Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin

Dezember 2019

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER GEMEINSCHAFTSSCHULE: ÜBERGÄNGE

BERICHT FÜR DEN ZEITRAUM JUNI 2018 BIS NOVEMBER 2019 *- KURZFASSUNG -*

bildung komplex netzwerk für komplexe entwicklungen im bildungswesen, hamburg

PH ZH PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE ZÜRICH

UNIVERSITÄT SIEGEN

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER GEMEINSCHAFTSSCHULE: ÜBERGÄNGE

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner

bildung.komplex GbR

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

Universität Siegen

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

Pädagogische Hochschule Zürich

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

bildung.komplex
Eichenstraße 56
20255 Hamburg

INHALT

1 Konzept der wissenschaftlichen Begleitung ..... - 4 -
2 Übergang als schulpraktische Anforderung und als Forschungsthema ..... - 5 -
3 Beobachtungen und Analysen in vier Berliner Gemeinschaftsschulen ..... - 6 -
3.1 Erkenntnisse der ersten Datenerhebung 2018 und deren Vertiefung nach der zweiten Datenerhebung 2019 ..... - 6 -
3.2 Lernkultur als Vergleichshorizont ..... - 6 -
3.3 Kontinuitäten und Brüche im Übergangszeitraum von zwei Schulen ..... - 7 -
3.3.1 Die stufenbezogenen Lernkulturen der Schule A ..... - 7 -
3.3.2 Die stufenbezogenen Lernkulturen der Schule C ..... - 9 -
3.4 Das Spektrum unterschiedlicher Konstellationen von Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Übergang aller vier Schulen ..... - 12 -
3.4.1 Zum Verhältnis der Übergangsgestaltungen der Schulen A und C ..... - 12 -
3.4.2 Die Schulen B und D – Varianten der Übergangsgestaltung ..... - 13 -
4 Primat der Kontinuität: Verhältnis schulischer Konstruktionen des Übergangs zu den Erkenntnissen der Studie ..... - 14 -
5 Generalisierung: Komplexität und Vielschichtigkeit im Übergang ..... - 15 -
6 Grundlagen der Datenanalyse ..... - 17 -
7 Die Begleitung der Studie durch das parallele Forschungsvorhaben der Universität Siegen und der Pädagogischen Hochschule Zürich ..... - 19 -
7.1 Zentrale Fragestellungen des zweiten Zwischenberichts Teilstudie B ..... - 20 -
7.2 Forschungsdesign und geleistete Arbeiten im Berichtszeitraum ..... - 21 -
7.3 Datenauswertung ..... - 21 -
7.4 Zwischenergebnisse: Potenziale und Herausforderungen der Nutzung qualitativ-rekonstruktiver Daten für Schulentwicklungsprozesse ..... - 22 -
Literatur ..... - 24 -

1 Konzept der wissenschaftlichen Begleitung

Die zweite wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen Berlin nach der Begleitung der Pilotphase richtet ihren Blick auf zwei zentrale Ansprüche, die mit der Einrichtung der Schulart Gemeinschaftsschule verknüpft waren:

- Die Gemeinschaftsschule als Langform bietet die Möglichkeit eines Übergangs von der Grund- in die Sekundarstufe ohne Brüche, sie eröffnet so eine höhere Wahrscheinlichkeit kontinuierlicher Bildungsgänge und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Gemeinschaftsschule als Schulart des gemeinsamen Lernens legt ein besonderes Augenmerk auf individualisiertes Lernen und differenzierte Lernarrangements. Auf Formen einer äußeren Differenzierung wird weitgehend verzichtet.

Der Forschungsauftrag der wissenschaftlichen Begleitung richtet sich dementsprechend auf die folgenden Fragen:

- Inwiefern / wodurch ermöglicht die Langform einen gelingenderen Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe?
- Wie / wodurch gelingen das gemeinsame Lernen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung und die Praxis individueller Förderung und Differenzierung?

Bei diesen Forschungsfragen handelt es sich um qualitative Fragen der Gestaltung schulischer Arbeitsweisen, Curricula und unterrichtlicher Angebote, die sich eher durch qualitative Erhebungen als durch standardisierte Befragungen und Messungen beantworten lassen.
Dementsprechend fokussiert das Konzept zur Vorgehensweise der Datenerhebung in besonderem Maße systematische Beobachtungen von Unterricht im Übergangszeitraum (Klassen der Jahrgänge 5 bis 8) sowie Interviewgespräche sowohl mit Schülerinnen und Schüler als auch mit Lehrkräften.

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

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

Die Unterrichtsbeobachtungen fanden im Zeitraum September 2018 bis Mitte Oktober 2018 und im Folgejahr von Ende August bis Anfang Oktober 2019 statt, Leitungsgespräche gingen der Datenerhebung in beiden Jahren voraus, Kollegiumsgespräche fanden 2018 statt, 2019 wurde Beobachtungen durch Interviews mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern ergänzt. In jeder Schule wurden alle Klassen / Lerngruppen im Übergangszeitraum der Jahrgänge 5 bis 8 jeweils einen vollständigen Schultag begleitet und beobachtet.

Neben der Berichtslegung wurden Erkenntnisse der Datenauswertung auch in den Schulen – zunächst der Schulleitung und anschließend im Kollegium – präsentiert. Zu einem späteren Zeitpunkt gab es für die vier Schulen auf Ebene der Schulleitung Gelegenheit, über die Rückmeldungen und die etwaigen daraus entstehenden einzelschulischen Konsequenzen in einen Austausch zu treten.

Die wissenschaftliche Begleitung wird von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Netzwerkes bildung.komplex durchgeführt.
Sie wird zugleich durch ein zweites Forschungsvorhaben der Universität Siegen und der Pädagogischen Hochschule Zürich ergänzt, das sich der grundsätzlichen Thematik der Wirksamkeitsbedingungen einer Kommunikation von extern erhobenen Forschungsdaten für potentielle schulinterne Entwicklungsimpulse widmet.

2 Übergang als schulpraktische Anforderung und als Forschungsthema

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

In jüngerer Zeit wird auf die zunehmend differenzierteren Formen elterlicher Übergangsentscheidungen Bezug genommen, die sich nicht mehr allein auf die Schul*form*, sondern auf das pädagogische Profil bzw. das spezifische Angebot der *Einzelschule* richten. Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse treffen auf eine zunehmende einzelschulische Profilierung, die sich im Kontext marktförmiger Steuerung der Bildungsadministration etabliert hat (Zunker et al. 2018; Schwarz et.al. 2018). In der Folge rücken Schulsystemmerkmale für Elternwahlentscheidungen zugunsten pädagogischer Merkmale der Einzelschule eher in den Hintergrund.
Neben strukturellen Fragen einer "optimalen Ausgestaltung individueller 'Lernlaufbahnen' und [der] Herstellung von Anschlussfähigkeit" als zentrales Ziel gelingender Übergänge (wie ein regionales Übergangsmonitoring, gemeinsame Beratungskonzepte von Schulen, Angleichung schulinterner Curricula und Standards) geraten nun auch pädagogische und didaktische Aspekte in das Blickfeld der Forschung. Insbesondere deren Einfluss auf Bewältigung und notwendiges Bewältigungsvermögen der Schülerinnen und Schüler angesichts individueller Übergangsanforderungen wird hier genannt, woraus sich insbesondere die Frage nach "anschlussfähigen Lernkulturen" (imBrahm 2016, S.15) stellt.

Gemeinschaftsschulen ermöglichen ein durchgehendes Lernen von Klasse 1 bis 13 und bieten alle Abschlüsse an. Der Übergang von der Grund- in eine weiterführende Stufe scheint hier "aufgehoben", es gibt in einer Langform keinen Wechsel von Schule und Schulart mehr, so die konzeptionelle Idee. Allerdings entsteht die Etablierung der Langform der Berliner Gemeinschaftsschule in einem Aufbauprozess oder als Fusionsergebnis zweier ursprünglich eigenständiger Schulen. Zudem besteht auch für die Gemeinschaftsschule das Elternwahlrecht, so dass es zu Fluktuationen im Anschluss an die Grundstufe der Gemeinschaftsschule gibt: Schülerinnen und Schüler verlassen nach der 6. Klasse die Schule (und wechseln auf eine andere Sekundarschule oder auf das Gymnasium), andere Schülerinnen und Schüler wechseln aus einer eigenständigen Grundschule an die Sekundarstufe der Gemeinschaftsschule.
Insofern ist es durchaus sinnvoll, die konkrete Praxis der Übergangsgestaltung auch in Gemeinschaftsschulen zu betrachten, sowohl hinsichtlich der verallgemeinerbaren Erkenntnisse zur "Herstellung" von Anschlussfähigkeit wie auch als Impuls der Reflexion und Weiterentwicklung für die beteiligten Schulen selbst.

3 Beobachtungen und Analysen in vier Berliner Gemeinschaftsschulen

3.1 Erkenntnisse der ersten Datenerhebung 2018 und deren Vertiefung nach der zweiten Datenerhebung 2019

In der qualitativen Analyse der Unterrichtsbeobachtungen der ersten Datenerhebung 2018 konnte eine differenzierte Beschreibung der verbreiteten pädagogischen und didaktischen Praxis im Unterricht an allen vier Schulen rekonstruiert werden. Dabei zeigten sich spezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der grundstufenspezifischen Praxis im Vergleich zur Sekundarstufe. Das Verhältnis von Gemeinsamkeiten und Differenzen war an den beteiligten vier Schulen sehr unterschiedlich, was in hohem Maße mit der schulischen und z.T. der stufenspezifischen Kultur, d.h. mit den kollektiven Überzeugungen von Unterricht, Lehren und Lernen verbunden war.

Die Beschreibung der schulischen Praxis im Übergangszeitraum und die stufenbezogenen Gemeinsamkeiten und Differenzen konnten präzise beschrieben werden in Hinblick auf

- die Ebene der allgemeinen Organisation von Unterricht und Lehr-Lern-Situationen (Klassenzusammensetzung, verbreitete Methoden und typische Lernarrangements),
- die Ebene der Aufgabenstellungen und der fachlichen wie überfachlichen Inhalte des Unterrichts (Aufgaben, Materialien, Instruktionen sowie der Umgang mit Lernergebnissen und -produkten), sowie auf
- die Ebene des Agierens der Lehrkräfte innerhalb des Unterrichtsgeschehens (Hilfestellung, Unterstützung, Ansprache und Verbindlichkeit, Umgang mit Störungen etc.).

Die erste Datenerhebung war eine Momentaufnahme, eine Beobachtung zu einem bestimmten Zeitpunkt. Sie konnte daher einen Zustand rekonstruieren und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieses Zustandes beschreiben – sie konnte keine Aussagen über den Übergang *als Prozess* treffen, d.h. in Hinblick auf das Erleben von Kontinuität und Veränderung der Schülerinnen und Schüler, die von der Grundstufe in die Sekundarstufe übergehen (bzw. als neue Schülerinnen und Schüler in die 7. Klasse der Gemeinschaftsschule kommen).

Hierauf zielte die zweite Datenerhebung 2019, die methodisch weitgehend identisch gestaltet wurde, ergänzt durch gezielte Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern zum eigenen Übergangserleben. Der Vorteil der zweiten, analogen Datenerhebung ist der jeder Längsschnittanalyse – es wurde möglich, Schülerinnen und Schüler bzw. ganze Klassen zu beobachten, die zum Zeitpunkt der ersten Erhebung 2018 in der letzten Klasse der Grundstufe, ein Jahr später, zum Zeitpunkt der Erhebung 2019, in der ersten Klasse der Sekundarstufe waren. Das Agieren, das Lernverhalten ebenso wie die konkreten Äußerungen dieser Schülerinnen und Schüler stellten neben dem Vergleich der Beobachtungen des ersten mit denen des zweiten Erhebungszeitpunkts eine Hintergrundfolie zur Verfügung, mit der eine Bewegung rekonstruiert werden konnte: Nicht mehr die Beschreibung der Praxis einer Grundstufe im Vergleich zur Praxis einer Sekundarstufe wurde sichtbar, sondern gewissermaßen die *Bewegung*, in der sich bestimmte Praktiken fortsetzen und andere verändern und in der sich die Schülerinnen und Schüler an etwas zugleich Bekanntes, sich aber ebenso Veränderndes anpassen.

Erst mit einer solchen Analyse lassen sich verlässliche und zugleich verallgemeinerbare Aussagen über die Gestaltung des Übergangs als eines Prozesses treffen.

3.2 Lernkultur als Vergleichshorizont

Schulische Praxis und die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen sind in hohem Maße von der Individualität der beteiligten Personen geprägt. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse von Beobachtungen schulischer Praxis zeigt jedoch, dass sich in jeder Schule spezifische Handlungsmuster und -routinen durchsetzen, es entsteht eine "dominante" und für die Einzelschule "typische" Praxis. Das "Dominante" der Praxis einer Schule zeigt sich in wiederkehrenden, über eine Stunde, ein Fach, eine Stufe hinausgehenden Handlungsmustern pädagogischer Praktiken. Die Identifizierung solcher Praktiken bildet den Kern der Beobachtungsanalysen.

Hier braucht es einen *Vergleichshorizont*, d.h. eine Gemeinsamkeit, auf die sich die Unterschiede zwischen den beteiligten Schulen beziehen lassen. Erst durch einen gemeinsamen Bezugsrahmen lassen sich Unterschiede in Beziehung setzen und Aussagen zur Spezifik des Übergangs in einer Langform ebenso formulieren wie zur aktuellen Praxis des Übergangs.

Einen solchen Vergleichshorizont bildet das Konzept von "Lernkultur" (Kolbe et al. 2008): Der Begriff der "Lernkultur" beschreibt die in einer Schule beobachtbare Routine des Unterrichts als Ergebnis bestimmter pädagogischer Praktiken. Es handelt sich also um ein unterrichtliches Handlungsmuster, das weniger Ergebnis einer Entscheidung oder eines Konzepts darstellt, sondern sich in und durch das Handeln der Beteiligten herstellt.
In Hinblick auf Unterricht umfasst "Lernkultur" jene pädagogischen Praktiken, die

1) eine spezifische *soziale Ordnung des Unterrichts* etablieren und aufrechthalten, die
2) eine spezifische Weise des *Unterschieds zwischen Aneignung und Vermittlung* herstellen und reproduzieren und die
3) den spezifischen *Unterschied zwischen relevantem und nicht relevantem Wissen* markieren.

Für den Vergleich der an der Studie beteiligten Schulen wurde das Konzept der Lernkultur um zwei weitere Dimensionen pädagogischer Praktiken ergänzt:

4) die Art und Weise der Heraushebung und Markierung des Lerngegenstandes, d.h. dessen, was in der jeweiligen Lehr-Lern-Situation als das "zu Lernende" gilt (Baltruschat 2016, 2018; Kabel 2019), sowie
5) die grundlegende, in der jeweiligen Schule bzw. Stufe vorherrschende Idee der Funktion von Schule, der Rolle von Lehrkräften und Lernenden und das Bild der eigenen Schülerschaft, letztlich die in kollegialer Kommunikation etablierende Schulkultur (Herrmann 2014; 2018; Kolbe et al. 2008, S. 138).

3.3 Kontinuitäten und Brüche im Übergangszeitraum von zwei Schulen

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

3.3.1 Die stufenbezogenen Lernkulturen der Schule A

(1) Grundstufe der Schule A

Die <u>soziale Ordnung</u> von Unterricht in der Grundstufe der Schule A ist die *Ordnung einer inklusiven und jahrgangsübergreifenden Gruppe*, die als Gruppe mit ihrer Lehrkraft eine hohe Identität findet. Diese Identität manifestiert sich in einer gemeinsamen Klassenraumgestaltung, verschiedenen gestalteten Ordnungssystemen u.a., die der Identität als Gruppe auch einen eigenen Raum geben. *Kooperativer Austausch unter den Schülerinnen und Schülern* ist selbstverständliche Routine, der Schul- und Unterrichtstag ist von vielen Situationen der Kooperation, der gemeinsamen Diskussion und gegenseitigen Hilfestellung unter den Kindern geprägt. Die Lehrkraft ist Teil der Gruppe und trägt die spezifische Identität gleichermaßen, sie ist zugleich eine zurückhaltende, aber dennoch *normativ präsente Führungskraft*.

Das Lehr-Lern-Geschehen im Unterricht und die Verknüpfung von <u>Aneignung und Vermittlung</u> ist geprägt von *Strategien der Aktivierung* der Schülerinnen und Schüler, die auch das Einbringen eigener Ideen und Interessen von Seiten der Kinder umfasst. Gelernt wird an eigenen und selbstgewählten Vorhaben, Lehrkräfte *ermutigen* die Schülerinnen und Schüler, die als

selbstständige angesprochen werden. Vermittlung ist nicht allein die Domäne der Lehrkraft, das Helfen der Kinder untereinander beinhaltet auch gegenseitiges Erklären, ebenso wie die von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten Ideen die Lehrkraft zu überraschen vermögen – *Aneignung und Vermittlung sind verfügbare Rollen*, die im Verlaufe von Unterricht innerhalb des fachlichen Rahmens auch wechseln und variieren können.

Lerngegenstände sind in der Regel *komplexe Problemstellungen oder komplexe Phänomene* der natürlichen und gesellschaftlichen Welt. An diesen arbeiten die Schülerinnen und Schüler projektartig und über mehrere Stunden. Spezifische Kompetenzen etwa im mathematischen Bereich oder in der Sprache (z.B. Grammatik) werden stärker lehrgangsartig bearbeitet.Explizit werden Ideen, Vorkenntnisse und individuelle Fragestellungen zugelassen und auch eingefordert. Auf diese Weise sind *Lerngegenstände häufig offen definiert* und korrespondieren mit der Selbstständigkeitserwartung gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Bei präzise definierten, fachlichen Inhalten wird deutlich klarer einer *Instruktionslogik* gefolgt, wobei die Art und Weise der Erarbeitung und des Verstehens *ebenfalls kooperativ* erfolgt.

Relevantes Wissen ist im Verhältnis zu nicht relevantem Wissen *kaum begrenzt*. Erst die *Verknüpfung* des thematisch Eingeführten *mit den eigenen Erfahrungen*, Ideen und individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler *konstituiert Relevanz von Wissen* – von jenen spezifischen Kompetenzen abgesehen. Einen hohen Stellenwert haben *methodische und metakognitive Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler, Fähigkeiten der Planung und Systematisierung, der Recherche und Präsentation sowie der Reflexion und (Selbst-)Kritik.
Offenheit und die im Unterricht herzustellende Relevanz von Wissen gilt allerdings nicht in gleichem Maße für das *soziale Wissen*. Zwar zählen Feedback und konstruktiver Umgang mit Streitigkeiten explizit zu den Praktiken der sozialen Ordnung, aber jede Form von *Beleidigung, von wildem Raufen oder von Toben* werden zumeist *schnell sanktioniert*.

Die Idee von Lehren und Lernen der Grundstufe gründet in der konzeptionellen Grundlage einer *Idee der Selbstständigkeit und des Entdeckens* als Kern von Lernprozessen anspruchsvoll fort. In weitgehender *Konsistenz* des Agierens der Lehrkräfte gelingt es offenbar, die Offenheit und *Individualität von Lern- und Verstehensprozessen* zu ermöglichen, ohne einen Anspruch an *fachliche Tiefe* zu relativieren. Fachliche und überfachliche Kompetenzen können gut und gezielt aufgebaut werden, geleitet von der Idee der Selbstständigkeit und deren Förderung. Die Idee einer hohen *Identität der Klassen* als eine je besondere Gruppe, in die sich die Lehrkraft auf den ersten Blick einzugliedern scheint, bildet auch eine *unausgesprochene Begrenzung*. Bei gelegentlichen *Unterrichtsstörungen* kommt es schnell zu einer moralischen und sanktionierenden Ansprache.

(2) Sekundarstufe der Schule A

Die soziale Ordnung des Unterrichts führt die *inklusive und jahrgangsübergreifende Klassenzusammensetzung* der Grundstufe ebenso fort, wie die *kooperative* und einander helfende Umgangsweise unter den Schülerinnen und Schülern. Die *Lerngruppen werden häufig* entlang der fachlichen Anforderungen *geteilt* in zwei kleinere jahrgangsbezogene Gruppen (Jahrgänge 7/8 und 9/10). In gemeinsamen Arbeitsphasen, in denen alle Schülerinnen und Schüler an gemeinsamen Inhalten arbeiten, wird prinzipiell in jahrgangsgemischten Kleingruppen gearbeitet. Der Raum bildet eher einen funktionalen Arbeitsort (neben anderen, die je nach Stundenplanung genutzt werden) als einen von eigener Gestaltung und Identität geprägten Raum, der der Klasse "gehört".

Die in der Sekundarstufe typische Differenz von Aneignung und Vermittlung ist geprägt von *Strategien der Ermöglichung* selbstständigen Lernens der Schülerinnen und Schüler. Wie in der Grundstufe werden diese als Selbstständige angesprochen, die inhaltlichen Angebote folgen allerdings einer engeren *fachcurricularen Struktur*. In der Begleitung der Gruppenarbeit agieren die Lehrkräfte helfend und unterstützend. Schülerinnen und Schüler können *aus den Erarbeitungs- bzw. Anwendungsaufgaben und -materialien auswählen*, entweder aus unterschiedlichen thematischen Aspekten (Stationen) oder aus unterschiedlichen Anforderungsniveaus. *Lehrsubjekte* sind ebenso wie *Schülersubjekte eindeutig festgelegt*, lediglich in kooperativen Hilfssituationen helfen Schülerinnen und Schüler einander und erklären gegenseitig

fachliche Inhalte. Die Selbstständigkeitsansprache der Lehrkräfte bleibt gewissermaßen ein *Appell* angesichts der angebotenen Möglichkeiten.

Lerngegenstände bestehen durchweg aus den *fachlich-curricularen Inhalten*, die vorgängig klar definiert sind, selbst wenn sie gelegentlich in fachübergreifenden Zusammenhängen eingeführt werden. Interessen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler werden aufgegriffen, aber in Gestalt von Aufgaben, Arbeitsblättern und Materialien *auf die fachlichen Anforderungen zurückgeführt* und – wenn überhaupt – durch Impulse der Lehrkräfte im Arbeitsprozess erneut aufgegriffen und fortgeführt. In Kontinuität der Arbeit in der Grundstufe bilden allerdings die *überfachlichen lernmethodischen und metakognitiven Kompetenzen* einen bedeutsamen Anteil der Arbeit der Schülerinnen und Schüler: Recherchen und Präsentation, die selbstständig erarbeitet werden und im Klassenverband vorgetragen werden.

Relevantes im Gegensatz zu nicht relevantem Wissen bilden vor diesem Hintergrund einerseits die definierten *fachlichen Inhalte und Ergebnis- bzw. Verstehenserwartungen*. Andererseits gibt es durchaus ein Bewusstsein für die *Bedeutung von Erfahrungen*, Kenntnissen und Wissensbeständen. Hilfestellungen umfassen in vielen Fällen weit mehr Inhalte und Impulse als für die Aufgabenbearbeitung erforderlich. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist jedoch eine *eindeutige Orientierung auf die expliziten fachlichen Erwartungen* erkennbar, den angebotenen weiterführenden Hinweisen der Lehrkräfte wird an kaum einer Stelle gezielt gefolgt. Der wiederkehrende Hinweis auf das über das rein Curriculare hinausgehende "potentielle" Wissen markiert dieses ungewollt *als schulisch nicht relevantes Wissen*.

Die schulkulturelle Idee von Lehren und Lernen gründet in einem normativen hohen Anspruch an den *sozialen Charakter von Lernen* und an die *Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler*. Der selbstverständliche Umgang der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Altersgruppen miteinander sowie die ebenso *selbstverständliche Beteiligung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen* im Klassenverband und die gegenseitige Hilfe und Unterstützung bringen mindestens das soziale Element der schulischen Grundidee zum Ausdruck. Anspruch und Idee scheinen jedoch *überformt von der Orientierung an den fachlich-curricularen Inhalten* und Anforderungen, die die Segmentierung fachlichen Lernens fördern, letztlich bleibt *wenig Raum für eigene Interessen und Vorgehensweisen*. In der Konsequenz muss die intendierte Lerngruppenbildung häufig getrennt werden, was einen nicht unerheblichen *Organisationsaufwand im Vollzug des Unterrichts* mit sich bringt.

(3) Kontinuität und Diskontinuität im Übergang der Schule A

Hinsichtlich des äußeren Rahmens von Lernen und Unterricht gibt es eine hohe Kontinuität zwischen der Grund- und der Sekundarstufe der Schule A: Jahrgangsübergreifende Lerngruppenorganisation, ein Stundenplan mit ausgewiesenen Phasen für selbstständiges Arbeiten, eine Tagesrhythmisierung mit längeren Zeitblöcken als einem 45-Minuten-Takt. Auch Elemente der Lernkultur in den Praktiken von Aneignung und Vermittlung bilden eine Kontinuität: gemeinsames Lernen in kooperativen Formen, gegenseitige Hilfestellung unter Schülerinnen und Schülern, helfende und unterstützende Lehrkräfte sowie eine Betonung des selbstständigen Arbeitens.
Diskontinuität und damit ein Bruch zwischen Grund- und Sekundarstufe besteht in dem Wechsel des Bezugspunkts von Unterricht und Lernen: Vom Lernen aus Interesse und dem Entdecken von Inhalten hin zum Lernen an fachlichen, curricular definierten Inhalten. Dieser Wechsel hat für die Sekundarstufe erhebliche Folgen hinsichtlich der Realisierung von Selbstständigkeit, in der Trennung der Lerngruppe bei fachlich unterschiedlichen Anforderungen und im Zurücknehmen von Interessen und weitergehenden Bezügen.

3.3.2 Die stufenbezogenen Lernkulturen der Schule C

(1) Grundstufe der Schule C

Die soziale Ordnung von Unterricht besteht in einer *Arbeitsordnung* und wird von *Praktiken des Aufforderns, der Aufmerksamkeitslenkung und Fokussierung sowie der Regulierung* hergestellt, deren Subjekt die Lehrkraft ist. Zentral sind konsequente Arbeitsruhe und -konzentration sowie Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, den Instruktionen zu folgen und gestellte Aufgaben zu bearbeiten. Die Kinder sitzen in *Reihen mit Zweiertischen*, die in Richtung der

Tafel ausgerichtet sind. In den Jahrgängen 4 und 5 (mehr als im Jahrgang 6) konnten Formen von Partnerarbeit beobachtet werden, die explizit instruiert und teilweise auch in ihrer Struktur angeleitet sind. Die Behandlung der Gruppe der Schülerinnen und Schüler pendelt zwischen einer Gruppe von kooperierenden und miteinander arbeitenden Kindern und einer Gruppe *einzelner Individuen* auf der anderen Seite. In Einzelarbeitsphasen werden individuelle Schülerinnen und Schüler angesprochen, um sie in Arbeit zu bringen, ihnen zu helfen und ihre Arbeiten zu korrigieren. In allen, auch kooperativen Phasen bleibt die Differenz zwischen der Lehrkraft und den (einzelnen) Schülerinnen und Schülern sichtbar.

Das Verhältnis von Aneignung und Vermittlung realisiert sich in der *unbestrittenen Aufgabe der Lehrkraft*, zu unterrichten, Kooperationen unter Schülerinnen und Schülern sind Hilfsmöglichkeiten, keine Entgrenzung der Vermittlungszuständigkeit der Lehrkraft. Konstitutiv ist die *eindeutige curriculare Fachorientierung*: Der Stundenplan besteht aus einem durchgängigen 45-Minuten-Takt (von doppelstündigen Sportstunden abgesehen), jede Stunde ist eine eindeutige Fachstunde. *Fachlichkeit ist das Medium der Identitätsstiftung*, Lehrkräfte agieren zuvörderst als Fachlehrkräfte, die Rolle der Klassenlehrkraft zeigt sich in organisatorischen Belangen und bei der Belehrung bzw. der Beurteilung des Verhaltens einzelner Schülerinnen und Schüler in der Klassenstunde. Vermittlung *folgt einer klaren Instruktionslogik*. Inhalte werden – häufig nach einführenden fachlichen Ritualen zu Beginn einer Stunde – eingeführt, Zusammenhänge/Regeln/Gesetze/Vorgehensweisen werden erklärt, um anschließend mit Hilfe von (Arbeitsblatt-) Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern vertieft und angewendet zu werden. Das *"Schülersubjekt"*, das durch solche Praktiken konstruiert und "geschaffen" wird, ist ein aufmerksames und an Inhalten interessiertes Subjekt, seine Rolle wechselt zwischen Rezeption und kooperativer Erarbeitung inhaltlicher Zusammenhänge.

Fachlichkeit prägt auch die Lerngegenstände: Diese sind *durchweg die curricular festgelegten Inhalte der Schulfächer*, die in dem skizzierten Modus von Aneignung und Vermittlung bearbeitet werden. Je nach Fach variieren Formen der Vermittlung. In einigen Stunden finden etwa *gemeinsame Klassengespräche* statt, in denen Beteiligung an gemeinsamen fachlichen Fragen ermöglicht und für eine *gemeinsame fachliche Verständigung* gefordert wird (z.B. grammatikalische Fragen im Deutschunterricht oder sachunterrichtliche Erkundungen im Stadtteil und in der Stadt o.ä.). Münden tun solche Phasen ebenso wie die in einer Instruktionslogik vermittelten Gegenstände auch in der Beurteilung der erbrachten Leistungen durch die Lehrkraft.

