für die Differenz von Aneignung und Vermittlung ist die *eindeutige curriculare Fachorientierung*: Der Stundenplan besteht aus einem durchgängigen 45-Minuten-Takt (von doppelstündigen Sportstunden abgesehen), jede Stunde ist eine eindeutige Fachstunde. Rhythmisierungsoptionen wie die Schaffung von 90-Minutenblöcken, etwa um einzelne Fachstunden zum Zwecke vertiefenden Lernens miteinander zu verbinden, finden nicht statt. Stattdessen gibt es häufig Tage (in allen Klassen), an denen zwar zwei Stunden desselben Faches gegeben werden, aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Tagesverlauf. In den Klassen der Jahrgänge 4 und 5 finden die allermeisten Stunden im Klassenraum statt, während in Jahrgang 6 viele Unterrichtsstunden in *Fachräumen* unterrichtet werden. *Fachlichkeit ist das Medium der Identitätsstiftung*, Lehrkräfte agieren zuvörderst als Fachlehrkräfte, die Rolle der Klassenlehrkraft zeigt sich in organisatorischen Belangen und bei der Belehrung bzw. der Kommunikation von Beurteilungen des Verhaltens einzelner Schülerinnen und Schüler in der Klassenstunde.
Vermittlung, d.h. das *Lehren folgt einer klaren Instruktionslogik*. Inhalte werden – häufig nach einführenden fachlichen Ritualen zu Beginn einer Stunde – eingeführt, Zusammenhänge/Regeln/Gesetze/Vorgehensweisen werden erklärt, um anschließend mit Hilfe von (Arbeitsblatt-) Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern vertieft und angewendet zu werden. In der Arbeit des Vertiefens und Anwendens bilden sowohl kooperative als auch Einzelarbeitsphasen den Modus der Aneignung. In mehreren Fällen erfolgt die inhaltlich-thematische Einführung auch in einem offener gestalteten Klassengespräch, das von der Lehrkraft gelenkt wird.
In einigen Stunden wird aus dem Buch oder von der Tafel abgeschrieben, was von der Lehrkraft als wichtig markiert wird, zumeist Merksätze oder Gesetzmäßigkeiten. In den Praktiken des Abschreibens und der Formulierung / Benennung von Merksätzen manifestiert sich erneut das zentrale Prinzip der Fachlichkeit. Lehrkräfte legen viel Wert auf fachliche Präzision, auf Fachsprache und die Verwendung von Fachbegriffen. Kenntnis und korrekte Verwendung von

Fachbegriffen durch die Schülerinnen und Schüler werden abgefragt und bei positiven Antworten gelobt.
Das *"Schülersubjekt"*, das durch die Praktiken von Fachlichkeit, Fachunterricht und Fach-Lehrer-Räume sowie durch den Modus der Vermittlung konstruiert und "geschaffen" wird, ist ein aufmerksames und an Inhalten interessiertes Subjekt, seine Rolle wechselt zwischen Rezeption und kooperativer Erarbeitung inhaltlicher Zusammenhänge. Es ist darin allerdings kein selbstständiges, sondern ein auf die fachliche Urteilskraft und Beurteilungskompetenz der Lehrkraft verwiesenes Subjekt.

Fachlichkeit prägt auch die Gestalt der Lerngegenstände: Lerngegenstände sind *durchweg die curricular festgelegten Inhalte der Schulfächer*, die in dem skizzierten Modus der Relation von Aneignung und Vermittlung bearbeitet werden. Je nach innerer Struktur des fachlichen Inhaltes variieren allerdings die Formen der Vermittlungspraktiken. Neben der *verbreiteten Instruktionslogik* und in einigen Fällen *kooperativen Arbeits- bzw. Aneignungsformen* gibt es in einigen Stunden auch *gemeinsame Klassengespräche*, in denen eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an gemeinsamen fachlichen Fragen ermöglicht, gewünscht und für eine *gemeinsame fachliche Verständigung* gefordert wird (dies sind z.B. grammatikalische Fragen im Deutschunterricht oder sachunterrichtliche Erkundungen zur Orientierung im Stadtteil und in der Stadt o.ä.). In diesem Arbeitsmodus entfalten die Lerngegenstände ihren komplexen Charakter, d.h. als *Gegenstände, deren inneres Wesen erst entdeckt werden muss* und in der gemeinsamen Auseinandersetzung auch entdeckt werden kann. Zwar ist auf Seiten der Lehrkraft dieses Wesen bereits klar, deshalb kommen ihr auch Korrektur und Beurteilung zu. Aber die Praktiken der Aneignung, die von der Lehrkraft initiiert und aufrechtgehalten werden, sind entdeckende Verstehenstätigkeiten. Im Ergebnis, also in der präzisen Zusammenführung der gemeinsamen Entdeckungs- und Verstehensleistungen schließt sich die Komplexität des Gegenstandes wieder. Es ist verstanden, die Regel ist geklärt und der Sachverhalt erschlossen – ein fachlich korrekter Merksatz kann formuliert werden.

Schulisch relevantes Wissen in der Grundstufe umfasst in weitgehender Konsistenz der schulischen Lernkultur in erster Linie *das korrekte schulfachliche Wissen* um Sachverhalte, Regeln und Gesetzmäßigkeiten sowie *fachsprachliche Kenntnisse*. In Situationen der Öffnung von Lerngegenständen komplexer Natur werden allerdings auch *lernmethodisches und das praktische Wissen von Beteiligung und fachlichem Diskurs* relevant. Bedeutung und Relevanz gerade dieses Wissen ist bereits in der Grundstufe rückläufig, es ist in den Klassen des Jahrgangs 4 noch in vielen Stunden präsent, geht in seiner Häufigkeit in den Jahrgängen 5 und 6 deutlich zurück – die *Veränderung der pädagogischen Praktiken* verschiebt auch die Relevanz von Wissen zunehmend *allein auf die fachlich-curriculare Dimension*. Demgegenüber *steigt die Relevanz von praktischem Verhaltenswissen und dem Wissen um Arbeitsordnung*, Ruhe und Aufmerksamkeit. Insgesamt vollzieht sich in der Grundstufe ein Wandel des relevanten praktischen Wissens von Formen der Beteiligung und verstehenden Entdeckung hin zum praktischen Wissen der Ordnung, Aufmerksamkeit und Rezeption.

Die latente Idee von Lehren und Lernen in der Grundstufe an der Schule C scheint in der Grundstufe einen Ort des Hineinfindens von Kindern in schulisches Lernen und in die Institution Schule zu konzipieren. Insbesondere der Wandel innerhalb der Grundstufe bringt eine *Kontinuität von Entwicklung* und – von Ende her betrachtet – Hineinwachsen zum Ausdruck. Die Veränderungen von der Arbeitsweise im Jahrgang 4 bis zum Jahrgang 6 lassen sich aus Perspektive auf die Praktiken der Aneignungs-Vermittlungs-Unterscheidung als eine kontinuierliche Zunahme curricular-fachlicher Verstehensanforderungen an Individuen lesen, sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Erwartungen als auch derjenigen zur Arbeits- und Verhaltensweise der Individuen.
In der schulischen Selbstbeschreibung findet der eigentlich bedeutsame Wechsel / Übergang zwischen den Klassenstufen 4 und 5 statt, während die Jahrgänge 5 und 6 eine Zwischenphase bis zur Sekundarstufe bilden. Auch organisatorisch ist der formale Übergang, der eindeutig von Jahrgang 6 nach Jahrgang 7 erfolgt, als Übergangsphase markiert: Bereits die Klassen des Jahrgangs 6 sind im Sekundarstufengebäude untergebracht, in vielen Fächern

findet ein Wechsel der Lehrkraft nach dem Jahrgang 4 statt. Dadurch gibt es einige Fächer, in denen ab Jahrgang 5 (für die Schülerinnen und Schüler) neue Lehrkräfte eingesetzt werden, die in den meisten Fällen auch nach Jahrgang 6 weiter in der Klasse unterrichten, während andere Lehrkräfte bis zum Ende der Klasse 6 als Fachlehrkräfte tätig sind und ein Wechsel der Lehrkraft zwischen 6 und 7 erfolgt. Insgesamt entsteht aus dem Zusammenspiel von Gebäudewechsel, einem aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sich über zwei Jahre erstreckenden Prozess des Wechsels von Klassen- und Fachlehrkräften sowie der kontinuierlich statt abrupt sich verändernden pädagogischen Praktiken das Bild einer Grundstufe in den Jahrgängen 1 bis 4 und einer Sekundarstufe ab Jahrgang 7, die durch eine Übergangsphase in den Jahrgängen 5 und 6 miteinander verbunden sind. Plakativ ließe sich diese Idee als individuelles Entwicklungskonzept reformulieren: *Aus Kindern werden Lernende, aus Lernenden werden Schülerinnen und Schüler*, ein sich kontinuierlich vollziehender Prozess, der kontinuierlich sich verändernde Praktiken erfordert, deren Funktion in der Hinführung junger Menschen in das "Schülersubjekt" besteht.

(2) Sekundarstufe der Schule C

In kontinuierlicher Fortführung der in der Grundstufe schrittweise aufgebauten sozialen Ordnung von Unterricht forcieren die pädagogischen Praktiken auch in der Sekundarstufe die Logik einer *Arbeitsordnung*, die sich in Gänze auf das Arbeits-, das Lern- und das soziale Verhalten richtet. In den Beobachtungen entsteht zunehmend der Eindruck, dass neben den faktischen *Lern- und Verstehensleistungen auch die Verhaltens-"Leistungen"* der Ruhe, des Ordnunghaltens am Arbeitsplatz und auf den Arbeitsblättern stark im Vordergrund stehen. *Praktiken des Überwachens und Disziplinierens* sind deutlich verbreiteter als in der Grundstufe, auch wenn dies in den Jahrgängen 5 und 6 bereits sichtbar ist.
Die Klassenräume unterschieden sich kaum von denen der Grundstufe, sie sind funktional eingerichtet, die Schülerinnen und Schüler sitzen in Tischreihen, die zur Tafel hin ausgerichtet sind. Im Vergleich zur Grundstufe (bis Jahrgang 5) finden viele (Fach-) Unterrichtsstunden in Fachräumen statt, der Schultag ist immer auch von mindestens einem, häufig mehreren Raumwechseln geprägt.
Die Klasse ist vollständig eine *Gruppe von Individuen*, Kooperationen finden kaum statt. Abgesehen von einigen Sportstunden, in denen Schülerinnen und Schülern ohne Sportbekleidung spezifische Aufgaben zugewiesen werden (z.B. die eines "Schiedsrichters") findet auch *kein gegenseitiges Helfen* unter Schülerinnen und Schülern mehr statt – zumindest nicht mehr innerhalb einer Unterrichtsstunde. Zwar gab es durchaus Phasen von Partner- oder Gruppenarbeit, diese waren in der Regel Phasen der Arbeit an Aufgaben und Arbeitsblättern, die gemeinsam bearbeitet wurden – systematische Formen des Helfens oder anderer Kooperationsstrukturen konnten nicht beobachtet werden.
In den Pausen oder vor Unterrichtsbeginn waren vereinzelt Gespräche und gegenseitige Erklärungen zu Unterrichtsinhalten zwischen Schülerinnen und Schülern zu beobachten, aber sie entstehen als Pausenaktivität eher im informellen Raum, gleichsam außerhalb von Schule.
Analog zu dieser Lesart gibt es mehrere Beobachtungen, in denen Schülerinnen und Schüler, die in einer Unterrichtsstunde hochgradig diszipliniert, still und folgsam dem fachlichen Verlauf der Stunde gefolgt sind, in der darauf folgenden Pause sich in wildem Toben und teilweise harschen Streitigkeiten und Beleidigungen betätigten – die Markierung einer möglichen *sozialen Ordnung in Differenz zu jener des Unterrichts:* Kooperation, Wildheit und Streit vs. Individualismus, Ruhe und Disziplin. Die Praktiken des Überwachens und Disziplinierens realisieren sich während der Unterrichtszeit in Aktivitäten des Ermahnens, der strengen Ansprache und vor allem des Drohens (z.B. mit dem Verweis auf den Trainingsraum oder auf eine "6" als Note für die Stunde). Interessanterweise gab es kaum tatsächliche Praktiken der Bestrafung, so dass es zumeist bei den Drohungen blieb. Dies änderte sich auch nicht in solchen Situationen, in denen Unterricht aufgrund von Störungen und/oder Verweigerung durch die Schülerinnen und Schüler nicht mehr möglich war. Solche massiven Eskalationen traten vor allem in der Sekundarstufe auf, laut Aussagen einiger Lehrkräfte nehmen diese mit höheren Klassen weiter zu. In gewisser Hinsicht bringt die Herstellung einer disziplinierten Arbeitsordnung durch Praktiken des Überwachens und Disziplinierens bei gleichzeitigem Verzicht auf tatsächliche

Bestrafungen ein fundamentales Dilemma zum Ausdruck: Die Arbeitsordnung des Unterrichts richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler, daher ist die Disziplinierung das Mittel zur Herstellung von Beteiligung, etwaige Bestrafungen (etwa der Verweis in den Trainingsraum) würde einzelne Schülerinnen und Schüler aus dieser Arbeitsordnung ausschließen. Aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler entsteht dagegen der Eindruck, die Instrumente der Disziplinierung, insbesondere die Drohungen, haben eher symbolischen Charakter und werden in letzter Konsequenz selten bis nie vollzogen, was freilich Unruhe, Störungen und Verweigerungen "ungefährlich" erscheinen lässt. Die Disziplinierungspraktiken scheinen sich demgegenüber verselbstständigt zu haben, bereits kleinste Anlässe führen zu vehementen Ermahnungen, die in vielen Fällen Schülerinnen und Schüler in ihrem Arbeitsfluss ablenken.

Die Praktiken der Differenz von Aneignung und Vermittlung zeigen sich in der Sekundarstufe ebenso als *kontinuierliche Fortsetzung* der bereits innerhalb der Grundstufe begonnen Bewegung. Einstige in eine Unterrichtsstunde mit fachlichen Ritualen, Einführung des Themas bzw. kurze Wiederholung des in der vorangegangenen Stunde erreichten Standes sowie eine anschließend Still- und Einzelarbeitsphase, deren Ergebnisse zumeist im Plenum abgefragt werden. Insbesondere die Praktiken des Abfragens von Arbeitsergebnissen zeigen eine verbreitete Routine, erfragte Antworten als "falsch" oder "richtig" zu beurteilen, ohne dieses Urteil erneut zu erläutern oder die Frage zu reflektieren, worin eigentlich "das Falsche" genau besteht – zumeist wird so lange gefragt, bis die erste "richtige" Antwort genannt wird, um dann die nächste Frage zu stellen oder Aufgabe abzufragen. Aufgabenbezogene *Kooperation unter Schülerinnen und Schülern nimmt mit höheren Klassenstufen deutlich ab* bzw. wird in seltenen Fällen als Möglichkeit in Arbeitsphasen von der Lehrkraft genannt, ohne der Kooperation eine bestimmte Struktur zu geben. Die Schülerinnen und Schüler in den höheren Klassen nutzen solche Möglichkeiten fast nie.
Im Unterricht wird sehr rigide für Ruhe und Disziplin gesorgt, nicht selten mit lauten und drohenden Worten. Dabei folgt diese rigide Disziplinierung in sehr vielen Situationen offenbar einer Idee von korrekter Ordnung, die die Person der Schülerin / des Schülers in seiner Vollständigkeit anspricht – so wird auch eingefordert, dass der Stift auf der richtigen Seite des Tisches liegt, dass die Sitzhaltung gerade sein soll, dass statt aus dem Fenster an die Tafel geblickt werden soll etc. Vermittlung ist so nicht allein das Lehren fachlicher Inhalte in den *Praktiken des Aufforderns, der Aufmerksamkeitslenkung und Fokussierung sowie der Regulierung*, deren Subjekt die Lehrkraft ist. Praktiken der Vermittlung richtet sich auch auf die Herstellung einer disziplinierten *Arbeitsförmigkeit der Körper*. Angesichts der Rigidität der Durchsetzung gewinnen Disziplniertheit und Ruhe der Schülerinnen und Schüler eine ebenso bedeutsame Stellung im Unterricht wie die fachlichen Inhalte – und zugleich sind Abweichungen vom prozessierten Verhältnis von Aneignung und Vermittlung permanent sichtbar. Das in diesen Praktiken konstruierte Schülersubjekt ist in erster Linie ein *rezipierendes Subjekt* – es hört aufmerksam zu, bemüht sich zu verstehen und übt das Verstandene mit Hilfe der Aufgaben in stiller Einzelarbeit. Beurteilung, Korrektur und Hilfe / Unterstützung liegen und verbleiben im Hoheitsbereich der Lehrkraft.
Fachlichkeit in Kombination mit der Disziplin einer Arbeitsordnung bildet den *Bezugspunkt aller Praktiken* und stiftet die Identität in der Differenz von Aneignung und Vermittlung. Fachlichkeit spielt auch für die Schülerinnen und Schüler ein bedeutsame Rolle, so berichtete ein Schüler einer Beobachterin, die Klasse würde der Lehrkraft (die als Vertretung in der Stunde eingesetzt war) nicht folgen, weil sie gar keine "richtige Englisch-Lehrerin" sei. Unterricht findet in vielen Fächern in eigenen *Fachräumen* statt, dies gilt für alle naturwissenschaftlichen Fächer, teilweise auch den Fremdsprachenunterricht sowie Kunst und Musik. Die Fachräume unterscheiden sich abgesehen von spezifischen Materialien oder Gerätschaften nicht von den Klassenräumen, die Schülerinnen und Schüler sitzen im Fachraum in identischer Sitzordnung wie im Klassenraum.
Im Vergleich zu den ersten Beobachtungen 2018 gab es mehr Unterrichtsstunden, in denen zwei Lehrkräfte im Klassenraum beteiligt waren. Organisatorisch ermöglichen solche *Doppelsteckungen Differenzierungsaktivitäten*, um leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler oder solche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gezielt zu unterstützen. Diese Möglichkeiten werden durchaus genutzt, allerdings bewegen sie sich konsequent innerhalb der

Aufbaustruktur einer Unterrichtsstunde, sie richten sich auf die an alle Schülerinnen und Schüler gerichteten Aufgaben und versuchen Einzelne gezielt zu unterstützen, wobei diese Unterstützung sich ebenso konsequent zugleich an *das fachliche Verstehen als auch an die Disziplliniertheit des Körpers und der Arbeitsorganisation* richten. Zugleich ist diese zusätzliche Unterstützung innerhalb des etablierten Ablaufes auf bestimmte Phasen begrenzt, die zu fördernden Schülerinnen und Schüler werden nicht aus der Ablauforganisation herausgenommen. In den anderen Phasen agieren beide Lehrkräfte gleichermaßen erklärend, instruierend und disziplinierend. Neben den Doppelsteckungen gibt es auch einzelne Förderstunden zur Unterstützung von fachlichen Rückständen oder Defiziten, solche Förderstunden sind immer explizite Fachstunden, in den Beobachtungen konnte kein Unterschied festgestellt werden zu den Aufgaben, Erklärungen und Instruktionen im entsprechenden Regelunterricht.

Lerngegenstände sind die *fachlich-curricularen Inhalte und Themen*, diese werden weder erweitert noch eingeschränkt, sondern – weitgehend ohne Differenzierungsmaßnahmen – mit den Einzelnen der Klassengruppe im Modus jener Instruktionslogik bearbeitet (einige Lehrkräfte verantworten den jeweiligen Fachunterricht für alle Klassen im Jahrgang, in denen dann konsequent die gleichen Inhalte auf die gleiche Art und Weise zum [fast] gleichen Zeitpunkt behandelt werden).
Zugleich sind Lerngegenstände nicht offen oder erweiterbar, sie sind explizit vordefiniert. Zudem herrscht eine hohe Konsistenz zwischen der spezifischen Konstellation von Aneignung und Vermittlung zu den Lerngegenständen, um die es im Unterrichtsgeschehen geht: Sowohl die eindeutigen und vordefinierten curricular-fachlichen Inhalte als auch das *Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten* sind Gegenstand der Unterrichtung.

Die Konzeption der fachlichen Lerngegenstände steht in engem Zusammenhang zu den Praktiken der Wissenserzeugung, die schulisch relevantes Wissen von nicht relevantem Wissen unterscheiden. Je nach Unterrichtsfach und -thema ist ein Mindestmaß geöffneter Beteiligung von Schülerinnen und Schülern fachdidaktisch geboten. In solchen Fällen werden in Einführungsphasen die Lernenden aufgefordert, eigene Erfahrungen und Einschätzungen zu äußern, etwa zum Thema "Glück" im Ethik-Unterricht oder zu literarischen Heldensagen. Die konkreten *Aussagen der Schülerinnen und Schüler* im Klassengespräch werden allerdings sehr schnell *auf bestimmte, offenbar vordefinierte "richtige" Antworten hingeführt*, sei es durch gezieltes Nachfragen oder durch Korrektur. Schulische Relevanz von Wissen wird auf diese Weise nicht in oder gar durch gemeinsame Auseinandersetzung hergestellt, erst das Filtern von Äußerungen der Schülerinnen und Schüler führt zu den "richtigen" Beiträgen und damit zur Auswahl der in diesem Sinne schulisch relevanten Antworten.
Lerngegenstände und schulisch relevantes Wissen fallen so gleichermaßen in Eins, Wissen ist eineindeutig und besteht im Gehörten, Gemerkten und wird im korrekten Wiedergeben bzw. Anwenden sichtbar – nicht im Verstehen oder im Verstehensprozess. Dieser wird in die Schülersubjekte hineinverlegt und vollzieht sich durch hohe Aufmerksamkeit und die Verinnerlichung von Merksätzen, Regeln und Gesetzmäßigkeiten. Die Ermöglichung von Verstehen realisiert sich in den Praktiken des Erklärens und Beurteilens der Richtigkeit von Antworten oder deren Korrektur.
Vielen Schülerinnen und Schülern gelingt es in diesem Modus pädagogischer Praktiken, dem fachlichen Verlauf zu folgen und dies in Tests und Klassenarbeiten korrekt, mit fachlicher Präzision und unter Verwendung korrekter Fachsprache zu zeigen. Tests und Aufgaben in Klassenarbeiten beinhalten zumeist Aufgaben auf einem reproduktiven Niveau.

Die Bewegung, die in den Praktiken der Herstellung der spezifischen Lernkultur der Schule C sichtbar wird, vollzieht sich ohne auffallende Brüche von den jüngeren Klassenstufen (Beobachtungen fanden in Klassenstufen der Jahrgänge 4 bis 8 statt) bis in die Sekundarstufe. Die Bewegung selbst bildet eine kontinuierliche Entwicklung *von gemeinschaftlichen und häufig kooperativ gestalteten Lernsituationen* hin zu einer von *Still- und Einzelarbeit geprägten und durch ein hohes Maß an Disziplinierung gestalteten Rezeptions- und Reproduktionsarbeit*, die sich sowohl auf fachliches Wissen als auch auf eine für Schule als relevant markierte Körper- und Ordnungshaltung. In dieser Bewegung vollzieht sich auch eine zunehmende Eng-

führung von Fachlichkeit, in der fachliche Anforderungen zwar anspruchsvoller und schwieriger werden, aber nicht an Komplexität im Sinne unterschiedlicher Sichtweisen oder Zugangsmöglichkeiten gewinnen.
Die allgemeine Idee von Schule, Lehren und Lernen stellt sich als eine Arbeitsorganisation dar, in der die fachlich qualifizierten Wissenden für das Hineinfinden der kindlichen Unwissenden in die schulische Arbeitsordnung und in die Arbeit an fachlichen Gegenständen, also auch in die Subjektivität der "Schüler-Seins" sorgen. Diese Sorge bzw. diese Verantwortung realisiert sich in den Praktiken des Erklärens, Instruierens und Beurteilens ebenso wie in den disziplinarischen Praktiken.

(3) Kontinuität und Diskontinuität im Übergang der Schule C

Der Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe ist in hohem Maße von Kontinuität hinsichtlich der Lernkultur geprägt. Die Kontinuität umfasst alle Dimensionen von Lernkultur (Praktiken der Herstellung einer sozialen Ordnung von Unterricht, der Differenzierung von Aneignung und Vermittlung, der Unterscheidung von schulisch relevantem und nicht relevantem Wissen) sowie die Konstruktion von Lerngegenständen und der insgesamt sich Ausdruck verschaffenden Idee von Schule, Lehren und Lernen. Es gibt keine Brüche in der Schule C, die in einem (Übergangs-) Ereignis wie dem sonst regelhaften Übergang von einer Grundschule in eine weiterführende Schule kulminieren.
Es gibt innerhalb dieser Kontinuität eine konstante, sich über den gesamten Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler erstreckende Bewegung und Veränderung in der Lernkultur der Schule. Diese Bewegung folgt einerseits einem strengen Prinzip der Fachlichkeit im Sinne der curricular-fachlichen Inhalte und Themen sowie den zugehörigen Kenntnissen und Zusammenhängen. Fachlichkeit und fachliche Präzision / Korrektheit bilden den kontinuierlichen Anspruch und stiften den Bezugspunkt gemeinsamer Identität als Schule. Andererseits markiert die Bewegung eine schrittweise und sich übermehrere Jahre vollziehende Entfaltung einer Idee von Schule und Lernen als einer disziplinierten Arbeitsordnung. Diese ist bereits in Jahrgang 4 angelegt und verbindet Formen konzentrierten Lernens in Stillarbeit mit kooperativen und kollektiven Aktivitäten des Entdeckens und Erarbeitens. Schrittweise gehen solche Formen gemeinschaftlicher Arbeit zurück und schaffen Raum einer disziplinierten Arbeitsorganisation, in der sich eine lehrkraftzentrierte Instruktionslogik und entsprechende Still- und Einzelarbeit vertiefenden Verstehens mit der Ruhe und Disziplinierung der Arbeitsplätze und der Körper verbindet.
Der Übergang als ein singuläres Ereignis – falls für die Schule C überhaupt davon gesprochen werden kann – erstreckt sich über die Jahrgänge 5 und 6, in denen neben der Entfaltung jener Idee ein Wechsel der organisatorischen Strukturen (Wechsel der Lehrkräfte und Wechsel des Gebäudes) vollzieht, gleichsam als symbolischer Hinweis auf die Systematik der Veränderung. Der curricular-fachliche Charakter der Lerngegenstände ist zwar über den gesamten Bildungsgang präsent, die Momente kreativen Entdeckens werden im Prozess schrittweise abgelöst von Praktiken der Disziplin und Ruhe – ein Lerngegenstand wird nicht mehr entdeckt, sondern in der Rezeption von erklärenden Einführungen und ggf. übender Anwendung individuell verstanden. Kreativität und Interesse einer Gruppe von Kindern entwickelt sich zur Arbeit und Disziplin individueller Schülerinnen und Schüler.
Die Differenz zwischen der Grundstufe und der Sekundarstufe wird von den Schülerinnen den Schülern selbst mit folgenden Worten beschrieben:

S1: Deutsch ist schwieriger geworden, wir müssen mehr schreiben
S2: Wir haben schon 3 Klassenarbeiten geschrieben.
S3: Man muss mehr lernen, da werden mehr Dinge gefordert.
S1: Eigentlich ist es im Fach gleich geblieben, nur dass wir Doppelstunden in Physik haben.
S3: Wir müssen mehr die Räume tauschen.

Individuelle Arbeit und fachliche Vertiefung in stiller Einzelarbeit kann für diejenigen Schülerinnen und Schüler fachlichen Fortschritt ermöglichen, die das Prinzip, die Regel oder den Sachverhalt gut verstanden haben. Für diejenigen, denen das Verstehen anspruchsvoller Sachverhalte durch individuelle Rezeption einer Erklärung schwerfällt, die etwa mehrere Beispiele brauchen oder eine verstehensförderliche Interaktion mit anderen (der Lehrkraft oder anderen

Schülerinnen und Schülern), kommen in der Arbeit an vertiefenden Aufgaben jedoch schnell an ihre Grenzen. Die Praktiken der Unterstützung oder Differenzierung werden bei Doppelsteckungen genutzt, sie realisieren sich in einer höheren Quantität von Hilfe und Unterstützung, nicht in einer Variation der didaktischen Vorgehensweise. Sowohl begleitende Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler als auch additiver Förderunterricht folgen immer der übergreifenden Logik von Arbeitsordnung und Disziplin: Die Lehrkraft erklärt es einzelnen Schülerinnen und Schülern ein weiteres Mal.
Die Rekonstruktion der Lernkultur(en) der Schule C zeigt ein hohes Maß an Kontinuität im Übergangszeitraum – es existiert kein Bruch im Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler, sondern eine sich kontinuierlich über mehrere Jahre erstreckende Entfaltung einer Lernkultur, die eine manufakturartige Arbeitsordnung als Modell disziplinierter Schülerinnen und Schüler etabliert, die fachliche Informationen und Erklärungen individuell verarbeiten. Disziplinierung spielt vor allem in der Sekundarstufe der Schule C eine zentrale Rolle, sie ist fast allgegenwärtig und aus Sicht der Lehrkräfte offenbar in einem Maße erforderlich, dass der Eindruck einer Verselbstständigung (s.o.) von Disziplinierungsaktivitäten entsteht. Bereits kleinste Anlässe führten zu sehr harschen, teilweise lauten und drohenden Hinweisen auf die Störung und auf das erwartete korrekte Verhalten.
Dies ist auch ein Thema in den Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern gewesen:

S1: … das ist jetzt strenger geworden, ich weiß nicht wieso. … Man soll lernen.
S2: Da suche ich nur einen Bleistift, da kommt [Name Lehrkraft] zu mir und fragt ob ich in den Trainingsraum will.
S4: Schule ist wie Gefängnis, es gibt Regeln, Schule ist beendet, wenn man seine Zeit abgesessen hat.
S1: Man ist eine Schulstunde im Trainingsraum.

Schülerinnen und Schüler, die aus anderen Grundschulen in die Sekundarstufe der Schule C gewechselt sind, beschreiben die Situation in weiten Teilen ähnlich, allerdings gibt es – je nach Herkunftsgrundschule – auch andere Stimmen:

S11: Es ist sehr sehr oft sehr langweilig! Wenn man es kapiert hat, geht der Kopf runter, wenn dann was Neues kommt, geht der Kopf wieder hoch.
S12: ... macht mal in eurem Arbeitsheft und wenn man fertig ist, dann muss man sitzen und warten.
S13: Manchmal schlafen Leute ein, die Lehrerin lässt sie einfach weiterschlafen.
S12: Ich habe versucht ihn aufzuwecken und habe dann Ärger bekommen.
S14: Schwerer ist es schon, aber wenn man es kapiert hat, geht´s!
S15: Wenn man es verstanden hat, ist es leicht.
S16: Die Lehrer sind nett und können aber auch sehr streng sein.
S14: In der Grundschule fand ich die Lehrer aggressiver, hier sind Lehrer entspannter und friedlicher.

3.3.3 Ausnahmen innerhalb einer "dominanten" Lernkultur

Wie jeder der Beobachteten Schulen gibt es auch in der Schule A und der Schule C "Ausnahmen", also Unterrichtssituationen in der Beobachtung, in denen eine gänzlich andere Lernkultur etabliert scheint – die sich allerdings in der konkreten Situation einer bestimmten Lehrkraft in einer bestimmten Klasse realisiert.
Solche Ausnahmen sind alles andere als unüblich, sie lassen sich in allen der beteiligten Schulen finden und sind Ausdruck der individuellen Heterogenität der Lehrkräfte in einer Schule. Der Charakter individuellen Handelns als einer "Ausnahme" ist einerseits der Effekt einer methodischen Analyse der Beobachtungen in Hinblick auf die Emergenz von Lern- und Schulkultur aus pädagogischen und kommunikativen Praktiken. Andererseits helfen solcherart identifizierte Ausnahmen das Wesen und die Struktur der dominanten Lernkultur aus einer kontrastierenden Perspektive zu präzisieren.

In der Schule A lässt sich etwa folgende Situationen als eine solche Ausnahmen beschreiben:

- In einer Klasse der Sekundarstufe findet über einen offenbar längeren Zeitraum eine gemeinsame Simulation statt, in der eine auf sich selbst gestellte Gruppe von Jugendlichen gesellschaftliche Strukturen des Zusammenlebens etabliert und etablieren muss. Ausgangspunkt ist eine Geschichte des Strandens dieser virtuellen Gruppe auf einer einsamen

Insel und die Notwendigkeit der Sicherung des Überlebens. Über mehrere Wochen wurde diese Situation in einem offenen Klassengespräch entwickelt und Schritt für Schritt auszubauen, so dass eine gemeinsam entworfene Geschichte von Ereignissen und Prozessen entstand.

In der beobachteten Situation fand eine intensive Diskussion innerhalb der Lerngruppe statt, wie mit dem Diebstahl von Lebensmitteln, die zu Vorratszwecken gelagert werden sollte, umgegangen werden solle. Die Schülerinnen und Schüler brachten sehr unterschiedliche Vorschläge in die gemeinsame Diskussion ein, sie bezogen sich aufeinander und argumentierten für oder gegen einzelne Vorschläge. Die Lehrkraft leitete die Diskussion, indem sie inhaltliche Positionen durch Nachfragen half zu präzisieren und – vor allem – indem sie verschiedene Vorschläge und Varianten in Hinblick auf die Folgen einer gesamtgesellschaftlichen Generalisierung zuspitzte. Durch diese Zuspitzungen der Lehrkraft entstand aus den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler eine intensive Debatte um die Frage nach "gerechten Strafen". In dieser Debatte wiederum forcierte die Lehrkraft die Auseinandersetzung durch verschiedene Hinweise auf situative Kontextbedingungen, unter denen ein konkreter Vorschlag für eine "gerechte Strafe" eher eine Ungerechtigkeit befördern würde. Am Ende der Stunde war die Frage nicht beantwortet, der letzte Diskussionsstand wurde festgehalten und die Fortsetzung zeitlich festgelegt.

Das Prägende in dieser Beobachtung ist genau durch solche Praktiken bestimmt, die in der Sekundarstufe der Schule A im Vergleich zur Grundstufe gerade zurückgehen: Die inhaltliche Entgrenzung des Lerngegenstandes zugunsten einer Intensivierung der Auseinandersetzung und einer Beteiligung auch von Interessen, Positionen und Vorkenntnissen aller Schülerinnen und Schüler, ohne eine spezifische fachlich korrekte Ergebniserwartung, sondern mit dem Fokus auf Argumentation, Präzision und Perspektivenübernahme.

In der Schule C springt ebenfalls eine Situation als Ausnahme ins Auge:

- Im Unterricht einer Lehrkraft arbeiten die Schülerinnen und Schüler fast durchgehend in Partner- und Gruppenarbeit, die Aufgabenstellungen sind eher komplex und kreativ: So soll z.B. auf Basis einer eigenen Lektüre ein kleines, selbst gestaltetes Buch als Zusammenfassung und Präsentation produziert werden, gewissermaßen eine fachliche und eine Gestaltungsaufgabe in einem.

  Zudem herrscht offenbar eine umfassende Routine unter den Schülerinnen und Schülern einander zu helfen, dabei ist erkennbar, dass viele Schülerinnen und Schüler über spezifische Hilfe-Strategien verfügen, z.B. indem sie solche Fragen stellen, die die andere Seite zum Nachdenken und Korrigieren anregt. Die Lehrkraft setzt an einigen Stellen bewusst Schülerinnen und Schüler ein, um herumzugehen und zu schauen, wie weit die Einzelnen mit ihrer Arbeit sind und wer alles Unterstützung braucht, sie entgrenzt gleichsam nicht nur den Lerngegenstand (durch die Verbindung von Fachlichem mit Gestalterischem), sondern auch das "Lehrersubjekt", indem auch einzelne Schülerinnen und Schüler "lehrend" agieren dürfen und sollen.

  Die Unterrichtsstunden dieser Lehrkraft sind von einem breiten Spektrum an methodischen Vorgehensweisen geprägt, auch die Formen von Gruppenarbeit sind strukturiert und hinsichtlich der Aufgabenstellung so gestaltet, dass es die Gruppe zur Aufgabenbearbeitung braucht. Reflexionen und Beurteilungen werden dort im gemeinsamen Klassengespräch durchgeführt, wo es keine eineindeutig "richtige" Lösung gibt bzw. geben muss.
  Die hier berichteten Situationen stehen in einem weitgehenden Gegensatz sowohl zur Lernkultur einer disziplinierten Arbeitsordnung bei grundsätzlicher Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden, als auch zu der Entwicklungsdynamik des Übergangs, die sich als schrittweise Herausarbeitung einer "Reinform" individueller und disziplinierter Stillarbeit vollzieht. Der beobachtete Unterricht fand in einer Klasse im Jahrgang 6 statt, also in jener Phase der Jahrgänge 5 und 6, die als Übergangsphase (statt als singuläres Ereignis des Stufenübergangs) beschrieben wurde. Statt Formen von Gruppenarbeit oder gemeinsamen Klassengesprächen zur Entfaltung von Fragestellungen und Lerngegenständen, wie noch in Klassen des Jahrgangs 4 üblich, schrittweise zugunsten vermehrter Einzelarbeit abzubauen, wird hier in einer Klasse im Jahrgang 6 eine solche Lernkultur deutlich intensiviert und ausgeweitet.

Interessant ist an solchen Beobachtungen von "Ausnahmen" nicht allein die methodische Bedeutung einer Klärung und Präzisierung der dominanten Kultur mit Hilfe der Ausnahme. Ausnahmen zeigen gleichzeitig auf, was die Schülerinnen und Schüler zu leisten in der Lage sind, was sie motiviert und an welchen Stellen sie Schwierigkeiten haben – auch wenn die reine Tatsache einer solchen Praxis im kollegialen Diskurs nicht von selbst aufgegriffen und diskutiert, häufig genug gar abgelehnt wird.

3.4 Das Spektrum unterschiedlicher Konstellationen von Kontinuitäten und Diskontinuität im Übergang aller vier Schulen

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die zentralen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Übergangsszenarien der Schulen A und C skizziert. Dabei werden einerseits die spezifischen Relationen von Brüchen und Fortsetzungen herausgearbeitet. Andererseits sollen auch unterschiedliche Lesarten der Interpretation dieser Relationen skizziert, die mögliche Erklärungsmuster zur Diskussion stellen und dafür unterschiedliche Bezugspunkte nutzen: Einen qualitätsbezogenen Bezugspunkt und einen sozialräumlichen Bezugspunkt. Schließlich wird im Blick auf die vier an der Unterstützung beteiligten Schulen aufgezeigt, welche Übergangsszenarien sich insgesamt zeigen, um hieraus einen "Möglichkeitsraum" unterschiedlicher Relationen von Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu rekonstruieren.

3.4.1 Zum Verhältnis der Übergangsgestaltungen der Schulen A und C

In beiden Schule A und C ist die Lernkultur in der Grundstufe eine andere als in der Sekundarstufe. Dies Differenz resultiert in der Schule A aus einem sichtbaren Wechsel, der unmittelbar mit dem Übergang von der Grund- in die Sekundarstufe erfolgt, der Wechsel ist ein zeitlich klar datierbares Ereignis. In der Schule C vollzieht sich dieser Wechsel dagegen in einem kontinuierlichen Prozess, es handelt sich eher um einen schrittweisen Wandel, der über mehrere Jahre (insbesondere in den letzten beiden Jahren der Grundstufe) erfolgt. Daher kann der Wechsel und die Differenz zwischen Sekundar- zur Grundstufe in Schule C letztlich nur von denjenigen Schülerinnen und Schülern präzise benannt werden, die aus anderen Grundstufen als der eigenen stammen, auch wenn diese ihn schlüssigerweise jeweils anders beschreiben. In der Schule A wird der Wechsel dagegen von allen, auch denjenigen Schülerinnen und Schülern, die aus der eigenen Grundstufe stammen benannt.

Der inhaltliche Unterschied der Lernkultur zwischen Grund- und Sekundarstufe ist in beiden Schulen vergleichbar, er liegt in der deutlichen Fokussierung der Lerngegenstände auf die fachlich-curricularen Inhalte und Erwartungen. In beiden Schulen haben fachliche Aufgabenstellungen in der Sekundarstufe in größeren Umfang als in der Grundstufe einen reproduzierenden Charakter und lassen häufiger als in der Grundstufe vergleichende oder bewertende und anwendungsbezogene Aufgabenstellungen vermissen. Jene Fokussierung der Lerngegenstände sind in der Schule C mit einer ebenso deutlichen Fokussierung auf Verhaltens-, d.h. Disziplin- und Ruheerwartungen verknüpft, die bereits in der Grundstufe angelegt waren, aber noch nicht in dem Maße entfaltet wurden, wie es in der Sekundarstufe beobachtbar ist. Demgegenüber sind die Arbeitsweisen des Lernens in der Schule A von expliziten Kooperations- und Selbstständigkeitserwartungen geprägt, die ihrerseits eine hohe Kontinuität zwischen Grund- und Sekundarstufe zum Ausdruck bringen, ohne jedoch in einem latenten Prozess erst entfaltet werden zu müssen.

Neben jener vergleichbaren Differenz hinsichtlich der Lerngegenstände in Grund- und Sekundarstufe in beiden Schule und der ins Auge springenden Unterschiedlichkeit zwischen den Schule A und C hinsichtlich den Praktiken der Aneignung und Vermittlung, also den Lern- und Verstehensstrategien, zeigt sich eine deutliche Differenz im Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppen zwischen den Schulen. Diese wird in Schule A bewusst und explizit hergestellt und in den gezielten kooperativen und selbstständigen Arbeitsformen sowie in den etablierten Routinen gegenseitiger Hilfe unter Schülerinnen und Schülern für fachliches Lernen und Arbeiten genutzt. Dies schließt die begleitende Unterstützung / Hilfestellung durch Lehrkräfte

oder eigene, teilweise zieldifferente Lerngegenstände sowie Aneignungs- und Vermittlungsstrategien für einzelne Schülerinnen nicht aus, sondern ergänzt diese und schafft ein insgesamt inklusives Lern- und Arbeitsklima.
Die Verknüpfung curricular festgelegter Lerngegenstände mit einer an disziplinierter Arbeitsordnung orientierten Lernkultur in der Schule C korrespondiert dagegen in hohem Maße mit einer Konstruktion von Homogenität sowohl der Lerngruppe als auch des Lernfortschritts. Auch dieses schließt begleitende Hilfe und Unterstützung durch die Lehrkräfte ebenso wenig aus wie additive Förderstunden in verschiedenen Fächern. Diese Unterstützung und Förderung scheint – anders als in der Schule A – eher einer Idee des Anschließens an den curricularen Fortschritt als jener der inklusiven Heterogenität zu folgen. Die Ansprache der Klasse als eine Menge von Individuen, die entsprechend individuell in Arbeit zu bringen sind, schließt konsequenterweise eine Individualisierung des Unterrichts, die eine gemeinschaftliche und dadurch differenzierende Lern- und Arbeitsweise ist, aus.

3.4.2 Erklärungsmöglichkeiten und Folgen

- Drei von vier an der vorliegenden Studie beteiligte Schulen sind als Langform Gemeinschaftsschule aus Fusionsprozessen einer Grundschule mit einer weiterführenden Schule hervorgegangen, unter ihnen die Schulen A und C. Die Herausforderungen einer Schulfusion, insbesondere hinsichtlich unterschiedlicher Schul- und Unterrichtskulturen wurden offenbar in beiden Schulen sehr unterschiedlich bewältigt.
  Hinsichtlich des Übergangs von Klasse 6 in Klasse 7 gelingt es der Schule A sowohl die allgemeine Unterrichtsorganisation als auch die Idee eines selbstständigen und kooperativen Schülersubjektes über den Wechsel hinaus kontinuierlich aufrecht zu halten.
  In der Schule C herrscht eine ebensolche Konsistenz der Unterrichtsorganisation, allerdings in einer alters-jahrgangshomogenen Gestaltung. Die Idee des Schülersubjekts ist in Schule C zum einen ein gänzlich anderer Entwurf als in Schule A, zum anderen lässt sich die Entwicklung und Veränderung der Lernkultur in einem kontinuierlichen Prozess als Hineinwachsen der Kinder in die Schülersubjektivität lesen.
  Insofern ist die Idee des Schülersubjekts in Schule A das Fundament, auf dem Praktiken der Aneignung und Vermittlung sowie Praktiken der sozialen Unterrichtsordnung aufbauen – während in Schule C die pädagogischen Praktiken dieses Subjekt erst herstellen.

  Aus einer spekulativen Perspektive lassen sich sowohl die grundsätzlichen Ideen von Schule, Unterricht und "Schüler-Sein" als auch der Unterschied zwischen Konstanz im Schülerbild der Schule A vs. aktiver Prozess der Entwicklung eines Schülersubjekts in Schule C auch als schulischer Spiegel bzw. als schulische Reflexion der sozialräumlichen Lagebedingungen lesen:
  Die Schule A liegt in einer sozial privilegierten Lage mit einer schulinteressierten, aktiven und am Schulleben beteiligten Elternschaft. Dies gilt in besonderem Maße für die Grundstufe, teilweise auch für die Sekundarstufe, wobei die Schülerinnen und Schüler aus der eigenen Grundstufe z.T. längere Wege auf sich nehmen müssen. Annahmen und Erwartungen zu Kompetenzen, Vorkenntnissen, Interessen und häuslicher Unterstützung führen vermutlich eher zu einem Bild von Kindern und Jugendlichen als wissbegierigen und mit kooperativen Verhaltensweisen vertrauten jungen Menschen – eine Grundlage, auf der bestimmte Möglichkeiten schulischen Lehrens und Lernens aufsetzen können.
  Die Schule C liegt demgegenüber in einem eher segregierten Sozialraum, eine Kontextsituation, in der durchaus eine Annahme und Erwartung aus schulischer Perspektive entstehen kann, dass die für institutionalisierte Bildungsprozesse erforderlichen Verhaltens- und Arbeitsroutinen erst schrittweise aufgebaut werden müssen.
  Jenseits der faktischen Berechtigung solcher Annahmen – sowohl jenen in der Schule A wie auch denen der Schule C – können in den Annahmen über die außerschulischen Voraussetzungen der eigenen Schülerschaft "gute Gründe" liegen, im einen Fall ebendiese Voraussetzungen als Fundament einer darauf aufbauenden Praxis und Lernkultur zu betrachten, im anderen Fall der eigenen Praxis und Lernkultur dieses Fundament erst herstellen zu müssen.

- Die im Vorangegangenen dargestellten Schul- und Lernkulturen und ihre Entwicklung im Übergangszeitraum können aus einer gänzlich anderen Perspektive in Hinblick auf Aspekte der Bildungsqualität und Lernförderlichkeit betrachtet werden. Eine solche Betrachtungsweise rekurriert auf allgemeine Aspekte von Unterrichtsqualität und bleiben insofern spekulativ, als sie sich immer auch an den tatsächlichen Daten zu Lernständen und Lernentwicklungen messen lassen müssen. Solche Daten wurden in den hier berichteten ersten zwei Beobachtungszyklen nicht berücksichtigt, in einer etwaigen dritten Runde würde systematisch sowohl Ausgangs- als auch Ergebnisdaten in die Analyse mit einbezogen werden.
  In der Schule A wurde bereits deutlich, dass die curricular-fachliche Grundorganisation der Sekundarstufe eine *Engführung der Lerngegenstände* und in der Folge auch eine Verstärkung von Instruktions- statt Entdeckungslogiken der Vermittlung nach sich zieht, so sehr die Lehrkräfte Aneignungspraktiken der Kooperation, der Selbstständigkeit und des Erweiterns der fachlich expliziten Anforderungen in der Hilfs- und Unterstützungsphasen aufrecht halten. Im Verhalten der Schülerinnen und Schüler scheint eine schnelle und unkomplizierte Anpassung zu erfolgen, in der zwar Kompetenzen aus der eigenen Grundstufe (insbesondere Recherchieren und Präsentieren / Vortragen) genutzt werden, aber hinsichtlich der fachlich-inhaltlichen Anforderungen sich eher eine Praxis des *aufwandsökonomischen Durchkommens* etabliert. Zumindest im Vergleich zur Praxis in der Grundstufe kann hier die Gefahr entstehen, dass Potentiale nicht mehr ausgeschöpft werden, die die Schülerinnen und Schüler nach wie vor in die Schule bringen. Einerseits konnten kaum Aktivitäten des Forderns, des Antreibens, des Konfrontierens mit individuellen Herausforderungen beobachtet werden (in lediglich einer Situation hat eine Lehrkraft die Aufgabenauswahl reguliert und einer Schülerin die anspruchsvollere Aufgabe empfohlen).
  In der Schule C, auch dieses wurde deutlich, könnte aufgrund der latenten Idee der Homogenisierung von Lernenden und zugleich von Lerngegenständen eine andere Gefahr entstehen. Vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler, denen Verstehen durch Rezeption von Texten und Erklärungen schwerfällt, die keine oder wenig Gelegenheit zu Kooperation bekommen und ggf. auch im häuslich-familiären Kontext wenig Unterstützung erwarten können, drohen in der Schule C verloren zu gehen. Diese Gefahr besteht sicherlich auch, aber nicht ausschließlich bei einigen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen.

3.4.3 Die Schulen B und D – Varianten der Übergangsgestaltung

Schul- und Unterrichtskulturen der Schule A und der Schule C unterscheiden sich maximal – betrachtet man sowohl die konkreten Praktiken als auch (und vor allem) die darin sich manifestierenden Ideen von Schule, Lehren und Lernen sowie von der eigenen Schülerschaft.
Ebenso sehr unterscheiden sich die Konstellationen von Kontinuität und Diskontinuität der Veränderungen im Übergangszeitraum, inhaltlich wie auch in ihrer Form.
Werden die Schulen A und C als Pole oder als Ecken eines Raumes betrachtet, dann lassen sich die zwei weiteren an der Studie beteiligten Schulen B und D gewissermaßen verorten – in Abstand zueinander und im Abstand zu den Ecken, markiert durch die Schulen A und C, wobei ein "Abstand" sich aus der Differenz von Lernkulturen und der Differenz der Übergangsgestaltung ergibt.

- Die Schule B ist auf den ersten Blick, d.h. vor allem hinsichtlich der äußeren Struktur des Unterrichts mit der Schule A vergleichbar. Auch in der Schule B ist eine jahrgangsübergreifende Lerngruppengestaltung etabliert, ebenso spielt die Selbstständigkeitserwartung sowohl in der Grundstufe als auch in der Sekundarstufe eine bedeutende Rolle.
  Im Unterschied zur Schule A ist jedoch die Grundstufe deutlich durch eine Fächerstruktur der Stundenplanung strukturiert, Phasen selbstständiger Arbeit an sogenannten Lernwegen (kompetenzorientierte Inhalts- und Aufgabenübersichten, die inhaltlich aufeinander aufbauen) sind in die Fachstunden integriert. Insgesamt ist die Lernkultur in der Grundstufe und insbesondere in den Klassen der Jahrgänge 4 bis 6 von der Leitidee geprägt, die

Schülerinnen und Schüler auf die Sekundarstufe und die Selbstständigkeitserwartungen der dortigen Lernkultur vorzubereiten.
In der Sekundarstufe selbst wir dann ein Großteil des Fachunterrichts in Lernbürostunden verlagert, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten. Dies richtet sich nicht allein auf Übungs- und Vertiefungsaufgaben, sondern bezieht auch das Erarbeiten von Informationen, Sachverhalten und Zusammenhängen mit ein. Diese Selbstständigkeitserwartung umfasst auch ritualisierte Formen der Selbstreflexion, der selbstständigen Dokumentation von Gelerntem und Bearbeitetem sowie der Selbsteinschätzung, die ihrerseits durch die Lehrkräfte geprüft und durch Feedback ergänzt werden. Der Organisations- und Überblicksaufwand für die Lehrkräfte ist erheblich. Zugleich stellt diese Situation für viele Schülerinnen und Schüler eine hohe Anforderung dar, für nicht wenige auch eine Überforderung, die nicht nur eine Überforderung in Hinblick auf das selbstständige Arbeiten, sondern auch eine fachliche Überforderung darstellt. Zugleich entstehen für einige Schülerinnen und Schüler auch Situationen von Unterforderung und dementsprechender Langeweile. Unterrichtsstörungen aus unterschiedlichen Gründen sind in manchen Klassen an der Tagesordnung.
Die hier erkennbare Übergangssituation ist von einer Kontinuität eines Konzepts von Selbstständigkeit geprägt, die aber im Schritt von der Grund- in die Sekundarstufe eine abrupte praktische Ausweitung erfährt, die im Erleben der Schülerinnen und Schüler einen deutlichen Bruch markiert. Zugleich verläuft dieser Bruch gewissermaßen in eine ganz andere Richtung als dies in der Schule A der Fall ist: Nicht eine Engführung durch klarere Fachorientierung und (in ihrer Folge) die Routinen einer Instruktionslogik lösen die Offenheit der Grundstufe ab, sondern die fachbezogene Lernkultur der Grundstufe geht über in eine weitgehende Überführung der Fächer in Lernbüros. In diesen stehen zwar nach wie vor curricular-fachliche Kompetenzen und Inhalte im Zentrum, ohne diese jedoch um eine Instruktions- oder Kooperationslogik als Führungsstruktur im Verstehensprozess zu ergänzen.
Die Kontinuität der allgemeinen Idee von Selbstständigkeit, die von den fachlichen Bemühungen in der Grundstufe vorbereitet werden soll und die mit dem Übergangsbruch unmittelbar und vollständig Praxis für die Schülerinnen und Schüler wird, zieht – wie die Beobachtungen zeigen – teilweise erhebliche Über- und Unterforderungseffekte bei den Schülerinnen und Schülern nach sich. Gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler, die auf eine differenziertere Struktur für die eigene Arbeitsplanung und eine systematische Unterstützung angewiesen wären, mag es gelegentlich wie jenen gehen, die es in der Schule C schwer haben, noch mitzukommen – obgleich Über- und Unterforderungen in Schule B durch eine zu weit gehende Offenheit und in Schule C durch eine zu weit gehende Engführung entsteht.

- Die Schule D liegt ihrerseits auf den ersten Blick und insbesondere in ihrer unterrichtsorganisatorischen Struktur von Altersjahrgangsklassen näher bei der Schule C. Auch in der Schule D bilden die curricular-fachlichen Inhalte und Themen wie selbstverständlich die Lerngegenstände aller Unterrichtsphasen. Anders als in der Schule C umfassen die Praktiken der Differenz von Aneignung und Vermittlung deutlich mehr Formen didaktischer Variationen, etwa in offeneren oder gelenkten Unterrichtsgesprächen, in handlungsorientierten und problemfokussierten Formen thematischer Einführung oder im kooperativen Arbeiten. Die prinzipielle Differenz zwischen den Subjekten der Aneignung und jenen der Vermittlung ist zwar in der Schule D durchgängig präsent, so sind auch auf den ersten Blick abweichende Situationen der Hilfestellung oder des Erklärens unter Schülerinnen und Schüler in der Regel durch die Lehrkraft gestiftet, sie ist aber in stärkerem Maße variabel und didaktisch differenzierter als in der Schule C.
  Die Schule D liegt in einem sozial eher privilegierten Sozialraum, die Schülerschaft ist außerordentlich aufgeschlossen und hat einen sehr kooperativen Umgang miteinander. Der Übergang von der Grundstufe zur Sekundarstufe verläuft absolut kontinuierlich. Abgesehen von dem Wechsel der Lehrkraft, die zudem nicht immer zwingend ist und in vielen Klassen auch nach Jahrgang vier erfolgt oder erst nach Jahrgang 8, gibt es kaum systematisch Veränderungen in der Lernkultur zwischen der Grund- und der Sekundarstufe. Zu beobachten ist eine Uneindeutigkeit in der Sekundarstufe dahingehend, ob und in welcher Form und

welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler mit Selbstständigkeitserwartungen, z.T. auch mit anspruchsvolleren und komplexeren fachlichen Anforderungen konfrontiert werden sollten. So wurden Stunden in den höheren Klassen beobachtet, in denen fachbezogene Merksätze abgeschrieben werden, unverbunden neben Beobachtungen in anderen Klassen, in denen in kooperativen Gruppenarbeiten Teilaspekte eines Themas bearbeitet wurden, um im anschließenden Klassengespräch anschließend zusammengeführt zu werden. Eine interessante Frage, die sich aus den Rekonstruktionen der Unterrichtsanalyse ergibt, richtet sich auf etwaige nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten angesichts des Potentials der Schülerschaft aufgrund geringer Kooperationen unter den Lehrkräften.
Der Übergang in der Schule D ist – plakativ gesprochen – geräuschlos, kontinuierlich und zugleich für alle Beteiligten unproblematisch. Die Veränderungen, insbesondere zur Frage, wie ältere Schülerinnen und Schüler auch mit altersangemessenen Anforderungen konfrontiert werden können und ggf. sollten, markiert eine Veränderung im Übergang, die aber offensichtlich individueller und persönlicher Entscheidung der jeweiligen Lehrkräfte zuzurechnen ist, nicht einer gemeinsamen schulischen Entscheidung über die Gestaltung des Wechsels von der Grund- zur Sekundarstufe.

4 Primat der Kontinuität: Verhältnis schulischer Konstruktionen des Übergangs zu den Erkenntnissen der Studie

In den beteiligten Schulen gab es im Vorfeld und in Vorbereitung der Unterrichtsbeobachtungen 2018 zunächst mit der Leitungsgruppe, anschließend mit dem Kollegium sowohl eine umfassende Information über die wissenschaftliche Begleitung und die Unterrichtsbeobachtungen als auch eine moderierte Diskussion zur Frage, was aus kollegialer Sicht Merkmale eines gelingenden Übergangs sind und was den Lehrkräften an der jeweiligen Schule besonders wichtig erscheint.[3] Darüber hinaus wurde die Frage diskutiert – und die unterschiedlichen Antworten bzw. Diskussionsbeiträge dokumentiert – welche Verbesserungsvorschläge für die Übergangsgestaltung sinnvoll wären.

In diesen Diskussionen und der anschließenden Auswertung der dokumentierten Antworten und Beiträge standen über alle Schulen hinweg die folgenden Aspekte im Zentrum:

- Ein gelingender Übergang ist vor allem einer, der nicht als ein Bruch erlebt wird. Es wird als positiv beschrieben, wenn "man den Übergang nicht merkt", wenn er sich "geräuschlos" vollzieht, wenn in der Sekundarstufe identische Prinzipien wie in der Grundstufe gelten (z.B. durch das "Wiedererkennen von Arbeitsformen", "Wiederkehr pädagogischer Formate und Kriterien").
- Ein in diesem Sinne gelingender Übergang macht sich vor allem daran fest, dass die Schülerinnen und Schüler keine Orientierungsprobleme haben, dass sie "nach wie vor gerne zur Schule gehen", es "keine Tränen" gibt, die Kinder "Vertrauen haben", aber auch daran, dass "alle SuS an der Schule bleiben".
- Als eine zentrale Bedingung für Gelingen wird in der Folge ein enger Austausch zwischen den Lehrkräften aus der Grund- und der Sekundarstufe betrachtet, der sich sowohl auf gegenseitige Informationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern bezieht, als auch eine Angleichung von Arbeitsweisen, die Herstellung fortlaufender Curricula sowie gemeinsame Aktivitäten beider "Teilkollegien" anstrebt. Je nach Standort kommen bauliche und architektonische Voraussetzungen mit hinzu.
- Hinweise auf mögliche Verbesserungsbedarfe richten sich zumeist auf den weiteren Ausbau der als Gelingensbedingung genannten Aspekte, in einigen Fällen wurden allgemeine Veränderungen typischer Herausforderungen angesichts heterogener Lerngruppen benannt: "sozial ausgewogene Mischung der SuS", "Leistungsdifferenzierung schwierig", "kleinere Klassen aufgrund der sozialen Gegebenheiten".

Es gab in einigen Fällen Hinweise darauf, dass auch eine Fortführung der Leistungsanforderungen für einen gelingenden Übergang bedeutsam sei (z.B.: "kontinuierliches Anforderungsniveau"), solche Hinweise waren in der Summe aller Bemerkungen allerdings marginal.

Inhaltlich ist diese schulübergreifend vergleichsweise einheitliche Position vor allem deshalb interessant, als dass Übergang offenbar grundsätzlich als Kontinuität konzipiert wird. Es gilt Brüche zu vermeiden, der Übergang als eine Veränderung ist möglichst gering zu halten, er soll als ein Übergang im besten Fall nicht wahrnehmbar sein. Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Kontinuität und Veränderung wird mit der recht eindeutigen Betonung des Wunsches nach Vermeidung von Brüchen gleichsam aufgelöst.
Aus solcher Perspektive wird zunächst schlüssig erklärbar, dass die schulisch herstellbaren Bedingungsfaktoren der Übergangsgestaltung, die zunächst primär organisatorischer Natur sind (neben räumlichen und Zeitstrukturen die äußere Struktur des Unterrichts und die Klassenzusammensetzungen), genau auf eine solche Kontinuität abzielen. Es überrascht somit auch nicht, dass auf der Ebene der "äußeren Form des Unterrichts" (s.o., Abschnitt 3.3) ein

[3] Lediglich in der Schule D gab es zwar das Gespräch (Information und eigene Einschätzung zum Übergang) mit der Leitungsgruppe, aus Termingründen konnten jedoch hier weder Information noch das Gespräch mit dem Kollegium stattfinden.

hohes Maß an Kontinuität identifiziert werden konnte, sowohl in der Rekonstruktion der Lernkulturen als auch im Verhalten der Schülerinnen und Schüler.
Andererseits zeigen die Beobachtungen deutliche Hinweise darauf, dass auf den "tiefer liegenden" Ebenen der Lernkultur tatsächlich an einigen Stellen deutliche Brüche bzw. Belastungen erkennbar sind, die sich ebenso im Verhalten der Schülerinnen und Schüler spiegeln.

Zweifelsohne sind diese Ebenen nicht ohne weiteres über strukturelle Entscheidungen beeinflussbar, weil sie einer anderen (kulturellen, z.T. auch individuellen) Dynamik unterliegen als Organisationsentscheidungen. Die primäre Konstruktion von Übergang als Herstellung von Kontinuität lässt in der schulinternen Wahrnehmung möglicherweise solche Handlungsebenen in den Hintergrund treten.
Demgegenüber könnte es sowohl in praktischer Hinsicht wie auch aus einer Forschungsperspektive bedeutsam sein, den Übergang als einen (Zeit-) Raum zu konzipieren, in dem zugleich die Anforderung an Kontinuität und die Anforderung an eine systematische Veränderung zu bewältigen sind. Schülerinnen und Schüler werden älter, sie entwickeln Fähigkeiten und Potentiale weiter, zugleich verändern sich die curricularen und fachlichen Anforderungen der Rahmenpläne – welche Gestaltungsmöglichkeiten und -fragen würden sich ergeben, wenn es statt um die Herstellung bruchloser ("geräuschloser") Kontinuität vielmehr um eine gelingende und lernförderliche *Gestaltung von Veränderungen* ginge?
Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass an allen Schulen ein spezifisches Verhältnis von Kontinuitäten und Diskontinuitäten Realität ist, würden in einer schulinternen Auseinandersetzung um gewollte und gezielte Veränderungen im Übergang vor allem zwei zentrale Klärungen erfolgen müssen:

- Welche Diskontinuitäten, die in der wissenschaftlichen Analyse identifiziert werden konnten, werden schulintern wahrgenommen und reflektiert und wie werden diese vor dem Hintergrund normativer Bezugspunkte der jeweiligen Schule beurteilt?
  Diese Frage ist alles andere als trivial, weil sie eine Anerkennung extern beobachteter Zusammenhänge voraussetzt und diese nicht umstandslos in die kulturell etablierten Erwartungs- und Interpretationsschemata integriert – oder sie insgesamt als nicht zutreffend konnotiert. Insofern würde eine Nutzung der wissenschaftlichen Rückmeldung zunächst einen Aushandlungsprozesses zwischen Fremd- und Selbstbeobachtung erforderlich machen, der bestimmte Diskrepanzen auswählt und zum Ausgangspunkt einer schulinternen Verständigung erhebt. Diese wiederum müsste in einem zweiten Schritt einen gemeinsam anerkannten inhaltlichen Bezugspunkt wählen, von dem aus eine Klärung von *gewollten, aber bewusst gestalteten Veränderungen* im Übergang erst möglich werden kann. Dieser Bezugspunkt kann von Schule zu Schule unterschiedlich sein – allerdings drängt sich aus Perspektive der Beobachtungsanalyse und der bisherigen Untersuchungsergebnisse die Frage auf, ob nicht bei aller schulbezogenen Individualität auch die Frage nach der *Qualität von Lehr-Lern-Prozessen* eine Rolle spielen sollte.
- Die in der Beobachtungsanalyse rekonstruierten Konstellationen von Kontinuitäten und Diskontinuitäten sind unmittelbar verbunden mit einer fortlaufenden Herstellung und Prozessierung von Unterrichts- und Lehr-Lern-Qualität. Dabei ist hier nicht die Rede von Unterrichtsqualität im Sinne vermeintlich allgemeingültiger Kriterien von "gutem Unterricht". Vielmehr richtet sich der Blick auf die Bedingungen, unter denen für alle Schülerinnen und Schüler einer Schule bzw. Schulstufe substantielle Lernfortschritte ermöglicht werden und welche Praktiken diese befördern oder erschweren. So wären mithin auch die bewussten oder unbewussten Veränderungen und Konstanten im Übergang daraufhin zu befragen, inwiefern lernförderliche Praktiken aufrecht gehalten und angemessen fortgeführt oder abgebrochen werden bzw. ob lernhinderliche Praktiken und Lernkulturen nicht in einer gezielten Veränderung anders als bisher gestaltet werden könnten. Um in solchen Fragen nicht in eine globale Debatte über jene "Kriterien guten Unterrichts" abzugleiten, lohnt es den Blick auf einzelne Schülerinnen und Schüler zu lenken: Welche Schülerinnen und Schüler stellt welche Lernkultur vor welche Herausforderungen – und wie lassen sich von schulischer Seite Arbeitsweise, pädagogische Praktiken und didaktisches Handeln auf eine Weise variieren und / oder ergänzen, die allen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit eines bedeutsamen Lernerfolgs und -fortschritts ermöglicht?

Eine bewusste Gestaltung und gewollte Veränderung im Übergang von der Grund- zur Sekundarstufe ist inhaltlich sicherlich anspruchsvoll, vor allem lässt sie sich nicht formal beantworten. Das Primat der Kontinuität stellt zunächst ein Diskurs-Phänomen dar, das sich in der Positionierung und den Entscheidungen der Schule wie in kollegialen Verbesserungsvorschlägen niederschlägt. Aus solcher Perspektive kann bereits die die Struktur einer Langform allein als vorteilhaft für einen gelingenden Übergang erscheinen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang Aussagen von Schülerinnen und Schülern, die in den Interviews an verschiedenen der beteiligten Schulen geäußert wurden:

S: Drei Jahre hatte ich die gleiche Lehrerin, die war dann richtig kindisch zu uns, hat uns wie Zweitklässler behandelt. Das ist jetzt anders, die sprechen uns anders an. Gut!

In einer anderen Schule:

S1: Im Unterricht muss man alles alleine machen, Mathe, Deutsch und so ...
S2: Man ist viel selbstständiger, die wollen das.
S3: In der Grundschule wurden wir kindisch behandelt.
S2: Die vertrauen uns mehr.
S3: Hier wird man viel ernster genommen.

In einer weiteren Schule:

S1: Wenn man in der Grundschule nicht aufgepasst hat, kriegt man echt Probleme, [Lehrer] ist dann gereizt.
S2: Wenn man es jetzt nicht versteht, dann erklären die Lehrer es dann noch einmal denen, die es nicht verstanden haben. Oder es wird dann in der Klasse nochmal erklärt und die, die es schon können, arbeiten schon weiter.
S1: In der 3. Klasse hat uns die L auf den Flur geschickt und dann konnten wir das selbst erarbeiten.

Hier zeigt sich an unterschiedlichen inhaltlichen Facetten, dass aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler einer Veränderung im Übergang auch explizit positive Seiten abgewonnen werden, sowohl hinsichtlich der grundsätzlichen Ansprache durch die Lehrkräfte als auch hinsichtlich der fachlichen Anforderungen und der mit diesen verknüpften Hilfs- und Unterstützungspraktiken.
Zugleich bewegen sich Schülerinnen und Schüler immer auch in einer Situation fachlicher Erwartungen und Anforderungen, die für unterschiedliche Kinder und Jugendliche in unterschiedlichem Maß förderlich sind. Die grundlegende Frage nach Qualität, gemessen an den Variationsmöglichkeiten didaktischen Handelns angesichts heterogener Unterstützungsbedarfe wird in manchen Gesprächen unmittelbar sichtbar, wie das folgende Zitat zeigt:

S1: Es gibt Zusatzaufgaben für die, die fertig sind.
S2: Die länger brauchen, kriegen das als Hausaufgabe auf.
S3: Ich bin eine langsame Lernerin. Aber wenn ich das als Hausaufgabe machen muss, dann ist es noch und noch was, und dann denke ich irgendwann, weil es so viel ist, das mache ich jetzt eben nicht mehr, dann kriege ich eben einen Eintrag ins Logbuch.

Die Praxis zeigt ein schulbezogen spezifisches und in den meisten Fällen komplexes Verhältnis zwischen Kontinuität und Bruch: Schulbezogen lassen sich sehr unterschiedliche Konstellationen von Kontinuität und Bruch zwischen den Dimensionen der Lernkultur erkennen. Insbesondere ist die Perspektive der Lernförderlichkeit kritisch: Während in bestimmten Schulen Veränderungen zwischen Grund- und Sekundarstufe einen wenig lernförderlichen Effekt zu haben scheint, zieht in anderen Fällen gerade die Kontinuität einer bestimmte Lernkultur Schwierigkeiten für das Lernen der Schülerinnen und Schüler nach sich.
Es wird, sofern aus den hier vorgestellten Analysen einzelschulische Entwicklungsvorhaben resultieren sollten, einzelschulisch um die Frage gehen, welche Konstellation von Kontinuität und Veränderung im Zusammenspiel der Dimensionen von Lernkultur sich als lernförderlich erweist im Gegensatz zu welchen anderen Konstellationen – ein komplexes und kontingentes Wechselspiel, das in Hinblick auf einen inhaltlichen Bezugspunkt keineswegs beliebig ist.

5 Generalisierung: Komplexität und Vielschichtigkeit im Übergang

Im Anschluss an die erste Datenerhebung im Herbst 2018 konnten erste Eindrücke der schulischen Arbeitsweisen und der Differenzen zwischen Grund- und Sekundarstufe der beteiligten Schulen gewonnen werden. Im Anschluss an die zweite flächendeckende Unterrichtsbeobachtung im Herbst 2019 konnten deutlich präziser die Entwicklungen zwischen Grund- und Sekundarstufe der Schulen nachgezeichnet werden, da hier erstmals Klassen bzw. Lerngruppen in ihrem jeweiligen Bildungsverlauf in den Schulen und im Übergang beobachtet werden. Dieser erste, kleine Längsschnitt zeigte sowohl hinsichtlich der Veränderungen von Arbeitsweisen auf schulischer Seite, als auch hinsichtlich der Verhaltensvariationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler haben ein erheblich klareres Bild rekonstruieren lassen. Dieses konnte im vorliegenden Bericht anhand der Spezifik von stufenbezogenen Lernkulturen und deren Kontinuität / Diskontinuität im Übergangszeitraum entfaltet werden.

Eine erste Generalisierung schließt sich an, die allerdings nach wie vor eine vorläufige bleibt und entsprechend vorsichtig formuliert ist. Eine Fortschreibung des Längsschnitts erscheint sinnvoll, um die Untersuchung hinsichtlich der Lernförderlichkeit der Übergangsgestaltung auch entlang externer Daten zu konkretisieren, aber auch um Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zu externen Rahmenbedingungen der sozialen Lage, der Zusammensetzung der Schülerschaft und / oder der Ausstattung der beteiligten Schulen zu prüfen.

Dennoch erscheint es sinnvoll, zum Forschungsgegenstand der Studie angesichts des aktuellen Forschungsstandes zu Fragen des Übergangs im Schulsystem einige zentrale Erkenntnisse festzuhalten:

- Das Erleben schulischen Alltags durch Schülerinnen und Schüler ist geprägt von einer Komplexität und Dynamik auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Kontinuität, Veränderungen und Brüche werden auf allen Ebenen der Lernkultur, der Lerngegenstände und der Schulkultur wahrgenommen und Schülerinnen und Schüler reagieren auf diese. Insofern ist es zunächst erstaunlich, dass aktuelle Forschungsbefunde für einen gelingenden Übergang auch die Etablierung einer "anschlussfähigen Lernkultur" empfehlen, aber bislang kaum konkrete Ausführung für Bedingungen für die Herstellung solcher "Anschlussfähigkeit" vorliegen. Die Komplexität der Anforderung ist hoch, für alle Kinder von teilweise sehr unterschiedlichen Grundschulen eine entwicklungsförderliche Lernkultur herzustellen – sie bleibt offensichtlich auch in der Etablierung einer Langform eine Herausforderung und löst sich nicht ohne weiteres auf, auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler nicht, die aus der eigenen Grundstufe kommen.
- Im Ergebnis der hier vorgestellten Analysen lassen sich einige Erkenntnisse festhalten, die im Zusammenhang von Diskontinuitäten der Lernkultur und Bedingungen der Lernförderlichkeit bedeutsam erscheinen:
  (1) In zwei Schulen ist der Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe mit einem bedeutsamen Bruch auf mindestens einer Ebene der Lernkultur verbunden, wobei dieser Bruch in den beiden Schulen in eine unterschiedliche Richtung weist:
  In der Schule A entwickelt sich die Konstruktion von Lerngegenständen von einer vormals offenen, komplexen und problemorientierten Konzeption von Lerngegenständen, die auch Vorkenntnisse, Interessen und Fragestellungen der Schülerinnen und Schülern einschließt, zu einer stark curricular-fachlichen Logik von Lerngegenständen mit entsprechenden Ergebniserwartungen. Die kindliche Wissbegierde und Kreativität im Lernen scheint hier deutlich zurückzugehen, auch wenn die sozialen und überfachlichen Potentiale weiterhin genutzt werden können.
  In der Schule B wird ein schrittweiser und an curricular-fachliche Inhalte gebundener Aufbau von Fähigkeiten des selbstständigen Arbeitens abrupt in eine fast vollständig offene, individuell und selbstständig gestaltbare Arbeitsweise überführt, in die weite Teile des curricular-fachlichen Inhalte und Anforderungen integriert werden. Dieser

Bruch, sosehr er als Weiterführung gedacht sein mag, führt bei vielen Schülerinnen und Schülern zu erheblicher Überforderung, bei einigen auch zu Unterforderung – beides mit Folgen für die Disziplin und Aufmerksamkeit im Unterricht.

(2) In der Schule C gibt es zwar keinen abrupten Bruch im Übergang, sondern die beschriebene schrittweise Veränderung der Lernkultur über einen längeren Zeitraum, was zunächst eine gelungene und bruchlose Kontinuität zum Ausdruck bringt. Aus der kritischen Perspektive der Lernförderlichkeit zeigt sich hier allerdings eine Engführung von Lerngegenständen und Anforderungen, die mit einer disziplinorientierten Arbeitsordnung verknüpft ist, bei der offenbar einige Schülerinnen und Schüler erhebliche Schwierigkeiten haben, dem unterrichtlichen Fortschritt zu folgen – von disziplinarischen Ausbrüchen aus der Arbeitsordnung abgesehen.

(3) Fast am interessantesten in Hinblick auf den Zusammenhang von Kontinuität / Diskontinuität und Lernförderlichkeit im Übergang erscheint insgesamt die Schule D, in der ebenfalls ein weitgehend "geräuschloser" Übergang realisiert ist. Allerdings stellt sich die Situation in der Sekundarstufe – deutlich ausgeprägter als noch in der Analyse der ersten Datenerhebung 2018 – als ein Feld des Variierens und Experimentierens innerhalb der Lernkultur dar: Neben eher instruktionsorientiertem und von Einzelarbeit geprägten Fachunterricht finden sich auch Formen handlungsorientierter Arbeit, kooperativen Lernformen und gegenseitiger Hilfestellung sowie komplexe Aufgabenstellungen. Diese Beobachtungen stehen dabei vergleichsweise isoliert nebeneinander, es scheint dazu keinen systematischen Austausch zu geben, zumindest war dieser im Rahmen der beobachteten Sitzungen und Konferenzen nicht angelegt zu sein – solche Variationen wären somit der Individualität und den Interessen einzelner Lehrkräfte geschuldet, verweisen aber zugleich auf das Potential der Schülerinnen und Schüler, die keine in den Beobachtungen keinerlei Schwierigkeiten zeigten, in diesen Arbeitsformen souverän und kompetent zu agieren.

- In den Interviewgesprächen mit Schülerinnen und Schülern zeigen sich eher deutliche Anzeichen dafür, dass Veränderungen im Übergang durchaus begrüßt werden. Freilich werden auch teilweise höhere fachliche Anforderungen oder ein Mehr an Arbeit (kritisch) festgestellt, aber Veränderungen im Sinne einer weniger kindlichen Ansprache, im Sinne einer höheren Selbstständigkeitserwartung und dem dahinterstehenden Vertrauen werden explizit positiv beurteilt. In zwei Schulen fiel auf, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die aus der jeweils eigenen Grundstufe kamen, sich deutlich kritischer zur Situation im Unterricht und an der Schule äußerten als diejenigen Schülerinnen und Schüler, die von einer anderen Grundschule stammten. Dies würde eher für eine gezielte Erweiterung von Selbstständigkeitsansprüchen sprechen, zugleich aber auch für eine Erweiterung der Differenzierungsaktivitäten sowohl für Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Selbstständigkeitserwartung zu Überforderung neigen, wie auch für jene, die insgesamt vor größeren Verstehensschwierigkeiten stehen.
- Der Einfluss äußerer Rahmenbedingungen auf den Übergang und die Anforderung einer lernförderlichen Übergangsgestaltung kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht systematisch beschrieben werden, dies würde erst im Zuge einer dritten Datenerhebung möglich werden. Möglicherweise ist jedoch die soziale Lage in ihrer schulinternen Rezeption und Konstruktion ein relevanter Einflussfaktor für schulische Vorstellungen der eigenen Schülerinnen und Schüler. Was kann von den Schülerinnen und Schülern des Sozialraums erwartet werden, was bringen sie mit und welche Unterstützung steht ihnen im außerschulischen Bereich zur Verfügung, welche lebensweltlichen Strukturen sind sie gewohnt und was sind übliche Umgangsformen innerhalb des jeweiligen Sozialraums – Fragen, die sich jede Schule und jede Lehrkraft stellt und die sich häufig zu latenten und homogenisierenden Konstruktionen der eigenen Schülerschaft verdichten. Am Beispiel der Schulen A und C konnte vermutet werden, dass solche Konstruktionen sich in Hinblick auf das Schülerbild sehr unterschiedlich auswirkten: Im Fall der Schule A als eine Schülerschaft, auf deren Potentiale und Unterstützungsmöglichkeiten eine Lernkultur aufbauen kann, im Fall der Schule C als eine Schülerschaft, die zunächst schulisch sozialisiert werden muss, bevor eine systematische fachliche Lernkultur umgesetzt werden kann.

- Auch die schulhistorische Situation der Entstehung einer Langform hat möglicherweise eine Bedeutung. Die Analyse einer bedeutsamen, d.h. hinsichtlich der Lernförderlichkeit pädagogischer Praktiken relevanten Differenz zwischen den Lernkulturen der Grund- und der Sekundarstufe traten vor allem in zwei Schulen auf, die aus einer Fusion heraus zur Langform wurden: Schule A und Schule B. In beiden Schulen war auch der kollegial geäußerte Wunsch nach mehr und besserer Verständigung und Angleichung von Arbeitsweisen sehr präsent.
  Auch die Schule C ging als Langform aus einer Fusion hervor, allerdings gestaltet sich der Übergang deutlich fließender und bruchloser, während die pädagogischen Praktiken der Lernkultur sich in dieser Entwicklung als weniger lernförderlich darstellen.
  Die Beobachtung einer kaum existierenden Differenz zwischen der Lernkultur in der Grundstufe zu jener in der Sekundarstufe, von individuellen und eher voneinander isolierten Veränderungen der unterrichtlichen Arbeitsweise abgesehen, wurde dagegen an einer Schule gemacht, die aus einem Prozess des Aufwachsens heraus sich zur Langform weiterentwickelt hat (Schule D).

6 Ausblick: Nächste Schritte

Im Anschluss an die Analyse und verdichtete Darstellung der Beobachtungs- und Gesprächsdaten der Einzelschulen werden die schulbezogenen Erkenntnisse zunächst der Schulleitung und anschließend dem Kollegium, bzw. den im Übergangszeitraum der Jahrgänge 5 bis 8 arbeitenden Lehrkräfte vorgestellt. Dies wurde im Nachgang zur ersten Datenerhebung durchgeführt und findet zum Zeitpunkt dieser Berichtslegung in Hinblick auf die Datenerhebung 2019 erneut statt.
Rückmeldungen, Kommentare, kritische und konstruktive Hinweise der einzelnen Kolleginnen und Kollegen in diesen Rückmeldeveranstaltungen werden schriftlich festgehalten und fließen in die weitere Datenauswertung mit ein. Zudem werden diese Hinweise auch der Schulleitung zur Verfügung gestellt für etwaige Klärungen, Reflexionen, Konzeptentwicklungen o.ä.

Eine Schulentwicklungsbegleitung steht jeder der beteiligten Schulen in einem geringen Umfang von bis zu drei Beratungssitzungen zur Verfügung, falls es einen Wunsch gibt, etwaige Konsequenzen aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen prozessbegleitend zu unterstützen. Dieses Angebot wurde nach der ersten Rückmeldung 2018 von zwei Schulen genutzt.

Darüber hinaus fand im Frühjahr 2019 ein Vernetzungs- und Austauschtreffen aller Schulleitungsgruppen der vier beteiligten Gemeinschaftsschulen statt, in dem die Schulen anhand einer aggregierten Darstellung zentraler Erkenntnisse ihre ersten Überlegungen für eine Weiterentwicklung der Übergangsgestaltung diskutierten. In diesem Treffen wurde sichtbar, dass auf Leitungsebene die Rückmeldungen sehr ernst genommen wurden, allerdings auch ein sehr heterogener und teilweise kritischer Blick auf die Frage nach Konsequenzen formuliert wurde. Dies lag einerseits an teilweise großen Herausforderungen angesichts einer als sehr verfestigt wahrgenommenen Schulkultur, andererseits an der schlichten Tatsache aktueller Vorhaben und Planungen, die nicht ohne weiteres zugunsten einer Arbeit an der Übergangsgestaltung übergangen werden könne.
Einigkeit herrschte explizit in der Überzeugung, dass allen Gemeinschaftsschulen Erkenntnisse – auch in Hinblick auf ein konstruktives Verständnis von Diskontinuität und Veränderungen im Übergang (vgl. Abschnitt 4) – aus der Studie zur Verfügung gestellt werden sollten.

In Abhängigkeit vom weiteren Verlauf des Forschungsvorhabens und den Interessen der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie als Auftraggeberin könnte ein solches Vernetzungstreffen aller Gemeinschaftsschulen im Frühjahr 2020 durchgeführt werden, in dem sowohl die wissenschaftlichen Erkenntnisse als auch die Erfahrungen und Sichtweisen der vier beteiligten Schulen zur Diskussion gestellt werden könnten.

Sollte es zu einer dritten Phase der Datenerhebung kommen, wäre insbesondere die Frage nach dem Zusammenhang zwischen externen Rahmenbedingungen sowie schulbezogenen Ergebnisdaten und Formen der Übergangsgestaltung in den Blick zu nehmen. Das Design der Datenerhebung könnte sich in einem solchen Fall deutlich verändern, ohne die Anknüpfung an bisherige Vorgehensweisen zu verlieren. Sowohl schulhistorische, sozialräumliche, schulkulturelle Einflussfaktoren als auch ergebnisbezogene Qualitätsfragen wären auf einer anderen Grundlage als der einer reinen Beobachtung zu untersuchen.
Die Ergebnisse einer solchen dritten Erhebung und Analyse könnten einen Bogen schlagen zu den Unterrichtsbeobachtungen und im Blick auf eine dann mögliche Rekonstruktion von Bildungsgangverläufen der Schülerinnen und Schülern deutlich gehaltvollere Aussagen über Gelingensbedingungen des Übergangs in einer schulischen Langform wie der Berliner Gemeinschaftsschule zu erwarten, die möglicherweise ebenso deutlich über den Kreis der Gemeinschaftsschule hinausweisen könnten.

7 Die Begleitung der Studie durch das parallele Forschungsvorhaben der Universität Siegen und der Pädagogischen Hochschule Zürich

7.1 Gegenstandstheoretische Verortung der Studie

7.1.1 Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Studien können zeigen, dass Schulen davon profitieren, Daten systematisch in ihre Schulentwicklungsarbeit einzubeziehen (vgl. für einen Überblick Brown & Poortmann 2018). Besondere Relevanz hat hier die systematische und datenbasierte Planung und Evaluation von Schulentwicklungsmaßnahmen wie Fortbildungen und Unterrichtsinterventionen. Jedoch zeigt sich, dass nur wenige Schulen in Deutschland Daten systematisch in ihre Fortbildungsplanung und Schulentwicklungsarbeit einbeziehen (van Ackeren et al. 2013). Schulen können als selbstreferenzielle Systeme verstanden werden, die ihre Identität, Autonomie und Funktionalität in Abgrenzung zur Außenwelt definieren und zunächst eher veränderungsresistent sind (Holtappels, 2019). Schulen tendieren dazu externes Wissen auszublenden oder eher abzuwehren, vor allem, wenn sich eine geringe Anschlussfähigkeit an gegenwärtige Praxen zeigt, und somit externe Anregungen weniger aufzugreifen (Gräsel, Jäger & Willke, 2006). Eine Intervention oder ein Transfer von außen kann als Gefährdung der Selbststeuerungsfähigkeit eines komplexen dynamischen Systems erscheinen. Es werden dann eher Filter und Abwehrmechanismen gegenüber externen Einflüssen sichtbar, ebenso gegenüber externen Datenrückmeldungen (Rolff 2007, S. 172 ff.). Direkter Transfer ist daher unwahrscheinlich; Transfer und Veränderungsprozess müssen daher stets an die Eigenkomplexität, die Struktur, die Beziehungsstrukturen und die Kultur eines Systems anschließen.
Dies eröffnet neben Fragen nach 'Data-Literacy' auch Fragen danach, inwieweit von Seiten der Administration und im Rahmen von wissenschaftlichen Studien bereitgestelltes Diagnosewissen in handlungsrelevantes Prozesswissen überführt werden kann, das praktische Orientierung für Schulentwicklungsprozesse bietet (Mintrop & Sundeman 2013). Zudem lenkt es den Blick auf die Frage, wie Prozesse der Datenrezeption, Datendiskussion und Rekontextualisierung von Daten sowie die Übersetzung der Daten in relevante Handlungsstrategien im Rahmen der Fort- und Weiterbildungspraxis in der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Schulentwicklungsbegleitung und Praxis strukturiert und unterstützt werden können. Problematisiert wird im Kontext der Datenrezeption mittlerweile das Verständnis von Evidenzen als absolute und durch empirische Methoden scheinbar verobjektivierte Wahrheiten, das oftmals von Seiten der Evidenzgeber proklamiert wird (Heinrich 2015). Ein solches Verständnis von Evidenzen kann dazu führen, dass die vielschichtige Problemsicht der schulischen Akteure abgewertet oder entwertet wird und in ausschließlich datenbasierten Schulentwicklungsentscheidungen keine Rolle mehr spielt. Dies kann in der Folge wiederum zu grundlegenden Abwehrreaktionen gegenüber dem Einbezug von Daten in einzelschulische Entwicklungsprozesse führen. Als Alternative zum Verständnis von Evidenzen als 'verobjektivierte' Wahrheiten bietet sich ein an Habermas‘ Konsenstheorie angelehntes Verständnis von Evidenzen als Aushandlungsergebnis kommunikativen Handelns (vgl. Bremm et al. 2017) an. Ein solches Verständnis eröffnet zudem neue Perspektiven auf Strategien datenbezogener Schulentwicklung, die diskursive Prozesse mit Blick auf Deutungshoheiten betonen, die eine eigene Problemsicht der schulischen Akteure miteinbeziehen und Evidenzen schlussendlich als Aushandlungs-prozesse zwischen den beteiligten Akteuren wie Wissenschaft, Schulentwicklungsbegleitung und Praxis begreifen. Für die Unterstützung von Schulentwicklung ist es von Interesse, dass relevante Wissensbestände (Diagnosewissen, schulinternes Wissen, administrativ ermitteltes Wissen, fachliches Wissen, sonstige Expertisen etc.) generiert werden. Die Bestimmung und Entscheidung über die Relevanz der Wissensbestände, zum Beispiel die Ist-Stand-Bestimmung der Schul- und Unterrichtsqualität für den Transfer, ist Bestandteil eines Sensemaking-Prozesses (Coburn 2005), der wiederum als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Entwicklungsbemühungen gelten kann. Damit ist gemeint, dass die Transferpartner Informationen, Daten und

Wissen letztlich rekontextualisieren müssen, damit z.B. Wissensbestände zur Unterstützung von Schulentwicklungsarbeit genutzt werden können (vgl. Manitius & Bremm 2018).
Im deutschsprachigen Raum liegen die verfügbaren Daten meist im Querschnitt, aggregiert und quantitativ vor. Die Eignung und Nützlichkeit solcher Daten für die Einleitung von Schulentwicklungsprozessen wurden vielfach problematisiert (z. B. Heinrich 2017). Daten, die Wissen auf einem sehr hoch aggregierten Niveau enthalten, oder Daten, die sich hauptsächlich auf die Ergebnisse der Schüler und nicht auf eine schulspezifische Lehr- und Lernkultur konzentrieren, werden daher als für die Schul- und Unterrichtspraktiken von geringer Bedeutung angesehen, da ihnen oftmals die "kulturelle Bedeutsamkeit" im spezifischen Kontext fehlt (Heinrich 2015, S. 188). Qualitative Daten, z.B. aus Gruppendiskussionen, Unterrichtsbeobachtungen oder Lehrerkonferenzen bieten hingegen die Möglichkeit durch rekonstruktive Auswertungsmethoden (z. B. Dokumentarische Methode, Grounded Theory) Informationen über den sog. 'Orientierungsrahmen' einer Schule (z. B. Bohnsack 2017) sowie organisatorisches implizites aber handlungsleitendes Wissen (Nonaka & Takeuchi 1995) über die Schulkultur (gemeinsame Normen, Werte und Glaubensstrukturen) oder Kommunikationsmuster innerhalb der Schulen zu liefern. Informationen solcher Art bieten ein besonderes Potenzial für Schulentwicklungsprozesse, da sie den Beteiligten kontextspezifische Einblicke in die Geschichte, Kultur, spezifische Entwicklungslogiken und typische Entwicklungsmuster der einzelnen Schulen bieten können (vgl. Abb. 1). Grundsätzlich scheint es positiv für den Prozess, wenn die erhobenen Daten zwischen den Akteuren, bspw. im Rahmen in sog. Research-Practice-Partnership-Konstellationen gemeinsam kokonstruktiv analysiert werden (Penuel 2019).

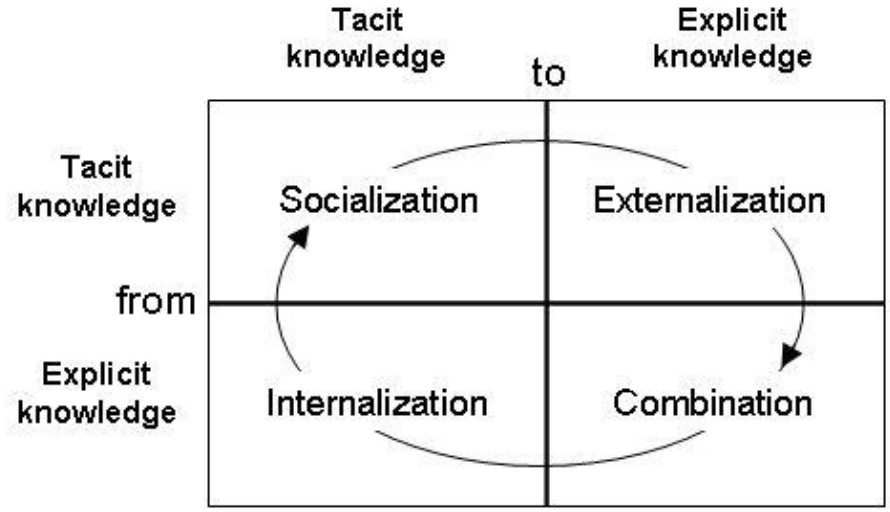

Abbildung 1 Modell der Organisationsentwicklung unter Einbezug von implizitem Handlungsleitendem Wissen (Nonaka & Takeuchi, 1995)

7.1.2 Educational Governance

Empirische Befunde der Schul- und Unterrichtsforschung haben zu verstärkten Reforbemühungen im deutschen Schulsystem geführt. Die damit intendierten Hoffnungen und Ziele zum Beispiel mit Blick auf eine Verringerung des Zusammenhangs von Bildungserfolg und sozialer Herkunft und einer stärkeren Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen wie auch einer möglichst bruchlosen Gestaltung schulischer Übergänge, sind jedoch nach wie vor kaum erfüllt. Versuche der direkten Durchsetzung von Reformen zeigten vor dem Hintergrund der im schulischen Mehrebensystem involvierten vielfältigen Akteurinnen und Akteure mit ihren unterschiedlichen Interessen eher geringe Erfolge (vgl. z.B. van Ackeren et al. 2011). Vor diesem Hintergrund rücken Fragen der Steuerung des Bildungssystems in den Fokus, die im Rahmen des Forschungszweiges der "Educational Governance" verhandelt werden (vgl. z.B. Altrichter & Maag Merki 2016).
Abhängig von der jeweiligen Eigenlogik ihres Systems (z.B. Schule versus Bildungspolitik) rekontextualisieren Akteure zum Beispiel bildungspolitische Vorgaben unterschiedlich, was

schließlich auch zu nicht-intendierten Steuerungseffekten führen kann (vgl. Asbrand 2014). Schulleitungen und Lehrkräfte greifen im Kontext von Schulentwicklung auf mehr oder weniger erprobte und beforschte Verfahren zurück. Hierzu gehören zum Beispiel Steuergruppen, die (Weiter-)Entwicklung von Schulprogrammen oder die Nutzung von Daten wie VERA 3 und VERA 8. Über das Nutzungsverhalten und die Entwicklungsarbeit zu den einzelnen Verfahren liegen mittlerweile einige Forschungsergebnisse vor (vgl. z.B. Holtappels 2004; Dedering 2012; Altrichter 2010; Demski 2018). Es ist zu beobachten, dass Schulen zur Unterstützung ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse gehäuft auf externe Berater*innen zurückgreifen, womit Personen gemeint sind, die nicht zum Kollegium der jeweiligen Schule gehören. Über den Ablauf und die Wirkung solcher extern begleiteter Schulentwicklungsprozesse liegen für den deutschen Raum kaum Forschungsergebnisse vor.
Eine Ausnahme stellt das von Dedering, Tillmann, Goecke und Rauh durchgeführte DFG-Projekt dar, in dessen Rahmen sie 2011 in NRW 957 Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung mit besonderem Fokus auf die Formen und subjektive Wirkung externer Schulentwicklungsberatung befragten. Im Rahmen des benannten Projekts wurden an sechs Fallstudien Beratungsprozesse durch externe Schulentwicklungsbegleiter*innen längsschnittlich beobachtet und vertiefend betrachtet. Hier wird sichtbar, dass die Schulen die Beratung durch Externe überwiegend als gewinnbringend beschreiben, u.a. weil ihnen ein systemfremder Blick hilft, über den eigenen Tellerrand hinauszusehen (vgl. Goecke, 2019). Demnach ist anzunehmen, dass die Durchführung von Unterrichtsforschungs- und -entwicklungsprozessen durch externe Akteure wie in diesem Fall bildung.komplex Potentiale eröffnet, da ein systemfremder Blick etwaige Bruchstellen und dazugehörige Bedingungskonstellationen im System erkennen kann, die systeminternen Akteuren oftmals nicht bewusst sind.
Betrachtet man Forschungsvorhaben, die Prozesse der Schulentwicklung analysieren, fällt ferner auf, dass die Identifikation des Problems bzw. des Entwicklungsanlasses von den schulischen Akteuren quasi vorab selbst geleistet wird. Ob und inwiefern hier systematisch auf vorhandene Daten zurückgegriffen wird, bleibt an dieser Stelle offen. Eine systematische Bestandsaufnahme durch die externen Berater*innen etwa durch in situ Beobachtungen alltäglicher pädagogischer Praxis bildet nicht den Ausgangspunkt der beschriebenen Schulentwicklungspraxis (vgl. Goecke, 2018).
Auch vor diesem Hintergrund erscheinen externe Beratungen hoch voraussetzungsreich, wenn es darum geht, ohne systematisch erhobenes Wissen der einzelschulischen Praxis an die systemische Eigenlogik anzuknüpfen, Veränderungsbereitschaft zu evozieren, tatsäch-liche Veränderungsprozesse nachhaltig zu initiieren, zu evaluieren und zu optimieren (vgl. hierzu Bremm et al. 2017).
Die rekonstruktive Governanceforschung "ermöglicht eine empirische Rekonstruktion der jeweils spezifischen Eigenlogiken der Bezugnahmen der verschiedenen Akteure auf das Reformgeschehen und der damit einhergehenden Relationierungen zueinander" (vgl. Dietrich 2018, S. 73). Die wissenschaftliche Begleitung setzt hier an, indem es die Erst-gespräche zwischen Schulentwicklungsbegleitung und Schulen, Datenrückmeldegespräche und andererseits Transferprozesse in den Schulen selbst, die im Rahmen von Interviews mit Schulleitungen thematisiert werden, zum Forschungsgegenstand macht.

7.2 Zentrale Fragesellungen des zweiten Zwischenberichts Teilstudie B

Im Folgenden werden Zwischenbefunde zu folgenden zentralen Fragestellungen der wissenschaftlichen Teilstudie B berichtet. Noch einmal möchten wir drauf hinweisen, dass in den Teilbericht der Studie B bislang keine Längsschnittbeobachtungen einfließen, sondern bisher lediglich die Erstgespräche und Rückmeldegespräche der Daten der ersten Beobachtungswelle Berücksichtigung finden, über Schulentwicklungsprozesse in den Schulen somit keine Aussage getroffen werden kann. Fokussiert werden in der Analyse die folgenden Bereiche:

1. Mit Blick auf die skizzierten Befunde zu möglichen Schwierigkeiten und Begrenzungen, dich sich mit Blick auf die Nutzung von quantitativen Daten (bspw. Fragebogen-untersuchungen, Daten aus zentralen Prüfungen etc.) zeigen, gehen wir der Frage nach, inwiefern die im Projekt durch bildung.komplex erhobenen, ausgewerteten und an die Schulen

zurückgespiegelten qualitativ-rekonstruktiven Daten neue Potenziale und Herausforderungen für eine evidenzorientierte Schulentwicklung bieten können.

2. Zusätzlich suchen wir nach Hinweisen, die skizzieren können, welche Rahmen- und Gelingensbedingungen sich als förderlich oder hinderlich für die Verwendung solcher Daten für Schulentwicklungsprozesse erweisen und wie entwicklungsförderliche Kommunikation von Entwicklungsimpulsen und qualitativen Daten durch Externe geleistet werden kann.

7.3 Forschungsdesign und geleistete Arbeiten im Berichtszeitraum

Studiendesign Teilstudie I
An den vier Schulen der Stichprobe wurden ethnographische Beobachtungen durch bildung.komplex durchgeführt. Die Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung werden den Schulen rückgemeldet und Fragen und Anmerkungen der Schulpraktiker*innen geklärt. Im Idealfall liefern diese Datenrückmeldungen Impulse, die durch die Schulpraktiker*innen für Schulentwicklungsprozesse rekontextualisiert werden. Der beschriebene Prozess der Datenrückmeldung wurde durch uns aus einer Metaperspektive wiederum begleitet. Die Gespräche zwischen den Vertreter*innen der Schulpraxis und Akteuren/Akteurinnen von bildung.komplex wurden audiographiert und zum Teil ethnographiert. Die Daten wurden rekonstruiert (Abb. 2).

Studiendesign Teilstudie II (Bremm & Racherbäumer)

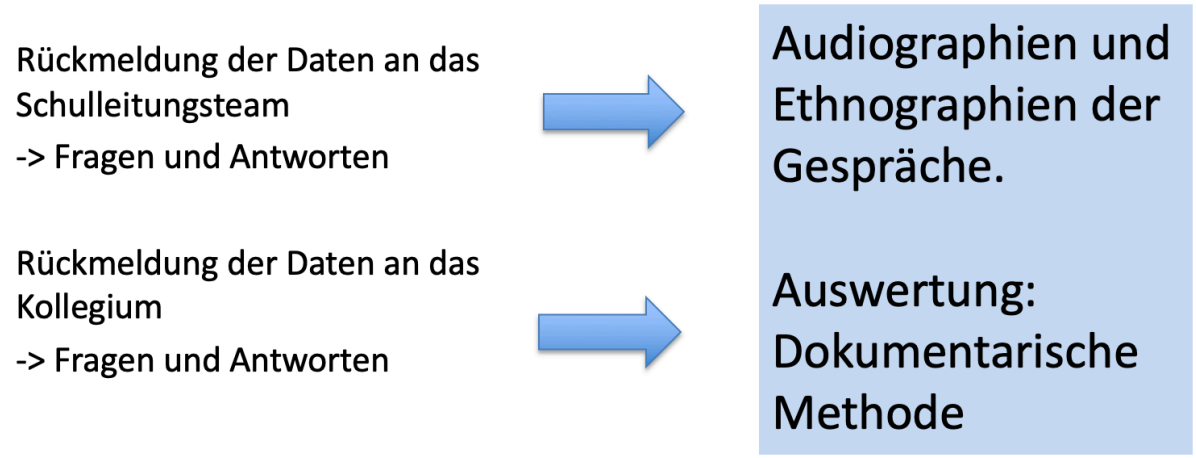

Abbildung 2 Forschungsdesign der vorliegenden Studie

Nach der Datenrückmeldung wurde den beteiligten Schulen die Möglichkeit der Beratung durch bildung.komplex angeboten (vgl. S. 6 des vorliegenden Berichts). An diesen Prozessen haben wir nicht teilgenommen, hierzu liegen somit keine ethnographischen Daten oder Audiomitschnitte vor. Um den Prozess aus Sicht der beteiligten Schulen nachvollziehen zu können und auch im Weiteren die Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle durch bildung.komplex inhaltlich fassen zu können, wurden im Oktober 2019 themenzentrierte Interviews mit den beteiligten Schulleitungen geführt. Die Interviews nahmen ca. eine Stunde in Anspruch und berührten neben Fragen zur Struktur und Inhalten der Zusammenarbeit mit bildung.komplex vor allem Fragen der Rolle der durch bildung.komplex rückgespielten qualitativen Daten für den Entwicklungsprozess, der Rolle von Schulentwicklungsbegleitung und Spezifika der Einzelschule und spezielle Entwicklungsdynamiken. Diese Interviews befinden sich momentan in der Transkription und werden im Frühjahr nächsten Jahres ausgewertet. Befunde der Analysen fließen in den Endbericht ein. Die zweite Erhebungswelle in den Schulen durch bildung.komplex fand im September/Oktober 2019 durch bildung.komplex statt, die zweiten Rückmeldegespräche fanden zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Berichts noch nicht statt. Befunde unserer Analysen zur zweiten Datenrückmeldung werden daher auch Teil des Endberichts sein.
Neben Datenerhebung, Transkription und Auswertung fand im Juni 2019 ferner ein ganztägiges Treffen zwischen bildung.komplex und uns statt, um erste, vorläufige Befunde unserer

Analysen an bildung.komplex zurückzuspielen, um so die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Vorgehensweise vertiefend zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen.
Uns stehen somit bis zum Projektende drei Datenquellen zur empirischen Bearbeitung der Forschungsfragen zur Verfügung:

1. Ethnographien/Audiomittschnitte der Rückmeldegespräche an Schulleitungen/Kollegien aus der ersten Erhebungswelle
2. Interviews mit Schulleitungen zum Entwicklungsprozess
3. Ethnographien/Audiomittschnitte der Rückmeldegespräche an Schulleitungen/Kollegien aus der zweiten Erhebungswelle

7.4 Datenauswertung

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass professionelle Praxis sich im Kontext der sozialen Welt über interaktives und deutendes Handeln herausbildet und damit sinnhaft strukturiert ist, liegt dieser Studie ein rekonstruktives Verfahren zugrunde, in dessen Zentrum im vorliegenden Fall die Analyse der Orientierungs- und Deutungsleistungen der Lehrkräfte mit Blick auf die präsentierten Daten steht. Auf der Grundlage der Wissenssoziologie Karl Mannheims liegt mit der dokumentarischen Methode ein rekonstruktives Verfahren vor, das einen Zugang zum handlungsleitenden, inkorporierten Wissen der Akteure erlaubt (Bohnsack, Nohl & Nentwig-Gesemann 2000, Nohl 2006). Entsprechend den Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode werden nach der formulierenden Interpretation im Rahmen der reflektierenden Interpretation expliziert, indem auf der Basis sequentiell vorgehender Rekonstruktionen von Erzähl- oder Diskursverläufen nach dem "generativen Muster oder der generativen Formel" (Bohnsack et al. 2001, 231) der Handlungspraxis gesucht wird. Ziel ist es, die Orientierungsrahmen von Lehrkräften mit Blick auf ihre Schule im Allgemeinen und die präsentierten Daten im Besonderen in unterschiedlichen Schulen entsprechend dem dargestellten Sampling kontrastiv herauszuarbeiten. Durch die Verwendung von In-situ-Dokumenten der Feedback-Sitzung (audiografische Aufzeichnungen, Feldnotizen) wird der Beginn des nun folgenden Schulentwicklungsprozesses als Beobachtung zweiter Ordnung unter Verwendung des kontrastierenden Fallparadigmas der Dokumentationsmethode rekonstruiert (Bohnsack 2017). Die erhobenen Audiographien und Ethnographien wurden im Berichtszeitraum transkribiert und nach den Schritten der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2011) fokussiert auf die oben benannten Themenkomplexe ausgewertet. Die dokumentarische Methode setzt voraus, Interpretationen in Gruppen vorzunehmen. Um dies realisieren zu können, haben wir eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls die dokumentarische Methode zur Auswertung von Datenmaterial im Bereich der Schulentwicklungsforschung nutzen, ins Leben gerufen. Diese Gruppe hat sich im Berichtszeitraum zwei Mal persönlich, wie auch online getroffen, um Material zu besprechen und zu interpretieren.
Präsentiert werden im Folgenden Befunde des Analyseprozesses, die zum jetzigen Zeitpunkt als Hinweise und vorläufige Zwischenergebnisse gedeutet werden müssen. Die dokumentarische Methode ist ein zeitintensives und voraussetzungsreiches Verfahren, in dessen Rahmen die vorhandenen Daten u.a. in kollegialen Rekonstruktionsgruppen interpretiert werden. Zudem bildet der kontrastierende Fallvergleich unter den Schulen und im Längsschnitt einen wesentlichen Schritt im Auswertungsprozess. Zum jetzigen Zeitpunkt ist die Analyse des Materials daher noch nicht abgeschlossen, die präsentierten Befunde müssen daher als vorläufig gewertet werden.
Für die Frage, wie eine gelingende Kommunikation von qualitativen Daten an Schulpraktiker*innen gelingen kann, wäre ein systematischer Vergleich mit Rückmeldesituationen von quantitativen Daten wünschenswert. Hier verfügen beide Forscherinnen bereits vielfältige Erfahrungen aus anderen Projekten, für den präzisen empirischen Vergleich mit der dokumentarischen Methode wäre jedoch der systematische Einbezug von Vergleichsfällen gewinnbringend. Um dem Zeitplan des Projekts und unserer Berichtspflicht nachkommen zu können, haben wir uns dafür entschieden, die bereits geführten Interviews mit Schulleitungen und auch die Rückmeldungen der zweiten Welle für den Endbericht inhaltsanalytisch auszuwerten und ggf. mit vertiefenden Rekonstruktionen zu ergänzen.

7.5 Zwischenbefunde der Teilstudie II aus dem Berichtszeitraum

7.5.1 Potenziale und Herausforderungen der Nutzung qualitativ-rekonstruktiver Daten für Schulentwicklungsprozesse

Eingeleitet werden die Datenrückmeldung in allen Schulen durch eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens der Datenerhebung und Datenanalyse. Anders als bei quantitativen Datenrückmeldungen möglich, sind die Rückmeldegespräche durch vielfältige Narrative und konkrete Beispiele aus den Beobachtungssituationen geprägt. Die oftmals als für quantitative Daten beschriebene Abstraktheit und fehlende kulturelle Spezifik, die als Grund für die eher geringe Nutzung von Daten für Schulentwicklungsprozesse ausgemacht wird (vgl. bspw. Heinrich 2016), wird durch den Einbezug von Beispielen und kontextspezifischen, in konkrete Situationsbeschreibungen eingebettete Beschreibungen überwunden. Das theoretische Potenzial, das qualitative Daten im Vergleich zu quantitativen haben, wird genutzt. Schrittweise werden die einzelnen Beschreibungen dann gebündelt und zueinander in Beziehung gesetzt. In einer grafischen Aufarbeitung der an die Schulen rückgespiegelten Befunde, die Teil einer Powerpoint-Präsentation ist, werden die Daten dann aggregiert und zugespitzt, die die zuvor aufgemachte Komplexität in Kernkategorien der Schulkultur bündelt.
Aus den Beschreibungen lassen sich fünf zentrale Orientierungsfiguren rekonstruieren, die zum einen auf den Orientierungsrahmen der Akteure hinweisen, zum anderen aber auch auf die Legitimierung des gewählten Vorgehens gegenüber den schulischen Vertretern verweisen. Die erste Orientierungsfigur zeigt sich in wiederholten Hinweisen auf die Menge des erhobenen Materials. Hier präsentiert sich eine Argumentation nach dem Muster, dass es einer gewissen Menge an Beobachtungen braucht, um eine Schule in ihren Prozessen, Strukturen, Routinen und Entscheidungen zu verstehen. Gleichzeitig scheint mit dem wiederholten Verweis auf die Menge an erhobenen Daten jedoch auch eine Anspielung auf die Güte und Qualität der durchgeführten Untersuchung verbunden zu werden, der mit Hinweisen auf eine gewisse Personenunabhängigkeit und Objektivierbarkeit der Daten, die durch die unabhängige Aufzeichnung einer Situation durch mehrere Beobachtende (im Sinne einer Inter-rater Reliabilität) ergänzt wird. Hier scheint eine Legitimation des Verfahrens mit Bezug auf Logiken und Gütekriterien quantitativer Forschung durch.
Die zweite Orientierungsfigur lässt sich als ein Bezug auf die Tiefenschärfe der Analysen beschreiben, die erst durch die Breite der durchgeführten Beobachtungen erreicht werden kann. Hier zeigt sich einerseits der Bezug an einer Logik des Fallvergleichs zwischen Schulen, der die Spezifik der einzelschulischen Kultur erst möglich macht. Zudem scheint immer wieder eine Orientierung am Aufzeigen von Differenzen und heterogenen Praxen innerhalb der einzelnen Schulen durch, die schulspezifisch und inhaltlich unterschiedlich in allen vier Schulen thematisiert und als Analyseergebnis sichtbar gemacht wird. Längsschnittdaten und vor allem Fallvergleiche wären nötig, um diesen Spuren weiter nachzugehen und einen möglichen Zusammenhang der aufgerufenen Orientierungsfiguren mit Dynamiken der nachfolgenden, möglichen Schulentwicklungsprozesse nachzeichnen zu können.
Auf Grundlage der für diesen Berichtszeitraum einbezogenen Daten können wir keine abschließenden Aussagen zur langfristigen Wirkung der präsentierten qualitativen Daten für Schulentwicklungsprozesse vorstellen. Solche Analysen werden erst durch den Einbezug von Längsschnitts- und Prozessdaten im weiteren Verlauf möglich. Einen ersten Hinweis auf das mögliche Nutzungspotenzial der Daten können jedoch auch die der Analyse zugrundeliegenden Rückmeldegespräche geben. Die Analyse der Mitschnitte der ersten Datenrückmeldung sind über alle vier Schulen hinweg zunächst durch den Eindruck der inhaltlichen Akzeptanz der präsentierten Befunde durch die jeweiligen Akteursgruppen gekennzeichnet, die wir als dritte Orientierungsfigur markieren möchten. Anders als Erfahrungen aus Rückmeldesituationen auf der Grundlage von quantitativen Daten zeigen (vgl. bspw. Altrichter et. al. 2016), scheint es hier kaum – zumindest nicht offen kommunizierten – Zweifel an der Legitimität der Daten, der Art der Datenerhebung und Daten-auswertung zu geben. Vielmehr suchen die schulischen Akteure bei Rückfragen und Wortmeldungen sofort nach Lösungswegen, die ihnen helfen könnten, die beschriebene und dem Anschein auch akzeptierte Diagnose und die im Weiteren skizzierten Heraus-forderungen und Handlungsfelder zu bearbeiten oder gar aufzulösen.

Ein Hauptbefund unserer Analysen zeigt sich ebenfalls in dieser vierten Orientierungsfigur, und zwar indem die als Verdichtung rückgemeldete kulturelle Spezifik oder Kernkategorie (vgl. 3.2) im Rahmen der ad hoc Reaktionen der Schulvertreter*innen sofort erneut reproduziert wird. Dies bedeutet zum einen, dass die Analysen durch bildung.komplex den Kern ebendieser kulturellen Spezifik zu treffen scheinen, sie wird als intuitive Reaktion auf die soeben gehörte Problemdiagnose erneut aufgerufen. Demnach scheint die kulturelle Spezifik Kern eines impliziten handlungsleitenden Organisationswissens zu sein, das durch die Schulvertreter*innen nun sofort zur Einordung und Rekontextualisierung der präsentierten Daten aufgerufen und genutzt wird. Zum anderen zeigt dies jedoch auch, dass eine Überwindung von schulischen Entwicklungsproblemen, die ggf. eben genau mit dieser kulturellen Spezifik verbunden sind, nicht durch bloßes Hindeuten, transparent machen, oder rationales Verstehen innerhalb einer Rückmeldesituation zu überwinden ist. Vielmehr reproduzieren sie damit fortlaufend.
Dieser Befund überrascht vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen zur Stabilität von Organisationen und der Trägheit von Veränderungsprozessen in Schulen kaum, gleichzeitig bietet er Erklärungswissen. Sichtbar wird, dass auch eine solche Art der Datenrückmeldung nur ein erster Schritt in einem Entwicklungsprozess sein kann und dass der vielbeschworene Weg von 'Daten zu Taten' ein hochkomplexer ist, der nicht nur vom Verständnis der Daten, der Akzeptanz ihrer Angemessenheit oder ihrer wahrgenommenen Diagnosegenauigkeit abhängt. Evidenzbasierte Steuerungsphantasien durch bspw. Clearing Houses müssen vor dem Hintergrund solcher Befunde in Bezug auf ihre Relevanz für die Lösung von komplexen Fragen der Schulentwicklung zumindest kritisch hinterfragt werden. Hingegen steht zu fragen, welche Art von Intervention und Begleitung es braucht, um eine ständige Reproduktion einer an sich nicht lernförderlichen kulturellen Spezifik von Schulen zu durchbrechen. Welches Potenzial die rückgemeldeten rekonstruktiv-qualitativen Daten für Schulentwicklungsprozesse tatsächlich haben können, bzw. unter welchen Rahmenbedingungen ihre qualitativ-rekonstruktive Anlage besondere und gewinnbringende Entwicklungs-dynamiken hervorbringen kann, wird Gegenstand des nächsten Berichtszeitraums sein.
Die fünfte Orientierungsfigur richtet sich auf die inhaltliche Rekontextualisierung von "gelingenden" Übergangspraxen. Aus Sicht der Schulvertreter*innen zeichnet sich ein gelingender Übergang durch eine möglichst ähnliche methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts über alle Schulstufen hinweg aus. Als Zieldimension wäre ein gelingender Übergang demnach dann gegeben, wenn die Schüler*innen ihn nicht oder kaum bemerken, zumindest aber keine bildungsbiographischen Brüche entstehen, die zu Lernmisserfolgen führen könnten. Das Verständnis eines "Gelungenen Übergangs" wurde systematisch über alle Lehrer*innen an jeder Einzelschule erfragt und ausgewertet. Das ermittelte einzel-schulische Verständnis greift bildung.komplex insofern auf, als dass sie die methodisch-didaktische Ausgestaltung zwischen dem ehemaligen Primarstufenteil der Gemeinschafts-schulen und der Sekundarstufe fallkontrastiv entlang verschiedener Kategorien einer von ihnen entwickelten Heuristik der Lernkultur betrachten und den Schulen zu ihrer selbst entworfenen und markierten Zielmarke eine Rückmeldung geben. Dieses Vorgehen erscheint neben der Rückspiegelung qualitativer Daten für die Schulvertreter*innen anschlussfähig, da dieses Ziel analog auch zum Verfahren des Design Based Research von den "Beforschten" benannt und damit mitgetragen wird.
Nach der Beantwortung dieser Frage werden zum Teil weitere, tiefergehende Analysen durch bildung.komplex präsentiert, z.B. wenn sich zwar eine "einheitliche" Schulkultur zeigt, diese jedoch über alle Stufen hinweg gleiche Stärken aber auch zum Teil Schwächen aufweist. Perspektivisch kann auch die markierte Zieldimension mit den schulischen Akteuren insofern bearbeitet werden, als dass man z.B. auch die Frage aufwerfen könnte, ob die Bewältigung von Diskontinuitäten nicht auch eine wertzuschätzende Entwicklungsaufgabe für die Schüler*innen darstellen könnte. Anders formuliert könnte man fragen, wieviel Kontinuität vorhanden sein muss und wo Diskontinuität nicht auch einen Mehrwert darstellen könnte (vgl. hierzu auch die Ausführungen von bildung.komplex im Kapitel "Primat der Kontinuität").

7.5.2 Rahmenbedingungen für eine entwicklungsförderliche Kommunikation von Datenrückmeldungen durch Externe

Auffällig erscheint an vielen Stellen ein sehr wertschätzender und ressourcenorientierter Zugang in der Datenrückmeldung, der Stärken der Akteure und Besonderheiten der Schulen betont und kritische Punkte darin einbettet. Zudem scheint die zweischrittige Strategie, Komplexität (auch durch Narrative und Beispiele) zunächst aufzufächern, um sie dann wieder zu verdichten und zu einem Impuls für Entwicklungsprozesse zu machen, ein für die Schulen anschlussfähiges Vorgehen, das zumindest kaum Widerspruch oder Zweifel hervorruft, zu sein. Betonung erfährt zudem sowohl in den Erstgesprächen als auch in den Rückmeldegesprächen eine Positionierung der Datenrückmeldenden als auch in der schulischen Praxis erfahrenen Professionellen zu sein, also eben nicht 'nur' aus der Forschung zu kommen, und Expertise in Datenerhebung- und Auswertung zu haben, sondern auch praktisch im Schulbereich gearbeitet zu haben. Welche Rolle solche Faktoren für die Akzeptanz und das Gelingen von Datenrückmeldung spielen, kann durch die vorliegenden Daten nicht beantwortet werden, jedoch fällt auf, dass dies personenunabhängig in die Gespräche eingebracht wird.
Die Rahmenbedingungen der Datenrückmeldegespräche scheinen Wirkungen mit Blick auf die Rezeption und die Rekontextualisierung zu entfalten. So wird deutlich, dass die Schulleitung durch den Einbezug bzw. die Verpflichtung verschiedener Akteursgruppen, dem Zurverfügungstellen von Zeit und Raum entscheidende Akzentuierungen und Relevanzsetzungen vornehmen kann, auf die Akteure der wissenschaftlichen Begleitung von bildung.komplex nur begrenzt Einfluss haben. Dies wurde mit Blick auf eine Schule besonders deutlich, in der kurzfristige Änderungen hinsichtlich der Zeit und der anwesenden Schulvertreter*innen das Team von bildung.komplex ad hoc im Rückmeldegespräch herausforderten. Zu diskutieren wäre, inwiefern vorab ein verpflichtendes Setting als Voraussetzung benannt werden darf bzw. sollte. Hier bewegt man sich jedoch im Spannungsfeld des Dienstleitungsgedankens und dem optimalen Eingehen auf die Bedürfnisse der Schulen, in denen nicht immer alles planbar ist, und der Wahrung von guten Voraussetzungen für das gemeinsame inhaltliche Arbeiten.

*7.5.3 Reflexion: Herausforderungen und Chancen des Prozesses der Zusammenarbeit von Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung der Gemeinschaftsschule: Übergänge*

Im Prozess traten immer wieder, auch trotz guten Willens aller Akteure, kaum zu über-windende Differenzen in den jeweiligen Logiken der Referenzsysteme auf. Am deutlichsten wurde dies sicherlich in den völlig unterschiedlichen Zeitschienen, in denen Wissenschaft und wissenschaftlich fundierte Schulentwicklungsbegleitung arbeitet, wobei die Prozesse in der Wissenschaft – allein aufgrund der Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Kollegen in Interpretationsgruppen, die die Expertise für das Verfahren mitbringen müssen, durchaus mehrere Monate beansprucht. Der Auswertungsaufwand ist bei der dokumentarischen Methode sehr hoch, so dass im Regelfall Monate an einzelnen Passagen gearbeitet wird. Daher haben wir uns für den Rest der Laufzeit für das deutlich schlankere Verfahren der Inhaltsanalyse entschieden, mit dem wir unsere Fragen nicht in eine vergleichbaren Tiefenschärfe jedoch in einer gewissen Breite bearbeiten können.
Herausforderungen ergaben sich zudem bezogen auf die Erwartungen der Projektbeteiligten bezogen auf die Enge der Zusammenarbeit und auch Abstimmungsprozessen. Sehr wohl sehen wir alle den großen Mehrwert einer Research-Practice-Partnership, diese war jedoch im Rahmen des beschriebenen Forschungsprojekts im Rahmen der Finanzierung (Förderung von insg. 20.000 Euro bei voller Steuerpflicht für Teilstudie II und zwei verantwortlichen Wissenschaftlerinnen, Reisekosten, Transkriptionskosten etc.) nicht zu realisieren.

8 Anhang: Grundlagen der Datenanalyse

Die systematische Auswertung der Daten folgt einer qualitativ-heuristischen Rekonstruktions-Methodologie. Sie richtet sich auf die Identifizierung wiederkehrender und – in diesem Sinne – für die jeweilige Schule "typischer" Handlungsmuster in der Gestaltung und im Arrangement von Lehr-Lernprozessen. Ein solcher "holistischer" Blick auf die Daten (Kleining 1982; 1995, S. 31; Krotz 2005) wurde um eine sequenzanalytische Vertiefung ergänzt (Bastian/Combe 2000, S. 121; Herrmann 2012, S. 95 ff.), um die Tiefenstruktur unterrichtlichen Lehrhandelns[4] in die Analyse mit einzubeziehen.
Im Ergebnis lassen sich die zentralen Auswertungsergebnisse der unmittelbaren Unterrichtspraxis den Dimensionen des Konzepts der Lernkultur (Kolbe et al., 2008) zuordnen, die ihrerseits in eine übergreifende "Schulkultur" eingebettet ist. Dabei ist das Verhältnis von Schul- und Lernkultur ein wechselseitiges: Eine kommunikativ hergestellte Schulkultur verselbstständigter Erwartungshaltungen bildet einen (nicht deterministischen) "Rahmen" unterschiedlicher Lernkulturen, die ihrerseits schulkulturelle Rahmungen in pädagogische Praktiken übersetzen. Diese zeigen in der Regel eine hohe Gemeinsamkeit, welche als "Dominanz" einer bestimmten Lernkultur an *dieser* Schule bzw. in *dieser* Stufe erscheint – und die wiederum in einem Abhängigkeits- und gegenseitigen Reproduktionszusammenhang zur Schulkultur steht. In diesem wechselseitigen Zusammenhang sind auch jene "Ausnahmen" aufgehoben, die sich zwar der Dominanz einer Lernkultur (Kolbe et al. sprechen auch von einer "hegemonialen Lernkultur", ebd. S. 138) entziehen, was sie genau dadurch zu einer Ausnahme machen und zugleich das "Typische", das "Dominante" präzisieren helfen.
Die qualitativ-heuristische und rekonstruktive Vorgehensweise folgt der Annahme, jene Strukturanalogien kommunikativer und pädagogischer Praktiken herausarbeiten zu können, die die jeweilige Kultur einer Schule konstituieren. Das Vorgehen richtet sich gleichermaßen auf das Konzept der "Schulkultur" als kommunikativ hergestellte kollektive Bezugspunkte und auf jenes der "Lernkultur" als in pädagogischen Praktiken sich manifestierende Grunddifferenzen zur Herstellung und Etablierung einer spezifischen Unterrichtsroutine.

Die methodologischen Grundannahmen gehen somit nicht von einer vorgängigen Rollendifferenz zwischen Lehrkräften und Lernenden aus, die als Grundlage der Emergenz eines spezifischen Lehrhabitus in Angrenzung zu einem Lernhabitus zu verstehen ist (wie bei Petersen / Asbrand 2013, S. 53), oder von einer vorgängigen und zu bearbeitenden Differenz zwischen unmittelbar pädagogischen und Anforderungen der Lehr-Lern-Situation und den strukturellen Anforderungen des Schulwesens insgesamt (wie in dem Konzept der Antinomien des Lehrerhandelns" bei Helsper 2001, S. 84 ff.). Insgesamt erscheint vor dem Hintergrund der hier vorgelegten Analyse das Konzept des Habitus zu unspezifisch, insofern die Emergenz einer Lernkultur nicht allein einer habituellen Routine geschuldet ist, sondern sich in ganz praktischen, körperlichen und dinglichen Aktivitäten, manifesten Ordnungen und Abläufen realisiert.
Diese beinhalten auch und in besonderer Weise den Gegenstand des Unterrichtens (Baltruschat 2016) als eines Kristallisationspunktes pädagogischer Praktiken der Ordnung, der Beteiligung und des Ausschlusses, der Vermittlung, Aneignung und Bewertung. Insofern stellt der Lerngegenstand eine zentrale Manifestation der Lernkultur und zugleich ein privilegiertes Medium der pädagogischen Praktiken der Aufrechthaltung von Lernkultur dar. Der Lerngegenstand ist dabei nicht vorschnell zu verwechseln mit einem (von mehreren) "Artefakten" im Unterrichtsgeschehen. Er bildet vielmehr das Medium des Vollzugs pädagogischer Praktiken in der Gestaltung unmittelbarer, d.h. direkt auf den Gegenstand bezogener Lehr-Lern-Prozesse, jene "Tiefenstruktur" des Unterrichts.

Der Zusammenhang zwischen einer Schul- und einer Lernkultur lässt sich über die kollektive Verallgemeinerung von Erwartungshaltungen ("Erwartungserwartungen" in der Kommuni-

[4] Diese "Tiefenstruktur" (häufig auch als "Mikroebene" bezeichnet) umfasst die Ebene des konkreten unmittelbaren Handelns der Lehrkraft im und während des Unterrichtsgeschehens. Sie wird von Reusser (2008) als "Kommunikations- und Unterstützungskultur" bezeichnet und beinhaltet sowohl das Agieren der Lehrkraft wie auch die von selbiger initiierten lernbezogenen Interaktionen unter Schülerinnen und Schülern.

kation) identifizieren. Der kollegiale Diskurs in Konferenzen und Sitzungen ebenso wie in Pausen- und Randgesprächen ist immer auch vom kontinuierlichen Weitertragen eines bestimmten Bildes "dieser" Schülerinnen und Schüler geprägt, welches sich durch den kollegialen Austausch beständig reproduziert. Die Dokumentationen solcher Sitzungen und Gesprächssituationen zeigen dieses deutlich. Obgleich nicht deterministisch, prägt dieser Diskurs auch latente Erwartungshaltungen in der Unterrichtssituation.
Neben einem Bild der eigenen Schülerschaft, das seinerseits auch von der Spezifik des Sozialraums und der schulischen Lage geprägt sein mag (vgl. Abschnitt 3.4.2), ist ein kollegialer Diskurs immer auch geprägt von spezifischen Historien, strukturellen Bedingungen und Entscheidungen in der Schule, die insgesamt eine einzelschul-"typische" Routine ermöglichen. In diesem Sinne handelt es sich hier um prinzipiell unterschiedliche "konjunktive Erfahrungsräume" (Bohnsack 2007, S. 59ff.): Die unmittelbare pädagogische Interaktion mit Schülerinnen und Schülern einerseits, der kollegiale Diskurs und sein spezifischer Modus des Aufgreifens und Reflektierens jener Interaktionserfahrungen andererseits. Aus diesem Zusammenspiel emergieren die jeweils besonderen pädagogischen Praktiken, die jene "dominante" Lernkultur manifestieren, die dann ihrerseits zur Reproduktion der Ordnung des kollegialen Diskurses beitragen.
Dieser rekursive Zusammenhang ist nicht geschlossen, er braucht sich selbst für seinen Fortbestand und beinhaltet letztlich auch die skizzierten Ausnahmen.

Methodisch wurden die solcherart identifizierbaren Handlungsmuster und Lernkulturen in unterschiedlichen iterativen Schleifen einer komparativen Analyse auf mögliche Kopplungen an äußerliche Faktoren geprüft – es wurde also geprüft, inwiefern bestimmte Handlungsmuster / Lernkulturen in hoher Abhängigkeit zur Schulstufe (GS vs. Sek. I), zum jeweiligen Fach, zur konkreten Lehrkraft, zu spezifischen Lerngruppen und / oder weiteren potentiellen Einflussfaktoren stehen. Dabei stellen die heuristisch genutzten Prüffaktoren zugleich potentielle Orientierungsrahmen dar, d.h. mögliche Identifikationspunkte, entlang derer sich solche Muster in besonderer Weise bilden oder verfestigen könnten. Solche schulinternen Strukturen (die Klasse, die Stufe, das Fach etc.) stellen den Akteuren zugleich Möglichkeiten und Beschränkungen für kollektive Muster und Kommunikationsroutinen zur Verfügung, sie bilden – mit dem Vokabular der Dokumentarischen Methode gesprochen – einen "Orientierungsrahmen" (Bohnsack 2007, S. 231 ff.)[5].

Weitere komparative Analyseschleifen wurden schulübergreifend in Hinblick auf organisatorische und schulstrukturelle Faktoren durchgeführt, etwa bezogen auf soziale Hintergrundmerkmale der Schülerschaft und der geografischen Lage sowie auf die schulische Entwicklung selbst (Langform durch Hochwachsen oder durch Fusion u.ä.).

Die einzelschulisch identifizierten Handlungsmuster / Lernkulturen wurden darüber hinaus in Hinblick auf ihren schulinternen Begründungsdiskurs geprüft. In den "Randgesprächen" mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Erzieherinnen und Erziehern sowie sonstigen Arbeitskräften an den Schulen, ebenso wie in gelegentlichen Beobachtungen in Sitzungen, Konferenzen etc. ließen sich wiederkehrend bestimmte Argumentationsfiguren rekonstruieren, die sich

- auf die spezifische Schüler-Klientel bezogen,
- auf das Besondere, das Positive, das Herausfordernde der jeweils eigenen Schule,
- auf pädagogische Überzeugungen darüber und Begründungen dafür, was an der jeweils eigenen Schule möglich sei und was schwierig zu realisieren sei.

Solche Argumentationsfiguren im kollegialen Diskurs bilden einen Kern dessen, was sich als Schul-"Kultur" bezeichnen lässt[6]: Eine kollektive Konstruktion der eigenen Situation, die begründend, erklärend und dadurch zugleich praxisprägend wirksam ist – und die sich in

---

5 vgl. auch Kleining (1995), S. 99 ff. und S. 105 ff.; Krotz (2003), S. 278 ff.

6 Zum hier verwendeten Begriff der Schulkultur vgl. aus organisationstheoretischer Perspektive v.a. Kühl 2001; als Begriff im Schulforschungskontext Kolbe et al. 2008, S. 138 f.; Combe 2015; Herrmann 2014, S. 23.

pädagogischen Praktiken der Etablierung einer Lernkultur manifestieren, ohne diese zu determinieren.

Vor allem in diesem letzten Schritt konnte die zunächst reine Deskription der Praxis einer Schule in einen Zusammenhang gebracht werden zu schulinternen kollektiven Sichtweisen und Überzeugungen sowie der jeweils dominanten Lernkultur und ihren Brüchen und Kontinuitäten im Übergang, sie wurde somit zu einer immanent schlüssigen Praxis.

Mit der Datenerhebung 2019, dem zweiten Erhebungszeitpunkt, wurde die beschrieben Analysestrategie gewissermaßen auf eine neue Ebene "gehoben". Die Daten der zweiten Erhebungsrunde wurden einerseits auf identischer Grundlage wie die erste Datenerhebung analysiert – zusätzlich musste nun aber eine weitere Auswertungsebene geschaffen werden, die sich auf die Zeitdifferenz zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt bezog.

Der Versuch qualitativ-rekonstruktiver Längsschnittstudien ist durchaus anspruchsvoll. Zu den Vergleichshorizonten in der komparativen Analyse (Nohl 2007) tritt ein weiterer Vergleichshorizont – der einer Veränderung über die Zeit – hinzu. Allerdings ist dies nicht einfach ein weiterer empirischer Vergleichshorizont, sondern impliziert zugleich, dass alle anderen Vergleichshorizonte einer Varianz über die Zeit unterliegen. Solche Untersuchungen sind üblich und bieten sich überall dort an, wo es explizit um Veränderungen geht, etwa bei der Untersuchung von Entwicklungsvorhaben oder bei Fragen zur Implementierung von Innovationen (Asbrand et al. 2013; Dreier et al. 2018).

Im vorliegenden Fall ist der zeitliche Verlauf und dessen Analyse weniger einer intendierten oder erhofften Veränderung geschuldet. Er macht sich schlicht an dem Umstand fest, dass die beobachteten Schulklassen und Lerngruppen sich zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer individuellen bzw. gemeinsamen Schulbiografie ein Jahr, mithin eine Klassen- oder Jahrgangsstufe weiter sind als noch ein Jahr zuvor.
Dadurch wird es möglich, die gleichen Lerngruppen bzw. die gleichen Schülerinnen und Schüler zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu beobachten. Dies ist im Kontext der vorliegenden Studie natürlich besonders interessant, weil bestimmte Lerngruppen 2018 in ihrem letzten Jahr in der Grundstufe und 2019 in ihrem ersten Jahr in der Sekundarstufe beobachtet werden konnten. Der Fokus des analytischen Zugangs zu diesem Vergleichshorizont lag dementsprechend auf den typischen Interaktions- und Verhaltens- (bzw. Reaktions-) routinen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler. Dadurch konnte eine deutlich präzisere Beschreibung der Differenz der stufenbezogenen Lernkulturen in jeder der beteiligten Schulen gelingen, weil nicht allein die Gemeinsamkeiten innerhalb einer Stufe zur Rekonstruktion einer Lernkultur beitrugen, sondern auch und vor allem der zeitliche Verlauf und die über die Zeit sich veränderten Verhaltens- und Interaktionsmuster aller Beteiligten im Zuge des Stufenwechsels in den Blick der analytischen Rekonstruktion genommen werden konnten.

Diese Strategie qualitativer Längsschnittanalyse könnte mit einem dritten Erhebungszeitpunkt sowohl hinsichtlich verallgemeinerbarer Erkenntnisse zum Übergang als auch in Hinblick auf eine Weiterentwicklung methodischer und methodologischer Grundlagen qualitativer Forschung deutlich ausgebaut werden.

Literatur

Altrichter, H., & Merki, K. M. (2016). *Steuerung der Entwicklung des Schulwesens.* In: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (pp. 1-27). Springer VS, Wiesbaden.

Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). *Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung.* In: Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (pp. 235-277). Springer VS, Wiesbaden.

Amling, Steffen; Vogd, Werner (2017): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Asbrand, Barbara; Pfaff, Nicole; Bohnsack, Ralf (2013): *Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung*. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 14.1, S. 3-12

Baltruschat, Astrid (2016): *Die „Sache" des Unterrichts in der Unterrichtsforschung*. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (5), S. 93–110.

Baltruschat, Astrid (2018): *Didaktische Unterrichtsforschung.* Wiesbaden: Springer VS.

Bastian, Johannes; Combe, Arno; Gudjons, Herbert; Herzmann, Petra; Rabenstein, Kerstin (2000): *Profile in der Oberstufe – Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg*; Hamburg, Bergmann + Helbig

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012): *Jahresbericht der Schulinspektion. Schuljahr 2010/2011.* Hamburg: Alsterdruck

Bellenberg, Gabriele (2016): *Bildungsübergänge anschlussfähig gestalten. Von der Primarstufe in die Sekundarstufe I.* Ruhr-Universität Bochum. Vortrag im Zentrum Altenberg, 28.09.2016.

Bellenberg, Gabriele (Hg.) (2013): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis.* Münster: Waxmann.

Böhme, Janette; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Thorsten (Hg.) (2015): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs.* Wiesbaden: Springer VS

Bohnsack, Ralf (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* 5. Aufl. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bohnsack, Ralf (2007): *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode.* In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2007): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bremm, N. & Manitius, V. (2019). *Knowledge brokerage in research-practice-administration partnerships. Learnings from Germany.* In: Malin, J. & Brown, C.: The Role of Knowledge Brokers in Education, pp. 139-154. Connecting the Dots. Emerald.

Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G. (2017). *Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen.* Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen, 140.

Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.). (2018). *Networks for learning: effective collaboration for teacher, school and system improvement.* Routledge.

Coburn, C. E. (2005). *Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy*. Educational policy, 19(3), 476-509.

Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. New York, NY: William T. Grant Foundation.

Combe, Arno (2015): *Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts.* In: Böhme, Janette; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Thorsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–126

Dietrich, F. (2018). *Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung.* In: Rekonstruktive Bildungsforschung (pp. 73-94). Springer VS, Wiesbaden.

Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan (2006): *Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (3), S. 348–372.

Dreier, Lena; Leuthold-Wergin, Anca; Lüdemann, Jasmin (2018): *Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive*. In: Meier, Maja S. et al. (Hg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 153-168

Dumont, Hanna et. al. (2014): *Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, S. 141–165.

Fiegert, Monika; Graalmann, Katharina; Kunze, Ingrid (Hg.) (2016): *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen.* Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Osnabrück: Universität Osnabrück: Inst. für Erziehungswiss.

Gantefort, Christoph (2011): *Der Übergang von der Grund- zur Sekundarschule.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (3), S. 501-506.

Glaser, Barney G (1998): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Unter Mitarbeit von Anselm L Strauss.* Bern: Huber

Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2006). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes.* In: R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heinrich, M. (2013). *Bildungsgerechtigkeit für alle! - aber nicht für jeden?: Zum "Individual-Disparitäten-Effekt" als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung.* In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Eds.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu "PISA" (pp. 181–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinrich, M. (2015). *Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel" Schulinspektion"-fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation?*. Zeitschrift für Pädagogik, 61(6), 778-792.

Helsper, Werner: *Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik*. In: Hericks, Uwe et al. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Wiesbaden: Springer, S. 83-103

Herrmann, Joachim (2012): *Mythos Selbstständigkeit von Schule? Fallstudien zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“.* Opladen, Berlin: Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung).

Herrmann, Joachim (2014): *Bericht zu den Ergebnissen der Qualitativen Untersuchung2012*. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Anlage zum Bericht Ende 2013: Qualitative Fallstudien

Herrmann, Joachim (2016): *Teilstudie I: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen – Ergebnisse der Qualitativen Untersuchung 2014.* In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht, S. 126-169

Herrmann, Joachim (2017): *Discussion failed! Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu "failing schools" aus einer Hamburger Perspektive*, In: Dobbelstein, Peter; Manitius, Veronika (Hg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernder Lage. Münster: Waxmann, S. 241-266

Herrmann, Joachim (2018): *Formen kollektiver Verarbeitung von Kontingenz: Eine Frage der Kultur?*, In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 163-186

Im Brahm, Grit (2016): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen: Eine kooperative Gestaltungsaufgabe.* Vortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung für Schulen im Team 2.0. Essen, 27.01.2016.

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

Kleining, Gerhard (1994): *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis.* Hamburg: Fechner.

Kolbe, Fritz-Ulrich et.al. (2008): *Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2008)1, S. 125–143

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

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

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

Maaz, Kai; Anders, Yvonne (2010): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Reihe Bildungsforschung, 34).

Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): *Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (3), S. 299–327.

Manitius, V. & Bremm, N. (2018). *Research-Practice-Partnerships als dialogische Transferstrategie? Zur Rolle des Wissensmanagements im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes in herausfordernden Lagen.* In: Drossel, K., & Eickelmann, B. (Eds.). (2018). Does' What works' work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog, S. 259-275. Waxmann Verlag.

Matties, H. & Rehbein, S. (2016): *Ignorieren – Anpassen – Widersetzen. Wie Wissenschaftler_innen auf die Aufrufungen neuer Governance antworten.* In: Feministische Studien 1/2016, S.23-38.

Meier, Maja S. et al. (2018) (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer

Mintrop, H., & Sunderman, G. L. (2013). *The paradoxes of data-driven school reform: Learning from two generations of centralized accountability systems in the United States.* The infrastructure of accountability: Data use and the transformation of American education.

Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders.* Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Nentwig-Gesemann, Iris (2007): *Die Typenbildung der dokumentarischen Methode.* In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277–302.

Nohl, Arnd-Michael (2007): *Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation.* In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–276.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press.

Penuel, W. R. (2019). *Infrastructuring as a Practice of Design-Based Research for Supporting and Studying Equitable Implementation and Sustainability of Innovations*. Journal of the Learning Sciences, 1-19.

Petersen, Dorthe; Asbrand, Barbara (2013): *Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen.* In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 14 (1/2013), S. 49–65.

Prange, Klaus (1995): *Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz.* In: Bildung und Erziehung, Bd. 48, H. 2, S. 145-158

Racherbäumer, Kathrin: *Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage.* Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen (2017): 123-139.

Reckwitz, Andreas (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive.* In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), S. 282–301.

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

Sartory, Katharina; Bos, Wilfried; van Ophuysen, Stefanie; Holtappels, Heinz Günter (2017): *Die kooperative Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule. Zwischen Irritation und Kommunikation.* Dortmund: Universitätsbibliothek Dortmund.

Schwarz, Judith; Habeck, Corinna; Gruehn, Sabine; Koinzer, Thomas (2018): *"Welche Schule passt zu meinem Kind?". Elterliche Schulwahlentscheidungen und die Frage der Passung im öffentlichen und privaten Grundschulwesen.* In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (5), S. 612–634.

Strodtholz, Petra; Kühl, Stefan (2002): *Qualitative Methoden der Organisationsforschung - ein Überblick.* In: Stefan Kühl und Petra Strodtholz (Hg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 11–29.

Strübing, Jörg (2004): *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan et.al. (2018): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß.* In: Zeitschrift für Soziologie 47(2), S. 83–100

van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., ... & Schmidt, U. (2011). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive.* Die Deutsche Schule, 103(2), 170-18

van Ophuysen, Stefanie; Harazd, Bea (2011): *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule - Gestaltung, Beratung, Diagnostik.* Kiel: IPN Leibniz-Institut f. d. Pädagogik d. Naturwissenschaften an d. Universität Kiel.

Vogd, Werner (2005): *Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits vom empirieloser Theorie und theorieloser Empirie. Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1), S. 112–133.

Vogd, Werner (2009): *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration; eine Einführung.* Opladen: Budrich.

Vogd, Werner (2011): *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke.* 2. Aufl. Opladen: Budrich.

Zunker, Nicky; Neumann, Marko; Maaz, Kai (2018): *Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl: Der Einfluss von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin.* In: Zeitschrift für Pädagogik 64 (5), S. 586–611.