

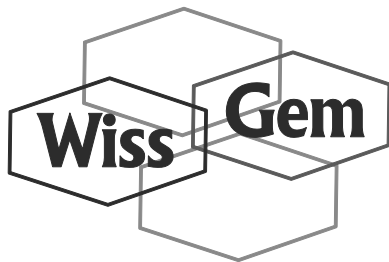


FORSCHUNGSPROJEKT

**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITFORSCHUNG
GEMEINSCHAFTSSCHULEN
IN BADEN-WÜRTTEMBERG
(WISSGEM)**

JANUAR 2016

**ABSCHLUSSBERICHT
(KURZFASSUNG)**



Eberhard Karls Universität Tübingen
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Pädagogische Hochschule Freiburg
Pädagogische Hochschule Weingarten
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Ludwig-Maximilians-Universität München

ZU HÄNDEN DER MINISTERIEN
für Wissenschaft, Forschung und Kunst
sowie Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
(Auftraggeber)

ZITIERVORSCHLAG

Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg
(2016): Abschlussbericht (Kurzfassung). Tübingen: Eberhard Karls Universität

HINWEIS AUF BUCHPUBLIKATION

Im Verlag Waxmann wird im Mai 2016 der folgende Band mit ausführlichen Ergebnissen erscheinen:
Bohl, T. & Wacker, A. (Hrsg.). (2016). Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.
Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster: Waxmann.

FORSCHUNGSGRUPPE WISSGEM

Amerlein, Bärbel; Ballis, Anja; Batzel-Kremer, Andrea; Bennemann, Eva-Maria; Bohl, Thorsten; Burmeister, Petra; Derscheid, Sara; Elsner, Björn; Föckler, Frank; Grausam, Nina; Hahn, Elisabeth; Haupt-Mukrowsky, Karin; Heller, Franziska; Heske, Manuela; Immerfall, Stefan; Jäger, Sibylle; Kasüsckke, Dagmar; Leuders, Timo; Maier, Uwe; Meissner, Sibylle; Merk, Samuel; Metz, Kerstin; Prinz, Eva; Reinhoffer, Bernd; Rohlf, Carsten; Schäfer, Lisa; Schneider, Jürgen; Schönknecht, Gudrun; Sliwka, Anne; Strohmaier, Bianca; Wacker, Albrecht

<p style="text-align: center;">Pädagogische Hochschule Freiburg</p> 	<p style="text-align: center;">Pädagogische Hochschule Heidelberg</p> 	<p style="text-align: center;">Universität Heidelberg</p>  <p style="text-align: center;">UNIVERSITÄT HEIDELBERG ZUKUNFT SEIT 1386</p>	<p style="text-align: center;">Pädagogische Hochschule Ludwigsburg</p> 
<p style="text-align: center;">Ludwig-Maximilians- Universität München</p> 	<p style="text-align: center;">Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd</p> 	<p style="text-align: center;">Eberhard Karls Universität Tübingen</p> 	<p style="text-align: center;">Pädagogische Hochschule Weingarten</p> 

GLIEDERUNG

GESAMTPROJEKT

Executive Summary - Zusammenfassung	7
<i>Forschungsgruppe WissGem</i>	
Vorwort	11
<i>Thorsten Bohl und Albrecht Wacker</i>	
1. Das Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)‘	13

TEILPROJEKT 1: BEGLEITFORSCHUNG AN ZEHN GEMEINSCHAFTSSCHULEN

<i>Thorsten Bohl, Albrecht Wacker, Gudrun Schönknecht, Bernd Reinhoffer, Samuel Merk, Carsten Rohlfs, Sara Derscheid und Sibylle Meissner</i>	
2. Begleitforschung an zehn Gemeinschaftsschulen: Zum Design des Teilprojektes 1	17
<i>Eva-Maria Bennemann und Gudrun Schönknecht</i>	
3. Pädagogische Professionalität	19
<i>Lisa Schäfer, Bernd Reinhoffer und Albrecht Wacker</i>	
4. Schulkultur	21
<i>Sibylle Meissner, Samuel Merk, Marcus Pietsch und Thorsten Bohl</i>	
5. Unterrichtsqualität	23
<i>Timo Leuders und Frank Föckler</i>	
6. Aufgabenqualität im Fach Mathematik	29
<i>Manuela Heske und Anja Ballis</i>	
7. Literarisches Textverstehen fördern	31
<i>Petra Burmeister, Thorsten Bohl und Sibylle Meissner</i>	
8. Individualisierung im Englischunterricht	33
<i>Elisabeth Hahn, Carsten Rohlfs, Albrecht Wacker und Thorsten Bohl</i>	
9. Umgang mit Heterogenität	35
<i>Karin Haupt-Mukrowsky, Albrecht Wacker, Carsten Rohlfs und Thorsten Bohl</i>	
10. Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung	37
<i>Sara Derscheid, Anne Sliwka und Thorsten Bohl</i>	
11. Inklusion	39
<i>Franziska Heller, Thorsten Bohl und Albrecht Wacker</i>	
12. Sichtweise der Eltern auf die Gemeinschaftsschule	41

TEILPROJEKT 2: SITUATION UND SICHTWEISE DER AKTEURE – SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG

Andrea Batzel-Kremer, Marcus Pietsch, Samuel Merk, Thorsten Bohl, Eva Prinz und Jürgen Schneider

13. Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Situation und Sicht der Akteurinnen und Akteure 45

TEILPROJEKT 3: SOZIALRAUMANALYSE

Bianca Strohmaier und Stefan Immerfall

14. Sozialraumanalyse 53

Björn Elsner, Bärbel Amerein und Dagmar Kasüschke

15. Schule als Lebensraum 57

TEILPROJEKT 4: INTERVENTIONSSTUDIE DIAGNOSEKOMPETENZ

Nina Grausam, Kerstin Metz, Sibylle Jäger und Uwe Maier

16. Diagnostik und Förderung von Schreibkompetenz 63

ABSCHLUSSKAPITEL

Forschungsgruppe WissGem

17. Zusammenfassung, Diskussion und Empfehlungen 69

Literaturverzeichnis 77

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 87

GESAMTPROJEKT



Executive Summary - Zusammenfassung

Vorbemerkungen

Insgesamt acht Hochschulen und 31 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind am Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)‘ beteiligt. Im Abschlussbericht, der nun in einer Kurzversion vorliegt, wird der komplexe Transformationsprozess beschrieben und analysiert, der mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg auf der Ebene des Schulsystems, der Einzelschule und des Unterrichts einhergeht. Die hier gewonnenen empirischen Befunde vermögen die Diskussion um die neue Schulart wissenschaftlich zu fundieren und den Fokus auf Inhalte und Themen zu richten.

Das Design des Projektes war – gemäß der Ausschreibung und Aufgabendefinition des Auftraggebers – als *Schulbegleitforschung* angelegt. Im Fokus der Begleitforschung stand die Aufgabe, den Alltag der Lehrerinnen und Lehrer und ihre Herausforderungen zu untersuchen. Auf dieser Grundlage liefert die Studie Hinweise für die weitere Entwicklung auf der Schul- und Unterrichtsebene. Leistungsvergleiche waren gemäß Auftrag kein begründetes Anliegen dieses Projektes.

Die Forschungsgruppe WissGem dankt allen beteiligten Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern für ihre Offenheit und Unterstützung in den vier Teilprojekten. Ein großer Dank gilt ebenso allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Wir erachten es als bemerkenswert, dass sich die Gemeinschaftsschulen der differenzierten Analyse im Rahmen dieses Projektes gestellt haben.

Darstellung wesentlicher Ergebnisse in vier Schritten

1. Im ersten Schritt soll grundlegend betrachtet werden, welche Relevanz den Schularten zur Erklärung von Unterschieden zukommt. In WissGem wurden motivational-affektive Variablen (intrinsische Motivation, fachspezifisches Selbstkonzept), die sich in zahlreichen Studien als leistungsförderlich erwiesen haben, längsschnittlich untersucht und mit einer Vergleichsgruppe aus Nicht-Gemeinschaftsschulen (Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasien) in Baden-Württemberg verglichen (Teilprojekt 2, insgesamt an beiden Messzeitpunkten: Schülerfragebögen: $N = 4.017$, Lehrerfragebögen: $N = 2.026$). Die Schüler- und Lehrerstichproben wurden zunächst mithilfe des Propensity Score Matching parallelisiert.

In der vorliegenden Stichprobe konnten geringe schulartspezifische Unterschiede vor allem in Bezug auf die intrinsische Motivation identifiziert werden: Gemeinschaftsschülerinnen und -schüler waren zu beiden Erhebungszeitpunkten intrinsisch motivierter als vergleichbare Schülerinnen und Schüler an Nicht-Gemeinschaftsschulen. Worauf können diese Unterschiede zurückgeführt werden (vgl. [Abb. 13.2., S. 48 im Kurzbericht](#))? Der Großteil der Unterschiede ließ sich – nach der Beschulung im Rahmen eines Schuljahres – auf die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zurückführen. Auf Systemebene waren es vor allem die Schule sowie die Klasse, die die Entwicklung der Motivation beeinflussen. Es zeigte sich, dass der *Einfluss der Schulart zu vernachlässigen* (intrinsische Motivation: lediglich 4%) ist. Wie die hierarchischen Varianzanalysen zeigen, kann die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse 5% bis 11% der Varianz in den motivational-affektiven Zielvariablen erklären.

Ein möglicher Grund dafür kann sein, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich guten Deutsch- und Mathematikunterricht erhalten. Insgesamt trägt die Qualität des Unterrichts folglich insbesondere zur *Motivationsentwicklung* bei. Die Qualität der Einzelschule schlägt sich insofern nieder, als an guten Schulen auch entwicklungsförderlicherer Unterricht stattfindet. *Die Schulart (Gemeinschaftsschule vs. Nicht-Gemeinschaftsschule) ist für die motivational-affektive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht relevant. Die berichteten Ergebnisse weisen auf die Bedeutung der Unterrichtsqualität für die motivationale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hin.*

2. Im zweiten Schritt kann die Unterrichtsqualität im Rahmen der in Teilprojekt 1 untersuchten zehn Gemeinschaftsschulen mit einer externen Stichprobe (Referenzstichprobe aus ca. 10.000 Unterrichtssequenzen an unterschiedlichen Schularten) verglichen werden, um hier grundlegende Unterschiede zu identifizieren. Die Qualität des Unterrichts wurde über mehrere Erhebungszeiträume hinweg an den beteiligten Lerngruppen der zehn Gemeinschaftsschulen des Teilprojekts 1 beobachtet. Dabei wurde der mögliche Einfluss durch die beobachtende Person kontrolliert. Die Befunde aus 349 beobachteten Unterrichtssequenzen wurden in ein vierstufiges Modell der Unterrichtsqualität überführt und mit einer Referenzstichprobe verglichen (vgl. Abb. 5.1, S. 25 im Kurzbericht). Was resultiert aus diesen Befunden? *Die Ergebnisse zeigen eine hohe Vergleichbarkeit von vorliegender Stichprobe (Unterrichtssequenzen an Gemeinschaftsschulen) und Referenzstichprobe.* Auf den mittleren Stufen 2 und 3 sind die Anteile zusammengefasst nahezu identisch ausgeprägt (74,5 % vs. 72,3 %). Auf der Grundlage dieser Beobachtungen, die über einen Bogen mit national und international anerkannten Merkmalen der Unterrichtsqualität erfasst wurden, bestanden keine auffälligen Befunde zur Unterrichtsqualität an den untersuchten Gemeinschaftsschulen.

3. Im dritten Schritt soll die Unterrichtsqualität nochmals detaillierter innerhalb der beteiligten Gemeinschaftsschulen dargestellt werden (vgl. Abb. 5.2, S. 25 im Kurzbericht). Was bedeuten diese Befunde?

- Die Unterrichtsqualität unterscheidet sich im Vergleich der Schulen.
- Die Unterrichtsqualität variiert dabei auch sehr deutlich innerhalb der Schulen, da die Performanz der Lehrkräfte in der Interaktion mit den Lerngruppen sich qualitativ z.T. stark unterscheidet.
- Mit Blick auf die einzelne Lehrkraft lässt sich – trotz unterschiedlich großer Streuungsmaße – insgesamt eine recht stabile Performanz vorfinden.
- Die gemessene Unterrichtsqualität liegt innerhalb einer Schule unterschiedlich eng zusammen.

Die beobachteten Unterrichtssequenzen unterscheiden sich klar in der vorfindlichen Unterrichtsqualität. Zuschreibungen von Varianzen (Intraklassenkorrelationskoeffizienten) verdeutlichen, dass die Unterrichtsqualität nicht durch die Einzelschule, sondern vielmehr durch die an der Schule tätigen Lehrkräfte vorhergesagt wird. *Auf der Grundlage dieser Befunde ist es somit nicht zulässig, von der Unterrichtsqualität einzelner Lehrkräfte, Lerngruppen oder Schulen auf alle Gemeinschaftsschulen zu schließen.* Dies wird bereits durch die prozentuale Verteilung der Unterrichtssequenzen auf die verschiedenen Qualitätsstufen sowie durch den Vergleich mit der Referenzstichprobe verdeutlicht. Mit Blick auf die individualisierten Unterrichtskonzepte an den Gemeinschaftsschulen zeigt sich deutlich, dass identische Konzepte aufgrund variierender Lehrkraft-handlungen in unterschiedlichen Qualitätseinschätzungen resultieren. In der qualitativen Umsetzung ähnlicher (individualisierender) Unterrichtskonzepte bestehen also klare Differenzen.

4. Im vierten Schritt wird der Blick nun ausgeweitet auf weitere Befunde der Studie, auch über den Unterrichts-bereich hinaus.

Im Rahmen der Studie zum *Sozialraum* der Gemeinschaftsschulen (TP 3a, Eltern: $N = 2.413$; Lehrkräfte: $N = 789$) erwies sich auf der Ebene der Einzelschule die *Haltung* des Lehrerkollegiums gegenüber der eigenen Gemeinschaftsschule als wesentlicher Erfolgsfaktor, etwa um leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler zu gewinnen.

Eine intensive *interne Kooperation der Lehrkräfte* (TP 1 und TP 2), die sich durch gemeinsam entwickelte und umgesetzte Konzepte auszeichnet, konnte als wichtiges Qualitätsmerkmal an den beteiligten Gemeinschaftsschulen identifiziert werden. Dies wird nach Aussagen vieler Lehrkräfte durch eine führungsstarke und strukturierte Schulleitung unterstützt. Wichtig ist dabei der konkrete und verbindliche Bezug zum Unterricht, also eine über Materialaustausch und gegenseitig vorgestellte Ideen hinausgehende Kooperation.

Im Rahmen von drei Einzelfallstudien zum *Lebensraum* an Gemeinschaftsschulen (TP 3b) zeigte sich der Transformationsprozess in Richtung einer veränderten Schulart an der Struktur der *externen Kooperationsbeziehungen*: Waren zuvor (als Werkrealschule) die Kooperationen insbesondere im Bereich der Bildungspartnerschaften angesiedelt, weitet sich das Netzwerk inzwischen aufgrund inklusiver Angebote, Ganztagsangebote oder individueller Beratung und Unterstützung deutlich aus.

Die Studie zum *Umgang mit Heterogenität* im Unterricht an zehn Gemeinschaftsschulen (TP 1, $N = 491$ Erhebungen á 40min; $N = 266$ beobachtete Schülerinnen und Schüler) verdeutlichte, dass die aktive Lernzeit von Lernenden auf

unterschiedlichen Leistungsniveaus je nach Unterrichtsform variiert: Lernende auf hohem Leistungsniveau zeigen in fachungebundenen individuellen Lernphasen die höchste aktive Lernzeit, während Lernende auf niedrigerem Leistungsniveau in Inputstunden die höchste aktive Lernzeit haben. Bezogen auf die individuellen Lernphasen weisen Lernende auf niedrigem Leistungsniveau in fachungebundenen individuellen Lernphasen eine höhere aktive Lernzeit als in fachungebundenen individuellen Lernzeiten auf.

Im Bereich der *Diagnostik und Leistungsbewertung* ließen sich insgesamt vielfältige Vorgehensweisen an den zehn beteiligten Gemeinschaftsschulen (TP 1, ähnlich in TP 4) erkennen. Hier ist in Ansätzen eine auf Individualisierung ausgerichtete Praxis mit Bezug zum Förderanspruch oder zu angebotenen Niveaustufen erkennbar. Offensichtlich ist es den Schulen angesichts vielfältiger Reformansprüche erst schrittweise möglich, diesen Bereich zu entwickeln. Im Rahmen einer Interventionsstudie (TP 4, Fortbildung von Deutschlehrkräften: $N = 40$; Analyse von 677 korrigierten Schülertexten) zeigte sich, dass Deutschlehrkräfte selbst erstellte *Diagnoseverfahren* nutzen und nach eigener Auskunft im Zuge des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule deutlich intensiver individuell diagnostizierten und förderten. Die Auswertung der korrigierten Schülertexte sowie der verwendeten Textbewertungsrasster verdeutlichte jedoch, dass Methoden einer individualisierten und prozessorientierten Schreibdiagnostik und Schreibförderung lediglich von einzelnen Lehrkräften realisiert werden. Bereits eine relativ kurze Lehrerfortbildung führte im Vergleich zu einer Kontrollstichprobe zu signifikanten Effekten auf das Niveau der Textbewertung durch Lehrkräfte sowie auf die Qualität der von Schülerinnen und Schülern geschriebenen Aufsätze.

Im Fach *Mathematik* (Analyse von 388 Aufgaben an sieben Gemeinschaftsschulen) wird das Differenzierungs- und Aktivierungspotential von Aufgaben noch wenig genutzt (TP 1). Aufgaben sind eher geschlossen, auf kleinschrittige Bearbeitung hin ausgerichtet und weisen nur ein geringfügiges Maß an kognitiver Aktivierung auf. Gemäß aktueller Forschungsbefunde aus vorangegangenen Studien ist dieser Befund an anderen Schularten ebenso vorzufinden.

Im Fach *Deutsch* (TP 1) wurden neun Aufgabenarrangements aus acht Gemeinschaftsschulen analysiert. Die dabei eingesetzten Aufgabensets zielten überwiegend auf die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Unterstützungselemente für ungeübte Leserinnen und Leser und ebenfalls auch kooperative Formen des Umgangs mit literarischen Texten wurden weniger realisiert.

Im Fach *Englisch* (TP 1) haben Akteurinnen und Akteure an den zehn untersuchten Gemeinschaftsschulen die Notwendigkeit vielfältiger und insbesondere mündlicher Kommunikationsanlässe erkannt, die sich über schriftliche Arbeitsaufträge im Rahmen methodischer Individualisierung jedoch nur bedingt realisieren lassen. Didaktische Konsequenzen für den Englischunterricht wurden in unterschiedlicher Intensität analysiert und angebahnt.

Im Rahmen der Studie zur *pädagogischen Professionalität* (TP 1) zeigte sich ein erhöhter Zeitaufwand angesichts vielfältiger Anforderungen (z.B. Schulkonzeption entwickeln, kooperieren, Unterricht entwickeln, Materialien erstellen, individuell beraten). Veränderte und flexible Arbeitszeiten werden daraufhin an vielen Schulen diskutiert.

Im Vergleich zu Lehrkräften an Nicht-Gemeinschaftsschulen sind Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen (TP 2, $N = 2.026$ Lehrerfragebögen) insgesamt innovationsbereiter, sie kooperieren intensiver und weisen eine positivere *Einstellung* gegenüber heterogenen Lerngruppen auf. Dies dürfte insgesamt eine günstige Voraussetzung für die Entwicklung und Umsetzung zahlreicher Konzeptionen an Gemeinschaftsschulen sein.

Fazit

In den untersuchten Gemeinschaftsschulen wurden konzeptionell vielfältige Anstrengungen bei der Umsetzung der für sie formulierten rechtlichen Vorgaben ersichtlich, die der Forschungsgruppe höchst beachtenswert erscheinen. Zwischen Gemeinschaftsschulen bestehen deutliche Unterschiede, beispielsweise hinsichtlich der Unterrichtsqualität oder der Intensität der schulinternen Kooperationen. Externe Vergleiche mit Nicht-Gemeinschaftsschulen (TP 2) und einer Referenzstichprobe (TP 1: Unterrichtsqualität) zeigen *insgesamt* keine für die Gemeinschaftsschule auffälligen Befunde, sie zeigen jedoch Entwicklungsbedarfe für einzelne Schulen und deren Lehrkräfte, gerade mit Blick auf jene Unterrichtssequenzen, die auf den untersten Qualitätsstufen (Stufen 1 und 2; Abb. 5.1) angesiedelt waren. Nach lediglich drei Jahren im Kontext komplexer Reformen erscheinen derartige Bedarfe indes normal.

Hervorzuheben ist die höhere Kooperations- und Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen sowie deren positivere Haltung gegenüber Heterogenität im Vergleich zu Lehrkräften an Nicht-Gemeinschaftsschulen.

Angesichts auffälliger Unterschiede zwischen den Gemeinschaftsschulen sowie erkennbarer Weiterentwicklungsbedarfe an einzelnen Gemeinschaftsschulen, die vorrangig im Bereich des Unterrichts anzusiedeln sind, erweisen sich an die Einzelschule angepasste, flexible sowie forschungsbasierte Unterstützungsmaßnahmen („Bausteine“) als angemessen, um die Qualität weiter zu verbessern. Hier empfehlen wir eine Schwerpunktsetzung im Bereich des Unterrichts. Dies bezieht sich erstens auf überfachliche Qualitätsmerkmale des Unterrichts in Verbindung mit Konzepten zum Umgang mit Heterogenität sowie zweitens auf fachdidaktische Fortbildungen, die insbesondere die fachbezogene Arbeit mit Aufgaben in individualisierten Unterrichtskonzepten thematisieren. Über alle interviewten Lehrkräfte hinweg zeigte sich ein Qualifikationsbedarf im Bereich der Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Schlussbemerkung

Eine derart differenzierte und alltagsnahe Beobachtung u.a. von Merkmalen der Unterrichtsqualität an inklusiven, aber auch an anderen Schularten wurde im deutschsprachigen Raum bisher nicht berichtet. Deshalb sei betont, dass die kontinuierliche, kriteriengeleitete Begleitung und Beobachtung des alltäglichen Schul- und Unterrichtsgeschehens auch an anderen Schularten interessant wäre, da sozial erwünschte Verzerrungen eher umgangen und alltägliche Phänomene und Interaktionen weitgehend unverfälscht und unmittelbarer erfasst werden können als bei sprachbasierten Erhebungsmethoden (z.B. Fragebögen). Ein Grund dafür, warum derartige Studien selten realisiert werden, mag zum einem in dem hohen Ressourcenaufwand begründet liegen, zum anderen aber auch sicherlich darin, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie insbesondere die Lehrkräfte bereit sein müssen, das alltägliche Unterrichtsgeschehen mit allem, was gelingt, aber auch mit den Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten für den kritischen Blick von außen zu öffnen.

Forschungsgruppe WissGem

<p>Pädagogische Hochschule Freiburg</p> 	<p>Pädagogische Hochschule Heidelberg</p> 	<p>Universität Heidelberg</p>  <p>UNIVERSITÄT HEIDELBERG ZUKUNFT SEIT 1386</p>	<p>Pädagogische Hochschule Ludwigsburg</p> 
<p>Ludwig-Maximilians- Universität München</p> 	<p>Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd</p> 	<p>Eberhard Karls Universität Tübingen</p> 	<p>Pädagogische Hochschule Weingarten</p> 

Buchpublikation: Im Verlag Waxmann wird im Mai 2016 der folgende Band mit ausführlichen Ergebnissen erscheinen:
Bohl, T. & Wacker, A. (Hrsg.). (2016). Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster: Waxmann.

Vorwort

In das Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)‘, dessen Vorgehen und zentrale Befunde in diesem Abschlussbericht gebündelt werden, sind insgesamt acht Hochschulen eingebunden. In diesem Bericht wird der komplexe Transformationsprozess, der mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg auf der Ebene des Schulsystems, der Einzelschule und des Unterrichts einhergeht, beschrieben und analysiert. Die Befunde vermögen auf einer wissenschaftlich-sachlichen Grundlage die Diskussion um die neue Schulart auf inhaltliche Themen zu lenken. Hierzu werden mögliche Einflussfaktoren oder relevante Entwicklungsfelder identifiziert, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind.

Die involvierten Kolleginnen und Kollegen legen Wert darauf, dass diese Publikation und die in ihr ausgewiesenen Befunde nicht dazu dienen können, ein generelles oder auch politisch motiviertes Urteil über die Schulart Gemeinschaftsschule zu legitimieren.

Das Design des Projektes war – gemäß der Ausschreibung und Aufgabendefinition des Auftraggebers – als Schulbegleitforschung angelegt. Im Fokus der Begleitforschung stand die Aufgabe, den Alltag der Lehrerinnen und Lehrer und ihre Herausforderungen zu beleuchten. Auf dieser Grundlage vermag die Studie Hinweise für die weitere Entwicklung auf der Schul- und Unterrichtsebene aufzuzeigen. Leistungsvergleiche waren kein begründetes Anliegen dieses Projektes.

Zu den behandelten Themen gehört z.B. der Umgang mit Heterogenität, Diagnostik und Leistungsbeurteilung, Inklusion, Schule als Sozial- und Lebensraum, Unterrichtsqualität – um nur einige zu nennen. Die Befunde sind nicht nur für Gemeinschaftsschulen oder für alle integrierten Schularten, die mittlerweile in zahlreichen Bundesländern eingeführt wurden, von Interesse. Die aufgewiesenen Entwicklungsfelder sind aus unserer Sicht auch für weitere Schularten von Bedeutung. Aktuelle Entwicklungen im Schulsystem legen den Gedanken nahe, dass die behandelten Themenfelder in Zukunft noch stärker in den Vordergrund rücken. Die Forschungsansätze und Befunde des Projekts, die hier nur in Kurzform erscheinen, werden in einer Buchpublikation im Frühjahr 2016 (Bohl & Wacker, 2016) sowie in nachfolgenden Monografien zu Einzelthemen ausführlicher dargestellt.

Die beiden Ministerien für Kultus, Jugend und Sport sowie Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg haben die Studie gemeinsam initiiert. Zu keiner Zeit nahmen die Auftraggeber Einfluss auf das Forschungsdesign oder die Interpretation der Befunde. Die Forschungsgruppe WissGem dankt den beiden Auftraggebern für die Unterstützung und Projektausstattung.

Die Forschungsgruppe WissGem dankt ebenso allen beteiligten Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrerinnen und Lehrern für ihre Offenheit und Unterstützung in den vier Teilprojekten. Ein großer Dank gilt ebenso allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, ohne deren Mitwirken keine Befunde möglich gewesen wären. Alle Beteiligten gemeinsam haben es ermöglicht, dass Erkenntnisse generiert werden konnten, von denen auch anderen Schularten reichhaltig profitieren können. Wir erachten es als höchst bemerkenswert, dass sich die Gemeinschaftsschulen der kritisch-konstruktiven Analyse im Rahmen dieses Projektes gestellt haben.

Tübingen, Heidelberg, Freiburg, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd, Weingarten, München,
Forschungsgruppe WissGem, im Januar 2016

1. Das Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)‘

Genese

Das Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitforschung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)‘ entstand als Beitrag eines hochschulübergreifenden Forschungsverbundes auf die öffentliche Ausschreibung ‚Wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg‘ vom Februar 2012 (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2012). Der *kooperativen Antragstellung* durch die Hochschulen folgten in einem kompetitiven Verfahren zwei Begutachtungsrunden eines international besetzten Gremiums. Nach der finalen Entscheidung vom Dezember 2012 begann die Förderung des Projekts zum August 2013 für die Dauer von drei Jahren.

Zielsetzung und Inhaltsfelder

Die Zielsetzung des Projektes liegt darin, den umfangreichen *Transformationsprozess*, der mit der Einführung der Gemeinschaftsschule (GMS) in Baden-Württemberg einhergeht, zu untersuchen und hinsichtlich zentraler Reformthemen zu analysieren. Der Ausschreibung folgend war hierbei den Entwicklungsprozessen auf der Schul- und Unterrichtsebene eine akzentuierte Berücksichtigung beizumessen. Die Implementierung der neuen Schulart wird in WissGem deshalb insbesondere in ihren Auswirkungen auf die *Unterrichtsebene* untersucht (Unterrichtsqualität, Umgang mit Heterogenität sowie Diagnostik und Leistungsbeurteilung in den Fächern Mathematik, Deutsch, dazu Englisch und Fragen der Inklusion). Daneben wird die *Ebene der Einzelschule* aus einer äußeren (Etablierung und Schülerzuwachs, Sozialraumvernetzung, auch Elternsicht) und inneren Perspektive (Schulorganisation, Kooperation, Professionalität) in den Blick genommen und die *Systemebene* über einen Schulartvergleich analysiert.

Schulische Begleitforschung mit erweiternden Forschungsverfahren

WissGem ist – begründet durch die in der Ausschreibung benannte Zielstellung – als *schulisches Begleitforschungsprojekt* angelegt. Begleitforschungen konstituieren sich primär über alltagsnahe und gestaltungsorientierte Forschungsdesigns (Ackermann, 2011). Mit einem mehrperspektivischen Zugang knüpft WissGem daran an und versucht erweiternd in einem Mixed-Methods Design neben den schulinternen auch schulexterne Faktoren des Transformationsprozesses abzubilden. Im Design kommen deshalb qualitative und quantitative Forschungsverfahren (z.B. Beobachtung, Vignetten, Interviews, Sozialraumbegehung, standardisierte Befragungen, Dokumentenanalysen) sowie differenzierte Auswertungsverfahren (Inhaltsanalysen, Regressionsanalysen, Längsschnittanalysen, Propensity Score Matching, Mehrebenenanalyse) gleichermaßen zum Einsatz.

Übersicht der Teilprojekte

Zur Realisierung der inhaltlich ausgreifenden Zielstellung ist WissGem in vier Teilprojekte gegliedert. Ihre Zusammenstellung resultiert ergänzend aus der Begutachtung, in welcher eine Zusammenführung von zwei ursprünglich getrennten Anträgen präferiert wurde. Die vier Teilprojekte gehen wie folgt vor (nähere Erläuterungen finden sich in den nachfolgenden Kapiteln): *Teilprojekt 1* ist als schulische Begleitforschung konzipiert. Jeweils zwei Lerngruppen von zehn Gemeinschaftsschulen wurden über die Zeitdauer von eineinhalb Jahren im Unterrichts- und Schulalltag begleitet. Dabei wurden quantitative (Beobachtungsbögen zur Unterrichtsqualität und Individualisierung) und qualitative Verfahren (Interviews, Vignetten, Dokumentenanalysen) angewandt. Insgesamt wurden 349 Unterrichtsbeobachtungen zu fünf Beobachtungszeitpunkten durchgeführt und ergänzend mehr als 100 Interviews geführt.

Teilprojekt 2 zielt auf einen Schulartenvergleich. Hier erfolgte eine schriftliche Befragung aller Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche zu zwei Messzeitpunkten im Vergleich mit einer Kontrollgruppe von Nicht-Gemeinschaftsschulen (Schulen: $N = 78$ bzw. $N = 75$; Lehrkräfte: $N = 1.455$ bzw. $N = 1.326$; Schülerinnen und Schüler; $N = 3.210$ bzw. $N = 3.022$). Untersucht wurde auf Schülerseite u.a. die Unterstützung durch die Lehrkräfte, die Motiviertheit und das fachbezogene Fähigkeitsselbstkonzept; auf der Lehrerseite u.a. die Innovationsbereitschaft, die Einstellungen zu Heterogenität und die Kooperationsformen.

Teilprojekt 3 untersuchte in zwei Studien die externe Perspektive auf die Einzelschule: den Sozialraum und die Schule als Lebensraum. Dazu erfolgte im Projekt 3A eine schriftliche Befragung (Eltern: $N = 2.413$; Lehrkräfte: $N = 789$) mit dem Ziel, sozialräumliche Einflüsse auf den Zuwachs und die Zusammensetzung der Schülerschaft an Gemeinschaftsschulen zu gewinnen. Im Projekt 3B wurde die sozialräumliche Einbettung der Gemeinschaftsschulen mittels Interviews, drei Einzelfallanalysen sowie einer quantitativen Elternbefragung ($N = 709$) untersucht.

Teilprojekt 4 analysierte in einer Interventionsstudie die diagnostische Praxis von Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen im Bereich der Schreibkompetenz. Die Intervention (Lehrerfortbildung) zielte auf die Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. Durchgeführt wurden Analysen von Schülertexten ($N = 1.299$) und flankierend Interviews mit Lehrkräften ($N = 40$).

