

Umgang mit Heterogenität: Stand der Forschung, Entwicklungsperspektiven

Thorsten Bohl | Universität Tübingen

Der folgende Beitrag wurde als Mitschrift des Symposiums „Jedem Kind gerecht werden“ am 26. Februar 2016 an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg und daher weitgehend unverändert auf der Basis des frei gesprochenen Wortes verfasst.

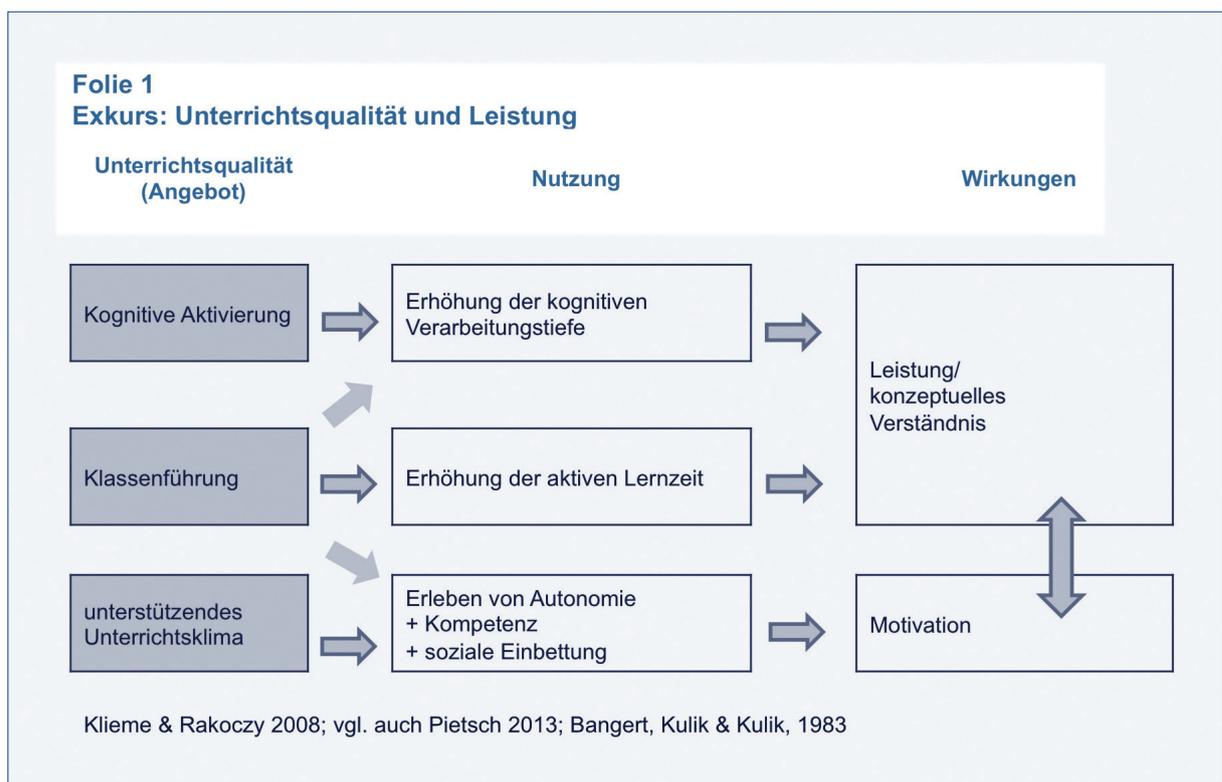
Wir befinden uns in einem Transformationsprozess der Schulsysteme im deutschsprachigen Raum, unter anderem vorangetrieben durch das Thema Inklusion, aber auch durch die Einführung integrativer Schularten in unterschiedlichen Konstellationen. Das Gymnasium bleibt dabei weitgehend unverändert. Die Fragen konzentrieren sich auf die Schularten neben dem Gymnasium. In Baden-Württemberg wurde nach 50 Jahren Dreigliedrigkeit von einer grün-roten Landesregierung die Gemeinschaftsschule eingeführt. Inzwischen gibt es in Baden-Württemberg fast 300 Gemeinschaftsschulen. Vor kurzem haben wir ein Begleitforschungsprojekt dieser Gemeinschaftsschulen abgeschlossen. Ich versuche im Folgenden eine Kombination aus dem internationa-

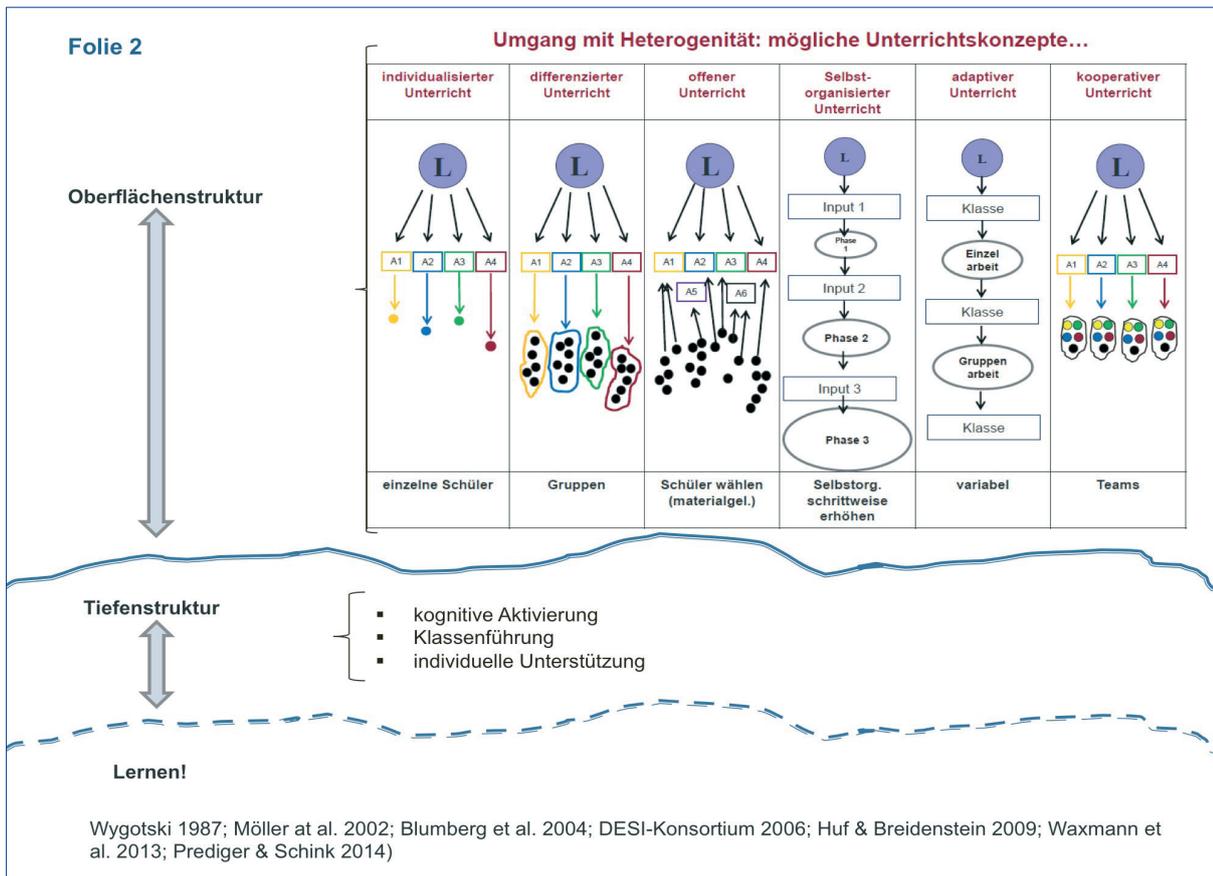
len Forschungsstand und den Ergebnissen dieses Begleitforschungsprojekts.

Forschungsstand zur Qualität von Unterricht

Egal was Sie machen, Sie werden zukünftig im Umgang mit Heterogenität nicht darum herkommen, sich mit den zentralen Erkenntnissen zur Qualität des Unterrichts auseinanderzusetzen. Das muss die Basis sein vor allem anderen, was danach kommt. Aus meiner Sicht sollte dies die Reihenfolge sein und nicht umgekehrt. Daher möchte ich auch einige zentrale Aspekte des Forschungsstandes hier vorstellen.

Sie wissen, wir können Unterricht und Unterrichtsqualität in Angebot, Nutzung und Wirkungen unterscheiden (Folie 1). Das sind Begriffe aus der Ökonomie. Wenn man die Unterrichtsqualitätsforschung auf drei zentrale Begriffe präzisieren will, dann kann man dies in Anlehnung





an Klieme/Rakoczy 2008 wie folgt tun. Man kann sagen, kognitive Aktivierung, Klassenführung und unterstützendes Unterrichtsklima sind die drei wesentlichen Merkmale der Unterrichtsqualität, die überall gesichert sein müssen. Wenn das nicht der Fall ist, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Nutzung und die Wirkungen gering sind. Ein qualitätsvolles Angebot im Sinne dieser drei Begriffe soll auf der Nutzungsseite eine Erhöhung der kognitiven Verarbeitungstiefe, eine Erhöhung der aktiven Lernzeit und das Erleben von Autonomie bei den Schülerinnen und Schülern bewirken. Wenn das gelingt, können wir auch Wirkungen erzielen in Bezug auf Leistungen und auf Motivation. Das ist der Kernbereich der Forschung, auch international, aber in einem engen Verständnis. Wir sprechen hier nicht von einem breiten Bildungsverständnis im Sinne von Demokratie, Sozialkompetenz und so weiter. Es ist eher eine enge Betrachtung in Bezug auf die Entwicklung von Leistungen, angelehnt an den Kompetenzbegriff.

Das Wesentliche für den Unterricht ist, dass alle drei Basisdimensionen realisiert werden müssen. Sie können als Lehrer oder als Lehrerin nicht sagen, „So, im nächsten Monat mache ich keine kognitive Aktivierung und dafür ein bisschen mehr Klassenführung“. Das geht nicht. Es

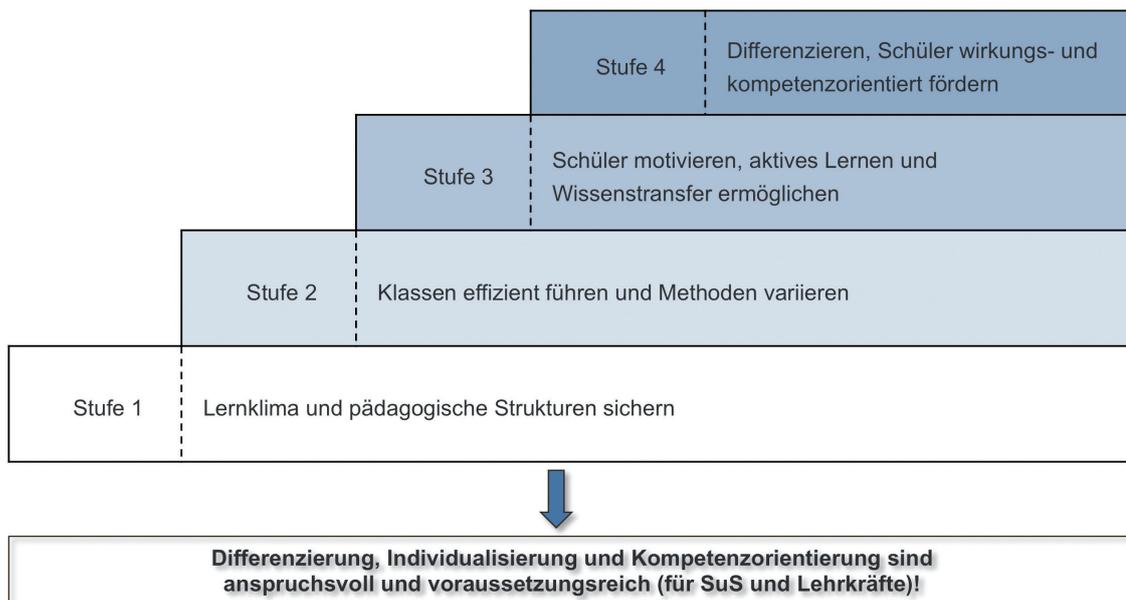
muss sozusagen alles in einer Balance auf einem guten Niveau sein. Wenn das gelingt, hat man auch die Chance, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eine hohe Wirkung zu erzielen. Diese drei Begriffe sind für die Unterrichtsqualität zentral, auch im Umgang mit Heterogenität, egal welche Konzeption Sie verfolgen.

Oberflächen- und Tiefenstruktur

Oberflächen- und Tiefenstruktur sind zwei Begriffe, die insbesondere aus der deutschsprachigen Forschung kommen. Es besteht Konsens, auch in der internationalen Forschung, wenn auch zum Teil mit anderen Begriffen, dass die Tiefenstruktur für Lernerfolge verantwortlich ist und nicht die Oberflächenstruktur. Vor allem in der öffentlichen und politischen Diskussion wird fast ausschließlich von der Oberflächenstruktur gesprochen. Ein typisches Beispiel ist die bekannte Auseinandersetzung zwischen offenem Unterricht und Frontalunterricht. Das ist eine reine Oberflächenstruktur, das garantiert aber noch nicht die Qualität, die jeweils dahintersteht und damit auch nicht den Lernerfolg.

Wenn man versucht, dies grafisch darzustellen, kann man sagen, auf der Oberflächenstruktur befinden sich zunächst die gängigen Unterrichtskonzepte, die auch im Umgang mit Hete-

Folie 3 Stufen der Unterrichtsqualität



vgl. Pietsch 2010, Pietsch 2013

rogenität denkbar sind (Folie 2): individualisierter Unterricht, differenzierter und offener Unterricht, selbstorganisierter Unterricht, adaptiver oder kooperativer Unterricht. Das lässt sich auch in unterschiedlichen Varianten kombinieren. Es ist zunächst eine unterrichtskonzeptionelle Ebene, eine Oberflächenstruktur, also kurz gesagt, das was Sie erblicken, wenn Sie eine Klassenzimmertür aufmachen und hineinschauen: Was macht der Lehrer, was machen die Schüler. Die Sichtstruktur. Das ist wichtig, um den Alltag zu organisieren und zu ritualisieren, das garantiert aber noch keine Lernerfolge.

Entscheidend ist die Kombination mit der Tiefenstruktur, die wiederum durch die drei Basisdimensionen kognitive Aktivierung, Klassenführung und individuelle Unterstützung nicht immer zwingend erreicht werden kann. Zumindest aber kann die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht werden, dass man die Tiefenstruktur erreicht und dann auch erfolgreiche Lernprozesse anbahnen kann. Das heißt, unabhängig von der Oberflächenstruktur kommt man nicht darum herum, die Tiefenstruktur zu durchschreiten und abzusichern, wenn man Lernerfolge letztlich haben möchte.

Auch in der strategischen Aufstellung einer integrativen Schulart ist es wesentlich, sich sehr

deutlich auf die Tiefenstruktur hin zu positionieren und deutlich zu machen, dass die Tiefenstruktur gestärkt werden soll und nicht nur die konzeptionelle oberflächliche Ausrichtung, die letztlich nicht das ist, was Lernerfolge garantiert. Wir haben in Deutschland in den letzten Jahrzehnten – in Österreich und der Schweiz ist das vermutlich ähnlich – viel zu viel Zeit mit Grundsatzdiskussionen auf der Oberflächenstruktur verthan, die uns letztlich nicht weiterführen.

Stufen der Unterrichtsqualität

Durch eine jüngere Forschungsrichtung, die vor allem der Kollege Marcus Pietsch vorgebracht hat, ist es gelungen, im Unterricht Qualitätsmerkmale in vier Stufen der Unterrichtsqualität zu modellieren (Folie 3). Dahinter steht der Grundgedanke, dass man die Stufen schrittweise erklimmen muss. Um weiterzukommen, muss man also die vorgehende Stufe erreicht haben.

Stufe 1: Lernklima und pädagogische Strukturen sichern,
 Stufe 2: Klassen effizient führen und Methoden variieren,
 Stufe 3: Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen. Auf dieser Stufe ist vor allem die Frage der Aufgabenmodellierung und der kognitiven Aktivierung wesentlich.

Stufe 4 ist nun besonders interessant für unsere Schulsystemdiskussion, weil sie deutlich macht, dass die Begriffe „Differenzierung“, „Individualisierung“, „kompetenzorientiertes Fördern“ sich erst hier abspielen. Das zeigt, dass diese Begriffe anspruchsvoll und voraussetzungsreich sind, und zwar für Schülerinnen und Schüler genauso wie für Lehrkräfte. Auch die Schülerinnen und Schüler müssen die Stufen schrittweise nach oben erklimmen.

Fortbildungsprogramme für Schul- und Unterrichtsentwicklung

Hier ist der Hinweis auf die strategische Aufstellung von Fortbildungsprogrammen für Schul- und Unterrichtsentwicklung wesentlich. Man kann darüber nachdenken, welcher Kollege, welche Lehrergruppe, vielleicht auch welches Kollegium an einer Einzelschule befinden sich auf welcher Stufe? Und wie können wir mittels einer langfristigen Planung absichern, dass wir insgesamt die Stufe 4 erreichen? Das Schwierigste, was man machen könnte, wäre, möglichst schnell eine Fortbildung auf der Stufe 4 zu planen und zu denken „So, jetzt weiß man, wie man individualisiert“. Am Montag funktioniert die Sache in der Klasse dann nicht, weil die anderen Stufen nicht berücksichtigt sind. Es tauchen frustrierende Misserfolgserlebnisse auf. Dann wird man natürlich sagen, „Das funktioniert ja nicht, lassen wir es lieber bleiben“.

Gut wäre sicherlich, eine Fortbildungsstrategie zu entwickeln, die genau diese Stufen im Blick hat, um dann schrittweise aufeinander aufzubauen. Das schützt sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte vor Überforderung. Umgang mit Heterogenität ist sehr anspruchsvoll, das muss man sich wirklich klarmachen und darf das nicht als lockere Veränderung von Unterricht verstehen. Das ist ein sehr komplexes Unterfangen, das man strategisch sehr klug angehen muss. Diese Stufen helfen dabei, einen realistischen Weg zu gehen.

Forschungsstand zu heterogenen Lerngruppen

Was ist eigentlich erfolgreicher? Eine homogene oder eine heterogene Lerngruppe? Es ist eine Grundsatzdiskussion, die sich in der internatio-

nen Forschung durch alle Länder zieht. Jeder Kultusminister kümmert sich um diese Frage, weil er ja auch begründen muss, wie er sein Schulsystem aufstellt. Stellt er es wirklich bewusst mit Blick auf heterogene Lerngruppen auf oder versucht er, eher homogene Lerngruppen herzustellen? Eine Sichtung des internationalen Forschungsstands ist ein sehr mühevolleres Unterfangen, weil als Erstes auffällt: Die Befundlage ist uneinheitlich. Sie können nicht sagen, heterogene Lerngruppen sind generell erfolgreicher und Sie können auch nicht sagen, homogene Lerngruppen sind generell erfolgreicher. Je nach Studie, je nach kulturellem Hintergrund, je nach Qualität des Schulsystems und so weiter haben Sie hier unterschiedliche Befunde.

Man kann jedoch zwei Tendenzen herausarbeiten und mit dem Begriff „Tendenz“ ist Folgendes gemeint: dies sind auffällig wiederkehrende Ergebnisse in der internationalen Forschung. Die erste Tendenz ist folgende: Für leistungsschwächere, gelegentlich auch leistungsschwächste Lernende sind heterogene Lerngruppen offensichtlich erfolgreicher. Das ist aber kein Automatismus, das wird durch individuelle und unterrichtsbezogene Merkmale vermittelt und kann auch fach- und altersspezifisch variieren. Das heißt, es geht um die Frage, wie gelingt es, die Didaktik und Qualität des Unterrichts entsprechend auszurichten, um diese Effekte letztlich hervortreten zu lassen. Insgesamt aber kann man sagen, die Gruppe der Leistungsschwächeren scheint von heterogenen Lerngruppen zu profitieren.

Die zweite Tendenz ist folgende: Schulleistungsstarke Lernende können durchaus von Homogenisierung profitieren. Im Extrem zeigt sich das an der Hochbegabtenforschung, weil hier bekannt ist, dass Homogenisierung für die kognitive Entwicklung Hochbegabter förderlich ist. Das kann man sich bei Hochbegabten auch vorstellen. Wenn Sie hochbegabte Jugendliche zusammenbringen, ist schon vorstellbar, dass sie sich gegenseitig so stark anregen, dass sie davon einfach viel mehr profitieren, wie wenn sie eben nicht von Hochbegabten umgeben wären. Insgesamt ist es aber so, dass die schulleistungsstarken Lernenden relativ flexibel

sind. Also es ist nicht so, dass heterogene Lerngruppen schulleistungsstarken Lernenden schaden, sie können auch davon profitieren. Diese Gruppe bewegt sich relativ flexibel in einem schulischen Umfeld, hat auch sicherlich mehr Möglichkeiten, wenn etwas einmal nicht so funktioniert, es durch außerunterrichtliche und außerschulische Unterstützung zu kompensieren.

Aber zunächst einmal muss man sich bewusst sein, die Heterogenität, der Erfolg von Heterogenität zeigt sich unterschiedlich je nach Leistungsgruppe. Der Hinweis für integrierte Schularten muss natürlich folgender sein: Man muss für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler eine ganz spezifische Konzeption bieten. Spezifische Konzeption heißt zum Beispiel, im Unterricht immer wieder homogenisierende Phasen einzubauen, beispielsweise indem man sagt, „Jetzt nehme ich mal nur die Gruppe der Leistungsstarken und mache mit denen mal wirklich was Interessantes, dass sie wirklich angeregt werden“. Strategisch gedacht möchte ich anfügen: Es ist auch sinnvoll, den Eltern das sehr offensiv zu vermitteln. Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen über Ergebnisse oder Erfolgserlebnisse ihrer leistungsstarken Schülerinnen und Schüler berichten können.

Eine interessante Frage ist auch: Ab wann kann man eigentlich von einer heterogenen Lerngruppe sprechen? Das ist jetzt in Baden-Württemberg nochmal eine andere Situation, weil da die Gemeinschaftsschulen mit Gymnasien konkurrieren und zumindest in den ersten Jahren große Schwierigkeiten haben, leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler zu attrahieren. Wenn Sie hier in Vorarlberg ein Schulsystem bis Klasse 8 aufstellen, in dem alle gemeinsam lernen, ist diese Frage weniger relevant. Aber trotzdem nochmal der Hinweis: Heterogenität hängt sehr stark von der Frage ab, wie es gelingt, die Leistungsspitze mit einzubeziehen. Dazu ein Zitat aus der Inklusionsforschung: „Negative Effekte auf die Leistungsentwicklung treten in inklusiven Klassen demnach vor allem dann auf, wenn in den Klassen leistungsschwächere und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler über-

wiegen und die Leistungsspitze nur dünn besetzt ist.“ (Lütje-Klose 2013) Das kann man sich auch vorstellen, wenn die Leistungsspitze klein ist und es sozusagen nicht schafft, einen „Zug nach oben“ in die Klasse zu bringen und ihren Anregungsgehalt zu verbreiten, dann kann das Potential in heterogenen Lerngruppen nicht wirklich entfaltet werden. Aus der Forschung heraus lässt sich keine exakte Zahl ableiten, die besagen würde, in einer Gruppe braucht es so und so viele leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Wichtig ist jedoch, dass sich die Schülerinnen und Schüler der leistungsstarken Gruppe gegenseitig stärken können und die Lehrperson mit dieser Gruppe regelmäßig gezielt arbeiten kann – das wird ihr leichter fallen, wenn diese Gruppe nicht zu klein ist.

Der Referenzgruppeneffekt

Der Referenzgruppeneffekt wurde in der pädagogisch-psychologischen Forschung intensiv erforscht. Es steht die Frage dahinter, wer profitiert eigentlich von wem? Ich möchte versuchen, diesen Effekt auf die Frage heterogener Lerngruppen zu übertragen. Der Begriff verdeutlicht, dass jede, jeder sich immer mit seiner nächsten Bezugsgruppe vergleicht und die Wahrnehmung natürlich durch die Zusammenstellung der Bezugsgruppe verfälscht wird. Es macht für einen durchschnittlichen Schüler einen Unterschied aus, ob er in einer sehr schwachen Klasse ist oder in einer sehr starken Klasse.

Ich möchte diesen Begriff durch den Blick auf zwei schulische Zielsetzungen verdeutlichen, das Selbstkonzept und die Fachleistung. Selbstkonzept heißt, „Welches Verständnis habe ich von mir selbst?“ oder „Wie stark setze ich auf mich selbst, dass ich zum Beispiel eine Mathematikaufgabe bewältigen kann?“. Wenn ich an Mathematikaufgaben zehnmal gescheitert bin, dann werde ich mich nicht auf die elfte Aufgabe freuen, sondern ich werde vermutlich sagen „Jetzt habe ich zehn nicht geschafft, dann schaffe ich die elfte auch nicht.“

Ich werde versuchen, den Forschungsstand anhand des Vergleichs von zwei Klassen zu erläutern.

tern. Nehmen wir also an, wir hätten eine Klasse A. Die zwar insgesamt eine gute und auch eine relativ heterogene Klasse ist – also eine Klasse mit leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Und nehmen wir an, wir hätten eine Klasse B mit eher leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Jetzt kann man überlegen, was passiert hier mit Blick auf das Selbstkonzept.

Wenn wir hier einmal die untere Leistungsgruppe in der heterogenen Klasse A herausgreifen: Sie könnten sich sagen, „Ich bin nicht so gut“. Warum? Weil das Selbstkonzept leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler negativ beeinflusst werden kann, wenn sie sich immer mit leistungsstärkeren Mitschülern vergleichen. Sie kommen in die Klasse, vergleichen sich mit den anderen und merken im Laufe der Zeit: „Aha, die meisten anderen sind besser als ich.“ Das typische Beispiel wäre, der Lehrer kommt ins Klassenzimmer und schreibt an die Tafel „Mathematikarbeit: Durchschnitt 4,3“. Ein leistungsschwacher Schüler wird innerhalb von Sekunden denken „Ach je, wenn der Durchschnitt schon 4,3 ist, dann werde ich vermutlich heute bei 5 oder noch schlechter landen“, weil ihm erfahrungsbasiert klar ist, „In der Regel bin ich bei den Schwächsten und das wird jetzt richtig schwierig bei diesem Durchschnitt“. Schülerinnen und Schüler können auch sekundenschnell einschätzen, wie sie im Vergleich zu ihren Mitschülern stehen.

Dieses Phänomen ist auch durch die Inklusionsforschung bestätigt. Wenn Sie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf inkludieren, ist es durchaus wahrscheinlich, dass sie zunächst mal ein geringeres Selbstwertgefühl und Selbstkonzept haben, weil sie im Vergleich mit ihrem Umfeld in ihrer Entwicklung oder in ihrem Leistungsstand relativ schwach sind und sie dies im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern natürlich auch merken.

Wenn wir die Gruppe rüberwandern lassen in die leistungsschwächere Klasse, dann sagen sie sich zunächst: „Ich bin gut.“ Warum? Weil Schülerinnen und Schüler in leistungsschwächeren

Lerngruppen ein höheres Selbstkonzept haben können, weil sie angesichts der veränderten Vergleichsgruppe zunächst einmal gute Noten erhalten. Wenn sie beispielsweise in der Grundschule viele negative Erlebnisse hatten und diese in Klasse 5 einer Hauptschule mitbringen, ist das ein beobachtbarer Effekt in den ersten Jahren und sie sind dann auch erleichtert. Jetzt schauen wir uns die Entwicklung der Fachleistung in derselben Konstellation an und nicht nur des Selbstkonzepts. Die leistungsschwächere Gruppe wird hier durchaus vom Anregungsgehalt der anderen Anwesenden profitieren. Das zeigt auch der internationale Forschungsstand und wird immer wieder aus der Inklusionsforschung bestätigt. Im Blick auf die kognitive und fachliche Entwicklung profitieren die inkludierten Kinder innerhalb von Regelklassen. Da gibt es zwei größere Studien (Kocay u.a. 2014; Neumann u.a. 2016) dazu, die kürzlich veröffentlicht wurden, die methodisch sehr sauber sind, die genau dies bestätigen – allerdings bestehen auch Unterschiede zwischen unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen.

Wenn nun die Gruppe fiktiv in eine insgesamt leistungsschwache Klasse wandern würde, dann haben wir folgende Situation: Es gibt keinen hohen Anregungsgehalt und es besteht die Gefahr, dass sich die fachliche Entwicklung auf einem flachen Niveau einpendelt. Auch hier haben wir die Bestätigung aus der Inklusionsforschung. Wir wissen aus der Forschung, dass die Lehrkräfte die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in leistungsschwächeren und sozial benachteiligten Lerngruppen systematisch unterschätzen. In diesen Lerngruppen scheinen die Lehrpersonen ihre Ressourcen weniger in die kognitive Entwicklung zu investieren, sondern eher in andere Bereiche, zum Beispiel in Verhaltensprobleme oder in Unterstützungsleistungen bei Lebensproblemen insgesamt.

Jetzt haben wir folgende Situation: Wir müssen beides zusammenbringen. Ich fasse zusammen: In leistungsstärkeren, heterogenen Lerngruppen kann sozusagen eine „Gefahr“ für das Selbstkonzept bestehen und gleichzeitig ist ein hoher Anregungsgehalt für fachliche Leistungen vorhan-

den. Also pointiert formuliert, könnte die „Gefahr“ bestehen, dass es leistungsschwächeren Lernenden im Blick auf das Selbstkonzept nicht gut geht, dass sie aber vom Anregungsgehalt der anderen profitieren und damit eigentlich stärker unterstützt werden, als wenn sie in einer leistungsschwächeren, homogenen Lerngruppe wären. Auf der anderen Seite pendelt sich möglicherweise in einer leistungsschwächeren Gruppe die fachliche Entwicklung insgesamt auf einem niedrigeren Niveau ein, es scheint den Schülerinnen und Schülern recht gut zu gehen und sie merken gar nicht, dass sie fachlich nicht so profitieren, wie sie eigentlich in anderen Zusammenhängen profitieren könnten.

Und jetzt besteht die Kunst darin – als pädagogische und didaktische Herausforderung im Umgang mit Heterogenität – , ein geringes Selbstkonzept zu vermeiden und den Anregungsgehalt in heterogenen Lerngruppen zu nutzen. Daher darf man nicht naiv sein und denken, dass alle Schülerinnen und Schüler vom ersten Tag an glücklich sein werden, wenn sie in heterogenen Lerngruppen agieren. Die pädagogisch-didaktische Ausrichtung des Unterrichts ist also sehr wichtig, konkret die Möglichkeiten der Unterstützungs- und Förderstruktur. Es geht darum, das Selbstkonzept eben nicht zu schwächen, sondern auch in leistungsstärkeren und heterogenen Leistungsgruppen hoch zu halten.

Zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht

Damit komme ich zum dritten Bereich, zu den Erkenntnissen aus dem Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg“. Ich werde nur einen kleinen Auszug ansprechen und dabei vor allem auf den Bereich Unterricht fokussieren.

Stufen der Unterrichtsqualität an Gemeinschaftsschulen

Zunächst haben wir die Stufen der Unterrichtsqualität nach Pietsch untersucht und dafür 369 standardisierte Unterrichtssequenzen ausgewertet und mit einer Referenzstichprobe mit ca. 1000 Unterrichtssequenzen verglichen. Es war ein sehr

anspruchsvolles Unterfangen, Unterrichtsqualität an verschiedenen Schulen zu beobachten. Sie können nicht einfach zehn Forscher an zehn Schulen schicken und sagen „So, nun beobachtet mal und tragt eure Beobachtungen in diesen Bogen ein“ – die zehn Beobachterinnen und Beobachter kreuzen möglicherweise unterschiedlich an und die Sichtweise wird eventuell von der Sympathie zur Lehrperson verfälscht. Das heißt, wir haben fast ein Jahr mit Trainingsmaßnahmen diese zehn Beobachterinnen und Beobachter geschult, bis wir sagen konnten „Ok, jetzt kann man standardisiert beobachten“. Das ist sehr anspruchsvoll, aber wir konnten dadurch auch eine längsschnittliche Betrachtung der Unterrichtsqualität an Gemeinschaftsschulen ermöglichen.

Das Wichtigste ist, dass dieser Bogen die Tiefenstrukturen erfasst und nicht nur die Oberflächenstrukturen (Folie 4). Die Ergebnisse der Stichprobe der Gemeinschaftsschulen sind in der linken Spalte eingetragen und jede der Referenzstichprobe in der rechten Spalte. Wenn wir die Stufen durchgehen, sehen wir, dass das Bild insgesamt sehr ausgeglichen ist. Die Unterrichtsqualität auf den Stufen der Gemeinschaftsschulen entspricht der Referenzstichprobe. Wenn wir zwei Stufen zusammenfassen, zeigt sich folgendes Bild: 64 zu 61% und 36 zu 40%. Dieses Ergebnis ist in Baden-Württemberg aufgeregt diskutiert worden. Die Gegner der Gemeinschaftsschulen haben gesagt, das ist ja eine schlechte Unterrichtsqualität und die Befürworter der Gemeinschaftsschulen haben gesagt, nach drei Jahren ist das doch sehr gut.

Ich würde insgesamt sagen, es ist zunächst einmal entspannend. Man sieht, es bewegt sich im Rahmen dessen, was relativ normal ist. Man darf nicht von vornherein denken, dass nach zwei, drei Jahren die Einführung einer neuen Schulart die Unterrichtsqualität sofort nach oben jagt. Die Schulen mussten innerhalb von ein, zwei, drei Jahren viel nach vorne stemmen: die Ganztagschule wurde eingeführt, die Noten wurden abgeschafft, Sitzenbleiben wurde abgeschafft, sie mussten Individualisierungskonzepte voranbringen, Coaching, Beratungsgespräche, innere Strukturen aufbauen und so weiter. Also im Grunde musste eine

Folie 4 Unterrichtsqualität: Vergleich mit Referenzstichprobe

Vorklärungen

- 369 Unterrichtssequenzen (Referenz: 10.000)
- hochinferenter Beobachtungsbogen mit national und international anerkannten Kriterien der Unterrichtsqualitätsforschung
- Bogen erfasst die Tiefenstruktur

		Vorliegende Stichprobe	Referenz- stichprobe
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

Befunde:

- Die Unterrichtsqualität der untersuchten Gemeinschaftsschule entspricht der Referenzstichprobe

vgl. Meissner, S., Merk, S. Pietsch, M. & Bohl, T. (2016). In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg) (S. 193-212).

riesige Palette an Reformen innerhalb von ein bis zwei Jahren realisiert werden.

Unterrichtsqualität innerhalb der Einzelschule

Als Nächstes sind wir dann einen Schritt weitergegangen und haben zehn Gemeinschaftsschulen über zwei Jahre hinweg begleitet. Dabei haben wir versucht, herauszuarbeiten, wie sich die Unterrichtsqualität innerhalb der Gemeinschaftsschulen unterscheidet.

Dabei haben wir festgestellt, dass es Schulen gibt, in denen die Unterrichtsqualität der einzelnen Lehrpersonen deutlich unterschiedlich ist (Folie 5; in der Grafik Schule G) und dass es Schulen gibt, in denen die Lehrpersonen in der Qualität ihres Unterrichts nah beieinander auf einem insgesamt recht hohen Niveau liegen (in der Grafik Schule E). Die spannende Frage ist, worauf diese Unterschiede zwischen den Schulen zurückzuführen sind. Dazu folgende Hinweise.

Bedeutung der Kooperation für Unterrichtsqualität

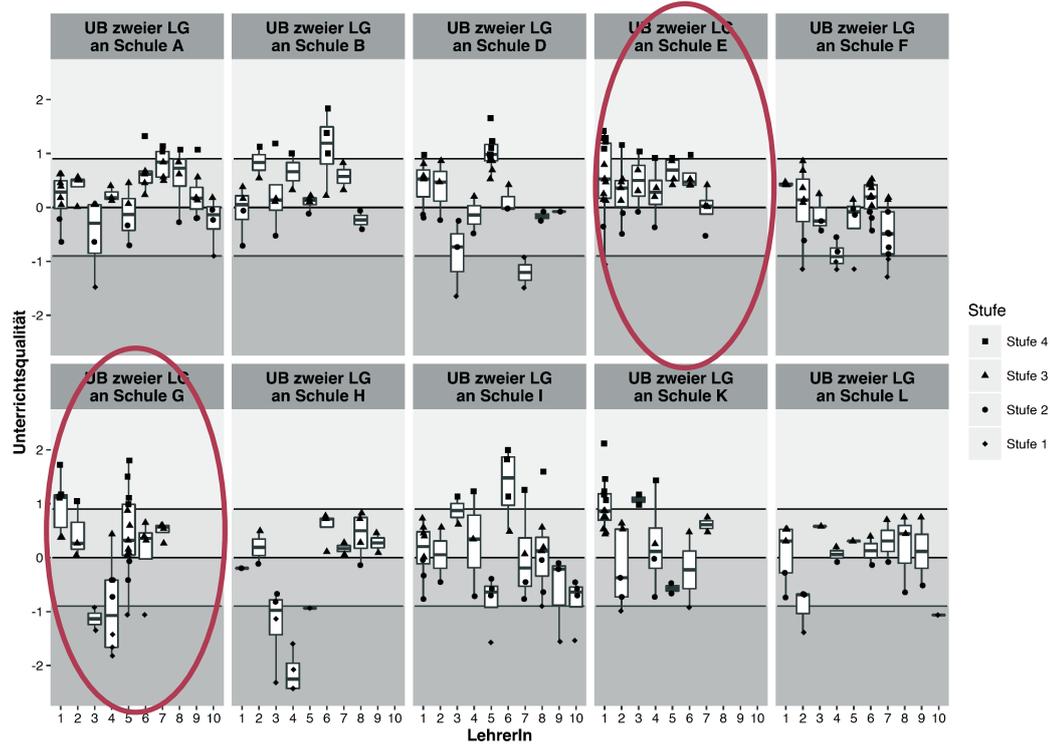
Zunächst unterrichten an den Schulen Lehrkräfte mit bestimmten Voraussetzungen. Wir haben aber auch festgestellt, dass es nicht nur quasi die genetische Disposition der Lehrkräfte ist, die eine gute oder weniger gute Unterrichtsqualität ermöglicht. Wir haben festgestellt, dass bei der Schule E mit relativ hoher Unterrichtsqualität der untersuchten Lehrpersonen die Kooperation auf einem extrem hohen Niveau verläuft, und zwar in

folgender Hinsicht: Als Erstes werden hier die Konzepte gemeinsam entwickelt. Zum Zweiten werden diese auch umgesetzt und das ist der schwierigere Part: Nicht nur Reden und Schreiben, sondern auch Umsetzen im Alltag. Und zum Dritten ist die Kooperation unterrichtsbezogen. Die Lehrkräfte tauschen sich nicht nur über den Pausenhof und die Schulfreude aus, sondern über den alltäglichen Unterricht und über die Qualität des alltäglichen Unterrichts. Das ist bereits ein bemerkenswerter Faktor, dass Lehrkräfte, die so eng zusammenarbeiten, auf einem so hohen Niveau sind. Des Weiteren wissen wir, dass die Schulleitung einen sehr starken Fokus auf die Unterstützung legt und auch sehr stark auf Unterrichtsqualität achtet. Aus der Schulleitungsforschung ist bekannt, dass sich eine Schulleitung an einer guten Schule dadurch auszeichnet, dass sie einen klaren Unterrichtsfokus hat und Kooperationen und Fortbildungen unterstützt, die sich auf Unterrichtsebene bewegen, eine Schulleitung also, die sich wirklich um die Qualität des Unterrichts kümmert. Das ist nicht immer einfach, weil nicht jeder Lehrer glücklich ist, wenn sich sein Schulleiter um die Qualität des Unterrichts kümmert. Es ist ein schwieriger Bereich innerhalb des Kollegiums, die Forschung deutet aber klar darauf hin, dass sich dies insgesamt auf die Unterrichtsqualität einer Schule positiv auswirkt.

Zudem haben wir große Unterschiede beim systematischen Fortbildungsmanagement festge-

Folie 5

Unterrichtsqualität: Unterschiede zwischen und innerhalb der Gemeinschaftsschule



vgl. Meissner, S., Merk, S. Pietsch, M. & Bohl, T. (2016). In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.) (S. 193-212).

stellt. Die intensive Fortbildung als Kombination aus externer und interner Fortbildung wird langfristig geplant, in dem Sinne, dass ein Plan aufgestellt wird, wer im Kollegium welche Fortbildungen macht. Wichtig daran ist nicht nur, dass die Fortbildung besucht wird – viel wichtiger ist, wenn die Kolleginnen und Kollegen von der Fortbildung zurückkommen, werden die Erkenntnisse innerhalb der Schule in einer guten Struktur so transportiert, dass auch alle anderen davon profitieren. Das heißt, man muss die Kommunikation mit einem hohen Verbindlichkeitsgrad stärken, sodass systematisch von Fortbildungen berichtet wird und die Kolleginnen und Kollegen mit einem hohen Verbindlichkeitsgrad „gezwungen“ werden, sich mit diesen Erkenntnissen auseinanderzusetzen und in ihren Unterricht zu integrieren. Wenn das gelingt, scheint es Einfluss auf die Unterrichtsqualität der Kolleginnen und Kollegen zu haben.

Wir haben noch andere Erkenntnisse, die zeigen, dass die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen wissen, dass sie den Umgang mit Heterogenität alleine nicht stemmen werden und dass es einfacher ist, wenn sie intensiv kooperieren. Und wenn diese Entscheidung gefallen

ist, dann ist auch klar, die Kooperation muss effizient verlaufen und sie muss gut organisiert sein und dann scheint sie auch zu greifen. Das heißt auch, dass in einer Einzelkämpferstruktur der Umgang mit Heterogenität nicht zu bewältigen ist.

Nochmal intensiver zur Bedeutung von Kooperation. Wir haben über Interviews und über Kenntnisse der Einzelschulen versucht, Stufen der Kooperation zu identifizieren, die sich an das Modell von Little (1990) anlehnen. Es geht um die wichtige Unterscheidung zwischen der Entwicklung gemeinsamer Konzepte und deren Umsetzung. Bei der Entwicklung gemeinsamer Konzepte gibt es zwei Richtungen: Die eine ist, an den Schulen wurden Konzepte gemeinsam und verbindlich entwickelt. Und die andere: Es wurden keine oder nur partiell verbindliche Konzepte entwickelt.

In der Umsetzung der Konzepte gibt es wieder zwei Richtungen: Die eine ist, an Schulen werden die Konzepte von Lehrkräften einheitlich umgesetzt, wobei einheitlich nie zu 100% heißt. Und die andere, die Konzepte werden nicht oder nicht von allen Lehrkräften umgesetzt.

Folie 6

WissGem (Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg) – weitere Befunde – Qualität der Kooperationen

Vorklärungen

- 47 Interviews mit Lehrkräften
- Stufen der Kooperation (Grafik verändert 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 / 2 GMS Schulen mit Kooperationsstufe 4 - Joint Work	
Konzepte werden nicht oder nicht von allen Lehrkräften umgesetzt	Typ B / 4 GMS Schulen mit Kooperationsstufe 3 - Sharing	Typ C / 3 GMS Schulen mit Kooperationsstufe 1 + 2 - Storytelling and Scanning for Ideas - Aid and Assistance

Befunde

- Die Gemeinschaftsschulen unterscheiden sich im Umfang gemeinsamer Konzepte auf der Schulebene und inwiefern diese von allen Beteiligten umgesetzt werden.
- Die in TP 1 untersuchten GMS verteilen sich auf die vier Stufen

Schäfer, L., Reinhofer, B. & Wacker, A. (2016). In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), (S. 173-192).

In der Kombination der Entwicklung und der Umsetzung von Konzepten gibt es drei Varianten (Folie 6): Die höchste Stufe ist das, was bei Little als „joint work“ deklariert wird, das ist wirklich eine intensive und unterrichtsbezogene Kooperation, die sowohl gemeinsam entwickelt als auch von den Lehrkräften einheitlich umgesetzt wird. Von den untersuchten Gemeinschaftsschulen sind zwei auf diesem Niveau. Wir haben in der repräsentativen Studie auch festgestellt, dass die Gemeinschaftsschulen insgesamt schon auf einem sehr hohen Kooperationsniveau sind im Vergleich zu Nicht-Gemeinschaftsschulen. Die nächste Stufe ist das sogenannte „sharing“. Auf dieser Stufe befinden sich vier Schulen, das heißt, hier wurden Konzepte zwar gemeinsam entwickelt, aber die Umsetzung ist noch nicht so, dass man sagen kann, sie ist wirklich breit verankert.

Und im dritten Typ haben wir zwei Stufen zusammengefasst, das sind also diejenigen, bei denen es weder gelungen ist, Konzepte zu entwickeln noch dann logischerweise Konzepte umzusetzen. Das sind die Stufen, die nach Little mit „aid and assistance“ und „storytelling and scanning for ideas“ bezeichnet werden. Das heißt grob zusammengefasst: Hier wird durchaus viel geredet über „Was könnten wir tun? Was könnten wir machen?“, aber dabei bleibt es auch. Es wird weder ent-

wickelt noch gemeinsam umgesetzt. In einem Kollegium, das sich auf dieser Stufe C befindet, kann Unterrichtsqualität insgesamt auch nicht gemeinsam auf einem höheren Niveau betrieben werden. Diese Schulen bleiben auf dem Level, den die Lehrkräfte einzeln mitbringen. Es ist keine systematische Unterstützung im Hintergrund, um die Unterrichtsqualität auch voranzubringen.

Wenn man an Unterstützungsstrukturen denkt, muss man zunächst darüber nachdenken, wie man an Schulen Kooperationsstrukturen stärken kann, bevor man über Qualitätsstufen des Unterrichts spricht. Bei gering ausgeprägten Kooperationsstrukturen ist es kaum möglich, die Unterrichtsqualität insgesamt zu erhöhen. Hier müssen zunächst die Kooperationsstrukturen gestärkt werden. Das wiederum setzt so etwas wie eine Prozessbegleitung, aber auch Beratungsunterstützung für das Gesamtkollegium voraus, um dann Teambildung zu stärken. Das hat also Folgen für die Frage, welcher Fortbildungsbedarf möglicherweise entsteht, um dann konsequent mit Heterogenität umzugehen.

Mathematikunterricht in individualisierten Lernsettings

Damit gehe ich einen Schritt weiter und kann auch das hier nur andeuten. Der Umgang mit Heterogenität wird sehr häufig allgemein di-

daktisch bzw. überfachlich diskutiert. Deswegen zwei Beispiele aus fachdidaktischer Perspektive, der Mathematikdidaktik und der Englischdidaktik. Innerhalb des Mathematikunterrichts an Gemeinschaftsschulen haben wir Aufgaben analysiert, die im Rahmen von individualisierten Lernsettings verwendet wurden. Dabei haben wir das Differenzierungsvermögen von Aufgaben und die kognitive Aktivierung von Aufgaben analysiert.

Differenzierungsvermögen heißt, welches Potential steckt in dieser Aufgabe, damit Leistungsstärkere und auch Leistungsschwächere gleichermaßen an der gleichen Aufgabe arbeiten können? Es gibt sehr enge Aufgaben, die nur für eine Leistungsgruppe geeignet sind und es gibt offene, breiter angelegte Aufgaben, die man gleichermaßen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus bearbeiten kann. Bei der kognitiven Aktivierung ist es wichtig, kognitive Aktivierung nicht zu verwechseln mit dem Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Das heißt, Sie können sehr wohl auch leichte Aufgaben unterschiedlich kognitiv aktivierend gestalten. Es hat also zunächst nichts mit der Schwierigkeit der Aufgabe zu tun. Vor allem bei Leistungsschwächeren muss man darüber nachdenken, wie eine leichte Aufgabe aktivierend wirken kann.

Folgendes haben wir festgestellt: Die Differenzierung von Aufgaben geschieht vor allem dadurch, dass man nur die Komplexität unterscheidet, also entweder man nimmt leichte oder schwere Aufgaben. Das ist aus der Fachdidaktik Mathematik eine Variante von Differenzierung, es gibt aber noch viele weitere. Damit wird das Differenzierungspotential nicht ausgeschöpft und insgesamt werden eher Aufgaben mit kleinschrittiger Bearbeitung gewählt und mit geringer kognitiver Aktivierung.

Das ist auch kein Zufall, das hängt mit der Unterrichtsstruktur zusammen, die in Baden-Württemberg an den Gemeinschaftsschulen zu beobachten ist, die in Teilen eher auf eine methodische Individualisierung im Sinne von Einzelarbeit ausgelegt ist. Wenn der Unterricht heterogener Lerngruppen stark auf Einzelar-

beit ausgerichtet ist, wenn also die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsblätter bekommen und alleine abarbeiten, dann müssen Sie natürlich aufpassen. „Klugerweise“ – in Anführungszeichen – tun Sie dann Folgendes: Sie versuchen die Aufgaben so aufzustellen, dass sie in kleinschrittiger Bearbeitung möglichst erfolgreich gelöst werden können. Die Schüler sind dann möglicherweise fertig mit der Aufgabe, haben sie kleinschrittig gelöst, aber der Lernerfolg ist voraussichtlich eher gering.

Deswegen hängt die Art der Aufgabengestaltung mit der didaktischen Grundstruktur des Unterrichts zusammen und dabei wesentlich mit der Frage, wie Unterstützungsmöglichkeiten vorgebracht werden können. Dieser Befund zeigt sich auch international. Das ist bei anderen Schularten ganz genauso zu beobachten. Im Grunde steht dahinter ein Defizit der Forschung, letztlich ein Defizit der Lehrerbildung, in der das Thema „Aufgaben“ nicht in diesem Sinne systematisch vermittelt wurde. Und zwar im Sinne der Fähigkeit von Lehrkräften, Aufgaben zu analysieren, ihr Potential zu erkennen und dementsprechend vielleicht zu verändern, damit sie auch wirklich fruchtbar gemacht werden können für individuelle, für individualisierte Lernsettings. Das ist ein großes Entwicklungsfeld für alle Schularten.

Ich darf das an einem ganz kleinen Beispiel verdeutlichen, es ist nicht spektakulär, vielleicht kommt es Ihnen auch trivial vor (Folie 7). Die Fehlersuche ist eine kleine Aufgabe. Es ist ein Beispiel für eine Kombination einer technischen Aufgabe mit einer niedrigen Komplexität, die aber die Merkmale kognitiver Aktivierung enthält. Und die Merkmale sind ganz schlicht: Hier steht nicht „Löse die Aufgabe!“, sondern hier steht „Finde den Fehler und erkläre!“, auf einem niedrigen Niveau. Das Beispiel stammt von Timo Leuders, einem Mathematikdidaktiker aus Freiburg, der zeigt, wie man mit relativ wenig Aufwand versuchen kann, kognitiv zu aktivieren.

Das Fazit für individuelle Förderung bei Mathematikaufgaben lautet nach Susanne Predi-

Folie 7

WissGem – weitere Befunde Mathematikunterricht: Aufgaben

Vorklärungen

- Analyse: Differenzierungsvermögen und kognitive Aktivierung
- Analyse von 388 Aufgaben (Kl. 6 und 7): „Addition und Subtraktion von Brüchen“

Aufgabe: Fehlersuche

Findest Du den Fehler? Erkläre?

a)	$\frac{1}{6} + \frac{3}{5} = \frac{4}{11}$	b)	$\frac{3}{8} - \frac{2}{3} = \frac{1}{5}$
c)	$\frac{3}{4} - \frac{2}{5} = \frac{1}{20}$	d)	$\frac{7}{8} + \frac{2}{3} = \frac{9}{24}$

Beispiel für die Kombination von technischen Aufgaben niedriger Komplexität mit Merkmalen kognitiver Aktivierung

Befunde

- Differenzierung von Aufgaben vor allem durch die rechnerische Komplexität
 - Differenzierungspotential nicht ausgeschöpft
 - Insgesamt: eher Aufgaben mit kleinschrittiger Bearbeitung, eher Aufgaben mit geringer kognitiver Aktivierung
- ~ Befunde anderer Schularten!
(Jordan et al. 2008)

Leuders, T. & Föckler, F. (2016). In T. Bohl & A. Wacker (Hrsg.), (S. 173-192).

ger, einer führenden Mathematikdidaktikerin im deutschsprachigen Raum, wir sollten bei Individualisierung nicht von einer 1:1-Betreuung ausgehen und es auch nicht suggerieren, damit Eltern das auch nicht erhoffen (Folie 8). Man kann es sich nicht leisten, sozusagen eine 1:1-Betreuung sicherzustellen und das beim Individualisierungsbegriff sozusagen vorzutäuschen. Der Individualisierungsbegriff kann aber auch nicht so verstanden werden, dass man Unterricht auf Einzelarbeit ausrichtet, sodass jeder Schüler alleine seine Aufgaben löst. Vielmehr ist eine fokussierte und kommunikative Interaktion im Mathematikunterricht sinnvoll. Dann kann man schon weitergehen, diskutieren, was bedeutet das möglicherweise für die Unterrichtskonzeption insgesamt im Umgang mit Heterogenität und auch für den Mathematikunterricht.

Englischunterricht in individualisierten Lernsettings

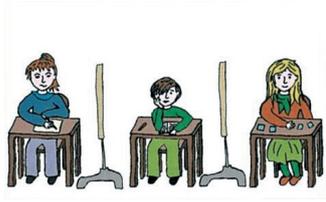
Nächstes Beispiel ist der Englischunterricht in den individualisierten Lernsettings: Im Englischunterricht wird es sozusagen noch schwieriger. Warum? Weil die Vermittlung der Fremdsprachenkompetenz davon abhängt, dass die Schülerinnen und Schüler in der Fremdsprache kommunizieren. Wenn man – das ist jetzt bewusst extrem formuliert – wenn man Englischunterricht im Rahmen eines Individualisierungskon-

zeptes als Einzelarbeit versteht und weitgehend über Arbeitsblätter abarbeitet, dann ist die Grundanlage eben schriftlich und nicht auf Kommunikation ausgerichtet.

Sie haben dann die Tendenz, dass Sie schriftliche Aufgaben haben, die in bestimmten Strukturen ablaufen, nämlich so, wie sie schriftlich bearbeitbar und korrigierbar sind. Und das sind vor allem grammatikalische Strukturen oder Strukturen, die relativ effizient kontrollierbar sind von Lehrerinnen und Lehrern, aber nicht Strukturen, die auf Hörverstehen oder auf Interaktion, Kommunikation in der Fremdsprache ausgerichtet sind.

Genau das haben wir zum Teil auch an Gemeinschaftsschulen festgestellt, nämlich Englischlehrkräfte, die mit dieser sehr auf Einzelarbeit ausgerichteten Individualisierungskonzeption gestartet sind. Diese Lehrkräfte haben selbst festgestellt, dass angesichts dieser dominierenden schriftlichen Aufträge nur ein geringer Anteil der fachdidaktischen Möglichkeiten genutzt wird. Es ist ein hoher Anspruch an Schülerinnen und Schüler, sich eine Fremdsprache in einem frühen Stadium selbst beizubringen. Und zudem fehlt das Vorbild der mündlich sprechenden und kommunizierenden Lehrkraft. Fremdsprachenunterricht müsste aber so konzipiert werden, dass beispielsweise Hörverstehen ein zentraler Teil ist. Dazu ein

Folie 8
Heterogene Lerngruppen
Individuelle Förderung im Mathematikunterricht
 (Fach Mathematik: drei Modelle der individuellen Förderung nach Prediger & Schink 2014)

		
<p>...in der Regel nicht 1:1 Betreuung</p>	<p>... nicht immer methodisch individualisiertes Lernen</p>	<p>... sondern fokussierte und kommunikative Interaktion</p>
<p>Prediger/Schink 2014 Grafiken © Andrea Schink</p>		

Quelle: Prediger, S. & Schink, A. (2014). Verstehensgrundlagen aufarbeiten im Mathematikunterricht. Fokussierte Förderung statt rein methodischer Individualisierung. Pädagogik, 5, 21-25.
 vgl. auch: Leuders, T. & Prediger, S. (2012). „Differenziert Differenzieren“ – Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen. In R. Lazarides & A. Ittel (Hrsg.), Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht - Implikationen für Theorie und Praxis (S. 35-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zitat von einer Lehrerin, die nach drei Jahren die Konzeption geändert hat: „Es ist auch schwierig mit der Form des selbstfokussierten Lernens, weil meiner Meinung nach Kinder sich eine Fremdsprache nicht selber beibringen können. Ein Fünftklässler braucht meiner Meinung nach ein sprachliches Vorbild.“

Damit komme ich in drei Schritten zum abschließenden Fazit:

Fazit 1: Was ist mit Individualisierung gemeint? Ein pädagogischer Fokus auf das einzelne Kind im Kontext des Gesamtangebots und eine klare Förderorientierung in (fachspezifisch) variablen, gezielten und kommunikativen Settings im Unterricht. Wir müssen also davon ausgehen, dass wir in heterogenen Lerngruppen die Kommunikation unter den Schülern über den fachlichen Gegenstand integrieren müssen und dürfen nicht in einem methodisch engen Verständnis von Individualisierung auf trennende Einzelarbeit setzen. Das gibt die Forschung in der Tat her. Ich habe versucht, dies anhand von Beispielen aus der Mathematikdidaktik und der Englischdidaktik zu klären.

Fazit 2: Das Ziel müsste letztlich heißen, einen professionellen Umgang mit Heterogenität auf allen Ebenen auf Basis der Forschungsbefunde zu finden. Das bedeutet Systemsteuerung, Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte, aber auch die

Rahmenbedingungen, die gesetzt werden und die Ressourcen. Dazu ein Beispiel: In Baden-Württemberg haben in den letzten drei Jahren alle Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen in ihrem Fach, in ihrer Altersstufe die Materialien für Umgang mit Heterogenität selbst entwickelt. Sie haben quasi räumweise Aufgaben in den Regalen stehen und fast jede Schule hat das selber entwickelt. Die Qualität kann dabei natürlich nicht immer optimal und forschungsbasiert sein – wie soll es denn anders sein, wenn man das noch nebenher macht. Eine klare Stärkung in der Umsetzungsphase wäre es, zentral gute Aufgaben und Vorbildarbeiten zu entwickeln, so dass die Lehrkräfte davon entlastet sind.

Fazit 3 aus WissGem – was kennzeichnet eine „gute“ Gemeinschaftsschule?

Und zum Schluss: Wir haben im Schlusskapitel zu unserer Studie nochmal zusammengefasst, was eine gute Gemeinschaftsschule kennzeichnet. Da ist alles eingeflossen, was wir bieten können aus unserem Forschungsprojekt und deswegen sieht das auch ein bisschen komplex aus. Es zieht sich jetzt durch alle Bereiche und wir hoffen, dass Sie das als Reflexion verstehen und einfach mal systematisch durchgehen, z.B.: „In welche Richtung könnte man möglicherweise das eine oder das andere noch verbessern“ – dazu nur ein kurzer Auszug:
 „(...) Eine gute Gemeinschaftsschule verfügt

über langjährige Erfahrung mit Individualisierung. Auch um die Kompetenz der Lehrkräfte zu steigern, wird intern und extern vielfältig kooperiert und die Schulleitung ermuntert zu außerschulischen Fortbildungen. Lehrkräfte kooperieren eng und unterrichtsbezogen und sichern die Balance von individueller Gestaltungsfreiheit und kollektiver Verantwortung, stimmen ihr Handeln im Klassenzimmer ab, beispielsweise hinsichtlich Klassenführung oder individueller Unterstützung. Lehrkräfte wissen um die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur der Unterrichtsqualität und investieren Ressourcen weitestmöglich in die Tiefenstruktur. Sie richten ihren Fokus bei der Korrektur, der Beratung und der Unterstützung im Rahmen individualisierter Phasen auf den fachlichen Lernfortschritt und auf eine hohe aktive Lernzeit. Individualisierung wird als pädagogischer, nicht als methodischer Anspruch im Sinne von einseitiger Einzelarbeit verstanden. Die grundlegende Unterrichtsstruktur variiert intelligent zwischen Inputphasen, kommunikativen und individuellen Settings. (...) Die Schulleitung kümmert sich gezielt um die Unterrichtsqualität, sie strukturiert interne und externe Qualifizierungsmaßnahmen anhand einer langfristigen Planung unter Berücksichtigung der vorhandenen Potentiale und Interessen. Dem verbindlichen Transfer von Fortbildungswissen ins Kollegium und ggf. in den Unterricht hinein wird eine hohe Bedeutung zugemessen.“

Das alles ist forschungsbasiert, datenbasiert und wir könnten jeden Satz sozusagen aufklappen und nochmal genauer deutlich machen, was eigentlich dahintersteht. Das, würde ich mal sagen, ist die große Leistung unseres Begleitforschungsprojektes. Dadurch, dass wir schulalltagsnah begleitet haben, schaffen wir es, die Ebene der Konzeption, auch des Handelns von Lehrkräften, forschungsbasiert zu erreichen.

Literatur

Bohl, T. & Wacker, A. (Hrsg.) (2016). Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster: Waxmann.

Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 54(2), 222–237.

Lütje-Klose, B. (2013): Inklusion – Herausforderung für Schule und Unterricht. In: Pädagogik. Heft 9, 34–37.

Pietsch, M. (2013). Unterrichtsentwicklung: Was guten Unterricht kennzeichnet. Bildung und Wissenschaft (12), 24–27.

Prediger, S. & Schink, A. (2014). Verstehensgrundlagen aufarbeiten im Mathematikunterricht. Fokussierte Förderung statt rein methodischer Individualisierung. Pädagogik (12), 21–25.

Leuders, T. & Prediger, S. (2012). „Differenziert Differenzieren“ – Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen. In R. Lazarides & S. Ittel (Hrsg.), Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht – Implikationen für Theorie und Praxis (S. 35–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A.J., Pant, H.A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. (66), S. 165–191.

Neumann, P., Gorges, J., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2016). Reziproke Effekte von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Grundschulkindern mit Lernbeeinträchtigungen – Erste Befunde des BiLieF Projektes. In: S. Blömeke, M. Caruse, S. Reh & U. Salaschek (Hrsg.), Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 161–170). Leverkusen: Budrich.