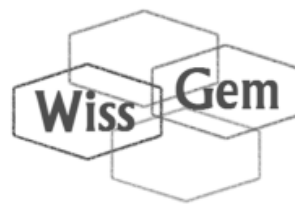




Forschungsprojekt

„Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)“



Zwischenbericht

für den Förderzeitraum
vom 01.08.2013 bis 31.12.2014

zu Händen der
Ministerien für Wissenschaft, Forschung und Kunst
sowie Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

<p>Pädagogische Hochschule Freiburg</p> 	<p>Pädagogische Hochschule Heidelberg</p> 	<p>Universität Heidelberg</p> 	<p>Pädagogische Hochschule Ludwigsburg</p> 
<p>Universität München</p> 	<p>Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd</p> 	<p>Universität Tübingen</p> 	<p>Pädagogische Hochschule Weingarten</p> 

GLIEDERUNG

Forschungsgruppe WissGem

Vorwort	5
----------------------	----------

Gesamtprojekt

Thorsten Bohl und Albrecht Wacker

1. Das Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg („WissGem“)“	9
---	----------

Teilprojekt 1: Begleitforschung an zehn Gemeinschaftsschulen

Thorsten Bohl, Carsten Rohlfs, Gudrun Schönknecht, Albrecht Wacker, Sara Derscheid, Sibylle Meissner, Samuel Merk, Eva Prinz und Bernd Reinoffer

2. Zum Design (Teilprojekt 1)	29
--	-----------

Albrecht Wacker und Thorsten Bohl

3. Schulsystem und Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg	51
--	-----------

Eva-Maria Bennemann, Gudrun Schönknecht und Albrecht Wacker

4. Pädagogische Professionalität	65
---	-----------

Lisa Schäfer, Bernd Reinoffer, Thorsten Bohl und Albrecht Wacker

5. Schulkultur	79
-----------------------------	-----------

Sibylle Meissner, Samuel Merk und Thorsten Bohl

6. Unterrichtsqualität	99
-------------------------------------	-----------

Manuela Heske, Anja Ballis und Petra Burmeister

7. Texte und Aufgaben zur Leseförderung als Qualitätsmerkmale des Bildungsangebots im individualisierten Deutschunterricht an Gemeinschaftsschulen	115
---	------------

Timo Leuders und Frank Föckler

8. Fachdidaktische Analyse der Aufgabenqualität im Fach Mathematik	139
---	------------

Elisabeth Hahn, Carsten Rohlfs, Albrecht Wacker und Thorsten Bohl

9. Umgang mit Heterogenität	155
--	------------

Karin-Haupt-Mukrowsky, Albrecht Wacker, Carsten Rohlfs und Thorsten Bohl

10. Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg	171
--	------------

Sara Derscheid, Thorsten Bohl und Anne Sliwka

11. Inklusion	187
----------------------------	------------

Teilprojekt 2: Schriftliche Befragung

Andrea Batzel-Kremer, Eva Prinz, Samuel Merk und Thorsten Bohl

12. Teilprojekt 2: zentrale schriftliche Befragung	201
---	------------

Teilprojekt 3: Sozialraumanalyse

Bianca Strohmaier und Stefan Immerfall

13. Sozialraumanalyse	217
------------------------------------	------------

Björn Elsner, Bärbel Amerein und Dagmar Kasüschke

14. Schule als Lebensraum	227
--	------------

Teilprojekt 4: Interventionsstudie Diagnosekompetenz

Nina Grausam, Kerstin Metz, Sibylle Jäger und Uwe Maier

15. Formative Diagnosekompetenz: Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme zur Diagnose und Förderung der Schreibkompetenz im Fach Deutsch.....	241
--	------------

Abschlusskapitel

Forschergruppe WissGem

16. Zusammenfassung: Zur Anlage und zum aktuellen Stand der Teilprojekte sowie erste Ergebnistendenzen.....	255
--	------------

Vorwort

Der vorliegende Zwischenbericht wurde für den Auftraggeber des Projekts, das Land Baden Württemberg vertreten durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, verfasst. Er dokumentiert den Stand des Forschungsprojektes „Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (WissGem)“, dessen Laufzeit sich vom August 2013 bis zum Juli 2016 erstreckt, für den Zeitraum des ersten Projektjahrs. Der Abschlussbericht – er ist für das Jahr 2016 vorgesehen – wird die Forschungsbefunde aus den vier Teilprojekten aus WissGem zusammenfassen.

Im ersten Projektjahr stand die Entwicklung der Forschungsinstrumente im Vordergrund, zu deren Erprobung erste Daten erhoben, jedoch bis zu diesem Zeitpunkt nicht ausgewertet wurden. Daher stehen neben der Beschreibung des Forschungsstandes und der Forschungsfragen die konkreten Verfahrensweisen (Designs) und Forschungsinstrumente im Mittelpunkt dieses Zwischenberichts. Sofern innerhalb der Teilprojekte bereits Ergebnistendenzen aus Pilotstudien oder Teildatenerhebungen vorhanden sind, werden diese mit der Einschränkung angeführt, dass eine finale Auswertung der Daten gegebenenfalls noch aussteht.

Das Forschungsprojekt WissGem gründet sich auf der Ausschreibung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst vom 3. Februar 2012 und fokussiert in diesem Zusammenhang die umfangreichen Transformationsprozesse, die mit der Einführung der Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg auf allen Ebenen des Bildungssystems angestoßen werden; es gliedert sich hierzu in vier Teilprojekte mit unterschiedlichen inhaltlichen Fragestellungen und Verfahrensweisen: Im Teilprojekt 1 werden die folgenden Themenbereiche im Rahmen einer Schulbegleitforschung untersucht: Schulkultur und -organisation, Pädagogische Professionalität der Lehrkräfte, Unterrichtsqualität, Umgang mit Heterogenität, Umgang mit modifizierter Leistungsbeurteilung und Diagnostik, fachdidaktische Analysen (Mathematik, Deutsch) sowie der Bereich der Inklusion. Das Teilprojekt 2 vertieft einzelne Fragestellungen des Teilprojekts 1 auf der Grundlage einer größeren Datenstichprobe und greift ebenfalls Fragen zur Motivation und zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen auf. Eine Sozialraumanalyse, die sozialräumlich förderliche bzw. hinderliche Einflussgrößen identifiziert (wie beispielsweise Schulwahlmotive) und auch die Zusammenarbeit mit den Eltern näher betrachtet, wird in Teilprojekt 3 anvisiert, während im Teilprojekt 4 eine Interventionsstudie durchgeführt wird, die über Fortbildungen unmittelbar auf die Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zielt.

Die Untersuchungen werden über alle Teilprojekte hinweg an Gemeinschaftsschulen der sogenannten ersten und zweiten Tranche durchgeführt (Starterschulen aus dem Schuljahr 2012/13 sowie aus dem Schuljahr 2013/14). Der Einhaltung ethischer Grundsätze und datenschutzrechtlicher Vorgaben wird dabei hohe Bedeutung zugemessen.

Die Anlage dieses Zwischenberichts orientiert sich an der Aufgliederung in die vier benannten Teilprojekte. Nach der Beschreibung und Begründung des Gesamtprojekts, welche auch Bezüge zu affinen Projekten in anderen Bundesländern herstellt (Kapitel 1), wird das Vorgehen in Teilprojekt 1, als Kernstück des Projekts, ausgeführt (Kapitel 2). Das folgende Kapitel präzisiert – auch unter Berücksichtigung historischer Aspekte – die Struktur des baden-württembergischen Schulsystems in der Sekundarstufe I als Ausgangsbasis der umfangreichen Transformationsprozesse, die mit der Einführung der Gemeinschaftsschule verbunden sind, (Kapitel 3). Die benannten inhaltlichen Schwerpunkte und daraus resultierenden Teilstudien werden in den nachfolgenden Einzelkapiteln (Kapitel 4 bis 11) referiert. Dem schließen sich die weiteren Teilprojekte an: Teilprojekt 2 wird in Kapitel 12 geschildert; das Teilprojekt 3 in den Kapitel 13 und 14 und abschließend das Teilprojekt 4 in Kapitel 15. Eine Zusammenfassung der Forschergruppe rundet den Bericht ab.

Parallel zu diesem Zwischenbericht erhielten die zehn Gemeinschaftsschulen, die im Rahmen des Teilprojekts 1 „Alltagsnahe Begleitforschung“ begleitet wurden, einen ersten Zwischenbericht („Schulbericht“), der den

jeweiligen Stand des Schulentwicklungsprozesses aus der Perspektive der jeweiligen Begleitforscherin beschreibt.

In das Forschungsprojekt sind sechs Hochschulen des Landes Baden-Württemberg eingebunden und daran Forscherinnen und Forscher aus insgesamt acht Hochschulen beteiligt. Die involvierten Kolleginnen und Kollegen legen Wert darauf, dass weder dieser Zwischenbericht (noch der 2016 erwartete Abschlussbericht) dazu dienen können, eine generelle politisch motivierte Unterstützung oder Kritik an den Gemeinschaftsschulen zu legitimieren. Vielmehr zeichnet der Bericht, wie ausgeführt, die Beschreibung und Analyse von komplexen Transformationsprozessen im Schulsystem nach, an dem alle Untersuchungsschulen partizipieren, und ist so auf wissenschaftlich-sachlicher Grundlage geeignet, die Diskussion auf inhaltliche Themen zu lenken und mögliche Einflussfaktoren zu identifizieren, die diesen Prozess maßgeblich beeinflussen vermögen oder selbst Ergebnis dieses Prozesses sind. Vor diesem Hintergrund erklärt sich das Design des Projektes als Schulbegleitforschung, das im Gegensatz zu anderen Studien, nicht den Kompetenzerwerb und Leistungsvergleich auf Lehrer-, Einzelschul-, Schulformen- oder auf Systemebene in den Vordergrund stellt, sondern versucht den Alltag der Akteure nachzuzeichnen und verstehen zu können.

Wir danken dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sowie dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst für die finanzielle Förderung des Projekts. Ohne die wohlwollende Unterstützung vieler Beteiligter wären unsere Untersuchungen nicht durchzuführen: Unser Dank gilt deshalb ebenfalls den beteiligten Schulen, den Schulleitungen, den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Allen Beteiligten danken wir herzlich für die Unterstützung und Teilnahme an dieser Studie. Ebenfalls danken wir Frau Sandra Keller für die formale Gestaltung dieses Zwischenberichts.

Tübingen, Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg, München, Schwäbisch Gmünd, Weingarten, im Dezember 2014

Forschungsgruppe ‚Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg (WissGem)‘

Prof. Dr. Thorsten Bohl, Eberhard Karls Universität Tübingen
Prof. Dr. Anja Ballis, Ludwig-Maximilians-Universität München
Prof. Dr. Petra Burmeister, Pädagogische Hochschule Weingarten
Prof. Dr. Stefan Immerfall, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Prof. Dr. Dagmar Kasüschke, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Prof. Dr. Timo Leuders, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Uwe Maier, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Dr. Kerstin Metz, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Prof. Dr. Markus Rehm, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Prof. Dr. Bernd Reinthoffer, Pädagogische Hochschule Weingarten
Prof. Dr. Gudrun Schönknecht, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Anne Sliwka, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Prof. Dr. Carsten Rohlf, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Dr. Silke Trumpa, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Prof. Dr. Albrecht Wacker, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Gesamtprojekt

1. Das Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden- Württemberg („WissGem“)

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

1.1 Genese und Kontext der Projektentstehung

Das Forschungsprojekt WissGem entstand als kooperativer Beitrag verschiedener Hochschulen auf die öffentliche Ausschreibung „Wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 2012). Die Ausschreibung erfolgte zum 3. Februar 2012 an alle Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg und war mit einer Einreichungsfrist der skizzierten Forschungsprojekte bis zum 15. März 2012 versehen. Sie war mit einem kompetitiven Antragsverfahren versehen. Bis zum Juni 2012 wurden zwei Begutachtungsrunden durchgeführt, ehe im Dezember 2012 die finale Entscheidung zur Vergabe erfolgte.

Im Rahmen des Zuschlags wurde der „Antrag zur Begleitforschung“ (gemeinsamer Antrag der Standorte Tübingen, Weingarten, Freiburg und Heidelberg, jetzigen Teilprojekte 1 und 2) mit zwei Teilanträgen des Schwäbisch Gmünder Antrags zusammengeführt (jetzige Teilprojekte 3 und 4), so dass WissGem insgesamt aus vier Teilprojekten besteht. Diese Zusammenführung erforderte in Teilen inhaltliche und organisatorische Umstrukturierungen. Insbesondere wurde im Vergleich zum ursprünglichen Begleitforschungsantrag der Schwerpunkt ‚Regionale Schulentwicklung‘ verändert, weil dieser im Gmünder Teilprojekt prominent vertreten wird und einen konstitutiven Bereich der dortigen Antragstellung bildete.

In der Ausschreibung des Ministeriums zur wissenschaftlichen Begleitforschung wurden folgende inhaltliche Vorgaben formuliert, welche die Leitlinien der Projektkonzeption bilden: „Die Begleitforschung untersucht Prozesse im Bereich Unterricht, Schule, Professionalisierung“. Darin vorgesehen war die Finanzierung von Stipendien und Abordnungen von Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Zweck. Nach der Auftragserteilung erfolgten die Stellenbesetzungen über eine eigene Ausschreibung und über ein kriteriengeleitetes Bewerbungsverfahren mit einer Besetzungskommission aus mehreren beteiligten Standorten. Entlang der Kriterien Eignung und Befähigung wurde die Personalauswahl bis zum März 2013 in mehreren Runden getroffen, anschließend die Stellenbesetzungen bis Juli 2013 vollzogen. Zum 1. August 2013 begann die Projektförderung, sie endet zum Juli 2016. Im November 2013 fand eine Auftaktveranstaltung an der Eberhard Karls Universität Tübingen statt. Hier wurden das Ziel des Projekts und die angedachten Vorgehensweisen einem Fachpublikum und der Öffentlichkeit vorgestellt.

Das Projekt wird insgesamt an sechs Hochschulstandorten durchgeführt (Tab. 1.1). Ungeachtet der Projektgesamtkoordination sind die Verantwortlichkeiten für die Teilprojekte wie folgt festgelegt:

	Teilprojekt 1	Teilprojekt 2	Teilprojekt 3	Teilprojekt 4
beteiligter Standort	UniTÜ, PHHD, UniHD; PHFR, PHWG, LMUMÜ	Uni Tübingen	PH Schw. Gmünd	PH Schw. Gmünd
verantwortlich	Prof. Dr. Thorsten Bohl (Tü), Prof. Dr. Carsten Rohlf's (PHHD), Prof. Dr. Markus Rehm (PHHD), Prof. Dr. Albrecht Wacker (PHHD), Prof. Dr. Anne Sliwka (UniHD), Prof. Dr. Timo Leuders (PHFR), Prof. Dr. Gudrun Schönknecht (PHFR), Prof. Dr. Petra Burmeister (PHWG), Prof. Dr. Bernd Reinthoffer (PHWG), Prof. Dr. Anja Ballis (LMUMÜ)	Prof. Dr. Thorsten Bohl (TÜ)	Prof. Dr. Stefan Immerfall, Prof. Dr. Dagmar Kasüschke (beide PHSG)	Prof. Dr. Uwe Maier, Dr. Sibylle Jäger (PHSG), Dr. Kerstin Metz (PHLB)
Projektmitarbeiter/in	Sibylle Meissner (TÜ), Sara Derscheid (TÜ), Franziska Heller(TÜ), Elisabeth Hahn (PHHD); Karin Haupt-Mukrowsky (PHHD), Lisa Schäfer (PHWG), Manuela Heske (PHWG), Eva Bennemann (PHFR)	Andrea Batzel-Kremer, Eva Prinz, Samuel Merk (alle TÜ)	Bärbel Amerein, Björn Elsner, Bianca Strohmaier (alle PHSG)	Nina Grausam (PHSG)

Tab. 1.1: WissGem: Standorte, Teilprojektverantwortliche und Projektmitarbeiter/innen

1.2 Begleitforschung: Begriff, Forschungsstand, Folgerungen für WissGem

Der Begriff ‚Begleitforschung‘ wird in zahlreichen Disziplinen verwendet, beispielsweise in der Betriebswirtschaft (z.B. Zimmer, 1997) oder Politikwissenschaft (z.B. Glaser & Schuster, 2007). In der Erziehungswissenschaft ist er in unterschiedlichen Feldern geläufig, z.B. in der Berufspädagogik (z.B. Jenewein 2005), in der Sozialpädagogik (z.B. Bolay, Flad & Gudbrod, 2005) oder in der Schulpädagogik (z.B. Holtappels, Klemm & Rolff, 2008). Eine gewisse Tradition hat der Begriff in der Schulpädagogik, die sich insbesondere in Untersuchungen an Reformschulen zeigt (z.B. in den Forschungsarbeiten an der Laborschule Bielefeld).

Begleitforschung als Begriff wird disziplinimmanent nicht nur unterschiedlich definiert, sondern insbesondere für verschiedene Forschungsdesigns verwendet. Zudem zeigen sich deutliche Schnittmengen zur Evaluationsforschung und zur Innovationsforschung, je nach Realisierung auch zur Praxisforschung oder Aktionsforschung. Schulische Begleitforschung versucht ein multiperspektivisches Wissen über die Institution und die in ihr verlaufenden mikroanalytischen Prozesse zu gewinnen. Ihre Ziele sind das Erkennen regelhafter Zusammenhänge, typischer Handlungsmuster, die Analyse von Entwicklungsprozessen, die Problemidentifikation und -exploration und im Gesamten eine Innovationsförderung auf wissenschaftlicher Grundlage (Horstkemper und Tillmann, 2004; Landesinstitut für Schule Bremen LIS (2009)). Im Kern des Begriffs zeigen sich nach Ackermann (2011) drei Wesensmerkmale: *Erstens* richtet sich eine wissenschaftliche Begleitforschung in der Regel auf eine bestimmte Innovation oder ein bestimmtes innovatives Projekt oder Programm. Das Projekt selbst kann dabei unterschiedlich komplex sein. *Zweitens* ist Begleitforschung in der Regel gestaltungsorientiert angelegt und fokussiert Strategien für Problemlösungen. *Drittens* ist Begleitforschung in der Regel alltagsnah ausgerichtet, sie orientiert sich an der schulischen Wirklichkeit und formuliert Möglichkeiten der Übertragung der Erkenntnisse auf andere Kontexte.

Alle drei aufgezeigten Merkmale können auf die Konzeption von WissGem bezogen werden. *Zunächst* ist der Gegenstand die Implementation der Schulform Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg und der damit einhergehende Transformations- und Veränderungsprozess auf allen Ebenen des Bildungssystems (System, Region, Einzelschule, Schulorganisation, Pädagogische Professionalität und Unterricht). *Zweitens* werden die im Teilprojekt 1 beteiligten Schulen unterstützt: Sie erhalten hierzu an zwei Zeitpunkten einen differenzierten Bericht zu Ihrer bisher geleisteten Arbeit („Schulbericht“), der darüber hinaus auch Empfehlungen für die wei-

tere Entwicklung enthält. Zudem ist der Gesamtbericht so angelegt, dass in einer zusammenführenden Synthese unterschiedlicher methodischer Zugänge sowohl auf Ebene der Teilprojekte als auch mit Blick auf das Gesamtprojekt konkrete Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Gemeinschaftsschulen (bzw. auch anderer Schulformen, bzw. des Schulsystems) benannt werden. *Drittens* ist die Begleitforschung WissGem äußerst alltagsnah ausgerichtet, insbesondere im Teilprojekt 1 werden zehn Gemeinschaftsschulen über zwei Jahre hinweg in ihrem Alltag begleitet. Insofern zeigt sich insgesamt, dass der Begriff ‚Begleitforschung‘ für das hier vorgestellte Projekt zutreffend ist, wenn auch die spezifische Umsetzung – gerade im Gegensatz zu vielen Begleitforschungsprojekten der 1970er bis 1990er Jahre – anders konzipiert ist. Insbesondere liegt die Unterscheidung zu diesen Projekten im Ziel von WissGem, über die prozessbezogene Begleitforschung an den Einzelschulen hinaus, präferiert die systembezogenen Veränderungen auf der Makroebene des Bildungssystems in den Blick zu nehmen.

Mit diesen drei Merkmalen ist im Kern das potentiell anregende, jedoch gleichermaßen spannungsreiche Verhältnis von wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn (losgelöst von praktischem Handlungsdruck) und schulischer Praxis (permanent unter Problemlösungsdruck stehend) angesprochen (Ackermann, 2011). Während noch in der Phase der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre häufig eine über politische Reformen gedachte praktische Verwertbarkeit der Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Studien unmittelbar anvisiert war, die, aus rückwärtiger Sicht betrachtet, kaum in einem kausalen Verhältnis verwirklicht werden konnte, ist diesbezüglich aktuell in der Forschung ein Umdenken und ein modifizierter Steuerungs-begriff anzutreffen, welcher die Eigenlogik des komplexen Systems betont und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Systemintervention herausarbeitet (z.B. Fend, 2006; Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007). Was für die Praxis als Chance für eine reflektierte und datenbasierte Schulentwicklung interpretiert wird, ist in dieser Form unter wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodischen Gesichtspunkten umstritten (Altrichter, 1990; Altrichter & Gsetzner, 1993). Hinzu kommt, dass sich mittlerweile – im Gegensatz zur Hochphase einer eher an der Aktionsforschung angelehnten Begleitforschung in den 1990er Jahren – der forschungsmethodische Anspruch im deutschsprachigen Raum deutlich erhöht hat. Forschungsdesigns haben sich in den vergangenen ca. 15 Jahren insbesondere in der quantitativen Forschung ganz erheblich weiterentwickelt und ausdifferenziert (z.B. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010; Böhm-Kasper, Göbel & Gräsel, 2011; Kane, Kerr & Pianta, 2014). Statistische Analysen wie mehrebenenanalytische Verfahren, Propensity Score Matching oder Umgang mit fehlenden Daten zählen seit einigen Jahren zu den Standards quantitativer Forschung. In der qualitativen Forschung wurden u.a. computerbasierte Auswertungsverfahren eingeführt, auch in diesem Bereich haben sich die Verfahren erheblich ausdifferenziert (z.B. Friebertshäuser u.a., 2010). Das Forschungsdesign von WissGem ist vor diesem Hintergrund über seine differenzierte Anlage in vier Teilprojekten dem doppelten Ziel verpflichtet, einerseits auf verschiedenen Ebenen wissenschaftliche Erkenntnisse zum Gegenstand zu gewinnen, aber auch darüber hinaus gestaltungsorientiert auf die Einzelschulen zu wirken.

Für die beteiligten Schulen ist eine Rückmeldung zu ihrem Prozess für die Beteiligung am Projekt zentral, zumal sie sich dadurch berechtigterweise forschungsbasierte Impulse für die weitere Entwicklungsarbeit erhoffen. Gerade der Bereich der Rückmeldeformate (für Einzelschulen oder einzelne Lehrkräfte) im Anschluss an Forschungsarbeiten oder Diagnose- und Vergleichsarbeiten wurde in den vergangenen Jahren erheblich weiterentwickelt, wenn hier auch sicherlich noch viel Entwicklungspotenzial besteht. Insofern hat sich die empirische Bildungsforschung der Frage der Nutzung von Daten zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität im deutschsprachigen Raum (z.B. Altrichter, 2010; Wacker, Maier & Wissinger, 2012) und international (z.B. Kane, Kerr & Piant, 2014) intensiv gewidmet und sich diesbezüglich einem Grundanliegen schulischer Begleitforschung angenähert.

Das Spannungsfeld zwischen Erfüllung wissenschaftlicher Standards und Unterstützung der Schulen bei der Gestaltung ihres Schulentwicklungsprozesses wurde in WissGem (Teilprojekt 1) über eine klare Trennung der Funktion, Arbeitstätigkeit und insbesondere der Berichtstätigkeit der Begleitforscherinnen zu lösen versucht. Die Unterstützung der Schulen erfolgt über zwei schriftliche Berichte (Zwischenbericht und Abschlussbericht zum jeweiligen Schulentwicklungsprozess) und deren Diskussion in den entsprechenden schulischen Gremien,

verbunden mit gemeinsamen Überlegungen zur Weiterentwicklung. In diesem Zusammenhang ist auf Schwierigkeiten hinzuweisen, die aus dem Ziel der Gestaltungsorientierung für die Schulen erwachsen und Folgen für das Projekt zeitigen. Für eine alltagsnahe und forschungsmethodisch anspruchsvolle wissenschaftliche Begleitforschung ergibt sich konsequenterweise eine nicht triviale Rekrutierungs- und Qualifizierungsherausforderung: Begleitforscherinnen, die regelmäßig ‚ihre‘ Schule besuchen, müssen nicht nur in kurzer Zeit methodisch geschult werden, sie müssen auch die Fähigkeit und Sensibilität mitbringen, sich im schulischen Umfeld ebenso distanziert und souverän, wie bescheiden und kenntnisreich zu bewegen. Diese Ausbalancierung verschiedener Interessen kann im Alltag zu ganz erheblichen Spannungsfeldern führen, die von einzelnen Begleitforscherinnen vermutlich selten gelöst werden können, zu denen sie sich jedoch reflektiert und professionell verhalten müssen. Eine Jonglage zwischen den Vorgaben und Ansprüchen der wissenschaftlichen Forschungsarbeit, den begründeten Interessen der Einzelschule sowie den persönlichen Möglichkeiten und Grenzen der Mitarbeitenden ist dementsprechend erforderlich. Zudem stellt der skizzierte forschungsmethodische Anspruch nicht nur hohe Anforderungen an die Qualifizierung, sondern ist in aller Regel mit Konsequenzen verbunden, die für die schulischen Akteure nicht immer nachvollziehbar sind (z.B. Testung von Instrumenten, hoher Zeitaufwand für Schulung, Verweigerung von rezeptartigen Antworten auf alltägliche Fragen, Bestehen auf Einhaltung der Vorgaben des Datenschutzes). Die doppelte Zielstellung des Forschungsprojekts erfordert einen hohen Kenntnisstand der Mitarbeiter sowie deren professioneller Umgang in den Situationen an der Einzelschule.

Wie im Folgenden anhand aktueller Begleitforschungsstudien gezeigt wird (s.u.), wird der Begriff Begleitforschung derzeit zwar wie erwähnt für sehr unterschiedliche Designs verwendet, größtenteils jedoch mit gängigen Verfahren der empirischen Bildungsforschung i.w.S. (d.h. mit quantitativen und qualitativen Verfahren) eingelöst. Eine Nähe etwa zur Aktionsforschung, wie sie die Geschichte der Schulbegleitforschung nahelegt, ist dabei offensichtlich immer seltener, derzeit jedenfalls kaum (mehr) zu beobachten. Ebenfalls abzugrenzen ist der Begriff aufgrund seiner methodisch anvisierten Breite von (Einzel-)Fallstudien, die i.d.R. idiographisch vorgehen und sich hauptsächlich, bezogen auf einen oder wenige Fälle, am Paradigma qualitativer Sozialforschung orientieren (Horstkemper & Tillmann, 2004).

1.3 Aktuelle Begleitforschungs- und Evaluationsstudien zur Einführung neuer integrativer Schulformen im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum zeigt sich im Gesamtblick über alle Bundesländer hinweg eine Tendenz zu abnehmenden Schulformen im Sekundarbereich (vgl. dazu die differenzierte Übersicht von Tillmann, 2013), die zunächst von der nahezu unveränderten Beibehaltung des Gymnasiums (als G8 oder G9) geprägt ist. Neben dem Gymnasium zeigt sich eine Fülle unterschiedlicher Schulformen in Quantität, Begrifflichkeit, innerer Ausgestaltung und äußerer Anschlussmöglichkeiten. Beispielhaft sei hier auf die Mannigfaltigkeit der Begriffe Sekundarschule, Stadtteilschule, Regionale Schule, Oberschule, Realschule plus, Mittelschule usw. aus der bundesdeutschen Diskussion im Sekundarschulbereich verwiesen. Eine Tendenz in Richtung Zweigliedrigkeit ist erkennbar, aber nur selten in Reinform vorhanden (Schleswig-Holstein und Saarland). Angesichts der anvisierten, aber unterschiedlich vollzogenen Reduzierung der Schulformen neben dem Gymnasium, lässt sich darüber hinaus eine Tendenz zu integrativeren Schulformen ablesen, sei es in Form der Zusammenführung der ehemaligen Hauptschule mit der ehemaligen Realschule (z.B. als Realschule Plus in Rheinland-Pfalz) oder in Form einer neuen integrativen Schulformen mit allen Bildungsgängen (z.B. Stadtteilschule in Hamburg oder Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg).

Die Systemveränderungen erzeugen vielfältige Fragenstellungen und Forschungsarbeiten auf unterschiedlichen Ebenen. Insgesamt ist aktuell auf eine größere Anzahl von Studien zu verweisen, die sämtlich Teilaspekte der Systementwicklung aufgreifen. Sie können hier nur beispielhaft angeführt werden:

- zur Situation und zu Innovationen an einzelnen Schulformen, insbesondere zum Gymnasium, z.B. zu Verbleibchancen am Gymnasium (Hillebrand, 2012)
- Begleitforschungsprojekte zu Modellvorhaben, z.B. zur Gestaltungsautonomie in Nordrhein-Westfalen (Holtappels, Klemm & Rolff, 2008) oder zur Regionalen Schule (Mahr-George, 1996; vgl. allgemein Weishaupt, 1992)
- zu Übergängen zwischen Schulformen in einem Bundesländervergleich (Bellenberg, 2012)
- mit einem Vergleich der Leistungsentwicklung an unterschiedlichen Schulformen, z.B. ein Vergleich der Leistungsentwicklung an den sechsjährigen Grundschule vs. Gymnasium (Berliner ELEMENT-Studie, Baumert u.a., 2009); zur Einführung der sechsstufigen Realschule in Bayern (Piopiunik, 2013)
- Studien zum Umgang mit Heterogenität, z.B. das Züricher Projekt ‚Personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen (perLen)‘ (2012-2015; vgl. Reusser, 2012)

Angesichts dieser Bewegungen in der Schulsystemlandschaft entstand eine gewisse, wenn auch überschaubare Zahl von Evaluationen oder Begleitforschungen im Zusammenhang mit der Einführung neuer Schulformen im deutschsprachigen Raum. Im Folgenden werden aktuelle Studien aus dem Sekundarschulbereich vorgestellt, die sich auf die (Begleit-)Forschung von Gemeinschaftsschulen oder Schulformen mit affinen integrativen Grundkonzepten im Vergleich zum Forschungsprojekt WissGem beziehen. Dabei werden nur zusammenfassende Ergebnisse skizziert. Zunächst erfolgt ein Blick auf Untersuchungen aus der Bundesrepublik, sodann erweiternd auf Studien aus Österreich und der Schweiz.

Schleswig-Holstein hat mit der Implementierung der Gemeinschaftsschule vergleichsweise früh das Schulsystem verändert und führte in einem vierjährigen Prozess die Gemeinschaftsschule und ebenso die Regionale Schule ein. Mittlerweile zielt das Bundesland auf eine Zweigliedrigkeit aus Gymnasium und Gemeinschaftsschule, wobei beide Wege zum Abitur führen. An neun Gemeinschaftsschulen wurden im Jahr 2013 Oberstufen genehmigt (Johannsen, 2014). Jürgen Wiechmann (2011b, vgl. auch 2011a) veröffentlichte dazu einen Artikel, in dem er die regionalen Kontexte der Einführung der Gemeinschaftsschule beleuchtete, er geht dabei von der hohen Bedeutung regionaler Bedingungen und Ressourcen für die Entscheidung zu einer Schulsystementwicklung bzw. zur Beantragung der Gemeinschaftsschule aus. Untersucht wurde der regionale Kontext an 359 Schulen mittels einer Diskriminanzanalyse auf den drei Ebenen der Einzelschule, des Schulträgers und der Landkreise. Neben weiteren, insgesamt differenziert zu betrachtenden Befunden, weist Wiechmann zwei empirisch ermittelte Faktoren auf der Ebene der Schulträger nach, die für die Entscheidung relevant sind: die raumstrukturelle Situation einerseits und die wirtschaftliche Situation andererseits. „Gemeinschaftsschulen“, so Wiechmann (2011b, S. 549), „entstehen vor allem in peripheren Räumen, in denen sie meist das einzige Angebot darstellen. (...) Der zweite auffällige Faktor, die Schuldenlast des Schulträgers, weist darauf hin, dass die lokale Schulentwicklung nicht nur an raumstrukturelle Bedingungen, sondern auch an vorhandene finanzielle Ressourcen gebunden ist.“ Hinzu kommt nach seiner Auffassung noch die Bedeutung des aktiven Gestaltungswillens der kommunalen und regionalen Akteure. Über diese Faktoren auf der Ebene des Schulträgers hinaus identifiziert Wiechmann auf der Schulebene vor allem die Zügigkeit der Schulen, also deren Größe, daneben auch und nicht im gleichen Maße bedeutsam, den lokalen Konkurrenzdruck und die Klassengröße. In dieser Forschung von Wiechmann wird zusammenfassend deutlich konturiert, dass ein Gestaltungswille der Schulen „nur in Verbindung mit den erforderlichen Ressourcen zur tatsächlichen Gestaltung eine veränderten Schule führt“ (Wiechmann, 2011b, S. 551).

In Sachsen wurde im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus eine Begleitforschung ‚Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche ‚Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule‘ durchgeführt (Schmächtig, Adolph & Melzer, 2008; Schmächtig, Adolph & Melzer, 2012). Untersucht wurden acht Schulversuchsschulen (Mittelschulen, Nachbarschaftsschulen) und acht Vergleichsschulen (Mittelschulen und Gymnasien). In einem längsschnittlichen Verfahren erfolgte ein Vergleich in den Jahrgangsstufen 6, 8 und 10. Bei den ‚Schulen mit besonderem pädagogischen Profil‘ handelt es sich um Schulen mit spezifischen Merkmalen, wie z.B. längeres gemeinsames Lernen und individuelle Förderung. Diese Schulen weisen damit ähnliche Merkmale auf wie die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg; identisch sind sie jedoch nicht

(z.B. ist dort Notengebung vorhanden). Die Nettostichprobe beträgt 268 Schülerinnen und Schüler. Folgende Erhebungsverfahren wurden eingesetzt: Schülerfragebogen (schülerbezogene Merkmale und Leistungsdaten, diese als Noten und Ergebnisse der sächsischen Kompetenztests), Kognitiver Fähigkeitstest KFT, Dokumentenanalyse und Expertengespräche; dazu wurde für die beteiligten Schulen ein „Schulportfolio“ erstellt. In der Studie wird mit einem „Erwartungswert“ gearbeitet (Schmächtig, Adolph & Melzer, 2012, S. 22f.). Die dabei ermittelten, regressionsanalytisch geschätzten Werte erlauben einen gerechteren, von der sozialen Herkunft weitgehend unabhängigen Vergleich der erhobenen Zensuren. Die Autoren fassen die Ergebnisse im Leistungsbereich wie folgt zusammen: „Die Schüler der beiden Schulversuchsschulen der Kohorte I nehmen innerhalb beider Subtests eine Mittelstellung hinsichtlich ihrer Testleistung bzw. ihres Kompetenzzuwachses ein. Hervorzuheben ist hierbei bezüglich beider Fähigkeitsbereiche, v. a. jedoch im verbalen Subtest, die deutlich geringere Streuung der Testleistungen gegenüber jener der Vergleichsmittelschulen“ (Schmächtig, Adolph & Melzer, 2012, S. 132). Mehrere untersuchte Merkmale werden an den Modellschulen positiver eingeschätzt als an den Vergleichsschulen, insbesondere individuelle Förderung und Schulfreude. Auffällig ist, dass einige Merkmale in Klassenstufe 8 deutlich schwächer eingeschätzt werden als in Klassenstufe 6. Durchweg sind Unterschiede zwischen den Einzelschulen derselben Schulform erkennbar. Die Ergebnisse werden im Zwischenbericht 2012 differenziert auf Einzelschulebene berichtet. Insgesamt zeigt diese Studie, dass die sächsischen Modellschulen auch im Leistungsbereich nicht schlechter abschneiden als die Vergleichsschulen, wobei insbesondere die deutlichen Unterschiede auf Einzelschulebene auffallen.

Der Berliner Bericht ‚Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2013; im Folgenden „Senatsverwaltung Berlin, 2013“) stellt den vierten Bericht im Rahmen dieses Begleitforschungsprojektes dar. Der Bericht ist in zwei Teile gegliedert: einem ersten Teil, der Lernstandserhebungen referiert, sowie einem zweiten Teil, der eine Lehrkräftebefragung von 2013 ausführt und über die Lernausgangslagenerhebung der Schülerinnen und Schüler aus 15 Gemeinschaftsschulen informiert. Zum Vergleich der Kompetenzentwicklung werden die Berliner Daten mit Daten aus Hamburg verglichen. Zum ersten Teil: Über standardisierte Tests aus der Hamburger KESS-Studie wurde 2013 eine dritte Lernstandserhebung mit mehr als 1.000 Schülerinnen und Schülern durchgeführt (u.a. Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, zudem fachbezogene Schülerwahrnehmungen). Zusammenfassend werden die Befunde wie folgt berichtet: „Mit Werten zwischen $d = 1,56$ und $d = 1,70$ erzielten die Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler in den Kompetenzbereichen Leseverständnis, Orthografie und Englisch beachtliche Lernzuwächse im Verlauf der vierjährigen Sekundarstufe I. Sie liegen im Leseverständnis substantiell, in Orthografie und Englisch geringfügig oberhalb der mittleren Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler aus der Hamburger Vergleichsgruppe. In Mathematik fiel der mittlere Lernzuwachs der Berliner Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler etwas ($d = 1,35$), in den Naturwissenschaften erheblich ($d = 0,71$) geringer aus und lag deutlich unter den mittleren Lernzuwächsen der Hamburger Vergleichsgruppe. (...) Besonders hervorzuheben sind die deutlich überdurchschnittlichen Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler aus den drei Berliner Gemeinschaftsschulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Sozialmilieus. Sie weisen auf bemerkenswerte kompensatorische Fördererfolge hin“ (Senatsverwaltung Berlin, 2013, S. 2f.). Auch hier werden auf Einzelschulebene differente Befunde und zudem sehr unterschiedliche soziodemografische Voraussetzungen berichtet (Senatsverwaltung Berlin, 2013, S. 17). Der zweite Teil referiert eine Lehrkräftebefragung, an der 630 Lehrkräfte teilnahmen. Die folgenden Untersuchungsbereiche wurden berücksichtigt: Unterrichtsqualität, Ziel- und Inhaltskultur, Lern- und Verstehenskultur, Kommunikations- und Unterstützungskultur sowie schulinterne Bedingungen für Unterrichtsentwicklung. Hier zeigte sich aus den Urteilen der Lehrerinnen und Lehrer ein Unterricht, der recht hohe bis hohe Ausprägungen zu zentralen Merkmalen der Gemeinschaftsschulen aufwies, etwa bei individueller Förderung, Orientierung an individuellen Fortschritten oder unterrichtsbezogener Kooperation. Auch zu Merkmalen der Unterrichtsqualität wie z.B. Klassenführung wurden von den Lehrkräften hohe Einschätzungen angegeben. Insgesamt variieren die Befunde der Lernstandserhebungen im Vergleich zur Kontrollgruppe der Hamburger Schülerinnen und Schüler: Sie sind stärker im Leseverständnis, in Orthografie und im Fach Englisch, schwächer dagegen in Mathematik und insbesondere in den Naturwissenschaften. An den Gemeinschaftsschulen konnten auffällige kompensatorische Fördererfolge berichtet werden.

Ebenfalls in Berlin wurde die Strukturreform, die sich mit der Integrierten Sekundarschule hin zu einem Zwei-Säulen-Modell entwickelt, mit Blick auf den Übergangsbereich von der Grundschule in diese modifizierte Sekundarstufe untersucht (Maaz u.a., 2013). Relevante Merkmale des neuen Übergangsverfahrens sind insbesondere, dass an der Integrierten Sekundarschule einmal aufgenommene Schülerinnen und Schüler von Seiten der Schule nicht mehr abgegeben werden können; das Entscheidungsrecht der Eltern bleibt davon unberührt. Am Gymnasium gilt dieselbe Regel nach einem Probejahr (Baumert u.a., 2013a, S. 15f.). Im Übergang von der Grundschule entscheiden die Eltern, welche Schulform sie wählen. Besondere Verfahren bestehen bei einer Übernachtfrage an einer Schule. Im Mittelpunkt der Studie stand die Sichtweise der Akteure (Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler) zur Zweigliedrigkeit und zum neuen Übergangsverfahren. Die BERLIN-Studie ist längsschnittlich angelegt und verläuft in mehreren Phasen bis 2017. Derzeit liegt der erste Bericht (Maaz u.a., 2013) vor. Schriftlich befragt wurden hier in mehreren Wellen Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Schulleitungen. Zusammenfassend einige Ergebnisse (Baumert u.a., 2013b): Mit Blick auf die Zweigliedrigkeit konnte insgesamt eine deutliche Zustimmung festgestellt werden, die Abschaffung der Hauptschule fand insgesamt ebenfalls Akzeptanz, die Einführung eines ungegliederten Schulsystems wurde dagegen mehrheitlich abgelehnt. Es zeigten sich jeweils schulformspezifische und gruppenspezifische Unterschiede, die hier nicht berichtet werden. Hohe Akzeptanz fand die Parallelität zweier Bildungsgänge, die beide zum Abitur führen, insbesondere bei den Eltern. Die Entkopplung von Bildungsgang und Abschluss scheint von ihnen hochakzeptiert. Ebenfalls hochakzeptiert wurde von Schülern und Eltern die Einführung der Ganztageschule. Ein Streitthema war der Verzicht auf Klassenwiederholungen. Gymnasialschulleitungen votierten hier mehrheitlich dagegen, Schulleitungen der Integrierten Sekundarschulen jedoch mehrheitlich dafür. Eltern waren größtenteils gegen den Verzicht auf Klassenwiederholungen. Das neue Übergangsverfahren selbst fand hohe Zufriedenheit und weitgehend Akzeptanz. Ein weiteres interessantes Ergebnis dieser Studie ist die Priorisierung der Eltern bei der Schulwahl: Sie entscheiden für sich erst die Schulform und anschließend die Einzelschule – wobei hier die städtische Situation in Berlin mit zu berücksichtigen ist, die eine vergleichsweise gute Erreichbarkeit verschiedener Einzelschulen erleichtert. Die Autoren führen weiter aus, „...dass die Philosophie des Zwei-Säulen-Modells, in beiden Schulformen alle Abschlüsse anzubieten, in der Elternschaft verstanden wurde“ (Baumert u.a., 2013b, S. 276). Bei ungefähr einem Drittel der Eltern – bei denjenigen, die als Wunschschulen beide Schulformen (Integrierte Sekundarstufe und Gymnasium) angaben – erhält die Einzelschule (Passung und Qualität) die entscheidende erste Priorität bei der Schulwahl. Auffällig ist auch die Unternachfrage bei integrierten Sekundarschulen, die aus ehemaligen Hauptschulen bzw. auch zusammengelegten Hauptschulen und Realschulen stammen (Baumert u.a., 2013b, S. 278f.) – sie sind deutlich weniger akzeptiert als diejenigen Sekundarschulen, die aus Realschulen alleine oder aus Gesamtschulen mit angeschlossener Oberstufe entstanden. Die Befunde verdeutlichen klar, dass Eltern die vorausgehende Geschichte der Einzelschule und ihrer jeweiligen vorherigen Schulform sehr deutlich wahrnehmen und in ihrer Entscheidung berücksichtigen. In einer Folgeuntersuchung zwei Monate nach Schuljahresbeginn konnten sehr hohe Zufriedenheitswerte für die gewählte Schule ermittelt werden: Erstwunsch (Zweitwunsch): 90 (80) Prozent sowie eine hohe oder sehr hohe Zufriedenheit.

Ähnliche Veränderungen wie in den Ländern der Bundesrepublik vollziehen sich derzeit auch in Österreich und der Schweiz. Die Studien und Befunde aus diesen beiden Ländern sind ihrer Anlage und ihren Befunden bedeutsam für die Diskussion und sollen hier deshalb angeführt werden. In Österreich wurde 2008 die ‚Neue Mittelschule‘ zunächst als Schulversuch, ab 2012 verbindlich als Regelschule eingeführt, sie wurde größtenteils aus den zuvor bestehenden Hauptschulen heraus entwickelt. Die Neue Mittelschule nimmt Schülerinnen und Schüler von Klassenstufe 5 bis 8 auf und steht damit neben der Unterstufe der Allgemeinen Höheren Schule (AHS). Mit Individualisierung und Differenzierung sind die zentralen Ansprüche definiert. Zur Einführung der Neuen Mittelschule wurde eine Begleitforschung als Monitoring eingerichtet, zu der mittlerweile vier Studienberichte vorliegen (2010, 2011, 2012, 2013). Dabei wurde ausschließlich die Zufriedenheit der Eltern über Telefoninterviews ermittelt (2013: n=500). Erfragt wurden u.a. Informiertheit, erster Eindruck, Lernkultur, soziale Öffnung, Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie Angaben zur Tagesbetreuung. Insgesamt zeigt sich eine deutliche Zufriedenheit mit der Schulform der Neuen Mittelschule. Allerdings sind die Befunde

im Vergleich zu den hier bisher genannten Studien wenig ausdifferenziert und beinhalten kaum Erklärungspotenzial.

Der Schweizer Kanton Zürich stellte 2005 die Weichen für ein eher integratives Schulsystem, das für die Schulen in der Sekundarstufe die Möglichkeit vorsieht, in maximal drei Fächern Anforderungsstufen zu differenzieren (Reusser u.a., 2013a), also (schulintern) niveaubezogene Gruppenbildungen vorzunehmen. Im Kern wurden dadurch Fragen des angemessenen Umgangs mit Heterogenität adressiert. Die Vergabe der Begleitforschung erfolgt unter der Zielsetzung „[...] die Unterrichtspraxis in der Umsetzungsphase zu dokumentieren sowie Erfolgsrezepte und Problemlagen zu eruieren, welche Ansatzpunkte für Umsetzungshilfen seitens der Bildungsdirektion liefern können“ (Reusser u.a., 2013b, S. 9). Der Auftraggeber forderte Auskunft über sechs Bereiche: (1) empirische Befunde zur Unterrichtsqualität in heterogenen Lerngruppen, (2) Qualitätsmerkmale von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, (3) den Umgang mit Vielfalt und Integration in anderen Kantonen, (4) die praktische Umsetzung in Züricher Volksschulen, (5) mögliche Grenzen integrativer Schulung und (6) notwendige Unterstützungsleistungen. Der Bericht beinhaltet ein Sammelreferat zum Stand der Forschung, in einem empirischen Teil werden dazu sechs Fallstudien sowie Befunde einer Online-Befragung an 18 Volksschulen berichtet. Der Forschungsstand wurde bemerkenswert differenziert und umfassend gesichtet. Im Rahmen der Fallstudien werden mehrere Verfahren realisiert: Dokumentenanalyse, Interviews mit Schulleitungen, Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, Unterrichtsbeobachtungen und Online-Befragungen. Die Befunde der Online-Befragung zeigen nach Reusser u.a. (2013b, S. 368ff.), dass die integrative Schulform grundsätzlich positiv beurteilt wird. Vorbehalte dagegen bestehen bei der Umsetzung und zu den Rahmenbedingungen – hier zeigen sich auch Grenzen, die Reusser u.a. wie folgt ausführen: „Aus der Sicht der Sekundarlehrpersonen nimmt die Belastung für die Lehrpersonen durch die integrative Schulform zu. Die Klassenführung wird anspruchsvoller und es wird schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen. Integrative Schulung scheint in jenen Sekundarschulen gut zu funktionieren, in denen statt in Jahrgangsklassen in alters- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen unterrichtet wird. In gegliederten Sekundarschulen mit Jahrgangsklassen hingegen tragen die Lehrpersonen der tieferen Niveaus die Integrationslast. Die Sek-B-Klassen drohen zu verkappten Sonderklassen zu mutieren mit (teils) demotivierten Schülerinnen und Schülern, die von „billigeren“ (Regel-) Lehrpersonen geführt werden“ (Reusser u.a., 2013b, S. 368f.). Als ein besonderes Problem werden die Lehrmittel für individualisierte Settings benannt (Reusser u.a., 2013b, S. 270). Im Rahmen der Fallstudien wurden drei Schulen identifiziert, die bei der Umsetzung als integrative Schulform bereits weit vorangeschritten sind. Diese „repräsentieren einen (vorläufigen) Zielzustand, der anderen als Richtschnur dienen kann“ (Reusser u.a., 2013b, S. 373). Die Schulen wurden über eine Fülle pädagogisch-didaktischer bzw. schulentwicklungsbezogener Merkmale definiert, beispielsweise werden eine längere Erfahrung mit integrativer Schulentwicklung, zahlreiche Weiterbildungen, die Kombination geführter und offener Phasen und regelmäßige Teambesprechungen in fixen Zeitformaten aufgeführt. Die Lehrkräfte selbst benennen vier Erfolgsrezepte: (1) klare, gemeinsam erarbeitete Leitlinien, (2) Gestaltungsfreiraum bei Umsetzung, (3) überlegte Personalpolitik und (4) enge Zusammenarbeit mit den Eltern vor allem bei der Umstellung auf jahrgangsdurchmischte Lerngruppen (Reusser, 2013b, S. 373). Im Bericht werden darüber hinaus Problemzonen benannt, beispielsweise zu viele Lehrpersonen pro Klasse oder mehr Unterrichtszeit für integrative Klassen. Insgesamt schlüsselt der Bericht insbesondere den Unterrichtsbereich hochdifferenziert auf und weist auf dieser Basis am Ende 22 Empfehlungen auf unterschiedlichen Ebenen aus. Das Design der Studie ist in Teilbereichen affin zum Forschungsprojekt WissGem angelegt, insbesondere in der Fokussierung des Unterrichts, der Erhebung von Fallstudien und der didaktisch akzentuierten Interpretation und Diskussion der Befunde.

Damit liegen sowohl bundesdeutsche als auch internationale Studien vor, die unter der Bezeichnung Begleitforschung für die Einführung einer integrativen Schulform rubriziert werden können. Design, Verfahren und Instrumente unterscheiden sich deutlich. Unterschiede sind hinsichtlich der folgenden Merkmale erkennbar: (1) die Frage, welche Ebenen in den Untersuchungen präferiert werden, und, wenn die Unterrichtsebene im Mittelpunkt steht, (2) inwiefern Leistungs- bzw. Kompetenztests einbezogen wurden sowie (3) inwiefern eine alltagsnahe oder zumindest differenzierte Analyse des Unterrichts bzw. des Umgang mit Heterogenität im Unterricht berücksichtigt werden konnte. Es zeigt sich, dass alle Studien Schwerpunkte bilden und Einschrän-

kungen vollziehen müssen. Während beispielsweise Maaz u.a. (2013) mit Leistungstests arbeiten, ist hier keine alltagsnahe Begleitung des Unterrichts zu erkennen, bei Reusser u.a. (2013a, 2013b) ist es umgekehrt: Zwar werden hier keine Leistungstests verwendet, im Rahmen der Fallstudien jedoch Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt.

Im Umgang mit Heterogenität zeigen sich gelingende Formen, wobei Umsetzung und Ressourcenlage bzw. Rahmenbedingungen zuweilen kritisch zu betrachten sind. Recht gut erforscht sind die Perspektiven der Akteure (Maaz u.a., 2013; Institut für Empirische Sozialforschung, 2013) und die Leistungsentwicklung bzw. der Leistungsstand der integrativen Schulen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2013; Schmächting u.a., 2012). Allerdings ist die Befundlage insgesamt sehr dünn, insbesondere wenn bundesland-spezifische Unterschiede in den jeweiligen Vorgaben und Schulsystemen berücksichtigt werden. Die benannten Studien und Befunde bilden die Ausgangsbasis zur inhaltlichen Begründung von WissGem.

1.4 Zur inhaltlichen Begründung des Designs von WissGem

Während, wie dies bereits angeklungen ist, die Einführung integrativer Schulformen derzeit auch in anderen Bundesländern sowie in Österreich und der Schweiz ein wichtiges Thema ist, war für das vorliegende Forschungsprojekt die spezifische Ausgangslage in Baden-Württemberg maßgeblich (vgl. hierzu auch Kapitel 3). Die Implementation der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg führt schulformintern und schulformextern zu komplexen Transformationsprozessen. Hinsichtlich schulformexterner Transformationsprozesse ist bedeutsam, dass die neue Schulform die bislang vorhandene Gliederung in der Sekundarstufe weiter ausdifferenziert. Damit stellt sich stärker als bisher die Frage des gegenseitigen Verhältnisses der Schulformen, vor allem begründet durch die weitere Entkopplung von Schulform und Abschluss und damit den vermehrt auftretenden Konkurrenzsituationen (vgl. hierzu Kapitel 3). Schulformintern wird ebenfalls ein höchst umfangreicher (und in der Geschichte des Landes in dieser Form nicht aufzufindender) Transformationsprozess ersichtlich, zu dem vorab anzumerken ist, dass hauptsächlich ehemalige Werkrealschulen, nur in den seltensten Fällen ehemalige Realschulen, in diese neue Schulform transformiert werden und dies eine spezifische Ausgangssituation bildet. Die gesetzlich formulierten Merkmale der Gemeinschaftsschule stellen die Rahmenparameter der Veränderungen dar (vgl. Kapitel 3). Hinsichtlich der Abgrenzung zu unerwünschten Verfahren ist beispielsweise deutlich formuliert: „In keinem Fall gibt es eine Aufteilung in leistungsorientierte A, B, C-Kurse oder ähnliches“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014). Diese Merkmale erfordern eine Unterrichtsorganisation und –kultur, die sich an den meisten Schulen von bisherigen Praxen unterscheiden dürfte. Die Merkmale der Gemeinschaftsschulen vereinen im Grunde Reformthemen aus mehreren Jahrzehnten und erfordern damit äußerst ambitionierte und langfristig angelegte Entwicklungsprozesse innerhalb der Einzelschule sowie im Hinblick auf das Lehrerhandeln, die eine erhöhte Kooperation der Lehrkräfte und eine forcierte Schulentwicklung bedingen.

Diesbezüglich wichtige Entwicklungsfelder für die Schulen sollen stichwortartig benannt werden: Verwirklichung der Inklusion und Aufstellung eines rhythmisierten Ganztagesangebots, Berücksichtigung der Bildungsstandards für die Werkrealschule, der Realschule und des Gymnasium als Angebot, verstärkter Einsatz schülerzentrierter Unterrichtsmethoden sowie selbstverantwortlichen Lernens in individuellen und kooperativen Arrangements, Erstellen individueller Lern- und Förderpläne für alle Schülerinnen und Schüler sowie die Ausbringung differenzierender Beurteilungen über den individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand. Die Einführung von Verfahren der Individualisierung beispielsweise, von individuellen Förderplänen oder differenzierenden Beurteilungen statt Noten, sind anspruchsvolle pädagogisch-didaktische Veränderungen, die nicht nur praktische oder methodisch-didaktische Veränderungen erfordern, sondern zugleich mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern geklärt und begründet werden müssen. Die Begründungspflicht ergibt sich nicht nur aus den Reformthemen heraus, sondern insbesondere auch aufgrund bestehender Wahlmöglichkeiten: Nahezu alle Gemeinschaftsschulen konkurrieren mit Realschulen oder mit Gymnasien im selben Einzugsgebiet. Gemeinschaftsschulen stehen dabei (genauso wie Realschulen und Gymnasien) vor der Herausforderung eine über-

zeugende Schul- und Unterrichtskonzeption zu entwickeln und einzulösen. Mehr noch als die anderen benannten Schulformen sind sie dabei in der Pflicht, das ‚Neue‘ einzulösen, da sie sich nicht auf eine traditionsreiche und erfolgreiche Vergangenheit berufen können und vonseiten der Eltern und Schülerinnen und Schülern noch keine Erfahrungen mit dieser neuen Schulform vorliegen.

Wird der Transformationsprozess der Gemeinschaftsschulen mit dem derzeitigen Forschungsstand kontrastiert, dann kann *einerseits* die bereits vorhandene Forschungslage zu Einzelthemen des Transformationsprozesses analysiert werden. Exemplarisch betrachtet und nur mit Blick auf die Unterrichtsebene zeigt sich dann folgendes: Einige der Themen sind recht gut erforscht, beispielsweise die Abschaffung der Notengebung als ein bekanntes Reformthema, bis hin zur Reformpädagogik (Bohl, 2009), mit vielfältig vorgeschlagenen Alternativen (z.B. verbale Beurteilungen: vgl. Lübke, 1996 oder Döpp, v. d. Groeben & Thurn, 2002; Portfolio: vgl. Häcker, 2007). Der Forschungsstand zum Ganztagsschulbereich hat sich in den letzten Jahren verbessert (z.B. Fischer & Klieme, 2013). Im Bereich Inklusion ist der Forschungsstand trotz zweier aktueller Studien überschaubar (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; BiLief Projektteam, 2014). Mit Blick auf die Einzelthemen zeigt die empirische Forschung, im Gegensatz zu programmatischen Entwürfen, dass die Veränderung der Themen alleine noch keine Qualitätssteigerung darstellt. Bekannt ist dies etwa bei Alternativen zur Zensurengebung (vgl. beispielsweise die kritische Analyse von Ingenkamp zu Zeugnisreformen: Ingenkamp, 1987 oder die Übersicht von Jürgens, 1999). Dieser Befund korrespondiert mit Erkenntnissen der Innovationsforschung (Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009): Schulische Innovationen unterliegen vielfältigen Einflussfaktoren, die in der Innovation an sich (z.B. angemessene Komplexität, Passung zur bisherigen Praxis), dem Schulkontext (z.B. adäquate Unterstützung), der Einzelschule (z.B. Passung zur Organisationskultur, Erprobungsmöglichkeiten) und den Akteuren (z.B. Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften) liegen. Zahlreiche Merkmale der Gemeinschaftsschulen können als Innovationen bezeichnet werden, die diesen Einflussfaktoren unterworfen sind.

Andererseits ist der Transformationsprozess der Gemeinschaftsschulen mehr als einzelne Reformvorhaben und innovative Elemente. Ob der Transformationsprozess in der Gesamtbetrachtung einzuschätzen ist, zeigt sich nicht nur in der Praxis der einzelnen Reformvorhaben, sondern in der abstrahierenden Betrachtung des Reformprozesses insgesamt durch die beteiligten Akteure und über messbaren Erfolg (in WissGem beispielsweise über die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler). Dies korrespondiert mit dem bekannten Befund, dass der Erfolg im Bildungswesen einer mehrbenenanalytischen Betrachtung unterliegt. Helmut Fend fasst dies so zusammen:

„Neben den inhaltlichen Visionen guter Schulen hat sich für mich ein wichtiges methodisches Resultat der Forschung zu Qualitätsmerkmalen im Bildungswesen seit den 1950er Jahren herauskristallisiert: die Systematisierung der Ergebnisse zu einer mehrbenenanalytischen Betrachtungsweise. Die personenorientierte Pädagogik der 1950er Jahre hatte sich sehr auf die Person des Lehrers als Qualitätsgaranten des Bildungswesens konzentriert. In einer unterrichtstechnologischen Zwischenphase wurde die kleinere Einheit einzelner Unterrichtsstrategien zum Hoffnungsträger für die Qualität des Bildungsprozesses. Die gesellschaftstheoretische Ausrichtung sah in System- und Strukturmerkmalen, die sich in Organisationsformen niederschlugen, die primäre Quelle für ein akzeptierbares Schulsystem. Im Gefolge vieler Enttäuschungen ist dann die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit zum Hoffnungsträger avanciert. Die Vermutung liegt auf der Hand, dass es pädagogisch unsinnig wäre, die verschiedenen Ebenen gegeneinander auszuspielen. Aufschlussreich könnte aber die Frage werden, in welcher Weise die verschiedenen Ebenen interagieren. Der Marsch durch die verschiedenen Formen und Ebenen der Qualität im Bildungswesen legt die Interpretation nahe, dass das phänomenal erscheinende, beobachtbare, sichtbare und erlebbare alltägliche Schulgeschehen mit seinen divergenten Wirkungen und Widersprüchen das Ergebnis des konfigurativen Zusammenspiels von Gestaltungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen ist“ (Fend 1996, S. 93).

Die neueren Ansätze der Steuerungstheorie greifen auf diesem benannten Gedanken aufbauend sämtlich das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen auf und arbeiten, auch mit Blick auf historische Tradierungen von Institutionen, deren Bedeutsamkeit für schulische Transformations- und Entwicklungsprozesse heraus (vgl. Fend 2006, 2011, vgl. auch die mittlerweile 17 Bände der Reihe Educational Governance im VS-Verlag). Dieser Sachverhalt ist auch für das Forschungsprojekt WissGem leitend.

Aus der spezifischen Systemkonfiguration der Sekundarstufe in Baden-Württemberg einerseits, aus Kenntnis des Forschungsstandes zu ambitionierten Reformvorhaben andererseits sowie aus der Forderung nach einer mehrerebenenanalytischen Betrachtungsweise ergeben sich Folgerungen für das Design von WissGem:

1. Die einzelnen Reformvorhaben selbst sind Gegenstand der Untersuchung. Erst damit kann geklärt werden, in welcher Weise die Schulen diese Vorgaben interpretieren und realisieren. Dadurch begründet sich in WissGem der spezifische Fokus auf Reformbegriffe wie Umgang mit Heterogenität, Individualisierung, differenzierte Beurteilung oder Ganztagesesschule, aber auch die Interventionsstudie zur Diagnosekompetenz (Teilprojekt 4).
2. Die einzelnen Reformvorhaben sollten alltagsnah untersucht werden, damit die konkrete Realisierung insbesondere in Form des Angebots durch die Lehrerinnen und Lehrer und seiner Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler (und nicht nur die intendierte, begrifflich-verbalisierte Konzeption) analysiert und verstanden werden kann. Dieser Aspekt greift den Befund der neuen Steuerungsforschung dahingehend auf, als den Akteuren Handlungsspielräume erwachsen und zu fragen ist, wie sie diese, insbesondere im Hinblick auf Hemmungs- und Antriebsfaktoren, rekontextualisieren. Dadurch begründet sich in WissGem eine a) alltagsnahe Begleitforschung sowie b) der Fokus auf die Frage in welcher Weise die Vorgaben rezipiert, interpretiert und schließlich realisiert und implementiert werden.
3. Im Sinne der Mehrebenenbetrachtung sind zentrale Ebenen und Bereiche zu berücksichtigen. Dadurch begründet sich in WissGem die Setzung zentraler Themenbereiche: Unterrichtsorganisation und Unterrichtskultur (mit mehreren, auch fachdidaktischen Themenbereichen), Pädagogische Professionalität der Akteure insbesondere der Lehrkräfte, Schulorganisation und Schulkultur, Regionale Schulentwicklung/Schulleben sowie Inklusion als ein querliegendes Thema, das verschiedene Ebenen umfasst.
4. Eine Studie sollte darüber hinaus eine übergreifende Betrachtung beinhalten, die die Sichtweise der Akteure losgelöst von einzelnen Reformvorhaben berücksichtigt und ins Verhältnis zur Situation an anderen Schulformen setzt (vgl. Kapitel 3 dieses Berichts) und dadurch den gesamten Transformationsprozess in den Blick nimmt. Dadurch begründet sich in WissGem die längsschnittliche schriftliche Befragung in einem Kontrollgruppensdesign über alle Gemeinschaftsschulen hinweg.
5. Im Sinne der Begleitforschung sind Rückmeldungen an die Schulen konstitutiver Bestandteil des Projektes. In den Teilprojekten 1, 2, 3b und 4 erhalten die beteiligten Schulen eine Rückmeldung zu ihren Projektergebnissen. Die Rückmeldungen sind weitestmöglich mit Interpretationshilfen versehen (insbesondere Teilprojekt 2). Im Teilprojekt 1 erhalten die zehn Schulen einen sehr differenzierten Bericht (Zwischenbericht und Abschlussbericht) zu ihrem Entwicklungsprozess.

Zusammenfassend ist das Design von WissGem so angelegt, dass es alltagsnah, auf zentrale Reformvorhaben der Gemeinschaftsschule und zentrale Ebenen bzw. Themenfelder in einer Mehrebenenbetrachtung bezogen ist sowie schulinterne ebenso wie schulexterne Faktoren und Entwicklungen berücksichtigt. Forschungsmethodisch werden unterschiedliche quantitative und qualitative Verfahren realisiert.

1.5 Design und Vorgehen

Zielsetzung

Die Zielsetzung des Projektes ‚Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (WissGem)‘ liegt zusammengefasst nach den bisherigen Ausführungen darin, über einen ausdifferenzierten und methodisch vielfältigen Zugang, Prozesse bei der Einführung der Gemeinschaftsschulen in den Themenbereichen Unterrichtsorganisation und Unterrichtskultur (mit mehreren Teilthemen), Pädagogische Professionalität der Akteure insbesondere der Lehrkräfte, Schulorganisation und Schulkultur, Regionale Schulentwicklung/Schulleben sowie Inklusion als querliegendes Thema zu untersuchen. Dabei stehen insbesondere die Perspektiven der Akteure, deren Hemmungs- und Antriebsfaktoren sowie der Umgang mit Heterogenität im

Vordergrund. Diese übergreifende Zielsetzung wird in den einzelnen Teilprojekten über theoretisch begründete Forschungsfragen konkretisiert (vgl. die Kapitel 4 bis 11). Der folgende Abschnitt gibt zuvor einen Überblick zur theoretischen Fundierung und zur Anlage des Projekts und soll verdeutlichen, wie sich die bisherigen Überlegungen in der konkreten Projektgestaltung manifestieren.

Überblick

Gemäß der Ausschreibung des Projektes steht die Erforschung der Prozesse in der Einführungsphase der Gemeinschaftsschule im Vordergrund (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2012). Dies bezieht sich auf die folgenden Themenfelder: Pädagogische Professionalität, regionale Schulentwicklung, Schulentwicklung an den Einzelschulen, Unterricht sowie Leistungsbeurteilung und Diagnostik. Diese Themenfelder werden wie ausgeführt in vier Teilprojekten realisiert. Im Kern der Begleitforschung ist das Teilprojekt 1 ‚Alltagsnahe Begleitforschung‘ anzusiedeln. Hier werden zehn Gemeinschaftsschulen über zwei Jahre hinweg in ihrem Unterrichts- und Schulalltag begleitet. In Teilprojekt 2 erfolgt eine schriftliche Befragung der Akteure (Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler). Teilprojekt 3a identifiziert sozialräumlich förderliche bzw. hinderliche regionale Einflüsse. Teilprojekt 3b untersucht die Schule als Lebensraum und fokussiert insbesondere deren interne und externe Kooperationen und Vernetzungen. In Teilprojekt 4 wird eine Interventionsstudie zur formativen Diagnosekompetenz sowie die Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme zur Diagnose und Förderung der Schreibkompetenz durchgeführt.

Damit wird das Themenfeld in den Teilprojekten mehrperspektivisch und in differenten methodischen Settings untersucht. Jedes Teilprojekt verfügt über ein eigenes, den Forschungsfragen angepasstes Design, das gleichwohl über eine einheitliche Codierung die Verbindung der Daten zwischen den Teilprojekten erlaubt. Die hier gewählte Ausdifferenzierung der Forschungsfragen in den Teilprojekten erfordert eine gemeinsame theoretische Modellierung aller Projekte, die wir nachfolgend darstellen.

Modellierung

Als gemeinsame Modellierung legen wir eine Kombination aus dem Angebot-Nutzungs-Modell (Reusser & Pauli, 2010) und dem Sequenzmodell (Helmke, 2009, S. 309) zu Grunde (Abb. 1.1.), welche den bereits oben benannten aktuellen Forschungsstand sowohl bezüglich der theoretischen Mehrebenenbetrachtung des Bildungssystems als auch ein Phasenmodell der Entwicklung aufgreift und beide ineinander integriert.

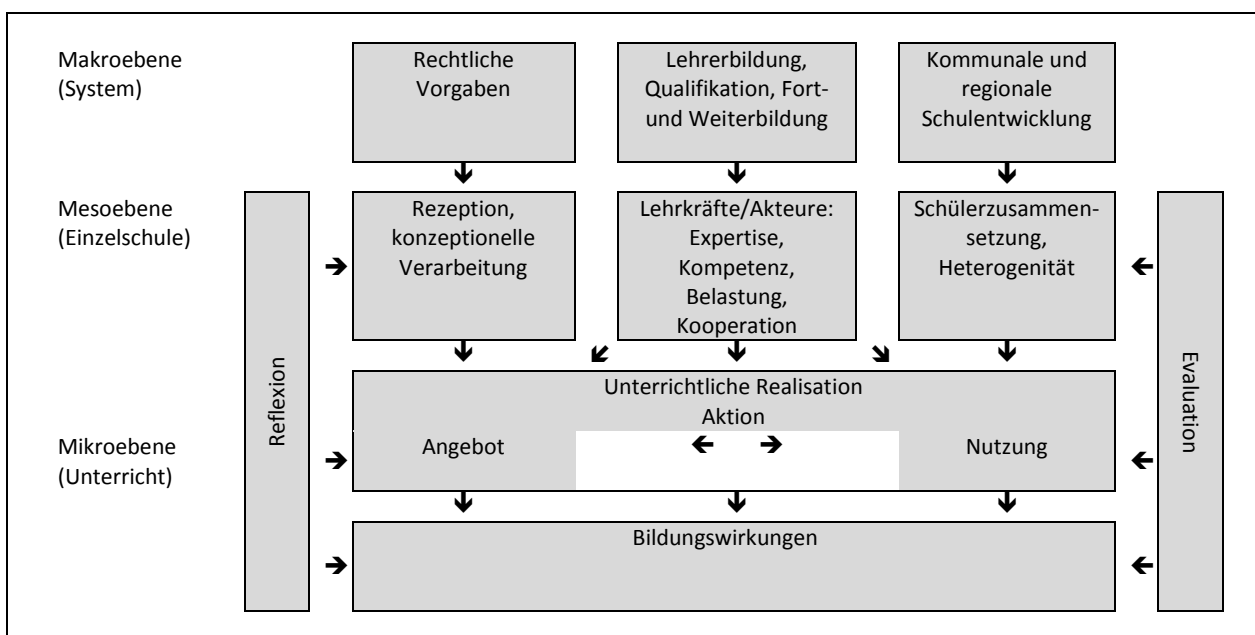


Abb. 1.1: Modellierung WissGem, adaptiert aus dem systemischen Rahmenmodell von Reusser & Pauli (2010) sowie dem Sequenzmodell von Helmke (2009)

In dieses Modell ordnen sich alle Teilprojekte mit unterschiedlichen Themen und Schwerpunkten ein. Das Angebot-Nutzungs-Modell wurde 1998 von Fend eingeführt, später verschiedentlich weiterentwickelt, u.a. von Reusser & Pauli (2010) als „Systemisches Rahmenmodell“. Im Kern fokussiert es, dass „optimale Lernergebnisse dann zu erwarten sind, wenn ein bestmögliches Angebot von Schülern und Schülerinnen maximal genutzt wird“ (Fend, 1998, S. 321; zur Diskussion vgl. Kohler & Wacker, 2013). Im Kontext einer Begleitforschung bietet es die Möglichkeit, über die Analyse des Angebots und der Nutzung sowohl Hinweise auf mögliche Inkongruenzen beider Bereiche, als auch konzise, an die Praxis der Schulen unmittelbar anschlussfähige Hinweise zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, zu erhalten. Dies könnte sich beispielsweise auf die aktive Lernzeit einer Lerngruppe beziehen, auf das im Zusammenhang der Individualisierung ausgebrachte Materialangebot oder auf diagnostische Maßnahmen. Die Stärke des Angebot-Nutzungs-Modells liegt in einer in der neueren Forschung aus Gründen des hohen Erklärungspotenzials nicht mehr zu hintergehenden analytischen Trennung dieser Bereiche, die beispielsweise den Blick für die Unterrichtsqualität schärft und Lehr-Lernkurzschlüsse vermeiden hilft (Holzkamp, 1993). Sie liegt weiterhin in einer systematischen Betrachtung, die es erlaubt, weitere Ebenen des Systems, deren Bedeutung in den oben aufgeführten Forschungsarbeiten ersichtlich wurde, einzubeziehen. Diese Trennung scheint insbesondere dann relevant, wenn in der öffentlichen Diskussion reformorientierte Begriffe, (im Kontext der Einführung der Gemeinschaftsschule etwa „Individualisierung“ oder „Lernentwicklungsberichte“) als positiv konnotiert werden und dadurch Fragen der Angebotsqualität oder der Nutzungsintensität in den Hintergrund treten. Insofern bietet das Angebot-Nutzungs-Modell einen geeigneten Rahmen für das Forschungsprojekt WissGem. Die Modellierung darf allerdings auch nicht überstrapaziert werden. Neben den genannten Stärken bleiben weniger die einzelnen Elemente (in den Kästchen), als vielmehr die Verbindungen zwischen den Elementen und ihre zahlreichen retikularen Verwobenheiten miteinander, unscharf. Im besten Falle können Zusammenhänge statistisch ermittelt werden. Häufig ist die Verbindung jedoch über rekontextualisierende Begründungen und Argumentationen herzustellen, welche über die Synthese vorliegender Erkenntnisse, die zumeist aus unterschiedlichen Quellen stammen bzw. mit unterschiedlichen Verfahren erhoben wurden, gewonnen werden (vgl. beispielsweise Reusser u.a. 2013b, S. 363ff.). Dabei ist insbesondere zu klären, welche datenbezogene Belastbarkeit etwaige Zusammenhänge oder kausale Wirkungen besitzen. Wir ziehen erweiternd eine zweite Modellbildung mit hohem Erklärungspotenzial auf den Gegenstand heran.

Das Sequenzmodell (Helmke, Helmke, & Schrader, 2007) wurde entwickelt, um eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung über mehrere Phasen zu strukturieren. Seine Kernbegriffe bilden die Elemente Information – Rezeption – Reflexion – Aktion – Evaluation. Das Modell beinhaltet die Annahme, dass Informationen über den Unterricht zunächst einmal verstanden und reflektiert werden müssen, bevor sie zu konkreten Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung führen. Die Elemente bilden so in der Abfolge ein Verlaufsmodell, das aber auch Ausstiegsmöglichkeiten bietet. Im Rahmen von WissGem wird dieses Sequenzmodell adaptiert und integriert, weil es die Chance bietet, die Aufnahme und Verarbeitung der spezifischen Vorgaben und Merkmale der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 3) in den Schul- und Unterrichtsalltag hinein zu verfolgen. Dies erscheint angesichts der herausfordernden pädagogisch-didaktischen Innovationen notwendig. Zudem zeigt sich deutlicher, in welchen unterschiedlichen Varianten die Vorgaben letztlich münden, beispielsweise in welcher Weise einzelne Gemeinschaftsschulen den Begriff der ‚Individualisierung‘ interpretieren und rekontextualisieren. Etwas allgemeiner formuliert ermöglicht das Sequenzmodell eine innerschulische Nachzeichnung eines auf das gesamte Schulsystem bezogenen komplexen Transformationsprozesses, der wie ausgeführt mit der Einführung der Gemeinschaftsschule das gesamte Schulsystem in Baden-Württemberg modifiziert. Die Teilprojekte 1, 2, 3 und 4 ordnen sich wie folgt in die Modellierung ein. *Teilprojekt 1* (alltagsnahe Begleitforschung) fokussiert die Entwicklung innerhalb der Einzelschule auf den Ebenen Schulorganisation und Schulkultur, Pädagogische Professionalität, Unterrichtsorganisation und Unterrichtskultur. Letzteres wird über die systematische Unterrichtsbeobachtung besonders in den Fokus gerückt. Die Adaption der Vorgaben wird durch alle Ebenen hindurch untersucht, insbesondere im Unterrichtsbereich. In *Teilprojekt 2* (zentrale schriftliche Befragung mit Kontrolle) wird die Perspektive der Lehrkräfte auf Professionalisierungs-, Schulentwicklungs- und Unterrichtsprozesse erforscht, zur Ebene des Unterrichts wird zudem erweiternd die Perspektive der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. In diesem Teilprojekt werden auch die Schülervoraussetz-

ungen (z.B. ihr kultureller Hintergrund und ihre kognitiven Voraussetzungen) sowie die Bildungswirkungen auf Schülerinnen und Schüler (z.B. die motivationale Orientierung) untersucht. Im *Teilprojekt 3* (Sozialraumanalyse, Schule als Lebensraum) steht die kommunale und regionale Vernetzung im Vordergrund, hinzu kommen die interne Kooperationen und Vernetzung, etwa im Kontext der Einführung der Ganztageschule. *Teilprojekt 4* (Interventionsstudien zu Diagnosekompetenz) greift einen Themenbereich aus der Unterrichtsorganisation und Unterrichtskultur sowie aus der Pädagogischen Professionalität von Lehrkräften heraus. Die getroffene Modellierung vermag so in ihrer Verschränkung von zwei aktuellen Modellbildungen alle Teilprojekte und Ansätze in WissGem zu integrieren.

Design, Stichprobe, methodisches Vorgehen

Das Projekt ist wie ausgeführt und begründet als *Begleitforschung* angelegt. Der Begriff „Begleitung“ fokussiert eine alltagsnahe, gestaltungsorientierte und auf eine spezifische Innovation bezogene Forschung (hier: Gemeinschaftsschule mit ihren zentralen Merkmalen). Dies trifft insbesondere auf das umfangreichste Teilprojekt 1 zu. Im Rahmen der Teilprojekte variieren die Designs, beispielsweise ist Teilprojekt 2 als längsschnittliche schriftliche Befragung, Teilprojekt 4 als Interventionsstudie angelegt. In der Tabelle 1.2 ist das methodische Vorgehen in den vier Teilprojekten überblicksartig zusammengefasst:

Verfahren/ Design	TP 1			TP 2	TP 3				TP 4		
	sUB	I	verdSz	schrB, LängS, KG	schrB	I	GD	SozRB	schrB	I	Interv., qexS, KG
Schulform (n=)	GMS (10)	GMS (10)	GMS (10)	GMS (42), GY (10), RS (10), HS (10)	GMS (128)	GMS (3)	GMS (3)	GMS (3)	GMS (5)	GMS (8)	GMS (15)
Klassenstufe	6, 7	i.d.R. 6,7	k.E.	6 bzw. 7.	k.E.	k.E.	k.E.	k.E.	k.E.	4-6	4-6
Fächer	M, D, (E)	k.E.	k.E.	M, D						D	D
Stichprobe	je 2 LG	SL, L, E	k.E.	SL, L, SuS	SL, L, E, reg. A	SL	SL, L.	SL, L,SuS	E	L	L, SuS
Auswertung		qIA	qIA	KG, PSM	AaDA, mKA	qIA	qIA	qIA	Infst	qIA	Ausw. SuStexte
Abkürzungen											
Verfahren	sUB = systematische Unterrichtsbeobachtung, I = Interviews, verdSz = verdichtete Szenen, schrB = schriftliche Befragung, LängS = Längsschnitt, KG = Kontrollgruppendesign, GD = Gruppendiskussion, SozRB = Sozialraumbegehung, Interv. = Intervention, qexS = Quasiexperimentelle Studie										
Schulform	GMS = Gemeinschaftsschule, GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS = Werkrealschule/Hauptschule										
Klassenstufe	k.E. = keine Erhebung,										
Fächer	M = Mathematik, D = Deutsch, E = Englisch										
Stichprobe	LG = Lerngruppen, SL = Mitglieder der Schulleitung, L = Lehrerinnen und Lehrer; E. = Schülereltern, SuS = Schülerinnen und Schüler; reg. A. = regionale Akteure										
Auswertung	qIA = qualitative Inhaltsanalyse, LängS = Längsschnitt, AaDA = Aggregatdatenanalyse, mKA = multivariate Kontextanalyse, MehrA = Mehrebenenanalyse, PSM = Propensity Score Matching, Infst = inferenzstatistische Analyse, Ausw. SuStexte = Auswertung korrigierter Schülertexte										
k. E. = keine Einschränkung bzw. unterschiedliche Vorgehensweisen											

Tab. 1.2: Übersicht über methodisches Vorgehen in den vier Teilprojekten von WissGem

Die grundlegenden Verfahren unterscheiden sich zwischen den Teilprojekten, je nach Passung zur jeweiligen Fragestellung. Insgesamt zeigt sich bei den beteiligten Schulformen, begründet durch die Fokussierung der Ausschreibung (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2012), ein klarer Bezug auf die Gemeinschaftsschule als Schulform. In Teilprojekt 2 werden darüber hinaus Gymnasien, Realschulen und Werkrealschulen mit einbezogen und zu einer Kontrollgruppe ‚Nicht-GMS‘ zusammengefasst. Hinsichtlich der Untersuchung der höheren Klassenstufen sind die Möglichkeiten derzeit begrenzt, weil mit Beginn des Projektes im Schuljahr 2013/2014 die erste Tranche der Gemeinschaftsschulen in den zweiten Jahrgang kam (und die ersten

Schülerinnen und Schüler bis dahin die Klassenstufen 6 erreichten) und daher dieser Jahrgang untersucht wurde, im aktuellen Schuljahr 2014/2015 kann die Jahrgangsstufe 7 bereits einbezogen werden. Erfasst wurden die Kernfächer Mathematik und Deutsch. Diese Einschränkung begründet sich mit der speziellen Didaktik der Individualisierung, die sich an den Gemeinschaftsschulen hauptsächlich auf die Kernfächer begrenzt und einer der zentralen Untersuchungsgegenstände ist. Zudem sind die Kernfächer hoch bedeutsam für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler. Die Stichprobe setzt sich insgesamt aus den zentralen Akteuren zusammen: Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sowie weitere regionale Akteure bzw. weitere Expertinnen und Experten an den Schulen (z.B. aus der Sozialpädagogik). Die Auswertungsverfahren unterscheiden sich teilprojektspezifisch. In allen Teilprojekten werden amtliche Statistiken und schul- bzw. regionalbezogene Dokumente einbezogen und analysiert.

Arbeits- und Zeitplan

Das Projekt erstreckt sich über drei Jahre. Tab. 1.3 zeigt die einzelnen Phasen.

	2013		2014				2015				2016	
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Vorbereitung	x	x	X	x								
Datenerhebung				x	X	x	x	x	x			
Datenauswertung						x	x	x	x	x		
Dokumentation				x	X						x	x
Zwischenbericht						x						
Abschlussbericht												x

Tab. 1.3: Zeitplan

Im Detail weichen Teilprojekte von dieser Übersicht ab. Fixpunkte sind die Termine für den Zwischen- und den Abschlussbericht. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung des Zwischenberichts finden an allen Standorten die Datenerhebungen statt. Diese Phase dauert noch bis mindestens Sommer 2015 an.

1.6 Literatur

- Ackermann, H. (2011). Die Schulbegleitforschung. In H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung* (S. 129-148). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219-251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, Th. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Gsetzner, P. (1993). Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau*, 16(26) 26, 67-83.
- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München und Wien: Profil.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? Ein Vergleich von Regressionsanalyse und Propensity Score Matching. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 12(2), 189-215.
- Baumert, J., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2013a). Die Berliner Schulstrukturreform. Hintergründe, Zielsetzungen und theoretischer Rahmen. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Strukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 9-34). Münster u.a.: Waxmann.
- Baumert, J., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M., Dumont, H., Böse, S. & Kropf, M. (2013b). Die Berliner Schulstrukturreform – Zusammenfassung und Ausblick. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Strukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 263-282). Münster u.a.: Waxmann.
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann.

- BiLieF Projektteam (2014). *Dritter Zwischenbericht. Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) der Universität Bielefeld*. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/inklusion> [12.08.2014]
- Bohl, T. (2009): *Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Böhm-Kasper, O., Göbel, K. & Gräsel, C. (2011). Quantitative Forschung zur Analyse der Schulwirklichkeit. In H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung* (S. 29-56). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bolay, E., Flad, C. & Gutbrod, H. (2005): *Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg: Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung*. Tübingen: Universität.
- Döpp, W., Groeben, A. v.d. & Thurn, S. (2002). *Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft*, 85–98.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1(1), 5-24. Zugleich in K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 27-50). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, N. & Klieme, E. (2013). Quality and effectiveness of German all-day schools: Results of the study on the development of all-day schools. In J. Ecarius, E. Klieme, L. Stecher & J. Woods (Hrsg.) *Extended Education – an International Perspective* (S. 27-52). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.) Weinheim: Juventa.
- Glaser, M. & Schuster, S. (Hrsg.) (2007). *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A., Helmke, T. & Schrader, F.-W. (2007). Qualität von Unterricht: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht. *Pädagogische Rundschau*. 61(5), 527-543.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer
- Hillebrand, A. (2012). Verbleibchancen in Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral, (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 95-107). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben "selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Holzamp, K. (1993). *Lernen - Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2004). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 287-324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ingenkamp, K. (1987). Zeugnisse und Zeugnisreformen in der Grundschule aus der Sicht empirischer Pädagogik. In R. Olechowski & E. Persy (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung* (S. 22-37). Wien und München: Jugend und Volk.
- Institut für Empirische Sozialforschung (2013). *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung.
- Jenewein, K. (2005). "Evaluation im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung. Zu Modellversuchen in der Berufsbildung". In H. Holz & D. Schemme (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens: Innovation fördern, Transfer sichern* (S. 72-87). Bielefeld: Bertelsmann.
- Johannsen, H.-W. (2014): Neue Oberstufen an Gemeinschaftsschulen. Schleswig-Holsteins schwieriger Weg in die Zweigliedrigkeit: *Die Deutsche Schule*, 106(3), 240-251.
- Jürgens, E. (1999). *Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierenden Leistungserziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Kane, T. J., Kerr, K. A. & Pianta, R. C. (2014). *Designing Teacher Evaluation Systems. New Guidance from the 'Measures of Effective Teaching' Project*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(1), 165-191.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3) 242-258.
- Landesinstitut für Schule Bremen LIS (Hrsg.) (2009). *Jahrbuch Schulbegleitforschung*. Bremen: Landesinstitut für Schule.
- Lübke, S.-I. (1996). *Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule*. Opladen: Leske und Budrich.

- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker & Dumont, H. (Hrsg.) (2013): *Die Berliner Strukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Mahr-George, H. (1996). Wissenschaftliche Begleitforschung zum rheinland-pfälzischen Modellversuch Regionale Schule. In W. Bos & C. Tarnai, C. (Hrsg.), *Ergebnisse qualitativer und quantitativer Empirischer Pädagogischer Forschung* (S. 115-132). Münster u.a.: Waxmann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2014): *Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: häufige Fragen*. URL: <http://www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-BW,Lde/Haeufige++Fragen> [04.11.2014].
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2012). *Ausschreibung „Wissenschaftliche Begleitforschung der Gemeinschaftsschulen“*. Stuttgart: Ministerium.
- Piopiunik, M. (2013). Die Einführung der sechsstufigen Realschule in Bayern. Evaluierung der Auswirkungen auf die Schülerleistungen. In: *ifo Schnelldienst*, 66(3), 22-28.
- Reusser, K. (2012). Forschungsprojekt ‚Personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen‘ (perLen). URL: <http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/forschung/laufendeprojekte/perlen.html> [19.10.2014].
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster u.a.: Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013b). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich (Langfassung)*. Universität Zürich: Zürich http://www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/166/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf.spooler.download.1372834739198.pdf/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf [16.10.2014].
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013a). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich (Kurzfassung)*. Universität Zürich: Zürich http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1/_jcr_content/contentPar/publication_39/publicationitems/titel_wird_aus_dam_e_0/download.spooler.download.1372833028941.pdf/Kurzfassung_Erfolgreicher+Unterricht+in+heterogenen+Lerngruppen+auf+der+Volksschulstufe+des+Kantons+Z%C3%BCrich_Prof.+Dr.+Reusser.pdf [16.10.2014].
- Schaumburg, H., Prasse, D. & Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.): *Handbuch Schule* (S. 596-600). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UtB.
- Schmechtig, N., Adolph, A. & Melzer, W. (2008). Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche ‚Schulen mit Besonderem Pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule. Erste Dokumentation (Arbeitsstand)‘. Dresden: TU Dresden.
- Schmechtig, N., Adolph, A. & Melzer, W. (2012). Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche ‚Schulen mit Besonderem Pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule. Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte I (Längsschnitt), II und III (Längsschnitt)‘. Untersuchungswelle 2011/2012. Dresden: TU Dresden.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2013). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin*. Berlin: Senatsverwaltung.
- Tillmann, K.-J. (2013). *Schulstrukturen in 16 deutschen Bundesländern. Zur institutionellen Rahmung des Lebenslaufs*. NEPS Working Paper No. 28. Bamberg.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012). Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 9-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (1992). *Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wiechmann, J. (2011a). Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. Die Umwandlung der Schullandschaft in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10(1), 119-139.
- Wiechmann, J. (2011b). Die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein - der Kontext des Systemwandels in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(4), 535-553.
- Zimmer, D. A. (1997): *Kompetenzentwicklung in Unternehmen. Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Begleitforschung*. QUEM-Bulletin, 5(11-12), 5-6.

Teilprojekt 1: Begleitforschung an zehn Gemeinschaftsschulen

2. Zum Design (Teilprojekt 1)

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

2.1 Überblick

Im Rahmen von Teilprojekt 1 wird eine *alltagsnahe Begleitforschung* realisiert, welche auf die Einführung der Schulform ‚Gemeinschaftsschule‘ als die zu begleitende Innovation gerichtet ist. Sie erstreckt sich über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg. Der Begriff ‚alltagsnahe Begleitforschung‘ (vgl. dazu ausführlich Kapitel 1) wird entsprechend der nachfolgenden Ausführungen operationalisiert. Die alltagsnahe Begleitung wird über Begleitforscherinnen realisiert, die jeweils einer oder zwei der beteiligten Gemeinschaftsschulen zugeordnet sind und dort über einen Zeitraum von ca. eineinhalb Jahren regelmäßig am Schul- und Unterrichtsalltag teilnehmen, beispielsweise um den Unterricht systematisch zu beobachten.

An der alltagsnahen Begleitforschung sind zehn Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche (also von Schulen, die zum Schuljahresbeginn 2012/2013 mit der Klassenstufe 5 begannen) beteiligt:

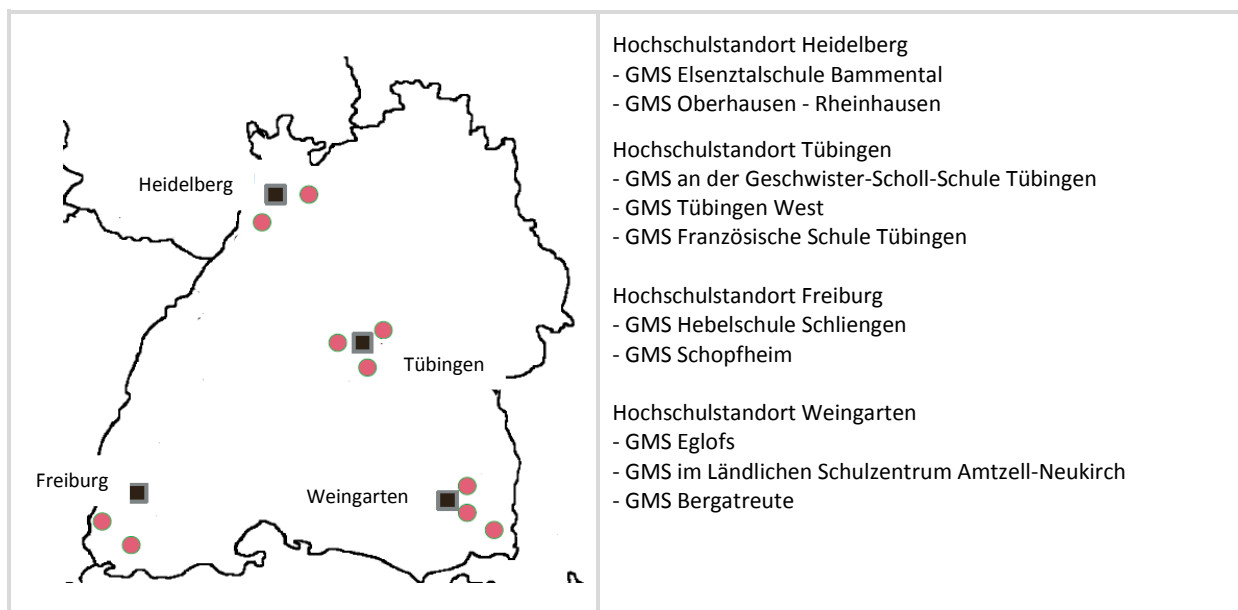


Abb. 2.1: Beteiligte Hochschulstandorte und Gemeinschaftsschulen (GMS) im Teilprojekt 1 von WissGem

Die Auswahl der zehn Gemeinschaftsschulen erfolgte unter zwei leitenden Gesichtspunkten: Erstens sollten entlang der drei Raumkategorien des Landesentwicklungsplans (Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, 2002) sowohl Schulen aus dem ländlichen Raum, aus Randzonen um Verdichtungsräumen und aus Verdichtungsräumen selbst (also den eher städtisch geprägten Gebieten) berücksichtigt werden. Zweitens sollten die zehn Gemeinschaftsschulen aus logistischen Gründen von den vier beteiligten Hochschulstandorten (Tübingen, Freiburg, Weingarten und Heidelberg) aus gut erreichbar sein, damit die Begleitforscherinnen ihre Aufgaben sowohl am Hochschulstandort als auch am Schulstandort im Alltag erfüllen und koordinieren können. Beide Kriterien führten aufgrund der standortspezifisch sehr begrenzten Auswahl zu einer eindeutigen Zuordnung der zu begleitenden Schulen (vgl. Abb. 2.1). Die Gemeinschaftsschule Bammental und die drei Tübinger Gemeinschaftsschulen stellen dabei entlang des Landesentwicklungsplans Schulen eines Verdichtungsraums dar, Ober-

hausen-Rheinhausen und Schopfheim dagegen Schulen aus Randzonen, welche um Verdichtungsräume herum angesiedelt sind und die vier weiteren Schulen (Amtzell, Argenbühl-Eglofs, Bergatreute und Schliengen) sind dem ländlichen Raum zuzuordnen (Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, 2002).

An allen Standorten wurde seit dem Projektbeginn zum Sommer 2013 der erste Jahrgang der Starterschulen untersucht, also die Klassenstufe 6 und – ein Jahr später – die Klassenstufe 7. Diese Festlegung gründet darauf, dass die Schul- und Unterrichtskonzeptionen im zweiten Jahr des Arbeitens als Gemeinschaftsschule gefestigter sind und eher als ‚Normalität‘ verstanden werden können und insofern den Alltag besser widerspiegeln als dies im ersten Jahr vermutlich der Fall wäre.

Bei den Begleitforscherinnen handelt es sich mehrheitlich um teilabgeordnete Lehrkräfte der unterschiedlichsten Schulformen (Gymnasium, Grundschule, Hauptschule und Realschule), die (neben ihrer eigenen unterrichtlichen Tätigkeit an einer Stammschule) jeweils einer Gemeinschaftsschule zu Forschungszwecken zugeordnet sind. Drei Mitglieder der Projektgruppe sind als Stipendiatinnen zu 100 Prozent beschäftigt und somit an zwei Gemeinschaftsschulen eingesetzt.

Inhaltlich fokussiert Teilprojekt 1 grundsätzlich alle relevanten Themenfelder, die für den Schulalltag der zehn Gemeinschaftsschulen von besonderer Relevanz sind:

- Schulorganisation und -kultur
- Pädagogische Professionalität
- Unterrichtsqualität
- Umgang mit Heterogenität
- Leistungsbeurteilung und Diagnostik
- Fachdidaktische Analysen (Mathematik, Deutsch)
- Inklusion (querliegend zu den vorherigen Themen)

Diese Themen fügen sich in die grundlegende theoretische Modellierung von WissGem nahtlos ein (vgl. Kapitel 1). Als theoretische Modellannahme wurde eine Kombination des systemischen Rahmenmodells zur Unterrichtsqualität von Reusser und Pauli (2010) und des Sequenzmodells von Helmke (2009) zugrunde gelegt. Das Teilprojekt 1 berücksichtigt nahezu sämtliche der hier genannten Themen.

2.2 Zur Arbeit der Begleitforscherinnen¹

Jede der zehn beteiligten Gemeinschaftsschulen ist mit einer 50-Prozent-Stelle zur Begleitforschung ausgestattet. Formale Voraussetzung hierfür ist ein abgeschlossenes Masterstudium oder ein Staatsexamen. Die Begleitforscherinnen arbeiten in der Regel an ca. zwei (bzw. max. drei) Tagen pro Woche an ihrer Schule, d.h. sie nehmen dort am Alltag, insbesondere am unterrichtlichen Alltag von zwei Lerngruppen teil, darüber hinaus auch an Sitzungen oder weiteren schulischen Ereignissen. Die Arbeit der Begleitforscherinnen ist in mehrfacher Hinsicht äußerst anspruchsvoll, da sie zwei äußerst unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden müssen: Sie bewerkstelligen einerseits an ihrer jeweiligen Schule die Umsetzung des zentral vereinbarten Designs, welches vom Grundsatz her darauf abzielt, verallgemeinerbare Erkenntnisse in Form quantitativer Unterrichtsbeobachtungen (s.u.) zu generieren (Ackermann, 2011). Gleichzeitig sind sie andererseits permanent mit Ansprüchen der Akteure an ihrer jeweiligen Schule konfrontiert, die sich von der Begleitforschung insbesondere Unterstützung für den eigenen schulischen Entwicklungsprozess erhoffen. Die schulischen Akteure fordern (berechtigterweise) einen Nutzen der Erhebungen ein, womit nicht selten hohe Erwartungen verbunden sind, beispielsweise wenn Probleme des Schulentwicklungsprozesses unmittelbar an die Begleitforscherinnen adressiert und von ihnen Lösungen erhofft werden.

¹ Da es sich nur um Projektbegleiterinnen handelt wird durchweg die weibliche Form verwendet.

Im Rahmen der Forschungstätigkeit führen die Begleitforscherinnen sowohl sämtliche Unterrichtsbeobachtungen als auch die weiteren anfallenden Erhebungen an der betreffenden Gemeinschaftsschule durch. Darüber hinaus sind sie in zahlreiche anfallende Aufgaben des Forschungsprozesses und die Kooperationsstruktur des Projekts insgesamt eingebunden und arbeiten beispielsweise maßgeblich bei der Auswertung und Verschriftlichung der erhobenen Daten mit, was zu begrenzten Kapazitäten der Begleitforscherinnen führt (vgl. hierzu im Einzelnen die Kapitel 4 bis 11 dieses Berichts).

Die Arbeit der Begleitforscherinnen basiert grundlegend auf Transparenz und persönlichem Vertrauen, sonst wäre eine Öffnung der Schule für den Forschungsprozess nicht möglich und aus forschungsethischen Gründen auch nicht verantwortbar. Zentral ist insbesondere die Klärung gegenseitiger Erwartungen sowie der Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützung. Auch wenn dies in der Anfangsphase des Projektes maßgeblich geleistet wurde, müssen die Akteure im Projekt die Bereitschaft zur Teilnahme regelmäßig erneuern, insbesondere aber in den Übergangswochen, wenn ein neues Schuljahr beginnt. Die kontinuierliche Aushandlung der Bereitschaft sowie das Ausloten von Möglichkeiten und Grenzen bleibt so kontinuierlicher Teil der Aufgaben als Begleitforscherin.

Mit Blick auf die zeitlichen Ressourcen der Begleitforscherinnen ergibt sich die Besonderheit (beispielsweise im Vergleich zu einem Projekt ohne Begleitforschung, das ausschließlich mit schriftlichen Befragungen arbeitet wie etwa in Teilprojekt 2), dass ein Großteil ihrer Arbeitszeit in die schulspezifische Arbeit und die Begleitung fließt und daher insgesamt nur in eingeschränktem Maß für die Generierung verallgemeinerbaren Erkenntnisse genutzt werden kann. Zudem verfassen die Begleitforscherinnen zwei *Schulberichte* (einen Zwischen- und einen Abschlussbericht), in welchen sie die Erkenntnisse aus der Beobachtung mit Blick auf die Arbeit an der Schule zusammenfassen und den dortigen schulischen Akteuren, vor allem aber den Funktionsstelleninhabern zur Verfügung stellen. Die wissenschaftliche Grundlage der in den Berichten ausgesprochenen Empfehlungen bildet dabei der aktuelle Forschungsstand des jeweiligen Themengebiets. Wesentliche Beobachtungen werden sowohl daten- als auch forschungsbasiert (d.h. mit Verweis auf eigene Erhebungen und vergleichbare Untersuchungen) gestützt. Die Schulberichte bieten damit den beteiligten zehn Gemeinschaftsschulen sowohl eine systematische und differenzierte Beschreibung ihrer Arbeit in den zentralen Themenbereichen, als auch eine Analyse wesentlicher Hemmungs- und Antriebsfaktoren – und damit eine potentiell sehr geeignete Grundlage für eine nachhaltige Schulentwicklung. Die Schulen erhalten damit eine sachliche und forschungsbasierte Grundlage für den weiteren Entwicklungsprozess. Die Schulberichte, die einen Umfang von 20 bis fast 50 Seiten umfassen, werden explizit mit den schulischen Akteuren vor Ort besprochen (sogenannte kommunikativ Validierung).

2.3 Zum Design des Teilprojektes

In Teilprojekt 1 werden vier Erhebungsverfahren eingesetzt: (1.) *quantitative Unterrichtsbeobachtung* (für Lerngruppe insgesamt durch den Hamburger Bogen, für individuelle Lernprozesse durch einen projektspezifischen Bogen), (2.) *qualitative Beobachtung* (über verdichtete Szenen), (3.) *teilstandardisierte Interviews* und (4.) *Dokumentenanalysen*. Die einzelnen Verfahren werden im Folgenden getrennt begründet und vorgestellt. Ihre Auswahl rechtfertigt sich u.a. dadurch, dass der Forschungsauftrag des Ministeriums in seiner vorwiegend alltagsnahen Ausrichtung differente und spezifische Zugänge beinhaltet, welche eine Kombination unterschiedlicher Verfahren erfordern. Daher werden sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren eingesetzt. Die Unterrichtsbeobachtung wird primär über quantitativen Verfahren realisiert. Über diese Weise ist sie dem Ziel verpflichtet, die Vergleichbarkeit der Beobachtung von Unterricht an den zehn Gemeinschaftsschulen sicherzustellen. Damit spezifische Ereignisse flexibel und in ihrer gesamten Erscheinung erfasst und anschließend kontextbezogen interpretiert werden können, werden ergänzend qualitative Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt und in diesem Kontext von den Forscherinnen „verdichtete Szenen“ festgehalten. Der Einsatz dieses Instruments zielt nicht auf Vergleichbarkeit, sondern auf vertiefte Erfassung und auf Veranschaulichung bestimmter, typischer Handlungsmuster. Beispielsweise können damit konkrete Interaktio-

nen zwischen Lehrkräften und Lernenden beschrieben werden (etwa im Rahmen von Coachings). Auch die durchgeführten teilstrukturierten Interviews bieten die Möglichkeit der Vertiefung durch die Erfassung der Sichtweise differenter Akteure auf Entwicklungsprozesse. Die Dokumentenanalysen wurden eingesetzt um grundlegende Informationen zur Schule (z.B. deren Schulkonzeption oder statistische Daten wie Schülerzahlen) zu erhalten.

Das Design ist so angelegt, dass die benannten zentralen inhaltlichen Themenfelder über die vier Erhebungsverfahren erschlossen werden können; die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die entsprechenden Zuordnungen (vgl. Tab. 2.1). Der jeweilige Forschungsstand und das Vorgehen in den einzelnen Themenfeldern werden in diesem Zwischenbericht in den Kapiteln 4 bis 11 näher ausgeführt.

Themen	Erhebungsverfahren	Dokumente	Unterrichtsbeobachtung		Interviews	qualitative Beobachtung (verdichtete Szenen)
			Hamburger Bogen	Individueller Bogen		
Pädagogische Professionalität		X			x	X
Schulorganisation und Schulentwicklung		X			x	X
Unterrichtsqualität		X	x		x	X
Fachdidaktik Deutsch		X		(x)	(x)	(x)
Fachdidaktik Mathematik		X		(x)	x	X
Umgang mit Heterogenität		X	(x)	X	x	X
Diagnostik und Leistungsbeurteilung		X	(x)		x	X
Inklusion		X			x	X

Tab. 2.1: Übersicht über Themen und die dabei genutzten Daten aus Teilprojekt 1

Der Zeitplan innerhalb von TP 1 ist über alle zehn Standorte bzw. Projektbegleiterinnen hinweg vereinheitlicht.

Die vier benannten Erhebungsverfahren werden wie ausgeführt an den zehn Gemeinschaftsschulen des Teilprojekts 1 realisiert. Alle vier Verfahren werden in den nachfolgenden Abschnitten 4 bis 8 ausgeführt. Zu ihnen treten auch fachdidaktische Vertiefungen in den Fächern Deutsch und Mathematik (vgl. die Kapitel 7 und 8 dieses Berichts) sowie und ein weiteres quantitatives Erhebungsverfahren aus dem Teilprojekt 2 (vgl. Kapitel 12).

2.4 Quantitative Unterrichtsbeobachtung

Überblick und Begründung der Vorgehensweise

Innerhalb des Forschungsprojektes WissGem stellt die quantitative Beobachtung den arbeitsintensivsten Bereich der Datenerhebung in Teilprojekt 1 (alltagsnahe Begleitforschung) dar. Sie wird durch die Begleitforscherinnen an den zehn benannten Schulen realisiert. Für die quantitative Unterrichtsbeobachtung werden zwei Instrumente eingesetzt: Ein Unterrichtsbeobachtungsbogen der bereits am Institut für Bildungsmonitoring Hamburg entwickelt und eingesetzt wurde (Leist u.a., 2010). Neben diesem Hamburger Bogen zur hochinferenten Einschätzung der vorzufindenden Unterrichtsqualität wird ein selbstentwickelter Beobachtungsbogen eingesetzt, mit dessen Hilfe das individuelle Unterstützungsangebot der Lehrkräfte, welches diese an Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau richten, erfasst werden soll. Dazu werden u.a. die für das Schweizer Sample der TIMSS 1999 Video Studie entwickelten Kategorien adaptiert (Krammer, 2009).

Das grundlegende Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung ist zunächst von dem Anspruch der alltagsnahen Begleitung geprägt (vergleiche hierzu Kapitel 1). Um Kenntnisse des Alltags zu erlangen, ist eine Anwesenheit in bestimmten Feldern, insbesondere im Unterricht, notwendig. Eine methodologische Vorgehensweise, die versuchen würde den Alltag ‚von außen‘, beispielsweise über schriftliche Befragungen zu erfassen, könnte diesen Anspruch nur sehr begrenzt einlösen. Daher war von Beginn an eine Anwesenheit der Begleitforscherinnen an der Schule und insbesondere im Unterricht vorgesehen, die u.a. den Auftrag der systematischen quantitativen Unterrichtsbeobachtung übernahmen. Die Erhebungsphase selbst ist auf ein Jahr begrenzt, das sich über zwei Schulhalbjahre erstreckt (zweites Halbjahr des Schuljahrs 2013/2014 und erstes Halbjahr des Schuljahrs 2014/2015). Damit unterscheidet sich das vorliegende Projekt maßgeblich von anderen all-

tagsnahen Begleitforschungsprojekten, die bislang im Kontext schulsystemischer Innovationen unternommen wurden. Dort sind Begleitforschungsprojekte zu neu eingeführten integrativen Schulformen in der Regel auf schriftliche und mündliche Befragungen konzentriert (vgl. hierzu die in Kapitel 1 ausgeführten Begleituntersuchungen zu den Länder Sachsen: Schmechtig u.a. 2012; Berlin: Maaz u.a. 2013 und Österreich: Institut für Empirische Sozialforschung Wien 2010/2011). Das Design von WissGem bietet folgende Möglichkeiten:

- Der unterrichtliche und schulische Alltag kann begleitet werden. Die Projektmitarbeiterinnen sind damit Teil des Geschehens an den Gemeinschaftsschulen, jedoch immer mit der spezifischen Funktion der Forscherin. Durch die Kombination ist es naheliegend, Instrumente einzusetzen, die diesen Alltag möglichst differenziert abzubilden vermögen und die gleichzeitig eine notwendige Balance zwischen Flexibilität bzw. Adaptivität an die Gegebenheiten der Einzelschule einerseits (qualitative Verfahren) und Standardisierung andererseits (quantitative Unterrichtsbeobachtung) wahren. Die quantitative Unterrichtsbeobachtung erfüllt somit die Funktion, den Unterricht an den zehn Gemeinschaftsschulen vergleichend mit identischen Instrumenten und Verfahrensregelungen zu untersuchen.
- Die Gemeinschaftsschulen befinden sich in einem offensichtlich grundlegenden Transformations- und Entwicklungsprozess, welcher es angesichts der ursprünglichen Hauptschul- bzw. Realschulstruktur erfordert, grundlegende konzeptionelle Veränderungen einzuleiten und zu implementieren. Die vermutlich größte Herausforderung besteht für die meisten Gemeinschaftsschulen darin, ihren alltäglichen Unterricht konzeptionell zu verändern bzw. so weiterzuentwickeln, dass der im Gesetzestext vorgeschriebene Umgang mit Heterogenität in einer inklusiven Schule in Form eines individualisierten und kooperativen Unterrichts implementiert wird (vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3). Da dieser Transformationsprozess nach Befunden der Implementationsforschung einen längeren Zeitraum umfassen wird (z.B. Pant et al., 2008), ergibt sich für die Begleitforschung die Möglichkeit, den Entwicklungsprozess selbst abzubilden und mögliche Rekontextualisierungen der gesetzlichen Vorgaben zu identifizieren.
- Die Arbeit an den Gemeinschaftsschulen kann längsschnittlich untersucht werden. Der regelmäßige Einsatz der Beobachtungsinstrumente ermöglicht eine Untersuchung der Veränderungen mit Blick auf die vorzufindende Unterrichtsqualität bzw. die sich zeigenden individuellen Nutzungsprofile von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsniveaus, insbesondere auch über kritische Schwellen wie den Übergang in ein neues Schuljahr hinweg.

Zeitplan

Die folgende Tabelle 2.2 verdeutlicht den Zeit- und Arbeitsplan für die quantitative Unterrichtsbeobachtung und verdeutlicht.

Jahr	2013		2014				2015				2016	
	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2
Vorbereitung und Organisation	x											
Schulung der Beobachterinnen		x	x	X	x	x						
Erhebungen				X	x	x	x	x				
Auswertungen						x	x	x	x	x		
Datenanalyse									x	x		
Dokumentation										x	x	x
Abschlussbericht												x

Tab. 2.2: Quantitative Unterrichtsbeobachtung: Zeit- und Arbeitsplan

Stichprobe

Die Stichprobe für die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen von Teilprojekt 1 umfasst zehn Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche. Jede Gemeinschaftsschule hat der Untersuchung in zwei Lerngruppen über den vereinbarten Erhebungszeitraum hinweg zugestimmt. Einverständniserklärungen von Erziehungsberechtigten der be-

teiligten Schülerinnen und Schüler liegen vor bzw. werden bei neu hinzukommenden Schülerinnen und Schülern erbeten.

Datenerhebung

Damit die erhobenen Daten über alle zehn Gemeinschaftsschulen hinweg vergleichbar sind, werden die Bedingungen der Erhebung im Hinblick auf den Zeitraum, die Abfolge der Beobachtung in den einzelnen Lerngruppen sowie weitere Erhebungsbedingungen standardisiert. Insgesamt wurden für die Begleitforschung in Teilprojekt 1 fünf Erhebungsphasen (E1-E5) festgelegt, die in der nachfolgenden Tabelle ausgewiesen sind:

	Erhebungsphase	Zeiträume	Kalenderwochen (Nacherhebungsphase)	Lerngruppe	Klassenstufe	
Schuljahr 2013/2014						
1	E1a (2014)	03.02.2014 - 18.02.2014	KW 6-9 (+10)	LG1	} 6. Klasse	
	E1b	10.03.2014 - 04.04.2014	KW 11-14 (+15)	LG2		
2	E2a	05.05.2014 - 06.06.2014	KW 19-21+23 (+ 22)	LG1		
	E2b	23.06.2014 - 18.07.2014	KW 26-29	LG2		
Schuljahr 2014/2015						
3	E3a	22.09.2014 - 24.10.2014	KW 39-42 (43)	LG1		} 7. Klasse
	In Vivo 1	10.11.2014 - 05.12.2014	KW 46-51	Reliabilitätsprüfung		
4	E4a (2015)	19. 01.2014 - 13.02.2015	KW 4-7 (8)	LG1		
	E4b	23. 02.2014 - 20.03.2015	KW 10-13 (14)	LG2		
5	In Vivo 2	20.04.2015 - 22.05.2015	KW 17-21	Reliabilitätsprüfung		
	E5b	15. 06.2015 - 17.07.2015	KW 25-29	LG2		

Tab. 2.3: Übersicht Erhebungszeitraum quantitative Unterrichtsbeobachtung

Die Erhebungsphasen sind jeweils in zwei Teilzeiträume (a/b) ausgewiesen, die aus vierwöchigen Kernerhebungsphasen bestehen, in welcher jeweils möglichst sämtliche Erhebungen durchgeführt werden sollen. Sollte der Kernerhebungszeitraum nicht für die notwendigen Erhebungen ausreichen, so können diese in einer ebenfalls festgelegten Nacherhebungsphase (in Klammern) stattfinden. Unterbrochen werden die Erhebungsphasen von zwei Reliabilitätsmessungen (sogenannte In-Vivo-Beobachtungen). Das Design ist insgesamt so angelegt, dass jede Lerngruppe insgesamt vier Mal beobachtet wird, davon liegen drei Beobachtungen in der gleichen Erhebungsphase.

Ferienzeiten und vorhersehbare Einschränkungen durch Brückentage, erste Schulwochen oder letzte Schulwochen vor bzw. nach den Ferien sind in den Kernerhebungsphasen absichtlich ausgespart. Die Beobachtungen sind insgesamt so getaktet, dass innerhalb von vier Wochen neun individuelle Beobachtungen (je Hauptfach drei Beobachtungen) und drei Beobachtungen mit dem Hamburger Bogen (je Hauptfach eine Beobachtung) durchzuführen sind. Grundsätzlich ist zu beachten, dass am selben Tag nur eine individuelle Beobachtung pro Fach erfolgen soll, um Primacy-Recency-Effekte zu vermeiden. Wenn es organisatorisch nicht anders möglich ist, können, sofern unterschiedliche Fächer zugrunde liegen, mehrere individuelle Beobachtungen am selben Tag erfolgen.

Instrumente

Zur Datenerhebung der Quantitativen Beobachtung dienen zwei Beobachtungsbögen, die im Folgenden vorgestellt werden. Diese beiden Instrumente werden jeweils in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch über den vereinbarten Erhebungszeitraum hinweg in jeweils zwei Lerngruppen der zehn Gemeinschaftsschulen im Sample eingesetzt.

Während im Hamburger Bogen im Anschluss an eine 40 minütige Beobachtungszeit geratet wird, erfolgt das Rating der individuellen Lernunterstützung jeweils parallel zur Beobachtung und wird sukzessive im individuellen Beobachtungsbogen festgehalten.