Modellierung

Eine theoretische Mehrebenenmodellierung des Erziehungs- und Bildungssystems wurde vielfach herausgestellt (z.B. Fend, 2008). Als gemeinsamer Referenzrahmen für die Einordnung der jeweils spezifischen Bezugstheorien in den Inhaltsfeldern liegt ein Framework zu Grunde, welches das Angebot-Nutzungs-Modell (Reusser & Pauli, 2010) mit dem Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung (Helmke, 2009, S. 309) kombiniert. Es begründet sich darin, mit ihm sowohl alle Ebenen des komplexen Systems als auch (unter Verweis auf die Zielstellung des Projekts) die Prozessaspekte auf der Unterrichtsebene im Besonderen beleuchten zu können. In diesem Framework ordnen sich alle Teilprojekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten ein. Die gewählte Modellierung bietet die Möglichkeit, Bezugstheorien der Teilthemen, die zumeist eine unterschiedliche Reichweite aufweisen, darin verorten zu können.

Publikationen

Die Publikationen dieses Projekts sind den schriftlichen Vereinbarungen, die mit dem Auftraggeber zu Beginn des Projekts getroffen wurden, verpflichtet. Ihm wurde im Januar 2015 ein Zwischenbericht übergeben, der die Anlage des Projekts und die theoretische Verortung dezidiert ausführte, aber noch keine datenbasierten Ergebnisse enthielt. Der vorliegende Kurzbericht fasst erstmals zum Januar 2016 zentrale Ergebnisse des Projekts WissGem zusammen. Er wird ergänzt durch eine ausführliche Fassung, die im Mai 2016 in Buchform im Waxmann-Verlag erscheint (Bohl & Wacker, 2016). In ihm werden u.a. die hier zusammengefasst dargestellten Verfahrensweisen und Befunde ausführlicher beschrieben. Darüber hinaus sind weitere vertiefende Analysen in Form von Aufsätzen und Monografien in Arbeit, die die einzelnen Themenbereiche zu fundieren suchen.

Limitationen

Der Geltungsanspruch der datenbasiert ermittelten Befunde ist ausschließlich auf die Schulart Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg bezogen und variiert je nach Teilprojekt. Insbesondere die im Teilprojekt 1 als Kernstück der Begleitforschung durchgeführten Fallstudien, in denen besonders die Prozesse im Mittelpunkt stehen, erheben keinerlei Anspruch auf eine statistisch abgesicherte Repräsentativität. Die Limitationen der Forschungsbefunde werden bei den Teilprojekten jeweils ausführlich benannt. Gleichwohl gehen wir, begründet durch die weitreichenden Themenfelder der vier Teilstudien und die in ihnen ersichtlichen Linien über die differenten forschungsmethodischen Zugänge hinweg, von einem großen Anregungsgehalt der Befunde dieser Studien aus – sowohl für integrierte Schularten in anderen Bundesländern, wie für benachbarte Schularten in Baden-Württemberg.

TEILPROJEKT 1: BEGLEITFORSCHUNG AN ZEHN GEMEINSCHAFTSSCHULEN

2. Begleitforschung an zehn Gemeinschaftsschulen: Zum Design des Teilprojektes 1

Überblick und Design

Teilprojekt 1 fügt sich in die grundlegende Modellierung von WissGem ein, die eine Kombination aus dem systematischen Rahmenmodell (Reusser & Pauli, 2010) und dem Sequenzmodell (Helmke, 2009) darstellt. Teilprojekt 1 realisierte eine alltagsnahe Begleitforschung an zehn Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, an denen jeweils eine Begleitforscherin über einen Zeitraum von ca. eineinhalb Jahren (Phase der Datenerhebung) forschte und regelmäßig am Unterrichts- und Schulalltag teilnahm. In über 30 Arbeitstreffen und Tagungen wurden die Konzeption des Teilprojekts entwickelt und die Begleitforscherinnen geschult, um eine einheitliche Vorgehensweise zu gewährleisten. Jede Begleitforscherin wurde auf den Einsatz von vier Erhebungsverfahren vorbereitet, zum Teil verbunden mit intensiven Raterschulungen, zur Sicherung einer möglichst hohen Interraterreliabilität (insbesondere zur Beobachtung der Unterrichtsqualität). Jede Begleitforscherin qualifizierte sich zudem für einen inhaltlichen Schwerpunkt, in dem jeweils auch ein eigenes Promotionsprojekt verortet ist. Die Themenbereiche (Tab. 1) decken zentrale Entwicklungsfelder bei der Einführung der Gemeinschaftsschule ab.

Themen	Erhebungsverfahren	Dokumenten-analyse	Unterrichtsbeobachtung (quantitativ)		Inter-views	qualitative Beobachtung (Vignetten)
			Unterrichts-qualität	individuelle Unterstützung		
Pädagogische Professionalität		X			X	X
Schulkultur		X			X	X
Unterrichtsqualität		X	X		X	X
Fachdidaktik Deutsch		X		(x)	(x)	(x)
Fachdidaktik Mathematik		X				
Fachdidaktik Englisch					X	
Umgang mit Heterogenität		X	(x)	X	X	X
Diagnostik und Leistungsbeurteilung		X	(x)			X
Inklusion		X			X	
Perspektive Eltern					X	

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

Zum Einsatz kamen sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren. Auf diese Weise konnte erstens der Anspruch einer Vergleichbarkeit zwischen den zehn Schulen erfüllt werden (z.B. im Themenfeld Unterrichtsqualität). Zweitens ermöglichen qualitative Erhebungen eine flexible Adaption an die Gegebenheiten, sodass spezifische Ereignisse berücksichtigt werden konnten (z.B. wenn Beobachtungen zum Nutzungsverhalten von Schülerinnen und Schülern beschrieben wurden). Die qualitativen Erhebungen zielen auf vertiefte Erkenntnis oder auf Veranschaulichung typischer Handlungsmuster.

Quantitative Beobachtung

Die quantitative Beobachtung stellte den arbeitsintensivsten Teil dar. *Erstens* wurde ein erprobter Beobachtungsbogen (Leist et al., 2010) zur hochinferenten Einschätzung der Unterrichtsqualität eingesetzt. Beobachtet wurden insgesamt 30 Items, die auf der theoretischen Grundlage einer Angebot-Nutzungs-Beziehung die Abbildung von effektiven Unterrichtsbedingungen ermöglichten. Unterrichtsqualität wird dabei als ein eindimensionales, metrisches Konstrukt postuliert und kann in Form von Partial-Credit- bzw. Rating-Scale-Modellen (Rost, 2004) beschrieben werden (vgl. Pietsch, 2010). Damit sind die Prüfung der Dimensionalität der Daten sowie eine Abstufung zur Definition kriterialer Standards erlaubt. *Zweitens* wurde ein selbstentwickelter, überwiegend niedriginferenter Beobachtungsbogen eingesetzt, der die individuelle Unterstützung der Lehrkräfte für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus erfasst (vgl. Seidel et al., 2003; Krammer, 2009).

Die Beobachtungszeiträume in den Klassenstufen 6 und 7 wurden für alle Erhebungen angeglichen und in mehrfacher Hinsicht standardisiert (z.B. Anzahl der Beobachtungen). Zur Schulung der Beobachterinnen wurden videografierte Unterrichtsstunden ausgewählt. Insgesamt wurden 20 Videos oder Videosequenzen eingesetzt. Die Schulungen orientierten sich an Zielen und Verfahren der Entwicklung von Beobachtungsinstrumenten zur Analyse von Unterrichtsvideos (u.a. Hugener, 2006). Zusätzlich fanden im Oktober 2014 und im Mai 2015 In-vivo-Raterreliabilitätsprüfungen mit je 15 Beobachtungen in rotierten Zweier- und Dreier-Teams statt. Um eine hinreichende Interraterreliabilität zu gewährleisten, wurden die gemeinsam eingeschätzten Videos bzw. Unterrichtssequenzen mit Multi-Facetten-Raschmodellen (Linacre, 1994) untersucht. Dazu wurden Partial-Credit- bzw. Rating-Scale-Modelle mit den drei Facetten Unterrichtsqualität, Rater und Item spezifiziert (Eckes, 2011). Die Modellierungen erlaubten u.a. Aussagen zur Intraraterreliabilität (Linacre, 2002) und die Schätzung von Milde- und Strengeparametern für alle Rater (Adams, Wilson & Wang, 1997). So war es möglich Beurteilereffekte bei der Messung im Feld zu kontrollieren.

Qualitative Beobachtung

Auf der Basis von Beobachtungsprotokollen wurden sog. Vignetten verfasst. Damit können typische Abläufe von im Alltag zu bewältigenden Situationen detailliert erfasst und beschrieben werden. Quantitativ erhobene Daten können damit illustriert und ‚blinde Flecken‘ quantitativer Erhebungsinstrumente geschlossen werden. Angelehnt an das Forschungsparadigma der Ethnographie wird die „Perfomanz des unterrichtlichen Alltags“ (Breidenstein, 2010, S. 212) erfasst. Realisiert wurde eine sog. „fokussierte Ethnographie“ (Oester, 2008, S. 233ff.). Die Vignetten wurden regelgeleitet nach bestimmten Kriterien und Verfahren verfasst.

Interviews

Im Rahmen von Konstruktinterviews (König & Vollmer, 2008; Helfferich, 2011) wurden die individuellen Deutungsmuster, subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Relevanzsysteme zentraler Akteure (Schulleitungen, Eltern, Lehrkräfte) im Kontext ihrer jeweiligen Einzelschule erhoben. Über alle Themen hinweg wurden 112 Interviews durchgeführt. Die eingesetzten Leitfäden bildeten Fragestellungen aus zentralen Themenfeldern mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten ab. Zur Auswertung kamen, durch das jeweilige Forschungsanliegen begründet, verschiedene Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse sowie weiterführender Analyseschritte zum Einsatz (z.B. Mayring, 2003)

Dokumentenanalyse

Insbesondere zu Projektbeginn wurden grundlegende Dokumente (z.B. Leitbilder) und Strukturdaten (z.B. Entwicklung von Schülerzahlen) systematisch erfasst und analysiert.

Auswertungsstrategien und Zusammenführung der Daten

Über eine sog. „ethnographische Collage“ wurden die qualitativen Daten zusammengeführt (Friebertshäuser, Richter & Boller, 2013). In einer abstrahierenden Gesamtsynthese wurden quantitative und qualitative Daten im Rahmen einer Metadiskussion der Ergebnisse zusammengeführt.

Berichtsformate

In Teilprojekt 1 wurden Schulberichte für alle zehn beteiligten Gemeinschaftsschulen verfasst. Diese Schulberichte, die einen Umfang zwischen 20 und 50 Seiten hatten, dienten ausschließlich dem schulinternen Entwicklungsprozess und sind deshalb nicht öffentlich. Aufgrund der hier verarbeiteten Daten handelte es sich u.a. aus Gründen des Datenschutzes und des Persönlichkeitsschutzes um vertrauliche Dokumente. Die (anonymisierte) Analyse der zehn Schulberichte floss in die themenspezifischen Berichte ein, sodass vom Einzelfall abstrahierende Erkenntnisse möglich waren.

3. Pädagogische Professionalität

Die Einführung der Gemeinschaftsschule - Neue Anforderungen an Lehrerprofessionalität

Problemaufriss

Lehrkräfte gelten als der zentrale Faktor bei der Umsetzung schulischer Innovationen (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011, S. 9). Eine Reform, wie die Einführung der Gemeinschaftsschule, kann demnach nur gelingen, wenn die Lehrkräfte über die erforderlichen professionellen Kompetenzen und Qualifikationen verfügen (Kompetenztheoretischer Ansatz) und ausreichend innere und äußere Ressourcen zur Verfügung stehen, um die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen (Belastungs-Beanspruchungs-Konzept). Bei der Bewältigung immer komplexer werdender Anforderungen in Schule und Unterricht wird der Kooperation eine bedeutende Rolle zugeschrieben (Schley, 1998, S. 125ff.; Reusser et al., 2013, S. 188) und sie gilt als wichtige Voraussetzung für den Aufbau beruflicher Kompetenzen sowie der Schulentwicklung (Kelchtermans, 2006, S. 220; vgl. Kap. 4). Aus diesem Grund wird im Bereich der „Pädagogischen Professionalität“ der Schwerpunkt auf drei Themenbereiche gelegt: Kompetenzen und Qualifikation, Anforderungen und Arbeitszeiten sowie Austausch und Kooperation.

Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Studie wurden Daten durch qualitative Beobachtung von Schul- und Unterrichtssituationen an zehn Gemeinschaftsschulen über fast zwei Schuljahre sowie Leitfadenterviews mit Lehrkräften und Schulleitungen ($N = 60$) der Beobachtungsschulen erhoben und analysiert. Deren Auswertung erfolgte mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Für wenige Teilaspekte wurde auch auf quantitative Daten aus Teilprojekt 2 zurückgegriffen (vgl. Kap. 13). Eine ausführliche Darstellung der Methoden und Ergebnisse findet sich im Abschlussbericht des Gesamtprojekts. Zudem wird in der Dissertation der Erstautorin dieses Berichtsteils der Bereich der Anforderungen, Ressourcen und Belastungen vertiefend beleuchtet. Der vorliegende Kurzbericht enthält eine Zusammenfassung der zentralen Befunde.

Ergebnisse

Anforderungen und Arbeitszeiten

Seit Einführung der Gemeinschaftsschule sehen sich die Lehrkräfte im Vergleich zu ihrer vorherigen Arbeitssituation einer komplexeren Anforderungsstruktur gegenüber und berichten von höheren Arbeitszeiten. An Bedeutung gewonnen hat, im Vergleich zu vorher, insbesondere die konzeptionelle Arbeit und die Unterrichtsentwicklung. Die individuellen Voraussetzungen der Lernenden werden im Unterricht und bei der Leistungsbeurteilung tendenziell mehr berücksichtigt. Die Doppelaufgabe, einen förderlichen Umgang mit der heterogeneren Schülerschaft zu pflegen und die Schullart Gemeinschaftsschule weiterzuentwickeln (vgl. Trautmann & Wischer, 2013, S. 48), stellt die Kollegien vor große Herausforderungen. Aus Sicht der befragten Lehrpersonen sind die Aufgaben gegenüber ihrer bisherigen Tätigkeit nur unter erhöhtem und zusätzlichem Einsatz zu bewältigen. An vielen Schulen erhöhte sich der Zeitaufwand für Austausch und Kooperation, aber auch für die Unterrichtsvorbereitung und Leistungsbeurteilung, z.B. durch die Erstellung von differenziertem Material für die unterschiedlichen Leistungsniveaus, die schriftliche und mündliche Rückmeldung zum Lern- und Leistungsstand und die intensivere Betreuung und Beratung der Schülerinnen und Schüler. Viele Lehrkräfte wünschen sich vor allem mehr zeitliche und personelle Ressourcen, insbesondere im Bereich der Inklusion, sowie mehr Planungssicherheit. Die veränderte Arbeit und Arbeitszeit der Lehrkräfte führte an vielen Schulen zu einer Diskussion darüber, ob die herkömmlichen Deputatsstundenmodelle mit der Arbeit an den Gemeinschaftsschulen noch vereinbar sind. Aus diesem Grund diskutieren und erproben einzelne Kollegien veränderte und flexiblere Arbeitszeitmodelle.

Austausch und Kooperation

Die Lehrkräfte arbeiten seit Einführung der Gemeinschaftsschule häufiger und intensiver zusammen (vgl. hierzu auch Reusser u.a., 2013, S. 372) und der Zeitaufwand für Austausch und Kooperation ist im Vergleich zu vorher deutlich gestiegen. Die Lehrerinnen und Lehrer kooperieren nun vermehrt z.B. in Klassenteams, in Fach- und Jahrgangsteams, in themenspezifischen Arbeitsgruppen, in Steuergruppen, in Schulentwicklungsteams und im Gesamtkollegium. Im Zuge der Implementierung der Gemeinschaftsschule nimmt auch die Kooperation mit anderen Berufsgruppen zu (multiprofessionelle Teams). Auch der Elternkontakt wird intensiver. Die Lehrkräfte sehen sowohl Vorteile von Kooperation (z.B. emotionale und fachliche Unterstützung, Entlastung, Abbau von Unsicherheit, Bereicherung durch unterschiedliche Expertisen) als auch Nachteile (z.B. erhöhter Zeit- und Arbeitsaufwand, langwierigere Entscheidungsprozesse). Insgesamt nennen sie aber deutlich mehr Vorteile und viele Lehrkräfte sehen Kooperation als zentrale Ressource im Umgang mit ihren beruflichen Anforderungen. Als wichtige Voraussetzung für produktive Kooperation sehen die befragten Lehrkräfte vor allem feste, im Deputat berücksichtigte Zeitfenster, die Raum für Absprachen und Zusammenarbeit, auch mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, bieten. Für zentral halten viele Lehrpersonen auch den Aufbau professioneller Kommunikationsstrukturen und eine klare Führung und Strukturierung durch die Schulleitung.

Kompetenzen und Qualifikation

An den Beobachtungsschulen führte die Einführung der Gemeinschaftsschule zu einem Reflexionsprozess. Die Lehrkräfte beschäftigen sich seither intensiver mit ihrem professionellen Handeln und stellen Routinen infrage, die von vielen bisher unhinterfragt blieben. In diesem Zusammenhang gerät auch die eigene Qualifikation in den Blick und es erfolgt eine Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen. Über alle Schulen und Lehrämter hinweg sehen die interviewten Lehrkräfte großen Qualifikationsbedarf im Bereich der Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Für den Umgang mit Heterogenität und die Berücksichtigung der Niveaustufen in Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung fühlen sich die befragten Gemeinschaftsschullehrkräfte unterschiedlich kompetent. Es lassen sich größere Unterschiede in Bezug auf Kompetenzen und Bereitschaft der Lehrkräfte zu Kooperation, Schul- und Unterrichtsentwicklung feststellen. Lehrpersonen, die sich für die Aufgaben der Gemeinschaftsschule tendenziell gut ausgebildet fühlen, haben zumeist an vielen externen Fortbildungen teilgenommen und befinden sich an Schulen, an denen sich die Lehrkräfte systematisch intern fortbilden, Kollegien über professionelle Kooperationsstrukturen innerhalb der Schule verfügen und systematisch mit anderen Schulen kooperieren oder dort hospitieren. An solchen Schulen scheint auch die professionelle Reflexionskompetenz (Reflective Practitioner) der Lehrkräfte außergewöhnlich ausgeprägt und es erfolgt eine bessere Nutzung von unterschiedlichen Stärken und Schwächen der einzelnen Lehrkräfte, u.a. durch eine durchdachte Zusammenstellung der (multiprofessionellen) Teams.

Fazit

In der Gemeinschaftsschule stehen Lehrkräfte einer komplexeren Anforderungsstruktur gegenüber. Die gestiegene Bedeutung konzeptioneller Arbeit und die tendenziell stärkere Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der heterogener gewordenen Schülerschaft erfordert einen erhöhten zeitlichen Einsatz der Lehrkräfte und erweiterte Kompetenzen und Qualifikationen, insbesondere in den Bereichen Kooperation und Schulentwicklung, Umgang mit Heterogenität sowie Inklusion. Lehrkräfte fühlen sich in der Tendenz vor allem dann gut für die Gemeinschaftsschule qualifiziert, wenn sie an vielen in- und externen Fortbildungen teilgenommen haben und sich an Schulen befinden, die über gut entwickelte innere und äußere Kooperations- und Kommunikationsstrukturen verfügen. An allen Beobachtungsschulen verstärkte die Einführung der Gemeinschaftsschule die Kooperation innerhalb des Kollegiums und löste unterschiedliche Reflexions- und Entwicklungsprozesse aus (vgl. Kap. 4). Auch wenn Austausch und Kooperation einzelne Nachteile bergen, so überwiegen aus Sicht der befragten Lehrpersonen die Vorteile und sie sehen Kooperation als wichtige Ressource im Umgang mit den gestiegenen beruflichen Anforderungen in Schule und Unterricht. Der Großteil der befragten Lehrkräfte wünscht sich insgesamt bessere Umsetzungsbedingungen, z.B. mehr zeitliche und personelle Ressourcen sowie Planungssicherheit, steht grundsätzlich aber hinter der Idee der Gemeinschaftsschule.

4. Schulkultur

Zur Bedeutung der Schulebene für die Implementierung der Gemeinschaftsschulen

Problemstellung

Eine umfassende Schulstrukturreform, wie die Einführung der Gemeinschaftsschule, evoziert auf Schulebene eine Reihe von Veränderungsprozessen. Der Umgang mit Veränderung zeigt sich als *die* zentrale und zudem andauernde Herausforderung an die Einzelschule (Fullan, 1993). In dieser Teilstudie werden die einzelnen Gemeinschaftsschulen aus der Perspektive der Schulkultur beleuchtet. Als Schulkultur werden sowohl die schulorganisatorischen Aspekte als auch die gemeinsamen Ziele, Haltungen und Sichtweisen der Lehrkräfte definiert, die bedeutsam für die Implementierung der Gemeinschaftsschule sind.

Forschungsstand

Im Hinblick auf Schulorganisation als Teilaspekt interessieren insbesondere Merkmale der Lehrerverkennung, die als zentrale Instanz der Konzeptionierung und Ausgestaltung von Innovation zu sehen ist, was u.a. im Diskurs um die Gestaltung *professioneller Lerngemeinschaften* deutlich wird (vgl. Hord, 1997; Bonsen & Rolff, 2006; Feldhoff, 2011). Sie nehmen eine Brückenfunktion „zwischen individuellen Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen“ und „kollektiven Lernprozessen“ auf der Mesoebene ein (Herzmann & König, 2015, S. 58). Die Forschungsfragen hierzu werden mithilfe des Stufenmodells von Little (1990) operationalisiert. Little unterscheidet vier Stufen mit zunehmender Komplexität, Vernetzung und Zielorientierung der Zusammenarbeit und Interdependenz der Lehrkräfte: *Storytelling and Scanning for Ideas* (1) wird als lose, informelle und wenig unterrichtsbezogene Form des Austausches beschrieben. *Aid and Assistance* (2) beinhaltet zudem gegenseitige Hilfestellungen und Ratschläge. Beide Formen gelten als wenig innovationsfördernd. *Sharing* (3) beschreibt unterschiedlich organisierte, teils unverbindliche Formen des Austauschs von und über Materialien und Methoden. *Joint Work* (4) stellt eine systematische Form der Zusammenarbeit mit hoher Interdependenz der Lehrkräfte dar. In der Innovationsforschung werden subjektive Sichtweisen von Lehrkräften als wesentliche Einflussfaktoren auf den Implementierungserfolg als identifiziert. Zahlreiche Forschungsbefunde verweisen darauf, dass die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich des beobachteten und erwarteten *Nutzens*, der *Praktikabilität* sowie der *Bewertung von Reformmaßnahmen* entscheidend ist für ihr Engagement bei der Implementierung (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2004; Hameyer, 2014; Holtappels, 2014 u.a.m.). Aus diesen theoriebasierten Überlegungen ergeben sich zur Identifizierung schulkultureller Merkmale die nachfolgenden Fragestellungen:

1. Wie wird die Implementierung der Gemeinschaftsschule – aus schulorganisatorischer Perspektive betrachtet – an den Einzelschulen gestaltet?
2. Welche schulspezifischen subjektiven Sichtweisen, bezogen auf die Gemeinschaftsschule und deren Implementierung, werden bei den beteiligten Lehrkräften deutlich?
3. Welche Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge lassen sich auf dieser Basis für die Schulen beschreiben?

Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage stellten primär 47 erzählgenerierende Interviews mit den Lehrkräften dar, auf welche zwei voneinander abzugrenzende Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt wurden. Ergebnissen zur Frage 1 lag ein eher deduktives und deskriptives Kategoriensystem, entlang des Kooperationsmodells nach Little (1990), zugrunde, welches um Kategorien zur Analyse der *Entwicklung und Umsetzung gemeinschaftsschulspezifischer Konzepte* ergänzt wurde. *Subjektive Sichtweisen*, Fokus der Frage 2, ergaben sich aus einem induktiven Codierprozess, wobei nun Bewertungen (der Innovation Gemeinschaftsschule und ihres Implementierungsprozesses) statt Beschreibungen ins Zentrum der Analyse gerückt wurden (vgl. Saldaña, 2009). Analyseergebnisse beider Kategoriensysteme wurden mittels einer theoriegeleiteten Typisierung (vgl. Kelle & Kluge, 2010) zur differenzierten Beschreibungen verschiedener Schulkulturen zusammengeführt (Frage 3). Die Typenbildung erfolgte anhand markant

unterschiedlicher Ausprägungen spezifischer Merkmale in den Ergebnissen des Kategoriensystems und war insbesondere einer größtmöglichen internen Homogenität in den einzelnen Bereichen verpflichtet.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 werden in der nachfolgenden Tabelle 1 dargestellt. Diese enthält zwei zentrale Erkenntnisse: Zum einen die Beschreibung dreier Typen aus der Merkmalskombination der *Entwicklung* sowie der *Realisierung* gemeinschaftsschulspezifischer Konzepte. Zum anderen die, in den Schulen des jeweiligen Typus, auftretenden Kooperationsformen nach Little (1990).

Gemeinsame Umsetzung GMS-spezifischer Konzepte für den Kernfachunterricht	Entwicklung gemeinsamer GMS-spezifischer Konzepte	
	Es wurden gemeinsame, verbindliche Konzepte entwickelt	Es wurden keine oder nur partiell verbindliche Konzepte entwickelt
Konzepte werden von den Lehrkräften einheitlich umgesetzt	Typ A Schulen mit Kooperationsstufe 4 - Joint Work (2 GMS)	
Konzepte werden nicht oder nicht von allen Lehrkräften umgesetzt	Typ B Schulen mit Kooperationsstufe 3 - Sharing (4 GMS)	Typ C Schulen mit Kooperationsstufe 1 + 2 - Storytelling and Scanning for Ideas - Aid and Assistance (3 GMS)

Tab. 4.1: Kreuztabellierung zu den erfassten Merkmalkonstellationen der Schulorganisation der untersuchten Gemeinschaftsschulen. In Klammern findet sich die Anzahl zugeordneter Schulen.

Die Gemeinschaftsschulen unterscheiden sich also im Umfang gemeinsamer Konzepte auf der Schulebene, aber eben auch darin, inwiefern diese von allen Beteiligten umgesetzt werden. Eine gemeinsame Umsetzung von Konzepten ist hier nicht als dogmatisches Abarbeiten festgelegter Regeln zu verstehen, sondern berücksichtigt stets ein adaptives pädagogisches Handeln der Lehrkräfte. Jede Gemeinschaftsschule lässt sich neben einem dieser Typen auch einer Kooperationsstufe zuordnen. Typ A und Typ B sind in ihren Kooperationsstrukturen weniger in der formalen Gestaltung der Arbeitsgruppen zu unterscheiden, denn in beiden Schultypen besteht eine Vielfalt aktiver Gremien und Entwicklungsteams. Die Ebene des Joint Work wird im Typ B jedoch nicht erreicht, da es den Teams an Vernetzung oder Zielorientierung fehlt, nur ein Teil des Kollegiums in die Entwicklungsprozesse involviert ist oder eine hohe Zieldiversität einen Konsens verhindert. So entwickelte Konzepte werden mangels Akzeptanz oder Praktikabilität für *alle* Beteiligten in der Praxis nicht einheitlich umgesetzt. In Schulen des Typs C finden sich nur wenig festinstallierte Arbeitsgruppen. Teamarbeit findet eher in informellen Zusammenschlüssen einzelner Lehrkräfte statt. Für alle Fälle bestätigt sich die oben dargestellte Kombination zwischen Konzeptrealisierung und Kooperationsform. So weisen bspw. Schulen mit einer komplexen Kooperationsstruktur der Stufe 4 (Joint Work) auch konsensuell entwickelte und erprobte Konzepte für den Kernfachunterricht auf, die von allen Lehrkräften umgesetzt werden (Typ A). Zahlreich auftretende Verbindungen dieser drei Typen mit Ergebnissen aus Forschungsfrage 2 (zu subjektiven Sichtweisen) ermöglichen es, die Typenbeschreibung zu verfeinern, auf Zusammenhänge zu verweisen und Hinweise für Steuerungswissen zu identifizieren (vgl. Kapitel *Schulkultur* in Bohl & Wacker, 2016). In der Zusammenführung der Ergebnisse wird deutlich, dass in den Schulen differente Ansprüche an Unterstützungsmaßnahmen und Steuerungshandeln vorliegen. Während beispielsweise Schulen des Typs C einen Unterstützungsbedarf beim grundlegenden Aufbau stabiler professioneller Kooperationsstrukturen aufweisen, fordern die Akteure des Typs A zur Festigung eigener Konzepte nachdrücklich Konsolidierungszeiträume und Stabilität in den Rahmenbedingungen ein.

5. Unterrichtsqualität

Ergebnisse quantitativer und qualitativer Untersuchungen zur Qualität unterrichtlicher Prozesse an ausgewählten Gemeinschaftsschulen

Einführung und Forschungsstand

Zum Schuljahr 2012/2013 wurde die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg als neue und ergänzende Schulart eingeführt. Erstmals wurden in diesem Zusammenhang dezidierte Gesetzesvorgaben das Unterrichtsskript betreffend gemacht, indem in §8a SchG das individuelle und kooperative Lernen als unterrichtliche Praktiken an Gemeinschaftsschulen festgeschrieben wurden. Die Gemeinschaftsschulen haben folglich spezifische Konzeptionen entwickelt, um dieser Forderung nachzukommen und ihrer heterogenen Schülerschaft zu bestmöglichen Leistungen zu verhelfen.

Befunde der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung haben Evidenz dafür geliefert, dass der Unterrichtsqualität eine bedeutsame Rolle mit Blick auf die erzielten Schülerleistungen zukommt (Hattie, 2009; Helmke, 2012; Klieme, 2006; Lipowsky, 2006). Bedenkenswert ist dabei, dass Unterrichtsqualität sich nicht auf der Oberflächen- bzw. Sichtstruktur, sondern auf tiefenstruktureller Ebene (Kunter & Voss, 2011) entscheidet. Damit ist ein Unterricht erst dann erfolgreich, wenn dieser für die notwendige Tiefenverarbeitung bei den Lernenden sorgt und deren nachhaltigen und konzeptuellen Wissenserwerb ermöglicht. Aus diesem Grund kam der Untersuchung der Unterrichtsqualität ein besonderer Stellenwert innerhalb des Teilprojektes zu.

Wie Klieme et al. (2001) zeigen konnten, sind innerhalb der Vielzahl relevanter Unterrichtsqualitätsmerkmale (vgl. Helmke, 2006; Meyer, 2004; Bromme & Rheinberg, 2006; Lipowsky, 2007; Brophy, 2000; Walberg & Pain, 2000) drei Grunddimensionen von besonderer Bedeutung: eine klar strukturierte und störungspräventive Klassenführung, kognitive Aktivierung sowie ein unterstützendes, motivierendes und autonomieförderndes Unterrichtsklima. Diese Grunddimensionen sind nicht voneinander unabhängig, sondern bauen aufeinander auf (Oser & Baeriswyl, 2001; Pietsch, 2013), wobei – analog zu Befunden der internationalen Forschung (z.B. Ferguson & Danielson, 2014, S. 131) – der effektiven Klassenführung in der Prädiktion von Leistungszuwächsen ein besonderer Stellenwert zukommt.

Um das Zusammenspiel der Merkmale, ihre wechselseitigen Abhängigkeiten und Hierarchien auf der Tiefenstruktur empirisch genauer zu fassen, wurde von Pietsch (2008) (unter Zuhilfenahme von Schulevaluationsdaten) ein metrisches, eindimensionales Modell der Unterrichtsqualität entwickelt (siehe auch Pietsch, 2010; Müller, Pietsch & Bos, 2011), welches es erlaubt, die Qualität von Unterricht in kriterial definierte Stufen zu unterteilen, die kumulativ-hierarchisch aufeinander aufbauen. Stufe 1 dieses Modells stellt die unterste Qualitätsstufe dar, auf der die Erarbeitung einer pädagogischen Grundstruktur (z.B. Etablierung von Regeln) und die Entwicklung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas im Vordergrund stehen. Im Bereich der Stufe 2 des Kontinuums gelingt es darüber hinaus, die Klassen effizient zu führen, die Lernzeit zu optimieren und Methoden variierend im Unterrichtsgeschehen einzusetzen. Die Orientierung an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler, deren vielfältige Motivierung, die Förderung von selbstständigem, aktivem und nachhaltigem Lernen durch die Bereitstellung von Transfer- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, sind Merkmale der Stufe 3. Stufe 4, die höchste Stufe, setzt (wie Stufe 2 und 3) alle Qualitätsmerkmale der vorherigen Stufen voraus. Lehrkräfte, die auf dieser Stufe 4 arbeiten, sind in der Lage, bindend differenziert und individualisiert zu unterrichten und ihre Lernenden wirkungs- und kompetenzorientiert zu fördern.

Forschungsinteresse

Zur Untersuchung der Unterrichtsqualität an ausgewählten Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg wird im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitforschung auf das zuvor beschriebene eindimensionale Modell rekurriert. Folgende Forschungsfragen sollen dabei beantwortet werden:

1. Wie ist die Unterrichtsqualität in der Metrik der Referenzstichprobe verteilt?
2. Welche Varianzanteile der beobachteten Unterrichtsqualität lassen sich auf Ebene der Zeit, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schule lokalisieren?

Methode

Die Unterrichtsqualität wurde durch Beobachterratings von geschulten Begleitforscherinnen an den für TP 1 ausgewählten Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche quantitativ erfasst. In der Stichprobe befinden sich jeweils zwei Lerngruppen des ersten hochwachsenden Jahrgangs der zehn untersuchten Gemeinschaftsschulen (d.h. 20 Lerngruppen). Gegenstand der längsschnittlichen Untersuchung (fünf Beobachtungszeitpunkte t1-t5) war der Deutsch-, Englisch- und Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 6 (später fortgeführt als Jahrgangsstufe 7). Abhängig von der jeweiligen Konzeption der Einzelschulen wurden pro Kernfach zwischen 1-2 Unterrichtssequenzen pro Erhebungszeitraum beobachtet, sodass $N = 349$ Unterrichtsbeobachtungen die Grundlage für die nachfolgenden Analysen darstellen. Es liegen Einzel- und Doppelbeobachtungen vor.

Zur Erfassung der Unterrichtsqualität als latentes Merkmal wurde in der vorliegenden Untersuchung auf ein standardisiertes Beobachtungsinstrument (Pietsch, 2010; Leist et al., 2010) zurückgegriffen, welches 30 zumeist hochinferente Items enthält, die nach 40-minütiger Beobachtungszeit geratet wurden (Antwortkategorien: „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft zu“). Die Items entsprechen den national und international gängigen Kriterienkatalogen zur Unterrichtsqualität und bilden diese differenziert ab (Stralla, 2009; Pietsch, 2010, S. 128).

Um das Ausmaß an Urteilsfehlern (Hoyt, 2000; Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy, & Klieme, 2014) im Rahmen solcher Ratings kontrollieren zu können, kam ein sog. Multifacetten-Rasch-Modell (MFRM) zum Einsatz, welches Verzerrungen durch unterschiedliche Strenge/Milde der Raterinnen kontrollieren (vgl. Eckes, 2011) sowie zugleich die Bewertungstreue der Raterinnen (Intraraterkonsistenz) überprüfen kann (Linacre, 2015). Dazu wurden zunächst alle Parameter eines Partial-Credit-Modells (vgl. Masters, 1982) mit einer (Items) bzw. zwei Facetten (Items, Rater) mithilfe der Software ConQuest (Wu, Adams, Wilson, & Australian Council for Educational Research, 2007) frei geschätzt (Model 0 und Model 1). Model 1 wurde einerseits zur Prüfung der Rater-Strengparameter und deren Bewertungstreue (anhand sog. Mean-Square-Fit-Statistiken (vgl. Smith, Schumacker, & Bush, 1998) verwendet, diente andererseits auch zur Schätzung von Separationsstatistiken (Myford & Wolfe, 2003, 2004) als Gütekriterien der Messung auf beiden Facetten. Aus Modell 0 wurden Itemschwierigkeitsparameter als Prädiktoren der Itemschwierigkeitsparameter in der Referenzstichprobe in einer einfachen linearen Regression herangezogen, um so Aussagen für die Zulässigkeit des finalen Modells zu erhalten, in welchem die Unterrichtsqualität anhand der Strengparameter aus Model 1 und der Itemschwierigkeitsparameter aus einer Referenzstichprobe (9840 Beobachtungseinheiten in 114 Sekundarschulen der Hamburger Schulinspektion im Zeitraum 2007-2012) geschätzt wurden (WLE-Schätzung, Warm, 1989).

Ergebnisse

Die in Modell 0 ermittelten Itemschwierigkeitsparameter zeigen in einer einfachen linearen Regression ein standardisiertes Regressionsgewicht von $\beta = .85$ bei einem Determinationskoeffizienten von $R^2 = .72$. Die Mean-Square-Fit-Statistiken für die Raterfacette liegen in Modell 1 (mit einer Ausnahme) alle in dem von Linacre (2002) vorgeschlagenen Bereich. Dies spricht dafür, dass die Anwendung des Instruments auf die ausgewählten Unterrichtssequenzen an Gemeinschaftsschulen unproblematisch ist und die Erfassung der Unterrichtsqualität durch die Raterinnen in hinreichender psychometrischer Qualität gelingt (siehe ausführlicher Projektbericht: Bohl & Wacker, 2016).

Unter der Annahme vergleichbarer Mittelwerte der Raterstrenge in der Referenz- und Anwendungsstichprobe, kann die so ermittelte Unterrichtsqualität den oben beschriebenen Stufen zugeordnet und damit ein erster Überblick über die Verteilung der Unterrichtsqualität in den untersuchten Lerngruppen gewonnen werden. Abbildung 5.1 zeigt den prozentualen Anteil der beobachteten Unterrichtssequenzen auf den vier Qualitätsstufen im Vergleich zur Referenzstichprobe.

		Vorliegende Stichprobe	Referenzstichprobe
Stufe 4	Differenzieren, Schüler wirkungs- u. kompetenzorientiert fördern	15,2	18,9
Stufe 3	Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen	48,4	41,7
Stufe 2	Klassen effizient führen und Methoden variieren	26,1	30,6
Stufe 1	Lernklima und pädagogische Strukturen sichern	10,0	8,9

Abb. 5.1: Prozentuale Anteile der beobachteten Unterrichtsqualität auf den Qualitätsstufen im Vergleich zur Referenzstichprobe

Die Ergebnisse zeigen eine hohe Ähnlichkeit der Verteilung in der vorliegenden Stichprobe und der Referenzstichprobe. Insbesondere auf den mittleren Stufen 2 und 3 sind die Anteile nahezu identisch ausgeprägt (74,5 % und 72,3 %). Dabei liegen in der vorliegenden Stichprobe ca. 2/3 der Unterrichtssequenzen auf der dritten (und damit höheren) Qualitätsstufe. Auf den Stufen 1 und 4 kommt es zwar zu leicht ungünstigeren prozentualen Anteilen im Vergleich zur Referenzstichprobe, doch sind diese *nicht* substantiell. Eine detailliertere Auskunft über die Lokalisation der Varianz in der Unterrichtsqualität bietet Abbildung 5.2., in der in jedem Teilschaubild die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zweier Lerngruppen zusammengefasst sind.

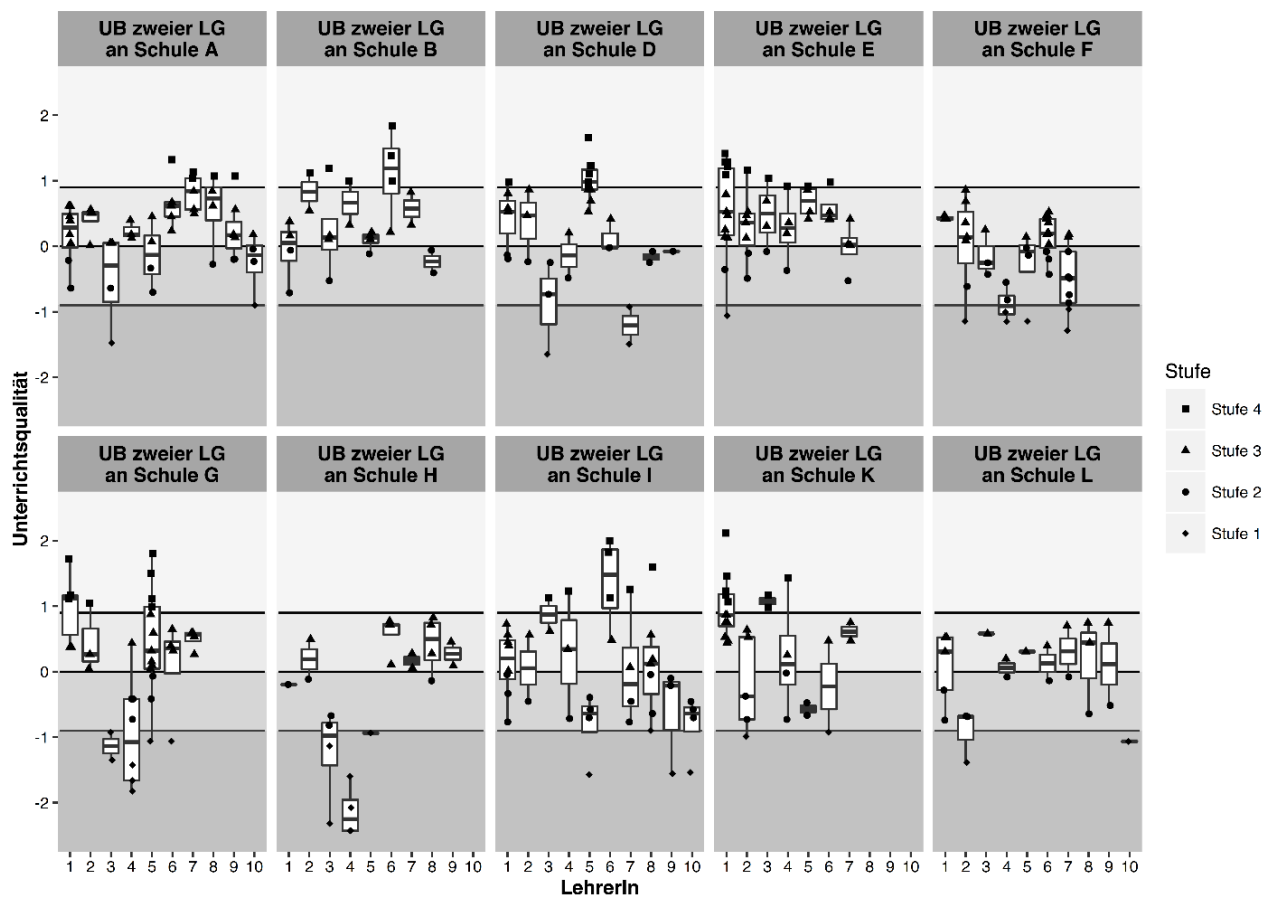


Abb. 5.2: Erreichte Unterrichtsqualität nach Lehrkräften aufgeschlüsselt. (UB = Unterrichtsbeobachtungen; LG = Lerngruppen).

Die in Abbildung 5.2 erkennbaren Teilschaubilder gliedern die erreichte Unterrichtsqualität nach den untersuchten Einzelschulen auf. Auf der Ordinate ist jeweils die Unterrichtsqualität (in sog. logits) dargestellt – auf der Abszisse steht jede Zahl für eine beobachtete Lehrkraft (zwischen sieben und zehn Lehrkräfte). Anhand der Teilschaubilder für die Schulen E und H soll die Grafik beispielhaft erläutert werden: Im Vergleich dieser beiden Schaubilder fällt zunächst auf, dass an Schule E sieben und an Schule H neun Lehrkräfte beobachtet wurden. Die unterlegten Boxplots fassen dabei diejenigen Unterrichtssequenzen für eine Lehrkraft zusammen, die über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg zustande kamen. Die einzelnen Beobachtungen sind (zur Vermeidung von Überlagerung leicht gestreut) durch Punkte bzw. anderweitige Symbole (siehe Legende) dargestellt. Innerhalb der Boxplots lassen sich Mediane (d.h. zentrale Tendenz, erkennbar als waagrecht breiter Strich) und Quartile (d.h. geordnete Viertel der geordneten Datenreihen) erkennen. Sie ermöglichen einen Vergleich der Lehrkräfte untereinander und zeigen zugleich ein Maß der Streuung auf. An Schule E weist Lehrkraft 1 somit eine etwas breitere Streuung auf als Lehrkraft 6 und ist damit weniger stabil in ihrer Performanz, doch liegt der Median beider Lehrkräfte auf Stufe 3, weswegen deskriptiv von einer ähnlichen durchschnittlichen Unterrichtsqualität beider Lehrkräfte ausgegangen werden kann. Im Vergleich aller an Schulen E und H unterrichtenden Lehrkräfte wird anhand der Mediane deskriptiv erkennbar, dass die gemessene Unterrichtsqualität in den Lerngruppen der Schule E deutlich enger beieinander liegt und auch höher ausgeprägt ist (alle auf Stufe 3) als in den Lerngruppen an Schule H (auf verschiedenen und auch unteren Stufen). Allerdings lassen sich aufgrund der deskriptiv deutlich sichtbaren Unterschiede zwischen den Lehrkräften einer Schule kaum schulspezifische Unterrichtsqualitätsmuster über die zehn Schulen hinweg ausmachen, da nur wenige Lehrkräfte je Schule beobachtet wurden. Dies bestätigen auch die Intraklassenkorrelationen (ICC(1), vgl. Hox, 2010), welche quantitativ Auskunft über die Varianzanteile geben, die auf den Ebenen Lehrkraft bzw. Schule zu lokalisieren sind. Die Berechnungen weisen der Ebene der Lehrkraft mit einem Wert von $ICC(1) = .495$ (95% Konfidenzintervall [.385, .601]) deutlich größere Bedeutung zu als der Ebene der Schule. So macht die Ebene der Lehrkraft etwa die Hälfte der Gesamtvarianz aus. Die Intraklassenkorrelation für die Ebene der Schule liegt mit $ICC(1) = .086$ (95% Konfidenzintervall [.024, .263]) hingegen deutlich darunter, wobei die geringe Stichprobengröße auf Schulebene limitierend zu berücksichtigen ist. Nimmt man eine dreigliedrige Datenhierarchie mit den Ebenen Zeit, Lehrkräfte und Schule an und lokalisiert die Varianzanteile auf allen drei Ebenen simultan, entfallen 48,5% Prozent der Gesamtvarianz in der beobachteten Unterrichtsqualität auf die Ebene der Lehrkräfte sowie 1,1 % auf die Ebene der Schulen.

Fazit

Die Ergebnisse der zuvor beschriebenen Analysen sprechen stark für die Übertragbarkeit des eingesetzten Unterrichtsbeobachtungsinstruments auf die in der Stichprobe befindlichen Unterrichtssequenzen und für eine vernachlässigbare Verzerrung durch Beobachterfehler. Im Rahmen dieses Kurzberichtes können zwei wesentliche Befunde zur Unterrichtsqualität an den untersuchten Gemeinschaftsschulen berichtet werden:

1. Im Rahmen der Analysen zeigte sich, dass die Verteilung der Unterrichtsqualität im Sample mit der Referenzstichprobe vergleichbar ist. Insgesamt befinden sich 74,5% der untersuchten Unterrichtssequenzen auf den Qualitätsstufen 2 und 3, wobei 2/3 jener Sequenzen auf der dritten Qualitätsstufe anzusiedeln sind. Der Anteil an Unterrichtssequenzen, die sich auf der untersten Stufe befinden (Stufe 1), liegt mit 10 % indes leicht über dem Anteil der Referenzstichprobe. Der Anteil an Unterrichtssequenzen, welche die höchste Qualitätsstufe erreichen, fällt mit 15,2 % etwas geringer aus als in der Referenzstichprobe. Die Unterschiede sind jedoch nicht substantiell.
2. Es wird deutlich, dass sich innerhalb der beobachteten Unterrichtssequenzen klare Unterschiede in der erreichten Unterrichtsqualität feststellen lassen. Intraklassenkorrelationskoeffizienten weisen darauf hin, dass die Unterrichtsqualität kaum durch die Zugehörigkeit zu einer Einzelschule prädictierbar wird, sondern in weiten Teilen (ca. 50% der Gesamtvarianz) durch die in den Schulen tätigen Lehrkräfte bedingt ist, also von deren Kompetenz abhängig ist. Betrachtet man die Variation der Unterrichtsqualität innerhalb der Lehrkräfte, so zeigt sich diese erwartungskonform niedrig: Lehrkräfte sind auch über mehrere Messzeitpunkte hinweg recht stabil in ihrer Performanz.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass sich selbst bei einer identischen Oberflächenstruktur (wie sie z.B. an Gemeinschaftsschulen durch eine schulspezifische individualisierende Unterrichtskonzeption begründet ist), deutliche Unterschiede in der Unterrichtsqualität ausmachen lassen. Kompetenten Lehrkräften gelingt es, auf einer schulspezifischen Oberfläche mithilfe entsprechender methodisch-didaktischer Maßnahmen sowie über Maßnahmen der Klassenführung qualitätsvolle und nachhaltige Lernprozesse auf tiefenstruktureller Ebene zu initiieren. Beipielsweise vermeiden sie eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler durch unterschiedlich gewährte Freiräume im Rahmen des selbstständigen Lernens und sorgen durch störungspräventives Handeln für eine hohe aktive Lernzeit, für eine intensive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen sowie für ein Aufrechterhalten der Lernmotivation. Bei weniger kompetenten Lehrkräften ist trotz gleicher Oberflächenstruktur indes (z.B. aufgrund fehlender Klassenführung) eine geringere Unterrichtsqualität zu erkennen, weswegen die notwendige Tiefenverarbeitung auf Schülerseite beeinträchtigt wird.

6. Aufgabenqualität im Fach Mathematik

Differenzierungsvermögen und kognitive Aktivierung

Problemaufriss

Die Analyse der Unterrichtsqualität an den untersuchten Gemeinschaftsschulen bedarf einer fachdidaktischen Perspektive, um der Spezifität des Lehrens und Lernens im Fachunterricht gerecht zu werden. Als Kerndaten für den Mathematikunterricht wurden hierfür im Unterricht eingesetzte Aufgaben ausgewählt. Sie dienen als Indikatoren für zwei besonders relevante Dimensionen: Das *Potential der kognitiven Aktivierung* im Mathematikunterricht und das durch die Aufgaben mögliche *Maß der Differenzierung*. Untersucht wurde in neun Lerngruppen von sieben Gemeinschaftsschulen, inwieweit diese sich hinsichtlich der Qualität der Aufgaben unterscheiden und ob sich gewisse Profile identifizieren lassen.

Forschungsstand

Aufgaben sind zentrale Träger von Lehr-Lernsituationen und spezifizieren Leistungsanforderungen im Fachunterricht (Bromme et al., 1990; Neubrand, 2002; Leuders 2015). Sie müssen 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. Vielfach empirisch bestätigt ist die Tendenz, dass Lehrkräfte das Potenzial von Aufgaben durch ihren unterrichtlichen Einsatz nicht ausschöpfen, indem sie z.B. die Komplexität reduzieren (Hiebert et al. 2003, S. 98ff). In den wenigen systematischen Überblicksstudien zur Aufgabenqualität im deutschen Mathematikunterricht (Jordan et al., 2006; Rauin & Maier, 2007) zeigt sich, dass der weit überwiegende Teil der Aufgaben keine oder kaum Merkmale kognitiver Aktivierung trägt und von geschlossenem Format ist. Das Differenzierungsvermögen ist eine Kategorie der Aufgabenqualität, welche erfasst, in welcher Weise und in welchem Grad eine Aufgaben einer individuell unterschiedlichen Bearbeitungsweise Rechnung trägt (Büchter & Leuders, 2005; Leuders, 2015). Insbesondere für den Mathematikunterricht wurden unterschiedliche Typen von differenzierenden Aufgaben entwickelt und implementiert (parallel-, stufen- und selbstdifferenzierend, vgl. Prediger & Leuders, 2016). Bei selbstdifferenzierenden Aufgaben arbeiten Lernende durchgehend an denselben Fragen und wählen Umfang und Tiefe der Bearbeitung selbst. Die empirische Untersuchung der Wirksamkeit solcher Aufgabentypen steht noch am Anfang (z.B. Prediger & Scherres, 2013).

Methodisches Vorgehen

Für die Vergleichbarkeit wurde an allen Schulen das gesamte Aufgabenmaterial zur Unterrichtseinheit „Addition und Subtraktion von Brüchen“ (Klassenstufe 6 bzw. 7) einbezogen (N = 388 Aufgaben). Sie wurden von den Lehrkräften größtenteils aus bestehenden Lehrwerken entnommen, zum geringeren Teil selbst entwickelt und zum überwiegenden Teil für die individuelle Erarbeitung oder Übung eingesetzt. Um eine systematischere Übersicht zu gewinnen, wurden die Aufgaben von zwei Personen im Konsens eingeschätzt und nach dem Differenzierungsgrad, dem Grad der Offenheit, sowie dem Grad der kognitiven Aktivierung kategorisiert. Eine zusätzliche Studie zur Überprüfung der Interraterreliabilität ist geplant.

Ergebnisse

Die Schulen arbeiten in der Regel mit drei Niveaustufen. Hinsichtlich der Verteilung des rechnerischen Komplexitätsgrades (S1 bis S5) zeigen sich verschiedene Profile (Abb. 6.1): Schulen, die überwiegend Aufgaben auf niedrigstem Niveau anbieten (4, 5), Schulen mit einer breiteren Verteilung (1, 2, 3, 8, 9) und eine Schule mit einem Schwerpunkt bei höheren Anforderungen (7). Inwiefern diese Verteilung dem Leistungsprofil der jeweiligen Schülerschaft entspricht, lässt sich im Rahmen unserer Studie nicht feststellen.

Schulen gelingt es, paralleldifferenzierte Angebote vor allem durch Veränderung der rechnerischen Komplexität zu gestalten. Damit schöpfen sie aber die Möglichkeiten der Differenzierung nicht aus, möglicherweise werden z.B. stärkere Schüler nicht durch höhere kognitive Aktivitäten oder Problemlösen gefördert, sondern nur mit komplexeren Rechnungen „beschäftigt“.

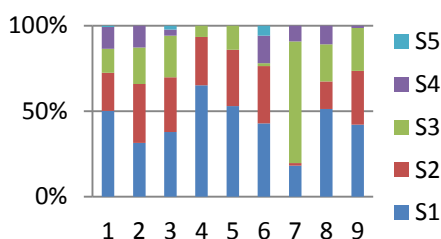


Abb. 6.1: Rechnerische Komplexität: Anteil der Aufgaben auf fünf Stufen (S1-S5) in Lerngruppe 1-9

Als Indikatoren für kognitive Aktivierung (Krauss et al., 2004; Leuders & Holzäpfel, 2011) wurden Aufgabenelemente gewertet, die zu Exploration, zur Reflexion oder zu kreativen Tätigkeiten anregen sowie Aufgaben die zu inhaltlichen Vorstellungen oder zur Anwendung prozessbezogener Kompetenzen auffordern. Die Offenheit wurde anhand der Möglichkeit multipler Lösungswege oder Ergebnisse festgestellt. Bei den Anforderungsbereichen der Aufgaben wurden Aufgaben mit begrifflichen oder rechnerischen Modellierungen von solchen mit rein technischen Anforderungen unterschieden (Jordan et al., 2006).

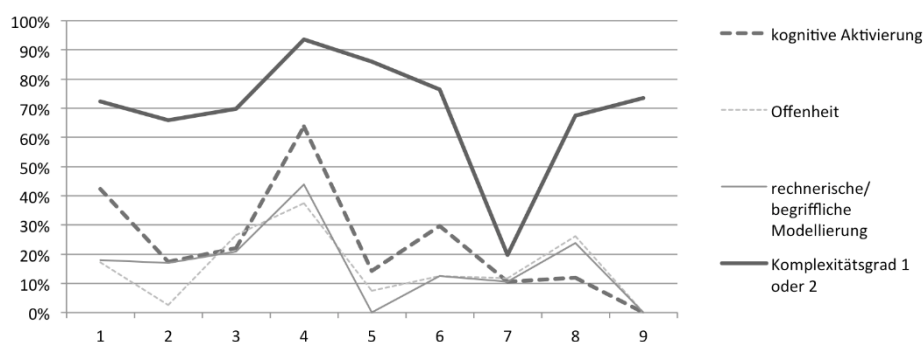


Abb. 6.2: Weitere Aufgabenmerkmale: Anteile von Aufgaben in den Lerngruppen 1-9

Es ergeben sich spezifische Profile bei denen sich Unterschiede zwischen den Lerngruppen zeigen (vgl. Abb. 6.2):

- Typ A (1, 3, 6, 8): Aufgaben mit eher niedrigem Komplexitätsgrad und mittlerem oder geringem Maß an kognitiver Aktivierung und rechnerischer Modellierung.
- Typ B (2, 5, 7, 9): Aufgaben mit niedrigem Komplexitätsgrad (S1: 31-38 %) oder mittlerer Komplexität (S3, s. Abb. 1), überwiegend geschlossenem Charakter (88- 100 %) und überwiegend technischen Anforderungen (über 82 %).
- Typ C (4): Trotz eines sehr hohen Anteils einfacherer Aufgaben (S1+S2 > 90%) wird hier ein vergleichsweise hoher Anteil kognitiv aktivierender Aufgaben angeboten.

Insgesamt ist eine nicht zufriedenstellende Dominanz geschlossener, technischer Aufgaben und Aufgaben mit kleinschrittiger Bearbeitung und geringer kognitiver Aktivierung festzustellen. Das kann im Zusammenhang mit der Dominanz individueller, durch Arbeitsblätter organisierter Lernformen stehen: Alle untersuchten Schulen folgen dem Prinzip der vollständigen methodischen Individualisierung. Es fehlen daher auch weitgehend selbstdifferenzierende Aufgabenformen, die das gemeinsame Lernen ermöglichen (Leuders & Prediger, 2016). Die Befunde von Jordan et al. (2006) zeigen allerdings, dass die beschriebenen Tendenzen im Mathematikunterricht *aller* Schularten festzustellen sind. Die vorgefundene Praxis des Zusammenstellens von Einzelaufgaben aus verschiedenen Lehrwerken geht zudem eher zu Lasten von kohärenten Lernangeboten, in denen z.B. auf Darstellungen oder Wissensspeicher der Vorjahre zurückgegriffen wird. Das Einbeziehen von weiteren Gemeinschaftsschulen, die anderen Differenzierungsstrategien folgen, kann hier weitere Aufschlüsse geben.

7. Literarisches Textverstehen fördern

Individualisierte Aufgabensets des Literaturunterrichts der Sekundarstufe I

Problemstellung

Die bildungspolitischen Vorgaben erfordern von Gemeinschaftsschulen eine konzeptionelle Neuausrichtung des Unterrichts im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität durch eine systematische Individualisierung des Unterrichts und der Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse. Die vorliegende Untersuchung fokussierte diesbezüglich aus der Perspektive der Fachdidaktik Deutsch den Umgang mit literarischen Texten im Kontext der Selbststeuerung von Lernprozessen. Um ein vertiefendes literarisches Textverstehen zu ermöglichen, werden an Gemeinschaftsschulen differenzielle Lernarrangements mit Aufgabensets kreiert, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler literarische Texte erschließen und reflektieren. Aufgabensets beinhalten die jeweiligen literarischen Texte, lesebegleitende Aufgaben und Arbeitspläne, die den Umgang mit der Literatur begleiten. Aufgabensets werden formal auf verschiedenen Kompetenzstufen in den Unterricht eingebracht, die (1) einheitliche Lehr- und Lernmedien und (2) eine einheitliche Quantität und Qualität von Aufgaben ausweisen. Die vorliegende Studie wendet sich einer Analyse solcher schriftlichen Aufgabensets zu, im speziellen der Analyse von schriftlichen Lernangeboten zum literarischen Textverstehen in der Sekundarstufe I.

Forschungsstand

Laut den ausgewiesenen Bildungsstandards (KMK, 2003, S.13/14) für die Sekundarstufe I sollen innerhalb der Domäne *Lesen - mit Texten und Medien umgehen* vielfältige Teilkompetenzen erworben werden, um literarische Texte zu erschließen und zu verstehen, mit dem Ziel, einen „Bezug von Literatur auf die Lebenswirklichkeit (...) zu ermöglichen“ (Leubner & Saupe, 2016, S. 10). Im Kern sollen Schülerinnen und Schüler „verschiedene Lesetechniken beherrschen“, „Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden“ sowie „Texte verstehen und nutzen“ (KMK, 2003). Dabei stellen literarische Texte auf Grund ihrer systematischen *Indirektheit* und ihrer systematischen *Mehrdeutigkeit (Polyvalenz)* besondere Anforderungen an die Leser (Zabka, 2006), die sich von Leistungsanforderungen zum Verständnis von Sachtexten bzw. nicht-linearer Texte unterscheiden (Artelt & Schlagmüller, 2004; Schnotz & Dutke, 2004). Literarische Texte erfordern es, explizite Informationen zu erkennen und implizite Informationen durch Deutungen des expliziten Informationsgehalts zu erschließen. Die sich dabei entwickelnden mentalen Modelle benötigen eine Prüfung, Relativierung und ggf. Modifikation im Sinne einer Anschlusskommunikation (u.a. Rosebrock & Nix, 2014). Diesbezüglich sollten die Aufgabensets differenzielle anschlusskommunikative Elemente erkennen lassen, die in individualisierter Form zum Einsatz kommen.

Basierend auf den Erkenntnissen der Lese(sozialisations)forschung (Artelt et al, 2007; Hurrelmann, 2002) wurde eine Vielzahl lese- und literaturdidaktischer Konzepte entwickelt. Sie fokussieren das Erschließen und Reflektieren von (literarischen) Texten, um (literarisches) Lesen ergiebig zu gestalten (Lindauer & Schneider, 2011; Phillip & Schilcher 2012; Leubner & Saupe, 2016). Daraus ableitend sollten Aufgabensets der Sekundarstufe I, die literarisches Lesen als selbstgesteuerten Prozess gestalten wollen, lese- und literaturdidaktische Prinzipien gleichermaßen berücksichtigen. Sie sollten (1) ausreichend individuelle und kooperative Möglichkeiten des Umgangs mit literarischen Texten ausweisen, (2) neues Textwissen in individualisierter Form auf vielfältige Weise erschließen und wiederspiegeln und dabei (3) verschiedene Lesekompetenzen berücksichtigen und (4) Textwissen/Abstraktionsleistungen mit differenziell komplexen Leistungen unterschiedlicher Art verknüpfen, ohne die Priorität des Textverstehens bzw. die Zielsetzung lesebegleitender Aufgaben zu vernachlässigen.

Kooperative Formen des Umgangs mit literarischen Texten lassen sich in den Sozialformen identifizieren, innerhalb derer Aufgaben bearbeitet werden (Saalfrank, 2012).

Aus literaturdidaktischer Perspektive dienen lesebegleitende Aufgaben, basierend auf der *klassischen Trias* des Literaturunterrichts, (1) dem Erkennen von Textstrukturen, (2) der Textdeutung (einschließlich Anschlusskommunikation) und (3) dem Bezug des Textes auf die Lebenswirklichkeit (Leubner & Saupe, 2016, S.16). Dabei sollen sie die Nähe zum Text wahren (Textrelevanz), um das Textverstehen nicht zu verzerrern oder zu trivialisieren (Leubner

& Saupe, 2016, S. 56). Verstehensprozesse können durch differenzielle Verfahren und Methoden gelenkt werden. Dabei gelten Verfahren des textnahen Lesens und textanalytische Vorgehensweisen als erprobt und sind gleichermaßen wirksam (Leubner & Saupe, 2014). In heterogenen Lerngruppen sollten lesebegleitende Aufgaben an differenziellen kognitiven, affektiven und emotionalen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern anknüpfen, um den erläuterten forschungsbasierten didaktischen Anforderungen zu entsprechen.

Die Studie hatte zum Ziel, Kenntnisse darüber zu gewinnen, welche individualisierenden Merkmale Aufgabensets zum literarischen Lesen prägen. Dabei wurde sie von folgenden Forschungsfragen geleitet:

1. Welche Elemente lese- und literaturdidaktischer Konzepte spiegeln sich in den Aufgabensets zum literarischen Lesen im Deutschunterricht an Gemeinschaftsschulen wider, und inwiefern sind dabei Individualisierungsstrukturen im Sinne eines kognitiven, affektiven und emotionalen Umgangs mit Literatur zu erkennen?
2. Wie werden die in den Aufgabensets erkennbaren lese- und literaturdidaktischen Verfahren den verschiedenen Leistungsniveaus angepasst?

Methodisches Vorgehen

Im Anschluss an die systematische Erhebung der Aufgabensets durch die Forschungsmitarbeiterinnen und einer synoptischen Überprüfung des Materials auf seine Vollständigkeit, konnten neun Arrangements aus acht Gemeinschaftsschulen in die Untersuchung aufgenommen werden. In sechs Aufgabensets zur Kinder- und Jugendliteratur sowie drei Aufgabensets zu Prosatexten (Fabeln) wurden 286 lesebegleitende Aufgaben analysiert. Dafür wurden zum einen solche Kriterien gewählt, die aus der vorliegenden Literatur zum Textverstehen abgeleitet werden konnten. Sie wurden durch Kriterien ergänzt, die Aufschluss über kooperative Formen des Umgangs mit literarischen Texten geben können. Solchermaßen wurden die Aufgabensets im Hinblick auf die Verfahrensweisen des Erschließens und Deutens literarischer Texte und den dabei erkennbaren (1) lese- und literaturdidaktischen Grundprinzipien und (2) Individualisierungsmerkmalen in deduktiver Weise deskriptiv analysiert und im Hinblick auf ihren Beitrag zur Selbststeuerung literarischen Lesens gedeutet.

Ergebnisse

Die analysierten neun Aufgabensets von acht Gemeinschaftsschulen wenden übereinstimmend literaturdidaktische Verfahren zum Erschließen und Reflektieren literarischer Texte an. Dabei wird das Lesen als basale Fähigkeit weitestgehend vorausgesetzt. Die Aufgabensets fordern überwiegend zu individuellen Leseprozessen auf, interaktive Prozesse des Lesens oder kooperative Formen des Umgangs mit den literarischen Texten finden sich nur in geringer Zahl. Neues Textwissen ist überwiegend in schriftlicher Form wiederzugeben. Die Komplexität von Aufgaben im Hinblick auf differenzielle Lese- und Schreibkompetenzen wird z.T. nur unzureichend den verschiedenen Niveau-Stufen angepasst und knüpft selten an individuellen kognitiven, affektiven und emotionalen Lesevoraussetzungen an. Geübten Leserinnen und Lesern bieten die Aufgabensets anspruchsvolle Formen des eigenständigen und vertiefenden Umgangs mit Literatur. Ungeübte Leserinnen und Leser benötigen umfangreiche Formen der Unterstützung vor und während des Lesens bzw. der Aufgabenbearbeitung. Diesbezüglich weisen die Arrangements wenig unterstützende Merkmale zur Steuerung des eigenen Leseprozesses aus.

Die lesebegleitenden Aufgaben der untersuchten Aufgabensets werden meist auf drei Niveau-Stufen in den Unterricht eingebracht. In den Lerngruppen, in denen Aufgaben niveaustufenunabhängig zum Einsatz kommen, beruht die Aufgabenbearbeitung überwiegend auf Absprachen, die hohe Anforderungen an die diagnostischen und adaptiven Kompetenzen der Lehrkräfte stellen. Aufgrund der Mehrfachzuweisung von Aufgaben kann in den Aufgabensets eine eindeutige Differenzierung des Anforderungsniveaus nicht klar rekonstruiert werden.

In sechs der neun Aufgabensets werden explizite und implizite Textinhalte durch textrelevante Aufgaben so erschlossen, dass eine subjektive Auseinandersetzung mit dem Textinhalt in ergiebiger Weise erfolgen kann. In drei Aufgabensets können durch Optionen der Aufgabenbearbeitung und/oder einen relativ hohen Anteil nicht-textrelevanter Aufgaben Konstellationen entstehen, innerhalb derer das Textverständnis verzerrt oder trivialisiert wird. Alle Aufgabensets erfordern eine stärkere Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und zahlreiche parallele didaktische Organisationsstrukturen, um literarisches Textverstehen, basierend auf den Erkenntnissen der Leseforschung zu kognitiven, affektiven und emotionalen Dimensionen des Lesens, wirksam zu gestalten.

8. Individualisierung im Englischunterricht

Forschungsstand, Wahrnehmung fremdsprachendidaktischer Spezifika und konzeptioneller Veränderungen durch Lehrkräfte

Problemstellung

Das übergeordnete Ziel des Englischunterrichts ist die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz, wobei der Förderung der mündlichen Kommunikation eine zentrale Bedeutung zukommt. Für individualisierende Unterrichtsettings, wie sie derzeit vornehmlich an integrierten Schularten realisiert werden, stellt sich angesichts der häufig schriftlich formulierten Arbeitsaufträge (etwa innerhalb von Arbeitsplänen) die Frage, ob und in welcher Weise ausreichend mündliche Kommunikationsanlässe angeboten werden. In jüngster Zeit wird diese Thematik sowohl in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015, 3) als auch in anderen Bundesländern (z.B. Bremen: vgl. Doff & Gießler, 2014) diskutiert. Im Kontext des Begleitforschungsprojekts soll daher geklärt werden, ob die beteiligten Gemeinschaftsschulen diese spezifische Herausforderung im Englischunterricht erkannt haben und welche Unterrichtskonzepte sie infolgedessen realisieren bzw. anvisieren.

Forschungsstand

Die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg arbeiten derzeit mit dem Bildungsplan für den mittleren Schulabschluss, dem zufolge „die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, insbesondere die Förderung von Sprechkompetenz, Hör- und Leseverstehenskompetenz“ im Vordergrund steht, wobei selbstständiges Sprachhandeln „wichtiger [ist] als verfügbares Wissen“ (KMK, 2004, S. 72). Daher genügt es nicht, den Schwerpunkt des Unterrichts auf das Einüben isolierter sprachlicher Teilbereiche zu legen. Vielmehr sollten authentische Aufgaben zur Förderung kommunikativer Aushandlungsprozesse formuliert werden, die die Komplexität sprachlichen Handelns abbilden (z.B. Willis, 1996; Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2011; Hallet, 2012). Dabei gilt - insbesondere für den Englischunterricht der Unter- und Mittelstufe - das ‚Primat der Mündlichkeit‘. Studien zufolge bieten mündliche Interaktionen, die kreative Sprachproduktion und fremdsprachliche Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkraft und Lernenden oder zwischen den Lernenden selbst (möglichst unterschiedlicher Sprachlernstände) befördern, nicht nur gute Anlässe zur Verwendung der Fremdsprache. Darüber hinaus wirken sie sich positiv auf den Erwerbsprozess aus (Long & Porter, 1985, S. 223).

Gute Lernaufgaben erlauben jedoch nicht nur authentisches Sprachhandeln, sondern bieten zudem ein hohes Differenzierungspotential in Bezug auf Arbeits- und Sozialformen, Kompetenz(teil)ziele, den Komplexitätsgrad von Inhalten und Genres, Aufgabeninstruktionen, die Wahl der sprachlichen Mittel sowie die Scaffolding-Angebote (Haß, 2008; Hallet, 2012, 2013). Lernaufgaben, in denen Phasen schriftlicher und mündlicher Interaktionen mit individuellen schriftlichen Arbeitsphasen sinnvoll verknüpft werden können, sind beispielsweise Schreibkonferenzen auf der Grundlage klar vereinbarter Regeln (z.B. Ontario Ministry of Education, 2011).

Leider liegen bisher nur wenige empirische Studien zum Englischunterricht im Rahmen von Individualisierungsprozessen vor (z.B. Doff & Giesler, 2014, S. 80).

Methodisches Vorgehen

Ausgehend vom skizzierten Forschungsstand und der spezifischen Situation der Gemeinschaftsschulen stehen zwei Fragestellungen im Vordergrund:

1. Ist die hier bearbeitete Thematik (kommunikative Settings in der Fremdsprache im Rahmen von individualisierten Unterrichtsphasen) von den Akteuren der in Teilprojekt 1 beteiligten zehn Gemeinschaftsschulen identifiziert worden?
2. Falls ja: Verwenden die Gemeinschaftsschulen im Englischunterricht aufgrund des höheren Kommunikationsanspruchs andere Konzepte der Individualisierung als in den anderen (Kern-)Fächern?

Zur Klärung dieser beiden Fragen wurden die zehn Schulberichte im Teilprojekt 1 verwendet. Der Studie liegt aus Ressourcengründen keine eigenständige vertiefte fachdidaktische Analyse zu Grunde, weshalb der Anspruch einer eigenständigen empirischen Teilstudie oder differenzierten fachdidaktischen Analyse nicht erhoben wird. Ausgehend von der Beschreibung in den Schulberichten wurden Interviewpassagen der dortigen Lehrkräfte zur Veranschaulichung der Situation herangezogen.

Ergebnisse

Mit Blick auf Forschungsfrage 1 kann auf der Grundlage der Analyse der Schulberichte konstatiert werden, dass die Thematik der kommunikativen fremdsprachlichen Settings in individualisierten Unterrichtsphasen Akteuren an allen zehn Gemeinschaftsschulen bekannt ist. Interessanterweise waren es an mehreren Gemeinschaftsschulen die dort arbeitenden Gymnasiallehrkräfte, die das Thema erkannt und Veränderungen vorgebracht haben; sie scheinen über eine ausgeprägte Sensibilität für das Erreichen der Standards zu verfügen. Über die weitergehende Analyse der Interviews konnten insgesamt drei wesentliche Kritikpunkte am vorherigen bzw. vorhandenen Fremdsprachenunterricht im Kontext von Individualisierungsprozessen identifiziert werden. (1) Der geringe Anteil mündlicher Kommunikation angesichts dominierender schriftlicher Arbeitsaufträge; (2) der hohe Anspruch, sich eine Fremdsprache in einem frühen Stadium des Erwerbs *selbst* beizubringen sowie (3) das fehlende Vorbild der mündlich Sprechenden und kommunizierenden Lehrkraft bzw. ersetzt durch auditive Medien mit möglichst authentischen Sprachvorbildern (z.B. andere Intonation und Satzmelodie, andere Sprechgeschwindigkeiten als Lehrkräfte).

Die Konsequenzen aus dieser Erkenntnis (Forschungsfrage 2) sind unterschiedlich. Folgende Varianten konnten in den Interviews identifiziert werden:

- Die in ein gemeinsames Stundenkontingent abgegebene Stundenzahl wird reduziert.
- Im Rahmen von Blockunterricht werden gruppenspezifisch intensivere Phasen ermöglicht.
- Interaktionale Aufgabenformate werden verstärkt (z.B. Listening Comprehension oder Rollenspiele).
- Kleingruppen werden gezielt zur intensiven Kommunikation in der Zielsprache zusammengestellt.
- Es erfolgt eine engermaschigere Unterstützung, Diagnose/Leistungsüberprüfung (mündlich oder schriftlich).

Fazit

Die zehn im Teilprojekt 1 beteiligten Gemeinschaftsschulen haben erkannt, dass das Ziel der interkulturellen kommunikativen Kompetenz über mündliche Interaktionen erworben wird und die häufig realisierten (tendenziell einseitigen) schriftlichen Aufgabenstellungen (etwa im Rahmen von Arbeitspaketen) hierfür weniger geeignet sind. Dies führt zu unterschiedlichen schulorganisatorischen Konsequenzen an den beteiligten Gemeinschaftsschulen. Insgesamt verdeutlicht die Thematik, dass sich im Rahmen des Transformationsprozesses bei der Einführung der Gemeinschaftsschulen Erfahrungen und Veränderungen – und damit längerfristig betrachtet auch Qualitätsentwicklungen – schrittweise vollziehen und auch auf Fächerebene zunächst identifiziert werden müssen. Bestehende Konzepte, die etwa in der Startphase zur Gemeinschaftsschule realisiert wurden, werden erfahrungsbasiert verändert. Angesichts des skizzierten Forschungsstandes könnten derartige Veränderungen durchaus auch früher antizipiert werden, im Falle der hier erörterten Thematik sind die Beobachtungen und Veränderungen an den Gemeinschaftsschulen daher nicht überraschend.

9. Umgang mit Heterogenität

Eine quantitative Beobachtungsstudie zur aktiven Lernzeit der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus

Problemstellung

Paragraph 8a des Schulgesetzes Baden-Württemberg sieht an Gemeinschaftsschulen eine individuelle Förderung und ein gemeinsames Lernen ohne äußere Differenzierung vor. Um den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, enthält Unterricht an Gemeinschaftsschulen diesen Vorgaben entsprechend sowohl Differenzierungs- als auch Individualisierungsmaßnahmen. Im Vordergrund der hier vorgestellten Studie steht dabei die kognitiv leistungsbezogene Heterogenität im Zusammenhang mit der Form des Unterrichts und der aktiven Lernzeit.

Forschungsstand

Konzepte zum Umgang mit Heterogenität finden sich bspw. in den Formen individualisierten, differenzierten, kooperativen, adaptiven oder offenen Unterrichts (vgl. Bohl & Kucharz, 2010; Bohl, Batzel & Richey, 2012). Leistungsstärkere und motivierte Lernende sowie Lernende mit günstigeren Voraussetzungen scheinen mit offenen Unterrichtsarrangements und der damit verbundenen Selbststeuerung besser zurechtzukommen als leistungsschwächere Lernende (Corno & Snow, 1986; Helmke & Weinert, 1997; Lipowsky, 2002). Die Wirksamkeit von differenziertem, individualisiertem und offenem Unterricht ist insgesamt nur partiell (d.h. für den Bereich der überfachlichen Lernziele) belegt (Gruehn, 2000; Lipowsky, 2002; Lüders & Rauin, 2004).

Forschungsfragen und Vorgehen

1. Wie ist die Dauer der aktiven Lernzeit der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Formen des Unterrichts ausgeprägt?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Form des Unterrichts und der aktiven Lernzeit der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Leistungsniveaus?

Zur Erforschung dieser Fragen wurde ein standardisiertes Verfahren zur Beobachtung von Unterricht eingesetzt. Die zentralen Variablen wurden mit einem quantitativen Messinstrument erfasst, für welches vorwiegend niedriginferente Beobachtungskategorien aus verschiedenen Videostudien (Krammer, 2009; Seidel, Prenzel, Duit & Lehrke, 2003) adaptiert wurden („Individueller Beobachtungsbogen“). Der individuelle Beobachtungsbogen wurde an allen zehn für das Teilprojekt 1 ausgewählten Gemeinschaftsschulen in jeweils zwei Lerngruppen eingesetzt. Es wurden je Lerngruppe neun Schülerinnen und Schüler ausgewählt. Diese Schülerinnen und Schüler wurden drei Niveaustufen (hohes, mittleres und unteres Leistungsniveau) zugeordnet. Die Stichprobe der Erhebungen des individuellen Bogens beträgt $N = 491$. Die Daten wurden in einem Zeitraum von 18 Monaten erhoben. Eine hohe Interraterreliabilität konnte nachgewiesen werden (Mediane für Krippendorffs Alpha für die Variablen (1) aktive Lernzeit) = 1 und (2) artu (Form des Unterrichts) = .92).

Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der aktiven Lernzeiten differenziert nach Leistungsniveaus und Unterrichtsformen. Bei den Unterrichtsformen wurde unterschieden zwischen fachbezogener individueller Lernzeit, während welcher die Lernenden an Aufgabenformaten eines vorgegebenen Faches arbeiten müssen, fachunbezogener Lernzeit, während der die Lernenden zwischen Aufgabenformaten verschiedener Fächer wählen dürfen, und Inputs, die sich v.a. durch lehrerzentrierten Unterricht auszeichnen.

Leistungsniveau	fachbezogene individuelle Lernzeit		fachunbezogene individuelle Lernzeit		Input	
	M	SD	M	SD	M	SD
unteres	2.4	1.14	2.74	1.07	3.37	.81
mittleres	3.1	.99	3.11	.96	3.2	.98
hohes	3.19	.9	3.66	.64	3.47	.95

Tab. 8.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der aktiven Lernzeiten (*Anmerkungen.* Item: Die Schülerin bzw. der Schüler beschäftigt sich die ganze Zeit mit dem Unterrichtsgegenstand, Antwortskala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu)

Der Kruskal-Wallis-Test belegt, dass die Nullhypothese, die postuliert, dass es keinen Unterschied zwischen aktiver Lernzeit und der Form des Unterrichts bei Lernenden des unteren Leistungsniveaus gibt, signifikant verworfen werden kann ($\chi^2(2, N = 154) = 16.68, p < .001$). Post-Hoc Wilcoxon-Tests mit (nach Bonferroni, ZIT) adjustiertem alpha-Niveau zeigen für die Schülerinnen und Schülern des unteren Leistungsniveaus, dass sich (1) die fachbezogene und die fachunbezogene individuelle Lernzeit in Bezug auf die aktive Lernzeit nicht signifikant unterscheiden ($W = 1295.5, p = .4$); (2) die fachbezogene individuelle Lernzeit und der Input sich in Bezug auf die aktive Lernzeit signifikant unterscheiden ($W = 703.5, p < .001$); (3) die fachunbezogene individuelle Lernzeit und der Input sich in Bezug auf die aktive Lernzeit signifikant unterscheiden ($W = 701.5, p = .042$). Für das mittlere Leistungsniveau zeigt der Kruskal-Wallis-Test keinen signifikanten Unterschied zwischen der aktiven Lernzeit und der Form des Unterrichts ($\chi^2(2, N = 153) = .36, p = .84$). Auf Grundlage der Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests kann für die Lernenden des hohen Leistungsniveaus gezeigt werden, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen der aktiven Lernzeit und der Unterrichtsform gibt ($\chi^2(2, N = 141) = 9.55, p = .008$). Hier zeigen ebenfalls Bonferroni-adjustierte Wilcoxon Post-Hoc-Tests mit adjustiertem alpha-Niveau für die Schülerinnen und Schülern des hohen Leistungsniveaus, dass sich (1) die fachbezogene und die fachunbezogene individuelle Lernzeit in Bezug auf die aktive Lernzeit signifikant unterscheiden ($W = 902.5, p = .0144$); (2) die fachbezogene individuelle Lernzeit und der Input in Bezug auf die aktive Lernzeit nicht signifikant unterscheiden ($W = 921, p = .141$); (3) die fachunbezogene individuelle Lernzeit und der Input in Bezug auf die aktive Lernzeit nicht signifikant unterscheiden ($W = 530.5, p = 1$). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei Lernenden des hohen und des unteren Leistungsniveaus signifikante Unterschiede zwischen der Unterrichtsform und der aktiven Lernzeit nachgewiesen werden konnten. Erstere zeigen die höchste aktive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand in fachunbezogenen individuellen Lernzeitstunden, letztere hingegen in Inputstunden. Es wird zudem offensichtlich, dass die aktive Lernzeit für Lernende des unteren und hohen Leistungsniveaus in fachunbezogenen individuellen Lernzeitstunden höher ausfällt als in fachbezogenen individuellen Lernzeitstunden.

Fazit

Möglicherweise liegen in den Merkmalen offener bzw. differenzierter Unterrichtskonzepte, wie beispielsweise dem hohen Maß an Wahlmöglichkeiten und an selbstständiger Aneignung von Inhalten, Gründe, welche den Befund dieser Studie, dass Lernende des unteren Leistungsniveaus in individuellen Lernzeiten eine niedrigere und eine signifikant höhere aktive Lernzeit in den Inputstunden aufweisen, erklären. Für Lernende des hohen Leistungsniveaus, die, wie hier gezeigt werden konnte, eine signifikant höhere aktive Lernzeit in fachunbezogenen individuellen Lernzeiten aufzeigen, könnten Befunde sprechen, die ihr besseres Zurechtkommen mit offenen Unterrichtsformen belegen (Lipowsky, 2002).

10. Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung

Analyse der Vorgehensweise im Kontext von Individualisierungsprozessen

Problemstellung

Leistungsbeurteilung, die an individualisierte Lernsettings der Gemeinschaftsschule anzuschließen sucht, ist als konzeptionelle Handlungseinheit zu verstehen. Sie zielt auf eine förderorientierte Beurteilungspraxis, die konzeptionelle Entscheidungen in mindestens vier, zyklisch angeordneten Bereichen erfordert: (1) bei der Lernprozessdiagnostik, (2) bei den gewählten Formen der Leistungserhebung, (3) bei ihrer Bewertung und Beurteilung sowie (4) bei den Rückmeldeformaten. Bislang liegt kein Wissen darüber vor, wie Gemeinschaftsschulen im Bereich der Diagnostik und Leistungsbeurteilung die rechtlichen Vorgaben umsetzen. Nachfolgend werden Theorie und Forschungsstand sowie die Forschungsbefunde in den benannten Feldern dargestellt.

Forschungsstand

Zu 1 – Eingangs- und Prozessdiagnostik: Sie wird hier sowohl als Lernprozessdiagnostik verstanden, welche das Ziel verfolgt, fortlaufend individuelle Lernprozesse und Lernleistungen zu begleiten und zu verbessern, als auch im Sinne einer Zuweisungsdiagnostik, welche als summative Produktkontrolle am Ende des jeweiligen Lernprozesses steht, beispielsweise Klassenarbeiten und Lernstandsberichte. Diagnosekompetenz wird als zentrale Voraussetzung einer gelingenden individuellen Förderung im Unterricht angesehen (Helmke, 2012; Ingenkamp & Lissmann, 2008).

Zu 2 – Formen der Leistungserhebung: Hier ist zwischen organisatorischen und qualitativ-inhaltlichen Differenzierungsmaßnahmen zu unterscheiden. Als organisatorische Differenzierungsmaßnahmen können z.B. individuelle Erhebungszeitpunkte der Leistungskontrolle angesehen werden, weil kollektive Erhebungen, die für alle zu einem gleichen Zeitpunkt erfolgen, die Gefahr beinhalten, die in Lernphasen praktizierten Differenzierungsansätze einzu-ebnen. Als qualitativ-inhaltliche Differenzierungsmaßnahmen können beispielsweise Tests auf verschiedenen fachlichen Niveaustufen verstanden werden.

Zu 3 – Leistungsbewertung: Bisherige Studien verweisen darauf, vermehrt individuelle und kriteriale Bezugsnormen bei der Bewertung individueller Leistungen einzubeziehen. Der Forschungsstand zeigt Diskrepanzen zwischen tradierten Formen der Leistungsbeurteilung und den Ansprüchen eines individualisierenden und förderorientierten Unterrichts auf (vgl. Kaufmann, 2007; Rheinberg, 2008; Reusser, 2013).

Zu 4 – Rückmeldeformate: Bisherige Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Verbalbeurteilungen zwar eine Lernprozessdiagnostik durch eine mehrperspektivische Sicht auf die Lernenden ermöglichen, zugleich jedoch die Gefahr einer „pseudopsychologischen Begutachtung“ bestehe, die sich durch fehlende diagnostische und schriftsprachliche Kompetenzen in Bezug auf psychische Merkmale begründet (Sacher, 2009, S. 166f.). Lernentwicklungen wurden meistens durch pauschale Kausalattributionen oder allgemeine Formulierungen geistiger Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen verbalisiert (Valtin 2002, S. 86 und 94).

Forschungsfrage

Wie gestaltet sich die Praxis der untersuchten Gemeinschaftsschulen hinsichtlich (1.) der Eingangsdiagnostik, (2.) der Formen der Leistungserhebung, (3.) der Leistungsbewertung sowie (4.) der Leistungsrückmeldung als Bestandteile einer vollständig förderdiagnostisch orientierten Handlungseinheit?

Methodisches Vorgehen

Die Forschungsfragen wurden mit qualitativen Daten einer Dokumentenanalyse beantwortet, welche aus der zweijährigen Begleitung an zehn Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg resultierten. In dieser wurden u.a. Daten aus zehn Schulberichten, aus Lernentwicklungsberichten sowie Dokumenten zur Leistungsfeststellung untersucht. Der mehrstufige Auswertungsprozess erfolgte unter Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring,

2003). Anschließend wurden alle Daten im Sinne einer „Ethnografischen Collage“ für die sich anschließende theoriegeleitete Interpretation (vgl. Friebertshäuser, Richter & Boller, 2013, S. 388ff.) zusammengefasst und spezifische Befunde mit dem Ziel aufeinander bezogen, dass sich die unterschiedlichen Ergebnisse und Datenformen gegenseitig ergänzten. Inhaltsanalytische Definitionen und eine Intracoder-Reliabilitätsprüfung dienten der Sicherung einer intersubjektiv eindeutigen Zuordnung von Kategorien zu Datenmaterialien.

Ergebnisse

Zu 1 - Eingangs- und Prozessdiagnostik: In den begleiteten Lerngruppen diagnostizierten die Lehrkräfte intensiv den Lern- und Entwicklungsstand bei Eintritt in die Gemeinschaftsschule. Eine lernprozessbegleitende Diagnostik im weiteren Verlauf des Schuljahres erfolgte in den Lerngruppen primär über Erhebungen in Form von schriftlichen Arbeiten und unsystematischen Beobachtungen in individuellen Lernzeiten. Sie wird aber nur wenig zur Initiierung von Fördermaßnahmen an den Schulen genutzt.

Zu 2 - Formen der Leistungserhebung: Im Hinblick auf organisatorische Differenzierungsmaßnahmen der Leistungsfeststellung wurden divergierende Praxen ersichtlich, die sich sowohl fach- als auch lerngruppen- und insbesondere lehrpersonspezifisch unterschieden. Der Erhebungszeitpunkt (als organisatorische Differenzierungsmaßnahme) wurde überwiegend als verbindlicher Termin für alle Lernenden vorgegeben, nur zwei Schulen boten innerhalb eines Zeitraumes freie Wahltermine an. Ein geringes Ausmaß praktizierter Maßnahmen wurde auch bezogen auf quantitative Differenzierungsmaßnahmen der Leistungserhebung ersichtlich; teilweise erfolgten Erhebungen auch gänzlich ohne fachlich-inhaltliche Differenzierungsmaßnahmen.

Zu 3 - Leistungsbewertung: Hauptsächlich wurde zur Bewertung die soziale und kriteriale Bezugsnorm herangezogen. Ergebnisse wurden für Schülerinnen und Schüler vorwiegend summativ dargestellt und durch verbale Kommentare, durch die Angabe von Kompetenz- oder Niveaustufen oder durch Ziffernoten ergänzt. Wiederholungen von Leistungserhebungen waren bei manchen Lehrkräften möglich, wenn ein bestimmter Prozentanteil nicht gelöster Aufgaben unterschritten wurde. Zusammenfassend war zu konstatieren, dass der Anspruch einer differenzierenden Beurteilung (z.B. über die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm oder formativer Beurteilungen) in den untersuchten zehn Schulen nur in Ansätzen aufzufinden war.

Zu 4 - Rückmeldeformate: An den Gemeinschaftsschulen entwickelten sich Gesprächsformen, die es Lernenden und Eltern ermöglichten, eine Rückmeldung zur Lernentwicklung zu erhalten, beispielsweise Coachinggespräche. Ein systematisches Coaching in regelmäßigen Abständen (wöchentlich/monatlich) fand an vier Schulen statt, ansonsten erfolgten die Gespräche eher sporadisch (halbjährlich/gelegentlich). Zwei Schulen stellten das Coaching ein. Der Fokus lag dabei vorwiegend auf summativen Leistungsrückmeldungen. Formative Rückmeldungen zur Lernentwicklung mit individuellen Fördermaßnahmen, die über allgemeine Hinweise hinausgingen, waren dagegen weniger aufzufinden. Bei den Lernentwicklungsberichten („Zeugnissen“) wählten alle Gemeinschaftsschulen eine kompetenzorientierte Darstellung der Leistungsergebnisse und wiesen diese, mit Ausnahme einer Schule, niveaudifferenziert aus. Vorwiegend in Kernfächern, weniger jedoch in Nebenfächern, erfolgte eine verbale Beurteilung, die durch unterschiedliche weitere Darstellungsformen ergänzt wurde. Die Mehrheit der Gemeinschaftsschulen wies überfachliche Kompetenzen über die Verwendung von Rasterbeurteilungen aus.

Fazit

Die Analyse zeigt, dass an den begleiteten Gemeinschaftsschulen vielfältige Ansatzpunkte initiiert wurden, um den Lernprozess diagnostisch zu begleiten und die Erhebung, die Messung und die Rückmeldung von Leistung differenzierter zu gestalten. Dennoch ist weiterhin eine Ambivalenz zwischen Bilanzierung und Individualisierung erkennbar, die deutlich macht, dass die kontinuierliche Evaluation in den Lernentwicklungsbereichen noch verstärkt in einen individualisierenden und lernförderlichen Zweck zu überführen ist.

11. Inklusion

Perspektiven auf den Transformationsprozess an zehn Gemeinschaftsschulen

Problemstellung

In Baden-Württemberg wurde die Gemeinschaftsschule als inklusive Schule konzipiert und damit ein Transformationsprozess im Bereich der Inklusion eingeläutet, der sich auf alle Lernenden bezieht (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014) und jedem Kind die Möglichkeit bietet, sein individuelles Potenzial zu entfalten (Wulf, 2011, S. 20). Das Schulsystem in Baden-Württemberg wird parallel zu einem hochausdifferenzierten Sonderschulwesen nun zusätzlich auf Inklusion ausgerichtet, welche sich prinzipiell auf alle Schularten bezieht. An der Gemeinschaftsschule zeigt sich dieser Transformationsprozess möglicherweise früher und intensiver als an anderen Schularten, die vorliegende Studie kann insofern relevante Hinweise für alle Schularten bieten.

Methodisches Vorgehen

Anhand von im Rahmen der in der Begleitforschung entstandenen Schulberichte sowie elf Experteninterviews wurden die gegenwärtigen Praxen und teilweise erarbeiteten Konzeptionen an zehn Gemeinschaftsschulen untersucht. Die Interviews wurden mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet. Beteiligt waren mehrere Codiererinnen, bei Nichtübereinstimmungen erfolgte ein konsensuelles Codieren. Die zentrale Fragestellung lautete: In welcher Weise und Intensität wurde das Themenfeld Inklusion an den Gemeinschaftsschulen aufgenommen, konzeptionell bearbeitet sowie im Alltag implementiert? Außerdem konnte die Perspektive der maßgeblich beteiligten Akteure im Rahmen von fallverstehenden und vergleichenden Einzelanalysen auf die Themenfelder *Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte*, *Ressourcen für inklusive Beschulung* sowie *Erfolgskriterien und Hemmnisse für gemeinsamen Unterricht* rekonstruiert werden.

Ergebnisse

An allen zehn untersuchten Gemeinschaftsschulen findet gemeinsamer Unterricht statt, wobei die Anzahl der Lernenden mit festgestelltem Anspruch auf sonderpädagogisches Bildungsangebot von 3 bis 41 variiert. Jedoch ist diese Situation für die Mehrheit der Kollegien noch neu. In keiner der Schulen ist das gesamte Kollegium oder jede Lerngruppe von gemeinsamem Unterricht betroffen. Gemein ist den zehn Schulen weiterhin, dass die Konzeption des Deutsch- und Mathematikunterrichts in der Regel versucht durch Individualisierung oder Differenzierung auf die Heterogenität in den Lerngruppen einzugehen.

In allen begleiteten Schulen konnte eine ähnliche Vorgehensweise aufgefunden werden, die im Kern und unabhängig von einzelschulischen Gestaltungen zunächst eine gemeinsame Einführung vorsieht, gefolgt von einer individuellen Lernzeit mit individualisierten oder differenzierten Lernmaterialien, in welche die sonderpädagogische Förderung (Bereich Lernen) zumeist eingebettet ist (z.B. in Form von individueller Förderung, Kleingruppenarbeit, erneutem Input oder Beobachtung).

Durch einen unterschiedlichen Grad an Engagement für das Thema, verschiedene Vorerfahrungen sowie höchst unterschiedliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler befinden sich die Gemeinschaftsschulen bezüglich einer Konzeptionsentwicklung für den Bereich Inklusion auf sehr unterschiedlichen Entwicklungsständen, z.B. bezüglich einer abgestimmten und breit getragenen Umsetzung. Nur in einem Schulamtsbezirk konnte systematische, prozessbegleitende Unterstützung beobachtet werden.

In Bezug auf Einsatz und Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte scheinen für alle zehn begleiteten Schulen weitere Absprachen, Reflexions- und Kooperationszeiträume, eine klare Aufgabenverteilung in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts sowie eine deutlichere Verantwortungsübernahme für die Förderung aller Lernenden mögliche Entwicklungsschritte zu sein.

Wenngleich die Frequenz und Intensität der Kooperation an den Gemeinschaftsschulen bedingt durch eine schülerbezogene, vom Förderbereich abhängige Ressourcenzuweisung stark variiert, kommen doch alle Interviewpartner zu dem Schluss, dass das Stundenvolumen abgesehen von Gruppenlösungen gegenwärtig nur in manchen Fällen den pädagogischen oder schulorganisatorischen Erfordernissen sowie den Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden gerecht wird. Trotzdem werden Gruppenlösungen, in denen mehrere Lernende mit Förderbedarf in Gruppen zusammengeführt werden, nicht nur positiv betrachtet. Aus Sicht aller Interviewpartner hat die Ressourcenlage eine herausragende Bedeutung für die inkludierende pädagogische Arbeit, die im System Schule an gewisse Rahmenbedingungen gebunden ist, wie z.B. Schulkonzept, Umfang des bewilligten sonderpädagogischen Bildungsangebots sowie Lerngruppengröße. In den Interviews wurden in diesem Kontext insbesondere drei Ressourcenbereiche benannt: a) die erforderliche sonderpädagogische Fachkompetenz, die durch sonderpädagogisches Lehrpersonal von den Gemeinschaftsschulen benötigt wird, b) grundlegende Informationen zur Inklusion und Klärung rechtlicher Unsicherheiten, die möglichst jedem Akteur in angemessener Weise zur Verfügung gestellt werden könnten, c) Umfang und Verlässlichkeit im Einsatz des sonderpädagogischen Personals sowie d) Zusammensetzung der Lernenden in den Lerngruppen.

Aus Einzelfallschilderungen konnten vier Bereiche extrahiert werden, die sich im gemeinsamen Unterricht als *förderlich oder hinderlich* erweisen: a) die individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit festgestelltem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, b) deren Passung zum vorhandenen pädagogischen Konzept der Gemeinschaftsschule und zu der bestehenden Ressourcenlage (Readiness-Ansatz), c) die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten sowie d) eine zugleich nicht segregierende und doch individualisierende Pädagogik. Ein Schulwechsel wird hingegen immer als Herausforderung benannt, wohingegen die Aufnahme und Akzeptanz in die Lerngruppe ausschließlich als gelungen und dadurch förderlich beschrieben wird.

Fazit

Die vorangegangenen Ergebnisse vermögen aufzuzeigen, dass im Zuge der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg ein Transformationsprozess angestoßen wurde, der mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert ist wie dies sowohl aus anderen Bundesländern oder auch in internationaler Hinsicht aus anderen Staaten in der jüngsten Forschung ersichtlich wurde (vgl. z.B. für Kanada: Köpfer, 2013 und Sliwka, im Druck; für NRW: Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; weitere Projekte in der Übersicht: Preuss-Lausitz, 2014). Im Hinblick auf den politisch formulierten Anspruch, die Systeme so zu gestalten, „dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können“ (Wulf, 2011, S. 20) weist die gegenwärtig in Baden-Württemberg praktizierte Ressourcenzuweisung systemisch betrachtet vielfältige Entwicklungspotentiale auf: Zwar berücksichtigt die Zuweisung bereits manche schülerbezogene Aspekte wie den festgestellten Anspruch in einem Förderbereich und ggf. weitere Unterstützungsbedarfe, jedoch finden andere Rahmenbedingungen (Schulkonzeption, pädagogisches Konzept, Entwicklungsstand und Vorerfahrungen mit Inklusion, Zusammensetzung der Lerngruppe etc.) kaum Entsprechung. Dadurch entstehen zuweilen Situationen, in denen der gemeinsame Unterricht den Sachzwängen einer ‚Mängelverwaltung‘ unterliegt und Gefahr läuft „Vorteile im Hinblick auf einen Aspekt mit Nachteilen hinsichtlich eines anderen ‚einzukaufen‘“ (Ellinger & Stein, 2012).

Die weitere Entwicklung in Baden-Württemberg könnte durch Erfahrungen und Konzepte anderer Länder mit einer langen Inklusionspraxis angeregt werden. Beispielsweise wird im kanadischen Alberta eine strategische Prozesskette vom Ministerium bis hin zur einzelnen Lehrkraft („Alignment“) verfolgt. Nach einer alle Lernenden einschließenden Diagnostik werden durch Klassenlehrkraft und Schulleitung pädagogische Interventionen und individuelle Fördermaßnahmen geplant. Die Allokation der Ressourcen erfolgt datenbasiert aufgrund von einem breiten Spektrum von Förderdiagnosen (z.B. auch bei Hochbegabung, ausgeprägten Teilleistungsbegabungen, Autismus, Lese-Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, ADS/ADHS und Sprachförderung bei Zuwanderungsbiographie) (vgl. Sliwka, im Druck). Die Aussagen der Interviewpartner stützen das Anliegen, flexibler und bedarfsgerechter und damit planbarer Ressourcenzuweisung und Entscheidungen.

12. Sichtweise der Eltern auf die Gemeinschaftsschule

Schulwahlgründe und Perspektiven auf Individualisierung

Problemaufriss und Vorgehen

Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2012/2013 stellt für Eltern ein neues Angebot für die Schulwahl ihrer Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe dar. Eltern haben als Interessensvertretung ihres Kindes die Aufgabe, sich bei diesem Übergang für eine Schule zu entscheiden. Die Wert-Erwartungs-Modelle (vgl. Maaz et al., 2006) bieten hier einen theoretischen Rahmen. Mit ihrer Schulwahl entscheiden sich Eltern aber nicht nur für die Schullaufbahn ihres Kindes, sondern sie bestimmen wesentlich über die Annahme und den zukünftigen Bestand von (Gemeinschafts-)Schulen mit. Im Rahmen des ersten Teilprojekts der Begleitforschung wurde die Elternsicht deshalb im Hinblick auf zwei Fragestellungen untersucht:

1. Aus welchen Gründen entschieden sich die Eltern für eine Gemeinschaftsschule für ihr Kind?
2. Wie schätzen Eltern zentrale Merkmale (Individuelle Förderung, Leistungsrückmeldung) und die Arbeit an der Gemeinschaftsschule insgesamt ein?

Datengrundlage dieser Arbeit stellen 20 Leitfadeninterviews mit Elternvertreterinnen, Elternvertretern und Eltern von Kindern an zehn der 2012 gestarteten Gemeinschaftsschulen dar, die im Schuljahr 2014/2015 durchgeführt und mittels strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2003) ausgewertet wurden. Die Analyse der insgesamt 60 ausweisbaren Schulwahlbegründungen orientierte sich an der Kategorisierung nach Clausen (2006).

Ergebnisse

Schulwahlgründe: In elf Fällen gaben die Eltern eine Passung zwischen der jeweiligen Schule und den individuellen Bedürfnissen ihres Kindes als Schulwahlbegründung an. In neun Fällen wurde von ihnen als Grund auf das Konzept der jeweiligen Gemeinschaftsschule, das die Eltern oft bei der Informationsveranstaltung überzeugte, verwiesen. Eine neue, bei Clausen (2006) nicht aufgeführte, Kategorie konnte mit fünf Nennungen für das Argument der Vorerfahrungen der jeweiligen Schule mit Konzepten der individuellen Förderung gebildet werden. (Die weiteren Schulwahlmotive werden in Bohl & Wacker (2016) aufgeführt).

Elternsicht zu zentralen Merkmalen der Gemeinschaftsschule: In Bezug auf die individuelle Förderung sieht die Hälfte der befragten Eltern noch Schwierigkeiten mit einer adäquaten Umsetzung an den Schulen, die allen Kindern gerecht wird. Argumentiert wird mit der Problematik des *Anschlusses*. Insbesondere wird eine Schwierigkeit bei jenen Kindern gesehen, die mit der Konzeption des selbstständigen Arbeitens nicht zurechtkommen. Für das Gelingen der Förderung betrachten die Eltern im Wesentlichen die Lehrkräfte als entscheidende Größe. Dieser Befund lässt sich in die derzeitige Forschungslage gut einordnen (Müller, 2014).

Die Ergebnisse der Elternsicht zur Darstellungsform der Leistungsbeurteilung verweisen auf das in der Forschung vielfach replizierte und ambivalente Bild (vgl. Brügelmann, 2014). Noten werden von den befragten Eltern vor allem für die Kinder als notwendig erachtet; Leistungsrückmeldungen in alternativen Formen wie Punkten oder Prozentsätzen werden von Eltern oft in Noten umgerechnet. Positive Aspekte werden verbalen Formen der Leistungsrückmeldung aufgrund ihrer Differenziertheit zugesprochen.

Zusammenfassend: Nach Aussage fast aller befragten Eltern fühlen sich ihre Kinder an der jeweiligen Gemeinschaftsschule wohl. Daraus lässt sich auf eine Zufriedenheit mit der Schule schließen (vgl. Müller, 2014). Die befragten Eltern haben sich bewusst für die jeweilige Gemeinschaftsschule mit ihrer spezifischen Konzeption entschieden und erwarten hier die bestmögliche Förderung ihres Kindes nach dessen individuellen Bedürfnissen.

TEILPROJEKT 2:
SITUATION UND SICHTWEISE DER AKTEURE
– SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG

13. Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Situation und Sicht der Akteurinnen und Akteure

Propensity-Score-Analysen differenzieller Entwicklungsmilieus

Einleitung

Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das neben der Entwicklung von Fachkompetenzen zusätzlich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zielt, zählen zu den Wirkungen von Schule auch Effekte, die nicht auf Leistung bezogen sind, aber unerlässlich für eine mündige Teilhabe an der Gesellschaft (Diedrich, 2008), für lebenslanges Lernen und die psychosoziale Gesundheit der Schülerinnen und Schüler sind. Die erzieherischen Wirkungen (Fend, 1982) sind dabei als gleichrangig zu betrachten, nicht zuletzt auch wegen ihrer grundlegenden Bedeutung für den alltäglichen Schul- und Unterrichtsablauf (Gerecht, 2010).

Unter differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus werden Lernumwelten im weiteren und engeren Sinn verstanden, wenn Schülerinnen und Schüler unabhängig und zusätzlich zu ihren individuellen Lernvoraussetzungen je nach besuchter Schulart, Einzelschule oder Klasse differenzielle Entwicklungschancen erhalten (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Im Fokus dieses Kapitels steht zunächst die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Motivation und ihr fachspezifisches Selbstkonzept (Bildungswirkungen) sowie die Frage, ob der Besuch einer bestimmten Schulart, Einzelschule oder Klasse (siehe Ebenen im WissGem-Modell, vgl. Kap. 2) als differenzielles Entwicklungsmilieu dabei entwicklungsförderlich ist. Darüber hinaus fokussiert das Kapitel die zweite Hauptakteursgruppe an Gemeinschaftsschulen, die Lehrerinnen und Lehrer, mit ihren schulentwicklungsrelevanten Voraussetzungen.

Forschungsfragen

Forschungsfrage 1: Lassen sich Unterschiede in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Motivation und fachspezifischem Selbstkonzept identifizieren, die sich stochastisch auf den Besuch einer Gemeinschaftsschule zurückführen lassen?

Charakterisierend für Gemeinschaftsschulen gemäß ihrer Konzeption sind unter anderem individualisiertes und kooperatives Lernen (§7, GemSchulSekIV BW) sowie die Betreuung der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch Lerncoaches, die individuell in Fragen der Lernentwicklung beraten (§4, Abs. 2, GemSchulSekIV BW). „Die Leistungsmessung erfolgt durch differenzierende Beurteilungen über den individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand“ (§6, Abs. 1, GemSchulSekIV BW). Auf der Grundlage dieser gesetzlichen Verordnungen sowie des Forschungsstands zur Motivations- und Selbstkonzeptförderung, lassen sich folgende Annahmen über die differenzielle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen ableiten: Individualisierter Unterricht, der jedem Schüler bzw. jeder Schülerin Lernaufgaben zur Verfügung stellt, die sich am individuellen Leistungsstand des Schülers bzw. der Schülerin orientieren, hat das Potenzial, das Kompetenzerleben der Lernenden zu unterstützen. Durch die Lernberatung wird ein großer Teil der Verantwortung für das Lernen in die Hand der Schülerinnen und Schüler gegeben, was das Autonomieerleben unterstützen könnte. Kooperative Lernformen schließlich fördern die soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1990). Selbstkonzeptförderlich sind temporale Vergleiche, bei denen das aktuelle Können am früheren eigenen Können gemessen wird (Lüdtke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005). Bezüglich der Selbstkonzeptentwicklung können positive Effekte durch differenzierende, an einer individuellen Bezugsnorm ausgerichtete Leistungsrückmeldungen erwartet werden.

Forschungsfrage 2: Beeinflussen unterschiedliche Merkmale von Schulqualität (Intensität der Kooperation und Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte, Kommunikation im Kollegium sowie Qualität des Schulleitungshandelns) die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler?

Wie die Schuleffektivitätsforschung belegt (Luyten & Snijders, 1996; Ditton, 2000), haben Schulqualitätsmerkmale einen Einfluss auf die Unterrichtsqualität und somit indirekt auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Es wird also angenommen, dass sich Lernende an Schulen, deren Lehrkräfte innovations- und kooperationsbereiter sind und die Kommunikationskultur und die Qualität des Schulleitungshandeln an ihrer Schule positiver einschätzen, besser entwickeln als vergleichbare Schülerinnen und Schüler an anderen Schulen.

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?

Positive Zusammenhänge eines störungsarmen und strukturierten Unterrichts zum mathematischen Selbstkonzept der Lernenden (Helmke, Schneider & Weinert, 1986; Gruehn, 1995) und zur intrinsischen Motivation (Seidel, Rimmel & Prenzel, 2005) sind empirisch belegt. Kunter (2005) konnte einen signifikanten Effekt der individuell wahrgenommenen Herausforderung auf die Interessensentwicklung der Schülerinnen und Schüler feststellen. Daher werden positive Effekte der Unterrichtsqualität auf die Entwicklung des fachspezifischen Selbstkonzeptes und vor allem auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler erwartet.

Forschungsfrage 4: Unterscheiden sich Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen hinsichtlich ihrer Einstellung zum Umgang mit Heterogenität, ihrer Innovationsbereitschaft und der Intensität ihrer Kooperation?

Die Arbeit an einer Gemeinschaftsschule stellt Lehrkräfte und Schulleitungen vor besondere Entwicklungsaufgaben. Externe Vorgaben und Anregungen müssen unter dem spezifischen Referenzrahmen der jeweiligen Einzelschule umgesetzt werden. Das kann nur gelingen, wenn sich Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen in hohem Maße innovationsbereit zeigen (Holtappels, Pfeifer & Scharenberg, 2014). Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) unterscheiden drei Kooperationsformen, die sich hinsichtlich ihrer Intensität und der Autonomie der einzelnen Lehrkraft unterscheiden: Austausch in Bezug auf Informationen und Materialien („low-cost“-Kooperation), eine gemeinsame Planung der Arbeit sowie ko-konstruktive Kooperation („high-cost“-Kooperation). Die Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit Heterogenität sind an einer Schulart wie der Gemeinschaftsschule von besonderer Relevanz, die u.a. die leistungsbezogenen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler als Bereicherung auffasst sowie den damit einhergehenden differenziellen Voraussetzungen der Lernenden mittels individualisierter Lernangebote Rechnung tragen möchte.

Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen sehr knapp skizziert. Eine ausführlichere Darstellung findet sich in Bohl und Wacker (2016).

Die zentrale Untersuchungseinheit stellen die Schülerinnen und Schüler der 6. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2013/2014 bzw. der 7. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2014/2015 an den Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche in Baden-Württemberg dar. Für die Kontrollgruppe wurden aus einer Liste aller Nicht-Gemeinschaftsschulen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg ohne sonderpädagogischen Auftrag (Gymnasien, Realschule und Werkrealschulen), stratifiziert nach Schulmerkmalen und Schulstandortmerkmalen, $N = 89$ Schulen gezogen. Die finale Stichprobe bildeten schließlich $N = 78$ Schulen. Es handelt sich bei der Kontrollgruppe um *keine repräsentative Stichprobe* aller Nicht-Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, sondern um eine Stichprobe, in der für das vorgesehene Propensity Score Matching von optimalen Vergleichsbedingungen bezüglich der Schülerinnen und Schüler auszugehen ist. Von den $N = 3.210$ Schülerinnen und Schülern, die zum ersten Messzeitpunkt befragt wurden, nahmen $N = 2.215$ auch an der zweiten Befragung teil (GMS: $N = 1.086$; Nicht-GMS: $N = 1.129$). Von $N = 755$ (GMS: $N = 385$; Nicht-GMS: $N = 370$) Lehrkräften liegen Befragungsdaten von beiden Messzeitpunkten vor; befragt wurden zum ersten Messzeitpunkt $N = 1.326$ Lehrkräfte.

Um die Vergleichbarkeit von Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen zu gewährleisten, wurden identische Schüler- und Lehrerfragebögen in allen Schularten eingesetzt. In beiden Fällen wurde für alle Skalen auf erprobte Frageinstrumente zurückgegriffen, die ggf. leicht adaptiert wurden (z.B. Zeitverschwendung im Unterricht: Baumert et al., 2008). Zusätzlich erfolgte eine Testung kognitiver Grundfähigkeiten (nonverbaler Subtest

aus dem ‚Kognitiven Fähigkeitstest‘ (KFT), Heller & Perleth, 2000). Darüber hinaus erfassten Schüler- und Lehrerfragebogen relevante soziodemographische Hintergrundinformationen. Der Schülerfragebogen wurde vor dem ersten Messzeitpunkt pilotiert.

Um zu klären, inwieweit differenzielle Entwicklungen auf Unterricht und Schule zurückzuführen und nicht Folge variierender Schülerzusammensetzungen sind, ist es notwendig, letztere in den Analysen zu kontrollieren, um Aussagen zu Schularteffekten treffen zu können. Im vorliegenden Fall wird hierfür das Verfahren des Propensity Score Matching genutzt (vgl. Rosenbaum & Rubin, 1983). Die Grundidee des Propensity Score Matching besteht darin, für jedes Schulkind, das an einer Gemeinschaftsschule beschult wird, mithilfe stochastischer Modelle genau ein Kind mit ähnlichen Merkmalen zu ermitteln, das eine andere Schulart besucht. Für die weiteren inhaltlichen Analysen verbleiben nunmehr $N = 692$ Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen und ebenso viele an Schulen anderer Schularten. Auch in der Lehrerstichprobe kann von systematischen Selektionseffekten ausgegangen werden (Cramer, 2012), weswegen auch hier zur Adjustierung ein Propensity Score Matching durchgeführt wurde. Da es sich in diesem Fall um ein „Verfahren mit Zurücklegen“ handelte, verbleiben $N = 1.031$ Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und $N = 542$ an anderen Schularten.

Ergebnisse

Unterschiede in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Motivation und fachspezifischem Selbstkonzept (Forschungsfrage 1)

Die erste Fragestellung gilt der differenziellen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im integrativen und gegliederten Schulsystem hinsichtlich motivationaler Zielvariablen und des fachspezifischen Fähigkeitsselfkonzepts. Die Entwicklung der Variablen ist in Abbildung 13.1 dargestellt.

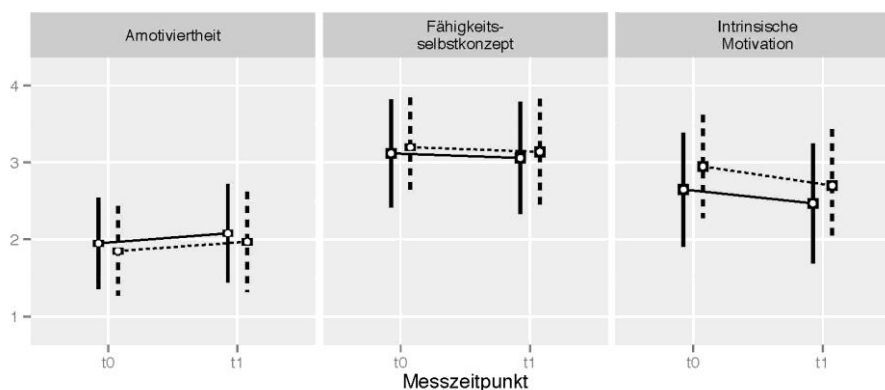


Abb. 13.1: Entwicklung der motivational-affektiven Zielvariablen über die Zeit - gepunktete Linie: Lernende an GMS; durchgezogene Linie: Lernende an Nicht-GMS. Dargestellt sind das arithmetische Mittel (Punkte) sowie Standardabweichung und 95%-Konfidenzintervall (vertikale Linien).

Zunächst zeigte sich, dass sich Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen und vergleichbare Schülerinnen und Schüler anderer Schularten überzufällig in Bezug auf Motivation und Selbstkonzept unterscheiden, wobei dieser Unterschied nur für die intrinsische Motivation bedeutsam ist. Im Gegensatz zu anderen Studien (Ritter, Krützfeld & Melzer, 2014; Gerech, 2010) konnten in der vorliegenden Stichprobe somit schulartspezifische Unterschiede identifiziert werden. Darüber hinaus ergab sich eine leicht negative Entwicklung aller motivational-affektiven Variablen über die Zeit: Die Durchschnittswerte (arithmetisches Mittel) für die intrinsische Motivation und das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept nahmen über ein Schuljahr hinweg signifikant ab, die durchschnittliche Amotiviertheit nahm hingegen signifikant zu. Ob die Schülerinnen und Schüler *eine Gemeinschaftsschule oder eine andere Schulart besuchen, ist dabei weder entscheidend für die motivationale Entwicklung noch für die Entwicklung des Selbstkonzepts*. Die Tendenz, dass motivationale Schülermerkmale (z.B. Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver & Guerin, 2007) oder das Selbstkonzept (Helmke, 1998) über die Zeit absinken, ist ein gut belegter Befund der empirischen Bildungsforschung und konnte auch in anderen wissenschaftlichen Begleitstudien an Gemeinschaftsschulen beobachtet werden (z.B. Schmechtig & Melzer, 2014). Die im Rahmen dieser

Studie befragten Schülerinnen und Schüler gaben bezüglich der motivationalen Variablen und des Selbstkonzeptes unterschiedliche Werte an (empirische Varianz). Worauf lassen sich nun diese Unterschiede zwischen den Lernenden zurückführen? Dazu wurde mittels hierarchischer Varianzanalysen ermittelt, welcher Anteil der Varianz durch den Besuch einer Gemeinschaftsschule oder einer Nicht-Gemeinschaftsschule erklärt werden kann (Abb. 13.2).

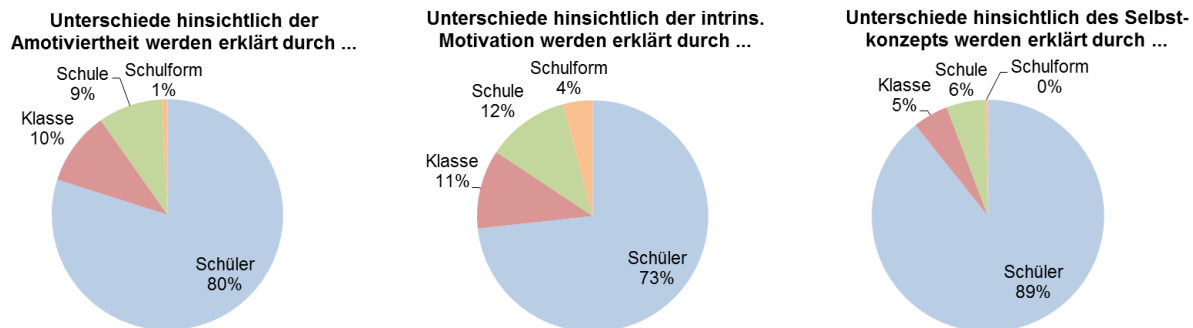


Abb. 13.2: Varianzzerlegungen der Amotiviertheit und intrinsischen Motivation sowie des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzeptes zu t_0

Der Großteil der Unterschiede nach der Beschulung im Rahmen eines Schuljahres lässt sich auf die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zurückführen. Auf Systemebene sind es vor allem die Schule sowie die Klasse, die die Entwicklung der Motivation beeinflussen. Es zeigte sich, dass der *Einfluss der Schulart zu vernachlässigen* ist.

Einfluss von Schulqualitätsmerkmalen auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Forschungsfrage 2)

Wenn es für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Motivation und Selbstkonzept von zu vernachlässigender Bedeutung ist, ob sie eine Gemeinschaftsschule oder eine Schule im gegliederten Schulsystem besuchen, stellt sich die Frage, ob die Einzelschule einen Einfluss auf die Entwicklung nehmen kann. Forschungsfrage 2 geht daher dem Zusammenhang zwischen der Einzelschulebene und der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach. Über die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Schule kann deutlich mehr Varianz in den motivational-affektiven Zielvariablen erklärt werden, als über die Schulartzugehörigkeit (Abb. 13.2). Darüber hinaus wurde untersucht, ob Schulen, die sich hinsichtlich ihrer Schulqualität beispielsweise in Bezug auf die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte voneinander abheben, unterschiedlichen Einfluss auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nehmen. Dazu wurden zwei Schultypen gebildet (höhere vs. niedrigere Schulqualität), die jedoch keinen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Bisherige Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass Schulmerkmale eher indirekte Effekte, vermittelt über die Unterrichtsqualität, auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Dieser *indirekte Effekt* ließ sich auch in der vorliegenden Stichprobe identifizieren: Schulen des Typs 1, die sich durch eine höhere Ausprägung der Schulqualitätsmerkmale auszeichnen, gelingt es etwas besser, *durch qualitativ besseren Unterricht zur motivationalen Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler beizutragen*. Auffällig ist darüber hinaus, dass der Einfluss der Systemebene auf die Zielvariablen umso größer ist, je höher die Schulqualität ausgeprägt ist.

Einfluss der Unterrichtsqualität auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Forschungsfrage 3)

Wie die hierarchischen Varianzanalysen gezeigt haben, kann die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse 5% bis 11% der Varianz in den motivational-affektiven Zielvariablen erklären (Abb. 13.2). Ein möglicher Grund dafür kann sein, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich guten Deutsch- und Mathematikunterricht erhalten. Daher wurde der Einfluss der Unterrichtsqualität, operationalisiert über die drei Grunddimensionen Unterrichts- und Klassenführung, Schülerorientierung und kognitive Aktivierung, genauer untersucht. Es zeigte sich, dass vor allem die motivationale Entwicklung auf Unterrichtsqualitätsmerkmale zurückgeführt werden kann. Dabei erwies sich nicht nur die Unterrichts- und Klassenführung als prädiktiv für die Motivationsentwicklung (vgl.

Rakoczy, 2006), sondern auch kognitive Aktivierung und Schülerorientierung. Unterschiede bezüglich des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzeptes können, im Gegensatz zu Ergebnissen aus der Thüringer Begleitforschung (Ritter et al., 2014), nur in sehr geringem Maße auf den Unterricht zurückgeführt werden. Hier sind die vermuteten Effekte eines individualisierten Unterrichts, der sich theoretisch positiv auf die Selbstkonzeptentwicklung auswirkt, nicht nachweisbar. Signifikante Schularteffekte auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ergaben sich verifizierend zu den Befunden von Forschungsfrage 1 nicht. Insgesamt bestätigt sich somit die Annahme, dass die Qualität des Unterrichts insbesondere zur Motivationsentwicklung beiträgt.

Unterschiede von Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen hinsichtlich schulentwicklungsrelevanter Personmerkmale (Forschungsfrage 4)

Die vierte Forschungsfrage bezieht sich auf die Lehrerinnen und Lehrer. Hierbei ist von Interesse, ob Lehrkräfte hinsichtlich Variablen, die für die Schulentwicklung aus theoretischer Sicht notwendig erscheinen, voneinander abweichen. Untersucht wurden Unterschiede in den gewichteten Mittelwerten bezüglich der Innovationsbereitschaft, der Kooperation und der Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität zu beiden Messzeitpunkten (Abb. 13.2).

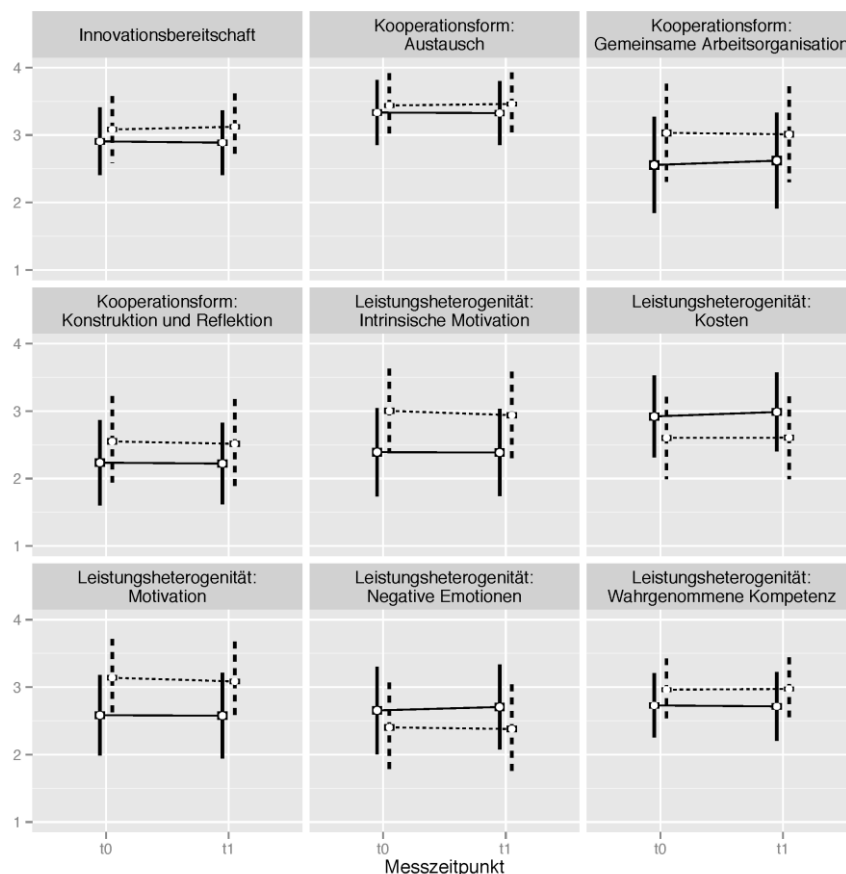


Abb. 13.3: Gewichtete Mittelwerte der Skalen zur Einstellung zum Umgang mit Heterogenität, zur Innovationsbereitschaft und zur Kooperation, aggregiert je Gruppe und Zeitpunkt – gepunktete Linie: Lehrkräfte an GMS; durchgezogene Linie: Lehrkräfte an Nicht-GMS. Dargestellt sind das arithmetische Mittel (Punkte) sowie Standardabweichung und 95%-Konfidenzintervall (vertikale Linien).

Insgesamt weisen Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen durchschnittlich positivere Einstellungen zum Umgang mit Leistungsheterogenität auf, die alle signifikant sind. Besonders bedeutsam sind die Unterschiede im Hinblick auf die intrinsische Motivation und die Einstellung zum Mehrwert durch heterogene Lerngruppen für die Schülerinnen und Schüler. Gemeinschaftsschullehrkräfte verstehen Heterogenität stärker als eine positive Herausforderung, die den beruflichen Alltag bereichert, als vergleichbare Kolleginnen und Kollegen anderer Schularten.

Zudem sehen sie bei leistungsheterogenen Lerngruppen vielfältige Vorteile in leistungsbezogener, aber auch psychosozialer Hinsicht. Diesen Mehrwert sehen vergleichbare Lehrkräfte an Nicht-Gemeinschaftsschulen ebenfalls, wenn auch nicht ganz so ausgeprägt. Außerdem sehen sich beide Lehrergruppen kompetent im Umgang mit leistungsheterogenen Lerngruppen und beide thematisieren, dass Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte bedeutet sowie die optimale Förderung aller Lernenden erschwert. *Behavioral und kognitiv bewerten Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen leistungsbezogene Heterogenität in der Tendenz also ähnlich. Unterschiede ergeben sich in Bezug auf die emotionale Bewertung: Gemeinschaftsschullehrkräfte kommen diesbezüglich zu tendenziell positiven, Lehrkräfte anderer Schularten zu tendenziell negativen Einschätzungen.*

Ressourcen für die Schul- und auch Unterrichtsentwicklung stellen Innovationsbereitschaft und Kooperation im Kollegium dar. Auch hier äußern sich die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen im Durchschnitt aufgeschlossener als vergleichbare Kolleginnen und Kollegen anderer Schularten. Die gemeinsame Arbeitsorganisation und die Ko-Konstruktion als anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Kooperationsformen werden in beiden Lehrergruppen weniger intensiv umgesetzt, als der Austausch von Material und Informationen, was sich mit Befunden anderer Studien deckt (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010; Dieckmann, Höhmann & Tillmann, 2007). Dass Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen jedoch nicht nur auf organisatorischer, sondern auch auf einer inhaltlich-reflexiven Ebene kooperieren, stellt gerade im Hinblick darauf, dass externe Vorgaben und Anregungen umgesetzt werden müssen, eine wichtige Grundlage für die erfolgreiche Implementation von Innovationen dar. In Bezug auf Forschungsfrage 4 lässt sich also die Annahme, dass *Gemeinschaftsschullehrkräfte* positivere Einstellungen in Bezug auf heterogene Lerngruppen haben und *insgesamt innovationsbereiter sind und intensiver kooperieren*, auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie bestätigen.

Fazit

Zentrales Forschungsinteresse war es, die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern an Gemeinschaftsschulen der Entwicklung *vergleichbarer* Schülerinnen und Schülern im mehrgliedrigen Schulsystem gegenüberzustellen und zu prüfen, inwieweit diese Entwicklung auf Schul- und Unterrichtsmerkmale zurückzuführen ist. Um diese Vergleiche vornehmen und kausale Aussagen treffen zu können, wurden die Stichproben zunächst mithilfe des Propensity Score Matching parallelisiert.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die hohe Bedeutsamkeit der Unterrichtsqualität für die motivational-affektive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Qualität der Einzelschule schlägt sich nur insofern nieder, als an guten Schulen auch entwicklungsförderlicherer Unterricht stattfindet. Die Schulart (Gemeinschaftsschule vs. Nicht-Gemeinschaftsschule) ist für die motivational-affektive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nicht relevant. Es lohnt sich demnach, im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse ein besonderes Augenmerk auf eine hohe Qualität von Unterricht zu richten. Bei der Interpretation aller Ergebnisse ist jedoch einschränkend zu berücksichtigen, dass sich Reformeffekte innerhalb eines Zeitraumes von knapp drei Jahren unter Umständen noch gar nicht zeigen konnten.

TEILPROJEKT 3: SOZIALRAUMANALYSE

14. Sozialraumanalyse

Die Gemeinschaftsschule im Sozialraum: Quantitative Analyse sozialökologischer Erfolgsfaktoren

Problemstellung

Erfahrungen mit der Einführung neuer Schularten – wie die Gemeinschaftsschule eine darstellt – zeigen, dass regionale Bildungsverhältnisse von großer Bedeutung sind (Immerfall, 2010; Wiechmann, 2011; Sixt, 2013; Bleckman & Schmid, 2013). Die räumliche Verteilung von Bildungseinrichtungen beeinflusst schulische Unterstützungssysteme (Kemper & Weishaupt, 2011; Helbig, 2010; Becker & Schulze, 2013) und die Akzeptanz oder Ablehnung unterschiedlicher Schulen und Schularten durch die Eltern (Ditton, 2009; Emmerich, 2010; Zymek, 2010). Umgekehrt können sich Schulen mittels regionaler Vernetzung oder durch besondere Angebote und ein öffentlichkeitswirksames Selbstverständnis Vorteile gegenüber konkurrierenden Schulen verschaffen (Kühn, 2013; Breidenstein, Krüger & Roch, 2014).

Das Teilprojekt 3A („Sozialraumanalyse“) will solche sozialräumlich förderlichen bzw. hinderlichen Einflussgrößen quantitativ identifizieren: Unter welchen Bedingungen können sich Gemeinschaftsschulen erfolgreich als regional neues Schulangebot etablieren? „Erfolgreiche Etablierung“ einer Gemeinschaftsschule soll dabei zum einen durch die Entwicklung der Anmeldezahlen, zum anderen durch die leistungsmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft erfasst werden. Beide Kriterien werden auf die jeweilige regionale Situation bezogen. Abbildung 14.1 soll unsere Fragestellung und antizipierte Einflusspfade veranschaulichen.

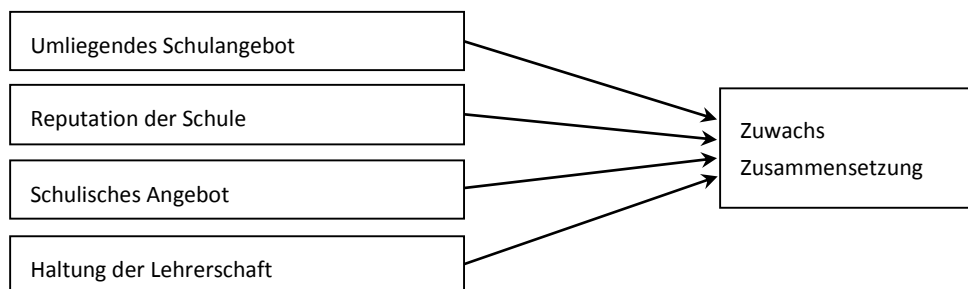


Abb. 14.1: Untersuchte sozialräumliche Einflüsse

Die ersten beiden Einflusspfade (Wie sehr beeinflusst das umliegende Schulangebot an Realschulen und Gymnasien den Zuwachs und die Zusammensetzung einer Gemeinschaftsschule? Wirkt sich die Reputation der jeweiligen Gemeinschaftsschule vor Ort aus?) 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 Pfade 3 und 4 umfassen hingegen Faktoren, welche unmittelbar von der Schule selbst gesteuert oder beeinflusst werden können. Nicht nur bekannte Profilierungsmerkmale wie das schulische Angebot, sondern auch das Wirken des gesamten Kollegiums sollen hier im Fokus stehen. Da die Gemeinschaftsschule als gänzlich neue Schulart einem beträchtlichen Teil der Bevölkerung in ihren pädagogischen und didaktischen Neuerungen weitgehend unbekannt sein dürfte, sind gerade diese Punkte von großer Bedeutung.

Forschungsstand und Erhebungsmethoden

Wie kann unsere Fragestellung empirisch umgesetzt werden? Zunächst (a) erklären wir die beiden Zielvariablen (Zuwachs und Zusammensetzung), sodann (b) mögliche sozialräumliche Einflüssen. (Genauere Erläuterungen finden sich in Strohmaier & Immerfall, 2016).

(a) Die erste Operationalisierung beruht auf einer einfachen Überlegung: Anmeldezahlen entscheiden unmittelbar über den Fortbestand aller Schulen und daher auch über den der Gemeinschaftsschulen. Es wird hierzu

eine Mittelwertdifferenz zwischen den Anmeldezahlen in Klassenstufe 5 der letzten zwei Jahre vor Entstehung der Gemeinschaftsschule und den ersten zwei Schuljahren nach Beginn der Gemeinschaftsschule berechnet („Zuwachs“).

Die zweite Operationalisierung nimmt gemäß dem Anspruch der Gemeinschaftsschule die Heterogenität der Schülerschaft in das Blickfeld, eingeschränkt jedoch auf die Leistungsheterogenität. Dafür ziehen wir die Grundschulempfehlungen heran. Das Verhältnis der Zusammensetzung der Schülerschaft in Klassenstufe 5 in Relation zum Verhältnis der ausgesprochenen Grundschulempfehlung stellt unser Maß für die *Zusammensetzung* der Schülerschaft dar. Auch wenn die Schullaufbahneempfehlungen nicht völlig unabhängig von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler erteilt werden, spiegeln sie in der Mehrzahl standardisierte Leistungstests recht gut wider (Bos et al. 2004). Allerdings ist ihre Verteilung regional äußerst unterschiedlich; so variieren in unserer Untersuchung die Gymnasialempfehlungsraten der Grundschulen zwischen 10 und 87 Prozent. Dies berücksichtigen wir, indem die Berechnung jeweils auf die örtliche Gegebenheit bezogen ist.

(b) Gemeinschaftsschulen werden additiv zum bestehenden dreigliedrigen Schulsystem hinzugefügt und stehen somit in direkter Konkurrenz zu den bisherigen Schularten. Dies bedeutet eine zusätzliche Wahlmöglichkeit für die Eltern beim Übergang ihrer Kinder in die Sekundarstufe, zumal vorhandene Schulen zunächst Bestandschutz genießen. Der Forschungsstand zu Schulentwicklungsprozessen legt nahe, den vorgängigen Einfluss regionaler Schulangebotsstrukturen sowohl angebots- wie nachfrageseitig in den Blick zu nehmen.

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 berücksichtigen deshalb die *Entfernung* von Realschulen und Gymnasien von der jeweiligen Gemeinschaftsschule. Nachfrageseitig geht es um die Bedürfnisse der Eltern, mithin um ihre Schulwahl: Welche Einflussfaktoren kann die einzelne Schule selbst beeinflussen, um für die Eltern attraktiv zu sein? 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, die in Deutschland stark von der Schulart bestimmt wird (Knigge & Hannover, 2011; Liebenwein et al., 2013; Treutlein & Schöler, 2013, S. 160ff.). Wir mussten deshalb vorab Pilotstudien durchführen, um aussagekräftige Indikatoren für die *Reputation* zu entwickeln. Diese wurden dann für alle Gemeinschaftsschulen der ersten und zweiten Tranche erhoben. Für das *schulische Angebot* haben wir die Schulleitungen befragt und zudem die Schulhomepages ausgewertet.

Ein letzter vom Teilprojekt untersuchter Einflussfaktor bezieht sich auf das Lehrerkollegium. Die mit der Gemeinschaftsschule anstrebten Veränderungen der Lehr- und Unterrichtskultur stellen beträchtliche Anforderungen an den Lehrkörper dar. 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. Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt und an alle Gemeinschaftsschulen der ersten und zweiten Tranche verschickt, der zustimmende und ablehnende Aussagen zum Konzept der Gemeinschaftsschule enthielt. Gefragt wurde beispielsweise, in welchem Ausmaß die Gemeinschaftsschule für alle Kinder, unabhängig von ihren individuellen Begabungen prinzipiell geeignet sei. Aus den Angaben der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer wurde eine Gesamtsumme errechnet, welche die Haltung eines jeden Kollegiums gegenüber der neuen Schulart widerspiegeln soll.

Insgesamt nahmen an der Befragung $N = 2.413$ Eltern (aus 86 Gemeinschaftsschulen) und $N = 789$ Lehrerinnen und Lehrer (aus 58 Gemeinschaftsschulen) teil.

Ergebnisse

Verteilung der Gemeinschaftsschulen im Land

Die Gemeinschaftsschulen erster und zweiter Tranche sind in Baden Württemberg sehr unterschiedlich verteilt. Um die Verteilung der Gemeinschaftsschulen hinsichtlich städtisch oder ländlich geprägter Regionen Baden-Württembergs zu analysieren, wird auf die Klassifizierung in Siedlungstypen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung auf Gemeindeebene (BBSR) zurückgegriffen (Tab. 1). Während die Gemeinschaftsschulen

der ersten Tranche relativ gleichmäßig verteilt sind, ist bei der zweiten Tranche eine Verschiebung zu Gunsten der ländlichen Regionen zu beobachten. Hier muss die weitere Entwicklung genau beobachtet werden, um der Gefahr zu begegnen, dass die neue Schulart als „Standortrettung im ländlichen Raum missverstanden“ wird (Bohl & Meissner, 2013, S. 327).

Besiedlungstyp	erste Tranche	zweite 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. 13.1: Verteilung GMS nach Siedlungstyp (Quelle: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung; Statistisches Landesamt; eigene Berechnungen)

Deskriptive Statistiken der abhängigen Variablen

Tabelle 2 fasst weitere Kenngrößen zusammen. Im Durchschnitt haben die Gemeinschaftsschulen im Vergleich zur vorigen Schulart einen Zuwachs von circa 20 Schülerinnen und Schülern zu verbuchen. In der Spitze konnten Gemeinschaftsschulen Zuwächse von bis zu 80 Schülerinnen und Schülern gegenüber ihrer „Vorgängerschule“ verzeichnen. Das spricht zunächst durchaus für ihre Anziehungskraft, wenngleich einige Gemeinschaftsschulen auch verloren haben.

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Zuwachs	-11,5	80	20,3	17,0
Zusammensetzung	.014	.948	.337	.194

Tab. 13.2: Statistische Kenngrößen der unabhängigen Variablen (Quelle: Eigene Berechnungen)

Für die Interpretation des Wertes „Zusammensetzung“ ist zu beachten: Je höher dieser Wert ist, desto höher ist die ortsspezifische Abweichung der Gemeinschaftsschul-Schülerschaft von der an der Übertrittsempfehlung gemessenen Zusammensetzung der Schülerschaft der abgebenden Grundschule. Beim erzielten Minimum von 0,014 entspricht somit die Zusammensetzung der Gemeinschaftsschul-Schülerschaft etwa derjenigen der Grundschule. Hingegen weist ein Wert von 0,948 auf eine sehr homogene Schülerschaft, d.h. in unserem Fall auf überproportional viele hauptschulempfohlene Schülerinnen und Schüler hin. Ein regionaler Mittelwert von 0.337 deutet darauf hin, dass es vielen Gemeinschaftsschulen durchaus gelingt, auch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler anzuziehen.

Ergebnisse der multilinenen Regressionsanalyse

Multivariate Berechnungen beziehen mehrere Variablen gleichzeitig ein, um Zusammenhänge aufzudecken und mögliche Scheinkorrelationen auszuschließen. Im Folgenden können unsere Modelle aber nur verbal dargestellt werden (für detaillierte Kennziffern vgl. Strohmaier & Immerfall, 2016). Zunächst muss hervorgehoben werden, dass unsere Annahme nicht belegt werden konnte, die „erfolgreiche Etablierung“ von Gemeinschaftsschulen werde stark von der regionalen Konkurrenzsituation, also von der Anzahl weiterer Schularten in der Nähe, beeinflusst. Ob dies daran liegt, dass Eltern die Gemeinschaftsschule als eine Neuerung wahrnehmen, die somit nicht in direkter Konkurrenz zu den etablierten Schularten steht, oder daran, dass Eltern in ländlichen Gebieten ohnehin weite Schulwege gewohnt sind, bedürfte weiterer Aufklärung. Auch die Vermutung, dass das auf der Homepage sichtbare schulische Angebot und die lokale Vernetzung der Schule einen besonderen Einfluss auf die Zusammensetzung und den Zuwachs der Schülerschaft haben, kann auf Grundlage der uns vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Die Reputation der Schule hingegen hat einen geringen, aber nicht vernachlässigbaren Einfluss: je besser der örtliche Ruf der Schule, desto heterogener die Schülerschaft der Gemeinschaftsschule und desto größer der Zuwachs. In Zahlen ausgedrückt: Eine um einen Punktwert schlechtere Reputation (auf einer Skala von eins bis vier) erklärt statistisch einen Rückgang um 4.5 Schülerinnen und Schüler und eine homogenere Zusammensetzung der Schülerschaft um 0.12.

Den stärksten Einfluss auf den Zuwachs an Schülerinnen und Schülern übt die Haltung der Lehrerschaft aus. Dies lässt sich wie folgt verdeutlichen: Vertritt ein Kollegium überdurchschnittlich überzeugt die Idee der Gemeinschaftsschule, lässt sich damit ein Zuwachs von circa 20 Schülerinnen und Schüler und eine homogenere Zusammensetzung der Schülerschaft um 0.16 (statistisch) erklären.

Fazit

Den Gemeinschaftsschulen der ersten und zweiten Tranche ist die regionale „Etablierung“ mehrheitlich gelungen. Allerdings zeigt sich eine große Spannweite zwischen den Gemeinschaftsschulen, die es im Vergleich zu ihren Vorgängerschulen vermochten, Schülerinnen und Schüler (dabei auch leistungsstarke Lernende) zu gewinnen und denjenigen, denen dies nicht gelang. Als einen wichtigen Faktor, der derartige Unterschiede erklärt, konnten wir die „Haltung des Kollegiums“ identifizieren. Es spielt eine nachweisbar bedeutsame Rolle, inwieweit die einzelnen Kollegien das Konzept der neuen Schulart tragen und auch in die Öffentlichkeit transportieren. Die Tatsache, dass nicht wenige Gemeinschaftsschul-Lehrkräfte reserviert gegenüber ihrer Schulart stehen, legt nahe, die Kollegien künftiger Gemeinschaftsschulen in den Umgestaltungsprozess ihrer Schule noch besser aktiv mit einzubinden und zu unterstützen.

15. Schule als Lebensraum

Eine sozialraum- und akteursorientierte Analyse an drei Gemeinschaftsschulen

Problemstellung

Durch die Einführung der Gemeinschaftsschule und der damit verbundenen Erweiterung des Schulangebots mit längeren Betreuungszeiten, Mittagessen, Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Freizeitaktivitäten, hat die Gemeinschaftsschule den Anspruch, sich – auch im Sinne der Chancengleichheit – zum Lebensraum zu entwickeln. Um dies zu erreichen, sind sowohl eine Erweiterung des Bildungsverständnisses um non-formale und informelle Bildungsprozesse (vgl. Rauschenbach, 2009) sowie eine Vernetzung der Einzelschule mit dem Sozialraum grundlegend (vgl. Bauer, 2013; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2015). Zusammenfassend konzentriert sich die Fragestellung der vorliegenden Teilstudie auf die sozialräumliche Vernetzung der Schule mit ihrem jeweiligen Sozialraum, seinen Institutionen und Bildungsorten sowie ihrer Entwicklung als Lebenswelt und -ort der Kinder und Jugendlichen.

Forschungsstand

Als theoretische Grundlage dient ein relationales Raumverständnis, welches den Aspekt der sozialen Konstruiertheit von Räumen beinhaltet (Giddens, 1988; Zeiher, 1993; Castells, 1996). Der Begriff des Sozialraums knüpft an dieses konstruktivistische Raumverständnis an, da neben der geografischen Beschaffenheit auch soziale Ordnungen, Orientierungen und zwischenmenschliche Beziehungen in den Fokus rücken (Ecarius, 1997; Löw, 2001; Kessel & Reutlinger, 2010; Deinet, 2012). Begreift man die Sozialisation des Menschen als eigentätige Auseinandersetzung mit der Umwelt und folgt somit Aneignungskonzepten (Preuss-Lausitz et. al., 1995; Rolff & Zimmermann, 1995; Nissen, 1998; Wehmeyer, 2013), zeigt sich für die Schule, dass diese Auseinandersetzungsprozesse vor allem außerhalb des eigentlichen Unterrichts stattfinden und somit die Vernetzung der Schule in der kommunalen Bildungslandschaft eine Entwicklungsaufgabe darstellt (Mack, 2003). Die Rolle der Gemeinschaftsschule wird dabei zuvorderst durch die veränderten und heutzutage höchst heterogenen familiären Strukturen und den damit verbundenen Sozialisationsaufgaben deutlich (Appel, 2006). Für die vorliegende Untersuchung wurde das Konzept der Sozialraum- und Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit nach Thiersch (2000) anschlussfähig gemacht. Das bedeutet für die Schule: Ressourcenbündelung durch Vernetzung im Sozialraum, Erweiterung des Bildungsbegriffes um nonformale und informelle Prozesse (vgl. Rauschenbach, 2006; Bauer, 2013), Partizipation der Schülerinnen und Schüler (vgl. Baacke & Brücher, 1989; Ködelpeter & Nischke, 2008) sowie eine bauliche Gestaltung und räumliche Rahmenbedingungen, die diese Prozesse befördern (vgl. Ritter, 2008; Burgdorff & Imhäuser, 2012; Klika, 2012).

Empirische Studien weisen auf eine quantitativ gute Vernetzung von tradierten Schularten hin (Lipski & Behr-Heintze, 2005), deren Vernetzungsqualität jedoch eine enorme Spannbreite aufweist (Bauer, 2013) und im ländlichen Bereich durch unzureichende Mobilität und Infrastruktur erschwert wird (Speck et al., 2011; Dieminger & Wiezorek, 2013). Zudem wird ein Zusammenhang zwischen materieller Ausstattung, baulicher Gestaltung und der subjektiven Bewertung der Schule als Freizeitort aus Sicht der Kinder dargestellt (Fritsche et al., 2011; Brümmer, Rollet & Fischer, 2011; Klika, 2012; Deinet, Gumz & Muscutt, 2015). Unterschiedliche Studien aus dem Bereich tradierter Ganztagschulen geben Aufschluss über Anmeldegründe der Eltern und stellen dabei Betreuungsmöglichkeiten als Entlastung für die Eltern und Komponenten des sozialen Lernens heraus (Holtappels et al., 2007; Rollett et al., 2008). Gleichzeitig deutet sich in diesen Studien aber auch an, dass die Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule noch nicht an der Basis umgesetzt ist: So beklagen Eltern z.B. Kommunikations- und Informationsdefizite und wünschen sich zunehmende Partizipationsmöglichkeiten (Richter, 2008). Systemische Erkenntnisse hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen *Gemeinschaftsschule im Sekundarbereich I* und den Eltern als Akteure sowie Erkenntnisse zu ihrer Vernetzung im Sozialraum bilden jedoch ein Forschungsdesiderat.

Methodisches Vorgehen

In Bezug auf die projektübergreifende Modellierung (Helmke, 2009; Reusser & Pauli, 2010) ist die vorliegende Teilstudie im Bereich der kommunalen und regionalen Vernetzung zu verorten. Es steht somit die Einbettung der jeweiligen Gemeinschaftsschule in ihren Sozialraum im Fokus. Die Untersuchung wird dabei in Form von drei Einzelfallanalysen im ländlichen Raum durchgeführt. Leitend ist dabei eine übergeordnete Fragestellung:

„Wie begegnet die Gemeinschaftsschule ihrem Anspruch, „Lebensraum“ für eine heterogene Schülerschaft zu sein?“

Um die dabei relevanten Facetten zu erfassen, wurden in untergeordneten Fragestellungen räumliche Strukturen, kommunikative Prozesse und strukturell-organisatorische Bedingungen untersucht (vgl. Bohl & Wacker, 2016). Das methodentriangulierende Design verschränkt klassische qualitative Erhebungsinstrumente wie Interviews, Gruppendiskussionen und Beobachtung (Meuser & Nagel, 2009; Kühn & Koschel 2011; Nohl, 2013) mit partizipativen Methoden der Sozialraumanalyse, wie Autofotografie und Sozialraumbegehung (Deinet, 2009), um eine dezidierte Analyse der Akteursperspektiven zu ermöglichen. Eine quantitative Elternbefragung vervollständigte das Multi-Methods-Design. Als Auswertungsverfahren für die qualitativen Daten wurde die Qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiver und induktiver Kategorienbildung gewählt (Mayring, 2010). Die quantitative Elternbefragung wurde als Panel mit geschlossenen Fragen durchgeführt und umfasste 55 Items auf vier Skalen mit einem Likert-skalierten sechsstufigen Antwortformat und einer zusätzlichen neutralen Antwortstufe. Nach der drop-out Analyse konnten 709 Datensätze, gleichverteilt aus drei Gemeinschaftsschulen, in die statistische Analyse, die mittels SPSS durchgeführt wurde, einfließen.

Ergebnisse

Es deutet sich an, dass die untersuchten Gemeinschaftsschulen vielfältig in der Kommune vernetzt sind und der Sozialraumvernetzung ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Während ein Großteil der beruflichen Kooperationen bereits zu Werkrealschulzeiten bestand, etablieren sich seit Einführung der Gemeinschaftsschule zusätzliche Kooperationszweige im pädagogischen Bereich (z.B. andere Schulen; Sozialpädagogen). Die Einbindung von Vereinen im Ganztage gestaltet sich aufgrund zeitlicher Ressourcen seitens der Vereine in einigen Fällen schwierig und wird deshalb auf zeitlich konzentrierte, gemeinsame Projekte verlagert. Als Maxime in der Zusammenarbeit mit Eltern nennen die Schulleitungen höchstmögliche Transparenz und Partizipation. In der Zusammenarbeit zwischen Schule und Partnern werden von beiden Parteien Verlässlichkeit, Kontinuität, Reziprozität, Austausch und zunehmende Einbindung in das Unterrichtsgeschehen genannt.

Die Lernenden setzen in der Analyse des Ortsteils deutliche Schwerpunkte an Orten zur sportlichen Betätigung, zur Entspannung und in Bereichen mit gastronomischen Angeboten. In Bezug auf das Schulgelände nehmen neben Orten zur sportlichen Betätigung vor allem Rückzugsorte einen hohen Stellenwert ein. Gerade in den unteren Klassen der Sekundarstufe I scheinen geschlechtshomogene Rückzugsorte präferiert zu werden. Möglichkeiten zur aktiven und selbstbestimmten Pausengestaltung durch die Bereitstellung von Spielzeugen, Pausenspielen und Klettergerüsten zeigten sich zum Zeitpunkt der Erhebung vor allem für Lernende der Primar- und unteren Sekundarstufenklassen. In Gruppendiskussionen äußern die Schülerinnen und Schüler den Wunsch nach verlängerten Pausenzeiten, zusätzlichen gastronomischen Angeboten und dem Ausbau von sportlichen Möglichkeiten.

Im Zuge der quantitativen Elternbefragung (Skala 1) wurde die Bedeutsamkeit des (Lern-)Angebotsspektrums an der Schule erhoben. Es zeigt sich, dass Eltern u.a. die Gestaltung des Schulbereichs für Freizeitaktivitäten (z.B. mit Tischtennisplatten) (49.2% Zustimmung) und gezielte Angebote für Kinder mit besonderen Begabungen in einzelnen Unterrichtsfächern (43.7%) wichtig sind. Skala 2 untersucht den elterlichen Informationsstand über den Schulalltag. Eltern sind grundsätzlich gut informiert, beispielsweise finden regelmäßige Gespräche statt (mind. einmal pro Halbjahr mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin; 89.2%) oder Eltern erhalten Tipps wie sie ihr Kind individuell unterstützen können (66.1%). Elterliche Partizipation am Schulalltag (Skala 3) wird überwiegend durch die Beteiligung an Festen (51.9%) oder im Elternbeirat (22.6%) deutlich. An den drei untersuchten Gemeinschaftsschulen bieten sich Eltern nur eingeschränkt Möglichkeiten (z.B. Sitzcken, Elternbrett) mit anderen Eltern in Austausch zu treten (18.0%). Die Ergebnisse der in der quantitativen Elternbefragung zur Auswahl

gestellten Schulwahlmotive und -gründe (Skala 4) fokussieren hauptsächlich auf die Wünsche des Kindes (Kind besucht die Schule, weil es das selbst möchte, z.B. weil Freunde auch dorthin gehen; 71.5%) sowie auf die günstige Lage der Schule aufgrund einer fußläufigen Erreichbarkeit (60.5%) oder auf die Anschlussfähigkeit nach der Schule an individuelle Hobbies (48.2%). Aber auch die Ganztagesbetreuung mit Mittagessen, eine Entlastung der eigenen Berufstätigkeit (46.4%) oder eine gute Busverbindung (max. 30 Minuten Fahrzeit; 45.3%) sind wichtige Schulwahlkriterien.

Fazit

Die Untersuchung konnte im Rahmen der drei Einzelfallanalysen unter dem Einsatz verschiedener Methoden und des umfangreichen Datenmaterials ein sehr komplexes Bild des Lebensraums Schule aufzeigen, welches anhand einzelner ausgewählter Ergebnisse dargestellt wurde. Der vorhandene Forschungsstand zur Ganztagschule besitzt auch in vielen Bereichen der Gemeinschaftsschule Gültigkeit. So zeigten sich bei den untersuchten Gemeinschaftsschulen zum Beispiel Parallelen zu den Untersuchungen von Dizinger et al. (2011) bzgl. der ad-hoc Planung von Kooperationstätigkeiten. Eine feste Implementierung von Zeitfenstern für die Planung dieser Aktivitäten zwischen Lehrkräften und Partnern kann einem intensivierten Austausch zuträglich sein. Auch Reziprozität, als Grundlage von Kooperation, haben die Schulleitungen im Blick. Da generell von institutionellen Eigenlogiken auszugehen ist (Geiling & Sauer, 2011), bedarf es einer dezidierten Abstimmung zwischen den Schulen und ihren Partnern in Bezug auf Ziele und Vorgehensweisen.

Bezüglich der Kooperationszweige befinden sich die untersuchten Gemeinschaftsschulen derzeit in einem Transformationsprozess: Während der Schwerpunkt der Kooperationen aufgrund der Werkrealschulvergangenheit anfangs noch im Bereich der Bildungspartner lag, begegnen die untersuchten Gemeinschaftsschulen der zunehmenden Heterogenität durch Erweiterung der Kooperationsbereiche im pädagogischen Gebiet.

Besondere Bedeutung schreiben die Schülerinnen und Schüler Zeiten ohne Unterricht zu. Unstrukturierte Zeiten können im Sinne der dieser Studie zugrunde liegenden Aneignungstheorien zur eigentätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt und zum informellen Kontakt dienen. Das gemeinsame Mittagessen in den Schulmensen ermöglicht z.B. den außerunterrichtlichen Kontakt zwischen lehrendem Personal und Schülerschaft und kann zum Beziehungsaufbau genutzt werden. Die Quartiersbegehung macht aber auch deutlich, dass Imbissstände und Schnellrestaurants eine nicht zu unterschätzende Konkurrenz zur schulischen Mensa darstellen.

Um auch das Schulgelände als Ort des sozialen Lernens und somit als Lebensraum für die Kinder und Jugendlichen attraktiv zu gestalten, ist es von Bedeutung, durch alters- und geschlechterbewusste Spiel- und Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten die Basis für informelles Lernen zu schaffen. Die Elternschaft wird in diese Prozesse bereits in vielen Bereichen (Baumaßnahmen, Mensen) mit einbezogen. Wie wichtig den Eltern diese Beteiligung ist, bestätigen die Elternbefragungen. Die Anwendung partizipativer Methoden wie der Autofotografie konnte aber auch zeigen, dass die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler an der Schulraumgestaltung einen wesentlichen Faktor zur Entwicklung der Gemeinschaftsschule als Lebensraum darstellen kann.

TEILPROJEKT 4: INTERVENTIONSSTUDIE DIAGNOSEKOMPETENZ

16. Diagnostik und Förderung von Schreibkompetenz

Eine Interventionsstudie zur Prüfung von Effekten einer Lehrerfortbildung

Problemstellung

Individualisierung des Unterrichts ist ein zentrales Merkmal der neu eingeführten Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg. Damit stellt sich die Frage, inwiefern es den Lehrkräften gelingt, die Lernvoraussetzungen und die Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, um entsprechende Maßnahmen für den weiteren Unterricht und die individuelle Förderung begründen zu können (Maier, 2010). In Teilprojekt 4 wird dieser Fragestellung am Beispiel der formativen Diagnostik und Förderung von Schreibkompetenz im Deutschunterricht nachgegangen. Bisherige Studien zur formativen Diagnosekompetenz zeigen einen Zusammenhang zwischen Urteilsgenauigkeit und Effektivität von Fördermaßnahmen (z.B. Behrmann & Souvignier, 2013). Im Bereich der Schreibkompetenzforschung deuten Metaanalysen auf eine hohe Effektivität von direkten Rückmeldungen (Graham, Herbert & Harris, 2015) und expliziter Strategievermittlung hin (Philipp, 2012). Letztendlich gibt es in der deutschdidaktischen Forschung eine Reihe von empirisch bewährten Ansätzen zur Beurteilung von Schülertexten und zur Gestaltung von individuellen, lernförderlichen Rückmeldungen (Fix, 2006; Ossner, 2006; Böttcher & Becker-Mrotzek, 2009).

Forschungsfragen

1. Wie verändert sich aus Perspektive der Lehrkräfte die Praxis der formativen Diagnostik und Förderung von Schreibkompetenz mit der Transformation einer Schule zur Gemeinschaftsschule?
2. Wirkt sich eine Lehrerfortbildung auf die diagnostische Praxis der Lehrkräfte (Textbewertungsraster, individuelle Rückmeldungen, Urteilsgenauigkeit) und die Qualität von Schülertexten aus?

Methodisches Vorgehen

Die Forschungsfragen wurden mit einer quasi-experimentellen Feldstudie beantwortet, an der sich insgesamt 40 Deutschlehrkräfte aus 19 Gemeinschaftsschulen in den Schulamtsbezirken Göppingen und Heilbronn beteiligten. Die Interventionsgruppe bestand aus 26 Lehrkräften (8 Gemeinschaftsschulen), die Kontrollgruppe aus 14 Lehrkräften (11 Gemeinschaftsschulen). Die Lehrkräfte unterrichteten überwiegend in den Jahrgangsstufen 5 bis 7. Um die bisherige Beurteilungspraxis der Lehrkräfte zu erheben, wurden in der ersten Hälfte des Schuljahres 2013/14 (Messzeitpunkt 1) in den Klassen der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe 677 komplett korrigierte Schüleraufsätze sowie die Textbewertungsraster der Lehrkräfte analysiert. Daran anschließend fand im Juli 2014 in der Interventionsgruppe eine zweitägige Fortbildung zur Diagnostik und Förderung von Schreibkompetenz statt. Fachdidaktisch fundierte Kriterien der Textbewertung (z.B. Umfang und Relevanz des Inhalts, Verwendung eines angemessenen Textmusters und sinnvoller Textaufbau sowie sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit) und effektive Schreibförderstrategien (z.B. Strategien zur Planung und Überarbeitung eines Textes, Vermittlung von Textstrukturwissen und Entlastungen im Schreibprozess) wurden vermittelt. Zur Evaluation der Lehrerfortbildung wurden im Schuljahr 2014/15 622 korrigierte Schüleraufsätze und die dazugehörigen Textbewertungsraster der Lehrkräfte eingesammelt (Messzeitpunkt 2). Zusätzlich wurden die Lehrkräfte der Interventionsgruppe vor und nach der Fortbildung zur Diagnostik und Schreibkompetenzförderung im eigenen Unterricht mündlich befragt.

Die Textbewertungsraster wurden im Hinblick auf inhaltliche Übereinstimmung der Kriterien mit fachdidaktisch relevanten Kriterien, Kriterienbreite, Kriterientiefe und Systematik analysiert. Die Schülertexte wurden ohne Korrekturen digitalisiert und von acht geschulten Ratern entlang eines projektinternen Kriterienrasters, das Grundlage der Fortbildung war, noch einmal bewertet. Die Raterübereinstimmung wurde anhand von 22 Texten überprüft. Die Intraklassenkorrelation für einzelne Rater und bei absoluter Übereinstimmung liegt mit 0,78 in einem guten Bereich. Die Evaluation der Lehrerfortbildung basiert damit auf insgesamt 45 Interviews (Messzeitpunkt 1

und 2, Interventionsgruppe) und 1.299 Schülertexten (67 Klassen, Messzeitpunkt 1 und 2, Interventions- und Kontrollgruppe). Ein großer Teil der Lehrkräfte unterrichtete auch beim 2. Messzeitpunkt dieselbe Klasse. Dies ermöglichte eine längsschnittliche Analyse der Fortbildungseffekte auf die Schreibkompetenzentwicklung von 312 Schülerinnen und Schülern. Für jede Schülerin bzw. jeden Schüler im echten Längsschnitt liegen zwei Texte vor (Messzeitpunkt 1 und 2), die jeweils von der Lehrkraft als auch von einem externen Rater bewertet wurden. Der Vergleich zwischen Lehrkraft- und Raterbewertung ermöglicht eine Abschätzung der Urteilsgenauigkeit bzw. der Urteilstendenz einer Lehrkraft (Über- oder Unterschätzung). Der Vergleich des externen Ratings über die beiden Messzeitpunkte ermöglicht eine Prüfung der Effekte der Fortbildung auf die Schreibkompetenzentwicklung.

Ergebnisse

In den Interviews berichteten die Lehrkräfte von einer hohen Bedeutung der individuellen Diagnostik und Förderung für ihre Arbeit an einer Gemeinschaftsschule. Fast alle Lehrpersonen beschreiben, dass sie seit der Transformation ihrer Schule zur Gemeinschaftsschule wesentlich stärker diagnostizieren und deutlich individueller fördern. Im Bereich der Schreibkompetenz konzentriert sich die Förderung sehr stark auf den orthographischen Bereich. Um orthographische Kompetenzen anzubahnen, werden nach Angaben der Lehrkräfte vielfältige Förderanlässe genutzt. Auch bezüglich sprachlicher Schwierigkeiten wie Satzbau, Grammatik oder Interpunktion wird ähnlich verfahren. Anders verhält es sich mit Schwierigkeiten, die die Texttiefenstruktur (Inhalt, Aufbau) betreffen. Hier werden den Schülerinnen und Schülern zwar innerhalb ihrer Lernpfade zur Erarbeitung eines Textes je nach Niveaustufe im Vorfeld differenzierende Hilfestellungen angeboten (z.B. Stichwortsammlungen, W-Fragen-Raster oder Schreibpläne). Nach Beendigung der Einheit bzw. nach Abschluss der Textproduktion werden jedoch Schwierigkeiten in diesen Bereichen nicht nochmals aufgenommen. Eine individuelle Anschlussförderung findet aus Zeitgründen oder aufgrund fehlenden fachdidaktischen Wissens nicht statt. Andere Lehrkräfte sehen kein Verbesserungspotenzial durch mehrmaliges Üben oder beenden ein Thema, nachdem ein Aufsatz geschrieben wurde.

Die folgenden Befunde beziehen sich auf die Analyse der Schülertexte, die Lehrerkorrekturen und die Textbewertungsraster der Lehrkräfte (jeweils vor und nach der Fortbildung bzw. im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne Fortbildung).

Fast alle Lehrkräfte der Interventionsgruppe setzen kriterienbasierte Bewertungsraster ein. Teilweise wurden diese Bewertungsraster nach der Fortbildung modifiziert, allerdings wurden Bewertungsaspekte zum Schreibprozess teilweise reduziert bzw. fehlten ganz. Es fand zuweilen eine Angleichung an einen in der fachdidaktischen Literatur empfohlenen Umfang von ca. 15 Bewertungselementen statt. Einzelne Lehrkräfte mit sehr kurzen Bewertungsrastern übernahmen die in der Fortbildung vorgestellten differenzierten Analyse Kriterien. Ebenso wurden die Bewertungsraster in einigen Fällen nach der Fortbildung deutlich systematischer aufgebaut.

Die Analysen deuten auf eine Verbesserung der individuellen Rückmeldungen in den Schülertexten der Interventionsgruppe beim 2. Messzeitpunkt hin. Eine Reihe von Veränderungen kann mit den Fortbildungsinhalten in Verbindung gebracht werden (persönliche Ansprache, Ermutigung, spezifische Hinweise). Die sich an Verbalkommentare anschließende Schreibförderung zeigt nach der Lehrerfortbildung zwar bei Einzelnen, die konkrete Wege und Ziele zur Verbesserung eines Problems aufzeigen, in die gewünschte Richtung, insgesamt ist sie aber auch nach der Fortbildung noch unzureichend ausgeprägt bzw. kaum in den Bewertungsrastern bzw. Schülertexten erkennbar. Dies kann einerseits mit der Kürze der Fortbildung zusammenhängen. Eine nachhaltige Veränderung der Schreibförderpraxis konnte damit nicht in allen Fällen erzielt werden. Andere Gründe hierfür sind der durch den Lehrplan aufgebaute Zeitdruck sowie fehlendes fachdidaktisches Wissen, um aus Lernständen Fördervorschläge ableiten zu können.

Die Lehrerfortbildung wirkte sich auch auf Komponenten der Urteilsgenauigkeit aus. Infolge der Lehrerfortbildung kam es zu einer Reduktion der Überschätzung von Schülerleistungen. Erklärt werden kann dieser Befund

unter anderem mit der Ausdifferenzierung von Bewertungsrastern in der Fortbildungsgruppe. Die in der Fortbildung besprochenen Analyse Kriterien führten vermutlich bei einigen Lehrkräften zu einer Erhöhung des Anspruchsniveaus der Bewertungskriterien. Durch die Vermittlung anspruchsvoller Bewertungskriterien in der Fortbildung müsste sich auch die Streuungskomponente vergrößern, d.h. die Leistungsheterogenität wird weniger als bisher unterschätzt. Die deskriptiven Ergebnisse zur Streuungskomponente zeigen in die vermutete Richtung, auch wenn sich der Befund nicht statistisch absichern lässt. Die Rangkorrelationen sind zwar schon hoch, können in der Fortbildungsgruppe aber noch einmal gesteigert werden, d.h. zumindest ein Teil der an der Fortbildung beteiligten Lehrkräfte orientierte sich zunehmend an den in der Fortbildung vermittelten Bewertungskriterien.

Für die Prüfung des Effekts der Fortbildung auf die Entwicklung der Schreibkompetenz wurde ein Mehrebenenmodell gerechnet. Ihm lag das externe Textrating als abhängige Variable zugrunde. Das externe Textrating beim ersten Messzeitpunkt sowie die Fortbildung und die Textsorte wurden als erklärende Variablen herangezogen. Die Mehrebenenanalysen zeigen einen kleinen, jedoch statistisch signifikanten Effekt der Fortbildung auf die Schreibkompetenzentwicklung. Dieser Befund kann mit Veränderungen der formativen Diagnose- und Förderpraxis eines Teils der Lehrkräfte in der Fortbildungsgruppe erklärt werden. Sowohl die veränderten Urteilstendenzen als auch die Ergebnisse der Analyse von Rückmeldungen und Bewertungsrastern deuten zumindest bei einigen Lehrkräften aus der Interventionsgruppe auf eine zunehmend anspruchsvolle Schreibkompetenzförderung im Unterricht hin.

Fazit

Auf unsere Forschungsfragen bezogen können wir folgendes Fazit ziehen:

1. Aus Sicht der Lehrkräfte spielt die individualisierte Diagnose und Förderung an Gemeinschaftsschulen eine wichtige Rolle. Die befragten Deutschlehrkräfte zeigen ein Problembewusstsein für Fragen der Diagnostik und Förderung von Schreibkompetenz, nutzen selbst erstellte Diagnoseverfahren und haben nach eigener Auskunft im Zuge des Transformationsprozesses zur Gemeinschaftsschule deutlich intensiver individuell diagnostiziert und gefördert.
2. Die Auswertung der korrigierten Schülertexte sowie der verwendeten Textbewertungsraster zeigte jedoch, dass Methoden einer individualisierten und prozessorientierten Schreibdiagnostik und Schreibförderung lediglich von einzelnen Lehrkräften realisiert werden. Gründe hierfür sind in vielen Fällen erstens die hohe zeitliche Belastung und zweitens eine Priorisierung von anderen Kompetenzbereichen im Deutschunterricht. Mit der durchgeführten Lehrerfortbildung konnte eine Veränderung der Bewertungs- bzw. Rückmeldepraxis erzielt und die Textqualität gesteigert werden. Stellt man die kurze Dauer der Fortbildung in Rechnung, kann dieser Befund als positives Signal gewertet werden. Die Ergebnisse der Studie sprechen dafür, die Bemühungen im Bereich der fachdidaktischen Professionalisierung von Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen auszuweiten.

ABSCHLUSSKAPITEL

17. Zusammenfassung, Diskussion und Empfehlungen

Die nachfolgenden Ausführungen beleuchten das Forschungsprojekt zusammenfassend, verweisen auf Einschränkungen und Limitationen der Studie, pointieren den Transformationsprozess insbesondere auf Unterrichtsebene und skizzieren Empfehlungen. Eine ausführliche Einordnung und Diskussion der Befunde folgt im Mai 2016 (Bohl & Wacker, 2016).

Zum Forschungsprojekt WissGem

Die Zielsetzung des Projektes lag entsprechend dem erteilten Forschungsauftrag darin, den umfangreichen *Transformationsprozess*, der mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg einhergeht, zu untersuchen (vgl. Kap. 1). Verwirklicht wurde diese Zielstellung über ein multiperspektivisches Forschungsdesign, welches die zentralen Reformthemen auf den differenten Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems verortete und insbesondere der Intention verpflichtet war, die erfolgten *Rekontextualisierungsprozesse* auf der Mikroebene zu analysieren. An der Studie beteiligten sich 31 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus acht Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Die Anlage und Befunde der Einzelstudien, die die Prozesse aus erziehungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und soziologischer Perspektive betrachten, wurden zusammenfassend in den Kapiteln dieses Kurzberichts dargelegt.

Wie eingangs formuliert, legen aktuelle Entwicklungen nahe, die zentralen Themen von WissGem nicht nur als spezifische Themen der Gemeinschaftsschule zu sehen, sondern als Herausforderungen für die Gesellschaft und das Schulsystem insgesamt, d.h. auch für weitere Schularten im Sekundarbereich. Insbesondere der Umgang mit Heterogenität im Kernbereich des Lehrerberufs – im Unterricht – ist eine dieser zentralen Herausforderungen. Auch das Themenfeld Inklusion stellt sowohl eine gesellschaftliche als auch eine schulartübergreifende Herausforderung dar. Unter dieser Perspektive bearbeiten die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg Themenfelder, die eben nicht auf jahrzehntelange Tradition blicken können, sondern die häufig ohne schulinterne und berufsbiographische Erfahrungen vorangebracht werden müssen und die erst erfahrungsbasiert schrittweise konzipiert und demzufolge auch kontinuierlich weiterentwickelt werden. Insofern nehmen sie vorweg, was andere Akteure und evtl. andere Schularten möglicherweise noch erarbeiten werden. Wissenschaftliche Analysen und daraus generierte Befunde sind geeignet, diesen Entwicklungsprozess zu unterstützen, gerade aufgrund des differenzierten Blicks einer alltagsnahen Begleitforschung und des breiten Themenspektrums von WissGem.

Eine derart differenzierte und alltagsnahe Beobachtung (wie in Teilprojekt 1) u.a. zu Merkmalen der Unterrichtsqualität an integrierten, aber auch an anderen Schularten wurde im deutschsprachigen Raum bisher nicht berichtet. Deshalb sei betont, dass die kontinuierliche, kriteriengeleitete Begleitung und Beobachtung des alltäglichen Schul- und Unterrichtsgeschehens auch an anderen Schularten interessant wäre, da sozial erwünschte Verzerrungen eher umgangen und alltägliche Phänomene und Interaktionen weitgehend unverfälscht und unmittelbarer erfasst werden können als bei sprachbasierten Erhebungsmethoden (z.B. Fragebögen) (Heikamp, 2014). Ein Grund dafür, warum derartige Studien selten realisiert werden, mag zum einem in dem hohen Ressourcenaufwand begründet liegen, zum anderen aber auch sicherlich darin, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie insbesondere die Lehrkräfte bereit sein müssen, das alltägliche Unterrichtsgeschehen mit allem, was gelingt, aber auch mit den Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten für den kritischen Blick von außen zu öffnen.

Die Forscherinnen und Forscher sehen es als Stärke der vorliegenden Untersuchung an, eine Beschränkung auf eine Forschungsperspektive vermieden zu haben. Damit kann die Komplexität des Gegenstandes, manifestiert in den Befunden der Kapitel 3 bis 15, angemessen berücksichtigt werden. In der Gesamtzusammenschau aller Ergebnisse ist zu erkennen, dass wesentliche Befunde aus unterschiedlichen Datenquellen heraus übereinstimmen

(vgl. bspw. Kap. 10 und 16 zur Diagnostik, Kap. 3, Kap. 4 und Kap. 13 zur Kooperation an den Schulen und Kap. 9 und 12 zum Themenbereich selbstständiges Arbeiten der Lernenden u.a.m.). Insofern können wesentliche Befunde auf verschiedene Teilstudien zurückgeführt werden.

Einschränkungen und Limitationen der Forschungsbefunde

Die dargelegten Befunde sind mit einigen Einschränkungen zu betrachten. Die Frage der Repräsentativität wurde bereits eingangs beschrieben. Insbesondere in Teilprojekt 1 wurden Gemeinschaftsschulen ausgewählt, die zu den Starterschulen in Baden-Württemberg gehörten. Zu vermuten ist, dass ein deutlicher Teil dieser Schulen an einen bereits zuvor angestoßenen und längerfristigen Entwicklungsprozess anzuknüpfen vermochte. Ob die Befunde auf Schulen verallgemeinert werden können, die in späteren Tranchen genehmigt wurden und vielleicht erst dadurch Entwicklungsprozesse in Gang setzen konnten, mag in Teilen bezweifelt werden – Gemeinschaftsschulen der späteren Tranchen werden allerdings vor ähnlichen bzw. denselben Herausforderungen stehen wie die untersuchten Schulen von WissGem (z.B. hinsichtlich Kooperationen, hinsichtlich allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Individualisierungskonzepte oder hinsichtlich des Themenfeldes Inklusion).

Die Beforschung der Schulen erfolgte in deren zweiten und dritten Jahr als Gemeinschaftsschule. Bezieht man hier die Befunde bereits vorliegender Studien mit ein, die auf lange Wirkzeiten erfolgter Reformen verweisen (z.B. Pant, 2008), scheinen dies recht kurze Zeiträume, bei denen bedacht werden muss, dass sich konzeptuelle Effekte vielleicht noch nicht im Sinne der intendierten Konzeptionen entfalten konnten bzw. dass Konzeptionen erfahrungsbasiert von den Schulen verändert werden.

Schließlich ist ein weiterer Punkt erwähnenswert: Bedingt durch den Auftrag zum Forschungsprojekt, der unmittelbar nach Etablierung der neuen Schulart erfolgte, konnten bis zum Abschluss der Erhebung zum Sommer 2015 die Gemeinschaftsschulen mit ihren 6. und 7. Klassenstufen untersucht werden. Ein konstitutives Merkmal der Schulart ist jedoch mit einer – im Vergleich zum bislang bestehenden gegliederten Schulsystem – späteren Festlegung des Abschlusses für die Schülerinnen und Schüler gegeben, die frühestens in der 8. Klassenstufe erfolgt. Für die Qualität der Schulart scheint dieses Merkmal des Offenhaltens von Abschlüssen von herausragender Bedeutung. Dies begründet sich sowohl im Hinblick auf Argumente der Schülerseite, wie beispielsweise deren fachbezogene Entwicklung, als auch auf Schulebene, weil bislang in der Forschung aufzufindende differenzielle Entwicklungsmilieus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006, vgl. auch Kap. 13) damit aufgebrochen werden können. Insofern kann die vorliegende Studie keine Aussage darüber treffen, inwiefern die Gemeinschaftsschule zur Verringerung der sozialen Disparität beizutragen vermag. Hier ist weiterer Forschungsbedarf angezeigt, der auch die absolvierten Abschlüsse an den Gemeinschaftsschulen und die Anschlüsse der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer beruflichen und schulischen Optionen in den Blick nimmt.

Bei allen Befunden, die nachfolgend kompakt berichtet werden, sind diese Limitationen zu berücksichtigen. Auch an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bei der Rezeption der Ergebnisse immer die Datenquellen berücksichtigt werden müssen, um den Grad der Repräsentativität zu beurteilen. Im Projekt sind sowohl große Stichproben als auch Einzelfallstudien enthalten (vgl. Kap. 1, S. 13f). Gerade bei den Befunden der qualitativen Studien (insbesondere Teilprojekte 1 und 3b) zielen die Auswertungen auf die Rekonstruktion des subjektiven Sinns. Sie lassen somit „Raum für Aussagen eines differenten Sinns“ (Helfferich, 2011, S. 22). Die qualitativ ermittelten Befunde erheben daher nicht den Anspruch auf Repräsentativität, sondern zeichnen vielmehr ein sehr differenziertes und anschauliches Bild des Alltags der Gemeinschaftsschulen. Ihre Qualität ergibt sich in dem Herausarbeiten von wiederkehrenden und strukturell angelegten Mustern bzw. Typen im Alltag der Gemeinschaftsschulen, etwa bei Fragen der Kooperation von Lehrkräften oder bei Sichtweisen der Akteure auf Individualisierungsprozesse, die sich an anderen Gemeinschaftsschulen aufgrund der Vorgaben in ähnlicher Weise zeigen dürften. Die mit Hilfe der Triangulation verschiedener Designs ermittelten Befunde bieten aus der Sicht der Forschungsgruppe ein insgesamt kohärentes Bild, das die Situation der Gemeinschaftsschulen in ihren Anfangsjahren beschreibt und verstehen hilft. Dazu trägt gerade die Kombination quantitativer und qualitativer Zugänge bei.

Zentrale Befunde

Welche Ergebnisse sind (auch über verschiedene Datenquellen hinweg) im Kern auszuweisen und in einen größeren Zusammenhang zu stellen? Nachfolgend werden die wichtigsten Befunde nochmals entsprechend einer in der Erziehungswissenschaft häufig herangezogenen Ebeneneinteilung berichtet: der Makroebene als der Ebene des gesamten Schulsystems, der Mesoebene als der Ebene der Einzelschule sowie der Mikroebene als Ebene des Unterrichts und der auf ihr ablaufenden Prozesse. Ergänzt werden die drei Ebenen durch die Ebene der Lehrkräfte (Professionalisierungsebene), die sich aus diesem Forschungsprojekt heraus als besonders bedeutsam erweist. Die Zusammenfassung zielt dabei nicht auf Vollständigkeit, diesbezüglich wird auf die Einzeldarstellungen und das Abschlusskapitel in der nachfolgenden Buchpublikation verwiesen (Bohl & Wacker, 2016).

Für die *Makroebene*, als der Ebene, die das Schulsystem im Gesamten betrachtet, wurde bei der vergleichenden Analyse von Mittelwerten zunächst deutlich, dass sich Schülerinnen und Schüler an Gemeinschaftsschulen und Nicht-Gemeinschaftsschulen in Bezug auf die intrinsische Motivation unterscheiden: Hier ließ sich ein kleiner gruppenspezifischer Effekt zugunsten der Gemeinschaftsschule identifizieren. Detailliertere Varianzanalysen verdeutlichten jedoch, dass nicht die distale Ebene (dem Lernprozess fern stehend) der Schulart, sondern die proximale *Mikroebene* (dem Lernprozess nahe stehend) des Unterrichts entscheidend zur Motivationsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beiträgt (Kap. 13).

Den Gemeinschaftsschulen der ersten und zweiten Tranche, also den Starterschulen aus den Jahren 2012/13 und 2013/14, scheint auf der Ebene der Einzelschulen (der *Mesoebene*) mehrheitlich die regionale Etablierung gelungen zu sein (wobei Ausnahmen bestehen). Besonders die Haltung des Kollegiums zur Gemeinschaftsschule und die Frage, inwiefern diese Haltung in die Öffentlichkeit transportiert wird, konnte als eine Variable herausgearbeitet werden, die in einem Zusammenhang mit dem Zuwachs an Schülerinnen und Schülern sowie mit der Zusammensetzung der Schülerschaft steht (Kap. 14). In die Nähe dieser Befunde können auch die Hinweise gerückt werden, die gemeinsam entwickelte und einheitlich umgesetzte Kooperationskonzepte auf der Schulebene als ein Qualitätsmerkmal identifizieren. Hierzu ergaben sich Evidenzen sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Forschungsansatz (vgl. Kap. 4 und 14, ergänzend Kap. 3).

Auf der Einzelschulebene wurde weiter ersichtlich, dass die Etablierung der Gemeinschaftsschule an den einzelnen Standorten zahlreiche Transformationsprozesse anzustoßen scheint – dies sowohl im Hinblick auf ihre inneren Prozesse als auch auf ihre Außenbeziehungen. Innere Transformationsprozesse ergeben sich durch erfolgte Modifikationen, die insbesondere im Unterrichtsbereich und der Leistungsbeurteilung ersichtlich werden (Kap. 9 und 10); äußere Transformationen ergeben sich aus der Modifikation von bislang prägenden Kooperationsbeziehungen (Kap. 15). Verortet man die untersuchte Unterrichtsqualität in den beobachteten Lerngruppen im weiteren Blick auf der Schulebene, zeigt sich in etwa ein affines Bild zu einer geeichten Referenzstichprobe (vgl. Leist et al., 2010). Bemerkenswert aber ist der Befund, dass hinsichtlich der angestoßenen Transformationsprozesse eine äußerst breite Varianz zwischen den Einzelschulen ersichtlich wird (z.B. Kap. 5). So wird deutlich, dass identische Oberflächenstrukturen aufgrund unterschiedlicher Qualität des Lehrerhandelns zu einer differentiellen Unterrichtsqualität führen. Dies ist einer der zentralen Befunde von WissGem, da vielfach vereinheitlichend über die Qualität der Gemeinschaftsschulen diskutiert wird. Der Befunde zeigt jedoch, wie unterschiedlich sich die Qualität, auch innerhalb einer Gemeinschaftsschule bzw. zwischen den Lehrkräften einer Lerngruppe gestaltet. Dieses Ergebnis führt unmittelbar zu den Befunden der Mikroebene.

Auf der *Mikroebene*, die wesentlich zur Motivationsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beiträgt, werden die am weitesten fortgeschrittenen Transformationsprozesse der Gemeinschaftsschulen ersichtlich. Sie treten vor allem konturiert im Hinblick auf die Differenzierungs- und Individualisierungskonzepte und der mit ihnen im Zusammenhang stehenden Diagnostik und Leistungsbeurteilung – hier jedoch deutlich weniger elaboriert – hervor. Diesbezüglich sind beispielsweise auch fachungebundene Lernzeiten anzuführen, in denen die Schülerinnen und Schüler wählen können, welches Fach sie bearbeiten. Unabhängig von den ausgewiesenen Leistungsniveaus an den Schulen ist in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch sowohl Plenumsarbeit (in den sogenannten Inputstunden) als auch Einzelarbeit (in individualisierten Lernformen) aufzufinden. Beide Formen zeigen sich als

dominierende Arbeitsform in den beobachteten Fächern (vorwiegend Deutsch und Mathematik), kooperative Arbeitsformen dagegen, die auch in den gesetzlichen Verlautbarungen zur Gemeinschaftsschule benannt werden, scheinen demgegenüber in den untersuchten Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch konzeptionell nur marginal verankert worden zu sein. Auch dieser Befund zeigt sich übereinstimmend in verschiedenen Einzelstudien von WissGem (vgl. Kap. 5 sowie Kap. 9 in Bohl & Wacker, 2016). Im Fach Deutsch konnten wenig unterstützende Merkmale bei den eingesetzten Aufgabensets für den Leseprozess identifiziert werden. In folgenden Analysen wären weitere Fächer zu untersuchen, in denen vermutlich eher kooperative Settings realisiert werden (z.B. im naturwissenschaftlichen oder gesellschaftswissenschaftlichen Bereich), dies liegt außerhalb des Designs von WissGem.

Bei Lernenden des hohen und des unteren Leistungsniveaus konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Form des Unterrichts und der aktiven Lernzeit nachgewiesen werden. Lernende mit hohem Leistungsniveau zeigten hier die höchste aktive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand in fachunbezogenen individuellen Lernzeitstunden, Lernende des unteren Leistungsniveaus hingegen in Inputstunden (vgl. Kap. 9). Dieser Befund stellt ein bemerkenswertes Ergebnis der Studie dar, weil er Hinweise für die grundlegende Organisation des Unterrichts und für didaktische Konzepte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsniveaus bietet. Dieser Befund sollte allerdings nicht zu der Fehlinterpretation verleiten, für Lernende des unteren Leistungsniveaus seien in sehr hohem Maße oder ausschließlich Inputstunden bzw. lehrerzentrierter „Frontalunterricht“ sinnvoll. Vielmehr erscheint die Kombination aus verschiedenen Verfahren (gemäß Kap. 9 eher mit einer fachungebundenen als mit einer fachgebundenen individuellen Lernzeit) sinnvoll, jeweils verbunden mit einer klaren, arbeitsbezogenen und fachlich-inhaltlichen Strukturierung sowie gegebenenfalls präzisen Anleitung.

Transformationsprozesse werden auch in den Bereichen Inklusion (Kap. 11) sowie Diagnostik und Leistungsbeurteilung ersichtlich (vgl. Kap. 10 und 16). Wenngleich hier vielfach modifizierte Ansätze aufgefunden werden konnten, die Entwicklungen entsprechend der ergangenen Vorgaben und Freiheitsgrade zu realisieren suchen, verbleiben hier noch Desiderate, die das Feld als konzeptuelle Handlungseinheit betrachten und Leistungsbeurteilung und Diagnostik konsequent an die realisierten (individualisierten) Unterrichtskonzepte der jeweiligen Einzelschule anzuschließen vermögen. Der Bereich der Diagnostik und Leistungsbeurteilung erscheint insgesamt deutlich weniger elaboriert als beispielsweise der Unterrichtsbereich. Dies zeigt sich etwa an der bisher geringen Bedeutung der individuellen Bezugsnorm oder einer formativen Beurteilung an den untersuchten Gemeinschaftsschulen.

Ergänzend zur allgemeindidaktischen Perspektive vermag die fachdidaktische Perspektive die Befunde präzisierend zu vertiefen. In Mathematik wurde hier ersichtlich, dass vorwiegend geschlossene technische Aufgaben eingesetzt werden, die eine kleinschrittige Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler erfordern (Kap. 6). Diese Befunde stellen allerdings kein Charakteristikum der Gemeinschaftsschule dar, sondern können gemäß des Forschungsstandes bei allen Schularten aufgefunden werden (Jordan et al., 2006). Für das Fach Englisch resultiert aus den Befunden die Notwendigkeit, im Unterricht vielfältige Kommunikationsanlässe und Aushandlungsprozesse in der Fremdsprache zu schaffen und eine Balance zwischen schriftlichen und mündlichen Aufgaben sowie individualisierten und kooperativen Arbeitsphasen zu erreichen. Dies haben die in Teilprojekt 1 untersuchten Gemeinschaftsschulen erkannt, was in erfolgten Änderungen an einigen dieser Gemeinschaftsschulen ersichtlich wird (Kap. 8). Hier wird besonders deutlich, dass die durch die Etablierung der Gemeinschaftsschule bedingten Transformationsprozesse vielfach der konzeptionellen Überarbeitung und Weiterentwicklung bedürfen (sogenannte „Dauerbaustellen“). Darin manifestiert sich insbesondere die Fähigkeit der Schulen zu kooperieren, in den wesentlichen Bereichen schulintern gemeinsame und verbindliche Konzepte zu entwickeln und insgesamt den Prozess zu reflektieren.

Die große Bedeutung der Lehrkräfte tritt aus zahlreichen Studien dieses Projekts hervor. Sie erstreckt sich sowohl auf die konzeptionelle Arbeit der Mesoebene, die eine verstärkte Kooperation erfordert, als auch auf die Mikroebene, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion (Kap. 3). Lehrkräfte stehen an Gemeinschaftsschulen einer komplexeren Anforderungsstruktur gegenüber, die durch die verstärkte Bedeutung

konzeptioneller Arbeit und die tendenziell stärkere Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der heterogener gewordenen Schülerschaft bedingt ist (Kap. 3). Gemäß den vorliegenden Daten scheinen sich Lehrkräfte dann gut für die Arbeit in Gemeinschaftsschulen qualifiziert zu fühlen, wenn sie einerseits an internen und externen Fortbildungen partizipieren konnten und durch eine klare Führung und Strukturierung der Schulleitungen unterstützt werden, andererseits an Schulen arbeiten, die über eine gut entwickelte innere und äußere Kooperations- und Kommunikationsstruktur verfügen (Kap. 3). Ein kleiner, aber statistisch signifikanter Effekt einer Fortbildung auf die Entwicklung der Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler konnte vertiefend ausgewiesen werden (Kap. 16). Wenngleich Ausnahmen bestehen, sehen die Lehrkräfte Kooperation mehrheitlich als eine wichtige Ressource im Umgang mit den gestiegenen beruflichen Anforderungen (Kap. 3). Die Sichtweise auf ihre Arbeit ist in Teilen als zwiespältig zu bezeichnen: Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen zeichnen sich im Vergleich zu entsprechenden Lehrkräften an Nicht-Gemeinschaftsschulen durch höhere Innovationsbereitschaft und positivere Einstellungen gegenüber leistungsbezogener Heterogenität aus (TP 2). Gleichwohl stehen nicht wenige Gemeinschaftsschul-Lehrkräfte ihrer Schulart reserviert gegenüber (Kap. 14), und der Großteil wünscht sich bessere Umsetzungsbedingungen, z.B. mehr zeitliche und personelle Ressourcen sowie Planungssicherheit (Kap. 3).

Zum Transformationsprozess sowie zu Situation und Weiterentwicklung des Unterrichts

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf datenbasierte Befunde. Abschließend sollen diese Befunde durch eine synthetisierende Einschätzung der Forschungsgruppe ergänzt werden. Aus der Sicht der Forschungsgruppe fand in den untersuchten Gemeinschaftsschulen ein weitreichender Transformationsprozess sowohl auf der Schul- als auch auf der Unterrichtsebene statt. Vielfach werden von den Gemeinschaftsschulen entwickelte Ansätze und Konzepte ersichtlich, die zwischen den Schulen in einem nicht erwartbaren Ausmaß variierten und in ihrer Innovationsdynamik die Forscherinnen und Forscher zu beeindrucken vermochten.

Auf der Schulebene traten insbesondere eine akzentuiertere konzeptionelle Arbeit und eine damit einhergehende verstärkte Lehrerkooperation aus den Daten hervor, offensichtlich verstärkt durch eine vergleichsweise innovative Haltung und eine positive Einstellung zum Umgang mit Heterogenität. Auf der Unterrichtsebene manifestierten sich anspruchsvolle Individualisierungskonzepte (häufig auch in Formen wie bspw. Parallelstundenplänen, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Fachwahl in individualisierten Lernzeiten einräumen), in Teilen intensivere Diagnosekonzepte sowie modifizierten Formen der Leistungsbeurteilung. Aus Sicht der Forschungsgruppe sind die Konzepte zur Individualisierung höchst beachtenswert, weil die Schulen einerseits Ideen und bestehende Konzepte zwar aus der Literatur und Best-Practice-Beispielen entnehmen konnten, diese aber stets entsprechend ihrer Kontextbedingungen anzupassen hatten, andererseits mit den Individualisierungsprozessen, die zumeist drei Niveaus betreffen, zeitintensivere Materialerstellungen in größerem Umfang einhergingen. Insgesamt zeigt sich eine Vielzahl an parallel laufender Entwicklungsvorhaben, die in gemeinsam entwickelte Konzepte zu gießen sind. Zudem erfordern derartige Prozesse sehr lange Zeiträume und, wie dies beispielsweise im Fach Englisch ersichtlich wurde, wiederholte (Neu-)Transformationen. Befunde zu noch vergleichsweise gering entwickelten Konzepten (Diagnostik und Leistungsbeurteilung, kooperatives Lernen) interpretiert die Forschungsgruppe dahingehend, dass Schulen den Entwicklungsbedarf zwar im Blick haben, aber aufgrund der parallel laufenden Ansprüche jeweils spezifische Prioritäten setzen und damit Komplexitätsreduzierungen vornehmen. Darauf deuten nicht zuletzt die Erkenntnisse zum Zeitaufwand oder zur Diskussion um veränderte Arbeitszeitmodelle hin (Kap. 3). Die Bewältigung aller (Reform-)Bereiche scheint eine nicht einfach abzuarbeitende Aufgabe zu sein, die Stützungsmaßnahmen erfordert.

Mehrere Teilprojekte untersuchten Merkmale der Unterrichtsqualität. Die Bedeutung der Unterrichtsqualität konnte, über alle Einzelergebnisse hinweg gesehen, als ein wesentlicher Hauptbefund herausarbeitet werden. Hier rückten entsprechend den Forschungsbefunden (Kap. 5 und 13) die Qualität der Konzepte und deren Umsetzung für die künftige Entwicklung in den Vordergrund. Dies soll genauer diskutiert werden.

Über die Forschungsprojekte hinweg und insbesondere gestützt durch die (internen) Schulberichte werden die hohen Voraussetzungen für individuelles Lernen deutlich. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler des unteren Leistungsniveaus, für welche eine vergleichsweise hohe aktive Lernzeit in den Inputstunden nachgewiesen

werden konnte, liegt es nach Auffassung der Forscherinnen und Forscher aus WissGem nahe, die Voraussetzungen für selbstständiges Lernen längerfristig zu planen, selbstorganisiertes Lernen und die damit einhergehenden Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler systematisch aufzubauen. Das in der Studie ersichtliche, vielfach praktizierte Arbeiten in Form von Arbeitspaketen in individuellen Lernphasen scheint für diese Zielgruppe nicht in allen Teilen förderlich zu sein. Begründet ist zu vermuten, dass das hohe Ausmaß an Selbstständigkeit, das Schülerinnen und Schüler für gelingende individuelle Lernphasen benötigen, nicht wenige von ihnen überfordert. Dieser Befund spiegelt sich übrigens auch in den Elterninterviews wider, wo er – ungeachtet einer insgesamt deutlichen Zufriedenheit der Eltern mit der Gemeinschaftsschule – von befragten Eltern (Kap. 12) so benannt wurde. Das von den Gemeinschaftsschulen offensichtlich in hohem Maße gewählte bzw. ihnen angebotene Konzept der Individualisierung scheint chancenreich und gleichermaßen äußerst anspruchsvoll und voraussetzungsreich zu sein. Zu deren Einhaltung sind hohe schulinterne und unterrichtliche Standards sowie systematische und nachhaltige Unterstützungsstrukturen erforderlich. Dass dies gelingen kann, zeigt wiederum der Anteil der Gemeinschaftsschulen bzw. Lehrkräfte in Lerngruppen, die die Stufen 3 und insbesondere 4 erreichen (vgl. Kap. 5, Abb. 5.1). Zudem zeigen gelungene Beispiele aus den untersuchten Gemeinschaftsschulen des Teilprojekts 1, in welcher Weise diese Stufen erreicht werden können (s.u.).

Wenngleich auf der Oberflächenebene Unterschiede nicht immer auszumachen sind (z.B. weil Schulen ähnliche Konzepte berichten und realisieren), bleiben die Konzepte im Hinblick auf ihre erreichte Tiefenebene (Kunter & Voss, 2011) zu prüfen – hier entscheiden sich letztlich die lernwirksamen Qualitätsunterschiede. In doppelter Weise zeigt sich die hohe Bedeutung fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissens in Individualisierungsprozessen für Lehrkräfte: Hinsichtlich des Umgangs mit Aufgaben und der Analyse von fachlichen Prozessen. Die Gestaltung von Lernprozessen und die Durchführung von Diagnose- und Rückmeldungsverfahren erfordern von Lehrkräften Klassifikationen und Analysen, die eines umfassenden fachdidaktischen Wissens bedürfen. Für den Bereich der Lern- und Übungsaufgaben kann hier beispielsweise auf die Berücksichtigung kognitiver Aktivierung verwiesen werden (Kap. 6). Gemeinschaftsschulen stehen vor der Herausforderung, mit Blick auf eine (pädagogisch-didaktisch und nicht eng methodisch verstandene) Individualisierung eine zirkuläre Handlungseinheit zu konzipieren, welche, grob betrachtet, Eingangsdiagnostik – Inputphasen sowie individuelle und kommunikative Phasen – Prozessdiagnostik – Bewertung – Rückmeldung – Förderung berücksichtigt. Derartige Konzepte erfordern eine kooperative Unterrichtsplanung und ziehen einen erhöhten Arbeitsaufwand nach sich.

Auf der Organisationsebene scheint mit dem Reformanspruch der Gemeinschaftsschule eine bedeutsame Komplexitätssteigerung einherzugehen, die auf der Unterrichtsebene in höherem Maß als zuvor eine Flexibilisierung verlangt, z.B. in Parallelstundenplänen oder generell flexibleren Arbeitszeitmodellen, in denen sich die veränderten Anforderungen abbilden. Als ein Qualitätsmerkmal von Gemeinschaftsschulen treten dementsprechend die Beweglichkeit von schulischen Strukturen und die Flexibilität der Unterrichtsorganisation in den Vordergrund, die für integrierte Schularten verschiedentlich beschrieben wurde (z.B. Bönsch, 2015). Die insgesamt intensivere Kooperation an Gemeinschaftsschulen (im Vergleich zu anderen Schularten) ist hier eine wichtige Prämisse.

Best-Practice-Beispiele aus WissGem: Was kennzeichnet ‚guten‘ Unterricht an Gemeinschaftsschulen?

Die Forschungsgruppe formuliert aus den Befunden die folgenden Empfehlungen. Die folgenden Kennzeichen, die keinesfalls auf Vollständigkeit zielen, sondern bewusst den Unterrichtsbereich hervorheben und hier exemplarisch Teilaspekte benennen, entstammen aus den Erkenntnissen und Beobachtungen des Teilprojekts 1, es handelt sich also um reale Beispiele an Gemeinschaftsschulen im Rahmen der fast zweijährigen Begleitforschung.

Lehrkräfte bzw. Lehrerteams an einer ‚guten‘ Gemeinschaftsschule...

... wissen um die Bedeutung einer proaktiven, präventiven und variablen Klassenführung im Rahmen der individuellen Lernphasen, die eine hohe aktive Lernzeit unterstützt.

Beispiel aus WissGem: Eine Lehrkraft geht während der individuellen Lernzeit umher, verweist frühzeitig auf vereinbarte Regeln, beobachtet und unterstützt ruhig und sachbezogen, konzentriert sich auf fachliche Fragen, besteht auf eine ruhige Arbeitsatmosphäre, zeigt Interesse und Präsenz.

... wählen Aufgaben und Lernmaterialien gezielt und begründet aus, setzen bei der Auswahl von Aufgaben auf qualitativ hochwertige statt zahlreiche Aufgaben:

Beispiel aus WissGem: Auch bei unterem Leistungsniveau werden Aufgaben mit hoher kognitiver Aktivierung gewählt. Leistungsstärkere Lernende erhalten nicht lediglich mehr Aufgaben, sondern (frühzeitig) komplexere Aufgaben.

.... organisieren Kontrolle und Rückmeldung der bearbeiteten Aufgaben weitsichtig, zeitlich effizient und ‚geräuschlos‘ sowie mit klarem fachlich-inhaltlichen Fokus. Lernzeitbeeinträchtigende Wartezeiten werden vermieden und die Korrektur richtet sich weniger auf die Bewältigung von Pensen.

Beispiel aus WissGem: Eine Lehrkraft sammelt regelmäßig Aufgaben bzw. Schülertexte ein, kontrolliert sie außerhalb des Unterrichts auf inhaltliche Korrektheit, gibt kurz Hinweise für weitere Aufgaben, bündelt schon während der Korrektur die identifizierten Problembereiche und überführt diese sofort in konkrete Förderangebote, indem sie beispielsweise gezielt gewählte Aufgaben für bestimmte Schülergruppen vorbereitet und im folgenden Unterricht sogleich einbringt.

... differenzieren bei der Vergabe von Freiheitsgraden, d.h. nicht alle Lernenden erhalten dieselben Freiheitsgrade. Auf diese Weise wird vermieden, dass Lernende z.B. bei der Auswahl von Aufgaben überfordert werden. Entscheidend dabei ist nicht nur das Vorhandensein derartiger Vergaben, sondern vielmehr die Konsequenz und der Anspruch, die damit verbunden sind.

Beispiel aus WissGem: Eine Schule arbeitet mit einem sehr elaborierten und intern hoch akzeptierten System. Hier müssen sich die Lernenden höhere Freiheitsgrade (z.B. Wahl des Raums, Wahl der Aufgaben) nach strengen Vorgaben erarbeiten, beispielsweise müssen sie den Aufstieg begründen und Stellungnahmen anderer Lernenden dazu einfordern. Dadurch wird der Anspruch gegenüber den Schülerinnen und Schülern deutlich und Überforderung vermieden, dies zeigt sich beispielsweise darin, dass sie die erhöhten Freiheitsgrade auf keinen Fall mehr missen möchten.

... richten verbindliche und mit klaren Zielen versehene Kooperations- und Steuerungsstrukturen ein, die dezidiert die Entwicklung des Unterrichts fokussieren.

Beispiel aus WissGem: Eine Schule hat mehrere Arbeitsgruppen eingesetzt, u.a. zur Entwicklung von differenzierenden Materialien im Unterricht. Sorgfältig wird auf Transparenz, auf Bericht und Diskussion im Gesamtkollegium geachtet.

Fortbildungsmaßnahmen und Ressourcen

Aus den vorhandenen Befunden heraus können Hinweise zu zukünftigen Qualifizierungen formuliert werden.

Grundsätzlich benötigen die einzelnen Gemeinschaftsschulen unterschiedliche Unterstützungsmaßnahmen, weil sie sich erwiesenermaßen auf zum Teil deutlich unterschiedlichem Entwicklungsniveau bewegen (z.B. hinsichtlich Kooperationsstrukturen oder hinsichtlich Unterrichtsqualität). Einzelne Schulen mahnen daher auch explizit Konsolidierungsphasen an und sehen keinen unmittelbaren Qualifizierungsbedarf, während andere explizit Qualifizierungsbereiche benennen.

Auf *Schulebene* zeigt sich an manchen Schulen ein Unterstützungsbedarf für gelingende und anspruchsvolle Kooperationsstrukturen, die überhaupt erst die Grundlage für weitere Entwicklungen darstellen und insbesondere gemeinsame, verbindliche und unterrichtsbezogene Kooperationen unterstützen. Hinzu kommen mehrfach benannte Qualifizierungen für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im Unterricht und über Unterricht hinaus) sowie Kenntnisse zu sonderpädagogischen rechtlichen Regelungen.

Auf *Unterrichtsebene* konnten folgende zentrale Qualifizierungsbereiche identifiziert werden:

- Qualität von Unterricht und Umgang mit Heterogenität in *allgemeindidaktischer* Hinsicht bezogen auf Konzeptionen zur Individualisierung (z.B. Klassenführung, Übergänge von Phasen des Inputs zu individualisierenden Phasen, Handlungseinheit Diagnostik und Leistungsbeurteilung, TeamTeaching beispielsweise mit Lehrkräften der Sonderpädagogik)
- Qualität von Unterricht und Umgang mit Heterogenität in *fachdidaktischer* Hinsicht, insbesondere bezogen auf die Arbeit (Auswahl, Variation, Beratung) mit Aufgaben (z.B. Differenzierungspotential, kognitive Aktivierung).

Aus der Sicht der Akteure stellen Qualifizierungen und die Steigerung der verfügbaren Kompetenzen eine wichtige Ressource dar. Darüber hinaus wurden von den Akteuren vielfältig weitere Ressourcen benannt, vorrangig in zeitlicher Hinsicht, beispielsweise generell bei der Bewältigung der Herausforderungen, die veränderte Arbeitszeitmodelle nahelegen, aber auch spezifisch mit Blick auf Zeitressourcen für die alltagsnahe Unterstützung durch Fachkräfte oder durch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.

Literaturverzeichnis

- 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.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reinmann-Rothmeier (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 220–233). Hogrefe Verlag.
- Appel, S. (2006). Warum wir Ganztagschulen einrichten sollten. In K. Höhmann & H. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagschule gestalten. Konzeption. Praxis. Impulse* (S. 41-55.) Seelze-Velber: Klett.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). Förderung von Lesekompetenz – Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Förderung von Lesekompetenz – Expertise* (Bildungsforschung, Band 17). Bonn, Berlin: Bundesministerium.
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 169–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baacke, D., Brücher, B. (1989). *Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Babu, S. & Mendro, R. (2003). *Teacher accountability: HTM-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.dallasd.org/cms/lib/TX01001475/Centricity/Shared/evalacct/research/articles/Babu-Teacher-Accountability-HLM-Based-Teacher-Effectiveness-Indices-2003.pdf>, [16.12.2015]).
- 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.
- 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.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Schulze, A. (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Böhme, K. & Hunger, S. (Hrsg.) (2014). *Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*; mit CD-ROM. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Behrmann, L. & Souvignier, E. (2013). The relation between teachers' diagnostic sensitivity, their instructional activities, and their students' achievement gains in reading. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(4), 283-293.
- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2011). *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (Lehren lernen, 4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Bleckmann, P. & Schmid V. (2012). *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T. & Wacker, A. (2016). *Die Einführung der Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 'Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bönsch, M. (2015). *Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bohl, T. & Meissner S. (Hrsg.) (2013). *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim: 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.
- Bonsen, M. & Rolf, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Bos, W., Voss, A., E.-M. Lankes, K. Schwippert, O. Thiel & R. Valtin (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walter (Hrsg.), *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2009). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen.
- 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.
- 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.
- Breidenstein, G., Krüger, J. O. & Roch, A. (2014). „Aber Elite würde ich's vielleicht nicht nennen.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 165–180.
- Bremerich-Vos, A. (Hrsg.) (2008). *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. 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.

- Bromme, R., Seeger, F. & Steinbring H. (1990). Aufgaben, Fehler und Aufgabensysteme. In R. Bromme, F. Seeger & H. Steinbring (Hrsg.), *Aufgabe als Anforderungen an Lehrer und Schüler* (S. 1-30). Köln: Aulis Verlag Deubner.
- 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.
- Brügelmann, H. (2014). *Sind Noten nützlich und nötig? Ziffernzsuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich; eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen* (3. Auflage). Frankfurt/Main: Grundschulverband, Arbeitskreis Grundschule.
- 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.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2005). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern – Leistung überprüfen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Burgdorff, F. & Imhäuser, K. H. (2012). Zukunftsfähiger Schulbau. Von der Herausforderung zur Umsetzung. In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Zielesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 233- 240). Bielefeld: Transcript.
- Castells, M. (1996). The rise of the network society. The information age: *Economy, society and culture*. Vol I. Oxford: Malden/Mass.
- Christiansen, B. & Walther, G. (1986). Task and activity. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen* (S. 34). Münster: Waxmann.
- Clausen, M. (2007). *Einzelschulwahl. Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietenden*. Habilitationsschrift, Universität Mannheim, Fakultät für Sozialwissenschaften.
- 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.
- 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.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Pr.
- Deinet, U. (2012). Raumeignung von Jugendlichen. In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Zielesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 43- 52). Bielefeld: Transcript.
- Deinet, U. (2009). Analyse- und Beteiligungsmethoden. In U. Deinet (Hrsg.): *Methodenbuch Sozialraum* (S. 65-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U., Gumz, H. & Muscutt, C. (2015). Die Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder – eine Untersuchung an sechs Standorten in Düsseldorf. In *sozialraum.de*, 7(1), URL: <http://www.sozialraum.de/die-offene-ganztagschule-aus-sicht-der-kinder.php>, [20.10.2015].
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2010). Der Einfluss des lokalen Hochschulangebots auf die Studienwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 683-706.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erw. Aufl.). URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf, [12.12.2014].
- 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.
- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur: Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Dieminger, C. & Wiezorek, B. (2013). *Ganztagschule und Kooperation in ländlichen Räumen: Zur (Un-) Möglichkeit von Kooperationen*. Stuttgart: Budrich.
- 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.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 79–92.
- Dizinger, V., Fussangel, 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 Beanspruchungsgeschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H. J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 114-127). Weinheim und Basel: Beltz.
- Doff, S. & Giesler, T. (2014). Jack in search of Jill. Möglichkeiten und Grenze der individuellen Förderung im Englischunterricht. In T. Bohl, A. Feindt, B. Lütje-Klose, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Fördern*. Friedrich Jahresheft XXXII 2014 (S. 79-81). Seelze: Friedrich Verlag.
- Ecarius, J. (1997). Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen. In J. Ecarius & M. Löw (Hrsg.), *Raumbildung. Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 33-62). Opladen: Leske und Budrich.
- Eckes, T. (2011). *Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Einsiedler, W. (2002). Das Konzept "Unterrichtsqualität". *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 194–196.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85-109.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- 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.
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim und Basel: Beltz.
- 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.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2013). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 379-396). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. T. (2010). Co-Teaching. An illustration of complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fritsche, C., Rahn, P. & Reutlinger, C. (2011). *Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (1993). Change forces. Probing the depth of educational reform [School development and management series, 10]. London: Falmer Press.
- 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.
- 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, [16.12.2015]).
- 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_Research_Paper.pdf, [16.12.2015]).
- 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, [16.12.2015]).
- 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.
- Gerecht, M. (2010). *Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen: eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen*. Münster: Waxmann.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H. & Guerin, D. W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: Childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 317-327.
- Granzer, D., Böhme, K. & Köller, O. (2008). Kompetenzmodelle und Aufgabenentwicklung für die standardisierte Leistungsmessung im Fach Deutsch. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 10-28). Weinheim: Beltz.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205-219.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quelle der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Gruehn, S. (1995). Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 531-553.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen - wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 49-74). Münster: Waxmann.
- Haß, F. (2008). Keiner wie der andere. Im differenzierenden Unterricht Lernprozesse individualisieren. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 42(94), 2-8.
- Haß, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating on achivement*. London, New York: Routledge.
- Heikamp, T. (2014). Beobachtung. In G. Endrurweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 48-51). München: UVK.
- Helbig, M. (2010). Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 655-679.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000): *KFT 4-12 + R: Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen*. Revision. Göttingen: Beltz.
- Helmke A. & Jäger, R. S. (Hrsg.) (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F. E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes: The German contribution to the IEA classroom environment study. *Teaching & Teacher Education*, 2(1), 1-18.

- 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.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: PVU.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik* (2), 42-45.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.) Kallmeyer: Seelze.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N. & Stigler, J. (2003). *Teaching Mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11-48). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.) (2007). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., Pfeifer, M. & Scharenberg, K. (2014). Schulische Lernumgebung als Organisation- und Entwicklungsmilieu? Zur Bedeutung von Einflussfaktoren auf Schul- und Unterrichtsebene. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeiffer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 18 (S. 143-182). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Holtappels, H.G. & McElvany, N. (2015). Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs "Längeres Gemeinsames Lernen - Gemeinschaftsschule" in Nordrhein-Westfalen. URL: <http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Forschung/Gesamtliste-Laufende-Projekte/Gemeinschaftsschule.html>, [Zugriff: 24.11.2015].
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities. Communities of continuous inquiry an improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Hoyt, W. T. (2000). *Rater bias in psychological research: When is it a problem and what can we do about it? Psychological Methods*. US: American Psychological Association. (auch online unter: <http://doi.org/10.1037/1082-989X.5.1.64>, [16.12.2015]).
- 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, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"*. 3. Videoanalysen (S. 45-54). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, (29)176, 6-18.
- Immerfall, S. (2010). Der deutsche Bildungsföderalismus zwischen Aufbruch und Verflechtung - macht sich die „griechische Landschildkröte“ auf den Weg? In v. J. Blumenthal & S. Bröckler (Hrsg.), *Föderalismusreform in Deutschland. Bilanz und Perspektiven im internationalen Vergleich* (S. 197-215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Wissenschaftliche Einrichtung der Länder an der Humboldt-Universität zu Berlin e.V. (2014). *Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen*. Online abrufbar unter: URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>, [22.09.2015].
- 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.
- 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 (auch online unter: URL: http://www.metproject.org/downloads/Designing%20Teacher%20Evaluation%20Systems_freePDF.pdf), [16.12.2015].
- Kaufmann, E. (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].
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall Zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*: 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.
- Kessl, F. & Reutlinger C. (2010): *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner_Redakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf, [20.11.2015].
- Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg.) (2013). *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- 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., 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., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards Expertise*. Bonn: BMBF. Online abrufbar unter https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, [10.11.2015].
- Klika, D. (2012). Der Schulhof als Lebens- und Erfahrungsraum. Ort der Widersprüche, der Freude, des Schmerzes. In H. Schröteler-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Zielesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 245-254). Bielefeld: Transcript.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (2004). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04. 12. 2003. München: Luchterhand.
- Knigge, M. & Hannover, B. (2011). Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology*, 46(3), 191-205.
- Ködelpeter, P. & Nischke, U. (2008). *Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, E. & Volmer, G. (2008). *Handbuch systemische Organisationsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Islands und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köster, J. (2008). Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 162–183). Weinheim: Beltz.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Unterstützung in Schülerarbeitsphasen*. Münster: Waxmann.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M. et al. [2004]: COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerforderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Kuchartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- 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.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. 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., Bardowieck, S., Pietsch, M. & Tosana, S. (2010). *Handbuch zum Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion Hamburg*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2016). *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben* (2. überarb. und erw. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2014). *Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen*. Eine empirische Studie. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren.
- Leubner, M., Höfner, M. & Saupe, A. (2010). *Einführung in die kompetenzorientierte Literaturdidaktik* (Akademie-Studienbücher Literaturwissenschaft). Berlin: Akademie-Verlag.
- Leuders, T. & Prediger, S. (2016). *Flexibel differenzieren und fokussiert fördern im Mathematikunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Leuders, T. & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 39(3), 213-230.
- Leuders, T. (2015). Aufgaben in Forschung und Praxis. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Mathematikdidaktik* (S. 433-458). Heidelberg: Springer.
- Lieberwein, 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.
- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean. *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878.
- Linacre, J. M. (2015). Winsteps® (Version 3.91.0) [Computer Software]. Beaverton, Oregon: Winsteps.com. Retrieved from <http://www.winsteps.com>, [16.10.2015].
- Lindauer, T. & Schneider, H. (2011). Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (Lehren lernen, 4. Aufl.) (S. 109–125). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- 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. (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. (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.
- Lipski, A. & Behr-Heintze, A. (2005). *Schulkooperationen: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern; ein Forschungsbericht des DJI*. Schwalbach: Wochenschau.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College record*, 509–536.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H. & Porter, P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 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.
- 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.
- Luyten, H. & Snijders, T. A. B. (1996). School Effects and Teacher Effects in Dutch Elementary Education. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 1-24.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 229-327.
- 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.
- Mack, W., Raab, E. & Rademacker, H. (2003). *Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(2), 293-308.
- 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.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Masters, G. N. (1982). A rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47(2), 149–174. (auch online unter: <http://doi.org/10.1007/BF02296272>, [16.12.2015]).
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview. Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlagen. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465 –480). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen- Scriptor (auch online unter: URL: <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9287.html>, [16.12.2015]).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Infobrief Gemeinschaftsschule 4, Juli 2015. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004). Bildungsplan Realschule. Englisch (1. Fremdsprache). Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). Handreichung zur Beantragung einer Gemeinschaftsschule. URL: http://www.gemeinschaftsschule-bw.de/site/pbsbw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Gemeinschaftsschule/Handreichung_Beantragung_GMS_2015, [28.10.2015].
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2012). Ausschreibung „Wissenschaftliche Begleitforschung der Gemeinschaftsschulen“. Stuttgart: Ministerium.
- Müller, F. J. (2014). *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern - auf dem Weg zur Inklusion?* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, S., Pietsch, M. & Bos, W. (2011). *Schulinspektionen in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster: Waxman.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported language learning*. Paderborn: Schöningh.
- Myford, C. M. & Wolfe, E. W. (2004). Detecting and Measuring Rater Effects Using Many-Facet Rasch Measurement: Part II. *Journal of Applied Measurement*, 5(2), 189–227. Retrieved from <http://www.redi-bw.de/db/ebSCO.php/search.ebscohost.com/login.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dpsyh%26AN%3d2004-13366-007%26site%3dehost-live>, [28.10.2015].
- Myford, C. M. & Wolfe, E. W. (2003). Detecting and Measuring Rater Effects Using Many-Facet Rasch Measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386–422. Retrieved from <http://www.redi-bw.de/db/ebSCO.php/search.ebscohost.com/login.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dpsyh%26AN%3d2003-09517007%26site%3dehost-live>, [28.10.2015].
- Neubrand, J. (2002). Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen. *Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie*. Hildesheim: Franzbecker.
- Neuhaus, S. (2014). *Grundriss der Literaturwissenschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisierungstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung*. Weinheim und München: Juventa.

- Nohl, A. (2013). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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%20%20Hedges%20L%20-%20V%20%20Konstantopoulos%20S%20%20%282004%29.pdf>, [16.12.2015]).
- 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.
- Ontario Ministry of Education (2011). *Think Literacy*. PDF-Datei. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/Writing.pdf>, [07.12.2015].
- 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.
- Oser, F. & Patry, J. L. (1997). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfond zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstands bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827-845.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2012). Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. *Didaktik Deutsch*, 18(33), 59-73.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich.
- Pietsch, M. (2013). Unterrichtsentwicklung: Was guten Unterricht kennzeichnet. *Bildung und Wissenschaft*, (12), 24–27.
- Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). *One lesson is all you need?* Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12 (auch online unter: <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>, [16.12.2015]).
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 121-148.
- 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>, [16.12.2015]).
- Prediger, S. & Scherres, C. (2012). Niveauangemessenheit von Arbeitsprozessen in selbstdifferenzierenden Lernumgebungen - Qualitative Fallstudie am Beispiel der Suche aller Würfelnetze. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(1), 143-173.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. URL: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss__Begleitung_Inklusion_end__2_.pdf, [30.10.2015].
- Preuss-Lausitz, U. et al. (1995). *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Racherbäumer, K. (2012). Individualisiert Lehren im Anfangsunterricht?! Erste Ergebnisse zur Diagnostik der Lernausgangslage im Anfangsunterricht von Lehrkräften in NRW. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 16. (S. 105-110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rakoczy, K. (2006). Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 822-843.
- Rauin, U. & Maier, U. (2007). *Bildungsstandards in Hauptschulen - Rezeption und Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht. Abschlussbericht an den Forschungsverbund Hauptschule*. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, T. (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim und München: Juventa.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. http://www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/166/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf.spooler.download.1372834739198.pdf/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf, [18.10.2015].
- 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.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Ritter, M., Krützfeld, J. & Melzer, W. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule: Abschlussbericht*. Dresden: TU Dresden.
- Ritter, S. (2008). *Lebensraum Schule. Möglichkeiten das Wohlbefinden von Kindern in Schulen zu verbessern*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Rolf, H. G. & Zimmermann, P. (1995). *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rollett, W., Holtappels, H. G. & Bergmann, K. (2008). Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 899-909). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (7. überarb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- 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.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (2., vollst. Überarb. und erw. Auflage). Psychologie Lehrbuch. Bern u.a.: Huber.
- Saalfrank, W.-T. (2012). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 74-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111-159). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Schmechtig, N. & Melzer, W. (2012). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schulen mit Besonderem Pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“*. Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchung in Kohorte II, Jahrgang B und III (Längsschnitt) Untersuchungswelle 2013/2014. Dresden: TU Dresden.
- Schmechtig, N. & Melzer, W. (2015). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem Pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“*. Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Fortführung des Zwischenarbeitsstandes – Ergebnisse der Untersuchungen in Kohorte I, (Jahrgang B) und IV Längsschnitt (Untersuchungswelle 2014/15). Dresden: TU Dresden.
- Schneider, H. & Lindauer, T. (2011). Lesekompetenz ermitteln: Tests. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (Lehren lernen, 4. Aufl.) (S. 126–139). Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Schnotz, W. & Dudtke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- 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.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M. (Hrsg.) (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN.
- Seidel, T., Rimmle, R. & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556.
- 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.
- Sliwka, A. (im Druck): Wie andere Schulsysteme mit Diversität und Inklusion umgehen: Das Beispiel der Provinz Alberta in Kanada. In Ch. Fischer (Hrsg.), *Eine für alle? Schule vor Herausforderungen durch demographischen Wandel*. Münster: Waxmann.
- Smith, R. M., Schumacker, R. E. & Bush, M. J. (1998). Using item mean squares to evaluate fit to the Rasch model. *Journal of Outcome Measurement*, 2(1), 66–78.
- Snijders, T. A. & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed). Los Angeles: Sage.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H. J. & Wiezorek, C. (2011). *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Stralla, M. (2009). *Die Unterrichtsbeobachtung im Rahmen der deutschen Schulinspektion. Analyse des Kerninstruments zur Beurteilung der Schulqualität*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Strohmaier, B. & Immerfall, S. (2016). Die Gemeinschaftsschule im Sozialraum: Quantitative Analyse sozialökologischer Erfolgsfaktoren. In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Münster u.a.: Waxmann (in Druck).
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Thiersch, H. (2000). *Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im Wandel*. Weinheim und München: Juventa.
- 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.
- 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*. (169–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Valtin, R. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim und München: Juventa.
- Verordnung des Kultusministeriums über die Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule (22. Juni 2012). Verfügbar unter http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/zr/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchIn-SubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-GemSchulSekIVBWrAhmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint, [12.12.2015].
- Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000). Effective educational practices. *Educational practices series*, 3, 1–24. Auch online unter: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125452e.pdf>, [16.12.2015].
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in the item response theory. *Psychometrika*, 54, 427-450.
- Wehmeyer, K. (2013). Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus Sicht junger Menschen. Wiesbaden: Springer.

- Wiechmann, J. (2011). Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. Die Umwandlung der Schullandschaft in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 119-139.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman Pearson.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. & Australian Council for Educational Research (2007). *ACER ConQuest: Generalised item response modelling software manual*. Melbourne: ACER Press.
- 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.
- Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe* (S. 80-101). Seelze: Kallmeyer.
- Zeiber, H. (1993). Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag. In M. Marckfeldt & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung*. (S. 389-401). München: Luchterhand.
- Zymek, B. (2010). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Knörzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 81-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

- Amerein, Bärbel**, Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Ballis, Anja**, Prof. Dr., ist Professorin für Literarisches Lernen und für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Ludwig-Maximilians-Universität München
- Batzel-Kremer, Andrea**, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen
- Bennemann, Eva-Maria**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- Bohl, Thorsten**, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen
- Burmeister, Petra**, Prof. Dr., ist Professorin für Sprachliches Lehren und Lernen im Fach Englisch an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
- Derscheid, Sara**, M.A., ist Stipendiatin an der Eberhard Karls Universität Tübingen
- Elsner, Björn**, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Föckler, Frank**, Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- Grausam, Nina**, Dipl. Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Hahn, Elisabeth**, StR'in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
- Haupt-Mukrowsky, Karin**, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
- Heller, Franziska**, M.A., Lehrerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen
- Heske, Manuela**, Lehrerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
- Immerfall, Stefan**, Prof. Dr., ist Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Jäger, Sibylle**, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Kasüscke, Dagmar**, Prof. Dr., ist Professorin für Frühe Bildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Leuders, Timo**, Prof. Dr., ist Professor für Mathematik und Mathematikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- Maier, Uwe**, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Schulforschung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Meissner, Sibylle**, StR'in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen
- Merk, Samuel**, StR, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Eberhard Karls Universität Tübingen
- Metz, Kerstin**, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
- Pietsch, Marcus**, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leuphana Universität Lüneburg
- Prinz, Eva**, Dipl. Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen
- Reinhoffer, Bernd**, Prof. Dr., ist Professor für Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
- Rohlf, Carsten**, Prof. Dr., ist Professor für Schulpädagogik und Methoden der Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
- Schäfer, Lisa**, M.A., ist Stipendiatin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
- Schneider, Jürgen**, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Eberhard Karls Universität Tübingen
- Schönknecht, Gudrun**, Prof. Dr., ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg
- Sliwka, Anne**, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- Strohmaier, Bianca**, ist Stipendiatin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Wacker, Albrecht**, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik - Pädagogik der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg