

Doris Wittek

Heterogenität als Handlungsproblem

Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden
an Gemeinschaftsschulen

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 35



Verlag Barbara Budrich



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von
Uwe Hericks
Meinert A. Meyer
Matthias Trautmann

Band 35

Doris Wittek

Heterogenität als Handlungsproblem

Entwicklungsaufgaben und
Deutungsmuster von Lehrenden
an Gemeinschaftsschulen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2013

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Arbeit wurde betreut durch Prof. Dr. Johannes Bastian und Prof. Dr. Arno Combe.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0081-3 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0342-5 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Dank

Diese Arbeit ist das Ergebnis eines intensiven Forschungsprozesses, der ohne die Unterstützung einer Vielzahl von Menschen nicht denkbar gewesen wäre. Ihnen möchte ich hier meinen Dank aussprechen.

In erster Linie danke ich den Lehrerinnen und Lehrern der Berliner Gemeinschaftsschulen, die sich durch ihre Bereitschaft zu den Interviews mit mir auf eine systematische Reflexion ihrer Erfahrungen eingelassen haben.

Johannes Bastian und Arno Combe, die beiden Betreuer meiner Arbeit, haben mich stets darin bestärkt, mich und meine Studien weiterzuentwickeln. Bei ihnen konnte ich erfahren, was forschendes Lernen und kritische Wissenschaft heißt.

Uwe Hericks, Dagmar Killus und Angelika Paseka danke ich für ihre fachlichen Denkanstöße sowie für ihre Bereitschaft, mich auf meinem Weg als Wissenschaftlerin in der scientific community zu begleiten.

Julia Hellmer und meine Teampartnerin Phoebe Hinrichs haben mich mit konstruktiver Kritik und geduldigen Diskussionen fortwährend motiviert; sie sind für mich wirklich (kritische) Freundinnen geworden.

Den Mitgliedern unserer Promotionsgruppe sowie Astrid, Fabian und Gregor danke ich für anregende Gespräche und detaillierte Nachfragen. Außerdem danke ich Dennis, der mir die nötige Kraft gegeben hat, mich immer wieder neu auf meine Forschung einzulassen.

Schließlich sei betont, dass es mir die finanzielle und ideelle Unterstützung als Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung ermöglicht hat, diese Untersuchung durchzuführen.

Widmen möchte ich diese Arbeit meinem Vater Reinhard Wittek, der mich mit seinem lebenslangen Lernen inspiriert und mich gelehrt hat, dass Bildung das höchste Gut darstellt.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis..... 15

Tabellenverzeichnis..... 17

Einleitung..... 19

**Teil I: Untersuchungsrahmen und
Forschungsfragen 27**

1 Die ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ ... 29

1.1 Die ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ –
Bildungspolitische Motive, Ziele und Merkmale 29

1.2 Die wissenschaftliche Begleitung der ‚Pilotphase
Gemeinschaftsschule Berlin‘ 35

1.3 Die Gemeinschaftsschule Berlin im Kontext der
Entwicklung zur Zweigliedrigkeit des Schulsystems 38

**2 Gemeinschaftsschule in der Praxis – Die
Umsetzung und Ausgestaltung des
Konzeptes an den beiden untersuchten
Schulen 42**

2.1 Gemeinschaftsschule Am Walde 42

2.2 Gemeinschaftsschule Wiesenufer 46

3 Forschungsfragen der Untersuchung..... 49

Teil II: Theoretische Grundlagen..... 53

**4 Heterogenität von Schülerinnen und
Schülern – eine Begriffsbestimmung..... 55**

5 Umgang mit Heterogenität als Gegenstand schulischer Entwicklungsarbeit – die schulentwicklungstheoretische Ebene 60

- 5.1 Gestaltung von unterrichtszentrierter Schulentwicklung 61
- 5.2 Gestaltung kollegialer Kooperationsstrukturen 65
- 5.3 Zusammenfassung 70

6 Umgang mit Heterogenität als Gestaltungsleistung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse – die didaktische Ebene..... 72

- 6.1 Selbstgesteuertes Lernen als Gestaltungsprinzip individualisierten Unterrichts 74
 - 6.1.1 Das Verhältnis zwischen Heterogenität, Individualisierung und selbstgesteuertem Lernen.....76
 - 6.1.2 Das Verhältnis von Selbststeuerung und Fremdsteuerung.....82
 - 6.1.3 Das Verhältnis zwischen selbstgesteuertem Lernen und kooperativem Lernen86
- 6.2 Die Lernumgebung im individualisierten Unterricht..... 90
 - 6.2.1 Gestaltung einer räumlichen und medialen Lernumgebung91
 - 6.2.2 Gestaltung des Klassenmanagements94
 - 6.2.3 Gestaltung einer individualisierten Aufgabenkultur97
 - 6.2.4 Gestaltung einer individuellen Lernprozessberatung100
- 6.3 Zusammenfassung 104

7 Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer – die professionstheoretische Ebene... 106

- 7.1 Das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben..... 107

7.1.1	Das Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben von HERICKS	109
7.1.2	Das modifizierte Modell beruflicher Entwicklungsaufgaben von HELLRUNG.....	112
7.2	Das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben als heuristisches Instrument zur Rekonstruktion von Deutungsmustern	116
7.2.1	Der Deutungsmusteransatz nach OEVERMANN	118
7.2.2	Das Verhältnis zwischen Entwicklungsaufgaben und Deutungsmustern	121
7.3	Zusammenfassung	127
Teil III: Forschungsansatz und Untersuchungsmethoden		129
8 Forschungsansatz		130
8.1	Forschungskontext Schulbegleitforschung	131
8.2	Gütekriterien qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung ...	133
8.3	Triangulation verschiedener Forschungsverfahren.....	134
8.4	Fallstudien in der Schulentwicklungsforschung	136
9 Untersuchungsmethoden		138
9.1	Sample-Auswahl.....	138
9.2	Erhebungsmethode.....	142
9.3	Auswertungsmethoden.....	143
Teil IV: Ergebnisse der Untersuchung		151

10 Berufliche Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen 152

10.1	Gestaltung von schulischem Lernen als Voraussetzung sozialer Teilhabe	153
10.1.1	Gestaltung von sozialem Lernen und kooperativem Lernen.....	155
10.1.2	Integration ‚schwieriger‘ Schülerinnen und Schüler.....	156
10.2	Gestaltung von Lernstrukturen	157
10.2.1	Gestaltung einer lernförderlichen Lernumgebung (zeitlich, räumlich und medial).....	158
10.2.2	Gestaltung einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre	159
10.2.3	Entwicklung und Bereitstellung differenzierter Aufgaben und Arbeitsmittel	161
10.2.4	Etablierung von Arbeitstechniken und Methoden des selbstgesteuerten Lernens	162
10.2.5	Gestaltung der nicht-individualisierten Phasen.....	163
10.3	Gestaltung der individuellen Lernprozessberatung.....	164
10.3.1	Gestaltung einer gegenstandsbezogenen Unterstützung	166
10.3.2	Ausbalancieren von Selbst- und Fremdsteuerung.....	167
10.3.3	Gestaltung einer differenzierten und motivierenden Bewertung (Diagnose, Dokumentation, Rückmeldung)	169
10.4	Gestaltung von unterrichtsbezogener Kooperation.....	170
10.4.1	Etablierung von Kooperationsstrukturen	172
10.4.2	Aushandlung von Entscheidungen.....	173
10.4.3	Integration von (neuen) Kolleginnen und Kollegen.....	174
10.4.4	Fachbezogene und überfachliche Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen	175
10.5	Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses	176

10.5.1	Beteiligung an systematischer Konzeptentwicklung	177
10.5.2	Umgang mit der Prozessdynamik von Schulentwicklung.....	179
10.6	Zusammenfassung und Einordnung.....	179
11	Deutungsmuster im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen	182
11.1	Fallstudie Frau Meitner.....	183
11.1.1	Berufliche Vorerfahrungen	183
11.1.2	Hauptanforderungen	185
11.1.3	Deutung der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung	191
11.1.4	Deutung der Entwicklungsaufgabe Anerkennung	199
11.1.5	Deutung der Entwicklungsaufgabe Vermittlung.....	204
11.1.6	Deutung der Entwicklungsaufgabe kollegiale Kooperation.....	209
11.1.7	Zusammenfassung	214
11.2	Fallstudie Herr Sadat	216
11.2.1	Berufliche Vorerfahrungen	216
11.2.2	Hauptanforderungen	218
11.2.3	Deutung der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung	221
11.2.4	Deutung der Entwicklungsaufgabe Anerkennung	228
11.2.5	Deutung der Entwicklungsaufgabe Vermittlung.....	235
11.2.6	Deutung der Entwicklungsaufgabe kollegiale Kooperation.....	241
11.2.7	Zusammenfassung	246
11.3	Fallstudie Frau Schulze-Boysen	248
11.3.1	Berufliche Vorerfahrungen	249
11.3.2	Hauptanforderungen	250
11.3.3	Deutung der Entwicklungsaufgabe Rollenfindung	254
11.3.4	Deutung der Entwicklungsaufgabe Anerkennung	261
11.3.5	Deutung der Entwicklungsaufgabe Vermittlung.....	266
11.3.6	Deutung der Entwicklungsaufgabe kollegiale Kooperation.....	270

11.3.7 Zusammenfassung	274
11.4 Kurzvorstellung der weiteren Fälle.....	276
11.4.1 Fallskizze Frau Jacobs	276
11.4.2 Fallskizze Herr Bardeen.....	280
11.4.3 Fallskizze Herr Wolffs.....	283
11.4.4 Fallskizze Frau Schumann	287
11.4.5 Fallskizze Frau Verne	291
11.4.6 Fallskizze Herr Harnack	294
11.5 Fallübergreifende Erkenntnisse zu den Deutungsmustern...	298
11.5.1 Theoretische Bezüge der drei Deutungsmuster.....	299
11.5.2 Definition des Deutungsmusters Rahmung.....	306
11.5.3 Definition des Deutungsmusters Experiment	308
11.5.4 Definition des Deutungsmusters Person	309
12 Verdichtung der empirischen Ergebnisse.....	311
12.1 Berufliche Anforderungen und Entwicklungsaufgaben – eine Systematik der äußeren Anforderungsdimension im Umgang mit heterogenen Lerngruppen	312
12.1.1 Die Gestaltung von schulischem Lernen als Voraussetzung sozialer Teilhabe – Die Basis des längeren gemeinsamen Lernens an Gemeinschaftsschulen.....	313
12.1.2 Die Gestaltung von Lernstrukturen als Zusammenspiel der Entwicklungsaufgaben Anerkennung und Vermittlung.....	314
12.1.3 Die Gestaltung der individuellen Lernprozessberatung als Zusammenspiel der Entwicklungsaufgaben Rollenfindung und Anerkennung.....	316
12.1.4 Die Gestaltung von unterrichtsbezogener Kooperation als Zusammenspiel der Entwicklungsaufgaben kollegiale Kooperation und Vermittlung.....	316

12.1.5	Die Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses als Zusammenspiel der Entwicklungsaufgaben Rollenfindung und kollegiale Kooperation.....	318
12.1.6	Zusammenfassung	318
12.2	Deutungsmuster und berufliche Entwicklungsaufgaben – eine Typologie der inneren Deutungsdimension im Umgang mit heterogenen Lerngruppen	319
12.2.1	Die Handlungsgrammatik des Deutungsmusters Rahmung zur Bearbeitung der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben ...	321
12.2.2	Die Handlungsgrammatik des Deutungsmusters Experiment zur Bearbeitung der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben ...	327
12.2.3	Die Handlungsgrammatik des Deutungsmusters Person zur Bearbeitung der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben	333
12.2.4	Zusammenfassung	338
Teil V: Diskussion der Ergebnisse – theoretische und praktische Implikationen		343
13 Heterogenität als Handlungsproblem an Gemeinschaftsschulen – theoretische und praktische Implikationen für den Diskurs über Schul- und Unterrichtsentwicklung		345
13.1	Fünf Anforderungsbereiche an Gemeinschaftsschulen – Eine Systematik auf schulischer und unterrichtlicher Ebene im Umgang mit heterogenen Lerngruppen	347
13.2	Individualisiertes Lernen und kooperatives Lernen – Ein Komplementärverhältnis.....	351

14	Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster an Gemeinschaftsschulen – theoretische und praktische Implikationen für den Diskurs über Professionalisierung	360
14.1	Weiterentwicklung des Modells der beruflichen Entwicklungsaufgaben durch den Ansatz der Deutungsmuster von OEVERMANN	362
14.2	Deutungsmuster als Handlungsgrammatik zur Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben	365
	Literaturverzeichnis	371

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Stundenplan des ersten 7. Jahrgangs an der Gemeinschaftsschule Am Walde.....	45
<i>Abbildung 2:</i> Verhältnis zwischen Heterogenität, Individualisierung und selbstgesteuertem Lernen	81
<i>Abbildung 3:</i> Anforderungen im Bereich des Klassenmanagements im individualisierten Unterricht.....	96
<i>Abbildung 4:</i> Anforderungen einer individualisierten Aufgabenkultur.....	100
<i>Abbildung 5:</i> Merkmale einer individuellen Lernprozessberatung ..	103
<i>Abbildung 6:</i> Die fünf Anforderungsbereiche individualisierten Unterrichts nach HELLRUNG (2011a).....	114
<i>Abbildung 7:</i> Die Zweidimensionalität des Modells der beruflichen Entwicklungsaufgaben	123
<i>Abbildung 8:</i> Das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben als heuristisches Erkenntnisinstrument zur Rekonstruktion von Deutungsmustern.....	126
<i>Abbildung 9:</i> Qualitätsstufenmodell der Hamburger Schulinspektion	140
<i>Abbildung 10:</i> Die Verschränkung der zwei angewandten Auswertungsverfahren.....	150
<i>Abbildung 11:</i> Die fünf Anforderungsbereiche im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen	153
<i>Abbildung 12:</i> Die fünf Anforderungsbereiche im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen und ihre Zuordnung zu den vier Entwicklungsaufgaben.....	313
<i>Abbildung 13:</i> Die drei Deutungsmuster als Zugang zur Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben.....	320
<i>Abbildung 14:</i> Drei verschiedene Ebenen als Zugang zum Forschungsgegenstand.....	344

Abbildung 15: Die fünf Anforderungsbereiche im Umgang mit
heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen348

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Die fünf Anforderungsbereiche mit den jeweils zugehörigen Tätigkeitsfeldern</i>	180
<i>Tabelle 2: Zuordnung der Fälle zu den drei Deutungsmustern</i>	299
<i>Tabelle 3: Potenziale und Schwierigkeiten des Deutungsmuster Rahmung</i>	327
<i>Tabelle 4: Potenziale und Schwierigkeiten des Deutungsmuster Experiment</i>	333
<i>Tabelle 5: Potenziale und Schwierigkeiten des Deutungsmuster Person</i>	338
<i>Tabelle 6: Potenziale und Schwierigkeiten der drei Deutungsmuster bei der Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben</i>	339

Einleitung

„Durch ein längeres gemeinsames Lernen und die stärkere individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler in den weiterführenden Schulen wollen wir zur Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft beitragen. Hierzu werden Modelle der Gemeinschaftsschule entwickelt und gefördert.“ (SPD LANDESVERBAND BERLIN/LINKS-PARTEI.PDS 2006: 6, Hervorhebung im Original)

Mit diesen Sätzen initiiert die Berliner Landesregierung im Jahr 2006 die, Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘. Bundesweit erstmalig wird damit in einem Stadtstaat die Schulform Gemeinschaftsschule eingeführt. Verbunden mit der Durchführung dieses Schulversuchs ist die Einrichtung einer wissenschaftliche Begleitung; mit deren Durchführung wird PROF. DR. BASTIAN als Leiter der Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft an der Universität Hamburg gemeinsam mit der internationalen Unternehmensberatung Rambøll Management Consulting beauftragt. Die hier vorliegende Studie ist Teil dieser wissenschaftlichen Begleitung.

Der Schulversuch findet statt vor dem Hintergrund der Diskussion internationaler Leistungsvergleichsstudien, die etwa seit dem Jahr 2000 viele Selbstverständlichkeiten des deutschen Bildungssystems in Frage stellt. In dieser Diskussion wird unter anderem gefragt, ob die derzeitige Schulstruktur den gesellschaftlichen Anforderungen im Hinblick auf Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe gerecht wird. *Eine* Konsequenz sowohl des erziehungswissenschaftlichen als auch des bildungspolitischen Diskurses ist, das mehrgliedrige Schulsystem zur Disposition zu stellen und neue Formen des Lernens in ‚einer Schule für alle‘ zu erproben. Die Bildungsforschung stützt diese Forderung vor allem mit der Erkenntnis, dass die frühe Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge zur sozialen Segregation von Schülerinnen und Schülern beiträgt (vgl. BAUMERT/ARTELT 2003: 190). Ein weiteres Problem bei der Analyse des deutschen Schulsystems ist die – im internationalen Vergleich – überdurchschnittlich hohe Korrelation von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (vgl. VALTIN 2008; WATERMANN/BAUMERT 2006).

Der damit einhergehende Diskurs über den Umgang mit Heterogenität thematisiert den Anspruch, die Unterschiede in den kognitiven Voraussetzungen sowie der sozialen und ethnischen Herkunft weniger als Belastung, sondern vielmehr als Bereicherung zu erkennen und Schule dementsprechend zu gestalten – sowohl institutionell als auch in den Lehr-Lern-Arrangements.

An dieser Stelle setzt der Berliner Schulversuch mit der (neuen) Schulform Gemeinschaftsschule an: Den beteiligten Schulen werden innerhalb eines veränderten institutionellen Rahmens Möglichkeiten eröffnet, veränderte Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln und zu erproben, die einen

veränderten – und das bedeutet hier einen nicht selektierenden – Umgang mit Heterogenität ermöglichen. Im Rahmen dieses Schulversuchs haben die Schulen somit eine große Gestaltungsfreiheit zur Entwicklung von Unterrichtssettings, die ein längeres gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen ermöglichen.

Damit werden die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer Akteure in einem Entwicklungsprojekt, das umfangreiche Anforderungen an eine Veränderung der Lehrarbeit beinhaltet. Die Heterogenität der Lerngruppen erweist sich dabei einerseits als Problemfeld und andererseits als Gestaltungsdimension ihrer pädagogischen Tätigkeit.

Die Frage, wie es den Lehrerinnen und Lehrern an den Gemeinschaftsschulen gelingt, die – zum Teil tiefgreifenden – Veränderungen ihrer beruflichen Tätigkeit zu bewältigen, ist damit sowohl aus erziehungswissenschaftlicher wie aus bildungspolitischer Perspektive zentral, zumal davon entscheidend das Gelingen des gesamten Schulversuchs abhängt. Zu untersuchen wäre demnach, vor welche beruflichen Herausforderungen sich die Lehrerinnen und Lehrer in diesem Schulversuch gestellt sehen und welche Erfahrungen sie bei der Bearbeitung dieser Herausforderungen machen. So kann ein differenziertes Bild davon entstehen, welche konzeptionellen und didaktischen Arrangements die Lehrkräfte nutzen, um die neu auftretenden Anforderungen im Umgang mit Heterogenität so zu bearbeiten, dass die Ziele der Gemeinschaftsschule erreicht werden.

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie ist dementsprechend darauf gerichtet, die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an den Berliner Gemeinschaftsschulen im Umgang mit der Heterogenität ihrer Lerngruppen zu untersuchen. Dabei konzentriert sich die Studie auf die erste Phase des Pilotprojekts und analysiert folglich vor allem deren Erfahrungen in der Phase der Entwicklung und Implementierung des Schulversuchs.

Theoretischer Rahmen der Arbeit

Zur Analyse der Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität werden drei thematisch relevante erziehungswissenschaftliche Diskurse als theoretische Bezugsrahmen herangezogen: Aspekte der Schulentwicklungstheorie, der Lerntheorie und Unterrichtsforschung sowie der Professionstheorie – hier in Gestalt der Bildungsgangtheorie.

1. Innerhalb des Bezugsrahmens der *Schulentwicklungstheorie* soll die Frage diskutiert werden, wie Lehrerinnen und Lehrer den Umgang mit Heterogenität als Gegenstand schulischer Entwicklungsarbeit bewältigen. Interessant für die Bearbeitung dieser Fragestellung sind theoretische und empirische Befunde dazu, wie Entwicklungsprozesse von Schulen systematisch einzuordnen sind bzw. welche Merkmale von Schul- und Unterrichtsentwicklung in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität rele-

vant sind. Für die Beschreibung der ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ kann dabei auf das Konzept der unterrichtszentrierten Schulentwicklung zurückgegriffen werden (vgl. BASTIAN 2007: 203f.). Zudem ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen die Entwicklungsarbeit nicht individuell gestalten, sondern dazu Formen der kooperativen Entwicklungsarbeit entwickeln. Die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität als Gegenstand schulischer Entwicklungsarbeit impliziert damit die Frage nach der Gestaltung kollegialer Kooperationsstrukturen.

2. Innerhalb des Bezugsrahmens der *Lerntheorie und Unterrichtsforschung* soll die Frage diskutiert werden, welche Gestaltungsleistungen der Lehrenden den Umgang mit Heterogenität im Kontext von Lehr- und Lernprozessen befördern. Zu berücksichtigen ist, dass das Konzept der Gemeinschaftsschule in Berlin einen besonderen Schwerpunkt auf ein spezifisches Verhältnis zwischen dem individualisierten Lernen und dem Lernen in der Gemeinschaft legt. Interessant für die Bearbeitung dieser Fragestellung sind deshalb sowohl Konzepte und Befunde, die das selbstgesteuerte Lernen als Gestaltungsprinzip individualisierten Unterrichts diskutieren als auch Konzepte und Befunde, die das kooperative Lernen als didaktisches Konzept für das Lernen in sozialer Interaktion thematisieren.
3. Innerhalb des Bezugsrahmens der *Bildungsgangtheorie* soll die Frage diskutiert werden, welche individuell unterschiedlichen, aber kollektiv verinnerlichten Umgangsformen Lehrerinnen und Lehrer finden, um den Umgang mit Heterogenität auf schulischer und unterrichtlicher Ebene zu bewältigen. Das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben (vgl. HERICKS 2006) kann in diesem Sinne als heuristisches Erkenntnisinstrument genutzt werden, um einerseits eine äußere Anforderungsstruktur der schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsarbeit an Gemeinschaftsschulen und andererseits die individuellen und kollektiven Bewältigungsformen der Lehrkräfte zu rekonstruieren. Darüber hinaus wird auf den Ansatz der Deutungsmuster von OEVERMANN zurückgegriffen, um das Verhältnis von äußerer Anforderungsdimension und innerer Deutungsdimension zu diskutieren (vgl. OEVERMANN 2001a).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Bezugsrahmen lassen sich die Forschungsfragen dieser Arbeit wie folgt präzisieren: Die Arbeit untersucht Erfahrungen von Lehrkräften im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen und rekonstruiert dabei:

- äußere Anforderungen der beruflichen Tätigkeit an einer Gemeinschaftsschule im Hinblick auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen und

- Deutungsmuster der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der in der Praxis auftretenden Handlungsprobleme im Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

Forschungsvorhaben

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen werden an zwei der beteiligten Gemeinschaftsschulen nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung neun Lehrerinnen und Lehrer des ersten Gemeinschaftschuljahrgangs in der Sekundarstufe I ausgewählt und mittels erzählgenerierender, leitfadenbasierter Interviews zu zwei Zeitpunkten im Abstand von einem Jahr befragt.

Alle befragten Lehrerinnen und Lehrer sind intensiv an der Entwicklungsarbeit an ihrer jeweiligen Schule beteiligt. Sie sind Klassenlehrer bzw. Klassenlehrerinnen und insofern viele Stunden im Pilotjahrgang tätig sowie an der Konzeptentwicklung ihrer jeweiligen Schulen beteiligt; eine Lehrerin ist zudem als Teil der Schulleitung für die Durchführung des Pilotjahrgangs auf der einzelschulischen Ebene verantwortlich.

Parallel zu den Lehrkräften werden ausgewählte Schülerinnen und Schüler aus den betreffenden Lerngruppen befragt. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist Grundlage einer Dissertation, die gemeinsam mit der vorliegenden Studie geplant und durchgeführt wurde (vgl. HINNRICHS in Vorbereitung). Ziel ist also über die hier vorliegende Arbeit hinaus, die Implementierung der Gemeinschaftsschule auch aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu rekonstruieren. Die dafür notwendige enge Zusammenarbeit spiegelt sich beispielsweise darin, dass das Untersuchungsdesign in intensiver Absprache miteinander entwickelt und in Folge dessen auch einzelne Kapitel in Teil I dieser Untersuchung gemeinsam verfasst wurden; dies wird später ausführlicher dargestellt.

Das dieser Untersuchung zugrunde liegende Forschungsverständnis folgt dem Konzept der Schulbegleitforschung (vgl. BASTIAN/COMBE 2001: 184ff.; BASTIAN/COMBE/HELLMER 2002; COMBE 2002). Dies bedeutet, dass ein systematisch geplanter Austausch zwischen dem Bezugssystem Schule und dem Bezugssystem Wissenschaft stattfindet, der für beide Seiten gewinnbringend sein soll. So bietet die Rekonstruktion und Evaluation des Entwicklungsprozesses den Schulen die Möglichkeit, sich systematisch ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu werden und diese Erkenntnisse in weitere Entwicklungsschritte zu übertragen. Gleichzeitig werden die Erkenntnisse im Forschungsprozess systematisch aufbereitet, um wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse über den Umgang mit Heterogenität in einem integrierten System zu gewinnen.

Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfragen theoretisch und auch empirisch zu bearbeiten, ist die Arbeit in fünf Teile gegliedert: In *Teil I* werden der Untersuchungsrahmen vorgestellt und die Forschungsfragen entwickelt. Dafür wird in Kapitel 1 der Untersuchungsrahmen – die ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ und deren wissenschaftliche Begleitung – beschrieben (Kapitel 1.1 und 1.2). Diese beiden Unterkapitel sind aus den oben genannten Gründen gemeinsam mit PHOEBE HINNRICHS, der Autorin der parallel angelegten Dissertation, verfasst. Daran anschließend wird die Schulform der Berliner Gemeinschaftsschule in die aktuelle Entwicklung der Schulstruktur zu einem zweigliedrigen Schulsystem eingeordnet (Kapitel 1.3). In Kapitel 2 wird die Umsetzung und Ausgestaltung des Konzeptes der Gemeinschaftsschule an den beiden untersuchten Schulen vorgestellt. Auch dieses Kapitel ist gemeinsam mit PHOEBE HINNRICHS verfasst. In Kapitel 3 werden bezogen auf die Diskussion um einen angemessenen Umgang mit Heterogenität und die damit verbundenen theoretischen Implikationen die Forschungsfragen der Arbeit entwickelt.

In *Teil II* werden die theoretischen Grundlagen entfaltet und begründet. Dafür wird zunächst in Kapitel 4 der Begriff der Heterogenität als ein Schlüsselbegriff dieser Arbeit bestimmt. Ausgehend davon wird die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität mit Bezug auf die drei oben bereits genannten theoretischen Bezugsrahmen weiter ausdifferenziert: In Kapitel 5 wird auf *schulentwicklungstheoretischer Ebene* das Konzept der unterrichtszentrierten Schulentwicklung und die Gestaltung von kollegialen Kooperationsstrukturen für den Umgang mit Heterogenität als Gegenstand schulischer Entwicklungsarbeit diskutiert. In Kapitel 6 wird auf *didaktischer Ebene* das Konzept des selbstgesteuerten Lernens als Gestaltungsprinzip individualisierten Unterrichts und das Modell einer Lernumgebung im individualisierten Unterricht nach BRÄU (2007) genutzt, um die Veränderung des Unterrichtssettings an den Gemeinschaftsschulen in den aktuellen Forschungsstand einzubetten. In Kapitel 7 wird schließlich auf *professionstheoretischer Ebene* das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben (vgl. HERICKS 2006) durch den Ansatz der Deutungsmuster von OEVERMANN (2001a, 2001b) erweitert, so dass dieses Modell für die Rekonstruktion der äußeren Anforderungsdimension und der inneren Deutungsdimension der pädagogischen Tätigkeit an der Gemeinschaftsschule genutzt werden kann. Damit sind die theoretischen Grundlagen diskutiert, die erste Hinweise für die Bearbeitung der Forschungsfragen ergeben und gleichzeitig die spezifischen Forschungslücken in den jeweiligen Theorierahmen aufgezeigt.

In *Teil III* werden der Forschungsansatz und die Untersuchungsmethoden der Studie vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses und des Forschungsfeldes begründet. Dazu werden in Kapitel 8 der Forschungsansatz der Schulbegleitforschung, die hier verwendeten Gütekriterien qualitativ-rekon-

struktiver Sozialforschung und die eingesetzte Triangulation verschiedener Forschungsverfahren reflektiert. Außerdem wird der Ansatz der Fallstudien in der Schulentwicklungsforschung diskutiert. Daran anschließend können in Kapitel 9 die Untersuchungsmethoden der Studie begründet werden.

In *Teil IV* stehen die empirischen Ergebnisse der Untersuchung im Zentrum. Der Teil ist zunächst entsprechend der Zweidimensionalität des Modells der beruflichen Entwicklungsaufgaben gegliedert: In Kapitel 10 werden die beruflichen Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen rekonstruiert. Dies entspricht der äußeren Anforderungsdimension. In Kapitel 11 werden anhand von Fallstudien die Deutungsmuster der Lehrkräfte und Lehrer im Umgang mit heterogenen Lerngruppen an Gemeinschaftsschulen rekonstruiert. Dies entspricht der inneren Deutungsdimension. Anschließend werden in Kapitel 12 diese Ergebnisse an das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben zurückgebunden und so eine Systematik der äußeren Anforderungsdimension im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und eine Typologie von Bewältigungsformen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen entwickelt.

In *Teil V* werden die empirischen Ergebnisse diskutiert und daraus theoretische und praktische Implikationen für den *Diskurs über Schul- und Unterrichtsentwicklung* sowie für den *Diskurs über Professionalisierung* formuliert. Ausgehend von dieser Analyse wird ersichtlich, was diese Untersuchung zu einer Klärung von offenen Fragen beitragen kann und welche (neuen) Fragen erkennbar sind. Auf diese Weise ist es möglich, die Ergebnisse der Arbeit bezüglich ihres Beitrags zur Weiterentwicklung der genannten erziehungswissenschaftlichen Diskurse zu interpretieren. Zunächst werden in Kapitel 13 auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung die theoretischen und praktischen Implikationen bezüglich der äußeren Anforderungsdimension dargestellt. Zum einen lassen sich die Ergebnisse als Systematik auf einzelschulischer und unterrichtlicher Ebene im Umgang mit heterogenen Lerngruppen interpretieren (Kapitel 13.1). Zum anderen weisen die Ergebnisse auf ein spezifisches Verhältnis zwischen dem individualisierten Lernen und dem kooperativen Lernen an den Gemeinschaftsschulen hin, das sich als ein Komplementärverhältnis definieren lässt (Kapitel 13.2). Anschließend werden in Kapitel 14 auf der Akteursebene die theoretischen und praktischen Implikationen bezüglich der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ersichtlich gemacht. Zum einen erfährt das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben durch den Ansatz der Deutungsmuster von OEVERMANN eine theoretische Weiterentwicklung, da neben der äußeren Anforderungsdimension nun auch die innere Deutungsdimension der Entwicklungsaufgaben systematisch erfasst ist (Kapitel 14.1). Zum anderen geben die Deutungsmuster als Handlungsgrammatik zur Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben darüber Aufschluss, wie die Lehrkräfte

das pädagogische Setting der Schule wahrnehmen und wie sie die beruflichen Anforderungen bewältigen (Kapitel 14.2).

Insgesamt versteht sich die vorliegende Arbeit als ein Versuch, die Potenziale einer veränderten Schulstruktur, die auf ein längeres gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler zielt, unter dem Aspekt der Heterogenität als Handlungsproblem zu untersuchen. Die Rekonstruktion der komplexen Prozesse und Bedingungen der Lehrarbeit an Gemeinschaftsschulen zeigt systematisch, wie die Lehrerinnen und Lehrer ihre Entwicklungsaufgaben bearbeiten und wie die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben zur Progression von pädagogischer Professionalität beitragen kann.

Teil I: Untersuchungsrahmen und Forschungsfragen

Der folgende Teil I umfasst den Untersuchungsrahmen und die Forschungsfragen der Studie. Im Zentrum steht dabei die ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ und deren wissenschaftliche Begleitung, innerhalb derer diese Untersuchung entstanden ist. Das Grundanliegen dieses Reformvorhabens lässt sich einführend mit den Worten des damaligen Berliner Bildungssenators ZÖLLNER zusammenfassen, die er im Tagesspiegel formuliert hat:

„Kernziel meiner Bildungspolitik ist es, Chancengleichheit und Gerechtigkeit zu erhöhen, indem wir die Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom sozialen Hintergrund der Kinder verringern und zugleich die Stärken aller Kinder und Jugendlichen bestmöglich fördern. Entscheidend für den Erfolg einer veränderten Schulstruktur ist nicht die Struktur an sich, sondern ob es uns gelingt, den Paradigmenwechsel in den Schulen hin zu einer optimalen Förderung jedes einzelnen Kindes zu verwirklichen.“ (Der Tagesspiegel vom 26.08.2007)

Dieses Zitat verdeutlicht den umfassenden bildungspolitischen Anspruch, der mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Berlin verbunden ist. Gleichzeitig weist ZÖLLNER darauf hin, dass von Seiten der Bildungsadministration zwar die konzeptionellen Rahmenbedingungen im Sinne seines Kernziels geschaffen werden, die Verantwortung aber in den Schulen liegt, die konzeptionellen Rahmenbedingungen produktiv auszugestalten. Damit richtet sich der Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer als zentrale Akteure eines solchen Innovationsprozesses. Die folgenden Kapitel geben über die Konstellation des Reformvorhabens in Berlin genaueren Aufschluss.

In Kapitel 1 werden zunächst das Berliner Reformvorhaben und dessen wissenschaftliche Begleitung dargestellt (Kapitel 1.1 und 1.2). Daran anschließend geht der Blick über Berlin hinaus, um die Schulform Gemeinschaftsschule in Berlin mit ihren Besonderheiten in die aktuelle Entwicklung der Schulstruktur zu einem zweigliedrigen Schulsystem einordnen zu können (Kapitel 1.3).

In Kapitel 2 wird die praktische Umsetzung des Reformvorhabens an den beiden untersuchten Gemeinschaftsschulen in den Blick genommen. Die Gemeinschaftsschule Am Walde und die Gemeinschaftsschule Wiesenufer stehen dabei exemplarisch für Schulen, die sich ohne lange Reformtradition für einen umfassenden Reformprozess entschieden haben, um längeres gemeinsames Lernen zu erproben (Kapitel 2.1 und 2.2).

In Kapitel 3 werden ausgehend von der Beschreibung des Untersuchungsrahmens die Forschungsfragen der Untersuchung entwickelt.

1 Die ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘

In den folgenden Unterkapiteln wird die ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ vorgestellt. Dazu werden nach einer kurzen Hinführung zum Leitgedanken der Pilotphase erstens die bildungspolitischen Motive für die Umsetzung des Pilotprojekts in Berlin erläutert sowie die Ziele und Merkmale der Pilotphase benannt (Kapitel 1.1). Zweitens wird das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung der ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ dargestellt, in deren Rahmen diese Untersuchung entstanden ist (Kapitel 1.2). Drittens erfolgt die Einbettung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in die aktuelle schulstrukturpolitische Entwicklung in Berlin und in der Bundesrepublik (Kapitel 1.3).

1.1 Die ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ – Bildungspolitische Motive, Ziele und Merkmale¹

Die Schulform Gemeinschaftsschule ist in Berlin von der damaligen Landesregierung zum Schuljahr 2008/2009 eingerichtet worden und wird als Pilotprojekt bis zum Schuljahr 2012/13 erprobt. Darüber hinaus hat sich die neue Landesregierung dazu entschlossen, den Schulversuch nach dem Jahr 2013 weiterzuführen.

Das Pilotprojekt verfolgt als Leitgedanken den schrittweisen Einstieg in die Schulform Gemeinschaftsschule, den SPD und PDS (DIE LINKE) 2006 in ihrem Koalitionsvertrag für den Berliner Senat festgehalten haben:

„Kinder sollen länger gemeinsam lernen. Wir wollen die soziale Auslese in unserem Bildungssystem und die Abhängigkeit des Bildungserfolges vom sozialen Hintergrund der Kinder überwinden. [...] Deshalb beginnen wir mit einer „Pilotphase“ den schrittweisen Einstieg in eine Gemeinschaftsschule, die sich am skandinavischen Prinzip der ungeteilten Schule orientiert. Gemeinschaftsschulen sind Schulen, in denen alle Schüler und Schülerinnen mindestens bis zum Ende der 10. Klasse gemeinsam lernen und möglichst viele von ihnen gemeinsam das Abitur ablegen.“ (SPD LANDESVERBAND BERLIN/LINKSPARTEI.PDS 2006: 6-7)

Alle Berliner Schulen bekamen die Möglichkeit, sich für die Teilnahme an der Pilotphase zu bewerben. Über die Teilnahme am Auswahlverfahren entschied eine Zweidrittelmehrheit der jeweiligen Schulkonferenz. Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulen, die dem Konzept der Gemeinschaftsschule kritisch gegenüberstanden, wurde angeboten, an andere Schulen zu wechseln. Folgende Wege zur Gemeinschaftsschule wurden in Aussicht gestellt:

¹ Dieses Unterkapitel ist gemeinsam verfasst mit Phoebe Hinrichs.

- Grundschulen, deren Klassen gemeinsam in eine weiterführende Schule gehen
- Grundschulen, die schrittweise zu einer Gemeinschaftsschule aufwachsen
- Integrative Bildungszentren aus Grund- und Sekundarstufenschulen, in denen die Weiterführung bis zum Abitur geregelt ist
- Schulen der Sekundarstufe, die eine schulformübergreifende Kooperation eingehen und eine gymnasiale Oberstufe einbeziehen (vgl. ebd.: 7)

Von 64 Bewerbungen hat die Berliner Senatsverwaltung zum Schuljahr 2008/2009 16 Schulen bzw. elf Schulverbünde (Zusammenschlüsse von Grund-, Haupt- und Realschulen) ausgewählt, darunter acht Grundschulen, vier Gesamtschulen, eine Realschule, eine Haupt- und Realschule sowie zwei Schulen in freier Trägerschaft. Bis zum Schuljahr 2011/2012 wuchs diese Zahl auf 20 Gemeinschaftsschulen. Auffällig ist, dass sich kein Berliner Gymnasium um die Teilnahme an der Pilotphase beworben hat.

Die Gründe für die Teilnahme der Schulen sind unterschiedlich: Für einige Schulen war die finanzielle Unterstützung seitens des regionalen Schulentwicklungsprojekts ausschlaggebend, andere wollten durch die Teilnahme ihr Profil im Stadtteil schärfen.

Im Folgenden stehen nun die bildungspolitischen Motive für die Einführung der ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ sowie deren Ziele und Merkmale im Vordergrund.

Bildungspolitische Motive für die Gründung der ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘

Die bildungspolitischen Motive der rot-roten Regierung, die Gründung der ‚Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ im Koalitionsvertrag im Jahr 2006 festzuschreiben und die Schulform ab dem Jahr 2008 umzusetzen, sind vielschichtig. Zwei grundlegende Aspekte lassen sich aus den Veröffentlichungen hervorheben: die bundesweite Diskussion um eine veränderte Schulstruktur im Anschluss an die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse und die prekäre Situation der Hauptschulen (vgl. ARNZ 2007; ARNZ/MAIKOWSKI 2008; PREUSS-LAUSITZ 2008; SACK 2008).

Im Jahr 2006 zeigt sich das bildungspolitische Klima in Deutschland offener als je zuvor gegenüber einer Schulstrukturdiskussion. Dieses liegt im Wesentlichen an der breit geführten Debatte über die PISA-Ergebnisse seit deren erster Veröffentlichung im Dezember 2001. Der daran anschließende sogenannte ‚PISA-Schock‘ bewirkt eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit auf die erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion, die sich durch die weiteren Ergebnisse im Jahr 2002 und insbesondere im Jahr 2003 intensiviert.