Beobachtungsbogen zur Erfassung der Unterrichtsqualität

Die hochinferente Beobachtung der gesamten Lerngruppe erfolgt mittels des im Rahmen der Hamburger Schulinspektion erprobten Unterrichtsbeobachtungsbogens der Hamburger Schulbehörde (Leist u.a., 2010). Die im Instrument enthaltenen 30 Items ermöglichen auf der theoretischen Grundlage einer Angebot-Nutzungs-Beziehung die Abbildung von effektiven Unterrichtsbedingungen. Das Instrument postuliert allgemeine Unterrichtsqualität als ein eindimensionales, metrisches Konstrukt, welches in Form von Partial-Credit- bzw. Rating-Scale-Modellen (Rost, 2004) beschrieben werden kann (vgl. Pietsch, 2010). Diese Art der Modellierung erlaubt u.a. die Prüfung der Dimensionalität der vorliegenden Daten sowie eine Abstufung zur Definition kriterialer Standards. Das Instrument wurde im Rahmen der Hamburger Schulinspektion eingesetzt und validiert. Weitere Ausführungen sind im Kapitel 6 zur Unterrichtsqualität enthalten.

Beobachtungsbogen zur individuellen (Lern)Unterstützung

Der zweite Beobachtungsbogen fokussiert das lernunterstützende Angebot der Lehrkraft, welches sie individuell an die Schülerinnen und Schüler richtet. Für diesen Bogen wurden vorwiegend niedriginferente Beobachtungskategorien aus verschiedenen Videostudien (Krammer, 2009; Seidel, 2003) adaptiert. Der Fokus dieser Beobachtung ergibt sich aus der Annahme, dass individualisierter Unterricht ein spezifisches Merkmal der Gemeinschaftsschulen darstellt (vgl. Kapitel 3).

Die Beobachtungssequenz, innerhalb der die individuelle Lernunterstützung für einen Schüler/eine Schülerin erfasst wird, ist eine 40-minütige, ununterbrochene Unterrichtssequenz. Der Beginn einer Sequenz wird von der Forscherin festgelegt, nach 40 Minuten wird die Beobachtung beendet, auch wenn die Unterrichtseinheit insgesamt u.U. eine deutlich längere Dauer (z.B. 90 Minuten) aufweist. Innerhalb einer 40minütigen Sequenz wird lediglich ein Schüler/eine Schülerin beobachtet. Die Wahl des Schülers bzw. der Schülerin erfolgt nach dem Kriterium der von der Lehrkraft eingeschätzten Leistungsstärke. Dazu werden die Fachlehrkräfte gebeten, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Fach den drei Leistungsgruppen („stark“, „mittel“ und „schwach“) zuzuordnen. In jedem Fach (Deutsch, Englisch, Mathematik) wird ein Schüler bzw. eine Schülerin je Leistungsgruppe ausgewählt, sodass sich ein 3x3-Beobachtungsdesign nach folgendem Muster ergibt:

	<i>eher schulleistungstark</i>	<i>mittleres Leistungsniveau</i>	<i>eher schulleistungsschwach</i>
Deutsch	n = 1	n = 1	n = 1
Englisch	n = 1	n = 1	n = 1
Mathematik	n = 1	n = 1	n = 1

Tab. 2.4: Substichprobe für die Beobachtung der individuellen Lernunterstützung in einer Lerngruppe

Aus jeder Lerngruppe werden demnach neun unterschiedliche Schülerinnen und Schüler individuell beobachtet. Findet die Beobachtung an jeder Schule in zwei Lerngruppen statt, umfasst die Substichprobe je Schule 18 Schülerinnen und Schüler. Insgesamt nehmen 180 Schülerinnen und Schüler im Teilprojekt 1 an der individuellen Beobachtung teil. Das Beobachtungsinstrument enthält Analysedimensionen unterschiedlicher Inferenz, wie Tabelle 2.5 zeigt.

Zudem lassen sich zwei unterschiedliche Analyseeinheiten unterscheiden: 1. Die gesamte Beobachtungssequenz (40 min.), auf die sich zwei Dimensionen beziehen: Sozialform (soz) und aktive Lernzeit (aklz); 2. Die identifizierten Unterstützungssequenzen, auf die sich folgende Analysedimensionen beziehen: Kontaktaufnahme (uka), Form der Unterstützung (ufo), Funktion der Unterstützung (ufu), Nutzung (unu), Warten (uwa), Unterstützungsdauer (uda) und Unterstützung durch Mitschüler/innen (MiSch).

<i>Analysedimension</i>	<i>Verfahren</i>	<i>Analyseeinheit</i>	<i>Inferenz</i>
Sozialformen im Unterricht (soz)	Kodierung	event-sampling (minutengenau)	niedrig
Aktive Lernzeit des/der ausgewählten Schülers/in (aklz)	Rating	event-sampling (40 minütige Sequenz)	hoch
Identifikation der Unterstützungssequenz	Kodierung	event-sampling	niedrig
Kontaktaufnahme (uka)	Kodierung	event-sampling (Unterstützungssequenz)	niedrig
Form der Unterstützung (ufo)	Kodierung	event-sampling (Unterstützungssequenz)	niedrig
Funktion der Unterstützung (ufu)	Kodierung	event-sampling (Unterstützungssequenz)	mittel
Nutzung (unu)	Kodierung	event-sampling (Unterstützungssequenz)	niedrig
Warten (uwa)	Kodierung	event-sampling (Unterstützungssequenz)	niedrig
Unterstützungsdauer (uda)	Kodierung	event-sampling (Unterstützungssequenz)	niedrig
Unterstützung durch Mitschüler/innen (MiSch)	Kodierung	event-sampling (Unterstützungssequenz)	niedrig

Tab. 2.5: Übersicht über das Beobachtungsinstrument für die individuelle Lernunterstützung

Analysedimensionen, die über die gesamte Beobachtungszeit hinweg eingeschätzt werden, sollen eine stundenspezifische Beschreibung der Lerntätigkeiten und sichtbare Nutzung des Lernangebots durch den beobachteten Schüler bzw. die beobachtete Schülerin ermöglichen. Analysedimensionen, die sich auf einzelne Unterstützungssequenzen beziehen, sollen hingegen die unterschiedliche Lernunterstützung, die der Schüler bzw. die Schülerin in der Beobachtungssequenz erhält, beschreiben. So können beispielsweise Aussagen darüber gemacht werden,

- wie häufig der Schüler bzw. die Schülerin Unterstützung erhält,
- wie viel Zeit innerhalb der Beobachtungssequenz mit dem Warten auf Unterstützung verloren ging,
- wie lange die Unterstützung (im Mittel) dauert,
- wer die Unterstützung initiiert,
- in welcher Form die Unterstützung stattfindet und
- welche Funktion (Evaluation, Feedback, Hinweis,...) die Lernunterstützung hat.

Dafür werden zunächst in einem time-sampling-Verfahren die individuellen Unterstützungssequenzen identifiziert. Diese beginnen mit einer Kontaktaufnahme (z.B. ausgehend von der Lehrkraft hin zum beobachteten Schüler bzw. zur beobachteten Schülerin) und enden zum Beispiel, wenn der beobachtete Schüler bzw. die beobachtete Schülerin eigenständig weiterarbeitet. Die Beobachterinnen notieren die Dauer der Unterstützungssequenz in Minuten. Als individuelle Lernbegleitungssequenz wird jegliche Unterstützung der eigenständigen Schülerarbeit inklusive einer individuellen Ansprache einer Kleingruppe oder Einzelperson durch die Lehrkraft (oder weiterer anwesender Personen wie Lernbegleiter etc.) kodiert. Die folgenden Ankerbeispiele verdeutlichen die Auswahl der Sequenzen:

- Der zu beobachtende Schüler arbeitet an einer Aufgabe und fragt die Lehrerin.
- Die zu beobachtende Schülerin trägt in ihr Lerntagebuch ein und erhält dabei Unterstützung durch die pädagogische Fachkraft.
- Während der individuellen Arbeitsphase stellt sich heraus, dass Aufgaben zur Quersummenbestimmung einigen Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Sie werden gebeten, sich daher mit einem Expertenschüler an einen Gruppentisch zu setzen, der ihnen die Berechnung von Quersummen erneut erklärt. Anschließend arbeiten die Schülerinnen und Schüler wieder an ihren Aufgaben.

- Die zu beobachtende Schülerin kommt bei einer Aufgabe nicht weiter. Sie soll sie mit der Unterstützung eines Expertenschülers lösen.
- Zu Beginn der Stunde wird einer Kleingruppe, in welcher der zu beobachtende Schüler arbeitet, von der Lehrkraft mitgeteilt, welche Aufgaben sie heute bearbeiten soll.
- Während der eigenständigen Schülerarbeitsphase wird der zu beobachtende Schüler von der Lehrkraft dahingehend beraten, welche Aufgaben er als nächstes bearbeiten könnte.

Auf der Grundlage dieser Dimensionen sollen Nutzungsprofile modelliert werden, die sich einzelschulspezifisch, fachspezifisch, leistungsstärkenspezifisch und/oder über die Zeit unterschiedlich darstellen bzw. entwickeln können.

Erprobung der Beobachtungsinstrumente – Schulung der Forscherinnen

Wie Tab. 2.3 entnommen werden kann, haben bereits seit dem letzten Quartal des Jahres 2013 – also vor Beginn der Datenerhebung – regelmäßig Schulungen stattgefunden. Zu diesem Zweck wurden vorwiegend Unterrichtsvideos eingesetzt, was sich folgendermaßen begründen lässt: Zum einen ist die Durchführung einer Schulung im unmittelbaren Forschungsfeld aufgrund der Anzahl der Forscherinnen nicht möglich. So würde die Anwesenheit von bis zu 12 Personen das Unterrichtsgeschehen zu sehr beeinträchtigen. Zum anderen wird eine Simulation von Unterricht durch Lehrkräfte und Lernende zu Schulungszwecken auch nicht als sinnvoll erachtet, da die für das Projekt relevante Alltagsnähe nicht zu erwarten und der Aufwand an Ressourcen immens wäre. Aus diesen Gründen wurden videographierte Unterrichtsstunden ausgewählt, die möglichst große Ähnlichkeit zur erwarteten Unterrichtsgestaltung an Gemeinschaftsschulen (individualisierter oder differenzierter Unterricht) aufweisen. Das Ziel dieses Vorgehens ist es, sich größtmöglich an den Unterrichtsalltag anzunähern und zugleich das Feld nicht aus Schulungszwecken zu stören. So waren spezifische Merkmale von Unterrichtsvideos für die Schulungen von Vorteil: Unterrichtsvideos bilden die Komplexität von Unterricht besonders gut ab und ermöglichen insofern eine authentische Auseinandersetzung mit realen Unterrichtssituationen und –prozessen. Zugleich lässt sich mit den Videos dem Problem der Flüchtigkeit von Unterrichtsgeschehen begegnen: Während der Schulungen kann auf die der jeweiligen Einschätzung zugrundeliegende Sequenz zurückgegriffen werden, was im Sinne der Schulung vertiefende Auseinandersetzungen ermöglicht (vgl. Krammer & Reusser, 2005).

Das Videomaterial für die Schulungen wurde öffentlich zugänglichen Plattformen (z.B. über das Portal ‚Unterrichtsvideos.ch‘) oder dem eigenem Bestand entnommen (sofern eine Genehmigung dafür vorlag). Insgesamt wurden bis Ende Oktober 2014 ca. 20 Videos bzw. Videosequenzen von allen Projektmitarbeiterinnen geratet.

Die Beobachterschulung ist folgendermaßen aufgebaut: Zwischen den Arbeitstagen codieren und raten die Beobachterinnen den videographierten Unterricht getrennt auf Grundlage der Beobachtungsinstrumente. Die Ergebnisse dieser Einschätzungen werden anschließend vergleichend ausgewertet; nicht übereinstimmende Items werden identifiziert, sodass diese in den folgenden Schulungen anhand des Manuals gezielt besprochen und diskutiert werden können.

Die Schulungen verfolgen mehrere Ziele und orientieren sich dabei an Verfahren bei der Entwicklung von Beobachtungsinstrumenten für die Analyse von Unterrichtsvideos (u.a. Hugener, 2006):

1. Die Beobachterinnen setzen sich vor Beginn der Unterrichtsbeobachtung intensiv mit dem Manual auseinander und trainieren den Einsatz der Instrumente unter dem im Feld gegebenen Zeitdruck (die Videos dürfen während des Ratings nicht angehalten werden) um Beobachtungsfehler wie zu minimieren.
2. Schwierigkeiten und Fragen bezüglich der Instrumente werden vor Beginn der eigentlichen Erhebung im Feld diskursiv behoben.

3. Die subjektiven Theorien der Forscherinnen bezüglich Unterrichtsqualität sollen bewusst gemacht und auf eine gemeinsame Basis anhand des Beobachtungsmanuals gebracht werden. Dies ist vor allem aufgrund der unterschiedlichen beruflichen Biographien der Forscherinnen notwendig.
4. Der Umgang mit möglichen Besonderheiten an einzelnen Gemeinschaftsschulen wird besprochen und einer einheitlichen Handhabung gesucht. Hierfür ist wichtig, dass die Raterinnen die Instrumente nicht nur beim Rating der videographierten Unterrichtsstunden erproben, sondern diese zu Trainingszwecken bereits vor der eigentlichen Datenerhebung im Feld (d.h. an ihrer jeweiligen Schule) einsetzen.
5. Kennwerte zur Güte der Instrumente bezogen auf den Einsatz in diesem Forschungsprojekt werden ermittelt (z. B. Intraklassenkorrelationskoeffizienten).

Zusätzlich fand im Oktober 2014 eine in-vivo Raterreliabilitätsprüfung statt, welche in rotierten Zweier und Dreier-Teams durchgeführt wurde. Auf Basis des gemeinsam beobachteten Unterrichts nahmen die Begleitforscherinnen eine individuelle Einschätzung der vorzufindenden Unterrichtsqualität vor. In einer anschließenden Diskussionsphase wurden die Ratings verglichen und bei diskrepanten Urteilen inhaltlich diskutiert. Gemäß diesem Vorgehen führte jede Begleitforscherin insgesamt 15 in-vivo-Beobachtungen mit mind. zwei weiteren Mitarbeiterin durch.

Um eine hinreichende Interraterreliabilität zu gewährleisten, werden die gemeinsam eingeschätzten Videos bzw. Unterrichtssequenzen mit Multi-Facetten-Raschmodellen (Linacre, 1994) untersucht. Dazu werden Partial-Credit- bzw. Rating-Scale-Modelle mit den drei Facetten Unterrichtsqualität, Rater und Item spezifiziert (Eckes, 2011). Die Modellierungen erlauben u.a. Aussagen zur Intraraterreliabilität (Linacre, 2002) und die Schätzung von Milde- und Strengeparametern für alle Rater (Adams, Wilson & Wang, 1997). So ist es möglich Beurteiler-effekte bei der Messung im Feld zu kontrollieren, während klassische Verfahren, wie die Berechnung von Interraterreliabilitätskoeffizienten vor Studienbeginn lediglich eine notwendige Bedingung für reliable Ratings im Feld prüfen (Wirtz & Caspar, 2002).

2.5 Interviews

Zielsetzung, Forschungsgegenstand und Interviewform

Ziel der Interviewstudie im Rahmen von Teilprojekt 1 ist es, die individuellen Deutungsmuster, subjektiven Bedeutungszuschreibungen und subjektiven Theorien, Relevanzsysteme und rollenspezifischen Erfahrungen und Kenntnisse ausgewählter Akteure im Kontext einer Einzelschule (Schulleitung, Lehrende, Eltern) möglichst ausführlich und authentisch abzubilden und mit entsprechenden Befunden – sowohl der Interviews an den weiteren der zehn Gemeinschaftsschulen als auch der anderen Erhebungsinstrumente – zu verschränken. Im Fokus steht also das Verstehen der Konstrukte der Interviewpartner, wobei ein deutlicher Gegenstandsbezug zugrunde liegt: die Qualität und Veränderungen von Unterrichts- und Schulprozessen an den zehn untersuchten Schulen seit Einführung der Gemeinschaftsschule. In der Interviewstudie sollen diese Prozesse insbesondere mit Blick auf die zentralen Forschungsfragen in den folgenden Schwerpunkten erhoben werden: Belastung, Entlastung und Ressourcen; Inklusion; Schulorganisation; Leistungsbeurteilung/Diagnostik; Umgang mit Heterogenität; Unterrichtsqualität.

Mit dieser Ausrichtung werden akteursbezogene Daten zur Untersuchung der für das Projekt WissGem grundlegenden vier Ebenen Unterricht, Schulorganisation, Pädagogische Professionalität und außerschulische Netzwerke/Sozialraumanalyse generiert. Die Organisation der Interviewstudie orientierte sich an den Entscheidungsschritten bei der Interviewplanung nach Helfferich (2011). Als Interviewform wurde das Konstruktinterview als halbstrukturiertes Interview (Leitfadeninterview) gewählt. Es ermöglicht mit einem offenen Eingangsimpuls und deutlichem Gegenstandsbezug erzählgenerierende Sequenzen und gezielte Nachfragen. Das Konstruktinterview hat sich als aussagekräftiges Instrument in der Analyse der Struktur und Qualität von Organisationen erwiesen (König & Volmer, 2008, S. 242).

Stichprobe

Jede Mitarbeiterin, die im Rahmen des Teilprojekts 1 eine oder zwei Gemeinschaftsschulen beforcht, führt selbst neun Interviews je Schule durch. Diese Anzahl ist als Kern zu verstehen, der individuell nach Bedarf an der jeweiligen Gemeinschaftsschule erweitert werden kann. Folgende Akteure wurden für die Kernerhebungen aufgrund der in der Tabelle benannten Kriterien ausgewählt (Tab. 2.6):

Interviews	Akteur	n	Auswahlkriterium
Interviewstudie an allen GMS	Lehrkräfte	3	Kernfach in Lerngruppe 1 Klasse 6 oder 7
	Lehrkräfte	3	Kernfach in Lerngruppe 2 Klasse 6 oder 7
	Schulleitung	1	Schulleitung GMS
	Eltern	1	Klassenpflegschaft Kind in Lerngruppe 1
	Eltern	1	Klassenpflegschaft Kind in Lerngruppe 2
Gesamt je GMS		9	
Summe über 10 GMS		90	
Inklusion	Lehrkräfte	8	Im Schulalltag besonders in Inklusion involviert
Schulorganisation	Lehrkräfte / Schulleitungen	8	GMS
Fachdidaktik Deutsch	Lehrkräfte / Schulleitungen	6	Fach Deutsch
Insgesamt		112	

Tab. 2.6: Stichprobe Interviews im Teilprojekt 2

Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern wurden frühzeitig über die Interviewstudie informiert. Die Schulleitungen und die Lehrkräfte der untersuchten Lerngruppen wurden aufgrund ihrer Funktion als Interviewpartner angefragt und zeigten große Bereitschaft. Aber auch bei einer Vielzahl der Eltern war eine hohe Motivation, an den Interviews teilzunehmen, festzustellen.

Leitfaden

Besonderer Sorgfalt bedurfte die Konstruktion der Interviewleitfäden. „Der Leitfaden hat nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel, 1985, S. 236). Im Leitfaden findet sich also der gesamte Gegenstandsbereich in Form von einzelnen thematischen Feldern angesprochen. Hier sind die in Stichworten oder Frageform gefassten Inhalte des jeweiligen Feldes subsumiert. Leitfadeninterviews arbeiten mit dem Vorverständnis vom Untersuchungsgegenstand seitens der Forschenden, „denn das Erkenntnis-Interesse bei Leitfaden-Interviews richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe. Deren Relevanz kann sich aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten“ (Friebertshäuser, 1997, S. 375). Aus dem heuristischen Modell, und damit der zugrundeliegenden Theorie, wurden Themenkomplexe für die Leitfragen entnommen. Sie haben eher formalen Charakter, indem sie allgemein Themenbereiche anstoßen, über deren Konkretion und Variation dann die Lehrkräfte berichten. Hinzu kommen im Leitfaden sogenannte „Memos“ mit Nachfragen, die gestellt werden können, wenn die Interviewten diese Teilaspekte nicht von sich aus ansprechen. Tab. xx verdeutlicht den Aufbau des Leitfadens exemplarisch am Themenbereich ‚Professionalisierung‘ (Tab. 2.7).

Teil 1: Erzählgenerierender Einstieg		
Leitfragen	Memos	Nachfragen
Erzählen Sie mal, wie es dazu kam, dass Sie heute an einer GMS arbeiten.	<ul style="list-style-type: none"> • (neue/veränderte) Aufgaben? • Arbeits- und Entwicklungsschwerpunkte • Inhaltliche Arbeit 	
Teil 2: Professionalisierung		
Seit Sie LehrerIn einer Gemeinschaftsschule sind: Wie sehen Ihre Aufgaben jetzt, im Vergleich zu vorher, aus?	<ul style="list-style-type: none"> • (neue/veränderte) Aufgaben • (neue/veränderte) Arbeitszeit 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie haben sich Ihre Aufgaben verändert? ➤ Kamen neue Aufgaben hinzu? Wenn ja, welche? ➤ Wie haben sich Ihre Arbeitszeiten, im Vergleich zu vorher, geändert?
Was hilft Ihnen im Umgang mit Ihren Aufgaben?	<ul style="list-style-type: none"> • Entlastungen/ Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> - <i>organisationale, soziale,</i> - <i>individuelle</i> - <i>in der Schule, privat</i> - <i>GMS-Spezifik?</i> • Bewältigungsstrategien <ul style="list-style-type: none"> - <i>als Schule, persönlich</i> - <i>GMS-Spezifik?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Wie werden Sie unterstützt? Wodurch? Durch wen? <ul style="list-style-type: none"> - Wie unterstützt die Schulleitung? - Wie hilft das Kollegium? - Welche Person ist für Sie bei der Entwicklung der GMS die wichtigste Unterstützung? - Gibt es an der Schule Strukturen, die Sie unterstützen? - Wie unterstützt Ihr privates Umfeld? - Gibt es persönliche Eigenschaften, die Ihnen helfen? ➤ Wie gehen Sie als Kollegium mit Belastungen um? ➤ Wie gehen Sie persönlich mit Belastungen um?

Tab. 2.7: Auszug Interviewleitfaden zur Befragung von Lehrkräften

Bei allem blieb bewusst, dass Fragen auch im Erzählfluss vorab beantwortet sein können und daher möglicherweise gar nicht mehr gestellt werden müssen. Auch erhalten die Befragten auf diese Weise die Möglichkeit, eigene Themen zu ergänzen. Keinesfalls sollten die Interviewerinnen starr in Reihenfolge und Formulierung an den Musterfragen des Leitfadens verhaftet bleiben. Der Leitfaden bietet den Rahmen und gibt dem Gespräch die Struktur, innerhalb derer weitestmöglich flexibel agiert werden kann.

Die Interviews beginnen vor diesem Hintergrund sämtlich mit denselben einführenden und erläuternden Worten, gefolgt von einem erzählgenerierenden Einstiegsimpuls, führen in der Folge zu themenspezifischen Einstiegsfragen und orientieren sich dann an dem Leitfaden mit Nachfragen für die Teilthemen, die ggf. gestellt werden. Von der einführenden Erzählung ausgehend können also Anknüpfungspunkte für das weitere Gespräch und später für den Fortgang des Interviews gesucht werden. Als Vorstoß in die verschiedenen Subthematiken erweisen sich dabei die sogenannten Leit- oder Sondierungsfragen als wichtig. Bei diesen Fragen zeigt sich schnell, ob ein Themenaspekt für die Interviewten wichtig ist, d.h. welche subjektive Bedeutung diesem beigemessen wird. Die inhaltliche Abfolge der Gesprächsthemen bleibt also möglichst weitgehend den Interviewten überlassen, um Raum zu geben für die individuelle Artikulations- und Verarbeitungsweise (Form) und individuelle Sichtweise (Inhalt) der Interviewten. Um dies den Interviewten auch explizit zu verdeutlichen kommen Impulskärtchen zum Einsatz, auf denen Leitfragen bzw. entsprechende Schlagwörter notiert sind, die von den Interviewten ausgewählt werden.

Zeitplan

Tab. 2.8 verdeutlicht den Zeit- und Arbeitsplan für die quantitative Unterrichtsbeobachtung.

Jahr	2013		2014				2015				2016		
	Quartal	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04	01	02
Vorbereitung und Organisation		x	x										
Qualifizierungstage				x	x								
Erhebungen					x	x	x	x					
Transkription/Auswertungen							x	x	x	x			
Datenanalyse										x	x		
Dokumentation											x	x	x
Abschlussbericht													x

Tab. 2.8: Interviews: Zeit- und Arbeitsplan

Erhebungen

Eine Pilotphase zur Erprobung der Leitfäden fand vom 01. April bis zum 30. Juni 2014 statt. Die tatsächlichen Erhebungen wurden und werden im Zeitraum vom 01. Juli 2014 bis zum 29. Juli 2015 durchgeführt. Die einzelnen Interviews sollten eine Dauer von 90 Minuten nicht überschreiten.

Die Planung und Durchführung der Interviewstudie orientiert sich dabei an forschungsethischen Aspekten, die im Projekt insgesamt einen hohen Stellenwert besitzen. So sind im Gespräch mit stark belasteten Menschen Themen sorgfältig auszuwählen und Nachfragen sowie die Gesprächsführung insgesamt vorsichtig vor dem Hintergrund der emotionalen Befindlichkeit des Gegenübers abzustimmen. Eine bedeutsame und für beide Seiten entlastende Prämisse ist es, sich selbst und den Interviewten (durch die Gesprächsführung) zu verdeutlichen, dass es nicht das Ziel einer empirischen Studie und dieses Interviews sein kann, um jeden Preis jedes Detail heraus zu bekommen. Vielmehr gilt es Grenzen zu respektieren. Insbesondere in Interviewsituationen ist der Forschende daher selbst eines der wichtigsten „Instrumente“ der Untersuchung und hat die Aufgabe, sich regelmäßig zu reflektieren und sich entsprechend zu verhalten.

Datensicherung, Aufbereitung und Auswertung

Die Interviews werden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und unmittelbar im Anschluss an das Gespräch als MP3-Audiodateien auf einem sicheren Datenträger gespeichert. Aus Gründen des Datenschutzes werden die Interviews von den Erhebungen anonymisiert (gemäß Datenschutzverpflichtung im Projekt), und die Interviewten gebeten, eine Einwilligungserklärung zu unterzeichnen. Die Transkription der Interviews erfolgt zeitnah durch geschulte Hilfskräfte der jeweiligen Hochschulen unter Verwendung der Transkriptionssoftware f4 bzw. f5. Direkt nach der Transkription wird in einem mehrstufigen Prozess mit der Anonymisierung, Codierung und Analyse des Datenmaterials begonnen – mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA.

Die Auswertung erfolgt dabei unter Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2003). Diese spezifische Form der Datenauswertung dient der systematischen Analyse sprachlichen Materials. Ihre Vorteile liegen vor allem darin, dass sie auch große Materialmengen streng methodisch kontrolliert, schrittweise analysiert und in Einheiten zerlegt, die sie nacheinander bearbeitet. Für ein Forschungsprojekt wie WissGem, in dem unterschiedliche Mitarbeiterinnen Erhebungen an zehn unterschiedlichen Schulen durchführen, stellt die Qualitative Inhaltsanalyse somit ein sinnvolles Instrument dar, um die großen Datenmengen der Interviewstudie überschaubar zu machen, zu integrieren und mit anderen Datenformen (bspw. aus der qualitativen Unterrichtsbeobachtung) unter Anwendung der Auswertungsstrategie der „ethnographischen Collage“ (vgl. Abschnitt 8) zu verschränken. Darüber hinaus ist die Methode auch geeignet, um die inhaltliche Zielstellung des Projekts im Kontext der Generierung subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Theorien sowie der Relevanzsysteme der AkteurInnen in der Forschungspraxis umzusetzen. Im diesem Kontext eignet sich für das Projekt die Technik der *Strukturierung* am besten, denn Ziel dieser Analyse ist es, „bestimmte Aspekte aus dem

Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., S. 58).

2.6 Qualitative Beobachtung

Zielsetzung

Neben der Erhebung von Interviewdaten (vgl. Abschnitt 5) wird mittels teilnehmender Beobachtungsverfahren ein weiterer Schwerpunkt in der qualitativen Forschungsmethodik gesetzt. Ziel dieser Beobachtungen ist es, den Schul- und Unterrichtsalltag der zehn Gemeinschaftsschulen detaillierter zu erfassen und typische Handlungsmuster anschaulich zu dokumentieren. Die auf Basis von Protokollen entstehenden verdichteten Szenen beziehen sich inhaltlich nicht nur auf Situationen im Unterricht (SuS-SuS, LK-SuS, LK-LK), sie umfassen auch Handlungsmuster und Vorgehensweisen der Akteure außerhalb des Unterrichts (z.B. Kooperationssituationen, Gesamtlehrerkonferenzen, Besprechungen, Interaktionen mit weiterem pädagogischem Personal o.Ä.). Beobachtungsleitend sind hierbei vor allen Dingen die Themenschwerpunkte des Teilprojektes 1 (Schulorganisation und Schulkultur, Professionalisierung, Unterrichtsorganisation und Unterrichtskultur, Umgang mit Heterogenität, Inklusion). Durch dieses Vorgehen können sowohl die Spezifika der unterschiedlich arbeitenden zehn Gemeinschaftsschulen wie auch Gemeinsamkeiten in den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen differenziert erfasst, illustriert und analysiert werden. Die teilnehmende Beobachtung und Beschreibung der täglichen Abläufe im Unterricht und im Kollegium stellen einen eigenständigen ethnographischen Forschungszugang dar, lassen sich aber auch vernetzend mit der Interpretation der Daten aus anderen hier dargestellten Erhebungsverfahren ertragreich nutzen (Interviews, Dokumentenanalyse, quantitative Unterrichtsbeobachtung). Verdichtete Szenen bieten den Vorteil, (typische) Abläufe zu dokumentieren sowie die im Alltag zu bewältigenden Situationen und stattfindenden Interaktionen detaillierter in den Blick zu nehmen. Auf diese Weise besteht zum einen die Chance, die auf quantitativem Wege erhobenen Daten zu illustrieren und diesen „ein Gesicht zu geben“ sowie etwaige „blinde Flecken“ der anderen Erhebungsformen zu erschließen.

Theoretische Grundlagen

Die Forschungsstrategie der Ethnographie stellt in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung in jüngerer Zeit angesichts der gleichzeitig stattfindenden starken Ausdifferenzierung im quantitativen Paradigma eine wichtige Zugangsweise dar (Heinzel, 2010, S. 39). Ethnographie wird dabei als eine komplexe Forschungsstrategie, nicht als eine Methode im engeren Sinn verstanden, in der verschiedene methodische Zugänge – auch in Kombination – eingesetzt und angesichts der verschiedenen Quellen und Befunde zu einem Gesamtbild verdichtet werden können (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013, S. 301). Im vorliegenden Projekt werden in einer ethnographischen Perspektive auch unterschiedliche Erhebungsinstrumente in der Analyse aufeinander bezogen (z.B. teilnehmende Beobachtung, Interviews und Dokumentenanalysen). Die Erhebung und Analyse unterschiedlicher Daten ermöglicht das Forschungsfeld alltagsnah und aspektreich zu erschließen.

Das Forschungsprogramm der Ethnographie in der Schul- und Unterrichtsforschung hat einen Schwerpunkt im nachvollziehenden Verstehen der Herstellung von Wirklichkeit und versteht die alltäglichen Handlungen und Interaktionen der Akteure im Feld als Praktiken (Heinzel, 2010, S. 39). Studien beschreiben Praktiken des Lehrens und Lernens oder Mikroprozesse im Unterricht, „schulische oder unterrichtliche Interaktionen (werden) so analysiert, dass Ordnungsmuster sichtbar werden“ (Heinzel, 2010, S. 41). Bisher eher selten wird auch der Unterricht in ethnographischen Studien als Forschungsgegenstand bearbeitet (vgl. z.B. Huf, 2009). Die „Performanz des unterrichtlichen Alltages“, der situative und praktische *Vollzug* von Unterricht kann durch ein solches Vorgehen in den Blick gerückt werden (Breidenstein, 2010, S. 212, Hervorh. i. Orig.). Solche ethnographischen Strategien erfüllen eine wichtige Funktion in der Theoriebildung und zeitigen zudem ihren Nutzen in der pädagogischen Praxis, indem sie sogenanntes ‚Fallverstehen‘ ermöglicht (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013, S. 301).

Im Gegensatz zu klassischen Designs ethnographischer Forschung wird im Teilprojekt 1 eine sog. „fokussierte Ethnographie“ (*focused ethnography*) realisiert (Knoblauch 2001, 2002; Oester, 2008, S. 233ff.). Die Fokussierung ist einerseits eine thematische (die Forschungsfragen und -themen des Teilprojektes 1), resultiert andererseits aber auch in einer veränderten Schwerpunktsetzung von „Teilnahme“ hin zu „Beobachtung“. In der folgenden Tabelle werden die Unterschiede zusammenfassend dargestellt (Tab. 2.9):

Klassische ethnografische Forschung	Fokussierte ethnografische Forschung
Langer Feldaufenthalt (ein bis mehrere Jahre)	Kurzer Feldaufenthalt (mehrere Monate)
Thematische Offenheit	Thematischer Fokus
Grundlagenforschung	Angewandte, problemorientierte Forschung
Stärkere Betonung der Teilnahme	Stärkere Betonung der Beobachtung

Tab. 2.9: Gegenüberstellung klassische vs. fokussierte ethnographische Forschung (Oester, 2007, S. 12)

In dem vorliegenden Projekt stehen Schule und Unterricht im Fokus der ethnographischen Beobachtung. Durch ethnographische Beschreibung schulischen Handelns, durch die Analyse von Handlungen und Interaktionen von Schülerinnen und Schülern, von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal, können Praktiken analysiert und beschrieben werden, die „nur durch Beobachtung erfasst werden, weil sie im Alltagswissen verhaftet und der Reflexion der Beobachter nicht zugänglich sind“ (Heinzel, 2010, S. 45). Dabei ist für das Fremdverstehen von besonderer Bedeutung, einen fremden Blick auf Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten zu richten und schulischen Unterricht als fremde Kultur zu betrachten. Unterrichtspraxis soll so beobachtet werden als sei sie fremd, um nach grundlegenden Merkmalen und Funktionsweisen der Praxis fragen zu können (Breidenstein, 2012, S. 40). Aufgrund der Tatsache, dass die Begleitforscherinnen jedoch selbst eigene Erfahrungen im schulischen Feld gesammelt haben – sei dies durch die Perspektive als Schülerin oder aber durch die selbst durchlaufene Ausbildung und die bereits gesammelten Erfahrungen als Lehrkräfte – liegt die Herausforderung für die Begleitforscherinnen darin, „das, was alle kennen, mit neuen Augen zu betrachten“, „Neues über das scheinbar Vertraute“ zu sagen (Breidenstein, 2010, S. 207) und damit Fremdheit und analytische Distanz im Forschungsprozess herzustellen (Breidenstein, 2010, S. 208).

Verdichtete Szenen – dichte Beschreibung

Die teilnehmende Beobachtung mündet in eine möglichst präzise, gleichzeitig auch übersichtliche und verallgemeinerbare Beschreibung von Unterrichts- und Schulszenen (Breidenstein, 2010, 208ff.). Beschreibung ist dabei nicht nur als Erhebungs- und Datengewinnungsmethode zu verstehen, denn während der Beobachtung finden bereits Schritte des Verstehens und der Analyse durch situative Interpretation und Reflexion statt (Breidenstein, 2010, S. 208f.). Die Beschreibungen der verdichteten Szenen zeichnen sich aus durch einen hohen Grad an Detailliertheit, dabei kommt es aber weniger auf eine vollständige Beschreibung aller Aspekte an, erforderlich ist eine reflektierte und ergiebige Fokussierung und eine analytische Durchdringung.

Beobachtet werden an den zehn teilnehmenden Schulen Ereignisse und Prozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Alle Beteiligten im System Schule (Schüler, Lehrkräfte, Funktionsstelleninhaber, Eltern, weiteres pädagogisches und nichtpädagogisches Personal) und ihre Aussagen und Handlungsweisen können zum Gegenstand der Beobachtung werden. Szenen entstehen explizit auch außerhalb der Kernfächer-U-Beobachtung (Szenen aus dem Lehrerzimmer, Konferenzen, Nebenfächern, Mittagsbetreuung, Inklusionsgruppenbetreuung). Die Szenen enthalten so typische alltäglich tägliche Abläufe, Situationen, Interaktion und Kommunikation der jeweiligen Gemeinschaftsschulen vor allem in den verschiedenen Projektbereichen (s. u.). Verdichtete Szenen können einzelne Sequenzen beschreiben oder die über einen längeren Zeitraum (mehrere Schulstunden, einen Schultag, eine Woche) beobachteten Abläufe zusammenfassen. Die Szenen werden während der Beobachtung (je nach Bedarf ausführlich oder stichpunktartig) festgehalten, möglichst umgehend verschriftlicht und zu Szenen ausformuliert.

Zeitplan

Tab. 2.10 verdeutlicht den Zeit- und Arbeitsplan für die qualitative Beobachtung.

Jahr	2013		2014				2015				2016		
	Quartal	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04	01	02
Vorbereitung und Organisation		x	x										
Qualifizierungen				x	x	x							
Erhebungen					x	x	x	x					
Verschriftlichung und Auswertungen							x	x	x	x			
Datenanalyse										x	x		
Dokumentation											x	x	x
Abschlussbericht													x

Tab. 2.10: Qualitative Beobachtung: Zeit- und Arbeitsplan

Auswahl der zu beobachtenden Szenen

Bei der fokussierten Ethnographie wird eine hohe Vertrautheit mit dem Feld vorausgesetzt, die bei allen Mitarbeiterinnen im Projekt vorliegt. Jede Begleitforscherin ist in alle in Teilprojekt 1 gesetzten Themenschwerpunkte eingearbeitet, in einen davon jeweils vertieft. Das Vorwissen und die Erwartungen müssen expliziert werden, um Vorurteile und „blinde Flecken“ sowohl bei der Beobachtung als auch bei der Datenanalyse zu vermeiden. Ziel der Datenerhebung ist das Verstehen und Beschreiben sozialer Praktiken, die Wissens- und Erfahrungsstrukturen von Beteiligten, die Konstruktion der Wirklichkeit in den beobachteten Handlungen.

Durch die kontinuierliche ethnographische Beobachtung und die Sichtung und erste Auswertung der verdichteten Szenen während des Beobachtungszeitraums erfolgt eine Fokussierung auf interessante Bereiche. In regelmäßigen Abständen werden daher die Inhalte und Themen der verdichteten Szenen während des Beobachtungsprozesses vergleichend analysiert. Die Analyse konzentriert sich auf Strukturen und Muster von Interaktionen, Kommunikation und Situationen.

Die Szenen der teilnehmenden Beobachtung werden begründet ausgewählt:

1. Die Szene betrifft einen der zentralen Themenbereiche des Projektes (z.B. Unterrichtsqualität, Kooperation von Lehrkräften).
2. Die Szene wird mit Blick auf zentrale Merkmale der Einzelschule als relevant erachtet (z.B. Zusammenhang zu zentralen Aspekten der individualisierenden Unterrichtskonzeption).
3. Die Szene repräsentiert damit bzw. steht exemplarisch für bestimmte Praktiken innerhalb der Einzelschule. Ausgeschlossen sind damit beispielsweise spektakuläre Einzelfälle oder sich häufende Szenen zu ähnlichen Themenschwerpunkten

Datenaufbereitung und Auswertung

Die beobachteten Unterrichtsszenen werden zeitnah von den Mitarbeiterinnen verschriftet, dabei werden ein inhaltlicher Schlagwortkatalog erstellt und Memos geschrieben. Die Szenen werden gemäß der Datenschutzverpflichtungen anonymisiert und in einem mehrstufigen Prozess für die Themenbereiche des Projektes aufbereitet und analysiert. Zunächst werden sie mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA zusammengestellt und in einem ersten Schritt mit dem für alle qualitativen Bereiche gemeinsam entwickelte Begriffs- und Kategoriensystem unter Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) codiert. So können die Szenen aller Projektschulen allen Mitarbeiterinnen für eine vertiefende Analyse in allen Themenschwerpunkten zur Verfügung gestellt werden. Die Qualitative Inhaltsanalyse stellt sich hier als sinnvolles Instrument dar, um die großen Datenmengen im Bereich der Unterrichtsszenen überschaubar zu machen, zu strukturieren und mit anderen Datenformen vernetzbar zu machen (vgl. Abschnitt 5).

Die Analyse der Unterrichtsszenen begleitet den Erhebungsprozess und schreitet in ihm fort, dadurch ergibt sich im Prozess eine zunehmende Fokussierung der Beobachtung. Die weiteren vertiefenden Codierungen erfolgen nach interessanten und wiederkehrenden Themen und Mustern, die sich aus der Analyse der verdichteten Szenen ergeben. In den Blick genommen und interpretiert werden hierbei vor allem auch irritierende Beschreibungen in Bezug auf situative Bedingungen und Logiken der Situation. Die Interpretation der Unterrichtsszenen erfordert eine reflexiv-analytische Haltung. Eine Begriffsklärung und die Hinzuziehung theoretischer Perspektiven führen zur Systematisierung des Materials und zur Verallgemeinerung. Neben bzw. nach einer solchen ethnographischen Analyse der Unterrichtsszenen werden sie auch vernetzend mit anderen Arten von qualitativen Daten in der Auswertungsstrategie der „ethnographischen Collage“ (siehe Abschnitt 8) verwendet.

2.7 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse erfolgt insbesondere zu Beginn des Projektes, wenn es darum geht, die grundlegenden Strukturdaten (z.B. Schülerzahlen) und vorhandene schriftliche Konzeptionen (z.B. schriftliche Schulkonzeption, Auszüge aus den Schulportfolios wie z.B. Stundenpläne) zu sichten. Die Dokumente werden von den Projektbegleiterinnen systematisiert und codiert. Für jede der Projektschulen wird zusätzlich zu den Einzeldokumenten ein sogenanntes „Schuldokument“ prozessbegleitend erstellt, das die zentralen Informationen und Beobachtungen der Einzelschule systematisierend zusammenfasst und ein Forschungstagebuch mit Memos beinhaltet (vgl. auch die Darstellungen zu den jeweiligen Schuldokumenten in den folgenden thematischen Kapiteln).

2.8 Auswertungsstrategien und Zusammenführung der Daten

Tab. 2.11 stellt die Auswertungsstrategien und -stufen im Projekt, die in einzelnen Kapiteln ausführlich beschrieben wurden, im Überblick sowie zusammenfassend dar. Im Folgenden werden zwei Ebenen der Zusammenführung detaillierter erläutert: das Verfahren der ethnographischen Collage zur Zusammenführung der qualitativen Daten (Datenzusammenführung 1) und die Verschränkung der qualitativen und quantitativen Daten (Datenzusammenführung 2).

	quantitative Beobachtung	qualitative Interviews (leitfadengestützt)	qualitative Beobachtung (fokussierte Ethnographie)	Dokumente / Schuldokument (Rahmeninformationen)
Stufe 1: instrumentenspezifische Auswertung	statistische Analysen	qualitative Inhaltsanalyse		offen
Stufe 2: Datenzusammenführung 1		ethnografische Collage		
Stufe 3: Datenzusammenführung 2	Multimethod-Design: Meta-Inferenzen durch Mixing der Resultate			

Tab. 2.11: Gestufte Datenauswertung und Datenzusammenführung

Zusammenführung der qualitativen Daten: die ethnographische Collage

Die Interviewdaten und die verdichteten Szenen werden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) strukturiert und codiert, diese Prozesse werden in Abschnitt 5 und 6 näher beschrieben. Die Zusammenführung dieser Daten mit weiteren Dokumenten und dem Schuldokument (Abschnitt 7) und die weitere Auswertung erfolgen auf Grundlage der Strategie der Ethnographische Collage (Friebertshäuser, Richter & Boller, 2013). Da es sich um ein jüngeres Verfahren handelt, werden die vier Arbeitsschritte, die Friebertshäuser, Richter und Boller (2013, S. 388ff.) fordern, im Folgenden vernetzt mit der konkreten Ausgestaltung im Projekt beschrieben.

Ethnographische Collagen sind eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen unter analytischen Gesichtspunkten. In einem mehrstufigen Auswertungsprozess werden zunächst die Materialien aus Quellen unterschiedlichster methodischer Herkunft anhand von Leitthemen theoretisch reflexiv ausgewählt und anschließend in einer Collage zusammengestellt. Die Collage präsentiert die Materialbasis für die sich anschließende theoriegeleitete Interpretation (Friebertshäuser, Richter & Boller, 2013, S. 388ff.).

1. Daten aus verschiedenen Quellen werden ausgewählt und zu einem Datenkorpus zusammengestellt. Eine Übersicht wird erstellt, die ausführt, welche Daten, Dokumente und Materialien zu welchen Themen vorliegen. Der gesamte Datenkorpus besteht aus Interviewdaten, verdichteten Szenen sowie aus Daten der Dokumente und Schuldokumente. Auch die Dokumente und Schuldokumente werden, soweit erforderlich, verschlagwortet bzw. codiert auf Grundlage des für alle qualitativen Bereiche gemeinsam entwickelten Begriffs- und Kategoriensystems, das in diesem Schritt auch noch erweitert werden kann. Lücken im Korpus können noch entdeckt und durch gezielte nochmalige Gänge ins Feld oder durch zusätzliche Recherchen geschlossen werden. Bereits während der Feldphasen wurden erste Ideen und Fragen für die Auswertung in Form von Memos festgehalten. Diese werden dann zu Konzepten gebündelt, zueinander in Beziehung gesetzt und analysiert. Irritierenden Fällen sollte dabei besondere Aufmerksamkeit zukommen, weil sie neue Perspektiven auf Phänomene eröffnen. Auch maximale oder minimale Kontrastierung von Fällen ist eine sinnvolle Vorgehensweise.

2. Für die Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes werden verschiedene Materialien und Daten kombiniert. Für Forschungsfragen und Themenbereiche im Projekt werden aus dem Gesamtdatenkorpus Materialien und Daten zusammengestellt.

3. Die Reflexion der Daten und eine gegenstandsbezogene Theoriebildung erfolgt durch Formulierung von Fragen an das Material. Durch ständiges Vergleichen der Phänomene, Fälle und Begriffe, der Rekonstruktion und Reflexion des Datenmaterials werden Kategorien entwickelt, die wiederum am Material zu prüfen sind. Diese Interpretationen, die in ständiger Auseinandersetzung mit dem Material erfolgen, führen zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung. Der Analyseprozess wird weitergeführt, bis eine Sättigung erreicht wird.

4. Erstellen der ethnographischen Collage: Die Collage basiert auf der vorausgegangenen Selektions-, Rekonstruktions- und Interpretationsarbeit. Sie präsentiert die Materialien und zugehörigen Rekonstruktionen in komprimierter Form und weist damit Nähe zur dichten Beschreibung auf. Die Form der Darstellung kann auch in den Themenbereichen des Projektes unterschiedlich sein, sie korrespondiert mit dem Forschungsgegenstand, -prozess und Erkenntnisinteresse. Die relevanten Informationen zur Untersuchungssequenz bilden die Materialbasis für die anschließende Darstellung der Interpretationen. Dabei muss die Eigenlogik der verschiedenen Daten beachtet werden. Ziel ist die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit in wissenschaftlichen Texten, wobei intersubjektiven Kontrollen in Form von unter anderem der kommunikativen Validierung große Bedeutung zukommt. Die ethnographische Collage setzt auf diese Weise qualitative Daten unterschiedlichster Art verdichtet mit einander in Beziehung und bildet somit eine bedeutsame Grundlage für die Verschränkung der qualitativen und quantitativen Daten.

Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Daten

Die Datenerhebungen im Projekt WissGem erfolgen im Rahmen eines Paralleldesigns (auch convergent design). Die Verschränkung der unterschiedlichen Paradigmen und Verfahren erfolgt daher durch die Datenanalyse, im „Mixing der Resultate“ (Kuckartz, 2014, S. 72), wobei die Ergebnisse der quantitativen Unterrichtsbeobachtung mit den qualitativ ermittelten Daten zusammengeführt werden. Die Verknüpfung der Daten ist aufgrund der einheitlichen Codierung möglich, dabei sind allerdings aus datenschutzrechtlichen Gründen enge Grenzen gesetzt (z.B. wenn es um eine mögliche Identifizierung von einzelnen Lehrkräften oder Schülerinnen und Schülern geht). Die Zusammenführung erfolgt weitgehend interpretativ-verschränkend. Auf einer Meta-Ebene werden

die spezifischen Befunde auf einander bezogen und somit die unterschiedlichen Fragestellungen aus mehreren Blickwinkeln bearbeitet – mit dem Ziel, dass sich die unterschiedlichen Ergebnisse und Datenformen gegenseitig unterstützen und ergänzen. Kuckartz verwendet hierfür den Begriff der „Meta-Inferenzen“ (ebd., S. 73). Auf diese Weise „lassen sich Erkenntnisse erzielen, die über die Ergebnisse einzeln eingesetzter qualitativer und quantitativer Forschung, aber auch über die bloße Addition von deren Ergebnissen, hinausgehen“ (ebd., 75). Entsprechend wird im gegenwärtigen Forschungsdiskurs in der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden insbesondere die Chance der Kompensation spezifischer Schwächen bzw. der synergetischen Verknüpfung der unterschiedlichen Stärken der einzelnen Methoden gesehen (Gläser-Zikuda u.a., 2012). So erfährt beispielsweise die Interpretation der Befunde der quantitativen Untersuchungen eine deutliche Vertiefung durch die Integration der qualitativen Daten, denen ein besonderes Erklärungspotential inhärent ist. Die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren bzw. Daten lässt sich dabei insbesondere mit dem Erkenntnisgegenstand bzw. dem Phänomenbereich der vorliegenden Forschung begründen, die es mit „Strukturen begrenzter Reichweite“ zu tun hat. Damit ist gemeint, dass der Phänomenbereich durch äußerst komplexe, vielschichtige und auch diverse soziale Konstitutions- bzw. Konstruktionsprozesse beschrieben wird, in denen es keine einfachen Kausalitäten gibt (Tippelt & Schmidt, 2010) und bei der z.B. im Hinblick auf die Gemeinschaftsschule die Rekontextualisierungsstrategien der einzelnen Schulen in Bezug auf die gesetzlichen Vorgaben nicht bekannt sind und keine Hypothesen aus bisherigen Forschungen dazu vorliegen. Durch die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Daten ist es möglich, diese Prozesse aus unterschiedlichen Perspektiven auszuleuchten.

2.9 Literatur

- Ackermann, H. (2011). Die Schulbegleitforschung. In H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung* (S. 129-148). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Adams, R. J., Wilson, M. & Wang, W. (1997). The Multidimensional Random Coefficients Multinomial Logit Model. *Applied Psychological Measurement*, 21(1), 1–23. doi:10.1177/0146621697211001.
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Königeter (Hrsg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205-215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckes, T. (2011). *Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel, *Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 301-322). Weinheim, München: Beltz/Juventa.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prenzel, A. (2010), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2013). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 379-396). Weinheim/München: Beltz/Juventa.
- Glaser, M. & Schuster, S. (Hrsg.) (2007). *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.) (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchungen von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Königeter (Hrsg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. (S. 39-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huf, C. (2009). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen in der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernver-*

- halten und mathematisches Verständnis". 3. Videoanalysen. (S. 45–54). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Institut für Bildungsmonitoring Hamburg (2010). *Handbuch zum Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.
- Institut für Bildungsmonitoring Hamburg (2011). *Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2009-2010*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.
- Institut für Empirische Sozialforschung (2011): *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule*. Elternbefragung 2011. Wien: Institut für empirische Sozialforschung.
- Institut für Empirische Sozialforschung (2013). *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 1, 123-141.
- Knoblauch, H. (2002). Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie. Zur Klärung einiger Missverständnisse. In: *Sozialer Sinn*, 1, S. 125-129.
- König, E. & Volmer, G. (2008). *Handbuch systemische Organisationsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35-50.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Unterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leist, S., Töpfer, T., Bardowieck, S., Pietsch, M. & Tosana, S. (2010). *Handbuch zum Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion Hamburg*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.
- Linacre J. M. (1994). Constructing measurement with a many-facet Rasch model. In M. Wilson (Hrsg.), *Objective Measurement: Theory in Practice*. Vol. II (S. 129-144). Newark NJ: Ablex.
- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean. *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.) (2013): *Die Berliner Strukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Oester, K. (2007). Fokussierte Ethnographie. Möglichkeiten und Grenzen in der Schulforschung. *ph akzente*, 2, 12–16 (Zeitschrift der PH Zürich).
- Oester, K. (2008). ‚Fokussierte Ethnographie‘: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In B. Hünersdorf, B. Müller & C. Meader (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 233-244). Weinheim/München: Beltz.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827-845.
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1) 121-148.
- Piopiunik, M. (2013). Die Einführung der sechsstufigen Realschule in Bayern. Evaluierung der Auswirkungen auf die Schülerleistungen. *ifo Schnelldienst*, 66(3), 22-28.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster u.a.: Waxmann.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Psychologie Lehrbuch. Bern u.a.: Huber.
- Schmechtig, N., Adolph, A. & Melzer, W. (2008). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche ‚Schulen mit Besonderem Pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule. Erste Dokumentation (Arbeitsstand)‘*. Dresden: TU Dresden.
- Schmechtig, N., Adolph, A. & Melzer, W. (2012). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche ‚Schulen mit Besonderem Pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule. Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte I (Längsschnitt), II und III (Längsschnitt) Untersuchungswelle 2011/2012‘*. Dresden: TU Dresden.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M. (Hrsg.) (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2013). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin*. Berlin: Senatsverwaltung.
- Tippelt, R. & Schmidt, H. (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg (2002). Landesentwicklungsplan 2002. URL: http://mvi.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mvi/intern/dateien/Broschueren/Landesentwicklungsplan_2002.PDF [27.12.2014].
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verhaltensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim, Basel: Beltz.

3. Schulsystem und Gemeinschaftsschule in Baden- Württemberg

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

In diesem Kapitel skizzieren wir die strukturelle Stellung der Gemeinschaftsschule innerhalb des Schulsystems in Baden-Württemberg. Einem knappen historischen Abriss zur Geschichte des Bildungssystems und zur Entwicklung der Schulformen innerhalb der Sekundarstufe I (1) folgen zusammenfassend Ausführungen zur Beschaffenheit des Bildungssystems, seiner Durchlässigkeit und zu Problemlagen vor Einführung der Gemeinschaftsschule (2). Der Begriff der Gemeinschaftsschule und ihre konstitutiven Merkmalen im Land Baden-Württemberg werden darauf folgend dargestellt (3) und abschließend sowohl die bisherige Implementierung der Schulform sowie die damit verbundene strukturelle Stellung der Gemeinschaftsschule innerhalb der gegliederten Schulformen der Sekundarstufe erörtert (4).

3.1 Zur Geschichte und Entwicklung des allgemeinbildenden Bildungssystems in Baden-Württemberg nach 1945

Überblick

Die Entwicklung des Schulsystems in Baden-Württemberg ab 1945 wurde zunächst durch Gestaltungsimpulse der amerikanischen und französischen Besatzungsmacht geprägt. Während die französische Zone dabei über kein Umerziehungs- und Schulkonzept verfügte (Geißler, 2013), war dies in der amerikanischen Zone anders: In ihr wurde das System der nach sozialen Klassen organisierten Schulstruktur, das in der Weimarer Republik vorherrschend war, als ein Grund für das Aufkommen und Erstarken der nationalsozialistischen Ideologie in Deutschland gesehen. Deshalb forderte die amerikanische Besatzungsmacht mit dem Ziel, die Demokratisierung zu fördern, ein horizontal gegliedertes Schulwesen nach dem Vorbild der amerikanischen *comprehensive schools* (Wacker, Maier & Wissinger, 2012). Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland und den Bundesländern – Baden-Württemberg im Jahr 1952 – sank aber das Interesse der Alliierten, diese Reformen weiter einzufordern. Dazu kam, dass ab 1949 die konservativen Parteien sowohl auf Bundesebene als auch in den Länderparlamenten überwiegend die politischen Mehrheiten auf sich vereinigen konnten. So zielten erste Reformen der Nachkriegszeit darauf, das Schulwesen – im Gegensatz zu den Vorstellungen der Alliierten – weitgehend nach den etablierten Organisationsstrukturen der 1920er-Jahre als gegliedertes Schulwesen und ohne besonderen programmatischen Anspruch wieder aufzubauen (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008; Gudjons, 1995; Nath, 2002). Die *gegliederte Schulstruktur bestand* zunächst aus der Volksschule und höheren Bildungsanstalten und verzweigte sich in den Folgejahren mit dem forcierten Ausbau eines mittleren Gliedes. Wenngleich sie in jüngster Zeit und vor allem mit Argumenten aus internationalen Schulleistungsvergleichsstudien kritisiert wurde, ist demgegenüber herauszuheben, dass sie zunächst in der Nachkriegszeit und der Phase der Bildungsexpansion ein pragmatisches und recht erfolgreiches Programm darstellte, um den vorherrschenden schichtspezifischen und regional differierenden Beteiligungsmustern zwischen höherer Bildung und niedriger Bildung entgegenzuwirken (Zymek, 2013). Die so vorhandene Grundstruktur des Schulwesens erfuhr dann mit dem Düsseldorfer Abkommen von 1955, in welchem ein Mindestmaß an wechselseitiger Verbindlichkeit zwischen den Ländern geschaffen wurde, eine erste Bestätigung. Schulversuche wurden von diesem Zeitpunkt nur noch aus „pädagogischen Gründen ausnahmsweise“ für zulässig erklärt. Sie waren „fortan an die

festgelegten Schultypen gebunden“ (Geißler, 2013, S. 806). In diesem Zusammenhang ist für Baden-Württemberg eine besondere Zurückhaltung in der aufkommenden Gesamtschulidee zu konstatieren (Geißler, 2013). Bemerkenswert ist, dass der in den 1960er Jahren durch technischen Fortschritt und Wirtschaftswachstum einsetzende Modernisierungsschub in Baden-Württemberg von politischer Seite unmittelbar aufgegriffen und in Gestaltungsimpulse übersetzt wurde, so dass das Land Baden-Württemberg als ein Vorreiter der Bildungsplanung angesehen werden kann, in dem Schulentwicklungsplanung als eine „abgestimmte Neugestaltung des ganzen Bildungssystems“ mittels einer landesweiten Gesamtkonzeption angegangen wurde (Köhler, 2004, S. 54). Bemerkenswert ist dabei außerdem, dass zu diesem Zeitpunkt Befunde und daraus abgeleitete Forderungen der Wissenschaft, beispielsweise zu vorhandenen „Begabungsreserven“ auf dem Land, im Schulentwicklungsplan aufgegriffen wurden. Geißler hebt in seiner umfassenden Schulgeschichte Deutschlands insbesondere die sozialwissenschaftlich fundierten bildungsplanerischen Anstrengungen Baden-Württembergs heraus, die dem Ziel verpflichtet waren, den „prognostizierten volkswirtschaftlichen Bedarfslagen an ‚Fachleuten‘ durch Bildungsentwicklung im Vertrauen auf Bildungsfähigkeiten zu entsprechen“ (Geißler, 2013, S. 903). Sie wurden in ihrer Umsetzung durch einen ambitionierten ‚Schulentwicklungsplan‘ und beträchtlichen Mitteleinsatz gestützt. Selbstredend waren die ersten Reformansätze nach Gründung des Landes nicht nur der Modernisierung sondern insbesondere auch dem Ziel verpflichtet, die unterschiedlichen Verhältnisse und Entwicklungen in den einzelnen Landesteilen (Württemberg-Baden, Württemberg-Hohenzollern sowie Baden) anzugleichen. Die Entwicklung der einzelnen Schulformen der Sekundarstufe, zu denen der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1959 mit einem Rahmenplan die Legitimation und Umsetzungsgrundlage schuf, werden nachfolgend knapp geschildert und zuerst die Haupt- und Werkrealschule, dann die Realschule und abschließend das Gymnasium skizziert. Der gesetzlich definierte Bildungsauftrag ist den Schulformen jeweils vorangestellt.

Zur Entwicklung der Haupt- und Werkrealschule in Baden-Württemberg

Der Bildungsauftrag der Werkrealschule ist im baden-württembergischen Schulgesetz wie folgt benannt: „Die Werkrealschule vermittelt eine grundlegende und eine erweiterte allgemeine Bildung, die sich an lebensnahen Sachverhalten und Aufgabenstellungen orientiert“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, § 6, Abs. 1). Diese Zielsetzung aus der aktuellen Fassung des Schulgesetzes beinhaltet eine Veränderung gegenüber den älteren Fassungen des Bildungsauftrags der Hauptschule dahingehend, dass dort lediglich die „grundlegende allgemeine Bildung“ als Ziel der Schulform angegeben war. Die Modifikation ist ein Ausdruck der kontinuierlichen Veränderung der Schulform und lenkt den Blick auf ihre historische Entwicklung, die hier in wenigen Strichen nachgezeichnet werden soll. Als Vorläufer der Werkrealschule heutiger Gestalt ist die Volksschule und die aus ihr hervorgehende Hauptschule anzusehen. In den schwierigen Jahren nach 1945 hatte die aus der Weimarer Zeit fortgeführte Volksschule vor allem Probleme aufzugreifen, die aus dem Krieg resultierten, wie beispielsweise große Klassen in Folge der zahlreichen Heimatvertriebenen und Flüchtlinge, Mangel an Lehrkräften, oft unzureichende und desolate Schulhäuser sowie – heute nahezu vergessen – häufige Unterernährung der Schülerinnen und Schülern, die in der amerikanischen Besatzungszone mit Schulspeisungen aus amerikanischen Lebensmitteln angegangen wurden (Wolf, 2014). Wenngleich die Quote der heimatvertriebenen Schülerinnen und Schüler an den Volksschulen regional stark differierte, wies die Schulstatistik von 1952 hier einen landesweiten Anteil von insgesamt 13 Prozent aus (Köhler, 2004, S. 33). Die kriegsbedingte schulische Konsolidierungsphase der Volksschule kann etwa bis zum Jahr 1965 angesetzt werden. In diesem Jahr veröffentlichte das baden-württembergische Kultusministerium – dies vor allen anderen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland – einen ersten flächendeckenden Schulentwicklungsplan für alle allgemeinbildenden Schulen, der auf dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses aufbaute und zu seiner Durchführung von einem Schulverwaltungsgesetz flankiert wurde. Der Kern dieser Schulreform, der gerade für die Volksschulen größere Eingriffe bereit hielt, stellte die Einrichtung von Hauptschulen von der 5. bis zur 9. Klassenstufe dar (Pfeiffer, 1986). Die Ausweisung einer 9. Klassenstufe der Volksschule bildete hierbei eine Neuerung, welche die lange Gepflogenheit dieser Schulform, schulische Bildung mit dem Konfirmationsalter in der 8. Klassenstufe enden zu lassen, zu überwinden suchte. Die 9. Klassenstufe wurde zunächst sehr spärlich angenommen, ab dem Schuljahr 1966/67 aber dann landesweit verpflichtend eingeführt (Köhler, 2004). Im Schulentwicklungsplan war weiterhin als

strukturelle Maßnahme die Bildung von Jahrgangsklassen vorgesehen, die für kleine Volksschulen auf dem Land, welche häufig in lediglich einer oder zwei „Mehrstuftklassen“ alle Jahrgänge altersgemischt unterrichteten, die Zusammenlegung der Schulen in sogenannten Nachbarschaftsschulen mit den umliegenden Ortschaften bedeutete (für ein Beispiel siehe Wolf, 2014). Die ein- und zweiklassigen Volksschulen prägten bis dahin das gesamte Bundesland, eine hohe Dichte war diesbezüglich vor allem in Nordwürttemberg aufzufinden (Aurin, 1966; Geißler, 2013). Die Relevanz der strukturellen Eingriffe, die mit dieser Reform vorgenommen wurden, verdeutlicht die Anzahl der nun neu firmierenden Hauptschulen, die von 1955 bis 1975 von 4.063 auf 2.686 abnahm. Die Hauptschulen standen dabei häufig in organisatorischer Verbindung mit einer Grundschule. Mit dieser Reform der Volksoberstufe auf der Grundlage der Festlegungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen konstituierte sich die neue Schulform ‚Hauptschule‘ in Baden-Württemberg. Gleichsam fungierten diese strukturellen Veränderungen auch als Impuls, um die bis dahin immer noch bestehende konfessionelle Trennung in den Volksschulen zu überwinden. In Baden-Württemberg wurde sie mit der Einrichtung von sogenannten christlichen Gemeinschaftsschulen im Jahr 1967 aufgehoben (Geißler, 2013).

Anfänglich wurde die Hauptschule von einem Großteil der Schülerinnen und Schüler besucht (über 80 Prozent), sie erzielte auch noch in den 1960er Jahren eine Übertrittsquote zwischen 60 und 70 Prozent, die dann langsam abnahm und zum Schuljahr 1980/81 noch bei etwa 41 Prozent lag (Schwarz-Jung, 2014). In der Folgezeit jedoch sank die Übertrittsquote in stärkerem Ausmaß; der Wegfall der verbindlichen Grundschulempfehlung akzentuierte diesen Prozess nochmals zusätzlich, so dass zum Schuljahr 2013/14 noch lediglich eine Übertrittsquote von 11,9 Prozent aufzufinden war.

Schon früh wurden deshalb von politischer Seite zahlreiche Reformprogramme initiiert, die sämtlich dem Ziel verpflichtet waren, die stetig sinkenden Übergangsquoten zu stabilisieren. Nach Köhler (2004) konnte zwischen 1980 und 1995 der rückläufige Trend des Hauptschulbesuchs durch diese Maßnahmen vorläufig gestoppt werden. Baden-Württemberg vermochte in dieser Zeit gemeinsam mit Bayern und Rheinland-Pfalz noch eine, im Vergleich zu den anderen Bundesländern, gewisse Attraktivität der Hauptschule zu behaupten (Geißler, 2013). Welche (umfangreicheren) Maßnahmen sind hier anzuführen? Zu den zahlreich ergangenen Reformprogrammen gehörten z.B. das „Aktionsprogramm zur Weiterentwicklung der Hauptschule“ von 1975 oder das von 1996 bis 1998 entwickelte Reformkonzept ‚Impulse‘. Hervorzuheben ist eine zum Schuljahr 1994/95 erfolgte Strukturreform, mit welcher ein freiwilliges 10. Schuljahr implementiert wurde, das den Schülerinnen und Schülern ermöglichte, einen dem Realschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss zu absolvieren. Von dieser Möglichkeit eines zehnten Schuljahres, häufig zusammengefasst in Sprengelschulen, die wir hier als erste Werkrealschulkonzeption bezeichnen, machten seit der Einführung kontinuierlich etwa 15 Prozent jeden Jahrgangs an etwa 360 Standorten Gebrauch (Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2011; Wacker, 2004). In einer weiteren und umfangreicheren Strukturreform wurde zum Schuljahr 2010/11 die Werkrealschule und ein zehntes Schuljahr flächendeckend, also für alle Einzelschulen, implementiert, so dass die Schulform gegenüber ihrer bisherigen Konzeption nun einen auf sechs Schuljahre angelegten Bildungsgang beinhaltete (zweite Werkrealschulkonzeption). Der Abschluss nach diesem Konzept stellt de jure keinen *gleichartigen* sondern einen *gleichwertigen* Abschluss zur Mittleren Reife dar, der den Schülerinnen und Schülern dieselben optionalen Anschlussmöglichkeiten eröffnen soll (Schulgesetz, § 6, Abs. 2). An 536 Standorten wurde der Werkrealschulbildungsgang zunächst eingeführt, so dass Werkrealschulen und Hauptschulen (welche sich dem Konzept zunächst nicht anschließen vermochten) nebeneinander bestanden. Diese Hauptschulen firmierten aber in der Folgezeit auch als Werkrealschulen.

Hervorzuheben ist für die Schulform Haupt- und Werkrealschule in Baden-Württemberg die Tatsache, dass sie von der Zuwanderung der Kinder von ausländischen Arbeitskräfte am stärksten betroffen waren. So erhöhte sich der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler, einer freilich nur begrenzt aussagefähigen Größe, von einem Prozent im Jahr 1965 auf 14,5 Prozent im Jahr 1989 (Köhler, 2004). Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler lag damit erheblich über den anderen Schulformen und wies dieser Schulform verstärkt die Aufgabe der Integration dieser Kinder und Jugendlichen zu. Auch heute sind in der Werkrealschule mehr als an den anderen Schulformen Schüler mit Migrationshintergrund aufzufinden.

Zur Entwicklung der Realschule in Baden-Württemberg

Der Bildungsauftrag der Realschule ist im Schulgesetz wie folgt benannt: „Die Realschule vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung, die sich an lebensnahen Sachverhalten orientiert und zu deren theoretischer Durchdringung und Zusammenschau führt. Sie schafft die Grundlage für eine Berufsausbildung und für weiterführende, insbesondere berufsbezogene schulische Bildungsgänge“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, § 7, Abs. 1). Die zweifache Ausrichtung dieser Zielsetzung, welche einen Unterschied zur Werkrealschule markiert und die Bezugnahme der Schulform auf die berufliche Bildung einerseits und auf die weiterführende schulische Bildung andererseits impliziert, stellt ein konstitutives Merkmal dar, das schon früh, spätestens aber in der Phase der Bildungsexpansion, hervortrat. Dies vermag ein kurzer Blick auf die Entwicklung der Realschule in Baden-Württemberg als Schulform aufzuzeigen. Anstöße zur Etablierung einer Mittleren Bildung im Bundesland ergaben sich beginnend in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Blattner, 2005), stärker akzentuiert aber im Kaiserreich aus dem Bildungsbedürfnis der handwerklich-gewerblichen Mittelschicht (Godel-Gaßner, 2004). Weitgehend ohne staatliche Reglementierung bildete sich gestützt aus diesem Bedürfnis ein zunächst bescheidenes mittleres Segment in beiden Landesteilen heraus, das sich in Baden vorwiegend auf die höheren Bürgerschulen und lateinlosen Realschulen, in Württemberg hauptsächlich auf die niederen lateinlosen Realschulen stützte (Godel-Gaßner, 2004). In der Weimarer Republik erfuhren vor allem die mittleren Schulen in Württemberg eine vielfältige Förderung, während für Baden eher ein Wegbrechen dieser Mitte zu konstatieren war. 1937 fanden sich beispielsweise in Württemberg 28 mittlere Schulen, die auch fast alle nach dem Lehrplan der Mittelschule unterrichteten, in Baden zählte man dagegen 13 Mittelschulen, die sich sämtlich am Lehrplan der höheren Schulen orientierten (Köhler, 2004). Mit der Gründung des Landes setzten hier einheitliche Entwicklungen ein, die hauptsächlich in der Phase der Bildungsexpansion ab den 1960er Jahren zu tiefgreifenden Reformen führten: Ein Bildungsplan für die Mittelschule in Baden-Württemberg trat erstmals 1965 in Kraft; er wurde flankiert von einem Schulentwicklungsplan für alle allgemeinbildenden Schulen (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg, 1968), der für die Mittlere Bildung das Ziel verfolgte, einen flächendeckenden Ausbau dieser Schulform zu erreichen, um dadurch ‚Begabungsreserven‘ (Peisert, 1967) zu erschließen (Köhler, 2004). Die Mittelschulen wurden seit dem Jahr 1964 als Realschulen bezeichnet. Gerade den im ländlichen Raum eingerichteten Realschulen, häufig zunächst in der Form von Aufbauklassen an Volksschulen (Geißler, 2013), wurde dabei eine maßgebliche Rolle bei der Erschließung von Begabungsreserven sowie bei der Mädchenbildung zuteil (Fees, 2000). Nach Köhler (2004, S. 41) expandierte die Zahl der Realschulen vor allem in den 1960er Jahren: Während noch 1960 lediglich 64 Realschulen ausgewiesen waren, steigerte sich ihre Anzahl auf 357 Schulen im Jahr 1970 und bis zum Jahr 2001 nochmals auf 461 Schulen. Aus rückblickender Perspektive zeigte sich so die Zeit der Bildungsexpansion als eine sehr erfolgreiche Phase, die insbesondere an den beständig steigenden Übertrittsquoten von der Grundschule zur Realschule ersichtlich wird. Aktuell liegt sie bei 34 Prozent (Schwarz-Jung, 2014). Die doppelte Zielsetzung der Realschule hinsichtlich der Vermittlung von sowohl berufspropädeutischen als auch wissenschaftspropädeutischen Wissens korrespondiert mit ihrer inneren Gestaltung, was beispielhaft am Wahlpflichtbereich, der bislang in der 7. Klassenstufe beginnt, ersichtlich wird. Breit angelegte Programm- und Strukturreformen, wie z.B. bei der Schulform Hauptschule ausgeführt, sind für die Realschule in Baden-Württemberg nicht aufzufinden. Erwähnenswert in jüngster Zeit sind aber zwei Veränderungen, die auf die innere Gestaltung der Schulform abzielten: Einerseits die Bildungsreform von 2004/05, die für die Realschulen mit der Bildung von zwei Fächerverbänden aus sechs Einzelfächern innerhalb des etablierten Fachlehrerprinzips einen strukturellen Eingriff bedeuteten (vgl. Wacker, 2008), andererseits die Implementierung der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung, die eine verstärkte Ausrichtung des Unterrichts auf überfachliche Kompetenzen evozieren (Wacker, 2010). Aktuell wurde von der Landesregierung im November 2014 eine Neukonzeption für die Realschulen vorgestellt. Die Realschulen sollen in Zukunft die Möglichkeit erhalten, zusätzlich zur Mittleren Reife auch den Hauptschulabschluss zu vergeben; dieser soll nun, einer präzisierenden Verlautbarung folgend, erstmals an den Einzelschulen zum Schuljahr 2020/21 vergeben werden können (<http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite>). Der Entschluss impliziert Folgen für die innere Gestaltung der Schulen: Zu ihrer Weiterentwicklung ist geplant, dass die Klassenstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe mit gemeinsamem Unterricht aller Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden. In den darauffolgenden Klassenstufen wird den Schulen die Möglichkeit eingeräumt, ein

leistungsdifferenziertes Kurssystem in definierten Fächern umzusetzen, also über innere Differenzierungen hinaus auch Formen äußerer Differenzierungen einzusetzen. Wenngleich in der Literatur zur Realschule beständig auf eine fehlende bildungstheoretische Begründung dieser Schulform hingewiesen wird, begründet sich ihr Erfolg vor allem in der anhaltenden Nachfrage der Eltern und Abnehmer (Hegelheimer, 1980; 1985). Dies gilt auch für Baden-Württemberg: Insbesondere mit der Anschlussmöglichkeit der Mittleren Schulen an die beruflichen Gymnasien begründet sich seit Jahren ein beständig hoher Anteil der Realschülerinnen und Realschüler an der gesamten Abiturientenquote Baden-Württembergs. 2009 lag diese Quote bei 30 Prozent aller Abiturientinnen und Abiturienten (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011)

Zur Entwicklung des Gymnasiums in Baden-Württemberg

Der Bildungsauftrag des Gymnasiums ist wie folgend im Schulgesetz benannt: „Das Gymnasium vermittelt Schülern mit entsprechenden Begabungen und Bildungsabsichten eine breite und vertiefte Allgemeinbildung, die zur Studierfähigkeit führt. Es fördert insbesondere die Fähigkeiten, theoretische Erkenntnisse nachzuvollziehen, schwierige Sachverhalte geistig zu durchdringen sowie vielschichtige Zusammenhänge zu durchschauen, zu ordnen und verständlich vortragen und darstellen zu können.“ (Schulgesetz Baden-Württemberg, § 8, Abs. 1). Dieses Ziel ist verstärkt einem theoretischen Wissen verpflichtet, das auch die höheren Schulen vergangener Zeiten im Blick hatten. Die Vorläufer des heutigen Gymnasiums als Schulform liegen in Schulen der höheren Bildung des Landes, z.B. der Gymnasien, der Realgymnasien, der Lyceen sowie der Lateinschulen und Reallateinschulen (Godel-Gaßner, 2004). Sie wiesen bereits vor dem Zweiten Weltkrieg in Baden-Württemberg aufgrund ihrer Verbreitung in allen kleineren Städten eine gut ausgebaute Struktur auf, die dennoch stark differenzierte (vgl. Köhler, 2004; Müller & Zymek, 1987). Beginnend mit Gründung des Landes Baden-Württemberg wurden sie deshalb ab etwa 1955 vereinheitlicht. Mit der Herauslösung und eigenständigen Etablierung der Mittleren Bildung aus den Volksschulen einerseits, vor allem aber aus den höheren Schulformen, war etwa ab den 1960er Jahren die Grundlage geschaffen, die Gymnasien nun zu einheitlichen und leistungsfähigen Vollanstalten ausbauen zu können (Köhler, 2004); eine ministerielle Regelung zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben ordnete das Abitur bereits ab den 1960er Jahren (Geißler, 2013). In dieser Folge sank der Anteil der Progymnasien in Baden-Württemberg, der Mitte der 1950er Jahre noch mehr als 40 Prozent betrug, auf nur noch vier Prozent im Jahre 2001 (Köhler, 2004). Der gymnasiale Schulbesuch stieg in der Folgezeit an, aber zunächst geringer als an den Realschulen; auch die Anzahl der Gymnasien im Land erhöhte sich geringfügig. Erhebliche Steigerungen des Schulbesuchs sind dagegen ab etwa den 1980er Jahren zu konstatieren. So erhöhte sich die Zahl der Abiturienten nach Köhler (2004, S. 43f.) von rund 4.600 im Jahr 1950 auf rund 14.000 im Jahr 1970 und sodann stark ansteigend auf rund 41.000 im Jahr 1985, was mit einer Zunahme der Abiturientenquote von 5 auf 30 Prozent verbunden war. Die Übertrittsquote zum Gymnasium war dabei noch mehr als bei der Realschule von starken regionalen Differenzen gekennzeichnet. Die beruflichen Gymnasien trugen hier einen bedeutsamen Anteil an der Expansion dieser Schulform.

Eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz ebnete in innerer Hinsicht 1972 den Weg für die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, die anschließend auch in Baden-Württemberg in einem System von Grund- und Leistungskursen mit großer Wahlfreiheit von Seiten der Schülerinnen und Schüler realisiert wurde. Sie wurde im Jahr 2002 mit der sogenannten *Neuen Gymnasialen Oberstufe* erneut modifiziert und die Differenzierung von Grund- und Leistungskursen wieder weitgehend aufgehoben. Dazu trat in dieser Reform ebenfalls „der verstärkte Unterricht im festen Klassenverband, die Erhöhung der Zahl der verbindlichen Prüfungsfächer sowie die insgesamt deutlich stärkere Gewichtung der Kernkompetenzfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache“ hinzu (Neumann, 2010; Geißler, 2013). Auch die Stärkung der naturwissenschaftlichen Fächer war ein Ziel der (Rück-)Reform (Neumann, 2010). Bei dieser Neuordnung spielte das Land Baden-Württemberg innerhalb der Bundesrepublik, wie auch beim Schulentwicklungsplan der 1960er Jahre und bei der Generierung von Bildungsstandards für alle allgemeinbildenden Schulen, eine Vorreiterrolle. Zum Schuljahr 2004/05 wurde in einer neueren Strukturreform das achtjährige Gymnasium flächendeckend in Baden-Württemberg eingeführt. Der Hochbegabtenförderung gilt seit 2006/07 ein besonderes Interesse. Aktuell findet ein Modellversuch

zum neunjährigen Gymnasium an 44 Standorten statt, bei welchem die Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsgangs erwogen wird.

Zu den allgemeinbildenden Gymnasien konnten sich in Baden-Württemberg bereits früh berufliche Gymnasien etablieren, die überwiegend in dreijähriger Aufbauform, aber auch in einer sechsjährigen Aufbauform zu absolvieren sind. Sie sind im Kern dem politischen Bestreben aus den 1960er Jahren geschuldet, die vertikale Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen und gehen in ihren Anfängen auf bestehende Wirtschaftsoberschulen zurück, die in der Bildungsexpansionsphase in wirtschaftswissenschaftliche Gymnasien umgewandelt wurden. Mit ihnen ist eine institutionelle Differenzierung der gymnasialen Oberstufe durch verschiedene berufsbezogene Profile anvisiert (Köller et al., 2004). Die Zahl der beruflichen Gymnasien stieg im Zeitraum von 1967 bis 1980 von 40 auf 162 (Köhler, 2004) und danach stets weiter an. Seit Anfang der 1990er Jahre ist Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in diesen Gymnasien höher als an allgemeinbildenden Gymnasien (Köhler, 2004).

Alle erfolgten Reformen der Schulform Gymnasium, insbesondere auch die Einführung eines achtjährigen Bildungsgangs, vermochten keine Auswirkung auf die Übertrittsquoten zum Gymnasium zu bewirken: Nach einem starken und demografisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen zu Beginn der 1980er Jahre ist beginnend mit den 1990er Jahren ein kontinuierliches Ansteigen der Übertrittsquote zu verzeichnen. Sie lag zum Schuljahr 2001/02 erstmal höher als an Hauptschulen und stieg zum Schuljahr 2009/10 über die 40-Prozent-Marke an (Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2011). Bemerkenswert ist die Tatsache, dass nahezu die Hälfte der Hochschulzugangsberechtigungen in Baden-Württemberg (hier bezogen auf die Hochschulreife ohne Einbezug der Fachhochschulreife) an beruflichen Schulen erworben werden: So weist das statistische Landesamt Baden-Württemberg für das Jahr 2013 die Anzahl von 33.808 erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen an allgemeinbildenden Schulen aus, denen 16.725 Hochschulzugangsberechtigungen, die im beruflichen Schulwesen erworben wurden, entgegenstehen (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2014).

3.2 Das Schulsystem in Baden-Württemberg im Kontext der Einführung der Gemeinschaftsschule

Daten zum Schulsystem

Die so aufgezeigte Ausgestaltung der Schulformen in der Sekundarstufe, die durch hinzukommende neun Sonderschulformen des ausdifferenzierte Sonderschulwesen noch gedanklich ergänzt werden muss, bewirkte ein nach außen klar gegliedertes Schulsystem in der Sekundarstufe I. Ermöglicht und gefördert wurde diese Entwicklung zusätzlich durch die landesspezifische Situation, dass in Baden-Württemberg die Kommunen – und damit nicht die Landkreise wie beispielsweise in Hessen – die Trägerschaft der bisherigen nichtgymnasialen Schulformen in der Sekundarstufe I übernehmen. Dies führte dazu, dass gerade in Baden-Württemberg noch zahlreiche kleinere Schulen mit einer schmalen Jahrgangsbreite existieren (Albrecht, 2013) und insgesamt ein dichtes Netz an Schulen vorhanden ist. Die Statistik für Baden-Württemberg weist so insgesamt eine Anzahl von 3.722 öffentlichen und 397 private Schulen aus (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2012). Die Zahl der öffentlichen und privaten Gymnasien im Land (455 Standorte) und Realschulen (503 Standorte) hat sich gegenüber den Vorjahren zum Schuljahr 2012/13 noch leicht erhöht, die Zahl der Werkreal-/Hauptschulen verringerte sich im Vergleich zum Schuljahr 2005/06 um 320 auf derzeit 906 Standorte (Schwarz-Jung, 2014). Die Realschulen weisen dabei im Durchschnitt – dies ist hinsichtlich ihrer organisationalen Ausgestaltung herauszuheben – eine vierfach höhere Schülerzahl im Vergleich zu den Haupt- und Werkrealschulen aus (Brugger, 2013). Von den Hauptschulen, die im Schuljahr 2009/10 in Baden-Württemberg eingerichtet waren, hatte fast jede vierte weniger als fünf Klassen (290 Schulen) und beinhaltete damit nicht alle Schuljahrgänge. An 342 Standorten der öffentlichen Hauptschulen wurden weniger als 85 Schülerinnen und Schüler

unterrichtet (Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2011). Die durchschnittliche Schülerzahl an den Hauptschulen wird mit 147 Schülerinnen und Schüler angegeben (Brugger, 2013).

Zu diesen äußeren Kennwerten, die das breite Schulangebot in der Fläche des Landes verdeutlichen, ist die Frage der Qualität des Bildungssystems von Bedeutung. Als Qualitätsmerkmal eines Bildungssystems gelten in inhaltlicher Hinsicht seine Erträge, die häufig über die vermittelten Kompetenzen gemessen werden, in struktureller Hinsicht insbesondere die horizontale und vertikale Durchlässigkeit des Bildungssystems, über die die pädagogische und politische Forderung der Chancengerechtigkeit verwirklicht werden kann. Gerade diese Frage wurde durch Befunde der PISA-Studien noch einmal verschärft gestellt, weil in ihnen zu den bisherigen Befunden der Ungleichheitsforschung die schwierige Bildungssituation von Einwandererkindern erstmals systematisch berücksichtigt wurde (Krais, 2014).

Das Schulsystem im Kontext von Schulleistungsvergleichsstudien

Hinsichtlich der Erträge des baden-württembergischen Bildungssystems liegen erste vergleichende Befunde beginnend mit den PISA-E-Studien vor, die ab dem Jahr 2000 mit einer Erweiterung der PISA-Stichprobe einen Ländervergleich anstrebten. Die Studien berichten für die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften überwiegend von Leistungen, die über dem deutschen Mittelwert und häufig in der bundesdeutschen Spitzengruppe liegen. Bei den Leseleistungen lag Baden-Württemberg beispielsweise im ersten PISA-E-Vergleich hinter Bayern auf einem zweiten Rang (Baumert et al., 2002). Als Gründe für dieses erfolgreiche Abschneiden werden unter anderem die im Vergleich zu anderen Bundesländern höhere Anzahl an Unterrichtsstunden über die Klassenstufen hinweg und das ebenfalls gegenüber anderen Bundesländern höhere Pro-Kopf-Aufkommen des Bruttoinlandsprodukts diskutiert (Baumert et al., 2002). Auch im ersten bundesdeutschen Ländervergleich der Bildungsstandards über alle Schulformen hinweg, mit dem die PISA-E-Studien abgelöst wurden, erzielten die Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg, die im Jahr 2009 die 9. Jahrgangsstufe besuchten, Leistungen im Kompetenzbereich ‚Lesen‘, die oberhalb des deutschen Mittelwertes lagen (Schipolowski & Böhme, 2010). Einschränkend ist aus dieser Studie anzumerken, dass im Fach Deutsch rund 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler des Landes, in den nichtgymnasialen Schulformen aber rund 41 Prozent, nicht die in den „Standards vorgegebenen Erwartungen“ erfüllten (Köller et al., 2010, S. 112). Dies lenkt den Blick vor allem auf die Leistungsentwicklung in den nichtgymnasialen Schulformen. Eine Studie, welche diesbezüglich die Leistungsentwicklung in Mathematik und im Leseverständnis im Längsschnitt zwischen der 5. und 6. Jahrgangsstufe an der Haupt- und Realschule in Baden-Württemberg untersuchte, vermochte Einflüsse der Schulform auf das Leseverständnis aufzuzeigen; Einflüsse auf die Mathematikleistung waren dagegen nicht aufzufinden (Dumont et al., 2013). Die betrachteten Merkmale der Klassenkomposition übten hingegen nach Kontrolle der Schulform kaum einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung aus. Es zeigte sich jedoch eine hohe Konfundierung zwischen der Schulform und der Komposition der Schülerschaft (Dumont et al., 2013). Zusammenfassend kann hinsichtlich der Kompetenzen und damit der Erträge, die Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg erzielten, ausgesagt werden, dass weitgehend über dem Bundesdurchschnitt liegende Leistungen erreicht wurden. Eine differenzierte Unterscheidung nach Schulformen, insbesondere im Hinblick auf nichtgymnasiale Schulformen, ergeben Indizien auf die Schulformabhängigkeit von Leistungen in bestimmten Inhaltsbereichen.

Befunde der PISA-E-Studien sowie landesweite Studien zum Bildungssystem – wie z.B. MARKUS in Rheinland-Pfalz – wiesen in den vergangenen Jahren darauf hin, dass mit der Gliederung des Schulwesens in der Sekundarstufe *differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus* (Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009) gegeben sind. Differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen unabhängig von den Voraussetzungen der Schülerschaft durch den Distributionsprozess auf die Schulformen und den darin inhärenten organisationalen Vorgaben (z.B. Stundentafeln, Lehrpläne und Vorgaben zu den Prüfungen und zur Leistungsbeurteilung) sowie ihren schulformspezifischen Lernkulturen und pädagogisch-didaktischen Traditionen (vgl. Bohl, Kleinknecht, Batzel & Richey, 2012) die häufig auf historischen Tradierungen beruhen. Diesbezüglich ist auf einen Spreizungseffekt zwischen den Schulformen, vor allem für die Domänen Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch hinge-

wiesen worden (Expertenrat, 2011, S. 16 u. 105). Eine institutionelle Leistungsdifferenzierung über gegliederte Schulformen ist gleichsam auf ihrer Rückseite über die sich herausbildenden Entwicklungsmilieus mit einer sozialen Segregation der Schülerschaft verbunden, die sich beispielsweise darin manifestiert, dass an den Haupt- und Werkrealschulen in Baden-Württemberg vermehrt Schülerinnen und Schüler aus niederen sozio-ökonomischen Schichten aufzufinden waren und sind. In Hinsicht auf die Gestaltung des Schulsystems ist hierbei bedeutsam, dass die Kompositionseffekte der Schülerschaft als deren persönliche, intellektuelle, kulturelle, soziale und ökonomische Voraussetzungen nicht verändert werden können, wohl aber Einfluss auf die Institutionseffekte genommen werden kann. Pointiert formuliert: Auch bei gleichen Voraussetzungen (etwa im kognitiven Bereich) ermöglichen schulformspezifisch unterschiedliche institutionelle Bedingungen unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten.

Weiterhin konnte in allen schulformvergleichenden Studien der Befund ausgewiesen werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungen überlappen, dies auch in anderen Staaten (z.B. Schweiz, vgl. Morger & Bitto, 2008). Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Werkrealschule beispielsweise Leistungen erzielen, die weit in den Realschulbereich hineinragen und nicht selten auch in den gymnasialen Bereich vorstoßen, und Schüler der Realschule häufig auch gymnasiale Leistungen erbringen können. Hier bleibt begründend anzumerken, dass vor allem in verdichteten Räumen und Städten die Einzelschulen durch eine kompensierte und segregierte Sozialraumstruktur mit den Schulformbezeichnungen kaum hinreichend beschrieben werden können (Sikorski, 2007). Insgesamt bleibt zu konstatieren, dass die sich herausbildenden Lern- und Entwicklungsmilieus in den Schulformen der Forderung nach Chancengerechtigkeit entgegenstehen. Während hier zahlreiche Forschungsarbeiten vorliegen, die den Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen vermögen und die im Kern ausweisen, dass eine niedere sozioökonomische Schicht mit einer geringeren Bildungsbeteiligung und ebenso mit einem geringeren Bildungserfolg einhergehen, fehlen Forschungen, die auf die Institutionseffekte zielen und beispielsweise Stundentafeln, curriculare und rechtliche Vorgaben schulformübergreifend analysieren. Auf diesen „blinden Fleck“ und seine inhaltlichen und methodischen Gründe weist insbesondere Kraiss dezidiert hin (Kraiss, 2014, S. 278).

Zur Durchlässigkeit des Schulsystems

Als ein zweites Qualitätsmerkmal ist wie dargestellt die horizontale und vertikale Durchlässigkeit des baden-württembergischen Bildungssystems zu betrachten. Weil das Land wie ausgeführt an einer dreigegliederten Sekundarstufe mit einer eigenständigen Haupt-/Werkrealschule festhielt, war hinsichtlich der Möglichkeit von horizontalen Schulwechseln nur eine „geringe Mobilität zwischen den Schularten“ aufzufinden (Köhler, 2004, S. 43) und „die Übergänge zwischen den allgemeinbildenden Sekundarschularten gering“ (Köhler, 2004, S. 65). Eine horizontale Durchlässigkeit, die insbesondere einer Aufwärtsmobilität der Schülerinnen und Schüler verpflichtet war, scheint in politischer Hinsicht nicht angestrebt worden zu sein. Dem Ausbau der beruflichen Gymnasien und des beruflichen Schulsystems kam deshalb im Hinblick auf die Möglichkeit einer vertikalen Durchlässigkeit des Systems eine bedeutende Sonderstellung zu, die vom Land schon konsequent und beginnend mit der Verwirklichung des Schulentwicklungsplans von 1965 angegangen wurde. Gerade über die in der beruflichen Bildung angezeigten Möglichkeiten, allen voran dem beruflichen Gymnasium und dem dort zu erzielenden Abitur, aber auch – um weitere Beispiele zu nennen – den im Anschluss an die Hauptschule zu besuchenden zweijährigen Berufsfachschulen, die zum Mittlerem Abschluss führen, oder den auf den Realschulen und der Mittleren Bildung aufbauenden Berufskollegs mit dem Ziel des Erwerbs der Fachhochschulreife, wurde eine vertikale Aufwärtsmobilität zu verwirklichen versucht, die sich im Rückblick recht erfolgreich darstellt. Sie manifestierte sich beispielsweise auch in den vergangenen Jahren in den etwa 15 Prozent der Schülerschaft an Haupt- und Werkrealschulen, die einen Mittleren Abschluss über die Werkrealschule erwarben (nach der ersten Konzeption der Werkrealschule) sowie einem guten Drittel der Schülerschaft an Realschulen, welche die Hochschulreife an beruflichen Gymnasien absolvierten (vgl. Köhler, 2004), ebenfalls in den zahlreichen Mittleren Abschlüssen, die über das Duale System erworben wurden, aber statistisch kaum hinreichend erfasst sind. Die vertikale Durchlässigkeit des Systems zeigte sich insgesamt darin, dass jeder Abschluss die Möglichkeit ei-

nes höherqualifizierenden Anschlusses enthielt. Wenngleich sie in allen Bundesländern als Kennzeichen der Bildungssysteme festgestellt werden kann, scheint sie in Baden-Württemberg schon früher konturiert und stärker *institutionell betont* und ausgebaut worden zu sein (vgl. Köhler, 2004). Den beruflichen Gymnasien kommt überdies, darauf ist hinzuweisen, durch den hohen und über den anderen Bundesländern liegende Anteil der Abiturienten, „eine Funktion bei der Öffnung der Schullaufbahnen und bei der Verminderung sozialer Disparitäten zu“ (Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007, S. 15).

Als ein wesentliches Ziel der gegenwärtigen schulstrukturellen Veränderungen stellt sich so die Verringerung dieser angezeigten sozialen Disparitäten im Bildungswesen dar; zu ihnen tritt – vermehrt durch politische Argumente begründet – die Erhöhung des Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler, sowohl bezogen auf deren Kompetenzen als auch auf die erreichten Abschlüsse. Unter pragmatischen Gesichtspunkten wird die Schulsystemreform in Baden-Württemberg, die im Kern diesen Zielen verpflichtet ist, von der Abwahl der Werkrealschulen vorangetrieben. Die Übergangsquote auf diese Schulform verringert sich, wie oben im Teilkapitel zur Schulform schon anfänglich ausgeführt, seit den 1990er Jahren. Aufgrund der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2012/2013 wurde diese Tendenz verstärkt, so dass die Übergangsquote zum Schuljahr 2013/14 noch 11,9 Prozent betrug (Schwarz-Jung, 2014). Gerade in den letzten zwei bis drei Jahren konnte, auch aufgrund der erwähnten kleinen Schulgrößen, an sehr vielen Werkrealschulen die Mindestschülerzahl nicht mehr erreicht werden. Diese Situation impliziert einen massiven Handlungsdruck für die Akteure vor Ort. In Verbindung mit dem Rückgang der Schülerzahlen und zudem forciert durch die Einführung des Themas Inklusion bzw. der Erfüllung der UN-Behindertenrechtskonvention (vergleiche Kapitel 11), ergeben sich massive Transformationsprozesse auf allen Ebenen des Bildungssystems. Die damit einhergehenden Schwierigkeiten werden verstärkt durch zunehmend steigende Bildungsaspirationen der Eltern, die in der Bildungsexpansionsphase an höheren Abschlüssen partizipieren konnten und diese für ihre Kinder ebenfalls erstreben. So werden die Hauptschulen mehr und mehr an Bedeutung verlieren und – insbesondere nach den politischen Ankündigungen zur Stärkung der Realschule vom November 2014 – die Real- und Gemeinschaftsschulen die tragenden Schulformen neben dem Gymnasium in der Sekundarstufe I bilden. Wenngleich diese beiden Schulformen den Haupt- und Realschulabschluss dann gleichermaßen anzubieten vermögen, differieren sie sowohl u.a. im Hinblick auf die Ausbringung von gymnasialen Standards im Unterricht als auch in der (für Gemeinschaftsschulen verpflichtenden) Ganztageskonzeption.

3.3 Zum Begriff und zur Konzeption der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

Mit der Änderung des Schulgesetzes im April 2012 durch den Landtag wurde zum Schuljahr 2012/13 die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg eingeführt. Der Begriff Gemeinschaftsschule stammt ursprünglich aus der Epoche der Reformpädagogik; er wurde von den Eltern einer Hamburger Versuchsschule in kritischer Abkehr zum Begriff der Versuchsschule geprägt (Lottig, 1920; nach Dudek, 2014, S. 19). Wenngleich er in der reformpädagogischen Epoche durchaus etabliert war, verschwand er bereits zum Ende der Weimarer Zeit wieder aus der öffentlichen Diskussion. Nach längerer Vergessenheit hielt der Begriff ‚Gemeinschaftsschule‘ ab 2004 erneut Einzug in die Diskussion. Wiechmann (2009) vermutet, dass er sich durch ein Gutachten zur Schulentwicklung in Schleswig-Holstein verbreitete, mit einer aber nun gegenüber der Reformpädagogik gewandelten Bedeutungskonnotation: Mit ihm ist nun eine Schulform in der Sekundarstufe bezeichnet, die mittlerweile in acht Bundesländern implementiert ist (Wittek, 2014), aber hinsichtlich der damit verbundenen Konzepte differiert. In allen Bundesländern ist ein gemeinsames Merkmal der Schulform Gemeinschaftsschule dahingehend aufzufinden, dass sie alle Schulabschlüsse unter Einschluss des Abiturs anbietet, wenngleich auch in Kooperation mit weiteren Schulen oder Schulformen (vgl. Wittek, 2014).

Nach dem Schulgesetz und den weiteren rechtlichen Ausgestaltungen in Baden-Württemberg ist die Gemeinschaftsschule durch spezifische Merkmale geprägt, die sowohl deren äußere Bedingungen als auch ihre innere

pädagogische Ausgestaltung betreffen. Konstitutiv und bedeutsam ist hier die gegebene Möglichkeit, dass die Gemeinschaftsschule eine inklusive Schulform ist, an der alle Schulabschlüsse absolviert werden können. Dies kommt in der Zielbestimmung der Schulform zum Ausdruck: „Die Gemeinschaftsschule vermittelt in einem gemeinsamen Bildungsgang Schülern der Sekundarstufe I je nach ihren individuellen Leistungsmöglichkeiten eine der Hauptschule, der Realschule oder dem Gymnasium entsprechende Bildung“ (§ 8a, Abs. 1, BW SchG). Im Antrag zur Einrichtung einer Gemeinschaftsschule, der vom Schulträger gemeinsam mit der Schule erarbeitet und vom Schulträger gestellt wird, werden diese Merkmale – auf den Standort bezogen – konkretisiert. Als ein prägendes äußeres Merkmal ist ein verpflichtender Ganztagesbetrieb zu nennen, der an vier Tagen pro Woche (oder auf Antrag des Schulträgers mit Zustimmung der Schulkonferenz davon abweichend drei Tage) acht Zeitstunden umfasst (§ 8a, Abs. 3, BW SchG). Da die Einrichtung eines Ganztagsbetriebs von allen Schulen die Kooperation mit außerschulischen Partnern erfordert, ist der multiprofessionellen Kooperation mit außerschulischen Partnern in diesem Zusammenhang große Bedeutung zuzumessen (Bauer, 2013; Wacker & Rohlf, 2014). Das Kernstück einer Antragstellung stellt vor allem ein einzureichendes pädagogisches Konzept dar, welches ausführt, wie an der Einzelschule unter Berücksichtigung der spezifischen Kontextfaktoren die gesetzlichen Vorgaben für „individuelles“ und „kooperatives Lernen“ auf der Schul- und Unterrichtsebene umgesetzt werden.

Das bedeutendste Merkmal der Gemeinschaftsschule ist im Hinblick auf ihre innere Ausgestaltung, der gesetzlich legitimierte Verzicht auf jegliche homogene Gruppenbildung. Mit diesem Merkmal setzt sich die Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg von allen integrierten Schulformen der Sekundarstufe I in den anderen Bundesländern dezidiert ab, so dass diesbezüglich von einem *baden-württembergischen Alleinstellungsmerkmal* gesprochen werden kann (Wacker & Rohlf, 2014). Weitere Vorgaben reichen bis in den pädagogisch-didaktischen Bereich hinein, insbesondere die im Schulgesetz festgelegte Verpflichtung der Schulen auf individualisierende und kooperative Lernformen sowie der Verzicht auf Notengebung.

3.4 Stellung und Situation der Gemeinschaftsschule im Schulsystem Baden-Württemberg

Die Gemeinschaftsschule als weitere Schulform

Gemeinschaftsschulen entstehen durch die Umwandlung von bereits bestehenden Schulen oder durch eine Neueinrichtung von Schulen im Zuge eines Antragsverfahrens, bei dem der Schulträger und die Einzelschule zusammen wirken. Zum Schuljahr 2012/13 wurden erstmals 42 Schulen des Landes in Gemeinschaftsschulen umgewandelt, davon 41 in öffentlicher und eine in privater Trägerschaft. Die Schulen dieser Antragsrunde befanden sich überwiegend im ländlichen Raum (Kratzmeier, 2013). Dem folgten zum Schuljahr 2013/14 weitere 87 öffentliche und zwei private Schulen. Insgesamt wechselten in diesem Schuljahr 5,7 Prozent der Viertklässler auf diese 131 Standorte. Für das laufende Schuljahr 2014/15 wurden nochmals 81 Gemeinschaftsschulen genehmigt, so dass aktuell 209 Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg bestehen.

Die Gemeinschaftsschule tritt deshalb zunehmend als eine weitere Schulform zu den ausgeführten Schulformen der Sekundarstufe hinzu. Damit bildet sie eine vierte Schulform in der Sekundarstufe². Mit ihrem im Schulgesetz formulierten Anspruch und Auftrag, den individuellen Leistungsmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen und in einer übergreifenden Schulform die Abschlüsse des bisher gegliederten Schulwesens gänzlich anzubieten, konstituiert die Gemeinschaftsschule einen neuen und inklusiven Schultypus (vgl. Wiechmann, 2009). Sie lässt sich nicht als eine weitere Säule in die bisherigen Schulformen der Sekundarstufe, die wie ausgeführt durch ihre Zielsetzung im Schulgesetz als hierarchisch gestuft interpretiert werden

² Neumann, Maaz und Becker (2013, S. 282) postulieren mit der getrennten Rubrizierung von Haupt- und Werkrealschulen allein vier nichtgymnasiale Schulformen in Baden-Württemberg und konstatieren insgesamt eine Fünfgliedrigkeit in der Sekundarstufe (ohne das Sonderschulwesen). Diese Trennung scheint aber sowohl juristisch durch die nicht getrennte Ausweisung der Schulformen im Schulgesetz Baden-Württemberg (§ 6), dazu auch organisatorisch bedingt durch die Umwidmung aller Hauptschulen in Werkrealschulen, sowie auch inhaltlich begründet durch die einheitlichen Bildungsstandards dieser Schulform, nicht aufrecht zu erhalten sein.

können, rubrizieren und steht gewissermaßen mit dem benannten Anspruch ‚quer‘ zu ihnen. Wittek (2014, S. 71) bezeichnet sie deshalb als „eine Säule neben dem gegliederten System der Sekundarstufe“. Die Implementation der Gemeinschaftsschule weicht die bisher bestehende hierarchische Gliederung der Sekundarstufe I auf und stellt mit dieser additiven Ergänzung ungleicher Glieder eine Komplexitätssteigerung des Bildungssystems in der Sekundarstufe insgesamt dar. Für die öffentliche Diskussion resultiert aus dieser Komplexitätssteigerung ein verstärktes und dauerhaftes Informationsbedürfnis, weil Transparenz und Vergleichbarkeit in Bezug auf schulische Abschlüsse, wie sie bisher in der hierarchischen Gliederung noch weitgehend gegeben waren, zunehmend aufweichen. Hinsichtlich der Entkopplung von Schulform und Abschluss kommt hier insbesondere der Mittlere Schulabschluss in den Blick. Er war bereits durch die seit den 1960er Jahren verfolgte Möglichkeit, im beruflichen Schulwesen (z.B. über zweijährige Berufsfachschulen oder im Rahmen von Ausbildungen im Dualen System) von der Schulform der Realschule selbst entkoppelt. Dieser Entkopplungsprozess verschärfte sich nochmals durch die Implementierung der beiden Werkrealschulkonzeptionen, die zuerst für etwa 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler, später aber für alle die Möglichkeit boten, an der Werkrealschule einen Mittleren Schulabschluss zu erwerben. Dieser Prozess lässt sich als die weitgehende *Auflösung des Zusammenhangs von Schulform und Abschluss bezeichnen*, die mit der Implementation der Gemeinschaftsschule eine weitere Akzentuierung erfährt.

Aspekte der derzeitigen Situation der Gemeinschaftsschule

Die Stellung der Gemeinschaftsschule im Schulsystem erfordert eine nähere Betrachtung des Verhältnisses zu den einzelnen Schulformen bzw. zur inneren Gestalt der Gemeinschaftsschule.

Gemessen an den Übergangsempfehlungen zeigt sich die Gemeinschaftsschule derzeit als heterogene Schulform in dem Sinne, dass sie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Grundschulempfehlungen aufnimmt. Dies trifft auf die Realschule ebenso zu wie auf das Gymnasium. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede. Die Realschule kann derzeit als diejenige Schulform bezeichnet werden, die vergleichsweise ausgeglichen Grundschulempfehlungen für Hauptschule/Werkrealschule, Realschule und Gymnasium erhält (Tab. 3.1).

Grundschulempfehlung für den Besuch einer..			
Übergänge auf	Werkreal-/Hauptschule oder Gemeinschaftsschule	Realschule oder Werkreal- /Hauptschule oder Gemeinschaftsschule	Gymnasium oder Realschule oder Werkreal- /Hauptschule oder Gemeinschaftsschule
Werkreal-/Hauptschulen	94,5	5,1	0,3
Realschulen	24,3	57,3	18,4
Gymnasien	1,0	10,8	88,1
Gemeinschaftsschulen	62,1	27,9	10,0

Tab. 3.1: Übergänge von den öffentlichen und privaten Grundschulen auf die weiterführenden Schulen in Verbindung mit der Grundschulempfehlung (in Prozent; Quelle: Kultusportal Baden-Württemberg, Stand 14.11.2014)

Gemeinschaftsschulen hingegen haben mit 62 Prozent einen recht hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer Grundschulempfehlung für eine Werkreal-/Hauptschule. 10 Prozent haben eine Grundschulempfehlung für ein Gymnasium. Dies begründet sich vor allem darin, dass Gemeinschaftsschulen größtenteils aus bestehenden Werkreal-/Hauptschulen heraus beantragt werden. Dies verdeutlicht die nachfolgende Tabelle:

	1. Tranche	2. Tranche	3. Tranche (Anträge)	Σ
genehmigte GMS insgesamt	41	87	108	236
davon ehemals Werkreal-/Hauptschule	39	83	93	215
davon ehemals. Realschule	2	4	15	21

Tab. 3.2. Anträge zur Gemeinschaftsschulen der ersten drei Tranchen in Baden-Württemberg (Quelle: Kultusportal Baden-Württemberg, Stand 14.11.2014).

Die Tabelle vermag auszuweisen, dass sich die die Zahl der Gemeinschaftsschulen über drei Antragsrunden kontinuierlich erhöhte, dabei aber an dieser Entwicklung Realschulen bislang kaum, Gymnasien gar nicht beteiligt sind.

Zusammenfassen kann festgehalten werden, dass Gemeinschaftsschulen derzeit größtenteils Schülerinnen und Schüler aufnehmen, die eine Werkreal-/Hauptschulempfehlung besitzen und sich die Gemeinschaftsschulen hauptsächlich aus ehemaligen Werkreal-/Hauptschulen rekurrieren. Gleichzeitig bieten sie alle Bildungsgänge und Abschlüsse an. Dies verdeutlicht den bislang unzureichend vollzogenen Transformationsprozess des Schulsystems insgesamt, der angesichts der anvisierten Heterogenität auf eine deutlich ausgeglichene Schülerschaft an den Gemeinschaftsschulen ausgerichtet ist und in der Gesamtbalance derzeit für mittlere bis leistungsstärkere Lernende Gemeinschaftsschulen, Realschulen und G9-Gymnasien anbietet. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern bietet dies Wahlmöglichkeiten. Die Einzelschulen selbst stehen in einer Konkurrenzsituation, insbesondere um mittlere bis leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass sich diese Konkurrenzsituationen der Einzelschulen untereinander noch einmal, so ist anzunehmen, verschärft. Mit dem Wegfall der gesetzlich festgelegten Schulbezirke, der ausgehend von der Bildungsplanreform 2004/05 insbesondere für die Hauptschulen anvisiert war und mittlerweile flächendeckend umgesetzt ist, wurde hier den Eltern das Recht eingeräumt, die Schule ihrer Kinder frei zu wählen. Dieser Prozess führt zu verstärkten pädagogischen Profilbildungen und einer stärkeren medialen Darstellung der Einzelschulen aller Schulformen in Bezug auf ihre pädagogische Ausrichtung.

Die Stellung der Gemeinschaftsschule im Schulsystem Baden-Württembergs kann resümierend dahingehend beschrieben werden, dass sie als eine vierte Säule (sieht man hier vom Sonderschulwesen ab) zum gegliederten Schulsystem zwar additiv hinzutritt, sich aber begründet durch die gesetzlich definierten Merkmale der Schulform nicht in vertikaler Weise in diese einfügt, was eine erhöhte Komplexität der Struktur der Sekundarstufe I nach sich zieht. Nennenswerte Aspekte sind hierbei unter anderem die akzentuierte Auflösung des Zusammenhangs von Schulform und Abschluss und eine stärkere Konkurrenzsituation der Einzelschulen, die eine verstärkte Profilbildung und auf Außenwirkung zielende Arbeit der Schulen befördert.

3.5 Literatur

- Albrecht, A. (2013). Schulleitung und Schulorganisation in der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 145-160). Weinheim und Basel: Beltz.
- Aurin, K. (1966). *Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven im ländlichen Raum. Untersuchung zur Bildungsberatung in den Landkreisen Buchen, Tauberbischofsheim, Künzelsau*. Villingen: Reinhardt.
- Bauer, P. (2013). Multiprofessionelle Kooperation und institutionelle Vernetzung an der (Ganztages-)Schule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse für Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 161-176). Weinheim und Basel: Beltz.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neumann, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. URL: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_E_Zusammenfassung2, [9.11.2014].
- Baumert, J., Cortina, K. & Leschinsky, A. (2008). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, A. Mayer, K. Ulrich & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 53-130). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P. & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution, was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *Die Deutsche Schule*, 101(1), 33-46.
- Blattner, T. (2005). *Die erstrebte Umwandlung württembergischer Lateinschulen in Realschulen von 1835 bis 1848. Erfolge und Misserfolge eines der württembergischen Schultradition zuwiderlaufenden Reformvorhabens des Innen- und Kultusministers Johannes von Schlayer. Mit einem Geleitwort von Hans-Ulrich Grunder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brugger, N. (2013). *Gemeinschaftsschule und kommunale Schulgemeinschaft*. In J. J. Beichel, (Hrsg.), *Idee Gemeinschaftsschule* (2. unveränderte Auflage) (S. 125-157). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dudek, P. (2014). *„Vom Schulmeister zum Menschen“*. Max Tepp – ein jugendbewegter Reformpädagoge, Schriftsteller und Verleger. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dumont, H., Neumann, M., Nagy, G., Becker, M., Rose, N. & Trautwein, U. (2013). Einfluss der Klassenkomposition auf die Leistungsentwicklung in Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3), 198-213.
- Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011). *Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Fees, K. (2000). Gliederung als schultheoretisches Problem und die Frage nach der Mitte. In K. Fees (Hrsg.), *Realschule und Schulentwicklung. Perspektiven des Mittleren Bildungsweges* (S. 37-55). Herbolzheim: Centaurus.
- Geißler, G. (2013). *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Frankfurt: Lang.
- Godel-Gaßner, R. (2004). *Die Geschichte der mittleren Mädchenbildung in Baden und Württemberg von 1871 bis 1933. Ein Beitrag zur allgemeinen Entwicklungsgeschichte der baden-württembergischen Realschule*. Frankfurt: Lang.
- Hegelheimer, A. (1980). *Die Realschule im Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Paderborn: Schöningh.
- Hegelheimer, A. (1985). *Realschule und Industriegesellschaft: Forschungsbericht zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titz, H. (1998). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die Deutsche Demokratische Republik von Ernst Cloer* (2., ergänzte Auflage). Weinheim und München: Juventa.
- Köhler, H. (2004). Landesprofil der Schulentwicklung. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 29-67). Opladen: Leske und Budrich.
- Köller, O., Knigge, M., Schipolowski, S., Leucht, M., Tiffelin-Richards, S. P., Porsch, R., Tesch, B., Vock, M., Böhme, K., Frenzel, J. & Andrade, J. (2010). Der Blick in die Länder. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 107-176). Münster u.a.: Waxmann.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. Tosca – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krais, B. (2014). Bildungssoziologie. *Die Deutsche Schule*, 106(3), 264-290.
- Kratzmeier, U. (2013). Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 9-30). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (1968) (Hrsg.). *Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg. Verwirklichung des ersten Abschnitts. Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Realschule, Gymnasium*. Villingen: Neckar Verlag.
- Kultusportal Baden-Württemberg. URL: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Uebergangszahlen+weiterfuehrende+Schulen>, [14.11.2014].
- Kultusportal Baden-Württemberg. URL: <http://www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-BW,Lde/Startseite> [14.11.2014].
- Kultusportal Baden-Württemberg. URL: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite> [25.11.2014]
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2011): *Bildungsbericht Baden-Württemberg*. Stuttgart.
- Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011). *Bildungsberichterstattung 2011. Bildung in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt.
- Lottig, W. (1920). Wie ich für die Barmbecker Gemeinschaftsschule agitiert habe. *Pädagogische Reform*, 44, 144-145.
- Morger, V. & Bitto, H. (2008). PISA 2006: Porträt des Kantons Thurgau. Hrsg. von der Forschungsgemeinschaft PISA Deutsch-Schweiz/FL. Zürich (auch online unter www.phtg.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/PFW/Forschung/PISA_2006_TG.pdf, [05.10.2014].
- Müller, D. K. & Zymek, B. (unter Mitarbeit von U. Herrmann) (1987). *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II. Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Nath, A. (2002). Aufstieg und Ableitung. Zur ambivalenten Entwicklung der Mittelschule/Realschule in Preußen und der Bundesrepublik im 19. und 20. Jahrhundert. In M. v. Saldern (Hrsg.), *Bildungsgang Realschule* (S. 7 – 50). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neumann, M. (2010). Innovation oder Restauration – Die (Rück-?)Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg. In U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke & K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Die neue geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand* (S. 37-90). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M., Maaz, K. & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61(3), 274-292.
- Neumann, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe aus empirischer Perspektive: Hintergründe, Befunde und steuerungsrelevante Implikationen der TOSCA-Repeat-Studie (S. 227-301). In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pfeiffer, G. (1986). Der Kreis gestern – heute – morgen. In H. Zerr (Hrsg.), *Der Kreis Calw* (2., neubearbeitete und ergänzte Auflage) (S. 219-254). Stuttgart: Theiss.
- Schpolowski, S. & Böhme, K. (2010). Die sprachlichen Kompetenzen in den Ländern. In O. Köller, M. Knigge & B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (S. 87-106). Münster u.a.: Waxmann.
- Schulgesetz für Baden-Württemberg (Stand 22. Juli 2014). URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&max=true> [13.10.2014].
- Schwarz-Jung, S. (2014). Die Gemeinschaftsschule: Eine neue Schulart in Baden-Württemberg. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 5/2014, (S. 5-11). Online: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/abschulen.asp>, [05.09.2014].
- Sikorski, S. (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 284-297.
- Statistisches Landesamt (2012). Allgemeinbildende Schulen. Gesamtüberblick Schuljahr 2012/13. <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/abschulen.asp>, [06.09.2014].
- Statistisches Landesamt (2014). *Schulabgänger aus öffentlichen und privaten allgemeinbildenden sowie beruflichen Schulen*. http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landesdaten/abgaenger_mehrjaehrig.asp, [9.11.2014].
- Tillmann, K.-J. (2012). Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. *Pädagogik*, 64(5), S. 8-12.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007). Öffnung von Bildungswegen, erreichtes Leistungsniveau und Vergleichbarkeit von Abschlüssen. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformspezifische und soziale Disparitäten* (S. 11-29). Münster u.a.: Waxmann.
- Wacker, A. & Rohlf, C. (2014). Gemeinschaftsschule-Gesamtschule-Integrierte Schule? Zu spezifischen Konstitutionsmerkmalen der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg im Vergleich mit integrierten Schulformen anderer Bundesländer. *Lehren und Lernen*, 40(6), 4-8.
- Wacker, A. (2004). Die Werkrealschule aus Abnehmersicht. *Schulverwaltung Baden-Württemberg*, 13(2), 40-43.
- Wacker, A. (2008). *Bildungsstandards als Steuerungselemente der Bildungsplanung. Eine empirische Studie zur Realschule in Baden-Württemberg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wacker, A. (2010). Selbstreguliertes Lernen am Beispiel der ‚FüKom‘. Einblicke in Prozessmerkmale der neuen ‚Fächerübergreifenden Kompetenzprüfungen‘ an den Realschulen in Baden-Württemberg. *Pädagogische Rundschau*, 64(3), 283-300.
- Wacker, A., Maier, U. & Wissinger, J. (2012). Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 9-35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiechmann, J. (2009). Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 409-429.
- Wiechmann, J. (2011). Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. Die Umwandlung der Schullandschaft in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 119-139.
- Wittek, D. (2014). Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Stand der Entwicklung und Potentiale für eine Weiterentwicklung des Schulsystems. *Pädagogik* 66(7-8), 70-74.
- Wolf, T. (2014). Aus der neueren Chronik der Volksschule Oberjesingen. In S. Albus-Kötz (Hrsg.), *Oberjesingen 1314-2014* (S. 393-420). Neustadt an der Aisch: Schmidt.
- Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 469-481.

4. Pädagogische Professionalität

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

4.1 Problemstellung

In den letzten Jahren ist eine zunehmende Fokussierung der Schul- und Unterrichtsforschung in Richtung auf den Lehrerberuf festzustellen. Dieser Ansatzpunkt stellt einen zentralen Faktor für das Verständnis und die Analyse der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtsverhältnisse dar (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011). Gleichzeitig, und das ist für das vorliegende Projekt relevant, stellen Lehrkräfte den zentralen Faktor dar, wenn es um „Fragen der Gestaltung und Umsetzung von Innovationen in Schule und Unterricht geht“ (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011, S. 9), darüber hinaus auch bei der Entwicklung von Einzelschulen sowie bei der Umsetzung von Reformen.

Als gemeinsame Modellierung des Projektes wurde eine Kombination aus dem systemischen Rahmenmodell zur Unterrichtsqualität (Reusser & Pauli, 2010) und dem Sequenzmodell (Helmke, 2009) zugrunde gelegt. Die professionelle Expertise von Lehrkräften, ihre Werte und Überzeugungen, ihr Engagement und ihre professionelle Entwicklung wirken sich auf die Inhalts- und Prozessqualität des Unterrichtsangebotes aus. Sie wiederum sind beeinflusst durch Rahmenbedingungen wie pädagogische Traditionen, die Aus- und Fortbildung sowie Merkmale der Einzelschule wie Organisation, Ressourcen, Leitbilder und Standards sowie die Schulleitung und das Kollegium.

Das Projekt setzt im Bereich der pädagogischen Professionalität Schwerpunkte bei den Anforderungen an die Lehrkräfte und ihren Qualifikationen, bei den Aufgaben, vor die sie gestellt sind, und deren Bewältigung. Welchen Anforderungen stehen Lehrkräfte und Schulleitungen in den Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen in Gemeinschaftsschulen gegenüber, für welche Bereiche sehen sie sich gut bzw. weniger gut qualifiziert und wie gehen sie mit diesen Anforderungen um?

4.2 Forschungsstand

Der Forschungsstand im Bereich Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften hat sich in den letzten Jahren theoretisch und empirisch, national sowie international stark ausdifferenziert. Die Forschung ist breit verzweigt. Unterschiedliche Disziplinen (z.B. Soziologie, Psychologie, Schulpädagogik u.a.) und Forschungsfelder (z.B. Bildungsforschung) wirken daran auch in interdisziplinären Kontexten mit.

Im Folgenden werden drei zentrale Themenbereiche pädagogischer Professionalität vorgestellt, die für die spezifischen Fragestellungen in der wissenschaftlichen Begleitung der Gemeinschaftsschulen relevant sind. Zunächst wird ein Überblick über relevante Professionalisierungstheorien und Modelle gegeben, um Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrkräfte, deren Zusammenspiel und Genese darzustellen. Daran anschließend werden die Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften thematisiert. Einen dritten Schwerpunkt bildet die Kooperation von Lehrkräften, die für Schul- und Unterrichtsentwicklung entscheidende Bedeutung besitzt. Neben einem Überblick über wesentliche Modelle und Theorien werden auch aktuelle Studien und deren Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Theorien und Modelle professioneller Kompetenz

Die sich seit den 1970er Jahren etablierende Professionalisierungsforschung in der Lehrerbildung führt die Fragen nach der sogenannten Lehrerpersönlichkeit – als deren individuelle Voraussetzungen und erforderliche professionelle Kompetenzen sowie den Bedingungen für ihre Entwicklung – zusammen. In den 1970er bis 1990er Jahren wurde in der Professionalisierungsforschung vor allem eine (berufs-)biographische Perspektive betont: „Lehrer oder Lehrerin werden“ zeigt sich als ein berufsbiographischer Lern- und Entwicklungsprozess, der sich in verschiedene Phasen und Stufen mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben gliedern lässt und sowohl von institutionellen Rahmenbedingungen als auch von der Person selbst beeinflusst wird (zusammenfassend Schönknecht, 1997, S. 13 ff.; Rothland & Terhart, 2009, S. 795 ff.). Es lassen sich zwar typische Phasen oder Stadien modellhaft beschreiben, diese können aber individuell sehr unterschiedlich verlaufen.

Daneben haben sich weitere Theoriestränge und Forschungsansätze zur Professionalisierung mit eher soziologischen, psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf den Lehrerberuf entwickelt (vgl. Terhart u. a., 2011). Diese geben weitere wichtige Hinweise zur Gestaltung einer qualifizierten, theorie-, forschungs- und berufsfeldbezogenen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Bezogen auf die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften zeigen sich aktuell verschiedene Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unterschiedlicher Genese, die als einander ergänzende Perspektiven relevant sind (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2007). *Strukturtheoretische Ansätze* legen einen Schwerpunkt auf das Lehrerhandeln in seiner besonderen Struktur und Beschaffenheit. Besonderheiten des professionellen Handelns von Lehrkräften werden dort vor allem strukturtheoretisch und interaktionistisch analysiert und beschrieben, so z.B. die Nicht-Standardisierbarkeit und Ungewissheit im pädagogischen Handeln, das Agieren unter permanentem Entscheidungsdruck bei gleichzeitiger Forderung, sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu beziehen oder das (Einzel)Fallverstehen als Kern pädagogischer Kompetenz. Antinomien im Lehrerhandeln werden thematisiert: Gegensätzliche Aufgaben oder Ziele, die im Prinzip gleichwertig anzustreben sind, aber aufgrund ihrer polaren Struktur nicht gleichzeitig berücksichtigt werden können, wie z. B. Nähe und Distanz, Person und Sache, Organisation und Interaktion (vgl. z.B. Combe & Helsper, 1996).

Die Frage nach der professionellen Kompetenz und der professionellen Wissensbasis von Lehrkräften für unterrichtliches Handeln ist seit Ende der 1990er Jahre zum Gegenstand der pädagogisch-psychologischen sowie der fachdidaktischen Forschung geworden und kann als eine zweite Gruppe, die der *kompetenzorientierten Ansätze*, zusammengefasst werden. Kennzeichen von Kompetenz-, Professions- und Expertisetheorien und –modellen ist die Auffassung, dass zentrale berufliche Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten erlernbar sind (Bromme, 1997; Neuweg, 1999, 2011). Diese Ansätze konzentrieren sich auf das Wissen, Können und Handeln von Lehrkräften, fassen es theoretisch und untersuchen es empirisch.

Unter professioneller Kompetenz wird sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft, Anforderungen einer Situation zu bewältigen, verstanden. Lehrkräfte müssen über bestimmte berufsbezogene personale Kompetenzen verfügen, um Unterricht erfolgreich gestalten und durchführen zu können (Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997). Im Modell von Baumert und Kunter (2006) werden neben Wissen und Überzeugungen als kognitive Komponenten auch motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten berücksichtigt. Das Professionswissen von Lehrkräften (s.u.) gilt als die zentrale Komponente für erfolgreiches unterrichtliches Handeln, das dann wiederum den Wissenserwerb und die motivationale Entwicklung von Lernenden beeinflusst. Diese Merkmale sind prinzipiell erlernbar und somit Ergebnis und Ziel beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse (Baumert & Kunter, 2011).

Eine frühe aus dem angloamerikanischen Raum stammende Unterscheidung von professionellem Lehrwissen in psychologisch-pädagogische, fachliche und fachdidaktische Anteile (Shulman, 1986) ist international verbreitet und auch empirisch gut überprüft. Sie wird genutzt um zu untersuchen, welches Wissen Lehrkräfte für das erfolgreiche berufliche Handeln im Unterricht benötigen (Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky, 2006). Das *generisch-pädagogische Wissen* umfasst Wissen über die Organisation und Optimierung von Lehr- und Lernumgebungen sowie allgemeines Wissen über Lerntheorien und Lehrmethoden. Das *fachliche Wissen* umfasst einer-

seits das Fachwissen des zu unterrichtenden Unterrichtsfaches bezogen auf die akademischen Bezugsdisziplinen der Schulfächer sowie Wissen darüber, wie sich die Inhalte des Fachs organisieren und wie sie mit anderen Bereichen innerhalb und außerhalb der eigenen Domäne verknüpft sind. *Das fachdidaktische Wissen* ist eine Kombination und Integration von fachlichem und pädagogischem Wissen und befähigt dazu, Fachinhalte in entsprechende Lerngelegenheiten zu übersetzen. Es setzt dabei Fachwissen und pädagogisches Wissen voraus und ist eine eigenständige und professionsprägende Komponente des professionellen Wissens, die Lehrkräfte von reinen Fachspezialisten oder Pädagogen unterscheidet (Shulman, 1986).

Pädagogisches, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen ist als Orientierungs-, Begründungs- und Reflexionswissen grundlegend für die professionelle Lehrertätigkeit, für die Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung. Es ist auch erforderlich, um die pädagogische Praxis zu analysieren, zu reflektieren und zu deuten, um sich dadurch weiter zu professionalisieren. Solches (Ausbildungs-)Wissen ist zu großen Teilen als *explizites Wissen* verfügbar. Im praktischen Können von Lehrkräften, im Handeln, zeigt sich aber noch eine andere Form von Wissen, das *implizite Wissen*. Dieses Wissen ist von anderer Art und Genese, es besteht aus »verdichteten« Erfahrungen und ist kaum explizierbar. Erfahrene Lehrkräfte verfügen über sogenannte Unterrichtsskripts und vielfältige Routinen, die es ihnen erlauben, im äußerst komplexen Unterrichtsgeschehen vielfältige Ziele gleichzeitig und kompetent zu verfolgen. Unterrichtsskripts sind als verdichtete, ausdifferenzierte Erfahrungen zu verstehen. Mit diesen kognitiven Strukturen, die für das Handeln von (erfahrenen) Lehrkräften entscheidend sind, beschäftigt sich die Expertiseforschung (Bromme, 1997; Neuweg, 1999). Expertenlehrkräfte unterscheiden sich von Novizen z.B. dadurch, dass sie Unterricht bzw. unterrichtliche Situationen komplexer und umfassender wahrnehmen, einordnen und bewerten können und in diesen Situationen angemessen und schnell handeln können. Sie verfügen über ein vielfältiges Handlungsrepertoire, das sie variabel und situationsadäquat einsetzen können. Expertise zeigt sich nicht quantitativ, also in der Menge von Wissen, sondern vor allem qualitativ und strukturell: Expertenwissen ist fallbezogen, aufgaben- und lösungsorientiert, in Skripts verdichtet, nicht theoretisch-systematisch organisiert wie das Fachwissen, es entsteht durch Erfahrung und deren Reflexion. Die Zusammenhänge zwischen *Wissen* und *Können* aufzudecken (welchen Einfluss hat welches Wissen auf die Entwicklung des Könnens, welche anderen Bereiche, z.B. berufsbezogene Überzeugungen und Haltungen sind außerdem entscheidend?), steht derzeit im Fokus der Professionalisierungsforschung. In der Literatur wird nicht immer exakt zwischen unterschiedlichen Wissensarten und dem Können unterschieden, die Analyse von Neuweg ist hier wegweisend. Er unterscheidet drei Ebenen (Neuweg, 2011, S. 452f.): (1.) Wissen als in der Ausbildung anzueignendes Professionswissen („objektives Wissen“) von (2.) Lehrerwissen als psychologischem Konstrukt, als kognitive Strukturen, u.a. Schemata, Skripts, Wissen „im Kopf“ von Lehrkräften (subjektives Wissen) und schließlich (3.) Wissen als Können und Handeln. Dass z.B. eine Lehrkraft eine Klasse zu führen „weiß“, bedeutet in diesem Sinne, dass sie es realisieren kann, nicht notwendigerweise aber auch verbalisieren. Die letzte Form, Handlungswissen (auch „tactic knowledge“) wird (erst) in komplexen Praxiskontexten erworben und ist eine eigenständige Wissensform. Dieses ist oft nicht explizierbar, bzw. erst im Nachhinein (und nur zum Teil) rekonstruierbar: „Die Aufmerksamkeit von Expertenlehrkräften gilt der Handlungssituation und den Handlungsergebnissen, nicht den eigenen Kognitionen, und ihr Wissen zeigt sich eher in der Art und Weise, in der sie wahrnehmen, urteilen und handeln, als darin, wie sie Fragen dazu beantworten können“ (Neuweg, 1999, S. 366). Aus diesem „intuitiven Modus“ (ebd.) treten Lehrkräfte dann heraus, wenn Abweichungen von bekannten Mustern festzustellen sind, um dann den Einzelfall oder das Problem angemessen bearbeiten zu können. Für Wissen auf der zweiten und dritten Ebene sind auch biografische Einflüsse zu berücksichtigen, u.a. die eigenen Schulerfahrungen, aber auch Einflüsse der Lehrerausbildung. Aus den beschriebenen Formen von Lehrerwissen und -können ergibt sich damit eine Verknüpfung zur oben beschriebenen Entwicklung von Lehrerprofessionalität als Entwicklungsaufgabe: Professionalität erfordert eine ausdifferenzierte Wissensbasis, denn durch dieses Wissen können Erfahrungen kategorisiert und Situationen angemessen interpretiert werden. Professionalität bedarf aber auch der Reflexion und Evaluation von Praxiserfahrungen, denn nicht Erfahrung an sich führt zu Expertise, sondern deren Reflexion und ggf. auch Veränderungen im Handeln. Zur Förderung der Expertiseentwicklung gibt es in der Lehrerbildungsdiskussion vielfältige Vorschläge, wie z.B. kollegiale Hospitationen oder Fallberatungen, die Analyse von Videobeispielen, Unterrichtsvorbereitung und –reflexion in Teams, forschendes Lernen und biografisch-reflexive Ansätze (vgl. auch KMK, 2004). Skripts und Routinen können so

entdeckt, analysiert und interpretiert, Alternativen und damit ein differenzierteres Handlungsrepertoire entwickelt werden.

Zusätzlich zur Wissens- und Könnensebene im Lehrerberuf sind für Professionalität bzw. Professionalisierung noch weitere Aspekte bedeutsam, die auch in den vorher diskutierten Theorien und Modellen berücksichtigt werden. Neuweg beschreibt sie als „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft“: relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften, Erfahrung und Prozesse der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen praktischen Erfahrungen und mit den Angeboten des expliziten Wissens (Neuweg, 2011, S. 452).

Zu wenig berücksichtigt bzw. erklärt werden in diesen aktuellen Konzepten die Rahmenbedingungen, wie z.B. die Handlungsspielräume von Lehrkräften, knappe Ressourcen oder mangelnde Unterstützung (Spinath, 2012), aus denen besondere Anforderungen und Belastungen resultieren können. Der Forschungsstand in Bezug auf Anforderungen und Belastungen von Lehrkräften wird daher im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

Die hier zusammenfassend dargestellten Forschungs- und Theoriestränge zur Lehrerprofessionalität und zum Lehrerwissen unterstreichen die Bedeutung von Wissen als Grundlage für professionelles Handeln. Sie machen aber auch deutlich, dass neben der Lehrerausbildung die Gestaltung der weiteren Phasen im Lehrerberuf ebenfalls eine herausragende Rolle spielt, vor allem dabei, wie sich Ausbildungs- und Erfahrungswissen im Können, in der Expertiseentwicklung von Lehrkräften niederschlagen. Im Projekt liegt der Schwerpunkt nicht auf der Erhebung von explizitem oder Ausbildungswissen, sondern auf der Expertiseentwicklung und dem professionellen Können von Lehrkräften in der Schul- und Unterrichtsentwicklung, in letzterer vor allem im Bereich der Gestaltung von didaktischen Arrangements für das Lernen in heterogenen Lerngruppen und in Prozessen der Kooperation.

Belastung und Arbeitszeiten

Hohe Zahlen krankheitsbedingter Frühpensionierungen bei Lehrkräften verstärken seit den 1990er Jahren das wissenschaftliche und öffentliche Interesse an der Gesundheitssituation der Lehrkräfte (vgl. Dauber & Döring-Seipel, 2013). Den frühzeitigen Austritt aus dem Lehrerberuf führen viele Studien vor allem auf psychische oder psychisch verursachte Beschwerden zurück (Schaarschmidt, 2005; Lehr, 2011), häufige Gründe sind „Depressionen, Erschöpfungssyndrome und Anpassungsstörungen“ (Dauber & Döring-Seipel, 2013, S. 19). Untersuchungen der aktiv berufstätigen Lehrkräfte machen auf eine komplexe Anforderungsstruktur und daraus folgende kritische Belastungs- und Beanspruchungsverhältnisse aufmerksam (Schaarschmidt, 2005) und weisen darauf hin, dass diese im Vergleich zu anderen Berufsgruppen unter einer erhöhten Stress- und Symptombelastung leiden (Becker, 2006). Im Folgenden werden wesentliche Modelle zur Lehrerbelastrung vorgestellt und zentrale Befunde aus der Forschung zusammengefasst.

Um die Belastungs- und Beanspruchungssituation der Lehrkräfte zu erfassen und das Forschungsfeld zu strukturieren, wurden im Rahmen der Lehrerbelastrungsforschung verschiedene Theorien und Modelle entwickelt bzw. bestehende Modelle auf die Berufsgruppe übertragen. Zu den wichtigsten gehören das Belastungs- und Beanspruchungsmodell, das Modell des Lehrerstress, das Job Characteristics Model und die Handlungsregulationstheorie. Das Belastungs- Beanspruchungsmodell (DIN EN ISO 10075-1, 2000; Rohmert & Rutenfranz, 1975; Rudow, 1995, 2011), von Rudow auf den Lehrerberuf übertragen, unterscheidet zwischen Belastungen und Beanspruchungen, also zwischen Einflüssen, die psychisch auf den Menschen einwirken, und deren Auswirkungen (DIN EN ISO 10075-1, 2000). Eine wichtige Rolle nehmen in diesem Modell auch die Ressourcen ein, die eine Mittlerfunktion zwischen Belastung, Beanspruchung und Gesundheit bilden (Rudow 2011). Kyriacou und Sutcliffe (1978) passten in ihrem Modell des Lehrerstress das transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1987) an die Lehreraarbeit an. Zusammengefasst sprechen sie von potenziellen Stressoren, die in Abhängigkeit der subjektiven Bewertung zu Stress und langfristig zu chronischen Symptomen führen können (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Das Job Characteristics Model von Hackman und Oldham (1976) spezifiziert Arbeitsbedingungen, die sich auf die Effektivität und Motivation der Arbeitnehmer auswirken (Hackman & Oldham, 1976). Die Handlungsregulationstheorie (Oesterreich & Volpert, 1999) beschäftigt sich mit zielgerichteten

bewussten Handlungen des Menschen und wie sich sein Verhalten und die (Arbeits-)Umwelt gegenseitig bedingen. Beachtung finden in der Lehrerbelastungsforschung neben den bereits vorgestellten Modellen und Theorien auch das Job Demand-Control-Model (Karasek, 1978), das Job Demand-Resources-Model (Bakker & Demerouti, 2007) und das Modell beruflicher Gratifikationskrisen (Siegrist, 1996). Relevant für unser Projekt sind vor allem das Belastungs- und Beanspruchungsmodell und das Modell des Lehrerstress, die dazu geeignet sind, den komplexen Forschungsbereich der Lehrerbelastung zu strukturieren, und deshalb wird auf deren Begriffsdefinitionen zurückgegriffen.

Die Tradition der Forschung zur Lehrerbelastung ist lang und mittlerweile gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten und Überblicksartikel zu diesem Thema (z.B. Alexander, Dorsemagen & Krause, 2011; Klusmann, 2011; Krause, Meder, Philipp & Schüpbach, 2010; Lehr, 2011). Zunächst standen negative Beanspruchungen und Belastungen im Fokus (vgl. auch Schaarschmidt, 2005), Ende der 1950er gab es bereits Arbeitszeitstudien, die Belastungen vor allem an der Arbeitszeit festmachten (Alexander, Dorsemagen & Krause, 2011). Nach einem sprunghaften Anstieg von Publikationen zur Lehrerbelastung in den 1970er Jahren (ebd.) wurden „Lehrerstress“ und „Lehrerangst“ zum Thema (Schaarschmidt, 2005). In den 1980er Jahren mehrten sich Beiträge zum Burnout-Syndrom, für das die Berufsgruppe der Lehrkräfte als besonders gefährdet galt (ebd.). In den letzten Jahrzehnten wurden Umwelthanforderungen und Personenfaktoren miteinander in Beziehung gesetzt und subjektive Bewältigungs- und Bewertungsmechanismen rückten in den Mittelpunkt der Betrachtung (Dauber & Döring-Seipel, 2010). Aktuell beschäftigt sich die Lehrerbelastungsforschung neben dem nach wie vor dominanten Thema Burnout (Lehr, 2011) vermehrt mit inneren und äußeren Ressourcen, die einen positiven Effekt auf die Lehrergesundheit haben. Im Folgenden werden die zentralen Befunde in Bezug auf Belastungen, Beanspruchungen und Ressourcen kurz zusammengefasst.

Zentrale belastende Faktoren sind für Lehrpersonen laut verschiedener Studien und Überblicksartikel problematische Schülerinnen und Schüler (z.B. Abel & Sewell, 1999; Arold, Kieschke & Schaarschmidt, 2000), große Lerngruppen (z.B. van Dick, 1999; Jehle & Schmitz, 2013), hohe Stundenanzahl, lange Arbeitszeiten und fehlende Erholungspausen (z.B. Kieschke & Schaarschmidt, 2007), Zeitdruck (z.B. Abel & Sewell, 1999), Lärm (z.B. Hecker, 1994; Oberdörster & Tiesler 2006) als auch Konflikte im Kollegium bzw. schlechtes Sozialklima (z.B. Cheuk & Wong, 1996). Laut Studien zur Beanspruchung der Lehrpersonen, zumeist Burnout-Studien, weisen Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen den höchsten Anteil von Risikogruppen (z.B. Kieschke & Schaarschmidt, 2007) und leicht erhöhte kognitive Stresssymptome sowie höhere Burnout-Werte (z.B. Nübling u.a., 2012) auf. Als zentrale innere Ressource gilt die Selbstwirksamkeit (z.B. Jerusalem, 1990; Schwarzer & Schmitz, 2002), bei den äußeren Ressourcen stellte sich bisher vor allem das Schulleitungshandeln als entscheidender Faktor heraus (z.B. van Dick, 1999; Blase, Dedrick & Strathe, 1986 und Evans & Johnson, 1990).

Im deutschsprachigen Raum gibt es nur wenige Studien, die sich mit der Belastungssituation von Lehrkräften in integrativen Schulformen beschäftigen. Reusser u.a., die sich mit erfolgreichem Lernen in heterogenen Lerngruppen an den neuen Volksschulen im Kanton Zürich beschäftigt haben, widmen sich auch diesem Thema und stellen fest, dass an integrativen Schulen die „Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf [...] als hohe zusätzliche Belastung für die Lehrpersonen wahrgenommen“ (2013a, S. 13) wird. Aufgrund des hohen Reformtempos stoßen laut Reusser u.a. insbesondere „Schulen ohne solide Vorleistungen [...] an Belastungsgrenzen“, da sie „auf zu vielen Baustellen gleichzeitig Entwicklungsarbeit leisten [müssen]. Die zeitlichen Ressourcen sind sehr knapp. Die Lehrpersonen leisten massiv Überstunden und ermüden“ (2013a, S. 12). In Berichten der wissenschaftlichen Begleitforschung in Deutschland wurde das Thema bisher entweder außen vor gelassen (z.B. Sachsen, Thüringen) oder beschränkte sich vermehrt auf den Bereich der Anforderungen. Wittek (2013a) beschäftigte sich im Rahmen der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin beispielsweise mit gemeinschaftsschulspezifischen Anforderungen und entwickelte drei Deutungsmuster der beruflichen Entwicklungsaufgaben und damit verbundener Bewältigungsmuster (Wittek, 2013b). Differenzierte Studien über die Belastungssituation der Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen Baden-Württembergs sind bislang noch nicht veröffentlicht. Trautmann und Wischer (2013) beschreiben in der Expertise Gemeinschaftsschule Anforderungen im Sinne von „Neuerungen“ oder „Herausforderungen im Vergleich zu bisherigen »normalen« Schu-

len in Baden-Württemberg“ (2013). Als zentrale Anforderungen nennen Sie die gemeinsame Beschulung einer tendenziell heterogeneren Schülerschaft und die Weiterentwicklung der neuen Schulform (Trautmann & Wischer, 2013). Inwiefern sich diese neuen Anforderungen auf das Belastungserleben der Lehrkräfte auswirken, bleibt noch zu erforschen. Erste Hinweise hierzu könnte eine nicht-repräsentativen Online-Umfrage der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW BW, 2014) geben, bei der die befragten Gemeinschaftsschullehrkräfte die Arbeitsbelastung deutlich höher einschätzten als die Kolleginnen und Kollegen anderer Schulformen (ebd., S. 12).

Kooperation

Eine bedeutende Rolle bei der Bewältigung der immer komplexer werdenden Anforderungen in Schule und Unterricht wird der Lehrerkooperation zugeschrieben (Reusser u.a., 2013b), die daneben auch als ein entscheidender Faktor beim Aufbau beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften und wichtige Voraussetzung für Schulentwicklung gesehen wird (Kelchtermans, 2006). In diesem Kapitel wird ein Überblick über die wesentlichen Begriffe und Modelle im Bereich der Kooperation gegeben und wichtige Studien und deren Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Das Forschungsfeld ist groß und der Begriff der Kooperation wird vielfältig verwendet (Fussangel & Gräsel, 2011). Fussangel und Gräsel verweisen in ihrem Überblicksartikel zum Thema auf eine Begriffsbestimmung von Spieß aus dem Bereich der Organisationspsychologie (Spieß, 2004). Spieß definiert wie folgt: „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet“ (2004, S. 199). Auf dieser Definition basiert auch eine Stufung von drei Kooperationsformen, die in der Kooperationsforschung breite Verwendung gefunden hat. Gräsel, Fussangel und Pröbstel unterscheiden drei Formen im Sinne von Niveaustufen, nämlich Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion (2006, S. 209ff.). *Austausch* bezeichnet und beinhaltet demnach die wechselseitige Information und Bereitstellung von Material. Mit Synchronisation oder *arbeitsteiliger Kooperation* werden kooperative Arbeiten beschrieben, welche zwar eine gemeinsamen Zielstellung beinhalten, aber eine verteilte Arbeit ermöglichen. Mit *Konstruktion* schließlich wird ein Arbeiten beschrieben, in dem sich die Partner so aufeinander beziehen, dass sie gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickeln. Neben der soeben beschriebenen Unterscheidung gibt es noch eine weitere, die in zahlreichen Studien verwendet wird und die im Gegensatz zu dem bereits vorgestellten Ansatz weniger die Unterrichtsebene als vielmehr das Kollegium bzw. die Schule als Ganzes in den Blick nimmt (Fussangel & Gräsel, S. 672). Steinert u.a. (2006) klassifizieren fünf Niveaustufen der Kooperation: Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration. Die unterste Stufe, die Fragmentierung, ist rein negativ definiert und Schulen auf dieser Stufe sind gekennzeichnet durch isoliertes Lehrerhandeln und vereinzelte Zusammenarbeit (ebd., S. 195). Schulen auf der höchsten Stufe, der Integration, zeichnen sich aus durch ein "systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln; Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung" (ebd., S. 195).

Neben diesen Stufenkonzepten werden auch unterschiedliche Formen der Kooperation in den Blick genommen. Reusser u.a. (2013b) nennen drei dieser Konzepte, nämlich Teamteaching, multiprofessionelle Teams und Professionelle Lerngemeinschaften. Beim *Teamteaching* wird die Verantwortung für das Lernen von zwei oder mehreren Lehrkräften getragen und der Unterricht gemeinsam geplant und durchgeführt (Reusser u.a., 2013b, S. 188). In *multiprofessionellen Teams* arbeiten zwei bis drei Personen mit verschiedenen Berufen und unterschiedlichem Fachwissen zusammen mit dem gemeinsamen Ziel, den Unterricht weiterzuentwickeln (Reusser u.a., 2013b, S. 191). Bezüglich der *professionellen Lerngemeinschaften* bestehen verschiedene Begriffsverständnisse, auch wenn laut Bonsen und Rolff (2006) Gemeinsamkeiten zu erkennen sind. Allen Autoren zufolge werden in professionellen Lerngemeinschaften Lehrkräfte zu Lernenden, die sowohl miteinander als auch voneinander lernen und gemeinsame Interessen und Ziele teilen (Bonsen & Rolff, 2006, S. 169). Professionelle Lernge-

meinschaften verfolgen das Ziel, durch langfristige Zusammenarbeit und kontinuierliche Reflexion die Unterrichtspraxis längerfristig zu verbessern (Fussangel & Gräsel, 2011).

In den letzten fünfzig Jahren beschäftigten sich verschiedene Disziplinen mit dem Thema Lehrerverbundenheit und es gibt zahlreiche empirische Studien, zum Beispiel im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung, der Schulentwicklungsforschung und der Arbeitssoziologie, die Verbundenheit jeweils aus verschiedenen Blickwinkeln betrachteten (Fussangel & Gräsel, 2011). Nach Lorties einflussreichem Buch „School teacher“ (1975), das Lehrkräfte als häufig isoliert und vereinzelt beschrieb, wurde das Thema Verbundenheit von vielen Autoren rein positiv betrachtet und als die Lösung für Probleme in Schulen gesehen (Kelchtermans, 2006). Seit den frühen 1980er Jahren konnten Studien verschiedene Vorteile der Verbundenheit von Lehrkräften empirisch belegen, trugen aber auch zu einer ausgewogenen Sicht darauf bei (Kelchtermans, 2006). Little (1982) beispielsweise untersuchte sechs Schulen, die sich in Bezug auf ihren Erfolg deutlich voneinander unterschieden und mehr oder weniger offen für Personalentwicklung waren, führte dort Interviews mit 105 Lehrkräften und ergänzte diese durch Interviews mit Vertretern der Verwaltung und durch Beobachtungen. Sie kam zu dem Ergebnis, dass an den erfolgreichen Schulen häufiger verbundenheit wurde, mehr Verbundenheitspartner einbezogen wurden und sich eine größere Bandbreite professioneller Interaktionen zeigte, die neben gemeinsamer Planung beispielsweise auch gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen beinhaltete (Little, 1982). Eine weitere Studie, die häufig zitiert wird, ist eine Untersuchung von Rosenholtz (1989) zur sozialen Organisation von Schulen, die mit qualitativen und quantitativen Methoden zu dem Ergebnis kam, dass gemeinsame Ziele, professionelle Lernbereitschaft und eine unterstützende Schulleitung wichtige Voraussetzungen für effektive Verbundenheit darstellen (Bauer, 2004).

Aktuellere Studien knüpfen an diese Studien aus den 1980er Jahren an und nehmen Verbundenheit differenziert in den Blick. Es wird dabei davon ausgegangen, dass es zwar keinen direkten Zusammenhang zwischen Verbundenheit und Schülerleistungen gibt, Verbundenheit aber über andere Faktoren einen indirekten Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nimmt (Fussangel & Gräsel, 2011). Fussangel und Gräsel benennen Vorteile von Verbundenheiten und kommen zu dem Ergebnis, dass gut funktionierende Verbundenheiten zu einer erfolgreichen Schulentwicklung beitragen und die Lehrkräfte dabei unterstützen, den zunehmend komplexer werdenden Schulalltag zu bewältigen (2011). Gleichzeitig wird in Studien auch deutlich, dass Verbundenheit und der Aufbau von produktiven Verbundenheitskulturen hohe Ansprüche an die Lehrpersonen stellt (Reusser u.a., 2013a).

Trotz empirisch belegter Vorteile scheint die Quantität von Verbundenheit an Schulen häufig gering zu sein, ebenso die Qualität der Verbundenheitsbeziehungen. Steinert u.a. (2006) zeigen auf der Datenbasis einer Befragung von Lehrkräften an 158 Sekundarschulen im Kanton Zürich und in Hessen, dass sich 16 bzw. 10 Prozent der Schulen auf der untersten Stufe, die mit dem Begriff der Fragmentierung bezeichnet ist, befinden, während sich nur in 2 bzw. 3 Prozent der Kollegien Lehrerverbundenheit auf der höchsten Stufe, der Integration, finden lässt (Steinert u.a., 2006, S. 195f.). Bauer (2002) stellt ebenfalls Unterschiede zwischen den Schulformen in Bezug auf Verbundenheit fest und kommt zu dem Ergebnis, dass Verbundenheitsbereitschaft und Zeitaufwand an Gesamtschulen weitaus größer ist als an Gymnasien. Reusser u.a. beschreiben eine Intensivierung der Verbundenheitsbeziehungen im Zuge der Entwicklung der integrativen Volksschulen im Kanton Zürich: „Durch die Umsetzung der integrativen Schulform ist die Zusammenarbeit der Lehrpersonen häufiger und intensiver geworden“ (2013a, S. 3). Eine Entwicklung, die auch auf die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg als integrativ konzipierte Schulen zutreffen könnte.

4.3 Design und methodisches Vorgehen

Forschungsfrage

Aus diesem theoretischen Hintergrund ergibt sich für den Teilbereich „Pädagogische Professionalität“ folgende Forschungsfrage: Inwiefern sind Lehrkräfte für die mit der Einführung der Gemeinschaftsschule verbundenen Anforderungen qualifiziert und wie bewältigen sie diese? Die Forschungsfrage und die Tatsache, dass es zu diesem Thema für die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg noch keine systematischen Untersuchungen gibt, legen ein qualitatives Forschungsdesign nahe. Um die Realität der neu eingeführten Schulform im Bereich „Pädagogische Professionalität“ zu erfassen, müssen die Akteure, also Schulleitungen und Lehrkräfte, zu Wort kommen, und eine gewisse Offenheit gegenüber neuen Aspekten muss gewährleistet sein.

Zeit- und Arbeitsplan

Tab. 4.1 verdeutlicht den Ablauf der Studie, die im Oktober 2013 begann.

	2013			2014															
	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
Vorbereitung																			
Literaturrecherche, Forschungsfrage																			
Dokumentenanalyse																			
Sammlung Schuldokumente																			
Zusammenfassung																			
Qualitative Beobachtungen																			
Durchführung und Verschriftlichung																			
Entwicklung Codierleitfaden																			
Codierung																			
Analyse																			
Qualitative Interviews																			
Konstruktion und Pilotierung (X)								X											
Durchführung und Transkription																			
Entwicklung Codierleitfaden																			
Codierung																			
Analyse																			
Berichte																			
Zwischenbericht Schulen																			
Zwischenbericht Auftraggeber																			
Endbericht Schulen																			
Endbericht Auftraggeber																			
Dissertationen																			
	2015												2016						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7
Vorbereitung																			
Literaturrecherche, Forschungsfrage																			
Dokumentenanalyse																			
Sammlung Schuldokumente																			
Zusammenfassung																			
Qualitative Beobachtungen																			
Durchführung und Verschriftlichung																			
Entwicklung Codierleitfaden																			
Codierung																			
Analyse																			
Qualitative Interviews																			
Konstruktion und Pilotierung (X)																			
Durchführung und Transkription																			
Entwicklung Codierleitfaden																			
Codierung																			
Analyse																			
Berichte																			
Zwischenbericht Schulen																			
Zwischenbericht Auftraggeber																			
Endbericht Schulen																			
Endbericht Auftraggeber																			
Dissertationen																			

Tab. 4.1: Zeit- und Arbeitsplan

Erhebungsverfahren

Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage werden folglich vor allem durch drei qualitative Erhebungsarten erhoben: durch Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung und halbstrukturierte Leitfadeninterviews. Diese werden im Folgenden näher beschrieben und begründet.

Dokumentenanalyse

Wie in Kapitel 2 bereits beschrieben, werden an den zehn beobachteten Gemeinschaftsschulen auch Schuldokumente mit in die Analyse einbezogen. Verschiedene Dokumente der Schulen, vom Schulkonzept der Antragstellung bis hin zu Protokollen von Gesamtlehrerkonferenzen, werden von den Beobachterinnen an den jeweiligen Gemeinschaftsschulen gesammelt, im Zuge der Schulberichte analysiert und zusammengefasst. Für den Bereich Professionalisierung sind insbesondere die Dokumente interessant, aus denen sich die Themen Qualifikation und Professionalität, Anforderungs- und Belastungssituationen der Lehrkräfte oder Kooperationsstrukturen zeigen. Die Schuldokumente können einen ersten Einblick in Konzeptionen und Prozesse der Schulen geben, auch wenn diese aus verschiedenen Gründen mit Vorsicht zu betrachten sind. Beispielsweise bestehen an den zehn Beobachtungsschulen erhebliche Unterschiede dahingehend, wie gut diese Konzeptionen und Prozesse an den Schulen dokumentiert sind und was deren Zugänglichkeit für die Forscherinnen betrifft. Vorsicht geboten ist auch aufgrund der Subjektivität mancher Dokumente, z.B. der Protokolle von Gesamtlehrerkonferenzen, oder die Tatsache, dass manche Dokumente, wie z.B. das Leitbild oder die Unterrichtskonzeption, nicht zwangsweise den Ist-Zustand in einer Schule abbilden, als vielmehr einen Soll-Zustand. Aufgrund dieser Einschränkungen ist es unumgänglich, die Analyse der Schuldokumente durch weitere Verfahren zu ergänzen. Sie erfolgt zum einen durch qualitative Beobachtungen der tatsächlichen Praxis an den Schulen, z.B. durch Teilnahme der Forscherinnen am Unterricht, aber auch an Kooperationstreffen und Lehrerkonferenzen. Zum anderen werden qualitative Interviews mit den beteiligten Akteuren durchgeführt.

Qualitative Beobachtung

Neben den soeben beschriebenen Dokumentenanalysen finden an den zehn beteiligten Gemeinschaftsschulen auch qualitative Beobachtungen von Schul- und Unterrichtssituationen über nahezu zwei Schuljahre statt (vgl. auch Kapitel 2). Hierbei sollen neben alltäglichen schulinternen Abläufen auch interessante oder außergewöhnliche Situationen erkannt und von den Beobachterinnen zu Szenen verdichtet werden. Für die Beantwortung der Forschungsfrage im Bereich „Pädagogische Professionalisierung“ erscheinen insbesondere außerunterrichtliche Situationen relevant, in denen sich Schulleitung und Lehrkräfte über die Anforderungen an der Gemeinschaftsschule und deren Bewältigung äußern, z.B. bei informellen Gesprächen im Flur oder im Lehrerzimmer, bei Kooperationstreffen oder in Gesamtlehrerkonferenzen.

Um zum einen den Blick der Beobachterinnen zu schärfen und Daten zu bestimmten Themen aus allen zehn Beobachtungsschulen zu erhalten, zum anderen aber auch das Entdecken neuer Aspekte zu ermöglichen, befindet sich das vom Standort Freiburg entwickelte Kategoriensystem im Bereich „Pädagogische Professionalität“ in ständiger Bearbeitung. Das Kategoriensystem enthält somit sowohl zu Projektbeginn festgelegte Beobachtungsschwerpunkte, ermöglicht gleichzeitig aber auch induktive Erweiterungen durch neue Themenbereiche, die über den gesamten Beobachtungszeitraum hinzugefügt werden können.

Qualitative Interviews

Um die Sichtweisen der zentralen Akteure auf den Bereich „Pädagogische Professionalität“ zu erfassen, werden zur Beantwortung der Forschungsfragen auch Interviewdaten miteinbezogen. Hierzu werden verschiedene Themenkomplexe und Fragen formuliert und in die Leitfäden für die Befragung der Lehrkräfte und Schulleitungen der zehn Beobachtungsschulen aufgenommen. Die Gespräche, durchgeführt von den Doktorandinnen des Projekts, werden als Einzelinterviews an den jeweiligen Schulen geführt. Neben einer Schulleitung werden pro Schule jeweils die Lehrkräfte der Kernfächer in den beobachteten Lerngruppen in Klasse sechs oder sieben befragt. Pro Schule können so, je nachdem, ob mehrere Kernfächer von einer Lehrkraft unterrichtet werden, etwa fünf bis sechs Lehrkraft-Interviews für den Bereich „Pädagogische Professionalität“ ausgewertet

werden. Insgesamt stehen so etwa sechzig bis siebzig Interviews zur Beantwortung der Forschungsfrage zur Verfügung.

Wie in Kapitel 2 bereits ausführlich beschrieben, wurde als Interviewform das halbstrukturierte Leitfaden-Interview gewählt, um sowohl eine gewisse Offenheit als auch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen (Friebertshäuser, 2003). Der Leitfaden gliedert sich in verschiedene Themenkomplexe. Nach einem offenen Eingangsimpuls sind zu den einzelnen Themenbereichen Leitfragen und Impulse, mögliche Nachfragen sowie eine Checkliste mit den wichtigsten Teilthemen enthalten. Der Leitfaden ist nicht als starrer Fragenkatalog mit festgelegter Reihenfolge zu verstehen, sondern dient als Gerüst für das Gespräch und soll den Interviewerinnen Sicherheit geben (ebd.). Die genaue Fragenformulierung und die Reihenfolge ergeben sich aus dem Gesprächsverlauf und der Interviewte hat die Möglichkeit, eigene Themen zu ergänzen (ebd.). Diese Art der Interviewführung setzt gewisse Kompetenzen bei den Interviewenden voraus, weshalb eine Interviewerschulung stattfindet und Probeinterviews durchgeführt und analysiert werden.

Thematisch beziehen die Interviewfragen im Bereich „Pädagogische Professionalität“ die drei Teilthemen der Forschungsfrage mit ein, nämlich Anforderungen, Qualifikation und Bewältigung. In anderen Worten wird gefragt, welchen Anforderungen sich die Lehrkräfte und Schulleitungen in den Gemeinschaftsschulen gegenübersehen, für welche Bereiche sie sich gut bzw. weniger qualifiziert fühlen und wie sie mit diesen Anforderungen umgehen.

Die Interviews werden mit einem digitalen Audioaufnahmegerät aufgenommen, am Standort Tübingen mit dem Transkriptionsprogramm f4 transkribiert und gemäß der Datenschutzregelungen im Projekt anonymisiert. Für nähere Informationen zu Vorgehen und Transkriptionssystem siehe Kapitel 2.

Auswertungsverfahren

Die transkribierten Interviews und die verschriftlichten Unterrichtsszenen werden mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2010) mit der Software MAXQDA ausgewertet. Zur Vorbereitung dieser Aufgabe wird von der Projektgruppe in mehreren Schritten ein Kategoriensystem entwickelt (für Details vgl. auch hier Kapitel 2). Der Standort Freiburg ist verantwortlich für das Kategoriensystem im Bereich „Pädagogische Professionalität“.

Zwei Ansätze, die induktive Kategorienentwicklung und die deduktive Kategorienanwendung, werden in diesem Verfahren aufeinander bezogen (Mayring, 2000). Grundgedanke der *induktiven Kategorienbildung* ist, dass abgeleitet aus der Fragestellung bestimmt wird, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden und damit das Material bearbeitet wird. Aus ersten Interviews und verdichteten Szenen, die thematisch in den Forschungsbereich „Pädagogische Professionalität“ fallen, werden induktiv Kategorien entwickelt. Die entwickelten Kategorien werden in einer Rückkopplungsschleife am Material geprüft und überarbeitet und zu Überkategorien zusammengefasst. Diese Kategorien werden aussagekräftig benannt und in so genannte Codes bei MAXQDA überführt.

Bei der *deduktiven Kategorienanwendung* werden vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material herangetragen und Textstellen methodisch abgesichert zugeordnet. Wichtig sind dabei die genaue Definition vorgegebener Kategorien und die Festlegung von Regeln, wann ihnen eine Textstelle zugeordnet werden kann. Kategorien werden in Code-Memos näher beschrieben und Ankerbeispiele sowie Codierregeln entwickelt, wodurch ein Codierleitfaden (Codes und Code-Memos) entsteht der im Analyseprozess überarbeitet und erweitert wird.

Nach diesen Verfahren wird das Kategoriensystem immer wieder verändert, Codes gegebenenfalls hinzugefügt, gelöscht oder neu gruppiert und die Code-Memos sowie der Codierleitfaden kontinuierlich überarbeitet. Die Codierung von weiteren Szenen und Interviews in MAXQDA und die Bearbeitung des Kategoriensystems wird beendet, sobald eine theoretische Sättigung eintritt (Glaser & Strauss, 2010). Mit der dadurch entstandenen

endgültigen Fassung des Kategoriensystems wird dann das gesamte Material codiert. Die anschließende Analyse des Materials im Bereich „Pädagogische Professionalität“ hinsichtlich der Forschungsfragen erfolgt am Standort Freiburg durch die Doktorandin. Die Ergebnisse aus den drei oben beschriebenen Erhebungsverfahren werden in Form einer ethnographischen Collage zusammengeführt (für Details vgl. Kapitel 2).

4.4 Stand der Arbeiten und Ausblick

Nach einer ausführlichen Literaturrecherche zum Thema „Pädagogische Professionalität“ wurden drei bedeutende Forschungsfelder identifiziert: Qualifikation, Kooperation und Belastung. Aus einer tieferen Befassung mit diesen drei Teilbereichen, den zugrundeliegenden Theorien und der Aufarbeitung des Forschungsstandes wurde eine Forschungsfrage entwickelt, die vor allem mit Hilfe qualitativer Methoden beantwortet werden soll. Im Folgenden wird der der aktuelle Stand der Arbeiten in Bezug auf die drei Haupterhebungsverfahren (Dokumentenanalyse, Beobachtung, Interview) dargestellt und ein Bezug zu den drei Teilthemen (Qualifikation, Kooperation, Belastung) hergestellt.

Dokumentenanalyse: Die bisher gesammelten Schuldokumente wurden bereits analysiert und im Rahmen der Schulberichte von den Projektmitarbeiterinnen zusammengefasst. Die themenspezifische Analyse der Zwischenberichte erfolgt im Forschungsbereich „Pädagogische Professionalität“, nachdem die Berichte mit den Schulen besprochen und evtl. noch bestehende Unklarheiten mit den Akteuren thematisiert wurden.

Beobachtung: Seit Beginn der Beobachtungsphasen wurden qualitative Beobachtungen von Schul- und Unterrichtssituationen kontinuierlich durchgeführt und in Form verdichteter Szenen dokumentiert. Ein Teil der schon vorhandenen Szenen wurde bereits zur Erstellung des Codierleitfadens genutzt. Im Frühjahr 2015 erfolgt die Codierung aller bis dahin dokumentierten Szenen im Block, die danach noch erstellten Szenen werden begleitend bis zum Ende der letzten Erhebungsphase im Juli 2016 codiert.

Interviews: Für die Interviews wurde im Frühjahr 2014 ein Leitfaden erstellt, der pilotiert und kontinuierlich verbessert wurde. Ein Großteil der qualitativen Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften wurde Ende des Schuljahres 2013/14 bzw. Anfang des Schuljahres 2014/15 geführt, die restlichen folgen ab Januar 2015. Erste transkribierte Interviews dienten bereits der Erstellung des oben erwähnten Codierleitfadens mit dem im Frühjahr 2015 alle Interviews im Block codiert werden. Nach dem Abschluss der Codierung erfolgt zunächst eine Analyse der Daten aus den einzelnen Erhebungsverfahren, im Anschluss werden die Daten aus der Dokumentenanalyse, den Interviews und den Beobachtungen in Beziehung zueinander gesetzt.

Die Daten für den Bereich Qualifikation werden vor allem aus den Interviews und der Dokumentenanalyse gewonnen werden, für den Bereich Kooperation scheinen nach bisherigem Analysestand besonders die Schuldokumente und Zwischenberichte der einzelnen Projektschulen interessant zu sein. Für das Thema Belastung und Arbeitszeiten werden insbesondere die Interviewdaten von Bedeutung sein, aber auch einzelne Ergebnisse aus der quantitativen Lehrerbefragung aus Teilprojekt 2 sowie verdichtete Szenen aus Situationen mit Lehrkräften, z.B. aus Gesprächen von Lehrkräften in Lehrerzimmern oder bei Konferenzen.

4.5. Literatur

- Abel, M. H. & Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Alexander, T., Dorsemagen, C. & Krause, A. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788-813). Münster u.a.: Waxmann.
- Arold, H., Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2000). Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. In A. Scheunpflug, H. Ackermann, N. Schröck & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleiter-Handbuch Band 93. Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch* (S. 62-72). München: Oldenbourg.

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Kraus & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Becker, P. (2006). Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischen Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(2), 81-96.
- Blase, J., Dedrick, C. & Strathe, M. (1986). Leadership Behavior of School Principals in Relation to Teacher Stress, Satisfaction, and Performance. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 24(4), 159-171.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 167-184.
- Cheuk, W. H. & Wong, K. S. (1995). Stress, Social Support, and Teacher Burnout in Macau. *Current Psychology*, 14(1), 42-46.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Einleitung. Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1(2). URL: <http://www.schulpädagogik-heute.de> [22.4.2014].
- van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- DIN EN ISO 10075-1 (2000). Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Belastung. Teil 1. Allgemeines und Begriffe. In DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (2012). *Psychische Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz. Inklusive DIN EN ISO 10075-1 bis -3* (S. 85-90). Berlin, Wien, Zürich: Beuth.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Evans, V. & Johnson, D. J. (1990). The Relationship of Principals' Leadership Behavior and Teachers' Job Satisfaction and Job-related Stress. *Journal of Instructional Psychology*, 17(1), 11-18.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe* (S. 371-395). Weinheim, München: Juventa.
- Fussangel, K. & Gräsel C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667-682). Münster u.a.: Waxmann.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (2014). *Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit. Online-Befragung der GEW BW 2013/14*. URL: https://www.gew-bw.de/Binaries/Binary36677/Umfrage-Ergebnisse_Auswahl.pdf [22.4.2014].
- Corbin J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Los Angeles u.a.: Sage.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hecker, R. (1994). Lärmbelastung in der Schule. In *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 48(2), 90-98.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In V. Cloer, D. Klika & J. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142-177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 268-288.
- Jehle, P. & Schmitz E. (2013). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung bei Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 155-174). Wiesbaden: Springer.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly* 24(2), 285-308.

- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 220-237.
- Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2007). Einführung und Überblick. In U. Kieschke & U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17-43). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klusmann, U. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zwischen beruflicher Praxis und unterschiedlichen Forschungsansätzen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.814-820). Münster u.a.: Waxmann.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004*. URL: www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html [22. 09. 2014].
- Krause, A., Meder, L., Philipp, A. & Schüpbach, H. (2010). Gesundheit, Arbeitssituation und Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 57-85). Weinheim u.a.: Juventa.
- Kyriacou, Ch., Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies* 4(1),1-6.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.757-773). Münster u.a.: Waxmann.
- Little, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–65.
- Lortie, C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mayring, Philipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse* [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [13.10.2014].
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster u. a.: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (1999). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. *Erziehung und Unterricht*, 149(5/6), 363–372.
- Nübling M. u.a. (2012). *Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg - Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit*. URL: http://www.praevention-schule-bw.de/fileadmin/media/Dokumente/Personenbezogen/Abschlussbericht_FFAS.pdf [Zugriff: 28.7.2014].
- Oberdörster, M. & Tiesler, G. (2006). *Akustische Ergonomie der Schule*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Oesterreich, R. & Volpert, W. (1999). *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge der Arbeitsgestaltung*. Bern: Huber.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster u.a.: Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013a). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich (Kurzfassung)*. Universität Zürich: URL: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/veroeffentlichungen1/_jcr_content/contentPar/publication_39/publicationitems/titel_wird_aus_dam_e_0/download.spooler.download.1372833028941.pdf/Kurzfassung_Erfolgreicher+Unterricht+in+heterogenen+Lerngruppen+auf+der+Volksschulstufe+des+Kantons+Z%C3%BCrich_Prof.+Dr.+Reusser.pdf [16.10.2014].
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013b). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich (Langfassung)*. Universität Zürich: Zürich http://www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/166/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf.spooler.download.1372834739198.pdf/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf [16.10.2014].
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt & B. Schmidt, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791-810). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (2011). *Die gesunde Arbeit. Arbeitsgestaltung, Arbeitsorganisation und Personalführung*. München: Oldenbourg.
- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (S.15-40). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192-214.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siegrist, J. (1996). *Soziale Krisen und Gesundheit. Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken im Erwerbsleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 199). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B. (2012). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Diskussion zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 307-312.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, H. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2013). Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit an Gemeinschaftsschulen. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 47-60). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wittek, D. (2013a). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Wittek, D. (2013b). Umgang mit Heterogenität als Chance und/oder Risiko für die Professionalisierung von Lehrpersonen – Wie bewältigen Lehrkräfte berufliche Entwicklungsaufgaben in Reformprozessen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 219-233.

5. Schulkultur

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

5.1 Problemstellung

Im vorliegenden Teilbereich wird das übergreifende Anliegen einer alltagsnahen Analyse der Arbeitsweise der Gemeinschaftsschulen auf die Schulkultur der Einzelschule übertragen, wobei die individuelle Sichtweise der schulischen Akteure einbezogen wird. Dabei ergibt sich die besondere Anforderung, dass der Bereich ein enges Zusammenspiel organisatorisch-struktureller und personenbezogener Aspekte impliziert und zugleich eine breite Spanne möglicher konkreter Betrachtungsbereiche aufweist. Somit stellt sich bei der Konzeptionierung des Teilbereichs Schulkultur die Anforderung, eine sinnvolle Fokussierung vorzunehmen, um tatsächliche Anforderungspotentiale, relevanter Entwicklungsbereiche und aussagekräftige Vergleichsdimensionen der Gemeinschaftsschulen auf Schulebene zu erfassen.

Mit dem Begriff der „Schulkultur“ wurde für die Untersuchung der Gemeinschaftsschule als Organisation und damit der Strukturen, Handlungsfelder und Prozesse auf der Mesoebene des Bildungssystems ein Begriff gewählt, der die Betrachtung *einzelner* Schulen unter einer ganz speziellen, mehrschichtigen Sichtweise ermöglicht. Die konkreten Analysegegenstände können dabei unterschiedlich sein, da der Fokus dieser Perspektive auf einem sichtbar werdenden Ausdruck von gemeinsamen Zielvorstellungen, Denkweisen, Werten und pädagogischen Grundhaltungen liegt (Fend, 1996). Dies kann sich in der Kommunikation und Interaktion miteinander, in der Gestaltung von Schul- und Unterrichtskonzepten und Leitbildern, in Lernumgebungen und Lernräumen, in Arbeitsstrukturen u.v.m. äußern. Im Kontext der Gemeinschaftsschule spielen gemeinsame Werthaltungen und Zieldimensionen mit Blick auf zentrale Reformbegriffe wie Individualisierung, konstruktivem Umgang mit Heterogenität, veränderter Lehrerrolle oder der Selbststeuerung der Lernenden und der Lehrkräfte eine tragende Rolle. In beiden Perspektiven sind das Handeln schulischer Akteure und deren Interaktion zentral (Fuchs, 2009). Dies wird bspw. im Kontext von Aushandlungsprozessen deutlich, seien diese bezogen auf gemeinsame Ziele und Werte oder auf eine konsensuelle Konzeptentwicklung: „Die Schulkultur ist die wahrnehmbare Gestalt einer inneren Ordnung“ (Hackl, 2011, S. 41). Um dieser inneren Ordnung und den damit verbundenen Prozessen, anhand sichtbarer Merkmale, auf den Grund zu gehen, werden verschiedene Ansätze herangezogen, um eine multiperspektivische Analyseeinheit für den Bereich Schulkultur zu generieren. Der Begriff Schulkultur wird über grundlegende Bezugstheorien sowie über konkrete Handlungsfelder und Themenbereiche modelliert.

Grundlegende Bezugstheorien bieten einen Rahmen zur Einordnung, Analyse und Interpretation des Themas bzw. der erhobenen Daten. Hierfür werden drei verschiedene Ansätze angeführt. Dies ist zum einen die Educational-Governance-Perspektive, die eine mehrbenenperspektivische Betrachtung der Schule mit Blick auf die Handlungskoordination der in ihr handelnden Akteuren und Akteurkonstellationen ermöglicht. Der zweite Ansatz greift die Besonderheit der Gemeinschaftsschule als Schule im *Reformprozess* mit weitreichenden strukturellen, teils paradigmatischen Veränderungen auf, indem die Gemeinschaftsschule und ihre Akteure aus der Sicht der *Innovationstheorie und Innovationforschung* betrachtet werden. Als drittes wird der Ansatz der *Personalen Systemtheorie* herangezogen. Dieser ist nicht nur eine wichtige Leitlinie bei der Konzeptionierung der Instrumente, im Besonderen des Konstruktinterviews und dessen Auswertung, sondern ermöglicht es, die individuellen Gestaltungseinflüsse und Handlungsmuster einzelner Personen vor dem Hintergrund subjektiver Deutungen, Ziele und Erklärungshypothesen zu beleuchten. Dies wiederum bedient nicht nur den Kern des Schul-

kulturbegriffs, sondern steht in einem engen Zusammenhang mit wichtigen Erkenntnissen der Innovationsforschung.

Der Begriff Schulkultur wird des Weiteren von konkreten Handlungsfeldern und Themenbereichen modelliert, die sich unterhalb der Bezugstheorien auf einem geringeren Abstraktionsniveau verorten. Angeführt werden die Bereiche *Implementierung* mit dem Schwerpunkt auf Gelingensbedingungen bei der Umsetzung von Innovationen sowie das Konzept der *Professionellen Lerngemeinschaft*, welches unter anderem auch aus der Perspektive der Schuleffizienzforschung (vgl. Überblick über Studienergebnisse bei Hord, 1997; Bensen & Rolff 2006; Holtappels, 2013b) wichtige Kriterien der Gestaltung von Arbeitsstrukturen, Kooperation und der gemeinsamen Organisation von Steuerungs- und Entwicklungsprozessen liefert. Abb. 5.1 verdeutlicht die Strukturierung des Begriffs Schulkultur.

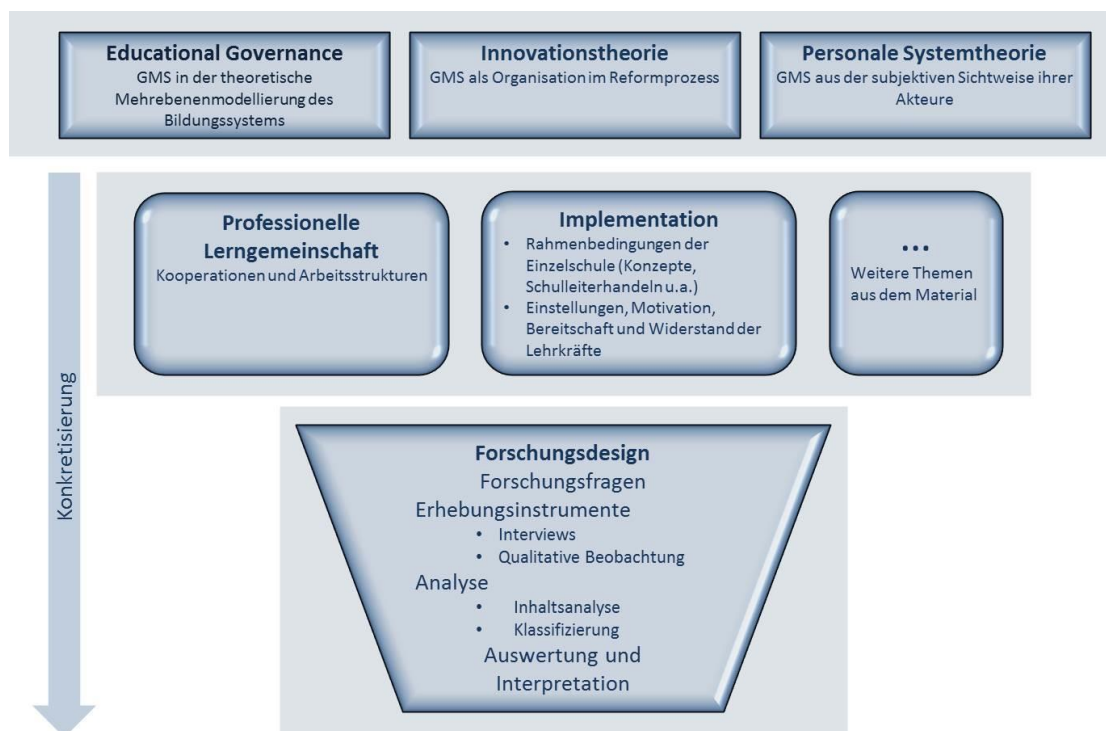


Abb. 5.1: Übersicht über Berichtsaufbau und Struktur des Teilbereichs Schulkultur

Begründet durch die Betrachtung des Feldes der Schulkultur aus der Perspektive dreier Bezugstheorien und der Präzisierung von Ergebnistendenzen auf einer weiteren Fokussierung mit abnehmendem Abstraktionsniveau liegt die Verdichtung des Vorhabens auf konkreten Forschungsfragen. Unter Verwendung themenübergreifender qualitativer Daten des Projekts WissGem, stellt sich dabei die Frage nach der Konzeption der Erhebungsinstrumente, des Analyseverfahrens sowie weiterer Auswertungsschritte. Es wird deutlich (vgl. Abb. 5.1), dass im Gesamtkonzept ein zirkulärer Prozess entsteht, welcher sich schrittweise der Erfassung der Alltagspraxis der Gemeinschaftsschulen aus der Perspektive der Schulkultur nähert.

5.2 Grundlegende Bezugstheorien

In den folgenden Kapiteln werden die drei einleitend benannten Bezugstheorien ausgeführt. Im Mittelpunkt stehen dabei die Kernidee und die Relevanz für die Begleitforschung.

Educational Governance

Im Zusammenhang mit der neuen Steuerung der Einzelschule (Altrichter & Maag Merki 2010) wird Schulentwicklung als eine vom System verordnete Aufgabe mit dem Ziel der Verbesserung von Schulen verstanden. Im

Kern zielt die Educational Governance-Perspektive (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007) auf eine Erweiterung des eng gefassten Steuerungsbegriffs (bildungs-)politischer Planungsprozesse aus den 1970er Jahren. Sie begreift das Bildungssystem als ein theoretisches Mehrebenenmodell und die auf den verschiedenen Ebenen Handelnden als Akteure. Eine Grundannahme ist dabei, dass die schulischen Akteure grundsätzlich eigenständig handlungs- und steuerungsfähig sind und auf diese Weise Schulentwicklung gestalten und bildungspolitisch Einfluss nehmen. Der Begriff des Akteurs kann sich dabei sowohl auf einzelne Personen, also *individuelle Akteure* wie Lehrkräfte, Eltern oder Schüler, aber auch auf *kollektive Akteure* (z.B. die Einzelschule³, das Kollegium, spezifische Arbeitsgruppen, Elterninitiativen) (Kussau & Brüsemeister, 2007) beziehen. Das Zusammenwirken der Akteure in einem dynamischen Beziehungsgeflecht und ihre Interdependenz sind zentraler Gegenstand; sie werden mit dem Begriff der „*Akteurkonstellation*“ gefasst (Kussau & Brüsemeister, 2007). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass der einzelne Akteur nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern gleichrangig seine *Handlungskoordination* in Verbindung mit anderen Akteuren verschiedener oder gleicher Systemebenen als Analysegegenstand zu sehen ist (Maag Merki, Langer & Altrichter, 2014). Die einzelnen Akteure gestalten Prozesse, indem sie gemeinsame Anliegen und Bildungsziele innerhalb ihres Handlungsspielraumes *rekontextualisieren*. Der Begriff der Rekontextualisierung wurde ursprünglich von H. Fend eingebracht: „Mit dem Konzept der Rekontextualisierung im Bildungswesen soll der aktive Gestaltungsteil von Akteuren auf der jeweiligen Ebene betont werden. Dabei werden gleichzeitig die Rahmenbedingungen einer übergeordneten Ebene und die spezifischen Handlungsbedingungen auf einer untergeordneten berücksichtigt“ (Fend, 2008, S. 26; vgl. auch Fend, 2006). Neben dem Handeln der Akteure sind also auch deren *Handlungsspielräume* in Form verschiedener *Rahmenbedingungen* zu beachten. Dies können politische, sächliche, räumliche oder personale Ressourcen sein, aber auch Handlungsstrategien der Schulleitung, des Kollegiums und/oder des Schulträgers. Da sich Schulkultur, wie einleitend beschrieben, auf gemeinsame Ziele und Haltungen innerhalb einer Schule bezieht, - nicht alle Akteure haben hier per se die gleichen Ansichten -, erscheint die Analyse von Konsensfindung und Aushandlungsprozessen und die damit verbundenen Arbeitsstrukturen, Kommunikations- und Kooperationsprozesse als wichtiger Gegenstand in der Auseinandersetzung mit der Handlungskoordination der Akteure. An der Gemeinschaftsschule betrifft dies beispielsweise neue Aufgabenfelder, Leitbildfindung, Unterrichtsentwicklung und neue Arbeitsstrukturen. Grundlegend wurde die Einbindung der Educational Governance-Perspektive im Gegensatz zu den folgenden Ansätzen jedoch weniger zur Erfassung der Spezifika der Gemeinschaftsschule gewählt, als zur allgemeinen Beschreibung von Steuerung, Handlungskoordination und Entwicklung an der Einzelschule in Abhängigkeit vom Mehrebenencharakter des Bildungssystems.

Innovationstheorie

Im Rahmen der Innovationstheorien konzentriert sich die Betrachtung auf die Gemeinschaftsschule als eine Institution im *Reformprozess*. Der Begriff der Innovation wurde, aus einem ökonomisch-technischen Bereich stammend, auf soziale Innovationen übertragen und auf intendierte Entwicklungsprozesse und Reformen verschiedener Ebenen im Bildungssystem angewandt. Dabei existieren unterschiedliche Ansätze und Forschungszugriffe (Rürup & Bormann, 2013). Die Betrachtung bezieht sich entweder auf die Verbreitung von Innovationen im System, ihre Folgen und Nachhaltigkeit, die allgemeine Fähigkeit und Bereitschaft Innovationen hervorzubringen (Rürup & Bormann, 2013) oder auf die Umsetzung von Innovationen, also ihre Implementierung bzw. ihren Transfer (Goldenbaum, 2013; Gräsel, 2010; Rürup, 2013). Je nach Ansatz, wird innerhalb dieses Betrachtungsfeldes der Einfluss individueller oder kollektiver Akteure, der Einzelschule, des Schulsystems oder der Beschaffenheit der Innovation selbst untersucht (Goldenbaum, 2013).

Bei der Einführung der Gemeinschaftsschule handelt es sich um eine Maßnahme, die mehrere Ebenen involviert, langfristig angelegt ist und daher als „Basisinnovation“ (Goldenbaum, 2013, S. 151) beschrieben werden kann. Innovationen dieser Art sind schwerer zu implementieren, bilden jedoch einen aktuellen interna-

³ Die Einzelschule wird hier auf der Basis der Definition von Brüsemeister und Kussau (2007, S. 26) als kollektiver Akteur bezeichnet. Gelegentlich wird die Einzelschule auch als korporativer Akteur geführt. Dabei ist die Begründung ausschlaggebend, dass die Leitung der Einzelschule nicht, wie dies bei korporativen Akteuren der Fall ist, unabhängig von den Interessen ihrer Mitglieder agieren kann.

tionalen Trend ab, nachdem – begründet durch die spezifischeren Reformen in den letzten Jahrzehnten – vielmehr eine Neugestaltung der *Systemstruktur* angestrebt wird (Berkemeyer et al., 2010 nach Harris & Chrispeels, 2006). Dies erfordert eine mehrebenenanalytische Betrachtung des Gegenstandes, wie dies bereits in der mehrfach segmentierten Projektstruktur in WissGem verwirklicht wurde und hier durch den Ansatz der Educational-Governance-Perspektive berücksichtigt wird. Die erfolgreiche Implementierung von Basisinnovationen beruht nicht nur auf der Umsetzung konkreter Maßnahmen, sondern bedarf im Besonderen der Schaffung geeigneter Strukturen. Bei der Analyse von Innovationen muss zudem beachtet werden, dass Reformen nicht isoliert verwirklicht werden können, sondern zumeist auf weitere Reformen treffen, sie sämtliche, auch unterschiedlichen Implementierungsphasen beinhalten und so einen nicht ablösbaren Kontext bilden. Die mitunter daraus resultierenden unklaren Wirkungszusammenhänge beeinträchtigen eine eindeutige Beurteilung des Implementationserfolgs (Terhart, 2013) und die langen Zeiträume führen darüber hinaus zu Konfundierungseffekten. Es gilt bei der Interpretation der Daten also zu unterscheiden, welche Entwicklung primär bei der Umsetzung der Gemeinschaftsschule anzusiedeln sind und welche im Schwerpunkt auf parallel verlaufende Entwicklungen (z.B. Autonomie der Einzelschule, Umsetzung des Ganztagesbetriebs, Umsetzung der UN-Konvention zur Inklusion⁴ u.a.) hinweisen, auch wenn diese in engem Zusammenhang stehen.

Ein weiterer Aspekt der Beschaffenheit von Innovation fragt nach dem Ausgangspunkt des Innovationsinteresses. Klassisch wurde dabei bisher zwischen top-down-Erneuerungen, die von der Bildungsadministration ausgehen, und bottom-up-Prozessen, die ihren Ausgang bei den schulischen Akteuren nehmen, unterschieden. Die Gemeinschaftsschule stellt eine Mischform dieser Modelle dar, wie dies für Reformen der letzten Jahre im Zuge der Umgestaltung von Steuerungsprozessen an der Einzelschule üblich ist. Die Verbindung beider Ansätze, die top-down-Implementationen mit Freiräumen der Ausgestaltung auf den operativen Ebenen verbindet, wird in der Steuerungstheorie auch im Begriff der *Kontextsteuerung* gefasst (z.B. Willke, 2014). Auf der Handlungsebene bezeichnet Gräsel (2010) dieses wechselseitige Vorgehen zwischen Administration, Bildungsforschung und Einzelschule und ihren individuellen Akteuren, im Besonderen der Lehrkräfte, als „symbiotische Strategie“. Grundlegend handelt es sich bei der Einführung der Gemeinschaftsschule um eine Reform, die von der Bildungsadministration vorgegeben und schulrechtlich abgesichert wurde. Die grundsätzliche Freiwilligkeit bei der Bewerbung zur Einrichtung einer Gemeinschaftsschule sowie der äußerst hohe Handlungsspielraum der Einzelschulen bei der Umsetzung der Implementation sprechen jedoch deutlich gegen eine Definition als abschließliche top-down Reform. Das Vorgehen enthält alle Kennzeichen einer Kontextsteuerung. Da es sich bei der Entscheidung für die Gemeinschaftsschule jedoch um eine Mehrheitsentscheidung bei Schulen und Schulträgern handelt, beruht die Umstellung nicht bei allen Akteuren auf Freiwilligkeit. Diesen teils unterschiedlichen Anteil faktischer Befürworter der Reform an den Einzelschulen, gilt es bei der Gemeinschaftsschule als symbiotische Strategie zu beachten. „Ein Transfererfolg ist in dieser Strategie dann festzustellen, wenn sich möglichst viele Akteure zur Umsetzung der Neuerungen bekennen, also damit identifiziert sind“ (Gräsel, 2010, S. 15).

Die dargestellten innovationsimmanenten Merkmale fließen an verschiedenen Stellen in die Arbeit ein. Die konkrete Schwerpunktsetzung liegt jedoch auf der *Implementation* der Innovation, also der Umsetzung der Idee Gemeinschaftsschule und ihren zentralen konzeptuellen Leitlinien unter besonderer Betrachtung der Akteure auf der operativen Ebene. Unter dem Aspekt der Implementation werden dabei nicht nur konkrete strukturelle und organisatorische Entwicklungen erfasst, sondern auch Haltungen, Sichtweisen und Interaktionen. Während die konkreten Grundlagen der Implementation der Gemeinschaftsschule nachfolgend thematisiert werden, wird die dort vorgenommene Fokussierung nun in einem ersten Schritt in der Darstellung einer Systematisierung von Erfolgsfaktoren des Innovationstransfers überführt. Eine Modellierung dazu liefert Coburn (2003; vgl. auch Gräsel, 2010; Goldenbaum, 2013). Hier wird der Erfolg der Implementierung in „depth, sustainability, spread, and shift in reform ownership“ (Coburn, 2003, S. 4) differenziert. Für die vorliegende Analyse liefern vor allem Corburns Ausführungen zur Tiefe (depth) einen wesentlichen Betrachtungsansatz: “By

⁴ Sowohl der gebunden bzw. teilgebundene Ganztagsbetrieb, als auch die Umsetzung des Inklusionsvorhabens sind in der Konzeption der Gemeinschaftsschule verbindlich verankert und daher nicht von dieser zu trennen. Dennoch treffen beide Reformen zumindest auf einen Teil anderer Schulformen ebenfalls zu und sind daher kein Alleinstellungsmerkmal der Gemeinschaftsschule. An dieser Stelle soll unter der Betrachtung der Schulkultur eine Betonung gemeinschaftsschulspezifischer Merkmale vorgenommen werden, um einer Überbetonung parallel verlaufender allgemeiner Entwicklungen entgegenzuwirken.

‘deep change’, I mean change that goes beyond surface structures or procedures (such as changes in materials, classroom organization, or the addition of specific activities) to alter teachers’ beliefs, norms of social interaction, and pedagogical principles as enacted in the curriculum” (Coburn, 2003, S. 4). So ist es auf Unterrichtsebene wichtig zu betrachten, wie Unterricht organisiert wird, ob Lernmaterialien auf verschiedenen Niveaustufen vorhanden sind etc., auf Schulebene sind darüber hinaus Anzeichen einer veränderten Schulkultur zu identifizieren, beispielsweise in welcher Weise Lehrkräfte neue Rollenbilder und Aufgabenfelder adaptieren. Coburn (2003) betont dabei besonders die Relevanz grundlegender pädagogischer Vorstellungen der Lehrkräfte. Mit einer systematischen Erfassung dieser und weiterer subjektiver Deutungsmuster befasst sich der nachfolgende Ansatz.

Personale Systemtheorie

Studien zu Entwicklungen im Bildungsbereich fokussieren vorwiegend zwei Perspektiven. Auf der einen Seite wird eine rein system- und organisationstheoretische Perspektive eingenommen (z.B. Fend, 2008; Holtappels, 2010; Huschke-Rhein, 2003 zur Schul- bzw. Schulprofilentwicklung). In einem anderen Strang wird das Individuum in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt (z.B. Baumert & Kunter, 2006 mit Studien zur Professionalisierung; Terhart, 2010 zu Lehrerkompetenzen; Wahl, 2006 zur Entwicklung von Lehrerwissen). Wird aber mit einer rein systemorientierten Sicht die individuelle Perspektive oder mit einer rein individuellen Sicht die systemorientierte Perspektive vernachlässigt, bleiben jeweils wesentliche Bedingungsbeziehungen für Veränderung von Schule und Unterricht ausgeblendet. Bei der Begleitforschung der Gemeinschaftsschule erscheint die Berücksichtigung beider Perspektiven notwendig, wie dies mehrheitlich in der neueren Theoriebildung favorisiert wird. Die Relevanz dieses Herangehens wurde unter anderem im vorangegangenen Kapitel aus den Grundlagen der Innovationsforschung deutlich gemacht und begründet sich bspw. in der Beschaffenheit der Innovation als umfassende *Basisinnovation* unter Anwendung *symbiotischer Strategien* bei der Implementation. Für die Umsetzung von Reformen im Bildungssystem scheinen die Überzeugungen sowie die Handlungsweisen der Lehrkräfte und die ihnen zukommende Unterstützung von entscheidender Bedeutung zu sein: „Ist die Lehrerschaft hierfür [die Weiterentwicklung von Schule, L.S.] nicht zu gewinnen, wird jede Reform versanden. Insofern befindet sich die Lehrerschaft bei der Umsetzung von Reformen in einer strategischen Veto-Position“ (Terhart 2010, S. 238; vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 176 f.). Auch hier gilt also: „Auf den Lehrer kommt es an“ (Lipowsky 2006). In diesem Zusammenhang weist Dann (1989) auf die Bedeutung biographischer Wissensbestände (1989), Reusser & Pauli (2010) auf Werte und Überzeugungen und Helmke (2009) auf individuelle pädagogische Sichtweisen hin. In Bezug auf eine Prozess- und Entwicklungsstandanalyse an Schulen ist zu berücksichtigen, dass Lehrkräfte unter denselben Rahmenbedingungen zu unterschiedlichen individuellen Sichtweisen und subjektiven Deutungsmustern hinsichtlich ihrer schulorganisatorischen Prozesse kommen und in der Folge unterschiedlich handeln (Heinrich & Reinhoffer, 2013). Dieses Verständnis ist vor allem mit Blick auf die schulpraktische Umsetzung der Vorgaben zur Gemeinschaftsschule von hoher Relevanz: An ein- und derselben Schule bestehen auf den ersten Blick die gleichen schulorganisatorischen Gegebenheiten für alle Lehrkräfte: Räumliche Ausstattung, Finanzrahmen, Ausstattung mit Materialien und Medien, Personal, organisatorische Abläufe, Zeitstrukturen für Klassen und Lerngruppen etc., dennoch deuten Lehrkräfte diese Voraussetzungen anders und handeln unterschiedlich, woraus sich im Vergleich der begleiteten Schulen grundlegend unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Umsetzung gemeinschaftsschulspezifischer Konzepte ergeben.

Die *Personale Systemtheorie* nach König & Vollmer (2003) vereint die beiden anfangs beschriebenen Ansätze von organisationstheoretischer und individueller Sichtweise, indem sie individuelle Überzeugungen der Lehrkräfte in systemische Zusammenhänge stellt und dabei eine detaillierte Analyse der dargestellten Problematik individueller Deutungsmuster und Handlungsstrategien vornimmt. Eine Grundannahme der Theorie ist dabei, dass Prozesse stets in einem sozialen System stattfinden und von diesem und der Umwelt beeinflusst werden, wobei das Kernelement die denkenden und handelnden Personen in einem solchen System darstellen. Die Autoren gehen davon aus, dass das System zum einen von expliziten und latenten sozialen Regeln, zum anderen von sogenannten *Regelkreisen* geprägt ist, die dadurch entstehen, dass Wirkungen

innerhalb einer Organisation nicht linear, sondern zirkulär verlaufen und stark vernetzt sind. Um hemmenden Regelkreisen und Wirkungsnetzen entgegenzuwirken, müssen diese transparent gemacht werden, indem die subjektiven Deutungen in Form individueller Diagnosen, Erklärungshypothesen, Konzepten, Strategien und Zielen systematisch analysiert werden (König, 2005; König & Vollmer, 2008). Durch den hohen Grad an Konkretisierung und Operationalisierung in den Ausführungen zur Personalen Systemtheorie (ebd.), bietet sich der Ansatz als Analyse- und Interventionsinstrument für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse an. Im Forschungsbereich Schulkultur liefert er eine wichtige Grundlage für das forschungsmethodische Vorgehen und die Interpretation der Daten, beispielsweise zur Orientierung für die Konzeption des Konstruktinterviews und als Leitlinien für weitere Entwicklungsprozesse, z.B. durch Konzepte der Organisationsberatung (König & Vollmer, 2008). Im vorliegenden Bericht stellt das Kapitel Personale Systemtheorie daher auch ein Bindeglied zu den nun folgenden konkreten Anwendungsbereichen und der darauf aufbauenden Darlegung des Forschungsdesigns dar.

5.3 Zentrale Themenbereiche der Schulkultur

Die nachfolgenden Teilkapitel führen die Darlegung des themenspezifischen aktuellen Forschungsstandes im Bereich Schulkultur weiter aus. Die konkret benannten Themenbereiche deduzieren sich zum einen aus allen drei benannten Theorieperspektiven und werden zum anderen von ersten Erkenntnissen bei der Analyse qualitativer Daten empirisch gestützt.

Implementation

Die folgenden Ausführungen zur Implementation konzentrieren sich auf eine Zusammenstellung des aktuellen Forschungsstandes zu Indikatoren und Merkmalen einer erfolgreichen Implementation. Zur komprimierten Darstellung werden die verschiedenen Kriterien hier in drei Bereichen zusammengefasst:

1. Individuelle Sichtweise auf die Innovation

Mehrere Studien unterstreichen als bedeutsames Implementationskriterium die Art, wie sich individuelle Akteure zur Innovation positionieren und was sie von ihr erwarten. Dies kann sich darauf beziehen, wie die Qualität der Innovation wahrgenommen wird (Altrichter & Wiesinger, 2004), ob man sich Vorteile verspricht, Mitbestimmungsmöglichkeiten erkennt oder glaubt den Anforderungen gerecht werden zu können (Gräsel, 2010; Schellenbach-Zell, 2009). Terhart (2013) beschreibt im Zuge der Auseinandersetzung mit Reformwiderstand von Lehrkräften weitere Aspekte wie beispielsweise die individuelle Kalkulation von Energie- und Zeitaufwand, die Unzufriedenheit mit dem bisherigen System, ein zu erwartender Nutzen für die eigenen Schülerinnen und Schüler und für sich selbst und auch, ob sich Lehrkräfte bereits zu Beginn der Reform konkrete Umsetzungswege vorstellen können (vgl. auch Gräsel, 2010). In den individuellen Unterschieden der Lehrkräfte von Reformresistenz bis zur umfassenden Adaption werden im Rahmen verschiedener Studien wiederkehrende Muster bei den Akteuren identifiziert. Terhart schreibt: „Man kann wie in allen Veränderungsprozessen die Gruppe der Ablehner, der Unbeteiligten, der ebenso vorsichtigen wie pragmatischen Mitschwimmer und schließlich: der immer wieder neu Engagierten und Überzeugten unterscheiden“ (Terhart, 2013).

Es liegt nahe, dass eine Reihe, vermutlich verschiedenster Einflüsse zu den beschriebenen unterschiedlichen Sichtweisen auf die Innovation führt. Dazu kann gezählt werden, wie tiefgreifend ein Kollegium über eine geplante Reform und ihre Chancen geschult wurde (Gräsel, 2010) bzw. sich selbst informiert hat und wie sich dabei das eigene Kompetenzerleben bezüglich anstehender Maßnahmen darstellt (Trempler, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2013).

2. Grundlegende pädagogische Ansichten

Coburn (2003) beschreibt neben der Einstellung zu Innovation selbst grundlegende pädagogische Überzeugungen als bedeutenden Einflussfaktor für eine *tiefe* Implementation. Sie bezieht sich damit unter anderem auf die Vorstellungen von Lehrkräften darüber, wie Schülerinnen und Schüler lernen, welche Formen der Vermittlung sie für förderlich halten und was sie ihren Lernern zutrauen (ebd.). Dazu zählt auch die Überzeugung, den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler überhaupt beeinflussen zu können (Chambers & Callaway, 2008). Grundlegende Ansichten, Wertehaltungen und Überzeugungen von Lehrkräften können eine hohe Kohärenz zur Idee der jeweiligen Innovation aufweisen oder mit dieser nur wenig vereinbar sein und daher zu Widerstand führen (Rogers, 2003). Sie können sich im Zuge der Innovation jedoch auch entwickeln, wobei sich die Frage stellt: „Do teachers’ encounters with reform cause them to rethink and reconstruct their beliefs? Or do they alter reforms in ways that reinforce or reify pre-existing assumptions?“ (Coburn, 2003, S. 5). Diese entscheidende Frage, ob eine Reform nur auf der Oberflächenebene umgesetzt wird, indem sie auf eine bestehende Praxis aufgelagert wird (vgl. auch Altrichter & Wiesinger, 2004, Terhart, 2013), oder auch Tiefenbereiche zu tangieren vermag, gilt es auch im Kontext der Gemeinschaftsschule genauer zu betrachten.

3. Rahmenbedingungen und Merkmale der Einzelschule

Neben den Faktoren, die vor allem Voraussetzungen und Merkmale der einzelnen Akteure behandeln, sind auch mehrere Bedingungen der systemischen Umwelt relevant. Bei Schulinnovationen beziehen sich diese vor allem auf die Einzelschule. Hierbei ist als zentraler Faktor der Implementierung das Agieren der Schulleitung zu erwähnen (z.B. Berkemeyer, 2008; Bensen, 2008; Gräsel, 2010; Holtappels, 2013a). Die Schulleitung kann die Implementierung beispielsweise durch die Gestaltung geeigneter Arbeitsstrukturen, der Bildung von themenspezifischen Arbeitsgruppen, der Einrichtung von Kooperationszeiten, einer entwicklungsfördernden Stunden-zuteilung oder Freiräumen für Fortbildungsbesuche unterstützen (Berkemeyer, 2008). Aber auch die Wertschätzung der Arbeit des Kollegiums, Lob für die Entwicklungsarbeit (Trempler et al., 2013) und die eigenen Überzeugungen und die Verantwortungsübernahme der Schulleitung bei der Reform (Holtappels, 2013a) befördern den Implementationserfolg. Weitere Rahmenbedingungen der Implementation sind beispielsweise die Unterstützung durch den Schulträger und die Schulverwaltung (Altrichter & Wiesinger, 2004) oder die Frage nach erweiterten Kompetenzen bei der Personalauswahl (Schaefers, 2004). Solche Aspekte werden ggf. differenzierter behandelt, wenn sie sich aus dem qualitativen Material heraus als für die begleiteten Schulen relevanten Aspekte erweisen.

Die dargelegte, ausführliche Beschäftigung mit Implementationseinflüssen sowie deren kontinuierliche Weiterentwicklung im Auswertungsprozess sind nötig, da sie in der Auseinandersetzung mit den qualitativen Daten des Projekts eine wichtige Leitlinie darstellen, um die Unterschiede der Umsetzung von Gemeinschaftsschule an den einzelnen Schulen zu interpretieren. Obwohl dabei, auch im Sinne der personalen Systemtheorie, die individuellen Akteure, vor allem die Lehrkräfte im Vordergrund stehen, lassen sich durch die Analyse der individuellen Voraussetzungen über die Summe an Implementations-Merkmalen hinweg Aussagen über eine Einzelschule treffen, welche ihre Schulkultur im Sinne eines gemeinsamen Zielsystems und der zentralen Annahmen über die Reform konturiert. In der oben angeführten Systematik wurden bisher schulische Steuerungs- und Entwicklungsgruppen sowie die Gestaltung von Kooperationsprozessen, obwohl deren Relevanz für tiefgreifende Implementationsprozesse vielfach belegt sind (vgl. Gräsel, 2010; Coburn, 2003; Holtappels, 2013; u.a.), nicht näher erörtert. Dieses zentrale Thema der Schulkultur wird in nun in einem eigenen Teilkapitel unter dem Aspekt der *Professionellen Lerngemeinschaft* thematisiert.

Professionelle Lerngemeinschaft

Die Relevanz der Gestaltung von Kooperation und Arbeitsstrukturen sowie der Partizipation des Kollegiums an Entwicklungs- und Steuerungsprozessen wurde bereits im Kontext aller drei Bezugstheorien sowie bei den Implementationsvoraussetzungen erwähnt. In Bezug auf konkrete Arbeitsgruppen beschäftigte sich die Schulforschung in Deutschland lange vor allem mit *Steuerungsgruppen*. Erste Beobachtungen und Dokumenten-

analysen an den Gemeinschaftsschulen ließen jedoch deutlich werden, dass für die Beschreibung der Beteiligung des Kollegiums an Steuerungsprozessen und der Schulentwicklung eine Begutachtung von Steuerungsgruppen zu kurz greift, auch wenn diese im Kontext von Managementaufgaben teilweise weiter aktiv bleiben. Vielmehr zeigen sich an den verschiedenen Schulen vielfältige Entwürfe der Lehrerverkennung und Entwicklungsarbeit. Auch erweisen sich in der Beobachtung klassische Aufgaben der Steuerungsgruppen, wie die Betreuung interner und externer Evaluationen, Leitbildentwicklung oder die Initiierung von einzelnen Projekten zur Qualitätsverbesserung, wie sie unter anderem Berkemeyer (2008) beschreibt, im Zuge umfassender Umstrukturierung der Gemeinschaftsschule im Entwicklungsprozess deutlich anders organisiert; sie werden durch neue Aufgabenfelder und Anforderungsbereiche ergänzt oder gar überlagert.

Bedingt durch derartige, spezifisch über Strukturreformen veränderte Ausgangslagen, findet sich in der Schulforschung heute nicht nur Forschung zu Steuerungsgruppen, sondern zu diversifizierten formellen und informellen Kooperationsformen von Lehrkräften. Diese Mischung unterschiedlicher Partizipationsformen lässt sich äußern zutreffend mit dem Begriff der *Professionellen Lerngemeinschaft* (PLG) beschreiben, der sich in den vergangenen Jahren, aus den USA stammend, auch bei uns etablieren konnte. Bensen und Rolff definieren: „Schulforscher und Schulentwickler bezeichnen mit diesem Begriff engagierte Arbeitsgruppen in Schulen oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen, aber auch ganze Kollegien im Aufbruch und sogar umfassende Netzwerke mehrerer innovativer Schulen“ (Bensen & Rolff, 2006, S. 167). *Professionelle Lerngemeinschaften* verbinden personenzentrierte Aspekte der *Gemeinschaft* mit organisationstheoretischen und zweckorientierten Handlungsweisen im Kontext *professioneller Qualifikation* (ebd.). Der Begriff stellt also ein komplexes Gebilde aus zwei Dimensionen dar. Der Aspekt der Gemeinschaft umfasst unter anderem gemeinsame Wertehaltungen, gegenseitige Wertschätzung, Unterstützung, Hilfe, Vertrauen, Verbindlichkeit und Fehlertoleranz (Rolff, 2014; Bensen & Rolff, 2006). Unter den Aspekt der *Professionalität* fallen die Ausrichtung an gemeinsamen Qualitätsstandards, kontinuierliche Weiterqualifikation, die Orientierung an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen, der reflexive Austausch über Unterrichtshandeln und -entwicklungspotentiale, die Schülerzentrierung von Entwicklungsprozessen und die Deprivatisierung des eigenen Unterrichts im Zuge kooperativer Unterrichtsentwicklung (Rolff, 2014; Bensen & Rolff, 2006; Holtappels, 2013a u.a.). In der Umsetzung können sich *Professionelle Lerngemeinschaften* in Fach-, Klassen- und Jahrgangsteams (Rolff, 2014), aber auch in schulübergreifenden Netzwerken (Huber & Hader-Popp, 2008) oder weiteren Kooperationsformen manifestieren, die sich durch einen hohen Grad an Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme auszeichnen (Huber & Hader-Popp, 2008). Dabei muss jedoch beachtet werden, dass sich der Begriff der *Professionelle Lerngemeinschaften* weder auf rein formelle oder angeordnete Gremien bezieht, die als Pflicht-Termin wahrgenommen werden, noch den unverbindlichen Austausch und eine gelegentliche Unterstützung zwischen Kollegen meint. Der Begriff der Lerngemeinschaft beschreibt vielmehr „auf der Ebene der Person eine Grundhaltung und auf der Ebene der Schulgemeinschaft eine Kultur“ (Huber & Hader-Popp, 2008, S. 2). Diese äußert sich in einer systematischen Kooperation mit spezifischer Zielsetzung, im Austausch und der Vermehrung von Wissen mit Bezug auf die Anwendung in der Praxis. Hierfür bedarf es entsprechender organisatorischer und struktureller Voraussetzungen. Zu nennen sind vor allem entsprechende Zeitfenster (Huber & Hader-Popp, 2008), meist in Form von Kooperationszeiten, aber auch räumliche und materielle Möglichkeiten. Dabei ist ein Blick auf das Schulleiterhandeln zu werfen (Bensen & Rolff, 2006; Huber & Hader-Popp, 2008). Schulleitungen sollten neben den organisatorischen Möglichkeiten auch eine Abgabe von Führungsverantwortung und damit den Abbau von Hierarchien anstreben (Hord, 1997, S. 3). Arbeitsgruppen sollten also nicht aufgezwungen sein (Huber & Hader-Popp, 2008), wobei eine elementare Voraussetzung die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Kooperation und Gestaltung neuer Arbeitsstrukturen darstellt.

Professionelle Lerngemeinschaften werden schon seit einigen Jahren im Kontext der Schuleffizienzforschung theoretisch beschrieben und empirisch erforscht, wobei ihnen mehrere Studien verschiedene positive Effekte nachweisen (vgl. Überblick von Hord, 1997). Darunter fallen eine höhere Berufszufriedenheit und Entlastung im Berufsalltag (Fußangel, 2008), eine höhere Unterrichtsqualität (Holtappels, 2013b) und eine stärker ausgeprägte Innovationsbereitschaft und Motivation zur Weiterentwicklung bei Lehrkräften (z.B. Gräsel, Jäger & Willke, 2006 u.a.). Im Kontext von Reformprozessen wirkt die Eingliederung von *Professionellen Lerngemeinschaft-*

ten in die Schulorganisation den Handlungsunsicherheiten von Lehrkräften entgegen, unter anderem indem Isolation und alleinige Verantwortung für Entwicklungsprozesse vermieden werden (Huber & Hader-Popp, 2008). Dabei wird häufig eine größere Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme erwirkt (Hord, 1997). In *Professionellen Lerngemeinschaften* wird zudem ein Prozess der kontinuierlichen Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns angestoßen. Außerdem werden neue Vorgehensweisen ausprobiert und diese werden wiederum nach Aussage der Forschung gemeinsam reflektiert.

5.4 Design und methodisches Vorgehen

Zielsetzungen

Führt man die Überlegungen der grundlegenden Bezugstheorien mit Blick auf das Themenfeld Schulkultur zusammen, stellt sich zunächst die Frage, an welchen konkreten Themen und Handlungsfeldern sich diese Ansätze in den Gemeinschaftsschulen manifestieren. Dies kann sich beispielsweise darauf beziehen, an welchen Stellen des Schulalltags Aspekte der Implementation von Innovationen sichtbar werden oder Formen von Akteurkonstellationen im Zuge von Schul- und Unterrichtsentwicklung besonders zum Vorschein treten. Im Rahmen der Gemeinschaftsschule geht es dabei im Besonderen darum, welche Themen für die schulischen Akteure im Reformprozess ersichtlich werden. Diese individuellen Sicht- und Handlungsweisen lassen sich über den aktuellen Forschungsstand zum jeweiligen Thema interpretieren. Bei der Analyse solcher schulischen Themenfelder ist zwischen der theoretischen Konzeptionierung und der praktischen Umsetzung zu unterscheiden, da sich diese im Sinne der Rekontextualisierungstheorie nicht zwingend als deckungsgleich erweisen. Dazwischen stehen, wie mehrfach angemerkt, subjektive Deutungen, Erklärungshypothesen und Ziele individueller Akteure. Alle Ebenen gilt es also bei der Analyse der Schulkultur der Gemeinschaftsschulen zu berücksichtigen. Dies soll sowohl bei der Wahl der Erhebungsinstrumente als auch in der Berücksichtigung der Auswertungsverfahren und bei der Interpretation der Ergebnisse umgesetzt werden.

Die Studie im Themenbereich Schulkultur verfolgt demnach zwei Zielsetzungen:

1. Welche Themenbereiche der Schulkultur haben aus Sicht der Akteure in den Gemeinschaftsschulen eine besondere Relevanz?
2. In welche Weise zeigen sich diese Themenfelder in der Rekontextualisierung rechtliche Vorgaben: Konzeption - subjektive Deutung und Ziele - praktische Umsetzung?

In den folgenden Kapiteln soll das forschungsmethodische Vorgehen für den Bereich Schulkultur dargestellt, erläutert und begründet werden. Dabei werden Konzeption, Entwicklung und Umsetzung der Instrumente sowie Analyseverfahren vorgestellt.

Vorgehen

Das forschungsmethodische Vorgehen im Bereich Schulkultur gliedert sich in das in Kapitel 2 dargelegte Forschungsdesign des ersten Teilprojekts (alltagsnahe Begleitforschung) ein. Es folgt nun eine Beschreibung des Vorgehens bei der Vorbereitung, Erhebung und Analyse der qualitativen Daten, auf welchen die zu gewinnenden Erkenntnisse im Bereich Schulkultur basieren sollen. Vorweg wird eine kurze Erläuterung des Umgangs mit den Schuldokumenten gegeben, da diese forschungsmethodisch im vorliegenden Kontext nachrangig sind. Nachfolgend sind für den Hauptteil des Kapitels besonders zwei Aspekte zur Beschreibung des methodischen Vorgehens aussagekräftig. Dies ist zum einen die inhaltliche Ausgestaltung des Interview-Leitfadens, da bereits durch die Auswahl der Fragen ein Rahmen für mögliche Auswertungskategorien geliefert wird. Zum anderen folgt die Darstellung der Analyse und Auswertungsstrategien durch eine Zusammenführung mit den Daten der qualitativen Schul- und Unterrichtsbeobachtung in Form einer *ethnographischen Collage*

(vgl. das zweite Kapitel dieses Berichts). Abschließend wird ein Ausblick auf weitere Auswertungsschritte gegeben.

Zur Orientierung im Kapitel zeigt die folgende Übersichtstabelle (Tab. 5.1) die einzelnen Erhebungs-, Analyse- und Auswertungsschritte in zeitlicher Reihenfolge.

	2014				2015											
Tätigkeit	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04		
Qualitative UB*	x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x		
Leitfadensfindung	x	x	x													
Pilotierung			x													
Durchführung der Interviews				x	x		x	x	x	x	x					
Transkription						x	x	x	x	x	x					
Kategoriensystemfindung						x	x	x	x	x	x	x	x			
Theoriegeleitetes Coding										x	x	x	x	x		
Weitere Auswertungsschritte													x	x	x	...

Tab. 5.1: Übersicht über die zeitliche Abfolge der, für den Bereich Schulkultur relevanten Erhebungs- und Auswertungsprozesse. *UB= Unterrichtsbeobachtung

Die Darstellung lässt erkennen, welche Bereiche des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens bereits abgeschlossen sind, sich momentan im Prozess befinden oder erst im weiteren Projektverlauf umgesetzt werden. So lassen sich die Erhebungsinstrumente zum jetzigen Zeitpunkt vorrangig über Aspekte ihrer Konzeptionierung – als Beispiel können hier die Interviewleitfäden herangezogen werden – darstellen. Erste Ergebnistendenzen finden sich hingegen lediglich in partiell angefügten Beispielen aus der Analyse erster Interviews sowie aus Beobachtungen im Feld. In der momentanen Erhebungs- und frühen Auswertungsphase ist noch keine umfassende und datenbasierte Ergebnisdarstellung möglich.

Dokumentenanalyse

Für eine Analyse der Schuldokumente jeder Einzelschule wurden zahlreiche Dokumente wie z.B. ihr Leitbild, ihre Schul- und Unterrichtskonzeption, ihr eingereicherter Antrag zur Gemeinschaftsschule, ihr Schulportfolio, Protokolle aus Arbeitsgruppen und schulischen Gremien oder Konzepte zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler wie Unterrichts- und Methodencurricula in die Betrachtung miteinbezogen. Die Spannweite relevanter Dokumente ist aufgrund der großen Unterschiede schulorganisatorischer Prozesse an den einzelnen Gemeinschaftsschulen breit gefächert, weshalb auch die Auswahl der Dokumente, je nachdem, welcher Dokumententyp an der jeweiligen Schule besonders aussagekräftig ist, variiert. Die Schuldokumente wurden von den Beobachterinnen an den jeweiligen Gemeinschaftsschulen gesammelt und im Zuge des für jede Einzelschule erstellten Schulberichts zusammengefasst. Es handelt sich dabei um eine erste Sichtung der konzeptionellen Aufstellung der Schulen. An den Schulen sind solche konzeptionellen Überlegungen nicht nur in unterschiedlicher Form vorhanden, sondern auch unterschiedlich detailliert dokumentiert. Die Schuldokumente sind daher als Gegenstand einer strukturierten Erhebung nur begrenzt nutzbar und aussagekräftig. Zudem müssen Dokumente dieser Art teils mit Vorsicht interpretiert werden. So unterliegen bspw. Sitzungsprotokolle einer gewissen Subjektivität des Protokollanten und Leitbilder geben von Schule zu Schule einen unterschiedlich zuverlässigen Einblick in die tatsächliche Praxis. Dennoch dient die vorerst deskriptive Zusammenfassung schulspezifischer Dokumente sowie der Schulstatistiken einer ersten Verortung der Schulen und bietet einen wichtigen Anhaltspunkt im Hinblick auf die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen. Diese zeigen sich als wichtige Merkmale für eine erfolgreiche Implementation von schulischen Innovationsprozessen.

Der Interviewleitfaden

Die grundlegende Konzeption der Leitfaden-Interviews aus Kapitel 2, die auch für diesen Bereich gültig ist, wird an dieser Stelle lediglich durch die Betonung zentraler Aspekte zur Leitfadensfindung aufgegriffen und präzisiert.

Relevante Inhalte für Interviewleitfäden können sich „aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten“ (Friebertshäuser, 1997, S. 375). Bei der Entwicklung der Fragen für den Bereich Schulkultur wurde eine Kombination dieser Vorgehensweise angewandt. Einen ersten Ausgangspunkt stellten dabei die anfänglich ausgeführten Theorien dar, die beispielsweise eine Berücksichtigung von Fragen zur Partizipation des Kollegiums an Steuerungs- und Entwicklungsprozessen sowie die nähere Betrachtung von Kooperationen und Arbeitsstrukturen nahelegten. Eine besondere Stellung hatte dabei die Personale Systemtheorie, da diese im Zuge der Ausführungen zum Konstruktinterview (vgl. König & Volmer, 2008) nicht nur einen inhaltlichen Schwerpunkt (die Frage nach subjektiven Deutungsmustern), sondern auch konkrete Verfahrenshinweise liefert. Auf der Metaebene basiert diese Interviewform auf der Annahme, dass jeder Mensch eine subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit besitzt und in jeder Situationen erfahrungsbasiert individuelle Diagnosen, Deutungen und Erklärungshypothesen entwickelt sowie eigene Ziele verfolgt (König 2005, S. 83ff.). Diese Subjektivität wird bei der Erhebung und Auswertung nicht als Schwierigkeit verstanden, sondern soll über die Befragung verschiedener Akteure eine vielschichtige Einsicht in Handlungsweisen und Regelkreise innerhalb einer Organisation ermöglichen. Konkret handelt es sich bei dem Konstruktinterview um eine, meist teilstrukturierte, leitfadengestützte Interviewform, welche mit einem offenen Eingangsimpuls und deutlichem Gegenstandsbezug, erzählgenerierende Sequenzen und gezielte Nachfragen ermöglicht. Hierfür bieten König & Vollmer (2008) ein Repertoire erprobter Fragetechniken, die das Sichtbarwerden subjektiver Deutungsmuster einzelner Akteure und gemeinsamer Regelkreise einer Organisation befördern. Die eingesetzten Fragetechniken werden exemplarisch im Kontext der Erläuterungen zu den einzelnen Leitfragen vorgestellt.

Die zweite Strategie zur Leitfragengenerierung sieht einen expliziten Einbezug von Beobachtungen aus dem Feld nach den ersten Monaten der Schul- und Unterrichtsbeobachtung vor. Dies ist unter anderem aufgrund der Aktualität der Gemeinschaftsschule erforderlich, deren innovative Aufgaben- und Anforderungsbereiche von der Schulforschung noch nicht umfassend erfasst sind. Auffälligkeiten oder Unklarheiten können dabei über die Interviews gezielt beleuchtet werden. Es wird also eine Strategie der *zirkulären* Annäherung an die schulische Praxis der Gemeinschaftsschulen angestrebt.

Im gleichen Kontext ist es eine grundlegende Strategie, bei der Frageentwicklung eine große Offenheit bezüglich der konkreten Themenbereiche und Handlungsfelder anzustreben, also eher flexible, umfassende Formulierungen zu wählen. Es soll sowohl bei der Interviewführung, als auch in der späteren Auswertung der Einbezug vorab nicht berücksichtigter Aspekte lanciert werden (vgl. auch Bortz & Döring, 2014). Entsprechend der formulierten Forschungsfragen ist es ein zentrales Anliegen zu ermitteln, welche Themen aus Sicht der Akteure eine besondere Relevanz besitzen. Dabei können von verschiedenen Interviewten die gleichen Themenbereiche bei unterschiedlichen Fragen angeführt werden, beispielsweise wird eine Beschreibung der Beschaffenheit von Kooperationen zwischen Lehrkräften im Kontext der Frage nach dem Schulklima genannt, für andere ist es ein Aspekt zeitlicher Belastung und wieder andere sehen sie unter einem eher strukturellen und organisatorischen Gesichtspunkt in Verbindung mit der Gestaltung von Entwicklungsprozessen. Dabei kommt es auch vor, dass sich für den Bereich Schulkultur relevante Informationen im Kontext der Leitfragen anderer Teilbereiche wiederfinden, beispielsweise im Bereich der Professionalisierung zu neuen Aufgaben- und Anforderungsbereichen oder zu Hürden des Schulalltags. Aufgrund dieses offenen Vorgehens lassen sich die aus dem Material identifizierten, schulübergreifend bedeutsamen Themen nicht unter den einzelnen Leitfragen darstellen, sondern müssen fragenübergreifend im Laufe des Auswertungsprozesses zu greifbaren Themen verdichtet werden. Darin besteht eine zentrale Anforderung an die Auswertungsarbeit.

Im Sinne des Konstruktinterviews, wurden verschiedene Akteure des Schullebens befragt. Namentlich sind dies die Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern⁵. Die *Leitfragen* (mit römischer Nummerierung) im Bereich Schulkultur werden nachfolgend auf der Grundlage der jeweiligen *Detaillierungsfragen* des Leitfadens, der *Fragestrategien des Konstruktinterviews* und partiell anhand von Beispielen aus ersten Interviews, in einigen Sätzen erläutert.

⁵ Im vorliegenden Zwischenbericht im Teilbereich Schulorganisation besteht eine Fokussierung auf die Schulleitungs- und Lehrkraftinterviews, da bisher nur wenige Elterninterviews geführt werden konnten und diese für schulorganisatorische Prozesse voraussichtlich eher zweitrangig sein werden.

Leitfragen zum Interview mit Schulleitungen

1. Wie kam es zur Antragstellung?

Neben einer sachbezogenen Darstellung der Prozesse bei der Antragstellung zur Einrichtung einer Gemeinschaftsschule einerseits sollen andererseits persönliche Einstellungen zum Konzept Gemeinschaftsschule erfasst werden. Dabei spielen sowohl die subjektiven Beweggründe der jeweiligen Schulleiterin oder des jeweiligen Schulleiters eine Rolle, als auch deren Einschätzung der Akzeptanz von Seiten des Schulträgers, des Kollegiums und der Elternschaft sowie die Bereitschaft aller Beteiligten zur Umsetzung des Vorhabens. Diese zeigt sich als wichtiges Kriterium bezüglich des Implementationserfolgs von Innovationen.

2. Was würden Sie als anfängliche Schwierigkeiten der Gemeinschaftsschule beschreiben?

Über die Frage nach anfänglichen Schwierigkeiten lassen sich frühere aber auch aktuelle Problembereiche erörtern, da die Fragestellung impliziert, die Probleme seien behoben worden. Bei der schwierigen Frage nach eigenen Problembereichen kann so das Risiko einer Abwehrhaltung reduziert werden (König, 2005). Zudem lässt sich eine Gegenüberstellung von bestehenden Problemen mit (gelungenen) Lösungsstrategien sowie der Einschätzung des Einflusses ursächlicher Rahmenbedingungen vornehmen. Der Themenbereich, auf den sich die möglichen Schwierigkeiten beziehen, ist dabei freigestellt und führt ggf. zu einer individuellen thematischen Schwerpunktsetzung. Diese soll Aussagen über momentan vorangestellte Handlungsfelder der Schulleitungen evozieren. Hierbei zeigt sich in ersten Interviews bei mehreren Schulleitungen die Darstellung und Legitimation, teils auch Rechtfertigung, der Gemeinschaftsschule nach außen (Eltern, andere Schulformen, Schulträger etc.) als kontinuierlicher Anforderungsbereich. Unterschiede zeigen sich darin, ob der Bereich der Unterrichtsentwicklung als anfängliche Aufgabe bei den Schulleitungen präsent ist oder dem Verantwortungsbereich der Lehrkräfte zugewiesen ist.

3. Wie hat sich Ihre Schulkonzeption, das Leitbild, im Antragsverfahren zur Gemeinschaftsschule verändert – und danach?

Auf der Fragebene „konkrete Sachverhalte“ (König, 2005, S. 91) wird hier eine Beschreibung des schulischen Leitbildes und der pädagogischen Leitlinien erfragt. Es kann dabei aber auch deutlich werden, welche Relevanz dem Leitbild zukommt und wie sich die Umsetzung der festgelegten Ziele und möglichen Entwicklungsbedarfe darin begründet.

4. Wie stellen sich an Ihrer Schule Steuerungs- und Leitungsprozesse dar?

Auf der Sachebene wird die konzeptionelle Aufstellung der Schule bezüglich Steuerungs- und Leitungsprozesse aber auch hinsichtlich der allgemeinen Schulentwicklung thematisiert. Dabei sind neben den notwendigen Neustrukturierungen der Umfang und die Intensität der Partizipation des Kollegiums ein zentraler Aspekt. Existieren stark eigenverantwortliche Arbeitsgruppen der Lehrkräfte oder ist die Steuerung nur wenig dezentral gestaltet? Die subjektive Komponente der Frage liegt dabei im Besonderen darin, in welchem Umfang die Schulleitung dem Kollegium Verantwortung zutraut. Es soll deutlich werden, ob die Schule Merkmale einer *professionellen Lerngemeinschaft* aufweist, welche als Merkmal für eine hohe für Schul- und Unterrichtsqualität gesehen wird (Bonsen & Rolff, 2006; Kelchtermans, 2006; Hord, 1997). Die Frage erweist sich in Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern von Schulen mit einer geringen Partizipation des Kollegiums als aufschlussreich, da sich bei diesen Unterschiede darin zeigen, ob eine größere Beteiligung intendiert ist oder nicht bzw. welche Erklärungshypothesen herangeführt werden.

Leitfragen zum Interview mit Lehrkräften

1. Wie würden Sie das Klima an Ihrer Schule beschreiben?

Diese Leitfrage bezieht sich sowohl auf den Themenbereich Professionalisierung als auch auf den Themenbereich der Schulorganisation. Wichtig ist es dabei unter anderem Auskünfte über das subjektive Empfinden des Schulklimas zu erlangen. Ob sich eine Lehrkraft an der Schule wertgeschätzt fühlt und den Umgang mit anderen Kolleginnen und Kollegen als positiv empfindet, spielt nicht nur im Kontext von Lehrerbeltung, sondern auch bezüglich der Schul- und Unterrichtsqualität eine Rolle. Da sich diese Frage

stark auf der Ebene individueller Empfindungen bewegt, kommen an dieser Stelle unter den Detaillierungsfragen auch *zirkuläre Fragen* zum Einsatz. Beispielsweise wird die Einschätzung der Interviewten darüber, wie möglicherweise Kolleginnen und Kollegen das Schulklima empfinden könnten, eingeholt. Indirekt werden dabei häufig Hintergrundkonstrukte deutlich, die für den Interviewten selbst aussagekräftig sind (König und Volmer 2008, S. 148f.). Die Interviewten differieren bislang in ihren Äußerungen hinsichtlich der Bezugnahme auf bestimmte Akteurgruppen (Schülerinnen und Schüler, Kollegen, Schulleitung oder Eltern), auf die sie sowohl positive als auch negative Beschreibungen des Klimas beziehen und die aus der individuellen Sichtweise mit Blick auf das Schulklima prägend zu sein scheinen.

2. Erzählen Sie doch mal, wie Entscheidungsprozesse an Ihrer Schule ablaufen und wie Sie darüber denken?

Die Frage folgt weitestgehend der gleichen Argumentation wie die vorhergehende vierte Leitfrage zu Steuerungsprozessen der Schulleitung. Sie soll gezielt an beide Akteurgruppen (sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte) gerichtet werden, da die Sichtweisen hier wesentliche Differenzen aufweisen können. Auf der Ebene subjektiver Ziele soll erfasst werden, welchen Stellenwert Schulentwicklung und Steuerungsprozesse für die jeweilige Lehrkraft besitzen und welches Ausmaß durch die Zufriedenheit mit Partizipationsmöglichkeiten durch das Kollegium und die Steuerungsarbeit durch die Schulleitung erzielt wird. Auch an dieser Stelle ist die Gestaltung von Kommunikation und Kooperation von Bedeutung. Unterschiede zeigen sich bisher darin, inwiefern die Beteiligung an Steuerungsprozessen für die Interviewten überhaupt an Bedeutsamkeit erlangt.

3. Was würden Sie als anfängliche Schwierigkeiten der Gemeinschaftsschule beschreiben?

Die Begründung für diese Frage folgt der gleichen Frage, die zuvor bei den Fragen zur Schulleitung behandelt wurde. Bei den Lehrkräften wird dabei gezielt ihre Einschätzung der Rahmenbedingungen und Richtlinien zur Entwicklung der Gemeinschaftsschule erfragt, die sowohl extern als auch durch die Schulleitung vorgegeben sein können.

4. Wie steht es mit Ihrer persönlichen Gestaltungsfreiheit angesichts des Schulkonzepts?

Um individuelle Handlungsmuster von Lehrkräften diagnostizieren zu können, die unabhängig von den Rahmenbedingungen der Einzelschule gegeben sind, ist es wichtig zu erfragen, an welcher Stelle die jeweilige Lehrkraft eigene Gestaltungen und Veränderungen im Rahmen der pädagogischen Gestaltungsfreiheit einbringt. Dabei soll erkennbar werden, welcher Stellenwert (als Chancen und Limitationen) den gegebenen Rahmenbedingungen für die einzelne Lehrkraft zukommt. Daraus können Angaben dazu gewonnen werden, ob sich die Lehrkräfte eng auf die Vorgaben beziehen oder flexibel Handlungsspielräume nutzen; weiter ob Richtlinien eher dogmatisch umgesetzt oder individuell adaptiert werden? Es zeigt sich in den bislang geführten Interviews, dass die Probanden die Frage unter anderem nutzen, um die persönliche Relevanz bestimmter Kriterien der Unterrichtsgestaltung zu betonen oder auf bestehende Mängel bei sich selbst oder bei Kollegen verweisen. Themen sind dabei beispielsweise fehlende kollektive Lernprozesse oder eine Unzufriedenheit mit dem fachlichen Anspruch im Unterricht.

5. Wie stehen Sie persönlich zur Gemeinschaftsschule?

Die Frage ist als Abschlussfrage konzipiert, um zentrale Gedanken zum Konzept zu sammeln. Zudem soll an dieser Stelle deutlich werden, ob eher eine Widerstandshaltung oder ein Bemühen um eine Implementierung der Reform von Seiten der Lehrkraft besteht. Zudem ist aus Sicht der Innovationsforschung die individuelle Deutung reformimmanenter Merkmale zentral für die Implementation. In mehreren Interviews werden unter dieser Fragestellung grundlegende Bedenken am Erfolg einiger Vorgehensweise der Gemeinschaftsschule geäußert, wobei sich diese Vorgehensweisen oft auf die individuellen Strategien der eigenen Schule beziehen. Solche Bedenken beziehen sich beispielsweise auf das Erreichen von Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Schülerinnen- und Schüler oder auf die Erreichung gymnasialer Bildungsstandards.

Qualitative Beobachtung

Die zweite zentrale Datenquelle des Forschungsdesigns im Bereich Schulkultur ist die *qualitative Beobachtung* des Unterrichts- und Schulalltags. Auch hier wurden die Grundlagen des Instruments bereits im zweiten Kapitel

dieses Berichts dargestellt. Die qualitative Beobachtung wird über verdichtete Szene in Form von Ergebnisdokumenten realisiert. Sie beziehen sich inhaltlich nicht nur auf Situationen im Unterricht, sondern umfassen auch Handlungsmuster und Vorgehensweisen der Akteure außerhalb des Unterrichts (z.B. verschiedene Kommunikations- und Kooperationsprozesse, die Arbeit in Konferenzen und Arbeitsgruppen etc.). Dabei werden Situationen erfasst, die sich als typisch für die jeweilige Gemeinschaftsschule erweisen und ihre Arbeitsweise und Struktur repräsentieren. Das Vorgehen ermöglicht nicht nur blinden Flecken des Forschungsprozesses entgegenzuwirken, sondern auch, der sich im Zuge der Interviews ergebenden Fragestellungen nachzugehen. Auch dieses Vorgehen reiht sich also in den Prozess einer zirkulären Annäherung an die Schulpraxis ein.

Auswertung

Wie dem allgemeinen Methodenkapitel dieses Berichts zu entnehmen ist, wird zur Auswertung der Interviews das methodische Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse von Phillip Mayring (2003; 2009) herangezogen. Im Umgang mit dem Material wird jedoch trotz einheitlicher Auswertungsinstrumente in den thematischen Teilbereichen mit unterschiedlichen Strategien verfahren. Die Interviews, welche i.d.R. einen Querschnitt durch alle Themenbereiche enthalten, werden dafür jeweils *selektiv*, unter ausschließlicher Betrachtung bereichsrelevanter Passagen codiert. Die Qualitative Inhaltsanalyse ermöglichte es dabei grundsätzlich, sowohl hypothesengenerierend als auch hypothesenprüfend zu arbeiten, Prozesse zu analysieren oder zu klassifizieren (Mayring, 2003). Im Teilbereich Schulkultur liegt das Ziel in einem *hypothesengenerierenden* Vorgehen, welches in einem zweiten Auswertungsschritt mit einer *klassifizierenden* Vorgehensweise kombiniert wird. Grundlage ist dabei die Zusammenführung der ethnographischen Collage (vgl. zweites Kapitel), also aller relevanter Dokumente aus der qualitativen Beobachtung mit den Interviewtransskripten zu einem gemeinsamen Auswertungsverfahren anhand eines gemeinsamen Kategoriensystems. Eine erste Auswertung erfolgte bislang deduktiv und mit eher deskriptiven Kategorien, um ein Gerüst des Kategoriensystems zu generieren. Leitend sind dabei die Struktur der Interviewfragen, der aktuelle Forschungsstand zum Thema und die bereichsspezifischen Forschungsfragen. Um also in einem weiteren Schritt auch nicht-antizipierten Kategorien Raum zu gewähren, wird ein *induktives* Codierverfahren eingesetzt. Die Begründung dafür, im Erhebungs- und Auswertungsprozess eine möglichst große Offenheit zu wahren, wurde bereits zuvor an mehreren Stellen ausgeführt und entspricht dem Grundgedanken der Forschungsfragen.

Beim Codieren selbst ist es wichtig, die einzelnen Codings stets in ihrem Kommunikationszusammenhang und Entstehungskontext zu sehen (Mayring, 2009), also die Rahmenbedingungen der jeweiligen Einzelschule und die Merkmale der interviewten Person zu beachten. Hierfür werden Dokumentvariablen angelegt, die eine Auswertung nach dem vorhandenen Dokumententyp, der Akteurgruppe, den Personenmerkmalen, der Einzelschule, der Lerngruppe oder dem Entstehungszeitraum ermöglichen. So werden in Ansätzen auch quantifizierende Aussagen möglich, wofür der Einsatz der Analysesoftware MaxQDA verschiedene Auswertungs- und Darstellungsoptionen bietet. Die im Codierprozess den einzelnen Kategorien zugeordneten Codings liefern Erkenntnisse über Schul- und Unterrichtskonzepte, über (alltägliche) praktische Umsetzung und über subjektive Deutungsmuster der beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen. Diese drei Ebenen – Schul- und Unterrichtskonzepte, subjektive Deutungen und praktische Umsetzung – spiegeln sich in verschiedenen inhaltlichen Themenbereichen wie beispielsweise Aussagen zu Kooperationsprozessen, Arbeitsgruppen, Steuerungsstrukturen, Individualisierungskonzepten u.a. wider. Themenbereiche, die sich in diesem Auswertungsschritt in den meisten Schulen als bedeutsam erweisen, können dann zu Vergleichsdimensionen verdichtet und auf der Basis bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse interpretiert werden. Dabei können auch die Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule, z.B. Konzeption, Leitbild, Schulleitungshandeln oder Ressourcen beziehungsweise die jeweiligen Dokumentvariablen, berücksichtigt werden. Subjektive Deutungen können sich auch auf allgemeine pädagogische Grundvorstellungen oder grundlegende Ansichten über das Konzept der Gemeinschaftsschule beziehen. Dies liefert wichtige Hinweise auf den Implementationserfolg der Gemeinschaftsschule. Die diffizilere Interpretation subjektiver Deutungsmuster orientiert sich am Verfahren der Auswertung und Interpretation von Konstruktinterviews nach König und Vollmer (2008).

Sollten sich bei der Analyse der bisher vorliegenden Daten aussagekräftige Vergleichsdimensionen andeuten, zu deren detaillierte Beschreibung weitere Informationen notwendig sind (z.B., da der jeweilige Aspekt in den bisherigen Interviewleitfäden nicht ausreichend zu tragen kommt), können durch einzelne Interviews mit ausgewählten Probanden, z.B. mit einer erkennbaren Extremausprägung, gezielt Interviews nacherhoben werden. Ein weiteres Mittel bei Informationslücken ist die Fokussierung der qualitativen Beobachtung auf bestimmte Aspekte. Diese werden auch während des Auswertungsprozesses der qualitativen Daten im Projekt weiter erhoben.

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht nochmals die einzelnen Schritte des komplexen Analyse- und Auswertungsverfahrens und gibt zusammenfassend eine Übersicht über das Vorgehen:

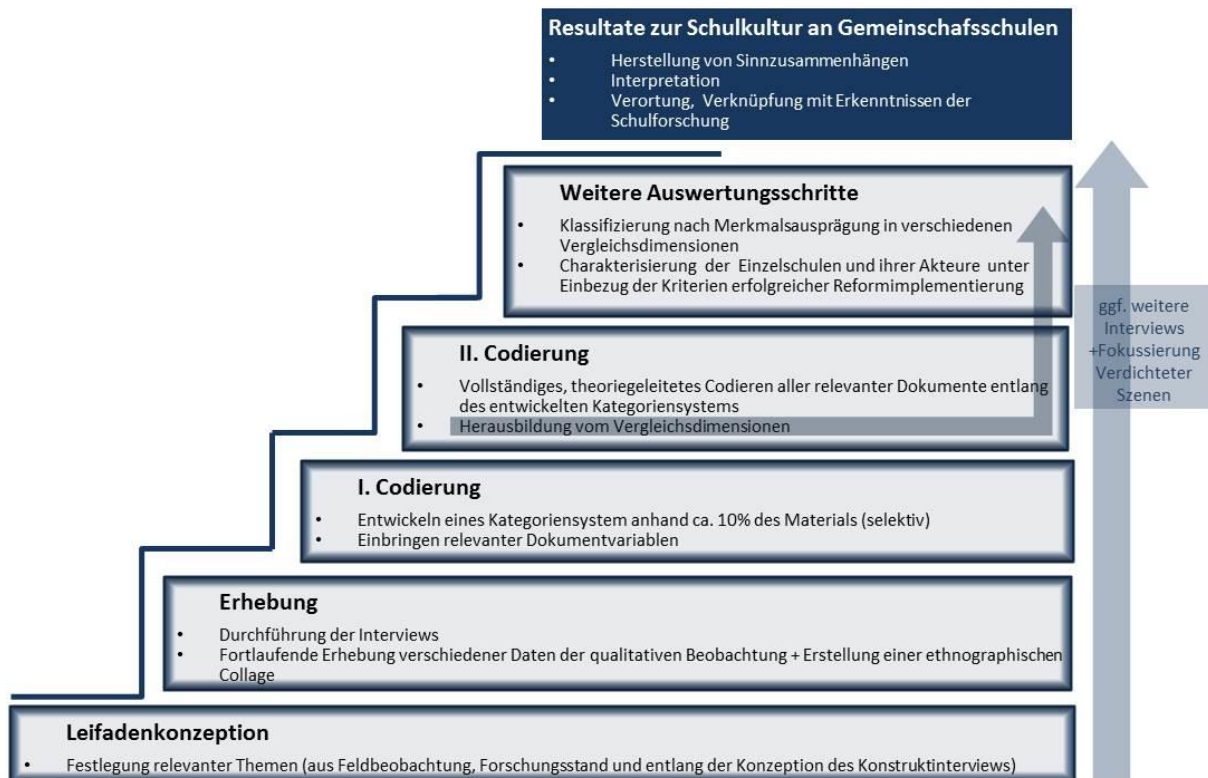


Abb. 5.2: Übersicht über die Analyse- und Auswertungsverfahren im Bereich Schulkultur

Bislang sind zwei Stufen dieser Übersicht bereits weitestgehend abgeschlossen und der Auswertungsprozess befindet sich momentan am Anfang der vierten Stufe (Stand Dezember 2014). Die Konzeption der Stufen wurde bis zu dieser Stelle im Verlauf des Kapitels dargelegt. Es fehlt noch ein kurzer abschließender Blick auf die fünfte Stufe in Form weiterführender Auswertungsstrategien. Durch das großangelegte Sampling im Bereich der Interviews (mit insgesamt fast 90 Akteuren an zehn verschiedenen Gemeinschaftsschulen), aber auch aufgrund der Komplexität des Themas Schulkultur, liegt es nahe, die große Datenmenge mit Hilfe eines klassifizierenden Verfahrens zu reduzieren, zu systematisieren und zugänglich zu machen. Der entscheidende Schritt liegt bei diesem Vorgehen in der Generierung und zirkulären Präzisierung der *Vergleichsdimensionen*, die untereinander möglichst unterschiedlich sein sollten (Kelle & Kluge, 2010). Ziel ist es, anhand von Extremausprägungen ein Feld aufzuspannen, in dem sich die verschiedenen Gemeinschaftsschulen und ihre Akteure bewegen. Die Konstellation an Ausprägungen in den Vergleichsdimensionen lassen sich dann gegenüberstellen, beschreiben und charakterisieren und ermöglichen durch eine Verknüpfung mit Erkenntnissen der Schulforschung vorteilhafte Konstellationen und Gelingensbedingungen der Einzelschulen. Die Innovationsforschung vermochte wie ausgeführt aufzuzeigen, dass äußerst verschiedene Formen des Widerstandes und der Adaption von Reformen anzutreffen sind. Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch in der vorliegenden Stichprobe von zehn Schulen diese unterschiedlichen Muster aufzufinden sind. Die Charakterisierung einer Einzelschule entsteht dabei maßgeblich aus der spezifischen Zusammensetzung an imple-

mentationsförderlichen Handlungsweisen ihrer individuellen Akteure, deren Interaktionen und den daraus resultierenden organisationspezifischen Regelkreisen.

5.5. Stand der Arbeiten und Ausblick

Im Teilbereich Schulkultur wurden im vorliegenden Bericht neben dem aktuellen Forschungsstand zum Thema, vor allem das forschungsmethodische Vorgehen vorgestellt. Die Erkenntnisse im Bereich Schulkultur stützen sich dabei vorwiegend auf qualitative Daten in Form von Interviews mit verschiedenen schulischen Akteuren sowie Daten der qualitativen Beobachtung. Die Methodenwahl begründet sich hier vor allem durch das Ziel, einen möglichst hohen Grad der Offenheit für das innovative Feld der Gemeinschaftsschule zu wahren, alltagsnah zu forschen und die verschiedenen schulischen Akteure zu Wort kommen zu lassen. Das anschließende Analyse- und Auswertungsverfahren soll die umfangreichen qualitativen Daten systematisieren, dabei aber auch die Vielschichtigkeit des Themas Schulorganisation berücksichtigen und der Verschiedenartigkeit der einzelnen begleiteten Gemeinschaftsschulen Rechnung tragen. Zu diesem Zweck wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse des Materials eine Herausbildung von Vergleichsdimensionen verbunden. Es wird eine Fokussierung auf die, aus der Sicht der Akteure wesentlichen Aspekte der Schulkultur der jeweiligen Gemeinschaftsschulen vorgenommen. Diese lassen sich dann auf der Basis von Erkenntnissen der Schul- und Unterrichtsforschung einordnen und interpretieren. Als zentrale Rahmentheorien zählen hierfür die Perspektive des *Educational Governance*, der *Innovationsforschung* und der *Personalen Systemtheorie*. Letztere liefert zudem grundlegende Strategien im Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Nach einer ersten Analyse von ca. 10 Prozent der themenrelevanten qualitativen Daten, lassen sich die Gestaltung von Arbeits- und Kooperationsstrukturen, gemessen am Konzept der *Professionellen Lerngemeinschaft*, sowie verschiedene Kriterien der erfolgreichen *Implementierung* von Innovationen als wichtige Handlungsfelder der Gemeinschaftsschulen bestätigen. Die nachfolgende verdichtete Darstellung einiger Beispiele aus den Interviews, bei denen deutliche Differenzen zwischen den Interviewten aufzufinden waren, verdeutlicht dies:

- *Sichtweise auf die Innovation*: Sich aus der Innovation ergebende Handlungsspielräume werden als Chance oder als Belastung wahrgenommen und die Reform dabei eher als „Anordnung von oben“ interpretiert; sie wird teilweise intrinsisch motiviert angegangen.
- *Pädagogische Grundeinstellungen zur Gestaltung von Lernprozessen*: Es zeigen sich unterschiedliche Einstellungen der Lehrkräfte im Bezug auf die Frage, inwiefern Schülerinnen und Schüler überhaupt zu eigeninitiativem und selbstgesteuertem Lernen in der Lage seien.
- *Rahmenbedingungen und Voraussetzung der Einzelschule*: Es zeigen sich Unterschiede in der Bereitstellung an Deputatsstunden für Kooperationszeiten und Tandembesetzungen, der Ermöglichung von Fortbildungsbesuchen und Hospitationen sowie der Partizipation des Kollegiums an Steuerungsprozessen.
- *Entwicklungsgruppen und Kooperationsstrukturen*: In der Verbindlichkeit, Zielgerichtetheit und äußeren und inneren Konsistenz zeigen sich die Entwicklungsgruppen der einzelnen Gemeinschaftsschulen unterschiedlich aufgestellt, auch dann, wenn sie formal gleich benannt werden. Die Verantwortlichkeiten für Entwicklungs- und Steuerungsprozesse finden sich innerhalb dieser verschiedenen Kooperationsformen deutlich unterschiedlich zwischen den Akteuren verteilt. Die Kooperationsstruktur zeigt sich in einem Zusammenhang mit Aspekten der Schul- und Unterrichtsqualität, z.B. bei der gemeinsamen Gestaltung von Arbeitsmaterialien in Fachgremien oder durch eine gemeinsame kontinuierliche Reflexion von erprobten Unterrichtskonzepten und Unterrichtshandeln.

Aus den ersten Beobachtungen an den Schulen wird vor allem klar, dass die begleiteten Gemeinschaftsschulen in Bezug auf die aufzufindende Schulorganisation deutlich differieren. Jede Einzelschule füllt die ‚Reform-Rohform‘ Gemeinschaftsschule auf individuelle Weise aus. Dies zeigt sich sowohl bei der Analyse der jeweiligen Schulkonzeption und beim Schulprofil als auch in der qualitativen Schul- und Unterrichtsbeobachtung. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die dabei sichtbar werden, basieren vermutlich auf individueller Schwerpunktsetzung der schulischen Akteure. Um die Entstehung der Differenzen und Ähnlichkeiten greifbar

und verständlich zu machen, sieht das vorliegende Forschungskonzept deren Analyse auf den drei Ebenen der Konzeption, der subjektiven Deutungsmuster individueller Akteure sowie der schulpraktischen Umsetzung vor. Das Vorgehen bietet die Chance, die Vorgehensweisen der Einzelschulen nachzuzeichnen und sie besser zu verstehen. Zwischen den Schulen werden dabei Muster ersichtlich, die typische Probleme und Hürden, Lösungsstrategien und innovative Handlungsstrategien der Gemeinschaftsschulen aufzeigen.

5.6 Literatur

- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reimann & H. Mandel (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- Altrichter, H., Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. (2008). Transfer von Innovationen - eine organisationstheoretische Reflexion. In N. Berkemeyer (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 271–281). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitus, V., Müthing, K. & van Holt, N. (2010). Schulreform durch Innovationsnetzwerke - Entwicklungen und Bedingungen. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 213–236). Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Bonsen, M. (2008). Schulleitungen und Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 235–244). Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2014). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.), Berlin: Springer.
- Buddenberg, M. & Gebauer, M. M. (2013). Der Beitrag von kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung und wahrgenommenem Schulleiterhandeln für Innovationsbereitschaft von Lehrkräften. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 111–128). Münster: Waxmann.
- Chambers, S. C. & Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction: Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1739–1750.
- Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(2), 247–254.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, 85–98.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Fuchs, H.-W. (2009). Neue Steuerung - neue Schulkultur? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 369–380.
- Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Universität Wuppertal. Verfügbar unter URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/dg0802.pdf> [16.12.2014].
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovation. In M. Rürup (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 149–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Wilke, H. (2006). Konzeptionen einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des Internationalen Forschungsstands. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445–566). Hohengehren: Schneider.

- Hackl, A. (2011). Schule personalisieren - ein Plädoyer für eine neue Schulkultur. In A. Hackl, O. Steenbeck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung.* (S. 39–47). Frankfurt/Main: Karg-Stiftung.
- Harris, A. & Chrispeels, J. (2006). *Improving schools and educational systems. International perspectives* (Contexts of learning). London: Routledge.
- Heinrich, A. & Reinhoffer, B. (2013). 'Das ist es, was meinen Beruf so interessant macht!': Ergebnisse einer Teilstudie zu berufsbezogenen Interessen von Grundschullehrkräften. *GDSU-Journal*, 3, 47-56.
- Holtappels, H. G. & Bauer, K.-O. (1995). *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2013a). Innovation in Schulen - Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Holtappels, H. G. (2013b). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven; Festschrift für Wilfried Bos* (S. 35–62). Münster: Waxmann.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities. Communities of continuous inquiry an improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huber, S. & Hader-Popp, S. (2008). Von Kollegen lernen: professionelle Lerngemeinschaften. In A. Bartz (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung* (S. 81.15). Köln: Wolters Kluwer.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 220-237.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, E. & Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz.
- König, E. (2005). *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.
- Maag Merki, K., Langer, R. & Altrichter, H. (2014). Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden und Forschungsansätze in interdisziplinärer Perspektive. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 11–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff und I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.) (S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reusser, K. & Pauli, C. (Hrsg.) (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (b). Münster und New York: Waxmann.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: The Free Press.
- Rolff, H.-G. (2014). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg von Unterrichtsentwicklung? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 195–217). Münster: Waxmann.
- Rürup, M. & Bormann, I. (2013). Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung. Zur Einführung in den Herausgeberband. In M. Rürup (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 11–41). Wiesbaden: Springer VS.
- Rürup, M. (Hrsg.) (2013). *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaefers, C. (2004). Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung* (S. 159–169). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Diss. Wuppertal: Bergische Universität. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edoc/dokumente/fbg/paedagogik/diss2009/schellenbach-zell/dg0902.pdf> [18.12.2014]

- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in der Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven; Festschrift für Wilfried Bos* (S. 75–92). Münster: Waxmann.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 329–347). Wiesbaden: Springer VS.

6. Unterrichtsqualität

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

6.1 Problemstellung

Bessere Schülerleistungen können dann erreicht werden, wenn der Unterricht, den die Schülerinnen und Schüler genießen, hochwertig ist. Diese Feststellung erfährt sowohl gesellschaftliche als auch bildungspolitische und wissenschaftliche Zustimmung. Überlegungen, wie sich der Unterricht, ja, das deutsche Bildungssystem insgesamt optimieren lassen, sodass den Schülerinnen und Schülern zu bestmöglichen Leistungen verholfen werden kann, sind daher eine logische Konsequenz und erfolgen nicht zuletzt aufgrund der Befunde nationaler und internationaler Schulleistungsvergleichsstudien. Auch angeregt durch die Befunde der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung, insbesondere durch die 1995 durchgeführte TIMS-Studie, sind in Deutschland Veränderungen im Bildungsdiskurs feststellbar und mündeten bereits in zahlreiche Reformen sowie in die Formulierung länderübergreifender Bildungsstandards. Der Blick gereicht dabei inzwischen von schulsystemischen Veränderungen bis hin zu der Frage, wie die Einzelschule durch gezielte Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung zur Verbesserung des Lehrens und Lernens beitragen kann. Während bundeslandspezifisch z.T. noch immer große Uneinigkeit darüber besteht, welche schulsystemischen Transformationen zielführend sein können, besteht bundeslandübergreifend Einigkeit darüber, „dass das, was heute pauschal das deutsche Unterrichtsskript genannt wird, überarbeitet werden muss“ (Bastian 2007, S. 13). Wie diese Überarbeitung allerdings zu gestalten ist und welche Bedingungen und Faktoren hierfür geeignet sind, ist weitaus weniger klar. Folglich besteht sowohl auf Seiten der Bildungspolitik als auch auf Seiten der Akteure in den Schulen – seien dies Schulleiter, Ausbilder, Fachberater oder Lehrkräfte – großer Veränderungsdruck. Dieser wird zum einen von außen an sie herangetragen (etwa durch gesellschaftliche Erwartungen und Ansprüche des Arbeitsmarktes oder durch politische Forderungen der Parteien, der Medien oder der Eltern), zum anderen entsteht der Druck aber auch von innen heraus, anlässlich konkreter Schwierigkeiten und Problemstellungen im Schul- und Unterrichtsalltag sowie der damit einhergehenden wachsenden Unzufriedenheit mit den herkömmlichen Arbeitsweisen.

Mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg im Jahr 2012 zielt die grün-rote Landesregierung einerseits darauf ab, mehreren z.T. bereits seit vielen Jahren sichtbaren Problemlagen zu begegnen (veränderte Bildungsaspirationen, demografischer Wandel; Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg) sowie bereits seit Jahren bestehenden Verpflichtungen nachzukommen, wie sie sich z.B. aus Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention ergeben. Andererseits wurden mit der Einführung der Gemeinschaftsschule erstmals auch gesetzliche Vorgaben formuliert, welche deutlich abweichen von den bisherigen Verfahrensweisen und Praktiken der weiteren allgemeinbildenden Schulformen. So arbeitet die Gemeinschaftsschule als gebundene Ganztageschule mit heterogenen Lerngruppen, bietet als inklusive Schulform alle Bildungsstandards gleichzeitig an, verzichtet dabei aber auf die Nichtversetzung und weitgehend auch auf Noten. Mit der Festschreibung von individuellem und kooperativem Lernen im Gesetzestext (vgl. §8a SchG) wurden für Gemeinschaftsschulen zudem erstmals auch Vorgaben das Unterrichtsskript betreffend gemacht, welche den Schulleitungen, Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern deutlich veränderte Handlungsrountinen abverlangen (vgl. Kapitel 3).

Angesichts der betonten und erwarteten Heterogenität an Gemeinschaftsschulen, die allerdings derzeit nur begrenzt eingelöst wird (vgl. ebenfalls Kapitel 3), stehen die Akteure jedoch vor der besonderen Herausforderung, eine qualitätsvolle Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zu erreichen. Dabei soll einerseits ein

Mindestniveau für alle gesichert werden, andererseits soll den Schülerinnen und Schülern über dieses Mindestniveau hinaus zu jeweils bestmöglichen Leistungen verholfen werden. Es wird deutlich, dass die vorzufindende Unterrichtsqualität darüber entscheiden wird, ob dieser anspruchsvollen Aufgabe entsprochen werden kann. Aus diesem Grund nimmt die Untersuchung und Erfassung der vorzufindenden Unterrichtsqualität innerhalb des Teilprojektes 1 großen Raum ein.

6.2 Forschungsstand

Vom Persönlichkeitsparadigma hin zum Prozess-Produkt-Paradigma

Bei der Frage nach der Qualität des unterrichtsbezogenen Handelns und dessen Wirkungen hatte sich die Aufmerksamkeit bis in die 1950er und 1960er Jahre hinein vor allen Dingen auf die Unterrichts- und Erziehungsstile (z.B. autoritativen oder sozial-integrativer Führungsstil) der Lehrkraft und ihren Wirkungen auf die Lernenden gerichtet. Es stellte sich jedoch mit der Zeit heraus, dass dieser Ansatz sowohl aus methodischen wie auch aus inhaltlichen Gesichtspunkten zu kurz gereicht. Zum einen erwies sich die Erfassung der Lehrerpersönlichkeit als problematisch; zum anderen erkannte man, dass Unterrichtsqualität nicht nur von globalen Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkraft abhängig ist, sondern „von ihrem Handeln in den konkreten Interaktionen mit den Lernenden bestimmt ist“ (Reusser, Pauli & Waldis, 2010, S. 17). Im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas, welches das Persönlichkeitsparadigma in den 1970er Jahren ablöste, wird nun danach gefragt, inwiefern Merkmale des Lehrerhandelns zusammenhängen mit erzielten Wirkungen des Unterrichts bei den Lernenden.

Der variablenzentrierte Ansatz des Prozess-Produkt-Paradigmas wurde seit den 1990er Jahren zunehmend verfeinert, erweitert und vertieft – z.B. um den personenzentrierten Ansatz des Experten-Paradigmas. Hier steht – ähnlich wie beim Persönlichkeitsparadigma – wieder die Suche nach der erfolgreichen und guten Lehrperson im Vordergrund; doch geht es nun nicht mehr um deren Charaktereigenschaften und Führungsstile, sondern vielmehr um das berufsbezogene Wissen, die Profession und Expertise (fachlich und überfachlich) der Lehrkraft sowie um ihre subjektiven Theorien das Lehren und Lernen betreffend.

Systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit

Eine weitere Verfeinerung des Prozess-Produkt-Paradigmas stellt die zunehmende Orientierung an Angebots-Nutzungs-Modellen dar, welche von Fend (1998) eingeführt und u. A. von Helmke (2012) weiterentwickelt wurden. In jüngster Zeit hat sich in diesem Zusammenhang ein integratives systemisches Rahmenmodell etabliert (Reusser & Pauli, 1999, vgl. auch Kapitel 1), welches zum einen sowohl schulische und außerschulische Determinanten für den Schulerfolg ausweist, zum anderen zwischen dem Bildungsangebot und dessen Nutzung durch die Lernenden unterscheidet. Bei diesem Modell tritt besonders der Mehrebenencharakter hervor. So zeitigen sich Bildungsangebote sowohl auf der schulsystemischen Ebene (Makroebene) als auch auf der Ebene der Einzelschule (Mesoebene) sowie innerhalb des Unterrichts (Mikroebene) und werden in spezifischer Weise genutzt – abhängig von den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bzw. den Kontexten, in welchen diese leben. Besonders auf der Mikroebene wird offenbar, „dass Unterricht kein eindirektionales Vorgehen darstellt, sondern wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen beinhaltet“ (Lipowsky, 2009, S. 81). Lehren und Lernen verhalten sich demzufolge reziprok: Einerseits bestimmt die Quantität und Qualität der Lernangebote die Wirkung auf den Schulerfolg, andererseits nehmen die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer spezifischen Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen wiederum Einfluss auf die Gestaltung des Lernangebots. Schulerfolg ist diesem Modell zufolge „Ergebnis des Zusammenspiels unterschiedlicher Faktoren und umfasst dabei nicht nur die Lern- und Leistungsentwicklung, sondern auch die affektiv-motivationale und persönlichkeitsbezogene Entwicklung der Lernenden“ (Lipowsky, 2009, S. 80).

Während querschnittlich angelegte Studien den größten Teil der Schulleistungsvarianz (je nach Studie zwischen 50 bis 70 Prozent) bislang auf individuelle Merkmale der Lernenden zurückführten, so lassen Ergebnisse

längsschnittlich angelegter Studien (sog. „value-added“ Studien), die den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler über mehrere Schuljahre hinweg erfassen (z.B. Babu & Mendro, 2003; Lanahan, McGrath, Mc Laughlin, Burian-Fitzgerald & Salganik, 2005; Kane & Staiger, 2008), inzwischen darauf schließen, „dass der Klassen-ebene, d.h. Merkmalen der Klasse, des Lehrers und des Unterrichts, eine größere Bedeutung eingeräumt werden muss als bislang angenommen“ (Lipowsky, 2009, S. 82). Nye, Konstantopoulos & Hedges (2004) fanden in ihrer Studie Belege für die Annahme, dass das Lehrerhandeln substanziell den Lernzuwachs auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann.

Qualitätsmerkmale von Unterricht

Der Begriff der Unterrichtsqualität umfasst ein „Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als ‚Bedingungsseite‘ (oder Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele (‚Kriterienseite‘ oder Produktqualität) positiv auswirken“ (Einsiedler, 2002).

Zwischenzeitlich wurde durch die Lehr-Lern-Forschung von verschiedenen Unterrichtsforschern eine Vielzahl an Unterrichtsqualitätsmerkmalen und lernwirksamen Verhaltensweisen identifiziert, welche in der nachfolgenden Tabelle (Tab. 6.1) exemplarisch aufgelistet sind.

Helmke (2012)	Meyer (2004)	Bromme & Rheinberg (2006)	Lipowsky (2007b)
▪ Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung	▪ Klare Strukturierung des Unterrichts	▪ Reichhaltiges Methodenrepertoire	▪ Effektive Klassenführung
▪ Klarheit und Strukturiertheit	▪ Hoher Anteil an echter Lernzeit	▪ Schüleraktivierung für sachorientiertes Lernen	▪ Intensive Nutzung der Lernzeit
▪ Konsolidierung, Sicherung, Üben	▪ Lernförderliches Klima	▪ Unterrichtszeit für Inhaltsbearbeitung nutzen	▪ Klare Strukturierung und Kohärenz des Unterrichts
▪ Aktivierung	▪ Inhaltliche Klarheit	▪ Lerntempo kontrollieren und individuell abstimmen	▪ Kognitive Aktivierung der Schüler
▪ Motivierung	▪ Sinnstiftendes Kommunizieren	▪ Schülergruppen angemessene Aufgaben übertragen	▪ Fokussierung auf zentrale Aspekte der Lerninhalte
▪ Lernförderliches Unterrichtsklima	▪ Methodenvielfalt	▪ Klare Struktur des Unterrichts und der Lehrersprache	▪ Angemessene Rückmeldungen an Schüler
▪ Schülerorientierung	▪ Individuelles Fördern	▪ Störungen antizipierend vermeiden	▪ Einsatz kooperativer Lernformen
▪ Wirkungs- und Kompetenzorientierung	▪ Intelligentes Üben	▪ „weiche Übergänge“ zwischen Themen und Methoden	▪ Üben und Wiederholen
▪ Umgang mit Heterogenität	▪ Transparente Leistungserwartungen	▪ Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Lehrers	▪ Geeignete Hausaufgaben
▪ Angebotsvielfalt	▪ Vorbereitete Umgebung		▪ Positive Lernatmosphäre (wirkt eher indirekt)

Tab. 6.1: Durch empirische Forschung identifizierte Unterrichtsqualitätsmerkmale (adap. nach Terhart, 2009, S. 189)

Vergleicht man die in Tabelle 6.1 vorzufindenden Merkmalskataloge von Unterrichtsqualität, so fällt auf, dass diese sowohl begrifflich als auch inhaltlich variieren und gewissermaßen arbiträr sind. Lediglich zwei Merkmale lassen sich in allen Merkmalskatalogen der deutschen Unterrichtsforschung wiederfinden. Zum einen wird die Strukturiertheit und Klarheit des Unterrichts als Qualitätsmerkmal benannt; zum anderen betonen alle Unterrichtsforscher, wie entscheidend die inhaltsorientierte und intensive Nutzung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ist.

Die internationale Unterrichtsqualitätsforschung, welche das Thema v.a. unter dem Stichwort „*teacher effectiveness*“ diskutiert, klassifiziert ebenfalls verschiedene Merkmalsdimensionen. Wie in Tabelle 6.2 ersichtlich ist, lässt sich in den beiden Katalogen von Brophy (2000) sowie Walberg & Paik (2000) eine Akzentverschiebung hin zu konkreten Unterrichtsprinzipien bzw. -methoden (wie etwa dem Kooperativen

Lernen und der Direkten Instruktion) feststellen. Doch wird auch hier deutlich, wie zentral die Strukturierung der Lernprozesse („scaffolding“; „advance organizers“) und die zielgerichtete Nutzung der zur Verfügung stehenden Unterrichts- und Lernzeit („opportunity to learn, content covered“; „aligned time on task“) ist.

Brophy (2000)	Freie Übersetzung	Walberg & Paik (2000)	Freie Übersetzung
▪ a supportive classroom climate	<i>Unterstützendes Klassenklima</i>	▪ parent involvement	<i>Einbezug und Engagement der Eltern</i>
▪ opportunity to learn, content covered	<i>Lerngelegenheiten, inhaltsbezogene Zeitnutzung</i>	▪ graded homework	<i>Bewertete Hausaufgaben</i>
▪ curricular alignment	<i>Orientierung am Lehrplan</i>	▪ aligned time on task	<i>Zielgerichtetes, aktives Lernen</i>
▪ establishing learning orientations	<i>Herstellung einer Lern- und Aufgabenorientierung</i>	▪ direct teaching	<i>Direkte Instruktion</i>
▪ coherent content	<i>Inhaltliche Kohärenz; „roter Faden“</i>	▪ advance organizers	<i>Strukturierung von Lernprozessen</i>
▪ practise and application activities	<i>Anwendung, Übung, Sicherung</i>	▪ the teaching of learning strategies	<i>Vermittlung von Lernstrategien</i>
▪ thoughtful discourse	<i>Aktivierender Diskurs</i>	▪ (peer) tutoring	<i>Unterstützung und Betreuung durch (gleichaltrige) Tutoren</i>
▪ scaffolding students' task engagement	<i>Unterstützung der Lerntätigkeit</i>	▪ mastery learning	<i>Gründliches, schrittweises Lernen</i>
▪ strategy teaching	<i>Lehren von Lernstrategien</i>	▪ co-operative learning	<i>Kooperatives Lernen</i>
▪ co-operative learning	<i>Kooperatives Lernen</i>	▪ adaptive education	<i>Adaptive Erziehung</i>
▪ goal-oriented assessment	<i>Kriteriumsorientierte Beurteilung</i>		
▪ achievement expectation	<i>Hohe Leistungserwartung</i>		

Tab 6.2: Klassifikationen und identifizierte Schlüsselmerkmale der anglo-amerikanischen „teacher-effectiveness“-Forschung

In jüngster Vergangenheit haben sich im Zuge der amerikanischen *teacher-effectiveness*-Forschung zwei weitere bedeutsame Rahmenmodelle der Unterrichtsqualität etabliert, welche multiple Aspekte und Komponenten effektiven Lehrens und Lernens auflisten und die als Bewertungs- und Reflexionsgrundlage genutzt werden können: a) Ronald Fergusons „Tripod 7Cs framework of effective teaching“, das seit 2000 kontinuierlich weiterentwickelt wurde; und b) Charlotte Danielsons „Framework for teaching“, welches seit Ende der 1990er Jahre ebenfalls kontinuierlich weiterentwickelt wurde und nun in einer aktuellen Fassung aus dem Jahr 2013 vorliegt. Danielsons „Framework for teaching“ ist in den USA bereits weit verbreitet und findet zunehmend auch internationalen Anklang.

Fergusons „Tripod 7Cs framework of effective teaching“

Ronald F. Ferguson definiert in seinem Rahmenmodell sieben Konstrukte, welche Prinzipien effektiven Lehrens aus Schülerperspektive beschreiben (Ferguson & Danielson, 2014). Thematisch handelt es sich um folgende Konstrukte: **Care**, **Control**, **Clarify**, **Challenge**, **Captivate**, **Confer** und **Consolidate**, wobei diese entweder der Dimension *Press* (Antrieb und Anforderung) oder der Dimension *Support* (Unterstützung, Förderung) zugeordnet werden können. Wie Tab. 6.3 zeigt, sind die Konstrukte „Challenge“ und „Control“ der Dimension *Press* zugehörig. Alle übrigen Konstrukte lassen sich hingegen der Dimension *Support* zuordnen. Wie empirisch belegt werden konnte, sind beide Bereiche gleichermaßen wichtig für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. Ferguson & Hirsch, 2014, S. 360; Ferguson & Danielson, 2014, S. 132).

	Konstrukt	Inhaltliche Aspekte	Beispielitems
PRESS	Challenge	Leistungserwartung, Förderung der Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Persistenz	<i>My teacher accepts nothing less than our best effort. / My teacher wants us to really understand the material, not just memorize it.</i>
	Control	Effiziente Klassenführung, aktive Zeitnutzung, Einhaltung von Regeln	<i>Students in this class behave the way my teacher wants them to./ Our class stays busy and doesn't waste time.</i>
SUPPORT	Care	emotionale Zuwendung und Unterstützung, Ermutigung	<i>My teacher in this class really tries to understand how students feel about things. / My teacher seems to know if something is bothering me.</i>
	Confer	Fördern und Gewähren von Schülerurteilen; Annahme von Schülerfeedback	<i>My teacher welcomes my ideas and suggestions. / My teacher wants us to share our thoughts.</i>
	Captivate	Faszination für das Fach entwickeln und aufrechterhalten	<i>My teacher makes lessons interesting. / This class does not keep my attention – I get bored. (umgepolt)</i>
	Clarify	Klarheit, Transparenz, Verstehensorientierung, vielfältige Erklärungen und Zugänge	<i>My teacher explains difficult things clearly. / My teacher has several good ways to explain each topic that we cover in this class. / If you don't understand something, my teacher explains it another way.</i>
	Consolidate	Konsolidierung, Festigung, Sicherung, Zusammenfassung, Rückmeldung	<i>My teacher takes time to summarize what we learn each day. / The comments that I get on my work in this class help me to understand how I improve. / My teacher checks to make sure we understand what he/she is teaching us.</i>

Tab. 6.3: Konstrukte der Unterrichtsqualität nach Fergusons „Tripod 7Cs framework of effective teaching“

Danielsons „Framework of teaching“

Danielson schlüsselt das Konstrukt der Unterrichtsqualität in 22 verschiedene Komponenten auf, die sich schließlich in vier Domänen des Lehrens clustern lassen (vgl. Abb. 6.1): (1) *Planning and preparation* (Planung und Vorbereitung des Unterrichts), (2) *the Classroom Environment* (Klassenklima und Lernumgebung), (3) *Instruction* (Anleitung, Unterweisung), (4) *Professional Responsibilities* (Professionelle Zuständigkeit und Verantwortung).

Charlotte Danielson's FRAMEWORK FOR TEACHING	
<p>DOMAIN 1: Planning and Preparation</p> <p>1a Demonstrating Knowledge of Content and Pedagogy <ul style="list-style-type: none"> Content knowledge Prerequisite relationships Content pedagogy </p> <p>1b Demonstrating Knowledge of Students <ul style="list-style-type: none"> Child development Learning process Special needs Student skills, knowledge, and proficiency Interests and cultural heritage </p> <p>1c Setting Instructional Outcomes <ul style="list-style-type: none"> Value, sequence, and alignment Clarity Balance Suitability for diverse learners </p> <p>1d Demonstrating Knowledge of Resources <ul style="list-style-type: none"> For classroom To extend content knowledge For students </p> <p>1e Designing Coherent Instruction <ul style="list-style-type: none"> Learning activities Instructional materials and resources Instructional groups Lesson and unit structure </p> <p>1f Designing Student Assessments <ul style="list-style-type: none"> Congruence with outcomes Criteria and standards Formative assessments Use for planning </p>	<p>DOMAIN 2: The Classroom Environment</p> <p>2a Creating an Environment of Respect and Rapport <ul style="list-style-type: none"> Teacher interaction with students Student interaction with students </p> <p>2b Establishing a Culture for Learning <ul style="list-style-type: none"> Importance of content Expectations for learning and behavior Student pride in work </p> <p>2c Managing Classroom Procedures <ul style="list-style-type: none"> Instructional groups Transitions Materials and supplies Non-instructional duties Supervision of volunteers and paraprofessionals </p> <p>2d Managing Student Behavior <ul style="list-style-type: none"> Expectations Monitoring behavior Response to misbehavior </p> <p>2e Organizing Physical Space <ul style="list-style-type: none"> Safety and accessibility Arrangement of furniture and resources </p>
<p>DOMAIN 4: Professional Responsibilities</p> <p>4a Reflecting on Teaching <ul style="list-style-type: none"> Accuracy Use in future teaching </p> <p>4b Maintaining Accurate Records <ul style="list-style-type: none"> Student completion of assignments Student progress in learning Non-instructional records </p> <p>4c Communicating with Families <ul style="list-style-type: none"> About instructional program About individual students Engagement of families in instructional program </p> <p>4d Participating in a Professional Community <ul style="list-style-type: none"> Relationships with colleagues Participation in school projects Involvement in culture of professional inquiry Service to school </p> <p>4e Growing and Developing Professionally <ul style="list-style-type: none"> Enhancement of content knowledge and pedagogical skill Service to the profession </p> <p>4f Showing Professionalism <ul style="list-style-type: none"> Integrity/ethical conduct Service to students Advocacy Decision-making Compliance with school/district regulations </p>	<p>DOMAIN 3: Instruction</p> <p>3a Communicating With Students <ul style="list-style-type: none"> Expectations for learning Directions and procedures Explanations of content Use of oral and written language </p> <p>3b Using Questioning and Discussion Techniques <ul style="list-style-type: none"> Quality of questions Discussion techniques Student participation </p> <p>3c Engaging Students in Learning <ul style="list-style-type: none"> Activities and assignments Student groups Instructional materials and resources Structure and pacing </p> <p>3d Using Assessment in Instruction <ul style="list-style-type: none"> Assessment criteria Monitoring of student learning Feedback to students Student self-assessment and monitoring </p> <p>3e Demonstrating Flexibility and Responsiveness <ul style="list-style-type: none"> Lesson adjustment Response to students Persistence </p>

www.danielsongroup.org

Abb. 6.1: Danielsons „Framework of teaching“

Für die Einschätzung der Unterrichtsqualität erscheinen die Dimensionen (2) und (3) als diejenigen, welche am direktesten auf die tatsächliche Performanz im Klassenzimmer abzielen.

Relevanz und Gewichtung der Qualitätsmerkmale

Auch wenn Kataloge wie die oben beschriebenen empirisch belegte Merkmale guten Unterrichts auflisten, so bergen solcherlei Zusammenstellungen und Listen indes diverse Probleme. Weder bieten sie – wie dies didaktische Modellen leisten können – eine konkrete Handlungsanleitung oder Entscheidungshilfe für das Verhalten im Unterricht, noch ist ihnen klar zu entnehmen, wie die einzelnen Merkmale miteinander zusammenhängen, wie sie zu gewichten sind und ob sie für alle Unterrichtsfächer gleichermaßen Gültigkeit haben. Auch ist fraglich, welchen Ausprägungsgrad die Merkmale jeweils aufweisen sollen, um das Nutzungsverhalten und damit den Ertrag (im Sinne multidimensionaler Bildungswirkungen) zu begünstigen. Wie sich im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie zeigte (Helmke & Schrader, 1998), unterscheiden sich die Merkmalsprofile von Lehrkräften in sog. Optimalklassen z.T. erheblich. Dies lässt den Schluss zu, dass es kein allgemeingültiges Merkmalsprofil mit universeller Gültigkeit geben kann, welches auf alle Lehrkräfte und Lernenden, auf alle Unterrichtssituationen und Unterrichtsfächer übertragbar wäre. Vielmehr können Lehrkräfte „je nach ihren Talenten, Vorlieben und pädagogischen Orientierungen mit ganz unterschiedlichen Mustern der Unterrichtsqualität zum gleichen Ziel gelangen“ (Helmke, 2012, S. 27). Die Unterrichtsforschung ist sich darüber hinaus darin einig, dass die empirisch belegten Bedingungen für guten Unterricht zu gewissen Teilen austauschbar sind. Auch müssen für den Unterrichtserfolg nicht alle Merkmale in maximaler Ausprägung vorliegen. Entscheidend ist vielmehr das Gesamtarrangement des Unterrichts, also die Frage, wie die Merkmale in der konkreten Unterrichtssituation orchestriert sind (Helmke, 2012, S. 27).

Die Rolle der effektiven Klassenführung

Wie im Rahmen der TIMS-Video-Studie gezeigt werden konnte, lässt sich eine allgemeine Unterrichtsqualität im Sinne von Lernzuwachsen bereits anhand von drei Basisdimensionen beschreiben. Klieme und Rakoczy (2008) postulieren, dass ein guter Unterricht, welcher die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler erhöht und zugleich motivationsfördernd ist, sich auszeichnet durch

- strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung,
- unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima,
- kognitive Aktivierung, zu der je nach fachlichem Kontext z.B. die Qualität der Nutzung von Experimenten im Physikunterricht, herausfordernde, offene Aufgaben in der Mathematik und generell ein diskursiver Umgang mit Fehlern gehören kann“ (ebd., S. 228)

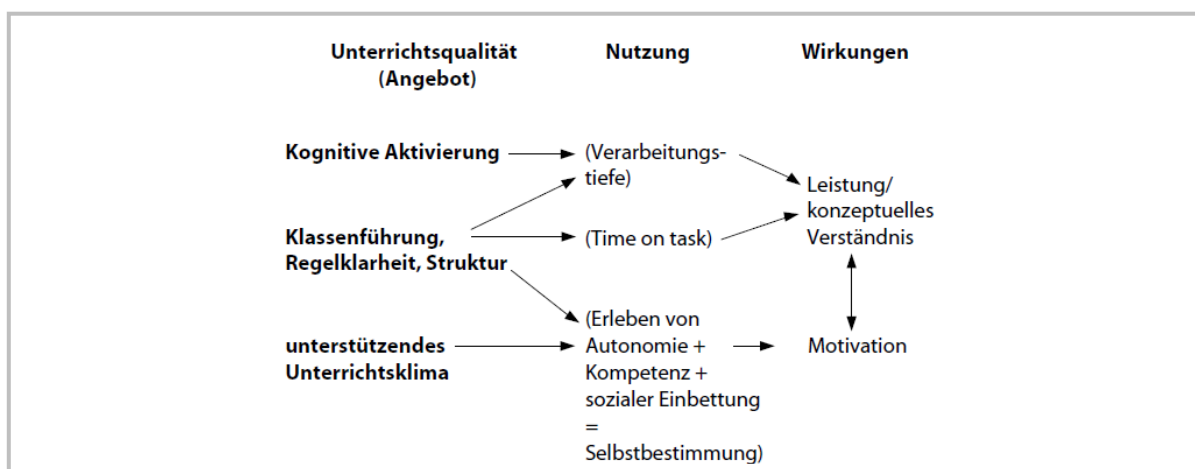


Abb. 6.2: Grunddimensionen der Unterrichtsqualität (Klieme & Rakoczy, 2008)

Wie sich in Abb. 6.2 erkennen lässt, können die Grunddimensionen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Es lässt sich vielmehr ein hierarchischer Aufbau ausmachen, innerhalb dessen der Klassenführung

sowie der Klarheit und Strukturierung ein besonderer Stellenwert zukommt. So können hohe Ausprägungen in dieser Dimension doch erheblich Einfluss auf das Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler nehmen, sei dies mit Blick auf die aktive Lernzeit oder die Verarbeitungstiefe oder mit Blick auf motivationale und affektive Faktoren. Ein klar strukturiertes und störungspräventives Lehrerverhalten stellt laut Klieme et al. (2001) „eine Grundvoraussetzung [dar], auf der kognitiv aktivierende Instruktionenprozesse aufbauen müssen, um erfolgreiches fachliches Verstehen zu ermöglichen“ (ebd., S. 54).

Auch in der internationalen Forschung wird die Bedeutung der effektiven Klassenführung empirisch belegt. So konnten Ferguson und Danielson *classroom management* als stärksten Prädiktor für Lernzuwächse von Schülerinnen und Schülern ausmachen, wobei das Merkmal der Klarheit und Strukturiertheit sich wiederum als stärkster Prädiktor für die effektive Klassenführung erwies (Ferguson & Danielson, 2014, S. 131).

Eindimensionales metrisches Modell der Unterrichtsqualität

Auf Grundlage vergleichender empirischer Forschung und unter Zuhilfenahme von Schulevaluationsdaten der Hamburger Schulinspektion wurde 2008 ein metrisches, eindimensionales Modell der Unterrichtsqualität entwickelt (Pietsch, 2008; Pietsch, 2010; Müller, Pietsch & Bos, 2011), welches es erlaubt, die Qualität von Unterricht in kriterial definierte Stufen zu unterteilen. Wie in Abb. 6.3 ersichtlich wird, bauen die einzelnen Unterrichtsqualitätsstufen auch hier hierarchisch aufeinander auf.

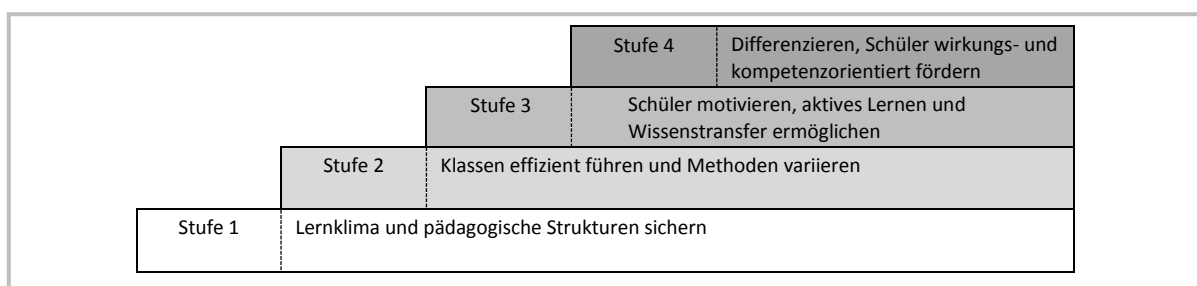


Abb. 6.3: Inhaltliche Beschreibungen der Abstufungen von Unterrichtsqualität (Pietsch, 2010, S. 140)

Es wird deutlich, dass die Anforderungen auf den einzelnen Stufen jeweils unterschiedlich anspruchsvoll sind, wobei mit wachsender qualitativer Progression auf dem Stufenmodell zugleich ein höherer methodischer Anspruch einhergeht. Gerade mit Blick auf Stufe 4 wird erkennbar, wie voraussetzungsreich Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung, welche der Gesetzgeber in Baden-Württemberg für Gemeinschaftsschulen verbindlich vorschreibt, sind. Damit Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung, greifen und zu kompetenzorientiertem Lernen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führen, müssen diese auf einem tragfähigen Fundament der Unterrichtsqualität fußen. Pietsch betont, dass ein individualisierender bzw. differenzierender Unterricht „in der Regel erst dann erfolgreich [sein wird], wenn das Lernklima in einer Klasse gut ist, Effizienz und Klarheit im Klassenmanagement gewährleistet werden und darüber hinaus aktives Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird“ (2013, S. 26).

Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts

Die Frage nach gutem Unterricht lässt sich in der Tradition der Angebots- Nutzungs-Modelle auch im Sinne der intendierten Wirkungen des Unterrichts beantworten. Diese sind multikriterialer Art: So geht es nicht nur um den Aufbau und die Erweiterung von Wissensstrukturen und Begriffsnetzen durch eigenaktive Konstruktionsprozesse (Baumert & Köller, 2000) – also um Lernprozesse, die anstelle des Erwerbs von Faktenwissens verstärkt auf Verständnis, Vernetzung und Bildung von Konzepten und Schemata abzielen –, sondern zugleich auch um die Entwicklung von lernbegünstigenden motivationalen und emotionalen Voraussetzungen (Kunter & Voss, 2011). Lehrkräften obliegt es folglich, solcherlei Lernprozesse im Rahmen der komplexen (und zu gewissen Teilen auch unvorhersehbaren) Unterrichtssituationen zu initiieren und zu steuern. Inwiefern Schülerinnen und Schüler die sich ihnen bietenden Lerngelegenheiten tatsächlich aktiv nutzen, kann in letzter Konsequenz

nicht vollständig durch die Lehrkraft sichergestellt werden, sondern wird durch die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmt. Gleichzeitig sind die Ausgestaltung der Unterrichtssituation sowie die Wahl der Unterrichtsmethoden abhängig von kontextuellen Faktoren, der Zusammensetzung der Schülerschaft sowie deren Potenzial. Somit ist Unterrichtsqualität immer auch von der Frage abhängig, ob es Lehrkräften gelingt, geeignete Strukturen zu schaffen, die verstehendes Lernen nachhaltig ermöglichen (Kunter & Voss, 2011, S. 87f.). Oser und Baeriswyl (2001) unterscheiden hierbei zwischen der Oberflächen- bzw. Sichtstruktur des Lehrens (*planning and processing of teaching*) und der Tiefenstruktur des Lernens (*planning and processing of the learning process*). Während die Sichtstruktur die Organisation des Unterrichts fokussiert und die Rahmenbedingungen, Inszenierungsmuster und methodischen Verfahrensweisen desselben berücksichtigt (also all jene Handlungen meint, die auch Außenstehenden durch Beobachtung leicht zugänglich sind), orientieren sich tiefenstrukturelle Merkmale des Lernens am konkreten Aneignungs- und Konstruktionsprozess des Lerners, nehmen also das „psychologische Aktgefüge bzw. die Artikulation des Lehr-Lern-Handelns“ (Wyss et al. 2013, S. 284) in den Blick und zielen auf die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten sowie auf die Qualität der Interaktionen zwischen den handelnden Personen. Damit rücken kognitionspsychologische Aspekte des Lehrens und Lernens im Sinne der Informationsverarbeitung in den Vordergrund. Kunter und Voss (2011) verweisen zwar darauf, dass Sicht- und Tiefenstruktur nicht völlig trennscharf voneinander abzugrenzen sind, erachten eine Unterscheidung aber dennoch für sinnvoll, da „vor allem die Forschung zur Effektivität von Unterricht zeigt, dass das Vorliegen bestimmter Sichtstrukturen und die Qualität der Tiefenstrukturen weitgehend unabhängig voneinander variieren“ (ebd., S. 87). Mit Blick auf die Lernzuwächse von Lernenden liegt Evidenz dafür vor, dass von tiefenstrukturellen Merkmalen eine wesentlich höhere Erklärungskraft ausgeht (Hattie, 2009; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Damit ist das Konzept der Unterrichtsqualität deutlich weniger determiniert durch die Oberflächen- und Sichtstruktur. So kann der bloße Einsatz bestimmter Unterrichtskonzeptionen und -methoden (z.B. Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen), Sozialformen (z.B. lehrerzentriertes Klassengespräch, Gruppenarbeit) oder Medien (z.B. Computer, Lernpläne) weder automatisch zu Unterrichtsqualität führen, noch für sich genommen die kognitiven und affektiven Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler erklären. Vielmehr entscheiden die unterhalb der Durchführungsebene stattfindenden Prozesse (z.B. Aufbereitung des fachlichen Gegenstands und die aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit demselben, die Beziehungsqualität, die Motivationsunterstützung) über die Kompetenz- und Interessensentwicklung der Schülerinnen und Schüler (Klieme 2006; Seidel et al. 2006b). Da ein und dieselbe Sichtstruktur zu ganz unterschiedlichen Interaktionen und Stimuli führen und damit Lernprozesse begünstigen oder aber auch verhindern kann, müssen Merkmale der Oberflächen- und Sichtstruktur somit stets im Zusammenhang mit weiteren Unterrichtsmerkmalen betrachtet werden.

Lehrersteuerung versus Selbststeuerung der Lernenden

Die oben dargestellten Qualitätsmerkmale lassen vermuten, dass die Lehrersteuerung insgesamt eine größere Bedeutung erfährt als die Selbststeuerung der Lernenden, als sei Unterrichtsqualität vorwiegend über qualifizierte Formen lehrergelenkter Instruktion zu erreichen. Lipowsky (2006, S. 64f.) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass durch stärker schülerorientierte und kooperative Arbeitsformen der Unterricht in seiner Effektivität gesteigert werden kann, dass dies jedoch nur erreicht wird, wenn die Lernenden über entsprechende selbstregulative Fähigkeiten verfügen und ihren Arbeitsprozess eigenständig strukturieren und steuern können. Er fordert daher, dass die „Einführung schülerorientierter Arbeitsformen [...] mit bereichsspezifischen Begleit- und Trainingsmaßnahmen für Schüler gekoppelt werden, die auf den Erwerb entsprechender Strategien und Kompetenzen abzielen“ (ebd. S. 65). Bastian argumentiert ähnlich. Er formuliert die „These von der Verantwortung des Lehrenden für die Selbstverantwortung der Lernenden“ (2007, S. 50) und sieht „eine deutlich strukturierende Aufgabe des Lehrenden als Gelingensbedingung für eine Unterrichtsform [an], in der ein möglichst hohes Maß an Selbstverantwortung bzw. Selbstregulation durch den Schüler angestrebt wird“ (ebd., S. 51). Dies erscheint für den Unterricht an Gemeinschaftsschulen besonders bedeutsam, weil die hier vermuteten (und im Rahmen des Antragsverfahrens häufig auch verschriftlichten) Unterrichtskonzepte in den

meisten Fällen Maßnahmen der Individualisierung vorsehen und somit erhöhte Anforderungen an die selbstregulativen Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern stellen.

6.3 Design und methodisches Vorgehen

Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Primäres Forschungsinteresse ist es, die Unterrichtsqualität der Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche genauer in den Blick zu nehmen. Um den Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft gerecht werden zu können, sind an den Gemeinschaftsschulen auf Ebene der Sichtstruktur verschiedene Unterrichtskonzepte und -modelle erwartbar, die mit Blick auf die Tiefenstruktur in ihrer Wirksamkeit nicht nur von kontextuellen Faktoren (z.B. Räumen, Ausstattung, Personal o.Ä.) abhängig sind, sondern zugleich bedingt sind durch das reziproke Angebots-Nutzungsverhalten einzelner Lerngruppen und deren Lehrkräfte im gemeinsamen Ko-Produktionsprozess. Der Fokus liegt daher in der Erfassung der Tiefenstruktur des Unterrichts, vor dem Hintergrund der jeweils gewählten Sichtstruktur. Einerseits soll auf diese Weise der Vergleich zwischen den Schulen möglich werden, zugleich wird das Anlegen einer kriterialen Bezugsnorm angestrebt, mithilfe derer sich Einzelschulen unabhängig von anderen Schulen einschätzen können und zugleich Ansatzpunkte für künftige Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen erhalten.

Die im Rahmen der Hamburger Schulinspektion eingesetzten Verfahren und Instrumente erscheinen für dieses Vorhaben ideal – wird hierbei doch die vorzufindende Unterrichtsqualität mittels eines standardisierten hochinferenten Instrumentes erfasst („Hamburger Bogen“, vgl. auch Kapitel 2) und kann im Anschluss auf einem eindimensionalen Qualitätskontinuum kriterial verortet werden (Pietsch, 2010; Müller & Pietsch & Bos, 2011).

Folgende Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

1. Wie ist die Unterrichtsqualität in der Metrik des Qualitätskontinuums des Hamburger Bogens verteilt?
2. Wie ist die Unterrichtsqualität in den beobachteten Unterrichtssequenzen bezüglich der Subdimensionen von Unterrichtsqualität verteilt?
3. Welcher Varianzanteil der beobachteten Unterrichtsqualität lässt sich auf Ebene der Zeit lokalisieren?
4. Sind die Schwerpunkte der Schulkonzeptionen mit den Ausprägungen der Dimensionen des Hamburger Bogens assoziiert?
5. Wie ist die Sichtweise der Akteure Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern auf die Qualität des Unterrichts?
6. Welche charakteristischen Handlungs- und Verhaltensweisen lassen sich im Schul- und Unterrichtsalltag mit Blick auf die Angebots-Nutzungsgestaltung im Unterricht feststellen?

Design

Zur Erforschung dieser Fragen findet ein Mixed-Method-Design Anwendung, in welchem Aussagen über die vorzufindende Unterrichtsqualität aus unterschiedlichen Perspektiven zusammengebracht werden. Über teilnehmende Beobachtung wird die Unterrichtsqualität an ausgewählten Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche über die Außenperspektive der Begleitforscherinnen erfasst. Dies geschieht zum einen mittels eines quantitativen Verfahrens, unter Einsatz eines standardisierten Unterrichtsbeobachtungsbogens (dem sog. „Hamburger Bogen“). Zum anderen werden diese Daten durch qualitative Verfahren ergänzt. So werden im Rahmen offener Beobachtungen charakteristische Unterrichtsszenen, welche sich inhaltlich an Konstrukten des Hamburger Bogens orientieren, ethnografisch dokumentiert. Mithilfe von halbstrukturierten Interviews (Leitfadeninterviews), die sowohl mit Schulleitungen, Lehrkräften als auch Elternteilen durchgeführt werden, wird überdies angestrebt, die Perspektive der Akteure auf den Untersuchungsgegenstand einzubeziehen.

Durch Triangulation der Daten (in Form einer ethnografischen Collage, vgl. Kapitel 2) wird schließlich ein umfangreiches Bild der Unterrichtsqualität an den Gemeinschaftsschulen gezeichnet.

	Hamburger Bogen	Leitfaden-interviews	Dokumente	verdichtete Szenen
1. Wie ist die Unterrichtsqualität in der Metrik des Qualitätskontinuums des Hamburger Bogens verteilt?	x			
2. Wie ist die Unterrichtsqualität in den beobachteten Unterrichtssequenzen bezüglich der Subdimensionen von Unterrichtsqualität verteilt?	x			
3. Welcher Varianzanteil der beobachteten Unterrichtsqualität lässt sich auf Ebene der Zeit lokalisieren?	x			
4. Sind die Schwerpunkte der Schulkonzeptionen mit den Ausprägungen der Dimensionen des Hamburger Bogens assoziiert?	x		x	
5. Wie ist die Sichtweise der Akteure Schulleitung, Lehrkräfte und Eltern auf die Qualität des Unterrichts?		X		x
6. Welche charakteristischen Handlungs- und Verhaltensweisen lassen sich im Schul- und Unterrichtsalltag mit Blick auf die Angebots-Nutzungsgestaltung im Unterricht feststellen?		X	x	x

Tab. 6.4: Übersicht Forschungsfragen und die jeweils genutzte Datenquelle

Wie Tabelle 6.4 zu entnehmen ist, liegt der Schwerpunkt des Forschungsdesigns auf den quantitativen Erhebungsverfahren.

Stichprobe

Im Sample befinden sich jeweils zwei Lerngruppen des ersten hochwachsenden Jahrgangs pro teilnehmende Gemeinschaftsschule. Da zehn Gemeinschaftsschulen im Zuge von TP 1 alltagsnah begleitet werden (vgl. Kap. 2), umfasst die Stichprobe 20 Lerngruppen ($n = 20$). Die Beobachtungen setzten in der Jahrgangsstufe 6 ein und werden in der Jahrgangsstufe 7 fortgeführt. Das zentrale Interesse gilt den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch, wobei je nach Schul- und Unterrichtskonzeption sowohl individuelle Lernzeiten (fachgebunden und nicht-fachgebunden) sowie Inputstunden berücksichtigt werden sollen. Abhängig von der jeweiligen Konzeption wird der Hamburger Bogen daher pro Kernfach zwischen 1-2 Mal pro Erhebungszeitraum eingesetzt.

Instrumente

Hamburger Bogen zur quantitativen Erfassung der Unterrichtsqualität

Die Erfassung der Unterrichtsqualität erfolgt maßgeblich mithilfe des bereits im Rahmen der Hamburger Schulinspektion eingesetzten und validierten Beobachtungsinstruments („Hamburger Bogen“), welches zumeist hochinferente Ratings auf Basis von 30 Beobachtungssitems (vgl. Tab. 6.5) verlangt. Hierbei findet eine vierstufige Ratingskala Anwendung, wobei das Skalenniveau von „trifft nicht zu“ bis hin zu „trifft zu“ reicht. Wie Stralla (2009) zeigen konnte, entsprechen die eingesetzten Items den national und international gängigen Kriterienkatalogen zur Unterrichtsqualität und bilden diese differenziert ab (Pietsch, 2010, S. 128).

Items zur Erfassung der Unterrichtsqualität (gemäß Hamburger Bogen)	
01	Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt.
02	Das Unterrichtstempo ist angemessen.
03	Der Unterricht erfolgt auf Basis eines festen Regelsystems.
04	Die Lehrkraft behält den Überblick über unterrichtsbezogene und unterrichtsfremde Aktivitäten der SuS.
05	Mit Störungen wird angemessen und effektiv umgegangen.
06	Die Arbeitsaufträge und Erklärungen sind angemessen, klar und präzise formuliert. ☞
07	Dem Unterricht liegt eine klare Struktur zugrunde.
08	Der Umgangston zwischen Lehrkraft und SuS ist wertschätzend und respektvoll.
09	Die SuS gehen freundlich und rücksichtsvoll miteinander um.
10	Die inhaltlichen und/oder methodischen Lernziele der Unterrichtsstunde sind thematisiert oder sind den SuS offensichtlich bekannt. ☞
11	Die SuS sind über den geplanten Unterrichtsablauf und die einzelnen Unterrichtsschritte informiert. ☞
12	Die Unterrichtsmethoden werden angemessen eingesetzt.
13	Der Unterricht eröffnet Freiräume für die SuS und ist nicht nur auf ein bestimmtes Ergebnis / einen bestimmten Lösungsweg fixiert. ☞
14	Der Unterricht ist so gestaltet, dass bei den SuS mehrere Sinne angesprochen werden.
15	Die SuS werden angeregt / angeleitet, den Unterricht aktiv mitzugestalten, oder sie gestalten den Unterricht aktiv mit.
16	Die SuS erhalten gezielt die Möglichkeit Lern- und Arbeitstechniken zu erwerben.
17	Den SuS wird die Möglichkeit gegeben, kommunikative Fähigkeiten (und Fertigkeiten) zu lernen bzw. anzuwenden.
18	In den Unterricht sind der Erfahrungshorizont, und/oder die Interessen der SuS einbezogen.
19	Im Unterricht werden fachübergreifende Zusammenhänge aufgezeigt. ☞
20	Die SuS bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen fördern. ☞
21	Im Unterricht wird ein klarer Bezug zu Alltag und/oder Beruf verdeutlicht.
22	Die SuS arbeiten (zeitweise) selbstorganisiert an vorgegebenen Aufgaben. ☞
23	Die SuS arbeiten (zeitweise) selbstgesteuert. ☞
24	Die Reflexion eigener Lernprozesse ist Bestandteil des Unterrichts. ☞
25	Mit Schülerfehlern wird angemessen umgegangen.
26	Die SuS erhalten differenzierte Leistungsrückmeldungen.
27	Individuelle Lernfortschritte und/oder Verhaltensweisen werden durch Lob und Ermutigung verstärkt.
28	Die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen SuS werden in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt.
29	Die SuS werden entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen gefördert.
30	Das Erreichen der Lernziele wird angemessen überprüft. ☞
	Erläuterung: ☞ = Zur Erfassung dieser Items dürfen Kontextinformationen (z.B. durch Nachfragen bei Lehrkräften und/oder Schüler/innen oder Sichtung des Materials) einbezogen werden.

Tab. 6.5: Übersicht Beobachtungssitems zur Erfassung der Unterrichtsqualität (Leist et al, 2010)

Zur besseren Handhabung der Items liegen bereits akzentuiert formulierte Indikatoren vor, die ihrerseits in „Kernindikatoren“ und „Nebenindikatoren“ gestaffelt sind. Gemäß den Verfahrensweisen der Hamburger Schulinspektionsforschung kann das Vorkommen oder Fehlen eines Nebenindikators für sich allein jedoch noch nicht über das betreffende Kriterium entscheiden. Wird indes ein Kernindikator erfüllt oder nicht erfüllt, so erhält man einen positiven bzw. negativen Hinweis mit Blick auf das zu ratende Kriterium. Grundlage des Ratings ist eine 40-minütige Beobachtungssequenz im Feld, wobei das Rating unmittelbar im Anschluss an die Beobachtung erfolgt. Zumeist handelt es sich dabei um Einzelratings, wobei regelmäßige Raterschulungen und in-vivo-Doppelbeobachtungen zur Sicherung eines gemeinsamen Bewertungsmaßstabs eingezogen werden (vgl. Kap. 2).

Teilstrukturiertes Interview

Im Zuge der Leitfadeninterviews werden im Bereich Unterrichtsqualität ebenfalls zwei erzählgenerierende Impulse gesetzt, welche es den Akteuren (Schulleitungen, Lehrkräften und Elternteilen) ermöglichen soll, ihre Wahrnehmungen des Unterrichtes und dessen Qualität zu äußern. Die Offenheit der Impulse gestattet es den interviewten Personen, diejenigen Aspekte der Unterrichtsqualität in den Vordergrund zu rücken, die subjektiv bedeutsam erscheinen.

Folgende Leitfragen werden in diesem Zusammenhang gestellt:

- Wie nehmen Sie den Unterricht an Ihrer Schule wahr? (SL, LK)
- Was wird an Ihrer Schule getan, um die Unterrichtsqualität weiter zu entwickeln? (SL, LK)
- Was berichtet Ihr Kind vom Unterricht an der Schule? Was bekommen Sie als Eltern aus dem Unterricht mit? (E)
- Was läuft ihrer Meinung nach im Unterricht gut? Welche Entwicklungsbereiche sehen Sie? (E)

Verdichtete Szenen

Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung nehmen die Begleitforscherinnen vielfältige Situationen und Handlungsweisen innerhalb des Unterrichtsalltags wahr. Mittels der Verschriftlichung solcher Szenen soll es ermöglicht werden, typische Handlungsmuster und -skripts plastisch einzufangen und diese im Sinne einer erweiterten Deutung der quantitativen Daten nutzbar zu machen (vgl. Kapitel 2).

Zeit- und Arbeitsplan

In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 6.6) können die Zeitpunkte und Zeitspannen der Datenerhebungen, der Datenanalyse und -dokumentation entnommen werden.

Jahr	2013		2014				2015				2016		
	Quartal	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04	01	02
Vorbereitung und Organisation		x	x										
Raterschulung			x	x	x	x	x	x	X				
Quantitative Erhebung (Hamburger Bogen)					x	x	x	x	X				
Qualitative Erhebung (verd. Szenen)			x	x	x	x	x	x	X				
Interviews						x	x	x					
Auswertungen							x	x	X	x	x		
Datenanalyse										x	x		
Dokumentation											x	x	x
Abschlussbericht													x

Tab. 6.6: Zeitplan der anstehenden Arbeiten

Um eine möglichst hohe Standardisierung zu erreichen, sind im Zuge der quantitativen Unterrichtsbeobachtung die Erhebungszeiträume festgelegt. In einem alternierenden Modus werden dabei Daten für beide Lerngruppen an einer Gemeinschaftsschule erhoben. In jedem Erhebungszeitraum sind sog. „Kernerhebungsphasen“ und „Nacherhebungsphasen“ definiert, wobei von den „Nacherhebungsphasen“ möglichst nur bei zeitlichen Engpässen Gebrauch gemacht werden soll. Durch das alternierende Vorgehen soll sichergestellt werden, dass die Erhebungen in etwa gleichem zeitlichen Abstand erfolgen (vgl. Kapitel 2).

Auswertungsstrategie

Zu Forschungsfrage 1

Für die Beantwortung von Forschungsfrage 1 ist vorgesehen, die beobachteten Unterrichtssequenzen den Stufen von Unterrichtsqualität (Pietsch, 2010) zuzuordnen. Dazu werden mithilfe der Itemschwierigkeitsparameter des bereits bestehenden IRT-Modells (Pietsch, 2010) und den anhand der Doppelbeobachtungen geschätzten Raterparameter fixierte Multifacetten-Rating-Scale-Modelle bzw. Multifacetten-Partial-Credit-Modelle (Eckes, 2011) erstellt. Eine Anwendung der Modelle auf die erhobenen Ratings liefert u.a. eine Verortung des beobachteten Unterrichts auf oben beschriebenen Stufen.

Zu Forschungsfrage 2

Zunächst werden die in der Hamburger Studie explorativ ermittelten sechs Subdimensionen deskriptiv bzgl. der Verteilung entsprechender Skalenwerte analysiert. Mit konfirmatorischen Faktorenanalysen (Brown, 2006) wird im Anschluss die Faktorstruktur abgesichert.

Zu Forschungsfrage 3

Für Forschungsfrage 3 sind hierarchisch lineare Modellierungen notwendig, da es sich um einen geclusterten Datensatz handelt: Auf Ebene 1 variiert die Zeit, wohingegen lehrkraftbezogene Variablen erst auf Ebene 2 und schulbezogene Variablen auf Ebene 3 variieren (Snijders & Bosker, 2012). Der Intraklassenkorrelationskoeffizient für Level 1 gibt den aufgeklärten Varianzanteil durch den Prädiktor ‚Zeit‘ an der Gesamtvarianz an.

Zu Forschungsfrage 4

Hierzu werden die aus den Dokumentenanalysen und Interviews zu Verfügung stehenden qualitativen Daten mittels eines Kategoriensystems in Anlehnung an die Subdimensionen des Hamburger Bogens kodiert, sodass ein sechsstufiger Faktor mit den Subdimensionen des Hamburger Bogens als Stufen entsteht, der die jeweilige Schwerpunktsetzung der Schule wiedergibt. Dummy codiert werden diese Schwerpunkte als Level-3-Prädiktoren in oben geschilderte hierarchisch lineare Modelle aufgenommen.

Zu Forschungsfrage 5 und 6

Um diese Frage zu beantworten, werden die ermittelten Daten (aus Interviews und offener Unterrichtsbeobachtung) mittels qualitativer Auswertungsverfahren analysiert. Hierbei kommt v.a. die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) zur Anwendung. Theoriegeleitet wird der Blick auf das Datenmaterial vorgenommen, welches in verschiedenen Textformaten vorliegt (Transkripte, verdichtete Szenen). Mittels der Analysesoftware MAXQDA soll schließlich die Analyse der Daten erfolgen.

6.4 Stand der Arbeiten – Ausblick

Sowohl hinsichtlich der quantitativen als auch der qualitativen Datenerhebung sind bereits wesentliche Schritte erfolgt.

Teilnehmende Beobachtung – quantitativ und qualitativ

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind im Zuge der quantitativen Datengewinnung bereits zwei Erhebungswellen vollständig durchlaufen; eine dritte Erhebungswelle wird im Frühjahr 2015 abgeschlossen. Bis zum Ende des Schuljahres 2015/2016 werden zwei weitere Erhebungswellen der hochinferenten Unterrichtsbeobachtung durchgeführt, wobei die qualitätssichernden Maßnahmen (Raterschulungen, In-Vivo-Doppelbeobachtungen) parallel stattfinden werden. Darüber hinaus werden bis zum Schuljahresende weitere verdichtete Szenen zu den bereits vorliegenden hinzukommen und auf diese Weise das quantitative Datenmaterial qualitativ ergänzen. Erste Datenauswertungen haben bereits begonnen (v.a. Einlesen der Daten) und werden im Frühjahr 2015 fortgeführt.

Interviews

Die geplanten teilstrukturierten Interviews sind mehrheitlich bereits durchgeführt worden, wobei die noch ausstehenden Interviews (vornehmlich Elterninterviews) voraussichtlich noch im Januar 2015 stattfinden werden. Große Teile der vorliegenden Interviews wurden bereits transkribiert und anonymisiert, sodass sie nun für die Codierung bereitstehen. Sobald die Codierung erfolgt ist, kann das Datenmaterial genauer analysiert und ausgewertet werden.

6.5 Literatur

- Babu, S. & Mendro, R. (2003). *Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in a state assessment program*. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (auch online unter: URL: <http://www.dallasisd.org/cms/lib/TX01001475/Centricity/Shared/evalacct/research/articles/Babu-Teacher-Accountability-HLM-Based-Teacher-Effectiveness-Indices-2003.pdf>, [14.12.2014]).
- Baumert, J. & Köller, O. (2000). Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 271–315). Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. & Rheinberg, F. (2006). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Auflage) (S. 296-334). Weinheim: Beltz.
- Brophy, J. (2000). *Teaching (Educational Practices Series Vol. 1)*. Brüssel: International Academy of Education (IAE).
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice. A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eckes, T. (2011). *Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments. Language testing and evaluation*. Frankfurt: Lang.
- Einsiedler, W. (2002). Das Konzept "Unterrichtsqualität". *Unterrichtswissenschaft* 30(3), 194–196.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Ferguson, R. & Danielson, C. (2014). How Framework for Teaching and Tripod 7Cs Evidence Distinguish Key Components of Effective Teaching. In T. Kane, K. Kerr & R. Pianta (Hrsg.), *Designing Teacher Evaluation Systems: New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project*. (S. 98-143). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferguson, R. & Hirsch, E. (2014). How Working Conditions Predict Teaching Quality and Student Outcomes. In T. Kane, K. Kerr & R. Pianta (Hrsg.), *Designing Teacher Evaluation Systems: New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project* (S. 332-382). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gates Foundation (2010). *Learning about Teaching. Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*. (auch online unter: URL: http://www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings-Research_Paper.pdf, [14.12.2014]).
- Gates Foundation (2012). *Gathering Feedback for Teaching. Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains* (auch online unter: URL: http://www.metproject.org/downloads/MET_Gathering_Feedback_Practitioner_Brief.pdf, [14.12.2014]).
- Gates Foundation (2013). *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching. Culminating Findings from MET Project's Three Year Study* (auch online unter: URL: http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf, [14.12.2014]).
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating on achivement*. London, New York: Routledge.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1998). Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie SCHOLASTIK. *Pädagogik*, 50(6), 25–30.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. Orientierungsband, (4. überarb. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kane, T. & Staiger, D. (2008). *Estimating Teacher Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation*, NBER Working Paper 14607 (auch online unter: URL: <http://www.dartmouth.edu/~dstaiger/Papers/w14607.pdf>, [14.12.2014]).
- Kane, T. McCaffrey, D., Miller, T. & Staiger, D. (2013). *Have We Identified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation (auch online unter: <http://www.billmeyer.com/> [14.12.2014]).

- URL:http://www.metproject.org/downloads/MET_Validating_Using_Random_Assignment_Research_Paper.pdf), [14.12.2014].
- Kane, T. J., Kerr, K. A., Pianta & R. C. (2014): Designing Teacher Evaluation Systems. New Guidance from the 'Measures of Effective Teaching' Project. San Francisco: Jossey-Bass.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: ‚Aufgabenkultur‘ und Unterrichtsgestaltung. In BMBF (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43-57). Bonn: BMBF.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765-773.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik* (S. 333-359). Opladen: Leske u. Budrich.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85-113). Münster: Waxmann.
- Lanahan, L., McGrath, D. J., McLaughlin, M., Burian-Fitzgerald, M. & Salganik, L. (2005). *Fundamental problems in the measurement of instructional processes: Estimating reasonable effect sizes and conceptualizing what is important to measure*. Washington: American Institutes (auch online unter URL: http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/AERA2005Fundamental_Problems11_0.pdf, [14.12.2014].
- Leist, S., Töpfer, T., Bardowieckz, S., Pietsch, M. & Tosana, S. (2010): *Handbuch zur Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion Hamburg*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring Schulinspektion.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an - empirische Evidenz für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-70.
- Lipowsky, F. (2007a). Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 35 – 49). Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 11. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, F. (2007b). Was wissen wir über guten Unterricht? In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege und Werkzeuge*. Friedrich Jahresheft XXV (S. 26 – 30). Seelze: Friedrich.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73-101). Berlin: Springer.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen- Scriptor (auch online unter: URL: <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9287.html>, [14.12.2014].
- Müller, S., Pietsch, M. & Bos, W. (2011). *Schulinspektionen in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster: Waxman.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 26(3), 237-257 (auch online unter: URL: <http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/002/834/127%20-%20Nye%20B%20Hedges%20L%20V%20Konstantopoulos%20S%20-%282004%29.pdf>, [14.12.2014].
- Oser, F. et al (1997). *Choreographien unterrichtlichen Lernens*. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition) (S. 1031 – 1065). Washington: American Educational Research Association.
- Pietsch, M. (2008). Struktur und Entwicklung von Unterrichtsqualität. Das Qualitätsstufenmodell des Unterrichts der Schulinspektion Hamburg. *Hamburg macht Schule*, 20(3-4), 52-53 (auch online unter: URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/1087474/data/bsb-hms-heft-3-4-2008.pdf>, [14.12.2014].
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 121-148.
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3-26). Berlin: Springer.
- Reusser, K. & Pauli, C. (1999). *Unterrichtsqualität. Multideterminiert und multikriterial*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (Hrsg.) (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Dalehefte, I., Herweg, C., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2006a). Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Videostudie. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), 799-821.

- Seidel, T., Prenzel, M., Rimmel, R., Schwindt, K., Kobarg, M., Herweg, C. & Dalehefte, I. M. (2006b). Unterrichtsmuster und ihre Wirkungen. Eine Videostudie im Physikunterricht. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 99-123). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed). Los Angeles: Sage.
- Stralla, M. (2009). *Die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen der deutschen Schulinspektion. Analyse des Kerninstruments zur Beurteilung der Schulqualität*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik - Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000). Effective educational practices. *Educational practices series*, 3, 1–24 (auch online unter: URL: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03e.pdf>, [14.12.2014]).
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Wyss, C., Kocher, M. & Baer, M. (2013). Erwerb und Erfassung unterrichtlicher Kompetenzen im Lehrstudium und im Übergang zum Beruf. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 283-301). Münster: Waxmann.

7. Texte und Aufgaben zur Leseförderung als Qualitätsmerkmale des Bildungsangebots im individualisierten Deutschunterricht an Gemeinschaftsschulen

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

7.1 Problemstellung: Bildungsangebote des Lesens im Deutschunterricht an Gemeinschaftsschulen untersuchen

Mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg wurden Rahmenbedingungen geschaffen, die den individuellen Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern größeren Raum verschaffen. Durch eine systematische Individualisierung des Unterrichts und den Einsatz kooperativer Lernformen innerhalb heterogener Lerngruppen soll einem kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnis Rechnung getragen werden. Prengel (2010) und Reusser (2013, S.21ff.) beschreiben heterogene Lerngruppen als Grundphänomen im Schulalltag, das zu allen Zeiten präsent war und die Lehrpersonen vor enorme didaktische Herausforderungen stellte. Bereits in den traditionellen Schulsystemen sei die Notwendigkeit optimaler Passung von Angebot und Nutzung im Unterricht erkannt worden, um ein nachhaltiges Lernen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, Neigungen und Begabungen zu gewährleisten. Jedoch ging das bildungspolitische Bestreben bisher dahin, über Selektion und Separation möglichst homogene Lerngruppen zu schaffen. Erst in neuerer Zeit wird der Begriff *Heterogenität* dahingehend gedeutet, dass das Unterschiedliche als gleichberechtigt und das Vielfältige als erwünscht verstanden wird (ebd.). Im Kontext des theoretischen Rahmenmodells, das dem Gesamtprojekt zu Grunde liegt (vgl. Kapitel 1), handelt es sich bei den Unterrichtsmaterialien, die in Gemeinschaftsschulen zum Einsatz kommen, um Elemente auf der Ebene der Bildungsangebote. Diese Bildungsangebote haben sich gleichermaßen an den bildungspolitischen Vorgaben, den didaktischen Konzeptionen der Fächer und den institutionellen Rahmenbedingungen der Einzelschule zu orientieren. Dabei fokussieren die zehn Gemeinschaftsschulen im Teilprojekt 1 in ihren schuleigenen Konzeptionen eine systematische Individualisierung des Unterrichts als Strategie des Umgangs mit Heterogenität. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die curriculare Leseförderung im Prinzip der Individualisierung des Unterrichts adaptiert wird.

Im Hinblick auf die beschriebenen Voraussetzungen der zehn Einzelschulen, wendet sich die vorliegende Studie einer deskriptiven Analyse von Lernangeboten zur individualisierten Leseförderung im Deutschunterricht zu. Dabei sollen die Materialien, die im Unterricht zum Einsatz kommen, im Kontext der Professionalität der Lehrkräfte und den Dimensionen von Unterrichtsqualität untersucht werden.

Abbildung 7.1 zeigt ein Modell, das der fachdidaktischen Untersuchung im Fach Deutsch zugrunde liegt.

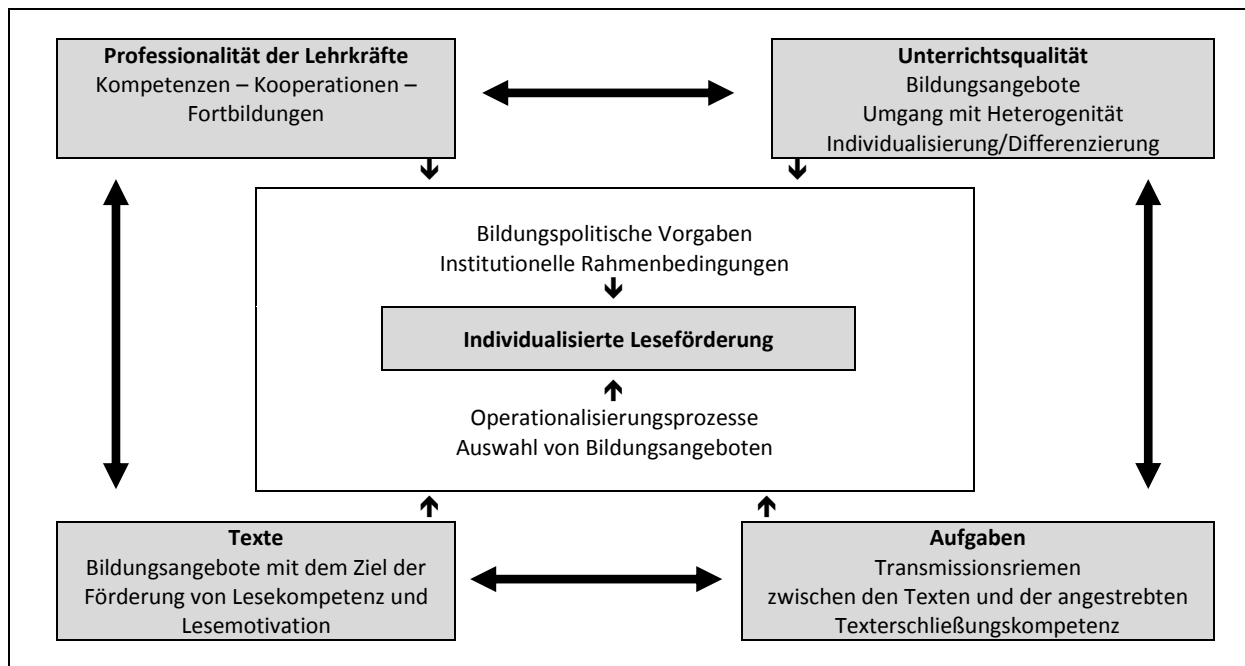


Abb. 7.1: Bildungsangebote der Leseförderung im Kontext ihrer Rahmenbedingungen

Den primären Forschungsgegenstand bilden dabei die Aufgabenarrangements einer thematischen Einheit pro Einzelschule, wenn der Schwerpunkt dieser Einheit eindeutig im Bereich der Leseförderung verortet werden kann. Als Aufgabenarrangements gelten in diesem Bericht die Sachtexte und literarischen Texte, die in der thematischen Einheit zum Einsatz kommen sowie alle Aufgaben und Arbeitsanweisungen, die zur Bearbeitung dieser Texte bereitgestellt werden. Der Fokus liegt dabei auf erkennbaren Differenzierungsstrategien, die ihrerseits Aufschluss über den Grad der Individualisierung der Leseförderung geben können (vgl. Abschnitt 3). Fachliche und fächerübergreifende Differenzierungsstrategien können sowohl in den Texten, den Einzelaufgaben als auch in den Arbeitsanweisungen identifiziert werden (vgl. Abschnitt 3). In der Konsequenz erfolgt die Analyse erkennbarer Differenzierungsstrategien auf allen genannten Ebenen.

Das Ziel einer solchen deskriptiven Untersuchung der Unterrichtsmaterialien ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welchen Grad der Individualisierung die Leseförderung erreicht und welche fachlichen Konzepte der Leseförderung sich in den Aufgabenarrangements der individualisierten Leseförderung spiegeln (vgl. Abschnitt 4). Ein weiteres Forschungsdesiderat wendet sich der Perspektive von Lehrkräften im Hinblick auf die Auswahl und Operationalisierung von Zielen und Inhalten für den Unterricht zu. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass sich in der Auswahl von Texten und den sie flankierenden schriftlichen Aufgaben und Arbeitsanweisungen verdichtet, wie Lehrkräfte die Begriffe *Heterogenität* und *individualisierter Unterricht* im Hinblick auf die Leseförderung subjektiv deuten.

Subjektiven Deutungen des Heterogenitätsbegriffs gewinnen für die Leseförderung insofern an Bedeutung, als sich von ihnen ableiten lässt, wie differenziert Lehrkräfte die Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler, an die es anzuknüpfen gilt, wahrnehmen. Hier seien im Speziellen auf die differenziellen Lesekompetenzen und Lesemotivationen als Determinanten einer sich entwickelnden Texterschließungskompetenz (vgl. Abschnitt 2) verwiesen. Eine Rekonstruktion fachdidaktischer Grundhaltungen von Lehrkräften zu individualisiertem Unterricht lässt Einblicke gewinnen, welche Inhalts- und Prozessdesigns (vgl. Abschnitt 3) Lehrkräfte für die Leseförderung entwickeln und gibt somit Antworten auf die Frage, wie Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen Inhalte und Zielsetzung(en) im Hinblick auf die individualisierte Leseförderung operationalisieren.

In diesem Kontext ist von Bedeutung, auf welchen Zielsetzungen Operationalisierungsprozesse von Lehrkräften beruhen, auf welches differenzielle Wissen sie dabei zurückgreifen und in welchem Maß dieses Wissen in die Operationalisierungsprozesse einfließt. Eine Gegenüberstellung von Aufgabenarrangements und den generierten Aussagen der Lehrkräfte kann Aufschluss darüber geben, in welcher Weise die Konzeptionen, die Einzel-

schulen formulieren, auf der Mikroebene des Unterrichts greifen. Mögliche Sichtweisen von Lehrkräften zur individualisierten Leseförderung werden anhand leitfadengestützter Interviews entfaltet (vgl. Abschnitt 2). Die gesammelten Daten werden trianguliert, um möglichst konzise und präzise die Bedeutung von Texten und Aufgaben(arrangements) als Qualitätsmerkmale individualisierter Leseförderung und als exemplarische Beispiele von Bildungsangeboten im Unterricht an Gemeinschaftsschulen zu erfassen. Von besonderem Interesse ist dabei summarisch, inwiefern sich im Kontext der bildungspolitischen Vorgaben für Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg sowie den institutionellen Rahmenbedingungen der Einzelschulen neue Anforderungen für die Leseförderung im Literaturunterricht ergeben und in welcher Weise Lehrkräfte diesen Anforderungen gerecht werden (können).

7.2 Forschungsstand

Lesen als individueller Lernprozess im Kontext des konstruktivistischen Lernverständnisses

Das Verständnis von Lernen im Kontext von Schule und Unterricht hat sich, was die Lehr- und Lernforschung betrifft, in den letzten Jahrzehnten grundlegend geändert. Reusser et al. formulieren diesbezüglich: „Im Unterschied zu einem (behavioristischen) Verständnis von Lernen als einem vorwiegend abhängigen, reproduktionsorientierten und primär fremdgesteuerten Vorgang, wird heute (aus kognitiv-konstruktivistischer Sicht) Lernen als interaktiver, idealerweise selbstregulierter, problemorientierter und vor allem eigenaktiver sowie konstruktiver Prozess verstanden“ (Reusser et al., 2013, S.120). Im didaktischen Diskurs des Fachs Deutsch spiegelt sich dieses Verständnis von Lernen in vielfältiger Weise. Im Fokus der Leseförderung wird Lesen als komplexer Lernprozess verstanden, der sich höchst individuell, auf mehreren Ebenen und in ständiger Interaktion mit der (schulischen) Umwelt kumulativ vollzieht (vgl. Rosebrock & Nix, 2008). Als Ziel des Lese(lern)prozesses soll im Folgenden der Begriff der *Texterschließungskompetenz* gelten, die aus dem Erkennen von Textelementen und ihrer Deutung resultiert (zusammenfassend z.B. Winkler, 2012; Leubner & Saupe, 2012; Köster, 2007; Ossner, 2006; Kammler, 2006; Artelt, 2005; DESI, 2003/04; PISA, 2000). In der Tradition des Literaturunterrichts tritt zur Entwicklung der Texterschließungskompetenz eine ästhetische Dimension des Lesens, die ein Lernen abseits des Beobachtbaren, Quantifizierbaren und Messbaren konstatiert (Spinner 1994). Übereinstimmend wird in beiden Forschungsbereichen die Bedeutung der Individualität innerhalb von Lernprozessen betont.

Lesen als kognitiv und ästhetisch-motivational geprägter Lernprozess

Bereits in Abschnitt 1 wurde das Verständnis von Lernen als überwiegend reproduktionsorientiertem und primär fremdgesteuertem Prozess früherer behavioristischer Sichtweise als überholt dargestellt.

Unter diesem Aspekt soll im Folgenden zunächst der Lese(lern)prozess anhand des Modells der Leseförderung von Rosebrock & Nix (2008) erläutert werden.

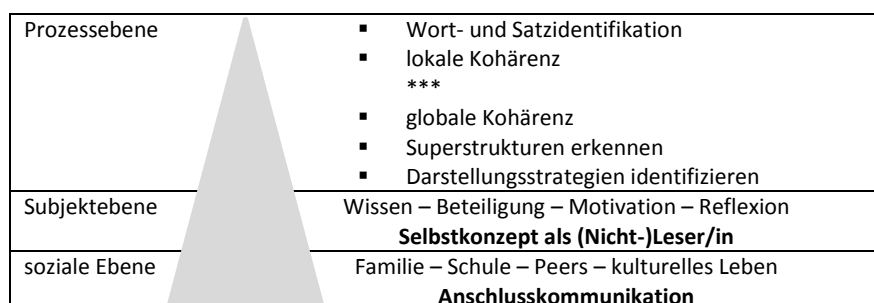


Abb. 7.2: Mehrebenen-Modell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2008)

Darin erkennbar wird das Lesen als komplexer Prozess verstanden, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht, wobei sich diese Ebenen konzentrisch um die Wort- und Satzidentifikation im Zentrum des inneren Kreises (Prozessebene) anordnen. Um die Wort- und Satzidentifikation herum entwickeln sich lokale Kohärenzen. An

sie schließen sich globale Kohärenzen, das Erkennen von Superstrukturen und das Identifizieren von Darstellungsstrategien an. Artelt & Dörfler (2007) beschreiben diese Prozessebenen in ähnlicher Weise als Fähigkeit, die sowohl hierarchieniedrige (Lesefertigkeit) als auch hierarchiehöhere Leseprozesse (Leseverständnis, Textverstehen, Fähigkeit, aus Geschriebenem den Sinngehalt zu entnehmen) umfasst. Sie verweisen zudem darauf, dass sich diese Stufen zunächst aufeinander aufbauend entwickeln und in der Regel ab dem letzten Drittel der Grundschule automatisiert ablaufen. Allerdings kann das Verständnis von Texten (dauerhaft) scheitern, wenn einzelne Teilfähigkeiten nur unzureichend entwickelt wurden. Rosebrock und Nix sehen das Lesen nicht nur auf der eigentlichen Prozessebene, sondern stellen die Prozessebene in Bezug zur Subjekt- und Sozialebene. Damit meinen sie, dass Lesen nicht nur vom kognitiven Leseprozess geprägt ist. Vielmehr ist der Leser als Subjekt am Leseprozess beteiligt und entwickelt beim Lesen individuelle mentale Modelle, die geprägt sind vom eigenen Vor-Wissen und dem Grad der Beteiligung am Textinhalt. Solche mentalen Modelle, die beim Lesen unweigerlich entstehen, können als „Produkte“ einer ästhetischen Auseinandersetzung mit Textinhalten verstanden werden (vgl. Spinner, 1994). Sie beruhen in unterschiedlichem Maß auf einer affektiven und intellektuellen Beteiligung der Leser am Text und erfordern gleichzeitig deren Motivation und Reflexion. Diese Dimension des Lesens in den didaktischen Blick zu nehmen, kommt im Unterrichtsgeschehen insofern besondere Bedeutung zu, da Schülerinnen und Schüler auf dieser Ebene ein Selbstkonzept als (Nicht-)Leser entwickeln. Der Austausch mit anderen im kulturellen Leben (Schule, Familie, Peers) über das Gelesene im Sinne einer Anschlusskommunikation bietet dem Leser die Möglichkeit, das eigene Textverstehen zu relativieren und zu intensivieren.

Übereinstimmend kristallisieren sich *Lesekompetenz* und *Lesemotivation* als zwei Komponenten der Leseförderung im Literaturunterricht heraus, die eine gelingende Texterschließungskompetenz entscheidend beeinflussen und die es im Unterricht zu fördern gilt. Dabei werden sie als Teile eines Ganzen verstanden, die sich auf jeder der genannten Ebenen des Leseprozesses in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung zeigen. Beide Komponenten sind weder hierarchisch zu deuten noch im Sinne zweier parallel verlaufender Entwicklungsprozesse zu verstehen. Vielmehr stehen Lesekompetenz und Lesemotivation in engem Bezug zueinander und bedingen sich gegenseitig. Verschiedene Leseförderprogramme nehmen diesen wechselseitigen Bezug in den Blick und setzen sich ganz bewusst mit den Wirkungsweisen unterschiedlichen Lesematerials, ansprechenden Lernumgebungen, technischen Mitteln, aber auch zeitlicher und personeller Ressourcen im Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz auseinander (Garbe 2010).

Kognitive und metakognitive Lernstrategien innerhalb der Leseförderung

In Anlehnung an das integrative Prozessmodell von Schiefele & Pekrun (1996), das die Wirksamkeit kognitiver und metakognitiver Lernstrategien im Kontext fremd- und selbstgesteuerten Lernens veranschaulicht, soll im Folgenden verdeutlicht werden, wie diese Lernstrategien im Prozess des Lesens in Erscheinung treten. Um Texte in ihrer Gesamtheit zu verstehen, wenden Leser während des Leseprozesses bestimmte Verfahren an, die übereinstimmend als *Lesestrategien* bezeichnet werden. Lesestrategien strukturieren Teilprozesse des Lesens und fördern die Leseroutine (Baurmann, 2009).

Je sicherer die Leser solche Lesestrategien beherrschen und je flexibler Lesestrategien in Leseoperationen angewendet werden können, umso eher können sie den Leser zu Lösungen im Leseprozess führen. Lesestrategien werden auch bei Mandl & Friedrich (2006) in kognitive und metakognitive Strategien unterschieden. Kognitive Strategien werden in Form von Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien und Elaborationsstrategien dann angewandt, wenn z.B. durch wiederholtes Lesen Textsequenzen besser verstanden werden sollen, Textsequenzen zusammengefasst werden, um den Leseprozess besser zu organisieren oder Textstellen paraphrasiert werden, um sie mit dem Vorwissen des Lesers zu verknüpfen. Zeit- und Arbeitspläne, gewinnen hier im Hinblick auf individualisierten Unterricht besondere Bedeutung, da sie den organisatorischen Rahmen liefern, in dem Schüler strategische Prozesse im Umgang mit Texten möglichst selbständig koordinieren sollen. Metakognitive Strategien, wie Mandl und Friedrich sie definieren, dienen der Regulation des eigenen Lese- und Textverstehensprozesses. Dabei beinhaltet die Planungsstrategie, dass der Leser sich selbst Ziele setzen kann, eigene Fragen an den Text formuliert, die Verstehensanforderung des Textes kennt und geeignetes Vorwissen akti-

viert. Dementsprechend erfolgt die Auswahl weiterer geeigneter Strategien. Die Überwachungsstrategie kontrolliert das eigene Lesen dahingehend, dass z.B. mit Fragen an den Text geprüft wird, ob das Gelesene verstanden wurde. Strategien der Regulation zielen in engem Bezug zur Überwachungsstrategie darauf ab, die eigene Lesetätigkeit permanent den Anforderungen des Textes anzupassen und auftretenden Problemen im Lese- und Verstehensprozess zu bewältigen.

Grundsätzlich sind Lesestrategien, entsprechend allgemeiner Modelle der Selbstregulation beim Lernen, vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen wirksam. Laut Badel (2009) sind in den verschiedenen Phasen des Lesens ständig kognitive und metakognitive Strategien wirksam. So ist es vor dem Lesen wichtig, eine Vorstellung der Anforderung des Textes zu entwickeln, eine geeignete Lesehaltung einzunehmen und das eigene Vorgehen mit dem Text zu planen. Daraus leitet der Leser idealerweise ab, welches Vorwissen aktiviert werden muss, formuliert bereits Fragen an den Text und Hypothesen zum Text. Während des Lesens wird das eigene Lesen permanent überwacht und die im Text enthaltenen Informationen mit dem eigenen Vorwissen in Bezug gesetzt. Treten Probleme in Form von Verständnislücken auf, wird das weitere Lesen strategisch dem angepasst, was zur Problemlösung dient. In der Phase nach dem Lesen überprüft der Leser, ob eigene Fragen bzw. Erwartungen an den Text bestätigt wurden, fasst das Gelesene zusammen und entwickelt eine eigene Vorstellung des Textes. Sogenannte gute Leser verfügen über eine hohe Anzahl kognitiver und metakognitiver Lesestrategien und wenden diese routiniert an. Bei schwachen Lesern müssen Lesestrategien konsequent trainiert werden, um die Lesekompetenz dauerhaft zu verbessern.

Schriftliche Aufgabenstellungen, die in der Dokumentenanalyse untersucht werden, haben an sich Planungs-, Überwachungs- und Regulationscharakter. Gleichzeitig wollen sie aber auch die kognitiven und metakognitiven Lesestrategien der Schüler im Verstehensprozess von Texten fördern. Lesestrategien können also als Lösungsstrategien zum Decodieren und Verstehen komplexer Texte verstanden werden. Besondere Bedeutung hat hier die Modellierung der lesebegleitenden Aufgaben von Artelt & Dörfler 2007). Sie betonen die Bedeutung von offener und geschlossener Aufgabenstellung in Verbindung mit der Komplexität möglicher Lösungen bzw. Lösungswege. Dabei verweisen sie darauf, dass der Anspruch einer Aufgabe im Verstehensprozess oft falsch eingeschätzt wird. Je abstrakter und unspezifischer die Instruktion, desto einfacher ist es, sie zu formulieren. Der (ungeübte) Leser benötigt aber präzise Aufgabenkonstruktionen in klar umrissenen Feldern, um den eigenen Verstehensprozess zu organisieren und die dafür nötigen Lesestrategien zu aktivieren.

Zusammenfassend sollten schriftliche Aufgabenstellungen, die den Leseprozess begleiten, vielfältige Lesestrategien vermitteln, unterstützen und trainieren. Sie sollten vor, während und nach dem Lesen zum Einsatz kommen, um Strategien dort zu positionieren, wo der Leser sie verorten soll. Damit Lesestrategien zur Wirkung kommen können, müssen lesebegleitende Aufgaben präzise formuliert werden und verdeutlichen, zu welcher Dimension des Textes Bezug genommen wird. Dabei muss der Umfang der Leseaktivität durchgehend angemessen sein.

Curriculare Leseförderung zwischen Kognition, Motivation und Kompetenzorientierung

Dem fachdidaktischen Verständnis von Lesen als einem gleichermaßen kognitiv und ästhetisch- motivational geprägten, individuellen Lernprozess mit dem Ziel der Entwicklung von Texterschließungskompetenzen (vgl. Abschnitt 1), scheint eine bildungspolitische Haltung gegenüber zu stehen, die Lesen als vornehmlich kognitiv ausgerichteten Prozess zu verstehen scheint und folglich schwerpunktmäßig unter Effizienzkriterien betrachtet. Die generierten (mäßigen) Ergebnisse deutscher Schüler im internationalen Vergleich (vgl. DESI, 2003/04; PISA, 2000) wurden im Hinblick auf eine dringend erforderliche Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland interpretiert. Hierbei wurde vor allem dem Lesen, als Schlüsselqualifikation eines möglichen Bildungserfolgs, besondere Bedeutung zugemessen.

In der Konsequenz führten diese Überlegungen zur Entwicklung bundesweit verbindlicher fachspezifischer Bildungsstandards (KMK, 2004-2012) für die drei etablierten Schulformen und zu umfangreichen Empfehlungen bezüglich Schulentwicklung und Lehrerbildung im Hinblick auf den Deutschunterricht, so z.B. die *Bamberger*

Empfehlungen (KMK, 2008) oder die Bund-Länder-Initiative *BISS – Bildung durch Sprache und Schrift*, eine Maßnahme zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (KMK, 2012). Als Reaktion auf diese verstärkte Kompetenzorientierung in den schulischen Fächern äußerte Brügelmann bereits 2007 die Befürchtung, dass mit der Einführung von Bildungsstandards, Kompetenztests und anderen outputorientierten Kontrollmaßnahmen eine Fixierung auf punktuelle Testwerte stattfinden könnte, ebenso wie eine „zunehmende Orientierung des Unterrichts an Testinhalten“, eine Steigerung des „Trainings von Testformaten“, innerhalb derer sich die spezifischen Inhalte der Fächer verlieren könnten (Die Zeit, Nr. 45, 2007. In: Bamberger Empfehlungen, 2008).

Das daraus entstandene (theoretische) Spannungsverhältnis zwischen Kompetenzorientierung und dem Verständnis von Lesen als sowohl kognitiv ausgerichtetem, wie auch ästhetisch-motivational geprägtem Prozess, prägt den Diskurs zur Förderung von Texterschließungskompetenzen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe bis heute. Zum einen wird der Wert des Lesens für die Entwicklung der Persönlichkeit betont, indem auf die motivationalen Dimensionen des Lesens verwiesen wird. Im Fokus dieser Betrachtung werden die vielfältigen Dimensionen des Lesens in engem Zusammenhang mit den künstlerisch-ästhetischen Lernprozessen des Literaturunterrichts gesehen (z.B. Frickel, 2012; Kammler, 2012; Kepser, 2012; Schlachter, 2012; Vorst, 2011; Spinner, 2008). Zum anderen wird Lesen als kognitiv ausgerichteter Prozess verstanden, der sich auf und in verschiedenen Stufen manifestiert (z.B. Rosebrock, Wirthwein & Volt, 2011; Streblow, 2012; Winkler, 2010; Abraham & Müller, 2009; Artelt & Dörfler, 2007).

Programmatisch wendet sich die fachdidaktische Forschung zunehmend einer Haltung zu, die als vermittelnd zwischen den Polen ästhetisch-motivationalem Lernen und kompetenzorientiertem Lernen gelten kann, da beide Ebenen als unabdingbare Voraussetzung der angestrebten Texterschließungskompetenz gelten und somit dem (überfachlichen) Bildungserfolg (s.o.) dienen. Diese vermittelnde Haltung spiegelt sich in der Unterrichtspraxis sowohl in der Auswahl der Literatur als auch im schulischen Umgang mit Texten wider. Bezüglich der Auswahl der Texte werden seit den PISA-Studien verstärkt Sachtexte in den Unterricht integriert, um das Lesen als im Alltag zu verortende Praxis zu stärken (vgl. Baumann, 2009; Fix & Jost, 2005). Dabei sollen jedoch die motivationalen Ebenen nicht ignoriert werden. Literarische Texte, oft aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, sind überwiegend auf der motivationalen Ebene angesiedelt, ohne jedoch den Gedanken der Alltagspraxis zu vernachlässigen. Sie sollen dazu beitragen, Schüler(innen) zu habituellen Leser(innen) auszubilden und Lesen als subjektiv bedeutsame Tätigkeit zu erfahren.

In der konkreten Auseinandersetzung mit Texten spiegelt sich die genannte vermittelnde Haltung z.B. bei Schilcher und Pissarek (2013) dahingehend, dass sie ein Modell zur Vermittlung literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage entworfen haben und dabei auf ein vernetztes, nachhaltiges literarisches Lernen abzielen. Dabei soll es auch darum gehen, komplexe Aufgabenstellungen für den Unterricht entwickeln zu können. Zusammenfassend sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die fachdidaktische Forschung eine Fülle an Konzepten und Programmen zum Lesen und zur curricularen Leseförderung vorweisen kann (Ballis & Peyer, 2012). Demgegenüber gibt es im deutschsprachigen Raum jedoch kaum gesicherte Hinweise, wie Lehrkräfte integrativer Schulformen die Inhalte und Zielsetzung(en) der Leseförderung auswählen und operationalisieren und welche Merkmale die daraus erwachsenden Bildungsangebote aufweisen, um Sachtexte und literarische Texte im Unterricht individualisiert zu erschließen. Die vorliegenden empirischen Studien zur curricularen Leseförderung an Gemeinschaftsschulen (vgl. Kapitel 3) fokussieren ausschließlich die *Ergebnisse* curricularer Leseförderung und resultieren überwiegend aus Leistungsvergleichsstudien.

Curriculare Leseförderung im Kontext des individualisierten Unterrichts integrativer Schulformen

Für den Begriff Individualisierung liegen keine einheitlichen oder gar allgemeingültigen Definitionen vor (Reusser, 2013, S. 50f.). Vielmehr bezeichnet Individualisierung eine pädagogische Grundhaltung, die es sich zum Ziel setzt, durch individualisiertes Lernen konstruktiv mit der Heterogenität von Lerngruppen umzugehen (ebd.). Gleichwohl nennt die Literatur Merkmale, die einen individualisierten Unterricht kennzeichnen (ebd.). Dazu zählen u.a. Strategien der inneren Differenzierung, eine Öffnung des Unterrichts auf verschiedenen Ebenen, die individuelle Lernförderung durch Diagnose und Lernprozessberatung, eine adaptive Lernunterstützung und selbstgesteuertes Lernen im Sinne klar umrissener Voraussetzungen, eigener Methodenwahl und Zielsetzungen (Reusser, 2013, S. 52-71). Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Lehrkräften zu, die auf der Angebots-ebene des Unterrichts Bildungsangebote zur Verfügung stellen (z.B. Reusser, 2010, 2003; Lipowsky, 2007). Solche Bildungsangebote durchlaufen verschiedene Prozesse der Auswahl von Inhalten und Zielen sowie deren Operationalisierung für den Unterricht. Als Grundlage der weiteren Betrachtung der Leseförderung in individualisierten Lernformen dient das folgende Modell von Rosebrock und Nix (2008).

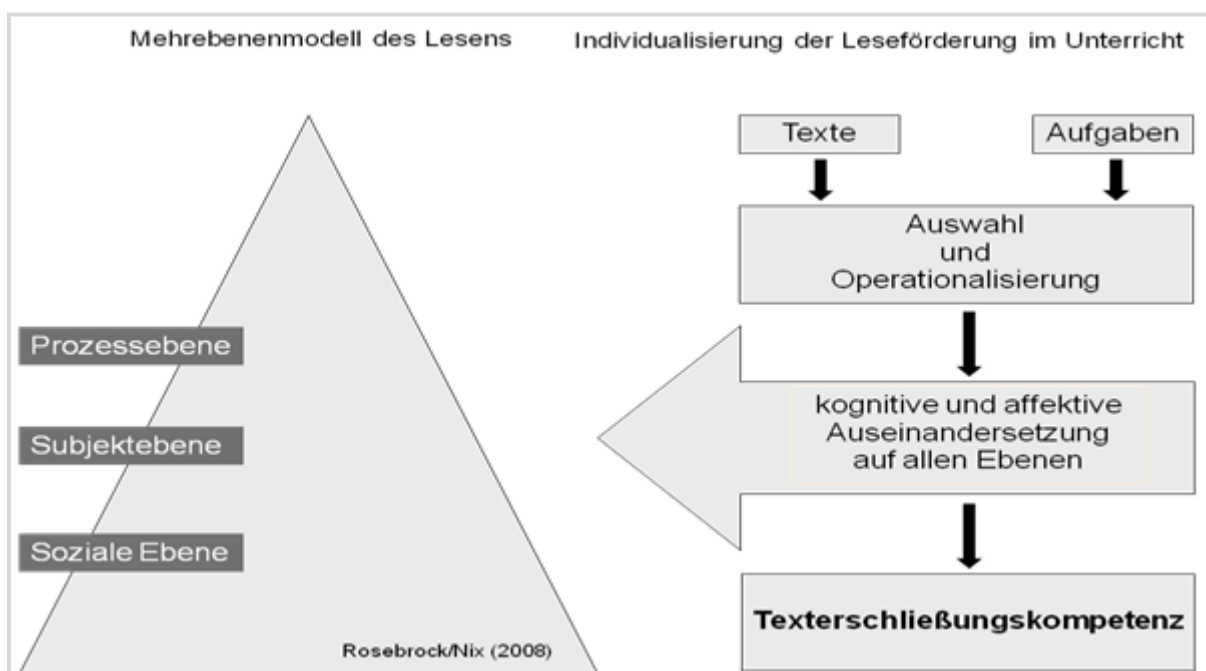


Abb. 7.3: Individualisierte Leseförderung im Kontext des Mehrebenenmodells von Rosebrock & Nix (2008)

Reusser (2006) beschreibt drei Qualitätskulturen des didaktischen Handelns, von denen jedes Unterrichtsgeschehen geprägt ist: Stoffkultur, Lernkultur und Leistungsunterstützungskultur sind Faktoren des Unterrichts, die sich in unterschiedlicher Weise auf die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten auswirkt. Auf der Ebene der Stoffkultur prägen die Quantität und die Qualität der Lehrmittel, Lernaufgaben, und Lernmedien den angestrebten Lernerfolg entscheidend mit (ebd.). Über Auswahl und Operationalisierungsprozesse bestimmen Lehrkräfte die Quantität bzw. Qualität von Lehrmittel, Lernaufgaben, und Lernmedien. Da individualisiertes Lernen sich dort vollziehen kann, wo den Schülerinnen und Schülern ein für ihre Lernvoraussetzungen und/oder Interessen passendes Lernangebot zur Verfügung gestellt wird (Bohl, 2010) und die nötigen Freiräume geschaffen werden, den eigenen Lernprozess selbstgesteuert zu gestalten (Albrecht, 2013), sollen im Folgenden aus dem Spektrum der oben genannten Merkmale den *Strategien innerer Differenzierung* und dem Kriterium *offener Unterricht* besondere Beachtung geschenkt werden. Sie verdeutlichen, in welcher Weise das Lesen mit individualisierten Unterrichtsformen wirksam gefördert werden kann.

7.3 Qualitätsmerkmale „guter“ Lernsettings zur Leseförderung im Fokus der darin implementierten Aufgabenarrangements

Zur Lernkultur an den Gemeinschaftsschulen in Teilprojekt 1

Die bildungspolitischen Vorgaben für Gemeinschaftsschule erfordern von den zehn begleiteten Gemeinschaftsschulen des Teilprojekts 1 eine konzeptionelle Neuausrichtung des Unterrichts im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität durch eine systematische Individualisierung des Unterrichts. Die dafür benötigten Unterrichtskonzepte sollen auf der Mesoebene der Einzelschulen in einer ausgewogenen Balance zwischen individualisiertem und kooperativem Lernen (weiter)entwickelt werden [§8 (1) des Schulgesetzes für Baden-Württemberg]⁶. Entsprechend den Rückmeldungen der Forschungsmitarbeiterinnen (vgl. Schulberichte) lassen sich an den Einzelschulen zunächst differenzielle schriftliche Unterrichtskonzeptionen identifizieren, die jedoch in ihrem Kern eine Individualisierung des Unterrichts ausweisen. Die Einzelschulen befinden sich innerhalb ihrer Unterrichtskonzeptionen auf vermutlich unterschiedlichen Entwicklungsstufen. Gleichwohl weisen die Schulen auch einige übereinstimmende Merkmale auf, die das Unterrichtsgeschehen an den Gemeinschaftsschulen im Wesentlichen kennzeichnen.

Zur Vermittlung fachspezifischer Lerninhalte an Gemeinschaftsschulen werden differenzielle Lernsettings kreiert, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler diese Lerninhalte bearbeiten. Als Lernsettings sind im Rahmen dieses Berichts zunächst alle Maßnahmen der Lehrkräfte zu verstehen, die auf den Ebenen der Stoffkultur, Lernkultur und Leistungsunterstützungskultur (Reusser, 2006) in den Unterricht eingebracht werden. Im Sinne eines individualisierten Unterrichts gliedern sich die Lernsettings in Input-Phasen und individuelle Lernzeiten, die wiederum in fachgebundener als auch in fachunabhängiger Form stattfinden. Je nach Lerninhalt(en) vollziehen sich individuelle Lernzeiten in unterschiedlichen Zeiträumen.

Im Zentrum der Lernsettings stehen schriftliche Aufgabenarrangements. Diese Aufgabenarrangements enthalten sowohl Lehr- und Lernmedien, Einzelaufgaben als auch Anweisungen zur Bearbeitung dieser Aufgaben. Diesen Arbeitsanweisungen kommt insofern besondere Bedeutung zu, als dass sich individuelle Arbeitsphasen über längere Zeiträume erstrecken können und die Arbeitsanweisungen den Schülerinnen und Schülern dabei als Orientierungsrahmen dienen. Aufgabenarrangements können somit auch Aufschluss über unterrichtsorganisatorische Dimensionen enthalten, so sie z.B. über konkrete Hinweise zu Sozialformen und Methoden- bzw. Medieneinsatz (Scholz, 2010; Saalfrank, 2008) die individuellen Lernzeiten entscheidend prägen und dezidiert Auskunft über den Grad des individualisierten Lernens geben (können).

Ausgehend von den Unterrichtskonzeptionen der Schulen und den Kompetenzrastern, an denen sich die Lehrkräfte orientieren, wollen die Aufgabenarrangements an den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und implizieren dabei unterschiedliche Zielsetzungen im Hinblick auf (über)fachliche Kompetenzen (Scholz, 2010; Saalfrank, 2008; Klafki & Stöcker, 1976). Dementsprechend werden sie auf verschiedenen Kompetenzstufen in den Unterricht eingebracht. Kompetenzstufen können in diesem Zusammenhang als Kategorien derselben Lehr- und Lernmedien sowie Quantität und Qualität von Aufgaben, basierend auf denselben Lernvoraussetzungen und Zielsetzungen, verstanden werden.

Die Aufgabenarrangements im Hinblick auf erkennbare Differenzierungsstrategien einer genauen Analyse zu unterziehen, ist im Rahmen der Begleitforschung (vgl. Kapitel 2) dahingehend von Interesse, da Gemeinschaftsschulen im konstruktiven Umgang mit Heterogenität und der sich daraus ableitenden Passung von Lernangeboten und individuellen Lernvoraussetzungen innerhalb individualisierter Unterrichtsstrukturen besondere Qualitätsansprüche formulieren. Um der genannten Passung möglichst nahe zu kommen, müssen die in den Lernsettings erkennbaren Differenzierungsstrategien auf der Ebene der Texte, den Einzelaufgaben und den Aufgabenarrangements deskriptiv analysiert werden. Darüber hinaus wird die Passung von Texten und Aufgaben-

⁶ http://www.landesrechtbw.de/jportal/portal/t/enh/page/bsbawueprod.psm/action/portlets.jw.MainAction?p1=g&eventSubmit_doNaviGate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlrSchulGBW1983V38P8a&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint, [31.08.14].

arrangements einerseits sowie die Passung von Aufgabenarrangements und Kompetenzstufe andererseits entscheidend zur Wirksamkeit der Lernsettings beitragen.

Adressatenbezogene Textauswahl

Texte können prinzipiell als Bildungsangebote des individualisierten Deutschunterrichts an Gemeinschaftsschulen verstanden werden und haben als Leitmedien Kriterien zu erfüllen, die von der (Fach)Didaktik an sie herangetragen werden (vgl. Abschnitt 1 und 2). Somit sollten die ausgewählten Texte der Jahrgangsstufe 6 dem entsprechen, was die Schüler(innen) mit ihrer individuellen Lesekompetenz bewältigen können, und gleichzeitig Potenziale enthalten, die einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Texterschließungsprozesses auf allen Ebenen förderlich sind. Entsprechend der besonderen Bedeutung kognitiver und motivationaler Faktoren innerhalb der Leseförderung, werden die Texte auch dahingehend zu untersuchen sein, ob die Aktivierung der Leselust mit der Förderung der Texterschließung verbunden wird.

Über die Mikroebene des Unterrichts hinaus, eröffnen Texte als Leitmedien des Deutschunterrichts eine Verbindung zu den vielfältigen Dimensionen von Unterrichtsqualität und der Professionalität der Lehrkräfte. Es sind die Lehrpersonen, die Texte für den Unterricht auswählen. Sie treffen diese Wahl im Hinblick darauf, welche Inhalte sie über Texte vermitteln und welche Lernprozesse sie mit den gewählten Texten initiieren und steuern wollen. Darüber hinaus formulieren sie die Ziele, die sie mit den gewählten Texten im Unterricht anstreben. Texte für den Unterricht auszuwählen setzt voraus, den Lernstand der Schüler(innen) genau zu kennen, um eine Über- oder Unterforderung möglichst auszuschließen und stattdessen über Inhalt, Form und Umfang des gewählten Textes das Lesen auf der Prozessebene zu fördern, eine affektive und kognitive Beteiligung am Gelesenen zu ermöglichen und eine Anschlusskommunikation zu bieten. Inwieweit im Deutschunterricht bei der Auswahl von Texten Differenzierungsstrategien erkennbar werden, wird zu untersuchen sein. Eine Grundlage zur Analyse von Texten für den Unterricht bieten Leupner und Saupe (2011) in ihrem Textanalysemodell, das Formal- und Inhaltskriterien von Texten beschreibt, die wiederum in Bezug gesetzt werden können zu den differenziellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Aufgabenarrangements im Kontext von innerer Differenzierung und offenen Unterrichtsformen

Als Aufgabenkultur kann die Gesamtheit verstanden werden, wie Lehrkräfte und ihre Schülerschaft im Unterricht mit Aufgaben umgehen (Bohl & Kleinknecht, 2009). Textbegleitende Aufgaben werden in der curricularen Leseförderung zur Steuerung des anspruchsvollen Lese(lern)prozesses eingesetzt.

Solche Aufgaben werden von Lehrkräften ausgewählt und/oder (teilweise) selbst konstruiert. Dabei unterscheiden sich Einzelaufgaben dahingehend, inwiefern Wissen, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen erarbeitet, geübt oder überprüft werden (Bremerich-Vos, 2008). Entsprechend dieser Kategorisierung kann ebenfalls unterschieden werden, ob Gegenstandsbereiche wiedergegeben, angewendet oder reflektiert und beurteilt werden müssen. Inwieweit Einzelaufgaben Motivationscharakter haben und als interessant eingestuft werden können, hängt davon ab, inwieweit sie einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herstellen. Im Hinblick auf differenzielle Wissensarten, die für die Bearbeitung der Aufgabe aktiviert werden müssen, unterscheidet Bremerich-Vos Einzelaufgaben in Richtig-Falsch-Aufgaben, Mehrfachwahl-Aufgaben, Umordnungs-Aufgaben, Kurzwort-Aufgaben, Korrektur-Aufgaben und Text-Aufgaben, die mit einer Textproduktion unterschiedlicher Komplexität einhergehen können (ebd.).

Die Aktivierung von Wissensarten nehmen auch Metz, Bohl, Hoppe, Kleinknecht und Maier (2012) in ihrem fächerübergreifenden Kategoriensystem zur Analyse von Aufgaben in den Blick. Demnach unterscheiden sich Einzelaufgaben dahingehend, auf welches Faktenwissen, begriffliches Wissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen zur Bearbeitung zurückgegriffen werden muss, wobei Aufgaben auch Kombinationen von Wissensaktivierung enthalten können. Ebenso spiegelt sich in Einzelaufgaben der Grad von Offenheit und Lenkung von Lernprozessen (ebd. und auch bei Leupner Saupe, 2008; Artelt & Dörfler, 2008).

Nach Reusser (2011) beinhalten Einzelaufgaben unterschiedliche Zugangs-, Aneignungs-, Denk- und Lernwege. Darüber können in Aufgaben die klare Präsenz fachlicher Kernideen, die Aktivierung (fachspezifischen) Wissens, das Anknüpfen an vorhandene Kompetenzen in unterschiedlicher Intensität identifiziert werden. Desweiteren unterscheiden sich Aufgaben dahingehend, in welcher Weise sie Problemlöse- und Lernstrategien trainieren (ebd.). Reussers Anforderungen an Lernaufgaben resultieren aus den vielfältigen Forschungsergebnissen zur Heterogenität in Lerngruppen und den damit einhergehenden Ansprüchen an den Unterricht.

Der Diskurs über lesebegleitende Aufgabenstellungen wird aktuell von Prinzipien des Task-Based Learnings beeinflusst, die ihre Wurzeln im Fremdsprachenunterricht und dem Deutschunterricht als Zweitsprache, haben (z.B. Tesch, 2010). In ihrem Zentrum steht eine Aufgabenkultur, die, im Zeichen einer (Neu)- Orientierung an Bildungsstandards, kommunikations- und handlungsorientierte Unterrichtssituationen forciert. Eine Systematik dazu liefert Thonhauser (2010). Als deren kleinster gemeinsamer Nenner kann festgehalten werden „dass Aufgaben offene, die Lernenden aktivierende didaktische Verfahren bezeichnen, die nicht immer nur mit dem Lösen von Problemen zu tun haben“ (ebd.). In Bezug gesetzt zur Leseförderung können solche Ansätze dahingehend verstanden werden, dass relevante Übungsinhalte, eingebettet in kommunikative und handlungsorientierte Unterrichtssituationen, Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Texten auf allen Ebenen des Lesens (vgl. Abb. 7.2) bieten (Leubner & Saupe, 2014; Philipp & Schilcher, 2012; Philipp, 2012; Keller & Bender, 2012). Allerdings benötigen solche Ansätze eine zunehmende Öffnung des Unterrichts, denn die daraus erwachsende Aufgabenkultur erfordert Freiräume für kooperative Lernformen (vgl. Abschnitt 3), ohne die eine Handlungs- und Kommunikationsorientierung kaum möglich scheint (ebd.).

Lehrkräfte als zentrale Akteure innerhalb der Stoffkultur und Lernunterstützungskultur

Lehrkräfte sind in der Tradition des Unterrichts die zentralen Akteure, die durch geeignete *Inhalts-* und *Prozessdesigns* bildungswirksame Lernangebote zur Verfügung stellen (Reusser, 2003). Auf der Inhaltsebene bedeutet dies, Lerninhalte nicht nur auszuwählen, sondern auch festzulegen, in welcher Weise umfangreiche Lerninhalte sinnvoll gegliedert und in welcher Abfolge sie wirksam in den Unterricht eingebracht werden (ebd.). Von zentraler Bedeutung ist dabei zunächst, welche Zielsetzungen (Wissen, Fertigkeiten, Strategien, Motive, Einstellungen) Lehrkräfte situativ formulieren. Diese Zielsetzungen knüpfen idealerweise möglichst individuell an den kognitiven, motivationalen und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an (Reusser, 2010; Lipowsky, 2007). Darüber hinaus müssen Lehrkräfte aber auch, anhand der Bildungspläne, Standards und den Vorgaben der schuleigenen Konzeptionen, einen Kontext der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung solcher Zielsetzungen konstruieren und das Situative darin verorten (Reusser, 2003). Auf der Prozessebene sind Lehrkräfte gefordert, zielbezogen, eine kognitiv und motivational anregende Lernumgebung zu schaffen. Es gilt, mit geeigneten Medien und Methoden den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern wirksam zu steuern und die zu erwartenden Lernerfolge in geeigneter Weise zu überprüfen (ebd.). Das Unterrichtsgeschehen ist also als eine Summe sich gegenseitig bedingender, inhalts- und prozessorientierter Handlungen zu verstehen (ebd.).

Dabei müssen die Lernmaterialien im Unterricht der Gemeinschaftsschulen an der Schnittstelle von Kategorienrastern einerseits, aber auch im Kontext von institutionell und bildungspolitisch geprägten Vorgaben und den Ebenen Unterrichtsqualität, Pädagogische Professionalität und Schulkultur betrachtet werden. Texte und Aufgaben für die individualisierte Leseförderung auszuwählen setzt voraus, den Lernstand der Schüler(innen) genau zu kennen, um eine Über- oder Unterforderung möglichst auszuschließen und stattdessen über Inhalt, Form und Umfang der Medien das Lesen auf der Prozessebene zu fördern, eine affektive und kognitive Beteiligung am Gelesenen zu ermöglichen und eine Anschlusskommunikation zu bieten (vgl. Abb. 7.3).

Quantität und Qualität der Lernangebote sind nach Lipowsky (2007) sowohl geprägt von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen, aber auch von Überzeugungen der Lehrperson in diesen drei Bereichen. Hattie (2003, 2008) weist Lehrkräften diesbezüglich eine entscheidende Bedeutung für die Qualität von Unterrichtsprozessen zu. Die fachdidaktischen Untersuchung lenkt ihren Blick auf die Bildungsangebote zur Leseförderung dahingehend, dass die Aufgabenarrangements der Lernsettings auf Auswahl- und Operatio-

nalierungsprozessen von Lehrkräften beruhen, die wiederum geprägt sind von differenziellen Kompetenzen und Überzeugungen der Lehrkräfte.

In der Fachdidaktik Deutsch liegen einige Arbeiten zur Lehrerbildung und zum Literatur- bzw. Leseunterricht vor. Wieser (2008) betrachtet in ihrer Arbeit *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden* die „Vorstellungen und Orientierungen“ (ebd., S. 15) von Lehramtsanwärter(inne)n zum Literaturunterricht im Fach Deutsch. Sie bündelt ihre Ergebnisse in drei Kernkategorien (ebd., S. 110ff.), die sich während des Analyseprozesses herauskristallisieren, konkret sind das die Ziele des Literaturunterrichts, Möglichkeiten, Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Literatur zu verschaffen und die Einschätzung der Ausbildung im Studium und im Referendariat. Für den empirischen Teil ihrer Studie nimmt Wieser Bezug auf die dokumentarische Methode, wobei sie sich bei der Auswertung ihrer Daten nicht allein auf diese Methodologie beruft. So führt sie neben der (dokumentarischen) Sequenzanalyse eine Kodierung im Sinne der Grounded Theory durch und orientiert sich zusätzlich an der topischen Analyse nach Toulmin (S. 85ff. und 99ff.); entsprechend ihrem Interesse sowohl an implizit vorliegenden, unhinterfragten „individuellen Deutungsmustern“ (ebd., S. 91) als auch reflexiv verfügbaren, somit explizierbaren „Vorstellungen“ (ebd., S. 60). Ein besonderes Augenmerk legt Wieser zudem darauf, sogenannte pädagogische Konventionen (vgl. Radtke, 1996) aufzuspüren, also unhinterfragt gültige und von Individuen in gewisser Weise ‚übernommene‘ Haltungen bzgl. spezifischer Handlungen im Literaturunterricht (vgl. Wieser, 2008, 128f.).

Lindow verfolgt im Rahmen ihrer Studie *Literaturunterricht als Fall* (2013) das Ziel, den Literaturunterricht betreffendes kasuistisches Lehrerwissen bezüglich problematischer Unterrichtserlebnisse zu rekonstruieren. Sie geht hierbei davon aus, dass solcherart „episodisches Wissen“ (Lindow, 2013, S. 51) in Momenten des Problemlösens Bedeutung aufweist: „[A]n Problemlösungen orientiertes Lehrerhandeln [ist] als wissensbasiertes Vorgehen zu verstehen, bei dem Wissen über frühere Probleme und die zu deren Lösung eingesetzten Strategien zur Lösung eines aktuellen Problems herangezogen werden“ (ebd.). Lindow begründet ihr Forschungsanliegen aus zwei Perspektiven. So erklärt sie einerseits, dass im Zuge des stetigen Versuchs der Fachdidaktiken, fachliche Lehr-Lern-Prozesse zu optimieren, nicht übergangen werden könne, „wie sich Lehrerinnen und Lehrer Probleme erklären und worin sie Ansatzpunkte sehen, ihr Unterrichtshandeln ggf. zu verändern“ (ebd., S. 12). Deshalb sei neben dem Blick auf Unterrichtsgegenstände, Lehrkonzepte und Lernprozesse die Lehrerperspektive auf Unterricht in den Fokus der Forschung zu rücken. Andererseits sieht Lindow in den von ihr rekonstruierten Wissensbeständen ein besonderes Potenzial für die universitäre Lehrerbildung. Fallbasiertes Arbeiten könne somit internalisierte Deutungs- und Handlungsmuster aufbrechen, wodurch die professionelle Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit erweitert würden. Gegenstand der Studie sind 38 narrative Interviews zu einer Situation, die Lehrkräfte als problematischen Fall ihres Literaturunterrichts ansehen. Im Zuge theoretischen Samplings wurden 14 Interviews einer dokumentarischen Auswertung unterzogen. Lindow kommt zu dem Schluss, dass die als problematisch erlebten Fälle sich in vier sogenannten „Problemfelder(n)“ des Literaturunterrichts beschreiben lassen. So nehmen, aus Sicht der Lehrkräfte, die Lernenden entweder eine ablehnende Haltung gegenüber Texten ein, haben Schwierigkeiten, einen Zugang zu Texten zu finden bzw. deren sprachliche Mittel zu deuten oder vertreten eine von der Lehrperson abweichende Lesart (vgl. ebd.).

An dieser Stelle sei eine weitere Arbeit zur Leseförderung aus Lehrersicht thematisiert. In seiner Dissertation mit dem Titel *Leseförderung aus Lehrersicht* (2013) untersucht Scherf, ob und wie „fachdidaktische Wissensangebote“ (Scherf, 2013, S. 11) in Schulen der „nichtgymnasialen Sekundarstufe I“ (ebd., S. 60) rezipiert werden und „was Lehrende zu Leseförderung wissen“ (ebd., S. 12). An seine empirischen Untersuchungen schließen sich „Folgerungen“ für eine verbesserte Professionalisierung der Leseförderung an Schulen, aber auch Hinweise, die sich auf die Weiterbildung und Schulentwicklung beziehen, an. Um das Ziel seiner Untersuchung zu erreichen, beschäftigt sich Scherf mit Aussagen von Lehrer(inne)n, die teils auf der Grundlage von leitfragengestützten und durch Vignetten angeregten Interviews, teils durch Gruppengespräche ermittelt werden (Scherf, 2013, S. 466f.). Insgesamt werden von Scherf 24 Interviews und fünf Gruppendiskussionen geführt (Scherf, 2013, S. 69ff.). Bei der Auswertung des Materials steht dann zunächst das kommunikative Wissen der Befragten im Mittelpunkt. Ein Verdienst der Arbeit Scherfs ist ohne Zweifel, die hohe Kontextabhängigkeit der Haltungen von Lehrkräften zum Thema Leseförderung nachgewiesen zu haben. Im Horizont der von Scherf

selbst zum Anlass der Untersuchung gemachten „Schulleistungsstudie PISA 2000“ (ebd., S. 9) ist dies eine wichtige Information, weil so die Professionsforschung deutlicher als erwartet in den Fokus von Reformbemühungen geraten kann. Eine verordnete und verordnende Maßnahmendidaktik im Sinne einer Installation einer bestimmten Methode wäre demnach nur dann aussichtsreich, wenn sie an „schulische Relevanzsetzungen anknüpfen“ könnte (ebd., S. 430).

Von welchen Relevanzsetzungen die Auswahl- und Operationalisierungsprozesse der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen im Hinblick auf die individualisierte Leseförderung geprägt sind, wird zu entfalten sein.

7.4 Design und methodisches Vorgehen

Forschungsfragen

Gemeinschaftsschulen formulieren in ihren Konzeptionen einen Qualitätsanspruch an den Unterricht, der sich von den Bereichen fächerübergreifender Unterrichtsqualität bis zu den vielfältigen Mikroprozessen innerhalb einzelner Fächer erstreckt. Den Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung kommt dabei besondere Bedeutung zu. Bisher liegen noch wenige gesicherte Hinweise vor, wie Sachtexte und literarische Texte im Unterricht erschlossen werden. Aufgaben, die den Leseprozess begleiten, sind noch kaum analysiert. Im Fokus der Heterogenität ihrer Schülerschaft und den bildungspolitischen bzw. institutionellen Vorgaben ausgewählter Gemeinschaftsschulen, soll konkret untersucht werden, welchen Beitrag Texte und Aufgaben im Deutschunterricht leisten, um den Qualitätsansprüchen eines individualisierten, differenzierten Lesens gerecht zu werden.

Hierbei wird auch untersucht, wie die Ziele und Inhalte der Leseförderung für den Unterricht operationalisiert werden. Die Studie zur Analyse individualisierter Leseförderung im Deutschunterricht an Gemeinschaftsschulen wird geleitet von folgenden Forschungsfragen:

- Welche fachlichen Konzepte des Lesens spiegeln sich in den Aufgabenarrangements zur Leseförderung an Gemeinschaftsschulen, um das Lesen auf mehreren zu Ebenen fördern (prozesshaft, individuell, sozial)?
- Welches Differenzierungspotenzial weisen diese Aufgabenarrangements, im Sinne einer Individualisierung des Unterrichts, auf?
- Was kennzeichnet die Operationalisierungsprozesse von Inhalten und Zielsetzung(en) der Leseförderung für den Unterricht an Gemeinschaftsschulen?

Design

Im Grundsatz gliedert sich das forschungsmethodische Vorgehen im Bereich der Fachdidaktik Deutsch dem Design der alltagsnahen Begleitforschung (vgl. Kapitel 2) an. Darüber hinaus erfordert das der fachdidaktischen Analyse zu Grunde liegende Modell, das die individualisierte Leseförderung mit verschiedenen Dimensionen von Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität verknüpft, den Einsatz sich ergänzender Methoden im Mixed Method Design (Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlf, Gröschner & Ziegelbauer, 2012). Gemäß den Intentionen der Untersuchung wird für diese Vorgehensweise ein multiperspektivisches Design gewählt, das sich auf die Analyse von Unterrichtsmaterialien und die Auswertung leitfadengestützter Interviews erstreckt.

An zehn ausgewählten Gemeinschaftsschulen werden in jeweils einer Unterrichtseinheit die dort eingesetzten Sachtexte bzw. Texte der Kinder- und Jugendliteratur und die sie begleitenden schriftlichen Aufgaben mit Hilfe einer Dokumentenanalyse näher untersucht. Zwei Erhebungsbogen erfassen den Unterrichtskontext, in dem dieses Material verortet ist. Solchermaßen wird eine Bestandsaufnahme von den im Unterricht gewählten Texten und Aufgaben gewonnen, die sich zunächst in deduktiver Weise an theoriegeleiteten Rastern (vgl. Kapitel 2) orientiert. In regelmäßigen Abständen werden die gewonnen Erkenntnisse reflektiert und das Material dahingehend überprüft, inwiefern sich neue Erkenntnisse ergeben und sich induktiv weitere Kriterien

entwickeln lassen. Auf diese Weise wird ein eigenes Kriterienraster zur Analyse der Texte und Aufgabenarrangements entwickelt, in dessen Mittelpunkt Kriterien zur inhaltlichen und formalen Analyse von Texten sowie Kriterien zur Analyse textbegleitender (schriftlicher) Aufgaben, mit Fokus auf der Förderung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien, stehen.

Um domänenspezifische und vertiefende Daten zu den Sichtweisen von Lehrkräften zu generieren, werden Interviews geführt, die nicht auf der zentralen Ebene der Projektinterviews angesiedelt sind, sondern zusätzlich, im Sinne einer kontrastierenden Darstellung von Einzelphänomenen, an ausgewählten Einzelschulen durchgeführt werden.

Abbildung 7.3 bietet einen Einblick in die zeitliche Abfolge der Erhebungs-, Analyse- und Auswertungsschritte.

Tätigkeit	2014				2015										
	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04	
Materialerhebung	x	x	x	x	x										
Dokumentenanalyse						x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Leitfadenfindung	x	x	x												
Pilotierung			x												
Durchführung der Interviews				x											
Transkription						x	x								
Kategorienfindung						x	x	x	x	x	x	x	x		
Theoriegeleitetes Coding										x	x	x	x	x	
Weitere Auswertungsschritte												x	x	x	

Abb. 7.3: Übersicht über Erhebungs- und Auswertungsprozesse in der fachdidaktischen Untersuchung (Deutsch).

Die Darstellung lässt erkennen, dass zum jetzigen Zeitpunkt hauptsächlich die Konzeption der Vorgehensweise dargestellt werden kann. Das Forschungsmaterial selbst befindet sich sowohl im Bereich der Dokumentenanalyse als auch im Bereich der Interviews in einem Stadium der Auswertung, das noch keine verlässlichen Daten liefern kann.

Stichprobe

Für die Dokumentenanalyse werden an allen zehn Gemeinschaftsschulen im Teilprojekt 1 die Unterrichtsmaterialien einer thematischen Einheit erhoben, wenn die thematische Einheit eindeutig im Bereich der Leseförderung angesiedelt ist (vgl. Anlage 1). So können vergleichende Aussagen zur individualisierten Leseförderung an Gemeinschaftsschulen getroffen werden. Für die Interviews umfasst die Stichprobe sechs Deutschlehrkräfte an drei ausgewählten Einzelschulen. Als Kriterium gilt hierbei, dass sich diese Einzelschulen in unterschiedlichen Stadien ihrer konzeptionellen Entwicklung befinden.

Auswertungsverfahren

Dokumentenanalyse

Zur Aufgabenanalyse: Die Analyse der schriftlichen Aufgaben erfolgt im Fokus der erkennbaren Unterstützung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien. Dafür wird ein theoriegeleitetes Kriterienraster entwickelt, das eine Kategorisierung von Einzelaufgaben bezüglich des Grads ihrer Unterstützungsfunktion bei der Anwendung von Lesestrategien ermöglicht. Zur Analyse der Aufgabenarrangements: Die Aufgabenarrangements werden dahingehend analysiert, welche Passung von Texten und Aufgabenarrangements einerseits und welche Passung von Aufgabenarrangements und Kompetenzstufe andererseits erkennbar werden. Die dabei hervortretenden Differenzierungsstrategien werden im Hinblick auf ihre mögliche Wirksamkeit innerhalb der Lernsettings interpretiert. In Berücksichtigung der datenbasierte Rückmeldung an die Einzelschulen werden die gewonnenen Daten in Bezug gestellt zur konzeptionellen Entwicklung der Einzelschulen zu jenen Messzeitpunkten, die sich aus den Schulberichten der Forschungsmitarbeiterinnen erschließen lassen.

Interviews

Die Konzeption der Leitfaden-Interviews in der fachdidaktischen Analyse orientiert sich bezüglich einer späteren Vergleichbarkeit und Implementierung der generierten Daten im Wesentlichen an der in Kapitel 2 dargestellten Konzeption zur Interviewstudie im Teilprojekt 1. Bei der Konzeption des Interviewleitfadens soll nicht unberücksichtigt bleiben, dass er sich zum Zeitpunkt seiner Entwicklung bereits an „eigenen Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes“ (Friebertshäuser, 1997, S. 375) orientiert. Diese Vorgehensweise ist nicht nur legitim, sie lässt sich im Rahmen dieser Arbeit auch nicht ausschließen. In der Entwicklung der Fragen für die Interviews im Fach Deutsch wurden solche Vorgehensweisen kombiniert. Den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Interviewleitfadens bildeten dabei die bereits dargestellten forschungsbasierten Theorien zur Leseförderung, zu den Merkmalen individualisierten Unterrichts und die Annahme, dass Bildungsangebote im Bereich der Leseförderung im Kontext individueller Ausformulierungen der Begriffe *Heterogenität* und *Individualisierter Unterricht* zu deuten sind. Für die Auswertung der Interviews wird eine Kodierung nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 2) entwickelt. In der Auswertung der erhobenen Daten orientiert sich die qualitative Analyse an der Diskursanalyse (Foucault, 2011; Keller, 2012; Reckwitz, 2008) und in Ansätzen an der Metaphernanalyse (Lakoff & Johnson, 1980) sowie der Argumentationsanalyse (Reckwitz, 2012). Alle drei Analyseformen bieten Ansätze, aus denen plausible Rekonstruktionen subjektiver Sichtweisen (wie Lehrkräfte über Individualisierung und Heterogenität im Kontext der Leseförderung sprechen) und deren mögliche Auswirkung auf unterrichtliche Operationalisierungsprozesse entwickelt werden können. Die Diskursanalyse geht im Kern davon aus, dass „nicht das Subjekt Ausgangspunkt der Analyse sozialer Phänomene sein kann, sondern umgekehrt das Subjekt phänomenaler Endpunkt von Gesellschaft ist“ (Foucault, zuletzt 2011). Hier bieten sich Entfaltungsmöglichkeiten für Aussagen der Lehrkräfte im Kontext individualisierten Unterrichts als (berufliche) soziale Wirklichkeit. Die Metaphernanalyse ermöglicht die Identifikation und evtl. Klassifikation bestimmter metaphorischer Begrifflichkeiten, innerhalb derer Lehrkräfte Sinnzusammenhänge im Hinblick auf den Unterricht verdichten. Die Argumentationsanalyse bietet Ansätze, Äußerungen von Lehrkräften auch im Kontext möglicher „Legitimations- und Anerkennungspraktiken“ zu deuten (Honneth, 1992).

Die Auswertung der Aufgabenarrangements und der Interviews erfolgt zunächst in deduktiver Weise, um entsprechend der gängigen Praxis in der qualitativen Forschung ein primäres Kategorienraster zu entwickeln. Dieses Basisraster beruht in der Dokumentenanalyse im Wesentlichen auf den aktuellen Kategorienrastern für Aufgaben im Bereich der Leseförderung. Das primäre deduktive Kategorienraster für die Interviews erwächst zunächst aus den Intentionen, die den Interviewfragen zu Grunde gelegt wurden, die wiederum in engem Zusammenhang mit dem aktuellen Forschungsstand und den formulierten Forschungsfragen stehen. Die Codierung selbst erfolgt MAXQDA-basiert.

7.5 Stand der Arbeit und Ausblick

Erste Ergebnisse liegen bezüglich der Unterrichtsmaterialien dahingehend vor, dass äußerst unterschiedliche Strategien der inneren Differenzierung aufgefunden werden können. Dies gilt sowohl für die Quantität als auch die Qualität des im Unterricht des eingesetzten Materials. Aus den Aufgabenarrangements lassen sich in unterschiedlichem Maß Unterrichtsverläufe rekonstruieren, die einen differenziellen Grad der Individualisierung von Unterrichtsprozessen aufweisen.

Im Hinblick auf die Interviews können noch keine endgültigen Befunde formuliert werden. Es zeigt sich bisher, dass Lehrkräfte sowohl nach übereinstimmenden als auch individuellen Kriterien Themeneinheiten für den Unterricht operationalisieren. Es deutet sich zum jetzigen Zeitpunkt an, dass die Entwicklung adäquater Inhalts- und Prozessdesigns (vgl. Abschnitt 3) deutlich vom subjektiven Verständnis eines individualisierten Unterrichts beeinflusst wird.

7.6 Literatur

- Abraham, U. & Müller, A. (2009). Aus Leistungsaufgaben lernen. In *Praxis Deutsch*, 214, 4-12.
- Artelt, C. & Dörfler, T. (2007). *Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer - Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Artelt, C. (2004). Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In J. Köster, W. Lütgert & J. Creutzberg (Hrsg.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen* (S. 60–75). Frankfurt: Lang.
- Artelt, C., Mc Elvany, N. & Christmann, U. (2005). *Förderung von Lesekompetenz-Expertise*. In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung*, Band 17. Bonn, Berlin: Moser.
- Ballis, A. & Gaebert, D.-K. (2012). Aufgabenformate im Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragenbogenerhebung unter Lehrkräften in der Sekundarstufe I. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Aufgaben im Schulbuch* (S. 223-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ballis, A. & Gaebert, D.-K. (2012). Lehr- und Lernmedien als Kristallisationspunkte der Literaturdidaktik. Ergebnisse einer Interviewstudie. In A. Ballis & A. Peyer (Hrsg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (S. 135-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ballis, A. & Gaebert, D.-K. (2013). Lernmedien und Aufgabenformate im Literaturunterricht der Sekundarstufe I - Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In C. Dawidowski & S. Ehlers (Hrsg.), *Das Lesebuch als Bildungsmedium: Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung* (S. 185-199). Frankfurt u.a.: Lang.
- Ballis, A. & Peyer, A. (2011). *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Beiträge zur historischen und systematischen Kanonforschung* (S. 85-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bargel, T. & Bargel, H. (2010). *Gutachten zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg. Bestand, Prognosen, Fortschreibung und Alternativen*. Frankfurt: Lang.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baurmann, J. (2009). *Sachtexte lesen und verstehen*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K. & Hunger, S. (2014). *Bildungsstandards Deutsch konkret. Sekundarstufe I – Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen.
- BISS - *Bildung durch Sprache und Schrift*. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung (S.154-166), online abrufbar unter URL: http://www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf, [18.10.2014].
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, T. & Meissner, S. (Hrsg.) (2013). *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Bohl, T. (2009). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohnsack, R. (1998). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? – Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 326-345). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (6. überarb. Aufl.). Opladen u. Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis – Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Bonsen, M. & Bos, W. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesoebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 388-405). Göttingen: Hogrefe.
- Bremerich-Vos, A. & Grotjahn, R. (2007). Lesekompetenz und Spachbewusstheit: Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten. In E. Klieme & B. Beck (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen* (S. 158-177). Weinheim u.a.: Beltz.
- Bremerich-Vos, A. & Schlegel, S. (2003). Zum Scheitern eines Lesestrategietrainings für SchülerInnen der Orientierungsstufe. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S.409-430). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Bremerich-Vos, A. (2002). Empirisches Arbeiten in der Deutschdidaktik. In C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 16-29). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bremerich-Vos, A. (2008). Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, O.Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 29-49). Weinheim/Basel: Beltz.

- Bremerich-Vos, A. (2013). Standards und Unterrichtsentwicklung am Beispiel des Faches Deutsch. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 195-211). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D. & Köller, O. (Hrsg.) (2008). *Lernstandbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens U. & Köller, O. (Hrsg.) (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. Berlin: Scriptor.
- Brophy, Jere (2010). Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In G. Eikenbusch & H. W. Heymann (Hrsg.), *Was wissen wir über guten Unterricht?* (S. 77-104). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen*. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. München: Saur.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DESI-Konsortium (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen
- Ehlers, S. (2003). *Der Umgang mit dem Lesebuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ehlers, S. (2006a). Die Struktur der deutschen und ausländischen Familie im Lesebuch für den Deutschunterricht der Gegenwart. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Die Familie im Schulbuch* (S. 319-340) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehlers, S. (2006b). Der literarische Kanon im Volksschullesebuch des 19. Jahrhunderts. In H. Korte (Hrsg.), *Das Lesebuch 1800-1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs* (S. 103-122). Frankfurt a.M.: Lang.
- Ehlers, S. (2010). *Empirie und Schulbuch. Vorträge des Gießener Symposions zur Leseforschung*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Ehlers, S. (2011). *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*. Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren.
- Fix, M. & Jost, R. (2005). *Sachtexte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2003) *Qualitative Forschung – ein Handbuch*. Weinheim und München. Frankfurt a. M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Frederking, V., Krommer, A. & Maiwald, K. (2008). *Mediendidaktik Deutsch*. Berlin: Schmidt. Freiburger Thesen, online abrufbar unter URL: <http://www.fachverband-deutsch.de/index.php?page=19&message=2F275B8B-38DC-A3AB-A4B7-24D36DCAD051>, [11.11.2014].
- Frickel, D. A., Kammler, C. & Rupp, G. (2012). *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie – Perspektiven und Probleme*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Garbe, C. (2010). In *PRO LESEN: Auf dem Weg zur Leseschule – Merkmale und Beispiele effektiver Schulprogramme*, verfügbar unter URL: <http://www.bildungsserver.berlinbrandenburg.de/.../lesen/ProLesen/.../garbe>, [23.09.13].
- Garbe, C., Holle, K. & Jesch, T. (2009). *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*
- Glaser, E. (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. unveränderte Auflage) (S. 365-375). Weinheim, München: Juventa.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung - Eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7-13). Münster: Waxmann.
- Gold, A. (2007). *Lesen kann man lernen – Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2002). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2006). *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Grotlüschen, A. & Linde, A. (2007). *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz*. Münster: Waxmann.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. New York: Waxmann.
- Hartmut, J. & Josting, P. (2004). *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. München: kopaed.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität – Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helsper, W. & Wiezorek, C. (2006). Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. *Die Deutsche Schule* 98(4), 436-455.
- Hiller, F. (2010). *Sachtexte erschließen*. Freiburg i. Br.: Fillibach.

- Horstkemper, M. & Tillmann, K. J. (2008). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper & J. Böhme. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Auflage) (S. 285-320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K., Holler, B. & Nordlohne, E. (1988). Die psychosozialen ‚Kosten‘ verunsicherter Statuserwartungen im Jugendalter. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 25-44.
- Istance, D. & Dumont, H. (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. In: H. Dumont, H., D. Istance & F. Benavides (Hrsg.), *The Nature of Learning* (S. 285-338). Paris: OECD.
- Kammer, M. v. d. (2004). *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kammler, C. (2006). *Literarische Kompetenz - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Kammler, C. (2012). Deutscher Unterricht und Outcome-Orientierung. Zur Kritik eines bildungspolitischen Paradigmas aus fachdidaktischer Sicht. In N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schule vermessen* (S. 23-25). Seelze: Friedrich.
- Keller, S. & Bender, U. (2012). *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Friedrich Verlag
- Kepser, M. (2012). Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg. i. Br.: Filibach.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2005). An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective. In *Discourse Processes*, 39, 125-128.
- Kleinknecht, M. (2009). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleinknecht, M. (2011). Was ist eine gute Aufgabe? Analyse und Weiterentwicklung der unterrichtlichen Aufgabenkultur. In A. Brinkmann & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 23-32). Paderborn: Schriftenreihe PLAZ-Forum.
- Klieme, E. & Beck, (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung - DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann.
- Köller, O. & Trautwein, U. (2003). *Schulqualität und Schülerleistung: Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim: Juventa.
- Kraimer, K. (2009). *Studienbrief 8. Dokumentenanalyse*, verfügbar unter: <http://www.htwsaarland.de/Members/klauskraimer/lehrrmaterialien/studienbrief8>, [05.08.2013].
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press (Deutsche Übersetzung: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (4. Auflage, 2004). Heidelberg: Auer.
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Die KMK-Vereinbarungen vom 16.10.2008 aus fachlicher Sicht (Bamberger Empfehlungen, 4. überarbeitete Fassung), online abrufbar unter URL: <http://www.fachverband-deutsch.de/index.php?page=19&message=1C42DB77-E7AA-FFA8-4869-E82C1CB8C713>, [15.11. 2014]
- Leubner, M. & Saupe, A. (2006). *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2008). *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2014). *Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen. Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126-159). Frankfurt am Main: Grundschul-Verband und Arbeitskreis Grundschule.
- Maier, U., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2010). Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S.28-43), Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., Schymala, M. & Bohl, T. (2010). *Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*. Forschungsbericht Nr. 38, 5/2010, herausgegeben von U. Maier, Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Marotzki, W. (2005). *Nicht-reaktive Verfahren: Materialien, Datenauswertung: deskriptiv – analytisch – typologische Methoden*, verfügbar unter: URL: <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M-Manuskript.pdf>, [25.11.13].

- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In *Forum Qualitative Sozialforschung* (Online Journal) 2(1), online abrufbar unter URL: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>, [10.10.2013].
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Metz, K., Bohl, T., Hoppe, H., Kleinknecht, M. & Maier, U. (2013). Zum Einsatz eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben aus Deutschlehrwerken. In C. Dawidowski & S. Ehlers (Hrsg.), *Das Lesebuch als Bildungsmedium: Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung* (S. 145-167). Frankfurt u.a.: Lang.
- Metz, K., Maier, U. & Kleinknecht, M. (2009). Kognitiver Anspruch von Aufgaben im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 3, 74-87.
- Metz, K., Maier, U., Kleinknecht, M., Bohl, T. & Hoppe, H. (2012). Einsatz eines fächerübergreifenden Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben im Fach Deutsch. In A. Ballis & A. Peyer, (Hrsg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (S. 25-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyenbörg, J.(2000). *Entwurf einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur für die Sekundarstufe I*.
- Mittag, W., Bieg, S., Hiller, F., Metz, K., & Melenk, H. (2009). Förderung selbstbestimmter Lernmotivation im Deutschunterricht. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(4), 271-286.
- Niggli, A. & Kersten, B. (1999). Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht. Wirkungen auf Mathematikleistungen und nicht-kognitive Merkmale von Lernenden. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21(3), 272-291.
- Nix, D. (2010). Förderung der Lesekompetenz. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner. *Lese- und Literaturunterricht* (S. 275-305). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nogova, M. & Huttova, J. (2006). Process of Development and Testing of Textbook Evaluation Criteria in Slovakia. In E. Bruillard, *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris. OECD.
- Nohl, A.-M. (2008). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012): *Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Philipp, M. (2009): *Lesen empirisch. Eine Längsschnittstudie zu Lesemotivation und –verhalten zu Beginn der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philipp, M. (2012) *Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung*. Leipzig u.a.: Seelze.
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13(1), 121-148.
- Pietsch, M., Schnack, J. & Schulze, P. (2009). Unterricht zielgerichtet entwickeln. Die Hamburger Schulinspektion entwickelt ein Stufenmodell für die Qualität von Unterricht. *Pädagogik* 61(2),38-43.
- PISA-Konsortium Deutschland (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Friedrich, A. & Stadler, M. (2009). *Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Prenzel, M., Senkbeil, M. & Drechsel, B. (2004). Kompetenzunterschiede zwischen Schulen. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 292-296). Münster u.a.: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15-20). Münster: Waxman.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – Vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser, H. Wyss & M. Baer (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151-168). Bern: h.e.p. Verlag.
- Reusser, K. (2011). *Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung - Probleme, Strategien, Werkzeuge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. Was ist das „Allgemeine“ an der Allgemeinen Didaktik? - Anmerkungen zu Ansprüchen und Problemen der Allgemeinen Didaktik aus kognitionspädagogischer Sicht. Internationale Tagung Allgemeine Didaktik revisted“, 10.09.2003 an der Pädagogischen Hochschule Zürich, online abrufbar unter URL: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCYFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ife.uzh.ch%2Fresearch%2Fppd%2Fmitarbeitende%2Freusserkurt%2FAllg_Didaktik03.pdf&ei=K2qAVlykD4fiO9rXgzgF&usg=AFQjCNE0lxg2V_gfGklMIXC6HvLVgigDQ&bm=bv.80642063,d.ZWU, [03.11.14].
- Rohlf, C. (2010). *Bildungseinstellungen - Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(4), 268-286.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schmidt, M. (2013). Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45(3), 131-141.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2013). Die Lesemotivation von Grundschülerinnen und -schülern der sechsten Klassenstufe. Ergebnisse einer Interviewstudie. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 214-233.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schilcher, A. & Pissarek, M. (2013). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz-Expertise*. Baltmannweiler: Schneide Hohengehren.
- Schlachter, B. (2014). *Literaturunterricht im Spannungsfeld von ästhetischem lernen und Kompetenzorientierung-Versuch einer Positionsbestimmung*, verfügbar unter: URL: http://www.fachverband-deutsch.de/project/docs/cms/downloads/LV_Ba_W_/2014/Schlachter_Literaturunterricht_Aesth_Lernen_Kompetenz_08042014.pdf, [23.09.14].
- Schmächtig, N., Adolph, A. & Melzer, W. (2008). Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche, Schulen mit Besonderem Pädagogischen Profil / Gemeinschaftsschule. Erste Dokumentation (Arbeitsstand). Dresden: TU Dresden.
- Schnotz, W. (2005). An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In R. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University.
- Senkbeil, M. (2004). Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2004. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche* (S. 299-321). Münster u.a.: Waxmann.
- Sliwka, A. & Frank, S. (2011). *Familie schafft Chancen. Warum das Zuhause für den Bildungserfolg entscheidend ist, wie Eltern bei der Lernbegleitung ihrer Kinder gestärkt werden können*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Spinner, K. H. (1994). Neue und alte Bilder vom Lernenden. Deutschunterricht in Zeiten der kognitiven Wende. In *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (2), 146-158.
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 275–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streblow, L., Schiefele, U. & Riedel, S. (2012). Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation. Das Programm LekoLemo. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Klett/ Kallmeyer.
- Streblow, L., Schiefele, U. & Riedel, S. (2012). Überprüfung des revidierten Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und der Lesemotivation (LEKOLEMO) für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(1), 12-26.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollstädt, W. (2003). *Zur Zukunft der Lehr- und Lernmedien in der Schule. Eine Delphi - Studie in der Diskussion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Willenberg, H. (2007). *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Hohengehren: Schneider.
- Willenberg, H. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI - Studie*. Weinheim: Beltz.
- Willenberg, H. (2013). Das empirisch-didaktische Forschungsprojekt DESI. In V. Frederking & A. Krommer (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (S. 552-569) (Band 3). Baltmannweiler: Schneider Hohengehren.
- Winkler, I. (2010). *Aufgabenpräferenzen im Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wischer, B. (2004). Lernen in heterogenen Lerngruppen aus Schülersicht. Ausgewählte Ergebnisse aus der Absolventenstudie. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 227-246). Weinheim und München: Beltz.
- Wolff, S. (2008). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Reinbek bei Hamburg, verfügbar unter URL: http://www.unihildesheim.de/media/fb1/so-zialpaedagogik-/Mitglieder/Wolf/Papiere/Dokumente_und_Aktenanalyse_Handbuch_Flick_et_al_2000.pdf[05.05.2013].
- Wrobel, D. (2008). *Individualisiertes Lesen - Leseförderung in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren.

7.7 Anhang

- Beobachtungsbogen (Mitarbeiterin)
- Informationen zur Unterrichtseinheit (Lehrkraft)
- Interviewleitfaden

Beobachtungsbogen (Mitarbeiterin)

Datum: _____ Beobachterin (Kürzel): _____ Bogen Nr.: _____

Schwerpunkt: Sachtext(e) Kinder- und Jugendliteratur

Thema der Unterrichtseinheit: _____

Die beobachtete Unterrichtsstunde ist die _____. Stunde der Unterrichtseinheit.

Mündliche Erläuterungen der Lehrkraft zum Umgang mit den Dokumentenerfolgen:

- vor der Bearbeitung parallel zur Bearbeitung reflexiv am Ende der Bearbeitung
 variabel nicht.

Die in den Dokumenten ausgewiesenen Aufträge werden:

- in Einzelarbeit bearbeitet.
 in Partnerarbeit bearbeitet.
 in Gruppenarbeit bearbeitet.
 in verschiedenen Sozialformen bearbeitet.

In Partner- oder Gruppenarbeit

- arbeiten Schüler der gleichen Niveaustufe.
 arbeiten Schüler unterschiedlicher Niveaustufen.

Ergebnisse von Arbeitsaufträgen werden:

- in der Klasse präsentiert. vom Schüler selbst überprüft und korrigiert.
 in der Klasse diskutiert. mit einem Partner überprüft und korrigiert.
 in der Klasse überprüft und korrigiert. in einer Gruppe überprüft und korrigiert.
 von der Lehrperson überprüft und korrigiert. nicht überprüft.

Im Klassenverband werden im Gespräch

- Vorgehensweisen überprüft. vorgegebene Texte gelesen.
 neue Fragestellungen/
Reflexionen entworfen. eigene Texte gelesen.
 Texte diskutiert.
 die Schüler zu weiterer Lektüre motiviert.

Informationen zur Unterrichtseinheit (Lehrkraft)

Klasse: _____ Beginn der Unterrichtseinheit: _____

Schwerpunkt: Sachtext(e) Kinder- und Jugendliteratur

Thema der Unterrichtseinheit: _____

Für die Unterrichtseinheit sind _____ WS insgesamt geplant.

Die Unterrichtseinheit wird begleitet von:

- | | | | |
|---|--|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Arbeitsblätter | <input type="checkbox"/> Lektüre (Ganzschrift) | <input type="checkbox"/> Internettext | <input type="checkbox"/> Lexika |
| <input type="checkbox"/> Lehrbuch | <input type="checkbox"/> Textblatt | <input type="checkbox"/> Folie | <input type="checkbox"/> Literaturkartei |
| <input type="checkbox"/> Arbeitsheft | <input type="checkbox"/> Illustration | <input type="checkbox"/> Sonstiges | |

Bei gebundenen Werken (sofern nicht in den Dokumenten angegeben):

Titel	Verlag	Erscheinungsjahr	Seitenzahl
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Die Arbeitsaufträge in der Unterrichtseinheit berücksichtigen _____ Kompetenzniveaus.

Die Schülerarbeiten während der Unterrichtseinheit an Arbeitsaufträgen, denen sie sich

- überwiegend selbst zuordnen. überwiegend auf Anweisung der Lehrperson zuordnen.

Im Verlauf der Unterrichtseinheit

- sind die Schüler aufgefordert, die in den Dokumenten ausgewiesenen Aufträge alleine zu bearbeiten.
- sind die Schüler aufgefordert, die in den Dokumenten ausgewiesenen Aufträge alleine zu bearbeiten und können dabei Hilfe in Anspruch nehmen (Materialien, Lehrer, Mitschüler).
- können die Schüler wählen, die Dokumente alleine, mit einem Partner oder in einer Gruppe zu bearbeiten.

Materialien, die während der Unterrichtseinheit zum Einsatz kommen, aber nicht dupliziert werden können:

Interviewfragen für die fachdidaktische Analyse in Anlehnung an Helfferich (2011)

Einstiegsfrage: Welche Merkmale kennzeichnen ihrer Meinung nach das Lesen und die Leseförderung im individualisierten Deutschunterricht an Gemeinschaftsschulen?

Bereich	Frage(n) → Detailfragen	Stichworte
	Beschreiben Sie doch bitte mal die Schüler ihrer Klasse im Hinblick auf das Lesen.	
	Was/wer fällt Ihnen dabei besonders auf? / Warum? Welche weiteren Besonderheiten können Sie beschreiben?	
Unterrichtsqualität Umgang mit Heterogenität Pädagogische Professionalität Kompetenzen	Wie würden Sie die Lesemotivation ihrer Schüler beschreiben? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Ursachen könnte das Ihrer Meinung nach haben? • Wie stellen sie Unterschiede in der Lesemotivation fest? • Wie äußert sich das im Unterricht? Welche Unterschiede in der Lesekompetenz können Sie beschreiben? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Ursachen könnte das Ihrer Meinung nach haben? • Welche Bedeutung haben Ihrer Meinung nach Lesekompetenztests? • Wie stellen Sie die Lesekompetenz ihrer Schüler fest? • Welche Rolle spielen spez. Leseförderprogramme? → Werden Kompetenzen gemessen? → Bedeutung von Beobachtungen? → Was wäre an dieser Stelle sonst noch wichtig? Welche Bedeutung haben für Sie Lesekompetenz und Lesemotivation? <ul style="list-style-type: none"> • Welchen Zusammenhang sehen Sie hier? • Welchen Einfluss hat das auf den Unterricht? 	Lesekompetenz Lesemotivation Individualisierung Differenzierung
	Was fällt Ihnen an dieser Stelle besonders auf, seit Ihre Schule eine Gemeinschaftsschule ist (oder) seit Sie an einer Gemeinschaftsschule unterrichten?	
Unterrichtsqualität Umgang mit Heterogenität Pädagogische Professionalität Schulorganisation Vorgaben persönliche Kompetenzen	Inwiefern hat die Einführung der GMS den Unterricht im Bereich der Leseförderung verändert? <ul style="list-style-type: none"> • Welche neuen Anforderungen haben sich ergeben? Welche Bedeutung kommt Ihrer Meinung nach dem Begriff Heterogenität zu? Wie wirken sich diese beschriebenen Heterogenitätsmerkmale im Deutschunterricht aus? In welcher Weise beeinflusst das Ihre Arbeit? Was empfinden Sie in diesem Zusammenhang als förderlich/hinderlich?	Lesekompetenz Lesemotivation curriculare Vorgaben Schulkonzeption sonstige Vorgaben Individualisierung Differenzierung Auswahl Vorbereitung Kompetenzraster persönliche Strategien Zeitmanagement

	Wie bereiten Sie Unterrichtseinheiten im Bereich der Leseförderung vor?	
Unterrichtsqualität Umgang mit Heterogenität Pädagogische Professionalität Schulorganisation Textanalyse Aufgabenanalyse	<p>Können Sie konkret beschreiben, wie die Lernschritte/Lernpakete für eine Unterrichtseinheit entstehen?</p> <p>Welche Überlegungen sind Ihnen in diesem (Vorbereitungs-)Prozess wichtig?</p> <p>Nach welchen Kriterien wählen Sie die Texte aus, die im Unterricht zum Einsatz kommen?</p> <p>Welche Ziele verbinden Sie mit dieser Auswahl?</p> <p>Wie viel Zeit haben sie für das Erkunden neuer Literatur für den Unterricht?</p> <p>Welche Bedeutung haben für Sie schriftliche Aufgaben im Bereich der Leseförderung?</p> <p>Welche Ziele verfolgen Sie mit dieser Auswahl?</p> <p>Welche Quellen nutzen Sie für Ihre Unterrichtsvorbereitung?</p> <ul style="list-style-type: none"> → Wie hilfreich sind Lehrwerke? → Welche Rolle spielen die Konzeptionen der Lehrwerke? → Welche Vorgaben/Erwartungen berücksichtigen Sie bei Ihrer Arbeit? → Was hilft Ihnen in diesem Prozess (noch)? → Was ist für Sie eher hinderlich? → Welche Bedeutung hat in diesem Bereich der Begriff Ressourcen? → Kooperationen? 	Lesekompetenz Lesemotivation formale Kriterien inhaltliche Kriterien Lehrmittel und ihre Konzeptionen curriculare Vorgaben sonstige Vorgaben Quellen Individualisierung Differenzierung Auswahl Vorbereitung Kompetenzraster persönliche Strategien Zeitmanagement
	Was ist Ihnen in Ihrem Unterricht wichtig, wenn das Lesen im Mittelpunkt steht?	
Unterrichtsqualität Umgang mit Heterogenität Pädagogische Professionalität Schulorganisation Textanalyse Aufgabenanalyse	<p>Worauf legen Sie im Unterrichtsgeschehen Wert, wenn das Lesen gefördert werden soll?</p> <p>In welcher Weise können sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Gelesenen auseinandersetzen?</p>	Anschlusskommunikation offene Lernformen Individualisierung Sozialformen Differenzierung

	Welche Effekte erzielt die Leseförderung im Deutschunterricht dieser Klasse?	
Unterrichtsqualität Umgang mit Heterogenität Pädagogische Professionalität Schulorganisation Textanalyse Aufgabenanalyse	Wie zufrieden sind Sie mit diesen Effekten? Welchen Zusammenhang stellen Sie zwischen den Begriffen Angebot und Nutzen im Hinblick auf Ihre Unterrichtsvorbereitung und das Unterrichtsgeschehen her? Was bedeutet für Sie Unterrichtsqualität im Bereich der Leseförderung? Wie könnte aus Ihrer Sicht die Unterrichtsqualität im Bereich der Leseförderung erhöht werden?	Förderung Konzepte Differenzierung Individualisierung
	Inwieweit wurden Sie auf die Anforderungen Ihrer Arbeit vorbereitet?	
Umgang mit Heterogenität Pädagogische Professionalität	Wo sehen Sie Ihre Stärken? In welchen Bereichen bräuchten Sie Unterstützung? → Bedeutung des Studiums? → Fortbildungen? → schulinterne Maßnahmen? → Sonstiges?	(fachliche) Kompetenzen Unterstützungen
	Wie sieht ihre Idealvorstellung eines individualisierter Leseförderung an GMS aus?	
	Wo sehen Sie Spielraum? Wo fühlen Sie sich eingeengt? Welche Prioritätenliste ist Ihnen wichtig? Wo sehen Sie (noch) Handlungsbedarf innerhalb und außerhalb der Schule?	
	Gibt es an dieser Stelle noch etwas, das Sie gerne ansprechen würden?	

Informationen zur Person:

Wie alt sind Sie?

Welche Fächer unterrichten Sie an dieser Schule?

Seit wann unterrichten Sie eigenverantwortlich?

Für welche Schulart wurden Sie ausgebildet?

Seit wann unterrichten Sie an dieser Schule?

Unterrichten Sie Deutsch fachfremd?

8. Fachdidaktische Analyse der Aufgabenqualität im Fach Mathematik

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

8.1 Analyse von fachspezifischen Merkmalen der Unterrichtsqualität

Eine Analyse der Unterrichtsqualität, der Lehr-Lernprozesse und der Lernergebnisse an den untersuchten Gemeinschaftsschulen bedarf auch einer fachdidaktischen Perspektive, um der Spezifität des Lehrens und Lernens im Fachunterricht gerecht zu werden.

Als Kerndaten für die Analyse wurden die Aufgaben, welche im Unterricht eingesetzt wurden, ausgewählt, da diese Rückschlüsse auf zwei für das Projekt besonders relevante Dimensionen erlauben: (1) Das *Potential der kognitiven Aktivierung* im Mathematikunterricht und (2) das durch die Aufgaben mögliche *Maß der Differenzierung*. Diese Formulierungen machen deutlich, dass eine Aufgabenanalyse nur Indikatoren für die Qualität des tatsächlichen Unterrichts liefern kann. Sie muss aus der Perspektive einer Angebots-Nutzungs-Konstellation (vgl. die Gesamtmodellierung von WissGem in Kapitel 1) interpretiert und in Verbindung mit den fachübergreifenden Daten zum Unterricht gesehen werden.

8.2 Forschungsstand: Kognitive Aktivierung und Differenzierungsvermögen als Kernmerkmale von Aufgabenqualität

Aufgaben im Mathematikunterricht

Aufgaben sind zentrale Träger von Lehr-Lernsituationen und spezifizieren Leistungsanforderungen im Fachunterricht (Thonhauser, 2008; J. Neubrand, 2002; Büchter und Leuders, 2005). Als Aufgabe wird – bei aller Verschiedenheit der Konzeptualisierungen dieses Begriffes (vgl. Leuders, 2014; Doyle, 1983; Bromme et al., 1990; Krainer, 1993; Stein et al., 1996) – eine (*mathemathikhaltige*) *Situation, die Lernende zur (mathematischen) Auseinandersetzung mit dieser Situation anregt*, verstanden. Dabei müssen Aufgaben als Teil einer Angebots-Nutzungs-Struktur angesehen werden, d.h. es ist zu unterscheiden zwischen der Aufgabe und der sich aufgrund der Aufgabe entfaltenden Aktivität (Christiansen & Walter 1986) und damit auch zwischen intendierter und tatsächlicher Nutzung. Stein et al. (1996) haben kognitiv aktivierende Aufgaben in den Blick genommen. Dies waren nach ihrer Auffassung Aufgaben, die Erklärungen erfordern und multiple Repräsentationen und Lösungswege besitzen. Sie finden, dass Lehrende diese Aufgaben durchaus im intendierten Sinne anbieten, in der nachfolgenden Bearbeitung aber das kognitive Niveau der Aufgabe senken, da sie bei Unsicherheiten der Lernenden zu früh Lösungswege anbieten. So werden komplexe, offene Aufgaben zu Routineaufgaben. Diese Tendenz bestätigt sich auch im Rahmen der umfassenden, international vergleichenden TIMSS-Studie (Hiebert et al., 2003, S. 98ff.). Man kann also davon ausgehen, dass die als Vorlage für den Unterricht vorgefundenen Aufgaben in der Regel eher eine Obergrenze für die mit ihnen erreichbaren kognitiven Aktivierung auf der Angebotsseite darstellen.

Trotz der hohen Bedeutung, die den Aufgaben bei der Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung im Fach Mathematik beigemessen wird (Neubrand, 2002; BLK, 1997), gibt es nur sehr wenige systematische Überblicksstudien zur Qualität von Aufgaben, wie diese tatsächlich im Unterricht genutzt werden bzw. wie diese in Schul-

büchern vorliegen. Jordan et al. (2006) beispielsweise analysieren Einstiegs-, Klassenarbeits- und Hausaufgaben anhand einer großen Zahl von Kriterien, die im Zusammenhang mit kognitiver Aktivierung stehen. Dabei stellen sie fest, dass ca. 95 Prozent der Aufgaben für mathematisches Argumentieren auf der untersten von vier – hinsichtlich der PISA-Anforderungen validierten Stufen – angesiedelt sind. Im Rahmen der Begleitforschung zur Bildungsplanimplementation 2004 in Baden-Württemberg haben Rauin & Maier (2007) über 3.000 Testaufgaben von 23 Hauptschullehrkräften erhoben. 65 Prozent der Aufgaben beziehen sich dabei auf Rechenregeln und Prozeduren, 17 Prozent werden als „Verständnisaufgaben“ klassifiziert, 10 Prozent als einfache und 5 Prozent als komplexe Problemstellungen. Offene mathematische Probleme kommen nicht vor, d.h. alle Aufgaben haben geschlossenen Charakter. 87 Prozent der Aufgaben sind kontextfrei, und 95 Prozent der Aufgaben konzentrieren sich auf jeweils eine Wissenseinheit.

Leider sind Analysen wie diese nur schwer miteinander in Bezug zu bringen, weil es keine eindeutigen, übergreifenden Analysekatoren gibt und auch die erhobenen Aufgabentypen je nach Projekt variieren. Tendenziell ist aber festzustellen, dass es im deutschen Mathematikunterricht eine Dominanz geschlossener, technischer und kontextfreier Aufgaben gibt und Problemlösen, Argumentieren oder (begriffliche) Modellierungen kaum bis gar nicht anzutreffen sind, während es in anderen Ländern wie z.B. in Japan deutlich höhere Prävalenzen von problemlösenden Aufgaben gibt (Hiebert et al., 2003).

Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht

In aktuellen Arbeiten werden Lerngelegenheiten als „kognitiv aktivierend“ bezeichnet, durch die alle Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auf einem für sie optimalen Niveau angeregt werden (z.B. Baumert & Köller, 2000; Krauss et al., 2004; Kunter et al., 2005). Die verschiedenen Forschungsergebnisse dazu sind aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen jedoch nur bedingt miteinander vergleichbar. Dennoch kristallisieren sich Unterrichtsmerkmale heraus, die als konstitutiv für kognitive Aktivierung angesehen werden können. So ist ein Unterricht z.B. nach Hugener, Pauli und Reusser (2007) kognitiv aktivierend, wenn die Lehrperson mit Aufgaben das Denken der Lernenden auf einem hohen kognitiven Niveau anregt, wenn sie an deren Vorwissen anknüpft und dieses aktiviert und wenn sie Lernende eigene Ideen, Konzepte, Lösungen, etc. erklären lässt und damit flexibel und „evolutionär“ umgeht. In der Forschung wird kognitiv anregender Unterricht sehr unterschiedlich operationalisiert: anhand von Merkmalen eingesetzter Aufgaben (z.B. Neubrand, 2002; Blum et al., 2004; Büchter und Leuders, 2005; Jordan et al., 2008; Maier et al., 2010), anhand beobachtbarer Unterrichtsmerkmale (z.B. Pauli et al., 2008; Kleinknecht, 2010) oder auch anhand von Wahrnehmungen von Lehrkräften und Schülern (Kunter et al., 2005). Problematisch am aufgabenbezogenen Vorgehen ist der Schluss vom kognitiven Potenzial der Aufgaben (Angebotsseite) auf die kognitive Qualität der tatsächlichen Aufgabebearbeitung (Nutzungsseite, vgl. Hiebert et al., 2003;). Seit wenigen Jahren richtet sich dabei Aufmerksamkeit stärker auf fachlich-inhaltliche Aspekte, wie z.B. die kognitive Aktivierung in Theoriephasen (Drollinger-Vetter und Lipowsky, 2006) oder die Kohärenz der begrifflichen Struktur (Pauli et al., 2008).

Leuders und Holzäpfel (2011) weisen darauf hin, dass bei der Bewertung kognitiver Aktivierung noch unterschieden werden muss, welche Kompetenzfacetten gefördert werden sollen: *Facette (1)*: Deklaratives und prozedurales Wissen („Wissen und Können“), also das, was man landläufig als „Stoffbeherrschung“ oder bildungstheoretisch ausgedrückt „materiale Bildung“ bezeichnen würde. *Facette (2)*: Strategisches Wissen, also z.B. kognitive oder metakognitive Strategien – fachspezifisch gehören so genannte „allgemeine Kompetenzen“ oder „Prozesskompetenzen“ (KMK, 2003; NCTM, 2000) wie Problemlösen oder Modellieren dazu, was man bildungstheoretisch wiederum der „formalen Bildung“ zurechnen würde. *Facette (3)*: Überzeugungen, z.B. zum eigenen Lernen, zur Nützlichkeit des erworbenen Wissens, zur Qualität und zur Genese von fachlichem Wissen (Epistemologien) oder zur Bedeutung einer Disziplin bzw. des Schulfaches („Mathematikbild“). Als fachspezifisch bedeutsame Aspekte von kognitiver Aktivierung heben Leuders und Holzäpfel (2011) die folgenden hervor:

- Der kompetente Umgang mit Mathematik manifestiert sich nicht allein durch die Anwendung formaler Regeln, sondern durch die Anwendung impliziter „mentaler Modelle“ oder „Grundvorstellungen“ (Fischbein,

1989; vom Hofe, 1998). Kognitive Aktivierung besteht somit darin, Lernende dabei zu fördern, geeignete Vorstellungen aufzubauen und dabei implizite Vorstellungen an passender Stelle zu explizieren und umzustrukturieren. Solche Unterstützung kann im Angebot situationaler oder ikonischer Repräsentationen für die aufzubauenden Vorstellungen bestehen, oder es werden bestehende Vorstellungen explizit aufgegriffen und reflektiert (im Sinne des conceptual change Ansatzes).

- Mit der „curricularen Wende“ der Bildungsstandards durch Orientierung an internationalen Modellen (NCTM, 2000) werden „allgemeine Kompetenzen“ bzw. „prozessbezogene Kompetenzen“ (KMK, 2003; Barzel et al., 2004) als konstitutiv für mathematische Kompetenz aufgefasst. Verstanden wird darunter prozedurales und deklaratives Wissen zu typischen epistemischen Prozessen des Faches, also z.B. „Modellieren“ (Blum et al., 1989), „Problemlösen“ (Schoenfeld, 1985; Reiss & Törner, 2007) oder „Beweisen“ (Hanna, 1997). Auf Aufgabenebene findet man Ansätze der kognitiven Aktivierung in dieser Hinsicht z.B. durch Formate expliziten oder impliziten Strategietrainings oder durch die Aufforderung zur Reflexion oder Argumentation. Notwendige Voraussetzung ist dabei ein Problemcharakter von Aufgaben, der sich an einer relativen Offenheit der Lösungswege der Aufgaben zeigt (Leuders, 2014; Bruder, 2010).
- Kognitive Aktivierung hinsichtlich der Überzeugungen lässt sich beispielsweise erreichen durch die Verwendung von authentischen Realitätsbezügen (Kaiser, 1991; de Lange et al., 1993). Ebenso werden begriffsgenetische Lernarrangements (Wagenschein, 1962; Freudenthal, 1991; Winter, 1983) als geeignet dafür angesehen, dass Lernende den Zweck mathematischer Begriffsbildungen erfahren („realistic mathematics education“, vgl. van den Heuvel-Panhuizen & Wijers, 2005 oder „Sinnstiftender Mathematikunterricht“, vgl. Leuders et al., 2011)

Differenzierungsvermögen

Das Differenzierungsvermögen ist eine Kategorie der Aufgabenqualität, welche erfasst, in welcher Weise und in welchem Grade eine Aufgabe einer individuell unterschiedlichen Bearbeitungsweise Rechnung trägt (Büchter & Leuders, 2005; Leuders, 2014). Insbesondere für den Mathematikunterricht wurden in den letzten Jahren unterschiedliche Typen von differenzierenden Aufgaben entwickelt und implementiert: Paralleldifferenzierende Aufgaben weisen Lernenden je nach Lernstand unterschiedliche Aufgabenvarianten zu. Gestuft differenzierende Aufgaben erlauben Lernenden in einem Thema unterschiedlich weit vorzustoßen (z. B. „Blütenaufgaben“ mit steigendem Offenheitsgrad, Bruder, 2010). Bei natürlich differenzierenden Aufgaben (Wittmann und Müller, 2004; Leuders, 2009) arbeiten Lernende durchgehend an denselben Fragen und wählen aber selbst Umfang und Tiefe der Bearbeitung. Die empirische Untersuchung der Wirksamkeit solcher Aufgabentypen steht noch am Anfang (z.B. Prediger & Scherres, 2013)

Bei der Analyse des Differenzierens über Aufgaben muss die jeweilige Unterrichtsphase und die didaktische Funktion der dort eingesetzten Aufgaben berücksichtigt werden. Leuders und Prediger (2013) führen dies für ein Modell aus, welches Phasen („Kernprozesse“) des Anknüpfens an Vorerfahrungen und Interessen, des Erkundens neuer Zusammenhänge, des Austauschens unterschiedlicher Wege, des Ordnen als Systematisieren und Sichern, des Vertiefens sowie der Funktion der Leistungsüberprüfung unterscheiden.

Geschlossene Übungsformate erlauben im Rahmen individualisierender Übungsphasen ein Loslösen vom Gleichschritt hinsichtlich aller relevanten Aspekte (Lerntempo, Zugangsweise, Anspruchsniveau, Lerninhalt). Deswegen gehören zu Recht Wahlaufgaben oder im Niveau gestufte Aufgabensets zu den Standard-Differenzierungsansätzen vieler Lehrkräfte. Aus fachdidaktischer Sicht ist es zentral, bei geschlossener Differenzierung durch Aufgaben diese nicht nur hinsichtlich der technischen Kompliziertheit auszuschöpfen (also z. B. durch größere Zahlen oder kompliziertere Terme o.ä.), sondern durch alle zur Verfügung stehenden schwierigkeitsgenerierenden Merkmale (Hußmann & Prediger, 2007; Leuders, 2009): Art der kognitiven Aktivitäten (z.B. Vorwärts- und Rückwärtsarbeiten nach dem operativen Prinzip, Explorieren, Formulieren, Verallgemeinern, Begründen), Komplexitätsgrad (Wie übersichtlich ist die Situation und wie vielschrittig der Lösungsweg?), sprachliche Komplexität der Aufgabenstellung (Welche Hürden im Textverständnis müssen überwunden werden?), Grad der Formalisierung der Aufgabenstellung und geforderten Lösung (Erfordert die Aufgabe formale Schreib-

weisen? Wie vertraut sind diese?), Vorstrukturiertheit der Lösung versus Offenheit (Inwieweit ist durch die Enge der Aufgabenstellung bereits alle Vorstrukturierungsarbeit geleistet?) und Bekanntheitsgrad der Mittel (abhängig von Positionierung im Lernprozess). Selbstdifferenzierende Übungsformate wie das selbstständige Lösen von Aufgaben mit Hilfe bereits gelöster, ähnlicher Beispielaufgaben legen die Lernenden nicht auf ein Bearbeitungsniveau fest, sondern lassen verschiedene Bearbeitungstiefen und Reflexionsniveaus zu. Oft erlauben sie auch deutlich weitergehende kreative Bearbeitungsmöglichkeiten und sind so offen, auch für die Förderung begabter Schülerinnen und Schüler. Selbstdifferenzierende Aufgabenformate sind insbesondere auch geeignet, Phasen des Anknüpfens und Erkundens zu unterstützen. Dazu müssen sie Kriterien der Zugänglichkeit, der Bereitstellung von Unterstützungsstrukturen (zur Reduktion des cognitive load) und der Unterstützung von Selbstregulation sowie des Facettenreichtums (z.B. durch multiple Lösungswege) erfüllen (Leuders & Prediger, 2013).

Das Differenzieren mit Aufgaben muss in Verbindung mit anderen Ebenen des Differenzierens gesehen werden: Differenzierungsansätze, die Unterrichtsstrukturen (Bönsch, 2004, z.B. Wochenpläne oder Checklisten) und Unterrichtsmethoden (Barzel, Büchter & Leuders, 2007) betreffen, sollten zwar auch fachspezifisch reflektiert sein, beruhen aber wesentlich auf allgemeindidaktischen Analysen. Hingegen ist die Differenzierung durch Aufgaben eine genuin fachdidaktisch zu bearbeitende Herausforderung, ebenso wie das je themenspezifisch geeignete Zusammenspiel aller drei Ebenen: der Strukturen, Methoden und Aufgaben (Hußmann & Prediger, 2007) und der dahinter liegenden grundlegenden Analyse und Aufbereitung mathematischer Themenbereiche.

Bei der Unterrichtsplanung und -durchführung ist eine Passung zwischen allgemeindidaktischer und aufgabenbezogener fachdidaktischer Differenzierung bzw. Individualisierung notwendig. Hier kommt es leicht zu Brüchen, beispielsweise wenn über Wochenpläne, Kompetenzpläne, Checklisten oder Lernbüros nur die allgemeindidaktische Ebene in den Blick genommen wird. Bei den in hoch individualisierten Unterrichtsformen eingesetzten Aufgabenformaten ist beispielsweise oft festzustellen, dass erhebliche Defizite beim kognitiven Anregungsniveau der Aufgaben und bei den inhaltlichen Zielen gemacht werden. Anstelle vertiefender Argumentationen und Verstehensangeboten treten in den genutzten Aufgabenmaterialien kleinschrittige Arbeitsweisen und Strategien der oberflächlichen Beherrschung von Verfahren auf (Niggli & Kersten, 1999; Prediger et al., 2006; Bohl & Kucharz, 2010; Leuders & Prediger, 2013).

8.3 Design und methodisches Vorgehen

Die beiden Hauptaugenmerke der Analyse liegen auf dem Ausmaß der kognitiven Aktivierung und dem Differenzierungsvermögen – soweit sich diese anhand der Aufgaben erkennen lassen. Die Analyse konzentriert sich auf die folgenden Fragestellungen:

1. Wird durch die Aufgaben zwischen den Niveaus und innerhalb der Niveaus *nach Anspruch differenziert*?
2. Welches Spektrum an *Offenheit* findet sich zwischen und innerhalb der Niveaus?
3. Welche Hinweise auf *Formen der kognitiven Aktivierung* findet man in den Aufgaben? Welche Arten mathematischer Denkweisen – jenseits der technischen Einübung von Verfahren – werden durch die Aufgaben gefördert?
4. Findet man in den Aufgaben Hinweise auf Elemente, die Prozesse *des Aufbaus von Grundvorstellungen oder Sinnstiftung* unterstützen.

Im Folgenden verwenden wir den Begriff „Wochenplan“ oder „Aufgabensammlung“ für einen Arbeitsplan mit einem bestimmten Pensum an Wahlaufgaben in verschiedenen Niveaustufen. Dabei gehören alle Aufgaben mit mindestens drei Niveaustufen, die die Lernenden mindestens einmal in der Woche, in mindestens einer Unterrichtsstunde verbindlich bearbeiten. Die Aufgaben werden in der Regel in Einzelarbeit selbstständig erarbeitet, können aber auch in Partner- oder Gruppenarbeit ausgeführt werden.

Die Datengrundlage für die Analyse bilden die Aufgabensammlungen, welche den Lernenden der untersuchten Schulen vorlagen (Abb. 1 und 2). Als gemeinsamer Gegenstand der Analyse wurde – nach der Feststellung der curricular zentralen Themen der Jahrgangsstufe – das Thema „Bruchrechnen“ und hier wiederum die „Addition und Subtraktion ungleichnamiger Brüche“ ausgewählt. Dies Thema ist ein obligatorischer Inhalt der 6. Jahrgangsstufe und stellt eine Schlüsselstelle im Verständnis der Entwicklung des Zahlbegriffs und der Operationsvorstellungen dar. Seine besondere Bedeutung bezieht er aus der Tatsache, dass sich hier begriffliche Umbrüche vollziehen, d.h. Konzepte und Verfahren, die von natürlichen Zahlen her vertraut sind, nicht mehr anwenden lassen. Im Unterricht muss also ein stabiles Verständnis für die Besonderheiten des Bruchkonzeptes ausgebildet werden; von den Lernenden wird ein aktiver Umbau kognitiver Strukturen erwartet. Die didaktischen Anforderungen und typischen Lernschwierigkeiten in diesem Bereich sind in der Literatur gut dokumentiert (Padberg, 1986, 2009; Warte, 2007; Pithkethly & Hunting, 1996). Die Bruchrechnung ist seit vielen Jahrzehnten ein curricular fest verankertes Thema in allen Schulformen. Die Kerninhalte (Bruchbegriff, Addieren von Brüchen, Multiplikation von Brüchen) werden dabei auf eine weitgehend ähnliche Weise eingeführt, lediglich die Division von Brüchen wird deutschlandweit in Hauptschulen bzw. Werkrealschulen ausgelassen. Nachfolgend (Tab. 8.1) dazu ein Auszug aus der aktuellen Arbeitsfassung der Baden-Württemberger Bildungspläne (Erprobungsstufe, Niveau G = grundlegend, M = mittel, E = erweitert)

G1	M1	E
(14) <i>Brüche mit natürlichen Zahlen multiplizieren und Brüche durch natürliche Zahlen</i>	(14) <i>Brüche mit natürlichen Zahlen multiplizieren und Brüche durch natürliche Zahlen</i>	(14) <i>Brüche mit ganzen Zahlen multiplizieren und Brüche durch ganze Zahlen dividieren</i>
(15) <i>Brüche erweitern und kürzen; einfache positive Brüche addieren, subtrahieren, multiplizieren</i>	(15) <i>Brüche erweitern und kürzen; einfache Brüche addieren, subtrahieren; einfache positive Brüche multiplizieren, dividieren</i>	(15) <i>Brüche erweitern und kürzen; einfache Brüche addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren</i>

Tab. 8.1: Niveaustufen am Beispiel Bruchrechnen

Eine Unterrichtsstunde in den Lerngruppen der Klassenstufe 6 an fünf Gemeinschaftsschulen wurde jeweils von einem Betreuer im Zeitraum von Januar bis April 2014 hospitiert. Erhoben wurden alle Aufgaben, die nach Angaben in den Wochenplänen der jeweiligen Gemeinschaftsschulen zur Einführung und zum Üben eingesetzt wurden. Aufgaben aus dem Bereich der Kompetenzüberprüfungen wurden nicht analysiert, weil der Umfang an Aufgabenbeständen hier geringer war als bei den Übungsaufgaben. In einigen Fällen erhielten die beiden Lerngruppen der jeweiligen Gemeinschaftsschulen identische Aufgabensammlungen.

Zur Beantwortung der obigen Fragen war es notwendig, ein Analyseraster zu entwickeln, welches wesentliche Merkmale auf Aufgabenebene abbildet. Dazu wurden die Aufgaben eingeschätzt und kategorisiert nach (a) dem Anspruchsniveau, (b) dem Grad der Offenheit (c) sowie dem Grad der kognitiven Aktivierung. Zu Präzisierung dieser Dimensionen wurden Kategorien entwickelt und beschrieben, die sich an Jordan et al. (2006) anlehnen, damit eine Vergleichbarkeit mit einem für die deutsche Praxis einigermaßen repräsentativen Stand gegeben ist.

Die Kategorisierung erfolgte zunächst im gemeinsamen Urteil zweier Experten (der beiden Autoren) – eine spätere Absicherung der Einschätzung durch eine Interraterstudie ist möglich.

Als Einheit der Analyse, also als „Aufgabe“, wurden solche textlichen Einheiten gewählt, die auch in ihrer äußeren Form als Aufgabe beschrieben werden, meist durch Vergabe einer Aufgabennummer und von denen erwartet wird, dass sie jeweils in Gänze bearbeitet werden. Im Fach Mathematik ist es eine häufig vorkommende Praxis, Teilaufgaben durch Buchstaben zu kennzeichnen und zu Aufgaben zu bündeln. Sofern diese Aufgaben als wiederholte Anwendung derselben Tätigkeit erkennbar waren, wurden Sie nicht als verschiedenen

Aufgabentypen angesehen. Unterscheiden sich die Teilaufgaben durch ihre Merkmale voneinander, werden sie jeweils als eigenständiger Aufgabentyp aufgefasst und in die entsprechende Kategorie eingeordnet.

Alle untersuchten Schulen nutzen zur Differenzierung Raster mit mehreren Niveaustufen. Dies ermöglicht eine Analyse nach der Qualität und dem Ausmaß der Differenzierung zwischen und innerhalb der Stufen.

Tabelle 8.2 gibt einen Überblick über die Struktur der verwendeten Aufgabensammlungen, der eingeplanten Lernzeit und der eingesetzten Medien in den jeweiligen Lerngruppen zur Themeneinheit „Brüche“. Die Angaben zur tatsächlichen Lernzeit konnten teilweise nicht exakt ermittelt werden. Die Gemeinschaftsschulen 2 und 3 beispielsweise arbeiteten im Hinblick auf die verschiedenen Niveaustufen sehr unterschiedlich. Die Experten-Niveau-Lernenden setzten sich teilweise nur einige Wochen mit der Themeneinheit auseinander, während beim Basis-Niveau dafür ein Großteil des Schuljahres eingenommen wurde. Die Wochenplanarbeit wird an diesen beiden Gemeinschaftsschulen auch gemeinsam mit anderen Kernfächern aufgeteilt. Somit hängt der tatsächliche Arbeitsumfang im Fach Mathematik ferner auch vom Bedarf an Wochenplanarbeit der jeweiligen anderen Kernfächer ab.

Schule/ Lerngruppe	Umfang der Arbeit an den Aufgaben- sammlungen (h/Woche)	Zeit/ Übungs- block	Std/ Themen- einheit	Anzahl der Stufen	Anzahl verschie- dener Lehrwerke	Anzahl verschie- dener Arbeitshefte	Lernspiele, selbst erstelltes Material
GMS 1 / Lerngruppe 1	2x	je 70 Minuten	12	4	3	1	LÜK-Kasten, Rechen- scheibe
GMS 1 / Lerngruppe 2	individuell	individuell	individuell	4	3	1	LÜK-Kasten, Rechen- scheibe
GMS 2 / Lerngruppe 1	1-3	20 Min. bis 6 U-Std.	mehrere Wochen bis zu einem Jahr	3	3	-	Wird noch ausgewertet
GMS 2 / Lerngruppe 2	1-3	20 Min. bis 6 U-Std.	mehrere Wochen bis zu einem Jahr	3	3	-	Wird noch ausgewertet
GMS 3 / Lerngruppe 1	1-3	20 Min. bis 6 U-Std.	mehrere Wochen bis zu einem Jahr	3	3	3	Domino, Trimino
GMS 3 / Lerngruppe 2	individuell	20 Min. bis 6 U-Std.	mehrere Wochen bis zu einem Jahr	3	3	3	Domino, Trimino
GMS 4 / Lerngruppe 1	<i>Konnte z. Ztp. noch nicht ermittelt werden</i>	<i>Konnte z. Ztp. noch nicht ermittelt werden</i>	8-12 Unterrichts- stunden	3	2	2	Bruchlotto
GMS 4 / Lerngruppe 2	<i>Konnte z. Ztp. noch nicht ermittelt werden</i>	<i>Konnte z. Ztp. noch nicht ermittelt werden</i>	6 (Brüche addieren)	3	1	1	Domino, Puzzle
GMS 5 / Lerngruppe 1	4	individuell	Individuell	3	3	1	ABs
GMS 5 / Lerngruppe 2	4	individuell	Individuell	3	3	1	ABs

Tab. 8.2: Übersicht über die Zeitstruktur, die Anzahl der Niveaus und die eingesetzte Medien in den verschiedenen Gemeinschaftsschulen

Im Folgenden werden die Analysekategorien erläutert. Die Klassifizierung der Aufgaben stellt beschreibende – nicht bewertende Aspekte dar.

Klassifikationsschema und Erläuterungen bei der Analyse der Übungsaufgaben

(a) Anspruchsniveau

Das Anspruchsniveau beinhaltet folgende Analysekatoren: Anzahl der Niveaustufen (A1), Grad der Übereinstimmung der Aufgaben (A2) und Komplexität (A3).

Zur Analyse des Differenzierungsgrades wurde ermittelt, in welchem Maße parallele Aufgaben, die auf verschiedenen Niveaustufen angeboten werden, tatsächlich differenzieren. Grad 3 der Differenzierung bezieht sich auf die Konzeption des Wochenplanes (s. Tabelle 2).

Analysekatoren A2: „Grad der (Parallel) Differenzierung“			
Grad	Potential der Differenzierung	Merkmale	Beispiel
0	kein Differenzierungspotential	Keine Differenzierung zwischen den Niveaustufen, Vollständige Übereinstimmung der Aufgaben (Identität), <i>Kein Differenzierungspotential vorhanden – sofern die Aufgabe nicht durch gezielte Offenheit eine natürliche Differenzierung ermöglicht (s. hier Grad 3)</i>	<i>Aufgabe, die in allen Niveaustufen identisch sind.</i>
1	parallel/ähnlich	Gleiche Rechenoperationen aber geringe Abweichung in der Übereinstimmung durch variiertes Zahlenmaterial	<i>Variation durch verschiedene Zahlenwerte auf z. B. 2 Niveaustufen, Variation des Zahlbereichs (z. B. positive, negative Brüche), Variation in der Offenheit der Aufgabe, gestufte Differenzierung: z. B. größere Anzahl der Summanden in den höheren Niveaustufen, Höhe der Textlastigkeit.</i>
2	spezifisch	Vollständig unterschiedliche Aufgaben auf verschiedenen Niveaus	<i>Eine Aufgabe, die in ihrer Art nur einmal auf einer einzigen Niveaustufe vorhanden ist.</i>
3	offen/natürlich	Natürliche Differenzierung, Jeder Schüler arbeitet individuell zu unterschiedlichen Zeiten, freie Wahl der Stufe und der Menge an Aufgaben	<i>Die Aufgabe kann auf verschiedenen Niveaus bearbeitet werden, Auswahl einer Aufgabe auf oder innerhalb einer Niveaustufe, „Nach Rücksprache mit der Lehrperson dürfen im Anschluss an die Pflichtaufgaben Wahlaufgaben (Niveau I und Niveau II) bearbeitet werden.“</i>

Tab. 8.3: Analysekatoren A2 : „Grad der (Parallel) Differenzierung“

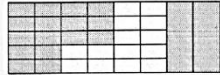
Das Anforderungsniveau von Aufgaben wird durch viele Aspekte beeinflusst (rechnerische Komplexität, sprachliche Komplexität, Offenheit, Problemgehalt etc.). Eines der am deutlichsten hervortretenden Merkmale ist dabei die *rechnerische Komplexität*, die durch die Zahl und den Zusammenhang der erforderlichen Denk- und Rechenschritte bestimmt ist. Die hier vorgestellte Analysekatoren bezieht sich auf die von Heugl und Eder (2004) unternommene Typisierung. Die Komplexität der Aufgaben wird in 5 Stufen eingeteilt und durch 4 Analysekatoren miteinander verknüpft (vgl. Tab. 8.4). Ist der Lösungsweg nicht vorgegeben, wird der wahrscheinlichste bzw. intendierte Lösungsweg angenommen. Die Wiederholung immer gleicher Schritte wird nicht als mehrschrittig gewertet. Grad 9 wird Aufgabenformaten mit offenem Charakter zugeordnet.

Analysekategorie A3: „Komplexität von Bruchrechenaufgaben“						
Grad	Komplexitätsmerkmale	Anzahl Brüche	Rechenvorgänge/Schritte	Zahlenbereich	Wert des Nenners	Beispiel
1	Grundkompetenzen	2	Hauptnenner bestimmen + Addition (zweischrittig)	Aufgaben mit rein positiven Brüchen	Wert beider Nenner < 10	<i>Addiere:</i> $\frac{5}{7} + \frac{1}{5}$
2	Einfache Verknüpfungen von Rechenoperationen	2	Hauptnenner bestimmen + Addition (zweischrittig)	Aufgaben mit rein positiven Brüchen	Wert aller Nenner zwischen 10 und 100	<i>Berechne:</i> $\frac{5}{12} - \frac{8}{52}$
3	Erweiterte Verknüpfungen von Rechenoperationen	2	Bruch umwandeln + Hauptnenner bestimmen + Addition (zweischrittig)	Aufgaben mit rein positiven Brüchen und mindestens einer gemischten Zahl	Wert aller Nenner < oder = 100	$3 \frac{5}{12} - \frac{6}{100}$
4	Komplexe Verknüpfungen von Rechenoperationen	mehr als 2	Bruch umwandeln oder Minusklammer auflösen + Hauptnenner bestimmen + Addition (dreischrittig)	Aufgaben mit mindestens einer gemischten Zahl oder mindestens einem negativen Bruch	Wert mindestens eines Nenners > 100	<i>Berechne und schreibe als gemischte Zahl:</i> $3 + 1 \frac{2}{7} + \frac{1}{147}$ <i>Berechne:</i> $3 + -(-\frac{2}{7}) + \frac{1}{147}$
5	Komplexe Verknüpfungen von Rechenoperationen im erweiterten Zahlenbereich	mehr als 2	Minusklammern auflösen + Brüche umwandeln + Hauptnenner bestimmen + Addition (drei-/vierschrittig)	Aufgaben mit mindestens einer gemischten Zahl und einem negativen Bruch	Wert mindestens eines Nenners > 100	<i>Wandle gemischte Brüche um und berechne:</i> $(-1 \frac{2}{7}) + \frac{1}{147} + \frac{3}{14}$
9	Keine Zuordnung	Individuell (Keine Zuordnung möglich)	Individuell (Keine Zuordnung möglich)	Individuell (Keine Zuordnung möglich)	Individuell (Keine Zuordnung möglich)	<i>Schreibe eine Anleitung, wie du vorgehen musst, um Brüche mit unterschiedlichen Nennern zu addieren oder zu subtrahieren. Beschreibe einen Fehler, der beim Addieren zweier Brüche auftreten kann, indem du dir eine Aufgabe ausdenkst und sie einmal richtig und einmal falsch löst.</i>

Tab. 8.4: Analysekategorie A3: Komplexität von Bruchrechenaufgaben

(b) Offenheit

Jordan et al. (2006) unterscheiden die Vielfalt der Lösungswege, Lösungs- und Strukturierungshilfen, die mathematische Richtung der Auseinandersetzung, das Antwortformat und die Eindeutigkeit der Lösungen. Für die Analyse der Aufgaben in Sekundarstufe I erscheinen drei Abstufungen sinnvoll. Bei der Klassifizierung von offenen Aufgaben wird zwischen Anfangszustand, Zielzustand sowie Transformation, die den Anfangs- in den Zielzustand überführt, unterschieden. Tabelle 8.5 beschreibt als Analysekategorie B die Merkmale der Offenheit.

Analysekategorie B : „Offenheit von Bruchrechenaufgaben“					
Dimension	Ausgangssituation	Anzahl der Lösungswege	Anzahl der Lösungen	Merkmal	Beispiele
Geschlossene Aufgaben mit Hilfestellung	eindeutig (nicht offen)	1	1	starker Vorstrukturierung, schematische Erklärung von Teilschritten, Rechenweg wird direkt nachgeahmt, Erläuterungen bzw. mehrschritten Anleitungen	<p>„Mach so, wie im Beispiel.“ „Rechne wie folgt: ...“</p> <p>„Addiere die beiden Brüche in dem Du die beiden Brüche gleichnamig machst und dann die Zähler addierst. „Tipp: Du findest den Hauptnenner, indem du die gemeinsamen Vielfachen aufschreibst und die erste gemeinsame Zahl bestimmst.“</p>
Geschlossene Aufgaben ohne Hilfestellung	eindeutig (nicht offen)	1	1	ohne Lösungs- oder Strukturhilfen;	<p>Addiere: $\frac{1}{4} + \frac{1}{5}$</p>
Offene Aufgaben mit eindeutiger Ausgangssituation	eindeutig (nicht offen)	> 1	1	Produktiv-kreative Aufgaben, deren Lösungswege von unterschiedlicher Qualität sein können	<p>Stelle die Addition grafisch dar: $\frac{1}{4} + \frac{1}{5}$</p> <p>Florian kauft beim Metzger ein: 1 kg Gulasch, $\frac{1}{2}$ kg Hackfleisch, $\frac{1}{4}$ kg Schinken und 200g Wurstaufschnitt. Die Tasche mit der er seinen Einkauf nach Hause trägt, wiegt 250g.</p> <p>Welche Aufgabe wird im folgenden Bild durch die eingefärbte Fläche dargestellt? Stelle einen Term auf und berechne ihn! (nach Prediger, 2007)</p> 
Vollständig offene Aufgaben	offen	> 1	> 1	Produktiv-kreative Aufgaben, deren Ergebnisse und Lösungswege von unterschiedlicher Qualität sein können, keine Vorgabe konkreter Werte	<p>Schreibe eine Anleitung, wie du vorgehen musst, um Brüche mit unterschiedlichen Nennern zu addieren oder zu subtrahieren. Stelle eine Additionsaufgabe grafisch dar. Gestalte eine eigene Textaufgabe zum Thema ‚Addition‘ und formuliere eine oder mehrere Fragen. Beschreibe einen Fehler, der beim Addieren zweier Brüche auftreten kann, indem du dir eine Aufgabe ausdenkst und sie einmal richtig und einmal falsch löst. Erkläre den Fehler so, dass ihn deine Mitschüler verstehen.</p>

Tab. 8.5: Analysekategorie B: „Offenheit“

(c) Kognitive Aktivierung

Aus dem Begriff der „kognitiven Aktivierung“ leiten wir in Anlehnung an Jordan et al. (2006) folgende Merkmale ab, die wir für die Erhebung des kognitiven Potentials von Bruchrechenaufgaben zugrunde legen:

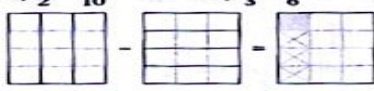
1. Ausgewogenheit verschiedener Aufgabentypen (Tab. 8.6)

Analysekategorie C1: „Ausgewogenheit verschiedener Aufgabentypen“		
Aufgabentypen allgemeiner Art	Erklärung	Beispiele
Technische Aufgaben	Aufgaben ohne Kontexteinbindung, erworbene Rechengänge werden in schriftlicher Form geübt, Übung einer bereits eingeführten Rechenregel.	<i>Berechne:</i> $\frac{1}{4} + \frac{1}{5}$
Rechnerische Modellierungsaufgaben oder technische Problemlöseaufgaben	Aufgaben, bei denen ein mathematischer Kontext in eine Rechnung übersetzt und verschriftlicht wird (klassische Textaufgabe), auf ein erlerntes Modell wird zurückgegriffen (z. B. die Regel der Addition bei ungleichnamigen Brüchen).	<i>Frank isst $\frac{2}{3}$ einer Pizza, Annette isst $\frac{1}{4}$ derselben Pizza. Welcher Anteil ist übrig?</i>
		<i>In einer Packung waren 18 Stückchen Schokolade, $\frac{2}{3}$ der Stücke sind bereits entnommen worden. Wie viele Stücke sind noch in der Schachtel?</i>
Begriffliche Modellierungsaufgaben oder produktive Problemlöseaufgaben	Aufgaben, bei denen ein geeignetes Modell, ein eigenes Konzept zur Lösung eines Problems, erarbeitet wird, unterschiedliche Strategien zur Lösungsfindung sind möglich, die Aufgaben sind offener Struktur, bei denen es mehrere Lösungswege geben kann, Erläuterung des Lösungsweges, eigenständiges Formulieren der Antwort.	<i>Wie ändert sich die Summe zweier Brüche, wenn man die Nenner mehrmals verdoppelt und die Zähler jeweils beibehält? Begründe.</i>
		<i>Setze die Additionsfolge um 3 weitere Aufgaben fort. Welche Regel erkennst du? Wie bist du vorgegangen?</i>
		<i>Frank isst $\frac{2}{3}$ einer Pizza, Annette isst $\frac{1}{4}$ derselben Pizza. Die Pizza wird um die Hälfte verkleinert. Wie ändern sich jetzt die Anteile von Frank und Annette? Erläutere deinen Lösungsweg.</i>
		<i>„Unser Waschmittel wäscht $\frac{5}{4}$ weißer!!“ Was sagst du dazu?</i>
<i>Berechne: $\frac{1}{4} + \frac{1}{5}$; $\frac{2}{4} + \frac{2}{5}$ Fällt dir etwas auf? Beschreibe.</i>		
Aufgaben mit Aufforderung zum Kopfrechnen oder Schätzen	Aufgaben ohne Kontexteinbindung, erworbene Rechengänge, die nicht in schriftlicher Form geübt werden,	<i>Berechne im Kopf:</i> $\frac{1}{4} + \frac{1}{5}$

Tab. 8.6: Analysekategorie C1: Ausgewogenheit verschiedener Aufgabentypen

2. Ausgewogenheit von Aufgaben zur Anregung von kognitiven mathematischen Tätigkeiten

In Analysekategorie C2 (s. Tab. 8.7) werden spezifische Aufgabentypen zur Anregung kognitiv mathematischer Tätigkeiten zueinander ins Verhältnis gesetzt.

Analysekategorie C 2: „Anregung kognitiver mathematischer Tätigkeiten“		
Aufgabentypen spezifischer Art	Merkmale	Beispiele
Aufgaben zur Anregung von Explorationsfähigkeit	Ermunterung zum Ausprobieren und individuellem Entdecken.	Finde 3 Additionsaufgaben, bei denen du jeweils den gleichen Bruch als Ergebnis erhältst!
		Finde den Fehler in der Subtraktionsrechnung! Berechne: $\frac{1}{4} + \frac{1}{5}$; $\frac{2}{4} + \frac{2}{5}$ Fällt dir etwas auf? Beschreibe.
Aufgaben zur Anregung von Reflektionsfähigkeit	mathematisches Argumentieren (vgl. Jordan & Krauss, 2008), Begründung oder Beschreibung von Rechenwegen in der Rückschau, Überlegungen über die eigene Vorgehensweise, rekonstruktives Erarbeiten des Lösungsweges.	Ergänze: $\frac{1}{4} + ? = \frac{1}{5}$
		Beschreibe einen Fehler, der beim Addieren von 2 Brüchen auftreten kann. Erkläre den Fehler so, dass ihn deine Mitschüler verstehen. Worin liegt die Schwierigkeit, wenn man ungleichnamige Brüche subtrahiert? Schreibe eine Anleitung, wie du ungleichnamige Brüche addierst oder subtrahierst.
Aufgaben zur Anregung von kreativen Tätigkeiten	Erfinden eigener mathematischer Strukturen, selbstständiges Konstruieren von Aufgaben, hohes Maß an Offenheit.	Schreibe eine eigene Additionsaufgabe auf und löse sie.
		Schreibe eine eigene Additionsaufgabe auf und stelle sie auf mehrere Arten grafisch dar. Erfinde eine eigene Textaufgabe, bei denen Brüche addiert und/oder subtrahiert werden. Zeige deinen dazugehörigen Lösungsweg.
Aufgaben zur Unterstützung von Vorstellungen	begleitender Unterstützung von Vorstellungen (Grafik zur visuellen Ergänzung)	Finde gleiche Nenner für die Brüche. Subtrahiere dann. a) $\frac{1}{3} - \frac{1}{4}$ b) $\frac{1}{2} - \frac{1}{6}$ c) $\frac{1}{3} - \frac{1}{10}$ d) $\frac{1}{6} - \frac{1}{8}$ e) $\frac{1}{2} - \frac{1}{10}$ f) $\frac{1}{3} - \frac{1}{6}$ 
	zentrale Unterstützung von Vorstellungen (Grafik als integraler Bestandteil des Rechenvorgangs)	Addition von Brüchen am Zahlenstrahl Max hatte am Wochenende Geburtstag. Von dem Kuchen sind noch Teile übrig. a) Wie viel Kuchen ist insgesamt übrig? Zeichne ein male die Teile jeweils mit einer anderen Farbe an und benenne den Rest mit einem Bruch.
Aufgaben zur Unterstützung von mathematischen Handlungen	Aufforderung zur aktiven mathematischen Tätigkeit	Lernspiele wie Domino, Puzzle oder Trimino

Tab. 8.7: Analysekategorie C2: „Anregung kognitiver mathematischer Tätigkeiten“

In einigen Fällen haben Aufgaben mehrere Eigenschaften zugleich. Sie wurden dann mehrfach gezählt. Folgendes Beispiel zeigt eine Aufgabe mit sowohl reflexivem als auch explorativem Anteil:

Wurde hier richtig gerechnet? Begründe. $\frac{3}{4} + \frac{5}{6} = 2 \frac{7}{12}$

Im nächsten Beispiel werden sowohl explorative als auch kreative Prozesse angestoßen:

Experimentiere mit Brüchen. Setze die Zahlenreihen fort. Sage die Rechnung und das Ergebnis der zehnten Reihe vorher. Erfinde eine eigene Zahlenreihe, bei der man Vorhersagen machen kann.

$\frac{1}{2} - \frac{1}{3}$	$\frac{3}{5} - \frac{3}{4}$
$\frac{1}{4} - \frac{1}{3}$	$\frac{3}{7} - \frac{3}{6}$
$\frac{1}{5} - \frac{1}{4}$	$\frac{3}{9} - \frac{3}{8}$

Tab. 8.8 Bruchrechenaufgaben für explorative und kreative Prozesse

Die folgende Aufgabe enthält reflexive und explorative Anteile:

„Einen gemeinsamen Nenner findest du, indem du die gegebenen Nenner multiplizierst. Die Regel klappt immer, aber macht sie auch immer Sinn? Überlegt in Gruppen bei den folgenden Aufgaben, ob ihr den gemeinsamen Nenner auch anders bestimmen könnt. Stellt eure Vorschläge den Klassen vor.“

- 1) $\frac{1}{3} + \frac{1}{6}; \frac{3}{4} + \frac{1}{8}; \frac{3}{14} + \frac{2}{7};$
- 2) $\frac{1}{6} + \frac{1}{8}; \frac{1}{6} + \frac{1}{4}; \frac{1}{9} + \frac{1}{12};$

Klassifikationsschema und Erläuterungen bei der Analyse der Einführungsaufgaben

Zur Beurteilung des Differenzierungspotentials wird die Einführungsaufgabe in die drei Bereiche Ausgangssituation, Regel und Beispielaufgaben aufgliedert.

(1) Einführungsmodus der Ausgangssituation (Tab. 8.9)

Einführungsmodus	Merkmale		Beispiele
explizit	Niveauübergreifende Inputaufgabe, problemlösende Erarbeitung, lerngruppenspezifischer oder frontaler Erarbeitungsinput		Tafelanschrieb, Ausgangsproblem, Verwendung zusätzliche Materialien (AB, Folie)
begleitend	Individualisierter Erarbeitungsinput	Darbietende Erarbeitung	Aufgaben mit Lerntipps, Randbemerkungen, „Rechne wie im Beispiel“
		Schreibaufträge	„Grüner Kasten S. 54 mit Überschrift ‚gleichnamige Brüche addieren und subtrahieren‘ mit den Beispielen ins Heft abschreiben.“

Tab. 8.9: Einführungsmodus der Ausgangssituation

(2) Anspruchsniveau

Für das Anspruchsniveau der Einführungsaufgaben wird (a) die *Übereinstimmung zwischen den Niveaustufen* (s. Tabelle 8.4.), (b) der *mathematische Kontext* der Ausgangssituation, (c) die *Komplexität* der Brüche in den gegebenen Beispielaufgaben (siehe Tab. 8.10 - 8.13), sowie (d) der *Umfang an Rechenoperationen* in den Beispielaufgaben (siehe Tab. 8.11) untersucht.

Die Einführungsaufgaben können *innermathematische* oder *außermathematische* Kontexte beinhalten. Gilt als Auftrag im Wochenplan lediglich, den „Merkkasten“ (also die Regel) abzuschreiben – ohne dass die vorhergehende Ausgangssituation (unabhängig ob inner- oder außermathematischen Inhaltes) explizit gelesen oder bearbeitet werden soll, so wird stets von einem innermathematischen Bezug ausgegangen.

Mit der Komplexität der Bruchzahlen wird die Struktur der Nenner, die Art des Bruches sowie die Anzahl an Operationsschritten analysiert (siehe Tab. 8.10 – 8.13). Durch den tendenziell eher niedrigen Komplexitätsgrad der Brüche bei den Beispielaufgaben findet hier keine Verknüpfung aller Merkmale in einer einzigen Tabelle (vgl. Analysekatgorie A3 bei den Übungsaufgaben) statt. Die Merkmale werden vielmehr in Teilkategorien (K1 – K4) aufgeteilt.

Analysekatgorie K 1: Komplexität der Brüche nach der Größe des Nenners		
Stufe	Aufgabentyp	Beispiel
1	Wert beider Nenner < 10	$\frac{3}{4} + \frac{5}{8}$
2	Wert aller Nenner zwischen 10 und 100	$\frac{3}{10} + \frac{5}{12}$
3	Wert mindestens eines Nenners > 100	$\frac{3}{4} + \frac{5}{120}$

Tab. 8.10: Komplexität der Brüche nach der Größe des Nenners

Analysekatgorie K 2: Komplexität der Brüche nach der Art des Bruches		
Stufe	Art des Bruches	Beispiel
1	Aufgabe mit rein echten Brüchen	$\frac{3}{10} + \frac{5}{12}$
2	Aufgabe mit mindestens einem unechten Bruch oder einer gemischten Zahl	$\frac{3}{2} + \frac{5}{12}$; $2\frac{1}{2} + \frac{5}{12}$
3	Aufgabe mit mehr als einem unechten Bruch oder mehr als einer gemischten Zahl	$3\frac{3}{10} + 3\frac{5}{12}$
	Aufgabe mit einem unechten Bruch und einer gemischten Zahl	$3\frac{3}{10} + \frac{13}{12}$

Tab. 8.11: Komplexität der Brüche nach der Art des Bruches

Analysekatgorie K 3: Komplexität der Brüche nach den Vielfachen des Nenners		
Stufe	Art des Bruches	Beispiel
1	Hauptnenner in einem Summanden/Minuenden enthalten	$\frac{3}{4} + \frac{5}{8}$
2	Hauptnenner in keinem Summanden/Minuenden enthalten	$\frac{3}{4} + \frac{5}{6}$

Tab. 8.12: Komplexität der Brüche nach den Vielfachen des Nenners

Analysekategorie K 4: Komplexität der Brüche nach der Anzahl der Rechenoperationen		
Anzahl möglicher Schritte	Merkmale	Beispiel
1	Bestimme den gemeinsamen Nenner	$\frac{3}{4} + \frac{1}{2} = ?$ <i>gleicher Nenner: 4</i>
2	Erweitere Zähler und Nenner	$\frac{3}{4} + \frac{2}{4}$
3	Addiere die Zähler	$\frac{3}{4} + \frac{2}{4} = \frac{5}{4}$
4	Wenn möglich und sinnvoll: Ergebnis kürzen oder als gemischte Zahl schreiben	$\frac{5}{4} = 1 \frac{1}{4}$

Tab. 8.13: Komplexität der Brüche nach der Anzahl der Rechenoperationen

(3) Offenheit

Für die Ermittlung des Offenheitsspektrums der Einführungsaufgabe liegen die Analysekriterien aus Tabelle 4 zugrunde. Zur Ermittlung des Offenheitsgrades bei der Erschließung der Regel wird eine 3-stufige Graduierung vorgenommen (s. Tabelle 8.14).

Analysekategorie D: „Grad der Offenheit bei der Regelerschließung“		
Offenheitsgrad	Merkmale	Beispiel
1	mehrschrittige Anleitung mit Erläuterungen zur Hinführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Mache die Brüche zuerst gleichnamig.</i> 2. <i>Addiere anschließend die Zähler und behalte die Nenner bei.</i> <p><i>Tipp:</i> <i>Den Hauptnenner findest du, indem du die Vielfachen beider Brüche aufschreibst bis das erste gemeinsame Vielfache auftaucht.</i></p>
2	Kurzanleitung ohne Erläuterungen	<i>Zwei ungleichnamige Brüche addiert man, indem man die Nenner gleichnamig macht und die Zähler addiert.</i>
3	individuelle Regelerschließung, explorative-reflexives Vorgehen	<i>Formuliere eine eigene Regel, wie man Brüche addieren und subtrahieren kann!</i>

Tabelle 8.14: Grad der Offenheit bei der Regelerschließung

(3) Kognitive Aktivierung der Einführungsaufgabe

Die Einführungsaufgaben werden wie die Übungsaufgaben nach Aufgabentypus (siehe Tabelle 8.6), sowie nach Anregungen kognitiver Tätigkeiten untersucht (siehe Tab. 8.7). Eine stärkere Ausprägung kognitiver Tätigkeiten ist in N II und N III zu erwarten.

8.4 Erste deskriptive Befunde und Ausblick

Im Folgenden werden lediglich erste vorläufige Tendenzen benannt. Die genauere Datenanalyse war zum Zeitpunkt der Fertigstellung des Zwischenberichts noch nicht abgeschlossen.

Evaluation der Übungsaufgaben

Hinsichtlich des Anspruchsniveaus (Komplexität der Brüche, Umfang an Rechenoperationen) ist ein geringeres Maß an Differenzierung zu erwarten. Der Anteil geschlossener Aufgaben ist nach erster Analyse in allen betei-

ligten Gemeinschaftsschulen wesentlich höher als der Anteil offener Aufgaben (vgl. Tab. 8.13). Nur in einer Lerngruppe werden niveauübergreifend offene Aufgaben mit mehreren Lösungswegen und mehreren Lösungen angeboten. Eine Gemeinschaftsschule arbeitet in beiden Lerngruppen mit vier Niveaustufen.

	GMS 1 / LG 1 + LG 2	GMS 2 / LG 1 + LG 2	GMS 3 / LG 1 + LG 2	GMS 4 / LG 2	GMS 4 / LG 1	GMS 5 / LG 1 + LG 2
Geschlossene Aufgaben	82,8 %	86,8 %	61 %	85,7 %	71,2 %	91,3 %
Offene Aufgaben	17,8 %	13,2 %	39 %	13,3 %	28,8 %	8,7 %

Tab. 8.15: Anteile geschlossener und offener Aufgaben bei den Übungsaufgaben zum Themenbereich „Addition und Subtraktion ungleichnamiger Brüche“

Evaluation der Einführungsaufgaben

Nach jetzigem Stand werden die Einführungsaufgaben bei der einen Hälfte der Lerngruppen explizit und bei der anderen Hälfte begleitend erschlossen. Überwiegend wird mit innermathematischen Kontexten eingeführt. Der Grad der Offenheit bei der Regelerschließung bewegt sich auf den Stufen 1 und 2.

Im Bereich des Komplexitätsgrades der Musteraufgaben liegen die Werte nach erster Sichtung auf den unteren beiden Stufen. Bei der einen Hälfte aller Lerngruppen sind die Aufgaben technischer Art, bei der anderen Hälfte sind es rechnerische Modellierungen. Primäre Anregung von Explorationsfähigkeit ist bei drei Lerngruppen in allen Niveaus vorhanden. In einer Lerngruppe ist nur in Niveau I eine explorative Aufgabenstellung gegeben. In drei Lerngruppen wird die Handlung und Vorstellung bei der Erarbeitung der Aufgaben primär unterstützt.

Ausblick

Die ersten Analysen deuten an, dass die Aufgabenformate, welche in den untersuchten Schulen verwendet werden, eine hohe Dominanz von technischen Aufgabenanforderungen und eine geringe Ausprägung von (schülergemäßer) kognitiver Aktivierung zeigen. Es deutet sich aber auch an, dass die untersuchten Schulen hier eine gewisse Varianz aufweisen. Einige Schulen, die mit mehreren Lehrwerken arbeiten, integrieren auch einzelne aktivierendere Aufgabenformate. Es wird zu untersuchen sein, inwiefern solche variantenreichen Anforderungen auf allen Niveaustufen anzutreffen sind.

Es wird zudem versucht werden, einen Vergleich mit repräsentativen Analysen aus deutschen Schulformen (einzig verfügbar: Jordan et al., 2006) anzustellen. Um eine weitere Vergleichsoption zu schaffen, sollen Aufgaben aus verschiedenen eingeführten Lehrwerken zu dem untersuchten Thema analysiert werden. Hierbei kann deutlich werden, inwieweit die Schulen den didaktisch möglichen Rahmen ausschöpfen.

8.5 Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163-192). Münster: Waxmann.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. Bonn: BLK.
- Blum, W., Driike-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret Sekundarstufe I : Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Heugl, H. & Eder, F. (2004). *Das Modell für mathematische Kompetenzen*. Pressemappe BMBWK vom 10. Mai 2004. Kapitel: Anspruchsniveau und Komplexität. <http://www0.eduhi.at/verein/kreidekreis/Entwurf/Service/Archiv/2004-/0504/MATHstand/Modell.html#D>.
- Jordan, A., Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Löwen, K., Brunner, M. & Kunter, M. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt* (S. 88). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards für Mathematik Gymnasium. II. Kompetenzen und Inhalte Klasse 6*, (S. 95). http://www.bildungstaerktmenschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_M_bs.pdf, [04.11.2014].
- Kultusministerkonferenz (2004). *Bildungsstandards für Mathematik. Realschulen. II. Kompetenzen und Inhalte. Klasse 6*, (S. 60-61). http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs_M_bs.pdf, [04.11.2014]
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für Mathematik. Werkrealschule. I. Leitgedanken zum Kompetenzerwerb. Klasse 6*, (S. 56-57). http://www.bildungstaerktmenschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_M_bs.pdf, [04.11.2014].
- Leuders, T., Hußmann, S., Barzel, B. & Prediger, S. (2011). „Das macht Sinn!“ Sinnstiftung mit Kontexten und Kernideen. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 53 (37), 2-9.
- Leufer, N. & Prediger, S. (2007). *Aufgaben vielfältig gestalten. Handreichung zu den Bremer Parallelarbeiten in Klasse 6*. URL: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/projekte/bremen/Parallelarbeiten6-Handreichung-Dez-2007.pdf>, [12.10.2014].
- M. Neubrand, A. Jordan, S. Krauss, W. Blum & K. Löwen Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 115-132). Münster: Waxmann.
- Müller, A., (2010). *Blütenaufgaben. Brüche addieren*. http://www.mister-mueller.de/mathe/Ma_unterricht/Ma_Elemente-/Ma_elemente_Bluetenaufgaben. URL: [html \[07.11.2014\]](http://www.mister-mueller.de/mathe/Ma_unterricht/Ma_Elemente-/Ma_elemente_Bluetenaufgaben).
- Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W. & Kunter, M. (2011). *Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potential für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht* (S. 122). In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163-192). Münster: Waxmann.
- Padberg, F. (1986). Über typische Schülerschwierigkeiten in der Bruchrechnung – Bestandsaufnahme und Konsequenzen. *Der Mathematikunterricht*, 32(3), 58–77.
- Padberg, F. (2009). *Didaktik der Bruchrechnung für Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung* (4. erw. Aufl.). Heidelberg: Spektrum.
- Pitkethly, A. & Hunting, R. (1996). A review of recent research in the area of initial fraction concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 30(1), 5–38.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme E. & Köller O. (2012). *Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Zusammenfassung*. URL: http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/PISA_Zusammenfassung_online.pdf, [29.09.2014].
- Rauin, U. & Maier, U. (2007). *Bildungsstandards in Hauptschulen - Rezeption und Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht. Abschlussbericht an den Forschungsverbund Hauptschule*. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.
- Wartha, S. (2007). *Längsschnittliche Untersuchungen zur Entwicklung des Bruchzahlbegriffs*. Hildesheim: Franzbecker.
- Zotzmann, A. (2006). *Veränderung der Aufgabenkultur durch Lehrpläne – eine empirische Studie am Beispiel des Faches Mathematik*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.

9. Umgang mit Heterogenität

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

9.1 Problemstellung

In Baden-Württemberg haben Strukturen und Maßnahmen mit dem Ziel der Herstellung möglichst leistungshomogener Lerngruppen eine lange Tradition. Hierzu zählen beispielsweise das dreigliedrige Schulsystem und damit verbundene Homogenisierungsmechanismen, wie z.B. Klassenwiederholungen oder das Überspringen von Klassenstufen und Schulformwechsel, welche zu einer möglichst leistungshomogenen Verteilung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Lerngruppen führen sollen. In den vergangenen Jahren – und akzentuierter durch eine zunehmende gesellschaftliche Heterogenität seit der Jahrtausendwende, die sich beispielsweise in der verstärkten Abkehr von der ‚Normalfamilie‘ zeigt (Böhnisch & Lenz, 2014) – wiesen zahlreiche Forschungsbefunde verschiedener Disziplinen auf Schwierigkeiten und Probleme der praktizierten Homogenisierungsmaßnahmen hin. So bestehen beispielsweise zwischen den einzelnen Schulformen in den erbrachten Leistungen der Lernenden erhebliche Überlappungsfelder (Tillmann, 2004; Bos et al., 2007; Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002; Prenzel et al., 2008). Tillmann (2004) folgert daraus, dass trotz des selektiven Schulsystems die „homogene Lerngruppe“ eine Fiktion“ bleibe (S. 8). Diese „scheinbar homogenisierten Gruppen“ differenzieren sich laut Brügelmann (2002) jeweils neu. Wellenreuther (2005) verweist auf die beträchtliche Heterogenität der Schülerschaft in Hauptschul-, Real- oder Gymnasialklassen in jedem Unterrichtsfach. Hinzu kommen in Baden-Württemberg veränderte Übergangszahlen. Aufgrund des „massiven Rückgang[s] von Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen zeigt sich aktuell eine zunehmende Heterogenität an Realschulen und Gymnasien“ (Bohl, 2013, S. 244; vgl. Kapitel 3 dieses Berichts).

Dies evoziert auch Folgen für integrierte Schulformen. Scharenberg (2012) zeigt in einer Studie, dass die Leistungsheterogenität in integrierten Gesamtschulklassen im Vergleich zu Haupt-, Realschul- und Gymnasialklassen signifikant größer ist. Sie folgert daraus, dass dies auch auf die Gemeinschaftsschulklassen zutreffen müsse. Allerdings zeigt sich diese Heterogenität derzeit noch nicht im gewünschten Maße. Gegenwärtig haben mehr als 62,1 Prozent der Lernenden an Gemeinschaftsschulen eine Grundschulempfehlung für Werkrealschulen, 27,9 Prozent für Realschulen und nur 10 Prozent für Gymnasien. An Realschulen in Baden-Württemberg scheint derzeit die Heterogenität größer (fast 20 Prozent gymnasialempfohlene Lernende). Heterogene Lerngruppen sind an den Gemeinschaftsschulen explizit erwünscht (vgl. Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg. Handreichung zur Beantragung einer Gemeinschaftsschule, 2014, S. 9). Hintergrund dafür sind u. a. die Defizite des deutschen Schulsystems hinsichtlich der sozial ungleich verteilten Bildungschancen, die vor allem durch internationale Vergleichsstudien und durch den Bericht des UN-Sonderberichterstatter Munoz (2007) offengelegt wurden (s. Kultusportal Baden-Württemberg/Gemeinschaftsschule). Anzumerken ist hier allerdings, dass die Abhängigkeit zwischen der Sozialschicht und den Schulleistungen bereits durch soziologische Studien in den 1960er Jahren empirisch belegt wurde (Bohl, Harant & Wacker, 2015), und schon 1971 konstatieren Bourdieu & Passeron eine „Illusion der Chancengleichheit“, die bis heute Bestand hat und immer wieder in Befunden der Bildungsforschung empirisch repliziert wird. Aktuelle Studien erweitern diese älteren Befunde durch die Berücksichtigung der schwierigen Bildungssituation von Einwandererkindern und von Bildungsarmut (Krais, 2014). Mit der Einführung der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2012/13 soll dem begegnet werden mit dem Ziel, soziale Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln und somit ein höheres Maß an Chancengerechtigkeit herzustellen. Der inklusive Ansatz, den die Gemeinschafts-

schulen verfolgen, findet seine Legitimation im Schulgesetz. Dort wird im ersten Absatz des Paragraphen 8a ausgeführt:

„Die Gemeinschaftsschule vermittelt in einem gemeinsamen Bildungsgang Schülern der Sekundarstufe I je nach ihren individuellen Leistungsmöglichkeiten eine der Hauptschule, der Realschule oder dem Gymnasium entsprechende Bildung. Den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schüler entspricht sie durch an individuellem und kooperativem Lernen orientierten Unterrichtsformen. Die Gemeinschaftsschule steht auch Schülern offen, die ein Recht auf den Besuch einer Sonderschule haben“.

Die Vorgaben des Schulgesetzes schreiben eine individuelle Förderung und ein gemeinsames Lernen ohne äußere Differenzierung, also einen Verzicht auf Selektion, vor (vgl. Kapitel 3). Darüber hinaus muss den Lernenden der Gemeinschaftsschule der Besuch aller Bildungsgänge (Werkreal- und Realschule, Gymnasium sowie der sonderpädagogischen Bildungsgänge) ermöglicht werden. Um den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, muss Unterricht an Gemeinschaftsschulen sowohl Differenzierungs- als auch Individualisierungsmaßnahmen beinhalten, die den spezifischen Rahmenbedingungen dieser Schulform angepasst sind. Infolgedessen stellt sich insbesondere für die Gemeinschaftsschulen die Frage, wie in effektiver Weise mit der bewusst erhöhten Heterogenität der Schülerschaft umgegangen werden kann.

Im Folgenden werden für die Thematik zentrale Begriffe und verschiedene Unterrichtskonzeptionen, die differenzierten bzw. individualisierten Unterricht ermöglichen, vorgestellt. Im Anschluss daran werden Erkenntnisse empirischer Studien zu Unterrichtskonzeptionen für leistungsheterogene Lerngruppen und zur Lernunterstützung im offenen bzw. differenzierten Unterricht dargelegt. Es schließt sich die Vorstellung der daraus abgeleiteten Forschungsfragen sowie des Designs und methodischen Vorgehens im Rahmen der Untersuchung an.

9.2 Forschungsstand

Begriffsklärung und Konzepte zum Umgang mit Heterogenität

Zum Begriff Heterogenität liegen zahlreiche Beiträge vor (z.B. Prenzel, 1995; Bos, Lankes, Plaßmeier & Schwippert, 2004; Bräu & Schwerdt, 2005). Wenning (2007) definiert den Begriff folgendermaßen: „Heterogenität ist ein ‚relativer‘ Begriff, sie hängt vom Maßstab ab und ist nur zusammen mit Homogenität zu betrachten, wird erst durch Vergleichsoperationen ‚hergestellt‘ und ist wandelbar.“ (S. 24). Prenzel (1995) verweist darauf, dass der Heterogenitätsbegriff ein Konstrukt ist und Aspekte, wie Relativität, Partialität sowie Wertneutralität impliziert. Eine Lerngruppe zeigt mehrere Heterogenitätsdimensionen auf. Altrichter & Hauser (2007, S. 6) führen hierzu folgende Dimensionen an – unter der Prämisse, dass diese Auflistung gewiss nur eine Auswahl darstellt: Leistungsfähigkeit, Alter, Geschlecht, sozialer, familiärer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, biografische Erfahrungen, Lernstil, psychische und physische Konstitution, Sprachkompetenz, Migrations- und Bildungshintergrund, Interessen, Begabungen und motivationale Orientierungen sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Vereinfacht ausgedrückt meint Heterogenität im pädagogischen Kontext die Verschiedenheit der Lernenden im Hinblick auf eine oder mehrere Dimensionen (Scholz, 2012). Sofern der Begriff der Heterogenität trennscharf verwendet werden soll, ist er auf *eine* Dimension zu reduzieren (Prenzel, 2005).

Im Vordergrund dieser Teilstudie steht die kognitiv leistungsbezogene Heterogenität. Neben den Begriffen Heterogenität, Pluralität oder Vielfalt findet vor allem im internationalen Diskurs der Ausdruck Diversität bzw. diversity Verwendung. In der deutschsprachigen Literatur wird der Terminus Diversität oft synonym zu Heterogenität verwendet, wobei der Begriff Diversität auf ein erweitertes Verständnis von Heterogenität abzielt: „Im Paradigma der Diversität wird die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht mehr als Problem, sondern vielmehr als normale Realität und sogar als ‚Bildungsgewinn‘ wahrgenommen. Die Diversität der Individuen hinsichtlich ihrer herkunftsbedingten Sozialisation, ihren ethnischen und religiösen Wurzeln, ihrer Begabungsprofile und Interessen innerhalb einer Schule kann dann zu einer Lernressource werden, wenn dazu im Unterricht und in der Organisation einer Schule die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden“

(Sliwka, 2012). Abbildung 9.1. zeigt eine Übersicht über die Bezeichnungen Homogenität, Heterogenität und Diversität.

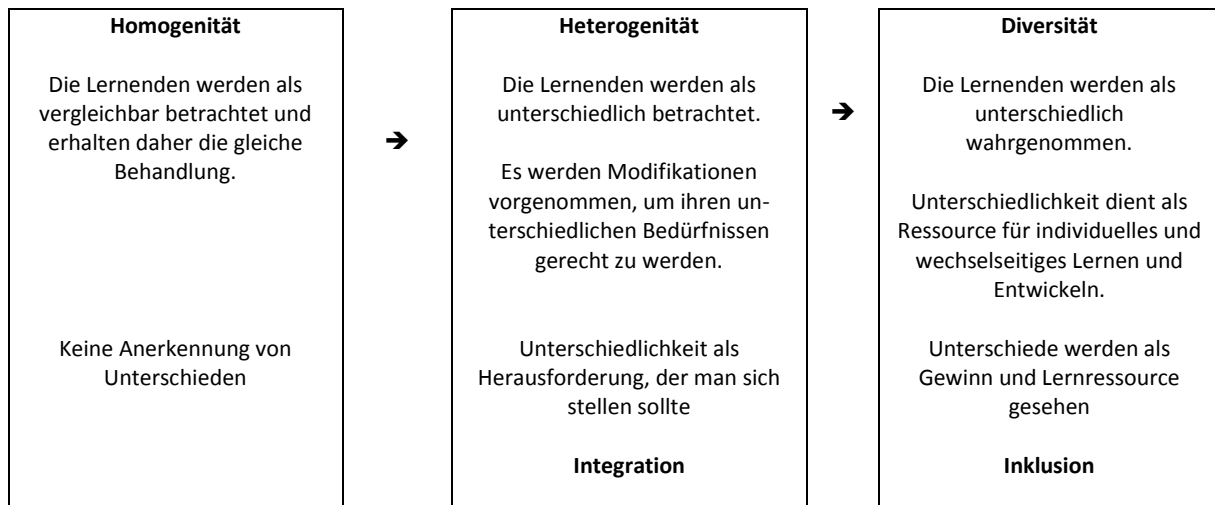


Abb. 9.1: Von der Homogenität zur Diversität (Fischer, 2014, S. 66)

Ausgehend von der Heterogenität der Lernenden wurde bereits vor über 200 Jahren gefordert (vgl. Herbart, 1807/1919), dass die Lehrpersonen ihren Unterricht nicht an einem imaginären Durchschnittsschüler orientieren, sondern an die individuellen Lernvoraussetzungen und Nutzungsmöglichkeiten der Lernenden anpassen müssten, um diesen optimale Lerngelegenheiten zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang finden Termini wie Individualisierung, Differenzierung, Adaptiver Unterricht, Offener Unterricht etc. Verwendung. Diese Begriffe sowie die damit verbundenen Unterrichtskonzeptionen zum Umgang mit Heterogenität werden im Folgenden kompakt zusammengefasst und unter Rückgriff auf die schematische Darstellungen Bohls (2013) (vgl. Abb. 9.2.) veranschaulicht:

Umgang mit Heterogenität: verwandte Konzepte

A = Aufgabe/Lernmaterial

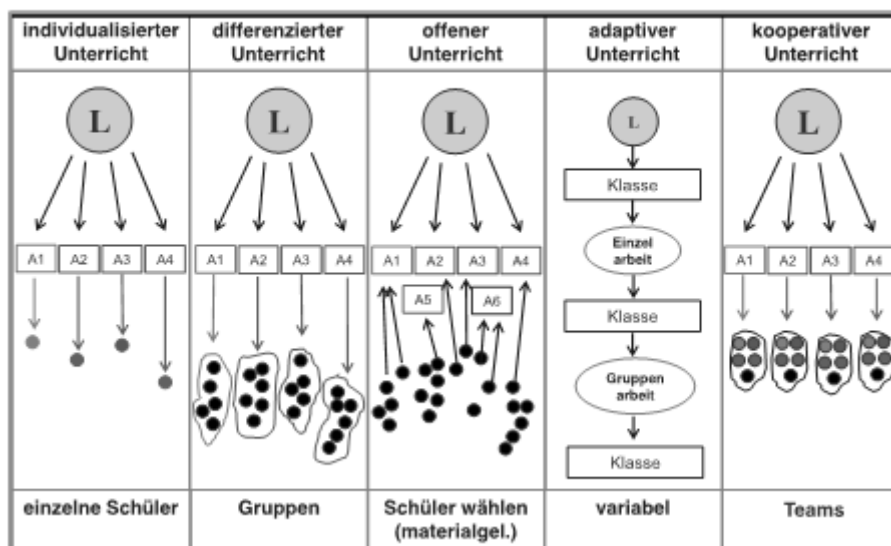


Abb. 9.2.: Unterrichtskonzeptionen (Bohl, 2013, S. 250-252)

Individualisierung stellt die Realisierung eines auf die individuellen Lernvoraussetzungen des Lernenden ausgewähltes und bereitgestelltes Lernangebot dar (Bohl et al., 2013). Individualisierter Unterricht setzt zunächst die Diagnose der Lernvoraussetzungen des einzelnen Lernenden voraus. Bohl (2013) führt vor diesem Hintergrund vier Schritte auf, die individualisierten Unterricht charakterisieren:

1. die systematische Diagnose,
2. ein an die Lernvoraussetzungen angepasstes Lernangebot, welches „nicht zwingend individualisiert, in jedem Fall jedoch differenziert“ sein muss (S. 251),
3. ein verankertes Monitoring und
4. die individuelle Beratung mit verbindlichen Verfahren.

Während Individualisierung vor allem auf den einzelnen Lernenden und seine individuellen Voraussetzungen und Interessen abstellt, fokussiert die Differenzierung eine „merkmalsbezogene Gruppierung in der Lerngruppe bzw. Klasse“ (Bohl, Batzel & Richey, 2012, S. 47), bspw. nach Leistung oder nach Interesse. Für diese Gruppen werden im differenzierten Unterricht passende Lernangebote ausgewählt und bereitgestellt. Arregger & Buholzer (2002) unterscheiden zwischen quantitativer und qualitativer Differenzierung. Erstere betrifft den Umfang der Aufgaben: Es gibt ein Pflichtpensum, das alle Lernenden bearbeiten müssen, und ein optionales Angebot, das z.B. Zusatzaufgaben für leistungsstarke Kinder umfasst. Auch die qualitative Differenzierung beinhaltet ein Zusatzangebot, allerdings zeichnet sich dieses durch thematisch weiterführende Aspekte, wie beispielsweise komplexere Aufgaben, Zusatzschwierigkeiten und höherstufige Zielsetzungen aus (Arregger & Buholzer, 2002).

Adaptiver Unterricht ist zwar ebenfalls an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden angepasst, allerdings stellt die Instruktion im Gegensatz zu der Differenzierung oder der Individualisierung das Charakteristikum dieser Unterrichtskonzeption dar: „Im Mittelpunkt steht ein methodisch flexibles, anspruchsvolles und in unterschiedlicher Weise differenziertes Lehrerhandeln. In dieser Perspektive steht nicht eine schülerorientierende Ausrichtung im Mittelpunkt (...), sondern vielmehr die Frage, wie wirkungsvoll unterrichtet werden kann“ (Bohl, 2013, S. 252). Hier spielt die Mitbestimmung der Lernenden im Gegensatz zum offenen Unterricht eine untergeordnete Rolle. Letzterer zeichnet sich durch ein „hohes Ausmaß an Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, etwa in organisatorischer, methodischer, inhaltlicher oder politisch-partizipativer Hinsicht“ (Bohl & Kucharz, 2010) aus.

Differenzierung wird im offenen Unterricht und in extremster Form als Individualisierung umgesetzt (Bohl, 2013). Bei individualisiertem Unterricht kann die Differenzierung vollständig fremdbestimmt sein.

Empirie zu Unterrichtskonzeptionen und zur Lernunterstützung

Konzepte individualisierten Unterrichts, welche die oben benannten Merkmale beinhalten, sind noch vergleichsweise wenig an den Schulformen der Sekundarstufe etabliert. Weil auch deshalb bislang kaum Studien vorliegen, kann die Forschungslage zu individualisierenden Konzepten bislang als unzureichend beschrieben werden. Aus diesem Grund ist es hilfreich, Forschungen zum offenen Unterricht heranzuziehen, der Merkmale individualisierenden Lernens wie beispielsweise Selbstorganisationsfähigkeit und Wahlfreiheiten beinhaltet. Hierzu liegen zahlreiche Studien vor; ihre Befunde werden im Folgenden vorgestellt.

Insgesamt ist die Forschungslage zur Individualisierung und offenem Unterricht als uneinheitlich zu bewerten. Hattie (2009) Synthese von Metaanalysen in „Visible Learning“ zeigt, dass Individualisierung lediglich einen vergleichsweise kleinen d-Effekt von 0.23 aufweist (zitiert nach der deutschsprachigen Ausgabe von Beywl und Zierer, 2013, S. 235) und den Rang 100 von 138 Plätzen erreicht. Die zu Grunde liegenden Studien wurden häufig in mathematischen und naturwissenschaftlichen Programmen durchgeführt. Auch offener Unterricht erlangt von 138 Plätzen lediglich Rang 133. Brügelmann merkt hinsichtlich der Unterrichtsbefunde von Hattie jedoch kritisch an, dass sich die hier zu Grunde liegenden Metaanalysen auf lediglich vier angelsächsische Studien stützen, die bereits 30 bis 40 Jahre alt sind und die „auf die deutschen Entwicklungen der letzten Jahre [...] nicht so einfach übertragen werden können“ (Brügelmann, 2014, S. 45). Auch Peschel (2013) verweist auf die vierzig Jahre alte Datenbasis der Hattie-Studie und die Nichtberücksichtigung der Reformbewegungen und Konzeptentwicklungen während dieser Zeitspanne. Die Daten, die im angloamerikanischen Raum (hauptsächlich in Neuseeland und Australien) und im Speziellen in „Innovationsstunden“ besonders engagierter Lehrenden erhoben wurden, lassen sich nicht einfach auf alltäglichen Unterricht übertragen (Peschel, 2013). Terhart

(2011) macht zudem auf die unterschiedliche Qualität der Einzelstudien bzw. Metaanalysen aufmerksam, deren „Spektrum von experimentellen Studien bis hin zu sehr weit gehaltenen, weniger kontrollierten Survey-Studien gehalten werden kann.“ (S. 281). Ein weiterer nicht unerheblicher Aspekt, der sich bei der Hattie-Studie als problematisch erweist, stellt die Einordnung des Begriffs „Offener Unterricht“ dar. So zeigt bspw. Hanke in ihrer Studie, dass Lehrende ihren Unterricht als offen einordnen, obwohl keines der Kriterien für offenen Unterricht erfüllt ist (Peschel, 2013 zit. nach Hanke, 2011). Hattie selbst merkt hierzu kritisch an: „In vielen Studien wird festgestellt, dass zwar häufig die Architektur des Klassenzimmers offen ist, aber dies noch lange keine Garantie dafür ist, dass in diesem Klassenzimmer auch die Prinzipien offener Formen des Lehrens Anwendung finden.“ (Hattie, 2013, S. 105). Des Weiteren wird Hatties Zuordnung von Einzelfaktoren eher zu lehrerzentrierten Formen als zu offenen Formen als nicht nachvollziehbar empfunden (Brügelmann, 2013; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012). Es ist somit anzumerken, dass eine Metaanalyse von über 50.000 Einzelstudien mit methodischen – bspw. definitorischen – Problemen einhergeht, die die Gültigkeit der generierten Befunde einschränken. Der Autor selbst merkt hierzu an, dass es zahlreiche Beispiele gibt, „die zeigen, dass auch kleine Unterschiede von Bedeutung sein können“ (Hattie, 2013, zitiert nach Beywl und Zierer, S. 11).

Lüders und Rauin (2004) sowie Gruehn (2000) kommen in ihrer Literaturübersichtsarbeit und in einem Vergleich der ihnen jeweils vorliegenden Studien zu dem Ergebnis, dass die fachlichen Leistungen bei offenem Unterricht schlechter ausfallen als im traditionellen Unterricht, hingegen offener Unterricht für das Erreichen überfachlicher Lernziele positive Effekte hat im Vergleich mit einem eher traditionellen Unterricht. Eine Vielzahl von Studien konstatiert zusammenfassend, dass insbesondere leistungsstarke und motivierte Lernende mit offenen Unterrichtsarrangements und der damit verbundenen Selbststeuerung besser zurechtkommen als leistungsschwache und sozial benachteiligte Lernende (Corno & Snow, 1986; Helmke & Weinert, 1997; Lipowsky, 2002; Reisinger, 2007; Waschk, 2008; Textor, 2009). Kirschner, Sweller & Clark (2006), die zeigen, dass unangeleiteter Unterricht wenig positive Effekte auf das Lernen hat, folgern: „The advantage of guidance begins to recede only when learners have sufficiently high prior knowledge to provide ‚internal‘ guidance.“ (S. 75). Die Wahlmöglichkeiten im offenen Unterricht, dessen Unstrukturiertheit und die damit verbundene Selbststeuerung führen bei Lernenden mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zu negativen Effekten, wie etwa Überforderung (Lipowsky, 1999). Eine einseitige und dauerhafte von leistungsschwächeren, sozio-ökonomisch schlechter gestellten Lernenden sowie Kindern aus ungünstigen Milieus oder schwierigen Familienverhältnissen würde jedoch ebenso zu einem erheblichen Risikofaktor für die Erbringung schulischer Leistungen führen (Helmke & Weinert, 1997). Zudem ist das Bild auch im Kontext möglicher Effekte auf schulische Leistungen uneinheitlich, da es auf der Mikroebene deutlich abhängig ist vom spezifischen Lernarrangement und der in diesem Kontext handelnden und das Potential der Heterogenität nutzenden Lehrperson. Die KESS-Studie (Scharenberg, 2012) bestätigt, dass der Nutzen einer leistungsheterogenen Lerngruppe für die Lernenden der unterschiedlichen Leistungsniveaus different ausfällt. Die Befunde der KESS-Studie zeigen, dass sich eine „heterogen kognitive Zusammensetzung von Schulklassen günstig auf das Leseverständnis von Grundschülerinnen und -schülern auswirkt.“ (Scharenberg, 2013, S. 53). Auch in der „Kompetenzdomäne Mathematik“ besteht für leistungsheterogene Lerngruppen ein deutlicher Vorteil im Gegensatz zu leistungshomogenen Lerngruppen (Scharenberg, 2013). Allerdings können signifikant positive Effekte von leistungsheterogenen Lerngruppen nur für Haupt- und Realschulen sowie integrierte Gesamtschulen belegt werden (Scharenberg, 2013). Scharenberg (2013) weist nach, dass leistungsheterogene Lerngruppen nur für leistungsschwächste Lernende einen „kompensatorischen Fördereffekt“ haben. Auf den Kompetenzzuwachs im Bereich des Leseverständnisses der leistungsstarken Lerner hat die Zusammensetzung der Lerngruppe jedoch keine Auswirkungen (Scharenberg, 2013). „Bei den Gymnasien ergeben sich hingegen aber auch keine nachweisbaren Nachteile bei einer leistungsheterogenen Klassenzusammensetzung“ (Scharenberg, 2014, S. 43). Die KESS-Studie belegt insgesamt, dass die leistungsheterogene Zusammensetzung einer Lerngruppe keine negativen Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb der Lernenden hat. Sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Lernende profitieren allerdings in ihrer sozialen Entwicklung von der heterogenen Lernumgebung.

Weitere zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen, dass offener Unterricht positive Effekte auf die Förderung und das Erreichen überfachlicher Kompetenzen hat, welche ebenfalls ein zentrales Bildungsziel der Schule darstellen (Gruehn, 2000, Lüders & Rauin, 2004; Jürgens, 2006; Tilmann & Wischer, 2006; Ricken, 2007; Hinrichs & Wittek, 2013).

Entscheidend für den erfolgreichen Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist das Lehrerhandeln. Hatties Metaanalyse zeigt, dass sich ca. 30 Prozent der Leistungsdifferenzen der Lernenden durch die Lehrerpersönlichkeit erklären lassen (vgl. bspw. Beywl & Zierer, 2013). Terhart resümiert diesbezüglich: „Insgesamt sind nach Hattie diejenigen Lehrpersonen wirksam, die aktivierende Unterrichtsmethoden anwenden, die hohe Erwartungen an alle ihre Schüler haben und denen es gelingt, eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen“ (Terhart, 2014, S. 18f.). Grundlegende Voraussetzungen für einen adäquaten Umgang mit Leistungsheterogenität sind deshalb zum einen die Einstellung der Lehrpersonen, die Heterogenität nicht als Belastung sehen sollten, sondern „als Bereicherung [...] und als Chance für gegenseitige Lernanregungen“ (Tilmann & Wischer, 2006, S. 46) und zum anderen ein verändertes Verständnis von Unterricht, der nicht die „Belehrung, sondern das Lernen und somit die Lernenden“ (Rohlf, 2011, S. 347) in den Mittelpunkt stellt sowie von Lehrpersonen „eine neue Professionalität und veränderte Handlungsrountinen“ (Rohlf, 2011, S. 347) erfordert. Lehrpersonen sollten über eine „adaptive Lehrkompetenz“ (Beck et al., 2008, S. 41) verfügen, welche gekennzeichnet ist durch:

- . „reichhaltiges, flexibel nutzbares eigenes Sachwissen, in dem sich die Lehrperson leicht und rasch geistig bewegen kann (Sachkompetenz),
- . die Fähigkeit, bezogen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen (Vorwissen, Lernweisen, Lerntempo, Lernschwächen usw.) sowie ihrer Lernergebnisse zutreffend einschätzen zu können (diagnostische Kompetenz),
- . reichhaltiges methodisch-didaktisches Wissen und Können, wozu auch gehört, dass die Lehrperson die Vor- und Nachteile der einsetzbaren didaktischen Möglichkeiten und die Bedingungen kennt, unter denen diese Erfolg versprechend eingesetzt werden können (didaktische Kompetenz) sowie
- . die Fähigkeit, eine Klasse so zu führen, dass sich die Lernenden – als Grundvoraussetzung für Lernfortschritt und Lernerfolg – aktiv, anhaltend und ohne ein Zuviel an störenden Nebenaktivitäten (hohe Time-on-task-Werte) mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzen können (Klassenführungs-kompetenz)“.

Untersuchungen von Beck et al. (2008) belegen, dass eine hohe adaptive Lehrkompetenz positive Effekte auf den Leistungszuwachs von Lernenden, insbesondere in heterogenen Lerngruppen, hat.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wirksamkeit von differenziertem, individualisiertem und offenem Unterricht nur partiell (d.h. insbesondere im Bereich überfachlicher Lernziele) belegt ist, nicht zuletzt da sie von einer Vielzahl damit verbundener Faktoren abhängig ist. Helmke (2013) weist darauf hin, dass individualisiertes Lernen nur gelingen kann, wenn es in einer lernförderlichen, kognitiv anregenden Lernumgebung stattfindet und die Lehrenden den Willen haben, das Lernen aus dem Blickwinkel ihrer Schülerinnen und Schüler zu sehen und diesen zu helfen ihren eigenen Lernprozess zu steuern. Helmke und Weinert (1997) folgern, dass „begrenzt heterogen zusammengesetzte Klassen bei ausreichender Nutzung innerer Differenzierungsmöglichkeiten (gelegentliche Bildung homogener Lerngruppen bei bestimmten Aufgabenstellungen) viele soziale, pädagogische und didaktische Vorteile [...] bieten“ (S. 93). Der Einsatz von Differenzierung, Individualisierung oder offenem Unterricht schadet nicht, aber er nutzt nicht an sich, sondern ermöglicht einen Rahmen für Lernförderung (Roßbach & Wellenreuther, 2002; Helmke, 2009). Eine innere Differenzierung erfolgt überwiegend über die Lehr-Lernmethoden und über die Menge und das Anspruchsniveau der Aufgaben (Reusser, 2013 in Zusammenfassung von Einzelstudien). In neuerer Forschung wird dieser Rahmen, vor allem die in Forschungen viel untersuchte Methodenstruktur, auch als die Oberflächenstruktur von Unterricht gekennzeichnet. Grundlegend für die Wirksamkeit der jeweils angewandten Unterrichtskonzeptionen ist die „qualitative Gestaltung der Mikroprozesse, beispielsweise orientiert an Merkmalen von Unterrichtsqualität“ (Bohl, 2013, S. 258). Hier rückt beispielsweise die Frage, wie kognitiv aktivierend der Unterricht ist, in den Fo-

kus. Solche Merkmale, zu denen auch Kognition und Motivation gehören, werden von der Forschung als tiefenstrukturelle Merkmale gekennzeichnet; ihr Zusammenwirken generiert bedeutsame Aspekte der Unterrichtsqualität (Klieme & Rakoczy, 2008).

Unterrichtskonzeptionen, wie die oben angeführten, schaffen Raum für die individuelle Lernunterstützung bzw. Lernberatung einzelner Lernender oder kleiner Gruppen. Sie eröffnen den Lehrpersonen Zeiträume, in welchen die individuelle Unterstützung (Begleitung und Beratung) der Lernprozesse einzelner Schülerinnen und Schüler möglich ist (Bohl, 2009; Helmke, 2013). Dieser individuellen Lernunterstützung, die auf der Mikroebene des Unterrichts stattfindet, kommt gerade bei leistungsheterogenen Lerngruppen eine tragende Rolle zu. Lernunterstützung stellt eine zentrale Komponente des Lehrerhandelns dar (Seidel, 2011; Rohlf, 2011) und ist im individualisierten Unterricht notwendig (Vermut & Verloop, 1999). Bohl (2009) verweist auf das Potential des offenen Unterrichts, das mithilfe der Lernberatung gerade auch für schwächere Lernende deutlicher genutzt werden könnte. Individuelle Unterstützung setzt eine adaptive Unterstützung auf der Mikroebene der Schüler-Lehrer-Interaktion voraus (Klieme & Warwas, 2011). Aufgrund der Heterogenität der Lernenden und der äußeren Bedingungen, in denen flexibel unterstützt bzw. beraten werden muss (Zeit- und Handlungsdruck), setzt das adaptive Handeln hohe diagnostische, fachwissenschaftliche und (fach-)didaktische Kompetenzen der Lehrperson voraus (Bohl, 2009). Im Rahmen des systemtheoretischen Angebots-Nutzungs-Modells des schulischen Lernens (Helmke, 2009) stellt die individuelle Lernunterstützung „die Anpassung des Unterrichtsangebots an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten der Lernenden auf der Mikroebene der Lehrer-Schüler-Interaktion“ dar (Krammer, 2009, S. 141).

Empirische Untersuchungen zur Lernunterstützung fanden hauptsächlich im Rahmen qualitativer Fallanalysen statt. Quantitative Studien hierzu gibt es hingegen kaum. Eine dieser repräsentativen quantitativen Studien fokussiert die individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen und wurde im Mathematikunterricht der Schweiz durchgeführt (Krammer, 2009). Eine weitere Untersuchung dieser Art fand im Leseunterricht der Grundschule statt (Lotz & Lipowsky, 2014). Trotz der sehr unterschiedlichen Kontexte zeigen diese Untersuchungen wie auch mehrere qualitative Studien, dass Lernunterstützung auf das Erreichen fachlicher und überfachlicher Ziele positive Effekte hat. Helmke & Schrader (1988) zeigen bspw., dass sich bestimmte Unterstützungsformen auf die erbrachten Leistungen auswirken. Rojas-Drummond & Mercer (2000) folgern: „a social-constructivist, scaffolding style of guided participation (...) can be associated with significant enhancement of various learning and development outcomes“ (S. 211). Ausschlaggebend für eine positive Wirkung auf den Lernprozess ist die Adaptivität der Lernbegleitung (Krammer, 2009). Auch Henze, Sandfuchs & Zumhasch (1996) verweisen auf die positive Wirkung eines unterstützenden Unterrichts, besonders für leistungsschwache Lernende. Lipowsky et al. (2008) zeigen, dass leistungsschwächere Lerner häufigere Unterstützung durch die Lehrpersonen erfahren. Helmkes Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass leistungsschwache Lerner mehr Unterstützung in Form von Feedback benötigen als leistungsstarke Lerner, die von offenen Unterrichtsettings stärker profitieren (Helmke, 2009).

Unter Berücksichtigung der Befunde der empirischen Forschung zu individualisierten Lehr-Lernformen und der damit verbundenen Schüler-Lehrer-Interaktion müsste der Lernunterstützung der leistungsheterogenen Schülerschaft im Unterricht der Gemeinschaftsschule eine zentrale Rolle zukommen. Es stellt sich also die grundlegende Frage, wie Lehrende mit ihren Schülerinnen und Schülern interagieren und ob sie je nach Lernvoraussetzung der Lernenden ihre Lernunterstützung differenzieren. Für die Untersuchung des individualisierten Unterrichts in leistungsheterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen ergeben sich daraus einige leitende Fragestellungen, die im Folgenden vorgestellt werden.

9.3 Design und methodisches Vorgehen

Forschungsfragen

Im ersten Schritt werden die Unterrichtskonzeptionen der zehn Gemeinschaftsschulen analysiert und verglichen. Von Interesse ist hierbei, inwiefern die verschiedenen Unterrichtskonzeptionen die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen und binnendifferenzierende Elemente aufweisen. Im zweiten Schritt wird untersucht, wie sich der Umgang mit der leistungsbezogenen Heterogenität in der Unterrichtspraxis gestaltet und ob ein adäquater Umgang mit leistungsheterogenen Lerngruppen im Unterricht der einzelnen Gemeinschaftsschulen implementiert ist. Daran an schließt sich der Vergleich zwischen der (theoretischen) Unterrichtskonzeption der einzelnen Gemeinschaftsschulen und der im Unterricht realisierten Konzeption.

Die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts der zehn Gemeinschaftsschulen zeigt, dass der Anteil an selbstständigen Schülerarbeitsphasen im Unterricht der Gemeinschaftsschulen hoch ist. Aufgrund ihrer persönlichen Lernvoraussetzungen benötigen Schülerinnen und Schüler in diesen Arbeitsphasen individuelle Lernunterstützung. Entsprechend liegt ein Fokus dieser Untersuchung auf der Unterstützung der Lernenden in selbstständigen Schülerarbeitsphasen. Es soll untersucht werden, in welcher Weise und in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler Lernunterstützung erhalten, aufsuchen bzw. nutzen. Lernende können, je nach Unterrichtsetting, auf unterschiedliche Art und Weise Unterstützung erfahren, bspw. durch ihre Mitschüler, durch Expertenschüler, durch spezielles Arbeitsmaterial oder durch die Lehrkraft. Es wird eine differenzierte Erfassung der jeweils angewandten Unterstützungsvariante angestrebt. Die Untersuchung sieht eine Fokussierung auf bestimmte Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Leistungsniveaus vor. Dies soll zu Erkenntnissen darüber führen, welche Unterstützungsform die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Leistungsniveaus in den Schülerarbeitsphasen erfahren und ob Lernende der verschiedenen Niveaus unterschiedliche Formen der Unterstützung erhalten. Somit sollen Aussagen darüber getroffen werden, ob die Lehrpersonen den Grad der Abstraktion einer Unterstützungsmaßnahme an die individuellen Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lernenden anpassen. Zudem wird eine Erfassung der Schüler-Schüler-Interaktion vorgenommen, die Aufschluss darüber geben soll, inwiefern Lernende Unterstützung durch die Kooperation mit Mitschülern erfahren. Die Untersuchung soll also Befunde zu der Frage liefern, inwiefern Lernende unterschiedlicher Niveaustufen Unterstützung bei Mitschülerinnen und Mitschülern suchen. Somit können Erkenntnisse über das aktive Hilfesuch-Verhalten der Lernenden differenter Leistungsniveaus gewonnen werden.

Des Weiteren untersucht die Studie, welche Zusammenhänge es zwischen der Unterrichtskonzeption und der realisierten Lernunterstützung gibt. Die Untersuchung soll Daten generieren hinsichtlich der Anzahl und des zeitlichen Umfangs der Lernunterstützung vor dem Hintergrund der jeweils realisierten methodischen Konzepte. Mit dieser Studie sollen Überzeugungen und subjektive Theorien von Gemeinschaftsschullehrkräften identifiziert und mit den Beobachtungsdaten zu den Unterrichtskonzeptionen sowie zur Lernunterstützung, die in deren Unterricht gemessen wurden, interpretativ verschränkt werden.

Die konkreten Forschungsfragen lauten:

1. Wie gestaltet sich der Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität in den Unterrichtskonzeptionen der Gemeinschaftsschulen?
2. Wie gestaltet sich der Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität in der konkreten Unterrichtspraxis der Gemeinschaftsschulen?
3. Welche Passung besteht zwischen den Unterrichtskonzeptionen und der Unterrichtspraxis in Bezug auf den Umgang mit der leistungsbezogenen Heterogenität an den Gemeinschaftsschulen?
4. In wie weit und auf welche Weisen werden die Lernenden im Unterricht der Gemeinschaftsschulen individuell unterstützt?

5. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der realisierten Unterrichtskonzeption und der realisierten Lernunterstützung?
6. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Überzeugungen und subjektiven Theorien der Lehrenden und deren Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität in der Unterrichtspraxis?

Design

Zur Erforschung dieser Fragen wird ein standardisiertes Verfahren zur Beobachtung von Unterricht und Unterstützungssituationen eingesetzt, das vergleichbare Aussagen über alle zehn teilnehmenden Gemeinschaftsschulen sowie vergleichbare Aussagen über die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe ermöglichen soll. Die zentrale Erhebungsmethode dieser Studie liegt also in einem quantitativen Messinstrument, das in Anlehnung an Krammer (2009) entwickelt wurde und während der teilnehmenden Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler eingesetzt wird („Individueller Beobachtungsbogen“). Die damit generierten Daten können aufgrund des gewählten Within-Designs mit den Daten eines weiteren quantitativen Messinstruments, das zur Erfassung der Unterrichtsqualität zum Einsatz kommt („Hamburger Bogen“), gekoppelt werden. Für dieses Forschungsvorhaben werden ausschließlich die Items zum Umgang mit den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden herangezogen (Item 28, Item 29). Des Weiteren können Daten aus der zentralen schriftlichen Befragung der Lehrenden aus Teilprojekt 2 zum Themenbereich „Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität“ in die Auswertung miteinbezogen werden.

Es wird ein Mixed-Methods-Design umgesetzt, das neben den quantitativen auch qualitative Messinstrumente beinhaltet, die Aussagen zum Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität und dem Unterstützungsverhalten der Lernenden ermöglichen. Um Daten zur konzeptionellen Unterrichtsgestaltung generieren zu können, wird eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Mithilfe von halbstrukturierten Interviews (Leitfadeninterviews), die mit den Lehrpersonen und Schulleitungen durchgeführt werden, können Daten in Bezug auf individuelle Deutungsmuster, subjektive Bedeutungszuschreibungen und subjektive Theorien, Relevanzsysteme und rollenspezifische sowie professionsbezogene Erfahrungen und Kenntnisse zum Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität und der damit verbundenen Lernunterstützung gewonnen werden. Abbildung 9.3. zeigt die zentralen Forschungsfragen mit Bezug zu den zugehörigen Erhebungsverfahren in einer Übersicht.

Messinstrumente/ Forschungsfragen	Dokumentenanalyse	Individueller Bogen	Hamburger Bogen (Item 28 & 29)	Zentrale schriftliche Befragung	Leitfadeninterviews
1. Wie gestaltet sich der Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität in den Unterrichtskonzeptionen der Gemeinschaftsschulen?	x				
2. Wie gestaltet sich der Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität in der konkreten Unterrichtspraxis der Gemeinschaftsschulen?		x	X		
3. Welche Passung besteht zwischen den Unterrichtskonzeptionen und der Unterrichtspraxis in Bezug auf den Umgang mit der leistungsbezogenen Heterogenität an den Gemeinschaftsschulen?	x	x	X		
4. In wie weit und auf welche Weisen werden die Lernenden im Unterricht der Gemeinschaftsschulen individuell unterstützt?		x			
5. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der realisierten Unterrichtskonzeption und der realisierten Lernunterstützung?		x	X		
6. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Überzeugungen und subjektiven Theorien der Lehrenden und deren Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität in der Unterrichtspraxis?	x	x	X	X	X

Abb. 9.3.: Forschungsfragen und Erhebungsverfahren (Mixed-Methods-Design)

Stichprobe

Die Erhebung der Daten zur individuellen Unterstützung findet an zehn Gemeinschaftsschulen in jeweils zwei Lerngruppen statt. Zur Beobachtung der individuellen Unterstützung werden je Lerngruppe neun Schülerinnen und Schüler ausgewählt. Diese Schülerinnen und Schüler sind drei Niveaustufen (hohes, mittleres und schwaches Lernniveau) zugeordnet. In jedem Fach (Mathematik, Deutsch und Englisch) wird daher immer ein Lerner mit starken, mittleren und schwachen Leistungen beobachtet. Die folgende Tabelle visualisiert die Erhebungen im Rahmen der individuellen Beobachtung für eine Lerngruppe.

Leist.niv. Lehrkraft	Individueller Bogen									Hamburger Bogen*	
	Hoch Schü1	Mittel Schü2	Schwach Schü3	Hoch Schü4	Mittel Schü5	Schwach Schü6	Hoch Schü7	Mittel Schü8	Schwach Schü9	Input	ILE
Erhebungszeitraum 1											
Deutsch	x	x	x							x	x
Mathematik				x	x	x				x	x
Englisch							x	x	x	x	x
Erhebungszeitraum 2											
Deutsch	x	x	x							x	x
Mathematik				x	x	x				x	x
Englisch							x	x	x	x	x
Erhebungszeitraum 3											
Deutsch	x	x	x							x	x
Mathematik				x	x	x				x	x
Englisch							x	x	x	x	x
Erhebungszeitraum 4											
Deutsch	x	x	x							x	x
Mathematik				x	x	x				x	x
Englisch							x	x	x	x	x

Abb. 9.4.: Übersicht über die individuelle Beobachtung in einer Lerngruppe (zit. nach dem Manual zur quantitativen Beobachtung; Anmerkung: *Wenn Input und ILE-Stunden vorhanden sind, wird der Hamburger Bogen in beiden angewandt.)

Es werden an den zehn Gemeinschaftsschulen im Zuge der individuellen Beobachtung Daten von insgesamt 180 Lernenden zu jeweils elf Zeitpunkten erhoben. Daraus ergibt sich eine Stichprobe von $n=1.980$.

Eine Erhebung umfasst 40 Minuten einer Unterrichtsstunde. Als Sequenz wird jegliche Unterstützung der eigenständigen Schülerarbeit inklusive einer individuellen Ansprache einer Kleingruppe oder Einzelperson durch die Lehrkraft (oder weitere anwesende Personen wie Lernbegleiter etc.) ausgewählt. Dazu zählt auch die Erteilung des Arbeitsauftrags, wenn er individuell gestellt ist.

Auf das entsprechende Kategoriensystem wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Eine genaue Beschreibung des Kategoriensystems befindet sich im Manual der quantitativen Beobachtung.

Die Stichprobengröße für die Interviewstudie beträgt ca. $n=70$. Die Zahl der Lehrerinterviews kann sich reduzieren, wenn eine Lehrkraft mehr als ein Kernfach unterrichtet (vgl. Manual zur Durchführung und Analyse qualitativer Interviews, S. 4).

Zeit- /und Arbeitsplan

Die Daten werden in einem Zeitraum von 18 Monaten an zehn Gemeinschaftsschulen erhoben. Abbildung 9.5. können die Zeitpunkte und Dauer der Datenerhebung der verschiedenen Messinstrumente entnommen werden.

	2013					2014						
Instrumente	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
Hamburger Bogen			x	x	x	x	x	x		x	x	X
Individueller Beobachtungsbogen			x	x	x	x	x	x		x	x	X
Zentrale Schriftliche Befragung						x						
Interviews								x		x	x	X
Unterrichtsszenen	x	x	x	x	x	X	x	x		x	x	X

	2014				2015				
Instrumente	12	01	02	03	04	05	06	07	
Hamburger Bogen	x	x	x	x	x	x	x	X	
Individueller Beobachtungsbogen	x	x	x	x	x	x	x	X	
Zentrale Schriftliche Befragung						x			
Interviews	x								
Unterrichtsszenen	x	x	x	x	x	x	x	X	

Abb. 9.5.: Übersicht der Messinstrumente und deren zeitlichen Einsatzes

Um vergleichbare Daten zu erhalten, werden feste Zeiträume für die Erhebungen der individuellen Unterstützungssequenzen festgelegt, innerhalb derer Daten für beide Lerngruppen alternierend gewonnen werden. Die jeweils definierten Kernerhebungsphasen werden durch einen ebenfalls festgelegten Puffer ergänzt, welcher bei zeitlichen Engpässen für die Datenerhebung genutzt werden kann. Durch das alternierende Vorgehen beträgt der zeitliche Abstand zwischen zwei Messzeitpunkten für jede Lerngruppe mindestens fünf Wochen. Dadurch wird zum einen gesichert, dass die Erhebungszeitpunkte nicht zu dicht beieinander liegen; zum anderen führt dieses Vorgehen zu einem gewissen Maß an Equidistanz.

Erhebungsphase	Zeiträume	Kalenderwochen (Puffer)	Lerngruppe	Klassenstufe
E1a (2014)	3. Feb – 28. Feb	KW 6-9 (+10)	LG1	6. Klasse
E1b	10. März – 4. April	KW 11-14 (+15)	LG2	
E2a	5. Mai – 6. Juni	KW 19-21+23 (+ 22)	LG1	
E2b	23. Juni – 18. Juli	KW 26-29	LG2	
E3a	22. Sep –24. Okt	KW 39-42 (43)	LG1	7. Klasse
E3b	10. Nov – 5. Dez	KW 46-49 (50+51)	LG2	
E4a (2015)	19. Jan – 13. Feb	KW 4-7 (8)	LG1	
E4b	23. Feb. – 20. März	KW 10-13 (14)	LG2	

Abb. 9.6.: Erhebungszeiträume der quantitativen Daten

Die hochinferente Analyse der Unterstützungssequenzen erfolgt durch acht Mitarbeiterinnen der Forschungsgruppe. Im Vorfeld und parallel fanden explizite Schulungen der Raterinnen statt. Zur Probecodierung dienten zahlreiche Unterrichtsvideosequenzen. Zudem wurde über einen Zeitraum von mehreren Wochen das Codieren direkt im Unterricht der zu beobachtenden Lerngruppen geprobt. Mit den Erhebungen im Kontext der Gesamtstichprobe wurde erst dann begonnen, als eine Einigkeit und Routine hinsichtlich des Codiervorhabens erreicht war.

Auswertungsverfahren

Es werden sowohl quantitative als auch qualitative Auswertungsverfahren angewandt.

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage erfolgt auf der Grundlage einer systematischen Dokumentenanalyse, unter Anwendung eines deduktiv festgelegten Kategoriensystems.

Die Auswertung der Daten des Individuellen Beobachtungsbogens wird in SPSS als deskriptive Statistik vorgenommen. Die quantitative Auswertung der mit dem Individuellen Beobachtungsbogen erhobenen Daten erfolgt entlang der zweiten bis fünften Fragestellung. Hierfür werden zudem Unterschiedsberechnungen durchgeführt, welche vergleichbare Aussagen in Bezug auf die differenten Leistungsniveaus der beobachteten Lernenden und der damit zusammenhängenden Lernunterstützung sowie die beobachtete Lernunterstützung an den verschiedenen Gemeinschaftsschulen ermöglichen.

Die Auswertung der Interviews erfolgt computergestützt (mit der Analysesoftware MAXQDA) auf der Basis der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). Weiterführende Erläuterungen können dem Manual zur Durchführung und Analyse qualitativer Interviews entnommen werden.

Um Forschungsfrage 6 zu beantworten, wird eine Verschränkung der quantitativen und qualitativen Daten vorgenommen.

9.4 Literatur

- Altrichter, H. & Hauser, B. (2007). Umgang mit Heterogenität lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7(1), 4-11.
- Aregger & Buholzer (2002). *Didaktische Prinzipien. Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung*. Aarau: Sauerländer (= Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern; 6).
- Arnold, R. & Gomez, Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K-J. & Weiß M. (Hrsg.) (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiller, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster u.a.: Waxmann.
- Boehnisch, L. & Lenz, K. (2014). *Studienbuch Pädagogik und Soziologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Harant, M. & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2013). Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 243-260). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl & M. Bönsch (Hrsg.), *Binnendifferenzierung* (S. 40-71). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Bohl, T. & Kurcharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. (2009). Weiterentwicklung des offenen Unterrichts. Mikroprozesse berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. *Pädagogik*, 61(4), 6-10.
- Bos, W. & Pietsch, M. (Hrsg.) (2007), *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Plaßmeier, N. & Schwippert, K. (2004) (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bräu, K. (2007). Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 173-195). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung.
- Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung. Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In F. Heinzl & A. Prenzel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 31-43). Opladen: Leske + Budrich.
- Brügelmann, H. (2014). Gilt nach Hattie: je häufiger, desto besser? Zur Bedeutung von „Evidenzbasierung“ für pädagogisches Handeln vor Ort. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 38-50). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Brügelmann, H. (2013). Die Hattie-Studie: Der heilige Gral der Didaktik? *Grundschule aktuell, Heft 121*, 25-26.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). Die Hattie-Studie. Schulqualität Allgemeinbildung. Sektion 1. Verfügbar unter: <http://www.evapstirol.at/resources/Die+Hattie-Studie.pdf> [3.12.14].
- Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl.) (S. 605-629). New York: Macmillan.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruehn, Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quelle der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hanke, P. (2001). *Pädagogik und Didaktik des Schriftspracherwerbs in Theorie und Praxis*. Auszüge aus der Habilitationsschrift. Köln: Universität.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Reprinted. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 65(2), 34-37.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktualisierte Auflage). Kallmeyer: Seelze.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts)* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Henze, G., Sandfuchs, U. & Zumhasch, C. (1996). *Fördern in der Orientierungsstufe. Eine empirische Untersuchung zur Förderung lernschwacher Schüler in Kleinlerngruppen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbart, J. F. (1807/1919). *Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften: mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedruckten Material aus Herbarts Nachlass*. Osterwieck/Harz: Zickfeldt.
- Hinrichs, P. & Wittek, D. (2013). Individualisiertes Lernen und Lernen in sozialer Interaktion – ein Komplementärverhältnis? In J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten* (S. 51-63). Opladen u.a.: Budrich.
- Jürgens, E. (2006). Offener Unterricht. In K. H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 280-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, H., Miller, S., Palentien, C. & Rohlf, C. (Hrsg.) (2008), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kliema, E. & Warwas, J. (2001). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* (57), 805-818.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 12-17.
- Krais, B. (2014). Bildungssoziologie. *Die Deutsche Schule*, 106(3), 264-290.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2008) (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lehmann, R., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Pauli, C. (2008). Unterrichtsqualität und Schülerbeteiligung. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 67-90). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-70.

- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung - Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule* (S. 126–159). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Lipowsky, F. (1999). Lernzeit und Konzentration. *Grundschulkind* in offenen Lernsituationen. *Die Deutsche Schule*, 91(2), 232–245.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2014). Jedem das Seine oder allen das Gleiche? - Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen im Leseunterricht der Grundschule. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 178-181). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders, M. & Rauin, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 691-719). Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Overwien, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (2007), *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen: Budrich.
- Prengel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 19-35). Münster: LIT.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2008), *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Peschel, F. (2013). Mr. Hattie und der offene Unterricht. Verfügbar unter: <http://visible-learning.org/wp-content/uploads/2013/06/John-Hattie-Offener-Unterricht-Falko-Peschel.pdf> [3.12.14].
- Reusser, K. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Universität.
- Reisinger, C.-M. (2007). *Unterrichtsdifferenzierung*. Wien: LIT.
- Ricken, N. (2007). Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien – Perspektiven* (S. 15-42). Wiesbaden: VS.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Education Research*, 39, 99-111.
- Roßbach, H.-G. & Wellenreuther, M. (2002). Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In F. Heinzl, & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Jahrbuch Grundschulforschung 6 (S. 44-59). Opladen: Leske + Budrich.
- Scharenberg, K. (2014). Homogene oder heterogene Schulklassen. Welche Rolle spielt die Klassenzusammensetzung für die Leistungsentwicklung? *Bildung und Wissenschaft*, 68(1–2), 42–45.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 17. Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 10–49). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie*. Münster: Waxmann.
- Scholz, I. (2012). *Das heterogene Klassenzimmer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605-629). Münster: Waxmann.
- Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169–176). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2014). Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 10-23). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Terhart, E. (2011). Hat John Hattie tatsächlich den heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit *Visible Learning*. In E. Keiner et al. (Hrsg.), *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth (S. 277-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2009). Offener Unterricht in der Grundschule mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In C. Röhner, C. Henrichwark, & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und*

- Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Jahrbuch Grundschulforschung Band 13 (S. 281-285). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tillmann, K. J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. *Pädagogik*, 58(3), 44-48.
- Tillman, K. J. (2004). System jagt Fiktion. *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*. *Friedrich Jahresheft XXII*, 6-9.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2007). Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? *Pädagogik* (12), 44-48.
- Vermut, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Waschk, K. (2008). *Öffnung des Englischunterrichts in der Grundschule. Studien zur Wahlfreiheit und Lernerautonomie*. Duisburg: Universitätsverlag.
- Wellenreuther, M. (2009). Individualisieren - aber wie? *Schulverwaltung NRW*, 20 (3), 71-74.
- Wellenreuther, M. (2005). Konsequenzen aus Pisa in unterrichtspraktischer Sicht - empirisch geprüfte Modelle des Umgangs mit Heterogenität. *Seminar - Lehrerbildung und Schule*, 4, 34-50.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski und T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21-31). Weinheim u.a.: Beltz.
- Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Budrich.

10. Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

10.1 Problemstellung

Spezifische Anforderungen an die Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg

An Gemeinschaftsschulen sollen die Lernenden auf unterschiedlichen Lern- und Leistungsniveaus in heterogenen Lerngruppen ohne schulformspezifische Trennung unterrichtet und individuell gefördert werden (vgl. Kapitel 3). Die damit begründete und geforderte Individualisierung der Unterrichtsgestaltung impliziert auch eine förderorientierte Beurteilungspraxis im Sinne einer Pädagogischen Diagnostik. Diese umfasst sowohl die kontinuierliche Evaluation der individuellen Lernentwicklung, als auch die Erfassung von Lernergebnissen mit dem Ziel der optimalen Förderung des individuellen Lernprozesses. Dies impliziert eine Modifikation der Formate zur Diagnose der Kompetenzen, zur Erhebung und Bewertung von Leistungen sowie zur förderorientierten Rückmeldung von Leistungspotentialen. Die bisherigen traditionellen Formate sind für die Bewertung der Lernbereiche weitgehend unzureichend und bedürfen der Ergänzung durch neue Beurteilungsformen (vgl. Bohl, 2012, S. 22). Für jeden Lernenden ist an Gemeinschaftsschulen ein auf ihn zugeschnittenes Anforderungsprofil zu erstellen, an dem die individuellen Leistungen gemessen werden können (§ 4 Abs. 1 Verordnung über die Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule). Eine Umsetzung dieses Anspruchs ist beispielsweise möglich über einen kompetenzorientierten Unterricht, der mit Hilfe von individuellen Anforderungsprofilen in Form von Kompetenzrastern den Lernenden Orientierung zur Planung des individuellen Lernweges gibt (vgl. von Saldern, 2011, S. 141). Individualisierung der Anforderungen muss somit auch die Leistungsdiagnostik und -beurteilung einschließen. In diesem Kapitel stehen daher Fragen zur konkreten Umsetzung sowie Ansätze zur Beforschung der Qualität von Pädagogischer Diagnostik an Gemeinschaftsschulen im Mittelpunkt.

Rechtliche Grundlagen

Die Verordnung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport über die Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule vom 22. Juni 2012 regelt in § 6 die Beurteilung von Leistungen. In Absatz 1 ist festgelegt: „Die Leistungsmessung erfolgt durch differenzierende Beurteilungen über den individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand. Dazu werden regelmäßig schriftliche, mündliche oder praktische Leistungserhebungen durchgeführt“. Diese Festlegung ist dem Ziel verpflichtet, einer modifizierten Leistungsbeurteilung in den Gemeinschaftsschulen Rechnung zu tragen. Der Begriff „differenzierende Beurteilungen“ wird in der Verordnung nicht genauer definiert und eröffnet den Schulen individuelle Gestaltungsmöglichkeiten bei der Umsetzung. Diese Offenheit darf jedoch nicht der Beliebigkeit anheimfallen, zumal die gängige Notenverordnung für Gemeinschaftsschulen weiterhin gilt. Gemäß § 6 Abs. 2 der zitierten Verordnung müssen keine Noten geben werden; Eltern können diese jedoch gemäß Abs. 3 zum Schulhalbjahr oder am Ende des Schuljahres einfordern. Auch

wenn Noten somit als ergänzende Dokumentation zu den schriftlichen Informationen über den Leistungsstand dienen, bleibt der Anspruch auf eine systematische und nachvollziehbare Erhebung von Leistungen bestehen. Leistungsbeurteilung an Gemeinschaftsschulen steht somit im Spannungsverhältnis zwischen Noten-skalierungen und differenzierenden Beurteilungen, wobei beide Bereiche je nach Schulkonzeption unterschiedlich gewichtet sein können (vgl. Bohl, 2013, S. 276). Hier stellt sich die Frage, welche unterschiedlichen Konzeptionen die einzelnen Gemeinschaftsschulen zur differenzierten Beurteilung verwirklichen. Dabei spielen insbesondere Fragen zu differenzierenden Formen der Erhebung und Messung des Lernstandes, zur Differenzierung des Anforderungsniveaus sowie zur Dokumentation, Transparenz und Nutzung von Leistungsergebnissen eine große Rolle. Die fortlaufende Gewinnung diagnostischer Informationen bildet dabei eine zentrale Voraussetzung dafür, dass die Unterrichtsziele an die bereits erworbenen Fähigkeiten und Potentiale der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können. Die ausschließlich summative Bewertung von Leistungen in Form einer Ziffernzensur gibt Lernenden weder Hinweise auf Defizite noch Anhaltspunkte für gezieltes Weiterlernen und ist daher kaum lernförderlich (vgl. Brügelmann et al., 2014). Solche fehlenden Verbindungen zwischen Lehren, Lernen und Beurteilung beruhen in der Regel darauf, dass die Leistungsbeurteilung nicht als Teil einer umfassenden pädagogischen Handlungseinheit konzeptualisiert wird (vgl. Bohl, 2004). Im Folgenden soll „Leistungsbeurteilung“ daher als ein Aspekt Pädagogischer Diagnostik verstanden werden, welcher alle Tätigkeiten umfasst, durch die bei Lernenden und Lehrenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um selbstverantwortliches Lernen im dialogischen Prozess zu optimieren (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008; Horstkemper, 2006).

10.2 Forschungsstand

Fragen und Probleme der Leistungsbeurteilung sind konstitutiver Bestandteil der Schulpädagogik und Pädagogischen Psychologie seit ihrer institutionellen Etablierung in den 1960er und 1970er Jahren. Aktuell werden sie vermehrt auch von der Bildungsforschung aufgegriffen. Dementsprechend liegt eine bemerkenswert hohe Anzahl an Publikationen vor, die hinsichtlich des spezifischen Forschungsstands zur Diagnose jedoch Lücken aufweist: Die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenzen im Pädagogischen Handlungsfeld, definiert als „die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen“ (vgl. Schrader, 2001, S. 91), wurde lange Zeit weitgehend ausgeklammert. Erst im Anschluss an die Befunde internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wurde eine verstärkte Anwendung pädagogisch-psychologischer Diagnostik im schulischen Kontext durch die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 initiiert. Zwar war die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften durchaus präsent, (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1970), wurde jedoch auch aufgrund der Ablehnung von Testverfahren zur Leistungsmessung in den 70er Jahren wenig forciert (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008) Ab 2004 verweisen die Standards für die Lehrerausbildung auf die Bedeutung der Beurteilungs- und Beratungskompetenz von Lehrkräften: „Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich“ (KMK, 2004, S. 3). Eine förderorientierte Leistungsbeurteilung wird durch die Bedeutung der Rückmeldefunktion, die hier als „Beratungsaufgabe“ definiert wird, hervorgehoben. Gleichzeitig verweisen die Standards ausdrücklich auf die Notwendigkeit der Einhaltung von Gütekriterien sowohl bei der Feststellung, als auch bei der Bewertung von Leistung. Im Folgenden wird der für die Untersuchung relevante nationale und internationale Forschungsstand dargelegt – unter Berücksichtigung der pädagogischen Diagnoseaspekte Bewertung, Beobachtung, Beschreibung und Rückmeldung. Dabei wird, sofern erforderlich, ein Abschnitt mit einer kurzen Definition der Fachbegrifflichkeiten vorangestellt.

Internationale Studien

Formative Rückmeldungen werden definiert als fortlaufende und systematische Beobachtungen des Lernfortschritts im Prozess, welche Informationen darüber geben, wie Unterrichts- und Lernaktivitäten verbessert werden können (vgl. Wiliam, 2010). Formative Rückmeldung unterscheidet sich von summativen Beurteilungs-

formen insofern, als die mit ihnen gewonnenen Informationen zur Gestaltung eines verbesserten Lernprozesses genutzt werden und nicht nur dazu dienen, ein Endergebnis zu ermitteln. Instrumente der Selbstbeurteilung und Beratung durch Lehrkräfte und Mitschüler bieten dabei Wege, um Denkprozesse nachzuvollziehen und beratend reagieren zu können (vgl. ebd.). Eine von der OECD im Jahre 2004 initiierte Untersuchung befasste sich mit der Praxis der formativen Beurteilung in der Sekundarstufe in acht Staaten (Australien, Kanada, Dänemark, England, Finnland, Italien, Neuseeland und Schottland) und stellte deren unterschiedliche Konzeptionen in der Umsetzung dar. Die Untersuchungen vermochten aufzuzeigen, dass formative Beurteilung eine der wirkungsvollsten Strategien zur Erzielung hoher Schülerleistungen ist. Sie ist zudem relevant, um ausgewogenere Lernerträge zu erzielen und Kompetenzen weiterzuentwickeln. Die Studie zeigte jedoch auch, dass formative Beurteilungen in der Praxis nicht systematisch durchgeführt werden. Gründe hierfür werden in der Schwierigkeit gesehen, Innovations- und Veränderungsbarrieren zu beseitigen. Als Hindernisse dieser Art werden z.B. der vermeintliche Konflikt zwischen formativen Beurteilungen auf Klassenebene und summativen Tests mit hoher Signalwirkung als Instrumente der Rechenschaftslegung der Schulen, sowie die mangelnde Vernetzung zwischen Prüfungs- und Evaluierungskonzepten auf System-, Schul- und Klassenebene genannt (vgl. OECD, 2004).

Hattie (2009) konnte in seinen zusammenfassenden Ergebnissen aus über 700 Metanalysen, die auf etwa 50.000 Studien basieren, zeigen, dass der Erwartung der Lernenden hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung eines der höchsten Effektstärkemaße überhaupt zukommt; er ermittelte eine Effektstärke (d) von 1.44. Wenn man hier vergleichend betrachtet, dass der Leistungszuwachs in einem Schuljahr in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik etwa einer Effektstärke von 0.3 bis 0.5 entspricht (vgl. Köller & Baumert, 2012), wird das Ausmaß dieses Wertes überaus deutlich. Nach Hattie ist von zentraler Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler lernen können, sich hinsichtlich ihrer Erwartungen zum erfolgreichen Lösen unterrichtlicher Aufgaben realistisch einzuschätzen (vgl. Hattie, 2009, S. 43 f.). Um dies den Lernenden kontinuierlich zu ermöglichen, müssen die Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsplanung regelmäßig geeignete Feedback-Elemente systematisch verankern (ebd., S. 53).

Die internationalen Studien verweisen auf den Nutzen von Bewertungen und Rückmeldungen während des Lernprozesses. Eine konsequente Nutzung des Formativen Assessments als fortlaufende Analyse über bereits erworbene bzw. noch zu erlangende Kompetenzen kann einer Optimierung des Lernprozesses dienen und bietet eine Möglichkeit, differenzierte Lern- und Leistungsarrangements zu initiieren.

Nationale Studien

Nachfolgend wird der Forschungsstand im Kontext nationaler Studien zu sechs Teilaspekten referiert: (1) Bewertung von Leistung, (2) entsprechende Gütekriterien, (3) Bewertung überfachlicher Kompetenzen, (4) Rückmeldung des Leistungsstands, (5) Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen sowie (6) Bezugsnormorientierung.

(1) Bewertung von Leistung

Nachdem auch in Deutschland der Fokus auf eine vermehrte Überprüfung und Kontrolle eines messbaren Ertrages im Sinne einer Output-Orientierung einsetzte, wurden eine Reihe von Evaluationsstudien auf den Weg gebracht, mit denen die Leistung von Lernenden, Leistungsunterschiede und Bedingungsfaktoren erhoben wurden (vgl. TIMSS; PISA; IGLU; DESI). Die Ergebnisse vergleichender Leistungsmessung erforschten jedoch in erster Linie Ursachen und Gründe der beobachteten Leistungsverteilung, weniger die Qualität der Unterrichtsprozesse (vgl. Helmke & Schrader, 2008). Ein Fokus liegt bislang auf der Untersuchung von Konzeptionen bisheriger Leistungsbeurteilung, so beispielsweise in der unzureichenden Verwendung des Ziffernotensystems (vgl. Kaufmann, 2007; Bohl, 2001). Generell wird die Frage aufgegriffen, ob eine förderorientierte Beurteilung mit dem Selektionsauftrag der Schulen vereinbar ist (vgl. Kaufmann, 2007).

Allemann-Ghionda untersuchte die Beurteilungskompetenz von Lehrkräften an fünf Grundschulen zu Beginn des Schuljahres 2003/04. Dazu wurden neun Lehrpersonen zu zwei Erhebungszeitpunkten mit Selbsteinschätz-

ungsbögen, Beobachtungsbögen und in Interviews zu ihrer Beurteilungspraxis befragt. Es ergaben sich folgende Problemfelder: Die befragten Lehrpersonen äußerten das subjektive Empfinden, ungerecht zu beurteilen. Kritisch bemerkt wurde, dass Noten überwiegend der Selektion dienen und nicht zu einer Förderdiagnostik führen (Allemann-Ghionda, 2006). Auch Wischer (2007) sieht eine Antinomie im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Förderung aller Lernenden und den selektionsbezogenen Aufgaben von Schule, Schülerleistungen nach einem einheitlichen Maßstab zu vergleichen, um auf dieser Basis Zugangsberechtigungen zu erteilen.

Das Deutsche Jugendinstitut untersuchte von 2005 bis 2007 die Entstehung und Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen und -angeboten in ganztägigen Formen der Grundschule, insbesondere deren Einschätzung durch Kinder, Eltern, Lehrkräfte und Betreuungskräfte (Kaufmann, 2007). Die Interviewstudie wurde dabei zu zwei Erhebungszeitpunkten (3. und 4. Schuljahr) im Längsschnitt an insgesamt sechs Schulen in den Bundesländern Brandenburg, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Bayern durchgeführt. Als ein zentrales Thema für Lehrkräfte zeigte sich in dieser Studie der Umgang mit Leistungskontrollen und Bewertungen in Form von Noten, insbesondere im Spannungsfeld von Gleichbehandlung einerseits und Anerkennung von Differenz andererseits. Kaufmann verweist in diesem Zusammenhang auf das unveränderte Bewertungssystem, mit dem individualisierte Lernformen nicht adäquat erfasst werden können (Kaufmann, 2007). Tradierte Formen wie Klassenarbeiten „bewahren“ nach Winter (2012) „ihr überragendes Gewicht als Mittel zur Leistungskontrolle, weil sie der Vorstellung einer standardisierten Prüfsituation entsprechen, ökonomisch durchführbar und ein einheitliches Voranschreiten der Klasse suggerieren“ (vgl. Winter, 2012, S. 36f.).

Reusser (2013) befragte Lehrkräfte an Züricher Volksschulen, welche nach einem Gesetz von 2005 einen Wechsel von einer separativen zu einer integrativen Schulform vollzogen – eine weitgehend affine Situation der Einzelschulen im Vergleich zu Baden-Württemberg. Auch hier kritisierten die befragten Lehrkräfte einen Widerspruch zwischen einer förderorientierten Beurteilung im Unterricht durch eine individuelle Bezugsnormorientierung einerseits und der auf Kriterien bezogenen Leistungsbeurteilung in den Schulzeugnissen andererseits und bemängelten das Fehlen sinnvoller Regelungen für die Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen (Reusser, 2013).

Der Forschungsstand zeigt insgesamt auf, dass die tradierte Form der Bewertung durch Ziffernoten den Ansprüchen eines individualisierenden und förderorientierten Unterrichts nicht gerecht werden kann. Dennoch sind Noten weiterhin etabliertes Mittel zur Leistungsbeurteilung und können auch in den Gemeinschaftsschulen weiterhin als Ergänzung neben verbalen Beurteilungen zur Beschreibung des Leistungsstandes herangezogen werden, wenn Eltern dies wünschen.

(2) Gütekriterien

In der Forschung wurde bereits seit langem und dezidiert Kritik an Noten bezüglich ihrer mangelnden Objektivität, Validität und Reliabilität geübt.

Schulische Leistungsbewertungen, gleich ob es sich um Noten, verbale Beurteilungen oder Empfehlungen handelt, enthalten immer auch ein prognostisches Element, das i.d.R. auf den unmittelbar anschließenden Abschnitt des Ausbildungsverlaufs gerichtet ist. In verschiedenen Studien wurde die kurzfristige prognostische Validität von schulischen Leistungsmessungen an einzelnen Übergängen untersucht. Auch wenn die Ergebnisse nicht einheitlich sind, zeigen die meisten doch allenfalls mittlere Zusammenhänge zwischen den Leistungsmessungen und einem Erfolgskriterium im nächsten Bildungsabschnitt. (Trapmann, 2007; Bos & Pietsch, 2004). Darüber hinaus liegen nur wenige Studien – vor allem aus dem angloamerikanischen Raum – vor, die versuchen, mittels schulischer Leistungsmessungen beruflichen Erfolg zu prognostizieren (vgl. Robbins u.a., 2004). Dabei zeigt sich, dass mit der Länge des Prognoseintervalls die Zusammenhänge sinken; denn es entwickelt sich nicht nur die Person, sondern es ändern sich auch ihre Ressourcen, die Gelegenheitsstrukturen und Rahmenbedingungen des Handelns.

Eine Metaanalyse von 61 Einzelstudien (vgl. Baron-Boldt, 1988) zur Prognose des Schulerfolgs durch Zensuren zeigte weiterhin, dass diese für individuelle Prognosen unzureichend sind, eine Prognosevalidität mithin nicht gegeben ist. Darüber hinaus sei zu beachten, dass sachfremde Einflüsse wie Herkunft oder Geschlecht die Benotung beeinflussen und damit einer validen Leistungsmessung entgegenstehen (vgl. Ziegenspeck, 1999, S. 136 ff.) Aber auch eine förderorientierte Leistungsbeurteilung, z.B. über Verbalgutachten, ist den Gütekriterien

verpflichtet und vermag damit das aufgeworfene Problem nicht zu lösen. Die Ansprüche an die Qualität von schulischen Beurteilungsinstrumenten liegen nach Bohl (2012) „zwischen den Extremen der anspruchsvollen testtheoretischen Vorgaben und der vollkommenen Flexibilität und Adaptionsfähigkeit an Einzelschulen bzw. an einzelne Situationen“. Daher könne „eine anspruchsvolle testtheoretische Qualität allenfalls dann geleistet werden, wenn zentral vorgegebene Instrumente bereitgestellt werden“ (Bohl, 2012, S. 34). In jüngerer Zeit wurde in diesem Zusammenhang präziser im Hinblick auf die Kontrolle subjektiver Beurteilung durch die Lehrkräfte auf das Verfahren der kommunikativen Validierung hingewiesen (z.B. Bohl, 2001). Eine kontrollierte Subjektivität wird demgemäß durch die Beachtung der rechtlichen Vorgaben und die Anwendung von Standards hergestellt. Insgesamt wird eine kommunikative Validierung gesichert durch vielfältige situativ flexibel angepasste Diagnose- und Beurteilungsformen, die durch Kommunikation, Kooperation, Reflexion sowie Explikation und Transparenz gegenüber Lernenden und Eltern gekennzeichnet sind (Bohl, 2012).

Der aktuelle Forschungsstand kann dahingehend zusammengefasst werden, dass das bislang praktizierte Ziffernotensystem wesentliche Vorgaben der Gütekriterien nicht erfüllt, aber auch veränderte Formen der Leistungsbeurteilung den Ansprüchen der Gütekriterien nur unzureichend genügen. Ein skizzierter Ausweg aus diesem Dilemma bildet beispielsweise eine kommunikative Validierung der eingesetzten Instrumente.

(3) Bewertung von überfachlichen Kompetenzen

Aus der Konzeption und Umsetzung veränderter Lernarrangements ergibt sich, wie eingangs erwähnt, konsequenterweise die Frage nach einer angemessenen Bewertung in diesem Kontext (vgl. Bohl, 2000), da die traditionelle Leistungsbeurteilung, die im Kern auf Tests, Klassenarbeiten und mündlichen Abfragen basiert, spezifische Kompetenzen in offenen Unterrichtsformen, die über das fachlich-inhaltliche Wissen hinausgehen, nur unzureichend überprüfen kann. Vielfach wurden diese Fragen in den vergangenen Jahren, und insbesondere im Hinblick auf die Sekundarstufe, in der empirischen Forschung aufgegriffen. Bohl (2001) untersuchte anhand von zehn Fallstudien die Anwendung unterschiedlicher Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe und zeigte auf, dass Lehrende häufig mit einem eng gefassten Lernbegriff arbeiten, der sich stark auf fachlich-inhaltliches Lernen fokussiert und methodisch strategisches, sozial-kommunikatives und persönliches Lernen zu wenig beachtet (Bohl, 2012). Dazu gehören auch Instrumente der Leistungsdiagnostik, die den individuellen Lernprozess beschreiben und sich damit auf die individuelle Bezugsnorm beziehen. Als Beispiele hierfür werden u.a. Lese- und Lerntagebücher sowie Portfolios genannt (vgl. Winter, 2002; Häcker, 2005). Mittlerweile liegen Indizien für das Bundesland Baden-Württemberg vor, dass überfachliche Kompetenzen bei der Leistungsbeurteilung, begründet durch curriculare Veränderungen, vermehrt einbezogen werden. Wacker, Rohlfis und Kramer (2013) untersuchten in einer Längsschnittuntersuchung ($n_{t1}=914$ / $n_{t2}=734$) mittels standardisierter Befragung, ob Lehrkräfte an Realschulen in Baden-Württemberg nach Einführung der Bildungsstandards zum Schuljahr 2004/05 ihre Leistungsbeurteilung modifizierten. Hier waren nach fünf Jahren erfolgter Implementierung des Bildungsplans Veränderungen dahingehend zu erkennen, dass die Lehrkräfte angaben, vermehrt Methoden- und Sozialkompetenz in der Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen (Wacker, Rohlfis & Kramer, 2013).

(4) Rückmeldung des Leistungsstandes

Bausteinzeugnisse, Lernentwicklungsberichte und Rasterzeugnisse sind mögliche verbale Rückmeldeformen, wobei Bausteinzeugnisse mit vorgefertigten Modulen relativ knapp, Lernentwicklungsberichte dagegen freier formuliert werden. Lernberichte betonen die individuelle Entwicklung durch Orientierung an der individuellen Bezugsnorm (Bohl, 2013). Rasterzeugnisse in Kombination mit verbalen Erläuterungen oder einem Gespräch stellen eine dritte Möglichkeit dar, differenziert zu beurteilen. Durch die Skalierung der Raster und die dadurch entstehende Möglichkeit, „dass sowohl eine individuelle also auch eine kriteriale Bezugsnorm erkennbar“ wird, gelten sie als „Kompromiss zwischen ausführlichen verbalen Beurteilungen bzw. Entwicklungsberichten einerseits und Noten andererseits“ (Bohl, 2013, S. 283). Für Verbalbeurteilungen ist kennzeichnend, dass der Lehrende das Lern- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler in kurzen Texten beschreibt. Der individuelle Lernprozess jedes Einzelnen rückt in den Mittelpunkt der Bewertung, verbunden mit einem

höheren Informationsgehalt für Lehrkräfte, Lernende und Eltern. An Verbalbeurteilungen werden somit hohe Anforderungen gestellt, der Forschungsstand zeigt jedoch, dass diese oft nur unzureichend erfüllen werden.

Nach Sacher (2009) bieten verbale Beurteilungen zwar eine mehrperspektivische Sicht auf die Lernenden, die auch eine Lernprozessdiagnostik ermöglicht, um ihnen Rückmeldung und Hilfestellung im weiteren Lernprozess zu geben. Sacher argumentiert jedoch gegen Verbalbeurteilungen mit dem Argument der Überforderung von Lehrkräften, die er insbesondere in der Gefahr einer „pseudopsychologischen Begutachtung“ und dem Fehlen von diagnostischen und schriftsprachlichen Kompetenzen in Bezug auf psychische Merkmale erkennt (Sacher 2009, S. 166 f.). Im Projekt 'Novara' (vgl. Valtin, 2002), welches über sechs Jahre u.a. die Akzeptanz von Noten und Verbalbeurteilungen durch Eltern, Lehrkräfte und Kinder an Berliner Grundschulen untersuchte, zeigte sich, dass sich Lehrkräfte bei der Formulierung von Verbalbeurteilungen meist am Muster des klassischen Notenzeugnisses orientierten, weil ihnen keine geeigneten Instrumente zur differenzierten Beurteilung zur Verfügung stünden (Valtin, 2002). Darüber hinaus berücksichtigten diese selten eine individuelle Bezugsnorm (ebd.), sondern beschrieben Lernentwicklungen durch pauschale Kausalattributionen, wie „mangelnde Anstrengung und Aufmerksamkeit“ oder allgemeine geistige Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen (ebd., S. 86 und 94). Förderdiagnostische Hilfestellungen fanden sich nur in zwei von 247 Texten (ebd.). Die Rückmeldefunktion für Eltern und Lernende ist dabei nach Valtin äußerst gering, zumal die Lehrkräfte es vermeiden, „auf bestehende Probleme, vor allem aber auf deren mögliche Hintergründe einzugehen“ (ebd., S. 85). Die Ergebnisse bestätigen, dass die Auslesefunktion die Praxis und das Denken sowohl der Lehrpersonen als auch der Eltern beherrscht, womit die soziale Bezugsnorm dominant bleibt. Bei Eltern nimmt die Akzeptanz von Verbalbeurteilungen mit zunehmender Nähe zum Übergang in die mehrgliedrige Sekundarstufe ab (Roos, 2001; Valtin, 2002).

Zusammenfassend lässt sich die Forschung in diesem Bereich dahingehend verdichten, dass Untersuchungen auf einen verengten Fokus der Leistungsbeurteilung hinweisen, in dessen Mittelpunkt vor allem das fachlich-inhaltliche Wissen der Schülerinnen und Schüler steht. Mit neuen Formen der Leistungsbeurteilung, die vielfach in der Literatur beschrieben sind, wird versucht, diese einseitige Fokussierung aufzulösen. Hier rücken insbesondere Verbalgutachten in den Blick. Hinsichtlich der bislang auffindbaren Praxis wurde zu den Verbalgutachten aus wissenschaftlicher Sicht Kritik geübt, beispielsweise an einer unzureichenden diagnostischen Kompetenz um eine lernförderliche Rückmeldefunktion an Lernende angemessen zu erfüllen.

(5) Beobachtung und Beschreibung von Kompetenzen

Der bundesdeutsche Ländervergleich der PISA-Studie belegte, dass es deutschen Lehrkräften in deutlichem Maße an diagnostischer Kompetenz mangelt und es ihnen nur in geringem Maße gelingt, das Kompetenzniveau von schwachen und starken Lernenden richtig einzuschätzen (Deutsches PISA-Konsortium, 2003). Eine ausgeprägte Diagnosekompetenz gilt jedoch in der Fachliteratur als Grundvoraussetzung zur Umsetzung individueller Förderung im Unterricht (vgl. Bellenberg & Brahm, 2008), und eine defizitäre Diagnosekompetenz wird als entscheidender Grund für eine unzureichende individuelle Förderung im Unterricht genannt (vgl. Helmke, 2012; Ingenkamp & Lissmann, 2008). Allerdings ist eine zur Durchführung individueller Förderung angemessene Diagnose ein komplexes Unterfangen und umfasst die Beurteilung des Kenntnisstandes, der Lernfortschritte und der Leistungsprobleme jedes Einzelnen, damit ein didaktisches Handeln auf diagnostische Einsichten aufgebaut werden kann (Weinert, 2014). Zudem muss eine Lernprozessdiagnostik systematisch erfolgen, jedoch zeigen Befunde von Nather (2004) hier nur wenig professionelles Vorgehen der Lehrkräfte: Zwar werden die Leistungen und das Sozialverhalten der Lernenden durch Notizen festgehalten, diese Aufzeichnungen erfolgen jedoch unsystematisch, in unregelmäßigen Abständen, wenig zeitnah und somit meist aus späterer Erinnerung heraus. Dabei werden vorrangig negative Auffälligkeiten vermerkt. Entsprechend wird, wie Reusser (2013) in einer Studie zum Unterricht in heterogenen Lerngruppen in der Volksschulstufe des Kantons Zürich zeigte, das Eruiieren von Lernständen und die Entwicklung von Förderplänen am häufigsten bei leistungsschwachen, selten bei „durchschnittlichen“ Lernenden vorgenommen (Reusser, 2013, S. 15). Die Auswirkungen einer unzureichenden Diagnosepraxis auf eine individuelle Förderung beschreibt Vollstädt (2005) wie

folgt: "Wenn Lernprobleme nicht rechtzeitig erkannt werden, keine optimale Passung der Lernangebote an die Lernausgangslage von Lernenden erreicht wird und keine diagnostisch-analytische Begleitung der Lernprozesse erfolgt, werden die Bemühungen um individuelle Förderung wenig oder gar keinen Erfolg haben" (ebd., S. 17).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass eine positive Lernentwicklung nur dann möglich ist, wenn die Aufgaben der Pädagogischen Diagnostik umfassend und systematisch mit Blick auf alle Lernenden durchgeführt werden. Explizite Diagnostik ist dabei Standards verpflichtet, um unreflektiertes Beurteilen auf der Grundlage subjektiver Theorien zu vermeiden. Die Festlegung von Lernzielen und die Beschreibung von Kompetenzmerkmalen sind dabei erste Schritte, um Pädagogische Diagnostik zu validieren.

(6) Bezugsnormorientierung

Durch die Festlegung einer Bezugsnorm wird der Referenzrahmen für die Interpretation der Leistungsergebnisse festgelegt. Jede der drei Bezugsnormen (individuelle, soziale und kriteriale Bezugsnorm) hat einen bestimmten Erklärungswert und legt damit den Zweck fest, zu welchem die Daten genutzt werden können (Bohl, 2013).

Zahlreiche Studien zeigen, dass die Bezugsnormorientierung prägenden Einfluss auf das Selbstwertgefühl und die Einstellungen der Lernenden zur Schule und zu den Unterrichtsgegenständen hat: Werden Leistungen bei gleichen Aufgaben im Vergleich zur Klassen- oder Jahrgangsnorm verglichen (soziale Bezugsnorm), tendieren Individuen dazu, die Ursachen für Erfolge und Misserfolge ausschließlich in ihrer eigenen Begabung zu sehen und ihr Selbstwertgefühl entsprechend anzupassen (vgl. Rheinberg, 2001). Die Forschergruppe um Schwarzer zeigte, dass die Bewertung im Vergleich zu eigenen vorherigen Leistungen (individuelle Bezugsnormorientierung) positive Effekte bei Lernenden bewirkt: Diese zeigten ein höheres Selbstkonzept, größere Zufriedenheit und Erfolgsoversicht, insgesamt eine optimistischere Lebenseinstellung und höhere Lernfreude. Erfolg und Misserfolg werden hier verstärkt auf Anstrengung und weniger auf Begabung zurückgeführt (vgl. Rheinberg, 2008; Beywl & Zierer, 2014). Die individuelle Bezugsnorm wird jedoch aufgrund der Selektionsfunktion von schulischer Leistungsbeurteilung selten angewendet. Daher käme einer kriterialen Bezugsnorm, als Ergänzung zu einer individuellen Bezugsnorm, z.B. durch themenspezifische Niveauanforderungen entsprechend des Bildungsplans oder über Kompetenzstufenmodelle, die Aufgabe zu, die geforderte Anbindung an ein kriterial für das Individuum bestimmtes Anforderungsniveau (vgl. § 6 Abs. 3 der Verordnung des Kultusministeriums über die Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule) herzustellen und somit eine Normorientierung zu schaffen. Allerdings sind die Niveaunkonkretisierungen bislang nicht ausreichend erforscht (Bohl, 2013).

Den internationalen und nationalen Forschungsstand zur Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung resümierend bleibt festzuhalten, dass formativen Assessments ein bedeutsamer Stellenwert zukommt, um differenzierte Lern- und Leistungsarrangements zu initiieren. Auch die positiven Aspekte der individuellen Bezugsnormorientierung werden deutlich in der Forschung konturiert; Probleme werden dagegen z.B. darin ersichtlich, dass auch modifizierte Formen der Leistungsbeurteilung, wie beispielsweise Verbalgutachten, nur unzureichend die Ansprüche der Gütekriterien aus der Testtheorie erfüllen und häufig eine mangelnde Rückmeldefunktion beinhalten. Ersichtlich wird, dass ein Hauptaspekt der aktuellen Forschung auf vergleichender Leistungsbeurteilung liegt, die Schülerleistungen und Schulvergleiche ebenso beinhaltet, wie die Makrokonfigurationen landesweiter Assessments. Wenig beleuchtet scheint hingegen in der Forschung weiterhin die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte. Wie aber gehen die Gemeinschaftsschulen und die Lehrkräfte mit diesen Problemlagen um? An dieser Stelle setzt der im Folgenden dargestellte Teilbereich des Gesamtprojekts mit seinen spezifischen Forschungsfragen an.

10.3 Zielsetzung, Design und methodisches Vorgehen

Zielsetzung der Untersuchung

Wie aufgezeigt, fehlen bislang einheitliche Grundlagen zur Orientierung in der Frage, wie leistungsrelevante Faktoren in heterogenen Lerngruppen im Kontext einer individuellen Förderung und Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen festgestellt und bewertet werden können. Nach den bisherigen Beobachtungen an den Starterschulen zeigt sich bereits jetzt, dass der Anspruch einer differenzierten Beurteilung durch Implementierung unterschiedlicher Konzeptionen, Formen und Bedingungen verfolgt wird. Zielsetzung des Untersuchungsbereichs zur „Leistungsbeurteilung und Lernprozessdiagnostik“ im Teilbereich 1 des Projekts ist es, die unterschiedlichen Konzeptionen der Starterschulen vergleichend zu analysieren, um Aussagen darüber treffen zu können, auf welche Weise Gemeinschaftsschulen den Anspruch der differenzierenden Beurteilungen umsetzen. Auch wenn Gemeinschaftsschulen auf frühe Selektion verzichten, entbindet sie dies nicht davon, den Entwicklungsstand und weitere, für die Ziele des Unterrichts und der Lernprozesse wichtige Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern, zu erfassen. Dazu benötigen sie Verfahren, welche geeignet sind, die an verschiedenen Punkten der Entwicklung eines Schülers gewonnenen Diagnoseergebnisse aufeinander zu beziehen. Für die Bedürfnisse der Gemeinschaftsschulen bedarf es daher der Entwicklung einer pädagogischen Diagnostik, die in den sich verändernden Differenzierungsformen Verwendung findet.

Der Schwerpunkt dieses Teilbereichs liegt daher in der Analyse und Diskussion angewandter Formate des Beurteilungsprozesses unter Einbeziehung der Phasen des Beobachtens, Beschreibens, Bewertens und Rückmeldens von Leistung. Dabei wird ein erweiterter Lern- und Leistungsbegriffs zugrunde gelegt, der sowohl fachlich-inhaltliches Lernen, methodisch-strategisches Lernen und sozial-kommunikatives Lernen, als auch selbsterfahrend-selbstbeurteilendes Lernen umfasst (vgl. Bohl, 2012). Pädagogische Diagnostik wird hier sowohl im Sinne einer Lernprozessdiagnostik verstanden, welche das Ziel verfolgt, in einem dialogischen Prozess fortlaufend individuelle Lernprozesse und Lernleistungen zu verbessern, zum Beispiel durch Feedback und Beobachtungsbögen, als auch im Sinne einer Zuweisungsdiagnostik, welche als summative Produktkontrolle am Ende des jeweiligen Lernprozesses steht, wie beispielsweise Klassenarbeiten und Lernstandsberichte.

Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Zielsetzung ergeben sich für den Teilbereich „Leistungsbeurteilung und Lernprozessdiagnostik an Gemeinschaftsschulen“ folgende zentrale Fragestellungen:

1. Wie werden die Aufgaben im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik in den Bereichen Beobachten, Beschreiben, Bewerten und Rückmelden von Leistung an den ausgewählten Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg umgesetzt? Folgende Unterfragen sind von Relevanz: Welche Tendenzen der Umsetzung lassen sich in den Konzeptionen schwerpunktmäßig erkennen? Welche konzeptionellen Unterschiede bestehen zwischen den Einzelschulen?
2. Inwieweit entsprechen die Konzeption und das Verfahren der Pädagogischen Diagnostik an den ausgewählten Gemeinschaftsschulen den Gütekriterien? Zur Präzisierung ergeben sich folgende Unterfragen: Entsprechen die zugrundeliegenden Konzeptionen den rechtlichen Rahmenbedingungen und schulischen Vorgaben? Werden Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung systematisch, formell und methodisch kontrolliert erhoben? Werden Absprachen zur Durchführung und Vereinheitlichung des Beurteilungsvorgangs getroffen und eingehalten?
3. Welche Qualitätsmerkmale weisen die Konzeptionen zur Pädagogischen Diagnostik in den Bereichen Beobachten, Beschreiben, Bewerten und Rückmelden von Leistung an den ausgewählten Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg auf? Differenziert wird diese Frage über die folgenden Unterfragen: Wie wird der Anspruch auf Differenzierung der Leistungsbeurteilung an ausgewählten Gemeinschaftsschulen verwirklicht? Welche Qualität erreicht die konzeptionelle Umsetzung der Pädagogischen Diagnostik an den ausgewählten

Gemeinschaftsschulen? Welche Bezugsnormorientierung wird bei der differenzierenden Leistungsbeurteilung an den ausgewählten Gemeinschaftsschulen präferiert?

Methodisches Vorgehen

Die Darstellung des methodischen Vorgehens im Teilbereich „Leistungsbeurteilung und Lernprozessdiagnostik“ erfolgt an dieser Stelle in Ergänzung und bereichsspezifischer Präzisierung der im zweiten Kapitel dieses Berichts bereits beschriebenen Gesamtvorgehensweise im Teilprojekt 1. Zur Beantwortung der zugehörigen Forschungsfragen werden quantitative und qualitative Daten unter Anwendung unterschiedlicher Erhebungsverfahren (Interviews, quantitative und qualitative Beobachtungen, Fragebögen, und Dokumentenanalysen) im Sinne einer Methodentriangulation erhoben. Die Verfahren werden nachfolgend ausgeführt.

Fragebogenerhebung

Im Rahmen der Fragebogenerhebung aus dem Teilprojekt 2 wurden Lehrpersonen, Schulleitungen und die Lernenden der 6. Klassenstufen auch zu zentralen Aspekten der Leistungsmessung und Diagnostik schriftlich befragt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die entsprechenden Themenbereiche und zugehörigen Items des Fragebogens für Lehrkräfte:

Befragung zu:	Befragung der Lehrkräfte
Gütekriterien: Objektivität/Validität/Reliabilität	Kollegiale Unterstützung bei Klassenarbeiten/Korrektur/Absprachen (Fragen 5/6) Verwendung von Bewertungsrastern zur Korrektur (Frage 99)
Bezugsnormorientierung	Bezugsnorm bei Leistungsbewertungen (Fragen: 35/36/37/38/39/40)
Fragen zur Förderkonzeption	Einstellung zur leistungsbezogenen Heterogenität und Förderauftrag (Frage 51) Individuelles Förderkonzept (Fragen 100, 101, 102 und 103)
Konzept zur Leistungsdifferenzierung	Differenzierung über unterschiedliche Anforderungsniveaus (Fragen 84/95/97 und 106/107)
Konzept zur Rückmeldung von Leistung	Hinweise zu Überarbeitung im Fach Deutsch (Frage 96/98) und differenzierte Rückmeldungen (Fragen 38/108)

Tab. 10.1.: Datenerhebung durch den Fragebogen für Lehrkräfte aus TP 2 zum Projektbereich „Leistungsbeurteilung und Lernprozessdiagnostik“

Die Befragung der Lehrkräfte zu den in der Tabelle 10.1 genannten Bereichen soll Rückschlüsse auf konzeptionelle Unterschiede zwischen den Schulen, die konkrete Umsetzung und die Berücksichtigung von Gütekriterien in der Praxis ermöglichen. Die mit Hilfe des Fragebogens gewonnenen Daten geben somit relevante Hinweise zur Beantwortung aller Forschungsfragen.

Quantitative Unterrichtsbeobachtung

Es werden zwei Instrumente zur quantitativen Unterrichtsbeobachtung eingesetzt, die auch für den Bereich „Leistungsmessung und Diagnostik“ von Relevanz sind: Mit dem Hamburger Bogen zur Unterrichtsbeobachtung wird durch Item 26 die Qualität der differenzierten Leistungsrückmeldung auf einer vierstufigen Antwortskala dokumentiert. Die Analyse der Items 27 und 30 liefert zudem Daten bezüglich der Qualität der Rückmeldung zu Lernfortschritten und Überprüfung von Lernzielen.

Instrument	Item	Kategorie
Hamburger Bogen	26: Lernende erhalten differenzierte Leistungsrückmeldungen	Leistungsrückmeldungen
	30: Das Erreichen der Lernziele wird angemessen überprüft	Lernzielkontrolle
	27: Individuelle Lernfortschritte (...) werden durch Lob u. Ermutigung verstärkt	Rückmeldung

Tab. 10.2.: Datenerhebung durch quantitative Unterrichtsbeobachtung zum Projektbereich „Leistungsmessung und Diagnostik“

Die Skalierung der benannten Items im Hamburger Bogen durch eine vierstufige Likert-Skala ermöglicht Aussagen über Leistungsrückmeldungen und Leistungskontrollen.

Qualitative Unterrichtsbeobachtung

Im Rahmen der qualitativen Unterrichtsbeobachtung entstehen sogenannte „verdichteten Szenen“ aus der Unterrichtspraxis als Datenmaterial, dessen Analyse vertiefende Erkenntnisse über das konzeptionelle Handeln und Denken der Lehrkräfte im Bereich der Pädagogischen Diagnostik und Leistungsbeurteilung liefern sollen. Für eine ausführliche Darstellung dieser Form der Datenerhebung und -analyse wird auf das zweite Teilkapitel dieses Berichts verwiesen.

Dokumentenanalyse

Im Rahmen dieses Projektbereichs erfolgt die Analyse von Dokumenten mit direktem Bezug zur Leistungsbeurteilung, -messung, sowie zur Pädagogischen Diagnostik (z. B. Dokumente zur Leistungsfeststellung, Zeugnisse, Beurteilungsraster, Kompetenzraster, Lerntagebücher, Förderpläne, Beobachtungsbögen). Ausgewählt werden somit Dokumente, die einen Einblick in die Charakteristika und Qualität der Schule in diesem Kontext geben.

Qualitative Interviews

In die Leitfäden zu den qualitativen Interviews wurden explizit auch Fragen zu den Bereichen der Bewertungskonzeption, Konzeptionen der Förderdiagnostik, Leistungsrückmeldung und Akzeptanz der Leistungsbeurteilung aufgenommen. Tab. 10.3 zeigt die entsprechenden Fragen.

Auszüge aus dem Interviewleitfaden für Elternvertreter zum Forschungsbereich „Leistungsmessung und Diagnostik“	
Wie sehen Sie den Anspruch auf diff. und fördernde LB verwirklicht?	Individualisierung, Förderung
Wie beurteilen Sie die jetzige LB i.V. zu früherer Notengebung?	Lernprozess-, Zuweisungsdiagnostik/Notengebung
Wie gut fühlen Sie sich über den Leistungsstand informiert?	Transparenz, Rückmeldung
Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in der neuen Form der LB?	Lernprozess-, Zuweisungsdiagnostik
Was sind die häufigsten Probleme bei LB?	Lernprozess-, Zuweisungsdiagnostik
Auszüge aus dem Interviewleitfaden für Lehrkräfte zum Forschungsbereich „Leistungsmessung und Diagnostik“	
Wie gehen Sie vor, wenn Sie Leistungen beurteilen?	Leistungsmessung, -beurteilung, Diagnostik
Auf welche Weise individualisieren Sie LB?	Niveaustufe, Bezugsnorm, Anforderung, Absprachen
Wie machen Sie LB transparent?	Transparenz
Welche Vor-/Nachteile sehen Sie in neuer Form der Leistungsbeurteilung?	Akzeptanz
Wie diagnostizieren Sie die Leistungsfähigkeit?	Lernprozessdiagnostik
Wie nutzen Sie diagnostische Informationen?	Förderdiagnostik
Vor welche Herausforderungen stellt die diff. Beurteilung ihre Schüler?	Akzeptanz, Problembereiche
Auszüge aus dem Interviewleitfaden für Schulleitungen zum Forschungsbereich „Leistungsmessung und Diagnostik“	
Welche Probleme oder Vorteile zeigen sich durch diff. LB?	Akzeptanz, Problembereiche
Welche Veränderungen nehmen sie bei Schülern oder Eltern wahr?	Akzeptanz
Wo sehen Sie bei Leistungsbeurteilung u. Diagnostik Entwicklungsbedarf?	Entwicklungsfelder

Tab. 10.3.: Datenerhebung durch qualitative Interviews zum Projektbereich „Leistungsmessung und Diagnostik“

Die – wie in Kapitel 2 zur methodischen Anlage des Teilprojekts beschrieben – bewusst offen formulierten Interviewfragen sollen Einstellungen und subjektive Bedeutungszuschreibungen der Interviewten evozieren, die gerade zu diesem Themenkomplex von großer Relevanz sind.

Auswertungsverfahren

Zu den unterschiedlichen diagnostischen Aspekten (Beobachten, Beschreiben, Bewerten und Rückmelden) im Pädagogischen Kontext (vgl. Hascher, 2008) gilt es, Analysemodelle auf der Basis einer Strukturierungsgrundlage für die Handlungsfelder pädagogischer Diagnostik zu entwickeln. Das Analyseinstrument zu den ersten beiden Forschungsfragen wird nachfolgend dargestellt, anschließend das Instrument zur dritten Frage.

Auswertung der Daten zu Forschungsfragen 1 und 2

Ziel der Untersuchung ist es, alle Verfahren, die an Gemeinschaftsschulen im Bereich der Leistungsmessung und Diagnostik eingesetzt werden, zu subsumieren und zu kategorisieren, um Schwerpunkte des professionellen Handelns in diesem Kontext identifizieren zu können. Zur Definition der unterschiedlichen Strukturfelder soll sich die Analyse an das Modell zur Lernprozessdiagnostik von Hascher (2008) anlehnen. Im Modell wird zwischen "formeller", „semiformeller“ und "informeller Diagnostik“ unterschieden.

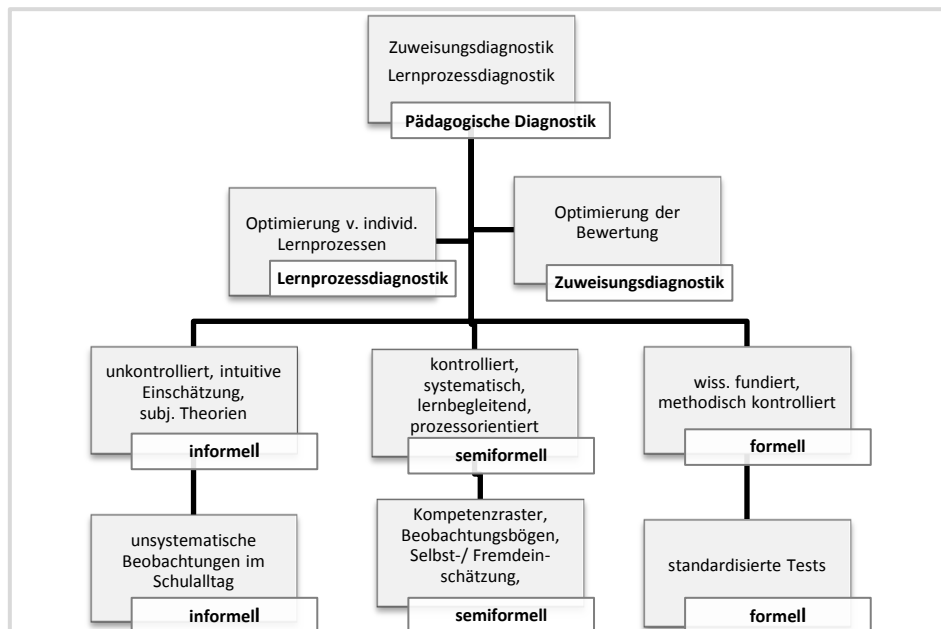



Abb.10.1.: Strukturmodell der Pädagogischen Diagnostik (vgl. Hascher, 2008)

Informelle Diagnostik (vgl. auch Weinert & Huber, 1984, S. 326 ff.) ist gekennzeichnet durch intuitive Einschätzungen, die meist während des Unterrichtsgeschehens erfolgen und der Lehrperson wenig bewusst oder gar unbewusst sind. Sie erfolgen auf der Grundlage von Routinen, werden eher unsystematisch und ungezielt eingesetzt und selten reflektiert. Zudem nehmen unbewusste Effekte durch subjektive Theorien oder Vorurteile Einfluss auf die Diagnose. *Formelle* Diagnostik erfolgt demgegenüber wissenschaftlich fundiert und methodisch kontrolliert, sowie gezielt und systematisch unter Beachtung normativer Vorgaben. Fundierte Kenntnisse erprobter Methoden sowie schulische Rahmenbedingungen, die ein gezieltes und systematisches Vorgehen ermöglichen, sind hierfür Grundvoraussetzungen. *Semiformelle* Diagnostik bewegt sich zwischen diesen Polen, indem sie zum Beispiel gezielt, aber nicht mit erprobten Methoden durchgeführt wird oder erprobte Methoden nicht gezielt, sondern unsystematisch eingesetzt werden (Hascher, 2008, 75 ff.).

Auf diese theoretische Strukturierungsgrundlage aufbauend wurde zur Analyse der erhobenen Daten eigens für diesen Forschungsbereich kategoriengeleitet ein spezifisches Modell entwickelt (vgl. Tab. 10.4.). Durch Zuordnung zu den Handlungsbereichen Beobachten, Beschreiben, Bewerten und Rückmelden in den Segmenten Lernprozessdiagnostik und Zuweisungsdiagnostik soll die konkrete Umsetzung der Pädagogischen Diagnostik an den Gemeinschaftsschulen sichtbar werden. Eine weitere Differenzierung entsteht durch die Unterscheidung formeller, informeller und semiformeller Praxen. Es wird davon ausgegangen, dass die Einhaltung von Gütekriterien ein Handeln im informellen Bereich ausschließt und somit Schulen, deren diagnostische Praxis deutlich im informellen Bereich zu verorten ist, die Gütekriterien nicht oder nur in geringem Maße erfüllen. Mit dieser Klassifizierung soll ermittelt werden, inwieweit es Gemeinschaftsschulen gelingt, die Pädagogische Diagnostik zur Optimierung des individuellen Lernprozesses zu gestalten. Anzunehmen ist darüber hinaus, dass Schulen, die eine starke Fokussierung auf Bereiche der Lernprozessdiagnostik aufweisen, auch eine hohe Individualisierung der Lernprozess- und Leistungsbeurteilung erreichen, Schulen dagegen, die eine hohe Fokussierung im Bereich der Zuweisungsdiagnostik aufweisen, im Bereich der Leistungsmessung und Diagnostik eher wenig individualisierend ausgerichtet sind.

Analysemodell zur Pädagogischen Diagnostik						
	Zuweisungsdiagnostik			Lernprozessdiagnostik		
	Informell	Semiformell	formell	Informell	semiformell	formell
Rückmelden	Halbjahresgespräche	Zeugnisse am Ende des Schuljahres, Schriftl. Halbjahresinformationen	Noten, Lernstandsberichte ohne verbale Beurteilung, Zeugnisse	Gespräche, Rückmeldung, Formatives Feedback	Formatives Assessment, Lernberatung, Entwicklungsgespräche	Lernstandsberichte mit verbaler Beurteilung
Bewerten	Unsystematische Einschätzung nur durch die Lehrkraft	Leistungsnachweise (Tests, Präsentationen) Soziale Bezugsnorm, Noten, Punkte, Prozente, u.a.	Standardisierte Tests Normen Gesetzl. Grundlagen Transparenz, soziale Bezugsnorm	Kriterien, Förderplan, u.a.	Indiv./kriteriale Bezugsnormorientierung, ind. Leistungsrückmeldung, Neue Bewertungsformen, Niveaustufen	Indiv. Bezugsnormorientierung, kriteriengeleitet Formative Beurteilung über Lernstand u. Lernbedarf
Beschreiben	Unsystematische Gelegenheitsaufzeichnungen	Schriftliche Überprüfungen	Bildungsplan, Förderplan, Checklisten	Selbsteinschätzung	Transparenz, Kompetenzraster, Lerntagebücher, Portfolio, Analyse ind. Lernergebnisse	Bildungspläne, Kompetenzraster, kriteriengeleitete Förderpläne, Diagn. Tests
Beobachten	Unsystematische Gelegenheitsbeobachtung	Gelegentlich anhand von Kriterien	Beobachtungsbögen	Systematische Beobachtung, Selbstbeobachtung	Selbst- und Fremdbeobachtungen	Systematische Langzeitbeobachtung mittels Beobachtungsbögen
Individualisierungsgrad  hoch						

Tab. 10.4.: Analysemodell zur Erfassung des Individualisierungsgrades Pädagogischer Diagnostik (eigene Darstellung)

Die dem Modell inhärente Strukturierung in die drei Bereiche (informell – semiformell – formell) generiert Rückschlüsse auf den Grad der Einhaltung von Gütekriterien (vgl. Forschungsfrage 2). Gleichzeitig ermöglicht das Modell die Zuordnung von vorfindlichen Praxen in die definierten Felder. Dadurch wird ein methodisch fundierter Vergleich der Schulen ermöglicht (vgl. Forschungsfrage 1).

Auswertung der Daten zu Forschungsfrage 3

Um darüber hinaus die Qualitätsmerkmale der konzeptionellen Umsetzung der Pädagogischen Diagnostik an den ausgewählten Gemeinschaftsschulen definieren zu können (siehe Forschungsfrage 3), wurde ein weiteres Analyseinstrument entwickelt. Dieses lehnt sich an das Bewertungsraster für *Schulische Entwicklungsprozesse* an (vgl. Abbildung 10.6.), welches im Auftrag des Bildungsdepartements des Kantons Aargau vom Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität (Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule für den Bildungsraum Nordwestschweiz, 2008) entwickelt wurde. Dieses Modell systematisiert leitende Qualitätsmerkmale durch eine vierstufige, indikatorengestützte Bewertungsskala, die ihr inhaltlich-strukturelles Fundament bildet.

Die Abbildung 10.2. zeigt die Bewertungsstufen des Aargauer Modells in Abwandlung durch Anpassung an den hier zu untersuchenden Forschungsbereich der Pädagogischen Diagnostik.

Die analytische Trennung von vier Bewertungsstufen soll die Dimension der Entwicklung beschreiben und dadurch aufzeigen, welche Qualitätsstufen die einzelnen Gemeinschaftsschulen im Bereich der Pädagogischen Diagnostik erreichen. Gleichzeitig werden Entwicklungsperspektiven aufgezeigt, die ein Agieren auf höherer Stufe ermöglichen.

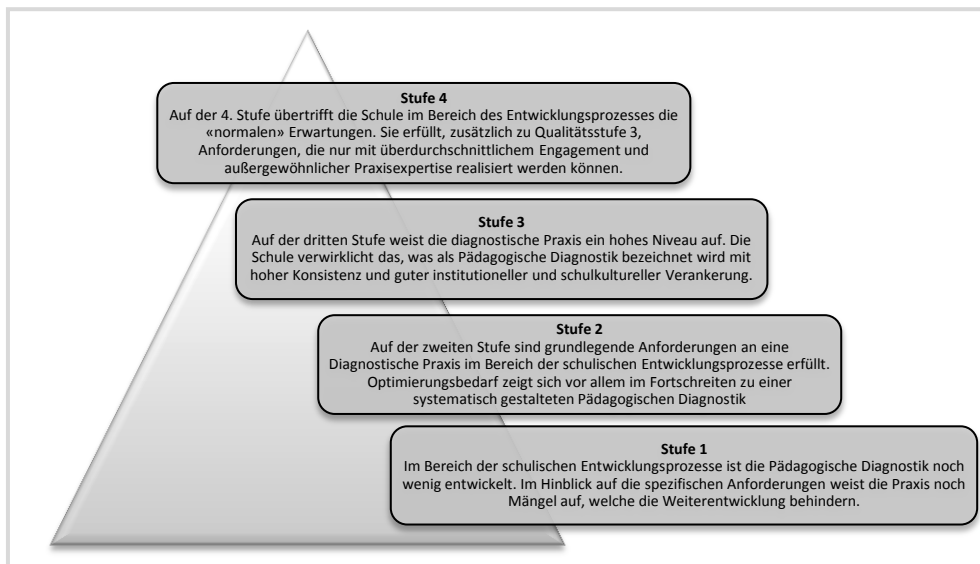


Abb. 10.2: Bewertungsstufen der Qualitätsentwicklung Pädagogischer Diagnostik (vgl. Institut für Forschung und Entwicklung der Fachhochschule Nordwestschweiz, 2008)

In das Analyseinstrument fließen die qualitativ und quantitativ erhobenen Daten der oben genannten Instrumente ein. Dabei sollen schulspezifische Tendenzen und Besonderheiten sowohl der Einzelschulen sichtbar gemacht, als auch ein Gesamtbild aller am Projekt beteiligten Gemeinschaftsschulen erstellt werden.

Normative Basis zur Bestimmung der Kriterien zur Qualitätsbewertung

Die Beurteilung basiert auf einem Bewertungsraster, welches sich aus leitenden Qualitätsansprüchen, sowie aus vierstufigen indikatorengeleiteten Bewertungsskalen zusammensetzt. Zu jeder Dimension ist ein wissenschaftlich fundierter Leitsatz festgelegt. Zu diesem werden Indikatoren auf vier Bewertungsstufen beschrieben, welche eindeutige Merkmale definieren, an denen man die Qualität der Praxis erkennen kann.

Die folgende Tabelle (Tab. 10.5) zeigt Beispiele zu Leitsatzformulierungen und Indikatoren der Bewertungsstufen.

Stufe	1. Stufe	2. Stufe	3. Stufe	4. Stufe
Leitsatz: Die individuellen Lernleistungen werden über eine differenzierte Lernprozessdiagnostik erfasst.	Individuelle Lernvereinbarungen liegen nicht vor.	Individuelle Lernvereinbarungen liegen schriftlich vor.	Individuelle Lernvereinbarungen liegen in differenzierter Form (Beschreibung, Zielvereinbarung) vor und werden fortlaufend geführt	Über Stufe 3 hinaus erfolgt ein ständiger Austausch und eine gemeinsame Planung im Kollegium
Leitsatz: Bei der Beurteilung werden sowohl die kriteriale, an Standards orientierte, als auch die individuelle Bezugsnorm, die sich am individuellen Lernfortschritt orientiert, berücksichtigt.	Lernleistungen werden nur über sozialnormorientierte Leistungskontrollen erfasst	Neben der summativen Prüfung werden auch unbenotete Lernkontrollen eingesetzt, um Informationen über individuellen Lernbedarf zu ermitteln	Es werden Beurteilungsanlässe geschaffen, mit denen individuelle Fähigkeiten u. Kompetenzen erfasst werden können (Portfolio, Lerntagebücher)	Lernwege werden gemeinsam mit Lernenden reflektiert, Sie erhalten die Möglichkeit zur Selbstbeurteilung.

Tab. 10.5: Vierstufige indikatorengeleitete Bewertungsskalen zur Qualitätsanalyse der Pädagogischen Diagnostik

Für die hier angedachte Analyse ist eine Theorie als Interpretationsrahmen für die erhobenen Daten zugrunde zu legen. Dabei unterliegt die Vorgehensweise folgenden Bedingungen: Der Auswertungsprozess muss transparent, nachvollziehbar und kontrolliert gemacht werden. Die unterschiedlichen Daten und Dokumente müssen für die nachfolgende Interpretation im Wege der Datentriangulation zusammengeführt werden (vgl. Friebertshäuser, 2013, S. 388). Daher wird in dieser Analyse zur Materialverdichtung die Ethnographische Collage als Auswertungsstrategie benutzt. Diese bezeichnet eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen unter analytischen Gesichtspunkten. In einem mehrstufigen Auswer-

tungsprozess, der eine theoretisch reflexive Auswahl der Materialien (siehe Tab. 10.1; 10.2 und 10.3) anhand von Leitthemen, werden die empirischen Materialien (Beobachtungsprotokolle, Interviews, Fragebogenerhebungen und Dokumente so zusammengestellt, wie sie zur Beschreibung und Interpretation benötigt werden (vgl. Friebertshäuser, 2013, S. 391). Der Kern des analytischen Arbeitens ist der Einsatz eines Kategoriensystems, welches durch inhaltsanalytische Regeln eine intersubjektiv eindeutige Zuordnung von Kategorien zu Datenmaterialien ermöglicht. Um dies zu gewährleisten, wurde für jede Kategorie und jedes Item des Analysemodells und des Bewertungsrasters (vgl. Tab. 10.4 und 10.5) eine eindeutige begriffliche Definition aufgestellt, welche im Wege einer Intracoder-Reliabilitätsprüfung zu sichern ist.

Stand der Arbeiten und Ausblick

In die Erhebung fließen weiterhin Daten der quantitativen und qualitativen Beobachtungen und der Dokumentenanalyse ein. Die Erhebungen zu Daten aus Interviews und Befragungen wurde bis September 2014 abgeschlossen. Derzeit wird im Forschungsprozess daran gearbeitet, das Kategoriensystem systematisch zu entwickeln und erste Zuordnungen von Datenmaterial zu Kategorien regelgeleitet zu initiieren. Es wird davon ausgegangen, dass eine differenzierend und förderdiagnostisch orientierte Beurteilung der Kompetenzen und Leistungen die Abkehr von der sozialen Bezugsnorm zugunsten der individuellen Bezugsnorm in Verbindung mit sachbezogenen Kriterien verlangt. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass eine hohe Differenzierung der Lernprozess- und Leistungsbeurteilung dann zu erwarten ist, wenn die konzeptionelle und praktische Umsetzung eine hohe Fokussierung im Bereich der Lernprozessdiagnostik und geringere Anteile im Bereich der Zuweisungsdiagnostik aufweist. Es wird erwartet, dass die Einhaltung von Gütekriterien ein Handeln im informellen Bereich ausschließt und somit Schulen, deren diagnostische Praxis deutlich im informellen Bereich zu verorten ist, die Gütekriterien nicht oder nur in geringem Maße erfüllen. Im Zuge der ersten Einsichten zeigt sich bereits die Tendenz, dass die Gemeinschaftsschulen differierende Konzeptionen aufweisen und die Ausprägung ihrer Qualität auf unterschiedlichen Niveaustufen vorzufinden ist.

10.4 Literatur

- Allemann-Ghionda, Ch., Auernheimer, G., Grabbe, H. & Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In Ch. Allemann-Ghionda & E. Terhart, (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 250-267.
- Baron-Boldt, J., Schuler, H. & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 79–90.
- Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik. Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(4), 233-243.
- Bellenberg, G. & im Brahm, G. (2008). Verzicht auf Klassenwiederholungen und Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. In: I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II.* (S. 279–289). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beywl, W. & Zierer, K. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von J. Hattie "Visible Learning for Teachers". Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. (2., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, T. (2012). Theoretische Strukturierung - Begründung neuer Beurteilungsformen. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I und II* (S. 9-49). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bohl, T. (2013). Leistungsbeurteilung in Unterrichtskonzeptionen zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 275-297). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2004). KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Brügelmann, H. et al. (2014): *Sind Noten nützlich und nötig? Zifferzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich*. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen (2., aktual. Aufl.). Frankfurt: Grundschulverband e.V.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2013). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (4. Aufl.) (S. 379-396). Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Hascher, T. (2008). Diagnostische Kompetenzen im Lehrerberuf. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 71-86). Münster u.a.: Waxmann.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (4. Aufl.) Kallmeyer: Seelze.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2014). Jenseits von TIMSS: Ausgewählte Leistungsstudien. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. (3. Aufl.) (S. 237-250). Weinheim und Basel: Beltz.
- Häcker, T. (2005). Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(3), 13-18.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Horstkemper, M. (2006). Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuelle Förderung. In G. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Wernig & F. Winter (Hrsg.), *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln* (S. 4-7). Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich Verlag.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1991). Pädagogische Diagnostik. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogisches Handbuch für Studium und Praxis* (S. 760). München: Ehrenwirth.
- Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule für den Bildungsraum Nordwestschweiz (2008). Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. Online verfügbar unter URL: <http://www.schulevaluation-ag.ch> [15.11.2014].
- Kaufmann, Elke (2007). Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht. Online verfügbar unter URL: http://www.dji.de/hausaufgaben/06_08_Abschluss-bericht-%20Kaufmann_Primarbereich.pdf [15.11.2014].
- Klieme, E. & Beck, B. (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 83-99). Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2010). Aufgaben der KMK. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> [16.11.2014].
- Köller, O. & Baumert, J. (2012). Schulische Leistung und ihre Messung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage) (S. 645-661). Weinheim: Beltz: PVU.
- Nather, W. (2004). *Das Kompetenzkartenmodell*. Pädagogische Führung 15, 194–197.
- OECD (2004). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD: Paris.
- Prenzel, M., Sälzer, Ch., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster u.a.: Waxmann.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. (S. 59-71). Weinheim: Beltz.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe.
- Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reusser, K., Stebler, R. Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht zu Händen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich.
- Robbins, S. Lauver, B.; Davis, D.; Langlely, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Roos, M. (2001). Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Chur: Rüeegger.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saldern, M.v.(2011). *Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Books on Demand: Norderstedt
- Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarbeitete u. erweiterte. Aufl., S. 91-96). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? In E. Terhart (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (S. 10-23). Seelze: Friedrich-Verlag.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H.(2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 21(1), 11-27.

- Valtin, R. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim und München: Juventa.
- Vollstädt, W. (2005). *Leistungen ermitteln, bewerten und rückmelden. Qualitätsinitiative SINUS – Weiterentwicklung des Unterrichts in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern*. Frankfurt am Main: Amt für Lehrerbildung.
- Wacker, A., Rohlf, C. & Kramer, J. (2013). Sind Bildungsstandards Innovationsimpulse für Unterricht und Leistungsbeurteilung? Ein Querschnittvergleich der Einschätzung von Lehrerinnen und Lehrern zu zwei Messzeitpunkten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(2), 119-136.
- Weinert, F. E. & Schrader, F.-W. (1986). Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon, J. W. L. Wagner & B. Wolf (Hrsg.), *Schülergerechte Diagnose* (S. 11-29). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. (2014). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (3. Aufl.) (S. 73-86). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiliam, D. (2010). The role of formative assessment in effective learning environments. In OECD (Hrsg.), *The nature of learning - Using Research to inspire practice* (S. 135-155). OECD: Paris.
- Winter, F. (2002). Chancen für pädagogische Reformen? In K. Becker, A. v. d. Groeben, K. D. Lenzen & F. Winter (Hrsg.), *Leistung sehen, fördern, werten* (S. 32-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wischer, B. (2007). Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. *Die Deutsche Schule*, 99(4), 422-433.
- Ziegenspeck, J. & Lehmann, J. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

11. Inklusion

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

11.1 Problemstellung

Das Phänomen der Inklusion lässt sich sowohl global (vgl. Mittler, 2009), als auch national bzw. regional beschreiben (vgl. Werning, 2014). Global wurde das Thema Inklusion durch die vereinten Nationen vorangebracht: einerseits durch die „World declaration on Education for All“ (Jomtien: Thailand, 1990) und ihre Forderung nach Partizipation aller Kinder an grundständiger Bildung und andererseits durch das „framework for action on special educational needs“ von der Weltkonferenz der UNESCO „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (Salamanca: Spanien, 1994) (vgl. Werning, 2014). Durch die Hinterlegung der zwanzigsten Ratifizierungsurkunde trat die UN-Behindertenrechtskonvention am 3. Mai 2008 in Deutschland in Kraft (Degener, 2009). Obgleich diese Konvention dadurch den Rang eines Bundesgesetzes erhielt, steht die Anpassung der Schulgesetze der einzelnen Bundesländer noch aus (vgl. Klemm, 2014) und damit auch die flächendeckende nationale und regionale Umsetzung.

Die baden-württembergische Gemeinschaftsschule ist von Beginn an (Schuljahr 2012/2013) als inklusive Schulform konzipiert worden. Die Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderungen und Leistungsbeeinträchtigungen in integrativen oder inklusiven Bildungsangeboten ist demgegenüber noch nicht explizit im baden-württembergischen Schulgesetz enthalten. Eine Anpassung der Schulgesetze ist in Baden-Württemberg für das Schuljahr 2015/16 vorgesehen (Verband Bildung und Erziehung Baden-Württemberg, 2014). Bisher ist die Erziehung, Bildung und Ausbildung von behinderten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen nicht die ihnen zukommende Erziehung, Bildung und Ausbildung erhalten können (§ 15 Abs. 1 BW-SchG), primär Aufgabe der Sonderschulen. Das aktuelle Schulgesetz räumt lediglich die Möglichkeit ein, dass diese Schülerinnen und Schüler auch in anderen Schulformen unterrichtet werden können, sofern das Lernen zielgleich möglich ist: „Behinderte Schüler werden in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet, wenn sie aufgrund der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen gemeinsamen Bildungsgang in diesen Schulen folgen können. Die allgemeinen Schulen werden hierbei von den Sonderschulen unterstützt“ (§ 15 Abs. 4 BW-SchG). Im Gegensatz dazu steht die Gemeinschaftsschule „auch Schülern offen, die ein Recht auf den Besuch einer Sonderschule haben“ (§8a BW-SchG). Daher leitet die Gemeinschaftsschule als inklusive Schule einen Systemwandel ein und stellt eine Vielzahl der beteiligten Akteure vor neue Herausforderungen – unabhängig von ihren Einstellungen und Vorerfahrungen zum Thema Inklusion. Ein inklusives Schulsystem, eine inklusive Schule und inklusive Didaktik hat nicht mehr den Anspruch, Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf „in ein bestehendes System zu integrieren. Vielmehr müssen die Systeme von Beginn an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können und jedem Kind die Möglichkeit geben, sein individuelles Potenzial zu entfalten“ (Wulf, 2011, S. 20).

Historische und vergleichende Analysen sonderpädagogischer Fördersysteme zeigen auf, dass sich in den letzten Jahrhunderten die Beantwortung der Fragen, „welche Benachteiligung von wem, wann und wie kompensiert werden sollten“ grundlegend verändert hat (Powell, 2009, S. 215). Damit die Forderung nach schulischer Inklusion eingelöst wird, „muss diese sich gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisationsformen durchsetzen, die für Schüler mit festgestelltem Förderbedarf entwickelt worden sind.“ (ebd.).

Das Teilprojekt 1 Inklusion untersucht daher den Transformationsprozess, den Baden-Württemberg derzeit durchläuft: Das Schulsystem wird von einem hochausdifferenzierten Sonderschulwesen nun *zusätzlich* auf Inklusion ausgerichtet, ohne dass das Sonderschulwesen abgeschafft oder verkleinert würde. Im Fokus des Projektes steht daher erstens die Nahtstelle zwischen Sonderschulen auf der einen Seite und dem allgemeinen Schulwesen andererseits. Zweitens interessiert die Frage, in welcher Weise das Themenfeld Inklusion an den Gemeinschaftsschulen aufgenommen und konzeptionell bearbeitet sowie im Alltag implementiert wird. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf den handlungsleitenden Einstellungen der schulischen Akteure.

Da die UNBHK alle Schulen betrifft und das Thema Inklusion sich nicht schulformspezifisch begrenzen lässt, ist dieser Transformationsprozess auch für die anderen Schulformen relevant (vgl. Kapitel 3 zur Sekundarstufe I). Dadurch, dass die Gemeinschaftsschule dezidiert als inklusive Schulform und auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen hin ausgerichtet ist, zeigt sich der Transformationsprozess hier möglicherweise intensiver und zeitlich früher als an anderen Schulformen bzw. Einzelschulen und kann damit als Modell dienen. Zudem stellen sich vergleichbare Fragen in anderen Bundesländern.

11.2 Merkmale der Inklusion in Baden-Württemberg

Inklusionsbegriff

Inklusion ist ein komplexes Konzept – nicht nur im Bildungsbereich (vgl. Werning, 2014, Cramer & Harant, 2014). Bisher gibt es noch „keine allgemein akzeptierte Definition und die Argumentationslinien unterscheiden sich stark“ (Werning, 2014, S. 602). Das Spektrum reicht von politisch-normativen Definitionslinien über normativ-pädagogische bis hin zu wissenschaftlichen und pragmatischen (vgl. Werning, 2014; Cramer & Harant, 2014). Darüber hinaus lässt sich Inklusion auch im Kontext der historischen Entwicklung nachzeichnen (vgl. Sander, 2003). Über dieses breite Spektrum an Definitionslinien hinweg beschreibt Inklusion einerseits die Zielsetzung und das Menschenrecht, jegliche Diskriminierung zu minimieren und soziale Teilhabe aller Menschen zu erreichen (Makroebene). Andererseits wird mit Inklusion aber auch die Ebene der Prinzipien, Strategien, Methoden und Technologien beschrieben, mittels derer dieses Ziel erreicht werden kann (Meso- und Mikroebene, vgl. Cramer & Harant, 2014; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014). Die Deutsche UNESCO-Kommission fasst Inklusion beispielsweise als „Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung. Dazu bedarf es Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014).

In diesem Beitrag wird Inklusion jedoch auf den schulischen Bereich begrenzt sein und nicht die gesamte Lebensspanne von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Weiterbildung betrachten, sondern ausschließlich den Pflichtschulbereich. Laut Handreichungslehre „Förderung gestalten“ des Landesinstitutes für Schulentwicklung ist die „individuelle Begleitung, Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrer Lernpotenziale [...] Auftrag aller Schularten. Besondere Förderbedarfe ergeben sich bei Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, in Mathematik, bei mangelnden Kenntnissen in der deutschen Sprache, bei besonderen Problemen im Verhalten und in der Aufmerksamkeit, bei chronischen Erkrankungen, bei Behinderungen oder Hochbegabung“ (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011). Obwohl Inklusion weit mehr umfasst, wird hier ein besonderer Fokus auf der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen an allgemeinbildenden Schulen gelegt. Dennoch geht es nicht um Integration, d.h. nicht ausschließlich „um Menschen mit Beeinträchtigungen und ihre Zugänge zur allgemeinen Schule, Kita etc.“ (Hinz, 2013).

Institutionalisierung zwischen Sonderschulwesen und Inklusion

Die Institutionalisierung von Anstalten zur Beschulung von Kindern mit Benachteiligungen, durch die sie als behindert klassifiziert wurden, wird von Powell (2009) in drei Phasen unterteilt. Die erste wird auf die Zeit vor 1900 datiert. Damals entstanden erste sonderpädagogische Bildungsangebote, deren Leitbilder und Strukturprinzipien dem allgemeinen Schulsystem entstammten. In der zweiten Phase, von etwa 1900 bis in die 1970er Jahre, war die Beschulung von Kindern mit Benachteiligungen zunächst von einer eugenischen Wissenschaft geprägt, die die kulturelle Wahrnehmung von Behinderung maßgeblich bestimmte. Abgelöst wurde diese Exklusion von Kindern mit sogenannter Behinderung aus dem Bildungswesen durch eine Phase der Rehabilitation „sowie den Ausbau der Schulformen und die Differenzierung der sonderpädagogischen Profession im Zuge der Bildungsexpansion“ (Powell, 2009, S. 217). Danach wurden sowohl die Bildungsstandards kontinuierlich angehoben als auch die Bildungsfähigkeit verallgemeinert sowie Bildung als Menschenrecht anerkannt. Dies hatte zur Folge, dass Kinder mit sogenannter Behinderung zumeist in segregierenden Einrichtungen beschult wurden. Die dritte Phase begann in den 1970er Jahren und reicht bis heute. Sie ist von emanzipatorischen Behindertenbewegungen und der damit eng verbundenen „Entwicklung sozial-politischer Modelle der Behinderung sowie der Erprobung des gemeinsamen Unterrichts“ geprägt (ebd. S. 218). Behinderung werde in der Tendenz zunehmend als Unterdrückung aufgefasst und politische Entscheidungen vermehrt hinterfragt, die „Barrieren und Benachteiligung entstehen lassen oder ungenügend auf die Bedürfnisse behinderter Menschen eingehen“ (ebd.). Die Bildungssysteme werden vermehrt geöffnet und Integration bzw. Inklusion häufig als Ziel gesetzt. Die Institutionen und Organisationsformen der Fördersysteme werden durch verschiedene Modelle schulischer Inklusion zunehmend herausgefordert, sodass Powell von einer notwendigen Transformation der Fördersysteme ausgeht (ebd.).

Förderquoten und Inklusionsquoten in Deutschland und Baden-Württemberg

Nachdem seit den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der ehemaligen Bundesrepublik ein Ausbau des Förderschulangebotes stattfand, wurde diese sogenannte Expansionsphase des Sonderschulbereichs mit einer Förderquote von 4,8 Prozent abgeschlossen (vgl. Klemm, 2014). Seit den frühen neunziger Jahren werden Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf zunehmend in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Obwohl keine längsschnittliche Dokumentation über die Förderquoten der ehemaligen Bundesrepublik oder des wiedervereinigten Deutschlands vorliegen, aus denen der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischer Förderbedarf abzulesen wäre, lässt sich der Anteil der Sonder- oder Förderschüler an einzelnen Alters- bzw. Schuljahrgängen rekonstruieren (vgl. Klemm, 2014; von Carnap & Edding, 1962). Die Analyse dieser Daten macht deutlich, dass die Bildungsbeteiligung im Bereich der Sonderschulen in den zwei Jahrzehnten der fünfziger und sechziger Jahre von zwei auf knapp fünf Prozent anstieg. Von Carnap und Edding erklären diese Zunahme durch erhöhte Anstrengungen der Bundesländer diesem besonderen Erziehungsbedürfnis gerecht zu werden (1962). Dies deckt sich mit der Einschätzung aus der ‚Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ (1972), dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eigens für sie geschaffenen Bildungsangeboten besser gefördert werden können. Erste Anzeichen eines Umdenkens finden sich bereits in der Empfehlung ‚Zur schulischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher‘ den der Deutsche Bildungsrat 1973 veröffentlichte. Sie stellt der damals „vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 15).

Seit den neunziger Jahren ist eine veränderte Beschulungsstrategie an dem wachsenden Anteil der Inklusionsquote ersichtlich, d.h. am Anteil der Schüler und Schülerinnen, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben und an allgemeinen Schulen unterrichtet werden – gemessen an allen Schülerinnen und Schülern. In Deutschland stieg die Inklusionsquote von 13,4 Prozent im Jahr 2000/01, auf 18,4 Prozent im Jahr 2008/09 und 2012/13 schließlich auf 28,2 Prozent (Klemm, 2014). Das Ausmaß des inklusiven Lernens ist nicht nur nach den einzelnen Förderschwerpunkten (vgl. Klemm, 2014) unterschiedlich stark ausgeprägt, sondern unterscheidet sich auch in den verschiedenen Bundesländern mit der Spannweite von 5,0 Prozent bis hin zu über 10,1 Prozent im Jahr 2012/13.

Baden-Württemberg hat mit neun verschiedenen Sonderschulformen eines der bundeslandspezifisch ausdifferenziertesten Sonderschulwesen innerhalb der Bundesrepublik geschaffen (vgl. Schwarz-Jung, 2006; Landeszentrale für Politische Bildung, 2007). In Baden-Württemberg lag die Förderquote im Schuljahr 2008/09 mit 6,4 Prozent knapp über dem Bundesdurchschnitt von 6 Prozent. Im selben Jahr fiel auch die Inklusionsquote knapp überdurchschnittlich aus mit 1,7 Prozent gegenüber bundesweit 1,1 Prozent. Vier Jahre später war die Förderquote sowohl deutschlandweit als auch in Baden-Württemberg um genau 0,6 Prozent gestiegen. Die Inklusionsquote ist im Bundesdurchschnitt auf 1,9 Prozent gestiegen, so dass Baden-Württemberg seinen Vorsprung verloren hatte und genau auf dem Bundesdurchschnitt lag.

Während im Jahr 2011 deutschlandweit über zwei Drittel der Kinder mit sonderpädagogischer Förderbedarf integrative Kindertageseinrichtungen oder Betreuungsplätze in der Kindertagepflege besuchten, lag der Inklusionsanteil in der Primarstufe im Schuljahr 2011/12 bei nur 39,2 Prozent. Im Gegensatz dazu lag der Inklusionsanteil in der Sekundarstufe I im selben Jahr bei 21,9 Prozent. Drittens findet inklusiver Unterricht im Rahmen eines auf Separation angelegten mehrgliedrigen Schulsystems statt. Lediglich 4,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2012/13 inklusiv beschult wurden, besuchten Realschulen und weitere 5,6 Prozent besuchten Gymnasien. Die Mehrheit (89,9 Prozent) dieser Schülerinnen und Schüler wurde an Haupt- oder Gesamtschulen (29,9 bzw. 29,7 Prozent), an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (21,8 Prozent) oder an einer Waldorfschule (0,7 Prozent) beschult. Viertens hat vermehrtes inklusives Unterrichten bisher „kaum zu einem Rückgang des Unterrichtes in separierenden Förderschulen geführt. Offensichtlich verdankt sich der Anstieg der Inklusionsquote in den Jahren seit 2008/09 überwiegend der Tatsache, dass bei mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde“ (Klemm, 2014, S. 12). Da die Ressourcenverteilung momentan an die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderbedarf gekoppelt ist, liegt der Verdacht nahe, dass Schulen durch zusätzliche Diagnosen die ihnen zugeteilten Ressourcen steigern (ebd.).

Klemm (2014) identifiziert vier Problemfelder bei der Umsetzung der Inklusion. Erstens sind der Umfang und die Verfahren der Diagnosen nicht verlässlich und damit die Vergleichbarkeit der ermittelten Förderquoten in Frage gestellt. Carnap und Edding (1962) fanden z.B. einen Zusammenhang der Finanzstärke der Bundesländer mit einer höheren Anzahl an Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen auf, deren Beschulung deutlich kostenintensiver ist, als in Normalschulen. Zweitens ist der Inklusionsgedanke in Elementar-, Primar- und Sekundarbereich deutschlandweit, bei länderspezifisch unterschiedlich starker Ausprägung, noch nicht gleich stark verankert. Vielfältige Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Anzahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen, die an Sonderschulen unterrichtet werden, zum Teil deutlich über dem statistischen Erwartungswert gemäß dem Anteil in der Stichprobe liegt (vgl. Kronig, 2003). Andererseits ist der Anteil an Jungen mit knapp zwei Dritteln auffallend hoch (63 Prozent im Jahr 2005/6, vgl. Schwarz-Jung 2006).

11.3 Forschungsstand und theoretischer Rahmen

Wirkungsstudien und Effekte inklusiver Beschulung

In Anbetracht der verschiedenen Möglichkeiten der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen stellt sich die Frage nach der Effizienz und den größtmöglichen individuellen Nutzen. In den letzten Jahren standen vier Beschulungsmöglichkeiten bereit, nämlich die Beschulung in Sonder- oder Förderklassen, Außenklassenmodelle, Formen der Einzelintegration sowie gruppenbezogene Lösungen (vgl. Schwarz-Jung, 2006; Merz-Atalik, 2013)

Bislang wurde in der Forschung wenig Augenmerk auf den Zusammenhang der Beschulungsart und den erzielten Kompetenzen gelegt. Diesbezüglich führen Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant und Stanat in einer neueren Studie aus (2014, S. 167): „Der Zusammenhang zwischen der Art der Beschulung und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischer Förderbedarf wurde in Deutschland bislang jedoch nicht systematisch anhand von Daten großer nationaler Stichproben untersucht“. Die vorliegenden empirischen Ergebnisse sind auch

nach Wernig „keineswegs konsistent und eine Systematisierung ist schwierig, da in den Studien unterschiedliche SchülerInnengruppen einbezogen sind und die organisationalen Bedingungen in den unterschiedlichen nationalen Systemen differieren“ (Wernig, 2014, S. 610). In Bezug auf die Leistungsentwicklung scheint vor allem die Frage zentral zu sein, in welcher Beschulungsart Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf effektiver lernen? Herangezogen werden daher die Leistungsentwicklungen der Schüler und Schülerinnen. Ein großer Anteil der Studien fokussiert dabei auf der Förderschwerpunkt Lernen oder in den USA auf learning disabilities (vgl. Schröder, 2002). Die Mehrzahl der internationalen Befunde weist leichte Vorteile für die Schulleistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Unterrichtung von Regelschulen auf (vgl. Wernig, 2014). Sowohl die älteren aus den USA stammenden Metaanalysen zum Einfluss der Art der Beschulung auf die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne special needs als auch die aktuelleren Ergebnisse aus den für die USA repräsentativen Daten der SEELS (Special Education Elementary Longitudinal Study) zeigen, dass die Leistungsentwicklung dieser Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen bei gemeinsamem Unterricht in Regelklassen größer ist (vgl. Carlberg & Kavale, 1980; Wang & Baker, 1985/1986; Baker, Wang & Walberg, 1995; Blackorby, Schiller, Knokey & Wagner, 2007). Auch deutschsprachige Analysen der nationalen sowie internationalen Studien verweisen auf überwiegend neutrale bis positive Effekte von integrativer oder inklusiver Beschulung für die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Haeblerlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1991; Kronig, Haeblerlin & Eckart, 2000; Kronig, 2003). Einige Studien zeigen laut dem Literaturüberblick von Zigmond (2003) jedoch „disappointing or unsatisfactory academic and social achievement results from inclusion models“ (ebd., S. 195). Zigmond sieht in vier Forschungsprojekten parallele Ergebnisse: dass nämlich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in „special classes (both self-contained and resource programs) had modest academic advantage over those remaining in the general educational classrooms“ (Zigmond, 2003, S. 194)

Aktuelle Studien zeigen neutrale bis positive Effekte auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Regelklassen unterrichtet werden, im Vergleich zu denjenigen, die in Förderschulen unterrichtet werden (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant, & Stanat, 2014; BiLieF, 2014; Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001). Diese Ergebnisse müssen jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da die Studien bisher nicht berücksichtigen konnten, dass die Zuweisung der Kinder auf eine Sonderschule bzw. in ein inklusives oder integratives Lernsetting nicht zufällig geschieht, sondern dass sich stattdessen „in- und exklusiv beschulte SchülerInnen systematisch in ihrem intellektuellen Leistungspotential und ihren schulischen Kompetenzen unterscheiden“ (BiLieF, 2014, S. 1). Dadurch kann es sein, dass die berichteten Effekte z.T. auf Unterschiede zurückzuführen sein könnten, die in der Untersuchung nicht kontrolliert wurden. Zurzeit fehlt es noch an Längsschnittstudien zur schulischen Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf um die Effekte der Beschulungsformen empirisch einschätzen zu können (vgl. ebd.). Außerdem nehmen die bisherigen Studien überwiegend die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Fokus, während andere Förderschwerpunkte deutlich weniger Beachtung finden (vgl. Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant, & Stanat, 2014, S. 170). Dies macht die Aussagekraft des Forschungsstandes zum Einfluss der Art der Beschulung nicht nur begrenzt belastbar, sondern ist darüber hinaus auch definitorisch nicht eindeutig festgelegt: So wurden unter dem Schlagwort der Lernschwierigkeiten lange jegliche Schulleistungsschwächen zusammengefasst, für die man keine rechte und belegbare Ursache wusste (Schröder, 2002). Dazu weist die gängige Überweisungspraxis sowohl regionale Unterschiede als auch deutliche Überrepräsentationen (z.B. mehr Kinder mit Migrationshintergrund, mehr Jungen) auf (vgl. Kronig, 2003, S. 137; Kronig, Haeblerlin & Eckart, 2000, S. 19).

Eine weitere zentrale Fragestellung zu den Effekten von Inklusion nimmt in den Blick, wie andererseits Kinder und Jugendliche *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf effektiver lernen – bzw. konkreter: Haben Kinder und Jugendliche ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Einbußen in Bezug auf ihre Leistungsentwicklung, wenn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in derselben Lerngruppe sind? Diese zweite Frage ist deutlich seltener untersucht worden. Die wenigen empirischen Daten weisen darauf hin, dass der Leistungszuwachs der Mitschülern und Mitschülerinnen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbe-

darf nicht beeinträchtigt wird (Affleck, Madge, Adams & Lowenbraun, 1988; Kronig, Haeberlin & Eckart, 2000; Dessemontel, Benoit & Bless, 2011).

Neben der Frage der Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler interessiert auch deren Sozial-emotionale Entwicklung. Die Befürchtung inklusive Formen der Beschulung könnten einen mindernden Effekt auf die sozial-emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf evozieren, wird mehrheitlich nicht bestätigt (Werning, 2014). Jedoch findet Huber (2009) bei inklusiv beschulten Kindern mit Lernbeeinträchtigungen schlechtere Werte als bei Förderschülerinnen und Förderschülern für die leistungsbezogene Dimension des Selbstkonzepts. In inklusiven Klassen wurden einer Studie von Sale und Carey (1995) zufolge für Schülerinnen und Schülern mit learning disabilities eine geringere soziale Akzeptanz gefunden als bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Dies wird auch durch eine Studie von Madge, Affleck and Lowenbraun (1990) bestätigt, bei der die soziale Akzeptanz von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt niedriges ausfiel, als bei anderen Lernern. Jedoch lag in dieser Studie die Akzeptanz der von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings über dem derjenigen, die in resource rooms (separierte Lerngruppe, ähnelt dem Außenklassenmodell) unterrichtet wurden.

Zurzeit scheint daher keine empirisch begründete Einschätzung möglich, welches Modell der sonderpädagogischen Förderung (sei es inklusiv, integrativ oder selektiv) sich für welche Schülergruppe oder gar generell am wirksamsten erweist. Auch kann keine Aussage über den per se geeigneten Ort der Beschulung getroffen werden. Jedoch gibt es bereits einige empirische Hinweise darauf, was die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung von inklusivem Unterricht betrifft. "We know that what goes on in a place, not the location itself, is what makes a difference. We know that you learn what you spend time on" (Zigmond, 2003, S. 198).

Theoretischer Rahmen

Neben der Frage der Effektivität und der Wirkung von inklusivem Unterricht auf Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Bezug auf ihre Leistungs- und sozial-emotionale Entwicklung müssen daher weitere Ebenen in den Blick genommen werden. Es gibt Hinweise darauf, dass neben Formen der Differenzierung (z.B. Aufgabenanzahl, Veranschaulichungen, verschiedene Lernzugänge, erfahrbare Transfermöglichkeiten oder häufigere Lernzielüberprüfungen, vgl. Werning, 2014) auch das Unterrichtskonzept, die Kooperationsmöglichkeiten der Lehrkräfte, Klassenführung (Classroom Management), effektive Nutzung der Lernzeit sowie die Einstellungen der Lehrkräfte von zentraler Bedeutung sind (vgl. ebd.). Diese und weitere Einflussbedingungen lassen sich in dem Modell der vier Ebenen der Schulentwicklung von Ziemens wiederfinden: Die Ebenen der/des Lehrperson/Teams, der Schülerinnen und Schüler und des Lerngegenstandes im Speziellen, darüber hinaus aber auch die Ebene der Institution Schule sowie ihre Rahmenbedingungen (siehe Abb. 11.1). Auch der Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003), ein weithin anerkanntes Manual zur Unterstützung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen, nimmt diese vier Dimensionen in den Blick. Jedoch spricht der Inklusionsindex von kulturell-kognitiven, normativen und regulativen Aspekten (vgl. Powell, 2009). Diese sind in vielfältige Kernfragen differenziert, die sich gegenseitig bedingen und den vier Ebenen der (inklusive) Schulentwicklung prinzipiell zuordenbar sind. Das Modell soll daher als Hintergrundfolie für dieses Forschungsdesiderat dienen.

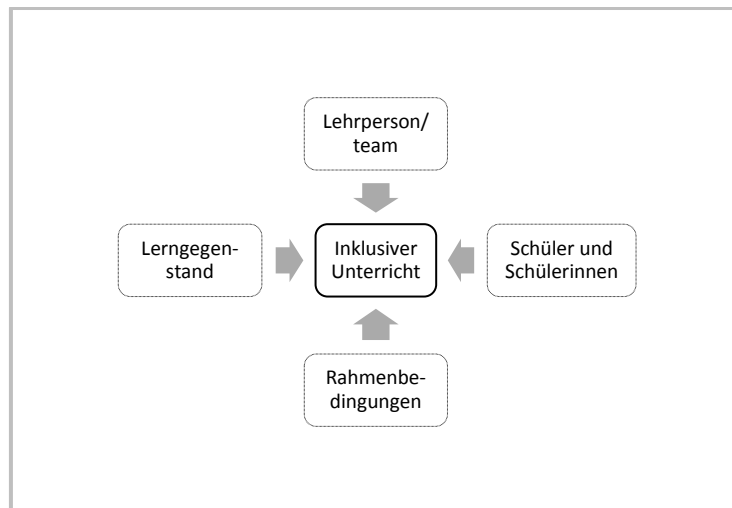


Abb. 11.1: Vier Ebenen der Reflexiven Didaktik nach Ziemien, 2014.

Powell (2009) kommt – unter einer neo-institutionalistischen Perspektive – zu dem Schluss, dass die Umsetzung der Forderung nach schulischer Inklusion voraussetzt, dass sich der Inklusionsgedanke „gegen kognitive, normative und rechtliche Beharrungskräfte der institutionalisierten Organisationsformen [durchsetzt, S.D.], die für Schüler mit festgestelltem Förderbedarf entwickelt worden sind“ (Powell, 2009, S. 215). Er beleuchtet die kulturell-kognitiven, normativen und regulativen Aspekte dieses Transformationsprozesses hin zu einer inklusiven Schule. Diese neo-institutionalistische Perspektive rückt die Einstellungen und Überzeugungen, die sogenannten *teacher beliefs* in das Zentrum des Schulentwicklungsprozesses. Auch in der aktuellen Professionsforschung werden Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften als zentrale Säulen der Unterrichtsgestaltung und somit auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern angesehen. Da ein enger Zusammenhang der *teacher beliefs* mit dem Erfolg des Transformationsprozesses vermutet wird, liegt der Schwerpunkt dieser Untersuchung auf den Einstellungen der Lehrkräfte zu inklusivem Unterricht (vgl. auch Kapitel 2).

Einstellungen von Lehrkräften zu inklusivem Unterricht

International liegen einige Studien über die Einstellungen von Lehrkräften zu inklusivem Unterricht vor. Die Übersicht dieser Forschungsprojekte bei Trumpa, Janz, Heyl und Seifried (2014) offenbart, dass inzwischen drei Bereiche identifiziert werden konnten, die einen Einfluss auf positive Haltungen zu inklusiver Beschulung haben:

- vorliegende Vorerfahrungen mit inklusiven Bildungskontexten und mit dem Unterricht von behinderten Kindern
- Verfügbarkeit von Ressourcen, Informationen und Trainingsmaßnahmen
- Geringer Schweregrad der Behinderung

Jedoch ist das Vorliegen von Vorerfahrungen nicht für alle Lehrkräfte motivationssteigernd: Manche Lehrkräfte erleben inklusiven Unterricht als Hemmnis auf „the general education teacher’s ability to teach the rest of the class, and therefore, impinges on the rights of the rights of the other students“ (Harrington, 1997, S. 67).

Im deutschsprachigen Raum liegen gegenwärtig nur wenige Studien vor, die Einstellungen von berufstätigen Lehrkräften zum Thema Inklusion an allgemeinbildenden Schulen untersuchen. Eberl (2000) fand heraus, dass Lehrkräfte von Grund- und Sonderschulen eher positive Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Dennoch fiel die Bereitschaft zu gemeinsamem Unterricht in der Stichprobe eher zurückhaltend aus. Eine aktuelle Studie von Trumpa, Janz, Heyl und Seifried (2014), in der 652 Lehrkräfte aus verschiedenen Schulformen schriftliche über ihre Einstellungen zu inklusiver Beschulung befragt wurden, offenbart, dass sich bei Sonderschullehrkräften, im

Gegensatz zu Lehrkräften aller anderen Schulformen, die positivsten Einstellungen gegenüber Inklusion finden und diese mit Abstand am ehesten die Bereitschaft zeigen, eine inklusive Klasse zu unterrichten (vgl. ebd.). Zudem fanden sich in der selben Studie deutliche Unterschiede in den Einstellungen zur Beschulung differenter sonderpädagogischer Förderbedarfe: Z.B. wird die inklusive Beschulung eines Kindes mit schwerer körperlicher Behinderung deutlich weniger positiv eingeschätzt als die eines hochbegabten Kindes mit Verhaltensauffälligkeit (Heyl, Janz, Trumpa und Seifried, 2013.). Insgesamt scheinen die Einstellungen aller Lehrkräfte überwiegend oberhalb des Neutralpunkts zu liegen, was tendenziell auf eine Akzeptanz von inklusiver Beschulung hinweisen kann (vgl. ebd.), da keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit der Tendenz, sozialerwünscht zu Antworten gefunden wurden (vgl. ebd.). In dieser Studie wurde eine positive Korrelation der Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion mit dem Vorhandensein von Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderungen sowie mit der wahrgenommenen eigenen LehrerInnen-Selbstwirksamkeit aufgefunden (ebd.).

In einer Studie von Jordan, Schwartz und McGhie-Richmond (2009) wurde aufgefunden, dass „elementary classroom teachers who believe students with special needs are their responsibility tend to be more effective overall with all their students“ (ebd., S. 536). Auch aus dem Überblick von Rix, Hall, Nind, Sheehy und Wearmouth (2006) geht hervor, dass „it is evident that positive teacher attitudes towards the inclusion of children with special educational needs are reflected in the quality of their interactional patterns with all pupils and, in turn, to their pupils’ self-concept“ (ebd., S. 4). Ebenfalls konnten Rix, Hall, Nind, Sheehy und Wearmouth feststellen, dass diejenigen Lehrkräfte, die sich für alle Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlten, kognitiv anregendere und längere Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pflegten, als solche Lehrkräfte, die die Verantwortung für die Unterrichtung von inklusiv beschulten Kindern und Jugendlichen eher bei anderen (z. B. Sonderschullehrkräfte oder Lernhelfer) sahen (vgl. Rix, Hall, Nind, Sheehy und Wearmouth, 2006, S. 4). Aus anderen Untersuchungen geht hervor, dass Lehrkräfte, die inklusiv unterrichten und dabei in der Lage sind, anspruchsvolle Unterrichtsziele zu verfolgen „have changed the way they think about the concept of inclusive education“ (Florian, 2012, S. 277). Statt nur den Unterschieden der Lernenden zu begegnen, wählen solche Lehrkräfte den Weg, das in den Blick zu nehmen, was jedem und jeder verfügbar ist (vgl. ebd.).

In einer aktuellen Studie der GEW, an der knapp 3000 Lehrkräfte beteiligt waren, finden sich Hinweise darauf, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte unzureichend auf inklusive Arbeit vorbereitet fühlt, ausgenommen der Sonderschullehrkräfte. Auch wird die Umsetzung der Inklusion als (überhaupt) nicht gut gelungen wahrgenommen (vgl. Kratzmeier, 2014).

Insgesamt scheint also ein tendenziell positives Bild von Inklusion vorzuliegen, obschon sich die Mehrheit der Lehrkräfte inklusiven Unterricht eher nicht zutrauen und sich auch unzureichend auf diese neue Aufgabe vorbereitet fühlen. Demgegenüber ist es für einen qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht von Vorteil, wenn Lehrkräfte positive Einstellungen zur Inklusion aufweisen – sowohl für die Qualität der Interaktionen mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern als auch für die Interaktionsprozesse mit der gesamten Lerngruppe.

11.4 Design und methodisches Vorgehen

Forschungsfragen

Ziel der Studie ist es, den aktuellen Transformationsprozess von einem segregierenden Schulsystem hin zu einer inklusiven Bildungslandschaft in Baden-Württemberg aus Sicht der Akteure nachzuzeichnen. Hierzu sollen zentrale Akteure an den zehn Gemeinschaftsschulen befragt werden, die mit der Praxis der Inklusion an ihrer Schule vertraut sind. Dabei sind die folgenden Fragestellungen leitend:

- Wie ist die Inklusion an den zehn Gemeinschaftsschulen konzipiert?
- Wie sieht die Inklusionspraxis an den zehn Gemeinschaftsschulen aus?
- Welche Einstellungen hatten und haben die Akteure im Rahmen der bisherigen Inklusionspraxis?

- Wie schätzen die zentralen Akteure die Entwicklung der Einstellungen in ihrem Team bzw. in ihrem Kollegium ein?
- Welche Kompetenzen benötigen Akteure, um Inklusion erfolgreich umzusetzen?
- Welche Ressourcen und Rahmenbedingungen sind für erfolgreiche Inklusion notwendig?

Vorab werden Eckdaten über den Inklusionsansatz der zehn Gemeinschaftsschulen durch die Schulbegleitung verfasst und vergleichend analysiert.

Datenquellen

Für die Analyse des Bereichs Inklusion werden fünf Datenquellen herangezogen. Diese Erhebungsverfahren können wie folgt beschrieben werden (vgl. dazu auch Kapitel 2):

1. Dokumentenanalyse: Zur grundlegenden Beschreibung der Inklusionskonzeptionen werden die jeweils verfügbaren Dokumente und Statistiken analysiert. Dazu zählt insbesondere die Schulkonzeption, welche die Ziele und anvisierten Umsetzungskonzeptionen enthält.
2. Qualitative Beobachtung: Offene, qualitative Beobachtung münden in verschriftlichten verdichteten Szenen, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden
3. Leitfadengestützte Experteninterviews: Mit schulinternen Experten für den Bereich Inklusion werden Interviews durchgeführt. Dabei soll die Inklusionskonzeption, die inklusive Unterrichtspraxis, Ressourcen und Kompetenzen beschrieben werden. Darüber hinaus bildet die Beschreibung des schulinternen Annäherungsprozess an die inklusive Arbeit sowie der teacher beliefes einen inhaltlichen Schwerpunkt. Die Interviewpartner zeichnen sich durch ihre Expertise im Bereich des Inklusionskonzeptes sowie der praktischen Umsetzung und Weiterentwicklung der jeweiligen Gemeinschaftsschule aus. Dementsprechend sind die Interviews als Experteninterviews charakterisiert, die in der Implementationsforschung und der Erforschung der Umsetzung politischer und pädagogischer Programme häufig Verwendung finden (Meuser & Nagel, 2010). Ziel ist es, das forschungsrelevante Wissen der Akteure zugänglich zu machen. Experteninterviews werden mithilfe eines Leitfadens geführt, der jedoch flexibel gehandhabt wird, um unerwartete Themen-Dimensionierungen der Experten aufnehmen zu können (vgl. ebd.). Damit eine gewisse Vergleichbarkeit erzielt werden kann, werden die Experteninterviews mithilfe eines teil-standardisierten Fragebogens mit offenen Erzähl-impulsen durchgeführt (vgl. Lamnek 1995). Die Interviews sollen etwa 90 min. dauern und mit Audiogeräten aufgezeichnet werden.
4. Leitfadengestützte Interviews: Mit den Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern werden Interviews durchgeführt, die auch Bereiche der Erfahrungen mit inklusivem Unterricht und der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigen (vgl. Kapitel 2).
5. Zentrale schriftliche Befragung (Teilprojekt 2, vgl. Kap. 12): eine zentrale schriftliche Befragung mit Schülerfragebögen und Lehrerfragebögen, die sich an alle Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche, also auch die Gemeinschaftsschulen der alltagsnahen Begleitforschung mit ihren Lehrkräfte und Schüler/innen sowie eine Kontrollgruppe aus Realschulen und Gymnasien richtet erhebt Einstellungen zu inklusiven Unterricht sowie Schülerzahlen.

Über diese Verknüpfung unterschiedlicher Daten kann Inklusion sowohl schulspezifisch differenziert dargestellt werden. Darüber hinaus lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede über alle zehn Gemeinschaftsschulen hinweg beschreiben.

Zeitlicher Verlauf

Die folgende Tabelle zeigt die für den Themenkomplex Inklusion relevanten Arbeitsphasen und -bereiche.

Forschungsphasen	Zeitraum	Monate ca.	Arbeitsbereiche	Termin und Art der Berichterstattung
Phase 1: Vorbereitung	01.08.2013 - 15.06.2014	10	- Zeit- und Arbeitsplan im Detail - Organisation der Interviews - Forschungsstand - Suche Interviewpartnern	
Phase 2: Datenerhebung	15.06.2014 – 15.02.2015	8	- Statistik - Interviews - Beobachtungen	bis 15.11.2014 Zwischenbericht
Phase 3: Datenauswertung	15.02.2014 – 15.11.2015	9	- Datenauswertung - Verfassen Endbericht	
Phase 4: Abschluss	15.11.2015 – 15.02.2016	3	- Verfassen des Endberichts - Korrekturlesungen	
Phase 5: Dissemination	15.02.2016– 30.06.2016	3	- Publikation des Endberichts - Präsentation der Ergebnisse - Verfassen der Dissertation	15.02.2016 Abgabe des Endberichtes

Tab. 1: Zeitplan der wissenschaftlichen Begleitforschung Themenbereich Inklusion

11.5 Stand der Arbeiten – Ausblick

Interviews

Zurzeit werden im Zuge der Datenerhebung Interviews geführt. Die Interviews mit den Schulleitungen sind bereits abgeschlossen, die Interviews mit den Lehrkräften sind zu drei Vierteln bereits geführt und werden bis zum Frühjahr 2015 abgeschlossen sein. Interviews mit Expertinnen und Experten für den Bereich Inklusion erfolgen im Frühjahr 2015. Die Transkription der Interviews erfolgt parallel zeitnah, sodass ab Frühjahr 2015 mit der Auswertung der Daten begonnen werden kann. Die Auswertung erfolgt mithilfe eines theoriegeleiteten Codiersystems anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Kapitel 2).

Weitere Datenquellen

Sowohl die qualitative Beobachtung des Unterrichtes als auch die Dokumentenanalyse erfolgen seit Februar 2014 sukzessive. Eine erste, überblicksartige Auswertung der Daten fließt in die Entwicklung des Interviewleitfadens sowie die Auswahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen ein. Weitere Analysen sind parallel zur Ergänzung der Auswertung der Interviews vorgesehen. Der erste Messzeitpunkt der zentralen schriftlichen Befragung ist bereits abgeschlossen, die zweite Erhebungswelle erfolgt ebenfalls im Frühjahr 2015. Mit der Auswertung kann erst nach deren vollständigem Einlesen (d.h. ab Sommer 2015) begonnen werden.

11.6 Literatur

- Affleck, J., Madge, S., Adams, A. & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional children*, 54(4), 339-348.
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1995). The effect of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33–35.
- Blackorby, J., Schiller, E., Knokey, A. M. & Wagner, M. (2007). Relationships between the school programs of students with disabilities and their longitudinal outcomes. In K. Blackorby, A. M. Knokey, M. Wagner, P. Levine, E. Schiller & C. Sumi (Hrsg.), *SEELS: What makes a difference? Influences on outcomes for students with disabilities* (S.45-58. URL: http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf, [09.12.2014].
- Boban, I. & Hinz, A.(2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IndexProzent20German.pdf>, [12.12.2014].
- Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295–309.
- von Carnap, R. & Edding, F. (1962). *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960* (Manuskriptdruck). Frankfurt: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 639–659.
- Degener, T. (2009). *Welche legislativen Herausforderungen bestehen in Bezug auf die nationale Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bund und Ländern?* URL: [http://www.isl-ev.de/ attachments/article/910/Theresia Degener - Legislative Herausforderungen.pdf](http://www.isl-ev.de/attachments/article/910/Theresia%20Degener%20-%20Legislative%20Herausforderungen.pdf), [10.12.2014].
- Dessemontel, R. S., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Interaktion. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291–307.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3., erweiterte Auflage. Bonn. URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf, [12.12.2014].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). *Online-Handbuch Inklusion als Menschenrecht*. URL: <http://inklusion-als-Menschenrecht.de>, [06.12.14].
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Harrington S. (1997). Full Inclusion for Students with Learning Disabilities: A Review of the Evidence. *The School Community Journal*, 7(1), 63-71.
- Heyl, V., Janz, F., Trumpa, S. & Seifried, S. (2013). *Einstellungen zu Inklusion - Präsentation eines Forschungsprojektes* (S. 61-82). In T. Klauß & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Hinz, A. (2013). *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26>, [02.09.2014].
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 242–248.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teacher education for inclusive education. Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535–542.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth A., Pant, H. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165-191.
- Kratzmeier, U. (2014). *Wie Lehrkräfte Inklusion sehen*. GEW-Umfrage zu Arbeitsbedingungen an den Schulen. URL: https://www.gew-bw.de/Befragung_Teil_III_Inklusion.html, [21.12.2014].
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 126–141.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion – Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.

- Lamnek, Sigfried (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken.* (3., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2011). *Modul A. Förderung an Schulen. Handreichungslehre für allgemein bildende und berufliche Schulen ‚Förderung gestalten‘. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen.* Stand: November 2011. URL: http://www.schule-bw.de/schularten/schulartuebergreifende_themen/handreichungen/module/Modul_A_2011-11-25.pdf, [11.12.2014].
- Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg (1999) (Hrsg.). *Kleine politische Landeskunde.* URL: <http://www.lpb-bw.de/publikationen/politischelandeskunde/99/bildungswissenschaftforschung.htm> [10.12.2014].
- Merz-Atalik, K. (2013). Inklusion/Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 61-76). Weinheim und Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungs-methoden in der Erziehungswissenschaft* (3., völlig überarbeitete Auflage) (S. 457-471). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mittler, P. (2009). The global context of inclusive education – the role of the United Nations. In D. Mitchel (Hrsg.), *Contextualizing inclusive education* (S. 22-36). London: Routledge.
- Peetsma, T., Vergeer M., Roeleveld J. & Karsten S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review* 53, 125-135.
- Powell, J. J. W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neo-institutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemman. *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft: grundlegende Texte und empirische Studien.* (S. 213-232). Wiesbaden: Springer.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. In: Research Evidence in Education Library. URL: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=nrTTKGPPkDYProzent3d&tabid=1671&mid=3405>, [22.12.2014].
- Sander, A. (2003): *Über die Integration zur Inklusion.* St. Ingbert: Röhring.
- Schröder, U. (2002). Das Konzept der „learning disabilities“ und seine Rezeption in der deutschen Sonderpädagogik. In U. Schröder, M. Wittrock, S. Rolus-Borgward & U. Tänzer (Hrsg.), *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis.* (S. 24-38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz-Jung, S. (2006). Wenn besondere Förderung notwendig ist: Sonderschulen und sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 7/2006. URL: https://www.statistik-bw.de/veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag06_07_04.pdf, [11.12.2014].
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2013): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(2), 241-256.
- Verband Bildung und Erziehung Baden-Württemberg (2014). URL: <http://www.vbe-bw.de/tag/inklusion/>, [10.12.2014].
- Wang, M. C. & Baker, E. T. (1985/1986). Mainstreaming programs: Design features and effects. *The Journal of Special Education*, 19(4), 503–521.
- Wulf, C. (2011). Inklusive Bildung bei der UNESCO. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, & Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.* (S.19-22). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Ziemen, Kerstin (2014). Inklusion und Didaktik. *Schulpädagogik Heute. Inklusion in Schule und Unterricht*, 5(10). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Zigmond, Naomi (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of special education*, 37(3), 193-199.

Teilprojekt 2: Schriftliche Befragung

12. Teilprojekt 2: zentrale schriftliche Befragung

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

12.1 Problemstellung

Das zweite Teilprojekt zielt auf eine quantitativ ausgerichtete Rahmung der qualitativen Erhebungen im ersten Teilprojekt durch eine standardisierte Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. Die anvisierten Ergebnisse sollen einerseits die deskriptiven Ergebnisse des ersten Teilprojektes in einen Gesamtzusammenhang einbetten, andererseits darüber hinausgehend Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung, Unterrichtsqualität und Entwicklungen aufseiten der Schülerinnen und Schüler inferenzstatistisch untersuchen. Im Zentrum stehen auch in Teilprojekt 2 der Umgang mit Heterogenität und die damit verbundene Unterrichtsgestaltung. Sie werden bezüglich ihrer Voraussetzungen auf der Ebene der Einzelschule und hinsichtlich ihrer Wirkungen auf Schülerebene untersucht. Teilprojekt 2 fügt sich in die Modellierung (vgl. Kapitel 1) nahtlos ein und wird darüber hinaus in Anlehnung an Holtappels & Voss (2008, S. 66) konkretisiert (Abb. 12.1).

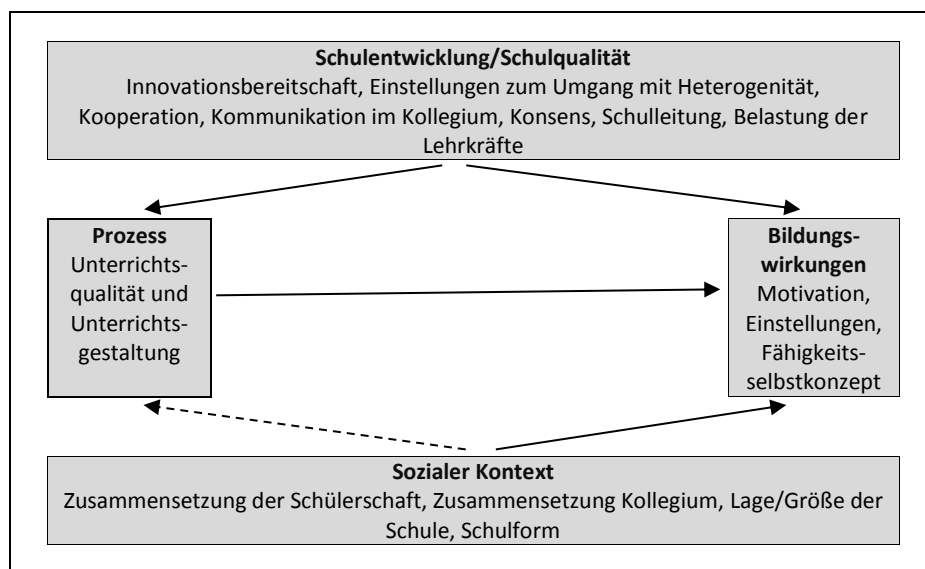


Abb. 12.1: Einordnung von Teilprojekt 2 in das Rahmenmodell von WissGem (vgl. Kap. 1, adaptiert nach Holtappels & Voss 2008, S. 66)

Das Modell betont insbesondere die von den Akteuren aktiv gestaltbaren und veränderbaren Prozessfaktoren der schulischen Arbeit: „Die Einzelschule selbst kann diese Prozessfaktoren beeinflussen und moderieren, sie sind Ausdruck der aktiven pädagogisch-organisatorischen Gestaltung der einzelnen Schule und stehen in deren Verantwortung; es kann daher von einer Gestaltungs- und Prozessqualität gesprochen werden“ (Holtappels & Voss 2008, S. 66). Das Modell geht von einem dezidierten Gestaltungsverständnis von Schulentwicklungsprozessen aus. Dies fügt sich in den Kontext des Forschungsprojektes WissGem ein: Der Transformationsprozess bei der Einführung der neuen Schulform Gemeinschaftsschule erfordert (vgl. Kapitel 1) erstens eine Verarbeitung und Implementation der *einzelnen* Reformmaßnahmen (z.B. Individualisierung) sowie einer Bearbeitung der *Gesamtkomplexität* des Reformprozesses über sämtliche Ebenen und Themen hinweg. Damit rücken gerade die Akteure dieses Transformationsprozesses mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten und Rekontextualisierungsabsichten in den Vordergrund. Dabei zeigt sich, dass gerade Schulen mit „aktiven Lehrertypen“

(z.B. Fortbildungsbereitschaft, Kooperation im Kollegium) gegenüber „passiven Lehrertypen“ in Mathematik und Naturwissenschaften höhere Kompetenzzuwächse bei ihren Schülerinnen und Schülern erreichen (Senkbeil 2006, S. 301ff.).

Die einzelnen in der Abbildung erwähnten Themen werden im Folgenden vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes kurz referiert.

12.2 Forschungsstand

Unterrichtsqualität und -gestaltung

Zur Erfassung der Unterrichtsqualität werden nach Klieme, Lipowsky, Rakoczy und Ratzka (2006) drei Basisdimensionen guten Unterrichts erhoben: strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung, unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima und kognitive Aktivierung. Der leistungsförderliche Zusammenhang dieser Dimensionen konnte immer wieder belegt werden (Lipowsky et al., 2009; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Auch für nicht-kognitive Zielvariablen stellen sie wichtige Voraussetzungen dar (Kunter, 2005; Kunter, Baumert & Köller, 2007; Rakoczy, 2008).

Darüber hinaus werden Unterrichtsqualitätsmerkmale untersucht, die gerade in leistungsheterogenen Lerngruppen und einer möglicherweise hoch individualisierten Unterrichtsgestaltung mit hohem Anteil selbstständiger Schülerarbeit von besonderem Interesse sein können: Lernunterstützung (Chi, Siler & Jeong, 2004; Krammer, 2009) und die Bezugsnormorientierung der Lehrkraft. Letztere ist insofern wichtig, da in besonders heterogenen Lerngruppen die Leistungsrückmeldung an Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung für Lehrkräfte darstellt. Sie kann leistungsförderlich und motivierend für die Schülerinnen und Schüler sein, aber auch gegenteilige Effekte haben. So sind beispielsweise soziale Vergleiche in einer stark leistungsstreuenden Gruppe vor allem für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler selbstkonzeptschädigend (Köller, 2004). Unterstützender wäre hingegen, eine individuelle Bezugsnorm (Mischo & Rheinberg, 1995; Rheinberg, 1980) als Vergleichsmaßstab anzulegen und somit den individuellen Lernfortschritt der jeweiligen Schülerinnen und Schüler herauszustreichen, was leistungs- und motivationsförderlich ist (Hattie, 2010; Köller, 2005; Lüdtke & Köller, 2002). Bei Leistungsrückmeldungen, denen eine individuelle Bezugsnorm zugrunde gelegt ist, wird erwartet, dass Lernziele gegenüber Leistungszielen auch für die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund rücken, was ebenfalls positive Effekte auf die Leistung hat (Spinath & Schöne, 2003).

Entwicklung der Schülerinnen und Schüler

Die Gestaltung des Lernangebotes wirkt sich auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus. So kann auf der Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse angenommen werden, dass die Unterrichtsgestaltung Effekte auf die Entwicklung des fachspezifischen Selbstkonzepts, die Lernemotionen und Motivation hat. Diese Lern dispositionen sind in zweierlei Hinsicht als Ziele guten Unterrichts zu sehen: Zum einen sind dies, neben der Leistungsentwicklung, eigenständige Zieldimensionen von Unterricht und Schule (Gruehn, 1995; Tarnai, 2010) (Interesse wecken, Lernfreude bewahren etc.), zum anderen ist der Zusammenhang der genannten Konstrukte zur positiven Leistungsentwicklung vielfach belegt. So korreliert beispielsweise die intrinsische Lernmotivation mit schulischen Leistungen, insbesondere bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Zudem wenden intrinsisch motivierte Lernende verstärkt Elaborationsstrategien an, die zu einer vertiefteren Verarbeitung des Lernmaterials führen (zusammenfassend Schiefele, 2009). Auch (individuelles bzw. thematisches) Interesse erweist sich als leistungsrelevant im Sinne eines größeren konzeptuellen Verständnisses der Lernenden (Chiu & Xihua, 2008) ebenso wie ein hohes fachspezifisches Selbstkonzept (Valentine, DuBois & Cooper, 2004).

Inwiefern sind hierbei schulformspezifische Ergebnisse zu erwarten? Unterricht an der Gemeinschaftsschule könnte, wenn er der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler durch stärkere Individualisierung Rechnung trägt und somit selbstbestimmtes Lernen fördert, gemäß dem Origin-Trainings-Ansatz von deCharms (1979) in

besonderem Maße motivationsförderlich sein. Auch das mit steigendem Alter zunehmende Bedürfnis nach Selbstbestimmung könnte im individualisierten Unterricht stärker gefördert werden als im lehrergesteuerten Unterricht und somit der Interessensabnahme entgegenwirken (Wild & Hofer, 2000). Generell kann für die Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation und des Interesses festgehalten werden, dass Unterricht, der die nach Deci und Ryan (1990) formulierten Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Selbstbestimmung und sozialer Bezogenheit ermöglicht sowie die persönliche Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes herausstreichen kann, hierzu eher in der Lage ist als Unterricht, der diese Bedürfnisse ignoriert.

Bezüglich der Selbstkonzeptentwicklung ist interessant, welche Effekte das Lernen in leistungsheterogeneren Gruppen für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsstärke haben kann. Aufgrund von Forschungsergebnissen ist davon auszugehen, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler ein relativ hohes Selbstkonzept aufweisen (Big-Fish-Little-Pond-Effekt), leistungsschwächere Lernende hingegen niedrigere schulische Selbstkonzepte (Köller, 2004). Niedrige fachspezifische Fähigkeitsselfkonzepte wirken sich negativ auf die Entwicklung des Fachinteresses aus (Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000). Positiven Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung haben individuelle Rückmeldungen der Lehrkräfte, die den Lernenden verdeutlichen, wie sie sich konkret verbessern können (geeignete Attribuierung). Ebenfalls positive Wirkungen hat ein angemessenes Aufgabenanspruchsniveau, das sich an der individuellen Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin orientiert (Rheinberg & Krug, 2005). Hier ist es also ebenfalls eine Frage der Unterrichtsgestaltung, inwiefern es durch an der individuellen Bezugsnorm orientierten Leistungsrückmeldungen gelingen kann, temporale Vergleichsinformationen zur Entwicklung des fachspezifischen Selbstkonzeptes zu stärken und die Auswirkungen sozialer Vergleiche abzumildern (Lüdtke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005). Individualisierter Unterricht (individuelle Leistungsrückmeldung und differenziertes Aufgabenangebot) könnte demnach zur Steigerung des Selbstkonzeptes beitragen.

Schulentwicklung und Schulqualität als Voraussetzung für Unterrichtsqualität

Die Qualität des Unterrichts und seine Wirkungen sind an spezifische Voraussetzungen der jeweiligen Einzelschule gekoppelt. Im Rahmen dieses Projektes interessieren vor allem variable Faktoren, auf die die jeweilige Schule Einfluss nehmen kann. Dies können zum Beispiel die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber heterogenen Lerngruppen, die Intensität der Kooperation von Lehrkräften, die Innovationsbereitschaft, die Arbeitszufriedenheit und das individuelle Belastungserleben der Lehrkräfte sein.

Bezogen auf die Unterrichtsqualität stellen Einstellungen von Lehrkräften eine bedingende Voraussetzung für die Unterrichtsgestaltung dar. Pajares (1992) unterscheidet dazu drei mögliche Effekte von Einstellungen bzw. Überzeugungen: Filtereffekt, motivierender Effekt und Steuerungseffekt. So könnte also die Wahrnehmung von Heterogenität als Belastung oder Bereicherung Auswirkungen darauf haben, ob Heterogenität im Unterricht als Lernchance für alle Schülerinnen und Schüler begriffen und die Verschiedenheit der Lernenden aktiv genutzt wird oder ob Heterogenität weitgehend ignoriert und das Unterrichtsangebot lediglich an die Lernvoraussetzungen einer kleinen Lernengruppe innerhalb der Klasse adaptiert wird.

Die Befunde zur Kooperation der Lehrkräfte sind divergent (vgl. hierzu auch Kapitel 4): So gibt es einerseits Belege dafür, dass Kooperationen in Form von Kommunikation im Kollegium entlastende Wirkung haben und somit als Ressource gesehen werden können (Böhm-Kasper, 2004). Andererseits existieren aber auch Studien, die keine bzw. eine nur geringe arbeitsentlastende Wirkung oder gar einen Zusammenhang zwischen Kooperation und emotionaler Erschöpfung belegen (z.B. Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Hier gilt es also zu untersuchen, inwiefern Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen Kooperation als Ressource oder als Zusatzbelastung wahrnehmen. Nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) kann zwischen drei verschiedenen Kooperationsformen differenziert werden: Austausch von Material und berufsbezogenen Informationen („low-cost“-Kooperation), gemeinsame Arbeitsorganisation sowie Kokonstruktion („high-cost“-Kooperation). Diese Differenzierung unterschiedlicher Kooperationsformen führt zu interessanten Befunden: Für die kokonstruktive Kooperation konnte eine Entlastungsfunktion empirisch belegen werden, für die anderen Kooperationsformen hingegen nicht (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010). Die Gelegenheit zur Kooperation an den Ge-

meinschaftsschulen als gebundenen Ganztageschulen scheint zeitlich in besonderem Maße möglich zu sein, auch wenn Forschungsergebnisse zur Kooperation an Ganztageschulen zeigen, dass es dort nicht unbedingt zu vermehrter Kooperation kommen muss (Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2007; Fussangel et al., 2010). Hier wird sich zeigen, ob die Herausforderung des Umgangs mit Heterogenität die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen zur Kooperation anhält oder ob sich die Gemeinschaftsschulen diesbezüglich nicht von anderen Schulformen unterscheiden.

Damit Veränderungen im Schul- und Unterrichtsalltag langfristigen Bestand haben, müssen diese sozial ausgehandelt werden. Dazu ist eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander notwendig (Putnam & Boroko, 2000), aber auch die generelle Bereitschaft zur Veränderung (Innovationsbereitschaft), die in aktiver Mitgestaltung münden kann (Holt, Armenakis, Feild & Harris, 2007; Schumacher, 2008). Sie stellt jedoch nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für tatsächlich realisierte Veränderungen dar. Die Innovationsbereitschaft ist in Bezug auf Veränderungen, die den Unterricht betreffen, größer als in anderen Bereichen der Schulentwicklung, die sich nicht direkt auf den Unterricht beziehen (Ertl & Kremer, 2005). Besonders gering ist die Innovationsbereitschaft bei Veränderungen, die weitreichend sind und neue Verhaltensanforderungen stellen (Holt et al., 2007). Ob sich Lehrkräfte diesen Anforderungen stellen, hängt davon ab, inwiefern sie die Veränderung als notwendig erachten (Schumacher, 2008) und ob sie sich in der Lage sehen, diese Anforderungen zu bewältigen (Weeks et al., 2004). So könnten beispielsweise Lehrkräfte, die im Unterrichten von besonders heterogenen Lerngruppen eine zu bewältigende Herausforderung sehen, eher bereit sein, ihre Unterrichtspraxis umzustellen und (stärker) individualisiert zu unterrichten, als Lehrkräfte, die heterogene Lerngruppen als Überforderung empfinden. Innovationsbereitschaft hängt also mit Personmerkmalen der Lehrkräfte (z.B. Selbstwirksamkeit) zusammen. Zudem sind Lehrkräfte mit einer größeren Arbeitszufriedenheit, die sich ihrer Schule verbunden fühlen, eher bereit, sich für diese Organisation in hohem Maße zu engagieren (vgl. Iverson, 1996). Neben den Personmerkmalen sind auch Eigenschaften der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium von Bedeutung: Damit die Veränderungen möglichst eigenmotiviert umgesetzt werden, ist nach Deci und Ryan (1990) unter anderem soziale Eingebundenheit notwendig. Dies hebt nochmals die Bedeutung von Kooperationsstrukturen im Lehrerkollegium hervor, deren positiver Effekt auf die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte empirisch nachgewiesen ist (z.B. Bergmann & Rollett, 2008; Gräsel et al., 2006).

12.3 Design und methodisches Vorgehen

Forschungsfragen

In Teilprojekt 2 kann zwischen zwei Fragegruppen unterschieden werden. Zum einen interessiert, ob sich Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen in Bezug auf die in Abschnitt 1.2 dargestellten Aspekte anders entwickeln als vergleichbare Schülerinnen und Schüler, die keine Gemeinschaftsschule besuchen. Zum anderen stehen Fragestellungen im Fokus, die untersuchen, ob sich die Varianz in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lerndispositionen (schulformspezifisch oder schulformübergreifend) über Unterrichtsqualitätsmerkmale und (vermittelt oder direkt) über Schulqualitätsmerkmale erklären lässt.

Forschungsfrage 1: Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsqualität an Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen feststellen?

Hypothese: Unterschiede werden zunächst in der Gestaltung des Unterrichts erwartet (andere Sozial- und Arbeitsformen), darüber hinaus aber auch in der Unterrichtsqualität bezüglich Differenzierung bzw. Individualisierung. Hier wird vermutet, dass Gemeinschaftsschulen auf differenzierten bzw. individualisierten Unterricht aufgrund der erwarteten heterogenen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler sowie aufgrund der formalen Vorgaben verstärkt Wert legen und sich dies in der geteilten Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler des Unterrichts niederschlägt. Für andere Qualitätsmerkmale des Unterrichts (kognitive Aktivierung, Strukturierung, Klassenführung) werden keine Unterschiede zwischen den Schulen des gegliederten Systems und der integrativen Schulform Gemeinschaftsschule erwartet (Kunter et al., 2005).

Forschungsfrage 2: Lassen sich Unterschiede in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Motivation, fachspezifischen Einstellungen und fachspezifischem Selbstkonzept identifizieren, die sich stochastisch auf den Besuch einer Gemeinschaftsschule zurückführen lassen?

Hypothese: Bezüglich der Entwicklung des fachspezifischen Selbstkonzeptes wird vermutet, dass diese bei Schülerinnen und Schüler, die eine Gemeinschaftsschule besuchen, positiver verläuft als bei vergleichbaren Schülerinnen und Schülern an Nicht-Gemeinschaftsschulen. Zwar ist die größere Leistungsdivergenz an den Gemeinschaftsschulen für die Selbstkonzeptentwicklung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler nachteilig, jedoch kann begründet angenommen werden, dass der individualisierte Unterricht (individualisierte Aufgaben und Leistungsrückmeldung) dies auffangen kann.

In Bezug auf die Motivationsentwicklung werden ebenfalls positivere Entwicklungen bei Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen als bei vergleichbaren Lernenden an Nicht-Gemeinschaftsschulen angenommen. Diese Annahme ist darauf zurückzuführen, dass der Unterricht an Gemeinschaftsschulen (zumindest in seiner Konzeption) ein größeres Maß an sozialer Eingebundenheit ermöglicht und den Schülerinnen und Schülern mehr Entscheidungsfreiheit bezüglich ihres Lernprozesses lässt (Autonomie). Dies sollte nach Deci und Ryan (1990) zu mehr intrinsischer Motivation führen.

Die veränderte Leistungsrückmeldung an den Gemeinschaftsschulen sollte bei den Schülerinnen und Schüler zu einer Veränderung der Bezugsnormorientierung führen und Lern- statt Leistungsziele in den Vordergrund rücken. Dies wiederum sollte sich positiv auf die Einstellung zum jeweiligen Fach auswirken. Insofern wird angenommen, dass die Entwicklung der Einstellungen zu Deutsch bzw. Mathematik bei den Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen positiver verläuft als bei vergleichbaren Lernenden an Nicht-Gemeinschaftsschulen.

Forschungsfrage 3: Lässt sich die Varianz in den Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des fachspezifischen Selbstkonzeptes und der Motivation auf die Qualität des Unterrichts zurückführen?

Hypothese: Der Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualitätsmerkmalen und nicht-kognitiven Zielen des Unterrichts ist vielfach belegt, wie skizzenartig in Abschnitt 1.1 dargestellt wurde. Dies gilt beispielsweise für den Effekt von Strukturierung und einer effektiven Klassenführung auf die intrinsische Motivation (Hartinger & Hawelka, 2005; Kunter, 2005; Rakoczy, 2008). Das fachspezifische Selbstkonzept kann positiv durch eine individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrkraft und individuelle Leistungsrückmeldungen als Aspekte von Unterrichtsqualität beeinflusst werden. Diese Zusammenhänge bleiben auch nach Kontrolle der Schulform (Gemeinschaftsschule vs. Nicht-Gemeinschaftsschule) bestehen.

Forschungsfrage 4: Beeinflussen unterschiedliche Merkmale von Schulqualität (Intensität der Kooperation und Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte, Qualität des Schulleitungshandelns, Einstellungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen etc.) die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und inwiefern ist dieser Zusammenhang über die Qualität des Unterrichts mediiert?

Hypothese: Schulqualitätsmerkmale haben einen Einfluss auf die Unterrichtsqualität. Dies lässt sich daraus ableiten, dass Unterrichtsentwicklung als ein Teil von Schulentwicklung auf bestimmte Rahmenbedingungen angewiesen ist. So tragen geteilte Überzeugungen und eine generelle Innovationsbereitschaft im Lehrerkollegium dazu bei, dass Veränderungen im Unterrichtshandeln gemeinsam und nachhaltig angegangen werden. Ein Zusammenhang zwischen der Schulqualität und der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist also durchaus zu erwarten, jedoch wird davon ausgegangen, dass es sich um keinen direkten, sondern einen indirekten, über die Unterrichtsgestaltung vermittelten Effekt handelt.

Design

Zur Beantwortung der vier genannten Forschungsfragen müssen mehrere Aspekte im Design berücksichtigt werden:

1. Die Untersuchung von *Entwicklungen* bezüglich nicht-kognitiver Zielvariablen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, aber auch in Bezug auf die Unterrichts- oder die Schulqualität, setzt ein *längsschnittliches Design* mit mindestens zwei Messzeitpunkten voraus.
2. Die *kausale* Rückführung der differentiellen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lerndispositionen, aber auch anderer Zielvariablen auf die Schulform, stellt eine weitere Voraussetzung an das Design.

Schulformeffekte (Forschungsfrage 1 und 2) können verstanden werden als kausale Effekte der Schulformwahl. Die Prüfung solcher kausaler Effekte würde traditionell über ein randomisiertes Experiment erfolgen, bei dem die Schülerinnen und Schüler zufällig auf die unterschiedlichen Schulformen aufgeteilt werden, um systematische Selektionseffekte auszuschließen. Eine solche zufällige Bedingungsvariation ist in Bezug auf den Schulbesuch nicht möglich. Durch Adjustierungsverfahren kann jedoch erreicht werden, dass sich die zu vergleichenden Gruppen (Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen) nicht systematisch auf den beobachteten Variablen unterscheiden. Zu dieser Adjustierung bzw. Kontrolle wird in der vorliegenden Studie das Propensity-Score-Matching (PSM) verwendet (Rosenbaum & Rubin, 1983). Es folgt der Grundidee, aus relevanten Kontrollvariablen Wahrscheinlichkeiten (propensity scores) für die Schulformzugehörigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler zu berechnen und anschließend die Analysen nur für jene Schülerinnen und Schüler durchzuführen, für die sich jeweils Lernende in der anderen Gruppe finden, die (nahezu) die gleiche Wahrscheinlichkeit aufweisen. Für die Schätzung der Propensity Scores werden von den Schülerinnen und Schülern folgende Kovariaten verwendet: Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status der Eltern/Familie, Bildungsnähe des Elternhauses und kognitive Grundfähigkeiten. Zum Vergleich der Schülerinnen und Schüler, die Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen besuchen, sowie zum Vergleich der Unterrichtsqualität an Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen werden mehrebenenanalytische Regressionsanalysen (Raudenbush & Bryk, 2010) durchgeführt, da die Daten eine hierarchische Struktur aufweisen. Dabei wird für die dritte Forschungsfrage als Individual-Level-Prädiktor Unterrichtsqualität (erfasst durch Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler) ins Mehrebenenmodell aufgenommen, um Varianz in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler erklären zu können. Zusätzlich werden die Schulform einerseits und individuelle Personenmerkmale der Schülerinnen und Schüler andererseits (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, kognitive Grundfähigkeit, SES) statistisch kontrolliert. Für die vierte Forschungsfrage wird die Varianz in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in einem ersten Modell mit den Schul-Level-Variablen prädiziert. Wie bei Forschungsfrage 3 werden auch hier wiederum relevante Kovariaten statistisch kontrolliert. In einem zweiten Modell wird die Mediationshypothese, des über die Unterrichtsqualität vermittelten Effekts von Schulqualitätsmerkmalen auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, überprüft (MacKinnon, 2008).

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst alle Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche in Baden-Württemberg ($N = 42$). Für die Kontrollgruppen wurde aus allen Nicht-Gemeinschaftsschulen der Sekundarstufe I ohne sonderpädagogischen Auftrag (Werkrealschule/Hauptschule, Realschule, Gymnasium) nach vom statistischen Landesamt Baden-Württemberg vorliegenden Rahmendaten der Schulen (öffentlich/privat, Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Klasse 5, Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Wirtschaftsindikatoren der Gemeinde, Größe der Gemeinde) eine geschichtete einfache Bruttostichprobe für die Kontrollgruppe gezogen. Die Bruttostichprobe umfasste 30 Schulen je Schulart ($N = 90$), wovon 13 Werkrealschulen, 12 Realschulen und 10 Gymnasien für die Teilnahme gewonnen werden konnten. Die Nettostichprobe für die Kontrollgruppe umfasst also $N = 35$ Schulen. Es handelt sich um keine repräsentative Stichprobe aller Nicht-Gemeinschaftsschulen in

Baden-Württemberg, was auch nicht angestrebt war, sondern um eine Stichprobe, in der für das Propensity-Score-Matching von optimalen Vergleichsbedingungen bezüglich der Schülerinnen und Schüler auszugehen ist.

Je Schulen wurden nach Möglichkeit alle sechsten Klassen sowie alle Lehrkräfte, die in der Sekundarstufe der jeweiligen Schule unterrichten, mit Fragebögen befragt (Tab. 12.1).

	MZP 1	MZP 2
Gemeinschaftsschulen	42	Frühjahr/ Sommer 2015
Werkrealschulen	13	
Realschulen	12	
Gymnasien	10	
Insgesamt	77	

Tab. 12.1: Stichprobe Anzahl der Schulen im Teilprojekt 2, 1. MZP

12.4 Instrumente

Für die Konstruktion der Schüler- und Lehrerfragebögen wurden bereits bestehende etablierte Instrumente genutzt.

Im Schülerfragebogen wurden folgende Skalen eingesetzt (Tab. 12.2):

Dimension	Skala	Quelle	Beispielitem
Unterrichtsqualität/-gestaltung	Schulischer Leistungsdruck	Institut für Schulentwicklungsforschung, 2008	Oft schafft man es gar nicht, für alle Fächer zu lernen und die Hausaufgaben zu machen.
	Individualisierung (fachspezifisch)	Institut für Schulentwicklungsforschung, 2008	Im Mathematikunterricht gibt die Lehrerin/der Lehrer den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich schwere Aufgaben, je nachdem wie gut eine Schülerin oder ein Schüler ist.
	Unterstützung durch Lehrer (fachspezifisch)	Institut für Schulentwicklungsforschung, 2008	Die Mathematiklehrerin/der Mathematiklehrer bemüht sich, dass alle im Unterricht mitkommen.
	Störungen im Unterricht (fachspezifisch)	Baumert et al., 2008	In Mathematik wird der Unterricht oft sehr gestört.
	Zeitverschwendung im Unterricht	Baumert et al., 2008	Im Mathematikunterricht dauert es zu Beginn der Stunde sehr lange, bis wir Schülerinnen und Schüler ruhig werden und zu arbeiten beginnen.
	Überwachung der Schüler/innentätigkeiten (fachspezifisch)	Rakoczy, Buff & Lipowsky, 2005	Die Mathematiklehrerin/der Mathematiklehrer merkt sofort, wenn wir Schülerinnen und Schüler beginnen, etwas anderes zu machen.
	Schüler-Lehrer-Verhältnis (fachspezifisch)	Baumert et al., 2008	Ich komme mit der Mathematiklehrerin/dem Mathematiklehrer gut aus.
	Negative Schüler-Schüler-Beziehung	Kunter et al., 2002	In unserer Klasse versucht jeder besser zu sein als die anderen.
	Verstehensorientierung (fachspezifisch)	Rakoczy et al., 2005	Der Mathematiklehrerin/dem Mathematiklehrer ist es wichtig, dass wir beim Bearbeiten einer Aufgabe verstehen, was wir tun.
Strukturiertheit (fachspezifisch)	Wagner et al., 2009	Am Ende der Stunde fasst die Mathematiklehrerin/der Mathematiklehrer das Wichtigste zusammen.	

	Wahrgenommene Bezugsnormorientierung der Lehrkraft – individuell (fachspezifisch)	in Anlehnung an Rakoczy et al., 2005	Die Deutschlehrerin/der Deutschlehrer lobt Schülerinnen und Schüler für ihre Leistung, wenn sie sich besonders angestrengt haben, auch wenn andere noch besser sind.
	Wahrgenommene Bezugsnormorientierung der Lehrkraft – sozial (fachspezifisch)	in Anlehnung an Rakoczy et al., 2005	Die Deutschlehrerin/der Deutschlehrer ist der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler eine gute Leistung erbringen, wenn sie zu den besseren Schülerinnen und Schülern der Klasse gehören.
	Lernformen (fachspezifisch)	Rakoczy et al., 2005	Im Deutschunterricht arbeiten wir an Stationen (Lernzirkel, Lerntheke oder Werkstattunterricht).
Ergebnisqualität	Bezugsnormorientierung der Schüler/innen (individuell)	in Anlehnung an Rakoczy et al., 2005	Ich bin mit meiner Leistung zufrieden, wenn ich mich im Vergleich zu früher verbessert habe.
	Bezugsnormorientierung der Schüler/innen (sozial)	in Anlehnung an Rakoczy et al., 2005	Für mich ist eine Leistung gut, wenn ich besser bin als andere.
	Amotiviertheit/Externe Motiviertheit (fachspezifisch)	Frey et al., 2009	Im Deutschunterricht tue ich nur soviel, wie von mir verlangt wird.
	Intrinsische/Interessierte Motiviertheit (fachspezifisch)	Frey et al., 2009	Im Deutschunterricht möchte ich gern mehr über manche Themen erfahren.
	Einstellung zum Fach (fachspezifisch)	Wagner et al., 2009	Mathematik macht mir Spaß.
	Allgemeine Schulzufriedenheit	Kunter et al., 2002	Ich fühle mich in unserer Schule gut aufgehoben.
	Fachbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept (fachspezifisch)	Wagner et al., 2009	Für Mathematik habe ich einfach keine Begabung
	soziodemografische Daten	Frey et al., 2009	
Kovariaten	SES	Frey et al., 2009	
	nonverbale Fähigkeiten (KFT – N2)	Heller & Perleth, 2000	

Tab. 12.2: Übersicht über Skalen des Schülerfragebogens

Die Schülerinnen und Schüler wurden sehr ausführlich zur Unterrichtsgestaltung und –qualität des Mathematik- und Deutschunterrichts gefragt. Um die zeitliche Belastung für die Lernenden gering zu halten, wurden die fachspezifischen Skalen (Unterrichtsgestaltung/Unterrichtsqualität, Einstellung zum Fach, Motivation, fachbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept) mittels rotierter Testhefte (zwei Hefte) erhoben: Je Klasse beantwortete etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler fachspezifische Items zum Deutschunterricht, die anderen Lernenden fachspezifische Items zum Mathematikunterricht. Mit wenigen Ausnahmen waren die meisten Items auf einer Likertskala von ‚1‘ (stimmt gar nicht) bis ‚4‘ (stimmt genau) zu beantworten.

Der Schülerfragebogen wurde vor dem ersten Messzeitpunkt in einer Stichprobe von $N = 6$ Schulen bei insgesamt $N = 298$ teilnehmenden Schülerinnen und Schülern pilotiert. Die Konsistenz der Skalen wurde mittels explorativer Faktorenanalysen überprüft. Skalen, bzgl. derer sich Hinweise für eine Abweichung von der theoretischen Faktorenstruktur zeigten, wurden aus der weiteren Datenerhebung ausgeschlossen.

Lehrerfragebogen

Die Skalen des Lehrerfragebogens erfassen vor allem den dritten Bereich des theoretischen Modells (Schulentwicklung/Schulqualität). Mit wenigen Ausnahmen waren auch hier die meisten Items auf einer Likertskala von ,1' (stimmt gar nicht) bis ,4' (stimmt genau) zu beantworten. Der Lehrerfragebogen umfasst die folgenden Skalen.

Dimension	Konstrukt	Quelle	Beispielitem
Rahmenbedingungen von Unterricht auf Schulebene	Innovationsbereitschaft des Kollegiums	Institut für Schulentwicklungsforschung, 2008	Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.
	Einstellung zu leistungsheterogenen Lerngruppen – Mehrwert für Schüler/innen	Gebauer & McElvany, 2013	Schülerinnen und Schüler profitieren durch Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung.
	Einstellung zu leistungsheterogenen Lerngruppen – Einstellung zu Kosten	Gebauer & McElvany, 2013	Die leistungsbezogene Heterogenität in unseren Schulklassen erschwert das Ziel einer optimalen Förderung der Lernenden.
	Einstellung zu leistungsheterogenen Lerngruppen – Negative Emotionen	Gebauer & McElvany, 2013	Im Hinblick auf das Unterrichten von leistungsheterogenen Klassen habe ich hinsichtlich der adäquaten Berücksichtigung leistungsbezogener Differenzen innerhalb meines Unterrichts Bedenken.
	Einstellung zu leistungsheterogenen Lerngruppen – Intrinsische Motivation	Gebauer & McElvany, 2013	Die leistungsbezogene Heterogenität in unseren Schulklassen empfinde ich als eine Bereicherung meines beruflichen Alltags.
	Einstellung zu leistungsheterogenen Lerngruppen – Wahrgenommene Kompetenz	Gebauer & McElvany, 2013	Im Hinblick auf das Unterrichten von leistungsheterogenen Klassen bin ich ziemlich gut darin, den Unterricht entsprechend der leistungsbezogenen Unterschiede meiner Schülerinnen und Schüler zu gestalten.
	Kooperationsformen – Austausch	Fussangel, 2008	Ich tausche mit meinen Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien aus.
	Kooperationsformen – Gemeinsame Arbeitsorganisation	Fussangel, 2008	Mit meinen Kolleginnen und Kollegen erstelle ich gemeinsam Arbeitsblätter.
	Kooperationsformen – Kokonstruktion und Reflexion	Fussangel, 2008	Meine Kolleginnen und Kollegen und ich unterstützen uns gegenseitig bei der Korrektur von Tests und Klausuren.
	Kommunikation im Kollegium	Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich, 2007	Ich bin zufrieden mit dem an meiner Schule herrschenden Betriebsklima.
	Konsens im Kollegium	Kunter et al., 2002	In unserer Schule gibt es ein gemeinsames „Wir-Gefühl“.
	Leitung der Schule	Institut für Schulentwicklungsforschung, 2008	Die Schulleiterin/der Schulleiter versteht es, kritische Situationen und Probleme zu antizipieren und durch sachgerechte Entscheidungen zu entschärfen.
	Unterrichtsbezogene Führung	Institut für Schulentwicklungsforschung, 2008	Die Schulleiterin/der Schulleiter spricht mit Lehrkräften häufig über die Qualität des Unterrichts.
	Berufszufriedenheit	Baumert et al., 2008	Wenn ich noch einmal könnte, würde ich sofort wieder Lehrerin/Lehrer werden.

	Erschöpfung und Depression	Baumert et al., 2008	Ich fühle mich in der Schule oft erschöpft.
Kovariaten	Geschlecht		
	Alter		
	Selbstwirksamkeit	Baumert et al., 2008	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
	Lehramtszugang		
	Unterrichtsjahre		
	Fächerkombination		
	Beschäftigungsumfang		

Tab. 12.3: Übersicht über Skalen des Lehrerfragebogens

Sowohl der Schüler- als auch der Lehrerfragebogen wurden an Gemeinschaftsschulen wie Nicht-Gemeinschaftsschulen unverändert eingesetzt. Die Rahmenbedingungen einer Schule wie Größe, Schülerzusammensetzung, Zusammensetzung des Lehrerkollegiums etc. wurden durch eine schriftliche Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter erhoben.

12.5 Durchführung der Datenerhebung

Zeit- und Arbeitsplan

Die Datenerhebungen werden zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt: Im Frühjahr/Sommer 2014 und im Frühjahr/Sommer 2015. Der erste Messzeitpunkt fand vom 07. April 2014 bis zum 21. Juli 2014 statt.

Jahr		2013				2014				2015				2016	
Quartal		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Design und Instrumente		x	x	x	x										
Pilotierung				x	x										
MZP 1	Vorbereitung			x	x	x									
	Datenerhebung						x								
	Datenanalyse und –auswertung							x	X						
MZP 2	Vorbereitung							x	X	x					
	Datenerhebung										x				
	Datenanalyse und –auswertung											x	x		
Gesamtauswertung														x	
Dokumentation													x	x	x

Tab. 12.4: Zeit- und Arbeitsplan Teilprojekt 2

Lehrer- und Schulleitungsbefragung

Die Lehrkräfte sowie die Schulleitungen wurden mit Papierfragebögen befragt, deren Beantwortung für die Lehrkräfte ca. 20 Minuten Zeit in Anspruch nahm. Die Fragebögen wurden postalisch an die Schulen versandt. Zum Befragungstermin der Schülerinnen und Schüler wurden die ausgefüllten Lehrerfragebögen sowie der Bogen für die Schulleitung mitgenommen.

Schülerbefragung

Zum ersten Messzeitpunkt wurden nach Möglichkeit alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 einer Schule befragt. Für den zweiten Messzeitpunkt (Frühjahr 2015) ist eine Befragung derselben Schülerinnen und Schüler geplant.

Die papierbasierte Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde von geschulten Testleitern des Projektteams als Klassenzimmerbefragung durchgeführt und dauerte ca. 60 Minuten. Sie fand jeweils nach terminlicher Absprache mit den Schulleiterinnen und Schulleitern im Laufe des Schultages (Vor- oder Nachmittag) statt. Um die Qualität der Daten zu steigern und ihre Vergleichbarkeit zu sichern, wurde eine größtmögliche Objektivität der Durchführung angestrebt, indem die Erklärungen für das Ausfüllen des Fragebogens seitens der Forschungsgruppe weitestgehend standardisiert und allen Mitarbeitenden in einer mehrstündigen Schulung ausführlich und detailliert erläutert wurden. Nach der Erklärung des Vorgehens und der Relevanz der Teilnahme der Lernenden an der Befragung, lasen die Mitarbeitenden den Fragebogen vor, um eine Konfundierung der Ergebnisse durch die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu minimieren. Zudem standen die Mitarbeitenden für individuelle Rückfragen seitens der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung.

12.6 Aufarbeitung der Daten und Rücklaufquoten

Die Erhebungen des Teilprojekts 2 stellen Paper-Pencil Erfassungen dar. Die Fragebögen wurden projektintern maschinell erfasst und digitalisiert.

Mit diesen Daten wurden zunächst gängige Verfahren des Data-Cleanings zur Vermeidung von Artefakten durchgeführt. Es folgte die Erstellung eines Skalenhandbuchs, das für alle psycho-sozialen Skalen Angaben zu deskriptiven Merkmalen der Einzelitems bzw. Summenscores listet und Aussagen über die interne Konsistenz und Verteilung der Variablen sowie die Ergebnisse konfirmatorischer Faktorenanalysen enthält.

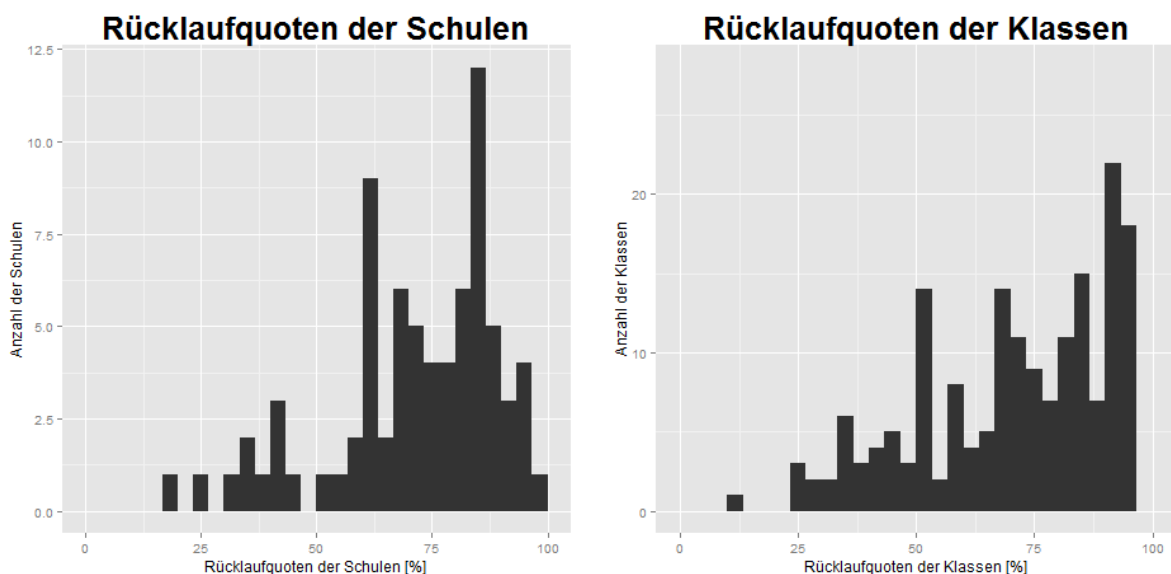


Abb. 12.2: Rücklaufquoten in den Schulen bzw. Klassen

Die nach oben beschriebenen Verfahren gezogene Stichprobe enthält theoretisch $N_{\text{theo}} = 4.279$ Schülerinnen und Schüler. Aufgrund fehlender Teilnahmeerlaubnis, Krankheit am Erhebungstag etc. liegen für Welle 1 $N = 3.200$ Datensätze vor. Dies entspricht einer prozentualen Rücklaufquote von insgesamt 74,8 Prozent. Die Verteilung der Rücklaufquoten in den Schulen bzw. Klassen sind Abbildung 12.2 zu entnehmen.

12.7 Literatur

- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand & M. Yi-Miau, T. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: MPI.
- Bergmann, K. & Rollett, W. (2008). Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztagschulen. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 291-301). Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O. (2004). *Schulische Belastung und Beanspruchung: eine Untersuchung von Schülern und Lehrern am Gymnasium*. Münster: Waxmann.
- Chi, M. T. H., Siler, S. A. & Jeong, H. (2004). Can Tutors Monitor Students' Understanding Accurately? *Cognition and Instruction*, 22(3), 363-387.
- Chiu, M. M. & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321-336.
- deCharms, R. (1979). *Motivation in der Klasse*. München: Moderne Verlag.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (3. print.). New York: Plenum.
- Dieckmann, K., Höhmann, K. & Tillmann, K. (2007). Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 164-185). Weinheim: Juventa.
- Ertl, H. & Kremer, H.-H. (2005). *Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufs begleitende Lernprozesse bei Lehrkräften*. Verfügbar unter URL: http://www.bwpat.de/spezial2/ertl_kremer.shtml [26.06.2014].
- Frenzel, A., Götz, T. & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205-231). Berlin u. Heidelberg: Springer.
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (Hrsg.) (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Verfügbar unter URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf> [14.05.2014]
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 51-67.
- Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2013). *Erfassung der Einstellung von angehenden Lehrenden bezogen auf heterogene Lerngruppen: Skalendokumentation*. Dortmund.
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 531-553.
- Hartinger, A. & Hawelka, B. (2005). Öffnung und Strukturierung von Unterricht: Widerspruch oder Ergänzung? *Die Deutsche Schule*, 97(3), 329-341.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000): *KFT 4-12 + R: Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen. Revision*. Göttingen: Beltz
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(2-3), 77-86.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S. & Harris, S. G. (2007). Readiness for Organizational Change: The Systematic Development of a Scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 232-255.

- Holtappels, H. G. & Voss, A. (2008). Schulqualität. In H. G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (S. 62-76). Münster: Waxmann.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (2008). *Skaldokumentation der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW“*. Dortmund.
- Iverson, R. D. (1996). Employee acceptance of organizational change: the role of organizational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 7(1), 122-149.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projektes „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127-146) Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 127-151.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. (2005). *Formative assessment in Classrooms: A review of the empirical German literature*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/ceri/34488377.pdf> [14.01.2014].
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U. & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 26-37.
- Krammer, K. (2009). Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A. & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 502-520.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: MPI.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and instruction*, 19 (6), 527-537.
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 34(3), 156-166.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 263-285.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Mahwah: Erlbaum.
- Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 9(3-4), 139-151.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung: Theorieentwicklungen u. empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. - 10. Klassenstufe*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Pekrun, R., vom Hofe, R., Blum, W., Götz, T., Wartha, S. & Jullien, S. (2006). Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik (PALMA). Entwicklungsverläufe, Schülervoraussetzungen und Kontextbedingungen von Mathematikleistungen in der Sekundarstufe I. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 21-53). Münster: Waxmann.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht: Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Münster: Waxmann.

- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, L. (2005). Befragungsinstrumente. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2010). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rheinberg, F. & Krug, J. S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag: psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (3., korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55.
- Senkbeil, M. (2006). Die Bedeutung schulischer Faktoren für die Kompetenzentwicklung in Mathematik und Naturwissenschaften. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahrs* (S. 277-308). Münster: Waxmann.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151-177). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprozessen beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279-290). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.
- Tarnai, C. (2010). Erziehungsziele. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 168-176). Weinheim: Beltz.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analysis Review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Wagner, W., Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International: Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Weeks, W. A., Roberts, J., Chonko, L. B. & Jones, E. (2004). Organizational readiness for change, individual fear of change, and sales manager performance: An empirical investigation. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 24(1), 7-17.
- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehung und die Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 31-52). Münster: Waxmann.

Teilprojekt 3: Sozialraumanalyse

13. Sozialraumanalyse

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

13.1 Problemstellung

Erfahrungen mit der Einführung neuer Schulformen – wie der Implementation der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg (vgl. Kapitel 3) – zeigen, dass den regionalen Bildungsverhältnissen große Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte (Immerfall, 2010; Wiechmann, 2011; Bleckman & Schmid, 2013). Die räumliche Verteilung von Bildungseinrichtungen beeinflusst schulische Unterstützungssysteme (Kemper & Weishaupt, 2011; Helbig, 2010, Becker & Schulze, 2013) und die Konkurrenz unterschiedlicher Schulen und -formen und deren Akzeptanz oder Ablehnung durch die Eltern (Ditton, 2009; Emmerich, 2010; Zymek, 2010). Das Teilprojekt 3A in WissGem zur Sozialraumanalyse soll deshalb sozialräumlich förderliche bzw. hinderliche Einflussgrößen identifizieren: Unter welchen Bedingungen können sich Gemeinschaftsschulen (GMS) erfolgreich als regional neues Schulangebot etablieren? Folgende Fragen sollen im Einzelnen untersucht werden:

1. Wie sehr beeinflusst die Entfernung zu Konkurrenzschulen (Realschule, Gymnasium) den Erfolg einer Gemeinschaftsschule?
2. Haben schulisches Angebot und lokale Vernetzungsstrukturen einen Einfluss?
3. Wirkt sich die Reputation der jeweiligen Gemeinschaftsschule vor Ort aus?
4. Lassen sich Unterschiede nachweisen, wenn das Kollegium die Idee der Gemeinschaftsschule besonders engagiert nach außen vertritt?

Die ersten beiden Fragen zielen auf Faktoren, die sich dem einzelschulischen Einfluss weitgehend entziehen. Erkenntnisse über ihre Bedeutung könnten jedoch einen wichtigen Hinweis für die zukünftige Schulentwicklungsplanung liefern. Die dritte und vierte Frage hingegen umfassen Faktoren, welche unmittelbar von der Schule selbst gesteuert oder beeinflusst werden können. Nicht nur bekannte Profilierungsmerkmale wie das schulische Angebot (Kühn, 2013), sondern auch das Wirken des gesamten Kollegiums sowie aktuelle Medien sollen hier im Fokus stehen. Da die Gemeinschaftsschule als gänzlich neue Schulform einem beträchtlichen Teil der Bevölkerung in ihren pädagogischen und didaktischen Neuerungen weitgehend unbekannt sein dürfte, sind gerade diese Punkte von großer Bedeutung.

Diese Fragestellungen finden sich im Kontextteil der Modellierung des Gesamtprojektes WissGem (siehe Abbildung 1 in Kapitel 1) nahtlos wieder: Schulangebot, Schulwahlverhalten und Sozialraumstruktur werden in ihrer kommunalen und regionalen Vernetzung als eigenständige Ebene analysiert.

13.2 Forschungsstand und Erhebungsmethoden

Die so umgrenzte Fragestellung bedarf (a) eines quantifizierbaren Begriffs von „Erfolg“ und muss (b) zentrale Wettbewerbsbedingungen des regionalen Schulangebots modellieren.

(a) Der quantitativen Natur des Teilprojekts angemessen, definieren wir den Begriff „Erfolg der Gemeinschaftsschule“ sehr eng: „Erfolg“ wird definiert durch:

(1) Anmeldezahlen und ihre Entwicklung relativ zur regionalen Jahrgangs- und Übertrittspopulation. Diese erste Operationalisierung beruht auf einer einfachen Überlegungen: Anmeldezahlen entscheiden unmittelbar über den Fortbestand einer Gemeinschafts- sowie ihrer Konkurrenzschulen;

(2) Die zweite Operationalisierung nimmt die Leistungsheterogenität der Schülerschaft (gemessen an den Grundschulempfehlungen) in das Blickfeld, denn der Grundgedanke des Konzeptes der Gemeinschaftsschule ist, dass eine heterogene Schülerschaft besseres Lernen ermöglicht (vgl. versch. Kapitel in Bohl & Meissner, 2013); ferner beansprucht die Gemeinschaftsschule, sich zu einer übergreifenden Schule für Alle zu entwickeln (ebd.).

Der so definierte „Erfolg“ stellt die abhängige Variable in unseren Modell dar. Zur seiner Berechnung werden noch Daten des Statistischen Landesamtes benötigt. Wir sind uns bewusst, dass diese Operationalisierung sehr eng gefasst ist und sich in ihr der Erfolg oder Misserfolg der Gemeinschaftsschule keineswegs erschöpft. Zu weiteren Erfolgskriterien gehören auch das Schulklima, die Gemeinschaftsorientierung oder die Lernmotivation, um nur einige wenige Dimensionen zu nennen. Wir können an dieser Stelle allerdings auf andere Teilprojekte, z.B. Teilprojekt 2, verweisen.

(b) Gemeinschaftsschulen werden schrittweise eingeführt. Der neue Akteur Gemeinschaftsschule wird additiv zum bestehenden dreigliedrigen Schulsystem hinzugefügt und steht damit in direkter Konkurrenz zu den bisherigen Schulformen (vgl. Kapitel 3). Dies bedeutet eine zusätzliche Wahlmöglichkeit für die Eltern beim Übergang ihrer Kinder in die Sekundarstufe, zumal die vorhandenen Schulen zunächst Bestandsschutz genießen⁷.

Die bisherige Forschung zu Schulentwicklungsprozessen belegt den vorgängigen Einfluss regionaler Schulangebotsstrukturen. Das gilt angebots- wie nachfrageseitig. *Angebotsseitig* wird elterliches Entscheidungsverhalten bei der Wahl zwischen Einzelschulen stark – wenn auch sozialstatusabhängig – von der Entfernung zur nächsten Schule beeinflusst (Clausen, 2006, 2007; Ditton, 2009; Schuchart et al., 2012; Denzler & Wolter, 2013). Wir haben deshalb die Entfernung der alternativen Schulformen von der jeweiligen Gemeinschaftsschule zu berücksichtigen, wobei sich eine Entfernung von etwa 30 min vom Elternhaus als Grenze erwies (Sixt, 2013).

Verwendet man an dieser Stelle die Luftlinie als Maß der Entfernung, so würde dies eine Ausblendung der örtlichen Gegebenheiten mit sich führen. Aus diesem Grund haben wir Straßenkilometer herangezogen. Für unsere Untersuchung wurden im ersten Schritt die Entfernungen von 128 Gemeinschaftsschulen mit insgesamt 1.117 Realschulen und Gymnasien ermittelt. Hierzu wurde einerseits auf die Geodaten und andererseits auf die Routenberechnung von „Google-Maps“, des US-amerikanischen Unternehmens Google zurückgegriffen. Mittels eines dazu entwickelten Programms war es möglich, die 134.418 Entfernungen als Straßenkilometer automatisiert zu errechnen. Diese wurden anschließend in vier Kategorien (0km-2km; 2km-5km; 5km-10km; 10km-20km) geclustert.

Neben dem lokalen Konkurrenzangebot gilt es aber auch *nachfrageseitige* Faktoren zu beachten. Dies meint Einflussfaktoren, die die Schule selbst beeinflussen kann, um für die Eltern attraktiv zu sein. Dazu zählen ihre Reputation, das schulische Angebot und der Bekanntheitsgrad. Allerdings gibt es in Deutschland bislang kaum empirische Evidenz zur Wirksamkeit einzelschulischer Profilierung (Makles & Schneider, 2012; Kühn, 2013). Dieses Forschungsdefizit gilt ganz besonders hinsichtlich des Einflusses der Reputation auf die Schulwahl zwischen Einzelschulen. Hier liegen vor allem Befunde aus Ländern vor, die durch eine größere Schulwahl – zumeist in einem Einheitsschulsystem – gekennzeichnet sind (Ball et al., 2013; Kosunen, 2013). Solche Befunde sind aber nicht unmittelbar übertragbar, da in Deutschland eher die Wahl zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen im Vordergrund stand. Die Reputation deutscher Schulen in der Sekundarstufe I ist somit stark von der Schulart bestimmt (Knigge & Hannover, 2011; Liebenwein et al., 2013; Treutlein & Schöler, 2013, S. 160ff.). Wir haben deshalb eine Pilotstudie durchgeführt, um aussagekräftige Indikatoren für die landesweite Befragung zu testen.

⁷ Dies gilt nicht für den Fall, dass die Anmeldungen in der Folge zweier Jahre die Zahl 16 in der Eingangsklasse unterschreiten.

Hierzu wurde zunächst ein Pretest mit offenem Antwortformat durchgeführt. Probanden sollten Faktoren nennen, welche zum guten beziehungsweise schlechten Ruf von Schulen beitragen. Anhand dieser Ergebnisse wurde anschließend der Fragebogen zur Pilotierung erstellt. Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern wurden dabei gebeten zu bewerten, wie stark diese einzelnen Faktoren den guten beziehungsweise schlechten Ruf von Schulen beeinflussen und den späteren Schulformwunsch, welchen Sie für ihre Kinder haben, anzugeben. Der Fragebogen wurde im Raum Rastatt sowie im Ostalbkreis an insgesamt sechs Kindergärten und drei Grundschulen verteilt (N= 94).

In den Abbildungen 1 und 2 sind die Ergebnisse der Faktorenbewertung graphisch dargestellt. Die Angabe der Eltern zum späteren Schulformwunsch für ihre Kinder soll die Trennung von schulartspezifischer Reputation und der Reputation der Einzelschule ermöglichen. Mittels eines nicht parametrischen Tests (Kruskal-Wallis-Test) können signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der Eltern sichtbar gemacht werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Eltern mit gymnasialem Schulformwunsch dem Faktor „Schule ohne Gewalt und Mobbing“ einen deutlich höheren Stellenwert beimessen als die übrigen Eltern. Dies führt zu der Annahme, dass bei diesem Faktor sich die Reputation der Schulform mit dem der Einzelschule vermischt und er daher für die Erfassung der Reputation einer Einzelschule ungeeignet ist. Anhand einer Faktorenanalyse sowie einer Reliabilitätsanalyse wird aus den Ergebnissen ein deutlich gekürzter Fragebogen entstehen, welcher zur Erhebung der örtlichen Reputation aller Gemeinschaftsschulen beziehungsweise deren vorgängigen Schulformen, auf denen sie aufrufen, aus der ersten und zweiten Tranche dienen soll.



Abbildung 13.1: Mittelwerte zum guten Ruf einer Schule (Quelle: Eigene Pilotstudie; n=94; Skalierung der y-Achse: 0=trägt nicht zum Ruf bei; 1=trägt weniger zum Ruf; 2=trägt zum Ruf bei).

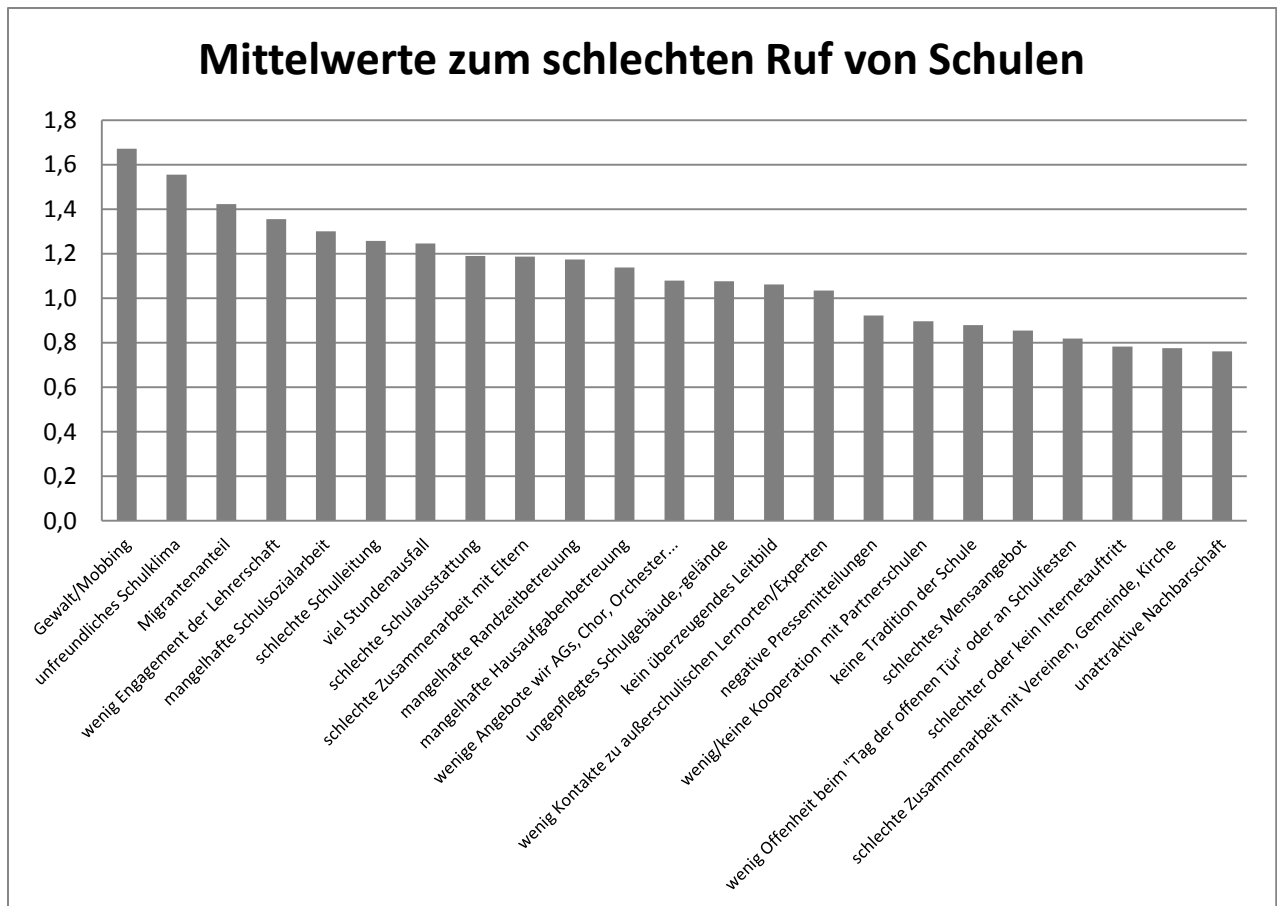


Abbildung 13.2: Mittelwerte zum schlechten Ruf einer Schule (Quelle: Eigene Pilotstudie; n=94; Skalierung der y-Achse: 0=trägt nicht zum Ruf bei; 1=trägt weniger zum Ruf; 2=trägt zum Ruf bei).

Reputation der Schule⁸ und „Ruf der Schule“ sollten auch von den curricularen Angeboten⁹ positiv beeinflusst werden, jedenfalls sofern es auf der Homepage gut sichtbar bzw. der Öffentlichkeit auf andere Weise bekannt ist. Wenn inner- und außerschulischen Angebote teilweise in lokaler Kooperation erbracht werden, sollte dies zum Bekanntheitsgrad der Gemeinschaftsschule in der lokalen Öffentlichkeit beitragen.

Stellvertretend für diesen Einflussfaktor analysieren wir die Schulhomepages. Schulhomepages sind für die Schulen im Hinblick auf die Außenwirkung von zunehmender Bedeutung (Hagemann, 2003). Sie werden daher in Anlehnung an den Schulhomepagevergleich des Pädagogischen Institutes Tirol (Wieser, 2006) hinsichtlich ihrer Benutzerfreundlichkeit, ihres formalen Inhalts sowie der technischen Realisierung untersucht. Auch das curriculare und außercurriculare Angebot wird auf Grundlage eines im Projekt erarbeiteten Bewertungsrasters geprüft.

Ein letzter, im Teilprojekt untersuchter Einflussfaktor bezieht das Lehrerkollegium mit ein. Die mit der Gemeinschaftsschule anstrebten Veränderungen der Lehr- und Unterrichtskultur stellen beträchtliche Anforderungen an den Lehrkörper dar. Man wird nicht davon ausgehen können, dass sich die notwendigen Umstellungen ohne organisatorische und inhaltliche Friktionen vollziehen. Es wird daher auch zu berücksichtigen sein, in welchem Maße die Idee und das Konzept der Gemeinschaftsschule (Heymann, 2013) vom Kollegium der jeweiligen Gemeinschaftsschulen in die Öffentlichkeit transportiert werden.

⁸ Zu unserem Erhebungszeitpunkt bestehen die Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche seit rund zwei Jahren. Der Ruf der Vorgängerschulen, aus der die Gemeinschaftsschulen gebildet wurden, sollte sich daher noch auswirken. Eine genauere, wenngleich regional beschränkte Analyse zu den Motiven der Schulwahl ist im Teilprojekt 3b vorgesehen.

⁹ In Zusammenarbeit mit dem Teilprojekt 2 ist zusätzlich eine genauere Erhebung zum schulischen Angebotsspektrum und zur Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern vorgesehen.

Ein pilotierter Fragebogen stellt das Messinstrument dieser Variablen dar. Er ist Bestandteil der Vollerhebung der Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche durch Teilprojekt 2. In Abhängigkeit dieser Ergebnisse soll dann ab Oktober 2014 die Befragung der Gemeinschaftsschulen der zweiten Tranche erfolgen.

Schließlich gilt es noch Regionalmerkmale, welche die Schulwahl beeinflussen könnten (Ditton, 2009; Sixt, 2013), als Kovariablen zu berücksichtigen. Dazu könnten die Jugendarbeitslosenquote, die Arbeitslosenquote, die SGB II-Quote, die Quote der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie Indikatoren der wirtschaftlichen Lage und des Bildungsstandes zählen. Diese wurden auf Gemeindeebene erhoben und dem Datensatz der Gemeinschaftsschulen zugespielt.

	2013		2014			2015			2016	
Tätigkeit / Quartal	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1
Erstellung eines Datensatzes der GMS 1. und 2. Tranche mit allen Kovariablen	x	x	x	x						
Berechnung der Entfernungen		x								
Bewertung der und durch die Schulhomepages		x	x	x	x					
Pilotstudie zum Ruf von Schulen	x	x								
Erhebung des örtlichen Rufs				x	x	x	x			
Pilotierung des Schulleiter und Lehrerfragebogens	x	x								
Erhebung in den GMS der 1. Tranche		x	x	x		x				
Erhebung in den GMS der 2. Tranche					x	x	x			
Auswertung der Daten							x	x	x	
Abschlussbericht									x	x

Tab. 13.1: Arbeits- und Zeitplan

13.3 Erste Ergebnisse: Regionale Verteilung der GMS

Da die Anmeldezahlen und Übergangsempfehlungen noch nicht vollständig vorliegen, sind bisher nur Aussagen zur regionalen Verteilung möglich. Bereits ein erster Blick auf die Verteilung der Gemeinschaftsschulen (vgl. Abb. 1) zeigt, dass die neue Schulform keineswegs gleichmäßig im Land eingerichtet wird. In der ersten Tranche verteilen sich die 41 öffentlichen Gemeinschaftsschulen auf 24 Land- und Stadtkreise. Die 87 neuen öffentlichen Gemeinschaftsschulen der zweiten Tranche auf 32 Land- und Stadtkreise. Insgesamt sind alle öffentlichen Gemeinschaftsschulen der ersten und zweiten Tranche auf 37 der 44 Land- und Stadtkreise verteilt. Eine genaue Auflistung ist in der Tabelle 13.4 im Anhang zu finden.

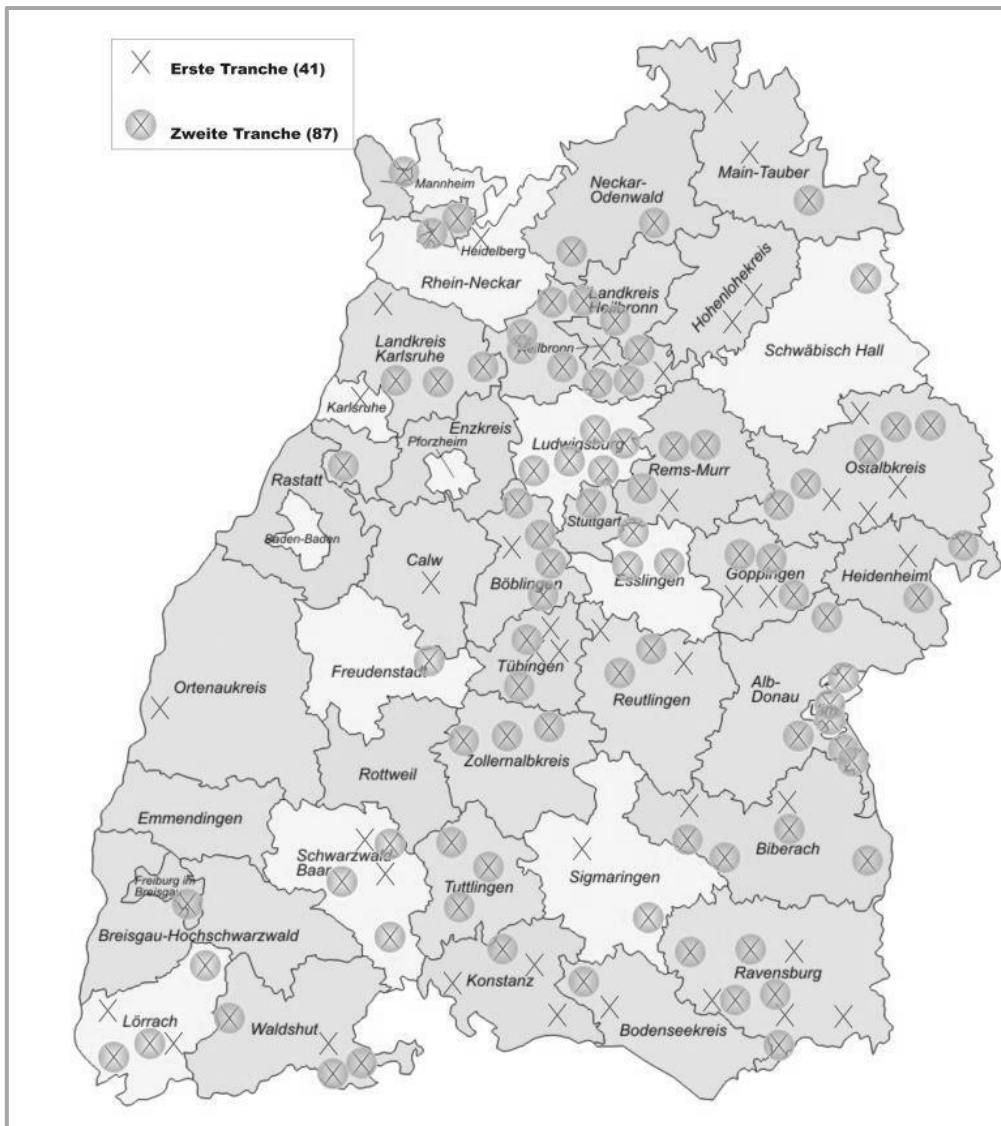


Abbildung 13.3: Verteilung der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (Quelle: Baden-Württembergkarte: <http://d-maps.com>; Eigene Bearbeitung)

Baden-Württemberg weist sehr unterschiedliche Siedlungstypen auf. Diese sind durch das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung auf Gemeindeebene in drei Kategorien eingeteilt: ländlich, teilweise städtisch und überwiegend städtisch (vgl. auch Kapitel 2). Im Hinblick auf dieses Kriterium wurde die Verteilung der Gemeinschaftsschulen im Land näher betrachtet (Tabelle 2). Während die Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche relativ gleichmäßig auf städtische und ländliche Gemeinden verteilt sind, ist der bei der zweiten Tranche eine Verschiebung zu Gunsten der ländlichen Regionen zu beobachten.

Besiedlungstyp	1. Tranche	2. Tranche	Baden-Württemberg
ländlich	41,5%	60,9%	42,9%
teilweise städtisch	19,5%	18,4%	15,9%
überwiegend städtisch	39,0%	20,7%	41,3%

Tab.13.3: Verteilung der Gemeinschaftsschulen nach Siedlungstyp (Quelle: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung; Statistisches Landesamt; Eigene Berechnungen)

Wie zu Beginn formuliert, sind die Anmeldezahlen eines der definierten Erfolgskriterien. Für die erste Tranche liegen hier bereits die Anmeldezahlen vom Schuljahr 2012/2013 sowie vom Schuljahr 2013/2014 vor. Hieraus konnten erste Zuwachsraten errechnet werden. Diese sind in Abbildung 2 zu sehen.

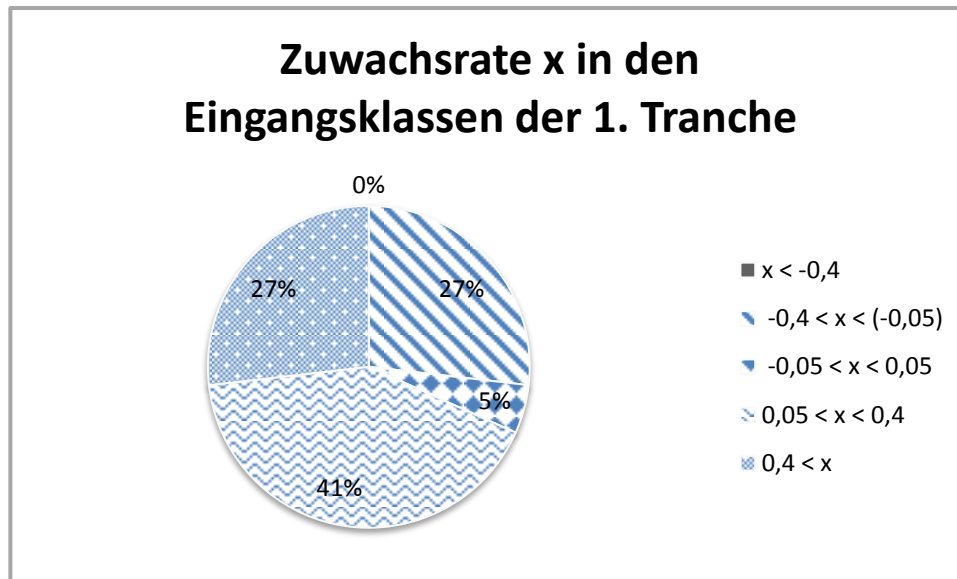


Abbildung 13.4: Zuwachsraten. Lesehilfe: Bspw. 27% der Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche konnten einen Zuwachs(x) vom Schuljahr 2012/2013 zum Schuljahr 2013/2014 in den Anmeldezahlen der Eingangsklasse zwischen 5 Prozent und 40 Prozent verbuchen (Quelle: Statistisches Landesamt; Eigene Berechnungen)

Auf Grund der Schülerzahlen lässt sich nun also folgende Bilanz vorab ziehen: Die Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche konnten innerhalb der ersten zwei Schuljahre überwiegend Zuwächse in ihren Schülerzahlen verbuchen. Bei 68 Prozent der Gemeinschaftsschulen stiegen die Anmeldezahlen vom ersten zum zweiten Schuljahr, bei 5 Prozent der Gemeinschaftsschulen blieb die Anmeldezahl ungefähr gleich und bei 27 Prozent der Schulen ging sie zurück. Dies weist vorab auf eine positive Resonanz der neuen Schulform zumindest in Teilen der Elternschaft hin. Detailliertere und stichhaltigere Ergebnisse sind aber erst nach der Auswertung aller Erfolgskriterien zu erwarten. Ob diese Auswertung allerdings stattfinden kann, muss wegen der restriktiven Datenfreigabe, namentlich zu Übertrittsempfehlungen, zunächst offen bleiben.

13.4 Literatur

- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (2013). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy* 11(1), 89-112.
- Becker, R. & Schulze, A. (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bleckmann, P. & Schmid V. (2012). *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T. & Meissner S. (Hrsg.) (2013). *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz.
- Clausen, M. (2007). *Einzelschulwahl. Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietenden*. Habilitationsschrift eingereicht an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim.
- Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(1), 69-90.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2013). Der Einfluss des lokalen Hochschulangebots auf die Studienwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(4), 683-706.
- Ditton, H.(2009). Schulwahlentscheidungen unter regionalen Bedingungen. In: C. Schuchart & O. Böhm-Kasper (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Regionale, sozialräumliche und institutionellen Bedingungen des Lehrens und Lernens* (S. 21-38).Münster: Waxmann.
- Emmerich, M., (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 355-375). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hagemann, C. (2003). Homepage-Ranking für Sonderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6, 247-249.
- Helbig, Marcel, (2010). Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 655-679.
- Heymann, H. W.(2013). Bildungstheoretische Grundlagen, Leitbild der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S. 31-45). Weinheim: Beltz.
- Immerfall, S. (2010). Der deutsche Bildungsföderalismus zwischen Aufbruch und Verflechtung - macht sich die „griechische Landschildkröte“ auf den Weg? In: von J. Blumenthal & S. Bröchler (Hrsg.), *Föderalismusreform in Deutschland. Bilanz und Perspektiven im internationalen Vergleich* (S. 197-15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kemper, T. & Weishaupt, H. (2011). Region und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 209-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knigge, M. and Hannover, B. (2011). Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology* 46(3),191-205.
- Kosunen, S. (2013) Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 11(3), 1-24.
- Kühn, S. M. (2013) Schulzeit als wirksames Profilierungsmerkmal? Einzelschulische Profilierung und elterliche Schulwahlstrategien im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 3(3), 235-252.
- Liebenwein, S., Barz, H. & Randoll, D.(2013). Schulwahl und Schulwahrnehmung. In S. Lieberwein, H. Barz & D. Randoll (Hrsg.), *Bildungserfahrungen an Montessorischulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen* (S. 69-87). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Makles, A. & Schneider, K. (2012). Freie Wahl der Grundschule: Wie entscheiden sich Eltern und welche Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation? *Die deutsche Schule*, 104(4), 332-346.
- Schuchart, C, Schneider, K., Weishaupt, H. & Riedel, A. (2012). Welchen Einfluss hat die Wohnumgebung auf die Grundschulwahl von Eltern? Analysen zur Bedeutung von kontextuellen und familiären Merkmalen. *Empirische Pädagogik*, 26(4), 506-534.
- Sixt, M. (2013). Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S.457- 482). Wiesbaden: Springer VS.
- Treutlein, A. & Schöler H. (2013). Kriterien zur Wahl der Einzelschule. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 169-196). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiechmann, J. (2011). Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. Die Umwandlung der Schullandschaft in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 119-139.
- Wieser, R. (2006). *Schulhomepages im Vergleich*. Pädagogisches Institut des Landes Tirol: Innsbruck.
- Zymek, B. (2010). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In: U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S.81-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anhang

Landkreise	Anzahl der GMS in 1. Tranche	Anzahl der GMS in 2. Tranche
Alb-Donau- Kreis	0	4
Baden-Baden, Stadtkreis	0	0
Biberach	2	4
Böblingen	2	4
Bodensee	1	1
Breisgau-Hochschwarzwald	0	0
Calw	1	0
Emmendingen	0	0
Enzkreis	0	0
Esslingen	0	3
Freiburg, Stadt	0	1
Freudenstadt	0	1
Göppingen	2	3
Heidelberg, Stadt	0	2
Heidenheim	1	2
Heilbronn	1	9
Heilbronn, Stadt	1	0
Hohenlohe	2	0
Karlsruhe, Stadt	1	1
Karlsruhe, Land	1	4
Konstanz	2	1
Lörrach	2	3
Ludwigsburg	0	5
Main- Tauber-Kreis	2	1
Mannheim	0	1
Neckar- Odenwald- Kreis	0	2
Ortenau	1	0
Ostalbkreis	4	5
Pforzheim	0	0
Rastatt	0	0
Ravensburg	4	5
Rems-Murr	1	3
Reutlingen	2	2
Rhein-Neckar	1	0
Rottweil	0	0
Schwäbisch Hall	0	1
Schwarzwald- Baar	2	3
Sigmaringen	1	1
Stuttgart	0	1
Tübingen	3	2
Tuttlingen	0	3
Ulm	0	3
Waldshut	1	3
Zollern-Alb- Kreis	0	3

Tab. 13.4 Quelle: Statistisches Landesamt

14. Schule als Lebensraum

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

14.1 Problemstellung

Mit der Einführung der Gemeinschaftsschule verändert sich nicht nur die Gestaltung von Unterrichtsprozessen, sondern das System Schule als Organisationseinheit und sozialer Raum unterliegt einem nachhaltigen Wandel. Insbesondere durch die Erweiterung des Schulangebotes durch längere Betreuungszeiten, Mittagessen, Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitaktivitäten wird der Schule sukzessive die „Alleinzuständigkeit“ nicht mehr nur für formale (schulische), sondern auch für non-formale und informelle Bildungsaufgaben zugetragen (vgl. Rauschenbach, 2009). Ein ganzheitliches Verständnis der Bildung von Kindern und Jugendlichen erfordert damit eine verstärkte Zusammenarbeit der Gemeinschaftsschule mit Eltern und mit Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe. Die Einbettung der Schule in ein aktives Netzwerk aus Partnern und bildungsrelevanten Akteuren ermöglicht eine Erweiterung der bisherigen Fokussierung auf formale Bildungsprozesse, hin zu einem „(...) Bildungsverständnis, das über formalen Qualifikationserwerb weit hinausgeht und auf die Integration von formalen und non-formalen Bildungsprozessen am Ort der Schule abzielt“ (Bauer, 2013, S. 161). Damit fällt der Schule die Aufgabe zu, sich stärker mit ihrem Umfeld zu vernetzen und ihr Selbstverständnis hin zu einem Akteur in einer lokalen Bildungslandschaft zu entwickeln. „Schulentwicklung ist in diesem Verständnis Bestandteil der Gestaltung einer lokalen Bildungslandschaft, zu der ebenso Einrichtungen und Angebote der Jugendhilfe, Kultureinrichtungen, Institutionen im Bereich der Gesundheitsförderung, des Sports, der Ausbildung und Arbeitsförderung gehören“ (Mack, 2009, S. 64). Auch auf internationaler Ebene lassen sich Konzepte finden, die dieser Vorstellung einer vernetzten Bildungslandschaft Rechnung tragen, so zum Beispiel das britische Modell der Extended Schools oder die Brede Schools in den Niederlanden (vgl. Baumheier & Warsewa, 2009, S. 23f.).

Der Anspruch auf Öffnung der Gemeinschaftsschule nach außen ist auch im Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes implementiert: Ein Merkmal der Gemeinschaftsschule soll demnach „(...) die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern in Gemeinde und Region (...)“¹⁰ sein. Diese Zusammenarbeit bezieht sich einerseits auf die Kooperation mit anderen pädagogischen Professionen, „(...) aber auch mit nicht pädagogischen Berufsgruppen“ (Bauer, 2013, S. 162).

In dieser Teilstudie wird von einem innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin der Sozialen Arbeit theoretisch und forschungsmethodologisch entwickelten Konzept der Sozialraumorientierung ausgegangen, das sich bereits in verschiedenen Feldern kommunaler Bildungspolitik bewährt hat (vgl. Kessl & Reutlinger, 2010). Schule als sozialer Raum wird in diesem Kontext als eine wirkmächtige Strukturvariable für (Lern-)Prozesse und für die Gestaltung einer Schulkultur verstanden. Dabei spielen die Verflechtungen der baulich-räumlichen Gegebenheiten der Schule als Teil eines Stadtteils ebenso eine Rolle wie administrative, organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen von Schule. Innerhalb dieses Sozialraumes Schule agieren Lehrkräfte, Kinder und Eltern mit ihren jeweiligen Handlungsspielräumen. Im Diskurs der Sozialraumorientierung spielt das Konzept der Aneignung eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Bildungslandschaften. Erst in der aktiven Aneignung der Menschen ihres sozialen Raumes entstehen nachhaltige Bildungsprozesse. Dieses Konzept „(...)“ begreift die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen aber auch Erwachsenen als eigentätige Auseinandersetzung mit der materiellen und symbolischen Kultur, die insbesondere für Kinder und Jugendliche räumlich vermittelt ist“

¹⁰ Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes abrufbar unter der Internetadresse http://www9.landtag-bw.de/WP15/Drucksachen/-1000/15_1466_d.pdf, S.12 [28.07.2014]

(Deinet & Reutlinger, 2004, S. 7). Schule wird unter diesen Bedingungen zum Lebens- und Lernraum, der angeeignet werden will.

Zusammenfassend konzentriert sich die zentrale Fragestellung dieser Teilstudie zur Entwicklung der Gemeinschaftsschule als Lebensraum auf die sozialräumliche Vernetzung der Schule mit ihrem jeweiligen Sozialraum, seinen Institutionen und Bildungsorten sowie ihrer Entwicklung als Lebenswelt und Lebensort der Kinder und Jugendlichen. Es wird damit davon ausgegangen, dass eine Einbettung der Schule in den Sozialraum und die damit einhergehende Akzeptanz durch die relevanten Akteure maßgeblich zu einer erfolgreichen Bildungsarbeit der Schule beitragen kann, welche ein bedeutender Faktor bei der Etablierung einer Gemeinschaftsschule ist. Darüber hinaus trägt die Vernetzung einer Schule innerhalb des Sozialraums dazu bei, Ressourcen zu bündeln und eine verzahnte Arbeit unterschiedlicher pädagogischer Professionen zu ermöglichen.

Schule als sozialer Raum und Teil eines sozialen Netzwerkes wird demnach in ihrer Rolle als Lebensraum verstanden und untersucht. Dabei ist sowohl die Innen- als auch die Außenperspektive von Bedeutung. Die Untersuchungen basieren auf der übergeordneten Fragestellung, welchen Einfluss die sozialräumliche Vernetzung der Gemeinschaftsschule auf ihren Erfolg als Schulmodell hat und wie sie diese gestaltet

Die Fragestellung wird in weitere Einzelfragen ausdifferenziert und anhand eines Multi-Methods-Designs bearbeitet, welches unter Abschnitt 14.3 dezidiert erläutert wird. Qualitative Erhebungen in Form mehrerer Einzelfallanalysen werden mit quantitativen Befragungen verschränkt, um so eine umfassende Analyse der sozialräumlichen Einbettung der Gemeinschaftsschule zu ermöglichen.

14.2 Forschungsstand

Empirische Forschungsergebnisse zur Sozialraumvernetzung von Schule liegen vor allem für den Bereich ganztags schulischer Bildungskonzepte vor (vgl. Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek, 2011; Fischer, Holtapfels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner, 2011). Da diese ganztags schulischen Konzepte in ihrer intentionalen Ausrichtung und organisatorischen Ausgestaltung in weiten Teilen Kongruenz zum Konzept der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg aufweisen, dienen diese Forschungsergebnisse als Grundlage für die Untersuchung der Einbettung der Gemeinschaftsschule in die lokale Bildungslandschaft.

Qualität und Quantität der Vernetzungen

Lipski & Kellermann kommen in einer Studie zur Gestaltung schulischer Netzwerke (2004) zu dem Ergebnis, dass allgemeinbildende Schulen zu 98 Prozent und somit in überwiegender Mehrheit innerhalb der Bildungslandschaft vernetzt sind (vgl. Lipski & Kellermann, 2004, S. 13). Für den Bereich der Ganztagschule kann für Vernetzungsaktivitäten inzwischen eine Regelmäßigkeit festgestellt werden (vgl. Arnoldt, 2011, S. 328). Obgleich sich die Kooperationen durch eine hohe Kontinuität auszeichnen, bestehen verbindliche Verträge nur bei rund der Hälfte der Kooperationen (vgl. Lipski & Kellermann, 2004, S. 13). Die Qualität dieser vernetzenden Aktivitäten an Ganztagschulen weist dabei aber eine enorme Spannweite auf und reicht von stundenweisen, ehrenamtlich erbrachten Tätigkeiten bis hin zu intensiven kooperierenden Aktivitäten mit pädagogischen Fachkräften auf (vgl. Bauer, 2013, S. 170).

Wahl der Kooperationspartner und Genese der Kooperationen

Die Wahl der Kooperationspartner steht der Studie von Lipski & Kellermann (2004) zufolge in engem Zusammenhang mit der jeweiligen Schulart. Die Autoren bezeichnen die Schulform (ein Komplex aus Schulart, Herkunftsmilieu der Lernenden und personeller Ausstattung) als „(...) zentrale Einflussgröße bei der Wahl der außerschulischen Kooperationspartner“ (Lipski & Kellermann, 2004, S. 18). Demnach zeichnen sich Ganztagschulen nicht nur vor allem durch ihre Kooperationsaktivitäten zu anderen Ganztagschulen aus, sondern sie zeigen

im Vergleich zu anderen Schularten wie Gymnasium, Real- und Hauptschule eine stärkere Tendenz mit schulunterstützenden Diensten zusammen zu arbeiten.

Koordinations- und Organisationskonzepte

Es ist anzunehmen, dass die Organisation des Ganztagsbetriebs in hohem Maße auch Aufgaben bezüglich der Koordination von Vernetzungen aller beteiligten Akteure in einer Ganztagschule beinhaltet. Die Koordination dieser Aufgaben übernimmt an Ganztagschulen zum überwiegenden Teil die Schulleitung selbst oder gestaltet diese in Zusammenarbeit mit Lehrern aus dem Kollegium (vgl. Steiner & Tillmann, 2011, S. 58f.).

Die konkrete Vor- und Nachbereitung (Planung und Reflexion) der Kooperationstätigkeiten von Lehrkräften und pädagogischem Personal findet an Ganztagschulen meist spontan „ad hoc“ in Pausen oder Freistunden statt (vgl. Dizinger, Fussnagel & Böhm-Kasper, 2011, S. 120).

Zufriedenheit der Akteure

Bezüglich der Zufriedenheit in Bezug auf die Kooperationspraxis an allgemeinbildenden Schulen wünschen sich bundesweit rund 25 Prozent der eingebundenen Akteure „(...) eine Intensivierung der Zusammenarbeit und eine bessere Planung und Abstimmung (...)“ (Behr-Heintze & Lipski, 2004, S. 14). Steiner & Tillmann kommen in ihrer Studie zum Schluss, dass Veränderungsbedarf seitens der Akteure an Ganztagschulen vor allem im organisatorischen Bereich verortet werden kann (2011, S. 54). Die kooperierende Zusammenarbeit mit pädagogischem Fachpersonal wird von den Lehrkräften an Ganztagschulen als entlastend beschrieben (vgl. Dizinger et al., 2011, S. 121f.). Nach Speck et al. sind häufig auslösende Faktoren für Kooperationsprobleme Informationsdefizite, unterschiedliche Wahrnehmungen und Erwartungen, Statusprobleme und Zuständigkeitskonflikte (vgl. Speck et al. 2011b, S. 11).

Der Sozialraum aus Perspektive der Lernenden

Den Sozialraum Schule aus der Sicht von Kindern beschreiben Fritsche, Rahn und Reutlinger (2011). Die Studie erklärt durch eine Sozialraumanalyse aus Kinderperspektive den Zusammenhang von Quartier und Schule, sowie die Bedeutung dieser Vernetzung für die Kinder. Durch die Analyse subjektiver Karten und Kinderaufsätze kommen die Autoren unter anderem zu dem Ergebnis, dass die materielle Ausstattung der Schule großen Einfluss auf die subjektive Bewertung des Freizeitwerts der Schule und somit ihre Bedeutung als Sozialraum für die Kinder hat (Fritsche et al., 2011). „Die Schule kann als Freizeitort auch komplett ausscheiden, wenn Schule und Freizeit Gegenkonstrukte sind, die sich auch räumlich nicht überschneiden“ (Fritsche et al., 2011, S. 111).

Brümmer, Rollett & Fischer (2011) untersuchten die Angebote des Ganztags aus Sicht der Lernenden. Diese bewerteten die Qualität der Ganztagsangebote mit zunehmendem Alter tendenziell kritisch. In der Untersuchung wird die These aufgestellt, dass die Angebote für ältere Schülerinnen und Schüler – aufgrund nur unzureichend ausgeschöpfter Möglichkeiten zur Einbindung der spezifischen Bedürfnisse dieser Altersgruppe – zunehmend an Attraktivität verlieren (Brümmer et al., 2011, S. 184).

Vernetzung im ländlichen Raum

Vor allem in ländlich geprägten Strukturen zeichnet sich nach Speck et al. (2011b) eine Bildungsbenachteiligung gegenüber städtischen Räumen ab, weshalb hier die Vernetzung von Schule mit dem Sozialraum eine besondere Bedeutung gewinnt (Speck et al., 2011b, S. 15). Die Autoren sehen in Bezug auf die Ganztagschule im ländlichen Raum vor allem den meist weiten Einzugsbereich als hemmenden Faktor bei der Etablierung von Kooperationen an (vgl. Speck et al., 2011b, S. 15). Im Rahmen der Interviewstudie „Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume und ganztägige Bildung“ stellen Dieminger & Wiezorek (2011) in diesem Zusammenhang auch den Aspekt der erschwerten Akquise von Personal in ländlichen Räumen dar. Dieser begründet sich vor allem auf infrastrukturellen Schwierigkeiten, die durch fehlende finanzielle Mittel und unzureichende Mobilität noch verschärft werden würden (vgl. Dieminger & Wiezorek, 2011, S.18ff.).

Zusammenarbeit mit Eltern

Familien als wesentliche Orte informeller Bildungsprozesse (Richter et al. 2008, S. 49) sollen durch institutionalisierte Ganztagesbildung mit anderen gesellschaftlichen Bildungsorten (Schule und Jugendhilfe) zusammengeführt und vernetzt werden (BMFSFJ, 2005) um Kindern und Jugendlichen neue Möglichkeitsräume in ihrer individuellen Entwicklung zu eröffnen.

Die ganztägige Betreuung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Züchner, 2011, S. 296; Börner et al. 2010, S. 159). Börner et al. (2010, S. 203-204) und Züchner (2007) konnten nachweisen, dass Eltern die Ganztagesbetreuung als große Unterstützung erleben und vor allem der Entfall von Hausaufgaben bzw. deren Erledigung in der Schule ein positives Familienklima unterstützt.

Viele Studien machen deutlich, dass Schulerfolg und familiäre Herkunft eng verwoben sind (z.B. Baumert, 2006). Aber nicht nur Leistung und Schulerfolg hängen mit dem Milieu der Herkunftsfamilie zusammen. Angebote am Nachmittag werden (in der offenen Ganztagesgrundschule in Nordrhein-Westfalen) tendenziell häufiger von Kindern aus Familien mit höheren Bildungsressourcen in Anspruch genommen, als von Kindern aus Familien mit einem niedrigeren Bildungsstatus (Behr et al., 2005). Selbiges zeigt sich auch hinsichtlich der Beteiligung und Mitwirkung der Eltern am Ganztage in der (Grund-)Schule (Züchner, 2007).

Holtappels et al. (2007) untersuchten im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) in vierzehn Bundesländern unter anderem die Gründe der Eltern für die Anmeldung ihres Kindes an einer Ganztagschule sowie die Zufriedenheit der Eltern mit dieser Schule. Als leistungsbezogene Faktoren wurden insbesondere bessere individuelle Fördermöglichkeiten, bessere Schulleistungen und die Beaufsichtigung und Unterstützung bei den Hausaufgaben von mehr als der Hälfte der Eltern als Gründe für die Anmeldung an einer Ganztagschule genannt. Darüber hinaus waren die Förderung der Selbstständigkeit (52 Prozent), des sozialen Miteinanders unter Gleichaltrigen (51 Prozent) sowie zusätzliche interessante Angebote (49 Prozent) wichtig. In der Studie von Rollett et al. wurde zudem die verlässliche Betreuung an Schultagen noch genannt (vgl. ebd., 2008, S. 905f.).

Nach einer Studie von Richter et al. (2008) beklagen Eltern in den Schulen häufig Informations- und Kommunikationsdefizite und empfinden ihre eigenen Beteiligungsmöglichkeiten als unbefriedigend. Rollett et al. kommen zu dem Schluss, dass die Mehrzahl der Eltern mit den meisten Bereichen des Ganztagsbetriebes zufrieden ist. Mit den Bereichen Förderaspekte, Mittagessen und Kontakt zu den Mitarbeitern des Ganztagsbetriebs sind die Eltern am unzufriedensten (vgl. Rollett et al., 2008, S. 906f.). Es bleibt jedoch unklar, ob die Eltern hierüber nicht ausreichend informiert sind oder ob die Angebotsstruktur tatsächlich verbesserungswürdig ist.

Das Thema Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule scheint nach den folgenden Studien noch nicht an der Basis umgesetzt zu sein. Nach Schröder sehen sich Eltern häufig als „KundInnen“ (Schröder, 2013, S. 190), die schulische Angebote wahrnehmen und weniger als gleichwertige Bildungs- und Erziehungspartner. Untermauert wird dies von der Erwartung, dass Lehrende stets verfügbar sein sollen (ebd.). Nach Ulber & Lenzen (2004, S. 199) erwarten Eltern in erster Linie die Förderung ihrer Kinder in einer angenehmen Lernatmosphäre, Beratung und Unterstützung durch Lehrkräfte sowie Mitsprache und Mitwirkungsrechte.

Die Gemeinschaftsschule steht generell in direkter Konkurrenz zu etablierten Schulen am jeweiligen Standort, so dass die Bedeutung der Einzelschule steigt (Clausen, 2006; vgl. auch Kapitel 3 dieses Berichts). Leistungen und Angebote der Schulen orientieren sich an den wahrgenommenen Bedürfnissen der Eltern im Sozialraum (Baumheier & Fortmann, 2011). Folglich müssen Schulen in ressourcenärmeren Stadtteilen andere Leistungen anbieten um Elternwünsche zu befriedigen als in besser situierten Stadtteilen. Eltern mit höheren Bildungsressourcen attestieren der Schule eine hohe Qualität, wenn Kooperationen die Teilnahme an hochwertigen außerschulischen Aktivitäten ermöglichen (Baumheier & Fortmann, 2011). Eltern mit sozialer und/oder kultureller Distanz zur Schule profitieren sowohl von Leistungen der Schulsozialarbeit als auch von außerschulischen Angeboten zur Verbesserung ihrer Erziehungskompetenz (z.B. Elternschule, Erziehungsberatung) und ihrer eigenen

Bildung (z.B. Sprachkurse) (Floerecke et al., 2011). Eltern zeigen also eine insgesamt höhere Zufriedenheit mit einer Schule, wenn diese Aktivitäten im außerschulischen Bereich ermöglicht werden.

Deinet (2010) sieht in der Erweiterung der Bildungslandschaft mehr als nur die Kooperationen unterschiedlicher Institutionen. Vielmehr fordert er die „Einbeziehung informeller Bildungsprozesse an Bildungsorten im öffentlichen Raum, in nonformalen Settings etc.“ (Deinet, 2010). Schule soll also beispielsweise Möglichkeiten und Raum bieten, dass Kinder und Jugendliche tatsächlich freie Zeit alleine oder mit ihrer Peergroup verbringen und gemeinsamen Aktivitäten nachgehen können.

Empirische Ergebnisse zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Eltern existieren hauptsächlich zum Elementar- und Primarbereich. Systematische Erkenntnisse hinsichtlich der Kooperation, Zusammenarbeit und Ressourcenbündelung zwischen Gemeinschaftsschule als Ganztageschule im Bereich der Sekundarstufe I und den Eltern fehlen weitgehend. Die quantitative Elternbefragung versucht hier eine Lücke zu schließen.

14.3 Design und methodisches Vorgehen

Im Rahmen der alltagsnahen Begleitforschung steht somit die Einbettung der Gemeinschaftsschule in ihrem Sozialraum im Fokus. In Bezug auf die projektübergreifende Modellierung (vgl. Kapitel 1), welche das Angebot-Nutzungs-Modell (Reusser & Pauli 2010) mit dem Sequenzmodell (Helmke 2009) verschränkt, ist das Teilprojekt 3 im Bereich der kommunalen und regionalen Vernetzung (Schulangebot, Schulwahlverhalten, Sozialraumstruktur) zu verorten. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt:

1. Welche Ausgangsbedingungen bringt der jeweilige Sozialraum mit sich?
2. Wie und mit welchen Akteuren vernetzen sich Gemeinschaftsschulen?
3. Wie entstehen diese Kooperationsbeziehungen und wie werden sie strukturell verankert?
4. Welche Rollen und Erwartungen schreiben sich die jeweiligen Akteure gegenseitig zu?
5. Wie gestaltet sich die Einbindung der Elternschaft in den Schulalltag?
6. Welche Motive legen die Eltern bei der Wahl der weiterführenden Schule zugrunde?

Untersuchungsdesign und Stichprobe

Wie eingangs erwähnt, wird für die Untersuchung der sozialräumlichen Einbettung der Gemeinschaftsschule ein methodentriangulierendes Design angewandt. Dabei werden sowohl klassische qualitative Erhebungsmethoden wie Interviews mit den entsprechenden Akteuren (Meuser & Nagel, 2009) und Gruppendiskussionen (Kühn & Koschel, 2011) mit Methoden der Sozialraumanalyse aus dem Bereich der sozialen Arbeit (Deinet, 2009) verschränkt. Eine quantitative Elternbefragung der Klassenstufen 3 bis 6 vervollständigt das Multi-Methods-Design, welches ein differenziertes Bild der Einbettung von Gemeinschaftsschulen in den Sozialraum liefert.

Die qualitativen Einzelfallanalysen basieren auf drei Gemeinschaftsschulen in ländlich strukturierten Gebieten. Die qualitative Vorgehensweise wird durch die quantitative Elternbefragung an vier Gemeinschafts- und fünf umliegenden Grundschulen (mit teils weiterführenden Sekundarstufen) ergänzt. Die Untersuchung bedient sich dabei folgenden Methoden:

Leitfadeninterviews mit Schulleitungen

Die Schulleitungen werden zu zwei Zeitpunkten im Rahmen eines leitfadenbasierten Experteninterviews zur Sozialraumvernetzung der eigenen Schule befragt. Die inhaltliche Gestaltung des Leitfadens ergibt sich aus dem vorhandenen Forschungsstand und den sich daraus ergebenden Fragestellungen. Hierbei stehen das Verständnis von Gemeinschaftsschule und etwaige Veränderungen der Schulleitungsrolle ebenso im Vordergrund wie die Genese und Durchführung aktuell stattfindender Kooperationen. Zudem äußern sich Schulleitungen über

schulinterne Kooperationskonzepte und Organisationsformen und ihr damit einhergehende Kooperations- und Professionsverständnis sowie Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Ein bedeutsamer Komplex im Interviewleitfaden stellt außerdem die Beteiligung der Schüler- und vor allem der Elternschaft dar.

Gruppendiskussionen der Steuerungsgruppen

Im ersten und zweiten Forschungsabschnitt werden Gruppendiskussionen mit der Steuerungsgruppe (exklusive der Schulleitung) „Vernetzung der Gemeinschaftsschule“ durchgeführt (Kühn & Koschel, 2011). Insbesondere sind hier die Perspektiven der Lehrkräfte, sowie des/der Schulsozialarbeiters/-in und externer Akteure von Interesse. Die Gruppendiskussion wird sich auf die Sichtweise der Akteure beziehen und dabei das Verständnis von Gemeinschaftsschule, die Veränderung der eigenen Rolle, das Professions- Kooperations-, und Partizipationsverständnis sowie Formen und Methoden der Beteiligung außerschulischer Partner thematisieren. Zudem wird die Gestaltung des Ganztags und des (außer)unterrichtlichen Geschehens – auch in Hinblick auf die inklusive Ausrichtung der Gemeinschaftsschule – thematisiert.

Schulraumbegehung und teilnehmende Beobachtung

Zur Analyse der Raumnutzung des Schulgebäudes und umliegenden Geländes werden Sozialraumbegehungen durchgeführt (vgl. Deinet 2009, S. 68ff.). Hier sollen Aktivitäten und Aufenthaltsorte der Kinder in Bezug auf bevorzugte und gemiedene Räume analysiert werden. Auch vorhandene Materialien und deren Nutzung zur Gestaltung des Schulalltags im Rahmen des Ganztags sollen untersucht werden. Neben der inhaltlichen Gestaltung und räumlichen Konzentration der Aktivitäten sind kommunikative Prozesse zwischen Lernenden und Lehrkräften sowie zwischen Lehrkräften und anderen Fachkräften Teil der Untersuchung.

Quartiersbegehung

Die Quartiersbegehung lehnt sich an die von Deinet vorgeschlagene Sozialraumanalysemethode der Stadtteilbegehung an (vgl. Deinet, 2009, S.65f.). Ohne die Einbeziehung der Akteure wird das Feld erkundet und in Bezug auf Wohn- und Lebenssituation hin untersucht. Im Fokus stehen dabei die vorhandene Infrastruktur und mögliche ungenutzte Ressourcen im Hinblick auf Vernetzungsaktivitäten.

Quantitative Elternbefragung

Ziel der Elternbefragung ist es, die Motivation und Zufriedenheit von Eltern bei der Wahl zur Gemeinschaftsschule zu erfragen. Die Befragung fokussiert auf die Bildungserwartungen der Eltern, ihre Motive, Gründe und Schulwahlkriterien, ihre Wahrnehmung und Zufriedenheit mit den Schulaktivitäten bezüglich des (Lern-)Angebotsspektrums, der Ganztagsbetreuung und der Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Eltern am Schulleben.

Die Befragung wurde als Panel mit geschlossenen Fragen und sechsstufig skalierten Antwortalternativen (Likert) sowie offenen Fragen durchgeführt. Die Inhalte des Fragebogens wurden auf Basis der vorliegenden theoretischen und empirischen Literaturbasis entwickelt. Die Ergebnisse werden individuell an die Gemeinschaftsschulen zurückgemeldet um ihnen Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die bis zur zweiten Erhebungswelle initiiert und an die Eltern kommuniziert werden sollen (siehe graphische Darstellung; vgl. auch Kapitel 1 zur Anlage der Begleitforschung).

Befragt wurden 469 Eltern an fünf Grundschulen der Klasse drei und vier im Einzugsbereich der teilnehmenden Gemeinschaftsschulen sowie 671 Eltern an fünf Gemeinschaftsschulen in den Klassen drei bis sechs. Ein Problem hierbei stellt die Panelmortalität in dem Sinne dar, dass nicht alle befragten Grundschulleitern im Rahmen der zweiten Erhebung zu Wort kommen können und dass bei der zweiten Erhebung neue Probanden, die t1 nicht zugeordnet werden können hinzukommen.

Zeit- und Arbeitsplan

Die Untersuchung gliedert sich in insgesamt zwei Erhebungszeiträume. Die Ersterhebung (t1) fand zwischen Winter 2013 und Sommer 2014 statt, die Folgerhebungen (t2) zwischen Frühjahr und Sommer 2015 (vgl. Abb. 1). An die jeweiligen Erhebungen schließt sich die Auswertung des Materials und Dokumentation der Ergebnisse an.

	Ersterhebung (t1)	Folgerhebung (t2)
Leitfadeninterviews mit Schulleitungen	Dezember 2013 - Januar 2014	Januar 2015 -Februar 2015
Gruppendiskussionen mit Steuerungsgruppen	März 2014 - April 2014	April 2015 - Juli 2015
Sozialraumanalyse (Schulraumbegehung, teilnehmende Beobachtung, Quartiersbegehung)	März 2014 – April 2014	April2015 - Juli 2015
Quantitative Elternbefragung	Mai bis Juli 2014	März bis April 2015

Tab. 14.1: Erhebungszeiträume Teilprojekt Sozialraumanalyse der Gemeinschaftsschule

Auswertungsverfahren

Leitfadeninterviews, Gruppendiskussionen und Ergebnisse der Sozialraumbegehung werden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring, 2010). Für die vorliegende Untersuchung bietet sich die qualitative Technik der Zusammenfassung an: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2010, S. 66). Ziel ist somit die Entwicklung eines zusammenfassenden Kategoriensystems mittels Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion des Materials, um eine inhaltliche Zusammenfassung auf generalisiertem Abstraktionsniveau zu schaffen.

Für die Auswertung der Leitfadeninterviews werden deduktive und induktive Kategorienbildung miteinander verschränkt. Das Interviewmaterial wird deshalb zuerst anhand deduktiv entstandener Kategorien durchgearbeitet, um in einem ersten Schritt eine Struktur aus den Aussagen der einzelnen Interviewpartner zu gewinnen ohne die Grundaussagen des Ausgangsmaterials zu verfälschen. Die deduktiven Kategorien werden aus theoretischen Überlegungen, in diesem Fall der Forschungsstand, gebildet, die induktiven Kategorien hingegen werden aus dem Material heraus gebildet (vgl. Mayring, 2010, S.84).

Die Kategorienbildung der Quartiersbegehung fand anhand des erstellten Bild- und Kartenmaterials statt. Diese differenzieren sich entlang Entfernungs- und Lokalisierungsparametern.

Die Daten der quantitativen Elternbefragung werden deskriptiv und inferenzstatistisch mit SPSS ausgewertet.

14.4 Ergebnisse

Zum Zeitpunkt des Zwischenberichtes lagen zunächst nur Ergebnisse der ersten Erhebungsphase vor, so dass diese noch keine generalisierenden Aussagen zulassen.

Die Auswertungen der qualitativen Interviews mit Schulleitungen deuten darauf hin, dass die Gemeinschaftsschule eine vielfältig vernetzte Schulart ist. So schreiben die Schulleitungen der Sozialraumvernetzung generell einen hohen Stellenwert zu und präsentieren ihre Schule als eine, in vielen Bereichen der Kommune, vernetzte Institution.

Erste Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen, dass die Beteiligten die kooperativen Aktivitäten vor allem im Bereich des Ganztags verorten. In den Gruppendiskussionen werden neben der Einbindung außerschulischer Partner in Form von Arbeitsgemeinschaften (AGs) am Nachmittag auch die Kooperationen mit pädagogischen Institutionen sowie anderen Schulen und Bildungspartnern genannt.

Im Rahmen der Sozialraumbegehung zeigen sich vor allem für Lernende der Primar- und Sekundarstufe I Möglichkeiten zur aktiven und selbstbestimmten Pausengestaltung durch die Bereitstellung von Spielzeugen, Pausenspielen und Klettergerüsten. Während der Lernzeiten ist eine Ausweitung der Lernorte zu beobachten. Das individuelle Lernen findet nicht ausschließlich in den Klassenzimmern statt, sondern auch in Gängen und Fluren. Gezielt im Schulhaus platziertes Mobiliar unterstützt diese Ausdifferenzierung der genutzten Lernorte.

Das gemeinsame Mittagessen in den Schulmensen ermöglicht den außerunterrichtlichen Kontakt zwischen lehrendem Personal und Schülerschaft. Die Quartiersbegehung macht jedoch auch deutlich, dass Imbissstände und Schnellrestaurants eine Konkurrenz zur schulischen Mensa darstellen können. Die Möglichkeiten zur Nutzung des Sozialraums für die Gestaltung der ganztägsschulischen Angebote erscheinen im Hinblick auf die Quartiersbegehung vielfältig: Sowohl Schulen mit eher stadtnaher Lage als auch ländlich geprägte Sozialräume bieten Ansatzpunkte für die Gestaltung des Ganztags.

Generell deutet sich an, dass der vorhandene Forschungsstand zur Ganztägsschule auch in vielen Bereichen der Gemeinschaftsschule Gültigkeit besitzt. Die, in Bezug auf die Vernetzung von Ganztägsschulen in ländlichen Räumen beschriebenen, hinderlichen Faktoren wie ein erweiterter Einzugsbereich (vgl. Speck et al., 2011, S. 15) und die aus infrastrukturellen Gründen erschwerte Personalakquise (vgl. Dieminger & Wiezorek, 2010, S.18ff.) scheinen sich auch für den Bereich der Gemeinschaftsschule zu bestätigen. Weiterhin zeigen sich Parallelen bei den Gemeinschaftsschulen zu den Ergebnissen von Dizinger et al. (2011) bezüglich der ad-hoc-Planung von Kooperationsaktivitäten.

Erste Ergebnisse der quantitativen Elternbefragung zeigen, dass die Eltern an Gemeinschaftsschulen im Großen und Ganzen mit den Angeboten der Gemeinschaftsschule zufrieden sind. Die Informiertheit bezüglich der Angebotsstruktur ist unterschiedlich. Eltern bringen sich selbst größtenteils nur in ausgewählten Bereichen (z.B. bei Festen) aktiv in die Gestaltung des Schulalltags ein. Die Ergebnisse zu den infrastrukturellen Items für die Schulwahl zeigen kein einheitliches Bild. Während beispielsweise für manche Eltern die Nähe zum Arbeitsplatz oder die gute Erreichbarkeit der Schule ein zentrales Kriterium darstellt, ist dies für andere Eltern eher unbedeutend.

14.5 Diskussion

Die Untersuchung der sozialräumlichen Einbettung der Gemeinschaftsschulen zeigt anhand des Einsatzes verschiedener Methoden und des sehr umfangreichen Datenmaterials ein sehr komplexes Bild des Lebensraums Schule, das hier nur anhand einzelner ausgewählter Ergebnisse dargestellt werden kann. Tendenziell deutet sich im Anschluss an die erste Erhebungs- und Auswertungsphase an, dass der zu ganztägsschulischen Konzepten vorhandene Forschungsstand in weiten Teilen auf die Gemeinschaftsschule übertragbar scheint. Es wäre verfrüht, hier einen Bezug zur Schulart Gemeinschaftsschule herzustellen, da zwei der drei untersuchten Gemeinschaftsschulen bereits während ihrer Vergangenheit als Werkrealschule in vielen Bereichen innerhalb der Kommune Vernetzungen aufgebaut haben und Beziehungen zu außerschulischen Partnern pflegten. Vielmehr scheint der Rückgang von Schülerzahlen bei gleichzeitig unveränderten Schulangeboten die Angebotserweiterung von Schulen unabhängig von der Schulart zu befördern.

Um auch das Schulgelände als Ort des sozialen Lernens für die Kinder und Jugendlichen attraktiv zu gestalten, ist es wichtig, Möglichkeiten des informellen Lernens zu schaffen. Ausreichende Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten auf dem Schulgelände sind dabei ein ebenso elementarer Bestandteil, wie Rückzugsmöglichkeiten und Angebote für die älteren Schülerinnen und Schüler.

Bedeutend für gelingende Kooperationsmaßnahmen zwischen der Gemeinschaftsschule und ihren außerschulischen Partnern ist eine Reziprozität der jeweiligen Kooperationen. Da generell von institutionellen Eigenlogiken auszugehen ist (vgl. Geiling & Sauer, 2011, S. 75f.) bedarf es einer engen Abstimmung der Akteure und einer Verständigung über die Kooperationsziele der jeweiligen Institutionen.

Arnoldt verweist im Zusammenhang genereller Organisations- und Planungsstrukturen auf die Notwendigkeit einer Verstetigung der Kooperationsbeziehungen, um bei eventuellen Personalwechseln Organisationsstrukturen nicht vollständig neu erarbeiten zu müssen – als Grundbedingung für die empfohlene langfristige Planung hierfür wird Ressourcensicherheit genannt (vgl. Arnoldt, 2011, S. 329). Kommunalpolitisch scheint auch für die Gemeinschaftsschule die Zusammenführung von Planungsprozessen beteiligter Akteure, insbesondere bezüglich der Jugendhilfe und der Schule, empfehlenswert um ein Nebeneinander zu vermeiden (vgl. Mack, 2009, S.65).

14.6 Literatur

- Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung und Rahmenbedingungen. In N. Fischer, H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 312-329). Weinheim und Basel: Juventa.
- Bauer, P. (2013). Multiprofessionelle Kooperation und institutionelle Vernetzung an der (Ganztages-) Schule. In T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (S.161-176.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Baumert, J., Maaz, K. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im deutschen Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumheier, U. & Fortmann, C. (2011). Ganztagschulen in Bildungs- und Integrationsnetzwerken im Stadtteil. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztageschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 170-181). Weinheim: Juventa.
- Baumheier, U. & Warsewa, G. (2009). Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der Entwicklung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. (S. 20-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beher, K., Haenisch, H., Hermens, C., Liebig, R., Nordt, G. & Schulz, U. (2005). *Offene Ganztageschule im Primarbereich*. Weinheim: Juventa.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2004). *Schule und soziale Netzwerke. Zentrale Befunde und Empfehlungen. Eine Zusammenfassung des Schlussberichtes*. URL: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/147_3286-_zusa_schluss.pdf, [30.06.2014].
- Bolay, E. & Gutbrod, H. (2007). Sozialraumbezogene Ganztagschule und Jugendhilfe - Empirische Zugänge und Forschungsperspektiven. In F. Bettmer, S. Maykus, F. Prüß & A. Richter (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretischen Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 271-284). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Börner, N., Beher, K., Düx, W. & Züchner, I. (2010). Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Lernen und fördern in der offenen Ganztagschule* (S. 143-225). Weinheim: Juventa.
- BMFSFJ (2005). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*: Berlin: Bundesministerium.
- Brümmer, J., Rollett, W. & Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In N. Fischer, H.G Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 162-186). Weinheim und Basel: Juventa.
- Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 69-90.
- Deinet, U. (2010). *Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft*. URL: <http://www.sozialraum.de/vonder-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>, [01.08.2014].
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2004). Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Einführung. In U. Deinet & C. Reutlinger (2004), *Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik*. (S. 7-15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Deinet, U. (2009). Analyse- und Beteiligungsmethoden. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 65-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppe, U. (2012). Freizeitorientierungen bei 13-Jährigen und ihren Eltern und die Reproduktion von Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, A. Deinert & M. Zschach (Hrsg.), *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive* (S. 205-220). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Dieminger, B. & Wiezorek, C. (2010). *Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume und ganztägige Bildung*. URL: http://www.ganztagschulen.org/_media/laendliche_schulen_doerfliche_sozialraeume_ganztaegige_bildung.pdf, [30.07.2014].
- Dizinger, V., Fussnagel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungs-Geschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H. J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagesesschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S.114-127). Weinheim und Basel: Beltz.
- Fischer, N., H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & Züchner. I. (Hrsg.). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Floercke, P., Eibner, S. & Pawicki, M. (2011). Ganztagschulen in der sozialraumorientierten Kooperation – Gelingens- und Misslingsbedingungen. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H. J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschule Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und Sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 182-196). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fritzsche, C., Rahn, P. & Reutlinger, C. (2011). *Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geiling, W. & Sauer, D. (2011). Systemische Soziale Arbeit mit Schulen. Erfolgsfaktoren und Hindernisse. In W. Geiling, D. Sauer & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken. Bildungschancen gestalten* (S. 74-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Familien. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 371-379). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.), (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Kessl, F. & Reutlinger, Chr. (2007). *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B. & Rabenstein, K. (2009). Ganztagschule als symbolische Konstruktion – Analysen und Falldarstellungen aus schultheoretischer Perspektive. Zur Einleitung. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 11-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolbe, F.-U. (2006). Institutionalisierung ganztägiger Schulangebote – eine Entgrenzung von Schule? In J. Oelkers & H.-U. Otto (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung* (S. 160-177). München: Reinhardt.
- Krüger, R. & Krüger, N. (2012). Kooperationspartner, Netzwerke, Stakeholder im Bereich der Elternarbeit. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 280-303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. & Eylert, A. (2012). Grenzen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 486-499). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mack, W. (2009). Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 57-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlagen. In S. Pickel, H. J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465 – 480). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rauschenbach, Th. (2009). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Richter, M., Münchner, V. & Andresen, S. (2008). Eltern. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 49-57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rollett, W., Holtappels, H. G. & Bergmann, K. (2008). Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 899-909). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: Zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 232-243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholz, J. & Reh, S. (2009). Verwaarloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Ftizsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 159-177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, H. (2013). Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 190-197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H. J. & Wiezorek, C. (Hrsg.) (2011): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H. J. & Wiezorek, C. (2011b): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H. J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. (S. 7-28) Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Steiner, C. & Tillmann, K. (2011): Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagssteams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H. J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 48-67). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ulber, D. & Lenzen, D. (2004). Schulqualität aus Elternsicht – Ergebnisse einer Befragung Berliner Eltern. *Pädagogische Rundschau*, 58(2), 197-205.
- Züchner, I. (2007). Ganztagschule und Familie In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 314-332). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. (2011). Ganztagschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 291-311). Weinheim: Juventa.

Teilprojekt 4: Interventionsstudie Diagnosekompetenz

15. Formative Diagnosekompetenz: Evaluation einer Fortbildungs- maßnahme zur Diagnose und Förderung der Schreibkompetenz im Fach Deutsch

© Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 31.12.2014). Bitte nicht ohne die Zustimmung der Autoren zitieren.

15.1 Problemstellung

Die in Baden-Württemberg eingeführte Gemeinschaftsschule verpflichtet sich in besonderem Maße, jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu fördern und zu fordern. Zentrale pädagogische Leitlinien sind individualisierte Lernformen, differenzierte Formen der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung sowie eine positive Fehlerkultur (vgl. Kapitel 3). Eine Grundlage hierfür ist die formative Diagnosekompetenz von Lehrpersonen. Formative Diagnosekompetenz bedeutet, Schülerleistungen in einzelnen Kompetenzbereichen fortlaufend diagnostizieren und adäquate Maßnahmen zur individuellen Förderung ableiten zu können. Da Methoden und Verfahren der individuellen Diagnose und Förderung sehr stark von den Unterrichtsfächern und auch innerhalb der Unterrichtsfächer von einzelnen Lerndomänen bzw. Themen abhängen, konzentriert sich das Teilprojekt beispielhaft auf das Fach Deutsch und innerhalb des Faches auf den Kompetenzbereich Schreiben. Der Kompetenzbereich Schreiben ist insofern geeignet, weil er auch für andere Fächer von großer Bedeutung ist. Im Teilprojekt soll zunächst einmal beschrieben werden, welche Formen der individuellen Diagnose und Förderung von Schreibkompetenz an den Gemeinschaftsschulen bereits existieren. In einem zweiten Schritt sollen Lehrkräfte bei der Weiterentwicklung einer individualisierten Diagnostik und Förderung von Schreibkompetenz in den Klassenstufen 5 und 6 begleitet und unterstützt werden. Hierfür wird eine Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer zur Verbesserung der formativen Diagnosekompetenz im Bereich Schreibförderung entwickelt, durchgeführt und mit einer quasiexperimentellen Studie evaluiert.

15.2 Forschungsstand

Diagnostik und individuelle Förderung sind weit gespannte Themen und werden in der pädagogischen Psychologie, der Schulpädagogik und in den einzelnen Fachdidaktiken auf sehr unterschiedliche Weise bearbeitet und beforscht. Das Teilprojekt orientiert sich an der pädagogisch-psychologischen Forschung zur Diagnosekompetenz von Lehrkräften, empirischen und konzeptionellen Arbeiten zur formativen Leistungsdiagnostik sowie dem deutschdidaktischen aber auch internationalen Forschungsstand zur Schreibdiagnostik und Schreibförderung.

Diagnosekompetenz und diagnostische Expertise

In der Pädagogischen Psychologie haben Studien zur Objektivität von Noten und Bildungsentscheidungen eine lange Tradition (vgl. Ingenkamp, 1995). Die erste PISA-Studie gab dieser Forschungsrichtung einen neuen An Schub. Deutschlehrkräfte konnten nur einen Teil der sehr schwachen Leserinnen und Leser als solche

erkennen (Baumert et al., 2001). Die Diagnosekompetenz deutscher Lehrkräfte wurde daraufhin kritisch diskutiert und es wurden Maßnahmen zur Verbesserung der Diagnosekompetenz in den Raum gestellt (z.B. stärkere Orientierung an objektiven Tests).

Im Zentrum der Forschung zur Diagnosekompetenz stehen Urteilsgenauigkeit und aufgabenbezogene Diagnosefähigkeit (Schrader & Helmke, 1987; Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004; Anders, Kunter, Brunner, Krauss & Baumert, 2010). (1) Die *Urteilsgenauigkeit* ist die Übereinstimmung der von der Lehrkraft prognostizierten Schülerleistungen mit einem objektiven Test. Sie lässt sich untergliedern in (1a) die Niveauelemente (Vergleich des geschätzten Mittelwertes mit dem empirisch ermittelten Leistungsmittelwert), (1b) die Streuungskomponente (Variation der Lehrerurteile im Vergleich mit empirisch ermittelter Leistungsvariation in der Klasse, z.B. Tendenz zur Mitte oder Tendenz zur Überdifferenzierung) und (1c) die Rangordnungskomponente (korrekte Einschätzung der Schülerrangfolge). (2) Unter *aufgabenbezogener Diagnosefähigkeit* versteht man die Übereinstimmung der Einschätzung von Aufgabenschwierigkeiten durch eine Lehrperson mit den empirisch ermittelten Aufgabenschwierigkeiten in der Klasse dieser Lehrkraft.

Zur Diagnosekompetenz von Lehrkräften gibt es bereits eine Reihe empirisch gut abgesicherter Befunde. Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften ist fachspezifisch ausgeprägt und zeitlich stabil (z.B. Lorenz & Artelt, 2009). Gute Diagnostiker in einem Fach müssen nicht unbedingt gute Diagnostiker in einem anderen Fach sein. Lehrkräfte können zudem die Rangordnung der Schülerleistungen in ihrer Klasse recht gut einschätzen (Hoge & Coladarsi, 1989; Lorenz & Artelt, 2009). Zur Niveauelemente sind die empirischen Befunde jedoch weniger günstig. Je nach Fach werden die Leistungen der Lernenden eher unter- bzw. überschätzt (McElvany et al., 2009; Leucht, Tiffin-Richards, Vock, Pant & Köller, 2012). Die Urteilsgenauigkeit hängt weder mit der Lehrerfahrung noch mit äußeren Rahmenbedingungen wie der Klassengröße zusammen (Anders et al., 2010). Es gibt jedoch eine Reihe empirischer Hinweise zum Zusammenhang zwischen Diagnosegenauigkeit und Unterricht. Adaptiver Unterricht ist bei Lehrkräften mit hoher Diagnosekompetenz erfolgreicher (Helmke & Schrader, 1987). Lehrkräfte mit hoher aufgabenbezogener Diagnosekompetenz stellen in Klassenarbeiten auch Aufgaben mit einem höheren Potenzial zur kognitiven Aktivierung (Anders et al., 2010).

Formative Leistungsdiagnostik und formative Diagnosekompetenz

Die pädagogisch-psychologische Forschung untersucht vor allem gut operationalisierbare Aspekte der Diagnosekompetenz und liefert kaum Hinweise für die Gestaltung individueller Förderung im Anschluss an die Diagnose. Um diese Defizite auszugleichen, kann auf den Begriff der formativen Leistungsdiagnostik und die entsprechende Forschung zurückgegriffen werden (William, 2011; Bennett, 2011). Unter formativer Diagnostik versteht man die Einbettung sowohl standardisierter als auch informeller Verfahren der Leistungsdiagnose in den täglichen Unterrichtsverlauf mit dem Ziel der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Schritte bzw. Komponenten einer formativen Leistungsdiagnostik sind (Black & Wiliam, 2009; Maier, 2010; Maier, Hofmann & Zeitler, 2012):

- a) Die Lehrkraft definiert ein Lernziel und konkrete Indikatoren, die Auskunft über das Erreichen des Lernziels geben. Die Lernenden werden über das Lernziel und die Indikatoren informiert.
- b) Es werden vielfältige, in den Unterricht integrierte Leistungssituationen zur Überprüfung der Lernzielerreichung genutzt.
- c) Die Lernenden erhalten konkrete, transparente und motivierende Rückmeldungen, die sich auf die Lernziele und Erfolgsindikatoren beziehen.
- d) Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Lernfortschritte selbst erfassen und bewerten zu können.

e) Der Unterricht wird adaptiv gestaltet und orientiert sich an den formativ diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Der Erfolg von Fördermaßnahmen kann durch wiederholte formative Leistungsdiagnosen evaluiert werden.

Diagnoseverfahren und Förderansätze, die sich an diesen Komponenten formativer Leistungsdiagnostik orientieren, haben mittlere bis hohe Effekte auf die Schülerleistungen (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Kingston & Nash, 2011). Die Effekte können allerdings von Verfahren zu Verfahren und von Fach zu Fach auch erheblich schwanken. Es kommt also immer auf die konkrete Umsetzung formativer Diagnostik in einer Lerndomäne an.

Vielversprechend sind internationale Studien zur Förderung der formativen Diagnosekompetenz durch Lehrerfortbildungen (z.B. Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004; Sato, Wei & Darling-Hammond, 2008; Webb & Jones, 2009; Brookhart, Moss & Long, 2010). In Fortbildungsveranstaltungen wurden die Lehrkräfte mit den Prinzipien formativer Leistungsdiagnostik vertraut gemacht und sollten anschließend einzelne Verfahren in ihren Unterricht integrieren. Die Effekte auf Unterricht und Schülerleistungen wurden entweder von den Unterrichtsforschern oder den Lehrkräften selbst evaluiert. Die Entwicklung formativer Diagnosekompetenz bei Lehrkräften war in diesen Studien aber immer auch mit einem Wandel der Unterrichtskultur verbunden (Webb & Jones, 2009).

Diagnose und Förderung von Schreibkompetenz

Schreiben ist eine prototypische Lerndomäne, um Lehrkräften die Bedeutung von kompetenzorientiertem Unterrichten zu veranschaulichen, da sich hier vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler abbilden lassen, die sukzessive entwickelt und in eine bestehende Kompetenz integriert werden (vgl. Ossner, 1995; Münch, 2006). Auf der Textoberfläche lassen sich Fähigkeiten und Lernverläufe in den Bereichen Syntax, Lexik, Grammatik (Deklination, Konjugation, Komparation, korrekte Bildung der Temp), Interpunktion und Orthographie beschreiben. Innerhalb der Texttiefenstruktur kann neben den klassischen Aufsatzkriterien Inhalt und Aufbau, der Kompetenzerwerb in den Bereichen Semantik, Stilistik, Pragmatik und Textlinguistik angebahnt werden (Fix, 2006). Hinzu kommt Wissen um die Textsorte und ihre jeweilige Funktion, in der Sprachwissenschaft beschrieben mit Hilfe von Merkmalsbündeln. Eine formative Diagnostik im Bereich „Schreibkompetenz“ sollte deshalb zumindest folgende Teilkompetenzen umfassen (Fix, 2006):

- *Zielsetzungskompetenz* (Warum und für wen schreibe ich? => Antizipation des Rezipienten, ggf. Kanalisation von Emotionen, Setzen eines Schreibziels und Klärung der Schreibfunktion)
- *Inhaltliche Kompetenz* (Was schreibe ich? => Generierung von Ideen, Aktivierung des Vorwissens, Beschaffung von Informationen)
- *Strukturierungskompetenz* (Wie baue ich den Text auf? => Bewertung und Strukturierung von Informationen, Festlegung des Inhalts und des Aufbaus)
- *Formulierungskompetenz* (Wie formuliere ich? Schriftsprache produzieren, dabei Probleme auf verschiedenen linguistischen Ebenen bewältigen: Orthographie, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik, Stilistik, Textkohärenz, Darstellung, Layout)
- *Überarbeitungskompetenz* (Wie überarbeite ich einen Text? => Kennenlernen von Überarbeitungsstrategien: Formulierungen umstellen, ersetzen, streichen, erweitern)

Um diese Fähigkeiten und Fertigkeiten differenziert zu erfassen, haben sich in der Sprachdidaktik Kriterienraster etabliert. Nussbaumer (1996) schlägt für die lernerorientierte Schülertextanalyse die Modifikation des Zürcher Textanalyserasters vor. Dieses Raster unterscheidet zwischen den Grundkategorien sprachsystematische und orthographische Richtigkeit sowie Angemessenheit. Neben diesem eher wissenschaftlichen Instrument, welches vor allem für die Analyse der Texttiefenstruktur hilfreiche Kriterien liefert, haben sich für die Analyse der Textoberfläche u.a. Kriterienraster von Wedel-Wolff (2003) oder Ossner (2006, S. 189) durchgesetzt. Wenngleich eine Trennung in die beiden Grobkategorien Textoberfläche und Texttiefenstruktur textlinguistisch nicht immer eindeutig abgrenzbar ist, vor allem bei stilistischen Problemen (vgl. Fix, 2006, S. 197), werden im Teil-

projekt diese beiden Bereiche getrennt betrachtet. Die Bereiche Textoberfläche und Texttiefenstruktur liefern vor allem unterschiedliche Hinweise auf die jeweilige Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Als besonders effektive Fördermaßnahme gilt die explizite Strategievermittlung (Philipp, 2012). Unter Schreibstrategien werden mentale Handlungspläne, also absichtsvolle und zielgerichtete Aktivitäten, verstanden, um Probleme beim Schreiben zu lösen. Der Vorteil dieser Schreibstrategien besteht für die Schülerinnen und Schüler darin, dass sie den Schreibprozess in Portionen und Etappen zergliedern. Das kommt vor allem schwachen Schreiberinnen und Schreibern zugute, die eher assoziativ schreiben und Texte kaum planen und damit weniger Inhalte generieren, den Schreibprozess frühzeitig abbrechen und ihre Texte kaum überarbeiten (Troia, 2006; Amato & Watkins, 2011). So ist es unerlässlich, den Schülerinnen und Schülern sowohl Planungsstrategien (z.B. Schreibziele festlegen, Methoden zur Generierung von Ideen wie Mindmapping oder Clustering) als auch Überarbeitungsstrategien (z.B. Peer-Feedback-Methoden oder Methoden zur Textüberarbeitung, wie etwa Sprachproben) zur Textproduktion an die Hand zu geben. In Anbetracht der Tatsache, dass das Wissen um Textsorten entlastende bzw. unterstützende Funktion haben kann, ist es ratsam, neben textsortenübergreifenden Strategiebündeln, wie „SIR“ und „IRAN“ (vgl. Troia & Graham, 2002) den Schreiberinnen und Schreibern auch textsortenspezifische Strategiebündel, wie „7xW“ oder „Tape“ (Danoff, Harris & Graham, 1993) zu vermitteln.

Als beinahe ebenso effektiv wie die explizite Strategievermittlung können kooperative Schreibarrangements angesehen werden. Kooperative Elemente, die sozial entlasten, können sowohl beim Planen (z.B. gemeinsames Brainstorming) und beim Verschriften (z.B. arbeitsteiliges Verschriften der geplanten Inhalte) als auch beim Überarbeiten (z.B. Textlupe, Schreibkonferenzen) realisiert werden (Philipp, 2014). Effektives Feedback der Lehrperson zu den Schülertexten gilt ebenfalls als wirkungsvolle förderdidaktische Maßnahme. Lehrerfeedback bezieht sich in der Realität allerdings zumeist auf Oberflächenmerkmale (Parr & Timperley, 2010) und ist eher defizit- als fortschrittsorientiert (Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012). Lehrerinnen und Lehrer sollten ihre Rückmeldungen nicht nur auf die Textmakrostruktur beziehen, sondern vor allem auf zu verändernde Texttiefenmerkmale, wie Inhalt, Struktur und Organisation. Zudem sollte das Feedback nicht am Ende des Schreibprozesses und bezogen auf den fertigen Schülertext (summatives Feedback), sondern bereits während des Schreibprozesses (formatives Feedback) gegeben werden. So sind Korrekturen leichter möglich.

15.3 Design und methodisches Vorgehen

Fragestellungen

Die Förderung von Schreibkompetenz ist eine wesentliche, auch über das Fach Deutsch hinausreichende Aufgabe der Gemeinschaftsschule. Deutschlehrkräfte werden in Bezug auf die Schreibkompetenz sehr heterogene Lernvoraussetzungen in ihren Klassen vorfinden. Die genaue Diagnose der Lernvoraussetzungen ist eine wichtige Bedingung für die individuelle Förderung. Vor diesem Hintergrund sollen im Teilprojekt folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Über welche formative Diagnosekompetenz im Bereich der Schreibdidaktik verfügen Deutschlehrkräfte an Gemeinschaftsschulen? Folgende Teilaspekte sollen untersucht werden:

- a) Welche Arten der Leistungsmessung werden zur Erfassung der Schreibkompetenz genutzt?
- b) Wie werden Schülertexte korrigiert und bewertet (Inhaltliche Ausrichtung, Tiefe und Breite der Kriterien in den Bewertungsrastern und bei den Korrekturzeichen)?
- c) Wie hoch ist die Diagnosegenauigkeit der Lehrkräfte (Niveauelemente und Streuungskomponente)?
- d) Welche Rückmeldungen werden gegeben und welche Förderstrategien werden umgesetzt? Passen diese Förderstrategien zur Diagnostik?

2. Welche Rolle spielen Kontextfaktoren für die formative Diagnose von Schreibkompetenz an Gemeinschaftsschulen?

- a) Wie wirkte sich die Einführung der neuen Schulart auf die Praxis der Diagnose und Förderung von Schreibkompetenz aus?
- b) Welche Rolle spielen Schulkontext und übergreifende Aspekte der Schulentwicklung für eine formative Schreibdiagnostik und -förderung?

3. Wie effektiv ist eine Fortbildungsmaßnahme zur Verbesserung der formativen Diagnosekompetenz in der Lerndomäne "Schreiben"?

- a) Verändern sich inhaltliche Ausrichtung, Tiefe und Breite der Kriterien in den Bewertungsrastern?
- b) Erhöht sich die Diagnosegenauigkeit durch die Fortbildung (Niveauelemente und Streuungskomponente)?
- c) Wie werden die in der Fortbildung angesprochenen Förderstrategien umgesetzt?

Die Fragestellungen des Teilprojekts lassen sich wie folgt in die Modellierung des Gesamtprojektes WissGem einordnen (siehe Abbildung 1 in Kapitel 1): Mit der diagnostischen Kompetenz wird ein Teil der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen fokussiert. Wir erfassen hierzu die Diagnosepraxis im Kompetenzbereich Schreiben als Teil der Unterrichtsorganisation und Unterrichtskultur (Forschungsfrage 1). Ebenso soll beschrieben werden, wie sich die Diagnosepraxis auf Angebote der individuellen Schreibförderung und die Nutzung dieser Angebote im Deutschunterricht auswirkt. Die zu evaluierende Lehrerfortbildungsmaßnahme zur Diagnose von Schreibkompetenz ist eine experimentell variierte "Vorgabe", deren Rezeption und Umsetzung durch die Lehrkräfte wir in Forschungsfrage 3 nachgehen werden. Als Kontextvariablen nehmen wir organisatorische Merkmale der Einzelschule, die sich auf die Diagnosepraxis auswirken könnten, in den Blick (Forschungsfrage 2).

Forschungsdesign

Zunächst wurden in einer ersten Interviewstudie Facetten der formativen Diagnosepraxis von Deutschlehrkräften an Gemeinschaftsschulen erfragt (Forschungsfragen 1a, 1b, 1d). Zudem wurden Gespräche mit den Schulleitungen sowie weitere Informationen zu den Gemeinschaftsschulen dokumentiert, um die unterrichtlichen Kontextbedingungen zu beschreiben (Forschungsfrage 2). Die Ergebnisse der Interviewstudie wurden genutzt, um die Lehrerfortbildung an die Voraussetzungen der Lehrkräfte anzupassen.

Die Forschungsfrage 1c wird momentan mit Hilfe einer Dokumentenanalyse bearbeitet. Von den beteiligten Deutschlehrkräften wurden im Schuljahr 2013/14 korrigierte Schüleraufsätze eingesammelt (Messzeitpunkt 1). Diese wurden im Hinblick auf Korrektur und Rückmeldung ausgewertet. Eine zufällig ausgewählte Stichprobe an Schülertexten wird momentan durch geschulte Rater erneut bewertet. Hierfür wurde ein theoretisch fundiertes Kriterienraster für Schülertexte entwickelt. Auf Grundlage des Expertenratings können Niveau- und Streuungskomponente der Urteilsgenauigkeit ermittelt werden.

Um zu prüfen, ob sich die Diagnosegenauigkeit durch die Lehrerfortbildung verändert (Forschungsfragen 3a und 3b), wird ein Schuljahr später erneut ein Klassensatz korrigierter Schülertexte eingesammelt und stichprobenartig von den geschulten Ratern beurteilt (Messzeitpunkt 2: Schuljahr 2014/15). Um die Effekte der Lehrerfortbildung besser abschätzen zu können, wurde eine Wartegruppe installiert (Kontrollgruppe). Die Lehrkräfte aus der Kontrollgruppe liefern jeweils einen Klassensatz korrigierter Schülertexte zu Messzeitpunkt 1 und 2, nehmen jedoch nicht an der Fortbildung teil.

In einer abschließenden Interviewstudie mit den an der Fortbildung beteiligten Lehrkräften wird nach der unterrichtlichen Umsetzung von Förderstrategien gefragt (Forschungsfrage 3c).

Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus insgesamt 19 Gemeinschaftsschulen aus den Schulamtsbezirken Göppingen und Heilbronn (Abbildung 1). In der Treatmentgruppe beteiligen sich 26 Lehrerinnen und Lehrer an dem Forschungsprojekt (davon 21, die Deutsch als Fach studiert haben), in der Kontrollgruppe sind es elf Lehrkräfte. Die Akquise der Schulen erfolgte über ein erstes Treffen mit den Leitungen der Staatlichen Schulämter. In einem zweiten Schritt wurde im Schulamt Göppingen das Projekt im Rahmen einer Schulleiterdienstbesprechung im Juni 2013 vorgestellt und dort für eine Beteiligung geworben. Die weitere Kontaktaufnahme erfolgte im Anschluss über die Schulleitungen.

	Treatmentgruppe	Kontrollgruppe
Anzahl Schulen (davon Starterschulen)	8 (4)	11 (2)
Schulgröße (Mittelwert/Varianz)	371	
Schulamt	Göppingen	Göppingen/Heilbronn
Größe der Gemeinde (Landstadt/Kleinstadt/Mittelstadt)	(1/4/3)	(1/8/2)
Durchschnittliche Klassengröße	19	
Anzahl teilnehmender Lehrer	26	11

Tab. 15.1: Übersicht Stichprobe

Die Auswahl der Schulen ist keine Zufallsstichprobe. Dennoch ist die Bandbreite relevanter Kontextmerkmale sowohl in der Treatment- als auch in der Kontrollgruppe sehr hoch (Schulgröße, pädagogisches Konzept, Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte etc.), sodass wir bei der Erfassung des Ist-Standes im Bereich der Diagnostik von Schreibkompetenz als auch bei der Evaluation der Fortbildungsmaßnahme mit einer ausreichenden Varianz bei den schulischen und lehrerseitigen Voraussetzungen rechnen können.

Variablen, Instrumente und Datenerhebung

Interviews im Schuljahr 2013/14 (Messzeitpunkt 1)

Im Oktober 2013 (MZP 1) wurden mit allen beteiligten Lehrkräften qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt, die eine durchschnittliche Länge von ca. einer Stunde hatten. Der verwendete Interviewleitfaden wurde theoriebasiert erstellt und beinhaltet vier Themenblöcke, die sich wie folgt umschreiben lassen:

1. Praxis der Diagnose und Leistungsmessung im Fach Deutsch
2. Angaben zur Vorgehensweise im Bereich Textproduktion
3. Veränderungen bezüglich der Diagnose, Förderung und des Belastungsempfindens seit Einführung der Gemeinschaftsschule
4. Fortbildungsaktivitäten und -wünsche

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert. Eine Stichprobe an Transkripten wurde von Dritten Korrektur gelesen. Im Anschluss wurden die Interviews mit der Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, indem am Datenmaterial theoriegeleitet ein Kategoriensystem entwickelt und dies mit klaren Kodierregeln versehen wurde (Mayring, 2003; Kuckartz, 2014). Die Bildung der Kategorien und Subkategorien geschah somit vorwiegend deduktiv. Die Interrater-Reliabilität wurde durch exemplarische Codierungen im Forscherteam überprüft.

Dokumentenanalyse

Die Lehrkräfte der Treatmentgruppe wurden gebeten, an zwei Messzeitpunkten jeweils einen Klassensatz korrigierter Aufsätze mit dem zur Korrektur verwendeten Kriterienraster sowie einer kurzen Formulierung individueller Fördermaßnahmen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen. Davon befindet sich Messzeitpunkt 1 im Schuljahr 2013/14 und Messzeitpunkt 2 im Schuljahr 2014/15. Des Weiteren sollten die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer alle Arbeits- und Fördermaterialien sammeln, die sie im Lernbereich

Schreiben einsetzen. Die Lehrkräfte der Kontrollgruppe wurden ebenso gebeten, an den genannten zwei Messzeitpunkten jeweils einen Klassensatz korrigierter Aufsätze mit dem zur Korrektur verwendeten Kriterienraster zur Verfügung zu stellen.

In der Treatmentgruppe war es nur vier der acht Schulen möglich, bereits im ersten Schulhalbjahr einen geschriebenen Aufsatz zur Verfügung zu stellen. Die anderen Schulen schrieben ihren ersten Aufsatz im Schuljahr zwischen April und Juli. Die Sammlung der Arbeits- und Fördermaterialien reichten nur fünf der acht Schulen ein. Der Bitte, zu jedem Kind in einem kurzen Satz die Anschlussförderung zu formulieren, kam lediglich ein Kollege nach. Damit steht eine sehr breite und zuverlässige Datenbasis für die Erfassung der Schreibdiagnostik an den Gemeinschaftsschulen zur Verfügung. Die Praxis der Schreibförderung lässt sich an einigen Schulen lediglich aus den Interviews erschließen.

	Messzeitpunkt 1 (gesamt)	Treatmentgruppe	Kontrollgruppe
Schülertexte	487	325	162
davon Klasse 5	313	191	122
davon Klasse 6	174	134	40

Tab. 15.2: Übersicht Schülertexte

Für den Messzeitpunkt 1 stehen insgesamt 487 Schülertexte zur Verfügung (Abbildung 2). Dabei überwiegen narrative Textsorten eindeutig (Bildergeschichte, Fortsetzungsgeschichte, Erlebniszählung, Reizwortgeschichte). Die Schülertexte wurden in doppelter Hinsicht archiviert. Zum einen wurden die Originale eingescannt, zum anderen wurden alle Texte in ihrer Originalschreibung (ohne Korrekturen/Anmerkungen der Lehrkräfte) abgetippt. Damit kann die Diagnosegenauigkeit durch die geschulten Rater ohne Urteilsverzerrung überprüft werden.

Die Korrekturen sowie die von den Lehrkräften verwendeten Kriterienraster sind Grundlage für die Ermittlung folgender Variablen:

1. Diagnosebreite (Sind alle relevanten Oberkategorien –Inhalt, Aufbau, Sprache, Prozess – im Beurteilungsraster vorhanden?)
2. Diagnosetiefe (Wie viele Einzelkriterien gibt es jeweils unter den Oberkategorien?)
3. Niveauelemente der Diagnosegenauigkeit: Differenz zwischen der Lehrerbeurteilung und der Beurteilung durch die geschulten Rater (jeweils prozentual zum maximalen Punktwert des Beurteilungsrasters)
4. Streuungskomponente der Diagnosegenauigkeit: Differenz zwischen der Streuung der Lehrerbeurteilungen und der Streuung der Beurteilungen durch Rater (jeweils prozentual zum maximalen Punktwert des Beurteilungsrasters). Eine Tendenz zur Mitte besteht, wenn die Streuung der Lehrerurteile signifikant geringer ist als die der Rater.
5. Schriftliche Rückmeldungen (Differenziertheit und Passung zur Beurteilung)

Weitere Daten zur Beschreibung der Rahmbedingungen an den einzelnen Schulen

Mit allen Schulleitungen wurden längere Gespräche geführt, um die Rahmenbedingungen der einzelnen Gemeinschaftsschulen zu erfassen. Zudem wurden öffentlich zugängliche Quellen herangezogen, wie z.B. die Schulhomepage, um weitere Informationen über den Schulkontext zu erlangen.

Lehrerfortbildung zur Diagnose und Förderung von Schreibkompetenz

Ziel der Lehrerfortbildung ist die Vermittlung der fachdidaktischen Grundlagen für die Diagnose und Förderung von Schreibkompetenz (vgl. Theorieteil). Die Auswertung der Lehrerinterviews und der korrigierten Schülertexte lieferte bereits erste Einblicke in die formative Diagnosepraxis der Lehrkräfte. Ausgangspunkt für die Lehrerfortbildung ist somit das nach theoretischen Kriterien entwickelte Bewertungsraster für Schülertexte, in das auch Items der von den Lehrkräften bisher genutzten Raster einfließen.

Die Lehrerfortbildung wurde am 9. Juli 2014 an der PH Schwäbisch Gmünd durchgeführt. Teilgenommen haben 19 Lehrkräfte aus den acht Schulen der Treatmentgruppe. Die Fortbildungsveranstaltung war dabei in zwei große Blöcke aufgeteilt. Der erste Teil der Fortbildungsveranstaltung befasste sich mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen der Textproduktion, der Kompetenzentwicklung im Texteverfassen und der Diagnose von Schreibkompetenz. Hierzu wurde den Lehrerinnen und Lehrern das von uns modifizierte Kriterienraster für die Aufsatzbewertung vorgestellt und erläutert. In einer anschließenden Arbeitsphase hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit, einen Schülertext mithilfe dieses Kriterienrasters zu analysieren.

Der zweite Teil der Veranstaltung befasste sich mit wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zu schulischer Schreibförderung. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Schreibstrategien entlang der drei Phasen prozessorientierter Schreibdidaktik. Die explizite Strategievermittlung gilt als effektivstes Element schulischer Schreibförderung (Philipp, 2014). Hierzu bekamen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung sowohl theoretisches Hintergrundwissen vermittelt als auch Methoden und Arbeitsmaterialien für die Umsetzung im Unterricht.

Zeitplan

Vorstellung des Forschungsprojektes innerhalb der Schulleiterbesprechung sowie Akquise der Schulen	Juli 2013
Aufarbeitung des Forschungsstandes	Juli – September 2013
Erstellung des Interviewleitfadens	Juli – September 2013
Erfassung der Diagnose- und Förderpraxis im Bereich Schreibkompetenz über die Durchführung der Leitfadeninterviews (MZP 1)	Oktober 2013
Transkription und Kategorisierung der qualitativen Interviews	Dezember 2013
Sammlung und Analyse korrigierter Schülertexte, verwendeter Korrekturraster und Rückmeldungen (MZP 1)	Dezember 2013 – Juni 2014
Vorbereitung und Durchführung der Lehrerfortbildung	Mai – Juli 2014
Zwischenbericht	August – September 2014
Evaluation der Lehrerfortbildungsmaßnahme durch eine weitere Analyse korrigierter Schülertexte (MZP 2)	November 2014 – Mai 2015
Qualitative Interviews zu Veränderungen der Diagnose- und Förderpraxis (MZP 2)	November 2014 – Februar 2015
Abschlussbericht	Januar – Februar 2016

Tab. 15.3: Zeitplan

15.4 Erste Ergebnisse

Bisher liegen erste Ergebnisse zu den Forschungsfragen 1a, 1b, 1d, 2a und 2b vor (Messzeitpunkt 1). Empirische Basis für diese Befunde sind die qualitativen Lehrerinterviews zur Diagnose- und Förderpraxis sowie die Analyse der von den Lehrkräften eingesetzten Beurteilungsraster für Schülertexte. Die hier berichteten Ergebnisse beziehen sich damit auf den Ist-Zustand an den Gemeinschaftsschulen der Treatmentgruppe.

Unterrichtliche Gelegenheiten zur Erfassung der Schreibkompetenz

Im Bereich der Textproduktion lassen alle Lehrkräfte – mit einer Ausnahme – Aufsätze schreiben. Es besteht allerdings die Tendenz, den Bereich der Textproduktion eher in der zweiten Schuljahreshälfte zu verorten. Die, in der aktuellen Schreibdidaktik geforderte Prozessorientierung mit den drei Teilbereichen Planen – Formulieren – Überarbeiten, ist in der Schulpraxis bekannt und wird in unterschiedlichem Ausmaß realisiert. Dabei geben Lehrkräfte vor allem im Bereich der Planung Hilfestellung. So werden im Unterricht unterschiedliche Methode, wie z.B. Erstellung von Mindmaps oder Stichwortsammlungen zur Ideensammlung durchgeführt und die Schülerinnen und Schüler bekommen Unterstützung bei der Gliederung und Strukturierung ihrer Texte (z.B. Einsatz von Schreibplänen oder Erarbeitung des Aufbaus an einem vorgegebenen Text).

Der Bereich der Überarbeitung scheint eher zurückhaltend realisiert zu werden. Zumeist spielt die Überarbeitung nur in Übungsaufsätzen eine Rolle. Ein Fünftel der befragten Lehrkräfte lässt die Schülertexte gar nicht mehr überarbeiten. In bewerteten Aufsätzen haben die Schülerinnen und Schüler zumeist nicht die Möglichkeit, ihre Texte zu überarbeiten bzw. die Überarbeitung fließt nicht in die Endbewertung ein. Nur an zwei Schulen werden alle drei Teilbereiche der prozessorientierten Schreibdidaktik in bewerteten Aufsätzen eingefordert und bewertet.

Korrektur und Bewertung der Schülertexte

Bei einer ersten Analyse der Korrekturen fiel auf, dass die meisten Lehrkräfte mit traditionellen Korrektürkürzeln (wie z.B. „R“ für Rechtschreibung, „A“ für Ausdruck oder „Z“ für Zeichensetzung) arbeiten. Ein Fünftel der untersuchten Lehrerinnen und Lehrer notieren zusätzlich korrekte Wort- und Satzvorgaben. Einige wenige Lehrende korrigieren mit pädagogischer Begründung in keiner Weise in den Schülertext hinein.

Mit einer Ausnahme verwenden alle Lehrkräfte ein Kriterienraster zur Korrektur. Die eingesetzten Korrekturraster sind dabei von sehr unterschiedlicher Qualität. In allen Fällen werden selbst erstellte, textsortenspezifische Raster verwendet. Die Kriterien sind allerdings oftmals sehr unübersichtlich und unstrukturiert aneinandergereiht. In den bisher untersuchten 17 Rastern finden sich Items zum Bereich „Inhalt“ und mit jeweils einer Ausnahme zu den Bereichen „Aufbau“ und „Sprache“. Den Aspekt der „Prozesshaftigkeit“ nennen neun Raster, die Phase der Überarbeitung wird nur in zwei Rastern explizit genannt.

Die Anzahl der Einzelkriterien unter den Kategorien variiert dabei sehr stark. Die Einzelkriterien im Bereich „Inhalt“ sind zahlreich und meist textsortenbezogen und sehr konkret (z.B. „Alle Reizwörter sind enthalten“). Hingegen sind bezüglich des Aufbaus in allen Rastern nur sehr wenige Einzelkriterien aufgelistet, die sich dann zumeist auch nur auf das Vorhandensein der Einzelteile „Einleitung“, „Aufbau“, „Schluss“ beziehen. Im Bereich Sprache sind in fast allen Rastern die meisten Einzelkriterien aufgelistet. Der sprachliche Anteil fließt in den meisten Rastern damit stark in die Bewertung ein. Der Bereich Rechtschreibung/Zeichensetzung wird in allen Rastern – wenn überhaupt – nur sehr gering gewichtet. Eine qualitative Fehleranalyse sieht kein Raster vor.

Rückmeldungen und Förderstrategien

Durch die Befragung der Lehrkräfte und die bisher durchgeführte Analyse der korrigierten Schülertexte kann festgestellt werden, dass alle Lehrkräfte Rückmeldungen in unterschiedlicher Form an die Schülerinnen und Schüler geben. Hierzu werden vor allem die Kriterienraster verwendet, die es ermöglichen, Bewertungen transparent zu machen. Ein hoher Prozentsatz der Lehrkräfte verfasst zusätzlich noch schriftliche Kommentare unter dem Schülertext. Die Qualität dieser Rückmeldungen muss noch untersucht werden.

Die von den Lehrkräften erwähnten Fördermaßnahmen sind zum Teil sehr differenziert (Gestaltung individueller Arbeitsblätter, individuelle Förderung im Wochenplan, Wiederholungen in der Inputphase). Sie beziehen sich aber zumeist auf den Bereich Orthographie bzw. Sprache. Aspekte, die die inhaltliche Ebene bzw. den Aufbau des Textes betreffen, werden in den meisten Fällen nicht mehr in die Förderung mit aufgenommen. Die Hälfte der befragten Lehrkräfte gab an, keine Anschlussforderung im Bereich Textproduktion durchzuführen. Inwieweit die durchgeführten Maßnahmen der Förderung auch zu der erstellten Diagnose passen, wird momentan noch analysiert.

15.5 Diskussion

Dieses Teilprojekt hat zum Ziel, die formative, förderorientierte Schreibdiagnostik an Gemeinschaftsschulen zu untersuchen und zu prüfen, inwiefern diese mit einer Fortbildungsmaßnahme weiter verbessert werden kann. In diesem Zwischenbericht konnte die methodische Anlage der Studie beschrieben werden. Erste Ergebnisse zur Diagnosepraxis der Schulen in der Treatmentgruppe liegen vor. Die sehr aufwändige Beurteilung der

Schülertexte durch geschulte Rater wird momentan durchgeführt. Im Schuljahr 2014/15 werden die Erhebungen für den zweiten Messzeitpunkt stattfinden.

Das Projekt fokussiert einen klar umgrenzten Aspekt der formativen Diagnosepraxis im Deutschunterricht. Die mehrperspektivische Herangehensweise über Interviews und Dokumentenanalyse ermöglicht eine zuverlässige und valide Erfassung der praktizierten Schreibdiagnostik und Schreibförderung. Die Gewinnung der Daten war allerdings nur mit einem sehr hohen Aufwand und intensiver Feldarbeit möglich. Die Lehrkräfte sind zum Teil in sehr viele Entwicklungsvorhaben eingebunden. Die Bereitschaft zur Teilnahme an einer Studie – auch wenn der Aufwand für die Lehrkräfte überschaubar ist – fällt in vielen Fällen damit eher gering aus. Das im Projekt entwickelte Fortbildungsangebot wurde dagegen sehr positiv angenommen. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte zeigte großes Interesse sowohl an den theoretischen Aspekten der Schreibdiagnostik als auch an praktischen Vorschlägen zur Umsetzung der Diagnose und Förderung im individualisierten Unterricht. Die im nächsten Schuljahr zu erhebenden Daten (korrigierte Schülertexte, Interviews, Fördermaterialien) werden zeigen, inwiefern sich die Fortbildung auf die Diagnosepraxis der Lehrkräfte auswirken konnte.

Die Erhebung des Ist-Zustandes (Messzeitpunkt 1: Lehrerinterviews und Korrekturraster) gibt jetzt bereits erste Einblicke in Stärken und Schwächen der Schreibdiagnostik und -förderung an Gemeinschaftsschulen. Die Deutschlehrkräfte an den von uns untersuchten Gemeinschaftsschulen möchten ihre Schülerinnen und Schüler individuell wahrnehmen und fördern. Zum Teil sind die Schulen allerdings noch sehr stark mit organisatorischen und methodischen Aspekten der Individualisierung beschäftigt und es gibt damit entsprechend wenige Gelegenheiten zur systematischen Schreibdiagnose und -förderung. Im Sinne der formativen Diagnostik findet jedoch an allen Schulen eine Bewertung der Schülertexte entlang von definierten Kriterien stattfindet. Die Kriterien sowie die Beurteilungen sind für die Schülerinnen und Schüler transparent. Die Kriterien variieren jedoch von Lehrkraft zu Lehrkraft sehr deutlich. Dabei dominieren leicht korrigierbare Aspekte der Textoberflächenstruktur. Aspekte der Texttiefenstruktur fehlen bzw. werden weniger differenziert in den Beurteilungsrastern abgebildet. Eine systematische Textüberarbeitung findet nur an wenigen Schulen statt. Zur Frage der Diagnosegenauigkeit und zur individuellen Passung von Rückmeldungen bzw. Förderstrategien liegen noch keine Befunde vor.

15.6 Literatur

- Amato, J. M. & Watkins, M. W. (2011). The Predictive Validity of CBM Writing Indices for Eight-Grade students. *The Journal of Special Education*, 44(4), 195-204.
- Anders, Y., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2010). Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(3), 175-193.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker-Mrotzek, M., Knopp, M. & Grabowski, J. (2013). Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Perspektiven aus Psychologie, Sprachwissenschaft und empirischer Bildungsforschung* (S. 296-315) Münster: Waxmann.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education*, 18(1), 5-25.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M. & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*, 17(1), 41-58.
- Danoff, B., Harris, K. R. & Graham, S. (1993). Incorporating Strategy Instruction within the Process in the Regular Classroom: Effects of the Writing of Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 295-322.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.

- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning .A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griesse (Hrsg.), *Schulmanagement und Schulentwicklung* (S. 115-135). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgements of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung* (9. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Leucht, M., Tiffin-Richards, S., Vock, M., Pant, H. A. & Köller, O. (2012). Diagnostische Kompetenz von Englischlehrkräften. Diagnostische Kompetenz von Englischlehrkräften bei der Bewertung von Schülerleistungen mit Hilfe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 44(4), 163-177.
- Lorenz, C. & Artelt, C. (2009). Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 211-222.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(2), 293-308.
- Maier, U., Hofmann, F. & Zeitler, S. (2012). *Formative Leistungsdiagnostik – Grundlagen und Praxisbeispiele*. Schulmanagement-Handbuch 141. München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McElvany, N., Schroeder, S., Hachfeld, A., Baumert, J., Richter, T., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 223-235.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer.
- Nussbaumer, M. (1996). Lernerorientierte Textanalyse - Eine Hilfe zum Texterfassen. In H. Feilke & P. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 96-112). Stuttgart: Klett.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to Writing, Assessment for Teaching and Learning and Student Progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85.
- Philipp, M. (2012). Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. *Didaktik Deutsch*, 18(33), 59-73.
- Philipp, M. (2014). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sato, M., Wei, R. C. & Darling-Hammond, L. (2008). Improving teachers' assessment practices through professional development: The case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45(3), 669-700.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1, 27-52.
- Troia, G. (2006). Writing Instructions for Students with Learning Disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (S. 324-336). New York: Guilford Press.
- Troia, G. & Graham S. (2002). The Effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290-305.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Simons, R. J. (2012). Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115.
- Webb, M. & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education*, 16(2), 165-184.
- Wedel-Wolff, A. v. (2002). Fehlerdiagnose als Voraussetzung für eine gezielte Förderung. *Grundschule* 5/2002, 52-55.
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49-65.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

Abschlusskapitel

16. Zusammenfassung: Zur Anlage und zum aktuellen Stand der Teilprojekte sowie erste Ergebnistendenzen

Vorbemerkung

Der vorliegende Zwischenbericht wurde ab Oktober 2014 von den beteiligten Akteuren verfasst. Im Teilprojekt 1 ging der Texterstellung, wie an mehreren Stellen dieses Berichts ausgeführt, die Abfassung der ersten Schulberichte für die Untersuchungsschulen voraus. In sämtlichen Teilprojekten läuft dazu derzeit die Phase der Datenerhebung. Daher können zum jetzigen Zeitpunkt noch keine datenbasierten Befunde und Projektergebnisse berichtet werden. In einzelnen Bereichen oder Teilprojekte können jedoch Tendenzen, z.B. aufgrund von ersten Eindrücken oder Vorstudien benannt werden, die im weiteren Projektverlauf allerdings erst noch von den erhobenen Daten bestätigt werden müssen.

Teilprojekt 1

Im Teilprojekt 1 werden zehn Gemeinschaftsschulen über eine quantitative und qualitative Beobachtung des Unterrichts, über Interviews mit verschiedenen Akteursgruppen sowie über Dokumentenanalysen beforscht. Die ausgewählten Schulen sind sämtlich der ersten Tranche der Gemeinschaftsschulen aus dem Schuljahr 2012/13 zuzuordnen und liegen in Nähe einer der beteiligten Hochschulstandorte (Freiburg, Heidelberg, Tübingen, Weingarten). Die Dokumentation der Begleitung der Schulen wird über Schulberichte, die die Forscherinnen zu zwei Zeitpunkten für die Einzelschulen erstellen, realisiert. Innerhalb der *quantitativen Unterrichtsbeobachtung* in den Hauptfächern, dem Kernstück des Teilprojekts, wird ein geprüftes Instrument verwendet, das über hochinferente Items eine Messung der Unterrichtsqualität und ihre vergleichende Einordnung ermöglicht. Individualisiertes Lernen als spezifisches Merkmal der Gemeinschaftsschule wird zudem über ein Beobachtungsinstrument aus verschiedenen Skalen mit größtenteils niedriginferenten Items gemessen. Das Instrument fokussiert insbesondere die Unterstützung der Lernenden in Individualisierungsprozessen und ermöglicht die Generierung von Nutzungsprofilen auf verschiedenen Ebenen. Sowohl in Raterschulungen über Videomaterial als auch in in-vivo-Beobachtungen wird die Güte der eingesetzten Instrumente der quantitativen Beobachtung ermittelt. Weiterhin dienen *Interviews* (n=112) mit verschiedenen Probanden (Funktionsstelleninhaber, Lehrkräfte und Eltern) dem Ziel, individuelle Bedeutungszuschreibungen und subjektive Theorien der differenten Akteure zu generieren. Sie werden in Form von halbstrukturierten Interviews (Leitfadeninterview) durchgeführt. Im ersten Projektjahr stand die Konstruktion und Überprüfung der Leitfäden, die über ein notwendiges Vorverständnis des Gegenstandes hinaus auch insbesondere narrative Erzählungen der Probanden evozierten, sowie zum Ende des Jahres insbesondere die Erhebungsphase, im Vordergrund. Rahmende Daten werden über die systematische Aufarbeitung und Codierung von Dokumenten gewonnen. Sie bezieht sich insbesondere auf die vorhandenen Schulkonzeptionen der Gemeinschaftsschulen sowie auf ausgewählte Dokumente ihrer Schulportfolios, wie bspw. Deren (rhythmisierte) Stundenpläne im Ganztagesbetrieb. Ergänzend halten die Forscherinnen die *qualitativen Beobachtungen* so genannten „verdichteten Szenen“ fest, die zum Teil illustrierend und vertiefend die quantitativen Daten ergänzen und zum Teil zur Beantwortung weiterer Forschungsfragen herangezogen werden.

Erste Tendenzen, die zu diesem Zeitpunkt lediglich aus den Schulberichten gewonnen werden können, die aber selbstverständlich einer weiteren und methodisch kontrollierten Überprüfung mittels der beschriebenen Instrumente bedürfen, lassen sich wie folgt skizzieren.

Mit Blick auf den *Unterrichtsbereich* und auf *Unterrichtsentwicklung* zeigt sich, dass die Schulen die gesetzliche Vorgabe der Individualisierung ernst nehmen und diese überwiegend über Kompetenzraster mit drei (seltener vier) Niveaustufen zu verwirklichen versuchen. Die Funktion der Kompetenzraster in den Schulen jedoch differiert. Nicht im gleichen Maß wie individuelles Lernen scheint dagegen von den Schulen die Vorgabe des kooperativen Lernens aufgegriffen zu werden: Sie wird in den zehn Schulen weniger reflektiert und seltener konzeptionell umgesetzt. Herausforderungen ergeben sich auch durch die Veränderung der Leistungsbeurteilung: Hier sind die Schulen bemüht, Konzeptionen zu finden, die den definierten Anforderungen entsprechen, beispielsweise über Lernentwicklungsberichte. Die in Individualisierungsprozessen erforderliche förderorientierte Diagnostik der Lehrkräfte, erweist sich zum aktuellen Stand als ein bedeutsamer und zu entwickelnder Bereich, der für die Lehrkräfte der Gemeinschaftsschulen Herausforderungen beinhaltet. Insgesamt berichten die Lehrkräfte von einer hohen berufsbezogenen Belastung, die sich insbesondere durch die notwendige und akzentuierte Kooperation der Lehrkräfte auf der Schulebene einerseits und durch die Anforderungen der Individualisierung und den damit gegebenen Modifikationen der Leistungsbeurteilung andererseits begründet.

Im Fach Mathematik konnte aus den ersten fachdidaktischen Analysen erschlossen werden, dass die untersuchten Schulen hinsichtlich der ausgebrachten Aufgabenformate variieren. Es zeigte sich eine hohe Dominanz der technischen Aufgabenanforderungen und eine geringe Ausprägung von (schülergemäßer) kognitiver Aktivierung in den Formaten. Auch mit Blick auf das Fach Deutsch liegen erste Ergebnisse bezüglich der eingesetzten Unterrichtsmaterialien dahingehend vor, dass äußerst unterschiedliche Strategien der inneren Differenzierung – sowohl die Quantität als auch die Qualität des im Unterricht eingesetzten Materials betreffend – aufgefunden werden können.

Mit Blick auf die Schulebene kann ausgesagt werden, dass in allen Schulen *Schulentwicklung* auf einem hohen Niveau praktiziert wird. Schulentwicklung wird hier verstanden als Organisations- und Personalentwicklung der Einzelschule im Hinblick auf die im Schulgesetz geforderten Ziele für Gemeinschaftsschulen. Sie manifestiert sich einerseits über bedeutsame Veränderungen der Organisationsstrukturen, die sich beispielsweise in der Ausweisung von individuellen Lernphasen und Parallelstundenplänen für Individualisierungsphasen zeigt und die den Schülerinnen und Schülern in gewissen Zeitfenstern ermöglicht, ein Fach innerhalb des für sie definierten Anspruchsniveaus zu wählen. So können sich in der Mehrheit der Untersuchungsschulen, wenngleich in differenten Realisierungskontexten, nicht fachgebundene Lernzeiten auffinden. Andererseits zeigt sich Schulentwicklung auch in akzentuierterer Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die sich in der Ausweisung von festen Kooperationszeiten für Lehrkräfte ebenso zeigt wie in feststehenden Teams für Lerngruppen an einzelnen Schulen.

Teilprojekt 2: Zentrale schriftliche Befragung

Im Teilprojekt 2 wird eine längsschnittliche, zentrale schriftliche Befragung an allen Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche (N=42) sowie an einer Kontrollgruppe aus Nicht-Gemeinschaftsschulen (Nettostichprobe zum ersten Messzeitpunkt N=35) zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Die Stichprobengröße wurde so gewählt, dass für das gewählte Verfahren des Propensity Score Matching von optimalen Vergleichsbedingungen bezüglich der Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden kann. Für den Lehrerfragebogen und den Schülerfragebogen werden durchweg etablierte Instrumente (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 12) eingesetzt. Die letztlich 77 beteiligten Schulen des ersten Messzeitpunkts wurden in einem mehrschrittigen Verfahren für die Studie gewonnen und über sie informiert. Im Rahmen der Studie werden Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler inferenzstatistisch untersucht. Die Modellierung betont insbesondere die aktiv gestaltbaren und veränderbaren Prozessfaktoren der

schulischen Arbeit (z.B. Kooperation im Kollegium). Die Forschungsfragen fokussieren Unterschiede in der Unterrichtsqualität (aus Schülersicht), Unterschiede in der Entwicklung (z.B. Motivation, Selbstkonzept) sowie zum Zusammenhang von Unterrichts- und von Schulqualität auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (z.B. Motivation). Im bisherigen Projektzeitraum wurden Gesamtdesign, Instrumente und Erhebungsverfahren entwickelt. Zudem wurden die zur Erprobung eingesetzten Fragebögen pilotiert, sowie die erste Erhebungswelle vorbereitet und durchgeführt. Diese Erhebung wurde von Projektmitarbeiterinnen durchgeführt, die Schulungen erhielten und unter standardisierten Bedingungen an allen Schulen die Fragebögen ausfüllen ließen. Derzeit werden die Fragebögen erfasst. Ebenso wird der zweite Messzeitpunkt vorbereitet. Aufgrund des längsschnittlichen Designs des Teilprojekts können gegenwärtig noch keine Ergebnisse berichtet werden. Mit den bisher erhobenen Daten wurden gängige Verfahren des Data-Cleanings durchgeführt. Zudem wurde das Skalenhandbuch mit den deskriptiven Merkmalen der Einzelitems bzw. Summenscores erstellt sowie Aussagen über interne Konsistenz, Verteilung der Variablen und Ergebnisse einer konfirmatorischen Faktorenanalyse formuliert. Bereits errechnet ist die Rücklaufquote des Schülerfragebogens der ersten Erhebung (N=ca. 3.200), sie beträgt nahezu 75 Prozent.

Teilprojekt 3: Sozialraumanalyse

Teilprojekt 3 gliedert sich in zwei Bereiche. Im Projekt 3a werden Einflussgrößen für die Etablierung einer Gemeinschaftsschule untersucht (Entfernung zu anderen Schulen, schulisches Angebot, Ruf der Schule, Engagement des Kollegiums). Im ersten Jahr wurde u.a. eine Pilotierung (Elternbefragung, N=94) durchgeführt, in welcher Faktoren analysiert wurden, die den Ruf einer Schule beeinflussen. Dabei erwiesen sich ein angenehmes Schulklima, eine engagierte Lehrerschaft und eine gute Schulleitung als die meistbenannten Faktoren. Im Projekt werden weiterhin Dokumentenanalysen und schriftliche Befragungen durchgeführt. Erste Ergebnisse konnten zudem hinsichtlich der regionalen Verteilung der Gemeinschaftsschulen ermittelt werden: Gemeinschaftsschulen sind nicht gleichmäßig verteilt. Die 87 Gemeinschaftsschulen der beiden ersten Tranchen sind auf 37 der 44 baden-württembergischen Land- und Stadtkreis verteilt. Die Aufteilung in städtische und ländliche Regionen zeigt sich über die beiden ersten Tranchen hinweg gleichmäßig, allerdings mit deutlichen Unterschieden zwischen der ersten und der zweiten Tranche: 60,9 Prozent der zweiten Tranche liegen im ländlichen Raum (städtisch: 20,7 Prozent), in der ersten Tranche waren es nur 41,5 Prozent (städtisch: 39 Prozent). Mit Blick auf die Entwicklung der Schülerzahlen an Gemeinschaftsschulen (Tranche 1) zeigt sich eine insgesamt leicht positive Resonanz: 68 Prozent der Gemeinschaftsschulen weisen steigende Anmeldezahlen auf, bei 5 Prozent blieben die Anmeldezahlen gleich, bei 27 Prozent gingen sie zurück. Die genannten Befunde können nur als vorläufig und noch nicht abschließend berichtet werden.

Im Projekt 3b wird Schule als Lebensraum im Rahmen qualitativer Einzelfallanalysen (drei Gemeinschaftsschulen) sowie einer schriftlichen Befragung von Eltern an fünf Gemeinschaftsschulen (N=671) untersucht. Die Projektgruppe verwendet das Konzept der Sozialraumorientierung. In diesem Konzept wird Schule als wirkmächtige Strukturvariable für (Lern-)Prozesse und für die Gestaltung einer Schulkultur konzeptualisiert. Dazu zählen baulich-räumliche Gegebenheiten sowie administrative, organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen. Bei der Gestaltung von Bildungslandschaften ist das Konzept der aktiven Aneignung der Akteure (sowohl Erwachsener als auch Kinder und Jugendlicher) im jeweiligen spezifischen sozialen Raum und sozialen Netzwerk zentral. Schule wird als Lebens- und Lernraum verstanden. Das Projekt untersucht u.a. die Ausgangsbedingungen für den jeweiligen Sozialraum, die Vernetzung der Akteure, insbesondere auch die Einbindung und Schulwahlmotive der Eltern. Die Untersuchung wird mithilfe von Leitfadeninterviews (Schulleitungen), Gruppendiskussionen (Steuergruppen), Sozialraumbegehungen und teilnehmender Beobachtungen durchgeführt. Zudem erfolgt eine quantitative, schriftliche Elternbefragung zur Motivation und Zufriedenheit bei der Schulwahl.

Erste Ergebnisse zeigen eine breite Vernetzung der Gemeinschaftsschulen, die kooperativen Aktivitäten erfolgen insbesondere im Bereich des Ganztages. Im Rahmen der Sozialraumbegehung fiel u.a. auf, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur Mensen, sondern auch Schnellrestaurants und Imbissstände nutzen. Insgesamt

konnten bisher wesentliche Erkenntnisse der Ganztagsschulforschung bestätigt werden, beispielsweise die aus infrastrukturellen Gründen erschwerte Personalakquise. Die Eltern sind im Großen und Ganzen mit den Angeboten der Gemeinschaftsschule zufrieden. Auch hier sind die berichteten Zwischenergebnisse vorbehaltlich zu verstehen und bedürfen weiterer Auswertung.

Teilprojekt 4

Das Teilprojekt 4 besteht im Kern aus einer Interventionsstudie zur formativen Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Förderung der Schreibkompetenz im Fach Deutsch, Schreibkompetenz), welche dem Ziel verpflichtet ist, die Wirksamkeit einer Fortbildungsmaßnahme zur Verbesserung der formativen Diagnosekompetenz zu analysieren. In ihrem Mittelpunkt stehen Veränderungen bei den Lehrkräften zu den von ihnen verwendeten Bewertungskriterien, zu ihrer Diagnosegenauigkeit und zu den eingesetzten Förderstrategien. Beteiligt sind Lehrkräfte von 19 Gemeinschaftsschulen; dabei steht einer Treatmentgruppe von 26 Lehrpersonen eine Kontrollgruppe von 11 Lehrpersonen gegenüber, die keine Fortbildung erhalten (Wartegruppe). Vorbereitend wurden hierzu eine Interviewstudie und eine Dokumentenanalyse durchgeführt: Die Befragung der insgesamt 37 beteiligten Lehrkräfte hatte einerseits zum Ziel, die formative Diagnosepraxis (Praxis der Diagnose- und Leistungsmessung, Angaben zur Vorgehensweise im Textproduktion und Veränderungen seit Einführung der Gemeinschaftsschule) zu untersuchen; über die Dokumentenanalyse von korrigierten Schülertexten war andererseits anvisiert, die Diagnosegenauigkeit der Lehrkräfte zu ermitteln.

Bisher liegen einige wenige Befunde vor. Fast alle Lehrkräfte verwenden zur Korrektur von Schüleraufsätzen Kriterienraster, dabei variiert die Qualität dieser Raster erheblich. Die Bereiche ‚Inhalt‘ und ‚Sprache‘ enthalten die meisten Einzelkriterien, dagegen scheint der Bereich ‚Rechtschreibung/Zeichensetzung‘ nur gering gewichtet zu sein. Auch Überarbeitungsphasen scheinen eher zurückhaltend realisiert zu werden. Alle Lehrkräfte geben Rückmeldungen in unterschiedlicher Art an die Schülerinnen und Schüler und legen den Rückmeldungen insbesondere die Kriterienraster zu Grunde. Ein hoher Anteil verfasst zudem noch weitere schriftliche Kommentare. Die von den Lehrkräften benannten Fördermaßnahmen sind in Teilen sehr differenziert, sie beziehen sich zumeist auf Orthographie bzw. Sprache. Auffällig ist insgesamt, dass die Lehrerinnen und Lehrer stark mit methodischen und organisatorischen Aspekten der Individualisierung beschäftigt sind. Bei der Korrektur überwiegen offensichtlich leicht korrigierbare Aspekte der Textoberflächenstruktur. Diese skizzierten Ergebnisse verstehen sich vorbehaltlich weiterer Auswertungen. Derzeit finden weitere Analysen der Schülertexte sowie der Lehrerrückmeldungen statt. Der zweite Messzeitpunkt wird derzeit vorbereitet.

Dem Abschlussbericht des Forschungsprojekts wird vorbehalten sein, zu analysieren, inwiefern die vorläufigen Befunde aus den vier Teilprojekten bestätigt werden können.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Amerein, Bärbel, Dipl.-Päd., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Ballis, Anja, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München
Batzel-Kremer, Andrea, M.A., Eberhard Karls Universität Tübingen
Bennemann, Eva-Maria, Pädagogische Hochschule Freiburg
Bohl, Thorsten, Prof. Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen
Burmeister, Petra, Prof. Dr. Pädagogische Hochschule Weingarten
Derscheid, Sara, M.A., Eberhard Karls Universität Tübingen
Elsner, Björn, M.A., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Föckler, Frank, Dipl. Päd., Pädagogische Hochschule Freiburg
Grausam, Nina, Dipl. Päd., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Hahn, Elisabeth, StR'in, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Haupt-Mukrowsky, Karin, M.A., Pädagogische Hochschule Heidelberg
Heske, Manuela, Lehrerin, Pädagogische Hochschule Weingarten
Immerfall, Stefan, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Jäger, Sibylle, Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Kasüschke, Dagmar, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Leuders, Timo, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg
Maier, Uwe, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Meissner, Sibylle, StR'in, Eberhard Karls Universität Tübingen
Merk, Samuel, StR, Eberhard Karls Universität Tübingen
Metz, Kerstin, Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Prinz, Eva, Dipl. Päd., Eberhard Karls Universität Tübingen
Reinhoffer, Bernd, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten
Rohlf, Carsten, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg
Schäfer, Lisa, M.A., Pädagogische Hochschule Weingarten
Schönknecht, Gudrun, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg
Sliwka, Anne, Prof. Dr., Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Strohmaier, Bianca, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Wacker, Albrecht, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg