

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin

Abschlussbericht

März 2016 (leicht bearbeitete Fassung Juni 2016)

## WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER PILOTPHASE GEMEINSCHAFTSSCHULE

# ABSCHLUSSBERICHT



## WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER PILOTPHASE GEMEINSCHAFTSSCHULE

### Zitierhinweis:

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hrsg.):  
Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht. Autorinnen und Autoren: Bastian, Johannes / Brümmer, Felix / Herrmann, Joachim / Killus, Dagmar / Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana / Vieluf, Ulrich – unter Mitarbeit von Kristina Broens. Berlin 2016, ISBN 978-3-00-053284-9

### Ansprechpartner:

<b>Koordination Abschlussbericht</b>	<b>Teilstudie I: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung</b>	<b>Teilstudie II: Lernstandserhebungen</b>
Felix Brümmer T 040/30 20 20-149 M 0151/44 006-149 F 040/30 20 20-199 felix.bruegger@ramboll.com	Prof. Dr. Dagmar Killus T 040/428 38-7671 dagmar.killus@uni-hamburg.de	Ulrich Vieluf ulrich.vieluf@gmx.de

### Beteiligte Institutionen:

Rambøll Management Consulting (Felix Brümmer, Kristina Broens)

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung (Prof. Dr. Johannes Bastian, Prof. Dr. Dagmar Killus, Dr. Joachim Herrmann)

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung der Schulen (IfBQ) Hamburg, Stabsstelle datengestützte Schulbegleitung/Schulbegleitforschung (Ulrich Vieluf, Dr. Roumiana Nikolova, Stanislav Ivanow)

## INHALT

	<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>1</b>
	Teilstudie I: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen	1
	Teilstudie II: Lernstandserhebungen (Kap. 10)	10
	Weiterführende Forschungsfragen	13
<b>1.</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>15</b>
1.1	Teilstudie I: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen	15
1.2	Teilstudie II: Lernstandserhebungen	16
	<b>TEILSTUDIE I: UNTERRICHTSGESTALTUNG UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG AN BERLINER GEMEINSCHAFTSSCHULEN</b>	<b>17</b>
<b>2.</b>	<b>THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN</b>	<b>17</b>
2.1	Umgang mit Heterogenität	17
2.2	Dimensionen der Qualität von Unterricht	18
2.2.1	Ziel- und Inhaltskultur	20
2.2.2	Lern- und Verstehenskultur	20
2.2.3	Kommunikations- und Unterstützungskultur	20
2.2.4	Unterrichtsentwicklung	21
<b>3.</b>	<b>FRAGESTELLUNGEN</b>	<b>22</b>
<b>4.</b>	<b>METHODEN</b>	<b>22</b>
4.1	Methoden der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung	22
4.2	Methode der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung	23
4.2.1	Lehrkräftebefragung	23
4.2.1.1	Stichprobe	23
4.2.1.2	Instrumente	24
4.2.1.3	Analysemethoden	25
4.2.2	Fallstudien (Methodik der Datenanalyse)	25
<b>5.</b>	<b>DIE BEFRAGUNGEN DER LEHRKRÄFTE SOWIE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER 2009, 2010 UND 2011 – ZUSAMMENFASSUNG DER BEFUNDE DER ERSTEN PHASE</b>	<b>29</b>
5.1	Die Befragungen im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung in der ersten Phase	29
5.2	Ergebnisse der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse in der ersten Phase	30
5.2.1	Entwicklung der Organisation und des Personals	30
5.2.2	Entwicklung des Unterrichts	32
5.2.3	Entwicklung des Lernens	35
5.2.4	Entwicklung von Schulklima und Partizipation	36
5.3	Fazit zu den Befunden der ersten Phase	38

<b>6.</b>	<b>BEFUNDE DER LEHRKRÄFTEBEFRAGUNGEN 2013 UND 2014</b>	<b>39</b>
6.1	Befunde der Lehrkräftebefragungen über alle Schulen	39
6.1.1	Ziel- und Inhaltskultur	39
6.1.1.1	Präferenz von Bildungszielen	39
6.1.1.2	Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte	40
6.1.2	Lern- und Verstehenskultur	41
6.1.2.1	Unterrichtsmethoden/Methodenvielfalt	41
6.1.2.2	Verhältnis der Strukturierung des Unterrichts durch den Lehrenden zur Selbstregulation der Lernenden	43
6.1.2.3	Förderung der Selbstregulation und Förderung von Lernstrategien	47
6.1.2.4	Lehrergesteuerter Unterricht/Instruktion	51
6.1.2.5	Individualisierung und Differenzierung	52
6.1.3	Kommunikations- und Unterstützungskultur	54
6.1.3.1	Scaffolding/Unterstützung durch die Lehrkraft	54
6.1.3.2	Schülerfeedback im Unterricht	56
6.1.3.3	Klassenführung	57
6.1.3.4	Produktive Schüler-Schüler-Beziehungen	59
6.1.3.5	Förderung motivierten Lernens – Selbstwirksamkeitserwartung	60
6.1.3.6	Individuelle Bezugsnormorientierung	61
6.1.3.7	Subjektiv wahrgenommene Belastungen im Unterricht	63
6.1.4	Unterrichtsentwicklung	64
6.1.4.1	Arbeitskultur im Kollegium	64
6.1.4.2	Arbeit der Steuergruppe	66
6.1.4.3	Unterrichtsbezogene Kooperation	68
6.1.4.4	Einstellungen gegenüber der Gemeinschaftsschule	69
6.1.5	Vergleich der Ergebnisse der Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014	71
6.2	Vergleich von individuellem Längsschnitt und Querschnittssvergleich	71
6.3	Einzelschulbezogene Befunde der Lehrkräftebefragung	73
6.3.1	Bedeutung von Individualebene und Schulebene für Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung (Varianzanteile)	73
6.3.1.1	Ziel- und Inhaltskultur	73
6.3.1.2	Lern- und Verstehenskultur	74
6.3.1.3	Kommunikations- und Unterstützungskultur	75
6.3.1.4	Unterrichtsentwicklung	76
6.3.2	Verteilung ausgewählter Konstrukte in den Einzelschulen (Boxplots)	77
6.3.2.1	Boxplots zur Skala <i>Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte</i>	78
6.3.2.2	Boxplots zur Skala <i>Selbstregulation des Lernenden</i>	80
6.3.2.3	Boxplots zur Skala <i>Konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen</i>	81
6.3.2.4	Boxplots zur Skala <i>Lehrergesteuerter Unterricht</i>	83
6.3.2.5	Boxplots zur Skala <i>Individualisierung und Differenzierung</i>	85
6.3.2.6	Boxplots zur Skala <i>Unterrichtsbezogene Kooperation</i>	86
6.3.3	Veränderungen in den Einzelschulen	88
<b>7.</b>	<b>WEITERFÜHRENDE ANALYSEN AUF BASIS DER LEHRKRÄFTEBEFRAGUNGEN</b>	<b>92</b>
7.1	Lehren und Lernen – grundlegende didaktische Überlegungen und empirische Forschungsbefunde	92
7.2	Darstellung der Ergebnisse	95
7.2.1	Verhältnis verschiedener Grundformen des Unterrichts (Handlungsmuster)	96
7.2.2	Verhältnis von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts (Handlungsmuster)	98

7.2.3	Verbreitung der Handlungsmuster nach lehrer- und schulbezogenen Bedingungsfaktoren	102
7.3	Zusammenfassung und Fazit	109
<b>8.</b>	<b>UNTERRICHTSGESTALTUNG UND LERNENTWICKLUNGEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER</b>	<b>111</b>
8.1	Der Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen als Untersuchungsgegenstand	111
8.2	Datengrundlage und Analysemethoden	112
8.3	Zusammenhänge zwischen Skalen der Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen	113
8.3.1	Deutsch-Leseverständnis	113
8.3.2	Orthografie	114
8.3.3	Mathematik	117
8.4	Zusammenhänge zwischen Handlungsmustern der Lehrkräfte und Lernentwicklungen	119
8.4.1	Deutsch-Leseverständnis	120
8.4.2	Orthografie	121
8.4.3	Mathematik	122
8.5	Zusammenfassung und Diskussion	123
<b>9.</b>	<b>ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN UNTERSUCHUNG 2014</b>	<b>126</b>
9.1	Vorbemerkung	126
9.2	Stand 2012: Zwei Welten der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung	126
9.2.1	Umgang mit Heterogenität und Unterricht	126
9.2.2	Teamarbeit und Kooperation	128
9.2.3	Leitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklung	129
9.2.4	Zusammenhänge: Unterricht – Kooperation – Leitung	130
9.2.5	Überleitung: Zum inhaltlichen Charakter der Erkenntnisse	131
9.3	Stand 2014: Diversität, Entwicklung und das Ringen um Stabilität	132
9.3.1	Rahmenbedingungen und deren Veränderung	133
9.3.2	Differenzierung und Unterrichtspraxis: Von der Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit über ein gemeinsames Ringen bis hin zu Gestaltungspotenzialen	135
9.3.2.1	Die ersten beiden Sichtweisen: Das gemeinsame Ringen um Gestaltung und die Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit	139
9.3.2.1.1	Das Ringen um die eigenen Ansprüche in der pädagogischen Arbeit	139
9.3.2.1.2	Teamarbeit als gemeinsamer Ort der Diskussion über den Weg zwischen Anspruch und Realität	142
9.3.2.1.3	Die Kontinuität der Sichtweise einer Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit	144
9.3.2.1.4	Teamarbeit als Ort organisatorischer Abstimmung ohne pädagogisch-inhaltliche Bezugspunkte	145
9.3.2.1.5	Die Jahrgänge 8 bis 10 – eine wiederkehrende Entwicklung?	146
9.3.2.2	Die dritte Sichtweise: Gestaltung – Unterricht, der funktioniert und neue Fragen provoziert	147
9.3.2.2.1	Gelingender Umgang mit Heterogenität	147
9.3.2.2.2	Teamarbeit, die das Gelingen befördert	150
9.3.3	Diversität zwischen Schulen und Teams – und deren Gemeinsamkeit: Die Problematik starrer Konzepte	150
9.3.4	Heterogene Entwicklungen – innerhalb und zwischen den Schulen	155
9.3.5	Leitungshandeln: Wer setzt einen Rahmen – und worin besteht dieser?	158

9.3.6	Zusammenhänge zwischen den Fallstudien und den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung	163
9.3.6.1	Teamarbeit	163
9.3.6.2	Klassenführung	164
9.3.6.3	Individualisierung und Differenzierung	165
<b>TEILSTUDIE II: LERNSTANDSERHEBUNGEN</b>		<b>170</b>
<b>10.</b>	<b>LERNSTÄNDE UND LERNENTWICKLUNGEN IM KOHORTENVERGLEICH</b>	<b>170</b>
10.1	Einführung	170
10.2	Erzielte Stichproben und Zusammensetzung der Schölerschaften	171
10.3	Lernentwicklungen und Lernstände im Kohortenvergleich	175
10.4	Lernentwicklungen und Lernstände nach Hintergrundmerkmalen: Geschlecht, Familiensprache, Buchbestand im Elternhaus	180
10.5	Lernentwicklungen und Lernstände von Schölerinnen und Schölern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf	186
10.6	Zusammenfassung	197
	<b>LITERATUR</b>	<b>200</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das didaktische Dreieck	19
Abbildung 2: Dimensionen der Qualität von Unterricht (nach Reusser 2009)	19
Abbildung 3: Projektdesign der wissenschaftlichen Begleitung – erste Phase	29
Abbildung 4: Die fünf zentralen Untersuchungsbereiche und deren themenspezifische Schwerpunkte	30
Abbildung 5: Verbreitung von Kooperationsformen nach dem Grad ihrer Voraussetzungen	31
Abbildung 6: Schwerpunkte der didaktischen Arrangements zur Binnendifferenzierung	34
Abbildung 7: Instrumente und Methoden zur Diagnose und Lernberatung	35
Abbildung 8: Schülerinnen und Schüler: „Ich gehe gern zur Schule.“	36
Abbildung 9: Lehrkräfte/Schülerinnen und Schüler: Bereiche der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern ...	37
Abbildung 10: <i>Präferenz von Bildungszielen</i> (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	39
Abbildung 11: <i>Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	41
Abbildung 12: <i>Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	41
Abbildung 13: <i>Unterrichtsmethoden/Methodenvielfalt</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	42
Abbildung 14: <i>Strukturierung durch die Lehrkraft</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	44
Abbildung 15: <i>Selbstregulation</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	45
Abbildung 16: <i>Selbstregulation</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	45
Abbildung 17: <i>Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	46
Abbildung 18: <i>Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	46
Abbildung 19: <i>Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	48
Abbildung 20: <i>Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	48
Abbildung 21: <i>Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation</i> – häufiger und sehr häufiger Einsatz durch die Lehrkräfte (Lehrkräftebefragung 2014)	49
Abbildung 22: <i>Förderung von Lernstrategien</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014) – „Ich rege die Schülerinnen und Schüler an ...“	50
Abbildung 23: <i>Förderung von Lernstrategien</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	51
Abbildung 24: <i>Lehrergesteuerter Unterricht</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	52
Abbildung 25: <i>Lehrergesteuerter Unterricht</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	52
Abbildung 26: <i>Individualisierung und Differenzierung</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	53
Abbildung 27: <i>Individualisierung und Differenzierung</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	54
Abbildung 28: <i>Scaffolding</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	55
Abbildung 29: <i>Scaffolding</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	56
Abbildung 30: <i>Schülerfeedback im Unterricht</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	57

Abbildung 31: <i>Schülerfeedback im Unterricht</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	57
Abbildung 32: <i>Klassenführung</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	58
Abbildung 33: <i>Klassenführung</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	59
Abbildung 34: <i>Produktive Schüler-Schüler-Beziehungen</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	59
Abbildung 35: <i>Produktive Schüler-Schüler-Beziehungen</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2011, 2013 und 2014, M und SD)	60
Abbildung 36: <i>Förderung motivierten Lernens – Selbstwirksamkeitserwartung</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	61
Abbildung 37: <i>Förderung motivierten Lernens – Selbstwirksamkeitserwartung</i> – Skala (Lehrkräftebefragung 2013 und 2014)	61
Abbildung 38: <i>Individuelle Bezugsnormorientierung</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	62
Abbildung 39: <i>Individuelle Bezugsnormorientierung</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	62
Abbildung 40: <i>Subjektiv wahrgenommene Belastungen im Unterricht</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014) – „Inwiefern wird Ihr Unterricht durch folgende Dinge beeinträchtigt ...“	63
Abbildung 41: <i>Subjektiv wahrgenommene Belastungen im Unterricht</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	64
Abbildung 42: <i>Arbeitskultur im Kollegium</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014) – „An meiner Schule ...“	64
Abbildung 43: <i>Arbeitskultur im Kollegium</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2011, 2013 und 2014, M und SD)	66
Abbildung 44: <i>Arbeit der Steuergruppe</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	67
Abbildung 45: <i>Arbeit der Steuergruppe</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	67
Abbildung 46: <i>Unterrichtsbezogenen Kooperation</i> – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	68
Abbildung 47: <i>Unterrichtsbezogene Kooperation</i> – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)	69
Abbildung 48: Einstellungen gegenüber der Gemeinschaftsschule – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2011, 2013 und 2014)	70
Abbildung 49: Ziel- und Inhaltskultur – Varianz auf Schul- und Individualebene (18 Gemeinschaftsschulen; Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	74
Abbildung 50: Lern- und Verstehenskultur – Varianz auf Schul- und Individualebene (18 Gemeinschaftsschulen; Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)	75
Abbildung 51: Kommunikations- und Unterstützungskultur – Varianz auf Schul- und Individualebene (18 Gemeinschaftsschulen, Lehrkräftebefragung 2013 und 2014)	76
Abbildung 52: Unterrichtsentwicklung – Varianz auf Schul- und Individualebene (18 Gemeinschaftsschulen, Lehrkräftebefragung 2013 und 2014)	77
Abbildung 53: Beispiel für einen schulbezogenen Boxplot	78
Abbildung 54: Schulvergleich Skala <i>Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte</i> (Lehrkräftebefragung 2014)	79
Abbildung 55: Schulvergleich Skala <i>Selbstregulation des Lernenden</i> (Lehrkräftebefragung 2014)	81
Abbildung 56: Schulvergleich Skala <i>Konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen</i> (Lehrkräftebefragung 2014)	82
Abbildung 57: Schulvergleich Skala <i>Lehrergesteuerter Unterricht</i> (Lehrkräftebefragung 2014)	84



Abbildung 58: Schulvergleich Skala <i>Individualisierung und Differenzierung</i> (Lehrkräftebefragung 2014)	85
Abbildung 59: Schulvergleich Skala <i>Unterrichtsbezogene Kooperation</i> (Lehrkräftebefragung 2014)	87
Abbildung 60: Grundformen des Unterrichts – Handlungsmuster (Ergebnisse einer Clusteranalyse auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)	97
Abbildung 61: Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Handlungsmuster (Ergebnisse einer Clusteranalyse auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)	101
Abbildung 62: Grundformen des Unterrichts in Bezug auf Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts (Prozentwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)	102
Abbildung 63: Handlungsmuster nach Einstellung gegenüber der Gemeinschaftsschule (Mittelwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)	105
Abbildung 64: Handlungsmuster nach Belastungsgruppen (Prozentwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)	107
Abbildung 65: Verteilung von Schulen und Teams auf die Sichtweisen 2012	135
Abbildung 66: Verschiebungen der vorherrschenden Sichtweise innerhalb und zwischen den Jahrgangsteams zwischen 2012 und 2014	137
Abbildung 67: Veränderungen in Reaktion auf Auseinandersetzungen mit dem äußerlichen und als starr wahrgenommenen Konzept von Differenzierung	152
Abbildung 68: Veränderungen in Reaktion auf Auseinandersetzungen mit einem schulinternen Konzept – hier vor allem die Schulen P und J	154
Abbildung 69: Bewegungen innerhalb der Sichtweisen 2012 und aus diesen heraus; Sichtweise 1 (2012): Schulen C, D, I, K; Sichtweise 2 (2012): Schulen E, J, P	161
Abbildung 70: Zusammensetzung der Schülerschaften nach Sozialindexgruppen im Kohortenvergleich	173
Abbildung 71: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Vergleichsgruppen (Effektstärken)	176
Abbildung 72: Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Kohortenvergleich (Skalenpunkte)	177
Abbildung 73: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Sozialindexgruppen im Kohortenvergleich (Effektstärken)	178
Abbildung 74: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Einzelschulen im Kohortenvergleich (Effektstärken)	179
Abbildung 75: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Geschlecht im Kohortenvergleich (Effektstärken)	180
Abbildung 76: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Geschlecht im Kohortenvergleich (Effektstärken)	181
Abbildung 77: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Familiensprache im Kohortenvergleich (Effektstärken)	181
Abbildung 78: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Familiensprache im Kohortenvergleich (Effektstärken)	182
Abbildung 79: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus im Kohortenvergleich (Effektstärken)	182
Abbildung 80: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus im Kohortenvergleich (Effektstärken)	183
Abbildung 81: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 nach Kompetenzbereichen und Geschlecht (Mädchen vs. Jungen) im Kohortenvergleich (Effektstärken)	184
Abbildung 82: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 nach Kompetenzbereichen und Familiensprache (Deutsch vs. andere Familiensprache) im Kohortenvergleich (Effektstärken)	185

Abbildung 83: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus (mehr als 100 Bücher vs. bis 100 Bücher) im Kohortenvergleich (Effektstärken)	185
Abbildung 84: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	187
Abbildung 85: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	188
Abbildung 86: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Orthografie nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	189
Abbildung 87: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Orthografie nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	190
Abbildung 88: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Englisch nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	191
Abbildung 89: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Englisch nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	192
Abbildung 90: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Mathematik nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	193
Abbildung 91: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Mathematik nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Effektstärken)	194
Abbildung 92: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	195
Abbildung 93: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)	196

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Rückläufe der Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014 .....	24
Tabelle 2: Abweichung der individuellen Längsschnittdaten von den Daten des Querschnittsvergleichs (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014) .....	72
Tabelle 3: Korrelationen zwischen den Schulmittelwerten aus den Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014 .....	89
Tabelle 4: Skala <i>Individualisierung und Differenzierung</i> - schulbezogene Mittelwerte für 2013 und 2014 .....	90
Tabelle 5: Skala <i>Klassenführung</i> - schulbezogene Mittelwerte für 2013 und 2014 .....	91
Tabelle 6: Überblick über die einbezogenen Einzelitems der Lehrkräftebefragung nach Grundformen des Unterrichts .....	96
Tabelle 7: Überblick über die einbezogenen Skalen der Lehrkräftebefragung .....	99
Tabelle 8: Bezüge zwischen Skalen Unterrichtsmerkmale, Oberflächen-/Tiefenmerkmalen und Dimensionen Unterrichtsqualität .....	100
Tabelle 9: Auswirkungen von Bedingungsfaktoren auf Handlungsmuster (Ergebnisse einer multinomialen logistischen Regression auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014) .....	103
Tabelle 10: Handlungsmuster nach Jahrgangsstufe (Prozentwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014) .....	104
Tabelle 11: Handlungsmuster nach unterrichtsbezogener Kooperation (Mittelwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014) .....	106
Tabelle 12: Handlungsmuster nach Einzelschulen (Prozentwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014) .....	108
Tabelle 13: Entwicklung des Leseverständnisses – Effekte auf Schülerebene .....	113
Tabelle 14: Entwicklung des Leseverständnisses und Unterrichtsgestaltung – Effekte auf Klassenebene .....	114
Tabelle 15: Entwicklung der orthografischen Kompetenz – Effekte auf Schülerebene .....	116
Tabelle 16: Entwicklung der Orthografie und Unterrichtsqualität – Effekte auf Klassenebene .....	117
Tabelle 17: Lernentwicklung in Mathematik– Effekte auf Schülerebene .....	118
Tabelle 18: Lernentwicklung im Kompetenzbereich Mathematik und Unterrichtsqualität – Effekte auf Klassenebene .....	118
Tabelle 19: Entwicklung des Lesekompetenz sowie Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Effekte auf Klassenebene .....	121
Tabelle 20: Entwicklung der Orthografie sowie Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Effekte auf Klassenebene .....	122
Tabelle 21: Lernentwicklung im Kompetenzbereich Mathematik sowie Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Effekte auf Klassenebene .....	123
Tabelle 22: Veränderungen hinsichtlich der Items zur Skala <i>Klassenführung</i> in den Sichtweisen "Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit" und "Gemeinsames Ringen" .....	164
Tabelle 23: Veränderungen hinsichtlich der Items zur Skala <i>Klassenführung</i> in der Sichtweise "Unterricht gelingt" .....	165
Tabelle 24: Veränderungen hinsichtlich der Items zur Skala <i>Individualisierung und Differenzierung</i> in der Sichtweise "Unterrichten ohne Einflussmöglichkeit" und "Gemeinsames Ringen" .....	165
Tabelle 25: Veränderungen hinsichtlich der Items zur Skala <i>Individualisierung und Differenzierung</i> in der Sichtweise "Unterricht gelingt" .....	165
Tabelle 26: Vergleich der Fallstudien Schulen hinsichtlich der Verteilung von Grundmustern des Unterrichtens .....	166
Tabelle 27: Vergleich der Fallstudien Schulen hinsichtlich der Verteilung des Verhältnisses von Selbstregulation und Lehrersteuerung im Unterricht .....	168

Tabelle 28: Überblick über die Lernstandserhebungen (Jahrgangsstufen und Erhebungsjahre).....	170
Tabelle 29: Überblick über die in beiden Schülerjahrgängen jeweils erzielten Stichproben .....	171
Tabelle 30: Überblick über Klassen mit und ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus .....	174

## **ANHANG SKALENHANDBUCH ÜBER DIE AUTORINNEN UND AUTOREN ER- HÄLTlich**

## ZUSAMMENFASSUNG

### Teilstudie I: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen

#### Lehrkräftebefragungen

Die Lehrkräftebefragungen der zweiten Phase fanden in den Schuljahren 2012/13 und 2014/15 statt. Beteiligt waren zu beiden Messzeitpunkten 18 Gemeinschaftsschulen mit insgesamt 1.039 Lehrkräften, die schwerpunktmäßig in den Klassen 7 bis 10 unterrichtet haben. Die Rücklaufquoten lagen bei 90 bzw. 76 Prozent. Damit ergibt sich eine gute Basis sowohl für die **Analyse der Unterrichtsgestaltung** als auch für eine **Verknüpfung der Daten** zur Unterrichtsgestaltung mit den Daten der Lernstandserhebungen (vgl. Teilstudie II zu Lernstandserhebungen).

Die Auswahl der Items und Skalen orientierte sich an **erprobten Instrumenten** der empirischen Unterrichtsforschung (vgl. 4.2.1.2) sowie an der Denkfigur des „Didaktischen Dreiecks“ in der Modellierung von Kurt Reusser (2009, 2011 vgl. 2.2). Die Seiten des Dreiecks modellieren die Dimensionen der **Ziel- und Inhaltskultur**, der **Lern- und Verstehenskultur** und der **Kommunikations- und Unterstützungskultur**.

- In der **ersten Dimension** wird gefragt: *Was soll wozu mit welchen Aufgaben gelernt werden?* Dies manifestiert sich in Fragen nach der Präferenz von Bildungszielen sowie nach der Beteiligung der Lernenden an der Auswahl und Sequenzierung der Lerngegenstände.
- In der **zweiten Dimension** wird gefragt: *Wie wird das Lernen organisiert und inszeniert?* Dies manifestiert sich in Fragen nach der Nutzung von Unterrichtsformen und -methoden, nach Formen der Selbstregulation, Lehrersteuerung sowie der Individualisierung und Differenzierung.
- In der **dritten Dimension** wird gefragt: *Wodurch wird dieses Lernen angeregt, unterstützt und begleitet?* Dies manifestiert sich in Fragen zur Förderung motivierten Lernens durch die Lehrkräfte, zur Beziehung der Lernenden untereinander, zu Scaffolding, Feedback und Klassenführung.

Darüber hinaus werden die Lehrkräfte nach ihren Erfahrungen im Bereich der **systematischen Unterrichtsentwicklung** gefragt. Diese manifestiert sich in Fragen zur Steuerung der Entwicklungsprozesse, zur unterrichtsbezogenen Kooperation sowie zu den Einstellungen gegenüber der Gemeinschaftsschule.

Im Bericht werden die Befunde zur Unterrichtsgestaltung und -entwicklung auf 60 Seiten dargestellt. Hier werden die Befunde auf vier Seiten zusammengefasst.

Die Zusammenfassung der Befunde aus den Jahren 2009 bis 2011 findet sich in Kapitel 5. Sie sollen hier nicht noch einmal wiedergegeben werden. Die Befunde der Lehrkräftebefragung 2013 und 2014 finden sich in Kapitel 6. Sie sind gegliedert nach den drei genannten Dimensionen der Unterrichtsqualität sowie Ausführungen zur Unterrichtsentwicklung.

## **Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung ohne Berücksichtigung der Einzelschulen.**

Im Folgenden werden in der Regel die **Befunde von 2014** vorgestellt; nur bei nennenswerten Abweichungen zwischen den beiden Messzeitpunkten werden auch die Befunde von 2013 berichtet.

### **Befunde zur Ziel- und Inhaltskultur:**

- Die **Präferenz von Bildungszielen** ist eine wichtige Orientierung im Kontext der Unterrichtsgestaltung. Deshalb wurden die Lehrkräfte gebeten, aus sieben vorgegebenen Bildungszielen die für sie wichtigsten drei zu benennen und in eine Reihenfolge zu bringen. Dabei zeigt sich, dass die Arbeit in den Gemeinschaftsschulen von einem breiten und gleichmäßig verteilten Spektrum von Bildungszielen getragen wird. Es gibt also beispielsweise neben einer Gruppe, die fachliche Bildungsziele favorisiert, ähnlich große Gruppen, die nicht-fachliche Bildungsziele (z. B. den Erwerb sozialer oder methodisch-strategischer Kompetenzen) an die oberste Stelle setzen.
- **Schülerpartizipation** wird ebenfalls als eine grundlegende Orientierung bei der Gestaltung des Unterrichts verstanden. Während Beteiligung im Allgemeinen nur gering ausgeprägt ist, (vgl. Moldenhauer 2015), lässt sich für die Gemeinschaftsschulen zeigen, dass Partizipation im Unterricht ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. So stellt beispielsweise mehr als die Hälfte der Lehrkräfte häufiger oder sehr häufig Themen bereit, von denen einige ausgewählt und (in selbst gewählter Reihenfolge) bearbeitet werden können (2013: 61,6 Prozent; 2014: 52 Prozent).

### **Befunde zur Lern- und Verstehenskultur:**

- Bei der Wahl der **Unterrichtsmethoden** wird 2014 am häufigsten das selbstständige Arbeiten in kleinen Gruppen genannt (knapp 90%). Mehr als 50% lassen häufig oder sehr häufig ein Thema in Gruppen erarbeiten und die Produkte präsentieren. Von rund 40% wird eigenständiges Arbeiten an selbstgewählten Aufgaben häufig oder sehr häufig genutzt. Dass diese Arbeitsformen stärker lehrergesteuerte Lernformen nicht ausschließen, zeigt der häufige bzw. sehr häufige Einsatz von Formen des einführenden oder zusammenfassenden Lehrervortrags sowie des gelenkten Unterrichtsgesprächs bei 67% der Lehrkräfte.
- Die Befunde zum Verhältnis von Strukturierung durch die Lehrenden und der Selbstregulation der Lernenden sowie – gewissermaßen als Verbindung – zu einem konstruktivistisch orientierten Unterricht mit strukturierenden Anteilen zeigen, dass Selbstregulation im Unterricht der Gemeinschaftsschule einen generell hohen Stellenwert hat. Beachtet wird dabei ein Wechsel von Phasen, in denen selbstreguliert gelernt und gearbeitet wird, und Phasen, die durch die Lehrkraft strukturiert werden beispielsweise durch die Vermittlung von Basiswissen oder methodischen Vorgehensweisen.
- Die Befunde zur **Förderung von Selbstregulation und Lernstrategien** zeigen, dass die Förderung dieser Kompetenzen ebenfalls einen hohen Stellenwert hat. Als konkrete Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation und Lernstrategien werden insbesondere individuelle Arbeitspläne und die Lernberatung durch die Lehrkraft genannt. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, über ihre Lernerfahrungen zu reflektieren. Dieser deutliche Akzent auf einer gezielten *Förderung* von Selbstregulation und Lernstrategien entspricht der Erkenntnis, dass gerade die Entwicklung dieser Kompetenzen einen hohen Aufwand an Beratung, Einübung und Reflexion erfordert.
- Die Befunde zur **Lehrersteuerung im Unterricht bzw. zu Instruktion** zeigen, dass dies bei aller Unterstützung von Selbstregulation ein wesentliches Merkmal des Unterrichts ist. Demnach kommt es regelmäßig vor, dass fachlich angemessene Vorgehensweisen an der Ta-

fel vorgeführt werden (häufig 52%, sehr häufig 26%) und dass schwierige und/oder besonders wichtige Sachverhalte von der Lehrkraft vorgetragen werden (häufig 58%, sehr häufig 20%).

- Die Befunde zur **Individualisierung und Differenzierung** im Unterricht beschreiben, wie Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen durch angemessene Lernwege und Aufgaben individuell herausgefordert werden. Die Variante, die für eine Variation der Lernwege steht, erzielt in den beiden Ausprägungen „häufiger“ und „sehr häufig“ Prozentwerte von rund 77 Prozent. Die zweite Variante, die für eine Variation der Aufgaben steht, erzielt nahezu eine gleich hohe Zustimmung. Des Weiteren fällt auf, dass die Lehrkräfte auch die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern im Blick haben und angeben, deutlich mehr von ihnen zu verlangen (ca. 80%).

### Befunde zur Kommunikations- und Unterstützungskultur

Anregende didaktische Arrangements entfalten ihre Wirkung in heterogenen Lerngruppen besonders dann, wenn diese Lernprozesse durch eine **unterstützende und fordernde Interaktion** begleitet werden. Denn komplexe didaktische Arrangements verlangen eine in hohem Maße adaptive, d.h. auf die Situation und die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmte Kommunikation und Unterstützung durch die Lehrkräfte.

- Die Befunde zum **Scaffolding** – also zur Unterstützung des Lernens durch eine Art Lerngerüst – fallen insgesamt sehr positiv aus. Fasst man die beiden positiven Ausprägungen zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Über 90 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass sie die Lernenden ganz allgemein ermutigen (98,8%), wegweisende und weiterführende Fragen stellen (97,3%), fachliche Zusatzinformationen geben (93,0 %) sowie Lösungswege aufzeigen, wenn es gar nicht anders geht (92,5%).
- Die Befunde zum **Schülerfeedback im Unterricht** fallen ebenfalls positiv aus. Feedback ermöglicht durch Gespräche über Lernen eine bessere Synchronisierung von Lernen und Lehren und kann einen hohen Effekt auf die Leistungen haben. Die höchste Zustimmung erhalten die Aussagen: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Feedback zu produktiven Gesprächen über Unterricht beiträgt.“ (81%) und „Aus dem Feedback der Schülerinnen und Schüler habe ich in der Vergangenheit Konsequenzen für meinen Unterricht gezogen.“ (86 %). Dabei nutzen nur 50% ein unterstützendes Methodenrepertoire; die Potenziale von Feedback könnten demnach noch stärker entfaltet werden.
- Die Befunde zur **Klassenführung** als die bewusste Schaffung eines verbindlichen Rahmens für ein wirksames und störungsarmes Lernen haben eine auffällig positive Ausprägung, obwohl die Unterrichtspraxis immer noch in den Anfängen steckt. Als eher oder voll zutreffend bezeichnet werden die folgenden Merkmale: Vereinbarte Regeln sind allen bekannt (98%), im Falle von Regelverletzung werden Konsequenzen gezogen (88%), die Lehrkräfte überblicken genau, was in der Klasse vorgeht (89%), und der Klassenraum ist so arrangiert, dass Unruhe und Ablenkung vermieden werden (74%). Dass verbindliche Regeln allen bekannt sind, bezeichnen ca. 68% sogar mit „voll zutreffend“.
- Die Befunde zur **Förderung einer produktiven Schüler-Schüler-Beziehung**, zur **Förderung eines motivierten Lernens** sowie zur **Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsrückmeldung** weisen insgesamt überdurchschnittlich hohe Werte auf und leisten so einen bedeutenden Beitrag zur Kommunikations- und Unterstützungskultur im Unterricht an Gemeinschaftsschulen.

## Befunde zur Unterrichtsentwicklung

Herausforderungen wie die bislang beschriebenen Merkmale der Unterrichtsgestaltung sind auf eine Infrastruktur von und für Unterrichtsentwicklung angewiesen, vor allem auf die Bereitschaft zu einer systematischen und gemeinsamen Anstrengung für eine Weiterentwicklung des Unterrichts sowie auf ein darauf bezogenes gemeinsames Verständnis und Handeln.

- Die **Arbeitskultur an Gemeinschaftsschulen** ist geprägt durch eine mehrheitlich positive Beurteilung der Bereitschaft zur Teamarbeit (90%), eine klare Definition von Verantwortlichkeiten (76%), eine kritische Überprüfung des Erreichten (über 60%) sowie eine Konsensfähigkeit in Sachfragen (57%). Als nicht zufriedenstellend beurteilen 67% der Lehrkräfte die zeitlichen Rahmenbedingungen für die Entwicklungsarbeit. Die mehrheitlich positive Beurteilung der Arbeitskultur ist seit 2011 konsistent.
- Die **Arbeit der Steuergruppen** wird – ebenfalls seit 2011 – tendenziell positiv beurteilt. Etwa 70% bestätigen, dass möglichst viele in die Entwicklungsarbeit der Schule einbezogen werden und dass die Steuergruppe mit ihrer Arbeit gute Ergebnisse erzielt.
- Die Befunde zur **unterrichtsbezogenen Kooperation** zeigen eine hohe Zustimmung zu einer guten fachspezifischen Kooperation (82%). Mehrheitlich positive Zustimmung finden auch Aussagen zur gemeinsamen Durchführung von Projekten (72%), zur Abstimmung zwischen den Jahrgangsstufen (68%) sowie zur gemeinsamen Vorbereitung von Unterricht (61%). Gerade der letzte Wert kann – ebenso wie die 20% Zustimmung zur Frage nach gegenseitigen Unterrichtsbesuchen – als bedeutsam hervorgehoben werden, weil es sich hier um eine höherschwellige und im letzten Fall auch an allgemeinbildenden Schulen höchst seltene Form aufgabenbezogener Kooperation handelt.
- Die Befunde zu den **Einstellungen gegenüber der Gemeinschaftsschule** zeigen über den gesamten Projektverlauf eine konstant positive Einstellung auf hohem Niveau. Rund 80% Zustimmung erhalten die Aussagen „Ich bin vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt.“ sowie „Ich bin sehr froh, dass ich an einer Gemeinschaftsschule arbeite.“. Eine etwas geringere Zustimmung erhalten die Items „Unsere Gemeinschaftsschule ist für Kinder aller Leistungsniveaus attraktiv.“ und „Bei der Einführung der Gemeinschaftsschule an unserer Schule verfolgen die Kolleginnen und Kollegen gemeinsame Ziele.“ (beide 66 %). Bemerkenswert ist, dass nach sechs Jahren – i.d.R. auch enttäuschenden – Erfahrungen in dieser neuen Schulform kein Absinken der Zustimmung zu dieser Schulform festzustellen ist.

## Einzelschulbezogene Befunde der Lehrkräftebefragung (vgl. 6.3)

Die vorangegangenen Analysen der Lehrkräftebefragung beschreiben die Befunde über alle Schulen hinweg. Betrachtet man aber die Befunde jeweils bezogen auf die Einzelschulen, dann kann sich das Bild auch anders darstellen. In einem zweiten Schritt wird deshalb gefragt, ob die Unterschiede (Streuung der Befunde) eher auf individuelle Unterschiede der Lehrkräfte oder eher auf Unterschiede zwischen den Einzelschulen zurückgeführt werden können. Diese Erkenntnisse können für Entscheidungen genutzt werden, ob in einzelnen Feldern Schulentwicklung eher schulbezogen oder eher personenbezogen (mit einem Fokus auf Lehrkräfte einer Schule, aber auch schulübergreifend) angelegt werden sollte. Die Befunde werden gegliedert nach den o.g. drei Dimensionen der Unterrichtsqualität dargestellt.

- Die Varianz im Bereich der **Ziel und Inhaltskultur** – *hier der Skala Schülerpartizipation* – zeigt, dass die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Auswahl von Inhalten und Fragestellungen primär von der Entscheidung der einzelnen Lehrkraft abhängt; der Schule kommt dementsprechend nur eine nachgeordnete Bedeutung zu.
- Die Varianz im Bereich der **Lern- und Verstehenskultur** zeigt, dass das Unterrichtshandeln bei der Verknüpfung eines konstruktivistischen Unterrichts mit strukturierenden Anteilen in



erster Linie auf Entscheidungen der einzelnen Lehrkräfte basiert; demgegenüber sind Merkmale der Schule nur von geringer Bedeutung. Hingegen sind die Spielräume für Selbstregulation im Unterricht sowie Maßnahmen zur gezielten Förderung von Selbstregulation sehr viel stärker von den Gegebenheiten in den Schulen abhängig. Hier gibt es also relativ deutliche Unterschiede zwischen den Einzelschulen.

- Die Varianz im Bereich der **Kommunikations- und Unterstützungskultur** zeigt, dass die Antworten in allen Skalen recht ähnlich ausfallen und auch kaum nennenswerte Unterschiede auf der Schulebene aufweisen. Bei der subjektiv wahrgenommenen Belastung im Unterricht – z. B. durch sehr unterschiedliche kognitive und soziale Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern – liegen die Unterschiede vor allem auf der Individualebene. Folglich werden die Rahmenbedingungen in den Schulen losgelöst von den tatsächlichen Belastungen von den Lehrkräften subjektiv sehr unterschiedlich wahrgenommen und als mehr oder weniger belastend empfunden.
- Die Varianz im Bereich der **Unterrichtsentwicklung** zeigt, dass der kleinere Anteil der Varianz auf der Schulebene und der deutlich größere Anteil auf der Ebene der individuellen Lehrkraft liegt. Hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Kooperation fällt die Bedeutung der Schulebene 2013 relativ hoch aus, verringert sich 2014 aber deutlich; das könnte bedeuten, dass die Entscheidung, ob und welcher Form kooperiert wird, in 2014 stärker bei der einzelnen Lehrkraft liegt.

Bis hierhin kann festgehalten werden, dass der **Einfluss der Einzelschule** auf die Merkmale der Unterrichtsgestaltung gering zu sein scheint. Es gibt aber einzelne Skalen, bei denen der Anteil der Schule an der Gesamtvarianz vergleichsweise hoch ist, d. h. ein nennenswerter Anteil der Varianz einer Skala durch die Zugehörigkeit zu einer Schule erklärt werden kann. Zur Verdeutlichung von Unterschieden zwischen Schulen (aber auch zwischen den Lehrkräften innerhalb einer Schule) wurde die Verteilung ausgewählter Skalen sehr genau betrachtet: Es geht um die Skalen Schülerpartizipation, Selbstregulation, konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen, lehrergesteuerter Unterricht, Individualisierung und Differenzierung sowie unterrichtsbezogene Kooperation. Dabei wird in Übereinstimmung mit dem Bericht der Lernstandsergebnisse die Zugehörigkeit der Schule zu einer von drei Schulgruppen ausgewiesen, die auf Basis eines Belastungsindex gebildet wurden. Damit soll ein erster Bezug zwischen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung sowie den sozialen und schulleistungsbezogenen Voraussetzungen der Schülerschaften hergestellt werden.

Die **differenzierte Betrachtung der Verteilungen in den Einzelschulen** lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Während einige Skalen zur Unterrichtsgestaltung in nahezu allen Schulen deutlich positive Werte erzielen (konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen, lehrergesteuerter Unterricht, Individualisierung und Differenzierung), gibt es andere Skalen, die je nach Schule unterschiedlich eingeschätzt werden (Schülerpartizipation, Selbstregulation), wo also die jeweiligen schulischen Bedingungen eine relativ große Bedeutung haben.
- Systematische Zusammenhänge zwischen spezifischen Unterrichtsmerkmalen und den sozialen Belastungen, unter denen die einzelnen Schulen arbeiten, konnten nicht festgestellt werden. Das heißt: Es gibt Gemeinschaftsschulen mit einem hohen Belastungsindex, denen es gelingt, einen Unterricht so zu gestalten, dass er den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts entspricht. Umgekehrt gibt es Gemeinschaftsschulen mit einem geringen Belastungsindex, denen dies weniger gut gelingt.
- Folglich hängen Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung primär von der einzelnen Lehrkraft ab. Dennoch lassen sich der Analyse der Verteilungen in den Einzelschulen auch Hinweise entnehmen, die auf ein abgestimmtes Vorgehen im Kollegium hindeuten. Dafür sprechen überwiegend positive Werte sowie kleine Streuungen an einigen Schulen vor allem im Hinblick auf die Möglichkeiten zur Schülerpartizipation und zur Selbstregulation.

## **Befunde der Lehrkräftebefragungen: Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung komplexer Handlungsmuster der Lehrkräfte (Kap. 7)**

Die einzelnen Merkmale der Unterrichtsgestaltung konnten mit Hilfe weiterführender Analysen zu komplexen, für die Gestaltung des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen typischen **Handlungsmustern von Lehrkräften** verdichtet und im Kontext ausgewählter Bedingungsfaktoren analysiert werden.

Diskutiert man das Lehrerhandeln vor dem Hintergrund der Forschung zur Unterrichtsqualität, dann kann als Orientierung gelten, dass bei der Gestaltung eines lernwirksamen Unterrichts die Konstruktion von Wissen durch die Lernenden mit der Instruktion durch die Lehrenden verknüpft werden sollte, wobei Instruktion eine die Selbststeuerung der Lernenden unterstützende Funktion haben sollte. Darüber hinaus gilt, dass diese eher methodisch orientierten Handlungsmuster verbunden sein sollten mit Handlungsmustern einer Kommunikations- und Unterstützungskultur wie beispielsweise die Gestaltung einer zugewandten und bestärkenden Lern- und Arbeitsatmosphäre (vgl. ausführlich Kap. 7).

In dieser Hinsicht interessant sind **drei Handlungsmuster**, die auf Basis von Oberflächenmerkmalen des Unterrichts (übergreifende Organisations- und Unterrichtsformen) sowie Tiefenmerkmalen (Aspekte der Kommunikation und Unterstützung) gebildet wurden. Dabei herausgekommen ist, dass sich der Unterricht der Lehrkräfte nicht primär im Hinblick auf Oberflächen- und Tiefenmerkmale unterscheidet. Recht weit verbreitet sind vielmehr die Unterstützung von Lernprozessen durch die Lehrkraft z. B. in Form von individualisierenden und differenzierenden Aufgabenstellungen, Lernbegleitung, Schülerfeedback oder (zeitweiser) Lehrersteuerung. Deutliche Unterschiede zeigen sich dagegen hinsichtlich der Spielräume für selbstreguliertes Lernen. Danach lassen sich für die Gestaltung des Unterrichts an Berliner Gemeinschaftsschulen drei Handlungsmuster unterscheiden:

- Weniger häufig ist – mit 24,3% – das Handlungsmuster Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation vertreten.
- Am häufigsten ist – mit 45% – das Handlungsmuster Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation vertreten.
- Dazwischen liegt – mit 31% – das Handlungsmuster Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation.

Die hohe Verbreitung der beiden Handlungsmuster, die vielfältige Unterstützung des Lernprozesses mit mittleren bzw. großen Spielräumen für Selbstregulation verbinden, entspricht sowohl den Zielsetzungen der Gemeinschaftsschulen als auch den Hinweisen der Unterrichtsforschung zur Gestaltung eines lernwirksamen Unterricht (vgl. Abs. 7.1)

Eine weitere Frage ist nun, ob es **Bedingungsfaktoren** gibt, die für die Ausprägung der jeweiligen Handlungsmuster bedeutsam sind. Zusammenfassend lassen sich Handlungsmuster, die eine Unterstützung der Lernprozesse mit Spielräumen für selbstreguliertes, individualisiertes und differenziertes Lernen verbinden, umso eher beobachten, je älter die Lernenden sind, je positiver die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Konzept der Gemeinschaftsschule sind und je mehr an der Schule unterrichtsbezogen kooperiert wird.

Kein **Zusammenhang** lässt sich feststellen zwischen den Spielräumen für **selbstreguliertes Lernen**, die Lehrkräfte – über vielfältige Unterstützung im Unterricht hinaus – gewähren, und der **Belastung der Schule**. Die These, dass ein Unterricht, der auf selbstreguliertes, differenziertes und individualisiertes Lernen zielt, eher mittelschichtorientiert sei, lässt sich demnach nicht bestätigen; dies gilt sowohl für die erste als auch für die zweite Phase des Pilotversuchs. Es zeigt sich vielmehr, dass unterrichtsbezogene Handlungsmuster vor allem durch die an der Einzelschu-

le vorherrschenden Sichtweisen und Praktiken geprägt sind – und das weitgehend unabhängig vom Ausmaß der sozialen Belastung.

Damit unterstreichen die Ergebnisse auch die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung im Sinne systematischer und gemeinsamer Anstrengungen der an Unterricht Beteiligten.

### **Befunde der Lehrkräftebefragungen: Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler (Kap. 8)**

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen. Durch die Verknüpfung von Daten der Lehrkräftebefragung mit Daten der Lernstandsmessungen (siehe Teil II) können Aussagen zu **Einflüssen der Unterrichtsgestaltung** auf die **Entwicklung des Leseverständnisses, der Rechtschreibung sowie der Mathematikleistungen** zwischen der 7. und der 9. Klasse gemacht werden. In einem ersten Schritt geht es um die Einflüsse von ausgewählten Merkmalen der Unterrichtsgestaltung auf die Lernentwicklung. Dabei lassen sich in der Regel keine statistisch abgesicherten Effekte – wohl aber starke Tendenzen nachweisen.

Für die Auswirkung der **Unterrichtsgestaltung** auf die **Lernentwicklung des Leseverständnisses** lassen sich die folgenden deutlichen Tendenzen berichten:

- Ein konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Leseverständnisses aus; d.h. die Konstruktion von Wissen durch die Lernenden – beispielsweise durch eigenständiges Probieren, verbunden mit strukturierenden Informationen des Lehrenden kann die Entwicklung des Leseverständnisses unterstützen.
- Die Nutzung von Schülerfeedback – im Sinn einer Kommunikation zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern über Unterricht und Lernen – hat negative Effekte auf die Entwicklung des Leseverständnisses; eine den allgemeinen Befunden zum Feedback deutlich widersprechende und deshalb erklärungsbedürftige Tendenz. Möglich wäre, dass den Gesprächen über Erfolge und Misserfolge beim Verstehen von Texten keine didaktisch adäquaten Konsequenzen gefolgt sind; möglich wäre auch, dass die Rückmeldungen das Bemühen um ein Verstehen von Texten weiter irritiert haben.
- Ein stark lehrergesteuerter Unterricht hat nennenswert negative Effekte auf die Entwicklung des Leseverständnisses; eine nachvollziehbare Tendenz, weil in Phasen der frontal gelenkten Vermittlung kaum auf die differenzierten Lernprobleme eingegangen werden kann.

Fragt man nach dem Einfluss der **Belastung der Schulen aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft** auf die Entwicklung des **Leseverständnisses**, dann lässt sich ein signifikanter Zusammenhang feststellen: In Schulen mit einer gering belasteten Schülerschaft entwickelt sich das Leseverständnis besser als an Schulen mit mittlerer Belastung.<sup>1</sup>

Für die Auswirkung der **Unterrichtsgestaltung** auf die **Entwicklung der Orthografie** lassen sich die folgenden deutlichen Tendenzen berichten:

- Ein lehrergesteuerter Unterricht zeigt einen signifikanten Zusammenhang zu Lernzuwächsen in der Orthografie auf – gut nachvollziehbar, weil es bei der Rechtschreibung vor allem um die eng gesteuerte und strukturierte Klärung und Anwendung von Regeln geht.
- Entsprechend hat ein konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen einen tendenziell negativen Einfluss.

---

<sup>1</sup> Widersprüche zu den in Teilstudie II „Lernstandserhebungen“ berichteten höheren Lernzuwächsen in stark belasteten Schulen lassen sich auf Unterschiede der Datengrundlage (insbesondere 15 statt 10 Gemeinschaftsschulen, Imputation fehlender Daten) und der Analysemodelle (vor allem Kontrolle der Unterrichtsmerkmale) zurückführen.

- Deutlich positive Tendenzen weist eine individualisierende und differenzierende Gestaltung des Lernens von Rechtschreibung auf, die gezielt auf die unterschiedlichen Probleme der Lernenden eingehen kann.

Fragt man nach dem Einfluss der **sozialen Belastung** der Schulen auf die Entwicklung der **Orthografie**, dann lässt sich auch hier ein tendenzieller, aber nicht signifikanter Zusammenhang feststellen: In Schulen mit einer gering belasteten Schülerschaft entwickelt sich die Rechtschreibkompetenz positiver; in einer Schule mit einer hoch belasteten Schülerschaft entwickelt sie sich negativer.<sup>2</sup>

Für die Auswirkung der **Unterrichtsgestaltung** auf die **Lernentwicklung in der Mathematik** lassen sich die folgenden deutlichen Tendenzen berichten:

- Schülerfeedback sowie Individualisierung und Differenzierung wirken sich positiv auf die Entwicklung der Mathematikleistungen aus, also Merkmale, die der Kommunikations- und Unterstützungskultur zugerechnet werden.
- Unterschiedliche methodische Varianten wie Selbstregulation, lehrergesteuerter Unterricht oder ein konstruktivistisch orientierter Unterricht wirken sich jeweils tendenziell negativ auf die Entwicklung von Mathematikleistungen aus. Dies lässt darauf schließen, dass vor allem eine gute Kommunikations- und Unterstützungskultur zur Lernentwicklung im Fach Mathematik beiträgt.

Fragt man nach dem Einfluss der **sozialen Belastung** der Schulen auf die Lernentwicklung in **Mathematik**, dann lässt sich auch hier ein Zusammenhang feststellen: In Schulen mit einer hoch belasteten Schülerschaft entwickeln sich die mathematischen Kompetenzen schlechter als an Schulen mit mittlerer Belastung.<sup>3</sup>

In Kapitel 8 werden in einem zweiten Schritt die Auswirkungen der in Kap. 7 beschriebenen komplexen **Handlungsmuster** auf die Lernentwicklung in den **Bereichen Leseverständnis, Rechtschreibung und Mathematik** zwischen der 7. und der 9. Klasse analysiert. Auch hierbei werden die sozialen Belastungen der Schulen in Rechnung gestellt.

Bezogen auf das Leseverständnis stehen die Handlungsmuster mit der Belastung der Schule in Wechselwirkung. Gruppiert man folglich die Befunde entsprechend dem Grad der Belastung der Schulen aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft, dann lassen sich für die Auswirkung der **Handlungsmuster** auf das **Leseverständnis** die folgenden Zusammenhänge berichten:

- Bei Schulen mit *hoher Belastung* zeigt sich kein eindeutiges Bild: Sowohl das Handlungsmuster, das Unterstützung mit einem kleinen Spielraum für Selbstregulation verbindet, als auch das Handlungsmuster, das einen hohen Spielraum für Selbstregulation ermöglicht, hat positive Effekte auf die Entwicklung des Leseverständnisses. Mit großen Spielräumen für Selbstregulation werden also ähnlich gute Lernentwicklungen erzielt wie mit geringen Spielräumen.
- Bei Schulen mit *mittlerer Belastung* fallen die Effekte entgegengesetzt aus: Hier ist die Unterstützung verbunden mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation besonders förderlich.
- Für Schulen mit geringer Belastung lassen sich – aufgrund fehlender Varianzen – keine Aussagen in diesem Bereich machen.

Für die Auswirkungen der **Handlungsmuster** auf die Entwicklung der **Orthografie** lässt sich der folgende Zusammenhang berichten. Weil sich keine Wechselwirkungen zwischen der Belastung der Schulen und den Handlungsmustern zeigen, gilt dieser Zusammenhang für alle Belastungsgruppen<sup>4</sup>:

---

<sup>2</sup> Widersprüche zur Teilstudie II sind wiederum auf Unterschiede der genutzten Datenbasis und Analysemodelle zurückzuführen (vgl. Fußnote 1).

<sup>3</sup> Widersprüche zur Teilstudie II sind wiederum auf Unterschiede der genutzten Datenbasis und Analysemodelle zurückzuführen (vgl. Fußnote 1).

<sup>4</sup> Die Belastungsgruppen der Teilstudie I entsprechen den Sozialindexgruppen in Teilstudie II.

- Eine Unterstützung mit hohen Spielräumen für Selbstregulation hat einen tendenziell negativen Einfluss auf die Entwicklung der Orthografie. Hier finden die oben berichteten Ergebnisse auf Basis der einzelnen Skalen ihre Bestätigung, wonach sich ein lehrergesteuertes Vorgehen als lernwirksamer erwiesen hat.

Wird abschließend die Mathematikleistung betrachtet, zeigen sich wiederum Wechselwirkungen zwischen der Belastung der Schulen und den Handlungsmustern. Gruppiert man die Befunde entsprechend dem Grad der sozialen Belastung der Schulen, dann lassen sich für die Auswirkung der **Handlungsmuster** auf die **Mathematikleistung** die folgenden Zusammenhänge berichten:

- Bei Schulen mit hoher Belastung lässt sich kein Zusammenhang zwischen den jeweiligen Handlungsmustern und der Mathematikleistung feststellen.
- Bei Schulen mit mittlerer Belastung hat die Unterstützung der Lernenden verbunden mit einem mittleren Spielraum für Selbstregulation positive Auswirkungen auf die Lernentwicklung.
- Bei Schulen mit geringer Belastung hingegen hat die Unterstützung der Lernenden verbunden mit einem großen Spielraum für Selbstregulation positive Auswirkungen auf die Lernentwicklung.

**Zusammenfassend** lassen sich die Befunde zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen dahingehend interpretieren, dass es vom fachlichen Kontext abhängig ist, welche Merkmale bzw. Handlungsmuster der Unterrichtsgestaltung sich als lernwirksam erweisen. Dabei ist zu beachten, dass nur der kleinere Teil der berichteten Effekte statistisch signifikant ist, in vielen Fällen allerdings nennenswerte Tendenzen dargestellt werden können, was bei der Vielzahl der Einflussfaktoren auf Unterricht kaum anders zu erwarten war. Insofern hat sich die Verknüpfung der Lehrkräftebefragung und der Lernstandserhebungen als gut geeignet erwiesen, um Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen auf der Basis empirischer Befunde zu diskutieren.

## **Befunde der Fallstudien zu Gelingensbedingungen von Gemeinschaftsschulen (Kap. 9)**

Die Ergebnisse der Fallstudien 2014 zeigen gegenüber den Befunden der Untersuchung 2012 eine deutliche Weiterentwicklung der beteiligten Schulen. 2012 waren die Sichtweisen auf Lernen und Unterricht in den einzelnen Schulen noch weitgehend konsistent und mit einem korrespondierenden Kooperationsverständnis sowie einem ebenso korrespondierenden Leitungs- und Steuerungshandeln gekoppelt. Die Untersuchung 2014 zeigt ein heterogenes Bild, in dem sich verschiedene Jahrgangsteams einer Schule unterschiedlich entwickeln (– und entsprechend unterschiedliche Sichtweisen auf Lernen und Unterricht), in dem aber auch eine inhaltliche Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis ebenso wie Brüche, Zweifel und Skepsis sichtbar werden.

In Hinblick auf die **Unterrichtspraxis und das Verständnis von Differenzierung** lassen sich einzelne Jahrgangsteams (aus verschiedenen Schulen) finden, in denen wie bereits 2012 eine *Erfahrung geringer Einflussmöglichkeit* herrscht. Allerdings haben in den vergangenen Jahren viele der Jahrgangsteams einen Weg gefunden, angesichts schwieriger Ausgangsbedingungen nicht zu resignieren. Einerseits ist das der zunehmenden Routine der Lehrkräfte und der zunehmenden Anpassungsfähigkeit von älter werdenden Jugendlichen geschuldet. Andererseits gelingt den Teams dieser Wandel durch die Besinnung auf den eigenen Anspruch, als Lehrkraft bewusst die 'Schwächeren' zu unterstützen (und sich genau deshalb auch für die Gemeinschaftsschule entschieden zu haben), durch eine enge Verständigung auf gemeinsame Ansprüche und Standards innerhalb des Jahrgangsteams: kurz, durch ein gemeinsames **Ringens um gelingenden Unterricht** und um fachliche Ansprüche. So ergreifen sie wieder die Einflussmöglichkeiten, die sie als Lehrkräfte in der Gestaltung von Unterricht haben.

Wie in 2012 gibt es (in den gleichen Schulen wie 2012) auch 2014 Schulen und Jahrgangsteams, in denen **Unterricht und der Umgang mit Heterogenität gelingt**. Allerdings spitzen sich in einigen Fällen offene Fragen und Dilemmata weiter zu. So ist die Ambivalenz zwischen fächerübergreifenden und auf Selbstregulation setzenden Unterrichtsformen und dem Anspruch an fachliche Tiefe nach wie vor ein Thema und führt zu teilweise kritischen und skeptischen Stimmen innerhalb der Jahrgangsteams. In wenigen Fällen provoziert solche Kritik und Skepsis auch eine Sichtweise, die sich explizit vom Anspruch des Umgangs mit Heterogenität abwendet: Bestimmte Schüler "passen" nicht zu dem Unterricht an dieser Schule.

Hinter diesen Entwicklungen und Bewegungen in der Praxis und Sichtweisen der Jahrgangsteams, deren Stagnation, deren Weiterentwicklung und deren kritischem Rückzug, lassen sich **zwei zentrale und übergreifende Mechanismen** ausmachen:

Als starr und unbeweglich wahrgenommene Konzepte drängen die Lehrkräfte dazu, aus eigener Kraft die eigene Arbeitsweise zu verändern und Alternativen zur Starrheit der Konzepte zu suchen. Dies ist unabhängig davon, ob es sich hier um ein starres Verständnis von Differenzierung handelt oder um andere Unterrichtsmodelle. Die Problematik starrer Konzeptverständnisse wird vor allem dann zum Thema, wenn Veränderungen in den Außenbedingungen der Schule oder der Schülerschaft ein flexibles Variieren der Arbeitsweise im Unterricht notwendig machen. Das Team sucht dann neue Wege, etabliert neue Arbeitsweisen, Einzelne entziehen sich und unterlaufen schulische Konzepte.

Erkennbar wird dabei auch die doppelte Rolle der Rahmensetzung durch die Leitung: Zum einen kann eine Schulleitung die Lehrkräfte zur Abwendung von starren Konzeptvorstellungen und zu einer experimentierenden Haltung ermutigen. Zum anderen wird die Frage bedeutsam, **worin ein Rahmen inhaltlich besteht**, der von der Leitung gesetzt wird – nicht allein die Frage, **ob** Leitung einen Rahmen setzt. Aus Steuerungsperspektive lässt sich zeigen, dass eine schulinterne Konzeption der Arbeitsweise anfällig dafür ist, als starres Konzept wahrgenommen zu werden. Demgegenüber kann eine Rahmensetzung, die sich eher auf Ergebnisse als auf die Arbeitsweise und den Umgang mit Heterogenität bezieht, weitaus erfolgreicher sein, weil sie die konkrete Art und Weise des Unterrichtens in höherem Maße als von den Lehrkräften veränderbar und damit flexibel und gestaltbar erfahren lässt.

## **Teilstudie II: Lernstandserhebungen (Kap. 10)**

An zehn Berliner Gemeinschaftsschulen wurden mithilfe standardisierter Tests aus dem Instrumentarium der Hamburger KESS-Studie die **Lernstände** und **Lernentwicklungen** von Schülerinnen und Schülern des zweiten und des fünften Schulversuchsjahrgangs erhoben. Die erste Erhebung erfolgte zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, die zweite Erhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9. Eine weitere Erhebung am Ende der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 10) steht im fünften Schulversuchsjahrgang noch aus. Erfasst wurden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen **Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik** und **Naturwissenschaften**.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler des fünften Schulversuchsjahrgangs (= 2. Kohorte) in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere mittlere Lernzuwächse erzielen konnten als die Schülerinnen und Schüler des zweiten Schulversuchsjahrgangs (= 1. Kohorte), die drei Jahre zuvor getestet worden waren. Mit Differenzwerten von 0,23 (Lesen), 0,27 (Englisch), 0,32 (Mathematik) und 0,27 Effektstärken (Naturwissenschaften) verzeichnen die Längsschnittschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte, die an beiden Testungen teilgenommen haben, insgesamt eine beachtliche Steigerung des Lernerfolges in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I. Lediglich im Kompetenzbereich Orthografie blieb der im Durchschnitt erreichte Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte

um 0,20 Effektstärken unter dem Ergebnis der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe (Schülerinnen und Schüler aus 62 Hamburger Schulen aller Schularten, die an der KESS-Studie teilgenommen hatten) ragen vor allem die höheren Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis heraus, deutlich höhere Lernfortschritte konnten von den Schülerinnen und Schülern des fünften Schulversuchsjahrgangs auch in den Kompetenzbereichen Mathematik und Englisch erzielt werden, moderat höher liegt der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Orthografie, während der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nur geringfügig höher ausgefallen ist.

Allerdings bedeuten die zum Teil erheblich höheren Lernzuwächse nicht per se auch erheblich höhere Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9. So verzeichneten die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte, ausgenommen im Kompetenzbereich Orthografie, (deutlich) ungünstigere **Lernausgangslagen bei Eintritt in die Sekundarstufe I**. Gleichwohl haben die höheren Lernzuwächse im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 dazu geführt, dass die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte ihre Lernrückstände aufholen und zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 in drei der fünf Kompetenzbereiche moderat höhere Lernstände, in Englisch sogar einen deutlich höheren mittleren Lernstand erzielen konnten. Im Kompetenzbereich Naturwissenschaften liegen die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 gleichauf.

Der Vergleich der Ergebnisse differenziert nach **Sozialindexgruppen** bestätigt den über alle Schulen festgestellten Befund. In allen drei Gruppen erreichten die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte insgesamt höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte und vor allem als die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Kontrollgruppen. Besonders hoch sind die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, die eine der drei Schulen in sozial benachteiligten Milieus (sehr hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache und aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand) besuchen. Sie erzielten in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche weit überdurchschnittliche Lernfortschritte, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie fiel das Ergebnis um 0,20 Effektstärken niedriger aus, liegt aber immer noch deutlich über dem „Erwartungswert“ von etwa 0,8 Effektstärken.

Schließlich finden die übergreifenden Befunde auch auf **Ebene der Einzelschule** weitgehend Bestätigung, lediglich eine Schule blieb hinter den drei Jahre zuvor ermittelten Testergebnissen (deutlich) zurück. Wiederum ist hervorzuheben, dass die Schülerinnen und Schüler aller drei Schulen in sozial benachteiligten Milieus in der 2. Kohorte insbesondere in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch und Mathematik höhere mittlere Lernzuwächse erzielen konnten als die Schülerinnen und Schüler derselben Schulen drei Jahre zuvor und substanziell höhere Lernzuwächse im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe.

Weitere Gruppenvergleiche beziehen sich auf die Lernzuwächse von Schülerinnen und Schülern differenziert nach den Hintergrundmerkmalen **Geschlecht, Familiensprache und Buchbestand im Elternhaus**. In beiden Kohorten erzielten Jungen und Mädchen annähernd gleich hohe Lernzuwächse in allen untersuchten Kompetenzbereichen. Für beide Geschlechter ergibt sich gleichermaßen der für die Gesamtkohorte festgestellte Befund, dass die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höher ausfallen, im Kompetenzbereich Orthografie hingegen liegt der mittlere Lernzuwachs deutlich unter dem der 1. Kohorte. Auch der Vergleich der Lernzuwächse nach der Familiensprache (Deutsch vs. andere Familiensprache) bestätigt den Befund, dass die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere Lernzuwächse verzeichnen als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Sprache sprechen, erreichten in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch und Mathematik um 0,12 bis 0,19 Effektstärken moderat höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich Deutsch als Familiensprache angegeben haben, in den Naturwissenschaften liegen beide nach der Familiensprache gebildeten Gruppen annähernd gleichauf. Im Unterschied zur

1. Kohorte lässt sich folglich für die 2. Kohorte ein merklicher kompensatorischer Effekt feststellen – und das bei insgesamt deutlich höherem Lernzuwachs. Differenziert nach dem Buchbestand im Elternhaus als Indikator für die soziokulturelle Lage der Schülerfamilien bestätigt sich ein weiteres Mal der über vier Kompetenzbereiche hinweg deutlich höhere Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler aus den Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte. Dabei erreichen die Schülerinnen und Schüler beider nach dem häuslichen Buchbestand gebildeten Gruppen in beiden Kohorten nahezu identische Lernzuwächse – die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse liegen in vier Kompetenzbereichen unter 0,10 Effektstärken, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie wird dieser Wert knapp überschritten. Das bedeutet, dass in allen fünf Kompetenzbereichen die (hohen) Fördererfolge weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft sind.

Als „Schule für Alle“ haben die Berliner Gemeinschaftsschulen von Anbeginn **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf** in den Bereichen Lernen, Sprache, soziale und emotionale, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung aufgenommen, ebenso Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten, wobei der größte Anteil auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen entfällt. Da ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler an den Lernstandserhebungen teilgenommen hat (je nach Testdomäne zwischen 46 und 81 Prozent), konnten auch für diese Schülergruppe die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten Lernstände und überwiegend sogar die Lernentwicklungen über den betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum ermittelt werden.

Da in beiden Kohorten sowohl Klassen ohne als auch mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus vertreten waren, ergab sich die Möglichkeit, die Lernentwicklungen der Regelschülerinnen und Regelschüler in beiden Klassentypen miteinander zu vergleichen und so – bei allen Beschränkungen eines solchen Vergleichs – Hinweise auf mögliche Effekte in Bezug auf die jeweils erzielten Lernergebnisse zu gewinnen. In den vier Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte sowohl in Klassen ohne als auch in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus gleichermaßen höhere mittlere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte, während im Kompetenzbereich Orthografie die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in beiden Klassentypen einen geringeren mittleren Lernzuwachs erzielten. Im **Vergleich der Klassentypen** ergeben sich für die Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus in beiden Kohorten leichte Vorteile im Kompetenzbereich Leseverständnis, in der Orthografie erzielten die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte in den Regelklassen einen geringfügig höheren mittleren Lernzuwachs, in der 2. Kohorte hingegen die Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Englisch fallen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler beider Kohorten in beiden Klassentypen annähernd gleich groß aus, in Mathematik erzielten die Schülerinnen und Schüler in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus vor allem in der 2. Kohorte deutlich höhere Lernzuwächse, im Kompetenzbereich Naturwissenschaften verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus einen moderat höheren Lernzuwachs, in der 2. Kohorte fallen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler beider Klassentypen annähernd gleich groß aus. Es lassen sich folglich hinsichtlich der Lernentwicklungen in den untersuchten Kompetenzbereichen keinerlei Nachteile für Schülerinnen und Schüler feststellen, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus unterrichtet werden. Die deutlich höheren Lernfortschritte in Mathematik lassen vermuten, dass die (förderdiagnostische) Expertise der in den Jahrgangsteams mitarbeitenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Auch für die **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus** erweist sich das gemeinsame Lernen als förderlich. Schülerinnen und Schüler, die einzelne oder alle Tests bearbeitet haben, erzielten in beiden Kohorten sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik mit Effektstärken um 0,7 beachtliche Lernzuwächse, im Kompetenzbereich Orthografie übertraf



der mittlere Lernfortschritt in beiden Kohorten mit Werten um 0,9 Effektstärken sogar den „Erwartungswert“ (etwa 0,8 Effektstärken), mit Werten knapp über 0,6 Effektstärken fielen die Lernzuwächse in den Naturwissenschaften zwar am geringsten aus, während die Ergebnisse in Englisch stichprobenbedingt sehr uneinheitlich ausgefallen sind: In der 1. Kohorte lagen sie weit unter, in der 2. Kohorte hingegen deutlich über dem Erwartungswert für die Regelschülerinnen und -schüler.

Zusammengenommen enthalten die hier berichteten Ergebnisse beider Längsschnitterhebungen deutliche Hinweise darauf, dass sich das pädagogische und schulorganisatorische Rahmenkonzept des längeren gemeinsamen Lernens mit einem Schwerpunkt auf der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung als tragfähig erweist. Hervorzuheben ist, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Hintergrundmerkmalen zu vergleichbaren Lernfortschritten kommen und gleichzeitig das Gesamtniveau deutlich gesteigert werden konnte. Ebenso ist zu betonen, dass die vorgestellten Ergebnisse keinerlei Hinweise auf negative Auswirkungen des „inklusive Lernens“ enthalten, vielmehr erkennen lassen, dass die sonderpädagogische Expertise der Weiterentwicklung der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung dienlich sein kann.

### Weiterführende Forschungsfragen

Die Evaluation der Pilotphase Gemeinschaftsschule von 2008 bis 2015 hat erstmalig sowohl **grundlegende als auch handlungsorientierende Erkenntnisse zur Entwicklung einer Schulform** gebracht, die das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern über die gesamte Schulzeit ermöglicht. Bedeutsam war, dass es einen kontinuierlichen und engen Kontakt zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Schulen gegeben hat, der durch Rückmeldeworkshops und Einzelschulberatung eine Vermittlung der Ergebnisse in den Entwicklungsprozess hinein ermöglicht hat.

Die Befunde der Wissenschaftlichen Begleitung sind nicht nur für die Entwicklung der Berliner Schulen, sondern **auch für die Entwicklungsarbeit in anderen Bundesländern von Bedeutung**, in denen Gemeinschaftsschulen erprobt, aber nur selten wissenschaftlich begleitet werden.

Die **Befunde** zeigen zusammengefasst drei Dinge:

- Es ist gelungen, eine das gemeinsame Lernen unterstützende schulische Organisationsstruktur zu entwickeln, die anschlussfähig ist.
- Es ist gelungen, wirkungsvolle Formen der pädagogischen und fachlichen Arbeit in heterogenen Gruppen zu entwickeln, die anschlussfähig sind.
- Es ist gelungen, Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen so zu fördern, dass die in den untersuchten Kompetenzbereichen ermittelten Lernentwicklungen von der sozialen Herkunft weitgehend entkoppelt sind.

Damit ist in einer grundlegenden Frage der Schulentwicklung eine **empirische Basis für Entscheidungen** gelegt worden, die eine Weiterführung sowohl der Schulentwicklungspraxis als auch der Schulentwicklungsforschung nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig erscheinen lässt.

Für **zukünftige Untersuchungen** empfehlen wir:

- Die Berücksichtigung der Schüler- und Elternperspektive auf die pädagogische Arbeit der Gemeinschaftsschulen; dabei kann auf Befunde der ersten Phase der Wissenschaftlichen Begleitung aufgebaut werden.
- Die Berücksichtigung der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (d. h. lernmethodische Kompetenzen, Sozialkompetenzen oder Selbstkompetenzen).
- Die Berücksichtigung der Entwicklungen in der Grundschule und der gymnasialen Oberstufe.
- Die Ausweitung der Forschungsmethoden um Unterrichtsbeobachtung.

- Die Erfassung der Lernkultur an den Schulen, die über Unterricht hinaus schulische und außerschulische Lerngelegenheiten und Lernorte in den Blick nimmt.
- Die Weiterführung der Untersuchung der Lernstandsentwicklungen und deren Ausweitung auf alle Schulstufen.
- Die durchgehende Verknüpfung der Befunde zur Unterrichtsentwicklung mit der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler.
- Die Einbeziehung einer Kontrollgruppe, die sowohl Berliner Integrierte Sekundarschulen als auch Gymnasien mit vergleichbarer Schülerzusammensetzung umfasst.

## 1. EINLEITUNG

Seit 2008 werden die Berliner Gemeinschaftsschulen im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft wissenschaftlich begleitet. Mit dieser Aufgabe wurde **Rambøll Management Consulting** gemeinsam mit **Prof. Dr. Johannes Bastian, Universität Hamburg**, betraut. Die Teilstudie „Lernstandserhebung“ wird vom **Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)** durchgeführt.

Das vorliegende Dokument ist der **Abschlussbericht** der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin und gleichzeitig der **zweite Bericht der 2012 begonnenen zweiten Phase** der wissenschaftlichen Begleitung. Insgesamt liegen vier Zwischenberichte der wissenschaftlichen Begleitung vor, erstellt in den Jahren 2009, 2010, 2012 und 2014 (mit Anlage zu den Fallstudien).<sup>5</sup>

Der **Abschlussbericht** umfasst zwei Teilstudien:

Teilstudie I:

Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen

Teilstudie II:

Lernstandserhebungen

### 1.1 Teilstudie I: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen

Zentrale Aufgabe der Gemeinschaftsschulen ist die (Weiter-)Entwicklung von Lern- und Unterstützungsformen für einen produktiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Schulen des gemeinsamen Lernens von Schulbeginn bis zum 10. bzw. 13. Jahrgang. Eine zentrale Frage der wissenschaftlichen Begleitung ist deshalb: Wie gehen Lehrende und Lernende an Gemeinschaftsschulen gestaltend mit den Herausforderungen eines längeren gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen um? Grundlage dafür sind Befragungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in der ersten Phase (zusammenfassend Kap. 5), Lehrkräftebefragungen in der zweiten Phase (vgl. Kap. 6, 7, 8) sowie Fallstudien in der ersten und zweiten Phase (vgl. Kap. 9)

#### **Befunde der Lehrkräftebefragungen in den Schuljahren 2012/2013 und 2014/15 unter den Aspekten ...**

##### **- Merkmale der Unterrichtsgestaltung (Kap. 5 und 6)**

Die Analyse der Lehrkräftebefragungen ermöglicht zunächst eine Beschreibung der Unterrichtsgestaltung in den Schuljahren 2012/13 sowie 2014/15 aus Sicht der Lehrkräfte und ergänzt diese durch einen Bezug zu relevanten Befunden im gesamten Untersuchungszeitraum. Erfasst wurde eine Vielzahl von Merkmalen der Unterrichtsgestaltung, die sich nach drei übergeordneten Bereichen bündeln lassen: die Ziel- und Inhaltskultur, die Lern- und Verstehenskultur sowie die Kommunikations- und Unterstützungskultur im Unterricht der Berliner Gemeinschaftsschulen. Die Lehrkräftebefragungen geben einen Einblick in Stand und Entwicklung dieser drei Bereiche.

##### **- Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung komplexer Handlungsmuster der Lehrkräfte (Kap. 7)**

Die einzelnen Merkmale der Unterrichtsgestaltung konnten mit Hilfe weiterführender Analysen zu komplexen, für die Gestaltung des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen typischen Handlungsmustern von Lehrkräften verdichtet werden. Darüber hinaus kann beschrieben werden, ob und inwiefern es Zusammenhänge dieser Handlungsmuster mit spezifischen Bedingungsfaktoren gibt wie beispielsweise Fachzugehörigkeit oder Belastungsfaktoren der jeweiligen Einzelschulen.

<sup>5</sup> Alle Berichte auf <https://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/>

### **- Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler (Kap. 8)**

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen. Durch die Verknüpfung von Daten der Lehrkräftebefragungen mit Daten der Lernstandsmessungen (siehe Teil II) können Aussagen zu Einflüssen der Unterrichtsgestaltung auf die Entwicklung der Leseleistungen, der Rechtschreibkompetenzen sowie der Mathematikleistungen zwischen der 7. und der 9. Klasse gemacht werden.

### **Befunde von Fallstudien zu Gelingensbedingungen von Gemeinschaftsschulen (Kap. 9)**

Die qualitativen Fallstudien 2014 setzen die Untersuchung aus dem Jahre 2012 fort. Dabei werden sowohl der aktuelle Stand als auch die Veränderungen und Entwicklung in drei Feldern analysiert: (1) Praxis und Verständnis von Differenzierung, (2) Praxis und Verständnis von Teamarbeit, (3) Leitung und Steuerung des Entwicklungsprozesses. Im Fokus der Fallstudien stehen die Fragen: Welche Formen der schul- bzw. teaminternen Verständigung ermöglichen einen gelingenden Unterricht trotz teilweise schwieriger Ausgangsbedingungen? Welche Kooperationsformen befördern das Gelingen? Welcher Beitrag von Leitungs- und Steuerungsseite kann gelingendes Lehren und einen gelingenden Umgang mit Heterogenität unterstützen?

## **1.2 Teilstudie II: Lernstandserhebungen**

In dieser Teilstudie werden die **Lernstände und Lernentwicklungen** von Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Sekundarstufe I mithilfe von **Schulleistungstests** aus dem Instrumentarium der Hamburger KESS-Studie in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Die Testungen erfolgten bzw. erfolgen in **zwei Längsschnitten** zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 und am Ende der Jahrgangsstufe 10. Teilgenommen haben 13 Schulen des zweiten Schulversuchsjahrgangs (1. Kohorte) und 15 Schulen des fünften Schulversuchsjahrgangs (2. Kohorte). Zehn Schulen haben an beiden Erhebungswellen teilgenommen, sodass für diese Schulen vergleichende Analysen durchgeführt werden können. Im Mittelpunkt dieser Analysen steht die Frage, inwieweit sich (positive oder negative) **Effekte des gemeinsamen Lernens in heterogenen Schülergruppen auf der Grundlage individueller Lern- und Förderplanung** nachweisen lassen. Als Kontrollgruppe dienen die Schülerinnen und Schüler aus 62 Hamburger Schulen aller Schularten mit vergleichbarer Schülerzusammensetzung, die an der KESS-Studie teilgenommen hatten. Verglichen werden die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler auf Jahrgangsebene insgesamt sowie differenziert nach der Schülerzusammensetzung (Sozialindexgruppen) und ausgewählten Hintergrundmerkmalen (Geschlecht, Familiensprache, Buchbestand im Elternhaus als Indikator für das soziokulturelle Milieu). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf einem Vergleich der Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern in Klassen mit und ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus.

# TEILSTUDIE I: UNTERRICHTSGESTALTUNG UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG AN BERLINER GEMEINSCHAFTSSCHULEN

## 2. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

### 2.1 Umgang mit Heterogenität

Die Arbeit an Gemeinschaftsschulen erfordert einen professionellen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft. Im Unterricht arbeiten die Lehrpersonen in Settings, in denen die Besonderheiten der Schülerschaft bewusst in den Blick genommen werden. Die Diskussion über den Umgang mit – vornehmlich sozialer und leistungsbezogener – Heterogenität hat in Deutschland Tradition. Bis heute ist sie bestimmt von zwei gegenläufigen Linien (ausführlich Tillmann 2014): zum einen durch ein Schulsystem, das institutionell auf Homogenisierung drängt, zum anderen durch eine darauf bezogene Kritik, die Selektion als diskriminierend und entwicklungshemmend bezeichnet.

Mit der Tendenz zur Homogenisierung von Lerngruppen gehen Unterrichtskonzepte einher, die Lernende mit demselben Gegenstand sowie Aufgabenformat und -umfang konfrontieren. Mit der Forderung nach Auflösung der Homogenität verbunden ist die Entwicklung von Strukturen und pädagogischen Modellen, die einen angemessenen Umgang mit Heterogenität ermöglichen und entsprechende Unterrichtskonzepte erproben – beispielsweise die Individualisierung und Differenzierung der Lernangebote in Strukturen des längeren gemeinsamen Lernens (ebd., S. 40f.).

Die Ergebnisse der Bildungsforschung zusammenfassend spricht Tillmann von einer durchwachsenen Befundlage: „Im allgemeinen Schulwesen werden in heterogenen Lerngruppen vor allem dann gute Leistungsergebnisse erzielt, wenn der Unterricht hinreichend differenziert verläuft. Negative Auswirkungen stellen sich vor allem dann ein, wenn leistungsschwache und sozial belastete Kinder zu homogenen Gruppen am ‚unteren Ende‘ zusammengefasst werden“ (ebd., S. 43). Angesichts dieser Einschätzung gibt es gute Gründe, danach zu fragen, wie ein angemessener Umgang mit Heterogenität gestaltet werden kann. Ausdruck dessen sind zum einen strukturelle Veränderungen im Bildungssystem, die ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen (vgl. Tillmann 2014; Wittek 2014), zum anderen die (Weiter-)Entwicklung der Gestaltung von individualisierenden und differenzierenden Lernarrangements, die ein vermehrt eigenständiges, mitunter selbstgesteuertes Lernen in offenen dialogischen Unterrichtsformen intendieren (vgl. Reusser 2008). Dabei wird auch auf den Wandel der Lehrerrolle im Sinne einer Ausdifferenzierung verschiedener Funktionen im Unterricht hingewiesen (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 107ff.).

Um zu bestimmen, welche Unterrichtskonzeption als individualisierend zu verstehen ist, ist die Definition von Bohl (2013) hilfreich: „Individualisierung umfasst das Auswählen und Bereitstellen individuell passender Lernangebote auf der Basis einer zuvor erfolgten Erfassung der Lernvoraussetzungen einzelner Schüler/innen“ (ebd., S. 250). Differenzierung wird von Individualisierung teilweise abgegrenzt. Danach meint Differenzierung, dass mehrere Lernende mit vergleichbarer Ausgangslage oder ähnlichen Lernbedürfnissen dasselbe Lernangebot erhalten, wogegen Individualisierung für ein Lernarrangement steht, das ein spezifisches Lernangebot für jede Schülerin und jeden Schüler bereithält (Kunze/Solzbacher 2010). Diese Bestimmungen ergänzen von der Groeben und Kaiser (2013, S. 7) dadurch, dass sie individualisierende Aufgaben als Angebote fassen, bei denen die Lernenden die Wahl der Zugänge frei bestimmen können, bei denen sie sich die gemeinsame Sache auf ihre je eigene Weise erschließen können sowie selbst erfahren und erproben können, was ihnen beim Verstehen der Sache am besten hilft.

Zu beobachten ist derzeit, dass die Diskussion um einen angemessenen Umgang mit Heterogenität vornehmlich auf der Ebene der einzelnen Lehrperson und ihres Unterrichts diskutiert wird; es

wird also nicht hinreichend berücksichtigt, ob die strukturellen Rahmenbedingungen überhaupt so sind, dass ein angemessener Umgang mit Heterogenität möglich ist (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 136). Vor dem Hintergrund einer Akzeptanz von Heterogenität als Normalfall kommt der Untersuchung nach dem Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen, wie sie die Gemeinschaftsschulen in Berlin bieten, und der damit verbundenen Notwendigkeit einer Bewältigung der pädagogischen Herausforderung eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität eine besondere Bedeutung zu.

Die aktuelle Diskussion über inklusiven Unterricht gibt der Diskussion über Heterogenität als Normalfall einen etwas anders akzentuierten und weiter gefassten Rahmen und kann deshalb ebenfalls zur theoretischen Rahmung der Arbeit an den Berliner Gemeinschaftsschulen herangezogen werden (zum Überblick über die aktuelle Literatur dazu vgl. Blasse 2015). Blasse verweist zunächst darauf, dass in der aktuellen Diskussion analytisch unterschieden wird zwischen einem engen und weiten Verständnis von Inklusion. „Ein *enges Inklusionsverständnis* fokussiert – ähnlich wie der Integrationsbegriff – als Zielgruppe Menschen mit Behinderungen, in Schule entsprechend Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die UN-Behindertenrechtskonvention wird dabei als spezielles Recht für Menschen mit Behinderung ausgelegt. Es geht primär um den Abbau von Defiziten und die De-Segregation dieser Gruppe. Ein *weites Inklusionsverständnis* hingegen zielt auf den Abbau von Diskriminierung und Benachteiligung aller Menschen sowie auf deren Teilhabe an Bildung und Gesellschaft. Es geht um die Realisierung der Menschenrechte für *alle* Menschen. Deshalb werden neben ‚Behinderung‘ auch andere Ungleichheitskategorien wie soziale Herkunft, Geschlecht, Alter und ethnische Zugehörigkeit einbezogen“ (ebd., S. 50). Die Arbeit an Gemeinschaftsschulen und das Selbstverständnis eines produktiven Umgangs mit Heterogenität kann demnach auch im Rahmen eines erweiterten Inklusionsverständnisses diskutiert werden. Dies wird u. a. durch Beiträge des Sammelbandes von Ann-Kathrin Arndt u. a. (2014) deutlich; so bestimmen Arndt/Stenger/Werning eine inklusive Unterrichtsgestaltung zunächst in Überschneidung mit forschungs- und theoriegestützten Kriterien guten Unterrichts, der sensibel und produktiv mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umgeht. Dabei bestimmen sie als drei Pole einer inklusiven Unterrichtsgestaltung die Pole Differenzierung, Individualisierung und Gemeinsamkeit. Eine solche Bestimmung und Konkretisierung eines weiten Inklusionsverständnisses weist wiederum Überschneidungen auf mit der ursprünglichen konzeptionellen Fassung der Arbeit an Gemeinschaftsschulen, wie sie Arnz 2007 formulierte. Die zentralen Ziele der Gemeinschaftsschulen sind die Überwindung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft durch längeres gemeinsames Lernen sowie eine bestmögliche Leistungsentwicklung *aller* Schülerinnen und Schüler durch selbstständiges Lernen und die Unterstützung individueller Lernwege (vgl. Arnz 2007, S. 6).

Wie sich dieser Anspruch an einen sensiblen und produktiven Umgang mit Heterogenität in Dimensionen der Qualität von Unterricht fassen und beobachtbar werden lässt, das soll im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

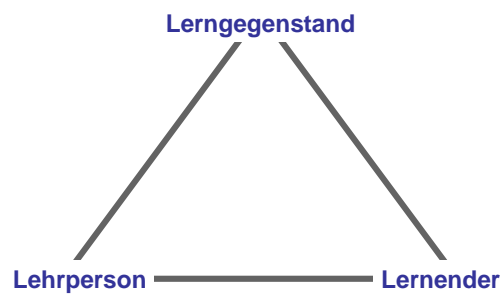
## 2.2 Dimensionen der Qualität von Unterricht

Für die Qualität von Unterricht ist eine Vielzahl von Einflussfaktoren relevant, die in der konkreten Unterrichtssituation ineinandergreifen und für den Verlauf und den Erfolg angestrebter Lernfortschritte verantwortlich sind. Dabei – so die Erkenntnis, die sich in der Fachdiskussion durchsetzt – sind nicht die einzelnen Teilelemente relevant, sondern vor allem die Dynamik ihres gegenseitigen Zusammenhangs und insbesondere die sogenannte Mikroebene des Unterrichtens. Anders formuliert: Nicht nur die unmittelbar beobachtbaren *Oberflächenmerkmale* der methodischen und sozialen Inszenierung, der Aufgabenstellung und Arbeitsform entscheiden über die Qualität einer Unterrichtsstunde, sondern in stärkerem Maße als vielfach angenommen die gleichsam darunterliegende Art und Weise, *wie* die Lehrkraft Prozesse der Hilfestellung, der Interaktion unter den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrkraft und Schüler, Formen der Lernbe-

gleitung, des Unterstützens und Herausforderns gestaltet. Der Fokus liegt hier auf den *Tiefenmerkmalen* des Unterrichts sowie den fachlichen und überfachlichen Prozessen des Schülerlernens. Empirische Forschungsergebnisse der letzten Jahre, etwa die vieldiskutierte Hattie-Studie, in der 50.000 Einzeluntersuchungen zu einer umfassenden Synthese zusammengefasst wurden, bestätigen diese Perspektive (Hattie 2003, 2009; Reusser 2010).

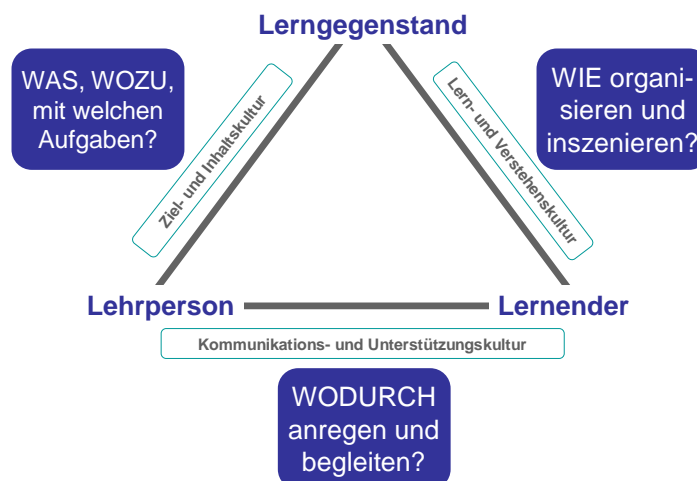
Die Untersuchung der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung an den Berliner Gemeinschaftsschulen orientiert sich an der Denkfigur des „didaktischen Dreiecks“, einem Modell, das traditionell und in unterschiedlichen Theorieansätzen für die Analyse und Beschreibung von Unterricht genutzt wurde (vgl. Abbildung 1). Das Didaktische Dreieck stellt die Elemente des fachlichen Gegenstandsbezugs, des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern sowie das Handeln der Lehrkraft in einem Dreieck und damit in Hinblick auf die Verbindungen der Elemente zueinander dar.

**Abbildung 1: Das didaktische Dreieck**



In den vergangenen Jahren hat sich vor allem Kurt Reusser um die Vermittlung zwischen empirischer Schul- und Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik bemüht. In diesem Kontext hat er erneut das Modell des Didaktischen Dreiecks in die aktuelle Fachdiskussion eingeführt, indem er vor allem die Zusammenhänge zwischen den „Ecken“, also den relevanten Elementen von Unterricht, betont (vgl. zum Folgenden v.a. Reusser 2009, 2011):

**Abbildung 2: Dimensionen der Qualität von Unterricht (nach Reusser 2009)**



### 2.2.1 Ziel- und Inhaltskultur

Das Verhältnis zwischen der Lehrperson und dem Lerngegenstand – die Ziel- und Inhaltskultur (vgl. Abbildung 2) – beinhaltet die Entscheidung über relevante Lern- und Kompetenzziele einer Unterrichtsstunde, einer Lerneinheit, eines Fachs sowie über die konkreten Lerninhalte, anhand derer Lernziele erreicht und Kompetenzen erworben werden sollen. Sie umfasst darüber hinaus die Entscheidung über die Organisation der Inhalte, d.h. über deren Kombination, die Schrittfolge ihrer Bearbeitung und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Inhaltselementen. Schließlich manifestiert sich die Ziel- und Inhaltskultur des Unterrichts in der Art und Weise sowie der Qualität der Aufgabenstellungen, mit denen Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden. Dies gilt insgesamt sowohl für fachliche wie für überfachliche Lern- und Bildungsziele. Kurz: Auf der Ebene der Ziel- und Inhaltskultur fragen wir: **„Was soll wozu mit welchen Aufgaben gelernt werden?“** Bei aller Letztverantwortung der Lehrkraft für die Entscheidung über Ziele und Inhalte ist diese auf der einen Seite durch zentrale Bildungs- und Rahmenpläne (vor-)strukturiert, auf der anderen Seite gibt es vielfältige Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler an diesen Entscheidungen zu beteiligen, nicht zuletzt um einen lebensweltlichen Bezug von Lerninhalten zu ermöglichen.

In der für die Untersuchung der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung zentralen Lehrkräftebefragung findet diese Dimension Berücksichtigung in den Fragen nach der Präferenz von Erziehungs- und Bildungszielen sowie nach der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Auswahl und Sequenzierung der Lerngegenstände. In den qualitativen Fallstudien werden grundlegende Zielorientierungen der Lehrkräfte aus den Fall- und Situationsbeschreibungen rekonstruiert.

### 2.2.2 Lern- und Verstehenskultur

Das „Wie“ der Unterrichtsgestaltung meint die konkrete Auswahl von Methoden, Inszenierungs-, Aktions- und Sozialformen sowie deren Einsatz zum Zweck der Initiierung und Strukturierung der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Dabei spielt ein funktionaler Zusammenhang zwischen der Aufgabenstellung, der Methodik und der Sozialform ihrer Bearbeitung eine ebenso bedeutsame Rolle wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Dimensionen der dadurch initiierten Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern: das Verstehen komplexer Sachverhalte, der Aufbau von Kompetenzen, der Erwerb und die Nutzung von Wissen und die Entwicklung von Lernmotivation. Im Hinblick auf die Lern- und Verstehenskultur fragen wir: **„Wie wird das Lernen organisiert und inszeniert?“**.

In der Lehrkräftebefragung manifestiert sich diese Dimension in den Fragen zu konkreten Unterrichtsformen ("Methodenvielfalt und -einsatz") sowie in den Skalen zu Unterrichtsmethoden, Selbstregulation (und deren Förderung), lehrergesteuertem Unterricht sowie Individualisierung und Differenzierung.

In den qualitativen Fallstudien berichten die befragten Lehrkräfte direkt von der Art und Weise, wie sie ihren Unterricht methodisch gestalten, zudem wird vorhandenes (Unterrichts-)Material hierzu ausgewertet.

### 2.2.3 Kommunikations- und Unterstützungskultur

Jenseits von Aufgabenstellungen und deren methodischer Organisation gestaltet insbesondere das Handeln der Lehrkraft den Prozess des Unterrichts bzw. der individuellen Lern- und Arbeitsschritte der Schülerinnen und Schüler. Im Vordergrund stehen hier die unmittelbaren Aspekte der Kommunikation, der Unterstützung und Hilfestellung, der Motivation und Bestärkung, des Feed-



backs und der Gesprächsführung, insgesamt der Herstellung einer respektvollen und zugewandten Lern- und Arbeitsatmosphäre. Im Hinblick auf die Kommunikations- und Unterstützungskultur fragen wir: **„Wodurch wird dieses Lernen angeregt, unterstützt und begleitet?“**. Die hier ablaufenden Prozesse sind nicht vollständig planbar, sondern verlangen eine in hohem Maße adaptive, d.h. auf die Situation und die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmte Arbeit der Lehrkräfte.

Die Ebene der Kommunikation und Unterstützung im Unterricht – mit anderen Worten: die Mikroebene – ist von hoher Relevanz für erfolgreiche Lernprozesse (siehe hierzu die bereits zitierten Studien von John Hattie). Insbesondere unter Bedingungen einer besonders ausgeprägten Heterogenität der Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen geht es also nicht nur um Möglichkeiten eines individualisierten Unterrichts in komplexen Lernarrangements. Darüber hinaus stellt eine ausgeprägte Heterogenität von Lerngruppen hohe Anforderung an die lernprozessbegleitende Tätigkeit, an ermutigendes Feedback, unterstützende und fordernde Interaktion *innerhalb* eines bestimmten Arrangements und angesichts komplexer Aufgaben.

In der Lehrkräftebefragung wird die Ebene der Kommunikation und Unterstützung durch folgende Skalen erfasst: Skalen zur Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte hinsichtlich der Förderung von Motivation, zur Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander, zu Scaffolding, Feedback und zur Klassenführung sowie zur Orientierung der Bewertung an individuellen Lernfortschritten. In den qualitativen Fallstudien wird das Verhalten auf der Ebene der Interaktion und Unterstützung anhand von Berichten über schwierige oder erfolgreiche Situationen und deren Bewältigung rekonstruiert.

#### 2.2.4 Unterrichtsentwicklung

Unter Unterrichtsentwicklung verstehen wir alle systematischen und gemeinsamen Anstrengungen der an Unterricht Beteiligten, die zur Verbesserung des Lehrens und Lernens sowie der schulinternen Bedingungen für die Entwicklung des Unterrichts beitragen (vgl. Bastian 2007). Das heißt: Gemeinsame und systematische Anstrengungen zur Veränderung und Weiterentwicklung von Unterricht sind ebenso wie ein gemeinsames Verständnis davon, wie Lehr- und Lernprozesse gestaltet werden sollen, auf ermöglichende und förderliche Rahmenbedingungen angewiesen, auf eine Infrastruktur von und für Unterrichtsentwicklung.

Der entsprechende Teil der Lehrkräftebefragung umfasst deshalb Skalen zur schulinternen Steuerung des Entwicklungsprozesses, zur Partizipation der Lehrkräfte am Entwicklungsprozess sowie zur Kooperation im Kollegium. Auch die qualitativen Interviews mit Leitungs- und Steuergruppen geben Auskunft über Praxis und Selbstverständnis auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung und der Gestaltung von Rahmenbedingungen und einer Infrastruktur für eine systematische Unterrichtsentwicklung.

### 3. FRAGESTELLUNGEN

**Die Fortsetzung der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotvorhabens Gemeinschaftsschule Berlin für die Jahre 2012 bis 2015 ist auf die Frage gerichtet, inwieweit es gelingt, über einen längeren Zeitraum die Ziele der Gemeinschaftsschule zu realisieren.**

Darüber hinaus ist die Folgestudie daran interessiert, „Gelingensfaktoren und modellhafte Ansätze, die auch über den Gemeinschaftsschulkontext hinaus eine Pilotfunktion haben können“, zu identifizieren.

Ausgehend von diesem Erkenntnisinteresse liegt der Schwerpunkt auf den Untersuchungsfeldern **Unterrichtsgestaltung** und **Unterrichtsentwicklung** und dabei insbesondere auf den folgenden Fragen:

- Welche Formen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen entwickeln die Gemeinschaftsschulen?
- Welche Erfahrungen machen die Gemeinschaftsschulen bei der Entwicklung und Erprobung verschiedener Lernformen?
- Welche Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren sind bedeutsam für eine erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen?
- Welche Formen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen eignen sich für einen Transfer auf andere Schulen?

### 4. METHODEN

#### 4.1 Methoden der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung

Das Projektdesign der ersten Phase basierte auf vier Forschungszugängen:

- einer Ausgangsanalyse in Form von Schulprofilen aller Gemeinschaftsschulen,
- einer standardisierten Befragung der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern an allen Gemeinschaftsschulen in 2009, 2010 und 2011,
- themenspezifischen Fallstudien an ausgewählten Gemeinschaftsschulen sowie
- Lernstandserhebungen an den Gemeinschaftsschulen des Pilotjahrgangs 2008/09 jeweils zu Beginn der Schuljahre 2009/10 und 2011/12

Detailliert dargestellt sind die Ergebnisse der ersten Phase in dem Bericht von 2012<sup>6</sup>, eine Zusammenfassung der Befunde findet sich in Kapitel 5 des vorliegenden Berichts. Zu den Fallstudien vergleiche Wittek 2013, Moldenhauer 2015, Liening 2016 (im Druck).

Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule ist als formative und summative Evaluation angelegt, welche Umsetzung und Wirkungen des Schulversuchs auf der Einzelschulebene sowie schulübergreifend untersucht. Alle Ergebnisse, die im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung generiert wurden, wurden schulbezogen aufbereitet, an die Schulen zurückgemeldet und in Einzelgesprächen mit den Schulen sowie in schulübergreifenden Workshops von den Schulen bearbeitet und im Hinblick auf Konsequenzen für die Entwicklungsarbeit untersucht. Sie bietet damit im Sinne der Schulbegleitforschung eine datenbasierte Unterstützung der Entwicklungsprozesse an. Gleichzeitig mit dem Bericht 2012 wurde ein Praxisleitfaden vorgelegt. Er versteht sich als Unterstützungsinstrument, indem er die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Erfahrungen der Gemeinschaftsschulen so aufbereitet, dass sie Konsequenzen für die Praxis anregen.

---

<sup>6</sup> [www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/wissenschaftl\\_begleitstudie\\_gms\\_2012.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/wissenschaftl_begleitstudie_gms_2012.pdf)

## 4.2 Methode der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung

In der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin basiert die Studie auf **drei Forschungszugängen**:

- einer standardisierten Befragung der Lehrkräfte,
- einer Fortführung der Lernstandserhebungen sowie
- Fallstudien an ausgewählten Schulen des Pilotvorhabens.

Die Lehrkräftebefragung und die Fallstudien konzentrieren sich in dieser Phase auf Fragen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung in Schulen mit heterogenen Lerngruppen sowie auf Steuerungs- und Infrastrukturaspekte zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung.

### 4.2.1 Lehrkräftebefragung

#### 4.2.1.1 Stichprobe

Die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung umfasst eine Lehrkräftebefragung zu zwei Messzeitpunkten:

- In der zweiten Hälfte des Schuljahres 2012/13 wurde die erste Erhebung zunächst online mit einem standardisierten Fragebogen durchgeführt. Mit der Befragung wurden alle Lehrkräfte angesprochen, die im Schuljahr 2012/13 *schwerpunktmäßig* in den Klassenstufen 7 bis 10 unterrichteten. Um den Rücklauf der Lehrkräftebefragung zu erhöhen, wurde im September 2013 eine Nachbefragung mit gedruckten Fragebögen durchgeführt, an der sich alle Lehrkräfte beteiligen konnten, die noch nicht an der Online-Befragung teilgenommen hatten. Dabei wurden noch einmal gezielt diejenigen Lehrkräfte angesprochen, die im Schuljahr 2012/13 in der 7. oder 10. Jahrgangsstufe unterrichteten.
- Im November/Dezember 2014 fand die zweite Lehrkräftebefragung mit gedruckten Fragebögen statt. Diesmal wurden mit der Befragung nicht nur diejenigen Lehrkräfte angesprochen, die im Schuljahr 2014/15 schwerpunktmäßig in den Klassenstufen 7 bis 10 unterrichteten, sondern auch diejenigen, die *regelmäßig* in diesen Jahrgangsstufen aktiv waren.

Insgesamt 18 Berliner Gemeinschaftsschulen haben sich zu beiden Messzeitpunkten an den Lehrkräftebefragungen beteiligt. An beiden Befragungen haben insgesamt 1.039 Lehrkräfte teilgenommen. 2013 lag der Rücklauf bei  $n = 599$  (72 Prozent weiblich, Durchschnittsalter 47 Jahre), was einer sehr guten Rücklaufquote von 90 Prozent entspricht. 2014 haben mit  $n = 688$  deutlich mehr Lehrkräfte teilgenommen (68 Prozent weiblich, Durchschnittsalter 42 Jahre), mit 76 Prozent fällt die Rücklaufquote aber signifikant geringer aus (vgl. Tabelle 1).

Die scheinbare Divergenz zwischen steigenden Fallzahlen und abnehmenden Rücklaufquoten lässt sich durch die wachsende Bruttostichprobe erklären:

- Bei aufwachsenden Gemeinschaftsschulen wächst auch die Bruttostichprobe der Lehrkräfte von 2013 bis 2014.
- In der Lehrkräftebefragung 2013 wurden nur die Lehrkräfte angesprochen, die schwerpunktmäßig in den Jahrgängen 7 bis 10 unterrichteten, 2014 wurden auch diejenigen angesprochen, die regelmäßig diese Klassen unterrichten – auch wenn sie vielleicht schwerpunktmäßig in anderen Klassenstufen tätig sind. Auch dadurch nimmt die Bruttostichprobe zu.

**Tabelle 1: Rückläufe der Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014**

	<b>Realisierte Stichprobe</b> (Lehrkräfte der 7. – 10. Klassen)	<b>Rücklaufquote</b> (Basierend auf Angaben der SenBJW zur Bruttostichprobe)
Lehrkräftebefragung 2013	599	90 %
Lehrkräftebefragung 2014	688	76 %
<i>Individueller Längsschnitt 2013-2014</i> (d.h. Lehrkräfte, die an <i>beiden</i> Befragungen teilgenommen haben)	248	Entfällt*
<b>insgesamt</b> (Teilnehmerinnen/Teilnehmer zu beiden Messzeitpunkten zählen nur einfach)	<b>1.039</b>	Entfällt*

\* Der wissenschaftlichen Begleitung lagen keine Angaben zur Zahl der Lehrkräfte, die zu beiden Messzeitpunkten die 7., 8., 9. oder 10. Klasse einer Gemeinschaftsschule unterrichteten, vor.

Von den 1.039 befragten Lehrkräften haben 248 zu beiden Messzeitpunkten teilgenommen (74 Prozent weiblich, das Durchschnittsalter lag 2013 bei 47 Jahren). Sie konnten über einen individuellen Code identifiziert werden. Für diese 248 Lehrkräfte sind individuelle Längsschnittanalysen zur Unterrichtsgestaltung und -entwicklung sowie zu Wahrnehmungen der Schülerschaft möglich.

2013 wurden die Lehrkräfte in der Befragung gebeten, sich bei ihren Antworten auf ihr Handeln in einer bestimmten Klasse zu beziehen – insbesondere auf Klassen des 7. oder 10. Jahrgangs im Schuljahr 2012/13. Zu diesen Jahrgängen liegen Daten der Lernstandserhebungen vor, die mit den Daten zur Unterrichtsgestaltung und -entwicklung verbunden werden können. Für den 7. Jahrgang haben 2013 insgesamt 415 Lehrkräfte geantwortet. Somit ergibt sich eine gute Basis für die Verknüpfung der Daten zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung auf der einen und der Lernstandsdaten der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite (vgl. Kapitel 8 zum Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen sowie Berichtsteil II zu den Lernständen).

#### 4.2.1.2 Instrumente

Die quantitative Lehrkräftebefragung konzentriert sich auf Fragen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung. Neben bewährten Skalen und Einzelitems aus der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule wurden erprobte Instrumente aus der empirischen Unterrichtsforschung übernommen. Diese Skalen stammen u. a. aus der COACTIV-Studie (Baumert u. a., 2008), der DESI-Studie (Wagner, Helmke & Rösner, 2009) und der TIMS-Studie (Bos u. a., 2009). Wenn keine erprobten Instrumente vorlagen, wurden eigene Skalen entwickelt. Alle im Folgenden berichteten Skalen sind auf ihre Qualität überprüft worden und erfüllen etablierte Standards. Neben der Berechnung von Cronbachs  $\alpha$  für die interne Konsistenz wurde die Skalenzusammensetzung auch mit konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft. Hierbei ergaben sich für keine der im Abschlussbericht verwendeten Skalen starke Abweichungen von den üblichen Gütekriterien. Cronbachs  $\alpha$  liegt in der Regel über 0,7, häufig sogar über 0,8. Eine detaillierte Darstellung der verwendeten Skalen und Einzelitems mit Quellenangaben und Gütekriterien findet sich in der Skalendokumentation im Anhang des Abschlussberichts.

#### 4.2.1.3 Analysemethoden

Bei der Auswertung der Daten aus der standardisierten Lehrkräftebefragung kamen verschiedene statistische Analysemethoden zum Einsatz. Ausgangspunkt der Auswertungen waren statistische Beschreibungen der Befragungsergebnisse und die inferenzstatistische Überprüfung der längsschnittlichen Entwicklungen. Die Varianz der Antworten wurde in die jeweiligen Varianzanteile auf Lehrerebene und Schulebene zerlegt. Es erfolgten auch differenzierte Beschreibungen für die einzelnen Schulen und ihre Entwicklungen. Mittels Clusteranalysen wurden Handlungsmuster der Unterrichtsgestaltung identifiziert. Bei der Verknüpfung der Lehrkräfteangaben zur Unterrichtsgestaltung mit den Lernstandserhebungen wurden schließlich unter Verwendung imputierter Datensätze Mehrebenenregressionen gerechnet und in Mehrgruppenvergleichen Interaktionen zwischen Belastungsgruppen der Schulen und den Effekten des Unterrichts auf die Lernentwicklung überprüft. Umfangreichere Darstellungen der komplexen statistischen Auswertungen finden sich in den entsprechenden Ergebniskapiteln.

#### 4.2.2 Fallstudien (Methodik der Datenanalyse)

Im Zeitraum von November 2014 bis Februar 2015 wurden an sieben Gemeinschaftsschulen Interviews geführt. Es handelte sich dabei um Interviewgespräche mit den Jahrgangsteams der 8. und der 9. Klassen (bzw. in jahrgangsübergreifend organisierten Schulen um die Teams, welche die 8.- und 9.-Klässler unterrichten). Darüber hinaus wurde an jeder Schule ein Interview mit der Leitungsgruppe bzw. der erweiterten Schulleitung geführt.

Die Interviews folgten einem Leitfaden, der die zentralen Fragestellungen operationalisierte (Unterrichts- und Differenzierungspraxis; Kooperation im Team; Schul- und Unterrichtsentwicklung; Leitungshandeln – jeweils an die konkrete Zielgruppe angepasst). Es handelte sich bei den Gesprächen um fokussierte narrative Interviews, es wurde also durch variierende Fragen, die in das jeweilige Thema hineinführten, eine offene Berichterstattung von Erlebtem angestoßen und durch weitere Nachfragen fortgeführt. Die Gruppensituation wurde vor allem dafür genutzt, ergänzende und / oder abweichende Berichte und letztlich den Diskurs unter den Befragungsteilnehmenden anzuregen, sich über individuelle Sichtweisen und Begründungsmuster des eigenen Handelns auszutauschen.

Gezielte Nachfragen im Gesprächsverlauf dienten einerseits dazu, Berichte durch konkrete Beispiele und Situationen zu konkretisieren, andererseits Phasen der Diskussion unter den Gesprächsteilnehmenden zu forcieren und zuzuspitzen – also Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sichtweisen sichtbar zu machen.

Es wurden Erhebungen in sieben Schulen durchgeführt, somit liegen Interviewdaten von sieben Leitungsgruppen und 13 Jahrgangsteams vor (eine Schule ist jahrgangsübergreifend Kl. 7 bis Kl. 9 organisiert). Es handelte sich um diejenigen Schulen, die bereits an der qualitativen Fallstudie 2012 beteiligt waren, auch die Jahrgänge waren diejenigen, die 2012 befragt wurden. Viele Lehrkräfte führten somit das zweite qualitative Interview. Auf diese Weise sollte nicht nur der aktuelle Diskussionsstand, sondern vor allem die Entwicklungen seit 2012 erfasst werden.

Die Interviews nahmen durchschnittlich eineinhalb Zeitstunden in Anspruch, sie wurden auf Band mitgeschnitten und anschließend wörtlich transkribiert. Es entstand ein Datenvolumen von ca. 700 Seiten Gesprächsprotokoll. Die Auswertung wurde gemeinschaftlich von drei Personen vorgenommen, im Laufe der Auswertung mit dem PC-Programm MAXqda codiert und kontinuierlich kritisch innerhalb des Auswertungsteams kontrolliert. Auf diese Weise konnte eine hohe Übereinstimmung unter den an der Codierung beteiligten Forschern gesichert werden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotvorhabens Gemeinschaftsschule werden Aussagen über die konkrete Unterrichtspraxis der beteiligten Lehrkräfte nicht direkt, d.h. nicht durch eine unmittelbare Beobachtung (etwa als teilnehmende Beobachtung oder in Form von Videoaufzeichnungen) gewonnen, sondern durch Befragungen. Hierzu zählen sowohl die standardisierte Lehrkräftebefragung als auch die im Rahmen der qualitativen Fallstudien durchgeführten Interviews in Jahrgangs- und Leitungsgruppen. Dadurch stehen jedoch nicht mehr die tatsächlichen Praktiken des Unterrichtsgeschehens als Daten zur Verfügung, vielmehr handelt es sich um Berichterstattungen, Einschätzungen und Urteile der beteiligten Lehrkräfte im Nachhinein. Eine solche rückblickende Darstellung ist immer schon eine reflektierte, die nicht mehr allein den unmittelbaren Unterrichtsverlauf wiedergibt (eine "Konstruktion zweiten Grades").

In diese mehr oder weniger bewusste rückblickende Reflexion des eigentlichen Geschehens mischen sich immer auch Aspekte der Datenerhebungssituation – so wie das Gespräch unter Lehrkräften über eine vergangene Unterrichtsstunde schon nicht mehr den tatsächlichen empirischen Verlauf wiedergibt, sondern diesen immer schon gefiltert schildert, wird auch in einer Erhebung des Unterrichtsgeschehens durch ein Gespräch oder einen Fragebogen das Geschehene sortiert. Interviewgespräche mit Gruppen, wie die Teaminterviews für die hier dargestellten qualitativen Fallstudien, sind inzwischen in der Forschungs- und Methodenliteratur ausführlich diskutiert und können als fundiertes und elaboriertes Erhebungsverfahren gelten (vgl. etwa Dreher u. Dreher 1995, S. 186 ff; Lamnek 2010, S. 372 ff.; Bohnsack et. al. 2010).

Gruppendiskussionen mit Teams in Schulen sind vor allem deshalb interessant, weil sich im Diskurs zwischen den Teammitgliedern nicht nur verschiedene inhaltliche Beschreibungen und Positionen Ausdruck verschaffen. Darüber hinaus vollzieht sich in schulinternen Gruppengesprächen immer auch jener kommunikative Mechanismus, der die unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen der Einzelnen auf etablierte und in der Schule als anerkannt geltende gemeinsame Bezugspunkte ausrichtet. Was ist damit gemeint?

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

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

Zugleich sind solche als gemeinsam anerkannten Bezugspunkt nicht deterministisch, d.h. die tatsächlich Praxis der Beteiligten im Unterricht ist mehr und anderes als eine reine Umsetzung dessen, was in der jeweiligen Schule üblicherweise diskutiert wird.

In der methodischen Rekonstruktion der transkribierten Interviewgespräche sind damit drei Anforderungen zugleich bedeutsam: Einerseits die rekonstruktive Analyse der gemeinsamen Sichtweise, also der Perspektiven, Einschätzungen und geteilten Begründungsmuster aller Teammitglieder im Blick auf Schüler und Unterricht – in Hinblick auf diese Perspektive kann gezeigt werden, was in der Schule bzw. im jeweiligen Team als die übliche Vorgehensweise, als anerkannte Begründung für bestimmte Aktivitäten, als das, was möglich ist und was nicht möglich ist, gilt. Andererseits geht es in der Analyse um die Identifizierung der von dieser kollektiven Sichtweise abweichenden individuellen Erfahrungen und Positionen – erst auf Basis des kollektiv Anerkann-

ten zeigt sich, an welchen Stellen Einzelne bestimmte Erfahrungen, Positionen oder Begründungen formulieren, die herausfallen. Die Bedeutung solcher Abweichungen besteht für das Team bzw. für die Schule in dem Aufzeigen von Möglichkeiten, die im kollektiven Diskurs in der Regel nicht zur Verfügung stehen.

Die dritte Anforderung ergibt sich unmittelbar aus den beiden erstgenannten: Wie gehen die befragten Lehrkräfte innerhalb des Teams in der Befragung mit solchen abweichenden Positionen um, welche Legitimität wird Einzelpositionen und -sichtweisen zugestanden.

Aus methodischer Perspektive bringt eine detaillierte Berichterstattung und Begründung der Unterrichts- und Differenzierungspraxis sowohl das "Was" und das "Wie" des konkreten Lehrerhandelns (vgl. Reusser 2008), als auch das "Warum" im Sinne individueller Muster der Akteure und kollektiver Muster der jeweiligen Schule zum Ausdruck. Letzteres als Ausdruck einer vorgängigen, in der gesamten Schule bzw. im gesamten Team geltenden Sichtweise ("Kultur") zu verstehen, drängt die Auswertung qualitativer Daten zu einer Analyse auf Gemeinsamkeiten, die zwar methodisch aus der komparativen Analyse der einzelnen Aussagen hervorgeht ("emergiert"), zugleich aber die hinter den Einzelaussagen liegende gemeinsame Struktur sichtbar macht. Durch die Verbindung der individuellen Berichterstattungen der befragten Lehrkräfte zu ihrer unterrichtlichen Praxis mit den individuellen Gründen als Ausdruck kollektiver Muster in der Schule wird Verstehen möglich, denn individuelles Handeln wird als Ausdruck einer bestimmten Organisationskultur erklärbar, ohne dass ein Determinationszusammenhang angenommen werden muss. Organisationskulturen bilden einen (Orientierungs-) Rahmen, der individuell konkretisiert wird, ohne die Form der Konkretisierung bereits vorwegzunehmen: die Handlungsentscheidung in der unmittelbaren Unterrichtssituation bleibt eine freie.

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

Methodisch führt die Analyse daher einen Prozess in drei Schritten durch:

- Zunächst geht es um eine Analyse auf Gemeinsamkeiten (vgl. Kleinig 1994), die im ersten Schritt die Einzelaussagen zur Unterrichts- und Differenzierungspraxis verdichtet und dann innerhalb des jeweiligen Teams sowohl gemeinsame Strukturmerkmale als auch gemeinsame inhaltliche Bezugspunkte, also in der Kommunikation der Teammitglieder sich etablierende kulturelle Muster (im Sinne einer gemeinsamen Sicht auf Unterricht, auf Schülerinnen und Schüler, auf Gelingens- und Misslingensbedingungen von Lehren und Lernen) rekonstruiert. Dies gilt für die einzelnen Gruppeninterviews der Lehrkräfte eines Jahrgangs ebenso wie für die Leitungs- und Steuergruppen einer Schule.
- Innerhalb der auf diese Weise rekonstruierten kollektiven Sichtweisen einer Schule bzw. eines Teams lassen sich dann solche Sequenzen herauschälen, die eine inhaltlich abweichende Position vertreten oder inhaltlich andersartige Beobachtungen berichten. Neben dem "Was" einer solchen abweichenden Äußerung kann eine detaillierte Sequenzanalyse sichtbar machen, auf welche Art und Weise solche Äußerungen integriert, abgelehnt, ignoriert oder aufgegriffen werden. So lässt sich in der Zusammenschau von Gemeinsamkeiten und der Form der Integration resp. Exklusion abweichender Äußerungen der inhaltliche Charakter des Diskurses rekonstruieren.
- Die fortlaufende komparative Analyse auf Gemeinsamkeiten einschließlich der auf Ebene der Teams bzw. Schulen abweichenden Äußerungen führt schließlich zu einer Rekonstruktion der allgemeinen, über die Einzelschule hinaus geltenden Mechanismen und Strukturen, die jene einzelschulischen Verständigungs- und diskursiven Prozesse erklärbar machen. In der im gesamten Abschnitt 9.3 ausgeführten Analyse bilden die zwei zentralen Aspekte "Problematik

starrer Konzepte" (0) und "Rahmensetzung" (9.3.5) den Mechanismus, der innerhalb der beteiligten Schulen die Entwicklung initiiert, ermöglicht und zugleich auf unterschiedliche Weise strukturiert. Methodologisch handelt es sich hier um einen Orientierungsrahmen<sup>7</sup> (vgl. Bohnsack 2007), der – obgleich nicht deterministisch – individuell sichtbare Handlungsmöglichkeiten begrenzt und eröffnet.

Dieser sich auf diese Weise vollziehende Prozess des Verstehens schulischer Entwicklungen ermöglicht dann eine Konfrontation nicht allein mit dem eigenen Anspruch, sondern vor allem auch mit weiteren Daten, etwa aus der quantitativen Befragung der Lehrkräfte oder aus den Lernstandserhebungen. Im Diskurs der beteiligten Schulen und Schulleitungen untereinander entsteht so die Chance, bislang nicht entdeckte Handlungsmöglichkeiten für schulische Entwicklungen zu identifizieren.

Dies – nicht eine äußerliche Normativität und Bewertung – ist das Anliegen der hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse.

---

<sup>7</sup> Es kann angenommen werden, dass die Einzelorganisation und die sich in ihr etablierenden und kommunikativ vermittelten Sichtweisen einen Orientierungsrahmen bilden, der individuell unterschiedliche Handlungsstrategien begrenzt, sie aber zugleich auch ermöglicht. Das konkrete Handeln selbst "gründet" sich dann in Motiven, die aus dem Schnittpunkt persönlicher Orientierungsschemata und dem Rahmen der Organisation entspringen. Insofern ist Handeln in Organisationen immer heterogen, und zugleich Ausdruck des Möglichen in dieser Organisation. Vgl. hierzu Bohnsack (2007), S. 231 ff.; vgl. auch Kleining (1995), S. 99 ff. und S. 105 ff.; Krotz (2003), S. 278 ff.



## 5. DIE BEFRAGUNGEN DER LEHRKRÄFTE SOWIE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER 2009, 2010 UND 2011 – ZUSAMMENFASSUNG DER BEFUNDE DER ERSTEN PHASE

### 5.1 Die Befragungen im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung in der ersten Phase

Mit Beginn des Schuljahres 2008/09 startete unter Beteiligung von 16 Schulen, die zu elf Gemeinschaftsschulen zusammengeführt wurden, der Schulversuch „**Pilotphase Gemeinschaftsschule**“ in Berlin. Die Pilotphase befand sich am Ende der ersten Phase im vierten Schulversuchsjahr; die Zahl der Gemeinschaftsschulen hatte sich zum Schuljahr 2011/12 auf 20 Gemeinschaftsschulen erhöht.

Zur Dokumentation des Gesamtprozesses liegen zusammen mit diesem Abschlussbericht insgesamt sechs Berichte vor, die auf der Homepage der Gemeinschaftsschulen veröffentlicht wurden. An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse – insbesondere die Befunde der Befragungen der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern aus den Jahren 2009, 2010 und 2011 – zusammengefasst werden. Diese Befunde basieren auf Studien, die im Zeitraum zwischen April 2008 und Mai 2012 durchgeführt wurden. Bevor auf die Befunde eingegangen wird, soll das gesamte Projektdesign kurz skizziert werden:

**Abbildung 3: Projektdesign der wissenschaftlichen Begleitung – erste Phase**

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

Um einen detaillierten Einblick in Ausgangslagen, Zielsetzungen und Vorhaben der Gemeinschaftsschulen zu erhalten, wurde zu Beginn der Schuljahre 2008/09 sowie 2009/10 eine **Ausgangsanalyse** durchgeführt. Auf deren Basis wurden Schulprofile erstellt, welche die Ausgangslagen für alle Schulen des Pilotjahrgangs 2008/09 sowie für die im Schuljahr 2009/10 neu aufgenommenen Gemeinschaftsschulen dokumentieren.

Die **Umsetzungs- und Wirkungsanalyse der ersten Phase** wurde zwischen 2009 und 2011 in drei Zyklen durchgeführt und basiert sowohl auf quantitativen als auch auf qualitativen Untersuchungen. Zentrales Element sind **Befragungen** der Schulleitungen, des **pädagogischen Perso-**

**nals** sowie der **Schülerinnen und Schüler** der Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 im Jahr 2009 und derselben Klassen in den beiden darauffolgenden Jahren. Darüber hinaus wurden die **Eltern** der Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler befragt. Die Ergebnisse der Elternbefragung werden in dieser Zusammenfassung nicht berichtet, da diese in der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung aufgrund des geänderten Erkenntnisinteresses nicht fortgeführt wurde.

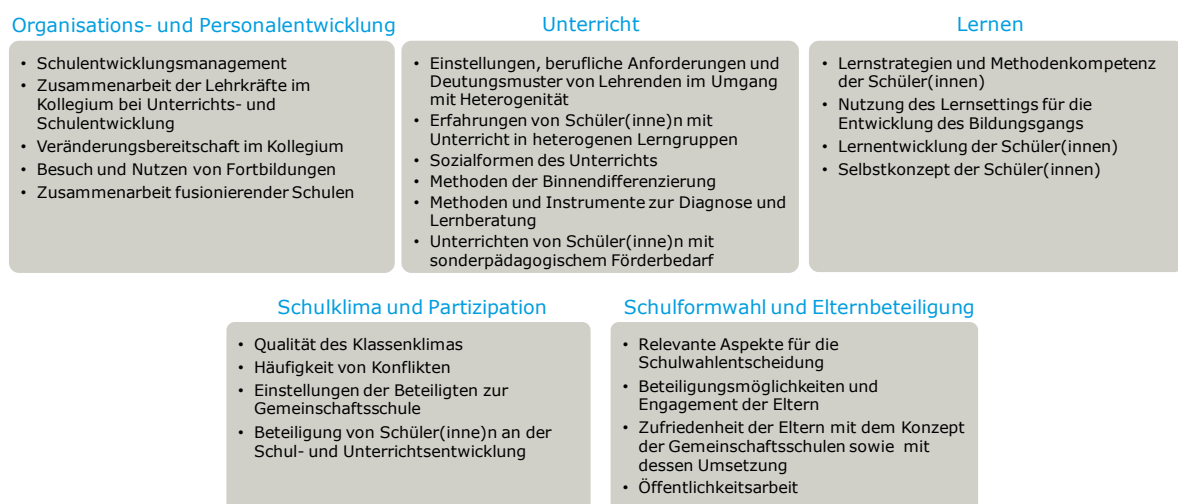
Mit der Befragung der Schulen zu drei Zeitpunkten – im Frühjahr 2009, 2010 und 2011 – liegen Daten vor, die es erlauben, Entwicklungen an den Gemeinschaftsschulen zu beschreiben. Ergänzt wird die Umsetzungs- und Wirkungsanalyse durch themenspezifische **Fallstudien**, die vertiefende Einblicke in die Umsetzungs- und Wirkungsprozesse der Gemeinschaftsschulen ermöglichen. Dazu wurden bis heute drei wissenschaftliche Arbeiten in Form von Promotionen veröffentlicht (vgl. dazu Wittek 2013, Moldenhauer 2015, Liening 2016 [in Vorbereitung]).

In Kooperation mit dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LIQ) wurden darüber hinaus **Lernstandserhebungen** in 13 Gemeinschaftsschulen durchgeführt. Befunde der Lernstandserhebungen, die die Befunde der Lehrkräftebefragung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ergänzen, werden an dieser Stelle berichtet. Ergebnisse der Lernstandserhebung der ersten Phase werden in Berichtsteil II dargestellt.

## 5.2 Ergebnisse der Umsetzungs- und Wirkungsanalyse in der ersten Phase

Die Darstellung folgt den in Abbildung 4 aufgeführten zentralen Untersuchungsbereichen. Dabei konzentrieren wir uns hier auf ausgewählte Ergebnisse der Befragungen der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler sowie der Fallstudien. Der fünfte Untersuchungsbereich wird nur kurz vorgestellt.

**Abbildung 4: Die fünf zentralen Untersuchungsbereiche und deren themenspezifische Schwerpunkte**



### 5.2.1 Entwicklung der Organisation und des Personals

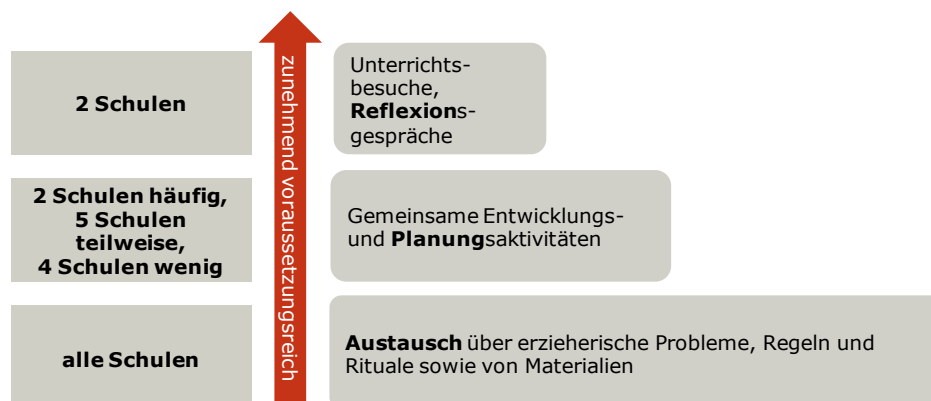
Hinsichtlich der Etablierung eines tragfähigen **Schulentwicklungsmanagements** lassen sich zwischen den einzelnen Gemeinschaftsschulen gegen Ende der ersten Phase Unterschiede feststellen. So sind zwar an allen Schulen **Steuergruppen** vorhanden, welche die Schulleitung und das Kollegium bei der Planung und Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses unterstützen. Vor

allen die qualitativen Befunde zeigen jedoch, dass es Unterschiede in deren Beurteilung gibt. So wird die Arbeit von Steuerungsgremien noch nicht an allen Schulen von den Kollegien als effektiv und hilfreich wahrgenommen.

Auch eine breite **Einbeziehung der Lehrkräfte in Entscheidungsprozesse**, eine **klare Festlegung von Verantwortlichkeiten** und eine **systematische Überprüfung der bereits erreichten Ziele** stellen an einem Teil der Gemeinschaftsschulen weiterhin eine Entwicklungsaufgabe dar. Analysiert man die Unterschiede im Schulvergleich, so zeigt sich zum einen, dass jene Schulen, die bereits zu Beginn des Schulversuchs auf gut ausdifferenzierte Strukturen zur Steuerung des Schulentwicklungsprozesses zurückgreifen konnten, auch weiterhin hohe Zustimmungswerte in der Lehrkräftebefragung verzeichnen. Schulen, die mit geringen Voraussetzungen im Bereich Steuerung in die Pilotphase eingetreten sind, verzeichnen auch 2011 häufiger unterdurchschnittliche Werte, zeigen jedoch eine positive Tendenz und nähern sich den Schulen mit Steuerungserfahrung langsam an.

Die Ergebnisse zur **Kooperationskultur** in den Kollegien deuten darauf hin, dass es an den Gemeinschaftsschulen ein **positives Klima der Zusammenarbeit** bei den Akteuren gibt. Hinsichtlich einer effizienten und zielorientierten Organisation der Entwicklungsarbeit besteht hingegen noch Entwicklungsbedarf. Durch die Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung auf verschiedenen Ebenen der Einzelschule – so zum Beispiel in Jahrgangs- und Fachteams – ist einerseits eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Entwicklungsprozesses erkennbar erreicht worden. Die **Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung** bezieht sich andererseits bislang bei der Mehrheit der Schulen auf eher niedrigschwellige, einfach umzusetzende und in Lehrerkollegien tradierte Formen der Zusammenarbeit. Höher Schwellige Formen der Kooperation, die mit höherem Aufwand an Ressourcen und größerem Vertrauen verbunden sind, sind erwartungsgemäß nach vier Jahren Schulversuch noch eher selten anzutreffen.

**Abbildung 5: Verbreitung von Kooperationsformen nach dem Grad ihrer Voraussetzungen**



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

Die **Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte gegenüber Veränderungen** in Schule und Unterricht ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Entwicklungsprozessen. Die Lehrkräfte bewerten ihre Aufgeschlossenheit über die erste Phase nahezu konstant. Dies ist angesichts dessen, dass vor allem in den ersten Jahren des Schulversuchs große Herausforderungen zu bewältigen sind und dieser Prozess häufig mit Schwierigkeiten einhergeht, als positive Voraussetzung für das

weitere Gelingen des Schulentwicklungsprozesses zu werten. Die Erfahrungen an den Fallstudien-schulen verdeutlichen jedoch auch, dass eine zentrale Herausforderung für die Gemeinschaftsschulen darin besteht, die im Hinblick auf **Entwicklungsziele** und **Veränderungsbereitschaft** auftretenden Unterschiede innerhalb der Kollegien zu beachten und zu bearbeiten. Erfahrungen mit einem partizipativen Ansatz, der auch kritische Stimmen in die Diskussion des Entwicklungsprozesses einbezieht, lassen darauf schließen, dass es sich als lohnenswert erweist, latente Vorbehalte aufzugreifen und im Sinne einer gemeinsamen Perspektive zu beeinflussen.

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

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

### 5.2.2 Entwicklung des Unterrichts

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

Die Ergebnisse einer Fallstudie zeigen, dass Lehrkräfte unterschiedliche **Strategien** wählen, um die Anforderungen der schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsarbeit **im Umgang mit heterogenen Lerngruppen** zu bewältigen (vgl. Wittek 2013). Die Wahl der Strategien lässt sich im Zusammenhang mit unterschiedlichen Deutungen der Anforderungen verstehen. Die rekonstruierten Deutungsmuster nehmen dabei die Funktion einer Handlungsgrammatik ein, nach deren Regeln die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben abläuft. Die Deutungsmuster („Struktur“, „Person“, „Experiment“) unterstützen die Lehrkräfte darin, jeweils spezifische Wege für einen produktiven Umgang mit Heterogenität zu entwickeln. In allen untersuchten Fällen gelingt es so auf unterschiedliche Weise, Heterogenität als Potenzial wahrzunehmen und zu nutzen.

Die Ergebnisse der im Rahmen der Teilstudie Lernstandserhebungen zu Beginn der 9. Klasse durchgeführten Schülerbefragungen zu Unterricht und Lehrkräften zeigen darüber hinaus, dass auch die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich eine positive Einstellung zum Lernen und Arbei-

ten in heterogenen Lerngruppen und eine positive **Unterrichtswahrnehmung** haben. So be-scheinigen die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler des zweiten Jahrgangs der Berliner Gemein-schaftsschulen ihren Lehrkräften insgesamt eine hohe **diagnostische Kompetenz** und eine nachhaltige **fachliche Unterstützung**. Dabei verzeichnen die Deutschlehrkräfte den höchsten Skalenwert, es folgen die Mathematik- und Englischlehrkräfte, etwas geringer fällt der Skalenwert für die Naturwissenschaftslehrkräfte aus, doch auch hier ist es immer noch eine deutliche Mehr-heit der Schülerinnen und Schüler mit (eher) positiven Einschätzungen.

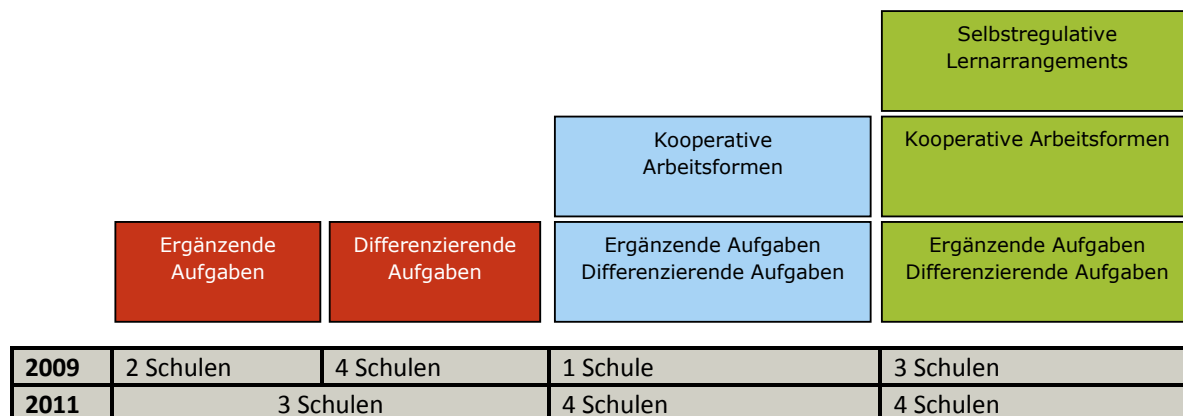
Eine vorrangig **individuell ausgerichtete Leistungsbewertung** nimmt eine große Mehrheit der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler sowohl im Englischunterricht als auch im naturwissen-schaftlichen Unterricht wahr. Bezogen auf den Mathematikunterricht ist es eine deutliche Mehr-heit und bezogen auf den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

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

Hinsichtlich der **Gestaltung des Unterrichts** wurden folgende Bereiche erfasst: 1) Formen der Binnendifferenzierung, 2) Formen der Diagnose und Lernberatung sowie 3) Integration von Schü-lerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Anders als in der zweiten Phase wird der Begriff Binnendifferenzierung hier als Oberbegriff für differenzierende Arrangements verwendet; in der zweiten Phase wird Binnendifferenzierung als eine Variante des Umgangs mit Heterogenität verstanden.

1) Ein typischer Weg der Etablierung unterschiedlicher Formen der **Binnendifferenzierung** an Gemeinschaftsschulen ist, dass sie in kleinen, realistischen Schritten erprobt und institutionali-siert werden. Nur wenige Schulen führen von Beginn an umfassende Veränderungen ein. Nach drei Jahren kann festgestellt werden, dass es im Bereich der Binnendifferenzierung einen fortge-schrittenen Entwicklungsstand gibt; gleichzeitig wird aber auch erkennbar, wo es weiteren Ent-wicklungsbedarf gibt. Waren es 2009 vorrangig einfache Methoden und Instrumente der Bin-nendifferenzierung, so werden 2011 an vielen Schulen bereits zusätzlich Methoden mittlerer Komplexität eingesetzt.

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

**Abbildung 6: Schwerpunkte der didaktischen Arrangements zur Binnendifferenzierung**

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

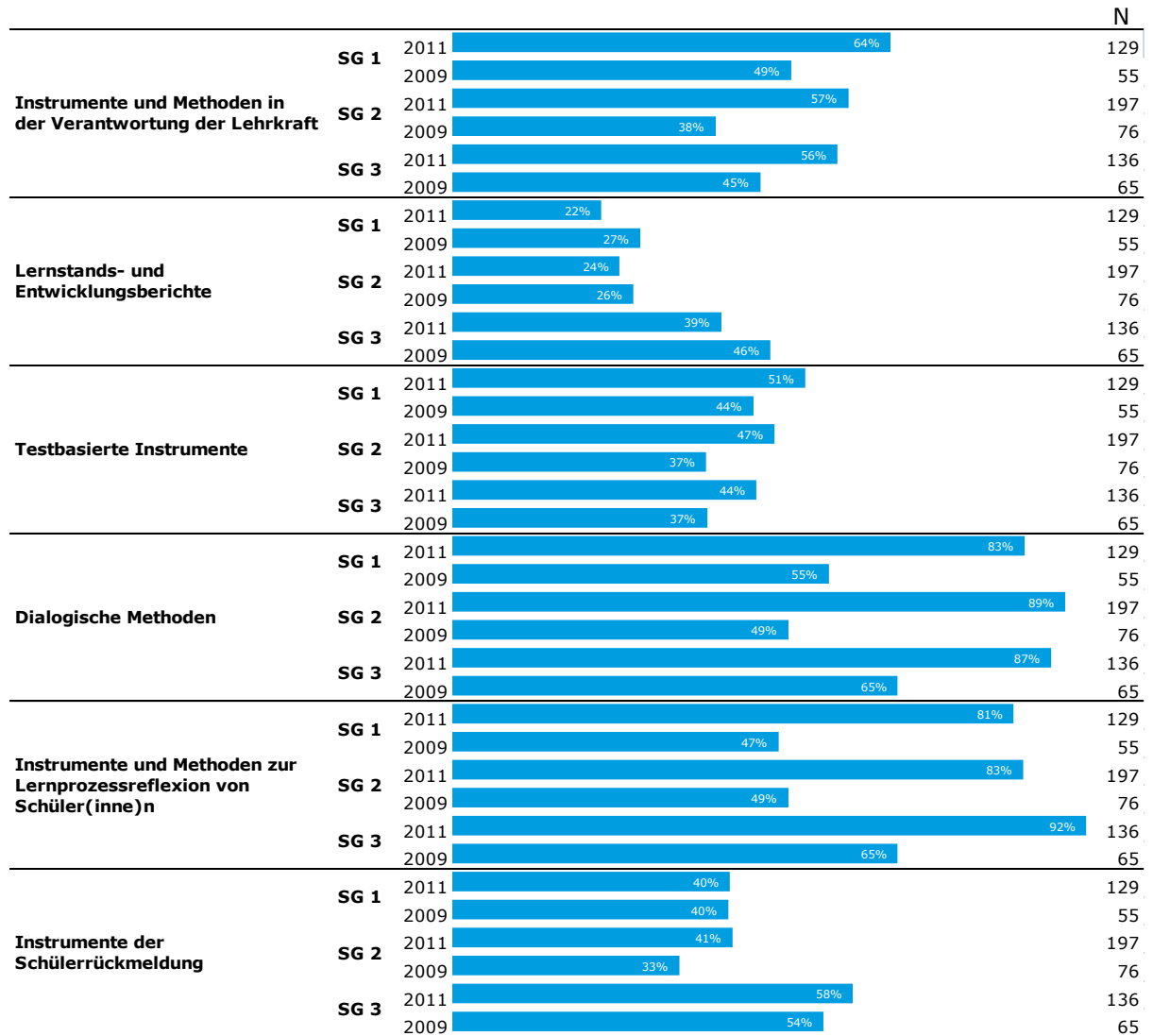
2) Grundbedingungen für erfolgreiches Lehrerhandeln im Umgang mit Heterogenität – die **Diagnose von Schülerkompetenzen** und die darauf aufbauende **individuelle Lernberatung** – sind feste Bestandteile der Entwicklung an Gemeinschaftsschulen. Die Schulen messen der Diagnose und Lernberatung eine hohe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

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

3) Die Veränderungen des Unterrichts mit einer deutlichen Zunahme von binnendifferenzierenden Arrangements und die Entwicklung im Bereich Diagnose und Lernberatung schaffen gute Bedingungen für das **Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf** – zugleich kann die pädagogische Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern die Weiterentwicklung einer differenzierenden Lernkultur unterstützen. Darüber hinaus zeigt sich: Wenn Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, halten sie besondere Lernangebote für sie bereit. Weniger Lehrkräfte geben dagegen an, den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausreichend Lernzeit zur Verfügung stellen zu können. Gruppenübergreifend stimmt ein hoher Anteil der Lehrkräfte der Aussage zu, dass der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für den Lernprozess der gesamten Lerngruppe positiv ist. Insbesondere für die Schulen der Gruppe 3 kann festgehalten werden, dass das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von einer großen Mehrheit der Lehrkräfte auch als persönliche Bereicherung wahrgenommen wird. Mit dieser Einstellung ist eine Haltung gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern vorhanden, die eine Wahrnehmung von heterogenen Lernvor-

aussetzungen sowie einen freundlich-aner kennenden und zugleich klar strukturierenden Lehrstil positiv beeinflussen kann.

**Abbildung 7: Instrumente und Methoden zur Diagnose und Lernberatung**



N = Anzahl der Lehrkräfte

SG = Schulgruppe bzw. Belastungsgruppe – die Schulen werden sowohl in der ersten als in der zweiten Phase nach Kriterien gruppiert, die Auskunft über die jeweiligen Belastungsfaktoren geben.

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

### 5.2.3 Entwicklung des Lernens

Gemeinschaftsschulen setzen bei der methodischen Gestaltung der Binnendifferenzierung ihre Schwerpunkte auf die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben, kooperative Arbeitsformen und selbstregulative Lernarrangements. Zusammenfassend passen die Befunde zur Methodenkompetenz und Anwendung grundlegender Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern des Pilotjahrgangs zu den in der Pilotphase angestrebten Zielen.

Ihre **methodischen Kompetenzen** zur Bewältigung der Anforderungen eines binnendifferenzierenden Unterrichts werden von einer überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler positiv eingeschätzt. Insbesondere schätzt eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten zur Erarbeitung von Informationen und ihre Kompetenzen in kooperativen Arbeits-

methoden gruppenübergreifend sehr hoch ein. Darin spiegelt sich wider, dass an den Gemeinschaftsschulen binnendifferenzierender Unterricht oftmals mit selbstständiger Arbeit an Aufgaben und kooperativen Arbeitsformen gestaltet wird. Hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten zur Arbeitsplanung ist ein deutlicher Anstieg (eher) positiver Einschätzungen von 2009 bis 2011 zu verzeichnen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die zunehmende Erfahrung mit selbstständiger Arbeit innerhalb von selbstregulativen Lernarrangements die Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Strukturierung der individuellen Lernprozesse fördert.

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

#### 5.2.4 Entwicklung von Schulklima und Partizipation

Das **Klassenklima** und der **Zusammenhalt** werden sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrkräften durchgehend mehrheitlich positiv bewertet. Dieser Einschätzung steht zwar gegenüber, dass weiterhin ein Teil der Schülerinnen und Schüler **Konflikte** wahrnimmt; gleichzeitig nehmen die Schülerinnen und Schüler jedoch einen konstruktiven Umgang mit Konflikten wahr.

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

**Abbildung 8: Schülerinnen und Schüler: „Ich gehe gern zur Schule.“**

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

N = Anzahl der Schüler(innen)  
 SG = Schulgruppe/Belastungsgruppe  
 SD = Standardabweichung

Im Bereich der **Partizipation von Schülerinnen und Schülern** zeigen die Ergebnisse auch im dritten Erhebungsjahr, dass Schülerbeteiligung weniger die Gestaltung des Unterrichts bzw. der



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

**Abbildung 9: Lehrkräfte/Schülerinnen und Schüler: Bereiche der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern ...**

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

*N* = Anzahl der Lehrkräfte bzw. Schüler(innen)

*SD* = Standardabweichung

*Diff* = Differenz zum Mittelwert 2009

Die Ergebnisse zweier Fallstudien zu den **Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern** (vgl. Moldenhauer 2015) **bzw. Lehrerinnen und Lehrern mit Schülerbeteiligung** (vgl. Liening 2016) zeigen, dass es große Unterschiede bei den Strukturen für Schülerpartizipation auf den Ebenen des Unterrichts, der Lerngruppe und des Schullebens gibt. Diese Unterschiede wirken sich zwar auf die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer aus; gleichzeitig aber entwickeln die Schülerinnen und Schüler auch unabhängig von den strukturellen Möglichkeiten ein differenziertes Verständnis von Herausforderungen und Potenzialen der Schülerbeteiligung.

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

Auch die **Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer** mit Schülerpartizipation sind unterschiedlich. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer der Schule A1 (anonymisiert) zeigen eine hohe Übereinstimmung in ihren Haltungen, ihrem Verständnis und ihren Erfahrungen mit Schülerpartizipation. Insgesamt werten sie Schülerpartizipation als einen Schlüssel zum Gelingen von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Diese hohe Übereinstimmung korrespondiert mit einem hohen Grad an struktureller Implementation von Schülerpartizipation im pädagogischen Konzept und einer etablierten Kooperations- und Teamstruktur im Kollegium. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer der Schule D1 (anonymisiert) unterscheiden sich hinsichtlich ihres Verständnisses von Schülerpartizipation und ihrer Bereitschaft, Partizipation im Unterricht und im Klassenmanagement zu ermöglichen. Diese Unterschiede korrespondieren mit nicht strukturell verankerten Konzepten für die Partizipation sowie mit einer eher geringen Ausprägung von Kooperations- und Teamstrukturen an dieser Schule.

Zusammenfassend zeigen diese Fallstudien, dass Partizipation erfahren und gelernt werden muss. Ein solcher Prozess erfordert Zutrauen, Zeit und eine ermöglichende Haltung auf Seiten der Lehrkräfte. Insbesondere die Entwicklung an der Schule A1 zeigt, wie es im Rahmen von (Gemeinschafts-)Schule gelingen kann, den Schülerinnen und Schülern Partizipationsmöglichkeiten als selbstverständlichen Bereich ihrer Eigenverantwortung zu eröffnen.

### 5.3 Fazit zu den Befunden der ersten Phase

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, dass an allen Gemeinschaftsschulen wichtige Entwicklungsschritte vollzogen wurden. Die dargestellten Befunde aus den fünf Untersuchungsbereichen (siehe Abbildung 4) zeigen gleichzeitig die Komplexität der Anforderungen an die Steuerung und Ausgestaltung der Entwicklungsprozesse der Pilotschulen.

Schulübergreifend ergeben sich **fortgeschrittene Entwicklungsstände** v. a. in den Bereichen

- dialogische Lernberatung der Schülerinnen und Schüler,
- Nutzung von Instrumenten zur eigenständigen Lernreflexion,
- Lernförderlichkeit des gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf,
- diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte,
- fachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie
- individuelle Bezugsnormorientierung bei der Leistungsbewertung.

Mehr oder weniger deutlicher **Entwicklungsbedarf** zeigt sich demgegenüber in den Bereichen

- Überprüfung der Zielerreichung,
- Kooperationskultur im Kollegium,
- Förderung der Lernmotivation und fachbezogenen Selbstkonzepte sowie
- der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht.

Die zwischen den Einzelschulen am stärksten ausgeprägten Unterschiede finden sich in verschiedenen Bereichen der Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses. Dies betrifft vor allem 1. die Wirksamkeit der Steuergruppenarbeit, 2. die Partizipation im Kollegium, 3. die Klarheit der Verantwortlichkeiten, 4. die Überprüfung der Zielerreichung sowie 5. die Kooperationskultur und gemeinsamen Zielsetzungen im Kollegium. Während einzelne Schulen in diesen Bereichen hohe Entwicklungsstände erreichen konnten, stehen andere Schulen, darunter zwei der drei Fusionschulen, hier weiterhin vor großen Herausforderungen. Hierin spiegeln sich einerseits die unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Schulen wider, andererseits aber auch dynamische Veränderungsprozesse innerhalb der Kollegien vor dem Hintergrund einer von Jahr zu Jahr steigenden Zahl der in den Schulversuch einbezogenen Lehrkräfte. So konnten einige Schulen bereits zu Beginn des Schulversuchs auf gut verankerte Steuerungsstrukturen zurückgreifen, während andere Schulen grundlegende Steuerungsstrukturen erst schaffen mussten.

## 6. BEFUNDE DER LEHRKRÄFTEBEFRAGUNGEN 2013 UND 2014

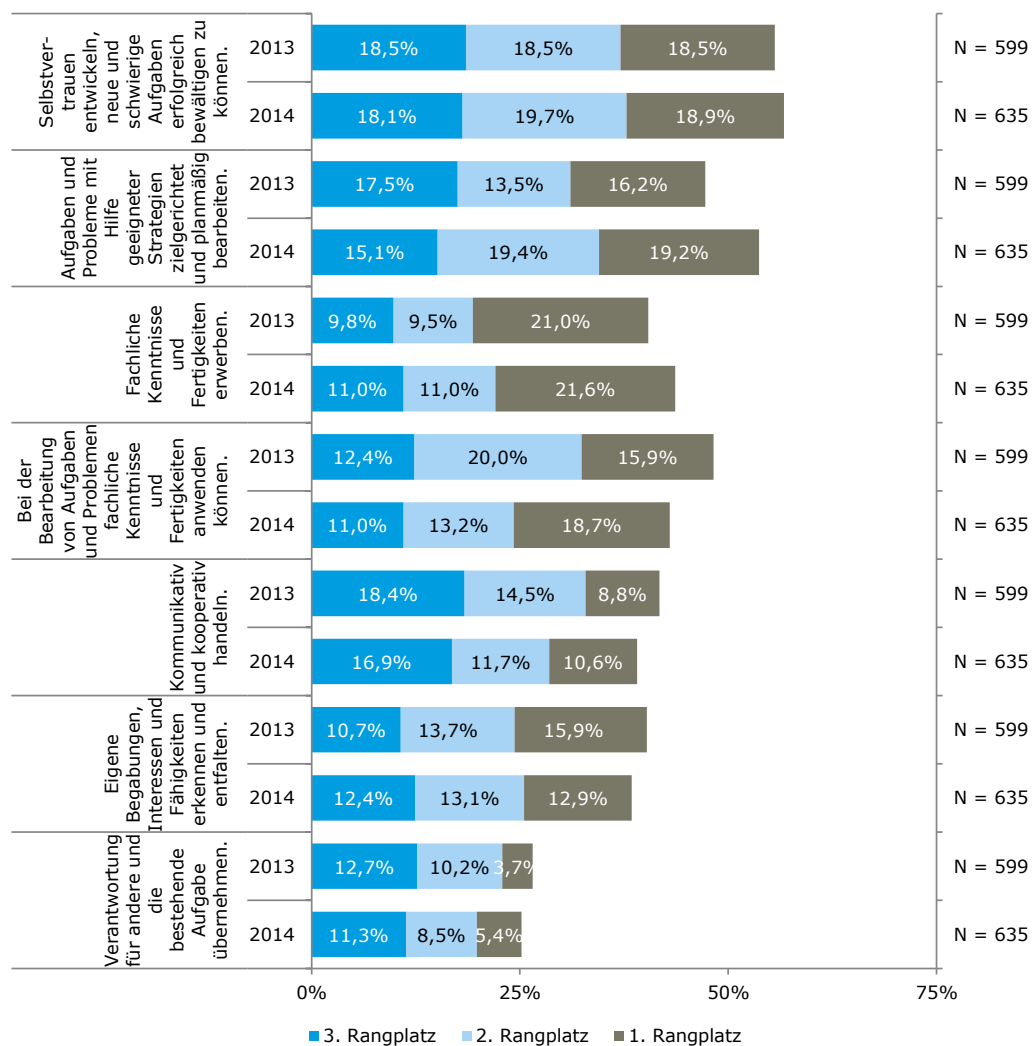
### 6.1 Befunde der Lehrkräftebefragungen über alle Schulen

#### 6.1.1 Ziel- und Inhaltskultur

##### 6.1.1.1 Präferenz von Bildungszielen

Die Lehrkräfte der Jahrgangsstufen 7 bis 10 aller Fächer an den Gemeinschaftsschulen (siehe 4.2.1) wurden gebeten, aus sieben vorgegebenen Bildungszielen die für sie wichtigsten drei zu benennen und diese in eine Reihenfolge zu bringen. In Abbildung 10 sind die an erster Stelle genannten Bildungsziele der befragten Lehrkräfte in 2013 und 2014 dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die Arbeit an den Gemeinschaftsschulen von einem Spektrum unterschiedlicher – sich aber gut ergänzender – Priorisierungen von Bildungszielen geprägt ist. Im Jahr 2014 messen 21 Prozent der Lehrkräfte dem Erwerb von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten die höchste Priorität bei. Mit jeweils 19 Prozent hält ein ähnlich großer Teil die Entwicklung des Selbstvertrauens und die zielgerichtete und planmäßige Bearbeitung von Aufgaben und Problemen mit Hilfe geeigneter Strategien die höchste Priorität bei.

Abbildung 10: Präferenz von Bildungszielen (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)



Die Angaben in 2013 und 2014 variieren nur um wenige Prozentpunkte. Bezogen auf die drei am häufigsten genannten Bildungsziele findet sich die größte Differenz hinsichtlich der Anwendung fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (-5,4 Prozent).

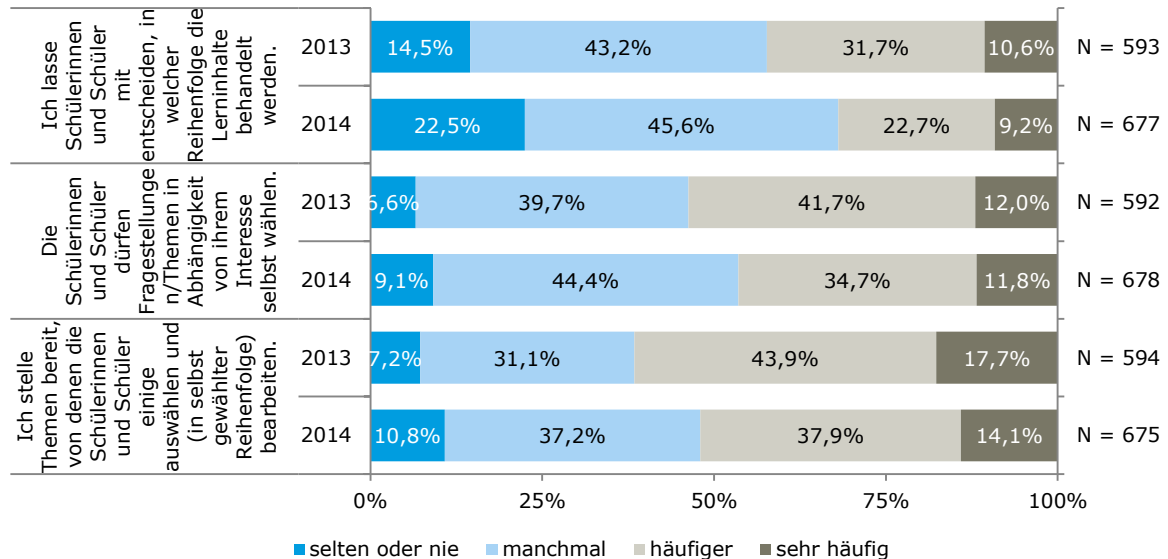
Die größte Unterschied zwischen 2013 und 2014 ist hinsichtlich der zielgerichteten und planmäßigen Bearbeitung von Aufgaben und Problemen mit Hilfe geeigneter Strategien festzustellen (+6,5 Prozent). Dieser Befund lässt auf eine andere Akzentuierung der Zielperspektive bei der Entwicklung von Lernstrategien schließen. Hier drückt sich möglicherweise eine 2014 stärker ausgeprägte Orientierung an Lernprozessen (anstatt an Lernergebnissen) aus. Dagegen nimmt die Bedeutung der fachlichen Kenntnisse für die Bearbeitung von Aufgaben und Problemen einen dem nachgeordneten – allerdings immer noch hohen – Stellenwert ein.

Über alle Schule hinweg zeigt sich, dass die Arbeit in den Gemeinschaftsschulen in den Schuljahren 2012/13 und 2014/15 von einem breiten und relativ gleichmäßig verteilten Spektrum von Bildungszielen getragen wird. Es gibt also beispielsweise neben einer Gruppe, die fachliche Bildungsziele favorisiert, ähnlich große Gruppen, die nicht-fachliche Bildungsziele (z. B. den Erwerb sozialer oder methodisch-strategischer Kompetenzen) an die oberste Stelle setzen. Eine gute Mischung unterschiedlicher Ziele kann eine gute Basis für einen Ausgleich in der Diskussion der Ziele und damit einer differenzierten und gleichzeitig gut balancierten Zielkultur sein.

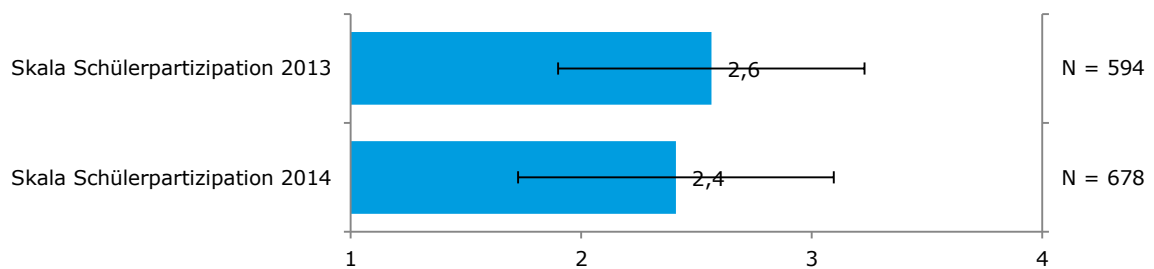
Nach der Ward-Methode wie auch im K-Means-Verfahren durchgeführte Clusteranalysen ergaben keine eindeutig identifizierbare Zielmuster. Lediglich das Cluster „Fachkompetenz“ konnte immer wieder klar identifiziert werden. Dabei wird das Ziel „Fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ deutlich hervorgehoben und eine geringere Priorität auf die anderen Ziele gelegt. In den schulbezogenen Analysen (siehe Kapitel 6.3) werden daher die Ergebnisse für dieses Ziel dargestellt.

#### 6.1.1.2 Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte

Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte verstehen wir als eine grundlegende Orientierung der Lehrenden und Lernenden, die einen bedeutenden Einfluss sowohl auf die Lern- und Verstehenskultur als auch auf die Kommunikations- und Unterstützungskultur hat. Deshalb integrieren wir diese Skala in die Dimension der Ziel- und Inhaltskultur. Konkret erfasst diese Skala die Möglichkeit der Beteiligung an der Wahl der Themen und Fragestellungen sowie an der Festlegung der Reihenfolge, in der diese bearbeitet werden können. Die Ergebnisse in Abbildung 11 zeigen, dass ein wesentlicher Teil der befragten Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler regelmäßig an der Auswahl von Unterrichtsthemen beteiligt und sie mitentscheiden lässt, in welcher Reihenfolge die Lerninhalte behandelt werden. So stellt beispielsweise mehr als die Hälfte der Lehrkräfte häufiger oder sehr häufig Themen bereit, von denen die Schülerinnen und Schüler einige auswählen und (in selbst gewählter Reihenfolge) bearbeiten (2013: 61,6 Prozent; 2014: 52 Prozent). Wird danach gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler an der Entscheidung über die Reihenfolge der Behandlung von Lerninhalten beteiligt werden, wird weniger Partizipation eingeräumt. 2014 geben 32,1 Prozent an, die Schülerinnen und Schüler hierbei häufiger oder sehr häufig zu beteiligen. Ansonsten fällt der Anteil der Lehrkräfte, bei denen Partizipation in ihrer Unterrichtskonzeption so gut wie keine Bedeutung hat, eher gering aus. Vor dem Hintergrund einer allgemein sehr gering ausgeprägten Beteiligungskultur lässt sich für den Unterricht an Gemeinschaftsschulen folgern, dass der Partizipation insgesamt ein hoher Stellenwert eingeräumt wird.

**Abbildung 11: Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

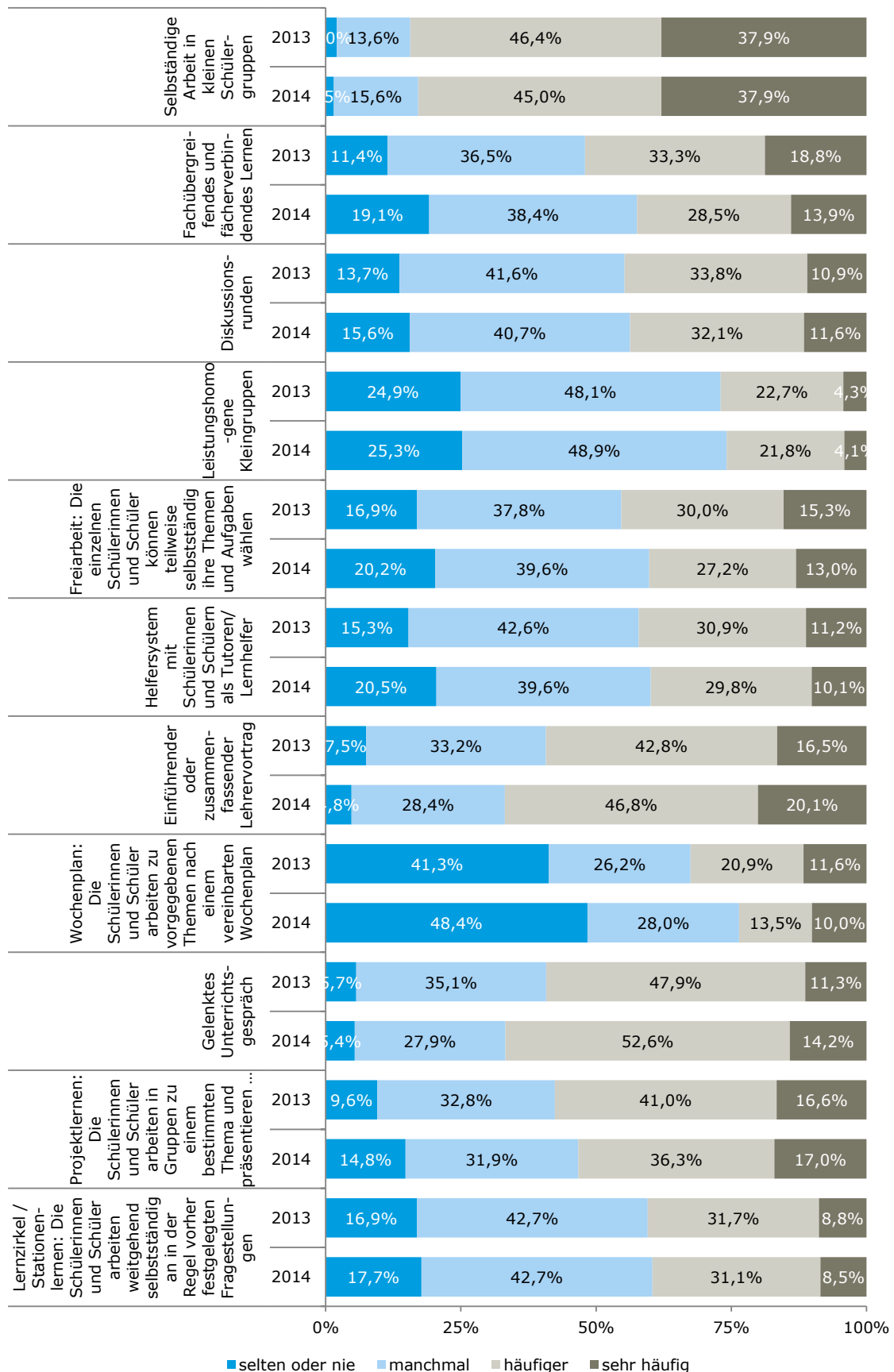
Hinsichtlich der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen über die Gestaltung der Lern- und Unterrichtsprozesse besteht zwischen 2013 und 2014 eine Differenz von -0,2 der entsprechenden Skalenmittelwerte. Die Effektstärke beläuft sich auf Cohens  $d = -0,23$  (vgl. Abbildung 12:).

**Abbildung 12: Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

## 6.1.2 Lern- und Verstehenskultur

### 6.1.2.1 Unterrichtsmethoden/Methodenvielfalt

Die Lehrkräfte wurden gefragt, welche Unterrichtsmethoden sie wie häufig im Unterricht einsetzen. Dabei wurde am häufigsten das selbständige Arbeiten in kleinen Schülergruppen genannt (vgl. Abbildung 13). Sowohl 2013 als auch 2014 haben knapp 38 Prozent der befragten Lehrkräfte angegeben, diese Arbeitsform sehr häufig in ihrem Unterricht zu nutzen. Weitere 46,4 (2013) bzw. 45,0 Prozent (2014) berichten von einer häufigeren Nutzung dieser Methode. Es finden sich nahezu keine Lehrkräfte, die nur selten oder nie die selbständige Arbeit in kleinen Schülergruppen anregen.

**Abbildung 13: Unterrichtsmethoden/Methodenvielfalt – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Neben der selbständigen Arbeit in kleinen Schülergruppen gibt es andere Unterrichtsmethoden, die von jeweils mehr als 40 Prozent der Lehrkräfte häufiger oder sehr häufig genutzt werden. Dazu gehören das fächerübergreifende Lernen, das eigenständige Bearbeiten selbstgewählter Aufgaben sowie die Nutzung von Diskussionsrunden. Mehr als 50 % der Lehrkräfte geben an, dass die Schülerinnen und Schüler häufiger oder sehr häufig in Gruppen ein Thema erarbeiten und die Produkte ihrer Arbeit präsentieren. Insgesamt wird deutlich, dass in den Gemeinschaftsschulen ein breites Spektrum von Lernarrangements genutzt wird, die eigenverantwortliches Lernen ermöglichen und fordern.

Dass diese Arbeitsformen stärker lehrergesteuerte Lernformen nicht ausschließen, zeigt der häufige oder sehr häufige Einsatz von Formen des einführenden oder zusammenfassenden Lehrervortrags sowie des gelenkten Unterrichtsgesprächs bei einer Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer. So geben knapp 60 Prozent (2013) bzw. rund 67 Prozent (2014) der Lehrkräfte an, einführende oder zusammenfassende Lehrervorträge häufiger oder sehr häufig zu nutzen. Die entsprechenden Anteile derjenigen, die diese Unterrichtsform selten oder nie nutzen, liegen unter 8 bzw. 5 Prozent. Dass die Formen lehrergesteuerten Lernens in vielen Fällen offenbar mit Formen eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens kombiniert werden, kann mit Analysen gezeigt werden, die an späterer Stelle präsentiert werden (siehe dazu Kapitel 7).

Die Befunde zur Nutzung von Lernzirkeln bzw. des Stationenlernens sowie von Helfersystemen zur Unterstützung des eigenständigen Lernens liegen in beiden Befragungen bei 40 Prozent (häufigere bzw. sehr häufige Nutzung). Dass die Arbeit mit dem Wochenplan von fast der Hälfte der befragten Lehrkräfte nur selten oder nie genutzt wird, scheint angesichts der hohen Werte im Bereich von Partizipation und Selbständigkeit erklärungsbedürftig. Die vergleichsweise seltene Arbeit in leistungshomogenen Kleingruppen steht dagegen im Einklang mit der Zielsetzung von Gemeinschaftsschulen im Bereich der Unterrichtsformen.

Bereits in der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung (2008 bis 2012) hatte sich gezeigt, dass im Unterricht der Gemeinschaftsschulen ein breites Spektrum von Arbeitsformen und Unterrichtsmethoden genutzt wird. Dieser Befund kann für die zweite Phase bestätigt werden. Auch wenn durch eine Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments in der zweiten Phase die Vergleichbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt ist, so weisen die Befunde im Bereich der Entwicklung und Nutzung von Unterrichtsmethoden auf Kontinuität hin.

Der Vergleich von 2013 und 2014 ergibt hinsichtlich der Nutzung von Unterrichtsmethoden eine hohe Übereinstimmung, lediglich Methoden der Lehrersteuerung werden 2014 etwas häufiger genannt.

#### 6.1.2.2 Verhältnis der Strukturierung des Unterrichts durch den Lehrenden zur Selbstregulation der Lernenden

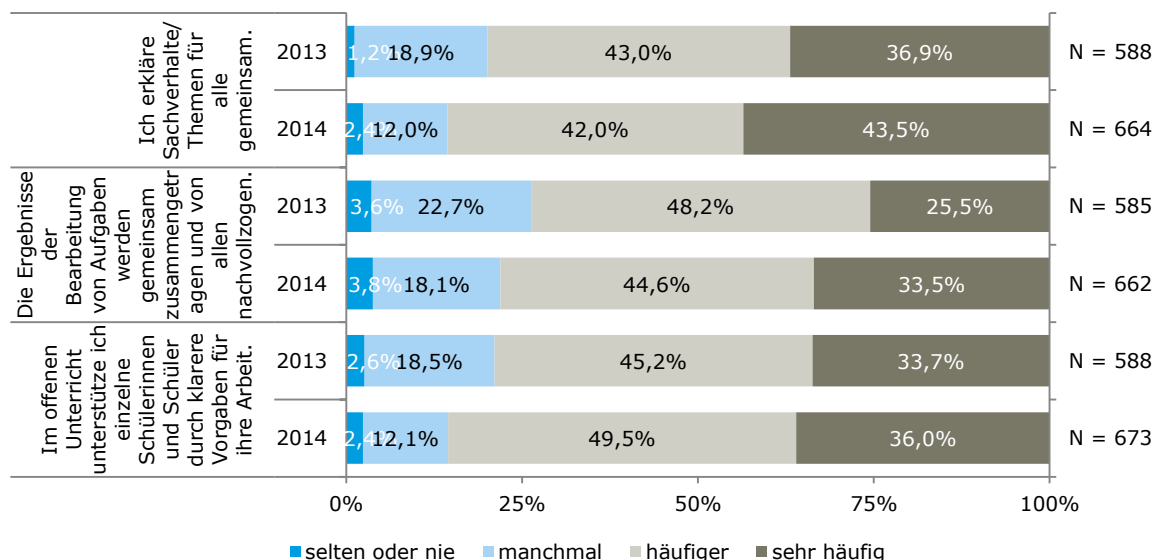
Der Fragebogen enthält insgesamt neun Items, die Rückschlüsse auf das Verhältnis der Strukturierung des Unterrichts durch den Lehrenden zur Selbstregulation der Lernenden zulassen. Drei dieser Items stehen für eine Betonung der Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkraft. Kennzeichnend sind hier die schrittweise Erklärung der Themen durch die Lehrkraft im Klassenplenum, das gemeinsame Besprechen und Nachvollziehen von Arbeitsergebnissen oder klare Vorgaben für einzelne Schülerinnen und Schüler auch in Phasen geöffneten Unterrichts (kurz: Strukturierung durch die Lehrkraft). Drei weitere Items betonen die Selbstregulation der Lernenden, die sich darin ausdrückt, dass Schülerinnen und Schüler weitgehend selbständig arbeiten, Materialien und Inhalte frei wählen und auch individuelle Ergebnisse präsentieren können (kurz: Selbstregulation der Lernenden). Die übrigen drei Items stehen für einen „konstruktivistisch orientierten Unterricht mit strukturierenden Anteilen“. Phasen, in denen die Schülerinnen und Schü-

ler selbständig arbeiten, wechseln dabei ab mit Phasen, in denen die Lehrkraft Aufgabenstellungen erklärt oder Basiswissen sowie methodische Vorgehensweisen vermittelt.

Strukturierung durch die Lehrkraft:

Wie Abbildung 14 zu entnehmen ist, gibt die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrkräfte an, dass sie häufiger oder sehr häufig Sachverhalte und Themen für alle gemeinsam erklären oder einzelne Schülerinnen und Schüler durch klare Vorgaben im offenen Unterricht unterstützen (2013: jeweils rund 79 Prozent für häufiger und sehr häufig; 2014: jeweils knapp 86 Prozent). Zu beiden Messzeitpunkten besprechen jeweils rund drei Viertel der Lehrkräfte die Ergebnisse, die aus der Bearbeitung von Aufgaben resultieren, häufiger oder sehr häufig gemeinsam mit allen Schülerinnen und Schülern. Insgesamt sind die Angaben zur Strukturierung durch die Lehrkraft stabil. Gegenüber 2013 fällt 2014 die Häufigkeit der strukturierenden Maßnahmen etwas höher aus. Zusammenfassend ist über beide Messzeitpunkte festzustellen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte in ihrem Unterricht Wert auf eine strukturierende Rahmung sowie gezielte Unterstützung eigenständiger Arbeit legt.

**Abbildung 14: Strukturierung durch die Lehrkraft – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

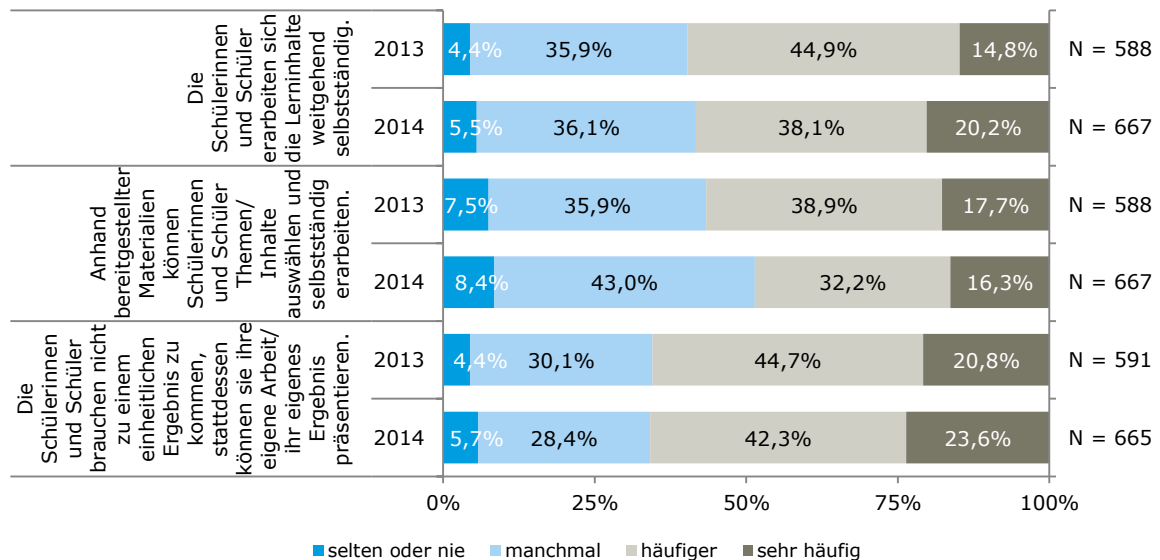


Bei diesen Items zur Strukturierung durch die Lehrkraft war es nicht möglich, die Einzelwerte zu einem Skalenwert zu verdichten. Deshalb muss der Vergleich der Skalenwerte hier entfallen.

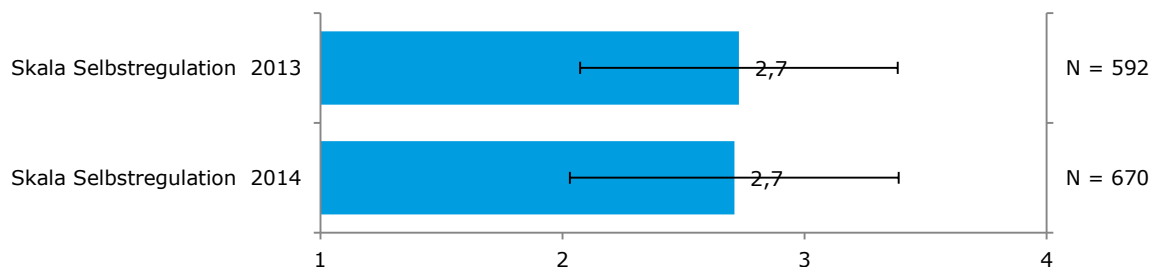
Selbstregulation des Lernenden:

Die größte Zustimmung erhält das Item, dass die Schülerinnen und Schüler nicht zu einem einheitlichen Ergebnis kommen müssen, sondern stattdessen eigene Ergebnisse präsentieren können: 65,9 (2013) bzw. 70,7 Prozent (2014) geben an, dies in ihrem Unterricht häufiger oder sehr häufig umzusetzen. Ebenso verbreitet ist die Möglichkeit zur weitgehend selbständigen Auswahl und Erarbeitung von Lerninhalten. Mehr als die Hälfte (56,6 Prozent) der 2013 befragten Lehrkräfte und 48,5 Prozent der 2014 Befragten ermöglicht eine selbständige Auswahl und Erarbeitung von Themen bzw. Inhalten auf der Basis bereitgestellter Materialien häufiger oder sehr häufig. Mit weniger als 10 Prozent ist der Anteil der Lehrkräfte, die dies selten oder nie tun, gering.



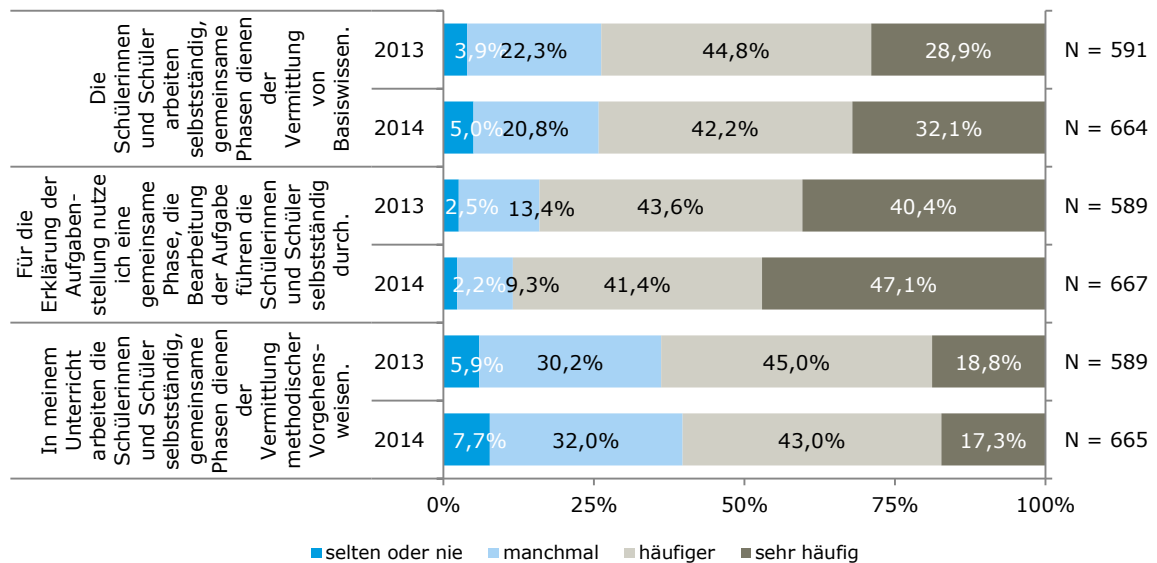
**Abbildung 15: Selbstregulation – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Bei diesen Items war es – anders als bei den Angaben zur Strukturierung durch die Lehrkraft – möglich, die Einzelwerte zu einem Skalenwert zu verdichten. Der 2013 wie 2014 erreichte Skalenmittelwert von 2,7 spricht dafür, dass die Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler ein fester Bestandteil des Unterrichts an den Gemeinschaftsschulen ist (vgl. Abbildung 16).

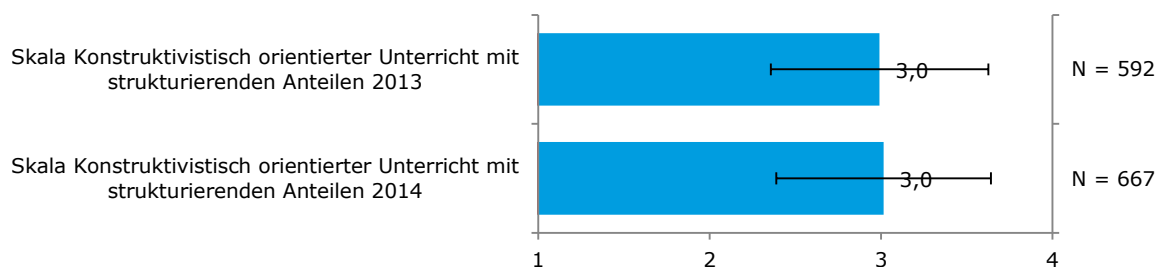
**Abbildung 16: Selbstregulation – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen:

Die höchsten Werte entfallen auf das Item, dass für die Erklärung der Aufgabenstellungen eine gemeinsame Phase genutzt wird und die Bearbeitung der Aufgaben anschließend selbstständig durchgeführt wird (zusammengenommen 84 Prozent in den beiden höchsten Antwortkategorien im Jahr 2013 und 88,5 Prozent im Jahr 2014). Etwas niedrigere Werte entfallen auf die Vermittlung von Basiswissen (zusammengenommen 74,3 Prozent häufiger oder sehr häufig in 2014) oder methodischer Vorgehensweisen (60,3 Prozent, 2014) in gemeinsamen Phasen, die sich mit Phasen selbständigen Arbeitens abwechseln. Auch diese beiden Merkmale können also als fester Bestandteil des Unterrichts betrachtet werden. Nur 5 (2013) bzw. knapp 8 Prozent (2014) der Befragten geben an, diese gemeinsamen Phasen der strukturierten Instruktion selten oder nie anzuwenden (vgl. Abbildung 17)

**Abbildung 17: Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Anhand der Skalenwerte zeigen sich in den Jahren 2013 und 2014 keine Unterschiede zwischen den Werten zur Frage eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts einerseits und von Strukturierung andererseits. Der Mittelwert von 3,0 bestätigt, dass viele Lehrkräfte der Berliner Gemeinschaftsschulen regelmäßig sowohl strukturierende Maßnahmen als auch gemeinsame Phasen zur Vermittlung von Basiswissen oder Methodenkompetenz nutzen, um die Selbstregulation ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern.

**Abbildung 18: Konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

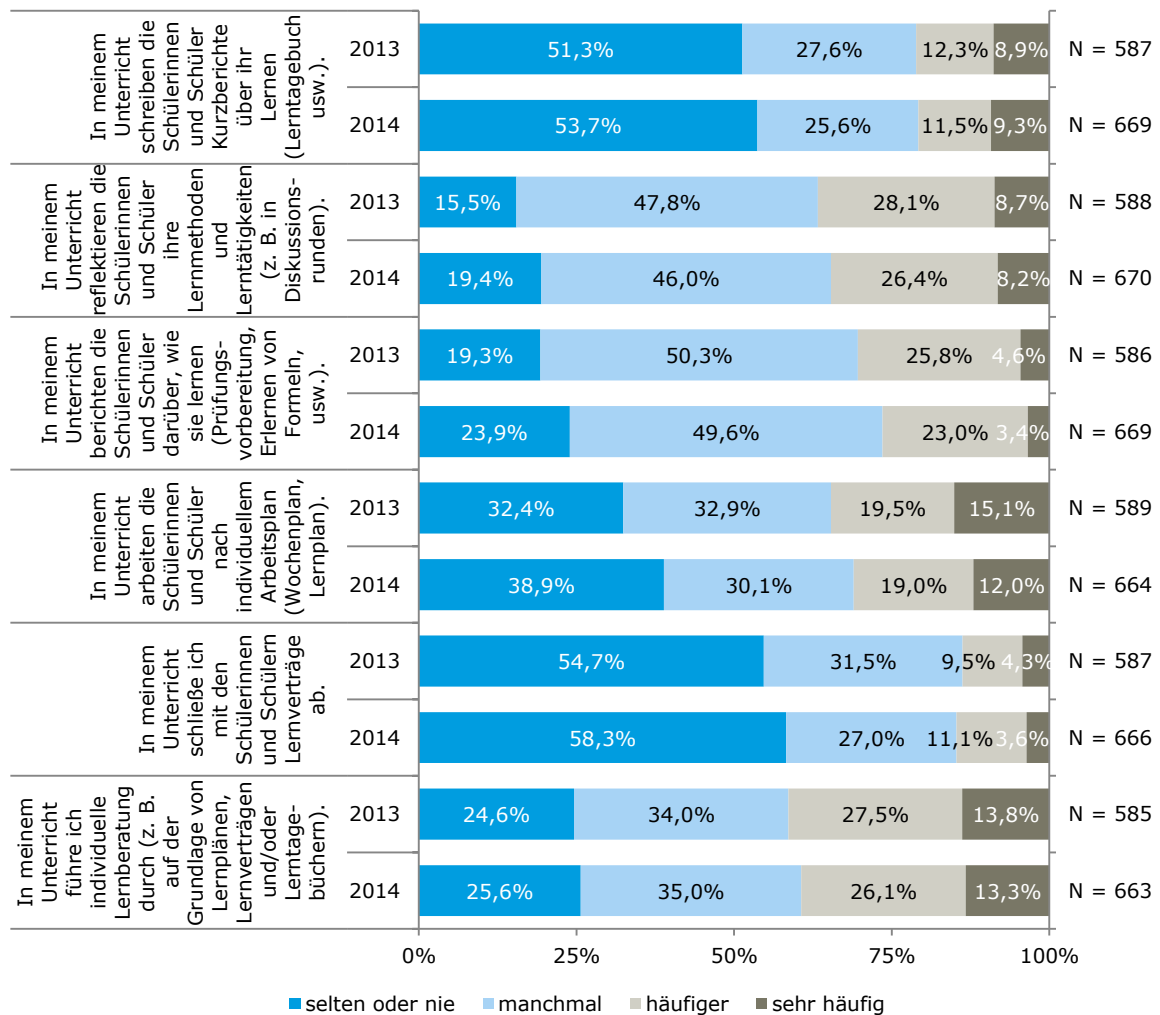
Die Befunde zum Verhältnis von Konstruktion durch die Schülerinnen und Schüler und von Strukturierung durch die Lehrkraft lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Selbstregulation der Lernenden hat im Unterricht der Gemeinschaftsschulen einen hohen Stellenwert. Dabei achten die Lehrkräfte auf einen Wechsel von Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstreguliert lernen und arbeiten, und Phasen, die durch die Lehrkraft strukturiert werden (z. B. Vermittlung von Basiswissen oder methodischer Vorgehensweisen, klare Vorgaben oder Erklärungen). Hier finden Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung ihren Niederschlag, wonach Selbstregulation und Fremdregulation sich nicht gegenseitig ausschließen. Lernen vollzieht sich vielmehr auf einem Kontinuum zwischen Selbstregulation und Fremdregulation. Dies erfordert ein hohes Maß an didaktischer Vielfalt. Die im vorherigen Abschnitt berichteten Befunde sprechen dafür, dass diese Bedingung – zumindest in der Gesamtbetrachtung der Gemeinschaftsschulen – gegeben ist. Ob dieses Verhältnis von Selbst- und Fremdregulation so auch an den Einzelschulen zu finden ist, wird in Kapitel 6.3 berichtet.

### 6.1.2.3 Förderung der Selbstregulation und Förderung von Lernstrategien

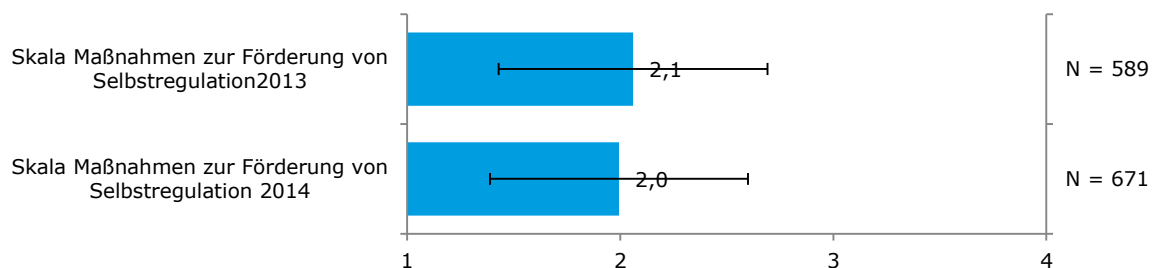
Der Fragebogen enthält weitere Items, die sich auf die Förderung von Selbstregulation beziehen. Davon stehen einige Items für konkrete Maßnahmen, mit denen Lehrkräfte die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum selbstregulierten Lernen anregen, unterstützen und begleiten können. Weitere Items beziehen sich auf konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, über die eine aktive Steuerung und Regulation des eigenen Lernprozesses überhaupt erst erreicht werden kann (z. B. Informationen aufnehmen und verarbeiten, den eigenen Lernprozess planen, überwachen und in Abhängigkeit vom Lernfortschritt regulieren). In der einschlägigen Literatur wird hierfür der Begriff „Lernstrategien“ verwendet. Für eine Auswahl solcher Lernstrategien waren die Lehrkräfte gebeten worden, jeweils anzugeben, inwieweit sie diese in ihrem Unterricht fördern.

Den Lehrkräften wurden insgesamt sechs Maßnahmen vorgegeben, die sich auf die Förderung der Selbstregulation beziehen (siehe Abbildung 19). Individuelle Arbeitspläne für Schülerinnen und Schüler (Wochenplan, Lernplan) setzen rund 35 Prozent (2013) bzw. 31 Prozent (2014) der Lehrkräfte häufiger oder sehr häufig ein. Eine individuelle Lernberatung erfolgt durch rund 41 Prozent (2013) bzw. 39 Prozent (2014) der befragten Lehrkräfte. Daneben gibt es jeweils eine größere Gruppe, die diese beiden Maßnahmen manchmal einsetzt, aber auch eine nennenswerte Gruppe, die beide Maßnahmen selten oder nie einsetzt. Etwa zwei Drittel bzw. drei Fünftel der befragten Lehrkräfte setzen diese beiden Methoden also weniger im Unterricht ein. Demgemäß kann festgehalten werden, dass der Einsatz beider Methoden ausbaufähig ist (siehe hierzu auch die Ergebnisse zum Einsatz des Wochenplans in Kapitel 6.1.2.1). Das gilt insbesondere für die Gruppe der Lehrkräfte, die im Hinblick auf diese beiden Maßnahmen „selten“ oder „nie“ angegeben haben.

Zwei weitere Maßnahmen werden nicht sehr häufig, aber immerhin häufiger oder zumindest manchmal eingesetzt: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren über ihre Lernmethoden und Lerntätigkeiten (z. B. in Diskussionsrunden) und sie berichten darüber, wie sie lernen. Hierbei fällt auf, dass – über alle sechs Maßnahmen hinweg – der Anteil der Lehrkräfte, die „selten oder nie“ angegeben haben, am kleinsten ist (Reflexion der Lernmethoden: in 2013 sind es 15,5 Prozent, in 2014 19,4 Prozent; Bericht über das Lernen: in 2013 sind es 19,3 Prozent, in 2014 23,9 Prozent). Hieraus lässt sich ableiten, dass an Gemeinschaftsschulen die Lernprozesse selbst zum Gegenstand von Unterricht und Reflexion gemacht werden. Hier zeichnet sich – anders ausgedrückt – eine Abkehr von einer einseitig „ergebnisorientierten“ Sichtweise hin zu einer „lernprozessorientierten“ Sichtweise ab. Gespräche zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie unter den Schülerinnen und Schülern scheinen dabei einen großen Stellenwert zu haben. Weniger bedeutsam sind hingegen konkrete Instrumente, mit denen die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen angeregt und dokumentiert wird: Auf die Frage, ob Schülerinnen und Schüler Reflexionen über ihr Lernen – z. B. mit Hilfe eines Lerntagebuchs – schriftlich festhalten, haben 51,3 (2013) bzw. 53,7 Prozent (2014) der Lehrkräfte „selten oder nie“ geantwortet. Noch etwas seltener kommen Lernverträge vor, die Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern abschließen.

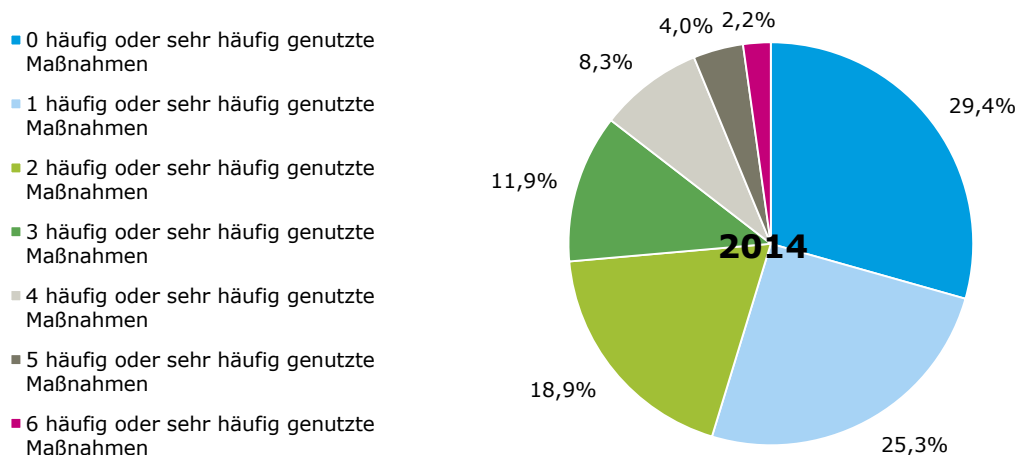
**Abbildung 19: Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Zu einer Skala zusammengefasst findet sich hinsichtlich der Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation eine Differenz von -0,1 zwischen 2013 und 2014. Der Unterschied der Skalenmittelwerte hat eine Effektstärke von Cohens  $d = -0,11$  (vgl. Abbildung 20).

**Abbildung 20: Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

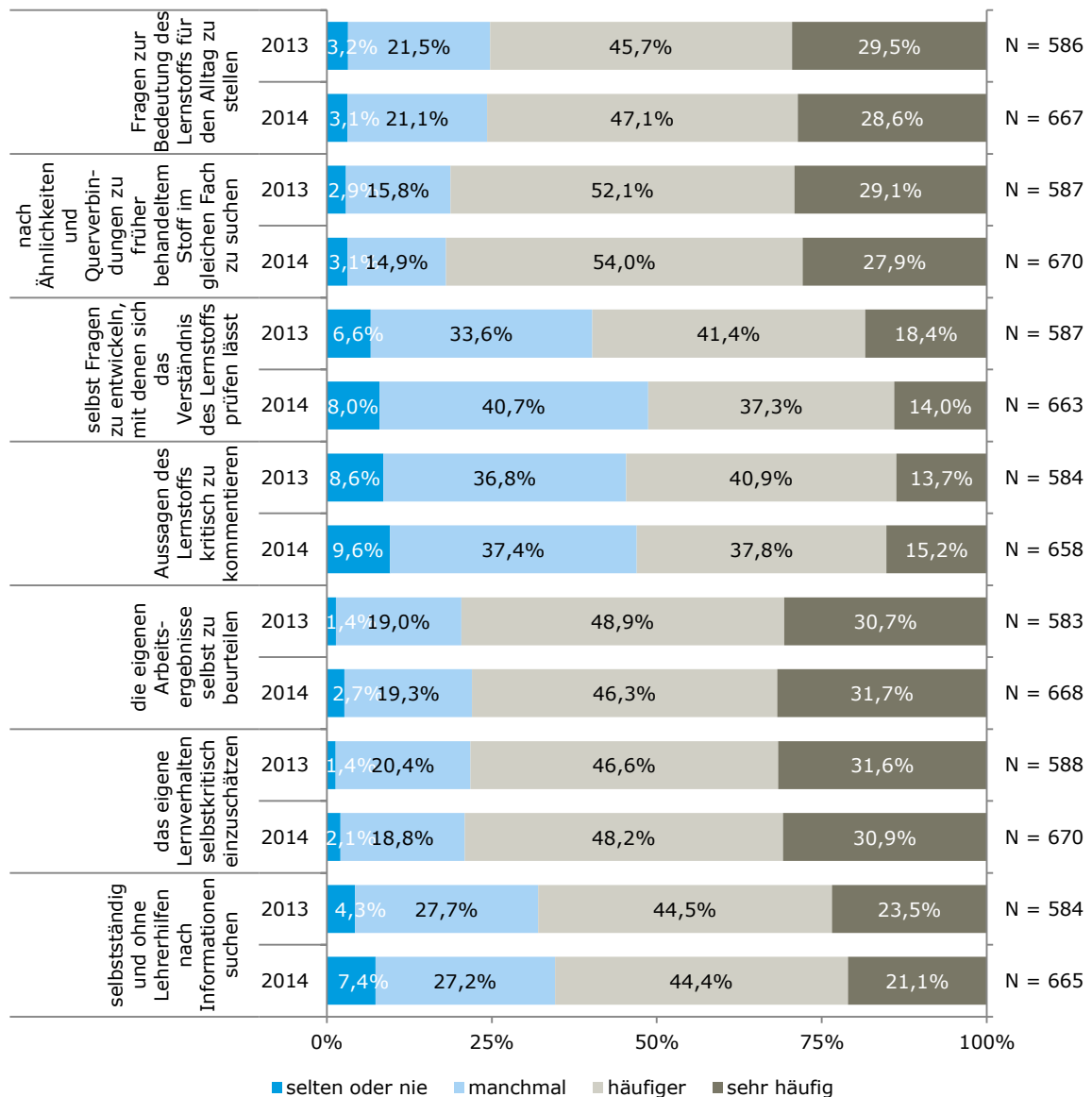
Bislang wurde berichtet, wie häufig einzelne Maßnahmen zur Förderung der Selbstregulation eingesetzt werden. Weiterführende Analysen zeigen, dass der Einsatz mehrerer Maßnahmen bei knapp der Hälfte der Lehrkräfte die Regel ist. Hier werden zwei oder mehr der Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation häufiger oder sehr häufig eingesetzt – 2013 bei rund 49 Prozent der Befragten, 2014 bei gut 45 Prozent (vgl. Abbildung 21).

**Abbildung 21: Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation – häufiger und sehr häufiger Einsatz durch die Lehrkräfte (Lehrkräftebefragung 2014)**



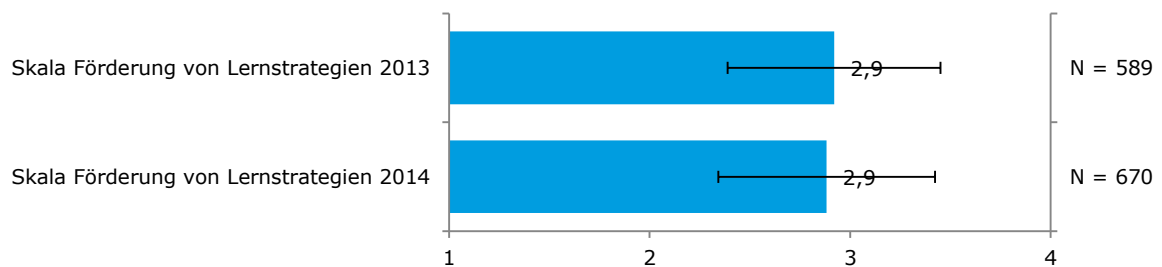
Als Nächstes wird analysiert, welche konkreten Aspekte des selbstregulierten Lernens die Lehrkräfte bei ihren Schülerinnen und Schülern fördern. Abbildung 22 enthält die Einschätzungen zu sieben Lernstrategien. Danach geben relativ viele Lehrkräfte an, ihre Schülerinnen und Schüler häufiger oder sehr häufig anzuregen, Verknüpfungen zwischen dem neuen und dem bereits gelernten Stoff herzustellen (2013: 81,2 Prozent; 2014: 81,9 Prozent) oder den Lernstoff auf den Alltag zu beziehen (2013: 75,2 Prozent; 2014: 75,7 Prozent). Hierbei handelt es sich um zwei kognitive Lernstrategien, die ein am Verstehen orientiertes Lernen unterstützen. Einen ebenso großen Stellenwert haben auch sogenannte metakognitive Lernstrategien, die sich auf die Steuerung des Lernprozesses beziehen, vor allem: die eigenen Arbeitsergebnisse selbst beurteilen (2013: 79,6 Prozent; 2014: 78 Prozent) und das eigene Lernverhalten kritisch einschätzen (2013: 78,2 Prozent; 2014: 79,1 Prozent). Auch alle weiteren Lernstrategien werden im Unterricht von einer Mehrheit der befragten Lehrkräfte häufiger oder sehr häufig angeregt (konkret: Recherche von Informationen, das eigene Verständnis prüfen oder den Lernstoff kritisch kommentieren).

**Abbildung 22: Förderung von Lernstrategien – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014) – „Ich rege die Schülerinnen und Schüler an ...“**



Die Einzelwerte zu den Items wurden zu einem Skalenmittelwert verdichtet. Der Mittelwert von 2,9 in 2013 und 2014 bedeutet, dass verschiedene Lernstrategien im Unterricht häufiger vorkommen und hier im Mittel keine relevanten Unterschiede zwischen 2013 und 2014 festzustellen sind (vgl. Abbildung 23).

**Abbildung 23: Förderung von Lernstrategien – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**



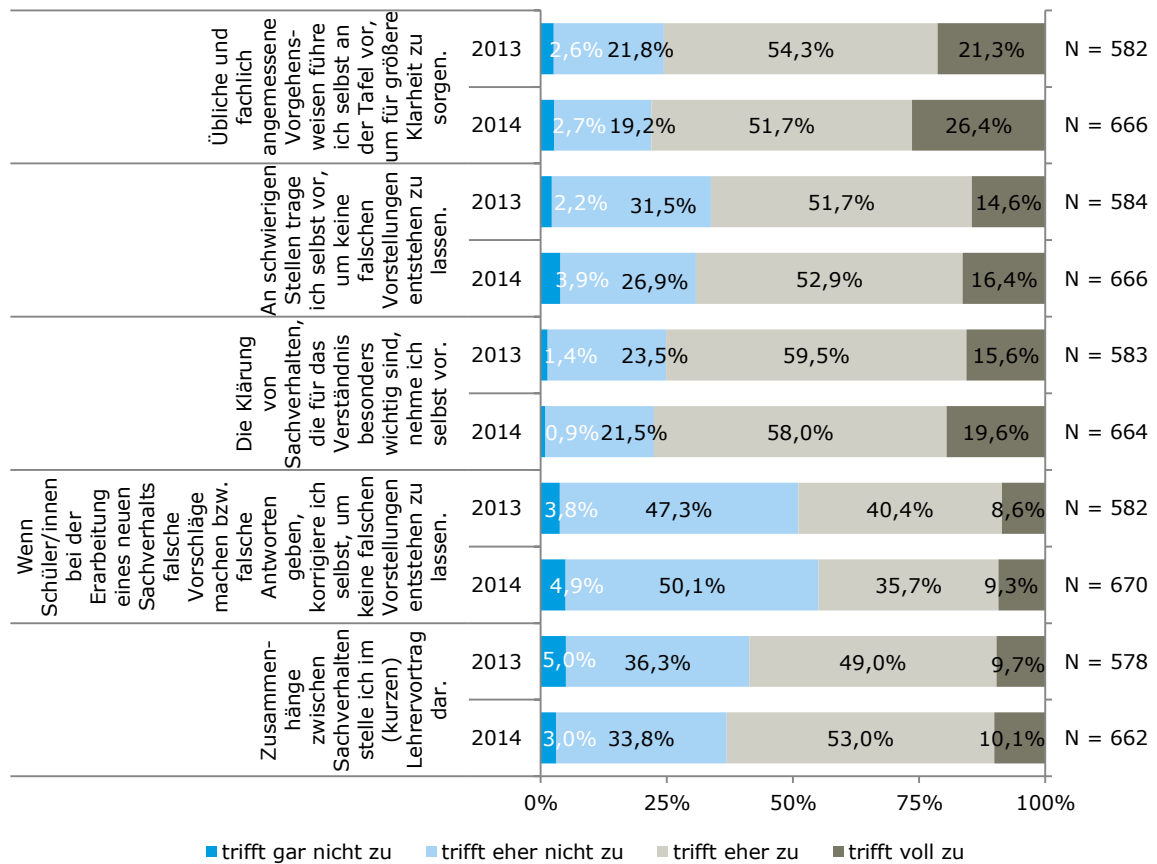
Insgesamt ist festzustellen, dass die Förderung von Selbstregulation und das Lernen und Einüben von Lernstrategien wichtige Bestandteile im Unterricht vieler Lehrkräfte der Berliner Gemeinschaftsschulen sind. Im Hinblick auf konkrete Maßnahmen zur Förderung der Selbstregulation stechen individuelle Arbeitspläne und die Lernberatung durch die Lehrkraft hervor. Zudem ist eine deutliche Lernprozessorientierung daran zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, über ihre Lernerfahrungen zu reflektieren. Hierbei dominiert das Gespräch. Konkrete Instrumente, mit denen sich das eigene Lernen bilanzieren und planen lässt (z. B. Lernstagebücher oder Lernverträge), kommen dagegen seltener vor. Vielfältige Maßnahmen zur Förderung der Selbstregulation gehen einher mit der Anregung der Schülerinnen und Schüler, verschiedene lernwirksame Lernstrategien anzuwenden.

#### 6.1.2.4 Lehrergesteuerter Unterricht/Instruktion

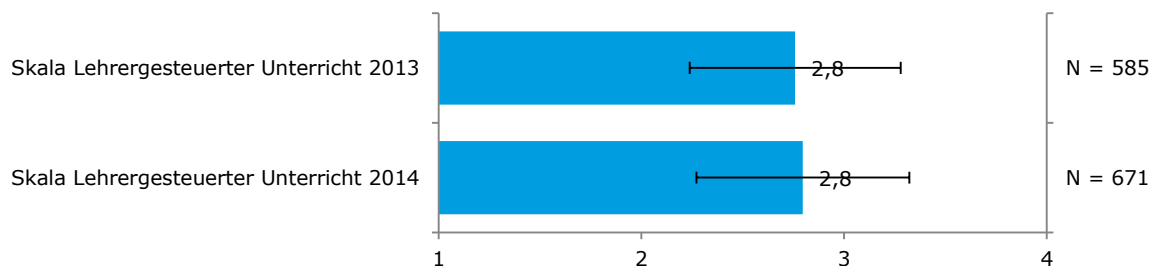
Bislang zeigen die Befunde zum Verhältnis von Strukturierung des Lehrenden und Selbstregulation der Lernenden, dass es in den Gemeinschaftsschulen einen Wechsel von Arbeitsformen gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstreguliert lernen und arbeiten, und Arbeitsformen, die stärker durch die Lehrkraft strukturiert werden.

Darüber hinaus haben wir nach Unterrichts- und Arbeitsformen gefragt, in denen das Lernen bewusst eng geführt wird. Hierbei muss es sich nicht um monotonen Frontalunterricht handeln; entsprechende Überlegungen knüpfen vielmehr an das Konzept der direkten Instruktion an. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden die Lehrkräfte gebeten, mehrere Items einzuschätzen, die für einen lehrergesteuerten Unterricht stehen (siehe Abbildung 24). Die Prozentwerte für die Ausprägung „sehr häufig“ fallen bei diesen Items vergleichsweise niedrig aus. Die höchsten Prozentwerte entfallen vielmehr auf die Option „häufiger“. Demnach kommt es regelmäßig vor, dass fachlich angemessene Vorgehensweisen an der Tafel vorgeführt werden und schwierige und/oder besonders wichtige Sachverhalte von der Lehrkraft vorgetragen werden.

Interessant könnten die Ergebnisse sein, die anzeigen, dass die Lehrkräfte sachlich falsche Äußerungen *nicht* selbst korrigieren. Dass dies gar nicht oder eher nicht zutrifft, geben 2013 insgesamt 51,2 Prozent und 2014 insgesamt 55,0 Prozent der Lehrkräfte an. Möglicherweise deutet das darauf hin, dass Fehler als Potenzial für Lernprozesse gesehen werden, deren Klärung nicht als alleinige Aufgabe des Lehrenden gesehen wird.

**Abbildung 24: Lehrergesteuerter Unterricht – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Werden die Einzelitems zu einer Skala zusammengefasst, so zeigt sich, dass sich das Ausmaß der Lehrersteuerung im Unterricht zwischen 2013 und 2014 nicht maßgeblich unterscheidet hat. Im Mittel stellt die Lehrersteuerung ein wesentliches Merkmal des Unterrichts der Gemeinschaftsschulen dar (Abbildung 25).

**Abbildung 25: Lehrergesteuerter Unterricht – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

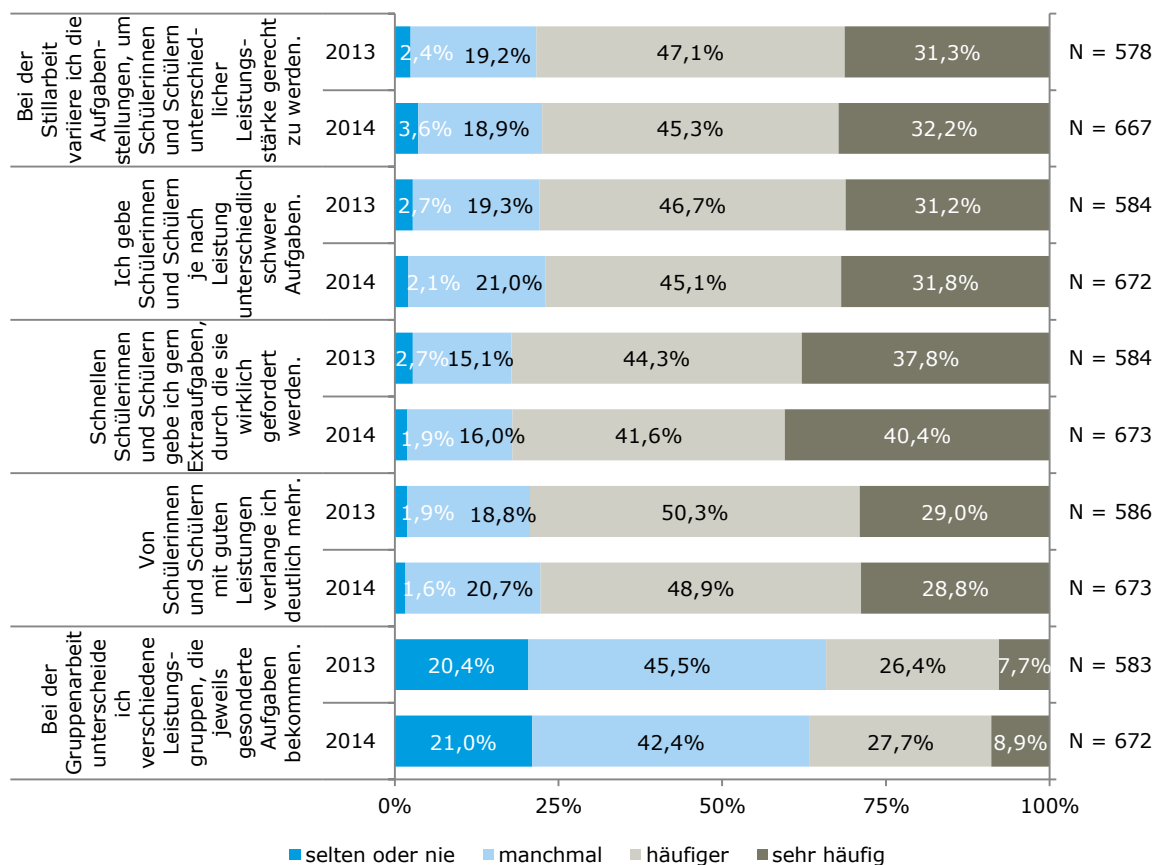
#### 6.1.2.5 Individualisierung und Differenzierung

Heterogene Lerngruppen stellen die Lehrkräfte vor die Herausforderung, ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht mit individuell angemessenen Aufgaben gerecht zu werden. Idealerweise sollten Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen jeweils durch Aufgaben und Lernformen herausgefordert werden, die kognitiv herausfordernd und gleichzeitig lösbar sind. Den befragten Lehrkräften wurden mehrere Items vorgelegt, die verschiedene Formen der Individualisierung und Differenzierung thematisieren. Stark verbreitet ist danach die Variation

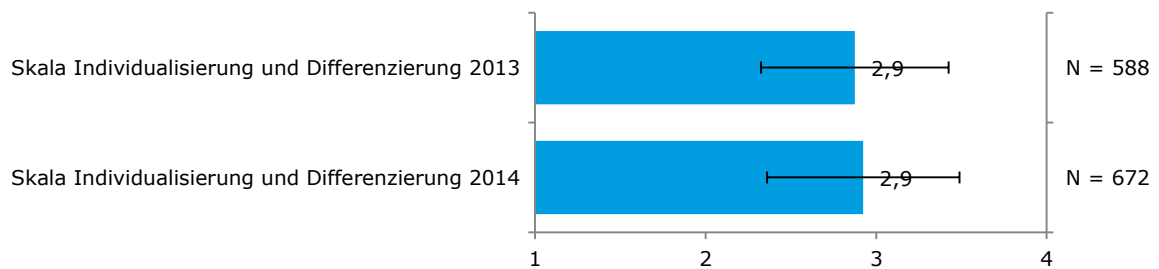


von Aufgabenstellungen sowohl hinsichtlich der Lernwege als auch hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrads. Das erste Item in Abbildung 26, das für eine Variation der Lernwege steht, erreicht in den beiden Ausprägungen „häufiger“ und „sehr häufig“ Prozentwerte von rund 78 (2013) bzw. 77 Prozent (2014). Das zweite Item, das für eine Variation der Aufgabenstellung nach Schwierigkeitsgraden steht, erzielt nahezu eine gleich hohe Zustimmung. Des Weiteren ist festzustellen, dass die Lehrkräfte auch die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern im Blick haben. Eine deutliche Mehrheit der befragten Lehrkräfte – zu beiden Messzeitpunkten rund 80 Prozent – gibt an, von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern deutlich mehr zu verlangen oder ihnen Extraaufgaben zu geben, durch die sie gefordert werden. Schließlich geben 2013 wie 2014 rund zwei Drittel der Lehrkräfte an, dass die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Leistungsgruppen mit jeweils gesonderten Aufgaben selten bis nie oder manchmal vorkommt. Dieser Befund ist konsistent mit dem an anderer Stelle dargelegten Ergebnis, wonach die Lehrkräfte einer Bildung leistungshomogener Kleingruppen eher skeptisch gegenüberstehen (siehe 6.1.2.1).

**Abbildung 26: Individualisierung und Differenzierung – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**



Der Skalenmittelwert für die Skala *Individualisierung und Differenzierung* liegt sowohl in 2013 als auch 2014 bei 2,9 (vgl. Abbildung 27). Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung sind an diesen Schulen im Mittel häufiger Teil des Unterrichts.

**Abbildung 27: Individualisierung und Differenzierung – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

### 6.1.3 Kommunikations- und Unterstützungskultur

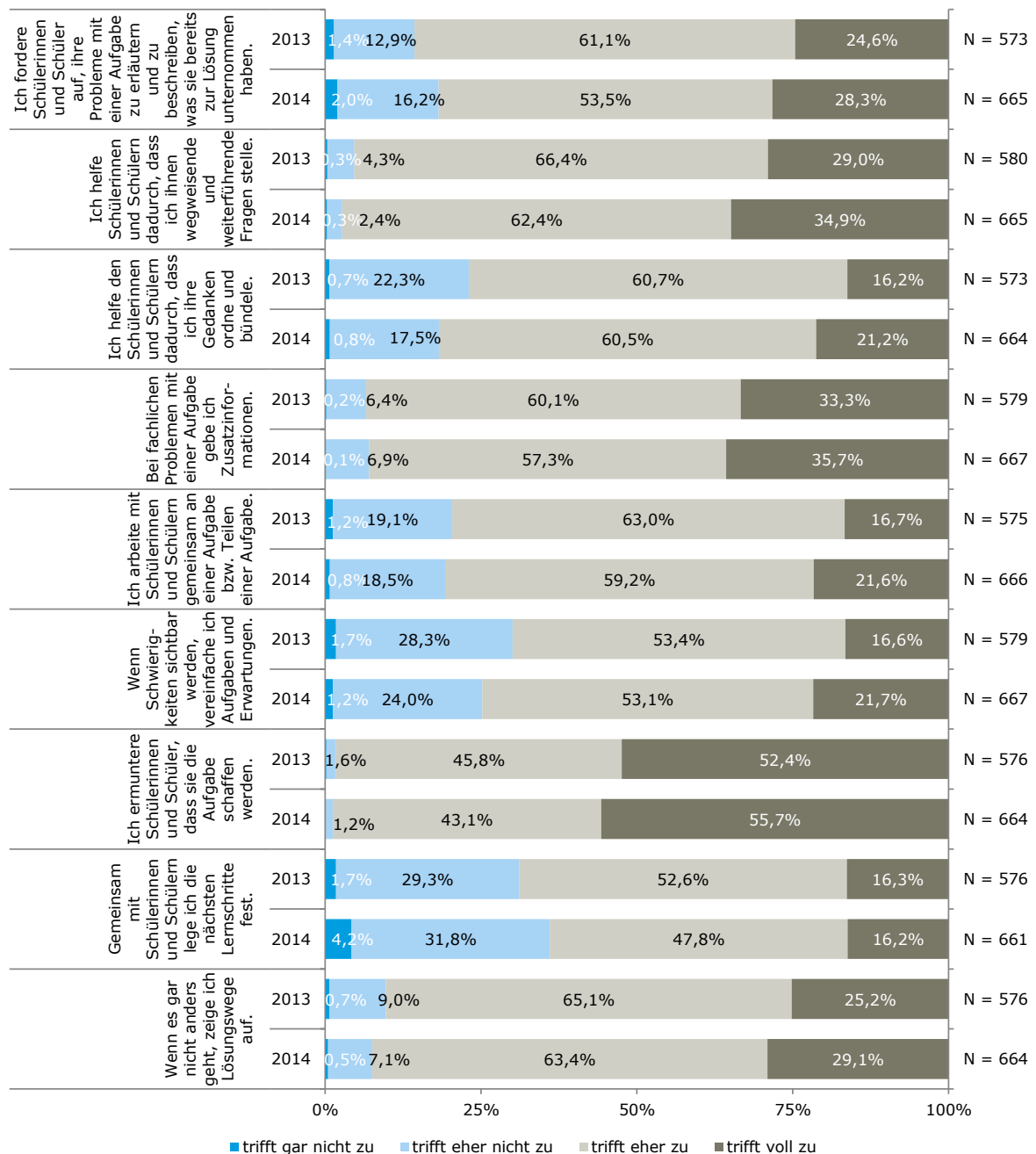
Im Zusammenspiel mit der Gestaltung der didaktischen Arrangements ist die Gestaltung der Kommunikations- und Unterstützungskultur von grundlegender Bedeutung. Sie stützt die individuelle Lern- und Arbeitssituation der Schülerinnen und Schüler und ist damit entscheidend für das Gelingen des Unterrichts. Im Vordergrund stehen dabei die unmittelbaren Aspekte der Kommunikation, der Unterstützung und Hilfestellung, der Motivation und Bestärkung, des Feedbacks und der Gesprächsführung, insgesamt der Herstellung einer respektvollen und zugewandten Lern- und Arbeitsatmosphäre. Die Ebene der Kommunikation und Unterstützung im Unterricht – mit anderen Worten: die Mikroebene – ist von hoher Relevanz für erfolgreiche Lernprozesse, während Fragen des Einsatzes bestimmter Methoden oder Sozialformen "an sich" nur geringere Wirkung zeigen. Gleichzeitig stellt sie hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Die hier ablaufenden Prozesse sind nicht vollständig planbar, sondern verlangen eine in hohem Maße adaptive, d.h. auf die Situation und die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmte Arbeit der Lehrkräfte. Insbesondere unter Bedingungen einer besonders ausgeprägten Heterogenität der Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen geht es also nicht nur um Möglichkeiten eines individualisierten Unterrichts in komplexen Lernarrangements. Darüber hinaus stellt eine ausgeprägte Heterogenität von Lerngruppen hohe Anforderungen an die lernprozessbegleitende Tätigkeit, an ermutigendes Feedback, unterstützende und fordernde Interaktion *innerhalb* eines bestimmten Arrangements und angesichts komplexer Aufgaben.

#### 6.1.3.1 Scaffolding/Unterstützung durch die Lehrkraft

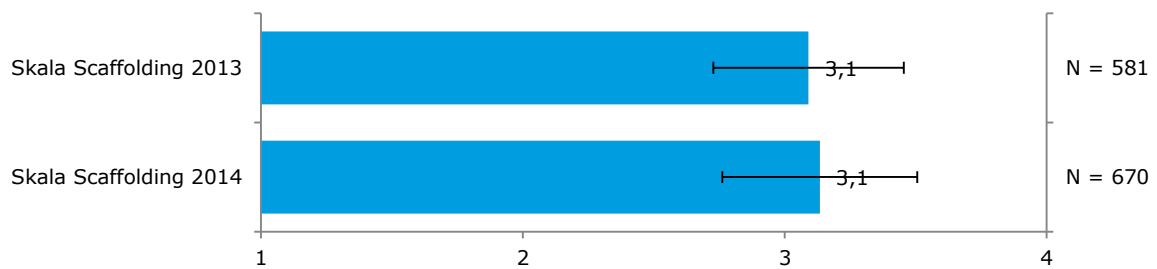
Unter Scaffolding wird die Unterstützung des Lernprozesses durch orientierende Instruktionen, Fragen und Zusatzinformationen, Strukturierung von Aufgaben und Lösungsideen sowie Motivation und Bestärkung verstanden. Der Lehrerfragebogen enthält insgesamt neun Items, die danach fragen, ob und wie Lehrkräfte die Lernprozesse durch eine Art „Lerngerüst“ (scaffolding) unterstützen. Welche Zustimmung die Items erfahren, lässt sich zunächst Abbildung 28 entnehmen. Fasst man die beiden positiven Ausprägungen („trifft eher zu“ und „trifft voll zu“) zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Über 90 Prozent der Lehrkräfte geben an, dass sie die Lernenden ganz allgemein ermutigen (2013 sind es 97,4 Prozent, 2014 sind es 98,8 Prozent), wegweisende und weiterführende Fragen stellen (95,4 bzw. 97,3 Prozent), fachliche Zusatzinformationen geben (93,3 bzw. 93,0 Prozent) sowie Lösungswege aufzeigen, wenn es gar nicht anders geht (90,3 bzw. 92,5 Prozent). Fast ebenso viele Lehrkräfte fordern ihre Schülerinnen und Schüler auf, ihre Probleme und bisherigen Lösungswege zu beschreiben (85,6 bzw. 81,8 Prozent). Aber auch auf alle weiteren Unterstützungsformen entfallen hohe Prozentwerte, z. B.: gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben, Bündelung von Gedanken, Anpassung der Erwartungen oder Festlegung der nächsten Lernschritte. Es lässt sich also festhalten, dass bei einer deutlichen Mehrheit der Lehrkräfte der Unterricht durch unterschiedliche Formen einer unterstützenden Strukturierung geprägt ist. Auffällig ist, dass die Lernprozesse vor allem durch ermutigende und die Eigenständig-

keit herausfordernde Impulse unterstützt werden. Dieses Ergebnis kann als Bestätigung der Befunde zum Verhältnis von Instruktion und Selbstregulation gesehen werden (siehe 6.1.2.2). Auch dort wird erkennbar, dass eine große Mehrheit der Lehrkräfte strukturierende im Sinne einer orientierenden und unterstützenden Hilfestellung für bedeutsam hält und den Unterricht entsprechend gestaltet.

**Abbildung 28: Scaffolding – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**



Der hohen Bedeutung des Scaffolding im Unterricht der Gemeinschaftsschulen entspricht auch der Skalenmittelwert von 3,1 (siehe Abbildung 29). Zwischen 2013 und 2014 hat es hier im Mittel aller Lehrkräfte so gut wie keine Unterschiede gegeben.

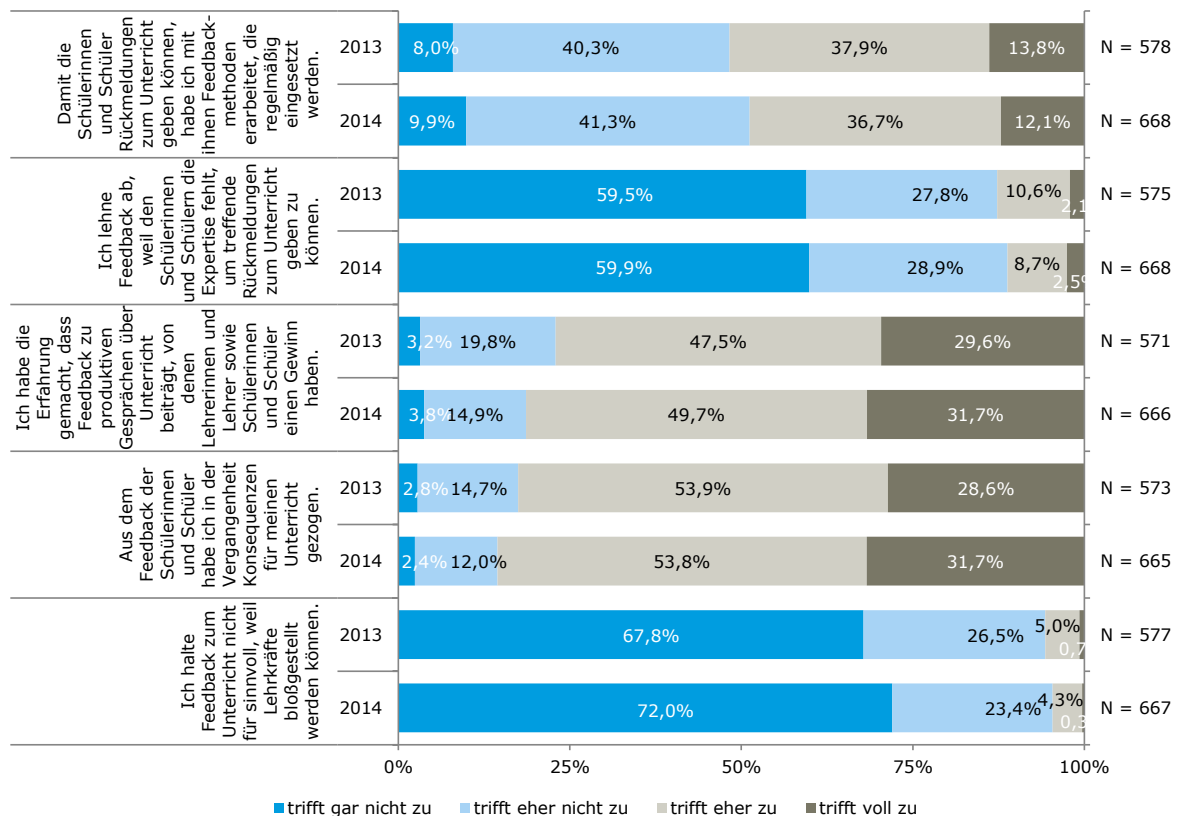
**Abbildung 29: Scaffolding – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

#### 6.1.3.2 Schülerfeedback im Unterricht

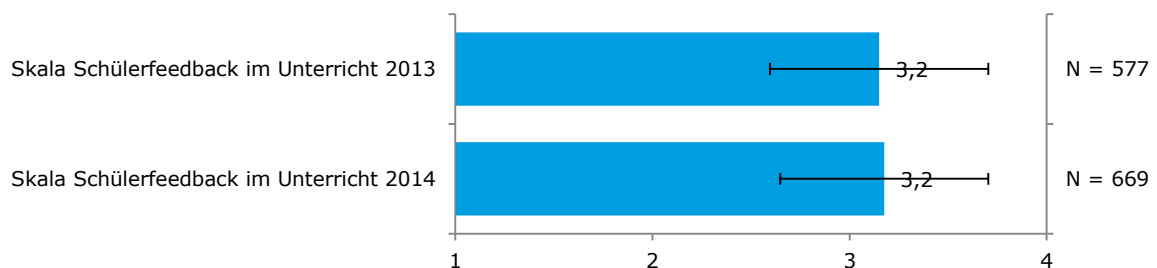
Feedbackverfahren initiieren und unterstützen Möglichkeiten zur Kommunikation über Unterricht und Lernen und – wenn daraus Konsequenzen gezogen werden – zur partizipativen Gestaltung von Lernprozessen. Schülerfeedback macht gleichzeitig Lernprozesse sichtbar und ermöglicht so eine bessere Synchronisierung von Lernen und Lehren. Dass diese Form der Kommunikation und Unterstützung von Lernprozessen einen hohen Effekt auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben können, zeigen die Studien von Hattie (2009, 2012). Mit der Skala zum *Schülerfeedback* wird erfasst, inwieweit die Lehrkräfte die Fähigkeit zu einem systematischen und methodengestützten Gespräch über Unterricht fördern, welche Erfahrungen sie mit solchen Gesprächen machen und ob sie daraus Konsequenzen für ihren Unterricht ziehen. Die höchste Zustimmung („trifft eher zu“ und „trifft voll zu“) erhalten die beiden folgenden Aussagen: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Feedback zu produktiven Gesprächen über Unterricht beiträgt“ (rund 77 Prozent 2013 bzw. 81 Prozent 2014) und „Aus dem Feedback der Schülerinnen und Schüler habe ich in der Vergangenheit Konsequenzen für meinen Unterricht gezogen“ (rund 83 bzw. 86 Prozent). Damit sind bei einer Mehrheit der Lehrkräfte entscheidende Voraussetzungen für die Wirksamkeit von Feedbackarbeit erfüllt; denn Schülerfeedback ohne eine entsprechende Haltung der Lehrkräfte und ohne erkennbare Konsequenzen verhindert die Akzeptanz und die Wirkung von Feedback (siehe Abbildung 30). Auffällig ist, dass mehr als drei Viertel der Lehrkräfte die Produktivität von Feedbackgesprächen erfahren hat, aber nur knapp die Hälfte hierzu ein methodisches Instrumentarium mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet hat. Dass dies eher oder voll zutrifft, geben 2013 insgesamt 51,7 Prozent an, 2014 sind es 48,8 Prozent.

Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler lässt sich vermuten, dass diese die Lehrkräfte als Personen wahrnehmen und akzeptieren, die ernsthaft an einer Kommunikation über Unterricht und Lernen interessiert sind. Das ist nicht unwichtig. Untersuchungen zeigen nämlich, dass ein erkennbares Interesse der Lehrkräfte an Schülerfeedback methodische Schwächen des Verfahrens gut kompensieren bzw. entscheidend für das Gelingen von Feedbackarbeit sind. Das könnte auch erklären, warum trotz einer eher gering ausgeprägten Methodisierung der Feedbackarbeit sowohl produktive Erfahrungen gemacht werden als auch in einem ausgeprägten Maße Konsequenzen für den Unterricht gezogen werden. Das Potenzial von Feedback ließe sich durch die Entwicklung geeigneter Feedbackmethoden möglicherweise aber noch stärker entfalten. An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass eine gering ausgeprägte Methodisierung auch im Zusammenhang mit Maßnahmen zur Förderung der Selbstregulation festgestellt wurde.

Mit den dargelegten Befunden zum Schülerfeedback korrespondiert eine deutliche Ablehnung von Aussagen, die den Schülerinnen und Schülern die Expertise zu angemessenen Rückmeldungen über Unterricht absprechen (trifft gar nicht zu: 59,5 Prozent in 2013 bzw. 59,9 Prozent in 2014) oder die Gefahr einer Bloßstellung von Lehrkräften sehen (trifft gar nicht zu: 67,8 bzw. 72 Prozent).

**Abbildung 30: Schülerfeedback im Unterricht – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Die Bedeutung von Feedbackarbeit als Teil der Gestaltung des Unterrichts in den Gemeinschaftsschulen drückt sich schließlich auch in dem errechneten Mittelwert aus. Für die Zusammenfassung der Aussagen zum Schülerfeedback im Unterricht wurden die beiden Items, die eine Ablehnung des Schülerfeedbacks zum Ausdruck bringen, umgekehrt codiert. Der Mittelwert liegt 2013 wie 2014 bei 3,2 (vgl. Abbildung 31).

**Abbildung 31: Schülerfeedback im Unterricht – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

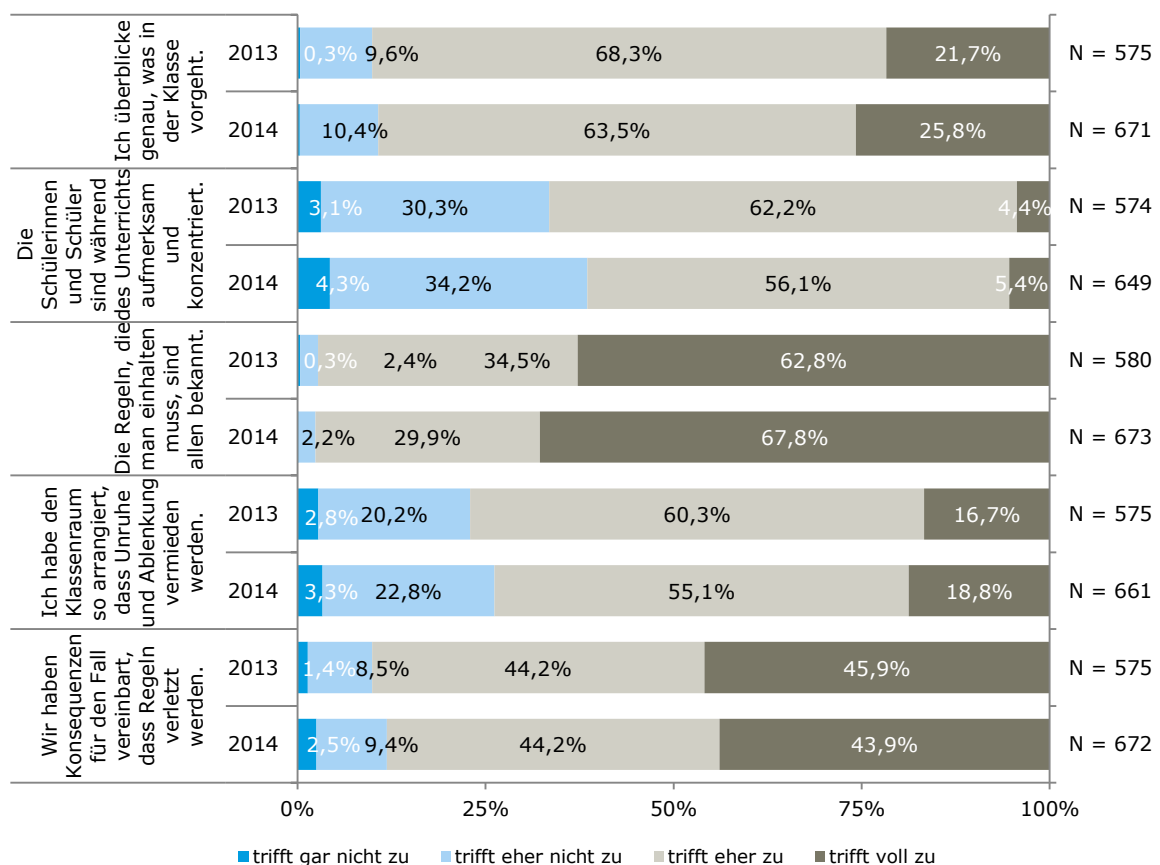
### 6.1.3.3 Klassenführung

Unterricht bedeutet für die allermeisten Lehrpersonen, die Aktivitäten einer Gruppe von zwanzig bis dreißig Schülerinnen und Schülern in festen Rhythmen zu organisieren, zu unterstützen und zu gestalten. Die dahinterstehende Fähigkeit, eine Klasse zu führen oder zu managen, zählt zu den basalen Bestandteilen beruflichen Wissens und Könnens und wird seit langem als essenzieller Aspekt von Unterrichtsqualität angesehen. Während dieses Thema z. B. in den USA seit den klassischen Studien von Jacob Kounin (1976) in Lehrbüchern und im Ausbildungskanon für Lehrpersonen fest verankert ist, steht eine diesbezügliche Tradition im deutschsprachigen Raum aller-

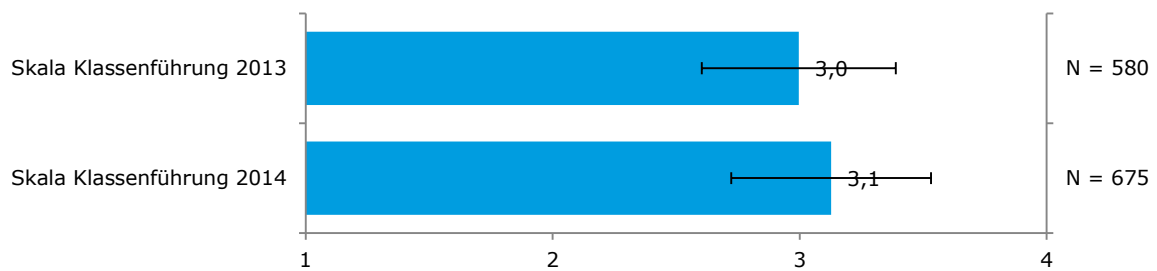
dings immer noch in den Anfängen. Umso auffallender ist es, dass sich die hierauf bezogenen Ergebnisse positiv darstellen.

Den Lehrkräften wurden insgesamt fünf Items vorgelegt, die Rückschlüsse darauf zulassen, inwieweit die Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen bewusst regeln, gezielt beobachten und die Entwicklung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre durch eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung unterstützen. Drei bedeutsame Aspekte von Klassenführung werden von einem außerordentlich großen Teil der befragten Lehrkräfte als eher oder voll zutreffend bezeichnet (siehe Abbildung 32): dass vereinbarte Regeln allen bekannt sind (rund 97 Prozent 2013 bzw. 97,7 Prozent 2014), dass im Falle von Regelverletzung Konsequenzen gezogen werden (90 bzw. 88 Prozent) und dass die Lehrkräfte genau überblicken, was in der Klasse vorgeht (90 bzw. 89 Prozent). Verbindliche Regeln scheinen an Gemeinschaftsschulen einen sehr hohen Stellenwert zu besitzen. Dafür spricht, dass verhältnismäßig viele Lehrkräfte hier die Ausprägung „trifft voll zu“ angegeben haben (2013: 62,8; 2014: 67,8 Prozent). Weitere Vorkehrungen für eine gute Klassenführung beziehen sich auf die Gestaltung der Lernumgebung. In dieser Hinsicht geben knapp drei Viertel der Lehrkräfte an, dass der Klassenraum so arrangiert sei, dass Unruhe und Ablenkung vermieden werden. Über 60 Prozent der Lehrkräfte stimmen der Aussage zumindest eher zu, dass die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts aufmerksam und konzentriert sind.

**Abbildung 32: Klassenführung – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

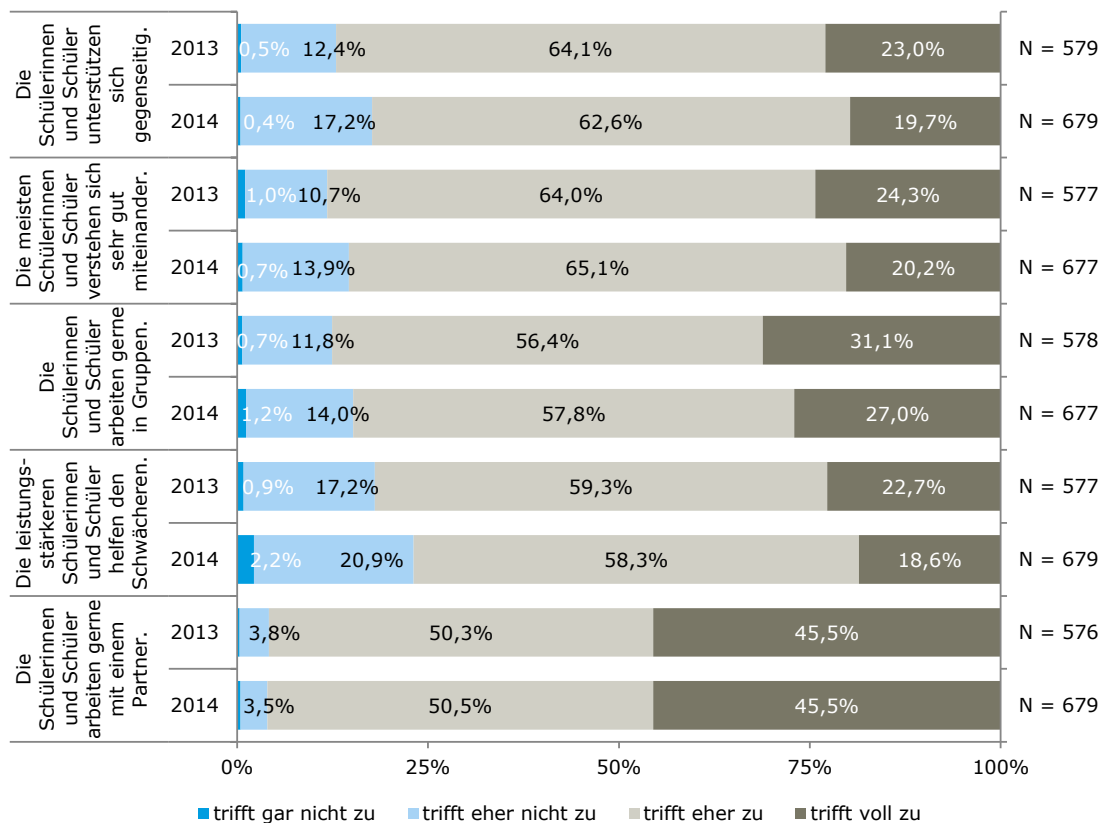


Zwischen 2013 bis 2014 lässt sich hinsichtlich der zu einer Skala zusammengefassten Items zur Klassenführung ein kleiner Unterschied von +0,1 finden. Die Differenz hat eine Effektstärke von Cohens  $d = 0,33$  (vgl. Abbildung 33).

**Abbildung 33: Klassenführung – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

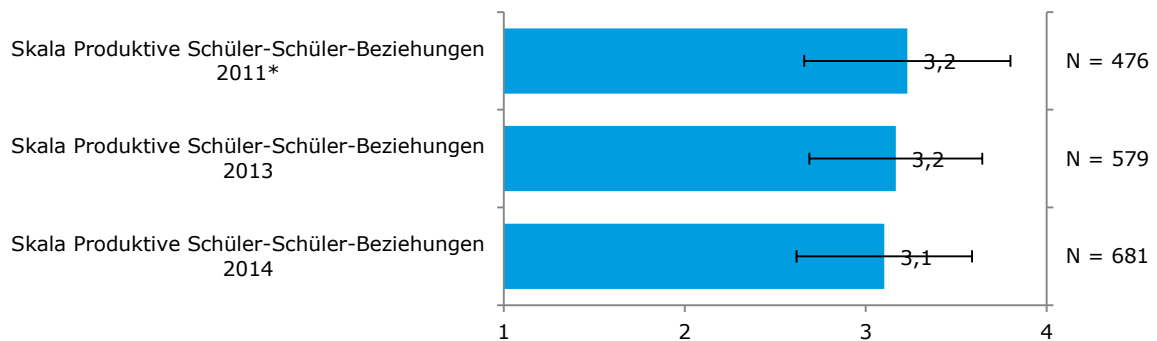
#### 6.1.3.4 Produktive Schüler-Schüler-Beziehungen

Für die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen hat die Lerngemeinschaft konzeptionell einen hohen Stellenwert; denn ein gegenseitig unterstützender und aner kennender Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander wird als Essential einer Schule gesehen, in der Heterogenität als Bereicherung des Lernens verstanden wird. Die damit verbundenen Fähigkeiten sind allerdings auch unabhängig von der Schulform ein wesentlicher Bestandteil einer funktionierenden Lerngemeinschaft. Die Skala *Produktive Schüler-Schüler-Beziehungen* umfasst fünf Items. Wie Abbildung 34 zu entnehmen ist, erhalten alle Items eine sehr große Zustimmung („trifft eher zu“ und „trifft voll zu“). Danach arbeiten z. B. – aus Sicht der Lehrkräfte – die Schülerinnen und Schüler gerne in Gruppen (2013: 87,5 Prozent; 2014: 84,8 Prozent) oder mit einem Partner (2013: 95,8; 2014: 96,0 Prozent). Im Hinblick auf die Beliebtheit der Partnerarbeit bei den Schülerinnen und Schülern stimmen 2013 wie 2014 jeweils 45,5 Prozent der Lehrkräfte sogar „voll zu“.

**Abbildung 34: Produktive Schüler-Schüler-Beziehungen – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Zwischen 2013 bis 2014 lässt sich hinsichtlich der zu einer Skala zusammengefassten Items zu den produktiven Schüler-Schüler-Beziehungen ein kleiner Unterschied von  $-0,1$  feststellen. Die Differenz hat eine Effektstärke von Cohens  $d = -0,13$  (vgl. Abbildung 35).

**Abbildung 35: Produktive Schüler-Schüler-Beziehungen – Skala (Lehrkräftebefragungen 2011, 2013 und 2014, M und SD)**



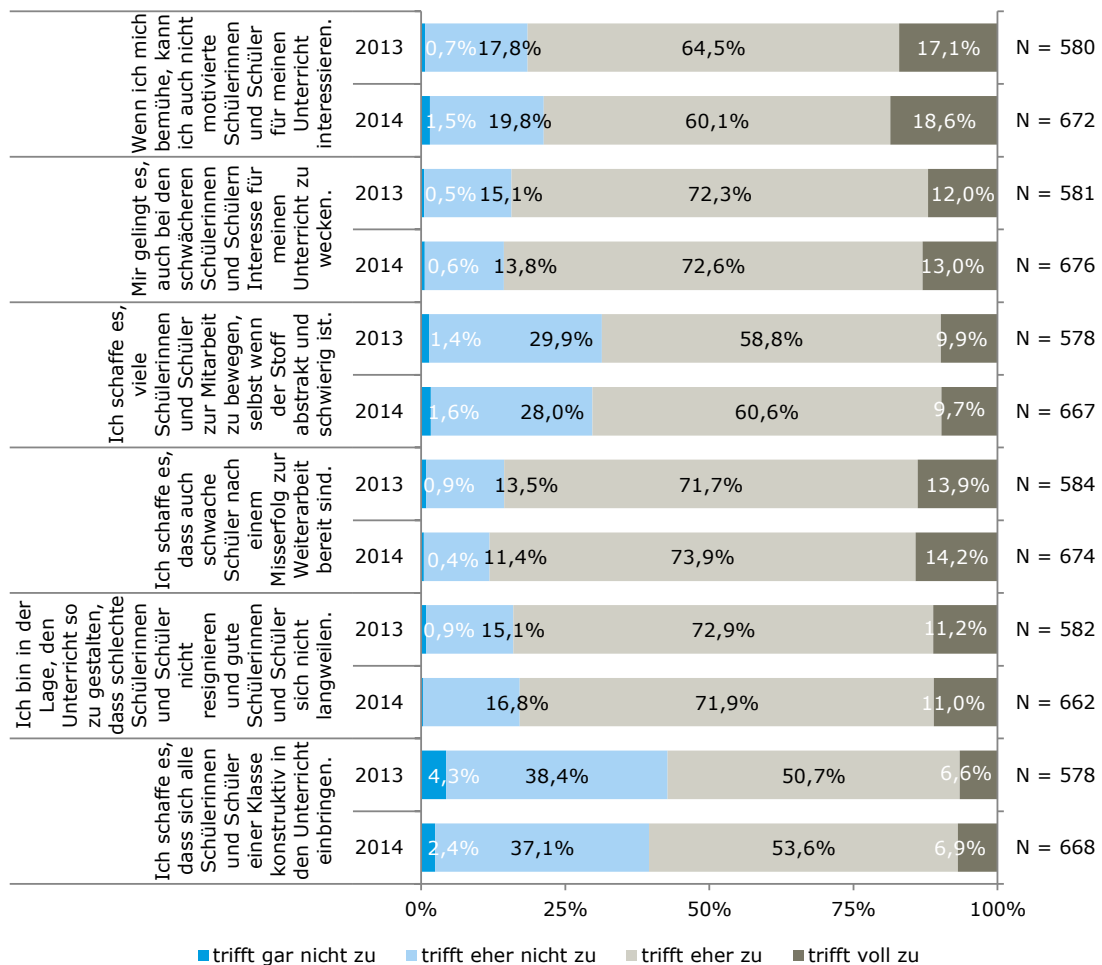
\* Die Werte für 2011 beziehen sich auf die damals wissenschaftlich begleiteten vierzehn Schulen. Die Werte für 2013 und 2014 auf achtzehn Schulen.

Bereits in der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Lehrkräfte zu den Schüler-Schüler-Beziehungen befragt. Zwischen 2011 und 2013 hatte sich das positive Bild der Lehrkräfte so gut wie nicht geändert (Skalenmittelwert 2011: 3,2). Dies steht für eine hohe Kontinuität in der Beurteilung der Produktivität der Lerngemeinschaften und gleichzeitig für eine Übereinstimmung zwischen dem konzeptionellen Anspruch und der Wahrnehmung der Praxis in den Gemeinschaftsschulen.

#### 6.1.3.5 Förderung motivierten Lernens – Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala *Förderung motivierten Lernens* thematisiert die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden bezüglich ihres Lehrerhandelns am Beispiel der Förderung motivierten Lernens. Sie hebt sich von den bislang berichteten Skalen der Kommunikations- und Unterstützungskultur insofern ab, als hier nicht nach Unterrichtshandeln, sondern darauf bezogener Selbstwirksamkeitserwartung gefragt wird. Die Skala enthält sechs Items. Fasst man die beiden höchsten Ausprägungen zusammen („trifft eher zu“ und „trifft voll zu“), dann erhalten vier dieser Items sowohl 2013 als auch 2014 Zustimmungen von mehr als 80 Prozent (siehe Abbildung 36). Danach sind die Lehrkräfte davon überzeugt, das Interesse schwächerer Schülerinnen und Schüler wecken und sie nach einem Misserfolg zur Weiterarbeit motivieren zu können. Gleichzeitig trauen sie sich zu, nicht motivierte Schülerinnen und Schüler für ihren Unterricht interessieren zu können und den Unterricht so zu gestalten, dass weder bei leistungsschwachen noch bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern Resignation und Langeweile aufkommen. Etwas weniger Zustimmung erhält die Selbstwirksamkeitserwartung im Hinblick darauf, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich auch mit abstrakten und schwierigen Inhalten auseinanderzusetzen oder sich konstruktiv in den Unterricht einzubringen.



**Abbildung 36: Förderung motivierten Lernens – Selbstwirksamkeitserwartung – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Der Skalenmittelwert von 2,9 in den Jahren 2013 wie 2014 lässt sich im Sinne einer überwiegend positiven Selbsteinschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung, hier bezüglich ihrer Möglichkeiten zur Förderung eines motivierten Lernens, interpretieren (siehe Abbildung 37).

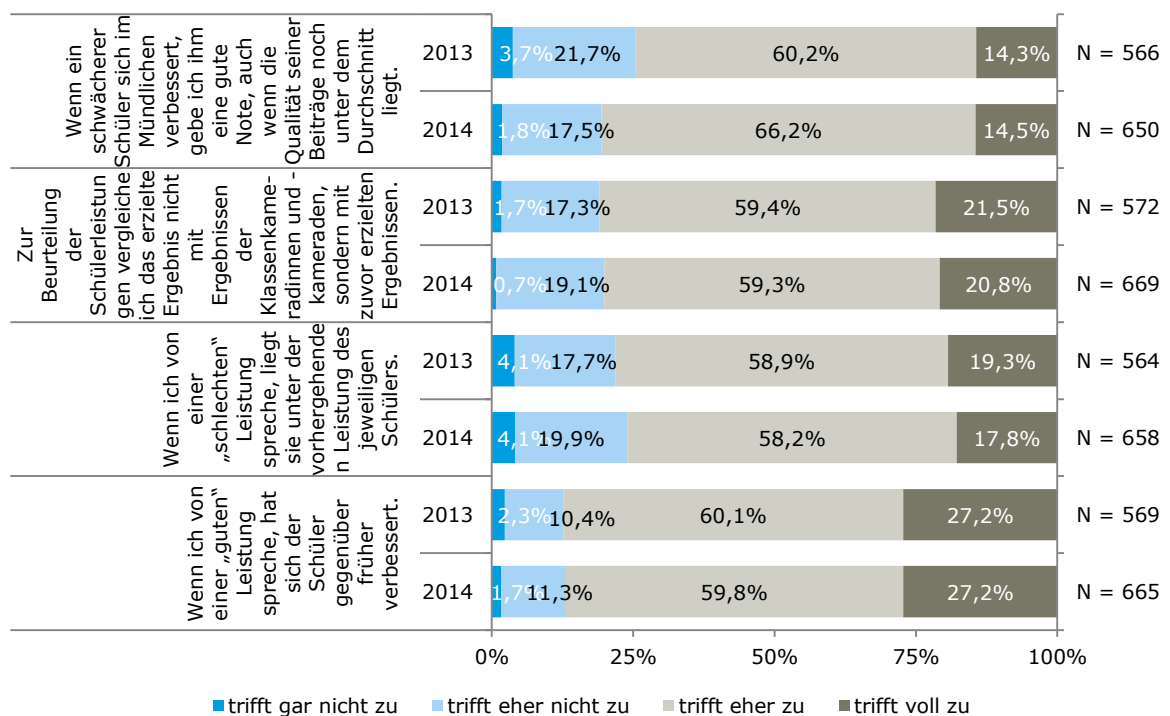
**Abbildung 37: Förderung motivierten Lernens – Selbstwirksamkeitserwartung – Skala (Lehrkräftebefragung 2013 und 2014)**

#### 6.1.3.6 Individuelle Bezugsnormorientierung

Angesichts der großen Bedeutung von Leistungen in der Schule ist die Kommunikation über Leistung sowie deren Bezugsnorm ein wichtiger Indikator für die Unterstützungskultur des Unterrichts. Für die Bewertung der Leistungen in heterogenen Lerngruppen hat die individuelle Be-

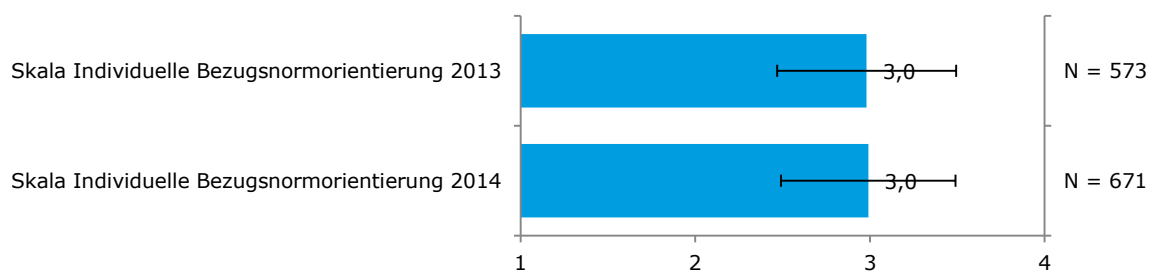
zugsnorm eine besondere Bedeutung. Dabei werden bei Leistungsbewertungen die vorherigen Leistungen des jeweiligen Schülers als Vergleichsmaßstab herangezogen. Somit können leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern Leistungsverbesserungen rückgemeldet werden, wenn sie sich gegenüber früher verbessert haben – auch wenn ihre Leistungen unter dem Klassendurchschnitt liegen. Die Skala *Individuelle Bezugsnormorientierung* umfasst vier Items, die alle eine deutliche Zustimmung erfahren (Abbildung 38). Je nach Item sprechen sich drei Viertel der Lehrkräfte oder mehr für eine individuelle Bezugsnormorientierung aus („trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“). Die größte Zustimmung entfällt – mit rund 87 Prozent – auf das Item, dass von einer „guten“ Leistung gesprochen wird, wenn sich der Schüler gegenüber früher verbessert hat.

**Abbildung 38: Individuelle Bezugsnormorientierung – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**



Diese positive Einschätzung findet Entsprechung in dem Skalenmittelwert, der 2013 wie 2014 bei 3,0 liegt (Abbildung 39).

**Abbildung 39: Individuelle Bezugsnormorientierung – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

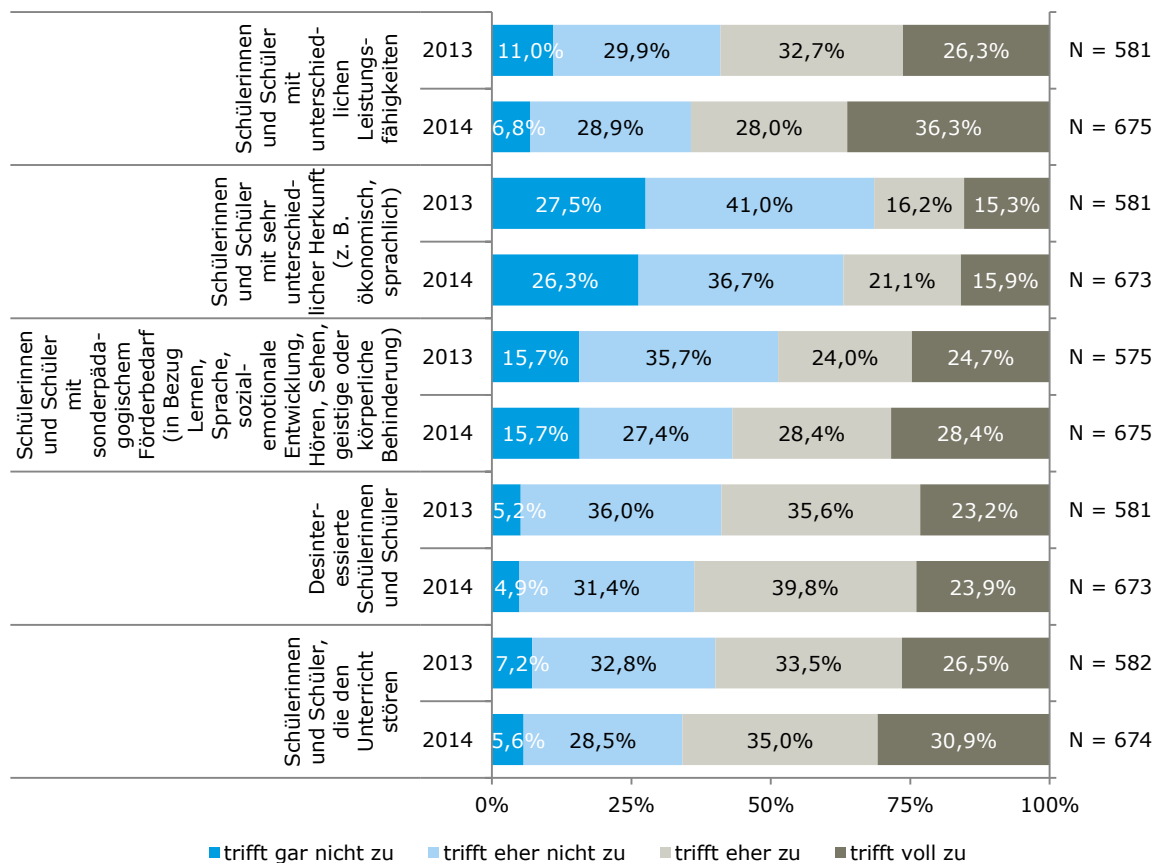


## 6.1.3.7 Subjektiv wahrgenommene Belastungen im Unterricht

Die Skala *Subjektiv wahrgenommene Belastungen im Unterricht* erfasst die subjektiv wahrgenommene Belastung durch bestimmte Lernvoraussetzungen oder durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Die Skala umfasst insgesamt fünf Items (siehe Abbildung 40). Danach wird der Unterricht nach Wahrnehmung der Lehrkräfte vor allem durch Schülerinnen und Schüler erschwert, die den Unterricht stören (60,0 Prozent in 2013 bzw. 65,9 Prozent in 2014 für „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“). Dies ist insofern ein erwartbarer Wert, als störende Schülerinnen und Schüler unabhängig von der Schulform als besonders belastend erfahren werden. Weniger erwartbar ist, dass umgekehrt störende Schülerinnen und Schüler von rund 40 bzw. 44 Prozent der Lehrkräfte nicht oder zumindest eher nicht als erschwerende Bedingung wahrgenommen werden – möglicherweise eher als Herausforderung für besondere pädagogische Interventionen. Von störenden Schülerinnen und Schülern abgesehen werden an den Berliner Gemeinschaftsschulen insbesondere deren unterschiedliche Leistungsfähigkeit sowie desinteressierte Schülerinnen und Schüler als erschwerende Unterrichtsbedingung wahrgenommen.

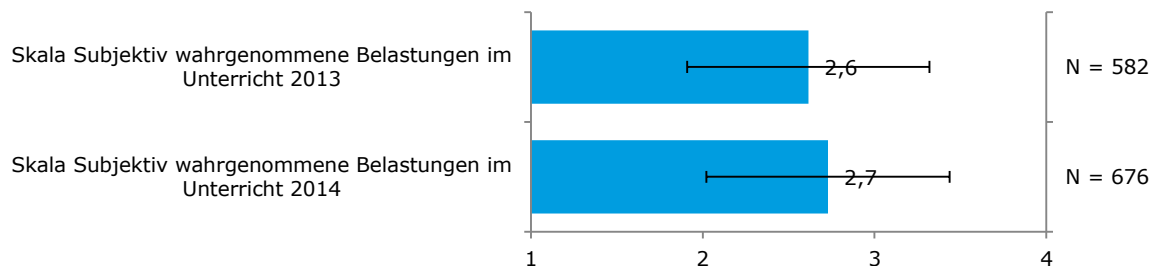
Bedeutsam im Kontext von Gemeinschaftsschule ist schließlich, dass die Heterogenität der Lerngruppe bezüglich der unterschiedlichen Herkunft von einer Mehrheit der Lehrkräfte – etwa 69 (2013) bzw. 63 Prozent (2014) – gar nicht oder eher nicht als erschwerende Bedingung wahrgenommen wird. Hinsichtlich von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind es rund 51 (2013) bzw. 43 Prozent (2014) der Lehrkräfte, die hier eher keine erschwerende Bedingung für den Unterricht feststellen.

**Abbildung 40: Subjektiv wahrgenommene Belastungen im Unterricht – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014) – „Inwiefern wird Ihr Unterricht durch folgende Dinge beeinträchtigt ...“**



Von 2013 bis 2014 zeigen die Ergebnisse für die zu einer Skala zusammengefassten Items zu erschwerenden Unterrichtsbedingungen einen kleinen Unterschied von +0,1. Die Differenz hat eine Effektstärke von Cohens  $d = 0,16$  (vgl. Abbildung 41).

**Abbildung 41: Subjektiv wahrgenommene Belastungen im Unterricht – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**



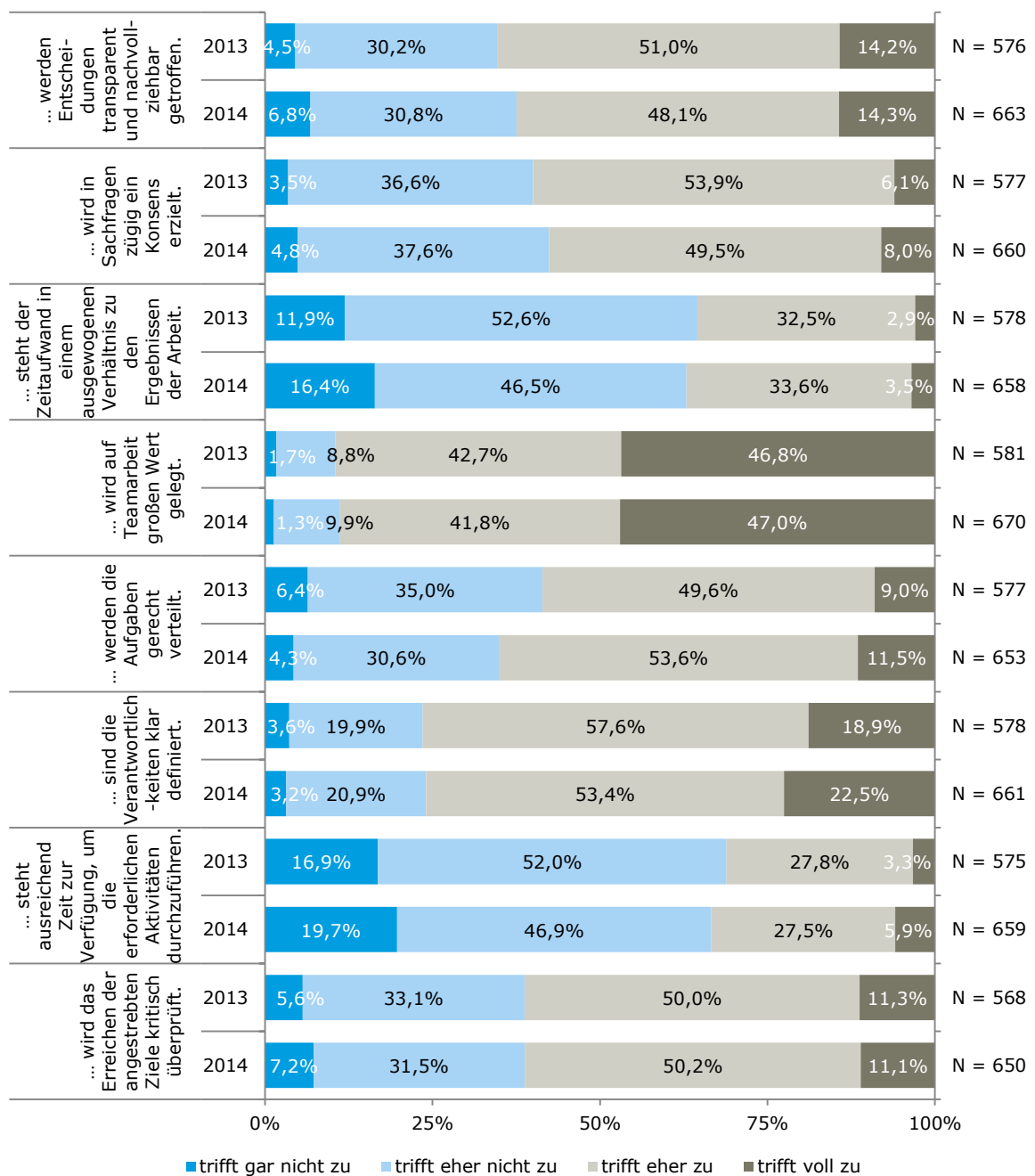
#### 6.1.4 Unterrichtsentwicklung

Unter Unterrichtsentwicklung verstehen wir alle systematischen und gemeinsamen Anstrengungen der an Unterricht Beteiligten, die zur Verbesserung des Lehrens und Lernens sowie der schul-internen Bedingungen für die Entwicklung des Unterrichts beitragen (vgl. Bastian, Combe & Langer, 2007). Systematische und gemeinsame Anstrengungen für eine Weiterentwicklung des Unterrichts und ein darauf bezogenes gemeinsames Verständnis sind auf ermöglichende und förderliche Rahmenbedingungen angewiesen, auf eine Infrastruktur von und für Unterrichtsentwicklung. Darauf konzentrieren sich die Fragen und Skalen zur Unterrichtsentwicklung. Zu einigen Skalen liegen auch Daten aus 2011 vor, die eine Beschreibung Veränderungen bis 2014 ermöglichen.

##### 6.1.4.1 Arbeitskultur im Kollegium

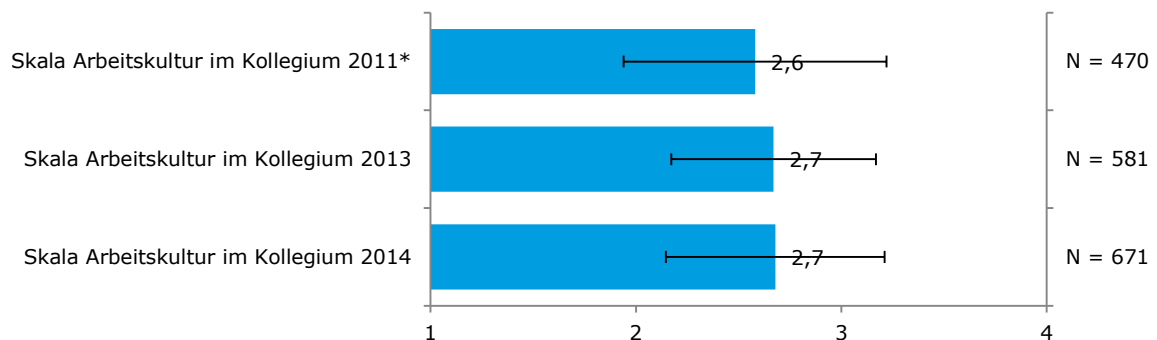
Die Skala „Arbeitskultur im Kollegium“ umfasst acht Items. Die größte Zustimmung findet die Aussage, im Kollegium werde auf Teamarbeit großer Wert gelegt (siehe Abbildung 42): Rund 90 (2013) bzw. 89 Prozent (2014) der befragten Lehrkräfte stimmen dieser Aussage eher oder voll zu. Fünf weiteren Items stimmen die Lehrkräfte der Berliner Gemeinschaftsschulen überwiegend zu. So geben 76,5 (2013) bzw. 75,9 Prozent (2014) an, dass die Verantwortlichkeiten in ihrer Schule klar definiert sind (die beiden positiven Antwortkategorien zusammengefasst). Über 60 Prozent der Befragten bestätigen 2013 und 2014, dass das Erreichen der angestrebten Ziele kritisch überprüft wird. Eine hohe Bereitschaft zur Kooperation ist ebenso bedeutsam für das Gelingen von Entwicklungsprozessen wie eine klare Verteilung der Verantwortlichkeiten und eine kritische Überprüfung des Erreichten. Auch die hohe Zustimmung zur „Konsensfähigkeit in Sachfragen“ (60 Prozent 2013 bzw. 57,5 Prozent 2014) ist angesichts einer ansonsten eher mangelnden Fähigkeit zur Konsensfindung eine hilfreiche Bedingung für eine produktive Gestaltung des gemeinsamen Arbeits- und Entwicklungsprozesses. An den Ergebnissen lässt sich erkennen, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte wesentliche Aspekte der Gestaltung von Arbeitsprozessen positiv beurteilt. Als nicht zufriedenstellend werden allerdings die zeitlichen Rahmenbedingungen wahrgenommen. Der Aussage, dass für die erforderlichen Aktivitäten genügend Zeit zur Verfügung steht, stimmen nur rund 3 (2013) bzw. knapp 6 Prozent (2014) der Lehrkräfte voll zu, jeweils weitere knapp 28 Prozent stimmen dieser Aussage eher zu.

**Abbildung 42: Arbeitskultur im Kollegium – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014) – „An meiner Schule ...“**



Der Mittelwert für diese Skala liegt sowohl 2013 als auch 2014 bei 2,7 (siehe Abbildung 43). Hier finden offensichtlich die negativen Einschätzungen zu den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen ihren Niederschlag. Dabei handelt es sich allerdings vor allem um einen externen Faktor.

**Abbildung 43: Arbeitskultur im Kollegium – Skala (Lehrkräftebefragungen 2011, 2013 und 2014, M und SD)**

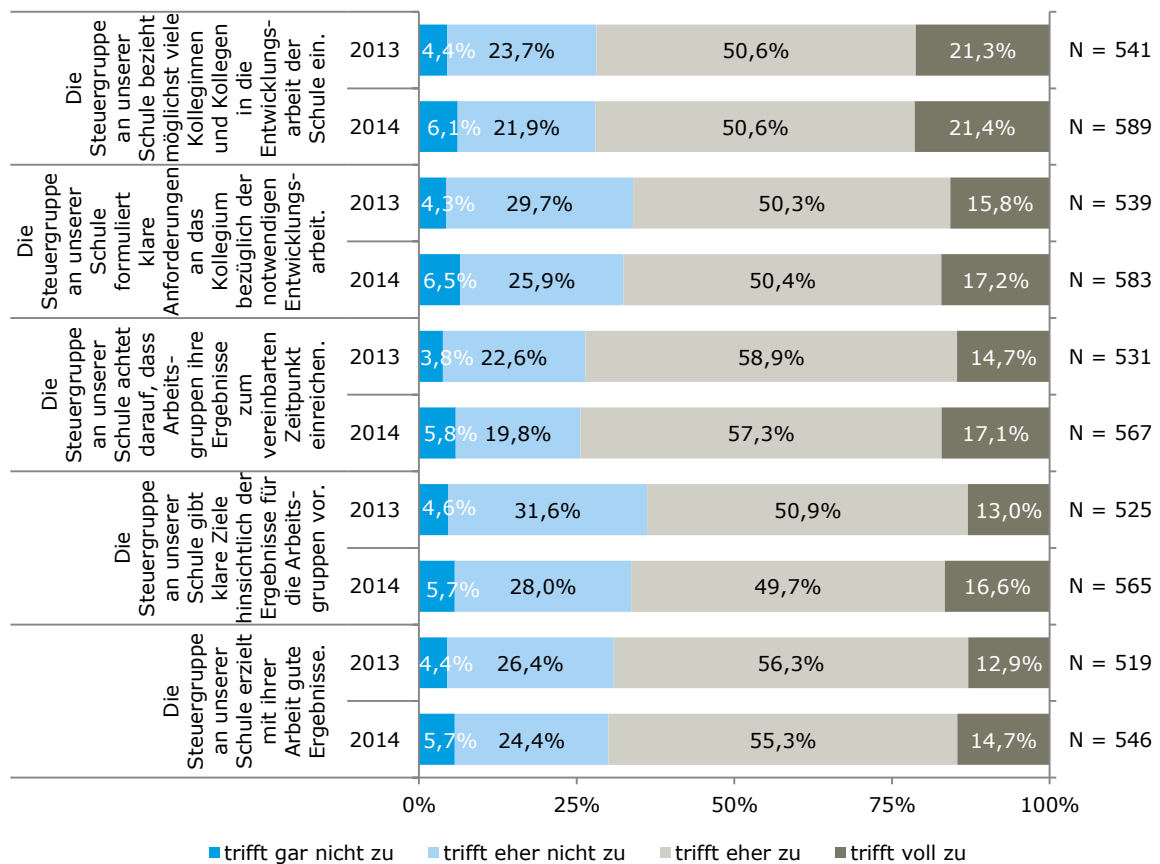


\* Die Werte für 2011 beziehen sich auf die damals wissenschaftlich begleiteten vierzehn und nicht wie 2013 und 2014 auf achtzehn Schulen.

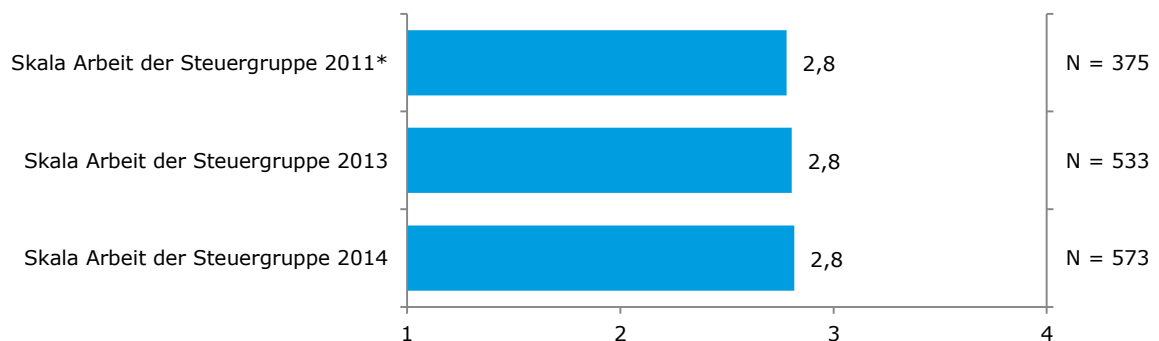
Die Arbeitskultur an den Berliner Gemeinschaftsschulen ist bereits 2011 erhoben worden. Auf Basis der 14 Gemeinschaftsschulen, die sowohl 2011 als auch 2013 untersucht wurden, sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Mit anderen Worten: Die Arbeitskultur wird von den Lehrkräften durchweg mit einer positiven Tendenz wahrgenommen.

#### 6.1.4.2 Arbeit der Steuergruppe

Die Skala *Arbeit der Steuergruppen* umfasst fünf Items. Hier sollten die Befragten angeben, wie sehr sie seitens der Steuergruppe in die Entwicklungsarbeit der Schule einbezogen werden und wie klar die Vorgaben der Steuergruppe für das Kollegium sind. Eine überwiegende Zustimmung („trifft eher zu“ und „trifft voll zu“) von über 70 Prozent der Lehrkräfte erhalten die Aussagen, dass möglichst viele Kolleginnen und Kollegen in die Entwicklungsarbeit der Schule einbezogen sind und dass die Steuergruppe darauf achtet, Ergebnisse der Arbeitsgruppen zum vereinbarten Zeitpunkt zurückzumelden (Abbildung 44). Auch diese beiden Aspekte, nämlich klare Zielvorgaben und Transparenz, sind wichtige Faktoren für das Gelingen einer gemeinsam verantworteten Entwicklungsarbeit. Werden die beiden Kategorien mit der höchsten Zustimmung zusammengefasst, attestieren 69,2 Prozent (2013) bzw. 70 Prozent (2014) der befragten Lehrkräfte der Steuergruppe, dass sie mit ihrer Arbeit gute Ergebnisse erzielen.

**Abbildung 44: Arbeit der Steuergruppe – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

Der Mittelwert für die Skala liegt 2013 und 2014 bei 2,8 und weist somit darauf hin, dass die Arbeit der Steuergruppen tendenziell auf Zustimmung stößt (Abbildung 45). Die relativ hohen Standardabweichungen zeigen jedoch auch, dass die individuellen Urteile hier deutlicher als bei anderen Fragen auseinandergehen. Im Rahmen schulspezifischer Analysen wird zu überprüfen sein, ob diese Unterschiede auf systematische Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen sind (siehe 6.3).

**Abbildung 45: Arbeit der Steuergruppe – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**

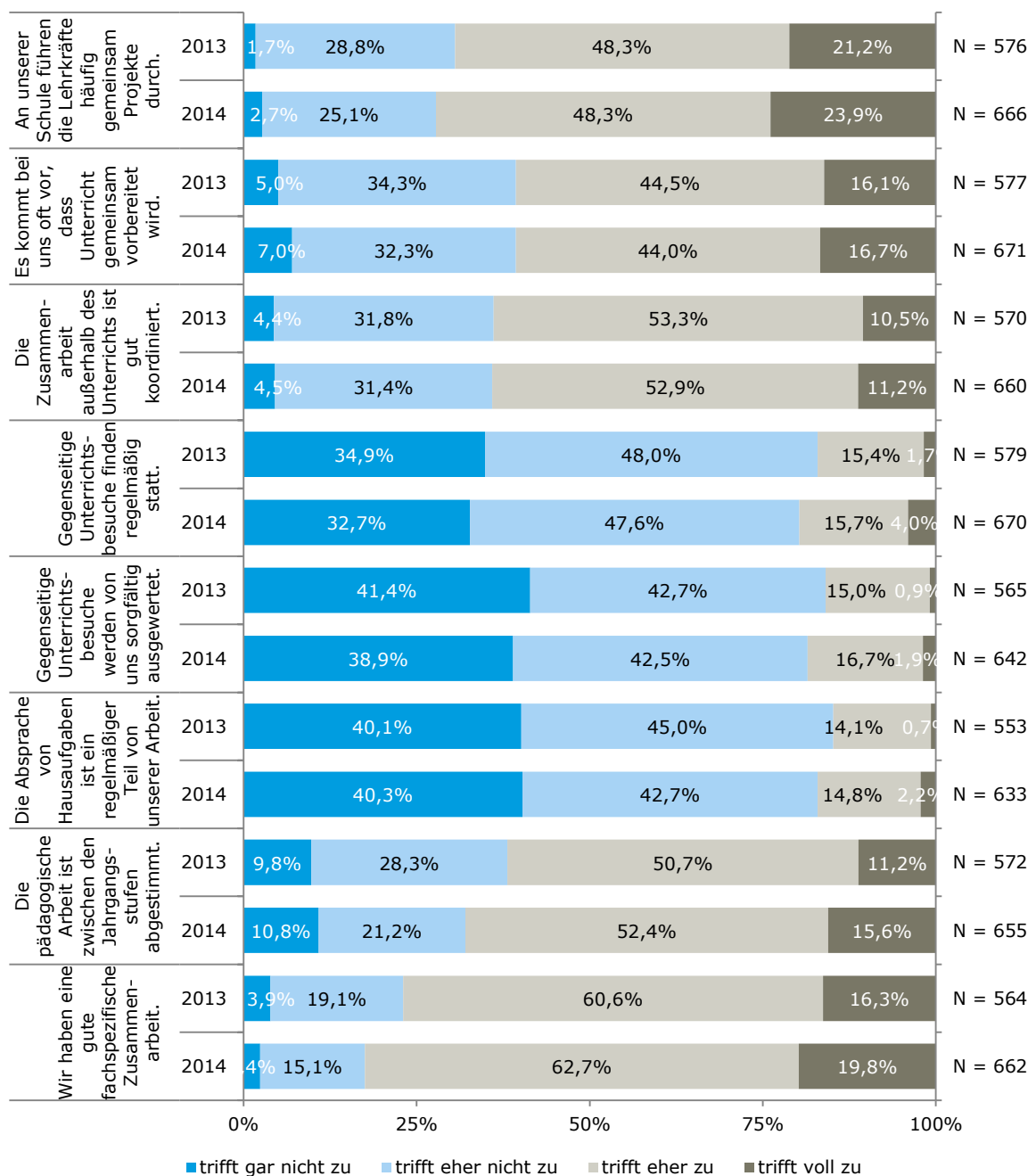
\* Die Werte für 2011 beziehen sich auf die damals wissenschaftlich begleiteten vierzehn und nicht wie 2013 und 2014 auf achtzehn Schulen.

Die Arbeit der Steuergruppe wurde bereits 2011 aus Perspektive der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen erfasst. Hierbei konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen 2011 und 2013 festgestellt werden (der Mittelwert beträgt jeweils 2,8).

#### 6.1.4.3 Unterrichtsbezogene Kooperation

Die Skala *Unterrichtsbezogene Kooperation* umfasst acht Items, die Aspekte der Zusammenarbeit in unterrichtsrelevanten Bereichen erfassen. Kollegiale Kooperation ist einerseits zentrale Bedingung einer gemeinsamen und systematischen Entwicklung des Unterrichts, andererseits aber aufgrund der traditionellen Vereinzelung der Lehrerarbeit eine große Herausforderung. Am stärksten ausgeprägt ist – wie Abbildung 46 zeigt – eine gute fachspezifische Zusammenarbeit (2013: 76,9 Prozent für „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“; 2014: 82,5 Prozent).

**Abbildung 46: Unterrichtsbezogene Kooperation – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

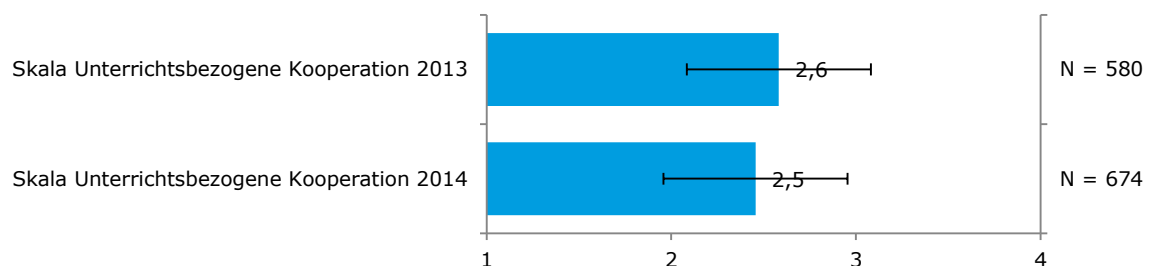




Die Zustimmung einer Mehrheit der Lehrkräfte finden auch Aussagen zur gemeinsamen Durchführung von Projekten (2013 rund 70 Prozent, 2014 rund 72 Prozent), zur Abstimmung zwischen den Jahrgangsstufen (62 bzw. 68 Prozent) sowie zur gemeinsamen Vorbereitung von Unterricht (jeweils rund 61 Prozent). Auch wenn dieser letzte Wert gegenüber den anderen abfällt, kann er als bedeutsames Moment von Unterrichtsentwicklung hervorgehoben werden, weil es sich hier um eine – gegenüber der herkömmlichen Kooperationskultur – höherschwellige und intensive Form aufgabenbezogener Kooperation handelt. Auch der relativ niedrige Zustimmungswert von insgesamt 17 bzw. 2014 rund 20 Prozent bezogen auf gegenseitige Unterrichtsbesuche ist hervorzuheben, da kollegiale Hospitationen immer noch zu den Ausnahmeerscheinungen in Kollegien gehören. In dieser Hinsicht ist auch der Zustimmungswert von etwa 15 bzw. 17 Prozent bezüglich der Absprache von Hausaufgaben schon als beachtlich zu bezeichnen. Denn Studien zur Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen haben gezeigt, dass Hausaufgaben nur dann für den Unterricht produktiv sind, wenn sie mit entsprechenden Phasen des Nachmittagsangebots durch Absprachen in Beziehung gebracht werden, was der Praxis von Ganztagschulen noch eher selten entspricht (vgl. Höhmann & Schaper 2008; allgemein zur Qualität von Ganztagsangeboten u. a. Brümmer, Rollett & Fischer 2011).

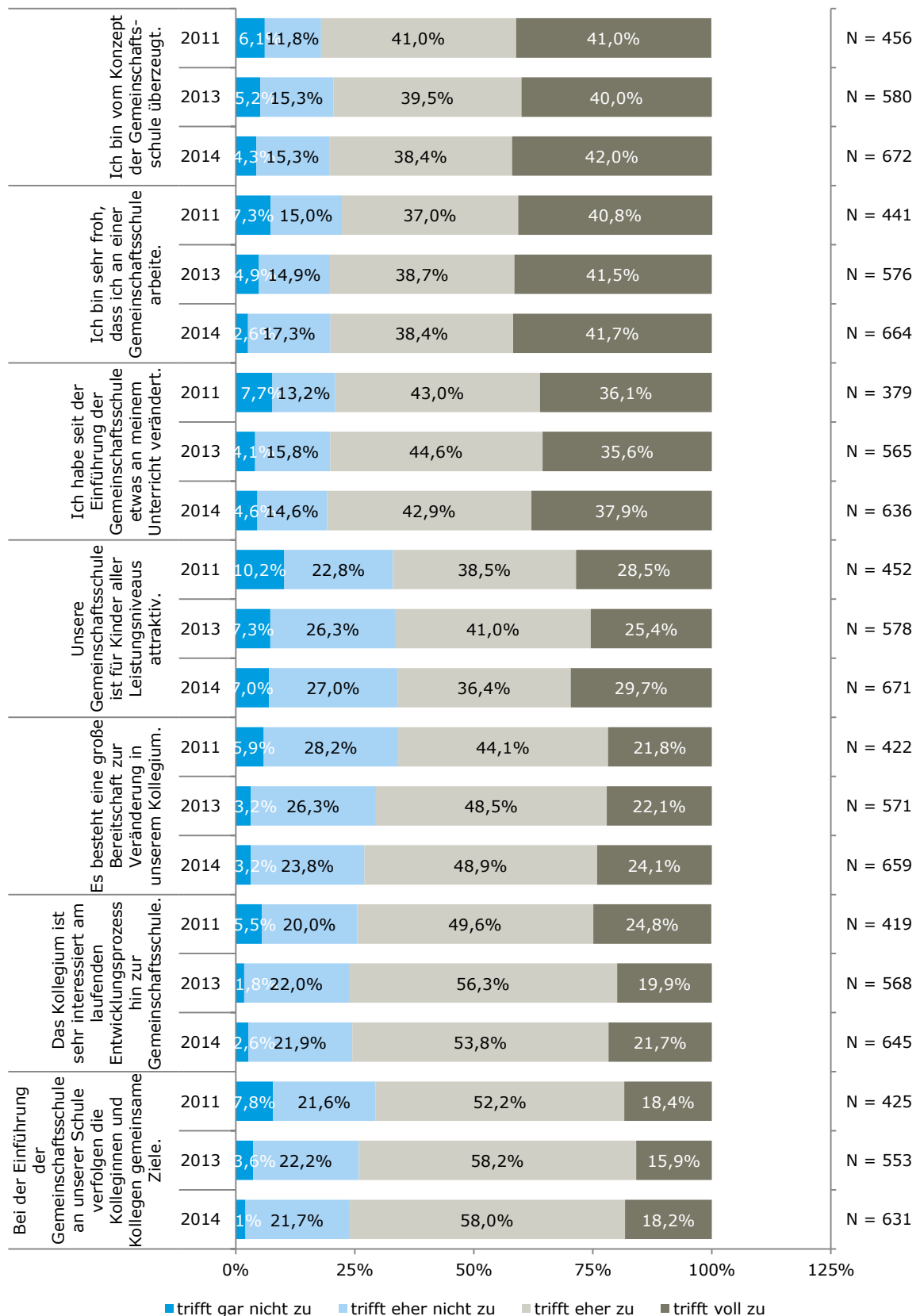
Zwischen 2013 und 2014 gibt es einen Unterschied von  $-0,1$  hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Kooperation der Lehrkräfte. Die Differenz hat eine Effektstärke von Cohens  $d = -0,25$  (vgl. Abbildung 47). Zu beachten ist, dass anspruchsvolle Kooperationsmaßnahmen wie gegenseitige Unterrichtsbesuche und die Abstimmung von Hausaufgaben 2014 häufiger berichtet werden als 2013.

**Abbildung 47: Unterrichtsbezogene Kooperation – Skala (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014, M und SD)**



#### 6.1.4.4 Einstellungen gegenüber der Gemeinschaftsschule

Im Rahmen der Lehrkräftebefragungen an den Berliner Gemeinschaftsschulen wurden auch generelle Einstellungen gegenüber der Gemeinschaftsschule erfasst. Die größte Zustimmung erhielten in beiden Erhebungen die Aussagen „Ich bin vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt.“ sowie „Ich bin sehr froh, dass ich an einer Gemeinschaftsschule arbeite.“ (vgl. Abbildung 48). Der ersten Aussage stimmten 2013 und 2014 jeweils rund 80 Prozent der Lehrkräfte eher oder voll zu. Nahezu gleich groß war die Zustimmung zur zweiten Aussage. Eine etwas geringere Zustimmung zeigt sich für die Items „Unsere Gemeinschaftsschule ist für Kinder aller Leistungsniveaus attraktiv.“ (rund 66 Prozent in 2013 und 2014) und „Bei der Einführung der Gemeinschaftsschule an unserer Schule verfolgen die Kolleginnen und Kollegen gemeinsame Ziele.“ (2013: 64 Prozent; 2014: 66 Prozent).

**Abbildung 48: Einstellungen gegenüber der Gemeinschaftsschule – Einzelitems (Lehrkräftebefragungen 2011, 2013 und 2014)**

Die Einstellungen zur Gemeinschaftsschule wurden bereits 2011 bei den Lehrkräften der Berliner Gemeinschaftsschulen erfragt. Hierbei lässt sich feststellen, dass die Einstellungen seit 2011

weitgehend konstant geblieben sind oder sich zugunsten der Gemeinschaftsschule verändert haben. Der Vergleich von 2013 und 2014 bestätigt konstant positive Einstellungen auf hohem Niveau. Bemerkenswert ist dabei, dass nach mittlerweile sechs Jahren Arbeit im Rahmen dieser neuen und sehr herausfordernden Schulform kein Absinken der Zustimmung durch die Lehrkräfte festzustellen ist.

#### 6.1.5 Vergleich der Ergebnisse der Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014

Die Ergebnisse der Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014 sind in großem Maße konsistent. Vergleicht man die Skalenmittelwerte von 2013 und 2014, so wird diese Beobachtung besonders deutlich: Zwar weichen sie in fünf von 15 Fällen ab, dann jedoch nur um minimale 0,1 Skalenpunkte. Nur drei Skalen erreichen eine Effektstärke Cohens  $d$  von mehr als  $\pm 0,2$ . Dies betrifft die Skalen *Schülerpartizipation*, *Klassenführung* und *Unterrichtsbezogene Kooperation*. Danach ist der Mittelwert für *Klassenführung* 2014 höher als 2013. Bei den anderen beiden Skalen, also *Schülerpartizipation* und *Unterrichtsbezogene Kooperation*, verhält es sich umgekehrt. Hier liegen die Mittelwerte 2013 höher als 2014. Auch auf Ebene der einzelnen Items zeigen sich häufig nur geringe Unterschiede zwischen 2013 und 2014. Lediglich bei einem Item hat sich die Zustimmung im Vergleich zum Vorjahr im zweistelligen Prozentbereich verändert: Während 2013 gut 26 Prozent der Lehrkräfte voll zustimmten, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten eine erschwerende Unterrichtsbedingung seien, waren es 2014 etwas über 36 Prozent der Lehrkräfte.

## 6.2 Vergleich von individuellem Längsschnitt und Querschnittsvergleich

Die Ergebnisse in den vorhergehenden Abschnitten dieses Berichts basieren auf den Daten aller in 2013 und 2014 beteiligten Personen und sollen als *Querschnittsvergleich* bezeichnet werden. Im folgenden Kapitel sollen die Daten derjenigen Personen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben (also die individuellen Längsschnitte) verglichen werden mit den Querschnittsdaten der gesamten Gruppe (bzw. dem Querschnittsvergleich). Bei diesem Vergleich geht es um die Frage, ob es zwischen dem individuellen Längsschnitt und dem Querschnittsvergleich eine bedeutsame Differenz gibt.

Von insgesamt 1.039 Lehrkräften der 7. bis 10. Klassen der Berliner Gemeinschaftsschulen, die 2013 und 2014 an den Befragungen der wissenschaftlichen Begleitung teilnahmen, haben sich 248 Lehrkräfte – anhand individueller Codes nachvollziehbar – zu beiden Messzeitpunkten an der Befragung beteiligt. Für diese Personen liegen also individuelle Längsschnittdaten vor (vgl. Kapitel 4.2.1.1).

Der Vergleich zwischen individuellem Längsschnitt und Querschnittsvergleich bezieht sich auf a) Skalenmittelwerte für 2013, welche die Ausgangslage markieren, und auf b) die Entwicklung der Skalenwerte bzw. die darauf bezogenen Differenzen zwischen 2013 und 2014. In Tabelle 2 werden die Ergebnisse des Vergleichs zwischen den individuellen Längsschnittdaten und den Daten des Querschnittsvergleichs berichtet. Die Skalenmittelwerte von 2013 liegen im individuellen Längsschnitt in der Regel zwischen 0,00 und 0,04 über denen des Querschnittsvergleichs, hinsichtlich eines konstruktivistischen Unterrichts mit strukturierenden Anteilen sind es – mit 0,10 – etwas mehr. Bei der Entwicklung von 2013 bis 2014 weicht der individuelle Längsschnitt je nach Skala zwischen 0,02 und 0,05 vom Querschnittsvergleich ab. Somit sind die Mittelwertunterschiede zwischen dem individuellen Längsschnitt und dem Querschnittsvergleich insgesamt betrachtet sehr gering. Das deutet darauf hin, dass die systematischen Ausfälle im Längsschnitt praktisch keine Bedeutung haben. Deshalb ist es gerechtfertigt, für die weiteren Analysen die Daten des Querschnittsvergleichs heranzuziehen.

**Tabelle 2: Abweichung der individuellen Längsschnittdaten von den Daten des Querschnittsvergleichs (Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

	Abweichung Individueller Längsschnitt vom Querschnittsvergleich (Mittelwert 2013)	Abweichung Individueller Längsschnitt vom Querschnittsvergleich (Entwicklung von 2013 bis 2014)	N (Querschnittsvergleich 2013/ Individueller Längsschnitt 2013)
Skala Schülerpartizipation (Was lernen?)	0,00	-0,02	594/247
Skala Selbstbestimmung/ Autonomie	0,04	-0,05	595/247
Skala Selbstregulation	0,04	-0,01	592/246
Skala Konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen	0,10	-0,02	592/246
Skala Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation	0,00	-0,03	589/246
Skala Förderung von Lernstrategien	0,02	0,00	589/247
Skala eigenverantwortliches Lernen in komplexen Arrangements	0,04	0,03	588/246
Skala Lehrergesteuerter Unterricht	0,00	0,00	585/245
Skala Individualisierung und Differenzierung	0,02	0,00	588/246
Skala Förderung motivierten Lernens - Selbstwirksamkeitserwartung	0,00	0,00	583/244
Skala Subjektiv wahrgenommene Belastungen im Unterricht	0,01	-0,03	582/243
Skala Produktive Schüler-Schüler- Beziehungen	0,03	0,02	579/244
Skala Individuelle Bezugsnormorientierung	0,00	0,00	573/242
Skala Scaffolding	0,03	0,00	581/246
Skala Klassenführung	0,03	0,02	580/245
Skala Schülerfeedback im Unterricht	0,01	0,01	577/246
Skala Arbeitskultur im Kollegium	0,04	-0,02	581/247
Skala Arbeit der Steuergruppe	0,03	0,01	533/227
Skala Unterrichtsbezogene Kooperation	0,00	0,01	580/247

### 6.3 Einzelschulbezogene Befunde der Lehrkräftebefragung

Die vorangegangenen Analysen der Lehrkräftebefragung bezogen sich auf Befunde über alle Schulen hinweg. Dieser Schritt ist notwendig, um den Stand der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung für alle Gemeinschaftsschulen zu beschreiben. Je nach Schule kann sich das Bild aber unterschiedlich darstellen. In den folgenden Abschnitten wird deshalb gefragt, wie sich die Einschätzungen zwischen den Schulen, aber auch innerhalb einzelner Schulen verteilen. Zunächst werden Ergebnissen aus Analysen präsentiert, die Rückschlüsse darauf zulassen, ob die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung eher auf individuelle Unterschiede zwischen den Lehrkräften oder eher auf Unterschiede zwischen den Einzelschulen zurückgeführt bzw. durch sie erklärt werden können (vgl. Kapitel 6.3.1). Ergänzend dazu werden für ausgewählte Skalen die Verteilungen zwischen den Schulen sowie innerhalb der einzelnen Schulen differenziert dargelegt (vgl. Kapitel 6.3.2). Beide Kapitel basieren auf Daten der aktuellsten Lehrkräftebefragung (2014). Ob und inwieweit sich zwischen den beiden Messzeitpunkten Unterschiede an den einzelnen Schulen feststellen lassen, wird abschließend berichtet (Kapitel 6.3.3).

#### 6.3.1 Bedeutung von Individualebene und Schulebene für Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung (Varianzanteile)

Die in Kapitel 6.1 dargestellten Befunde zu den Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014 zeigen unter anderem, wie stark die Einschätzungen der Lehrkräfte in der gesamten Stichprobe streuen. Die Streuungen fallen mal geringer aus (z. B. bei den Items und Skalen zum lehrergesteuerten Unterricht, zum Scaffolding und zur Klassenführung), mal höher (z. B. bei den Items und Skalen zur Schülerpartizipation, zur Selbstregulation oder zu erschwerenden Unterrichtsbedingungen). In welchem Maße die Streuungen der Einschätzungen auf individuelle Unterschiede der Lehrkräfte oder systematische Unterschiede zwischen Einzelschulen zurückzuführen sind, kann eine wertvolle Information für die Schulentwicklung sein. Findet sich ein relevanter Teil der Gesamtstreuung (*Varianz*) auf der Schulebene, dann deutet das auf deutliche Unterschiede zwischen den Schulen hin. Für die Schulentwicklung bedeutet das, dass insbesondere Maßnahmen auf der Schulebene sinnvoll sind (z. B. gemeinsame konzeptionelle Arbeit im Kollegium). Findet sich ein relevanter Teil der Varianz dagegen eher auf der Individualebene, dann sollten die Veränderungen von Schule und Unterricht auch auf der Individualebene ansetzen (z. B. Aus- und Fortbildung).

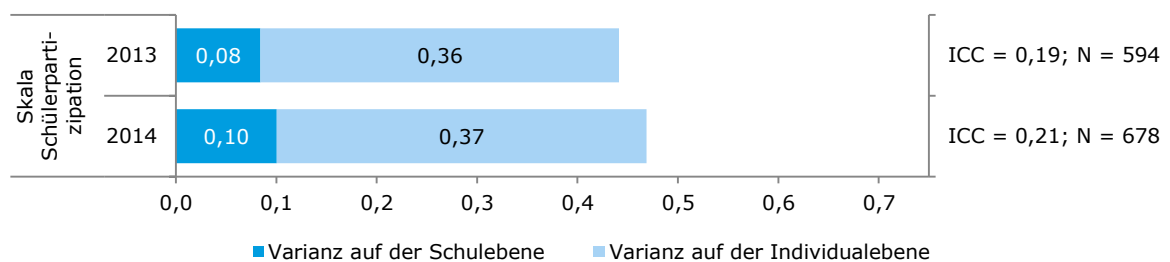
Die Varianzanteile auf der Schulebene bzw. auf der Individualebene wurden mit Hilfe von Varianzanalysen für die 2013 und 2014 erfassten Skalen zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung berechnet. Aus dem Anteil der Varianz auf Schulebene an der Gesamtvarianz einer (abhängigen) Variablen errechnet sich die Intraklassenkorrelation (ICC – „intra class correlation“). Der Koeffizient für die ICC liegt zwischen 0 und 1. Ein Wert von 0,2 bedeutet, dass 20 Prozent der Gesamtvarianz der betrachteten Variable (z. B. Skala *Selbstregulation*) durch die Zugehörigkeit zur Einzelschule erklärt werden können und 80 Prozent durch individuelle Merkmale der Lehrkräfte. Welche Bedeutung die Schul- und die Individualebene für die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung haben, wird im Weiteren dargelegt.

##### 6.3.1.1 Ziel- und Inhaltskultur

Die Dimension der Ziel- und Inhaltskultur wird neben den Präferenzen für bestimmte Bildungsziele durch die Skala *Schülerpartizipation* repräsentiert. Sie gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Schülerinnen und Schüler an der Auswahl von Inhalten und Fragestellungen beteiligt werden. In Abbildung 49 ist nun zu sehen, wie sich die Varianz in den Antworten der Lehrkräfte zusammensetzt. Dabei zeigt sich, dass die Unterschiede in den Einschätzungen stärker auf der Ebene der

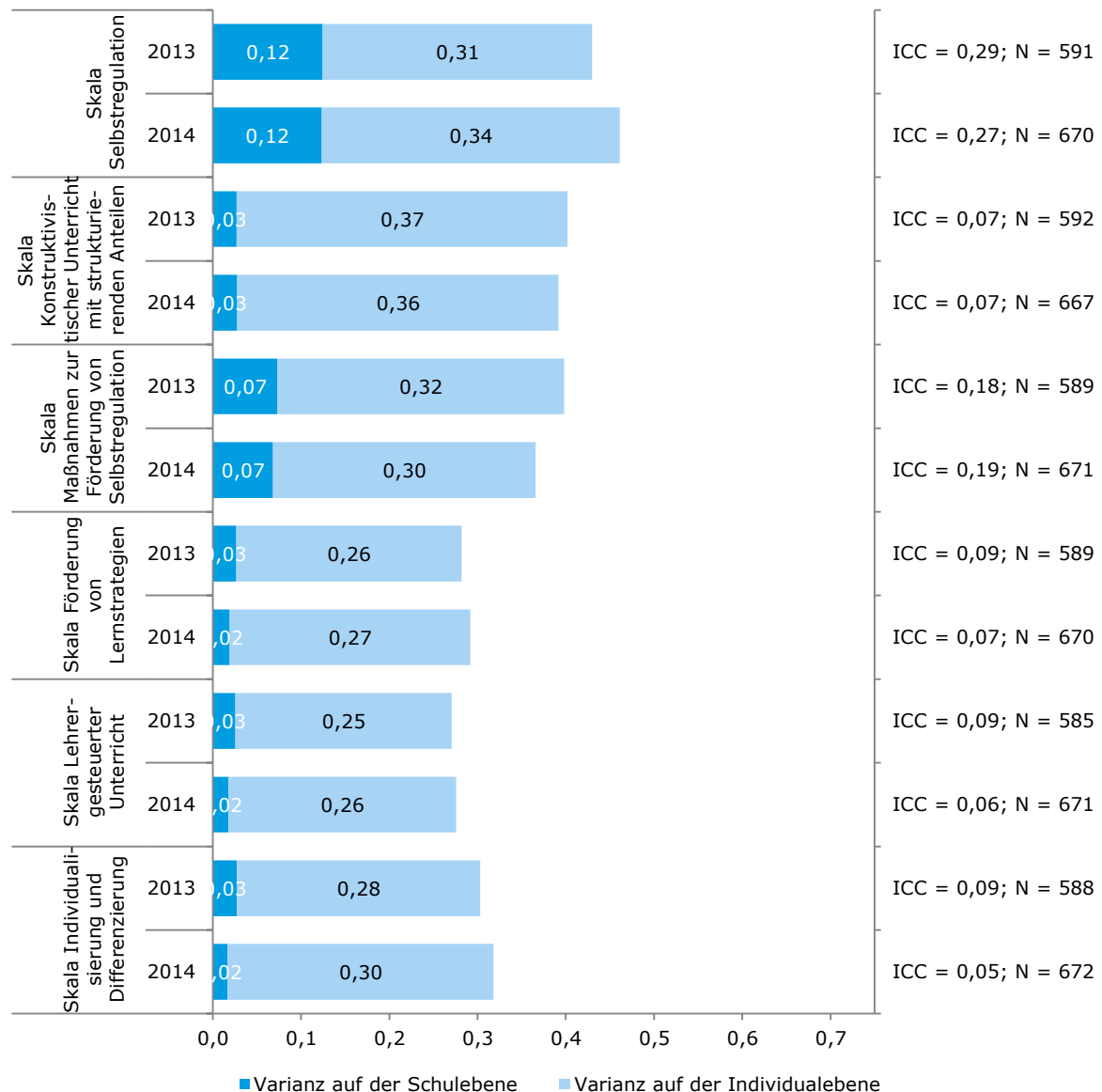
einzelnen Lehrkraft als auf Ebene der Schule liegen (2014: 0,37 gegenüber 0,10). Dafür spricht auch die Intraklassenkorrelation: Bei einem ICC von 0,21 (für 2014) gehen 21 Prozent der Gesamtvarianz der Skala *Schülerpartizipation* auf die Schulebene und 79 Prozent auf die Individualebene zurück. Danach hängt die Entscheidung, ob und inwieweit Schülerinnen und Schüler an der Auswahl von Inhalten und Fragestellungen beteiligt werden, primär von der einzelnen Lehrkraft ab. Demgegenüber kommt der Schule – im Sinne dort zu beobachtender Praktiken – nur eine nachgeordnete Bedeutung zu. Konkret bedeutet das, dass Maßnahmen zur Stärkung von Schülerpartizipation die jeweilige Bereitschaft und das jeweilige Können der einzelnen Lehrkräfte in den Blick nehmen und hier ansetzen müssen – und das nicht nur an einzelnen Schulen, sondern schulübergreifend.

**Abbildung 49: Ziel- und Inhaltskultur – Varianz auf Schul- und Individualebene (18 Gemeinschaftsschulen; Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**



#### 6.3.1.2 Lern- und Verstehenskultur

Im Folgenden stehen die Intraklassenkorrelationen im Fokus. Dabei zeigt sich, dass diese für die meisten Skalen, die zur Dimension Lern- und Verstehenskultur gehören, unterhalb von 0,10 liegen (siehe Abbildung 50). Das bedeutet, dass z. B. bei der Skala *konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen* – ausgehend mit einem ICC-Wert von 0,07 – 7 Prozent der Gesamtvarianz auf die Schulebene und 93 Prozent auf die Individualebene zurückgehen. Das entsprechende Unterrichtshandeln ist also in erster Linie auf die individuelle Lehrkraft zurückzuführen. Demgegenüber ist die Schule – bezogen auf die Verknüpfung von Konstruktion und Strukturierung – von geringer Bedeutung. Interessant ist jedoch, dass die Spielräume für Selbstregulation im Unterricht sowie Maßnahmen zur gezielten Förderung von Selbstregulation sehr viel stärker von den Gegebenheiten in den Schulen abhängen: Im Jahr 2014 werden 27 Prozent (Selbstregulation) bzw. 19 Prozent (Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation) der Gesamtvarianz durch die Zugehörigkeit zu einer Schule erklärt. Somit ist für sich betrachtet der Beitrag der Schule zur Gesamtvarianz der beiden Skalen durchaus beachtlich. Mit anderen Worten: Hier scheint es relativ deutliche Unterschiede zwischen den Einzelschulen zu geben. Daraus folgt, dass es durchaus sinnvoll ist, Maßnahmen zur Stärkung der Selbstregulation im Unterricht auf der Schulebene anzusiedeln (z. B. Absprachen zum Einsatz von Lerntagebüchern in allen Klassen). Dennoch hängt auch hier die Entscheidung wiederum primär von der einzelnen Lehrkraft ab. Daraus folgt, Maßnahmen auf Schulebene mit Maßnahmen zu kombinieren, die stärker auf die individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte und deren Handeln zielen (z. B. individuelle Überzeugungen thematisieren oder Spielräume für die Erprobung ermöglichen).

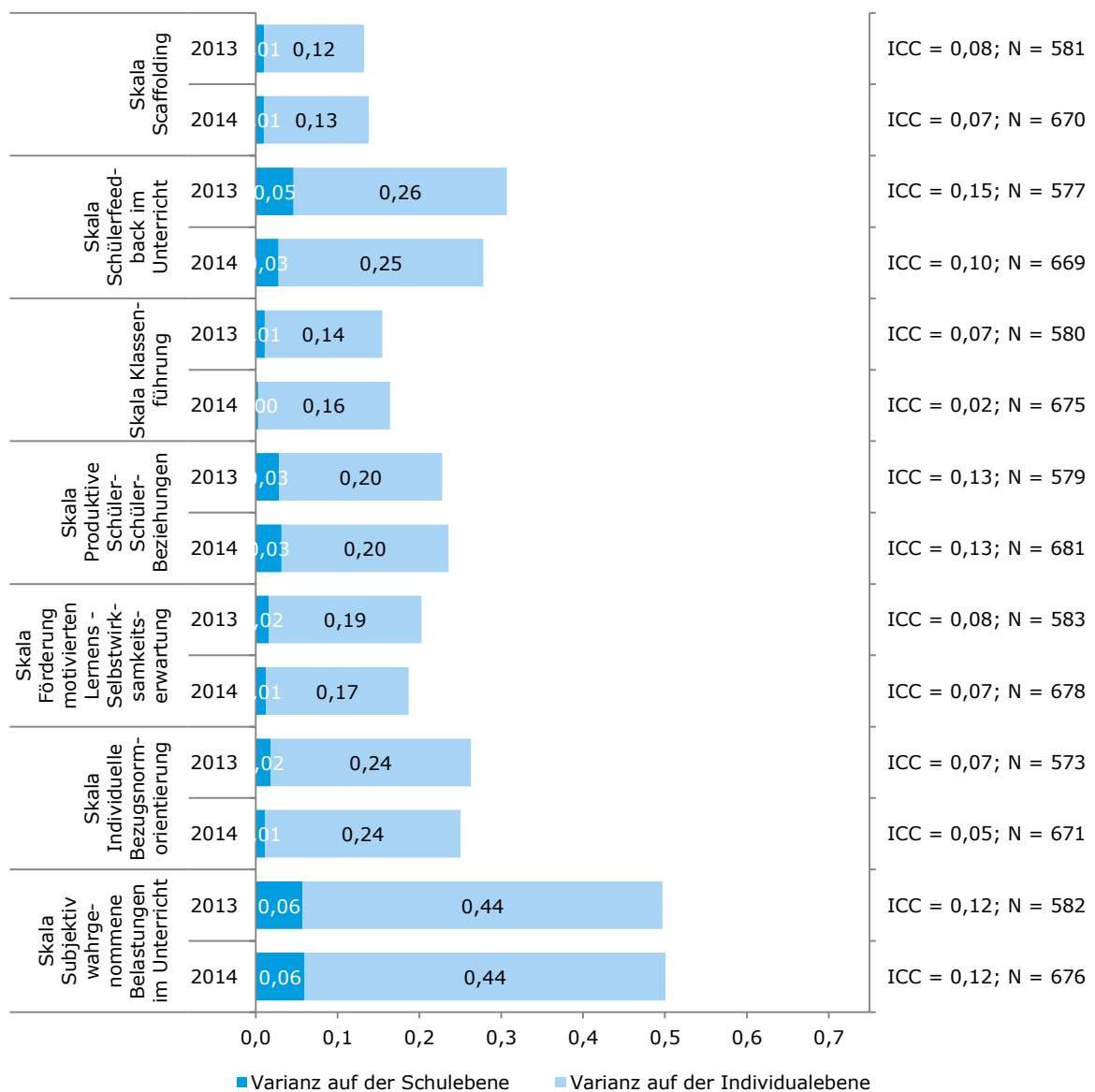
**Abbildung 50: Lern- und Verstehenskultur – Varianz auf Schul- und Individualebene (18 Gemeinschaftsschulen; Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014)**

### 6.3.1.3 Kommunikations- und Unterstützungskultur

Zunächst fällt auf, dass die Varianz der Einschätzungen für die Skalen dieser Dimension zum Teil geringer ausfällt als für die Skalen der beiden anderen Dimensionen: Betrachtet man z. B. die Skala *Scaffolding*, so bedeutet eine Varianz von 0,13 auf der Individualebene (hier: 2014), dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen die entsprechenden Items sehr ähnlich eingeschätzt hat. Des Weiteren zeigt sich, dass einige Skalen – vor allem *Klassenführung* und *Individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte* – kaum nennenswerte Varianzanteile auf der Schulebene aufweisen. Hier liegen die Intraklassenkorrelationen zwischen 0,02 und maximal 0,07. Einen etwas größeren Beitrag zur Erklärung der Gesamtvarianz leistet die Schulebene für die Skala *Schülerfeedback im Unterricht*. Mit 15 Prozent (2013) bzw. 10 Prozent (2014) lässt sich ein nennenswerter Teil der Varianz auf die Schulebene zurückführen. Der deutlich größere Teil der Varianz liegt aber wiederum auf der Individualebene. Interessant ist schließlich, dass für die Dimension Kommunikations- und Unterstützungskultur die mit Abstand größten Varianzen auf die Skala *subjektiv wahrgenommene Belastungen des Unterrichts* z. B. durch sehr unterschiedliche kognitive und soziale Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern. Die Einschätzun-

gen der Lehrkräfte fallen – gemessen an den in der Abbildung dargestellten Varianzen – recht unterschiedlich aus. Mit einer Intraklassenkorrelation von 0,12 (2013 wie 2014) liegt der kleinere Anteil der festgestellten Varianz an der Gesamtvvarianz auf der Schulebene. Dieser Wert bedeutet, dass 12 Prozent der Gesamtvarianz auf Unterschiede zwischen den Schulen und 88 Prozent auf unterschiedliche Einschätzungen der Lehrkräfte zurückgeführt werden können. Folglich werden objektive Rahmenbedingungen in den Schulen von den Lehrkräften sehr unterschiedlich wahrgenommen und als mehr oder weniger belastend empfunden.

**Abbildung 51: Kommunikations- und Unterstützungskultur – Varianz auf Schul- und Individualebene (18 Gemeinschaftsschulen, Lehrkräftebefragung 2013 und 2014)**



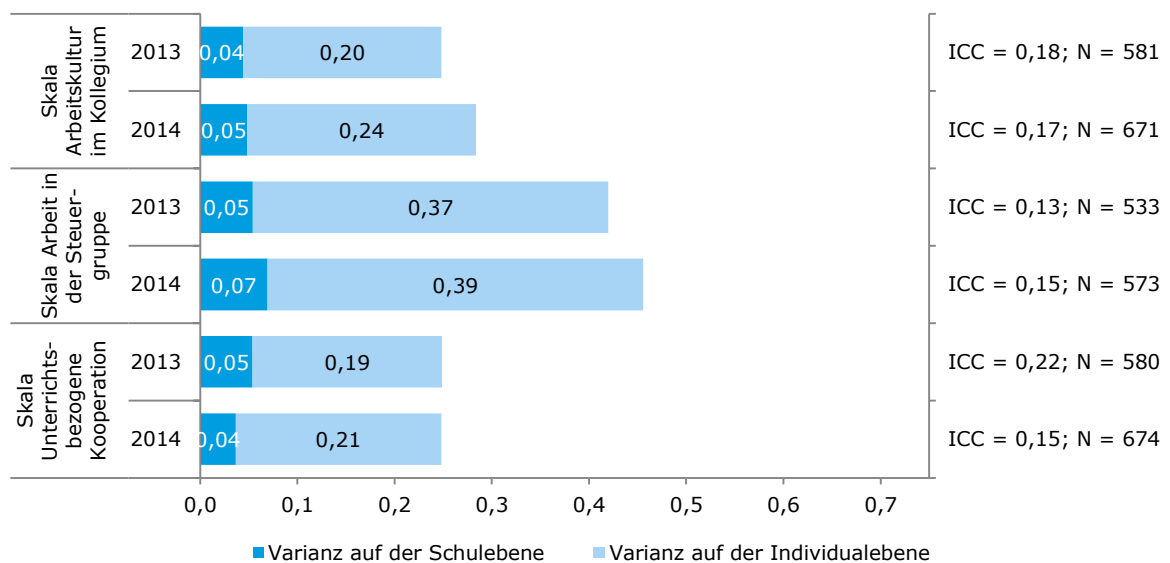
#### 6.3.1.4 Unterrichtsentwicklung

In Abbildung 52 wird dargestellt, wie sich die Varianz der Einschätzungen zur Unterrichtsentwicklung in den Gemeinschaftsschulen auf die Schulebene bzw. auf die Ebene der einzelnen Lehrkräfte verteilt. Die Skalen zur Unterrichtsentwicklung thematisieren insbesondere Aspekte der Zusammenarbeit und Steuerung in den Kollegien. Die Varianz hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Kooperation, aber auch der Arbeitskultur im Kollegium fällt insgesamt recht gering aus. Das heißt, dass die befragten Lehrkräfte die Items recht ähnlich eingeschätzt haben. Eine größere



Varianz weisen demgegenüber die Einschätzungen auf, die sich auf die Arbeit der Steuergruppe beziehen. Bei allen drei Skalen zur Unterrichtsentwicklung liegt der kleinere Anteil der Varianz auf der Schulebene und der deutlich größere Anteil der Varianz auf Ebene der individuellen Lehrkraft. Hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Kooperation fällt der Varianzanteil, der durch Effekte auf der Schulebene erklärt werden kann, 2013 relativ hoch aus ( $ICC = 0,22$ ). 2014 liegt dieser Koeffizient deutlich niedriger ( $ICC = 0,15$ ). Das könnte bedeuten, dass die Entscheidung, ob und welcher Form kooperiert wird, in 2014 stärker der einzelnen Lehrkraft obliegt.

**Abbildung 52: Unterrichtsentwicklung – Varianz auf Schul- und Individualebene (18 Gemeinschaftsschulen, Lehrkräftebefragung 2013 und 2014)**



### 6.3.2 Verteilung ausgewählter Konstrukte in den Einzelschulen (Boxplots)

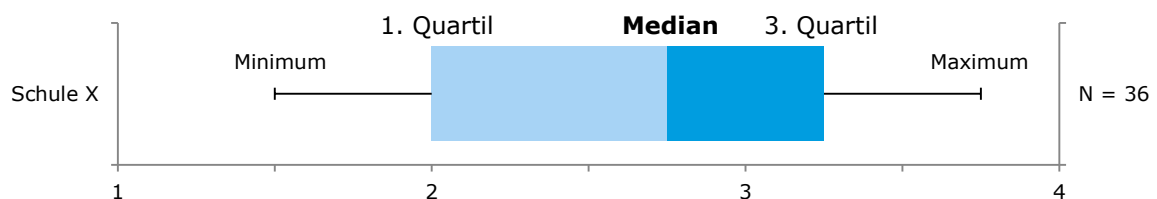
Die im letzten Abschnitt dargelegten Ergebnisse sprechen dafür, dass die Lehrkräfte die Aussagen im Fragebogen meist recht unterschiedlich eingeschätzt haben. Der alles in allem relativ geringe Anteil an der Gesamtvarianz der betrachteten Skalen, der auf die Schule entfällt, spricht dafür, dass sich auch die Lehrkräfte *einer* Schule hinsichtlich ihrer Einschätzungen deutlich unterscheiden. Allerdings gibt es auch Skalen, bei denen der Anteil der Schule an der Gesamtvarianz vergleichsweise hoch liegt, d. h. ein nennenswerter Anteil der Varianz durch die Zugehörigkeit zu einer Schule erklärt werden kann (*Schülerpartizipation*, *Selbstregulation* sowie *Maßnahmen zur gezielten Förderung von Selbstregulation*). Das spricht wiederum dafür, dass der Konsens in Fragen der Unterrichtsgestaltung hier größer sein könnte.

Zur Verdeutlichung von Unterschieden zwischen den Schulen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung sind im Folgenden einzelschulbezogene Boxplots zu ausgewählten Skalen dargestellt. Bei der Auswahl der Skalen wurde berücksichtigt, dass es bei den entsprechenden Einschätzungen überhaupt deutliche Streuungen gibt und dass darüber hinaus alle drei Dimensionen der Unterrichtsqualität sowie der Bereich der Unterrichtsentwicklung abgedeckt sind. Empirische Basis bilden die Daten aus der Lehrkräftebefragung 2014. Bevor die Ergebnisse dargelegt werden, sollen zunächst Hinweise gegeben werden, wie die Boxplots zu lesen sind: Boxplots veranschaulichen grafisch die Verteilung der Messwerte. Jede Box basiert auf einer nach der Größe der Werte geordneten Rangreihe, die in vier Intervalle mit jeweils derselben Anzahl von Fällen unterteilt ist. Abgebildet werden:

- das 1. *Quartil* (auch 25. Perzentil), das die unteren 25 Prozent einer Verteilung markiert (vom *Minimum*, also dem kleinsten in der Schule gemessenen Skalenwert, bis zum höchsten Skalenwert des unteren Viertels),
- das 3. *Quartil* (auch 75. Perzentil), das die oberen 25 Prozent einer Verteilung markiert (vom höchsten Skalenwert der drei unteren Viertel bis zum *Maximum*, also dem höchsten in der Schule gemessenen Skalenwert),
- die mittleren 50 Prozent der Verteilung (→ farbige Box),
- der *Median* (auch 50. Perzentil), der die Verteilung halbiert, so dass sich „über“ und „unter“ dem Median gleich viele Fälle befinden.

Die Darstellung des Boxplots wird in Abbildung 53 erläutert. Im Folgenden wird nun – gegliedert nach Skalen – jede Schule bzw. die entsprechende Verteilung durch einen Boxplot dargestellt. In Übereinstimmung mit dem Bericht der Lernstandsergebnisse wird die Zugehörigkeit der Schule zu einer der drei Schulgruppen ausgewiesen, die auf Basis eines Belastungsindexes gebildet wurden. Diese Darstellung soll einen ersten Bezug zwischen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung sowie den sozialen und schulleistungsbezogenen Voraussetzungen der Schülerschaften herstellen. Über die vom Belastungsindex erfassten Faktoren hinaus gibt es jedoch auch andere Faktoren, die die Praxis in den Schulen beeinflussen.

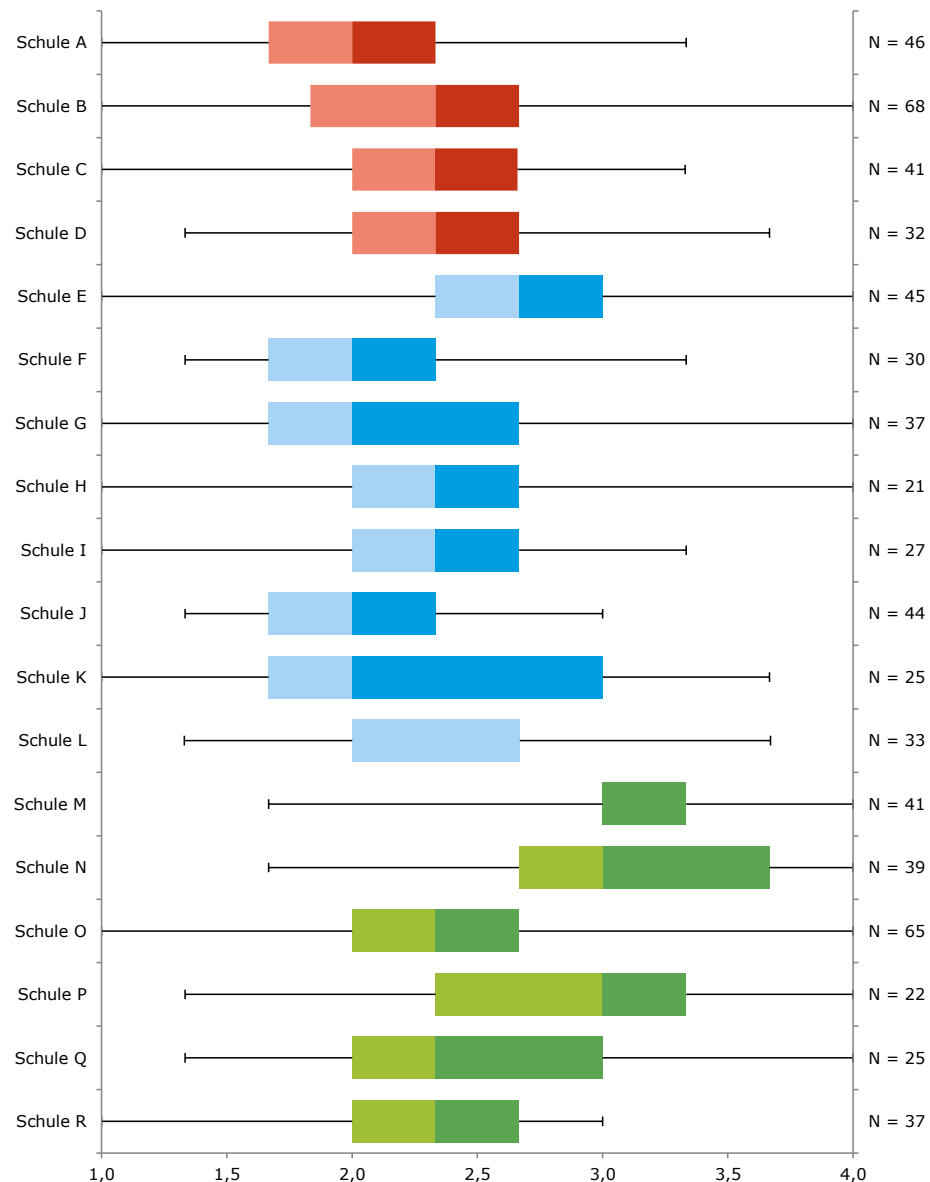
**Abbildung 53: Beispiel für einen schulbezogenen Boxplot**



Im Folgenden werden nun einzelschulbezogene Boxplots zu den Skalen *Schülerpartizipation*, *Selbstregulation*, *konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen*, *Lehrergesteuerter Unterricht*, *Individualisierung und Differenzierung* sowie *Unterrichtsbezogene Kooperation* präsentiert.

#### 6.3.2.1 Boxplots zur Skala *Schülerpartizipation* im Hinblick auf Lerninhalte

Die einzelschulbezogenen Boxplots machen zunächst deutlich, dass sich einzelne Schulen deutlich darin unterscheiden, wie häufig ihre Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen über die Unterrichtsthemen beteiligen (vgl. Abbildung 54).

**Abbildung 54: Schulvergleich Skala Schülerpartizipation im Hinblick auf Lerninhalte (Lehrkräftebefragung 2014)**

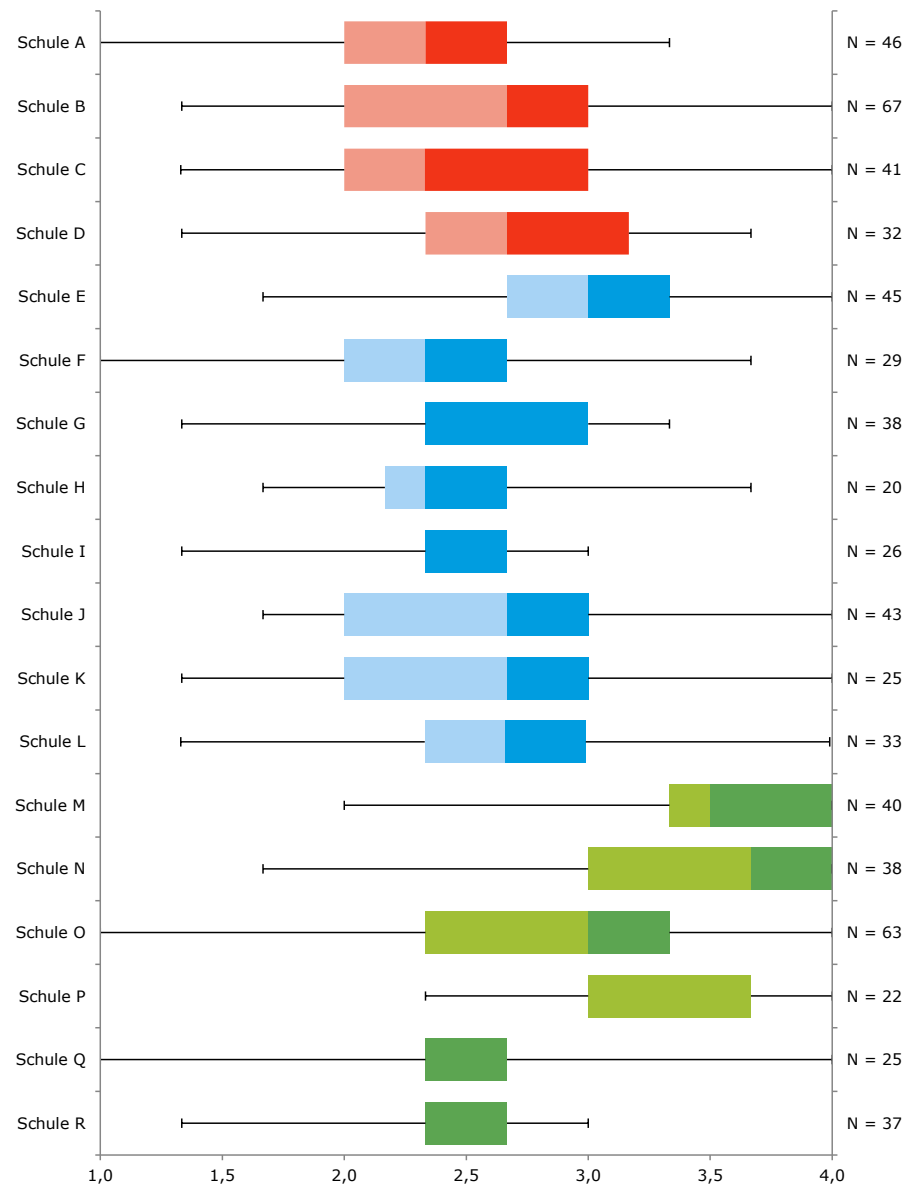
Schulen mit hoher Belastung, Schulen mit mittlerer Belastung, Schulen mit niedriger Belastung (Gruppen nach Belastungsindex); Boxplot mit Minimum, 1. Quartil, Median, 3. Quartil und Maximum, vgl. Abbildung 53; in der Schule M fallen Medianwert und 1. Quartil aufgrund des häufigen Vorkommens derselben Werte in der Verteilung zusammen.

Während die Lehrkräfte an den Schulen M und N ihren Schülerinnen und Schülern relativ hohe Beteiligungsmöglichkeiten einräumen, ist das an den Schulen A, F und D eher nicht der Fall. Ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Belastung aufgrund der sozialen und schulleistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft und den Möglichkeiten der Beteiligung lässt sich dabei nicht eindeutig herstellen. Einerseits zählen die beiden Schulen mit den höchsten Beteiligungsmöglichkeiten (Schulen M und N) zur Gruppe der am wenigsten belasteten Schulen. Andererseits gibt es in dieser Schulgruppe auch Schulen, die ihren Schülerinnen und Schülern deutlich weniger Beteiligungsmöglichkeiten bieten (Schule R). Des Weiteren zeigt sich, dass auch stärker belastete Schulen (Schule E) ihren Schülerinnen und Schülern weitreichende Beteiligungsmöglichkeiten einräumen. Schließlich zeigen sich innerhalb der Schulen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften. So gibt es auch in den Schulen M und N Lehrkräfte mit Werten, die zwischen „selten/nie“ und „manchmal“ liegen. Und an hoch belasteten Schulen – wie z. B.

Schule B – liegen die oberen 25 Prozent der Verteilung deutlich oberhalb der theoretischen Mitte der Skala und somit im positiven Bereich. Unabhängig von der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Belastung und Beteiligungsmöglichkeiten lenkt dieses Ergebnis die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der einzelnen Lehrkraft für unterrichtsbezogene Entscheidungen. Tatsächlich wird der Wertebereich der Skala in der Regel ganz oder annähernd ausgeschöpft. Mit anderen Worten: Die Werte der Lehrkräfte innerhalb der einzelnen Schulen liegen zwischen „selten/nie“ und „sehr häufig“. Vergleichsweise gering ist die Streuung dagegen in Schule M. Rund 75 Prozent der an dieser Schule befragten Lehrkräfte weisen Werte zwischen häufiger und sehr häufig auf. Dies lässt auf einen hohen Konsens hinsichtlich der Partizipation der Schülerinnen und Schüler an unterrichtsbezogenen Entscheidungen schließen.

#### 6.3.2.2 Boxplots zur Skala *Selbstregulation des Lernenden*

Auch die von den Lehrkräften berichtete Förderung der Selbstregulation der Schülerinnen und Schüler fällt je nach Schule unterschiedlich hoch aus. Einen hohen Stellenwert hat diese Form des Lernens in den Schulen E, M, N und P. Es handelt sich hierbei um diejenigen Schulen, die ihren Schülerinnen und Schülern auch relativ weitreichende Beteiligungsmöglichkeiten einräumen. Aber auch in den anderen Schulen berichten viele Lehrkräfte von einer substanziellen Förderung der Selbstregulation in ihrem Unterricht. Ein Zusammenhang zwischen Selbstregulation und Belastung der Schulen lässt sich – wie schon bei der Schülerpartizipation – nicht eindeutig feststellen. Zu unterschiedlich sind die Verteilungen innerhalb der einzelnen Schulgruppen sowie innerhalb einzelner Schulen. Hier spiegeln sich wiederum die großen Unterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte. Dennoch lassen sich auf Basis der einzelschulbezogenen Boxplots zur Förderung von Selbstregulation vergleichsweise homogene (Schule I, Q und R) und vergleichsweise heterogene Schulen (Schule B, C und O) identifizieren.

**Abbildung 55: Schulvergleich Skala Selbstregulation des Lernenden (Lehrkräftebefragung 2014)**

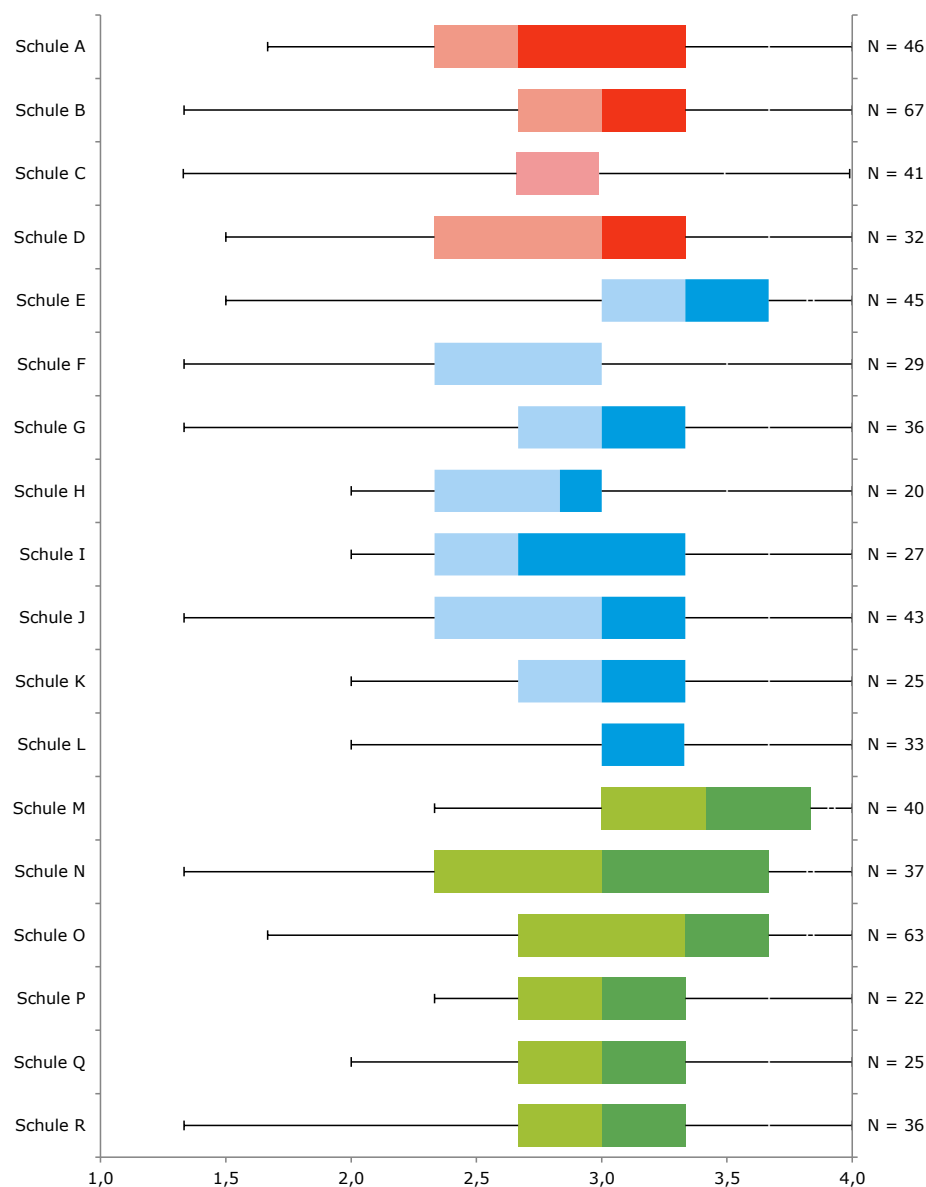
Schulen mit hoher Belastung, Schulen mit mittlerer Belastung, Schulen mit niedriger Belastung (Gruppen nach Belastungsindex); Boxplot mit Minimum, 1. Quartil, Median, 3. Quartil und Maximum, vgl. Abbildung 53; in den Schulen G, I, Q und R fallen Medianwert und 1. Quartil, in Schule P Median und 3. Quartil aufgrund des häufigen Vorkommens derselben Werte in der Verteilung zusammen.

### 6.3.2.3 Boxplots zur Skala Konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen

Nachdem betrachtet wurde, in welchem Ausmaß die Lehrkräfte die Selbstregulation ihrer Schülerinnen und Schüler fördern, geht es nun um die Verknüpfung von Selbstregulation mit einer Strukturierung durch die Lehrkraft in einem konstruktivistischen Unterricht mit strukturierenden Anteilen. An den in Abbildung 56 dargestellten Verteilungen fällt zunächst auf, dass die Schulen hier überwiegend höhere Werte verzeichnen als bei Selbstregulation: Die Schwerpunkte der Verteilung liegen deutlich weiter rechts. Eine konsequente Förderung von Selbstregulation einerseits und die Verknüpfung eines konstruktivistischen Unterrichts mit strukturierenden Anteilen scheinen sich nicht auszuschließen, denn die Schulen E, M und P verzeichnen auf beiden (!) Skalen recht hohe Werte. Interessant sind aber auch die Verteilungen an Schule C: Bei der Skala *Selbstregulation* des Lernenden liegen die Einschätzungen der Lehrkräfte und vermutlich auch das da-

rauf bezogene Handeln recht weit auseinander. Das ist an der relativ großen Streuung gut zu erkennen. Anscheinend können sich die Lehrkräfte dieser Schule aber besser darauf einigen, Selbstregulation mit Strukturierung zu verknüpfen, denn hier ist die Streuung relativ gering. Ähnliche Verteilungen zeigen sich auch an Schule L. Es gibt aber auch Beispiele für den umgekehrten Fall. Während an Schule N Selbstregulation bei der Mehrheit der Lehrkräfte auf sehr große Zustimmung stößt, zeigt sich bei der Verknüpfung von Selbstregulation mit Strukturierung eine größere Streuung der Werte, die auch mehr Werte im mittleren Bereich der Skala aufweist.

**Abbildung 56: Schulvergleich Skala *Konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen* (Lehrkräftebefragung 2014)**

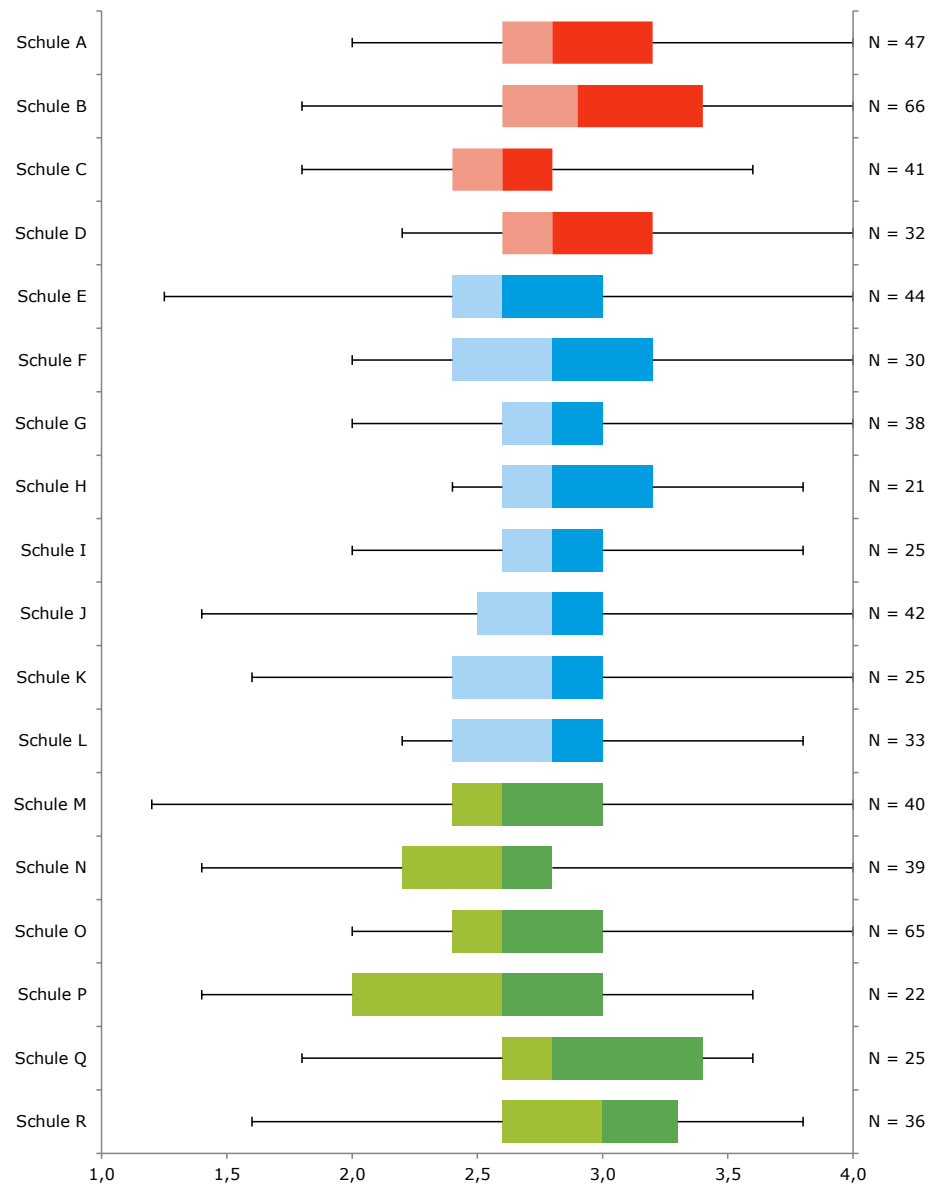


Schulen mit hoher Belastung, Schulen mit mittlerer Belastung, Schulen mit niedriger Belastung (Gruppen nach Belastungsindex); Boxplot mit Minimum, 1. Quartil, Median, 3. Quartil und Maximum, vgl. Abbildung 53; in der Schule C fallen Medianwert und 1. Quartil, in den Schulen C und F Median und 3. Quartil aufgrund des häufigen Vorkommens derselben Werte in der Verteilung zusammen.

#### 6.3.2.4 Boxplots zur Skala *Lehrergesteuerter Unterricht*

Den Gegenpol zur Förderung der Selbstregulation bildet ein lehrergesteuerter Unterricht, in dem das Lernen der Schülerinnen und Schüler zumindest zeitweise durch die Lehrkraft geführt und strukturiert wird. Die darauf bezogenen Boxplots geben zu erkennen, dass auch hier überwiegend höhere Werte erzielt werden, denn für die meisten Schulen liegt der Schwerpunkt der Verteilung im positiven Bereich. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Werte innerhalb der Schulen relativ wenig streuen. Mit anderen Worten: Die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen haben auf die Frage, wie häufig sie lehrergesteuerten Unterricht realisieren, recht ähnlich geantwortet. Folglich scheint diese Form des Unterrichts ein regelmäßiger Bestandteil der Unterrichtspraxis an Gemeinschaftsschulen zu sein. Der Grad der Belastung der Schule scheint hierfür eher keine Rolle zu spielen. Lediglich an Schule P gibt es mehr Lehrkräfte, die dem lehrergesteuerten Unterricht einen geringeren Stellenwert einräumen. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Werte an dieser Schule stärker streuen als an anderen Schulen. Wie bereits dargelegt (vgl. Abbildung 57), handelt es sich hierbei um eine Schule mit großen Spielräumen für Selbstregulation. Möglicherweise lassen sich diese – aus Sicht mancher Lehrkräfte – mit einem eher lehrergesteuerten Unterricht nicht vereinbaren.

**Abbildung 57: Schulvergleich Skala *Lehrergesteuerter Unterricht* (Lehrkräftebefragung 2014)**



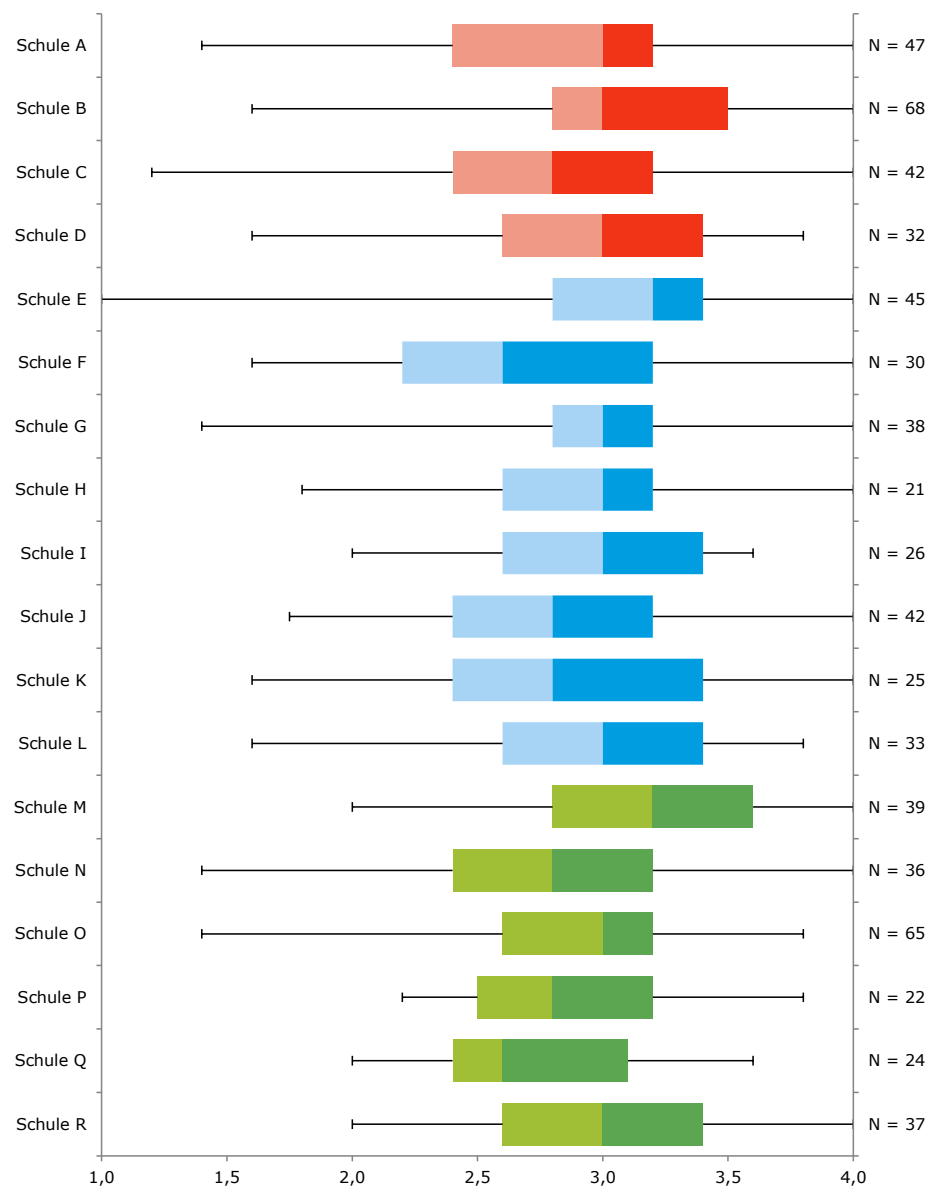
Schulen mit hoher Belastung, Schulen mit mittlerer Belastung, Schulen mit niedriger Belastung (Gruppen nach Belastungsindex); Boxplot mit Minimum, 1. Quartil, Median, 3. Quartil und Maximum, vgl. Abbildung 53



### 6.3.2.5 Boxplots zur Skala *Individualisierung und Differenzierung*

Auch hinsichtlich der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht haben die Lehrkräfte recht ähnlich geantwortet: Die Werte liegen überwiegend im positiven Bereich und weisen insgesamt eine eher geringe Streuung auf. Das schließt mit ein, dass an Schulen mit hoher, mittlerer oder niedriger Belastung von den Möglichkeiten eines individualisierten bzw. differenzierten Unterrichts gleichermaßen Gebrauch gemacht wird. Bei näherer Betrachtung zeigt sich schließlich, dass an Schule M Individualisierung und Differenzierung einen etwas höheren Stellenwert haben als an den übrigen Gemeinschaftsschulen. Hierzu tragen möglicherweise die großen Spielräume für Selbstregulation bei, die es an dieser Schule gibt (vgl. Abbildung 58).

**Abbildung 58: Schulvergleich Skala *Individualisierung und Differenzierung* (Lehrkräftebefragung 2014)**



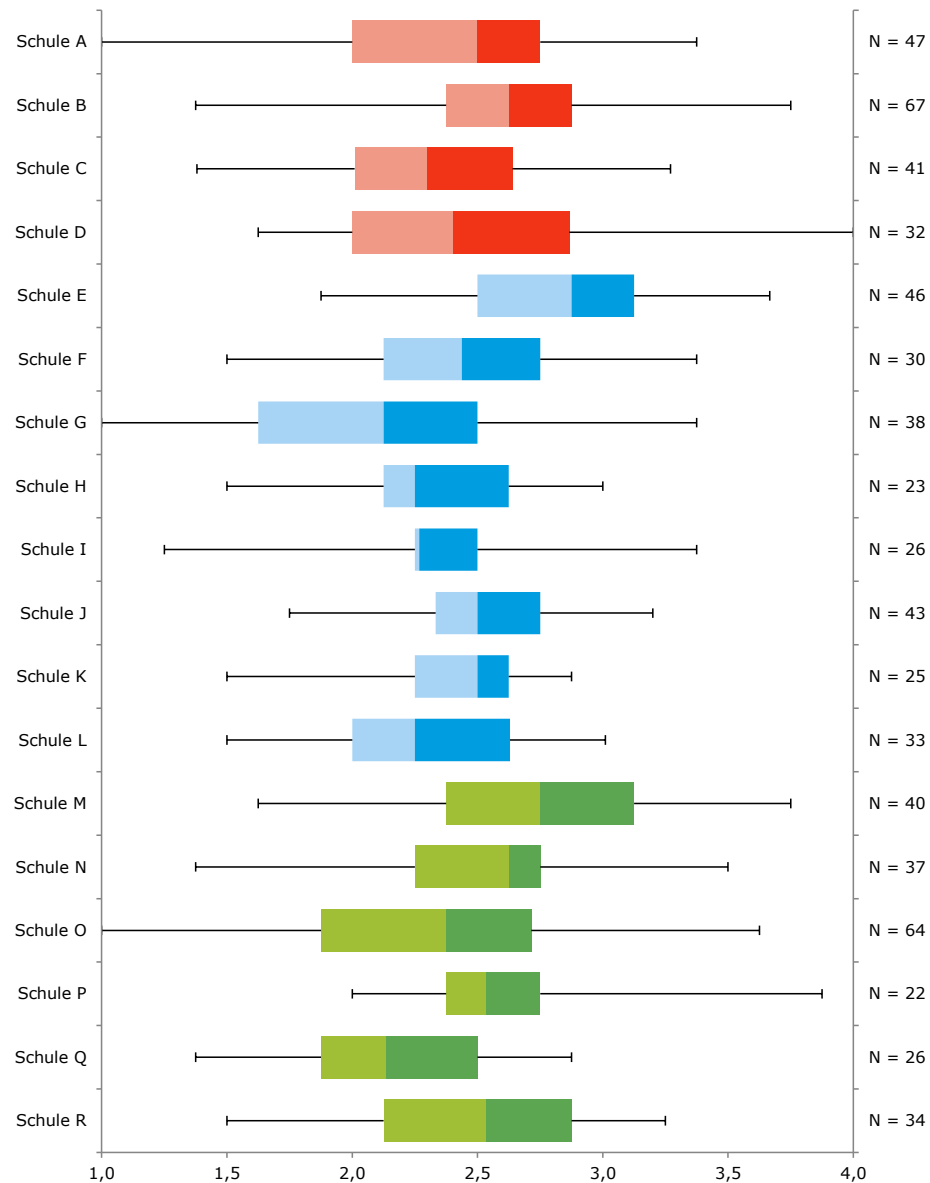
Schulen mit hoher Belastung, Schulen mit mittlerer Belastung, Schulen mit niedriger Belastung (Gruppen nach Belastungsindex); Boxplot mit Minimum, 1. Quartil, Median, 3. Quartil und Maximum, vgl. Abbildung 53;

#### 6.3.2.6 Boxplots zur Skala *Unterrichtsbezogene Kooperation*

Die Heterogenität der Schülerschaft stellt die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen zweifellos vor große Herausforderungen, wenn es um die Gestaltung von Unterricht geht. Insbesondere für die Weiterentwicklung von Unterricht kann die unterrichtsbezogene Kooperation in einem Kollegium von großer Bedeutung sein. Betrachtet man die darauf bezogenen Boxplots, so zeigt sich, dass die erfassten Werte alles in allem deutlicher im mittleren Bereich liegen. Das könnte damit zusammenhängen, dass mit dem Lehrerfragebogen auch höherschwellige Kooperationsformen (wie z. B. gegenseitige Hospitation) erfasst werden, deren regelmäßiger Einsatz an den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Rahmenbedingungen scheitert (vgl. Kapitel 6.1.4.3).

Dennoch zeigen sich zwischen den einzelnen Schulen Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit der Kooperation. Auf der einen Seite gibt es Schulen, in denen eine Mehrheit der befragten Lehrkräfte von einer starken unterrichtsbezogenen Kooperation berichtet (Schulen E und M). Auf der anderen Seite gibt es Schulen, in denen eine Mehrheit eine eher schwach ausgeprägte unterrichtsbezogene Kooperation angibt (Schule L, G, I und Q). Die genannten Schulen verteilen sich auf alle drei Schulgruppen, was bedeutet, dass die sozialen Belastungen an einem Schulstandort für die Intensität der Kooperation nicht maßgeblich sind. Bei bestehenden Unterschieden zwischen den Einzelschulen zeigt sich aber auch hier, dass Lehrkräfte innerhalb einzelner Schulen auf die Frage nach der Kooperation sehr unterschiedlich antworten. Beispielsweise wird an Schule D nahezu das gesamte Spektrum ausgeschöpft. Während einige Lehrkräfte die Kooperation an der Schule ausgesprochen positiv bewerten, gibt es andere Lehrkräfte, die hier deutlich zurückhaltender sind. Dazwischen liegt eine größere Gruppe, die eher ambivalent ist. In solchen Verteilungen können sich Unterschiede in der Kooperationspraxis verschiedener Jahrgangsteams ebenso niederschlagen wie Unterschiede in der Kooperationsbereitschaft einzelner Lehrkräfte.

**Abbildung 59: Schulvergleich Skala Unterrichtsbezogene Kooperation (Lehrkräftebefragung 2014)**



Schulen mit hoher Belastung, Schulen mit mittlerer Belastung, Schulen mit niedriger Belastung (Gruppen nach Belastungsindex); Boxplot mit Minimum, 1. Quartil, Median, 3. Quartil und Maximum, vgl. Abbildung 53

Die differenzierte Betrachtung der Verteilungen in den Einzelschulen hat einige wichtige Erkenntnisse ergeben, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Während einige Skalen zur Unterrichtsgestaltung in nahezu allen Schulen überwiegend Werte oberhalb des theoretischen Skalenmittels von 2,5 erreichen (*konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen, Lehrgesteuerter Unterricht, Individualisierung und Differenzierung*), gibt es andere Skalen, die je nach Schule unterschiedlich eingeschätzt werden (*Schülerpartizipation, Selbstregulation*).
- Systematische Zusammenhänge der Verteilungen mit den sozialen Belastungen, unter denen eine Schule arbeitet, konnten dabei nicht festgestellt werden. Das heißt: Es gibt Gemeinschaftsschulen mit einem hohen Belastungsindex, denen es gelingt, einen Unter-

richt so zu gestalten, dass er den aus dem Forschungsstand hervorgehenden Qualitätsmerkmalen eines guten Unterrichts entspricht (vgl. Kapitel 0). Umgekehrt gibt es Gemeinschaftsschulen mit einem geringen Belastungsindex, an denen ein anderer Unterricht vorherrscht. Gegen systematische Zusammenhänge spricht auch, dass sich innerhalb der einzelnen Schulen in der Regel recht große Streuungen zeigen.

- Folglich hängen Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung primär von der einzelnen Lehrkraft ab (siehe Kapitel 6.3.1). Dennoch lassen sich der differenzierten Betrachtung der Verteilungen in den Einzelschulen auch Hinweise entnehmen, die auf ein abgestimmtes Vorgehen im Kollegium hindeuten. Dafür sprechen überwiegend Werte oberhalb des theoretischen Skalenmittelwertes sowie geringe Streuungen an einigen Schulen vor allem im Hinblick auf die Möglichkeiten zur Schülerpartizipation und zur Selbstregulation.

### 6.3.3 Veränderungen in den Einzelschulen

Im vorigen Abschnitt wurden – für ausgewählte Skalen – die einzelschulbezogenen Verteilungen der Werte für die Lehrkräftebefragung 2014 dargestellt. Neben der Beschreibung des jeweils aktuellen Entwicklungsstands der Einzelschulen ist von Interesse, wie sich die Einzelschulen verändert haben. Über Unterschiede zwischen 2013 und 2014 haben wir auf Basis der Gesamtheit der Gemeinschaftsschulen bereits berichtet (Kap. 5.1). Die hier präsentierten Durchschnittswerte schließen aber die Möglichkeit ein, dass sich die Veränderungen je nach Schule unterschiedlich darstellen.

Anhand bivariater Korrelation zwischen den Schulmittelwerten in 2013 und 2014 kann die *positionale Stabilität* der Schulen zwischen den Messzeitpunkten bestimmt werden. Der Korrelationskoeffizient lässt erkennen, wie sich das Verhältnis der schulbezogenen Mittelwerte pro Skala darstellt. Bei einem Korrelationskoeffizient von  $r = 1$  hätten alle Schulen ihre Position behalten. Das heißt beispielsweise: Die Schule mit dem höchsten Mittelwert zum ersten Messzeitpunkt bliebe die Schule mit dem höchsten Mittelwert zum zweiten Messzeitpunkt, die Schule mit dem niedrigsten Mittelwert bliebe die Schule mit dem niedrigsten Mittelwert.

**Tabelle 3: Korrelationen zwischen den Schulmittelwerten aus den Lehrkräftebefragungen 2013 und 2014**

	<b>Stabilität 2013-2014 (Korrelationskoeffizient)</b>	<b>Signifikanz</b>	<b>N (Schulen)</b>
<b>Ziel- und Inhaltskultur</b>			
Schülerpartizipation	0,88	**	N = 18
<b>Lern- und Verstehenskultur</b>			
Skala Selbstbestimmung/Autonomie	0,84	**	N = 18
Skala Selbstregulation	0,94	**	N = 18
Skala Konstruktivistischer Unterricht mit strukturierenden Anteilen	0,64	**	N = 18
Skala Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation	0,91	**	N = 18
Skala Förderung von Lernstrategien	0,82	**	N = 18
Skala Lehrergesteuerter Unterricht/Instruktion	0,78	**	N = 18
Skala Individualisierung und Differenzierung	0,59	*	N = 18
<b>Kommunikations- und Unterstützungskultur</b>			
Skala Scaffolding	0,75	**	N = 18
Skala Schülerfeedback im Unterricht	0,92	**	N = 18
Skala Klassenführung	0,38	n. s.	N = 18
Skala Produktive Schüler-Schüler-Beziehungen	0,77	**	N = 18
Skala Förderung motivierten Lernens (Selbstwirksamkeitserwartung)	0,69	**	N = 18
Skala Individuelle Bezugsnormorientierung	0,73	**	N = 18
Skala Erschwerende Unterrichtsbedingungen	0,71	**	N = 18
<b>Unterrichtsentwicklung</b>			
Skala Arbeitskultur im Kollegium	0,75	**	N = 18
Skala Arbeit der Steuergruppe	0,70	**	N = 18
Skala Unterrichtsbezogene Kooperation	0,83	**	N = 18

Signifikanzniveau: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ 

Bei einem Korrelationskoeffizienten von  $r = 0$  würden sich die Mittelwerte für die beiden Messzeitpunkte dagegen deutlich unterscheiden. Mit anderen Worten: Es bestünde gar kein statistischer Zusammenhang zwischen den Schulmittelwerten von 2013 und 2014. In Tabelle 3 zeigen sich für die meisten Skalen hohe Stabilitäten mit Korrelationskoeffizienten von  $r > 0,7$ . Das bedeutet, dass die Mittelwerte für die Schulen zu beiden Messzeitpunkten auf dem gleichen oder einem ähnlichen Niveau liegen und Veränderungen in die eine oder die andere Richtung folglich nicht (!) stattgefunden haben. Besonders hoch fallen die Korrelationskoeffizienten bei den Skalen *Selbstregulation* ( $r = 0,94$ ), *Maßnahmen zur Förderung von Selbstregulation* ( $r = 0,91$ ) und *Schülerfeedback im Unterricht* ( $r = 0,92$ ) aus. Vergleichsweise gering ist die Stabilität hingegen bei den Skalen *Individualisierung und Differenzierung* ( $r = 0,59$ ) und *Klassenführung* ( $r = 0,38$ ). Während bei der Skala *Individualisierung und Differenzierung* noch ein statistisch signifikanter Zusammenhang nachzuweisen ist, ist das bei der Skala *Klassenführung* nicht mehr der Fall.

Hier schließt sich die Frage an, wie diese geringe Stabilität zustande kommt, genauer, inwiefern die einzelnen Schulen hierzu beitragen. Um diese Frage klären zu können, werden die Mittelwerte aus 2013 und 2014 für beide Skalen nach Schulen aufgeschlüsselt. Werden zunächst die Mittelwerte für die Skala *Individualisierung und Differenzierung* betrachtet, so zeigt sich, dass für neun von 18 Schulen eine positive Veränderung zu konstatieren ist (siehe Tabelle 4). Dabei handelt es sich überwiegend um eher kleinere positive Veränderungen in einer Größenordnung von +0,1 oder +0,2. Deutlich größer ist – mit +0,4 – die Veränderung in Schule P ausgefallen. Es kann festgehalten werden, dass in einer Mehrheit der Gemeinschaftsschulen verschiedene Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung im Unterricht (z. B. durch Variation von Aufgaben, Lernwegen oder Schwierigkeitsgraden) 2014 stärker genutzt werden als 2013. Das hat sich letzt-

lich mit auf die positionale Stabilität ausgewirkt. Diesen Schulen stehen sechs Schulen gegenüber, in denen die Realisierung individualisierender und differenzierender Maßnahmen leicht zurückgegangen ist (-0,1 oder -0,2). Schließlich verzeichnen drei Schulen zu beiden Messzeitpunkten dieselben Mittelwerte.

**Tabelle 4: Skala Individualisierung und Differenzierung - schulbezogene Mittelwerte für 2013 und 2014**

<b>Skala Individualisierung und Differenzierung</b>			
<b>Schule</b>	<b>Mittelwert 2013</b>	<b>Mittelwert 2014</b>	<b>Mittelwertdifferenz 2014 - 2013</b>
Schule A	2,7	2,9	+0,2
Schule B	3,0	3,1	+0,1
Schule C	2,9	2,8	-0,1
Schule D	3,0	3,0	0
Schule E	3,2	3,0	-0,2
Schule F	2,6	2,7	+0,1
Schule G	2,8	2,9	+0,1
Schule H	2,9	3,0	+0,1
Schule I	2,8	2,9	+0,1
Schule J	2,9	2,8	-0,1
Schule K	3,0	2,8	-0,2
Schule L	3,0	3,0	0
Schule M	3,3	3,2	-0,1
Schule N	2,8	2,8	0
Schule O	2,8	2,9	+0,1
Schule P	2,5	2,9	+0,4
Schule Q	2,9	2,7	-0,2
Schule R	2,8	3,0	+0,2

Noch positiver stellt sich die Veränderung im Hinblick auf die Klassenführung dar (siehe Tabelle 5). Für 14 von 18 Schulen liegen die Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt höher als zum ersten Messzeitpunkt: Die Differenzen zwischen den Mittelwerten betragen dabei zwischen +0,1 und +0,3. Für die vier übrigen Schulen konnten für beide Messzeitpunkte immerhin dieselben Mittelwerte ermittelt werden. Negative Veränderungen sind dagegen überhaupt nicht zu beobachten.

**Tabelle 5: Skala Klassenführung - schulbezogene Mittelwerte für 2013 und 2014**

<b>Skala Klassenführung</b>			
<b>Schule</b>	<b>Mittelwert 2013</b>	<b>Mittelwert 2014</b>	<b>Mittelwertdifferenz 2014 - 2013</b>
Schule A	2,8	3,0	+0,2
Schule B	2,9	3,1	+0,2
Schule C	3,0	3,1	+0,1
Schule D	2,9	3,1	+0,2
Schule E	3,1	3,2	+0,1
Schule F	3,0	3,3	+0,3
Schule G	2,9	3,1	+0,2
Schule H	3,1	3,2	+0,1
Schule I	3,1	3,1	0
Schule J	3,1	3,1	0
Schule K	3,1	3,2	+0,1
Schule L	2,9	3,2	+0,3
Schule M	2,9	3,1	+0,2
Schule N	3,1	3,2	+0,1
Schule O	3,1	3,1	0
Schule P	3,1	3,1	0
Schule Q	3,0	3,1	+0,1
Schule R	3,0	3,1	+0,1

## 7. WEITERFÜHRENDE ANALYSEN AUF BASIS DER LEHRKRÄFTEBEFRAGUNGEN

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

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

### 7.1 Lehren und Lernen – grundlegende didaktische Überlegungen und empirische Forschungsbefunde

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



Im Einzelnen:

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

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

#### *Empirische Forschungsbefunde zur Lernwirksamkeit verschiedener Grundformen des Unterrichts*

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

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

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

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

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

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

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

## 7.2 Darstellung der Ergebnisse

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

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

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

### 7.2.1 Verhältnis verschiedener Grundformen des Unterrichts (Handlungsmuster)

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

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

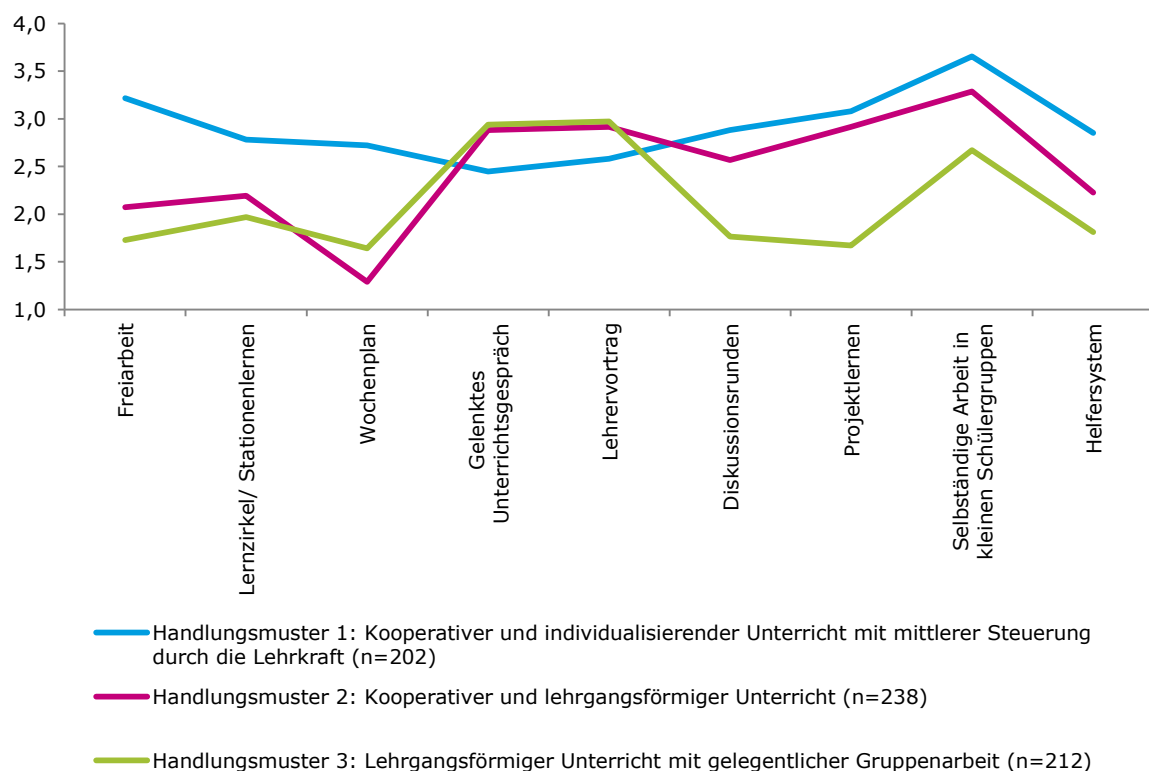
Grundformen des Unterrichts	mit dem Fragebogen erfasste Unterrichtsmethoden (Einzelitems)
<b>Individualisierter Unterricht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Freiarbeit:</b> Die einzelnen Schülerinnen und Schüler können teilweise selbständig ihre Themen und Aufgaben wählen</li> <li>• <b>Lernzirkel/Stationenlernen: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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

**Tabelle 7: Überblick über die einbezogenen Skalen der Lehrkräftebefragung**

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

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

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

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

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

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

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

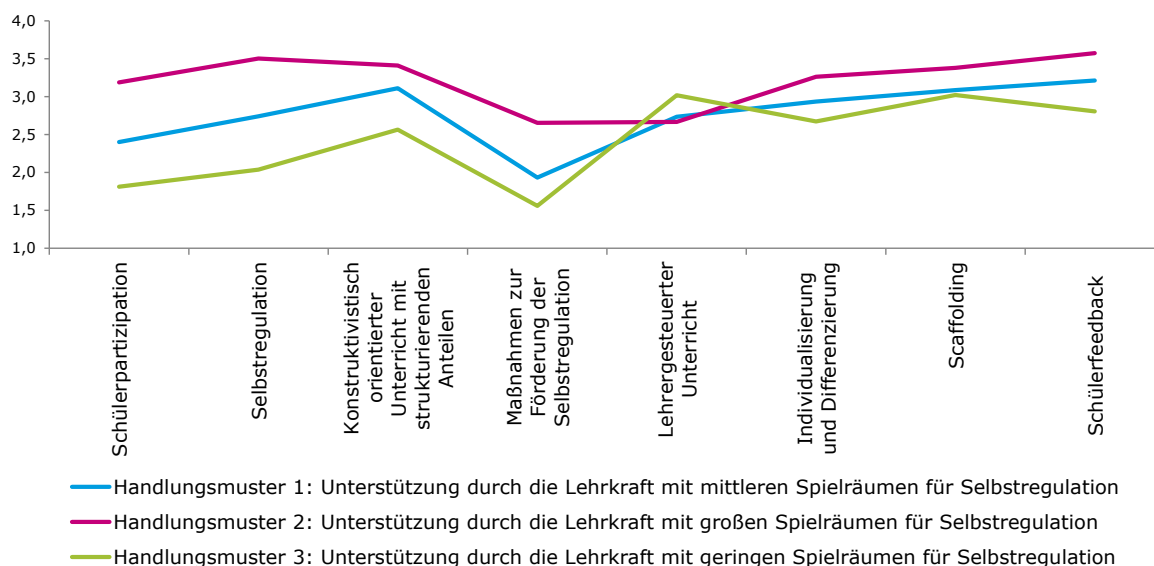
Spezifisch für das Handlungsmuster mit großen Spielräumen für Selbstregulation ist, dass die Mittelwerte für diejenigen Skalen, die auf Spielräume für Selbstregulation hindeuten, deutlich oberhalb des Skalenmittelpunkts liegen: Dies sind vor allem die Skalen *Schülerpartizipation* und *Selbstregulation*,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



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

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

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

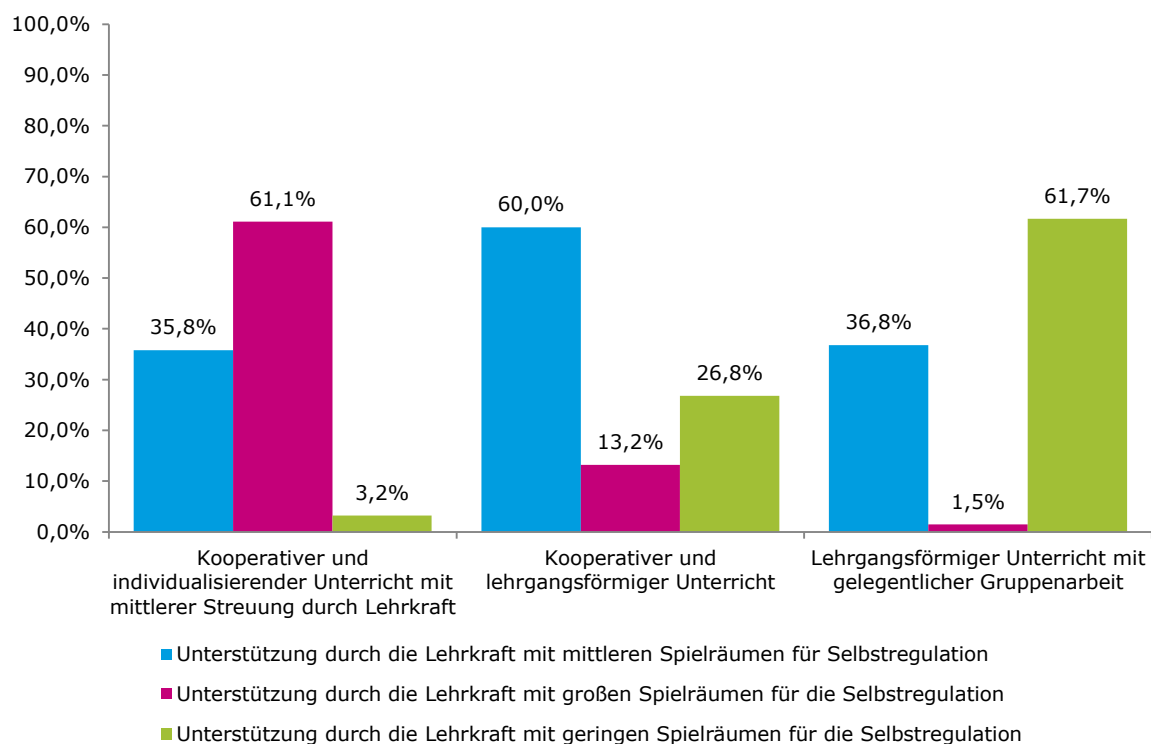


Zusammenfassend lässt sich festhalten: Während das Handlungsmuster „Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation“ relativ selten vorkommt, vereinigt das Handlungsmuster „Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation“ mit 45% die meisten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

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

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

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



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

### 7.2.3 Verbreitung der Handlungsmuster nach lehrer- und schulbezogenen Bedingungsfaktoren

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

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

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

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

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

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

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

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

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

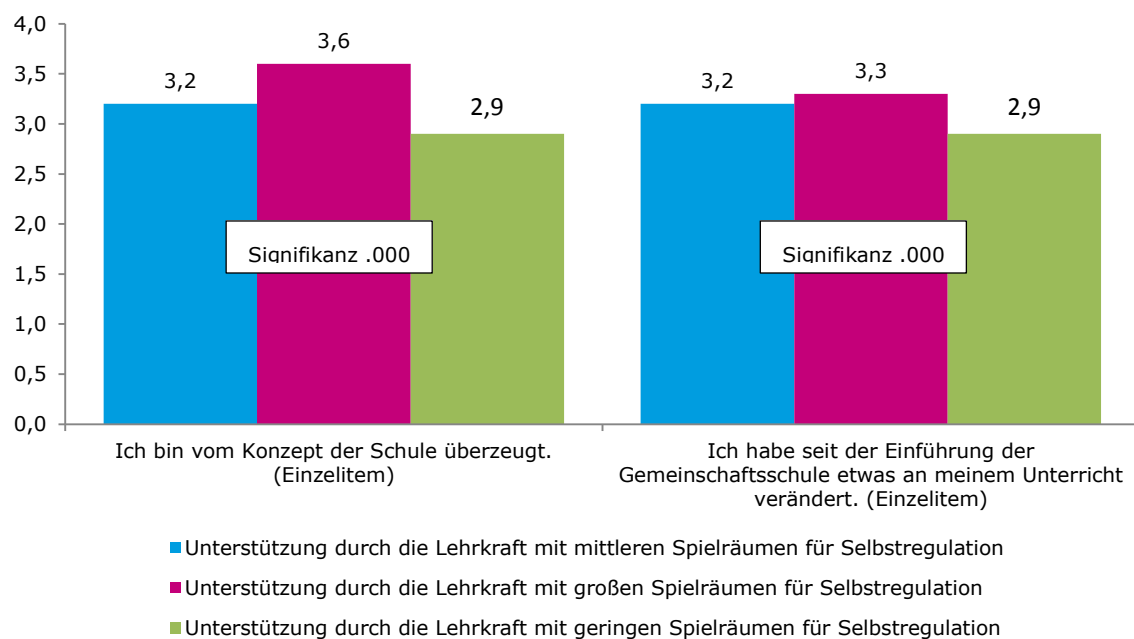
Handlungsmuster	Jahrgang		
	Bezug der Antworten auf 7. und 8. Jahrgangsstufe	Bezug der Antworten auf 9. und 10. Jahrgangsstufe	Bezug der Antworten auf mehrere Jahrgangsstufen
Handlungsmuster 1: Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation	46,0%	44,6%	50,0%
Handlungsmuster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

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

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

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

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



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

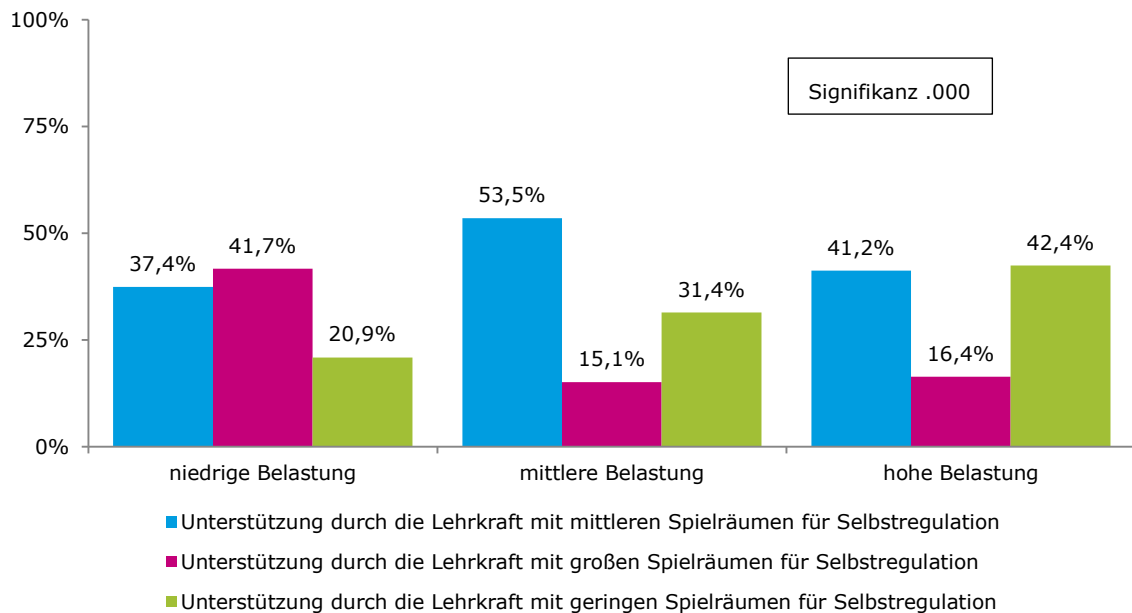
**Tabelle 11: Handlungsmuster nach unterrichtsbezogener Kooperation (Mittelwerte auf Basis der Lehrkräftebefragung 2014)**

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

### 7.3 Zusammenfassung und Fazit

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

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

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

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

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

## 8. UNTERRICHTSGESTALTUNG UND LERNENTWICKLUNGEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

### 8.1 Der Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen als Untersuchungsgegenstand

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

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

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

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

## 8.2 Datengrundlage und Analysemethoden

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

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

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

Die Datengrundlage und Analysemodelle der Berechnungen zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich deutlich von den Berechnungen der Lernstände und Lernentwicklungen in Teilstudie II. Die Unterschiede in der Datengrundlage und den Analysemodellen können dazu führen, dass sich Befunde insbesondere zum Einfluss der Belastungsgruppe nach dem Sozialindex auf die Kompetenzentwicklung zu widersprechen scheinen. Dabei spiegeln sie letztendlich nur die unterschiedlichen Fragestellungen der Teilstudien wider.

Bei den Analysen der Teilstudie I in diesem Kapitel werden z. B. die Leistungsdaten aller 15 Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte der Lernstandsuntersuchungen genutzt. In Teilstudie II werden dagegen alle 10 Gemeinschaftsschulen, die sowohl der 1. als auch der 2. Kohorte angehören, berücksichtigt. In der Teilstudie I werden alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, von denen zumindest eine Kompetenzmessung zu einem Erhebungszeitpunkt vorlag. Fehlende Daten wurden imputiert. Dadurch umfasst der genutzte Datensatz  $n = 1.737$  Schülerinnen und Schüler. In Teilstudie II werden nur die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, bei denen Kompetenzmessungen zu beiden Erhebungszeitpunkten vorlagen. Der genutzte Datensatz umfasst hier  $n = 823$  Schülerinnen und Schüler. Die Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden hier gesondert analysiert. Die Analysen in Teilstudie I differenzieren nicht nach sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Analysen zum Zusammenhang von Unterrichtsgestaltung und Kompetenzentwicklung in Teilstudie I berücksichtigen gleichzeitig Unterrichtsmerkmale auf Klassenebene und die Belastung der Schulen nach dem Sozialindex. In Teilstudie II werden die Kompetenzentwicklungen nach den Belastungsgruppen differenziert, aber nicht gleichzeitig statistisch für Unterrichtsmerkmale kontrolliert.

### 8.3 Zusammenhänge zwischen Skalen der Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungen

#### 8.3.1 Deutsch-Leseverständnis

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

**Tabelle 13: Entwicklung des Leseverständnisses – Effekte auf Schülerebene**

Abhängige Variable = latenter Differenzwert Leseverständnis (9. Klassenstufe – 7. Klassenstufe)	β	
Effekte auf Schülerebene		
Kognitive Grundfähigkeit (9. Klassenstufe)	0,20	**
Geschlecht (1 = männlich, 2 = weiblich)	0,05	*
Höchster schulischer Bildungsabschluss der Eltern (1 = (Fach-)Hochschulreife)	0,09	**
Familiensprache (1 = Deutsch)	0,02	
Bücher im Haushalt (1 = mehr als 100 Bücher)	-0,01	
Varianzaufklärung		
Schülerebene	0.06	**

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

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

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

Auch wenn die übrigen Effekte nicht statistisch abgesichert werden können, sollen die stärksten von ihnen doch als Tendenz beschrieben werden. So scheint sich ein konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen positiv auf die Entwicklung des Leseverständnisses auszuwirken. Diese Unterrichtsgestaltung drückt sich z. B. darin aus, dass sich die selbständige

Arbeit der Schülerinnen und Schüler mit Phasen abwechselt, in denen die Lehrkraft insofern strukturierend eingreift, als sie Aufgabenstellungen erklärt oder Basiswissen sowie methodische Vorgehensweisen vermittelt. Hier finden Befunde der Unterrichtsforschung Bestätigung, wonach sich verschiedene Grundformen des Unterrichts lernwirksam ergänzen (vgl. Kapitel 2 und 7). Einen relativ deutlichen negativen Effekt auf die Entwicklung des Leseverständnisses zeigt das Schülerfeedback im Unterricht. Demnach würden lern- und unterrichtsbezogene Gespräche zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zu schlechteren Lernentwicklungen im Leseverständnis führen. Hier muss noch einmal betont werden, dass sich der Effekt statistisch nicht absichern lässt. Dennoch ist er – angesichts der Befunde aus anderen Studien – erklärungsbedürftig. Eine mögliche Erklärung ist, dass den Gesprächen über Erfolge bzw. Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten keine adäquaten didaktischen Konsequenzen gefolgt sind; denn effektiv kann Feedback nur dann sein, wenn dem Verstehen der Lernprobleme angemessene und unterstützende Konsequenzen folgen. Einen nennenswerten negativen Effekt auf die Entwicklung des Leseverständnisses hat auch der lehrergesteuerte Unterricht. Je häufiger Lehrkräfte den Unterricht strikt steuern (z. B. durch frontale Phasen, in denen Sachverhalte vorgetragen oder erklärt werden), umso geringer ist der Lernzuwachs im Kompetenzbereich Leseverständnis. Hier könnte eine mögliche Erklärung sein, dass Verstehensschwierigkeiten mehrerer oder auch einzelner Schülerinnen und Schüler nicht (hinreichend) wahrgenommen werden. Außerdem sollte bedacht werden, dass diese Skala für einen vergleichsweise eng geführten Unterricht steht, wogegen die Skala konstruktivistisch orientierter Unterricht mit strukturierenden Anteilen Konstruktion von Wissen durch die Schülerinnen und Schüler sowie Instruktion durch die Lehrkraft miteinander verknüpft und damit die Passung zwischen Lehren und Lernen erhöht. Danach scheinen für eine Förderung des Leseverständnisses Phasen selbstgesteuerten und selbständigen Lernens wichtig, die durch die Klärung der Sache oder auch des Lernweges durch die Lehrkraft unterstützt werden.

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

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

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

### 8.3.2 Orthografie

Auch hinsichtlich der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz zwischen der 7. und der 9. Klassenstufe hat die kognitive Grundfähigkeit die größte Erklärungskraft auf der Schülerebene (siehe Tabelle 15). Wie beim Leseverständnis erzielen die Mädchen auch im Kompetenzbereich Orthografie gegenüber Jungen im Mittel einen höheren Lernzuwachs. Nicht erwartbar ist dagegen, dass sich der Bücherbestand zu Hause, der als Indikator für das kulturelle Kapital gelten kann, negativ

auf die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz auswirkt: Dieser Effekt ist allerdings eher marginal (siehe Signifikanzniveau sowie Stärke des Effekts), weshalb hierauf nicht näher eingegangen werden soll. Schließlich haben der Bildungsabschluss der Eltern und die Familiensprache keinen bedeutsamen Effekt auf die Entwicklung der orthografischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Auch im Bereich Orthografie ist der Erklärungswert der Prädiktoren auf Schülerebene gering – lediglich 2 Prozent der Varianz der latenten Differenzwerte werden mit ihnen erklärt.

**Tabelle 15: Entwicklung der orthografischen Kompetenz – Effekte auf Schülerebene**

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

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

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



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

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

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

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

### 8.3.3 Mathematik

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

**Tabelle 17: Lernentwicklung in Mathematik– Effekte auf Schülerebene**

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 8.4 Zusammenhänge zwischen Handlungsmustern der Lehrkräfte und Lernentwicklungen

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

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

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

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

1. „Unterstützung durch die Lehrkraft mit großen Spielräumen für Selbstregulation“,
2. „Unterstützung durch die Lehrkraft mit mittleren Spielräumen für Selbstregulation“,
3. „Unterstützung durch die Lehrkraft mit geringen Spielräumen für Selbstregulation“.

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

#### 8.4.1 Deutsch-Leseverständnis

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

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

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

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

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

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

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

#### 8.4.2 Orthografie

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

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

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

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

#### 8.4.3 Mathematik

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

**Tabelle 21: Entwicklung mathematischer Kompetenz sowie Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts – Effekte auf Klassenebene**

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

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

## 8.5 Zusammenfassung und Diskussion

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

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

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

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

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

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



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

## 9. ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN UNTERSUCHUNG 2014

### 9.1 Vorbemerkung

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

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

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

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

### 9.2 Stand 2012: Zwei Welten der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung

#### 9.2.1 Umgang mit Heterogenität und Unterricht

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

Zusammengefasst und zugespitzt lassen sich zwei Sichtweisen voneinander unterscheiden:

- Die erste Sichtweise entwirft das Grundverständnis von Differenzierung in erster Linie als eine Rahmung, die die Struktur des Unterrichtsarrangements prägt. Differenzierung ist somit eine Art und Weise, das Unterrichtsgeschehen in seiner äußeren Organisation und in seiner Methodik zu gestalten. Die Inszenierung und Gestaltung des Arrangements schafft auf diese Weise differenzierte Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler, so dass diese auf ihrem individuellen Niveau lernen.  
Es handelt sich hier – um im Bild des Didaktischen Dreiecks zu bleiben – um eine starke Betonung der *Lern- und Verstehenskultur*, also der Art und Weise wie der Lerngegenstand inszeniert und organisiert wird. Die Frage der *Kommunikations- und Unterstützungskultur*, d.h. die Frage nach der Art und Weise z. B. einer adaptiven Lernbegleitung durch die Lehrkraft wird in dieser Sichtweise tendenziell ausgeblendet.  
Differenzierung vor allem als Struktur des Unterrichtsarrangements zu realisieren unterstellt,

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

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

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

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

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

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

Dies lässt sich als Ausdruck informeller, gleichsam schulkultureller unausgesprochener Vereinbarungen lesen. Solche informellen kollektiven Sichtweisen stellen in einem Jahrgangsteam oder auch in einem Kollegium inhaltliche Bezugspunkte her, auf die in der Kooperation und im Austausch Bezug genommen werden kann, so dass gegenseitiges Verstehen und dadurch eben auch Zusammenarbeit möglich werden. Schulkultur in diesem Sinne ist sicherlich nicht deterministisch – sie bestimmt also nicht, wie die einzelne Lehrkraft ihren Unterricht gestaltet: Aber in dem Maße, in dem eine von der Kultur differente Praxis schulintern nicht kommuniziert werden kann, bleibt sie notgedrungen unsichtbar, gilt nicht als anerkannt und kann für sich nicht beanspruchen, als typische Praxis der Schule zu gelten.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Das hier verwendete Konzept von Kultur bzw. von informellen, kollektiven Sichtweisen geht auf den Begriff der "informellen Strukturen" in Organisationen zurück, wie ihn Stefan Kühl in Weiterentwicklung der Organisationstheorie Luhmanns skizziert (Kühl 2010; Kühl 2011a)

### 9.2.2 Teamarbeit und Kooperation

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

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

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

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

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

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

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

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

### 9.2.3 Leitung und Steuerung der Unterrichtsentwicklung

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 9.2.4 Zusammenhänge: Unterricht – Kooperation – Leitung

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

Auf der einen Seite lassen sich Schulen ausmachen,

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

Auf der anderen Seite lassen sich Schulen ausmachen,

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

### 9.2.5 Überleitung: Zum inhaltlichen Charakter der Erkenntnisse

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

Jenseits möglicher Irritationen, die der Kürze der Darstellung oder der zum Zwecke der Deutlichkeit gewählten plakativen Form in der Veröffentlichung geschuldet sein mögen, geht die methodische Vorgehensweise einen anderen Weg: Die systematische Analyse der vorliegenden Daten und die methodischen Regeln ihrer Vorgehensweise zielen gerade darauf ab, die Unterschiede, die in den Erhebungsdaten sichtbar werden, erklären zu können. Sie untersucht daher die Praktiken der Befragten, ihre Berichterstattung und ihre Begründungen, die zunächst als Gegensatz, als Widerspruch oder als reine Unterschiedlichkeit erscheinen mögen, auf ihnen zugrunde liegende Gemeinsamkeiten. Auf diese Weise werden jene "kollektiven Sichtweisen" (Muster<sup>9</sup>) sichtbar, die sich in einer Schule etablieren bzw. etabliert haben und die einen Rahmen darstellen, in dem sich die konkrete individuelle Praxis bewegt und der diese zugleich begrenzt (so etwa die Rekonstruktion einer grundlegenden kollektiven Sichtweise auf Lernen und Unterricht, aus der heraus die Unterschiede der konkreten Unterrichtspraxis schlüssig erklärbar und nachvollziehbar sind). Auf dieser Ebene können dann wiederum verschiedene Schulen einem Typus, d.h. einer bestimmten Sorte oder Kategorie von Rahmen, zugeordnet werden. Die einzelschulische und individuelle Praxis erscheint auf der hier erreichten Analysetiefe dann als eine spezifische Form, in der sich genau dieser Typus dann manifestiert.

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

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

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

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

<sup>9</sup> Der Begriff des "Musters" wird im vorliegenden Text synonym zu dem Begriff der kollektiven "Sichtweise" verwendet. Die Bezeichnung "kollektive Sichtweise" verweist auf die Wirkung und Funktionsweise, die der einer individuellen Sichtweise, einer Überzeugung oder Haltung entspricht, es ist ein sehr plakativer und dadurch nachvollziehbarer Begriff. Auf der anderen Seite handelt es sich um Prozesse und Mechanismen, die in Kommunikation entstehen und sich in Kommunikationsroutinen niederschlagen, die mithin weit weniger fest und stabil sind als individuelle Überzeugungen. Dies versucht der Begriff des "Musters" zum Ausdruck zu bringen: Eine spezifische Konstellation von Ausgesprochenem und Unausgesprochenem in einer Schule, die sich wie eine Hintergrundfolie rekonstruieren lässt, aber letztlich nur im Vollzug von Kommunikation entsteht und aufrechterhalten wird.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

### 9.3.1 Rahmenbedingungen und deren Veränderung

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

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

#### *Inklusion*

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

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

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

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

[SchD\_T8\_91]

#### *Quereinsteiger<sup>10</sup>*

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

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

---

<sup>10</sup> „Als Quereinsteiger kann sich unter bestimmten Voraussetzungen bewerben, wer nicht über eine abgeschlossene Lehramtsausbildung verfügt. Eine Einstellung ist möglich, soweit Laufbahnbewerber mit einer Lehramtsbefähigung nicht zur Verfügung stehen. Eine Bewerbung für den Quereinstieg ist nur in Fächern möglich, bei denen ein besonderer Bedarf voraussichtlich bestehen wird, das sind Mathematik, Physik, Informatik, Chemie, Biologie, Musik, Sport, Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) sowie alle sonderpädagogischen Fachrichtungen.“

Online-Dokument: [https://www.berlin.de/sen/bildung/lehrer\\_werden/einstellungen/](https://www.berlin.de/sen/bildung/lehrer_werden/einstellungen/), letzter Zugriff: 16.06.2015

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

„Wir sind Profis hier, haben alle durch die Bank studiert und dann kommen Leute, die Quereinsteiger, die bestimmt gute Absichten haben, aber der Beruf wird dadurch entwertet.“  
[SchK\_T8\_35]

#### *Absenkung von Standards*

Die Veränderungen der Prüfungsordnungen zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I in Berlin zum Schuljahr 2014/15 zogen in der damaligen Presse-Diskussion eine Debatte um eine befürchtete Absenkung der Standards nach sich. Offenbar ist diese Diskussion an den Lehrkräften nicht spurlos vorübergegangen. Viele Lehrkräfte erleben diese Debatte bzw. eine mögliche tatsächliche Absenkung von Standards als ein Erschwernis ihrer täglichen Mühe um ernsthafte Leistungen und um ein Leistungsbemühen bei den Schülerinnen und Schülern<sup>11</sup>.

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

#### *Bedeutung der Gemeinschaftsschule*

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

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

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

<sup>11</sup> Zu den aktuellen Regelungen vgl. Senatsverwaltung Berlin: *Schulabschlüsse an den Integrierten Sekundarschulen (ISS) nach der 9. und 10. Klasse*, Online-Dokument: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulabschluesse/klasse-9-10/>, letzter Zugriff: 24.08.2015.  
Zur Debatte in den Medien vgl. (u. a.): Preußische Allgemeine Zeitung vom 24.05.2014, Jeder kommt durch – Berliner Schulpolitik: *Um Reform-Debakel zu verbergen, senkt der Senat erneut das Niveau* (Online-Dokument: <http://www.preussische-allgemeine.de/nachrichten/artikel/jeder-kommt-durch.html>, letzter Zugriff: 24.08.2015); Der Tagesspiegel vom 11.05.2014, *Berliner Niveaulimbo – die Statistik stimmt!* (Online-Dokument: <http://www.tagesspiegel.de/meinung/schulpolitik-in-der-hauptstadt-berliner-niveaulimbo/9874252.html>, letzter Zugriff: 24.08.2015)

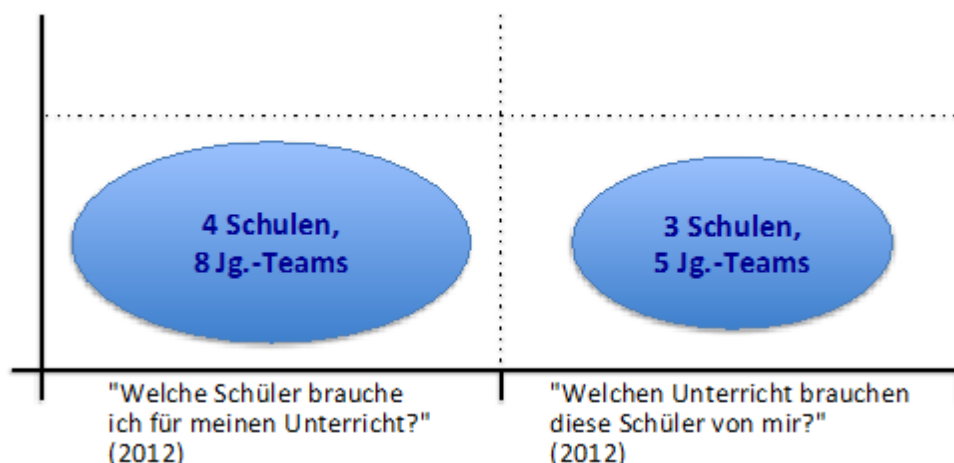
### 9.3.2 Differenzierung und Unterrichtspraxis: Von der Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit über ein gemeinsames Ringen bis hin zu Gestaltungspotenzialen

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

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

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

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



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

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

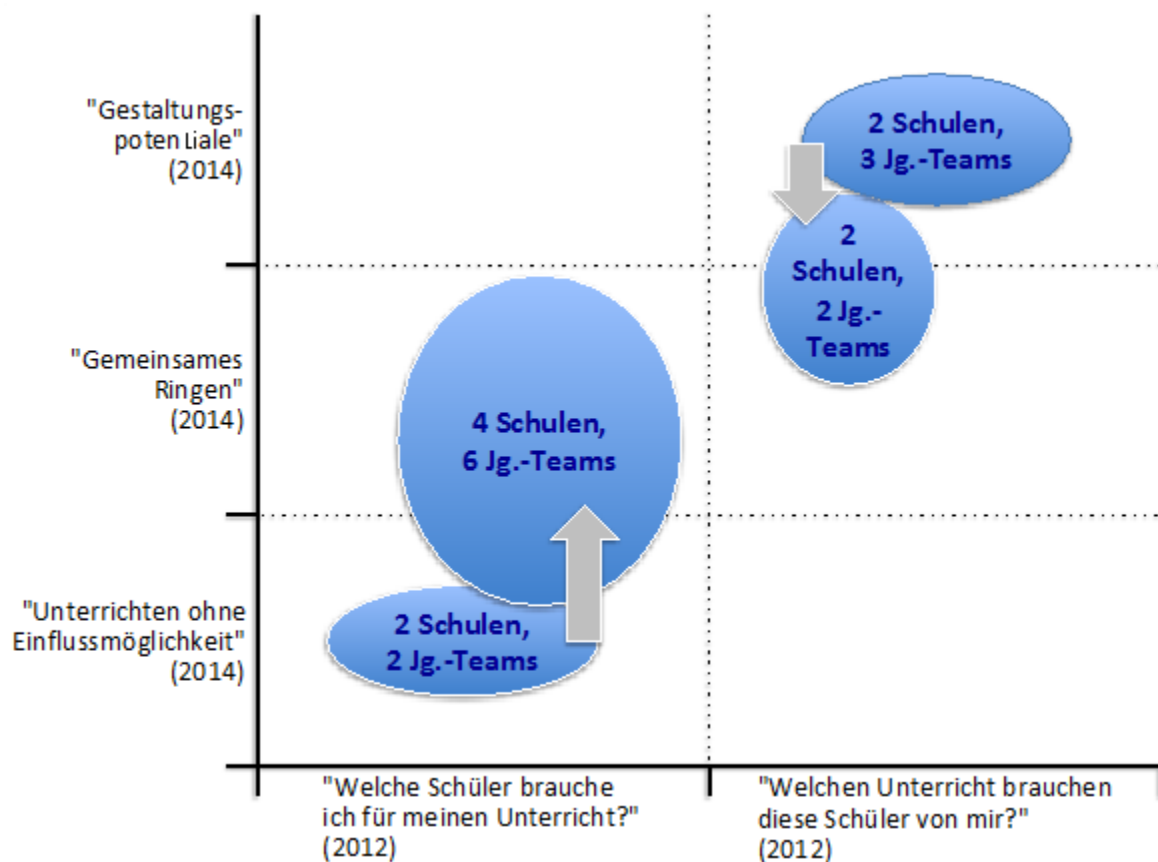
änderung als eine Entwicklung des Empfindens und Wahrnehmens des Einflusses auf die Gestaltung der Unterrichtssituation beschreiben.

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

Die nachfolgende Übersicht soll dies anschaulich machen<sup>12</sup>:

<sup>12</sup> Weder werden die inhaltlichen Merkmale der Muster an dieser Stelle entfaltet, noch werden die Schulen mit Klarnamen dargestellt. Auch die Bezeichnungen "a" und "b" markieren nicht identische Jahrgangsteams, sondern markieren lediglich die in der jeweiligen Untersuchung befragten zwei Teams. Die Funktion der Übersicht dient der Anschaulichkeit einer Entwicklung, die von einer weitgehend konsistenten Sicht und Überzeugung innerhalb der Einzelschulen zu einer stärker differenzierten Sicht- und Arbeitsweise führt.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zunächst wird im Folgenden die inhaltliche Substanz derjenigen Sichtweise ausgeführt, die Ausdruck des "Wieder-Ergreifens" der Gestaltungsmöglichkeiten ist, sowohl in ihrer Reflexion des Unterrichtsgeschehens und der eigenen Rolle, als auch hinsichtlich der sich verändernden Kooperation und Teamarbeit im Jahrgang<sup>13</sup>. Anschließend werden die Sichtweisen der zwei Teams skizziert, die nach wie vor ein latentes Ohnmachtsempfinden erleben.

##### 9.3.2.1.1 Das Ringen um die eigenen Ansprüche in der pädagogischen Arbeit

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

<sup>13</sup> Die Begriffe "Kooperation" und "Teamarbeit", die im vorliegenden Text häufig gemeinsam genannt werden, markieren zwei unterschiedliche Dimensionen der Zusammenarbeit, deren Verhältnis zueinander von den jeweiligen Sichtweisen geprägt und strukturiert ist. Kooperieren tun alle Befragten, aber diese Kooperation hat je unterschiedliche Inhalte, die wiederum aus der Bedeutungszuweisung an Teams, Teamarbeit und deren Funktion entspringen.

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

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

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

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

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

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

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

[SchL\_T9\_14-24]

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

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

[SchI\_T8\_25]

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

[SchK\_T8\_50]

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



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

„Meine Begeisterung besteht nicht nur gegenüber dem Team, sondern auch den Schülern, ... ich orientiere mich an den guten Schülern, die mir am Herzen liegen und die ich gerne stärker fördern würde. Und dann gibt es noch die, die wollen, es aber schwer haben. Denen kann ich helfen. Und das sind meine Erfolgserlebnisse, für die ich gerne morgens aufstehe.“  
[SchK\_T8\_79]

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

Andererseits wird bemängelt, dass die schulorganisatorischen Ansprüche nicht eingehalten wurden, insbesondere die Durchgängigkeit eines Bildungsganges von Jahrgang 1 bis 13. Dies macht sich vor allem daran bemerkbar, dass der Aufwand zu Beginn von Klasse 7, die Schülerinnen und Schüler in eine bestimmte Arbeitsweise einzuführen, unvergleichlich viel mehr Kraft und Aufmerksamkeit fordert, als dies bei einem durchgehenden Bildungsgang von Jahrgang 1 notwendig wäre.<sup>14</sup>

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

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

[SchK\_T8\_30-31]

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

[SchI\_T8\_137]

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

---

<sup>14</sup> Diese Perspektive (bzw. die entsprechende Kritik) kann deshalb als schlüssig gelten, als diejenigen Schulen, die im Zuge des Pilotvorhabens eine Grundstufe und damit eine Langform von Klasse 1 bis 10 aufbauen konnten, genau hier eine erhebliche Entlastung beschreiben.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[SchL\_T9\_28]

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

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

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

[SchI\_T8\_90]

„Wir werden von den Schülern schon als Team wahrgenommen, als Lehrerteam. Unsere Schüler kennen uns und da merken wir auch, dass uns die Arbeit Spaß macht. ... Der Ruhepol ist das Team.“  
[SchK\_T8\_47/21]

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

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

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

#### 9.3.2.1.3 Die Kontinuität der Sichtweise einer Erfahrung mangelnder Einflussmöglichkeit

Im Gegensatz zu der zuvor rekonstruierten Neuorientierung und einer Bewegung die den Einfluss und die Gestaltungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht wieder aktiv ergreift, sehen sich zwei der insgesamt 13 befragten Teams nach wie vor mit einer Situation konfrontiert, der sie sich ausgeliefert fühlen. Hier hält sich die Sichtweise, die in der Untersuchung 2012 sichtbar war und entsprechend berichtet wurde. Im Unterschied zu 2012 scheint sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte diese Situation jedoch verstärkt und zugespitzt zu haben. Das eigene Belastungsempfinden und die Erfahrung einer Situation mit geringer Einflussmöglichkeit zeigen sich nicht nur im Bericht, sondern auch im sprachlichen Gestus und der beobachtbaren Anstrengung der Gesprächsteilnehmenden.<sup>15</sup>

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

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

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

[SchD\_T9\_61-63]

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

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

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

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

[SchL\_T8\_9]

---

<sup>15</sup> Es gibt in dieser Hinsicht keinen direkten Zusammenhang der schulischen bzw. jahrgangsspezifischen Sichtweise zu den Belastungsgruppen der Schulen. Die sieben Schulen, die an den Fallstudien teilnehmen, lassen sich in der Mehrheit der Gruppe mit "mittlerer Belastung" zuordnen, eine Schule zählt zur Gruppe mit "hoher", eine zur Gruppe mit "niedriger" Belastung hinsichtlich der sozioökonomischen Hintergrundmerkmale der Schülerschaft. Insofern ist ein direkter oder gar kausaler Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Fallstudien 2014 mit den Belastungsgruppen nicht belegbar.

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

„Also ich bin echt überfordert mit Binnendifferenzierung, weil es gibt so viele unterschiedliche Niveaus. Und wie gesagt, ich habe erst einmal mit diesen Verhaltensproblemen zu tun, als dass ich überhaupt auf Niveaustufen arbeiten könnte.“  
[SchL\_T8\_78]

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

#### 9.3.2.1.4 Teamarbeit als Ort organisatorischer Abstimmung ohne pädagogisch-inhaltliche Bezugspunkte

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

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

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

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

„Ich bin's auch irgendwo leid. Ich will bestimmte Dinge so machen, wie ich sie für richtig halte. Ich will da nicht ewig drüber diskutieren. ... Da mich jetzt noch mit anderen irgendwie treffen und auseinander setzen, obwohl die sowieso aus ihrer Überzeugung etwas ganz anderes machen – das können sie ja machen in ihrer Klasse, aber da will ich meine Zeit jetzt nicht ...“ [SchD\_T9\_188-191]

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

#### 9.3.2.1.5 Die Jahrgänge 8 bis 10 – eine wiederkehrende Entwicklung?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

##### 9.3.2.2.1 Gelingender Umgang mit Heterogenität

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

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

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

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

[SchJ\_T9\_37]

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

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

[SchE\_T8\_8]

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

[SchJ\_T9\_115]

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

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

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

[SchJ\_T8\_136]

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

[SchE\_SLtg\_148]



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

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

[SchE\_T8\_10]

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

[SchJ\_T9\_81]

In diesen Teams, in denen Unterricht und Differenzierung weitgehend gelingen – zumindest nicht am Verhalten und an Lernschwächen der Schülerinnen und Schüler scheitern – entsteht zugleich auch Raum für einen kritischen bzw. selbstkritischen Blick auf didaktische Probleme. Prominent ist – und auch dies deutete sich bereits in der Untersuchung 2012 an – diese Kritik dort, wo aufgrund einer stark projektartigen Arbeitsweise im Unterricht fachübergreifend gearbeitet wird und dadurch aus organisatorischen Gründen fachfremdes Unterrichten in Kauf genommen wird. Dies kann, so zumindest im Bericht 2012, einerseits als Stärke betrachtet werden.<sup>16</sup> Auf der anderen Seite bringt ein vermehrtes fachfremdes Unterrichten auch die Gefahr mit sich, dass in manchen Fällen die fachliche Tiefe im Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht erreicht wird.

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

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

w2: Das stimmt, unterstreiche ich.“

[SchE\_T9\_99-100]

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

<sup>16</sup> Die Ermöglichung von Kritik auch im didaktisch-methodischen Bereich ist sicherlich eine Stärke. Sie hat in diesem speziellen Fall aber eine weitere, besondere Bedeutung hinsichtlich des Charakters, den konzeptionelle Grundlagen haben und nach sich ziehen. Dies wird im Abschnitt 0 entfaltet.

#### 9.3.2.2.2 Teamarbeit, die das Gelingen befördert

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

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

[SchJ\_T8\_152]

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

[SchJ\_T9\_139]

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

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

Dies soll im Folgenden genauer und differenzierter nachgezeichnet werden.

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

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

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

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

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

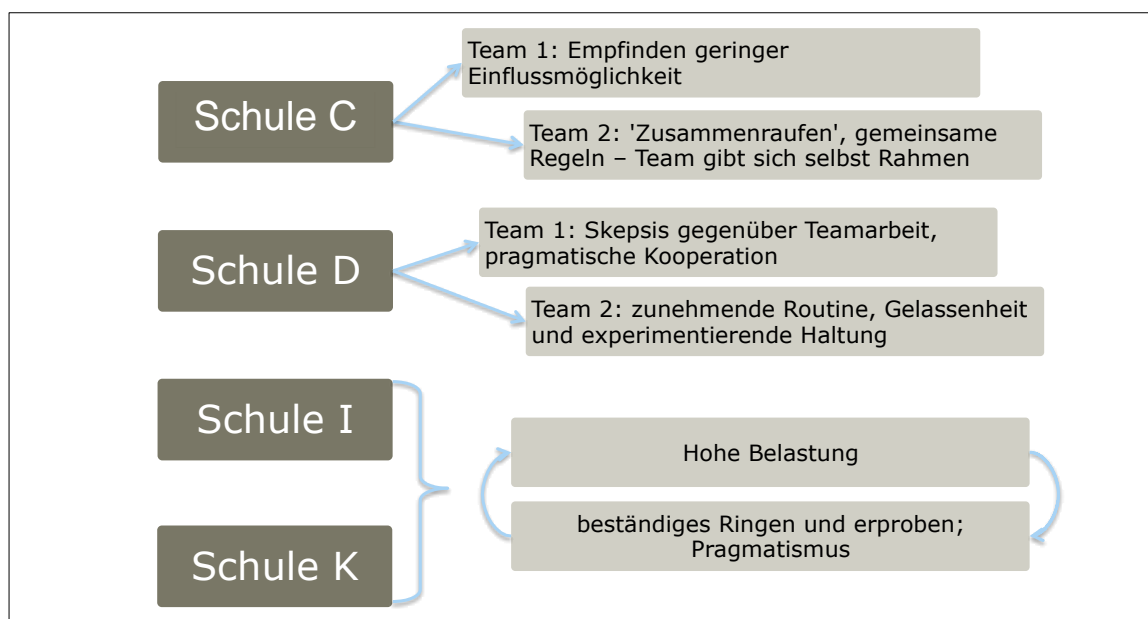
- Die Anforderungen im Umgang mit den wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die (aus solcher Perspektive) geringe Wirksamkeit des als reines Arrangement verstandenen Konzepts zum Umgang mit Heterogenität brachten die Lehrkräfte offenbar in eine hoch belastete und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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

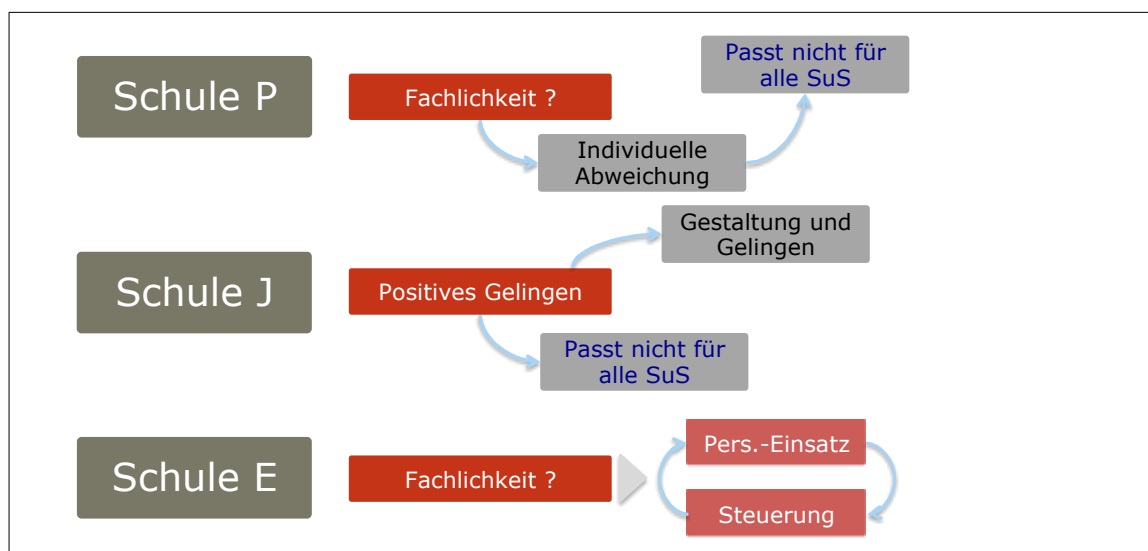
Diese dritte Form des "Ringens" vollzieht im Vergleich zu den ersten beiden (Gestaltung durch Einführung von gemeinsamen Regeln und deren Durchsetzung; die Neuorientierung auf ein pädagogisches

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

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

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

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



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

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

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

#### 9.3.4 Heterogene Entwicklungen – innerhalb und zwischen den Schulen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

[SchP\_T9\_97]<sup>17</sup>

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

---

<sup>17</sup> Zur Erläuterung des Zitats: Natürlich handelt es sich um eine Gemeinschaftsschule. Die Formulierung der befragten Lehrkraft betont an dieser Stelle den Umstand, dass die angesprochene Problematik nicht an die Tatsache der Schulform Gemeinschaftsschule gebunden sei, sondern an das reformpädagogische Konzept der Schule, das bereits vor der Pilotphase Gemeinschaftsschule entworfen und umgesetzt wurde. Zugleich wird in diesem Zitat sichtbar, wie offensichtlich radikal und starr das schulinterne Unterrichtskonzept verstanden wird. Anstatt es selbst zum Gegenstand einer experimentierenden und variierenden Vorgehensweise zu machen, erscheint es den Befragten als gesetzt und äußerlich, so dass eine Abweichung in der Praxis als "unterlaufen" erscheint.

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

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

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

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

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

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

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

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

lich als einen Rahmen zu kommunizieren, in der kollegialen Kommunikation aufrechtzuhalten und es vor allem zum Maßstab für Prozess- und Personalentscheidungen zu machen.<sup>18</sup>

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

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

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

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

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

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

<sup>18</sup> Wenn ein Kollegium sich auf gemeinsame Prinzipien, auf ein Leitbild (im Sinne einer Orientierung nach innen), auf geteilte pädagogische Eckpunkte verständigt, dann ist der Prozess, diese auch im Alltag kontinuierlich zu realisieren, gelegentlich mühsam. Solche Verständigungen "als einen Rahmen zu kommunizieren" meint alle Aktivitäten der Leitung, die Geltung jener Prinzipien und Eckpunkte im Gespräch, in der Kommunikation, vor allem aber in Entscheidungen sichtbar zu machen und einzufordern: Nach welchen Kriterien werden neue Lehrkräfte ausgewählt und was wird ihnen als Erwartung in dieser Schule mitgeteilt, worauf wird in Unterrichtshospitationen Wert gelegt, welche Aktivitäten / Projekte / Vorhaben werden gestärkt, welche dagegen hinterfragt? Es geht dabei weniger um eine kleinteilige Überprüfung und Bestimmung konkreter Tätigkeiten, sondern darum, dass in der Schule alle Aktivitäten (bis hin in die Unterrichtspraxis) auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet werden, dass es eine grundlegende Orientierung und Ausrichtung der gemeinsamen Arbeit gibt.

chungszeitpunkt eine neu besetzte Leitung.

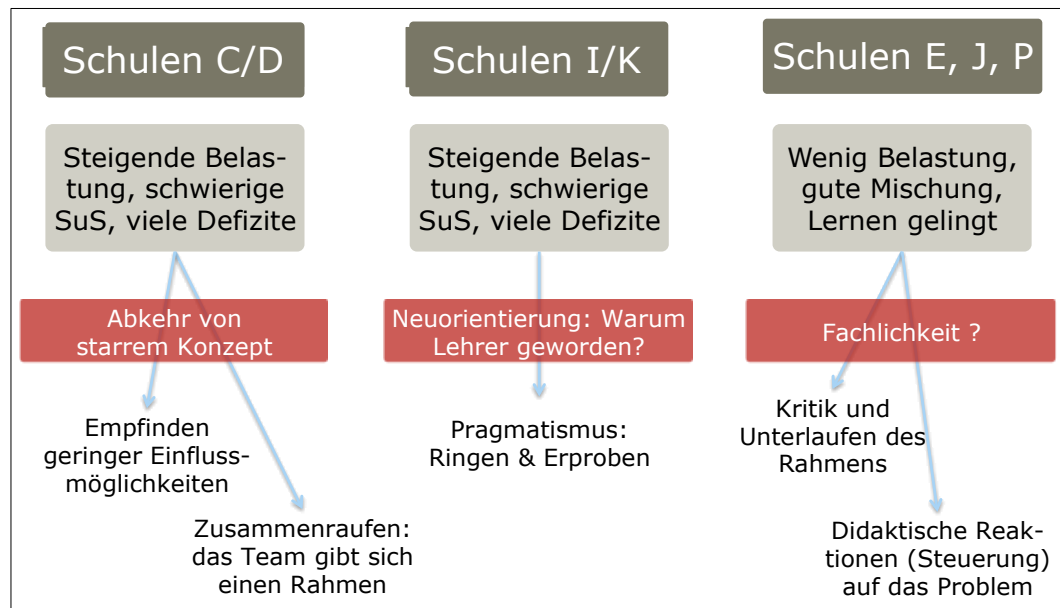
Wie in den vorangegangenen Abschnitten (vgl. insbesondere 9.3.4) gezeigt wurde, scheinen sich die Teams in diesen Schulen stark auseinanderzuentwickeln: Die einen geraten stärker als noch 2012 in eine Belastungs- und Überforderungssituation. Den anderen gelingt ein Ausstieg aus der Belastungsdynamik.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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

- Es gibt eine Routine, die individuellen Schwierigkeiten einzelner Lehrkräfte mit einem schulin-tern geltenden Unterrichtskonzept als Problematik persönlicher Haltung zu thematisieren. Hier lohnt ein Blick auf die möglicherweise sachlichen Gründe für jene individuelle Skepsis, die – im hier dargestellten Beispiel – das prinzipielle Dilemma zwischen einem Anspruch an individualisiertem Umgang mit Heterogenität und standardisierten Anforderungen in zentralen Abschlussprüfungen zum Ausdruck bringt.
- Im Zuge des Aufbaus der Langform einer Gemeinschaftsschule wird es bedeutsam, nicht nur organisatorisch eine Schule über alle Jahrgänge zu bilden, sondern auch pädagogisch einen Bildungsgang zu entwickeln, in dem Regeln, Rituale und Anforderungen, kurz: pädagogische Eckpunkte konsistent gehandhabt werden. Dies lässt sich durch mehrere Maßnahmen erreichen, etwa durch eine enge Verständigung unter allen Lehrkräften der verschiedenen Stufen, oder durch einen Personaleinsatz, der Lehrkräfte bewusst in verschiedenen Stufen einsetzt. Welche Maßnahme am jeweiligen Standort geeignet ist, hängt dabei immer auch von den Sichtweisen der Beteiligten und denjenigen in den Teams ab. So würde es für Jahrgangsteams, die ihren Erfolg darin begründet sehen, dass sie mit einem Großteil ihrer Unterrichtsstunden in den eigenen Klassen eingesetzt sind, kontraproduktiv erscheinen, den Personaleinsatz möglichst über alle Schulstufen zu verteilen. Angesichts dieses Spannungsfeldes steht Schulleitung vor einer Gratwanderung, in der die eigene Entwicklungsstrategie auch entlang der herrschenden Sichtweisen zu prüfen ist und in der klug und integrierend mit heterogenen Erwartungen umgegangen werden muss.
- Überall dort, wo Schulleitung wenig oder keine Vorgaben macht, sondern in erster Linie die Organisation verantwortet und einen transparenten Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen sicherzustellen versucht, wäre zu fragen, ob die Entwicklungsperspektive im Sinne der erhofften Ergebnisse nicht stärker thematisiert werden sollte. Dabei geht es weniger um Vorgaben, sondern – wie oben dargestellt – um die Einführung eines gemeinsamen Maßstabs für Entscheidungen und für die pädagogische Praxis. Die individuelle Unterschiedlichkeit der Unterrichtsgestaltung und die kollektiven Sichtweisen in den Jahrgangsteams gälte es nicht zu vereinheitlichen, sondern sie auf ihren Beitrag hin zu befragen, den sie zur Erreichung der schulischen Ziele und Ergebnisse, die man sich von Gemeinschaftsschulvorhaben erhofft(e), haben.<sup>19</sup>
- Auch und gerade neu zusammengesetzte Leitungsgruppen scheinen gut daran zu tun, die Routinen und Sichtweisen im Kollegium und in den einzelnen Teams zu beobachten und zu verstehen. Dies ist nicht etwa deshalb wichtig, um sich als Leitung diesen umstandslos anzupassen, wohl aber um eigene Entscheidungen und eigene Vorgehensweisen aus der Perspektive zu betrachten, wie diese im Rahmen der existierenden Sichtweisen von den Lehrkräften gehört und verstanden werden. Andernfalls entstehen – das wurde in einigen Interviews sehr deutlich – ungewollte Zuschreibungen im Kollegium hinsichtlich der "wahren" Intention von Leitungsentscheidungen, die vor allem, wenn sie unausgesprochen bleiben, erhebliche Schwierigkeiten nach sich ziehen.
- Die Kenntnis der in den Teams bzw. im Kollegium herrschenden kollektiven Sichtweisen ist nicht zuletzt bei Einstellung neuer Lehrkräfte und / oder pädagogischer Fachkräfte bedeutsam: Das Erleben der Schülerinnen und Schüler, die Konfrontation mit gelingenden und misslingenden Unterrichtssituationen an einer neuen Schule, das Kennenlernen von Routinen und Umgangsformen braucht einen Ort, an dem neue, vielfältige und komplexe Eindrücke verarbeitet werden können. Die in einem Jahrgangsteam etablierten kollektiven Sichtweisen bieten für neue Mitglieder in einem Kollegium eine bewährte Interpretationsfolie, auf der Strukturen,

<sup>19</sup> Im Interview 2012 formulierte der damalige Schulleiter der Schule E paradigmatisch den Satz, der eine Ergebnisorientierung der Rahmensetzung (im Gegensatz zu einer Rahmensetzung der Arbeitsweise) sehr plakativ zum Ausdruck bringt: "Die entscheidende Frage ist, wie lernen die einzelnen Schüler vernünftig. Und wenn es Frontalunterricht ist, der angeblich dazu führen könnte. Wenn er dazu führen könnte, dass die Rechtschreibung lernen, dann machen wir Frontalunterricht. ... Ich meine die entscheidende Frage ist, lernen die unterschiedlichen Gruppen von Schülern, lernen die damit am besten. Und wenn die Leistungsschwächeren [...] mit bestimmten Methoden, die in der Klassen benutzt werden oder in dem Jahrgang, nicht zurechtkommen, dann müssen wir die Methoden umstellen."

Verhaltensweisen, Probleme und Erfolge erklärbar werden.

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

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

### 9.3.6 Zusammenhänge zwischen den Fallstudien und den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung

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

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

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

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

#### 9.3.6.1 Teamarbeit

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

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

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

### 9.3.6.2 Klassenführung

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

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

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

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

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

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



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

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

### 9.3.6.3 Individualisierung und Differenzierung

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

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

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

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

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

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

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

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

Handlungsmuster von Unterricht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Handlungsmuster des Verhältnisses von Selbstregulation und Lehrersteuerung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Schule E stellt ein erwartbares Bild dar, indem sie neben der Ermöglichung "mittlerer Spielräume" auch einen vergleichsweise hohen Anteil an "großen Spielräumen für Selbstregulation" angibt (39%). Dieser bleibt zwar geringer als in der Schule P, passt aber plausibel zu dem ernsthaften Diskurs um die Frage, was eigentlich an Leistung, an Kenntnissen und Kompetenzen "raus kommt" (vgl. Zitat auf Seite 149).

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

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

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

## TEILSTUDIE II: LERNSTANDSERHEBUNGEN

### 10. LERNSTÄNDE UND LERNENTWICKLUNGEN IM KOHORTENVERGLEICH

#### 10.1 Einführung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Gemeinschaftsschule Berlin“ werden unter der Federführung des Lernstandsteams am Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) seit dem Schuljahr 2009/10 **Lernstandserhebungen** durchgeführt. Mithilfe standardisierter Tests aus dem Instrumentarium der Hamburger Längsschnittstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS)<sup>20</sup> werden die Lernstände und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Sekundarstufe I in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften in zweijährigen Abständen längsschnittlich erhoben.

An der ersten Erhebungswelle nahmen alle 13 Gemeinschaftsschulen des zweiten Schulversuchsjahrgangs teil, die zum Schuljahr 2009/10 eine Jahrgangsstufe 7 eingerichtet hatten (= 1. Kohorte). Die Erhebung der Lernstände, mit denen die Schülerinnen und Schüler in die Jahrgangsstufe 7 eingetreten waren („Lernausgangslagen“), erfolgte im Herbst 2009, die zweite Erhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Herbst 2011 und die dritte Erhebung am Ende der Jahrgangsstufe 10 im März/April 2013. Der Einsatz sog. Ankeritems<sup>21</sup> ermöglichte es, neben den in den untersuchten Kompetenzbereichen jeweils erreichten Lernständen auch die Lernentwicklungen im Verlauf der vierjährigen Sekundarstufe I zu ermitteln. Ergänzend wurden mittels Schülerfragebögen der soziokulturelle und ethnische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie ihre fachbezogenen Einstellungen und Selbstkonzepte erfasst.

Mit dreijährigem Abstand folgte eine zweite Erhebungswelle, an der 15 Gemeinschaftsschulen des fünften Schulversuchsjahrgangs teilnehmen (= 2. Kohorte). Eingesetzt wurden bzw. werden dieselben Kompetenztests und Schülerfragebögen, die bereits in der ersten Erhebungswelle verwendet worden waren. Die Erhebung der Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 wurde im Oktober 2012 durchgeführt, die zweite Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Oktober 2014, die dritte und abschließende Lernstandserhebung am Ende der Sekundarstufe I folgt im Frühjahr 2016 (vgl. Tabelle 28).

**Tabelle 28: Überblick über die Lernstandserhebungen (Jahrgangsstufen und Erhebungsjahre)**

<b>1. Kohorte</b> <b>(2. Schulversuchsjahrgang)</b>	<b>Jgst. 7</b> <b>2009</b>	<b>Jgst. 9</b> <b>2011</b>	Jgst. 10 2013
<b>2. Kohorte</b> <b>(5. Schulversuchsjahrgang)</b>	<b>Jgst. 7</b> <b>2012</b>	<b>Jgst. 9</b> <b>2014</b>	Jgst. 10 2016

Zehn Schulen sind in beiden Kohorten vertreten. So ist es möglich, vergleichende Analysen durchzuführen, einerseits um zu überprüfen, inwieweit sich die Befunde aus der ersten Erhebungswelle bestätigen lassen oder inwieweit sie als Kohorteneffekte angesehen werden müssen, die nicht repliziert werden können, andererseits um der Frage nachzugehen, inwieweit sich aus

<sup>20</sup> Siehe hierzu: Bos, W., Gröhlich, C. (Hrsg.) (2010). Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8. Münster: Waxmann.

<sup>21</sup> Siehe hierzu: von Davier, M. & von Davier, A. A. (2007). A unified approach to IRT scale linking and scale transformations. Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, Vol 3 (3), S. 115-124.

dem Vergleich der jeweils ermittelten Lernstände und Lernentwicklungen Rückschlüsse auf das Erreichen oder Nichterreichen der mit dem Schulversuch angestrebten Ziele ziehen lassen.

Unter diesen Fragestellungen konzentrieren sich die folgenden Analysen auf den Kohortenvergleich.<sup>22</sup> Im Abschnitt 2 werden die jeweils erzielten Stichproben und die jeweiligen Zusammensetzungen der Schülerschaften an den zehn Gemeinschaftsschulen gegenübergestellt. Im Abschnitt 3 werden die von beiden Schülerjahrgängen in den untersuchten Kompetenzbereichen jeweils erzielten Lernentwicklungen und die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten Lernstände vergleichend gegenübergestellt. Zur Einordnung der Ergebnisse werden außerdem die Lernstände und Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern einer Kontrollgruppe herangezogen, die sich aus 62 Hamburger Schulen des sog. „KESS-Jahrgangs“ mit nach Maßgabe ausgewählter Hintergrundmerkmale vergleichbaren Schülerschaften zusammensetzt. Anschließend werden die Lernstände und Lernentwicklungen differenziert nach Hintergrundmerkmalen (Geschlecht, Familiensprache, Buchbestand im Elternhaus) betrachtet (Abschnitt 4). Im Abschnitt 5 werden die Lernentwicklungen und Lernstände in Klassen mit und ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus beider Schülerjahrgänge miteinander verglichen. In einem ersten Fazit werden abschließend die wesentlichen Befunde mit Blick auf die leitenden Fragestellungen zusammengefasst (Abschnitt 6).

## 10.2 Erzielte Stichproben und Zusammensetzung der Schülerschaften

804 Schülerinnen und Schüler waren in den Teilnehmerlisten für die erste Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2009/10 verzeichnet (1. Kohorte), 852 waren es in den Teilnehmerlisten für die Lernstandserhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9. 122 Schülerinnen und Schüler haben lediglich an der ersten Erhebung, 170 Schülerinnen und Schüler nur an der zweiten Erhebung teilgenommen, für 682 Schülerinnen und Schüler liegen Daten zu beiden Erhebungszeitpunkten vor („Längsschnittschülerinnen und -schüler“). Von den 945 Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern, die in den Teilnehmerlisten der 2. Kohorte verzeichnet waren, haben gleichfalls 122 nur an der Lernaufgangslagenerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2012/13 teilgenommen, 151 Schülerinnen und Schüler lediglich an der zweiten Erhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Oktober 2014, für 823 Schülerinnen und Schüler liegen Daten zu beiden Erhebungszeitpunkten vor (vgl. Tabelle 29).

**Tabelle 29: Überblick über die in beiden Schülerjahrgängen jeweils erzielten Stichproben**

1. Kohorte		2. Kohorte	
Jgst. 7 (2009)	Jgst. 9 (2011)	Jgst. 7 (2012)	Jgst. 9 (2014)
122		122	
<b>682</b>	<b>682</b>	<b>823</b>	<b>823</b>
	170		151
	<b>852</b>		<b>974</b>

<sup>22</sup> Kohortenbezogene Darstellungen der bisher vorliegenden Ergebnisse unter Einbeziehung der übrigen drei (1. Kohorte) bzw. fünf Gemeinschaftsschulen (2. Kohorte), die an den jeweiligen Lernstandserhebungen teilgenommen haben bzw. teilnehmen, sind in den bisher vorliegenden vier Zwischenberichten der Wissenschaftlichen Begleitung enthalten. In einem noch ausstehenden Bericht zu den Ergebnissen der abschließenden Lernstandserhebung am Ende der Sekundarstufe I, die im März 2016 an den 15 Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte durchgeführt wird, werden auch die fünf hier unberücksichtigt gebliebenen Schulen in die Analysen einbezogen.

In beiden Schülerjahrgängen hat es (metropolenspezifisch) hohe Fluktuationen gegeben. Die Fluktuationsraten betragen in der 1. Kohorte 15,2 Prozent Abgänge und 20,0 Prozent Neuzugänge, in der 2. Kohorte 13,5 Prozent Abgänge und 15,5 Prozent Neuzugänge. Abgänge wie Neuzugänge ergeben sich zum einen aus Fort- bzw. Zuzügen, zum anderen haben Eltern ihre Kinder bewusst abgemeldet, weil sie mit dem schulischen Angebot unzufrieden waren, während sich unter den Neuzugängen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 neben Zuzüglern ein nennenswerter Teil an Schularartwechslern aus den Gymnasien befindet, die sich von der Gemeinschaftsschule erhoffen, den Weg zum Abitur über einen dreizehnjährigen Bildungsgang zu schaffen.

Die Schülerschaften der zehn Gemeinschaftsschulen, die an beiden Erhebungswellen teilgenommen haben, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer soziodemografischen Zusammensetzung erheblich, je nach dem Stadtteil, in dem ihr Einzugsbereich liegt. Um diesen Unterschieden Rechnung zu tragen, wurden drei Schulgruppen (Sozialindexgruppen) gebildet, die sich (u. a.) hinsichtlich ihres Anteils an Schülerinnen und Schülern, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Familiensprache sprechen und deren Elternhäuser über einen geringen Buchbestand verfügen, deutlich unterscheiden.<sup>23</sup>

Der Gruppe 1 wurden Schulen mit hohen Anteilen an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache und aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern mit geringem Buchbestand zugeordnet, Gruppe 2 umfasst Schulen mit einem (erheblich) geringeren Anteil an Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Familiensprache und einem geringeren Anteil an Schülerinnen und Schülern aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern mit geringem Buchbestand, Gruppe 3 Schulen mit einem sehr geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Sprache sprechen, und einem mittleren Anteil an Schülerinnen und Schülern aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern, die über einen geringen Buchbestand verfügen. Beide Schülermerkmale wurden ausgewählt, da in zahlreichen Studien ein enger Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen und dem Schulerfolg nachgewiesen worden ist.<sup>24</sup>

Von den zehn in die folgenden Analysen einbezogenen Gemeinschaftsschulen wurden drei Schulen der Gruppe 1, sechs Schulen der Gruppe 2 und lediglich eine Schule der Gruppe 3 zugeordnet.<sup>25</sup> Diese Zuordnung gilt für beide Schülerjahrgänge gleichermaßen. Wie Abbildung 70 zu entnehmen ist, weisen alle Schulen in der 2. Kohorte (geringfügig) höhere Anteile an Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien und aus (eher) bildungsfernen Elternhäusern mit geringem Buchbestand auf, deren Größenordnung aber nicht die Schulgruppenzugehörigkeit verändert.

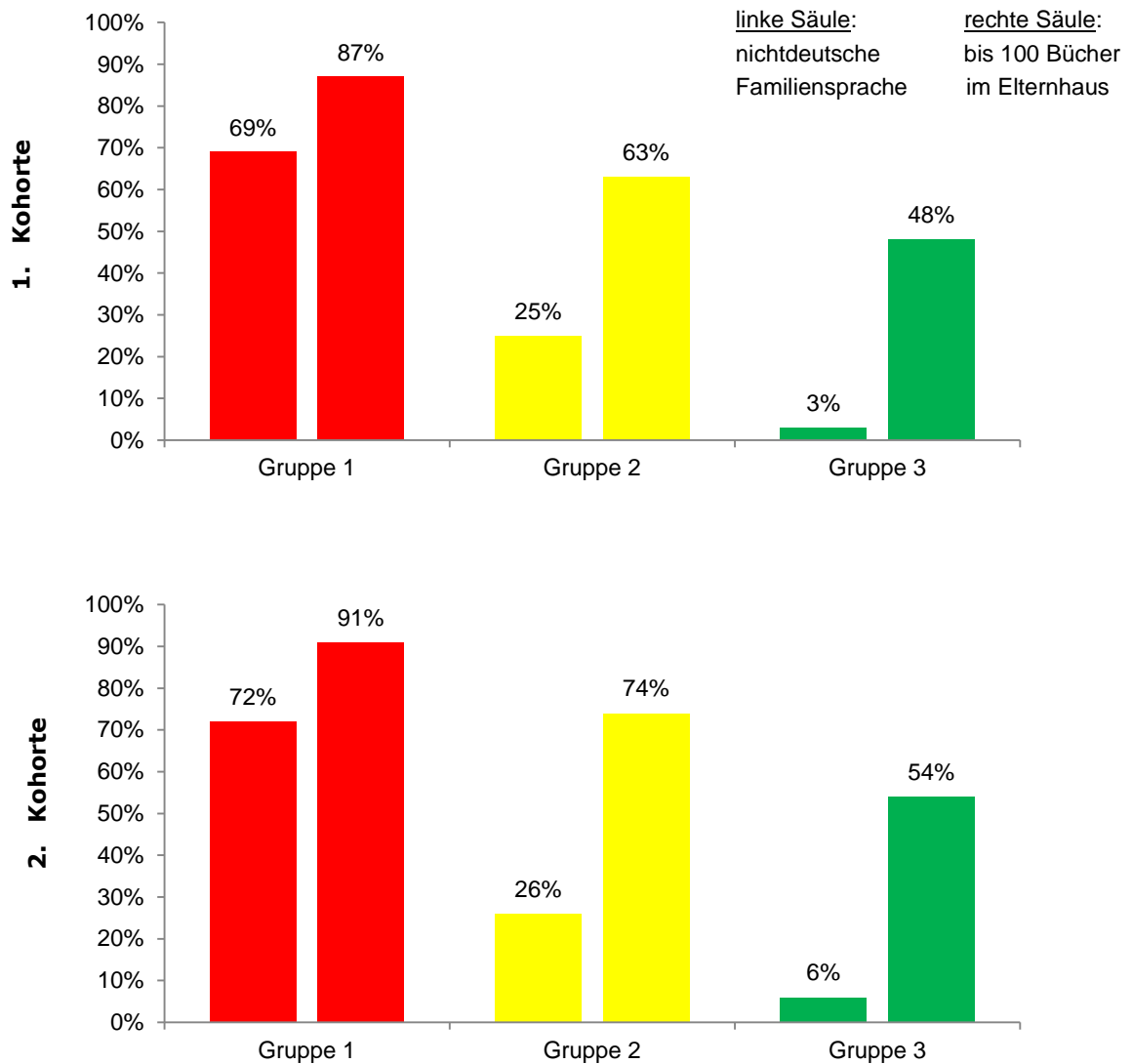
<sup>23</sup> Vgl. hierzu: Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). Lernstandserhebungen. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012, S. 19–27.

<sup>24</sup> Vgl. u. a.: Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, S. 95–188. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

<sup>25</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2013, S. 10.



**Abbildung 70: Zusammensetzung der Schülerschaften nach Sozialindexgruppen im Kohortenvergleich**



Auch hinsichtlich eines weiteren Merkmals der Schülerzusammensetzung unterscheiden sich beide Kohorten: Während der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus in der 1. Kohorte 5,6 Prozent betrug, sind es in der 2. Kohorte 7,6 Prozent mit anerkanntem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung, hinzu kommen Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten. Die insgesamt 48 (1. Kohorte) bzw. 73 Schülerinnen und Schüler (2. Kohorte) verteilen sich nicht gleichmäßig über Schulen und Klassen, wie der Tabelle 3 zu entnehmen ist.

**Tabelle 30: Überblick über Klassen mit und ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus**

<b>1. Kohorte (2. Schulversuchsjahrgang)</b>	<b>2. Kohorte (5. Schulversuchsjahrgang)</b>
<b>37 Klassen</b>	<b>40 Klassen</b>
<b>davon:</b>	
<b>13 Klassen ohne SuS mit Förderstatus</b>	<b>10 Klassen ohne SuS mit Förderstatus</b>
<b>14 Klassen mit 1 SoS mit Förderstatus</b>	<b>3 Klassen mit 1 SoS mit Förderstatus</b>
<b>4 Klassen mit 2 SuS mit Förderstatus</b>	<b>15 Klassen mit 2 SuS mit Förderstatus</b>
<b>6 Klassen mit 3 und mehr SuS mit Förderstatus</b>	<b>12 Klassen mit 3 und mehr SuS mit Förderstatus</b>
<b>mit:</b>	
<b>insgesamt 852 SuS</b>	<b>insgesamt 974 SuS</b>
<b>davon:</b>	
<b>804 SuS ohne Förderstatus</b>	<b>884 SuS ohne Förderstatus*</b>
<b>48 mit Förderstatus (5,6 Prozent)</b>	<b>73 mit Förderstatus* (7,6 Prozent)</b>

\* Bei 17 Schülerinnen und Schülern fehlt die entsprechende Angabe.

Während in der 1. Kohorte in 13 von 37 Klassen ausschließlich Schülerinnen und Schüler (SuS) ohne sonderpädagogischen Förderstatus („Regelschülerinnen und -schüler“) unterrichtet wurden, sind es in der 2. Kohorte 10 von 40 Klassen. Von den 24 Klassen der 1. Kohorte, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderstatus gemeinsam unterrichtet wurden, gehörte in 14 Klassen ein Schüler bzw. eine Schülerin (SoS) mit sonderpädagogischem Förderstatus der Klassengemeinschaft an, in 4 Klassen waren es zwei und in 6 Klassen drei und mehr Schülerinnen und Schüler. Demgegenüber sind es in der 2. Kohorte lediglich 3 Klassen mit einem Schüler bzw. einer Schülerin mit sonderpädagogischem Förderstatus, 15 Klassen mit zwei und 12 Klassen mit drei und mehr Schülerinnen und Schülern, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 einen anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf hatten. Damit haben sich die Anforderungen an einen Unterricht mit individueller Lern- und Förderplanung infolge der Zugehörigkeit ziendifferent lernender Schülerinnen und Schüler zur Klassengemeinschaft merklich erhöht.

### 10.3 Lernentwicklungen und Lernstände im Kohortenvergleich

Vor dem Hintergrund der im vorigen Abschnitt dargestellten Veränderungen hinsichtlich der Zusammensetzung der Schülerschaften in den zehn Gemeinschaftsschulen, die an beiden Erhebungswellen teilgenommen haben, ist die Frage nach deren Auswirkungen auf die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler von besonderem Interesse. Um dieser Frage nachzugehen, werden die in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 jeweils erzielten Lernzuwächse miteinander verglichen.<sup>26</sup> Die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten bearbeiteten identische Tests unter (weitgehend) standardisierten Rahmenbedingungen.<sup>27</sup>

Die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Testergebnisse wurden unter Anwendung des psychometrischen Rasch-Modells skaliert. Die technischen Schritte bestehen im Wesentlichen darin, die Schwierigkeitsparameter der eingesetzten Testaufgaben auf ihre Werte aus der Skalierung der Hamburger KESS-Studie zu fixieren. Die Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler aus den Berliner Gemeinschaftsschulen und den Hamburger Schulen der Kontrollgruppe<sup>28</sup> wurden für jeden untersuchten Kompetenzbereich auf eine gemeinsame Skala projiziert. Das Verfahren ermöglicht damit einen direkten Vergleich der Testergebnisse beider Schülerpopulationen. Die Kompetenzskalen Leseverständnis, Orthografie und Mathematik wurden auf den Mittelwert von 100 Skalenpunkten und eine Standardabweichung von 30 Skalenpunkten am Ende der Jahrgangsstufe 4 normiert. Die Kompetenzskalen Englisch und Naturwissenschaften wurden auf den Mittelwert von 100 Skalenpunkten und eine Standardabweichung von 30 Skalenpunkten zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 festgelegt. Bei allen Leistungstests wird das erreichte Kompetenzniveau mit einem Punktwert („Raschwert“) angegeben. Je höher dieser Wert ist, desto eher sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, anspruchsvolle Aufgaben mit hinreichender Sicherheit zu lösen.<sup>29</sup> Für Mittelwertvergleiche wurden außerdem die Effektstärken berechnet. Sie stellen ein skalenunabhängiges Maß dar, das Gruppenvergleiche für alle untersuchten Kompetenzbereiche gleichermaßen ermöglicht. Als „Faustregel“ für die Interpretation von Mittelwertdifferenzen gilt hier, dass etwa 0,4 Effektstärken dem Lernzuwachs eines Schuljahres in der Sekundarstufe I entsprechen. Für den im Folgenden betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum (Zeitraum zwischen der Lernausgangslagenerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und der Folgerhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9) wird demgemäß für alle untersuchten Kompetenzbereiche ein „Lernzuwachs“ von etwa 0,8 Effektstärken angenommen („Erwartungswert“), der als Differenzwert zwischen dem zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Durchschnitt erreichten Skalenwert und dem als Lernausgangslage ermittelten Skalenwert berechnet wird.<sup>30</sup>

Abbildung 71 gibt die nach diesem Verfahren für die untersuchten Kompetenzbereiche berechneten Lernzuwächse wieder, die die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten (GemS 1 und GemS 2) erzielt haben; unberücksichtigt bleiben dabei Schülerinnen und Schüler mit sonderpä-

<sup>26</sup> Eine ausführliche Beschreibung der eingesetzten Tests findet sich in Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). Lernstandserhebungen. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012, S. 20–21.

<sup>27</sup> Dazu wurden alle Testleitungen geschult; außerdem erhielten sie ein Testleitermanual mit präzisen Anweisungen zur Testdurchführung. Schulleitungen und von diesen benannte sog. „Ansprechpersonen“ für die ordnungsgemäße Durchführung der Testungen waren im Vorfeld der Testsitzungen gebeten worden, dafür Sorge zu tragen, dass die Schülerinnen und Schüler die Tests ohne äußere Störungen bearbeiten können.

<sup>28</sup> Das Verfahren des Fixierens von Ankeritems in einer Längsschnittuntersuchung ist u. a. bei von Davier & von Davier (2007) beschrieben (siehe Fußnote 2).

<sup>29</sup> Vgl. hierzu: Nikolova, R. (2011). Erfassung der Lesekompetenz und methodisches Vorgehen. In U. Vieluf, S. Ivanov, R. Nikolova (Hrsg.), Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe, S. 32–36. Münster: Waxmann.

<sup>30</sup> Eine Möglichkeit, die pädagogische Bedeutsamkeit von Mittelwertdifferenzen zu veranschaulichen, besteht darin, Lernzeiträume anzugeben, die nach vorliegenden Untersuchungen für entsprechende Kompetenzzuwächse durchschnittlich benötigt werden. In Untersuchungen wie TIMSS, LAU und in der BIJU-Studie hat sich gezeigt, dass in der Sekundarstufe I „Lernzuwächse“ in der Größenordnung von einer Drittel bis einer halben Standardabweichung im Laufe eines Schuljahres erzielt werden. In der Primarstufe fällt dieser Zuwachs etwas größer aus, in höheren Jahrgangsstufen in der Regel geringer.

dagogischem Förderstatus<sup>31</sup>. Zur Einschätzung der Ergebnisse werden darüber hinaus die Lernzuwächse berichtet, die von Schülerinnen und Schülern aus Schulen aller Schularten (Haupt- und Realschulzweige an verbundenen Haupt- und Realschulen, achtstufige Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen) des Hamburger KESS-Jahrgangs mit einer vergleichbar zusammengesetzten Schülerschaft erreicht hatten.<sup>32</sup>

**Abbildung 71: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Vergleichsgruppen (Effektstärken)**

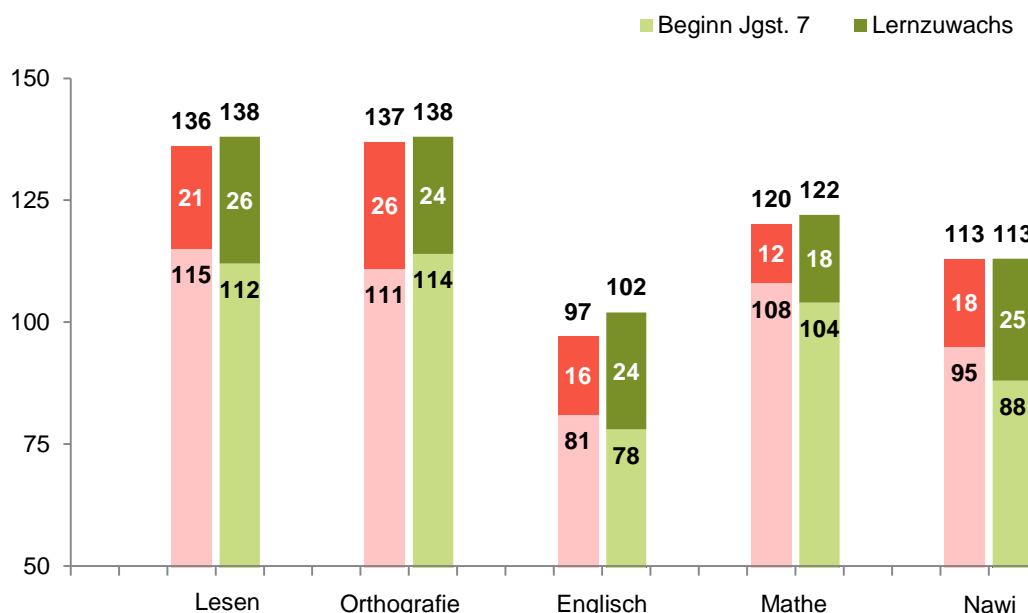
	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
GemS 2	1,07	0,86	1,07	0,92	0,84
GemS 1	0,84	1,06	0,80	0,60	0,57
HH - KG	0,64	0,74	0,87	0,65	0,79

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte (GemS 2) in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere mittlere Lernzuwächse erzielen konnten als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte (GemS 1), die drei Jahre zuvor getestet worden waren. Mit Differenzwerten von 0,23 (Lesen), 0,27 (Englisch), 0,32 (Mathematik) und 0,27 (Naturwissenschaften) verzeichnet der zweite Testjahrgang insgesamt eine beachtliche Steigerung des Lernerfolges in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I. Lediglich im Kompetenzbereich Orthografie blieb der im Durchschnitt erreichte Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte um 0,20 Effektstärken unter dem Ergebnis der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe (HH – KG) ragen vor allem die höheren Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis heraus, deutlich höhere Lernfortschritte konnten in den Kompetenzbereichen Mathematik und Englisch erzielt werden, etwas höher liegt der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Orthografie, während der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nur geringfügig höher ausgefallen ist.

Allerdings bedeuten die zum Teil erheblich höheren Lernzuwächse nicht auch erheblich höhere Lernstände, wie der folgenden Abbildung 72 zu entnehmen ist.

<sup>31</sup> Die Nichtberücksichtigung erfolgt vor dem Hintergrund, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt und in den verschiedenen Förderbereichen in beiden Längsschnitten unterschiedlich hoch ist.

<sup>32</sup> Eine ausführliche Darstellung der Generierung der Hamburger Vergleichsgruppe findet sich in: Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2012). Lernstandserhebungen. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012, S. 25.

**Abbildung 72: Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 und Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Kohortenvergleich (Skalenpunkte)**

Außer im Kompetenzbereich Orthografie verzeichneten die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte (grün) in den übrigen Kompetenzbereichen um 3 (Leseverständnis, Englisch), 4 (Mathematik) und sogar 7 Skalenpunkte (Naturwissenschaften) niedrigere Lernausgangslagen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 als die Siebtklässlerinnen und Siebtklässler der 1. Kohorte. Lediglich in Orthografie starteten die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte mit einem um 3 Skalenpunkte höheren mittleren Lernstand. Infolge der (deutlich) höheren Lernzuwächse verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 in vier der fünf Kompetenzbereiche höhere Lernstände, wenngleich lediglich in Englisch ein deutlicher Vorsprung festzustellen ist. Im Kompetenzbereich Naturwissenschaften liegen die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 gleichauf.

Die beachtlichen Lernzuwächse schlagen sich folglich in erster Linie in einem Aufholen von zum Teil erheblichen Lernrückständen nieder, mit denen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in die Sekundarstufe I eingetreten waren. Wie oben gezeigt, sind die ungünstigeren Lernausgangslagen mit Blick auf die ungünstigere soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zu erwarten gewesen. Umso bemerkenswerter aber ist es, dass es den Gemeinschaftsschulen innerhalb von nur zwei Schuljahren gelungen ist, die Lernrückstände ihrer Schülerinnen und Schüler vollständig auszugleichen und – ausgenommen der Kompetenzbereich Naturwissenschaften – sogar mit (etwas) höheren Lernständen in die Jahrgangsstufe 9 zu starten.

Vergleicht man die Ergebnisse differenziert nach Sozialindexgruppen (SiG), bestätigt sich der über alle Schulen festgestellte Befund, dass die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte insgesamt höhere Lernzuwächse erzielen konnten als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte (vgl. Abbildung 73). Besonders hoch sind die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, die eine der drei Schulen aus der Sozialindexgruppe 1 besuchen. Diesen Schulen mit einer sozial benachteiligten Schülerschaft ist es in besonderer Weise gelungen, ihren Schülerinnen und Schülern über alle Kompetenzbereiche hinweg weit überdurchschnittliche Lernfortschritte zu ermöglichen. Im Vergleich mit den Lernzuwächsen der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte konnten erhebliche Steigerungen vor allem in Englisch (plus 0,48 Effektstärken) und in Mathematik (plus 0,44 Effektstärken) erzielt werden, es folgen Naturwissenschaften mit 0,33 und Leseverständnis mit 0,26 Effektstärken; lediglich im Kompetenzbereich Orthografie fiel das Ergebnis um 0,20 Effektstärken schwächer aus als in der 1. Kohorte, liegt aber immer noch deutlich über dem „Erwartungswert“ (etwa 0,8 Effektstärken, s. o.). Im Vergleich mit der Hamburger

Kontrollgruppe (KG 1 – HH) erzielten die Gemeinschaftsschülerinnen und Gemeinschaftsschüler der 1. Kohorte in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und insbesondere Orthografie deutlich höhere Lernzuwächse, in den Kompetenzbereichen Englisch und Naturwissenschaften liegen beide Gruppen annähernd gleichauf, in Mathematik verzeichnen die Hamburger Schülerinnen und Schüler einen moderat höheren mittleren Lernzuwachs.

**Abbildung 73: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Sozialindexgruppen im Kohortenvergleich (Effektstärken)**

	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
SiG 1 – GemS 2	1,30	1,04	1,27	1,30	1,15
SiG 1 – GemS 1	1,04	1,24	0,79	0,86	0,82
KG 1 – HH	0,81	0,78	0,83	0,96	0,83
SiG 2 – GemS 2	1,02	0,81	1,10	0,89	0,81
SiG 2 – GemS 1	0,86	1,09	0,81	0,60	0,54
KG 2 – HH	0,68	0,73	0,96	0,70	0,78
SiG 3 – GemS 2	1,23	1,14	1,01	0,77	1,03
SiG 3 – GemS 1	1,03	1,05	1,00	0,41	0,77
KG 3 – HH	0,66	0,85	1,01	0,64	0,94

Ein ähnliches Bild, wenn auch weniger deutlich ausgeprägt, ergibt der Kohortenvergleich für die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler aus Schulen der Sozialindexgruppe 2. Auch hier haben die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in denselben vier Kompetenzbereichen deutlich höhere Lernfortschritte erzielen können als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte und wiederum fällt der mittlere Lernzuwachs in Orthografie geringer aus. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe liegen die Lernzuwächse im Leseverständnis substanziell, in den Kompetenzbereichen Englisch und Mathematik moderat und in den Kompetenzbereichen Orthografie und Naturwissenschaften geringfügig höher.

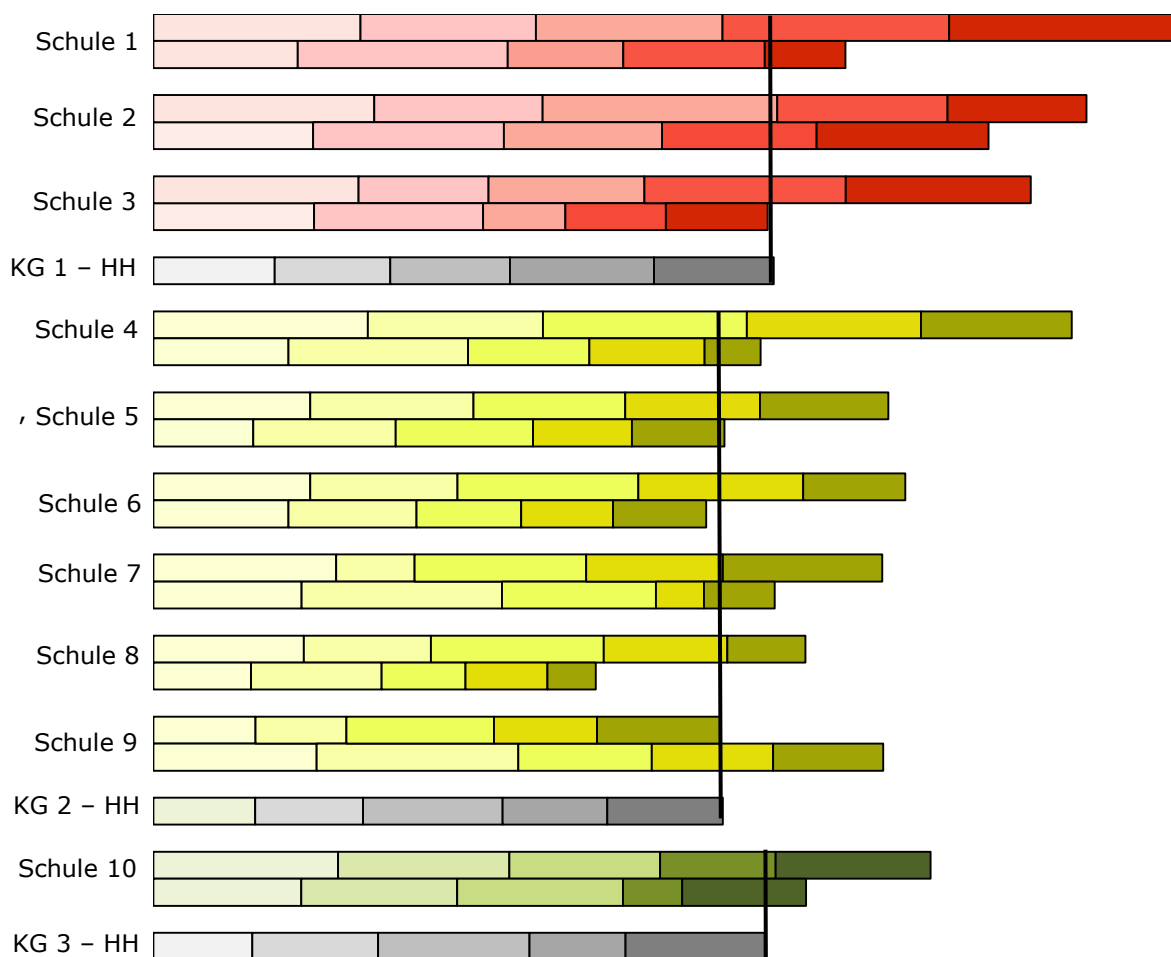
Die Schülerinnen und Schüler aus der Schule, die der Sozialindexgruppe 3 zugeordnet ist, erzielten in der zweiten Erhebungswelle in den Kompetenzbereichen Leseverständnis (um 0,20 Effektstärken), Mathematik (um 0,37) und Naturwissenschaften (um 0,26) deutlich höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler derselben Schule drei Jahre zuvor; insbesondere konnten die Mathematikleistungen verbessert werden, sodass der mittlere Lernzuwachs nun nahezu dem „Erwartungswert“ entspricht. Annähernd gleich sind die Lernfortschritte in den Kompetenzbereichen Orthografie und Englisch. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe liegen die Lernzuwächse sowohl im Leseverständnis als auch in Orthografie deutlich über dem Referenzwert, in Mathematik und Naturwissenschaften fallen sie etwas höher aus, in Englisch verzeichnen beide Gruppen gleich hohe Lernzuwächse.

Auf Ebene der Einzelschule finden die übergreifenden Befunde weitgehend Bestätigung. So erzielten die Schülerinnen und Schüler aller drei Schulen aus der Gruppe 1 (sozial benachteiligte Schülerschaften) in der 2. Kohorte gleich in mehreren Kompetenzbereichen höhere mittlere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler derselben Schulen drei Jahre zuvor. Dies betrifft vor

allein die Lernzuwächse im Leseverständnis, in Englisch und in Mathematik. Alle drei Schulen verzeichnen gegenüber der Hamburger Kontrollgruppe substanziell höhere Fördererfolge (vgl. Abbildung 74, Schulen 1, 2 und 3; die Balkenabschnitte rechts von der senkrechten Linie zeigen den im Vergleich zur Hamburger Kontrollgruppe höheren Lernzuwachs).

Das trifft, wenn auch weniger stark ausgeprägt, gleichfalls für die Schulen der Gruppe 2 (mittlere Belastung) und für die Schule der Gruppe 3 (geringe Belastung) zu: Alle Schulen verzeichnen in der 2. Erhebungswelle insgesamt deutlich höhere Lernzuwächse als in der 1. Erhebungswelle drei Jahre zuvor. Mit einer Ausnahme: Die Schule 9, die in der 1. Kohorte innerhalb der Gruppe 2 die höchsten Lernzuwächse verzeichnete, bleibt deutlich unter diesem Referenzwert und unterscheidet sich insgesamt nicht von der Hamburger Kontrollgruppe (KG 3 – HH).

**Abbildung 74: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Einzelschulen im Kohortenvergleich (Effektstärken)**



#### 10.4 Lernentwicklungen und Lernstände nach Hintergrundmerkmalen: Geschlecht, Familiensprache, Buchbestand im Elternhaus

Weitere Gruppenvergleiche beziehen sich auf die Lernzuwächse nach den Hintergrundmerkmalen *Geschlecht*, *Familiensprache* und *Buchbestand im Elternhaus*.

Wie Abbildung 75 zeigt, erzielten Jungen und Mädchen in beiden Kohorten annähernd gleich hohe Lernzuwächse in allen untersuchten Kompetenzbereichen. Für beide Geschlechter ergibt sich gleichermaßen der für die Gesamtkohorte festgestellte Befund, dass die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höher ausfallen, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie liegt der mittlere Lernzuwachs deutlich unter dem der 1. Kohorte.

**Abbildung 75: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Geschlecht im Kohortenvergleich (Effektstärken)**

##### GemS 1

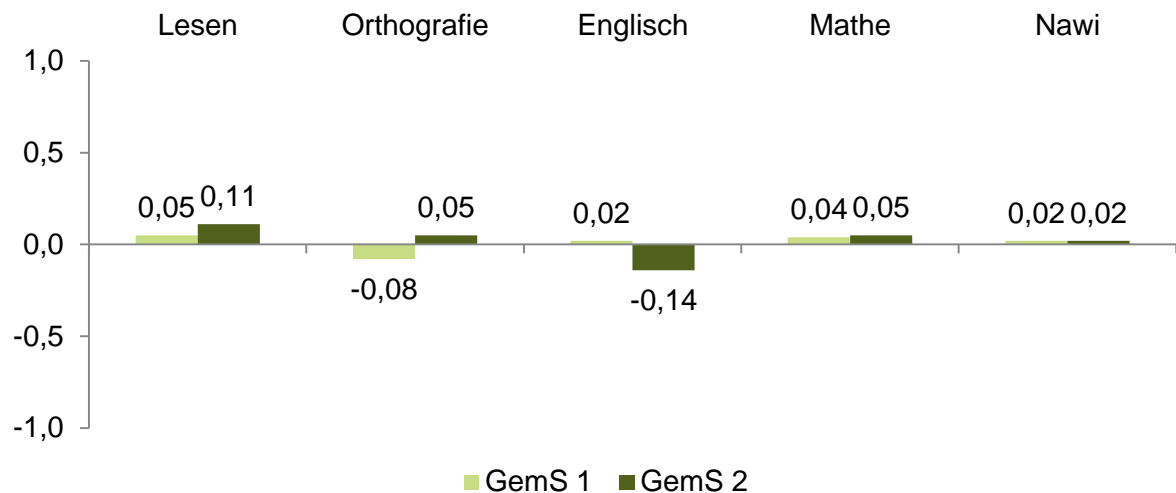
	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
Jungen	0,81	1,11	0,79	0,59	0,57
Mädchen	0,86	1,03	0,81	0,63	0,59

##### GemS 2

Jungen	1,02	0,86	1,15	0,91	0,83
Mädchen	1,13	0,91	1,01	0,96	0,85

Die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse von Jungen und Mädchen liegen in der 1. Kohorte alle unter 0,10 Effektstärken und sind als geringfügig anzusehen, in der 2. Kohorte finden sich moderate Geschlechterdifferenzen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis (0,11 Effektstärken zugunsten der Mädchen) und Englisch (0,14 Effektstärken zugunsten der Jungen) (vgl. Abbildung 76).



**Abbildung 76: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Geschlecht im Kohortenvergleich (Effektstärken)**

Auch der Vergleich der Lernzuwächse nach der Familiensprache (andere Sprache vs. Deutsch) bestätigt den Befund, dass die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere Lernzuwächse verzeichnen als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte (vgl. Abbildung 77).

**Abbildung 77: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Familiensprache im Kohortenvergleich (Effektstärken)****GemS 1**

	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
andere Sprache	0,97	1,11	0,90	0,70	0,58
Deutsch	0,88	1,08	0,79	0,58	0,62

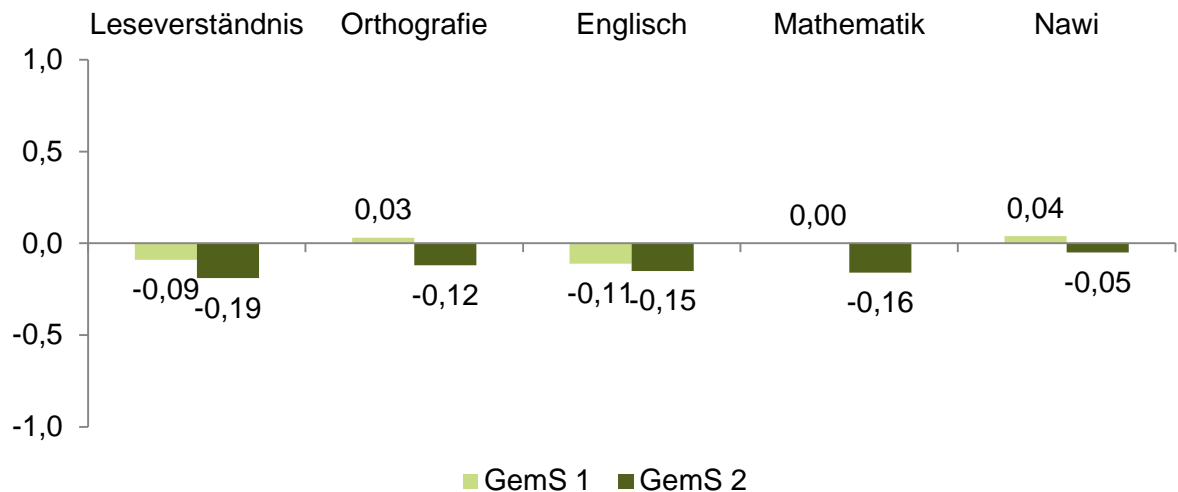
**GemS 2**

	Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
andere Sprache	1,25	0,96	1,18	1,06	0,93
Deutsch	1,06	0,84	1,03	0,90	0,88

Die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Sprache sprechen, erzielen in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch und Mathematik um 0,12 bis 0,19 Effektstärken höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich Deutsch als Familiensprache angegeben haben. Lediglich in den Naturwissenschaften liegt der Lernzuwachs mit 0,05 Effektstärken geringfügig über dem Wert der deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler (vgl. Abbildung 78). Im Unterschied zur

1. Kohorte lässt sich für die 2. Kohorte ein merklicher kompensatorischer Effekt feststellen – und das bei insgesamt deutlich höherem Lernzuwachs.

**Abbildung 78: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Familiensprache im Kohortenvergleich (Effektstärken)**



Differenziert nach dem Buchbestand im Elternhaus als Indikator für die soziokulturelle Lage der Schülerfamilien bestätigt sich ein weiteres Mal der über vier Kompetenzbereiche hinweg deutlich höhere Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler aus den Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte (vgl. Abbildung 79).

**Abbildung 79: Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus im Kohortenvergleich (Effektstärken)**

GemS 1		Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
≤ 100 Bücher		0,84	1,05	0,81	0,68	0,60
> 100 Bücher		0,84	1,04	0,87	0,60	0,67

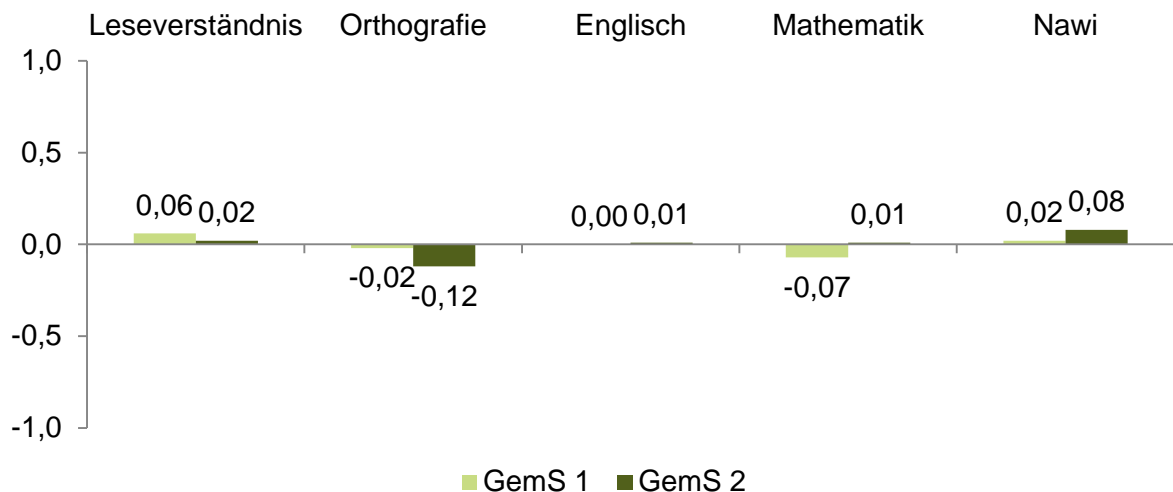
  

GemS 2		Lesen	Orthografie	Englisch	Mathe	Nawi
≤ 100 Bücher		1,10	0,88	1,06	0,94	0,86
> 100 Bücher		1,12	0,83	1,07	0,95	0,94

Dabei erreichen die Schülerinnen und Schüler beider nach dem häuslichen Buchbestand gebildeten Gruppen in beiden Kohorten nahezu identische Lernzuwächse – die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse liegen in vier Kompetenzbereichen unter 0,10 Effektstärken, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie wird dieser Wert knapp überschritten (vgl. Abbildung 80). Das bedeu-

tet, dass in allen fünf Kompetenzbereichen die (hohen) Fördererfolge weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft sind.

**Abbildung 80: Differenz der mittleren Lernzuwächse nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus im Kohortenvergleich (Effektstärken)**

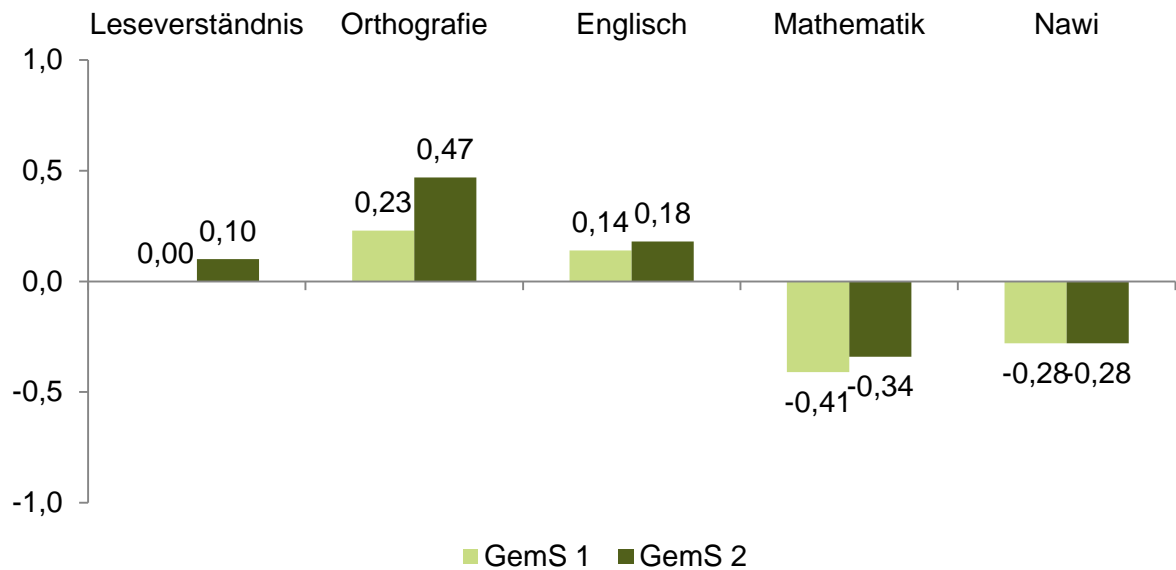


Dies hat auf der anderen Seite zur Folge, dass sich die bei Eintritt in die Sekundarstufe I bereits vorhandenen Leistungsunterschiede nicht nennenswert verringert haben. Das betrifft sowohl Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen am Ende der sechsjährigen Grundschule als auch die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus „(eher) bildungsnahen“ und aus „(eher) bildungsfernen“ Elternhäusern, während sich die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern deutscher und nichtdeutscher Familiensprache moderat verringert haben. Der Befund, dass sich die Leistungsschere zwischen den betrachteten Schülergruppen nicht weiter geöffnet hat, ist ein gewichtiger Hinweis darauf, dass unter den konzeptionellen und schulorganisatorischen Bedingungen, die der pädagogischen Arbeit in den Gemeinschaftsschulen zugrunde liegen, das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und unterschiedlich ausgeprägten leistungsrelevanten soziokulturellen Hintergrundmerkmalen für die verschiedenen Gruppen gleichermaßen förderlich sein kann.<sup>33</sup>

Bezogen auf die mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 ergibt sich für die nach den Hintergrundmerkmalen Geschlecht, Familiensprache und Buchbestand im Elternhaus gebildeten Schülergruppen, dass sich Jungen und Mädchen in beiden Kohorten hinsichtlich ihrer im Durchschnitt erreichten Lesekompetenz nicht (Kohorte 1) bzw. geringfügig (Kohorte 2) unterscheiden, in Englisch verzeichnen die Mädchen in beiden Kohorten mit 0,14 und 0,18 Effektstärken einen moderaten Vorsprung, in Orthografie ist der Vorsprung der Mädchen in der 2. Kohorte hingegen substantiell und fällt mit 0,47 gegenüber 0,23 Effektstärken in der 1. Kohorte doppelt so hoch aus. Demgegenüber haben die Mädchen in beiden Kohorten sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften einen deutlichen Rückstand. Während er in den Naturwissenschaften in beiden Kohorten mit jeweils -0,28 Effektstärken gleich hoch ist, fällt er in Mathematik in der 2. Kohorte mit -0,34 Effektstärken etwas geringer aus als in der 1. Kohorte, ist aber weiterhin substantiell (vgl. Abbildung 81).

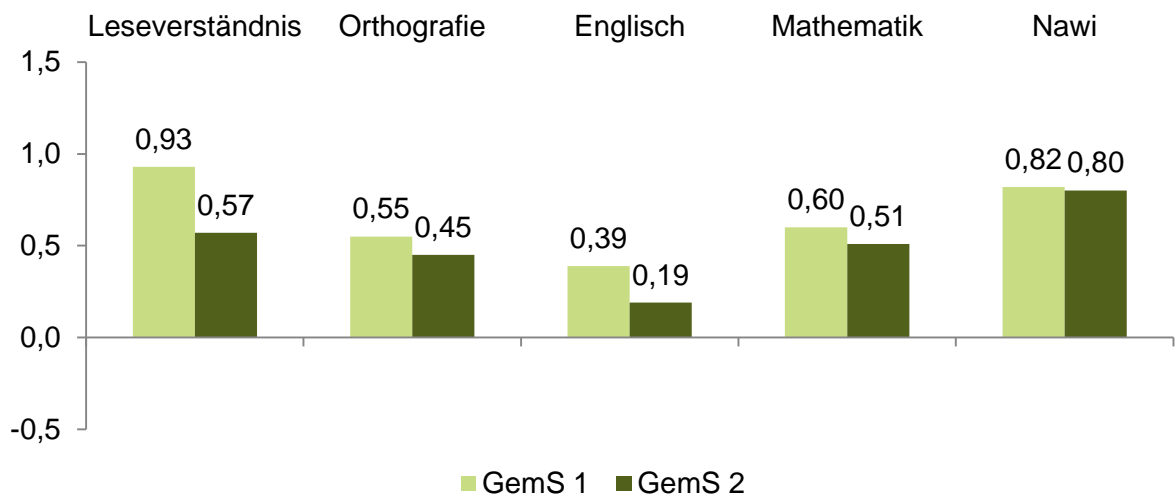
<sup>33</sup> Dass diese Aussage nicht für jede einzelne Schule bzw. jede einzelne Klasse gleichermaßen gilt, ergibt sich allein schon aus der Vielzahl weiterer Einflussgrößen, die den Lern- bzw. Fördererfolg mitbedingen, etwa Unterrichtsausfall, Lehrerwechsel, Konflikte innerhalb der Lerngemeinschaft usw.

**Abbildung 81: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 nach Kompetenzbereichen und Geschlecht (Mädchen vs. Jungen) im Kohortenvergleich (Effektstärken)**



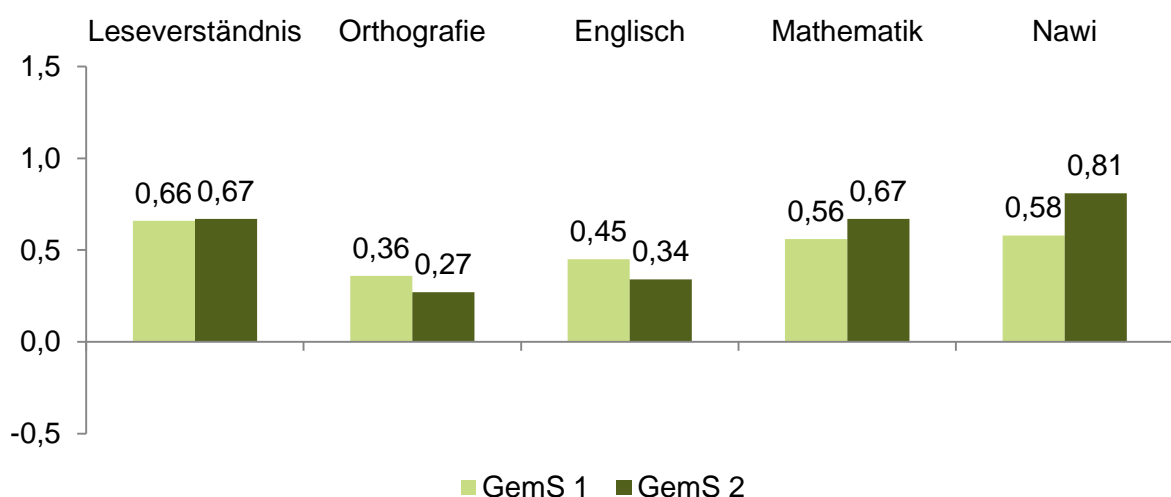
Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Familiensprache verzeichnen in beiden Kohorten zum Teil erhebliche Lernrückstände gegenüber Schülerinnen und Schülern, die zu Hause (überwiegend) Deutsch sprechen, wobei die Mittelwertdifferenzen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 in der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche im Vergleich zur 1. Kohorte (etwas) geringer ausfallen. So ist der Lernrückstand der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Familiensprache im Kompetenzbereich Leseverständnis in der 2. Kohorte mit 0,57 Effektstärken zwar nach wie vor substantiell, hat sich aber gegenüber der 1. Kohorte, in der die Mittelwertdifferenz noch 0,93 Effektstärken betrug, erheblich verringert. In Englisch ist der Lernrückstand der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Familiensprache sprechen, um 0,20 Effektstärken zurückgegangen und beträgt nur mehr 0,19 Effektstärken. Auch in Orthografie und Mathematik fällt der Lernrückstand der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Familiensprache in der 2. Kohorte etwas geringer aus als in der 1. Kohorte, ist aber mit 0,45 bzw. 0,51 Effektstärken nach wie vor substantiell. Die größte Differenz zwischen den nach der Familiensprache gebildeten Schülergruppen findet sich in der 2. Kohorte mit 0,80 Effektstärken im Kompetenzbereich Naturwissenschaften und entspricht wie schon in der 1. Kohorte (-0,82 Effektstärken) dem Lernzuwachs von etwa zwei Schuljahren (vgl. Abbildung 82).

**Abbildung 82: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 10 nach Kompetenzbereichen und Familiensprache (Deutsch vs. andere Familiensprache) im Kohortenvergleich (Effektstärken)**



Bezogen auf den soziokulturellen Hintergrund ergeben sich für beide Kohorten in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften mit Werten zwischen 0,56 und sogar 0,81 Effektstärken hohe Lernrückstände der Schülerinnen und Schüler aus „bücherarmen“ Elternhäusern. In Orthografie und Englisch fallen die Mittelwertdifferenzen zwischen beiden Gruppen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 vor allem in der 2. Kohorte deutlich geringer aus, hier sind sie etwa halb so groß aus wie in den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Mathematik. Am größten ist die Mittelwertdifferenz mit 0,81 Effektstärken zwischen Schülerinnen und Schülern der 2. Kohorte aus „(eher) bildungsnahen“ und „(eher) bildungsfernen“ Elternhäusern im Kompetenzbereich Naturwissenschaften (vgl. Abbildung 83).

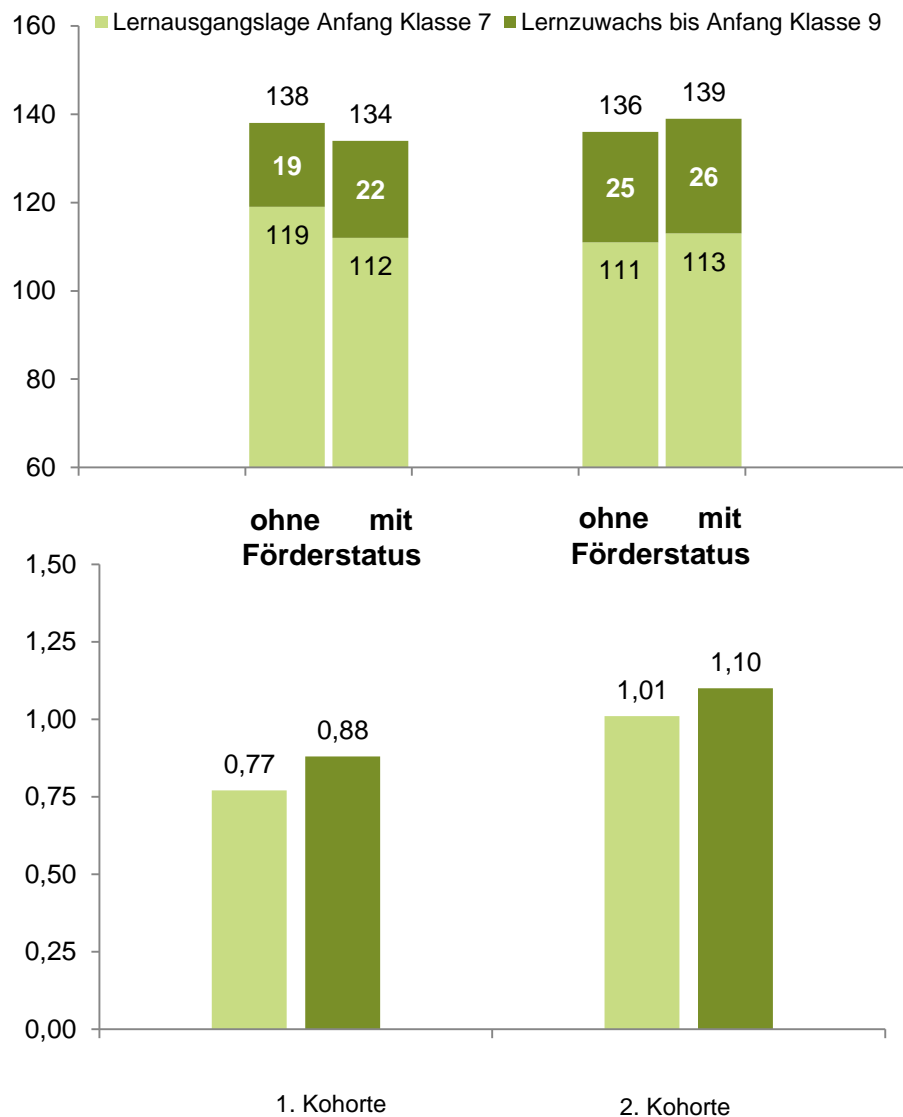
**Abbildung 83: Differenz der mittleren Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 nach Kompetenzbereichen und Buchbestand im Elternhaus (mehr als 100 Bücher vs. bis 100 Bücher) im Kohortenvergleich (Effektstärken)**



### **10.5 Lernentwicklungen und Lernstände von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf**

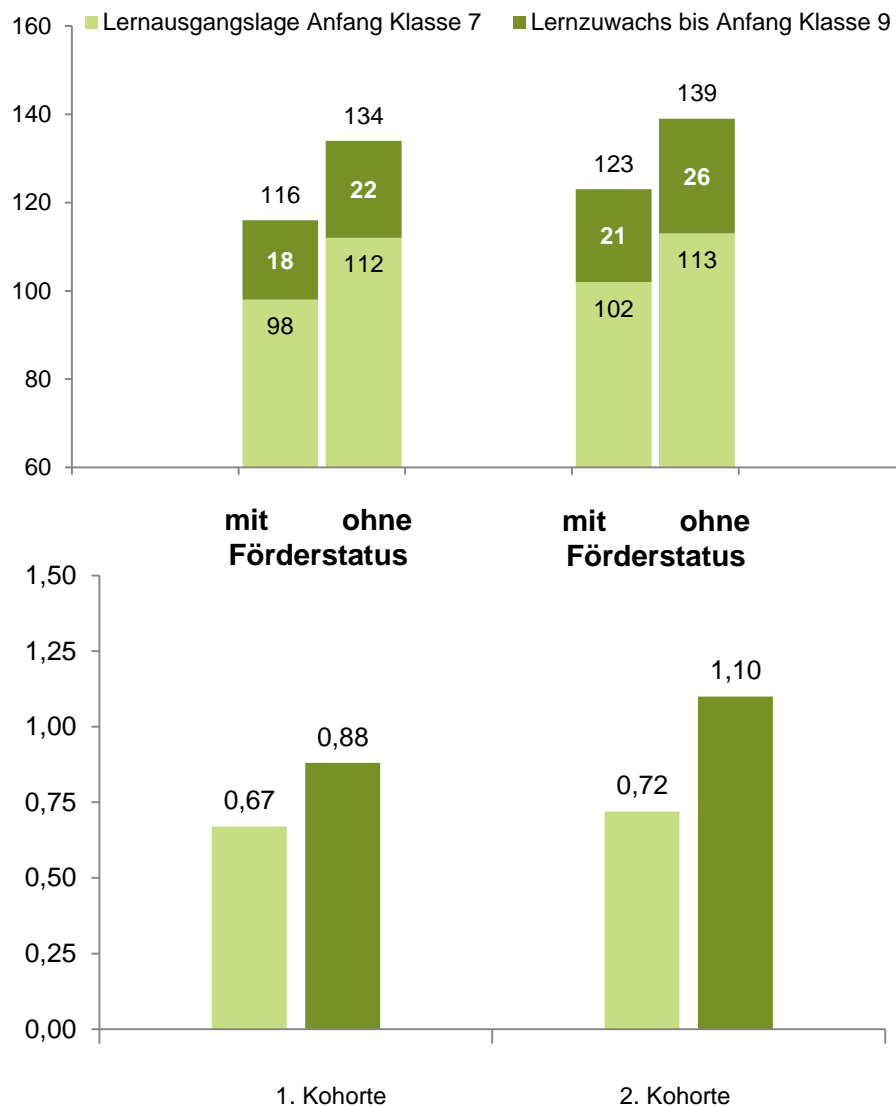
Im Folgenden werden die Lernentwicklungen und die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten mittleren Lernstände von Schulklassen mit und ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus vergleichend gegenübergestellt. Als „Schule für Alle“ haben die Berliner Gemeinschaftsschulen von Anbeginn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, soziale und emotionale, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung aufgenommen, ebenso Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten, wobei der größte Anteil auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen entfällt. Da ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler an den Lernstandserhebungen teilgenommen hat (je nach Testdomäne zwischen 46 und 81 Prozent), können auch für diese Schülergruppe die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten Lernstände und überwiegend sogar die Lernentwicklungen über den betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum berichtet werden.

Im Kompetenzbereich Leseverständnis verzeichneten die Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus (oF) in der 1. Kohorte bei einer Lernausgangslage von 119 Skalenpunkten einen mittleren Lernzuwachs innerhalb von zwei Schuljahren von 19 Skalenpunkten bzw. 0,77 Effektstärken, während die Regelschülerinnen und -schüler in den Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus (mF) bei einer erheblich ungünstigeren Lernausgangslage (112 Skalenpunkte) einen um 3 Skalenpunkte bzw. 0,11 Effektstärken moderat höheren Lernzuwachs verzeichneten (vgl. Abbildung 15). In der 2. Kohorte erzielten die Schülerinnen und Schüler beider Klassentypen (oF und mF) bei ähnlicher Lernausgangslage zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 annähernd gleich hohe Lernfortschritte (25 bzw. 26 Skalenpunkte resp. 1,01 bzw. 1,10 Effektstärken), die in beiden Klassentypen deutlich höher ausfallen als drei Jahre zuvor. Dieser Befund ist ein weiterer Hinweis darauf, dass die fortschreitende Konsolidierung bzw. Weiterentwicklung der konzeptionellen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, die der pädagogischen Arbeit in den untersuchten Gemeinschaftsschulen zugrunde liegen, mit höheren Lernzuwächse unabhängig von den erfassten Schülermerkmalen einhergehen (können).

**Abbildung 84: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**

Auf der Ebene der Einzelschülerinnen und -schüler verzeichneten die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus in der 1. Kohorte im Kompetenzbereich Leseverständnis einen mittleren Lernzuwachs von 18 Skalenpunkten bzw. 0,67 Effektstärken, in der 2. Kohorte einen mittleren Lernzuwachs von 21 Skalenpunkten bzw. 0,72 Effektstärken. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderstatus erzielten in der 1. Kohorte einen mittleren Lernzuwachs von 22 Skalenpunkten bzw. 0,88 Effektstärken, in der 2. Kohorte einen mittleren Lernzuwachs von 26 Skalenpunkten bzw. 1,10 Effektstärken. Mit Werten um 0,7 Effektstärken konnten die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus in beiden Kohorten beachtliche Lernfortschritte erzielen, die nur wenig unterhalb des „Erwartungswertes“ für Regelschülerinnen und -schüler liegen (vgl. Abbildung 85).

**Abbildung 85: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**

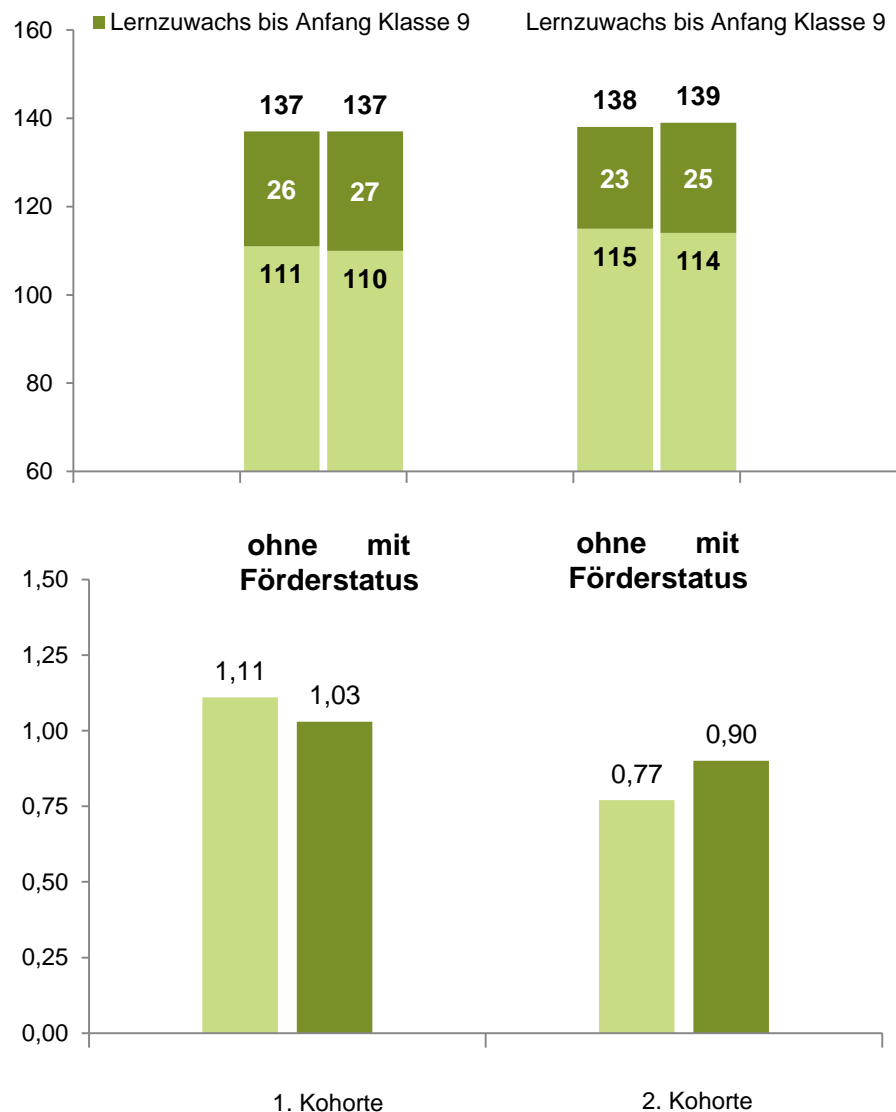


Diese Befunde belegen einerseits, dass Regelschülerinnen und Regelschüler keinerlei Nachteile durch die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus erfahren, andererseits lassen sie erkennen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus von der Gegenwart leistungsstärkerer bzw. leistungsstarker Mitschülerinnen und Mitschüler durchaus profitieren (können).

Im Kompetenzbereich Orthografie erzielen die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus (geringfügig) höhere mittlere Lernzuwächse im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern, die in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus unterrichtet werden. Aufgrund des geringeren Lernzuwachses verringert sich der Leistungsvorsprung, mit dem die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in die Jahrgangsstufe 7 eingetreten waren, und liegt zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 je nach Klassentyp nurmehr um 1 bzw. 2 Skalenpunkte über den mittleren Lernständen der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte (vgl. Abbildung 86).

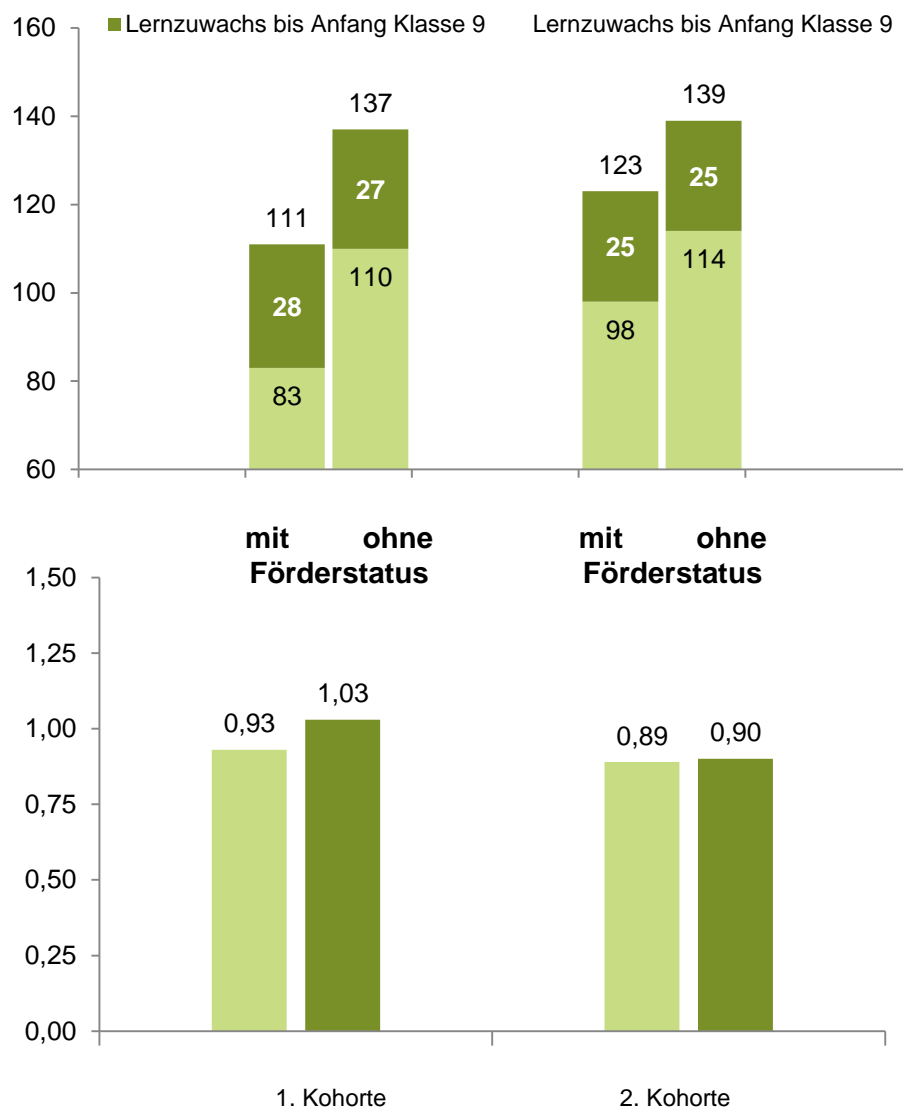


**Abbildung 86: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Orthografie nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**



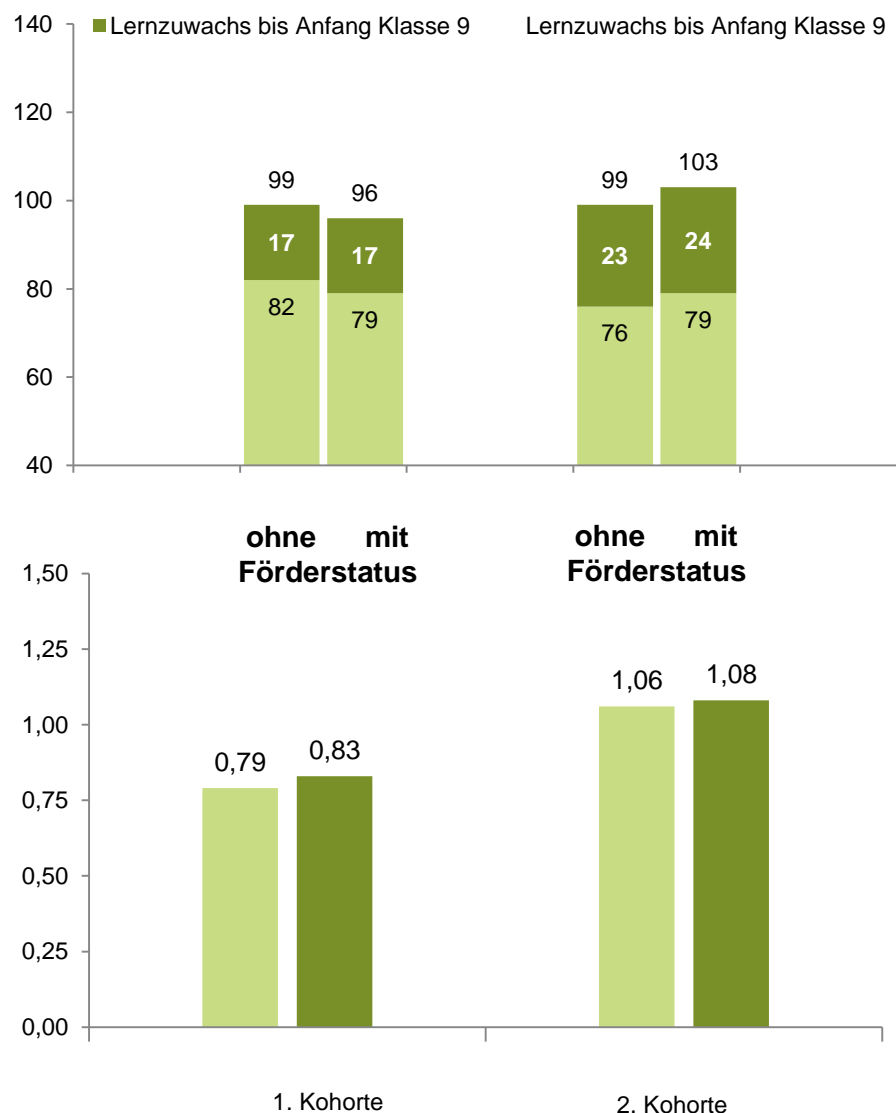
Anders als im Kompetenzbereich Leseverständnis erzielen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus im Kompetenzbereich Orthografie in beiden Kohorten annähernd gleich große Lernfortschritte wie die Schülerinnen und Schüler ohne Förderstatus, sodass sich die Leistungsschere zwischen beiden Gruppen nur geringfügig weiter öffnet (vgl. Abbildung 87).

**Abbildung 87: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Orthografie nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**



Die beachtlichen Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus, die den „Erwartungswert“ für Regelschülerinnen und -schüler (etwa 0,8 Effektstärken) übertreffen, lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, dass Orthografie wesentlich durch strukturiertes Üben erworben wird, sodass Schülerinnen und Schüler, auch wenn sie (zum Teil erheblich) langsamer lernen, gleichwohl durch die Intensität der Förderung beachtliche Lernerfolge erzielen können.

Auch im Kompetenzbereich Englisch verzeichnen die Schülerinnen und Schüler beider Klassentypen (ohne und mit Förderstatus) in beiden Kohorten annähernd gleiche mittlere Lernfortschritte (vgl. Abbildung 88). Und wie im Kompetenzbereich Leseverständnis finden sich auch in Englisch deutlich höhere mittlere Lernzuwächse in der 2. Kohorte, und zwar unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler in einer Klasse mit oder ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus unterrichtet werden.

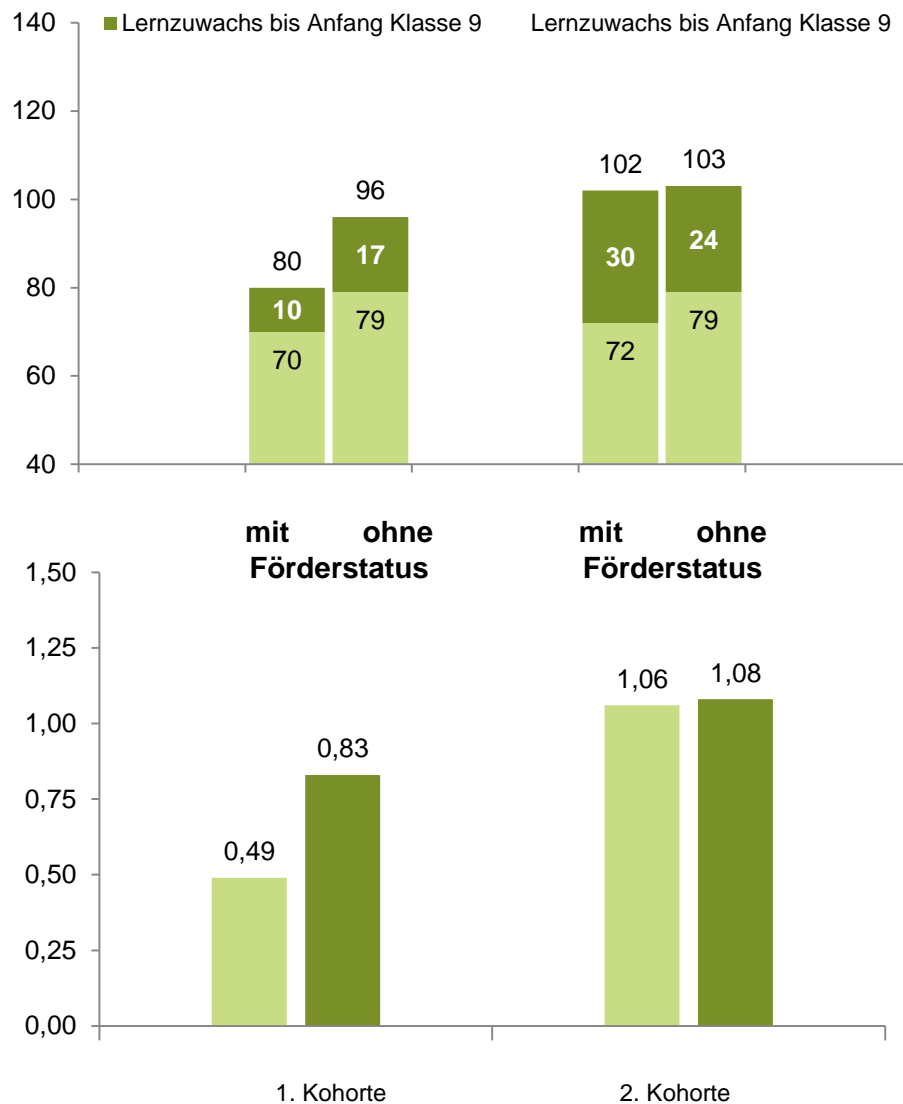
**Abbildung 88: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Englisch nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**

Lagen die Lernzuwächse in der 1. Kohorte nahe am „Erwartungswert“ von etwa 0,8 Effektstärken, so liegen sie mit 1,06 (Klassen ohne Förderstatus) bzw. 1,08 (Klassen mit Förderstatus) deutlich oberhalb dieses Wertes. Mit Bezug auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen, mit denen die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen (ohne Förderstatus) in die Jahrgangsstufe 7 eingetreten waren, führen die von der 2. Kohorte erzielten deutlich höheren mittleren Lernzuwächse zum vollständigen Aufholen des anfänglichen Lernrückstandes, während die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in Klassen, in denen auch Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus unterrichtet werden, bei gleicher Lernausgangslage zu Beginn der Sekundarstufe I mit 103 Skalenpunkten gegenüber 96 Skalenpunkten einen deutlich höheren mittleren Lernstand erreichen als die Schülerinnen und Schüler des entsprechenden Klassentyps drei Jahre zuvor – hier geht also der höhere Lernzuwachs mit einem deutlich höheren mittleren Lernstand einher.

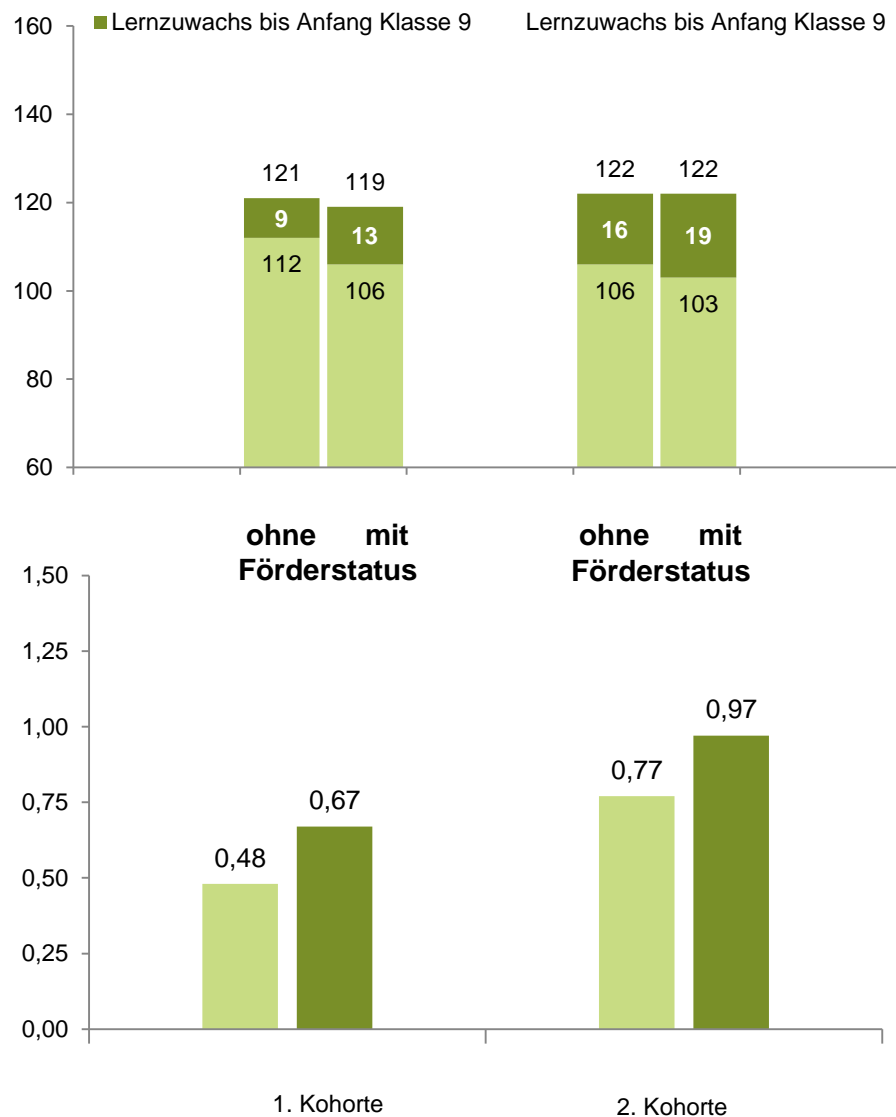
Auf der Individualebene finden sich im Kompetenzbereich Englisch besonders große Unterschiede zwischen beiden Kohorten hinsichtlich der Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus, die mit großer Wahrscheinlichkeit als „singuläre Ereignisse“ gelten können. Denn während die Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus der 1. Kohorte mit 10 Skalenpunkten bzw. 0,49 Effektstärken einen weit unterdurchschnittlichen Lernzuwachs verzeichneten, erzielten die Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus der 2. Kohorte bei nur geringfügig günstigerer Aus-

gangslage (72 vs. 70 Skalenpunkte) einen mittleren Lernzuwachs von 30 Skalenpunkten bzw. 1,06 Effektstärken und liegen zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 im Durchschnitt annähernd gleichauf mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Förderstatus (vgl. Abbildung 89) – wie an der Effektstärke zu erkennen ist, ist dieses Phänomen auf die überragenden Testergebnisse einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus zurückzuführen.

**Abbildung 89: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Englisch nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**



In Mathematik verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte wiederum in beiden Klassentypen (ohne und mit Förderstatus) erheblich höhere mittlere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Damit holen sie die Lernrückstände, mit denen sie in die Sekundarstufe I eingetreten waren, vollständig auf. Während die Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus beider Kohorten nunmehr annähernd gleichauf liegen, verzeichnen die Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus der 2. Kohorte mit 122 Skalenpunkten gegenüber 119 Skalenpunkten einen Leistungsvorsprung (vgl. Abbildung 90).

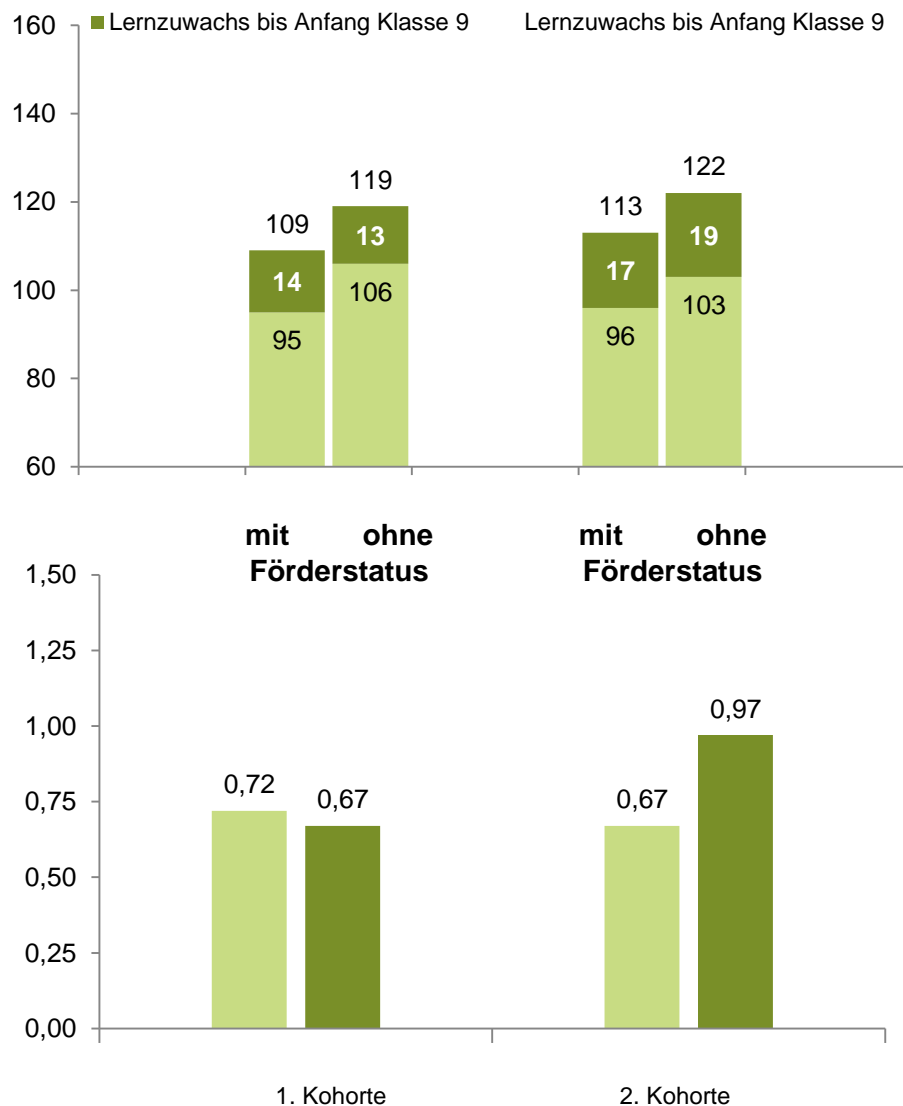
**Abbildung 90: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Mathematik nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**

In beiden Jahrgängen liegen die mittleren Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, die in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus unterrichtet werden, um 0,19 (1. Kohorte) bzw. 0,20 (2. Kohorte) deutlich oberhalb der mittleren Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler in Regelklassen (ohne Förderstatus). Die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus wirkt sich in Mathematik also nicht nur nicht nachteilig für die Regelschülerinnen und Regelschüler aus, sondern geht offenbar sogar mit höheren Lernfortschritten einher; dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die sonderpädagogische Expertise, insbesondere die diagnostische Kompetenz der in diesen Klassen unterrichtenden Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen, der individuellen Förderplanung aller Schülerinnen und Schüler zugutekommt.

Auf der Individualebene ist festzustellen, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus zum Zeitpunkt ihres Eintritts in die Sekundarstufe I in beiden Jahrgängen erhebliche Lernrückstände aufweisen. In der 1. Kohorte erzielten sie im Verlaufe der zwei Schuljahre zwischen den beiden Messzeitpunkten mit 14 Skalenpunkten bzw. 0,72 Effektstärken einen geringfügig höheren Lernzuwachs als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderstatus, sodass sich die Leistungsschere nicht weiter geöffnet hat. In der 2. Kohorte verzeichnen die Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus mit 17 Skalenpunkten bzw. 0,67 Effektstärken einen ähnlich hohen Lernzuwachs,

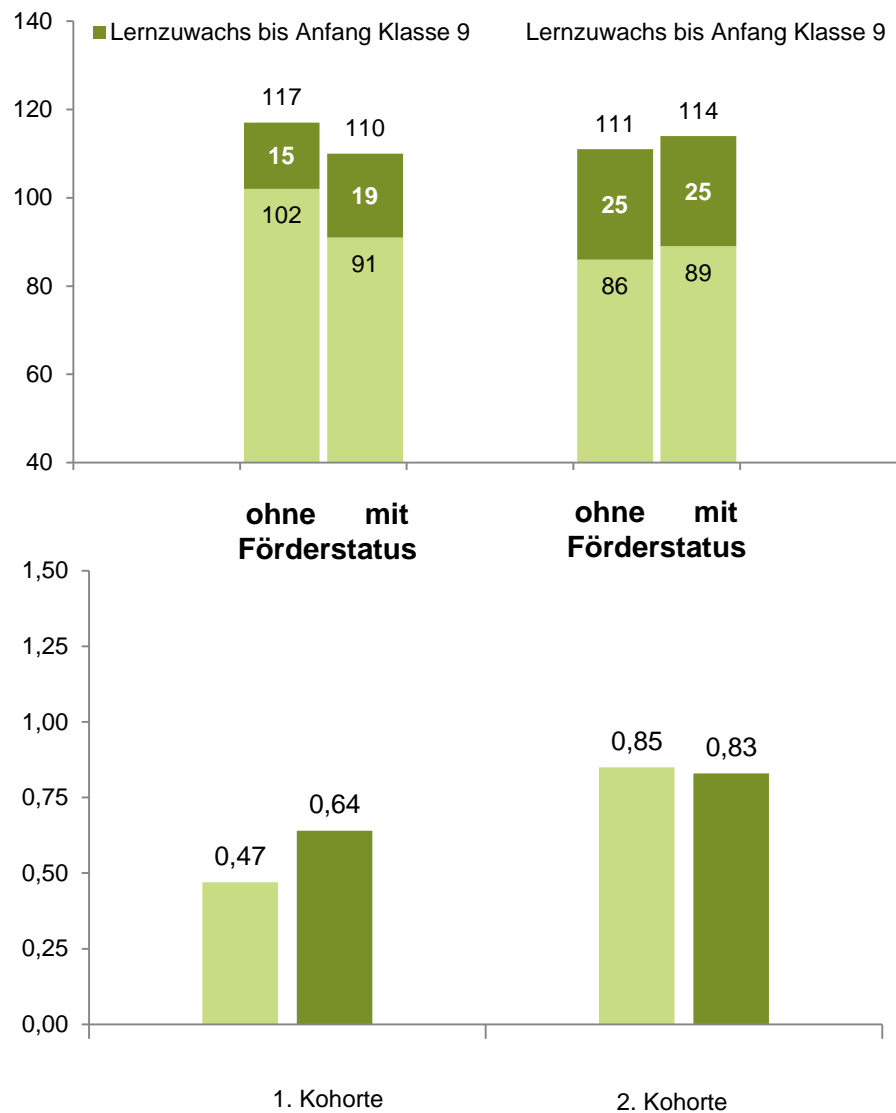
während ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderstatus mit 19 Skalenpunkten bzw. 0,97 Effektstärken überdurchschnittlich hohe Lernzuwächse erzielten, sodass sich die Leistungsdifferenz zwischen beiden Gruppen vergrößert hat (vgl. Abbildung 91).

**Abbildung 91: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Mathematik nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Effektstärken)**



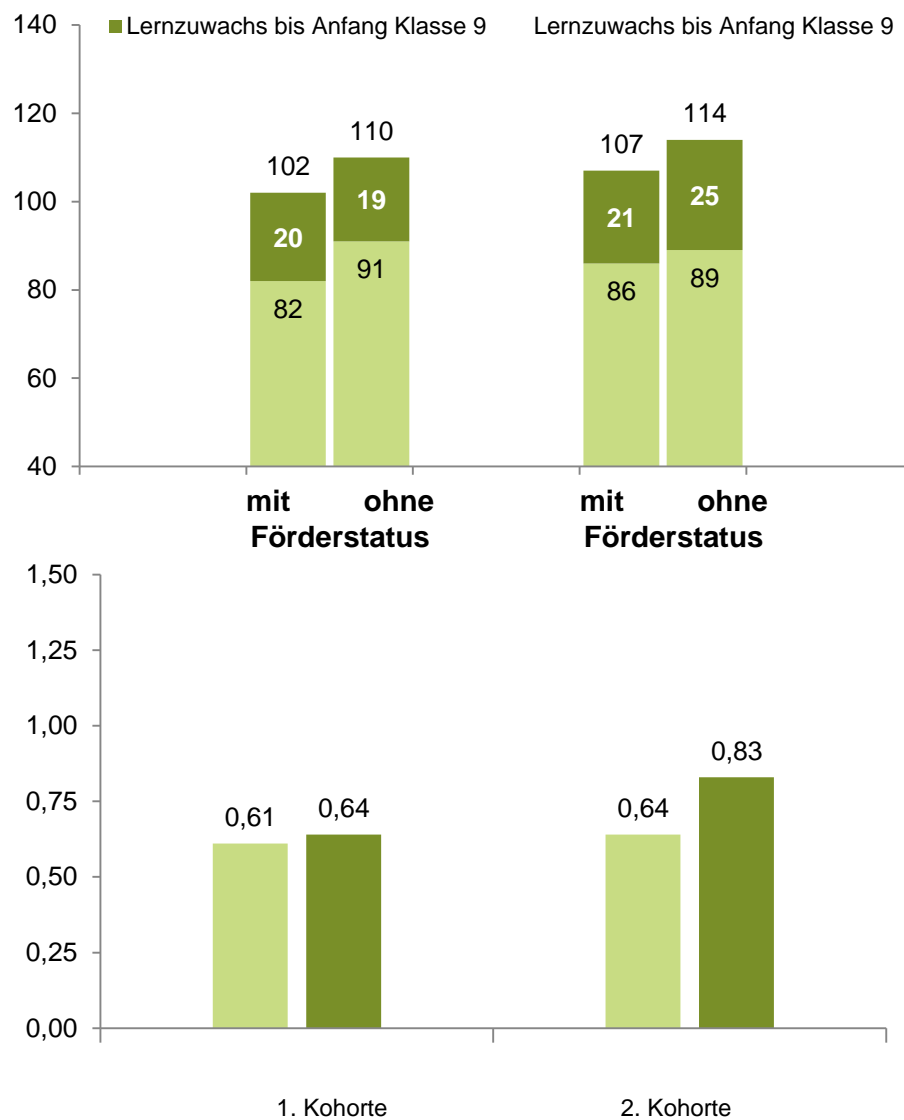
Erheblich höhere mittlere Lernzuwächse verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in beiden Klassentypen mit jeweils 25 Skalenpunkten bzw. 0,83 und 0,85 Effektstärken im Kompetenzbereich Naturwissenschaften. Damit bleibt der leichte Leistungsvorsprung, mit dem die Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus unterrichtet werden, in die Sekundarstufe I eingetreten waren, auch zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 bestehen. Im Vergleich mit den entsprechenden Klassen der 1. Kohorte konnte der leichte Rückstand zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 in einen moderaten Vorsprung gewandelt werden. Mit einer hohen mittleren Lernausgangslage (102 Skalenpunkte) starteten die Schülerinnen und Schüler in Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus in der 1. Kohorte. Sie verzeichnen mit 15 Skalenpunkten bzw. 0,47 Effektstärken jedoch einen deutlich unterdurchschnittlichen mittleren Lernzuwachs, sodass sich ihr großer Leistungsvorsprung merklich verringert (vgl. Abbildung 92).

**Abbildung 92: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nach Klassentyp im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**



Es ergeben sich damit auch für den Kompetenzbereich Naturwissenschaften keine Leistungsvorteile für Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus. Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus erzielten in beiden Jahrgängen mit 20 bzw. 21 Skalenpunkten bzw. 0,61 und 0,64 Effektstärken zwar unterhalb des Erwartungswertes von etwa 0,8 Effektstärken liegende Lernzuwächse. In der 1. Kohorte unterscheidet sich der im Durchschnitt erzielte Lernzuwachs jedoch nicht von dem mittleren Lernzuwachs, den ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderstatus erzielten. Demgegenüber öffnet sich die Leistungsschere in der 2. Kohorte aufgrund des deutlich höheren Lernzuwachses der Schülerinnen und Schüler ohne Förderstatus, was zugleich ein weiteres Mal belegt, dass die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern mit Förderstatus und der auf sie Bezug nehmenden unterrichtlichen Rahmenbedingungen mit keinerlei Beeinträchtigungen der Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern ohne Förderstatus einhergeht (vgl. Abbildung 24).

**Abbildung 93: Lernzuwächse im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nach Förderstatus im Kohortenvergleich (Skalenpunkte und Effektstärken)**





## 10.6 Zusammenfassung

An zehn Berliner Gemeinschaftsschulen wurden mithilfe standardisierter Tests aus dem Instrumentarium der Hamburger KESS-Studie die Lernstände und Lernentwicklungen von Schülerinnen und Schülern des zweiten und des fünften Schulversuchsjahrgangs erhoben. Die erste Erhebung erfolgte zu Beginn der Jahrgangsstufe 7, die zweite Erhebung zu Beginn der Jahrgangsstufe 9. Eine weitere Erhebung am Ende der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 10) steht im fünften Schulversuchsjahrgang noch aus. Erfasst wurden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler des fünften Schulversuchsjahrgangs (= 2. Kohorte) in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere mittlere Lernzuwächse erzielen konnten als die Schülerinnen und Schüler des zweiten Schulversuchsjahrgangs (= 1. Kohorte), die drei Jahre zuvor getestet worden waren. Mit Differenzwerten von 0,23 (Lesen), 0,27 (Englisch), 0,32 (Mathematik) und 0,27 Effektstärken (Naturwissenschaften) verzeichnen die Längsschnittschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte, die an beiden Testungen teilgenommen haben, insgesamt eine beachtliche Steigerung des Lernerfolges in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I. Lediglich im Kompetenzbereich Orthografie blieb der im Durchschnitt erreichte Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte um 0,20 Effektstärken unter dem Ergebnis der Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe (Schülerinnen und Schüler aus 62 Hamburger Schulen aller Schularten, die an der KESS-Studie teilgenommen hatten) ragen vor allem die höheren Lernzuwächse im Kompetenzbereich Leseverständnis heraus, deutlich höhere Lernfortschritte konnten von den Schülerinnen und Schülern des fünften Schulversuchsjahrgangs auch in den Kompetenzbereichen Mathematik und Englisch erzielt werden, moderat höher liegt der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Orthografie, während der mittlere Lernzuwachs im Kompetenzbereich Naturwissenschaften nur geringfügig höher ausgefallen ist.

Allerdings bedeuten die zum Teil erheblich höheren Lernzuwächse nicht per se auch erheblich höhere Lernstände zu Beginn der Jahrgangsstufe 9. So verzeichneten die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte, ausgenommen im Kompetenzbereich Orthografie, (deutlich) ungünstigere Lernausgangslagen bei Eintritt in die Sekundarstufe I. Gleichwohl haben die höheren Lernzuwächse im Verlauf der Jahrgangsstufen 7 und 8 dazu geführt, dass die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte ihre Lernrückstände aufholen und zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 in drei der fünf Kompetenzbereiche moderat höhere Lernstände, in Englisch sogar einen deutlich höheren mittleren Lernstand erzielen konnten. Im Kompetenzbereich Naturwissenschaften liegen die Schülerinnen und Schüler beider Kohorten zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 gleichauf.

Der Vergleich der Ergebnisse differenziert nach Sozialindexgruppen bestätigt den über alle Schulen festgestellten Befund. In allen drei Gruppen erreichten die Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler der 2. Kohorte insgesamt höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte und vor allem als die Schülerinnen und Schüler der Hamburger Kontrollgruppen. Besonders hoch sind die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, die eine der drei Schulen in sozial benachteiligten Milieus (sehr hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache und aus Elternhäusern mit geringem Buchbestand) besuchen. Sie erzielten in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche weit überdurchschnittliche Lernfortschritte, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie fiel das Ergebnis um 0,20 Effektstärken niedriger aus, liegt aber immer noch deutlich über dem „Erwartungswert“ von etwa 0,8 Effektstärken.

Schließlich finden die übergreifenden Befunde auch auf Ebene der Einzelschule weitgehend Bestätigung, lediglich eine Schule blieb hinter den drei Jahre zuvor ermittelten Testergebnissen (deutlich) zurück. Wiederum ist hervorzuheben, dass die Schülerinnen und Schüler aller drei Schulen in sozial benachteiligten Milieus in der 2. Kohorte insbesondere in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch und Mathematik höhere mittlere Lernzuwächse erzielen konnten als die

Schülerinnen und Schüler derselben Schulen drei Jahre zuvor und substanziell höhere Lernzuwächse im Vergleich mit der Hamburger Kontrollgruppe.

Weitere Gruppenvergleiche beziehen sich auf die Lernzuwächse von Schülerinnen und Schülern differenziert nach den Hintergrundmerkmalen Geschlecht, Familiensprache und Buchbestand im Elternhaus. In beiden Kohorten erzielten Jungen und Mädchen annähernd gleich hohe Lernzuwächse in allen untersuchten Kompetenzbereichen. Für beide Geschlechter ergibt sich gleichermaßen der für die Gesamtkohorte festgestellte Befund, dass die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höher ausfallen, im Kompetenzbereich Orthografie hingegen liegt der mittlere Lernzuwachs deutlich unter dem der 1. Kohorte. Auch der Vergleich der Lernzuwächse nach der Familiensprache (Deutsch vs. andere Familiensprache) bestätigt den Befund, dass die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in vier der fünf untersuchten Kompetenzbereiche deutlich höhere Lernzuwächse verzeichnen als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte. Die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte, die zu Hause (überwiegend) eine nichtdeutsche Sprache sprechen, erreichten in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch und Mathematik um 0,12 bis 0,19 Effektstärken moderat höhere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich Deutsch als Familiensprache angegeben haben, in den Naturwissenschaften liegen beide nach der Familiensprache gebildeten Gruppen annähernd gleichauf. Im Unterschied zur 1. Kohorte lässt sich folglich für die 2. Kohorte ein merklicher kompensatorischer Effekt feststellen – und das bei insgesamt deutlich höherem Lernzuwachs. Differenziert nach dem Buchbestand im Elternhaus als Indikator für die soziokulturelle Lage der Schülerfamilien bestätigt sich ein weiteres Mal der über vier Kompetenzbereiche hinweg deutlich höhere Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler aus den Gemeinschaftsschulen der 2. Kohorte. Dabei erreichen die Schülerinnen und Schüler beider nach dem häuslichen Buchbestand gebildeten Gruppen in beiden Kohorten nahezu identische Lernzuwächse – die Differenzwerte der mittleren Lernzuwächse liegen in vier Kompetenzbereichen unter 0,10 Effektstärken, lediglich im Kompetenzbereich Orthografie wird dieser Wert knapp überschritten. Das bedeutet, dass in allen fünf Kompetenzbereichen die (hohen) Fördererfolge weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft sind.

Als „Schule für Alle“ haben die Berliner Gemeinschaftsschulen von Anbeginn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, soziale und emotionale, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung aufgenommen, ebenso Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten, wobei der größte Anteil auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen entfällt. Da ein Großteil dieser Schülerinnen und Schüler an den Lernstandserhebungen teilgenommen hat (je nach Testdomäne zwischen 46 und 81 Prozent), konnten auch für diese Schülergruppe die zu Beginn der Jahrgangsstufe 9 erreichten Lernstände und überwiegend sogar die Lernentwicklungen über den betrachteten Zwei-Jahres-Zeitraum ermittelt werden.

Da in beiden Kohorten sowohl Klassen ohne als auch mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus vertreten waren, ergab sich die Möglichkeit, die Lernentwicklungen der Regelschülerinnen und Regelschüler in beiden Klassentypen miteinander zu vergleichen und so – bei allen Beschränkungen eines solchen Vergleichs – Hinweise auf mögliche Effekte in Bezug auf die jeweils erzielten Lernergebnisse zu gewinnen. In den vier Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte sowohl in Klassen ohne als auch in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus gleichermaßen höhere mittlere Lernzuwächse als die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte, während im Kompetenzbereich Orthografie die Schülerinnen und Schüler der 2. Kohorte in beiden Klassentypen einen geringeren mittleren Lernzuwachs erzielten. Im Vergleich der Klassentypen ergeben sich für die Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus in beiden Kohorten leichte Vorteile im Kompetenzbereich Leseverständnis, in der Orthografie erzielten die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte in den Regelklassen einen geringfügig höheren mittleren Lernzuwachs, in der 2. Kohorte hingegen

die Schülerinnen und Schüler in den Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in Englisch fallen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler beider Kohorten in beiden Klassentypen annähernd gleich groß aus, in Mathematik erzielten die Schülerinnen und Schüler in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus vor allem in der 2. Kohorte deutlich höhere Lernzuwächse, im Kompetenzbereich Naturwissenschaften verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der 1. Kohorte in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus einen moderat höheren Lernzuwachs, in der 2. Kohorte fallen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler beider Klassentypen annähernd gleich groß aus. Es lassen sich folglich hinsichtlich der Lernentwicklungen in den untersuchten Kompetenzbereichen keinerlei Nachteile für Schülerinnen und Schüler feststellen, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderstatus unterrichtet werden. Die deutlich höheren Lernfortschritte in Mathematik lassen vermuten, dass die (förderdiagnostische) Expertise der in den Jahrgangsteams mitarbeitenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Auch für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderstatus erweist sich das gemeinsame Lernen als förderlich. Schülerinnen und Schüler, die einzelne oder alle Tests bearbeitet haben, erzielten in beiden Kohorten sowohl im Leseverständnis als auch in Mathematik mit Effektstärken um 0,7 beachtliche Lernzuwächse, im Kompetenzbereich Orthografie übertraf der mittlere Lernfortschritt in beiden Kohorten mit Werten um 0,9 Effektstärken sogar den „Erwartungswert“ (etwa 0,8 Effektstärken), mit Werten knapp über 0,6 Effektstärken fielen die Lernzuwächse in den Naturwissenschaften zwar am geringsten aus, während die Ergebnisse in Englisch stichprobenbedingt sehr uneinheitlich ausgefallen sind: In der 1. Kohorte lagen sie weit unter, in der 2. Kohorte hingegen deutlich über dem Erwartungswert für die Regelschülerinnen und -schüler.

Zusammengenommen enthalten die hier berichteten Ergebnisse beider Längsschnitterhebungen deutliche Hinweise darauf, dass sich das pädagogische und schulorganisatorische Rahmenkonzept des längeren gemeinsamen Lernens mit einem Schwerpunkt auf der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung als tragfähig erweist. Hervorzuheben ist, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Hintergrundmerkmalen zu vergleichbaren Lernfortschritten kommen und gleichzeitig das Gesamtniveau deutlich gesteigert werden konnte. Ebenso ist zu betonen, dass die vorgestellten Ergebnisse keinerlei Hinweise auf negative Auswirkungen des „inklusive Lernens“ enthalten, vielmehr erkennen lassen, dass die sonderpädagogische Expertise der Weiterentwicklung der schülerbezogenen Lern- und Förderplanung dienlich sein kann.

## LITERATUR

- Arndt, Ann-Kathrin / Harting, Angela / Katzer, Pit / Laubner, Marian / Stenger, Sophie / Werning, Rolf: Inklusiver Unterricht. *Schulmanagement-Handbuch* 152, 33. Jahrgang, Dezember 2014. München
- Arnz, Sigfried (2007): Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule: Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemveränderungen anzugehen. In: *PÄDAGOGIK*, 59 (12), S. 14-17.
- Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Brunner, Martin / Dubberke, Martin / Jordan, A. / Klusmann, Uta u. a. (2009): *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bastian, Johannes (2007): *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bastian, Johannes / Hellrung, Miriam (2011): Schüler beim Lernen beraten. Lernprozessberatung im individualisierten Unterricht. In: *PÄDAGOGIK*, H. 2., S. 6-9.
- Bastian, Johannes / Combe, Arno / Langer, Roman (2007): *Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (2006). Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 95-188.
- Baumert, Jürgen / Bos, Wolfgang / Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2000): *TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn; Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Blasse, Nina (2015): Inklusion. In: *PÄDAGOGIK* 67 (10), S. 50-52
- Bohl, Thorsten (2009): Weiterentwicklung des offenen Unterrichts – Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. In: *PÄDAGOGIK* 4/09, S. 6-10.
- Bohl, Thorsten / Kucharz, Diemut (2010): *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bohl, Thorsten (2013): Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: Bohl, T./Meissner, S. (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim u. a., S. 243-259.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*; Opladen: Budrich
- Bohnsack, Ralf und Przyborski, Aglaja (2010): *Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion*, In: Bohnsack, Przyborski, Schäffer (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Bortz, Jürgen (1999): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 5., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg u. a.: Springer-Verlag.
- Bos, Wilfried / Gröhlich, Carola (Hrsg.) (2010). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried / Bensen, Martin / Kummer, Nicole / Lintorf, Katrin / Frey, Kristina (2009): *TIMSS 2007 Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Trends in International Mathematics and Science Study*. Münster u. a.: Waxmann.
- Brümmer, F. / Rollett, W. / Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht – Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In Fischer, Natalie / Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig / Züchner, Ivo (Hrsg.). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 162-186). Weinheim: Juventa.
- Davier, Matthias von / Davier, Alina A. von (2007): A unified approach to IRT scale linking and scale transformations. Methodology: *European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, Vol 3 (3), S. 115-124.
- Dreher, Michael und Dreher, Eva (1995): Gruppendiskussionsverfahren, In: Flick, Uwe et.al. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, Weinheim: Beltz
- Groeben, Annemarie von der/ Kaiser, Ingrid (2012): *Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern; Praxisbeispiele aus vielen Schulen*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Harsch, Claudia / Schröder, Konrad (2007): Textrekonstruktion: C-Test. In: Beck, Bärbel / Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch-Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 212-225.
- Hattie, John (2003): *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge (Taylor & Francis).
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers*. London, New York: Routledge.
- Höhmman, Kathrin / Schaper, Saskia (2008). Hausaufgaben. In: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe: *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana / Vieluf, Ulrich (2012). Lernstandserhebungen. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin – Bericht 2012*.
- Kirschner, Paul A. / Sweller, John / Clark, Richard E. (2006): Why minimal guidance during instruction does not work: An Analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. In: *Educational Psychologist*, 41, S. 75-86.
- Kleining, Gerhard (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (34), S. 224-253

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

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

Kounin, Jacob S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.

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

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

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

Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Kunze, Ingrid / Solzbacher, Claudia (2010). Umgang mit Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung. In Bohl, Thorsten / Helsper, Werner / Holtappels, Heinz Günter / Schelle, Carla (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 329-332). Stuttgart: Klinkhardt.

Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*, Weinheim: Beltz

Liening, Antje (2016) (in Vorbereitung)

Meyer, Hilbert; Meyer, Meinert (2013): Über die Wirksamkeit der Unterrichtsformen. In: Julia Hellmer; Doris Wittek (Hrsg.): *Schule im Umbruch begleiten. Studien zur Bildungsgangforschung*. Band 33. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 35-49.

Möller, Kornelia / Jonen, Angela / Hardy, Ilonca / Stern, Elsbeth (2002): Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft.

Moldenhauer, Anna (2015): *Dialektik der Partizipation. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Partizipation in Gemeinschaftsschulen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Muthén, Linda K. / Muthén, Bengt O. (1998-2010). *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén

Nikolova, Roumiana (2011). Erfassung der Lesekompetenz und methodisches Vorgehen. In: Viehuf, Ulrich / Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana (Hrsg.). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann. S. 32-36.

Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, S. 219-237.

Reusser, Kurt (2011): Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung* (S. 11-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reusser, Kurt (Hrsg.) (2010): *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster u. a.: Waxmann.

Rubin, Donald B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: John Wiley & Sons.

Schumann, Stephan / Eberle, Franz (2010): Der Einfluss instruktorischer Unterstützung durch die Lehrperson auf die Entwicklung der Lernmotivation im problemorientierten und im traditionellen Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, 38. Jg., 2010, H. 2, S. 134-151.

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

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Bericht Stand Ende 2013*

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Anlage zum Bericht 2013: Qualitative Fallstudien*

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

Tillmann, Klaus-Jürgen (2011): *Neue Lernkulturen entwickeln – Konzeption, Erfahrungen und Perspektiven*. Eröffnungsvortrag auf dem Schulforum EduCamp am 18.11.2011 in der Universität Bielefeld (Oberstufenkolleg).

Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Heterogenität. Ein schulpädagogischer Dauerbrenner. In: *PÄDAGOGIK* 66 (11), S. 38-45.

Trautmann, Matthias / Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden.

Vieluf, Ulrich / Ivanov, Stanislav / Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (2011): *KESS 10/11 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen am Ende der Sekundarstufe I und zu Beginn der gymnasialen Oberstufe*. Münster: Waxmann

Wagner, Wolfgang / Helmke, Andreas / Rösner, Ernst (2009): Deutsch-Englisch Schülerleistung International – Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. In: *Materialien zur Bildungsforschung* (25 / 1). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

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

Wittek, Doris (2014): Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Stand der Entwicklung und Potentiale für eine Weiterentwicklung des Schulsystems. In: *PÄDAGOGIK* (7-8) 66, S. 70-74.

ISBN 978-3-00-053284-9