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

Die latente Idee von Lehren und Lernen in der Grundstufe der Schule C scheint die Grundstufe als einen Ort des Hineinfindens von Kindern in schulisches Lernen und in die Institution Schule zu konzipieren. Der Wandel innerhalb der Grundstufe bringt eine *Kontinuität von Entwicklung* und – vom Ende her betrachtet – Hineinwachsen zum Ausdruck. Die Veränderungen von der Arbeitsweise im Jahrgang 4 bis zum Jahrgang 6 lassen sich aus Perspektive auf die Praktiken der Aneignungs-Vermittlungs-Unterscheidung als eine kontinuierliche Zunahme curricular-fachlicher Verstehensanforderungen lesen, sowohl hinsichtlich inhaltlicher Erwartungen als auch zur Arbeits- und Verhaltensweise der Individuen.
Insgesamt entsteht das Bild einer Grundstufe in den Jahrgängen 1 bis 4 und einer Sekundarstufe ab Jahrgang 7, die durch eine Übergangsphase in den Jahrgängen 5 und 6 miteinander verbunden sind. Als individuelles Entwicklungskonzept reformuliert: *Aus Kindern werden Lernende, aus Lernenden werden Schülerinnen und Schüler*, ein sich kontinuierlich vollziehender

Prozess, der kontinuierlich sich verändernde Praktiken erfordert, deren Funktion in der Hinführung junger Menschen in das "Schülersubjekt" besteht.

(2) Sekundarstufe der Schule C

In Fortführung der in der Grundstufe schrittweise aufgebauten sozialen Ordnung von Unterricht forcieren die pädagogischen Praktiken in der Sekundarstufe die Logik einer *Arbeitsordnung*, die sich auf das Arbeits-, das Lern- und das soziale Verhalten richtet. Neben den faktischen *Lern- und Verstehensleistungen* stehen *auch die Verhaltens-"Leistungen"* der Ruhe, des Ordnunghaltens am Arbeitsplatz und auf Arbeitsblättern stark im Vordergrund. *Praktiken des Überwachens und Disziplinierens* sind deutlich verbreiteter als in der Grundstufe, auch wenn dies in den Jahrgängen 5 und 6 bereits sichtbar ist. Die Klasse ist vollständig eine *Gruppe von Individuen*, Kooperationen finden kaum statt. Es findet auch *kein gegenseitiges Helfen* unter Lernenden mehr statt – zumindest nicht mehr innerhalb einer Unterrichtsstunde.

Die Praktiken der Differenz von Aneignung und Vermittlung zeigen sich in der Sekundarstufe ebenso als *kontinuierliche Fortsetzung* der in der Grundstufe begonnenen Bewegung. Einstiege in eine Unterrichtsstunde mit fachlichen Ritualen, Einführung des Themas bzw. kurze Wiederholung des in der vorangegangenen Stunde erreichten Standes sowie eine anschließend Still- und Einzelarbeitsphase, deren Ergebnisse zumeist im Plenum abgefragt werden. Die Praktiken des Abfragens von Arbeitsergebnissen zeigen eine Routine, erfragte Antworten als "falsch" oder "richtig" zu beurteilen. Aufgabenbezogene *Kooperation unter Schülerinnen und Schülern nimmt mit höheren Klassenstufen deutlich ab* bzw. wird in seltenen Fällen als Möglichkeit in Arbeitsphasen von der Lehrkraft genannt, ohne der Kooperation eine bestimmte Struktur zu geben. Im Unterricht wird rigide für Ruhe und Disziplin gesorgt, nicht selten mit lauten und drohenden Worten. Die Disziplinierung folgt in vielen Situationen einer Idee von korrekter Ordnung, die die Schülerin / den Schüler in seiner Vollständigkeit anspricht – so wird auch eingefordert, dass der Stift auf der richtigen Seite des Tisches liegt, dass die Sitzhaltung gerade sein soll, dass statt aus dem Fenster an die Tafel geblickt werden soll etc. Vermittlung ist nicht allein das Lehren fachlicher Inhalte durch *Praktiken des Aufforderns, der Aufmerksamkeitslenkung sowie der Regulierung*, deren Subjekt die Lehrkraft ist. Praktiken der Vermittlung richten sich auch auf die Herstellung einer disziplinierten *Arbeitsförmigkeit der Körper*. Disziplinertheit und Ruhe der Schülerinnen und Schüler gewinnen eine ebenso bedeutsame Stellung im Unterricht wie die fachlichen Inhalte.

Lerngegenstände sind die *fachlich-curricularen Inhalte und Themen*, diese werden weder erweitert noch eingeschränkt, sondern – weitgehend ohne Differenzierung – mit den Einzelnen der Klassengruppe in jener Instruktionslogik bearbeitet. Es herrscht eine hohe Konsistenz zwischen der Konstellation von Aneignung und Vermittlung zu den Lerngegenständen, um die es im Unterrichtsgeschehen geht: Sowohl die eindeutigen und vordefinierten curricular-fachlichen Inhalte als auch das *Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten* sind Gegenstand der Unterrichtung.

Die Konzeption fachlicher Lerngegenstände steht im Zusammenhang zu den Praktiken der Unterscheidung von schulisch relevantem Wissen von nicht relevantem Wissen. Je nach Unterrichtsfach und -thema werden in Einführungsphasen die Lernenden aufgefordert, eigene Einschätzungen zu äußern, etwa zum Thema "Glück" im Ethik-Unterricht oder zu literarischen Heldensagen. Konkrete *Aussagen der Schülerinnen und Schüler* im Klassengespräch werden schnell *auf bestimmte, offenbar vordefinierte "richtige" Antworten hingeführt*, durch gezieltes Nachfragen oder durch Korrektur. Vielen, aber nicht allen Schülerinnen und Schülern gelingt es, dem fachlichen Verlauf zu folgen und dies in Tests und Klassenarbeiten korrekt, mit fachlicher Präzision und unter Verwendung korrekter Fachsprache zu zeigen. Tests und Aufgaben in Klassenarbeiten beinhalten zumeist Aufgaben auf einem reproduktiven Niveau.

Die allgemeine Idee von Schule, Lehren und Lernen stellt sich als eine Arbeitsorganisation dar, in der die fachlich qualifizierten Wissenden für das Hineinfinden der kindlich Unwissenden in die schulische Arbeitsordnung und in die Arbeit an fachlichen Gegenständen, also auch in die Subjektivität des "Schüler-Seins" sorgen. Diese Sorge bzw. diese Verantwortung realisiert sich in den Praktiken des Erklärens, Instruierens und Beurteilens ebenso wie in den disziplinarischen Praktiken.

(3) Kontinuität und Diskontinuität im Übergang der Schule C

Der Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe ist in hohem Maße von Kontinuität hinsichtlich der Lernkultur geprägt. Die Kontinuität umfasst alle Dimensionen von Lernkultur sowie die Konstruktion von Lerngegenständen und der Idee von Schule, Lehren und Lernen. Es gibt keine Brüche in der Schule C, die in einem (Übergangs-) Ereignis wie dem sonst regelhaften Übergang von einer Grundschule in eine weiterführende Schule kulminieren.
Die Bewegung und Veränderung in der Lernkultur der Schule folgt einerseits einem strengen Prinzip der Fachlichkeit im Sinne der curricular-fachlichen Inhalte und Themen sowie den zugehörigen Kenntnissen und Zusammenhängen. Fachlichkeit und fachliche Präzision / Korrektheit bilden den kontinuierlichen Anspruch und stiften den Bezugspunkt gemeinsamer Identität als Schule. Andererseits markiert die Bewegung eine schrittweise und sich übermehrere Jahre vollziehende Entfaltung einer Idee von Schule und Lernen als einer disziplinierten Arbeitsordnung. Diese ist bereits in Jahrgang 4 angelegt und verbindet Formen konzentrierten Lernens in Stillarbeit mit kooperativen und kollektiven Aktivitäten des Entdeckens und Erarbeitens. Schrittweise gehen solche Formen gemeinschaftlicher Arbeit zurück und schaffen Raum einer disziplinierten Arbeitsorganisation, in der sich eine lehrkraftzentrierte Instruktionslogik und entsprechende Still- und Einzelarbeit vertiefenden Verstehens mit der Ruhe und Disziplinierung der Arbeitsplätze und der Körper verbindet.

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

3.4.1 Zum Verhältnis der Übergangsgestaltungen der Schulen A und C

In beiden Schule A und C ist die Lernkultur in der Grundstufe eine andere als in der Sekundarstufe. Diese Differenz resultiert in der Schule A aus einem sichtbaren Wechsel, der unmittelbar mit dem Übergang von der Grund- in die Sekundarstufe erfolgt, der Wechsel ist ein zeitlich klar datierbares Ereignis. In der Schule C vollzieht sich dieser Wechsel dagegen in einem kontinuierlichen Prozess, der über mehrere Jahre (insbesondere in den letzten beiden Jahren der Grundstufe) erfolgt.

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

Neben der Differenz zwischen der Grund- und der Sekundarstufe in beiden Schulen, die in Hinblick auf die Fokussierung der curricular-fachlichen Inhalte vergleichbar ist, unterscheiden sich die Schulen A und C jedoch hinsichtlich der allgemeinen Idee von Lernen und Unterricht in der Sekundarstufe: In Schule A wird Heterogenität in den Lerngruppen bewusst und explizit hergestellt und in gezielten kooperativen und selbstständigen Arbeitsformen für fachliches Lernen und Arbeiten genutzt.
Die Verknüpfung von Lerngegenständen mit der disziplinierten Arbeitsordnung in der Schule C korrespondiert dagegen in hohem Maße mit einer Konstruktion von Homogenität sowohl der Lerngruppe als auch des Lernfortschritts. Hilfe und Unterstützung durch die Lehrkräfte scheinen – anders als in der Schule A – eher einer Idee des Anschließens an den curricularen Fortschritt als jener der inklusiven Heterogenität zu folgen.

3.4.2 Die Schulen B und D – Varianten der Übergangsgestaltung

- Die Schule B ist hinsichtlich der äußeren Struktur des Unterrichts mit der Schule A vergleichbar. Neben jahrgangsübergreifender Lerngruppengestaltung spielt die Selbstständigkeitserwartung in der Grundstufe und in der Sekundarstufe der Schule B eine bedeutende Rolle. Im Unterschied zur Schule A ist jedoch die Grundstufe deutlich durch eine Fächerstruktur der Stundenplanung strukturiert, Phasen selbstständiger Arbeit sind in die Fachstunden integriert. Die Lernkultur in der Grundstufe, insbesondere in den Klassen der Jahrgänge 4 bis 6 ist von der Leitidee geprägt, die Schülerinnen und Schüler auf die Sekundarstufe und die Selbstständigkeitserwartungen der dortigen Lernkultur vorzubereiten.

  In der Sekundarstufe selbst wird dann ein Großteil des Fachunterrichts (fast alle Deutsch-, Mathematik-, Fremdsprachenstunden sowie Naturwissenschaften) in Lernbürostunden verlagert, die – abgesehen von NaWi – nicht mehr einzelnen Fächern zugeordnet sind. Im Lernbüro arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig, sowohl an Übungs- und Vertiefungsaufgaben als auch im Erarbeiten von Informationen, Sachverhalten und Zusammenhängen. Die Selbstständigkeitserwartung umfasst auch Formen der Selbstreflexion, der selbstständigen Dokumentation von Gelerntem und Bearbeitetem sowie der Selbsteinschätzung, die ihrerseits durch die Lehrkräfte geprüft und durch Feedback ergänzt werden. Der Organisations- und Überblicksaufwand für die Lehrkräfte ist erheblich.
  Die Übergangssituation der Schule B ist von der Kontinuität eines Konzepts von Selbstständigkeit geprägt, die aber im Schritt von der Grund- in die Sekundarstufe eine abrupte erhebliche Ausweitung erfährt, die im Erleben der Schülerinnen und Schüler einen deutlichen Bruch markiert. Zugleich verläuft dieser Bruch gewissermaßen in eine ganz andere Richtung als dies in der Schule A der Fall ist: Nicht eine Engführung durch klarere Fachorientierung und (in ihrer Folge) die Routinen einer Instruktionslogik lösen die Offenheit der Grundstufe ab, sondern die fachbezogene Lernkultur der Grundstufe geht über in eine Verlagerung von Fachunterricht in Lernbüros.
  Dieser Bruch zieht teilweise erhebliche Über- und Unterforderungseffekte bei den Schülerinnen und Schülern nach sich. Gerade diejenigen Schülerinnen und Schüler, die auf eine differenziertere Struktur für die eigene Arbeitsplanung und eine systematische Unterstützung angewiesen wären, mag es gelegentlich wie jenen gehen, die es in der Schule C schwer haben, noch mitzukommen – obgleich Über- und Unterforderungen in Schule B durch eine zu weit gehende Offenheit und in Schule C durch eine zu weit gehende Engführung entsteht.

- Die Schule D liegt ihrerseits insbesondere in ihrer unterrichtsorganisatorischen Struktur von Altersjahrgangsklassen näher bei der Schule C. Auch in der Schule D bilden die curricularfachlichen Inhalte und Themen wie selbstverständlich die Lerngegenstände aller Unterrichtsphasen. Anders als in der Schule C umfassen die Praktiken der Differenz von Aneignung und Vermittlung deutlich mehr Formen didaktischer Variationen, etwa in offeneren oder gelenkten Unterrichtsgesprächen, in handlungsorientierten und problemfokussierten Formen thematischer Einführung oder im kooperativen Arbeiten. In Phasen kooperativen Arbeitens, in denen z.T. gezielte Hilfestellung von Schülerinnen und Schülern geleistet werden, zeigt sich nicht nur ein höheres Maß an didaktischer Variation, sondern auch eine Öffnung der Vermittlungsrolle zugunsten einer "Lehr"-Rolle bei Schülerinnen und Schülern. Der Übergang von der Grundstufe zur Sekundarstufe verläuft absolut kontinuierlich. Abgesehen von dem Wechsel der Lehrkraft gibt es kaum systematisch Veränderungen in der Lernkultur zwischen der Grund- und der Sekundarstufe. Zu beobachten ist eine Uneindeutigkeit in der Sekundarstufe dahingehend, ob, in welcher Form und in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler mit Selbstständigkeitserwartungen, z.T. auch mit anspruchsvolleren und komplexeren fachlichen Anforderungen konfrontiert werden sollten. So wurden Stunden in den höheren Klassen beobachtet, in denen fachbezogene Merksätze abgeschrieben werden, unverbunden neben Beobachtungen in anderen Klassen, in denen in kooperativen Gruppenarbeiten Teilaspekte eines Themas bearbeitet wurden, die im anschließenden Klassengespräch zusammengeführt wurden.

Der Übergang in der Schule D ist – plakativ gesprochen – geräuschlos, kontinuierlich und zugleich für alle Beteiligten unproblematisch. Die Veränderungen, insbesondere zur Frage, wie ältere Schülerinnen und Schüler auch mit altersangemessenen Anforderungen konfrontiert werden können und ggf. sollten, markiert eine Veränderung im Übergang, die aber offensichtlich individueller und persönlicher Entscheidung der jeweiligen Lehrkräfte zuzurechnen ist, nicht einer gemeinsamen schulischen Entscheidung über die Gestaltung des Wechsels von der Grund- zur Sekundarstufe.

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

Im Vorfeld der Datenerhebungen fanden regelhaft Gespräche mit den Schulleitungen und Konferenzbesuche statt, in denen alle Lehrkräfte befragt wurden, was aus ihrer Sicht Merkmal eines gelingenden Übergangs ist:

- Ein gelingender Übergang ist vor allem einer, der nicht als ein Bruch erlebt wird. Es wird als positiv beschrieben, wenn "man den Übergang nicht merkt", wenn er sich "geräuschlos" vollzieht, wenn in der Sekundarstufe identische (methodische, pädagogische etc.) Prinzipien wie in der Grundstufe gelten.
- Ein in diesem Sinne gelingender Übergang macht sich vor allem daran fest, dass die Schülerinnen und Schüler keine Orientierungsprobleme haben, dass sie "nach wie vor gerne zur Schule gehen", es "keine Tränen" gibt, die Kinder "Vertrauen haben", aber auch daran, dass "alle SuS an der Schule bleiben".
- Als Bedingung für Gelingen wird ein enger Austausch zwischen Lehrkräften aus der Grund- und der Sekundarstufe betrachtet, der sich sowohl auf gegenseitige Informationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern bezieht, als auch eine Angleichung von Arbeitsweisen, die Herstellung fortlaufender Curricula sowie gemeinsame Aktivitäten beider "Teilkollegien" anstrebt.

Inhaltlich ist diese schulübergreifend einheitliche Position vor allem deshalb interessant, als dass Übergang offenbar grundsätzlich als Kontinuität konzipiert wird. Es gilt Brüche zu vermeiden, der Übergang als eine Veränderung ist möglichst gering zu halten, er soll als ein Übergang im besten Fall nicht wahrnehmbar sein.
Aus solcher Perspektive wird zunächst schlüssig erklärbar, dass die schulisch herstellbaren Bedingungsfaktoren der Übergangsgestaltung, die zunächst primär organisatorischer Natur sind (neben räumlichen und Zeitstrukturen die äußere Struktur des Unterrichts und die Klassenzusammensetzungen, s.o., Abschnitt 0), genau auf eine solche Kontinuität abzielen. Die Beobachtungen geben aber Hinweise darauf, dass auf den "tiefer liegenden" Ebenen der Lernkultur teilweise erhebliche Brüche bzw. Belastungen erkennbar sind, die sich auch im Verhalten der Schülerinnen und Schüler spiegeln.

Sowohl in praktischer Hinsicht wie auch aus einer Forschungsperspektive könnte es bedeutsam sein, den Übergang als einen (Zeit-) Raum zu konzipieren, in dem *zugleich* die Anforderung an Kontinuität und die Anforderung an eine systematische Veränderung zu bewältigen sind. Schülerinnen und Schüler werden älter, sie entwickeln Fähigkeiten und Potentiale weiter, zugleich verändern sich die curricularen und fachlichen Anforderungen der Rahmenpläne – welche Gestaltungsmöglichkeiten und -fragen würden sich ergeben, wenn es statt um die Herstellung bruchloser ("geräuschloser") Kontinuität vielmehr um eine gelingende und lernförderliche *Gestaltung von Veränderungen* ginge?
Welche in der wissenschaftlichen Analyse identifizierten Diskontinuitäten werden schulintern wahrgenommen und reflektiert und wie werden diese vor dem Hintergrund normativer Bezugspunkte der jeweiligen Schule beurteilt? Aus einer Anerkennung des externen Blicks würde eine Klärung von *gewollten, aber bewusst gestalteten Veränderungen* im Übergang möglich werden. Bezugspunkte können von Schule zu Schule unterschiedlich sein – allerdings drängt sich aus der Beobachtungsanalyse die Frage nach der *Qualität von Lehr-Lern-Prozessen* auf, unabhängig von der Anerkennung schulbezogener Individualität.

In den systematischen Interviews mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern wurde von diesen eher ein positives Bild von Veränderungen erkennbar – und vor allem in Verbindung mit dem eigenen Älterwerden gebracht: Das Empfinden größer zu werden, weil auch die Ansprache weniger kindlich und stärker auf Selbstständigkeit zielt.

Die Praxis zeigt ein schulbezogen spezifisches und in den meisten Fällen komplexes Verhältnis zwischen Kontinuität und Bruch: Schulbezogen lassen sich sehr unterschiedliche Konstellationen von Kontinuität und Bruch zwischen den Dimensionen der Lernkultur erkennen. Dabei ist die Perspektive der Lernförderlichkeit kritisch: Während in bestimmten Schulen Veränderungen zwischen Grund- und Sekundarstufe einen wenig lernförderlichen Effekt zu haben scheinen, zieht in anderen Fällen gerade die Kontinuität einer bestimmten Lernkultur Schwierigkeiten für das Lernen der Schülerinnen und Schüler nach sich.

5 Generalisierung: Komplexität und Vielschichtigkeit im Übergang

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

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

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

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

(3) Interessant in Hinblick auf den Zusammenhang von Kontinuität / Diskontinuität und Lernförderlichkeit im Übergang erscheint die Schule D, in der ebenfalls ein weitgehend "geräuschloser" Übergang realisiert ist. Allerdings stellt sich die Situation in der Sekundarstufe – deutlich ausgeprägter als noch in der Analyse der ersten Datenerhebung 2018 – als ein Feld des Variierens und Experimentierens innerhalb der Lernkultur dar: Neben eher instruktionsorientiertem und von Einzelarbeit geprägtem Fachunterricht finden sich auch Formen handlungsorientierter Arbeit, kooperativen Lernformen und gegenseitiger Hilfestellung sowie komplexe Aufgabenstellungen. Dazu scheint es jedoch keinen systematischen Austausch zu geben, solche Variationen wären somit der Individualität und den Interessen einzelner Lehrkräfte geschuldet, verweisen aber zugleich auf das Potential der Schülerinnen und Schüler, die in den Beobachtungen keinerlei Schwierigkeiten zeigten, in diesen Arbeitsformen souverän und kompetent zu agieren.

- In den Interviewgesprächen mit Schülerinnen und Schülern zeigen sich eher deutliche Anzeichen dafür, dass Veränderungen im Übergang durchaus begrüßt werden. Freilich werden auch teilweise höhere fachliche Anforderungen oder ein Mehr an Arbeit (kritisch) festgestellt, aber Veränderungen im Sinne einer weniger kindlichen Ansprache, im Sinne einer höheren Selbstständigkeitserwartung und dem dahinterstehenden Vertrauen werden explizit positiv beurteilt. In zwei Schulen fiel auf, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die aus der jeweils eigenen Grundstufe kamen, sich deutlich kritischer zur Situation im Unterricht und an der Schule äußerten als diejenigen Schülerinnen und Schüler, die von einer anderen Grundschule stammten.
- Der Einfluss äußerer Rahmenbedingungen auf den Übergang und die Anforderung einer lernförderlichen Übergangsgestaltung kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht systematisch beschrieben werden, dies würde erst im Zuge einer dritten Datenerhebung möglich werden. Möglicherweise ist jedoch die soziale Lage in ihrer schulinternen Rezeption und Konstruktion ein relevanter Einflussfaktor für schulische Vorstellungen der eigenen Schülerinnen und Schüler. Am Beispiel der Schulen A und C kann vermutet werden, dass solche Konstruktionen sich in Hinblick auf das Schülerbild sehr unterschiedlich auswirkten: Im Fall der Schule A als eine Schülerschaft, auf deren Potentiale und Unterstützungsmöglichkeiten eine Lernkultur aufbauen kann, im Fall der Schule C als eine Schülerschaft, die zunächst schulisch sozialisiert werden muss, bevor eine systematische fachliche Lernkultur umgesetzt werden kann.
- Auch die schulhistorische Situation der Entstehung einer Langform hat möglicherweise eine Bedeutung. Die Analyse einer bedeutsamen, d.h. hinsichtlich der Lernförderlichkeit pädagogischer Praktiken relevanten Differenz zwischen den Lernkulturen der Grund- und der Sekundarstufe traten vor allem in zwei Schulen auf, die aus einer Fusion heraus zur Langform wurden: Schule A und Schule B. In beiden Schulen war auch der kollegial geäußerte Wunsch nach mehr und besserer Verständigung und Angleichung von Arbeitsweisen sehr präsent.
  Die Beobachtung einer kaum existierenden Differenz zwischen der Lernkultur in der Grundstufe zu jener in der Sekundarstufe, von individuellen und eher voneinander isolierten Veränderungen der unterrichtlichen Arbeitsweise abgesehen, wurde dagegen an einer Schule gemacht, die aus einem Prozess des Aufwachsens heraus sich zur Langform weiterentwickelt hat (Schule D).

6 Grundlagen der Datenanalyse

Die systematische Auswertung der Daten folgt einer qualitativ-heuristischen Rekonstruktions-Methodologie. Sie richtet sich auf die Identifizierung wiederkehrender und – in diesem Sinne – für die jeweilige Schule "typischer" Handlungsmuster in der Gestaltung und im Arrangement von Lehr-Lernprozessen. Ein solcher "holistischer" Blick auf die Daten (Kleining 1982; 1995, S. 31; Krotz 2005) wurde um eine sequenzanalytische Vertiefung ergänzt (Bastian/Combe 2000, S. 121; Herrmann 2012, S. 95 ff.), um die Tiefenstruktur unterrichtlichen Lehrhandelns[1] in die Analyse mit einzubeziehen.
Im Ergebnis lassen sich die zentralen Auswertungsergebnisse der unmittelbaren Unterrichtspraxis den Dimensionen des Konzepts der Lernkultur (Kolbe et al., 2008) zuordnen, die ihrerseits in eine übergreifende "Schulkultur" eingebettet ist. Dabei ist das Verhältnis von Schul- und Lernkultur ein wechselseitiges: Eine kommunikativ hergestellte Schulkultur verselbstständigter Erwartungshaltungen bildet einen (nicht deterministischen) "Rahmen" unterschiedlicher Lernkulturen, die ihrerseits schulkulturelle Rahmungen in pädagogische Praktiken übersetzen. Diese zeigen in der Regel eine hohe Gemeinsamkeit, welche als "Dominanz" einer bestimmten Lernkultur an *dieser* Schule bzw. in *dieser* Stufe erscheint – und die wiederum in einem Abhängigkeits- und gegenseitigen Reproduktionszusammenhang zur Schulkultur steht. In diesem wechselseitigen Zusammenhang sind auch jene "Ausnahmen" aufgehoben, die sich zwar der Dominanz einer Lernkultur (Kolbe et al. sprechen auch von einer "hegemonialen Lernkultur", ebd. S. 138) entziehen, was sie genau dadurch zu einer Ausnahme machen und zugleich das "Typische", das "Dominante" präzisieren helfen.

Diese beinhalten auch und in besonderer Weise den Gegenstand des Unterrichtens (Baltruschat 2016) als eines Kristallisationspunktes pädagogischer Praktiken der Ordnung, der Beteiligung und des Ausschlusses, der Vermittlung, Aneignung und Bewertung. Insofern stellt der Lerngegenstand eine zentrale Manifestation der Lernkultur und zugleich ein privilegiertes Medium der pädagogischen Praktiken der Aufrechthaltung von Lernkultur dar.

Methodisch wurden die solcherart identifizierbaren Handlungsmuster und Lernkulturen in unterschiedlichen iterativen Schleifen einer komparativen Analyse auf mögliche Kopplungen an äußerliche Faktoren geprüft – es wurde also geprüft, inwiefern bestimmte Handlungsmuster / Lernkulturen in hoher Abhängigkeit zur Schulstufe (GS vs. Sek. I), zum jeweiligen Fach, zur konkreten Lehrkraft, zu spezifischen Lerngruppen und / oder weiteren potentiellen Einflussfaktoren stehen. Dabei stellen die heuristisch genutzten Prüffaktoren zugleich potentielle Orientierungsrahmen dar, d.h. mögliche Identifikationspunkte, entlang derer sich solche Muster in besonderer Weise bilden oder verfestigen könnten (Bohnsack 2007, S. 231 ff.)[2].
Die einzelschulisch identifizierten Handlungsmuster / Lernkulturen wurden darüber hinaus in Hinblick auf ihren schulinternen Begründungsdiskurs geprüft. In den "Randgesprächen" mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, und anderen Fachkräften an den Schulen, sowie in Beobachtungen in Sitzungen, Konferenzen etc. ließen sich wiederkehrende Argumentationsfiguren rekonstruieren, die sich

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

Vor allem in diesem letzten Schritt konnte die zunächst reine Deskription der Praxis einer Schule in einen Zusammenhang gebracht werden zu schulinternen kollektiven Sichtweisen

---

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

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

und Überzeugungen sowie der jeweils dominanten Lernkultur und ihren Brüchen und Kontinuitäten im Übergang, sie wurde somit zu einer immanent schlüssigen Praxis.

Der Versuch qualitativ-rekonstruktiver Längsschnittstudien ist durchaus anspruchsvoll. Zu den Vergleichshorizonten in der komparativen Analyse (Nohl 2007) tritt ein weiterer Vergleichshorizont – der einer Veränderung über die Zeit – hinzu. Allerdings ist dies nicht einfach ein weiterer empirischer Vergleichshorizont, sondern impliziert zugleich, dass alle anderen Vergleichshorizonte einer Varianz über die Zeit unterliegen. Solche Untersuchungen sind üblich und bieten sich überall dort an, wo es explizit um Veränderungen geht, etwa bei der Untersuchung von Entwicklungsvorhaben oder bei Fragen zur Implementierung von Innovationen (Asbrand et al. 2013; Dreier et al. 2018). Im vorliegenden Fall ist der zeitliche Verlauf und dessen Analyse weniger einer intendierten oder erhofften Veränderung geschuldet. Er macht sich schlicht an dem Umstand fest, dass die beobachteten Schulklassen und Lerngruppen sich zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer individuellen bzw. gemeinsamen Schulbiografie ein Jahr, mithin eine Klassen- oder Jahrgangsstufe weiter sind als noch ein Jahr zuvor.
Dadurch wird es möglich, die gleichen Lerngruppen bzw. die gleichen Schülerinnen und Schüler zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu beobachten. Der Fokus des analytischen Zugangs zu diesem Vergleichshorizont lag dementsprechend auf den typischen Interaktions- und Verhaltens- (bzw. Reaktions-) routinen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler.

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

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

Nina Bremm, Kathrin Racherbäumer

Studien verweisen auf einen Zusammenhang der Nutzung von Daten und Schulentwicklungsprozessen (vgl. für einen Überblick Brown & Poortmann 2018). Besonderes Potential bietet eine systematische und datenbasierte Planung und Evaluation von Schulentwicklungsmaßnahmen wie Fortbildungen und Unterrichtsinterventionen. Gleichwohl machen verschiedenste Forschungsarbeiten deutlich, dass das Datennutzungsverhalten schulischer Akteure noch wenig ausgeprägt ist (van Ackeren et al. 2013).

Schulen scheinen dazu zu tendieren, externes Wissen auszublenden oder eher abzuwehren, vor allem dann, wenn aus ihrer Sicht eine geringe Anschlussfähigkeit an ihre gegenwärtigen Praxen zu konstatieren ist (Gräsel, Jäger & Willke, 2006).

Dies eröffnet neben Fragen nach 'Data-Literacy' auch Fragen danach, inwieweit von Seiten der Administration und im Rahmen von wissenschaftlichen Studien bereitgestelltes Diagnosewissen in handlungsrelevantes Prozesswissen überführt werden kann, das praktische Orientierung für Schulentwicklungsprozesse bietet (Mintrop & Sundeman 2013). Zudem lenkt es den Blick auf die Frage, wie Prozesse der Datenrezeption, Datendiskussion und Rekontextualisierung von Daten sowie die Übersetzung der Daten in relevante Handlungsstrategien im Rahmen der Fort- und Weiterbildungspraxis in der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Schulentwicklungsbegleitung und Praxis strukturiert und unterstützt werden können. Problematisiert wird im Kontext der Datenrezeption mittlerweile das Verständnis von Evidenzen als absolute und durch empirische Methoden scheinbar verobjektivierte Wahrheiten, das oftmals von Seiten der Evidenzgeber proklamiert wird (Heinrich 2015). Ein solches Verständnis von Evidenzen kann dazu führen, dass die vielschichtige Problemsicht der schulischen Akteure abgewertet oder entwertet wird und in ausschließlich datenbasierten Schulentwicklungsentscheidungen keine Rolle mehr spielt (Bremm et al. 2017). Dies kann in der Folge wiederum zu grundlegenden Abwehrreaktionen gegenüber dem Einbezug von Daten in einzelschulische Entwicklungsprozesse führen. Als Alternative zum Verständnis von Evidenzen als 'verobjektivierte' Wahrheiten bietet sich ein an Habermas‘ Konsenstheorie angelehntes Verständnis von Evidenzen als Aushandlungsergebnis kommunikativen Handelns (vgl. ebd.) an. Ein solches Verständnis eröffnet neue Perspektiven auf Strategien datenbezogener Schulentwicklung, die diskursive Prozesse mit Blick auf Deutungshoheiten betonen, die eine eigene Problemsicht der schulischen Akteure miteinbeziehen und Evidenzen schlussendlich als Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren wie Wissenschaft, Schulentwicklungsbegleitung und Praxis begreifen.

Für die Unterstützung von Schulentwicklung ist es von Interesse, dass relevante Wissensbestände (Diagnosewissen, schulinternes Wissen, administrativ ermitteltes Wissen, fachliches Wissen, sonstige Expertisen etc.) generiert werden. Die Bestimmung und Entscheidung über die Relevanz der Wissensbestände, zum Beispiel die Ist-Stand-Bestimmung der Schul- und Unterrichtsqualität für den Transfer, ist Bestandteil eines Sensemaking-Prozesses (Coburn 2005), der wiederum als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Entwicklungsbemühungen gelten kann. Damit ist gemeint, dass die Transferpartner Informationen, Daten und Wissen letztlich rekontextualisieren müssen, damit z.B. Wissensbestände zur Unterstützung von Schulentwicklungsarbeit genutzt werden können (vgl. Manitius & Bremm 2018).

Im deutschsprachigen Raum liegen die verfügbaren Daten meist im Querschnitt, aggregiert und quantitativ vor. Die Eignung und Nützlichkeit solcher Daten für die Einleitung von Schulentwicklungsprozessen wurden vielfach problematisiert (z. B. Heinrich 2015). Daten, die Wissen auf einem sehr hoch aggregierten Niveau enthalten, oder Daten, die sich hauptsächlich auf die Ergebnisse der Schüler*innen und nicht auf eine schulspezifische Lehr- und Lernkultur konzentrieren, werden daher als für Schul- und Unterrichtspraktiken als wenig relevant angesehen, da ihnen oftmals die "kulturelle Bedeutsamkeit" im spezifischen Kontext fehlt (Heinrich 2015, S. 188). Um Veränderungsprozesse über Datenrückmeldungen initiieren zu können,

scheint es daher notwendig, an die Komplexität der Einzelschule, ihre Organisations- und Beziehungsstrukturen sowie ihre Schulkultur anzuknüpfen.

Qualitative Daten, z.B. aus Gruppendiskussionen, Unterrichtsbeobachtungen oder Lehrer*innenkonferenzen bieten Möglichkeiten durch rekonstruktive Auswertungsmethoden (z. B. Dokumentarische Methode, Grounded Theory) Informationen über den sog. 'Orientierungsrahmen' einer Schule (z. B. Bohnsack 2017) sowie organisatorisch implizites aber handlungsleitendes Wissen (Nonaka & Takeuchi 1995) über die Schulkultur (geteilte Normen, Werte, Visionen) oder Kommunikationsmuster innerhalb der Schulen zu liefern. Informationen solcher Art bieten ein besonderes Potenzial für Schulentwicklungsprozesse, da Wissenschaftler*innen und/oder Schulentwickler*innen Erkenntnisse über die Eigenlogik der Einzelschule erlangen, die ihnen grundsätzlich andere Möglichkeiten der systemischen Anschlussfähigkeit an die einzelschulische Eigenlogik eröffnen. Zudem gewähren qualitative Daten den Schulpraktiker*innen möglicherweise auch ein tiefergehendes Verständnis ihrer jeweiligen schulischen und unterrichtlichen Praxis, auf dessen Grundlage Schulentwicklungsprozesse einzelschulspezifisch geplant werden können. Darüber hinaus scheint es positiv für den Prozess, wenn die erhobenen Daten zwischen den Akteuren bspw. im Rahmen sog. Research-Practice-Partnership-Konstellationen gemeinsam kokonstruktiv analysiert werden (Penuel 2019).

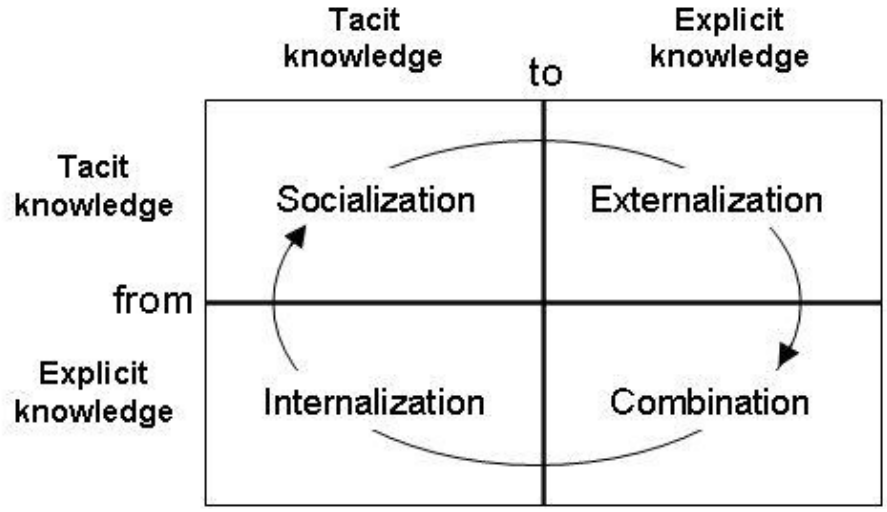

Abbildung 1 Modell der Organisationsentwicklung unter Einbezug von implizitem handlungsleitendem Wissen (Nonaka & Takeuchi, 1995)

7.1 Zentrale Fragestellungen des zweiten Zwischenberichts Teilstudie B

Im Folgenden werden Zwischenbefunde zu folgenden zentralen Fragestellungen der wissenschaftlichen Teilstudie B berichtet. Dabei möchten wir betonen, dass in den Teilbericht der Studie B keine Längsschnittbeobachtungen einfließen, sondern bisher lediglich die Erstgespräche und Rückmeldegespräche der Daten der ersten Beobachtungswelle Berücksichtigung finden. Somit können über Schulentwicklungsprozesse noch keine Aussage getroffen werden. Fokussiert werden in der Analyse die folgenden Bereiche:

1. Mit Blick auf die skizzierten Befunde zu möglichen Schwierigkeiten und Begrenzungen, die sich mit Blick auf die Nutzung von quantitativen Daten (bspw. Fragebogenuntersuchungen, Daten aus zentralen Prüfungen etc.) zeigen, gehen wir der Frage nach, wie die im Projekt durch bildung.komplex erhobenen und ausgewerteten Daten an die Schulen zurückgespiegelt werden und welche Potenziale und Herausforderungen sich im Rahmen der Datenrückmeldeformate zeigen.
2. Zusätzlich fragen wir danach, welche Rahmenbedingungen sich als förderlich oder hinderlich für die Verwendung solcher Daten für Schulentwicklungsprozesse erweisen und wie entwicklungsförderliche Kommunikation von Entwicklungsimpulsen und qualitativen Daten durch Externe geleistet werden kann.

7.2 Forschungsdesign und geleistete Arbeiten im Berichtszeitraum

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

Studiendesign Teilstudie II (Bremm & Racherbäumer)

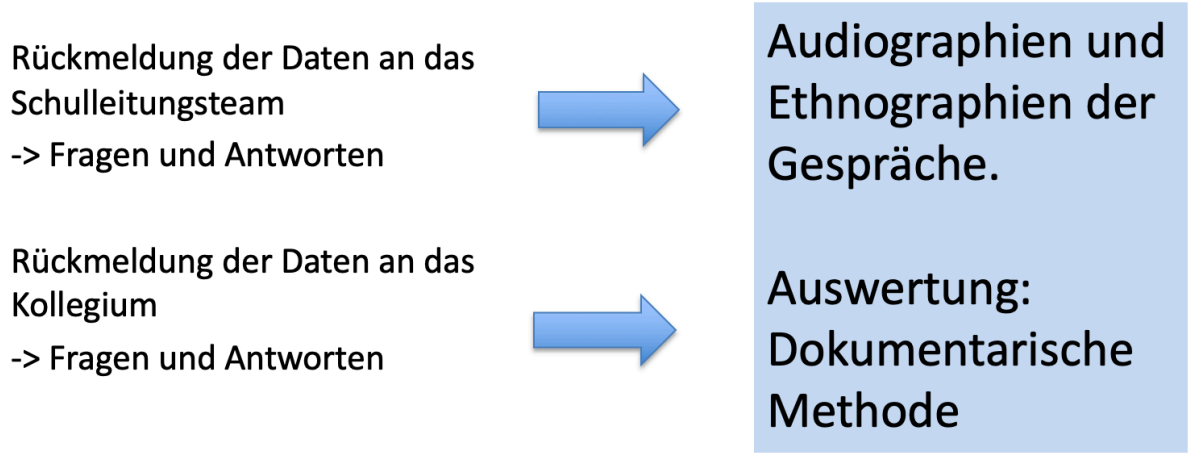

Abbildung 2 Forschungsdesign der vorliegenden Studie

7.3 Datenauswertung

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass professionelle Praxis sich im Kontext der sozialen Welt über interaktives und deutendes Handeln herausbildet und damit sinnhaft strukturiert ist, liegt dieser Studie ein rekonstruktives Verfahren zugrunde, in dessen Zentrum im vorliegenden Fall die Analyse der Orientierungs- und Deutungsleistungen der Lehrkräfte mit Blick auf die präsentierten Daten steht. Auf der Grundlage der Wissenssoziologie Karl Mannheims liegt mit der dokumentarischen Methode ein rekonstruktives Verfahren vor, das einen Zugang zum handlungsleitenden, inkorporierten Wissen der Akteure erlaubt (Bohnsack, Nohl & Nentwig-Gesemann 2013). Entsprechend den Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode werden nach der formulierenden Interpretation im Rahmen der reflektierenden Interpretation "Sinngehalte" expliziert, indem auf der Basis sequentiell vorgehender Rekonstruktionen von Erzähl- oder Diskursverläufen nach dem "generativen Muster oder der generativen Formel" (Bohnsack & Nohl. 2001, 231) der Handlungspraxis gesucht wird. Ziel ist es, die Orientierungsrahmen von Lehrkräften mit Blick auf ihre Schule im Allgemeinen und die präsentierten Daten im Besonderen in unterschiedlichen Schulen entsprechend dem dargestellten Sampling kontrastiv herauszuarbeiten. Durch die Verwendung von In-situ-Dokumenten der Feedback-Sitzung (audiografische Aufzeichnungen, Feldnotizen) wird der Beginn des nun möglichweise initiierten Schulentwicklungsprozesses als Beobachtung zweiter Ordnung unter Verwendung des kontrastierenden Fallparadigmas der Dokumentationsmethode rekonstruiert (Bohnsack 2017). Die erhobenen Audiographien und Ethnographien wurden im Berichtszeitraum transkribiert und nach den Schritten der dokumentarischen Methode (ebd.) fokussiert auf die oben benannten Themenkomplexe ausgewertet.
Präsentiert werden im Folgenden Befunde, die zum jetzigen Zeitpunkt als Hinweise und vorläufige Zwischenergebnisse gedeutet werden müssen.

Für die Frage, wie eine gelingende Kommunikation von qualitativen Daten an Schulpraktiker*innen gelingen kann, wäre ein systematischer Vergleich mit Rückmeldesituationen von quantitativen Daten wünschenswert. Hier verfügen zwar beide Forscherinnen bereits über vielfältige Erfahrungen aus anderen Projekten, für den präzisen empirischen Vergleich mit der dokumentarischen Methode wäre jedoch der systematische Einbezug von Vergleichsfällen gewinnbringend.

7.4 Zwischenergebnisse: Potenziale und Herausforderungen der Nutzung qualitativ-rekonstruktiver Daten für Schulentwicklungsprozesse

Eingeleitet werden die Datenrückmeldungen in allen Schulen durch eine ausführliche Beschreibung des methodischen Vorgehens der Datenerhebung und Datenanalyse. Anders als bei quantitativen Datenrückmeldungen möglich, sind die Rückmeldegespräche durch vielfältige Narrative und konkrete Beispiele aus den Beobachtungssituationen geprägt. Dem oftmals für quantitative Daten beschriebenen hohen Abstraktionsgrad und der fehlenden kulturellen einzelschulischen Anschlussfähigkeit wird durch den Einbezug von Beispielen und kontextspezifischen, in konkrete Situationsbeschreibungen eingebettete Rekontextualisierungen begegnet. Das theoretische Potenzial, das qualitativen Daten im Vergleich zu quantitativen theoretisch zugeschrieben wurde, wird entsprechend genutzt. Schrittweise werden die einzelnen Beschreibungen dann gebündelt und zueinander in Beziehung gesetzt. In einer grafischen Aufarbeitung der an die Schulen rückgespiegelten Befunde, die Teil einer Powerpoint-Präsentation ist, wird die zuvor aufgemachte Komplexität in Kernkategorien der Schulkultur gebündelt.

Aus den Daten lassen sich drei hier darzustellende Orientierungsfiguren rekonstruieren, die zum einen auf den Orientierungsrahmen der Akteure hinweisen, zum anderen aber auch auf die Legitimierung des gewählten Vorgehens gegenüber den schulischen Vertretern verweisen. Die erste Orientierungsfigur der Wissenschaftler*innen zeigt sich in wiederholten Hinweisen auf die Menge des erhobenen Materials. Im Modus der Argumentation wird auf die Quantität der schulischen und unterrichtlichen Beobachtungen verwiesen, um eine Schule in ihren Prozessen, Strukturen, Routinen und Entscheidungen beschreiben und verstehen zu können. Die Wissenschaftler*innen rekurrieren so auf klassische Gütekriterien – insbesondere quantitativer Forschung – um ihren Zugang und die daraus resultierenden Ergebnisse zu legitimieren.

Richtet man nun den Fokus auf die schulischen Akteure und Akteurinnen, so wird sichtbar, dass die Schulpraktiker*innen zunächst eine hohe Anschlussfähigkeit der Daten an ihre schulische Realität konstatieren. Die Qualität der Ergebnisse und die dahinterstehende Beobachtungs- und Interpretationsarbeit werden sehr gewürdigt. Damit scheint die erste Hürde, überhaupt ein Commitment auf Seiten der Schulpraktiker*innen für Forschung und ihre Ergebnisse herzustellen, sehr gut gelungen.

Darüber hinaus zeigen die Rekonstruktionen, dass die rückgemeldete Kernkategorie der Schulkultur im Rahmen der ad hoc Reaktionen der Schulvertreter*innen erneut reproduziert wird. Dies bedeutet zum einen, dass die durch bildung.komplex rekonstruierte Kernkategorie die kulturelle Spezifik zu treffen scheinen, sie wird als intuitive Reaktion auf die soeben gehörte Problemdiagnose erneut aufgerufen. Gleichzeitig zeigt dies jedoch auch, dass eine unmittelbare Abstraktion und produktive Rekontextualisierung der Daten im Sinne einer Überwindung von schulischen Entwicklungsproblemen, die ggf. eben genau mit dieser kulturellen Spezifik verbunden sind, nicht durch bloßes Hindeuten, transparent machen oder rationales Verstehen innerhalb einer Rückmeldesituation initiiert wird.

Dieser Befund überrascht vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen zur Stabilität von organisationalen Praktiken und der Trägheit von Veränderungsprozessen in Schulen kaum, gleichzeitig bietet er Erklärungswissen. Sichtbar wird, dass auch die Rückmeldung qualitativer Daten nur ein erster Schritt in einem Entwicklungsprozess sein kann und dass der vielbeschworene Weg von 'Daten zu Taten' ein hochkomplexer ist, der nicht nur vom Verständnis der Daten, der Akzeptanz ihrer Angemessenheit oder ihrer wahrgenommenen Diagnosegenauigkeit abhängt. Evidenzbasierte Steuerungsphantasien durch bspw. Clearing Houses müssen vor dem Hintergrund solcher Befunde in Bezug auf ihre Relevanz für die Lösung von komplexen Fragen der Schulentwicklung zumindest kritisch hinterfragt werden. Hingegen

steht zu fragen, welche Art von Intervention und Begleitung es braucht, um eine ständige Reproduktion einer an sich nicht lernförderlichen kulturellen Spezifik von Schulen zu durchbrechen. Welches Potenzial die rückgemeldeten rekonstruktiv-qualitativen Daten für Schulentwicklungsprozesse tatsächlich haben können, bzw. unter welchen Rahmenbedingungen ihre qualitativ-rekonstruktive Anlage besondere und gewinnbringende Entwicklungsdynamiken hervorbringen kann, bleibt zu beobachten.
Die letzte Orientierungsfigur richtet sich auf die inhaltliche Rekontextualisierung von "gelingenden" Übergangspraxen durch die Schulpraktiker*innen. Aus Sicht der Schulvertreter*innen zeichnet sich ein gelingender Übergang durch eine möglichst ähnliche methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts über alle Schulstufen hinweg aus. Als Zieldimension wäre ein gelingender Übergang demnach dann gegeben, wenn die Schüler*innen ihn nicht oder kaum bemerken, zumindest aber keine bildungsbiographischen Brüche entstehen, die zu Lernmisserfolgen führen könnten. Das Verständnis eines "gelungenen Übergangs" wurde systematisch über alle Lehrer*innen an jeder Einzelschule erfragt und ausgewertet. Das ermittelte einzelschulische Verständnis greift bildung.komplex insofern auf, als dass sie die methodisch-didaktische Ausgestaltung zwischen dem ehemaligen Primarstufenteil der Gemeinschaftsschulen und der Sekundarstufe fallkontrastiv entlang verschiedener Kategorien einer von ihnen entwickelten Heuristik der Lernkultur betrachten und den Schulen zu ihrer selbst entworfenen und markierten Zielmarke eine Rückmeldung geben. Dieses Vorgehen erscheint neben der Rückspiegelung qualitativer Daten für die Schulvertreter*innen anschlussfähig, da dieses Ziel analog auch zum Verfahren des Design-based Research von den "Beforschten" benannt und damit mitgetragen wird.
Nach der Beantwortung dieser Frage werden zum Teil weitere, tiefergehende Analysen durch bildung.komplex präsentiert, z.B. wenn sich zwar eine "einheitliche" Schulkultur zeigt, diese jedoch über alle Stufen hinweg gleiche Stärken aber auch zum Teil Schwächen aufweist. Perspektivisch könnte die markierte Zieldimension mit den schulischen Akteuren insofern bearbeitet werden, als dass man z.B. auch die Frage aufwerfen könnte, ob die Bewältigung von Diskontinuitäten nicht auch eine wertzuschätzende Entwicklungsaufgabe für die Schüler*innen darstellen könnte. Anders formuliert könnte man fragen, wieviel Kontinuität vorhanden sein muss und wo Diskontinuität nicht auch einen Mehrwert darstellen könnte.

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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