

Die Gemeinschaftsschule  
in Baden-Württemberg

Ergebnisse  
der wissenschaftlichen  
Begleitforschung

Nina Caroline Grausam

# Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“

Eine empirische Studie am Beispiel einer  
neu eingeführten integrierten Schulform



WAXMANN

# Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

## Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

herausgegeben von

Albrecht Wacker, Thorsten Bohl, Stefan Immerfall,  
Dagmar Kasüschke, Uwe Maier, Bernd Reinhoffer, Carsten Rohlf  
und Gudrun Schönknecht

Band 1

Nina Caroline Grausam

# Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“

Eine empirische Studie am Beispiel einer  
neu eingeführten integrierten Schulform



Waxmann 2018  
Münster · New York

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Print-ISBN 978-3-8309-3718-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8718-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf  
Satz: satz&sonders GmbH, Münster  
Druck: CPI Books GmbH, Leck  
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Dank .....	9
Zusammenfassung .....	10
1 Einleitung .....	13
2 Die Idee der Gemeinschaftsschule – eine neue Schulform entsteht .....	22
2.1 Begriffsbestimmung und Konzeption der Gemeinschaftsschulen .....	23
2.2 Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg .....	29
2.3 Heterogenität der Lernenden als besondere Herausforderung an Gemeinschaftsschulen .....	40
2.4 Individualisierter Unterricht als Lernkonzept für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen .....	44
2.4.1 Heterogenität als Begründung für den Einsatz individualisierter Lernkonzepte .....	44
2.4.2 Konzeptionen individualisierten Lernens .....	47
2.4.3 Forschungslage zur Wirksamkeit individualisierten Unterrichts .....	51
2.4.4 Realisierung der Unterrichtskonzeptionen individualisierten Lernens an Gemeinschaftsschulen .....	58
2.5 Notwendige Kompetenzen von Lehrkräften für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen .....	59
2.5.1 Anforderungen an die Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen .....	60
2.5.2 Kompetenz zur Gestaltung eines heterogenitätstoleranten Lernklimas .....	62
2.5.3 Kompetenz zur Gestaltung von Lernstrukturen .....	64
2.5.4 Kompetenz zur Gestaltung der individuellen Lernprozessberatung .....	71
2.5.5 Kompetenz zur Gestaltung von Kooperationsprozessen .....	74
2.5.6 Kompetenz zur Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses .....	79
2.6 Fazit .....	81

3	Diagnosekompetenz von Lehrpersonen im Kontext heterogener Lerngruppen .....	83
3.1	Pädagogische Diagnostik .....	84
3.2	Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften .....	88
3.2.1	Diagnostische Kompetenz als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz .....	89
3.2.2	Diagnoseaufgaben: Urteilsgenauigkeit versus diagnostische Expertise .....	93
3.2.3	Diagnosemethoden: Formelle versus informelle Diagnosen .....	96
3.2.4	Fehlerquellen in der Diagnostik .....	99
3.2.5	Empirische Befunde zur Urteilsgenauigkeit .....	103
3.2.6	Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen an integrierten Schulformen .....	110
3.3	Formative Leistungsdiagnostik .....	114
3.3.1	Konzepte und Methoden formativer Leistungsdiagnostik .....	115
3.3.2	Erhebungsformate .....	123
3.3.3	Bewertungsformate .....	125
3.3.4	Rückmeldeformate .....	129
3.3.5	Empirische Befunde zur Effektivität formativer Leistungsdiagnostik .....	134
3.4	Fazit .....	136
4	Diagnose und Förderung von Schreibkompetenz .....	137
4.1	Schreibkompetenz: Vom Produktionsprozess zum Textprodukt .....	138
4.1.1	Das Schreibprodukt Text .....	139
4.1.2	Der Schreibprozess .....	146
4.1.3	Die Entwicklung der Schreibkompetenz .....	150
4.2	Schreibkompetenzen im Deutschunterricht gestern und heute .....	159
4.2.1	Schreiben im Deutschunterricht .....	160
4.2.2	„Texte schreiben“ in den Bildungsstandards .....	161
4.2.3	Schreibdidaktische Konzeptionen .....	164
4.3	Diagnose von Schreibkompetenz .....	175
4.3.1	Problematisches Korrektur- und Bewertungshandeln .....	175
4.3.2	Schreibleistungen messen, bewerten und beurteilen .....	179
4.3.3	Diagnosen durch den Einsatz von Kriterienrastern .....	188
4.3.4	Formatives Feedback zur Lernförderung im Bereich Schreiben .....	195
4.4	Effektive Förderung von Schreibkompetenz .....	205
4.4.1	Effektivität von Schreibfördermaßnahmen .....	206

4.4.2	Schreibstrategien und ihr Einsatz	213
4.5	Fazit	222
5	Fragestellungen	224
5.1	Auswirkungen der Implementierung der neuen Schulform auf die Diagnose- und Förderpraxis	226
5.2	Diagnostische Aufgabenstellungen	227
5.3	Auswertung der Diagnoseaufgaben	228
5.4	Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen	229
5.5	Interpretation der Diagnoseergebnisse: Bezugsnormorientierung	230
5.6	Rückmeldungen	230
6	Forschungsdesign	233
6.1	Rahmen und Ablauf	233
6.2	Stichprobe	234
6.2.1	Stichprobenauswahl	234
6.2.2	Zugangsprobleme	235
6.2.3	Beschreibung der Stichprobe	236
6.3	Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung	237
6.3.1	Qualitative Datenerhebung: Leitfadengestützte Experteninterviews	238
	Der Kurzfragebogen: Demografische Angaben zur Lehrperson, zur Klasse und zur Schule	241
6.3.2	Auswertungsmethode: Strukturierende Inhaltsanalyse	249
6.3.3	Erstellung eines Textkorpus	262
6.3.4	Entwicklung von Kriterienrastern zur Textdiagnose	263
6.3.5	Quantitative und qualitative Auswertungsmethoden: Korpusanalyse	270
7	Ergebnisse und Diskussion	274
7.1	Auswirkungen der Implementierung einer neuen integrierten Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung	274
7.1.1	Veränderungen der Diagnosepraxis allgemein	275
7.1.2	Diagnose orthographischer Kompetenzen	278
7.1.3	Diagnose textproduktiver Kompetenzen	280
7.1.4	Veränderungen der Förderpraxis	281
7.1.5	Einflüsse auf die Diagnose- und Förderpraxis: Neue Anforderungen an die Lehrpersonen	285

7.1.6	Diskussion der Befunde zu Auswirkungen der Implementierung einer neuen integrierten Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung	290
7.2	Formen diagnostischer Aufgabenstellungen	293
7.2.1	Differenzierung der Aufgabenstellung	293
7.2.2	Qualität der Aufgabenstellung	304
7.2.3	Diskussion der Ergebnisse zur Verwendung diagnostischer Aufgabenstellungen	313
7.3	Auswertungspraktiken von Schülertexten	317
7.3.1	Verwendung von Kriterienkatalogen	317
7.3.2	Auswertungshandlungen am Schülertext	325
7.3.3	Diskussion der Ergebnisse zum Auswertungshandeln	335
7.4	Urteilsgenauigkeit	339
7.4.1	Deskriptive Statistik der Lehrpersonen- und Raterbewertungen	339
7.4.2	Komponenten der Urteilsgenauigkeit	340
7.4.3	Diskussion der Ergebnisse zur Urteilsgenauigkeit	348
7.5	Interpretation der Urteile	351
7.5.1	Bezugsnormen	351
7.5.2	Formen differenzierter Leistungsbeurteilung	353
7.5.3	Diskussion der Ergebnisse zur Bezugsnorm und Form der Leistungsbeurteilung	357
7.6	Rückmeldungen	359
7.6.1	Prototypische Strukturen in Verbalkommentaren	360
7.6.2	Inhaltlich qualitative Analyse der Verbalkommentare	363
7.6.3	Förderhinweise in schriftlichen Rückmeldungen	378
7.6.4	Diskussion der Ergebnisse zu den Rückmeldungen	383
8	Schlussbetrachtung	391
8.1	Fazit	391
8.2	Limitation der Studie	399
8.3	Forschungsausblick	403
8.4	Implikationen für die Praxis	406
9	Literatur	411
10	Abbildungsverzeichnis	464
11	Tabellenverzeichnis	465

# Dank

Es ist mir an dieser Stelle ein ganz besonderes Anliegen, jenen Menschen zu danken, die durch ihre Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt dabei Herrn Prof. Dr. Uwe Maier, der das Forschungsprojekt und meine Dissertation von Beginn an mit wertvollen Hinweisen und Ratschlägen engagiert unterstützt hat und mich mit großer Geduld und Zuversicht in meine Arbeit begleitet hat.

Dass sich Herr Prof. Dr. Martin Fix bereit erklärt hat, die Arbeit als Zweitgutachter zu betreuen, war für mich von großer persönlicher Bedeutung, hat doch gerade er mit vielen Forschungsarbeiten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schreibdidaktik geleistet.

Beide Betreuer haben in zahlreichen Gesprächen immer wieder durch konstruktive Kritik sowie durch fundierte Rückmeldungen zu fachlichen und empirischen Fragen dazu beigetragen, dass die Forschungsarbeit in der jetzigen Form vorgelegt werden kann. Herzlichen Dank dafür.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinen beiden Kolleginnen aus dem Teilprojekt 4 des Projekts ‚WissGem‘, Dr. Sibylle Jäger und Dr. Kerstin Metz, mit denen die Zusammenarbeit stets eine Freude war und die mich durch ihre unermüdliche Unterstützung sowie durch geduldige Diskussionen immer wieder aufs Neue motiviert haben.

Ein weiterer Dank gilt den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Lehrpersonen aller teilnehmenden Gemeinschaftsschulen für die Kooperationsbereitschaft, für die Zeit, die sie in das Forschungsprojekt investiert haben sowie für ihr Vertrauen, mir ihre Arbeit und ihre Daten zur Verfügung zu stellen.

Zuletzt, aber dafür mit besonderer persönlicher Bedeutung, danke ich meiner Familie – meinen Eltern und meinem Mann für die vielen Ermutigungen und für den Zuspruch sowie meinen beiden Kindern Lilly Pauline und Mika Frederick für ihre unendliche Geduld und ihr Verständnis dafür, mich die letzten Jahre zumeist am Schreibtisch vorzufinden.

Kirchheim, im November 2017

Nina Grausam

## Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation gibt einen Einblick in die Methoden der Diagnose und Förderung im Bereich ‚Texte schreiben‘, welche die Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg als neu eingeführter integrierter Schulform heute nutzen. Ziel der Arbeit ist es, die diagnostische Expertise der Lehrkräfte im Bereich der Schreibdidaktik als Voraussetzung individueller Förderung zu untersuchen. Zur Analyse werden drei theoretische Diskurse als Bezugsrahmen herangezogen: (I) der Kontext der Gemeinschaftsschule als integrierte Schulform, die von den Lehrpersonen eine hohe diagnostische Expertise zur Realisierung individualisierter Unterrichtskonzepte fordert, (II) Aspekte formativer Leistungsdiagnostik, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen individuell zu optimieren und individuelle Lernziele erreichen zu können sowie (III) der Gegenstandsbereich der Textproduktion, der für die schulische Lernentwicklung und den außerunterrichtlichen Kontext eine hohe Bedeutung trägt.

Zur Untersuchung der zentralen Fragestellung, welche diagnostischen Kompetenzen sich im Bereich der Schreibdidaktik bei Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen zeigen, werden sechs Teilfragen in Anlehnung an den Diagnoseprozess nach Maier (2015) und Black & Wiliam (2009) untersucht. (1) Zunächst werden die Auswirkungen der Einführung der neuen Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung durch die Lehrpersonen in den Vordergrund gestellt. (2) Anschließend wird analysiert, welche diagnostischen Aufgabenstellungen im Lernbereich „Texte schreiben“ verwendet werden. (3) Bei der darauf folgenden Auswertung der Schülertexte werden zwei Aspekte untersucht: zum einen die verwendeten Kriterienkataloge hinsichtlich ihrer Form und der enthaltenen Kriterien, zum anderen das Auswertungshandeln der Lehrpersonen. (4) Der Exaktheit der Diagnose geht auch die Frage zur Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen nach. (5) Die Interpretation der diagnostischen Ergebnisse steht im Fokus der Frage zur Bezugsnormorientierung der Bewertung von Lehrpersonen. (6) Die letzte Fragestellung bezieht sich auf das Feedback innerhalb der formativen Leistungsdiagnostik.

Die Forschungsfragen werden in einem multi-methodischen Design bearbeitet: die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen in einer querschnittlich angelegten quantitativen Studie; die Aspekte der diagnostischen Expertise der Lehrkräfte über eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von bewerteten Schülertexten. Die Auswirkungen der Implementierung der neuen Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung im Lernbereich ‚Texte schreiben‘ wurden in qualitativen Experteninterviews mit 34 Lehrpersonen erhoben, die

mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet wurden.

Wesentliche Erkenntnis dieser Dissertation ist, dass mit der Einführung der neuen Schulform die individualdiagnostischen Tätigkeiten vor allem anhand informeller und traditioneller Verfahren ansteigen. Im Lernbereich Schreiben gilt dies vor allem für die nichtstandardisierte Diagnose sprachlicher Kompetenzen sowie für die Diagnose im Unterricht behandelter Teilkompetenzen. Die Lehrpersonen bestätigen, „den einzelnen Schüler seit der Einführung der neuen Schulform besser im Blick zu haben und dabei exakter zu wissen, wo er steht“. Die Analyse der diagnostischen Aufgabenstellungen, des Auswertungshandelns, der Bezugsnormorientierung sowie der Rückmeldepraxis weist jedoch auf, dass Elemente formativer Leistungsdiagnostik kaum im Unterrichtsalltag der Gemeinschaftsschulen verankert sind und Lehrpersonen Schreibleistungen eher summativ erheben, interpretieren und bewerten. Zudem liegt die Differenzierung der Schreibaufgaben im Gegensatz zu Aufgaben anderer Lernbereiche des Deutschunterrichts unter dem erwarteten Ausmaß. Bei der Auswertung der Schülertexte gehen Lehrpersonen äußerst unterschiedlich vor, jedoch meist sehr differenziert, vielfältig und aufwändig. Sie fokussieren vor allem Oberflächenmerkmale und ziehen Kriterien heran, die einfach zu erfassen, aber nicht immer relevant für die Textqualität sind. Fehlermarkierungen werden sehr umfassend, aber nur wenig gebündelt realisiert, so dass eine passgenaue Anschlussförderung kaum stattfinden kann. Die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen liegt bezüglich der Rangkomponente erwartungsgemäß im mittleren Bereich, wobei eine große Variationsbreite zwischen den Lehrkräften besteht. Besonders interessant ist der Befund, dass die Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu externen Ratern überschätzen. In Bezug auf die Niveauebene über- respektive unterschätzen die Lehrpersonen die Schülerleistungen allerdings ebenfalls erwartungsgemäß, wobei etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen zu einer strengeren Bewertung neigen, also zu einer leichten Niveauunterschätzung. Generell zeigt die vorliegende Studie, dass Lehrpersonen an der integrierten Schulform eher Schwierigkeit haben, das klassenunabhängige Niveau einzuschätzen, was in Bezug auf eine passgenaue Anschlussförderung ein unbefriedigendes Faktum darstellt. Aus der Analyse aller Rückmeldungen wird deutlich, dass an den untersuchten Gemeinschaftsschulen eine differenzierte Rückmeldekultur besteht. Dabei erfolgt das Feedback, das zumeist auf der Ebene der Aufgabenlösung gegeben wird und eindeutig prototypische Strukturen aufweist, meistens am Ende des Schreibprozesses und hat damit ebenfalls eher summative als formative Funktion. Konkrete Lernangebote und Verbesserungsvorschläge können somit, sofern sie überhaupt getätigt werden, nur eingeschränkt zu einer Kompetenzerweiterung beitragen. Die Chance, durch eine konsequente formative Leistungsdiagnostik den Unterricht adaptiv zu ge-

stalten, in welchem die heterogene Schülerschaft einer integrierten Schulform individuell und differenziert gefördert werden kann, wird damit nur von wenigen Lehrpersonen wahrgenommen.

# 1 Einleitung

„Deßhalb ist es durchaus eine der ersten Forderungen an den denkenden und wach-samen Lehrer, in dieser, wie in anderer Beziehung die Kunst des Individualisirens zu üben, und daher auch auf Geschlecht, Temperament, geistige Begabtheit, Alter und Bildungsstufe der Schüler verständige Rücksicht zu nehmen. [...] Und so ist vor allen Dingen Beobachtung, Aufmerksamkeit und psychologischer Blick und Tact er-forderlich, um die Gemüther individuell richtig zu erfassen, zu beurtheilen, und, was die Hauptsache ist, ihrer Individualität gemäß, überhaupt richtig und erfolgreich zu erziehen.“ (Schnell 1850: 84)

Carl Ferdinand Schnell proklamiert vor über 150 Jahren in seinem Werk „Die Schuldisciplin“, was im Zuge der Diskussion um Heterogenität, Individualisie-rung, Differenzierung und der Einführung integrierter Schulformen aktueller denn je erscheint. Schon hier formuliert er die „Beobachtung, die Aufmerksam-keit und den psychologischen Blick“ als zentrale Voraussetzung für „eine er-folgreiche Erziehung“. Über ein Centennium später steht die Schulentwicklung vor exakt diesem Problem: Die individuelle Förderung einer heterogenen Schü-lerschaft ist nur dann erfolgreich möglich, wenn Lehrpersonen über entspre-chende diagnostische Fähigkeiten verfügen, um ihren Unterricht auf die indivi-duellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten sowie allen Lernenden ein Lernangebot mit ausreichenden Wahl- und Anschlussmög-lichkeiten zu bieten (vgl. Helmke 2012: 257; vgl. Schrader 2006: 105).

Der Konnex zwischen Diagnose und Unterricht gilt als maßgeblich für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in einem kompetenzorientierten Un-terricht, der die Kompetenzerweiterung der Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat (vgl. Wildemann 2010: 178; vgl. Schrader 2006: 105). Nur wenn der indivi-duelle Lernstand des Einzelnen erfasst und entsprechende Lernarrangements daraus abgeleitet und umgesetzt werden, können die Kompetenzen der Schüle-rinnen und Schüler erweitert werden. Für das zentrale Prinzip der individuellen Förderung, der Passung zwischen immanenten Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsgestaltung respektive angebotener Lernaufgaben ist damit die Dia-gnosekompetenz der Lehrpersonen entscheidend. Gerade im Kontext der Im-plementierung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg als integrierter Schulform, die stärkenorientiert individuelles und kooperatives Lernen in ei-ner heterogenen Schülerschaft fokussiert, rückt die diagnostische Expertise der Lehrpersonen in den Vordergrund.

Da bislang eine verbindliche pädagogisch-diagnostische Grundausbildung, vor allem bezogen auf konkrete fachliche Domänen, in der Lehrerbildung fehlt und

dieser Bereich in der deutschen universitären Lehrerbildung nur eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Helmke 2012: 124), ist fraglich, ob die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen für das Ziel der Adaptivität ausreichen. Da im Abschlussbericht der „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ die Aufgabenfelder einer Lehrperson jedoch mit „Unterrichten“, „Erziehen“, „Diagnostizieren“, „Beurteilen“, „Evaluieren“ und „berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln“ definiert sind (vgl. KMK 2004b), bedarf es dringend der Klärung, inwieweit die geforderten Kompetenzen in der Praxis ausgeprägt sind.

Lehrkräfte erwerben große Teile ihrer diagnostischen Kompetenz weniger in den ersten Phasen der Lehrerbildung als vielmehr im Rahmen ihrer Berufstätigkeit. Über die täglichen diagnostischen Tätigkeiten entwickeln Lehrpersonen Routinen und verfestigen sie als subjektive Theorien, woraus Orientierungen und unterrichtliche Entscheidungen entstehen, die eher einer alltagstauglichen Professionalität gleichen (vgl. van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia 2007: 381 f.). Diese subjektiven Theorien, von König (1995: 13) definiert als „komplexes Aggregat von Kognitionen und der Selbst- und Weltsicht, das die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“, sind wie die impliziten Wissensstrukturen auch handlungsleitend und gleichsam resistent gegenüber Veränderungen der Aus- und Fortbildung (vgl. Müller 2007: 3). Der Einsatz subjektiver Theorien wird durch die Einführung integrierter Schulformen mit heterogenem Schülerklientel und den damit verbundenen alterierenden Anforderungen und benötigten neuen Kompetenzen noch verstärkt, da Lehrpersonen einem starken Veränderungs-, Zeit-, Innovations- und Effizienzdruck ausgesetzt sind (vgl. Seifried 2010: 212), dem sie häufig mit Sicherheit schaffenden Handlungsstrategien und -routinen begegnen: Eine Theorie-Praxis-Lücke entsteht, weil wissenschaftliche Theorien der Lehrerbildung durch subjektive Theorien des Unterrichts ersetzt werden (vgl. Ohlms 2014: 10).

Für wissenschaftsbasierte Maßnahmen der Lehrerprofessionalisierung sind demnach Erkenntnisse essenziell, wie sich die Diagnosepraxis der Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag gestaltet. Für den in der Theorie mit hoher Relevanz für den Lehr-Lern-Kontext bewerteten Bereich der diagnostischen Kompetenz liegt allerdings ein eher unzureichender Forschungsstand vor (vgl. Anders et al. 2010: 176). Gerade im Kontext der Textproduktion existieren keine einheitlichen Ergebnisse, wie Lehrpersonen die Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren, welche Instrumente sie dazu einsetzen, von welcher Qualität gestellte Schreibaufgaben sind und wie genau ihr Urteil letztendlich ist. Hier besteht das zentrale Problem: Nur wenn bekannt ist, über welche diagnostische Expertise Lehrpersonen verfügen und in welchen Bereichen die Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer Defizite aufweist, können Konzeptionen zur Lehrerbildung adaptiv entwickelt und Professionalisierungsmaßnahmen zielgerichtet durchgeführt werden.

## Ziel der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird die diagnostische Expertise von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung untersucht. Hierbei werden die diagnostischen Aufgabenstellungen, das Auswertungshandeln der Lehrpersonen und deren Urteilsgenauigkeit, die Bezugsnormorientierung und die Form der schriftlichen Rückmeldungen thematisiert. Im Zentrum dieser Dissertation steht die Frage, welche diagnostischen Kompetenzen im Bereich der Schreibdidaktik sich bei Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen als neu implementierter integrierter Schulform zeigen. Da in der vorliegenden Arbeit Leistungsdiagnostik stets im Sinne einer Optimierung von Lehr-Lernprozessen gedacht ist, greift hier der Ansatz der formativen Leistungsdiagnostik. Damit werden in der vorliegenden Arbeit zur Analyse der diagnostischen Kompetenz drei thematisch relevante wissenschaftliche Diskurse als Bezugsrahmen herangezogen: der Kontext der Gemeinschaftsschule als integrierter Schulform (I), Aspekte formativer Leistungsdiagnostik (II) sowie der Gegenstandsbereich der Textproduktion (III).

(I) Innerhalb des Bezugsrahmens der integrierten Schulformen wird die Frage diskutiert, wie sich die Implementierung der neuen Schulform, für die Konzeptionen individualisierten Lernens zentraler Bestandteil des Unterrichts sind und die deshalb in besonderer Weise diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen erfordert, auf die Praxis der Diagnose und Förderung im Schreiben auswirkt. Mit Einführung der neuen Schulform in Baden-Württemberg sind die Lehrerinnen und Lehrer damit gefordert, formative Modi der Leistungsdiagnostik als Voraussetzung individueller Förderung einzusetzen. Für die empirische Forschung zur Diagnosekompetenz ergibt sich hiermit die Chance, dieses Forschungsfeld zu untersuchen. Der Kontext der Schulform spielt für die Praxis der Diagnose sowie der Entwicklung diagnostischer Expertise eine große Rolle, da Lehrpersonen mit der Implementierung der integrierten Schulform vielfältige (neue) Kompetenzen ausbilden müssen, um den beruflichen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden.

(II) Innerhalb des Bezugsrahmens zur formativen Leistungsdiagnostik wird die Frage diskutiert, inwieweit die Diagnosepraxis an integrierten Schulformen Elemente formativer Leistungsdiagnostik aufweist. Gerade an integrierten Schulformen müssen „die aus der Beurteilung resultierenden Informationen in den Unterrichts- und Lernprozess mit einer möglichst förderlichen Wirkung zurückgespeist werden“ (Smit 2009: 32), um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen individuell optimieren und definierte Lernziele erreichen zu können.

(III) Innerhalb des Bezugsrahmens der Textproduktion wird die Frage diskutiert, wie Lehrpersonen Schülertexte auswerten. Die Wahl der Domäne der Textproduktion zur Analyse der Diagnosekompetenz liegt in zwei Aspekten begründet: zum einen in der Bedeutung der Schreibkompetenz für die schulische

Lernentwicklung und den außerunterrichtlichen Kontext, zum anderen in den vielfältigen Möglichkeiten, die Schreibprodukte bieten, differente Schülerleistungen zu diagnostizieren.

Der Kompetenzbereich Schreiben ist „unverzichtbarer Teil kultureller Praxis“ (Merz-Grötsch 2010: 12). Wer in einer modernen, komplexen und medienbasierten Gesellschaft lebt und an ihr partizipieren will, ist auf Schrift angewiesen (vgl. Ossner 2008: 102). Die zunehmende Globalisierung verlangt die Ungleichzeitigkeit und -örtlichkeit von Produzent und Rezipient, die in einer „zerdehnten Kommunikationssituation“ (Ehlich 1983: 32) durch Schrift überbrückt wird, immer schneller auch über elektronische Medien zu überwinden (vgl. Neumann 2012: 64). Ihre Relevanz erhält die Schreibkompetenz durch unterschiedliche individuelle und gesellschaftliche Grundbedürfnisse, die sie erfüllen kann. Dazu zählen die kommunikative, die memorativ-konservierende, die epistemische sowie die (selbst)reflexive Funktion (vgl. Merz-Grötsch 2010: 12 ff.; vgl. Fix 2008: 41 f.). Das Schreiben hat ebenfalls für die literale Sozialisation, für die Schule und das Lernen eine zentrale Bedeutung (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2012: 18). Nicht nur für die Lernentwicklung im Fach Deutsch gilt die Schreibkompetenz als Schlüsselqualifikation. „Wer das Schreiben als unterstützendes Instrument beim Lernen zu nutzen weiß, kann Aufgaben und Lernumgebungen, die das eigentätige Entdecken neuer Sachverhalte anbieten, für seine individuellen Lernprozess produktiv nutzen und sich fundiert mit Inhalten auseinandersetzen“ (Merz-Grötsch 2010: 18), was letztendlich zu einem größeren Lernerfolg führen wird. Vor allem im angelsächsischen Bereich existiert eine Vielzahl an Studien, die das Potenzial des Schreibens für das Lernen in Sachfächern belegen (vgl. Graham & Perin 2007b) und zeigen, dass das Schreiben hilft, gelesene Texte besser zu verstehen (vgl. Graham & Herbert 2011: 6). Gerade im Kontext selbstregulierten und individualisierten Lernens an Gemeinschaftsschulen hat die Schreibkompetenz eine besondere Bedeutsamkeit, weil die Schülerinnen und Schüler hier in vielfältigen Lernsituationen aufgefordert sind, sich schreibend Wissen anzueignen, Gelerntes festzuhalten und Lernprozesse zu reflektieren. Unter Rückgriff auf Wygotski (1986: 387 ff.) kann weiterhin argumentiert werden, dass zwischen der Entwicklung schriftsprachlicher und kognitiver Fähigkeiten ein Zusammenhang existiert: die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen gilt modellbildend für Sprache insgesamt und für die Ausbildung des abstrakten, logischen kategorialen und situationsentbundenen Denkens. Somit hat Schreiben mit der epistemischen eine weitere zentrale Funktion, indem es eine vertiefte kognitive Verarbeitung von Wissen ermöglicht (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2015: 200).

Der zweite Begründungszusammenhang für die Wahl der Schreibkompetenz liegt darin, dass Schreiben eine prototypische Lerndomäne ist, um Lehrkräften die Bedeutung von kompetenzorientiertem Unterrichten zu veranschaulichen. Hier lassen sich die vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin-

nen und Schüler abbilden, die sukzessive entwickelt und in eine bestehende Kompetenz integriert werden (vgl. Ossner 2008: 103f.). Bezüglich der Textmikrostruktur können Fähigkeiten und Lernverläufe in den Bereichen Syntax, Lexik, Morphologie, Interpunktion und Orthographie diagnostiziert werden. Bezogen auf die Textmakrostruktur kann neben den klassischen Aufsatzkriterien Inhalt und Aufbau der Kompetenzerwerb in den Bereichen Semantik, Stilistik, Pragmatik und Textlinguistik angebahnt und diagnostiziert werden (vgl. Fix 2008: 30; vgl. Merz-Grötsch 2010: 86). Zur adäquaten diagnostischen Nutzung dieser Aspekte brauchen Deutschlehrkräfte jedoch „eine hohe fachliche, (sprach-)diagnostische und didaktische Expertise“ (Wildemann 2010: 192), deren Ausbildung mit der universitären Phase kaum abgeschlossen sein dürfte.

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, welche Aufgabenstellungen Lehrpersonen an integrierten Schulformen zur Diagnose vorhandener Schreibkompetenzen einsetzen, wie sie anschließend Schülertexte auswerten und wie hoch ihre Urteilsgenauigkeit dabei ist. Des Weiteren wird dargestellt, welche Bezugsnormorientierung die Lehrpersonen bei der Beurteilung zeigen und welche Rückmeldungen im Hinblick auf die Lernförderlichkeit gegeben werden. Auf der Grundlage theoretischer Konzepte sowie vorliegender empirischer Befunde werden somit weitere Erkenntnisse über die diagnostische Expertise von Lehrpersonen gewonnen. Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es damit zum einen, mit den Ergebnissen der Studie einen Beitrag zum empirischen Forschungsstand bezüglich der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen zu erbringen. Vor allem für formative Elemente der diagnostischen Kompetenz im Bereich der Textproduktion wird die Arbeit eine Bereicherung darstellen, da diesbezüglich bisher kaum Studien im deutschsprachigen Raum existieren (vgl. Philipp 2014: 70). Zum anderen sollen aus diesen Erkenntnissen Implikationen für die schulische Praxis und hier vor allem in Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen abgeleitet werden.

Hierzu werden sechs Teilfragen in Anlehnung an den Diagnoseprozess (vgl. Maier 2015; vgl. Jäger 2006; vgl. Black & Wiliam 2009) untersucht. Zunächst steht mit der Erhebung der Auswirkungen der Einführung der neuen Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung die Perspektive der Lehrpersonen im Vordergrund (1). Auf der Grundlage der dabei gewonnenen Erkenntnisse wird anschließend analysiert, welche diagnostischen Aufgabenstellungen im Lernbereich „Texte schreiben“ verwendet werden (2). Hier steht die Qualität sowie die im Kontext der integrierten Schulform entscheidende Form der Differenzierung der Schreibaufgaben im Zentrum des Erkenntnisinteresses, die in bisherigen Arbeiten kaum behandelt wurde. Eine weitere Forschungsfrage betrifft die Auswertung der Schülertexte (3). Hierbei werden zwei Aspekte untersucht: Zum einen werden die verwendeten Kriterienkataloge hinsichtlich ihrer Form sowie der enthaltenen Kriterien analysiert. Zum anderen wird das Auswertungshandeln der Lehrpersonen fokussiert. Hier wird erhoben, inwieweit

Lehrpersonen tatsächlich Kriterien heranziehen, die für die Diagnose der Textqualität entscheidend sind und damit eine exakte Diagnostik der Schreibkompetenzen ermöglichen. Der Exaktheit der Diagnose geht auch die anschließende Frage zur Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen nach. Hierbei wird untersucht, wie genau die Lehrerinnen und Lehrer die Schreibleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschätzen vermögen (4). Im Kontext der Textproduktion liegen bislang keine Arbeiten vor, die die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen fokussieren. Die Interpretation der diagnostischen Ergebnisse steht im Fokus der anschließenden Fragestellung zur Bezugsnormorientierung der Bewertung von Lehrpersonen (5). Die letzte Fragestellung bezieht sich auf das innerhalb der formativen Leistungsdiagnostik zentrale Element des Feedbacks (6). Hierbei stehen neben der Analyse prototypischer Strukturen in den schriftlichen Lehrerkommentaren vor allem inhaltliche Aspekte im Vordergrund der Untersuchung. Von besonderem Interesse ist hierbei, inwieweit in den Rückmeldungen das als lernförderlich geltende Feedback auf der Prozessebene (vgl. Hattie & Timperley 2007: 93) enthalten ist und vor allem, welche konkreten Förderhinweise die schriftlichen Rückmeldungen an den Schülertexten enthalten. Bezüglich des Feedback-Einsatzes im Schreibunterricht besteht vor allem im deutschsprachigen Raum bislang eine Forschungslücke, die die vorliegende Arbeit zu schließen vermag.

## **Methoden und Materialien**

Um die Ziele der vorliegenden Studie realisieren und die Fragestellungen bearbeiten zu können, werden zum einen qualitative Experteninterviews mit 34 Lehrpersonen von acht Gemeinschaftsschulen hinsichtlich der Auswirkungen der Implementierung der neuen Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung im Lernbereich Schreiben herangezogen. Die Lehrkräfte wurden in den Interviews desweiteren über ihr Vorgehen im Bereich der Textproduktion sowie über etwaige Be- und Entlastungen, die die Einführung der neuen Schulform mit sich bringt, befragt. So entsteht ein sehr umfassendes Bild über die Unterrichtspraxis im Lernbereich Schreiben, über Veränderungen in der Diagnose- und Förderpraxis und bezüglich unterschiedlicher „Begleiterscheinungen“ im Prozess der Schulentwicklung. Die Interviews wurden digital aufgenommen, transkribiert und abschließend anhand deduktiver und induktiver Kategorien in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet. Aufgrund der relativ geringen Anzahl von Probanden bietet die vorliegende Untersuchung in quantitativer Hinsicht keine Verallgemeinerbarkeit. Es handelt sich primär um eine qualitative Untersuchung, die jedoch Ansätze erkennen lässt, die durch weitere quantitative Studien bestätigt werden können.

Für die weiteren fünf Fragestellungen wird eine Korpusuntersuchung von 607 Schülertexten herangezogen. Alle Schülertexte sind von den Lehrpersonen ausgewertet und in großen Teilen durch schriftliche Lehrerkommentare ergänzt. Alle Schülertexte verfügen über Aufgabenstellungen und ein Großteil auch über einen korrespondierenden Kriterienkatalog, so dass eine ausreichend große Datenbasis für die Beantwortung der Fragestellungen vorliegt. Die Analyse der verwendeten Aufgabenstellungen (2) erfolgte hinsichtlich der Differenzierung im Schwierigkeitsgrad anhand des allgemeindidaktischen Kategoriensystems von Maier et al. (2013) sowie hinsichtlich der Aufgabenqualität anhand der Kriterien guter Schreibaufgaben von Schmölzer-Eibinger (2015). Für die Analyse des Auswertungshandelns der Lehrpersonen (3) wurden zum einen die Kriterienkataloge hinsichtlich ihrer Kriterienbreite und -tiefe sowie ihrer Systematik ausgewertet, zum anderen wurden die Korrekturhandlungen und Randkommentare der Lehrpersonen quantitativ ausgewertet. Zur Berechnung der Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen (4) wurden die Schülertexte zunächst orthographisch und grammatisch unkorrigiert abgetippt. Um zu bestimmen, wie genau die Lehrkrafturteile sind, wurden anschließend für jeden Schülertext sowohl die Beurteilung der Lehrperson als auch die Beurteilung durch externe Rater mittels der in Anlehnung an das Zürcher Textanalyseraster (ZRT; vgl. Nussbaumer 1991: 303) modifizierten Kriterienraster analysiert. Aus diesen Werten wurden dann jeweils die Niveauelemente sowie die Rangkomponente errechnet. Die Fragestellungen nach den verwendeten Bezugsnormen (5) sowie nach Form und Inhalt der Rückmeldungen (6) wurde durch eine qualitative Inhaltsanalyse der Lehrerkommentare beantwortet. Hier wurden die schriftlichen Rückmeldungen anhand deduktiver Kategorien ausgewertet.

Die Dissertationsarbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)“, das vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg in Auftrag gegeben und vom Land Baden-Württemberg finanziert wurde. Ziel des schulpädagogischen Projekts ist die Begleitung der Gemeinschaftsschulen der ersten beiden Tranchen über einen Projektzeitraum von 3 Jahren (August 2013–Juli 2016), um Transformationsprozesse im pädagogischen und organisatorischen Handeln zu erfassen und daraus Entwicklungslinien und Problembereiche auf verschiedenen Ebenen demonstrieren zu können.

## Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfragen sowohl theoretisch als auch empirisch zu bearbeiten, ist die vorliegende Arbeit in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2 bis 4) werden die theoretischen Annahmen und Forschungsbefunde zu den drei Kernbereichen Gemeinschaftsschule (Kapitel 2), Diagnosekompetenz (Kapitel 3) sowie zum Lernbereich Textproduktion (Kapitel 4) dargestellt.

Zunächst wird in Kapitel 2 der Kontext des Forschungsvorhabens, die Einführung der Gemeinschaftsschule als integrierte Schulform, beschrieben. Hierbei wird nach der Vorstellung der Konzeption der Gemeinschaftsschule (Abschnitt 2.1) auf die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg eingegangen (Abschnitt 2.2) und die Heterogenität der Lernenden als besondere Herausforderung an dieser Schulform fokussiert (Abschnitt 2.3). Anschließend werden Konzepte individualisierten Lernens und deren Wirksamkeit für heterogene Lerngruppen analysiert (Abschnitt 2.4), bevor Abschnitt 2.5 mit den notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen für die Bewältigung der (neuen) beruflichen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen an der neu eingeführten integrierten Schulform schließt.

Das dritte Kapitel setzt sich dezidiert mit der Diagnosekompetenz von Lehrpersonen auseinander. Hierzu wird zunächst auf Besonderheiten der pädagogischen Diagnostik eingegangen (Abschnitt 3.1), um dann in Abschnitt 3.2 die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen theoretisch und empirisch zu fundieren, wobei das Konstrukt der Beurteilungsgenauigkeit im Zentrum steht. Das Kapitel schließt mit dem zentralen Aspekt dieser Studie, mit Konzepten und Methoden der formativen Leistungsdiagnostik und empirischen Befunden zu deren Effektivität (Abschnitt 3.3).

Das letzte theoretische Kapitel, Kapitel 4, fokussiert die Diagnose und Förderung im Lernbereich „Texte schreiben“. Konzepte zur Beschreibung der Schreibkompetenz stehen am Anfang (Abschnitt 4.1), gefolgt von der Analyse schreibdidaktischer Konzeptionen und der Analyse des Lernbereichs Texte schreiben in den Bildungsstandards (Abschnitt 4.2). Anschließend folgt in Abschnitt 4.3 der für die vorliegende Arbeit zentrale inhaltliche Aspekt der Diagnose von Schreibleistungen. Dieser Abschnitt enthält neben empirischen Befunden zum Korrektur- und Auswertungshandeln sowohl Konzepte zur Diagnostik von Schreibleistungen als auch Befunde zu Modi formativen Feedbacks zur Lernförderung. Den Abschluss des Kapitels bildet die Analyse von Maßnahmen zur effektiven Förderung von Schreibkompetenz (Abschnitt 4.4). Dieser Abschnitt ist Teil der theoretischen Fundierung des Themas, weil Diagnose in formativer Hinsicht stets auch die Förderung zu denken hat.

An diese theoretischen und empirischen Ausführungen knüpft die Darstellung der empirischen Untersuchung an (Kapitel 5 und 6). Hierbei wird in Kapitel 5 zunächst auf die Fragestellungen und auf die Hypothesen eingegangen.

Anschließend wird in Kapitel 6 das Forschungsdesign vorgestellt, was den Rahmen und den Ablauf der Studie (Abschnitt 6.1), die Stichprobe (Abschnitt 6.2) sowie die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung (Abschnitt 6.3) impliziert.

In Kapitel 7 folgen die ausführliche Präsentation und die Diskussion der Ergebnisse und damit die Beantwortung der Forschungsfragen sowie die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen. Die Arbeit endet mit einer Schlussbetrachtung (Kapitel 8), welche ein Fazit (Abschnitt 8.1), die Limitationen der Studie (Abschnitt 8.2), einen Forschungsausblick (Abschnitt 8.3) und Implikationen für die Praxis (Abschnitt 8.4) beinhaltet.

## 2 Die Idee der Gemeinschaftsschule – eine neue Schulform entsteht

Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland unterliegt großen Strukturveränderungen. Sukzessive löst sich die dreigliedrige hierarchische Schulstruktur auf. Lediglich in Bayern zeigt sich die Struktur noch relativ stabil (vgl. Lohmann 2015: 5). Neben der Drei- und Viergliedrigkeit finden sich heute in den Bundesländern rein zweigliedrige sowie erweitert zweigliedrige Schulsysteme. Konsequenterweise zweigliedrig ist das Schulsystem in den Stadtstaaten Hamburg und Bremen sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein. Diese Länder bieten in der Sekundarstufe I neben dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulform an, die unter verschiedenen Bezeichnungen existiert (Stadtteilschule, Oberschule, Gemeinschaftsschule, Integrierte Sekundarschule) (vgl. Kratzmeier 2013: 29). In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Berlin, Sachsen und Sachsen-Anhalt wird in der Sekundarstufe I neben dem Gymnasium eine weitere Schulform und zusätzlich die Gemeinschaftsschule bzw. Gesamtschule angeboten. Die Gemeinschaftsschule in Berlin, Sachsen und Sachsen-Anhalt stellt eine Erweiterung des zweigliedrigen Schulsystems, so dass Tillmann von „Zweigliedrigkeit plus“ (Tillmann 2013: 9) spricht. Drei- und mehrgliedrig sind Schulsysteme in jenen Bundesländern, in denen es in der Sekundarstufe neben dem Gymnasium noch die Hauptschule, die Realschule und die Gesamt- bzw. die Gemeinschaftsschule gibt. Dies ist in Bayern, in Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und seit 2012/13 auch in Baden-Württemberg der Fall. Durch den Umbruch im Schulwesen und die schrittweise Auflösung hierarchischer Strukturen kommt es „zunächst zu einer Expansion der Schularten“ (Kratzmeier 2013: 27), was in Baden-Württemberg, rechnet man das Sonderschulwesen hinzu, zur Fünfgliedrigkeit führt.

Obgleich sich die Forschungslage zur Wirksamkeit spezifischer Bildungssysteme uneinheitlich zeigt, lässt die verzögerte Selektion an integrativen Schulformen eine Verringerung der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland erwarten (vgl. Bohl 2013a: 110). Betrachtet man die ersten neun PISA-Siegerländer mit ihren integrierten Schulsystemen in der Mittelstufe, liegt der Schluss nahe, dass längeres gemeinsames Lernen das Potenzial zur Steigerung der Schülerleistungen hat (vgl. Baumert et al. 2001: 106). Durch die ausbleibende schulstrukturelle Differenzierung fehlen die Entstehungsbedingungen für spezifische Lern- und Entwicklungsmilieus, welche langfristig Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Bohl 2013a: 98). Die Folgen dieses Schereneffekts auf Schulsystemebene, nämlich „dass Schüler, die unter ungünstigen sozialen oder kulturellen Bedingungen aufwachsen

und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, in Schulen mit hohem Anteil ebenfalls benachteiligter Schüler weniger leisten, als man aufgrund ihrer individuellen Voraussetzung hätte erwarten können“ (Schümer 2005: 272), werden in integrierten Schulsystemen wie der Gemeinschaftsschule weitgehend vermieden.

Die Landesregierung in Baden-Württemberg führt mit dem Schuljahr 2012/13 die Gemeinschaftsschule als neue Schulform ein, um die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen und um auf demographische Entwicklungen und gestiegene Bildungsaspirationen reagieren zu können. Mit der Implementierung der neuen Schulform ist die Frage verbunden, inwieweit der Transformationsprozess neue pädagogische und didaktische Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer stellt und welche Kompetenzen für die Bewältigung dieser Herausforderungen nötig sind. Der Kontext der neuen Schulform ist für die vorliegende Arbeit entscheidend, weil in integrierten Schulformen Konzeptionen individualisierten Lernens zentraler Bestandteil des Unterrichts sind, welche in besonderer Weise diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfordern, der Forschungsstand zur Diagnosekompetenz von Lehrpersonen an integrierten Schulformen bislang allerdings eher begrenzt ist. Dieses Forschungsdesiderat greift die vorliegende Studie auf.

Das vorliegende Kapitel erläutert zunächst die Begrifflichkeit sowie die grundlegende Konzeption der Gemeinschaftsschule (2.1) und stellt deren Einführungsprozess in Baden-Württemberg dar (2.2). Fokussiert werden im Anschluss Aspekte der Heterogenität als besondere Herausforderung an integrierten Schulformen (2.3), die Anforderungen an diesen Schultyp, indem unterschiedliche Konzeptionen individualisierten Lernens analysiert (2.4) und die Kompetenzen der Lehrkräfte für die Bewältigung der spezifischen beruflichen Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen aufgezeigt werden (2.5).

## **2.1 Begriffsbestimmung und Konzeption der Gemeinschaftsschulen**

Die Gemeinschaftsschule des 21. Jahrhunderts versteht sich als neuer Typ einer inklusiven Schulform mit innerer Differenzierung, der den Gesamtschulgedanken überwindet und „sich nicht mehr an Differenzierung und Organisation einer Schülergruppe, sondern an individuellen Lernplänen orientiert“ (Wiechmann 2009: 424). So ist etwa in einer Verabschiedung des baden-württembergischen Landtages zu lesen: „Der getrennte Unterricht für Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulwesen soll auf freiwilliger Grundlage in einem neuen, leistungsstarken, sozial gerechten, inklusiven und gemeinsamen Bil-

dungsgang, der allen Schülerinnen und Schülern offen steht und sie individuell fördert, überwunden werden.“ (Landtag von Baden-Württemberg 2012b: 1)

Die Bezeichnung „Gemeinschaftsschule“ ist nicht neu, auch wenn sie erst seit einigen Jahren mit zunehmender Häufigkeit als Bezeichnung für eine inklusive Schulform verwendet wird. Historisch betrachtet handelt es sich bei der Gemeinschaftsschule aus schulrechtlicher Sicht um „die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und/oder Schülern eines Schuleinzugsbezirkes unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit“ (Wiechmann 2009: 410), also um die Abkehr von der Bekenntnisschule und die gemeinsame Erziehung evangelischer und katholischer Kinder. Aus schulpädagogischer Sicht wird der Begriff „zur Charakterisierung der inhaltlichen Orientierung von Versuchsschulen im Rahmen des staatlichen Schulwesens verwendet“ (Wiechmann 2009: 410). Die Schulklasse wird in dieser reformpädagogischen Orientierung als Arbeitsgemeinschaft betrachtet, die auf der Grundlage kooperativer Arbeit von Schülerinnen sowie Schülern und Lehrpersonen funktioniert. Eine Anschlussfähigkeit an das aktuelle Begriffsverständnis von Gemeinschaftsschule ist bei beiden Verwendungen nicht gegeben.

Als Grundlage des gegenwärtigen Begriffsverständnisses von Gemeinschaftsschule gilt ein Gutachten zur Schulentwicklung in Schleswig-Holstein, in dem als Fernziel der „kontinuierliche Umbau des bestehenden Schulangebots der Sekundarstufe I zu vollständigen schulrechtlichen Einheiten“ (Rösner 2004: 44) gefordert wird. In diesem Gutachten, das vom schleswig-holsteinischen Kultusministerium in Auftrag gegeben wurde, findet sich die aktuelle Verwendung des Terminus: „Diese Schule, die alle Grundschulabgänger aufnehmen und zu den verschiedenen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen kann, soll als Gemeinschaftsschule bezeichnet werden.“ (Rösner 2004: 8) Damit wird die Gemeinschaftsschule als gemeinsame Schule für alle, als Alternative zu einem mehrgliedrigen Schulsystem dargestellt, die für unterschiedliche Formen längeren gemeinsamen Lernens steht. Die Organisationsform der Gemeinschaftsschule wird durch zwei Elemente charakterisiert: die Gestaltung der Orientierungsstufe als integratives Element innerhalb der Sekundarstufe und die Zusammenfassung der drei Bildungsgänge in einer gemeinsamen Schulform, die von der organisatorischen Addition bis hin zur vollständigen Aufgabe einer Bildungsgangorientierung reichen kann (vgl. Rösner 2004: 32). Bezüglich der Systemebene der Einzelschule „stellt die Gemeinschaftsschule eine Entwicklungshülle dar, die in lokaler Verantwortung gestaltet wird“ (Wiechmann 2009: 413). Die Einzelschulen erhalten somit einen sehr großen Spielraum bezüglich ihrer Organisationsform, was auch bedeutet, dass sie selbstbestimmt agieren und sich schrittweise verändern können. Der Entwicklungsprozess von der vertikalen Gliederung zur horizontalen Struktur der Sekundarstufe I soll hierbei langfristig angelegt sein und den Einzelschulen die Prozessgestaltung und die Qualitätssicherung überlassen. „Nicht mehr die Gesellschaft, sondern

die lokale Gemeinschaft gestaltet in weitgehend basisorientierter Weise die jeweilige Schule in lokaler Spezifik.“ (Wiechmann 2009: 415).

Als Begründung des Entwicklungsziels führt das Ausgangsgutachten vier Argumente an: (1) die demographische Entwicklung, die erwarten lässt, dass vor allem im ländlichen Raum kein umfassendes Bildungsangebot mehr gewährleistet werden kann, (2) das Schulwahlverhalten der Eltern, die mehr und mehr der Hauptschule den Rücken kehren und sich immer stärker an höheren Bildungsabschlüssen orientieren, (3) die Selektionsorientierung des schulartbezogenen Bildungswesens, die verbunden ist mit einer ansteigenden Zahl von Klassenwiederholungen sowie eher absteigenden Bildungsgangwechsellern und (4) die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien, die vor allem die soziale Selektion im Sinne der Bildungsgerechtigkeit anprangern (vgl. Rösner 2004: 13 ff.). Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien gelten dabei als notwendige, aber nicht als hinreichende Bedingung für die äußere Schulreform (vgl. Rösner 2008: 41). Als hinreichende Bedingung gilt vielmehr die demographische Entwicklung, die Schulstandorte zunehmend unsicher werden lässt. Gerade in Baden-Württemberg zeigt sich, dass sich in der demografischen Entwicklung ein dreigliedriges Schulsystem nicht mehr ausreichend legitimieren kann, weil allein für die Jahre 2010 bis 2025, mit regionalen Unterschieden, ein Rückgang der Schülerzahlen um durchschnittlich 20 Prozent zu erwarten ist (vgl. Wacker & Rohlf 2014: 4). „Reformorientierte Pädagogen mögen es bedauern, aber nicht die nachgewiesenen Leistungsmängel des Systems Schule, nicht eklatante Gerechtigkeitsdefizite oder eine erkannte Vormodernität des immer noch sogenannten ‚begabungsgerechten‘ Schulsystems sind die stärksten Triebfedern der Gemeinschaftsschule, sondern infrastrukturelle Defizitanalysen.“ (Rösner 2008: 47)

Gemeinschaftsschule im aktuellen Begriffsverständnis meint ergo ein „Fördersystem von Bildung und Kompetenz, das Gemeinschaftserfahrung und Leistungsbereitschaft verbindet“ (Herrmann & Lehmann 2012: 27). Damit ist die neue Gemeinschaftsschule nicht die konfessionell neutrale Gemeinschaftsschule der Nachkriegszeit, sie ist genauso wenig die Gesamtschule der 70er Jahre und nicht die Einheitsschule von vor 1914, sondern vielmehr eine „differenzierte Schule für alle“ (Herrmann & Lehmann 2012: 27).

### *Gemeinschaftsschule – Gesamtschule – Integrierte Schulformen: Unterschiede und Gemeinsamkeiten*

„Deutschland ist in der Organisation des Schulsystems im europäischen Vergleich einzigartig – nicht etwa weil es so gut wäre, sondern weil bei uns die Kulturhoheit der Bundesländer gilt.“ (Böhmman et al. 2014: 22) Dieses Föderalismusprinzip ist mitverantwortlich dafür, dass die existierenden Schulformen immer unübersichtlicher werden. In den letzten Jahren entstehen allein im Be-

reich der integrierten Schulformen Verbünde von Schulformen, wie etwa die Regionalschulen in Rheinland-Pfalz oder die Mittelschulen in Sachsen. Es werden Teilsysteme zusammengeführt, die implementiert werden sollen, wie die Stadtteilschule in Hamburg und es werden integrative Ansätze für alle Schülerinnen und Schüler implementiert, wie eben die Gemeinschaftsschule. Dies führt dazu, dass auch im fachöffentlichen Diskurs nicht selten Unklarheiten bezüglich der Abgrenzung des Konzeptes der Gemeinschaftsschule von der Konzeption der Gesamtschule oder von Merkmalen anderer integrierter Schulformen existieren. Charakteristische Merkmale der neuen Schulform Gemeinschaftsschule sind in der öffentlichen Diskussion oft noch nicht präsent, so dass Vorurteile entstehen (vgl. Wacker & Rohlf s 2014: 4) und damit eher diffamierende Begrifflichkeiten wie Einheitsschule, Nivellierung oder „Gleichschaltung des Schulsystems“ (Keil 2015: 7). Dabei soll mit der Gemeinschaftsschule das Gegenteil realisiert werden: nicht Produktion von Einheit, sondern Realisierung von Individualisierung.

Das Konzept der Gemeinschaftsschule des 21. Jahrhunderts weist sowohl Gemeinsamkeiten mit als auch Unterschiede zur Konzeption der Gesamtschule auf. Das Konzept der Integrierten Gesamtschule, das in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland eingeführt wurde, hatte wie die Gemeinschaftsschule primär die Chancengleichheit zum Ziel, die durch soziales Lernen, Individualisierung und Förderung benachteiligter Schülergruppen realisiert werden sollte (vgl. Preuss-Lausitz 2008: 12). Damit wollen beide Schulformen kompensatorisch wirken und familiär-bedingte soziale Benachteiligung ausgleichen. Ein Beitrag zur sozialen Kohäsion der Gesellschaft soll durch Inklusion geleistet werden. Zudem bilden projektartiges und praktisches Lernen einen Schwerpunkt. Sowohl die Gemeinschaftsschule als auch die Gesamtschule führen am Ende der Sekundarstufe I zu allen Bildungsabschlüssen und beide Schulformen sind anschlussfähig „an die international übliche Organisation von Schule“ (Preuss-Lausitz 2008: 15).

Darüber hinaus gibt es jedoch eine Reihe an Unterschieden. (1) Zum einen stehen die heterogenen Lerngruppen in der Gemeinschaftsschule im Gegensatz zu den interessen- und leistungshomogenen Lerngruppen der Gesamtschule, die durch die Einteilung in Kernfächer, Wahlpflichtfächer und Fachleistungsgruppen, differenziert auf drei bis vier Leistungsniveaus, entstehen.<sup>1</sup> Die konstituierende Differenzierungskonzeption ist das bedeutendste Merkmal der Gemeinschaftsschule und unterscheidet sich darin am stärksten von der Konzeption der Gesamtschule und ähnlichen Schulformen anderer Bundesländer (vgl. Wacker & Rohlf s 2014: 4). Durch den gebotenen Verzicht auf jede Form äu-

---

1 Seit 2006 gibt die Sekundarschulvereinbarung allerdings die Möglichkeit, auf diese äußere Fachleistungsdifferenzierung zu verzichten.

ßerer Differenzierung „zugunsten individualisierender Binnendifferenzierung“ (Bauer 2013: 162) setzt sich Baden-Württemberg bewusst von Organisationsstrukturen der Gesamtschulen, aber auch von Gemeinschaftsschulen anderer Bundesländer, in denen ab Jahrgangsstufe 7 leistungs- und abschlussdifferenziert gearbeitet werden kann, ab. (2) Die Gemeinschaftsschule ist eine „ersetzende Schulform“, was bei der Gesamtschule nicht realisiert werden konnte. (3) Während die meisten Gesamtschulen Neugründungen in Schulneubauten sind, entstehen Gemeinschaftsschulen aus vorhandenen Schulen. (4) Während Gesamtschulen als Reaktion auf die steigenden Geburtenraten der 1960er/70er Jahre entstehen, bezieht sich die Entwicklung der Gemeinschaftsschulen auf das Gegenteil, den Rückgang der Jahrgangskohorten, vor allem im ländlichen Raum des beginnenden 21. Jahrhunderts. So existieren vor allem in Baden-Württemberg noch eher „kleinere Schulen mit schmaler Jahrgangsbreite (...), die sich unter besonderem demographischen Druck zu Gemeinschaftsschulen entwickeln“ (Wacker & Rohlf 2014: 5), was u. a. darin begründet liegt, dass in Baden-Württemberg die Kommunen die Träger der nichtgymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I sind und nicht die Landkreise. (5) Des Weiteren unterscheidet sich die Gesamtschule bezüglich des Ganztagsbetriebs zwar nicht per se von der Gemeinschaftsschule, beide sind überwiegend Ganztagschulen, doch nimmt Baden-Württemberg hier eine Sonderstellung ein. Während in Bundesländern wie Sachsen oder Sachsen-Anhalt der Ganztagsbetrieb nicht verpflichtend ist oder wie in Thüringen und Schleswig-Holstein eine offene Ganztagschule realisiert ist, ist die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg per Gesetz als eine gebundene Ganztagschule konstituiert und damit verbindlich. Zur Realisierung des Ganztages werden in Baden-Württemberg vornehmlich ehrenamtliche Kräfte herangezogen, die über das Jugendbegleiterprogramm qualifiziert werden. Auch das stellt eine Sondersituation im Vergleich zu anderen Bundesländern dar.

### *Die Schulform Gemeinschaftsschule im Vergleich der Bundesländer*

Eine integrierte Schulform unter der Bezeichnung „Gemeinschaftsschule“ existiert bislang in der Hälfte aller deutschen Bundesländer. Vor Baden-Württemberg werden bereits in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen Gemeinschaftsschulen eingeführt. Dabei unterscheiden sich die Motivlagen der Einführung deutlich: ist in Großstädten vor allem die prekäre Situation von Hauptschulen der Grund der Einführung, spielt in Berlin unter der rot-roten Landesregierung die Chancengerechtigkeit eine zentrale Rolle bei der Implementierung, wohingegen in Flächenstaaten eher die Sicherung von wohnortnahen weiterführenden Schulen der Anlass der Einführung ist (vgl. Wittek 2014: 70). Ebenso unterschiedlich wie die Motive der Entstehung ist der Status der einzelnen Gemeinschaftsschu-

len. In Baden-Württemberg, im Saarland, in Sachsen-Anhalt und in Schleswig-Holstein sind sie Teil des Schulsystems, wohingegen sie in Berlin, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen als Pilotprojekte geführt werden. Ebenso ist der Modus der Einführung unterschiedlich: Im Saarland und in Schleswig-Holstein wird die Gemeinschaftsschule als einzige Alternative zum Gymnasium eingeführt. „Alle anderen Bundesländer verfolgen die Strategie einer freiwilligen Entscheidung der Schulen beziehungsweise der Schulträger für die Umgestaltung der Gemeinschaftsschule.“ (Wittek 2014: 73)

Analysiert man die einzelnen Konzeptionen der Gemeinschaftsschulen, wird auch hier deutlich, dass diese äußerst different sind. So ist die Primarstufe nur in Thüringen und Berlin Teil der Gemeinschaftsschule. In allen anderen Ländern umfasst diese nur die Sekundarstufe. Interessant hierbei ist auch, dass neben Baden-Württemberg nur das Saarland und Sachsen die Schüler von Klasse 5 bis 10 auch wirklich gemeinsam lernen lässt. In Sachsen-Anhalt beschränkt sich der gemeinsame Unterricht auf die Klassen 5 bis 8, in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein gar nur auf die Jahrgangsstufe 5 und 6. Bei näherer Analyse stellt man fest: *Die* Gemeinschaftsschule gibt es nicht! Bei aller Differenz gibt es jedoch eine Gemeinsamkeit in alle Gemeinschaftsschulen der Bundesrepublik: Sie bieten alle Schulabschlüsse der Sekundarstufe I an und zumeist auch das Abitur, das dann allerdings oft in Kooperation mit der Sekundarstufe II einer anderen Schule respektive einer anderen Schulform.

Unabhängig von der konzeptionellen Ausrichtung gelten für alle Gemeinschaftsschulen dieselben Qualitätskriterien (vgl. Preuss-Lausitz 2008: 19f.): (1) Gute Gemeinschaftsschulen sind verlässlich, wenn sie durchgängig von Klasse 1 bis 10 bzw. 12/13 unterrichten oder verbindliche Kooperationen mit Grundschulen bzw. der Sekundarstufe II bestehen. (2) Zudem sollte die schulinterne Organisation dem Prinzip des verstärkten Klassenunterrichts und weniger Lehrpersonen pro Kind folgen, was etwa durch die Einrichtung von Jahrgangsteams realisiert werden kann. Nur durch Intensität und Kontinuität kann eine lernförderliche Beziehung entstehen und die geforderte Binnendifferenzierung gelingen (vgl. Humrich 2011: 30). (3) Gute Gemeinschaftsschulen sollten weder Kinder abschulen noch Schüler anderer abschulender Schulen aufnehmen. Bei Lern- bzw. Verhaltensproblemen erhält jede Schülerin und jeder Schüler individuelle Hilfestellung. (4) Gute Gemeinschaftsschulen entstehen aus vorhandenen Schulen und Schulgebäuden und entwickeln einen ästhetischen Lern- und Lebensraum. (5) Des Weiteren sind sie als Ganztageschulen organisiert, die auch Raum bieten für Kooperationen mit der Schulsozialarbeit, Jugendhilfeeinrichtungen und Vereinen. (6) Gute Gemeinschaftsschulen verzichten auf das Wiederholen von Klassen und bieten individuelle Lernförderung an. (7) Sie bieten zudem die gezielte Förderung individueller Talente, die schulöffentlich vorgestellt werden. (8) Gute Gemeinschaftsschulen diagnostizieren die Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler empirisch korrekt und machen ihre

Erfolgsmaßstäbe transparent. (9) Alle Lehrpersonen unterrichten trotz unterschiedlicher Ausbildung in gleichem Umfang. (10) Gemeinschaftsschulen müssen über die interne Organisation, das Lernen und den Unterricht selbstständig entscheiden können, um tatsächlich eine gute Gemeinschaftsschule werden zu können.

Mit der Etablierung der Gemeinschaftsschule in der Hälfte aller deutschen Bundesländer stellt sich die Frage, ob sich mit der Implementierung dieser Schulform grundlegende Änderungen am deutschen Schulsystem ergeben. Hier lässt sich konstatieren, dass die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und vor allem der Status des Gymnasiums erhalten bleiben. Zudem sind viele konzeptionelle Ideen der Gemeinschaftsschule bereits an Gesamtschulen etabliert. Insofern ließe sich argumentieren, dass die Einführung der Gemeinschaftsschule keine nennenswerten Veränderungen im deutschen Schulsystem mit sich bringt. Allerdings ermöglicht eine Fusion der vormals bestehenden Schulformen auch immer eine inhaltliche Neuausrichtung und befördert den Prozess der Schulentwicklung. Zudem nutzen viele Schulen die Ausweitung ihres Handlungsspielraumes und etablieren verschiedene Differenzierungsansätze und Formen individualisierten Lernens, um der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden und die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Somit bedingt die Transformation der Schulen zur Gemeinschaftsschule in der Tat Veränderungen im deutschen Schulsystem, vor allem dann, wenn es ihr gelingt, sich neben den bestehenden Schulformen zu etablieren. Das ist der Fall, wenn „die Gemeinschaftsschule möglichst alle Schulformen neben dem Gymnasium integriert, mit ihrem pädagogischen Profil überzeugt, ab Jahrgang 5 gymnasiale Standards erfüllt und zumindest in Kooperation mit einer anderen Schule das Abitur anbieten kann“ (Wittek 2014: 74).

## 2.2 Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

Ermöglicht wird die Einführung der Gemeinschaftsschule als neue Schulform durch das Hamburger Abkommen von 1964, das neben der verbindlichen Dreigliedrigkeit auch andere Varianten zulässt, sofern sie durch die Kultusministerkonferenz empfohlen werden (vgl. KMK 1971). Während in anderen Bundesländern in den letzten zehn Jahren von der Möglichkeit der alternativen Schulform Gebrauch gemacht wurde und teilweise dynamische Entwicklungen erfolgten (vgl. Bohl & Meissner 2013: 10), gehört Baden-Württemberg neben Bayern zu jenen Ländern, die sich dem Wandlungsprozess der Schulstrukturen weitgehend entziehen (Kratzmeier 2013: 27).

Bereits 2007 verfassten über 100 Schulleiterinnen und Schulleiter Baden-Württembergs einen offenen Brief zur aktuellen Schulentwicklungsdebatte an den damaligen Kultusminister mit der Forderung nach einem Paradigmen-

wechsel weg von der Dreigliedrigkeit (vgl. Bosch et al. 2007). Die Hauptschule wird in der Öffentlichkeit zunehmend als „Restschule“ wahrgenommen, die sich in der Hierarchie der Bildungsabschlüsse ganz unten befindet und dadurch nur geringe Berufschancen eröffnet. Zudem finden sich in dieser Schulart vor allem Kinder mit großen Leistungsschwächen, häufig gekoppelt mit sozialen Problemen. Dieser Brief folgt in seinem Ziel- und Begründungszusammenhang dem bereits zitierten Ausgangsgutachten des Landes Schleswig-Holstein.

Die baden-württembergische SPD legt ebenfalls im Jahr 2007 einen Gesetzesentwurf zur Änderung des Schulgesetzes vor, in dem sie fordert, die Haupt- und Realschulen zu Gemeinschaftsschulen zusammenzuschließen, die Gymnasien parallel bestehen zu lassen und die Grundschulzeit auf sechs Schuljahre zu verlängern (vgl. Fraktion der SPD 2007: 3). Begründet wird dieser Systemwandel durch die „notwendige Verbesserung der Bildungschancen und der Bildungsqualität“ (Wiechmann 2009: 422). Die Wahl der grün-roten Landesregierung 2011 in Baden-Württemberg besiegelt die Veränderung des bestehenden Schulsystems mit dem Gesetz zur Einführung einer Gemeinschaftsschule im Jahr 2012 als Schule des gemeinsamen Lernens, die additiv zu den bestehenden Schularten eingeführt wird. Damit ist die Gemeinschaftsschule eine inklusive Schulform, „die in ihrem Kern keine schulinterne Leistungs-differenzierung, sondern über Konzepte individuellen Lernens einen pädagogisch und didaktisch begründeten Umgang mit Heterogenität anstrebt“ (Bohl 2013: 95). Bei der Implementierung gilt die Strategie „Gute Schule wächst von unten“, was verdeutlicht, dass Gemeinschaftsschulen nicht von oben „verordnet“ werden, sondern auf Initiative von Schule und Gemeinde hin entstehen. Zum Schuljahr 2012/13 realisiert das Land Baden-Württemberg unter dem Slogan „Vielfalt macht schlauer“ die Einführung der neuen Schulform neben den weiterhin bestehenden Schularten. Damit wird zum ersten Mal eine integrierte Schulart als Regelschule im Schulgesetz Baden-Württembergs verankert.

An 42 Standorten entstehen zum Schuljahr 2012/13 aus bestehenden, überwiegend kleinen, meist zweizügigen ehemaligen Haupt- und Werkrealschulen Gemeinschaftsschulen, die nach knapp 50 Jahren strenger Dreigliedrigkeit in Baden-Württemberg ein Novum darstellen. Unter dem Leitgedanken „Länger gemeinsam lernen in einer leistungsstarken Schule“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012a) vollzieht sich die Abkehr vom gegliederten Schulsystem (vgl. Kratzmeier 2013: 21): „Es findet nach der Grundschule keine Festlegung von später nur schwer zu korrigierenden Schullaufbahnentscheidungen statt.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012a: 11) So ist die baden-württembergische Landesregierung überzeugt, dass die Gemeinschaftsschulen durch individuelles und kooperatives Lernen zu mehr Chancengleichheit beitragen und vor allem im ländlichen Raum wohnortnahe Schulstandorte mit einem breiten Angebot an Schulabschlüssen sichern können (vgl. Kultusportal

Baden-Württemberg). Bis zum Schuljahr 2015/16 wächst die Gesamtzahl der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg auf 271 an.

Mit einem Überganganteil im Jahr 2011 von 41 % aller baden-württembergischen Viertklässler auf das Gymnasium, 34 % auf die Realschule und lediglich 24 % auf die Hauptschule zeigt sich, dass das Gymnasium zur neuen „Hauptschule“ avanciert ist (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt 2011: 76). Vor dem Hintergrund, dass bis zum Schuljahr 2011/12 die Grundschulempfehlung in Baden-Württemberg noch bindend war, sind diese Übergangszahlen beträchtlich. Seit dem Schuljahr 2012/13 ist die Grundschulempfehlung nicht mehr bindend, was zur Folge hatte, dass die Übergangquote auf das Gymnasium zum Schuljahr 2014/15 auf 43,9 % anwuchs, nur noch 9,3 % der Schülerinnen und Schüler auf eine Haupt- oder Werkrealschule übergingen und 10,3 % der Viertklässler auf die Gemeinschaftsschule wechselten (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015b). Damit wird nochmals deutlich, dass viele der Haupt- und Werkrealschulen in ihrer Existenz bedroht sind. Ihre Schließung hätte zur Folge, dass das kommunale Schulangebot deutlich dezimiert würde. Dass die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten dabei stark mit dem sozioökonomischen Status der Eltern korreliert, stellt eine weitere Schwierigkeit des gegliederten Schulwesens dar (vgl. Maaz et al 2010: 168).

Bei den Gemeinschaftsschulen der ersten Antragsrunde zeigt sich, dass die regionale Verteilung sehr ungleich ist: Die Starterschulen befinden sich vorwiegend im ländlichen Raum mit meist geringer Schüleranzahl. Fast ein Drittel der Gemeinschaftsschulen der ersten Tranche liegen im bevölkerungsschwächsten Regierungsbezirk Baden-Württembergs, dem Regierungspräsidium Tübingen (vgl. Kratzmeier 2013: 24f). Das größere Interesse der ländlichen Regionen an der Einführung der Gemeinschaftsschule lässt sich dadurch erklären, dass immer mehr Schulträger mit Blick auf demographische Entwicklungen im ländlichen Raum bedarfsgerechte Schulen etablieren wollen (vgl. Rösner 2008: 41). Die Schulträgerschaft ist eine Besonderheit, die Baden-Württemberg von anderen Bundesländern unterscheidet. Hier sind die Kommunen die Träger der nichtgymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I und nicht die Landkreise wie etwa in Hessen, was dazu führt, dass noch viele kleinere Schulen mit schmaler Jahrgangsbreite existieren und „diese sich unter besonderem demographischem Druck zu Gemeinschaftsschulen entwickeln“ (Wacker & Rohlf 2014: 5).

Auch die erwünschte Vielfalt an antragsstellenden Schularten, die für die Akzeptanz der neuen Schulart entscheidend wäre, kann in den ersten Antragsrunden nicht realisiert werden: Bis zur vierten Antragsrunde im Schuljahr 2015/16 stellt keines der Gymnasien Baden-Württembergs einen Antrag. Lediglich ein Gymnasium geht mit einer Realschule und einer Gemeinschaftsschule einen Schulverbund ein. Damit bleibt das Gymnasium bezüglich der Reformbestrebungen außen vor. Von insgesamt 271 Gemeinschaftsschulen, die im Schuljahr

2015/16 existieren, sind 29 aus Realschulen hervorgegangen (fünf davon werden lediglich als Schulverbund geführt), bei 415 Realschulen und 377 Gymnasien (vgl. Kultusportal Baden-Württemberg). Mit dieser Antragsituation ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die positiven Effekte der Gemeinschaftsschule in bildungstheoretischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht nicht greifen können, da die heterogene Schülerschaft nicht gewonnen werden kann und die Gemeinschaftsschule somit mit Realschulen und Gymnasien konkurriert. Eine „tragfähige Grundstruktur für Gemeinschaftsschulen“ entwickelt sich daraus nicht (vgl. Bohl & Meissner 2013: 327). Eine weitere Schwierigkeit der Gemeinschaftsschule resultiert daraus, dass diese Schulen nicht durch Neugründungen, sondern durch Zusammenlegungen entstehen und sie die existierenden Kollegien weitgehend übernehmen. Dies kann zur Konsequenz haben, dass Teile des Kollegiums der neuen Schulform gegenüber wenig aufgeschlossen sind und diese nur bedingt mittragen.

Zudem trägt die Gemeinschaftsschule die Aufgabe der sonderpädagogischen Inklusion überwiegend allein (vgl. Lohmann 2015: 5). Trotz einiger guter Ansätze bleibt unklar, „in welcher Weise einerseits das ausdifferenzierte Sonderschulwesen erhalten bleiben und andererseits zeitgleich substanziell Inklusion realisiert und damit Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention erfüllt werden sollen“ (Bohl & Meissner 2013: 328). Für die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg gilt es jetzt zu beweisen, „dass es nicht allein um Standort-sicherung unter verändertem Namen geht, sondern dass es ein jeweils qualitativ hochwertiges pädagogisches Konzept gibt, mit dem alle Kinder gleichermaßen optimal gefördert werden“ (v. Ackeren 2013: 112). Nur dann kann es ihr gelingen, die soziale Kohäsion zu bewirken, welche die Unesco als zentrale Aufgabe der Schule im 21. Jahrhundert sieht (vgl. Preuss-Lausitz 2008: 10).

Bis 2016 können Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg auf keinen eigenen Bildungsplan zurückgreifen. Ihrem Unterricht liegt der Bildungsplan für Realschulen 2004 zugrunde, unter Einbeziehung gymnasialer Standards sowie Standards der Hauptschule. Ab dem Schuljahr 2016/17 existiert ein verbindlicher Bildungsplan, der erstmals für alle weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I gemeinsam, abschlussbezogen und nicht mehr schulartspezifisch konzipiert ist. Das heißt, Hauptschulen, Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen greifen auf denselben Bildungsplan zurück, der durchgängig drei Niveaustufen ausweist. Das grundlegende Niveau (G) führt zum Hauptschul- bzw. Werkrealschulabschluss, das mittlere Niveau (M) zum Realschulabschluss und das erweiterte Niveau (E) repräsentiert das gymnasiale Niveau. Dahinter steht der Gedanke, eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Schulformen der Sekundarstufe I zu gewährleisten.

## *Zielsetzung und pädagogische Leitlinien der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg*

Die Zielsetzungen der Gemeinschaftsschulen sind in den einzelnen Bundesländern different formuliert, fokussieren aber im Kern dieselbe Intention: Ein Mehr an Chancengerechtigkeit durch längeres gemeinsames Lernen und damit die Überwindung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft die Förderung individueller Fähigkeiten in heterogenen Lerngruppen und damit verbunden eine maximale Leistungsentwicklung für alle Schülerin und Schüler (vgl. Wittek 2013a: 33).

Die baden-württembergische Landesregierung präzisiert diese Zielvorstellung durch folgende Aspekte (vgl. Kultusportal Baden-Württemberg): (1) Durch ein Maximum an individuellem und ein Optimum an gemeinsamem Lernen entwickeln Kinder und Jugendliche Freude am Lernen. (2) Dabei soll jedes Kind die optimale Unterstützung bekommen, um den bestmöglichen Schulabschluss zu erreichen. Das gilt auch für Kinder mit Behinderungen. (3) Zudem werden menschliche Unterschiede im schulischen Alltag als Bereicherung erlebt. (4) Herkunft und Bildungserfolg werden weitgehend entkoppelt. (5) Mit den Eltern soll eine aktive Erziehungspartnerschaft gelebt werden.

Betrachtet man die unterschiedlichen Konzeptionen für die Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg, so lässt sich auch hier sagen, die Gemeinschaftsschule gibt es nicht. Vielmehr weist jede Einzelschule bei gleicher Zielsetzung ihr eigenes Schulprofil auf. Dennoch existieren vier übergeordnete Leitgedanken, die die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg tragen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015c: 7): (1) „Gesellschaftliche Werte entwickeln“: Dieser Gedanke umfasst die Aspekte des Bewusstseins für Solidarität, der Wertschätzung der Heterogenität und der Leistungsorientierung. (2) „Verantwortung übernehmen“ für sich selbst, für das Gegenüber sowie für das Ganze, was solidarisches, demokratisches und ökologisch verantwortliches Handeln impliziert. (3) „Lebenslanges Lernen anstreben“: Dieser Aspekt umfasst die Entwicklung von Lernfreude, die als Voraussetzung für das lebenslange Lernen sowie für die Orientierung in einer sich wandelnden modernen Dienstleistungs- und Industriegesellschaft gilt. (4) Der Aspekt „Länger gemeinsam lernen in einer leistungsstarken Schule“ inkludiert ein Mehr an Chancengerechtigkeit, weil nach der Grundschule keine Festlegung von später nur schwer zu korrigierenden Schullaufbahnentscheidungen mehr stattfinden, ein Mehr an Beteiligungsgerechtigkeit, weil alle Kinder und Jugendlichen die Chance haben, gemeinsam weiter zu lernen und ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit, weil bei allen Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Entwicklungsstände und -geschwindigkeiten eingegangen werden kann.

Die folgenden pädagogischen Leitlinien, die das Kultusministerium Baden-Württemberg für die Gemeinschaftsschulen des Landes vorgibt, die sich unter

anderem an den Kriterien des Deutschen Schulpreises sowie am Orientierungsrahmen für Schulqualität orientieren, konkretisieren die politischen Setzungen zur Gemeinschaftsschule, wie sie im Schulgesetz aufgeführt sind (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015c: 9f).

### *Individualisierte und kooperative Lernformen*

Im Schulgesetz von Baden-Württemberg ist, wie in nur wenigen anderen Bundesländern, sowohl das individuelle als auch das kooperative Lernen in § 8a, Abs. 1 (BW-SchG) zur Gemeinschaftsschule mit folgendem Satz verankert: „Den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schüler entspricht sie durch an individuellem und kooperativem Lernen orientierten Unterrichtsformen.“ Damit wird von dieser Schulform gefordert, dass sie durch Individualisierung den unterschiedlichen Begabungen, Neigungen und Leistungen optimal gerecht wird und Lernangebote für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von deren individuellen, intellektuellen, sozialen und sonstigen Voraussetzungen bereitstellt, um den optimalen Bildungserfolg zu ermöglichen (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2012a). Es wird deutlich, dass die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen hierzu eine entscheidende Voraussetzung darstellt.

Die individuelle Förderung sowie das kooperative Lernen werden in Baden-Württemberg kraft Gesetz festgelegt, was als bemerkenswert gilt und „als (moderater) Eingriff in das Lizenzprinzip verstanden werden kann“ (Wacker & Rohlf 2014: 6), wenngleich die Realisierung und Verantwortung der Einzelschule übertragen wird, und „damit indirekt den Lehrerinnen und Lehrern und ebenfalls indirekt dem Land und dem Schulträger, die für die nötigen Ressourcen sorgen müssen“ (Kunze 2012: 15). Das individuelle Lernen bezeichnet dabei „im Kern die Fokussierung auf einzelne Schülerinnen und Schüler im Unterricht und beinhaltet damit auch Aspekte der Selbststeuerung in deren Lernprozess“ (Wacker & Rohlf 2014: 7). Zu den Elementen einer individuellen Förderung gehören daher die Stärkung des selbstverantwortlichen Lernens (individuell und in variablen Gruppen) während eines rhythmisierten und bewegten Schulalltags, schülerzentrierte Lern- und Unterrichtsmethoden, individuelle Lern- und Förderpläne für alle Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Niveaustufen sowie differenzierte Formen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung. Die zweite gesetzliche Bestimmung, das kooperative Lernen, zielt dagegen auf „ein Lernen mit und von anderen und impliziert damit vor allem eine Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler sowohl für ihre Gruppenlernprozesse und Ergebnisse als auch für ihr eigenes Lernen“ (Wacker & Rohlf 2014: 7). Damit wird nicht nur die fachliche, sondern auch die soziale Kompetenz der Kinder und Jugendlichen gestärkt.

## *Heterogene Lerngruppen*

Beim Umgang mit der existierenden Vielfalt soll ein produktiver Umgang mit Heterogenität gewährleistet sein. Der Unterricht an Gemeinschaftsschulen findet nicht im Klassenverband statt, sondern in heterogenen Lerngruppen, die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsstärken umfassen. Die Lernenden haben dabei die Möglichkeit, je nach individueller Lernausgangslage und Lernentwicklung auf unterschiedlichen Niveaustufen zu lernen. Dabei ist ein flexibler Wechsel zwischen den Niveaustufen möglich. Auch hier wird die Bedeutung der diagnostischen Expertise der Lehrpersonen für die Realisierung leistungsdifferenzierender Lernangebote offenkundig.

Die Lernangebote, die unter Berücksichtigung des jeweiligen Anforderungsprofils erstellt werden, sollen laut Gemeinschaftsschulverordnung „im Benehmen mit dem Schüler und den Erziehungsberechtigten“ (vgl. Rux 2013: 306) angeboten werden. Oberste Prämisse ist, jeder Schülerin und jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, „das maximale eigene Lern- und Leistungspotenzial auszuschöpfen“, vor dem Hintergrund, „dass jede Schülerin und jeder Schüler einen möglichst hochwertigen Bildungsabschluss erreichen soll“ (vgl. Rux 2013: 306).

Lehrkräfte fungieren in den Lerngruppen als Lernbegleiter, weil die Schülerinnen und Schüler selbst einen großen Teil der Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, den die Pädagogen und Pädagoginnen begleiten. Teamarbeit und Kooperation zwischen den Lehrpersonen ist ausdrücklich vorgesehen.

## *Inklusion*

Gemäß der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen von 2006 hat jedes Kind das Recht auf Inklusion an jeder Schulform. 2009 wird dieses Recht durch die Bundesrepublik ratifiziert, womit die Verpflichtung einhergeht, dass allen Menschen eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben auf allen Ebenen und in vollem Umfang ermöglicht wird. Dies betrifft damit auch die Teilhabe an schulischer Bildung, so dass in § 8a des Schulgesetzes von Baden-Württemberg zu lesen ist, dass „die Gemeinschaftsschule (...) auch Schülerinnen und Schülern offen (steht), die ein Recht auf den Besuch einer Sonderschule haben.“ Somit ist die Gemeinschaftsschule eine Schule mit inklusivem Bildungsangebot, in der in anregenden Lernumgebungen Kinder mit und ohne Behinderung zielorientiert voneinander und miteinander lernen. Dies setzt voraus, dass auch Lehrpersonen mit sonderpädagogischer Ausbildung an Gemeinschaftsschulen unterrichten.

### *Angebot aller Bildungsstandards in einem gemeinsamen Bildungsgang*

Baden-Württemberg ist das einzige Bundesland, das innerhalb der Gemeinschaftsschulen die Differenzierung nach Leistungsgruppen oder nach Bildungsgängen gänzlich ausschließt. In allen anderen integrierten Schulformen besteht die Möglichkeit, neben oder anstatt binnendifferenzierter Lerngruppen auch solche nach Leistungsniveau oder angestrebtem Abschluss zusammzusetzen (vgl. Kratzmeier 2013: 29). Demgegenüber ist für die baden-württembergische Gemeinschaftsschule charakteristisch, dass sie ein gemeinsames Lernen der Schülerinnen und Schüler über die Grundschulzeit hinaus bis zum Ende der Sekundarstufe I ohne dauerhafte äußere Differenzierung bietet und in heterogenen Lerngruppen ohne Kurssystem arbeitet. Für eine Optimierung von Förderung ist jedoch zulässig, die Lerngruppe für eine kurze Zeit aufzulösen und leistungshomogene Gruppen zu bilden (vgl. Rux 2013: 305). Generell gilt jedoch die Differenzierung als primär konstituierendes Prinzip, zumindest bis zum Abschlussjahr. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler einem bestimmten Bildungsgang, der zu einem spezifischen Abschluss führt, zugeordnet werden (vgl. SchG § 8a, Abs. 4). Damit gilt der Verzicht auf jegliche Form äußerer Differenzierung „zugunsten individualisierender Binnendifferenzierung“ (Bauer 2013: 162) als das zentralste Unterscheidungsmerkmal zu anderen integrierten Schulformen der Sekundarstufe I und kann als „baden-württembergisches Alleinstellungsmerkmal“ (Wacker & Rohlfs 2014: 7) bezeichnet werden. Für die Umsetzung dieses Alleinstellungsmerkmals sind die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen ausschlaggebend.

### *Schulartenspezifische Abschlüsse der Sekundarstufe I bzw. der Sekundarstufe II*

An der Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg werden alle Bildungsstandards der allgemeinbildenden Schulen sowie alle Schulabschlüsse der Sekundarstufe I sowie das Abitur, sofern die Gemeinschaftsschule eine Sekundarstufe II umfasst, angeboten. Ebenso besteht die Möglichkeit zum Übergang an eine Schule, die den entsprechenden Abschluss anbietet, was vor allem die beruflichen Gymnasien Baden-Württembergs in den Fokus rücken wird. Die Möglichkeit, das Abitur an einer integrierten Schulform nichtgymnasialer Ausrichtung der Sekundarstufe I abzulegen, zeigt sich als relativ neue Entwicklung und unterscheidet die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg von anderen integrierten Schulformen der Bundesrepublik, wie etwa der sächsischen Mittelschule (vgl. Wacker & Rohlfs 2014: 6).

### *Differenzierte Formen der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung*

An der Gemeinschaftsschule erhalten Schülerinnen und Schüler regelmäßig differenzierte und kontinuierliche Rückmeldung über ihren individuellen Entwicklungs- und Leistungsstand auf der jeweiligen Niveaustufe. Auch hierfür bedarf es einer beträchtlichen Diagnosekompetenz der Lehrpersonen. Zum Schulhalbjahr sowie zum Schuljahresende erhalten die Kinder und Jugendlichen einen ausführlichen Lernentwicklungsbericht, der zum einen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dokumentiert und der aus juristischen Gründen für jedes Fach die Niveaustufe, auf der die Leistung erbracht wurde, ausweist. Auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern, beim Wechsel auf andere Schulen oder in Abschlussklassen kann zusätzlich eine Note für das jeweilige Fach angegeben werden. Diese Lernentwicklungsberichte bieten, wie auch andere Formen von Verbalkommentaren und -beurteilungen, die Möglichkeit, „die vorhandenen Leistungsmöglichkeiten und -defizite detailliert zu beschreiben (sachliche Bezugsnorm) und Entwicklungen aufzuzeigen (individuelle Bezugsnorm)“ (Schrader 2012: 43). „Der Leistungsstand kann und muss dann im Rahmen der differenzierten Bewertung in Beziehung zum individuellen Bewertungsmaßstab gesetzt werden.“ (Rux 2013: 306)

Ihren persönlichen Lernfortschritt dokumentieren die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lerntagebuch, das ihnen hilft, ihr Arbeitsverhalten und ihre Lernerfolge zu reflektieren. „Durch die Arbeit mit dem Lerntagebuch werden sich die Schülerinnen und Schüler über Lernziele, Lernwege, Ergebnisse und Fortschritte bewusst.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015a: 16). Kompetenzraster als pädagogische Instrumente zur Umsetzung der Bildungspläne werden eingesetzt, um den Kindern und Jugendlichen transparent zu machen, was sie bereits gut können und was sie noch vertiefen sollten.

### *Stärkenorientierung*

Der Leistungsanspruch der Gemeinschaftsschule ist gekennzeichnet durch eine Orientierung an den Stärken der Schülerinnen und Schüler, die wiederum erst durch eine ausreichende diagnostische Expertise der Lehrpersonen festgestellt werden können. Dabei gilt Leistung als Qualitätsmerkmal. Menschliche Unterschiede werden als Bereicherung erlebt und stärken im schulischen Alltag das Verständnis von Demokratie. Zudem soll den Schülerinnen und Schülern der Gemeinschaftsschule Verantwortungsbewusstsein nahegebracht werden. Dazu gehört ein achtsamer und gewaltfreier Umgang mit Personen und Sachen, demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn.

## *Ganztagsschule*

Jede Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg ist per Gesetz verbindlich an vier, auf Antrag des Schulträgers und mit Zustimmung der Schulkonferenz an drei Tagen in der Woche, mit acht Zeitstunden pro Tag als gebundene Ganztageschule organisiert (vgl. Heymann 2013: 41). Begründet liegt das Ganztageskonzept nach Holtappels (2006: 5f.) in vier Aspekten (1) Ganztageschule als gesellschaftlicher Beitrag zur sozialen Infrastruktur, indem sie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht. (2) Ganztageschule als Stärkung der sozialerzieherischen Funktion der Schule, indem sie veränderte Sozialisationsbedingungen kompensiert und sozial-kommunikative Räume für Rollenlernen, Integration und sozio-kulturelle Orientierungen schafft. (3) Ganztageschule als Reaktion auf gewandelte Bildungsanforderungen, indem sie Lernformen, Lerngelegenheiten und Erfahrungsmöglichkeiten bietet, die einer erweiterten Zeitorganisation bedürfen. (4) Ganztageschule als erweiterte Schulzeit zur Entwicklung der Lernkultur und Förderungsintensität, indem einer individuellen und differenzierten Lernkultur mehr Raum gegeben wird. Die Umsetzung des Ganztagesbetriebs bedarf in besonderem Maße der multiprofessionellen Kooperation, einer Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern sowie der Jugendhilfe.

### *Vernetzung mit und Beteiligung von Elternschaft und außerschulischen Partnern*

Wichtige Komponente der Gemeinschaftsschule ist eine enge Kooperation mit den Eltern im Sinne einer aktiven und gleichberechtigten Bildungspartnerschaft. Dies umfasst einen regelmäßigen Austausch über den Lern- und Entwicklungsstand des Kindes mit dem Ziel, „Entwicklungen und Lernerfolge der Schülerin und des Schülers in den Blick zu nehmen und die jeweils nächsten Lernentwicklungsschritte zu planen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2015a: 23).

Die Kooperation mit anderen Schulen sowie außerschulischen Partnern ist ein zentraler Bestandteil der Gemeinschaftsschule. Im Rahmen des Ganztagsangebots können die Kinder und Jugendlichen von Kooperationen im musischen oder sportlichen Bereich profitieren und dabei eigene persönliche Interessen ausbilden oder ihren Hobbies nachgehen. Bietet die Gemeinschaftsschule keine eigene Sekundarstufe II an, ist die Kooperation mit allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien von großer Bedeutung. Aber auch die Zusammenarbeit zwischen Gemeinschaftsschule und Grundschule spielt eine wichtige Rolle für die Schulwahlentscheidung der Eltern und Kinder für die weiterführende Schule.

## *Berufsorientierung*

Die berufliche Orientierung wird an allen allgemeinbildenden Schulen durch den neuen Bildungsplan 2016 mit der darin enthaltenen gleichnamigen Leitperspektive gestärkt. Die Gemeinschaftsschule ermöglicht den Schülerinnen und Schülern durch das individualisierte und kooperative Lernen, die Arbeit mit Lerntagebüchern und Kompetenzrastern in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Interessen. Zudem erwerben die Schülerinnen und Schüler in Praktika oder durch erste Planungsversuche berufsbezogener Projekte erste Berufserfahrungen in verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfeldern. Durch die Kooperation der Gemeinschaftsschule mit außerschulischen Partnern wie etwa Unternehmen und Wirtschaftsverbänden erfahren die Jugendlichen unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten bei der Orientierung in der Berufs- und Lebenswelt.

Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg kann „als die umfassendste pädagogisch-didaktische Reform, die in Baden-Württemberg seit Gründung des Bundeslandes stattgefunden hat“ (Wacker & Rohlf's 2014: 8) bezeichnet und damit zugleich als nachholende Modernisierung verstanden werden. Mit diesem Begriff wird ein Modernisierungsprozess bezeichnet, „der als längst überfälliger Prozess zum Gleichstand mit analogen Systemen führen soll“ (Herrmann & Lehmann 2012: 24). Ein derartiger Innovationsprozess ist in der Regel mit Konflikten und Sekundärproblemen verbunden. Für die Gemeinschaftsschule zeigt sich dies am Beginn des Schulreformprozesses, der auf einen Zeitraum von mindestens zehn Jahren angelegt ist, in Form von Anlaufschwierigkeiten und Unsicherheiten in folgenden Bereichen (vgl. Herrmann & Lehmann 2012: 25 f.):

- (1) Nur wenige Lehrkräfte hatten Erfahrungen im Bereich des niveaudifferenzierten und kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Für Lehrkräfte aus dem ehemaligen Haupt- und Realschulbereich ist vor allem die Umsetzung gymnasialer Standards weiterhin unklar. Andererseits muss sich die Gemeinschaftsschule fragen, wie sie mit der höheren Lehrverpflichtung für Gymnasiallehrerinnen und -lehrer attraktiv werden kann. Daran schließt sich auch die Frage der Besoldungsstruktur an: Eine Besoldung der Lehrkräfte, orientiert an den drei Schularten, kann an einer Schule, die auf die Kooperation der Lehrpersonen angewiesen ist, kein dauerhafter Zustand sein.
- (2) Die Lehrkräfte an den Gemeinschaftsschulen der ersten vier Tranchen hatten keinen Bildungsplan, auf den sie sich beziehen konnten. Ebenso verfügten sie nur in Ausnahmefällen über Lehr-, Lern- und Arbeitsmaterialien, die sich an den Kompetenzrastern und Checklisten orientierten, welche ebenfalls nur in Einzelfällen vorlagen. Die Lehrkräfte mussten demnach andere

Wege finden, um die Niveau- und Leistungsdifferenzierungen in Arbeitsmaterialien und Lernjobs zu konkretisieren und Aufgabenpools zu sammeln.

- (3) Bezüglich der Finanzierung und Ausstattung der Gemeinschaftsschulen wird zunehmend die Frage gestellt, inwieweit die Kommunen willens und in der Lage sind, die Mehrkosten zu tragen, die in Folge des Ganztagesbetriebs mit zusätzlichem Personal und anstehenden baulichen Maßnahmen – Stichwort Inklusion – entstehen.
- (4) Von den antragsstellenden Schulen wird die Konzeption eines besonderen pädagogischen Konzepts erwartet. Da diese in den meisten Fällen noch nicht praktiziert wurden, sind sie oft reine Absichtserklärungen und orientieren sich an Vorgaben und Erwartungen. Diese wiederum sind aber sehr vage bezüglich der Gemeinschaftsschule als Sekundarstufe innerhalb der weiterführenden Schulen und bezüglich ihres spezifischen pädagogischen Auftrags. Der Wert und die Nachhaltigkeit dieser pädagogischen Konzepte werden sich also erst in der täglichen Praxis erweisen.

Diese Unwägbarkeiten gilt es in den nächsten Jahren nachzujustieren, um den begonnenen Schulreformprozess voranzubringen. Es darf dabei nicht vergessen werden, dass die Gemeinschaftsschule als Projekt, als politisches Programm, als Schulstrukturkonzept beschlossen wurde, noch bevor eine wirklich tragfähige Konzeption dazu existierte.

### **2.3 Heterogenität der Lernenden als besondere Herausforderung an Gemeinschaftsschulen**

Der Terminus der Heterogenität erfreut sich zunehmender Beliebtheit in öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskursen zur schulischen Bildung. Die relative Unbestimmtheit des Begriffs führt dabei zu Widersprüchlichkeiten und zu konträren normativen Aufladungen (vgl. Budde 2012: 524; vgl. Bohl 2013b: 243). Zum einen gilt Heterogenität affirmativ überhöht „als positiver Bezugspunkt, als Chance“ (Bräu & Schwerdt 2005: 9) und wird als „wunderbar“ (Meyer 2003: 13) verklärt. „Verschiedenheit wird als Tatsache angesehen und erhält damit einen ontologisierenden, d. h. stabilen und unveränderlichen Status“ (Budde 2012: 525). Diese normative Aufladung gipfelt in der Vorstellung, Heterogenität nicht nur zu akzeptieren, sondern sogar aktiv herzustellen (vgl. Bohl 2013b: 244). Andererseits wird die Heterogenität der Schülerschaft als Bedrohung thematisiert, wenn sie mit außerordentlicher Belastung (vgl. Reh 2005) gleichgesetzt oder als „Heraus- und Überforderung“ (Lehberger & Sandfuchs 2008: 10) betrachtet wird. Beiden Verwendungs-zusammenhängen ist gemeinsam, dass sie der Heterogenität zum einen eine Handlungs-notwendigkeit unterstellen, weil der jeweils angenommene Status quo in beiden Perspektiven

nicht haltbar sei. Zum anderen tragen sie dadurch, dass sie Heterogenität als ontologische Tatsache betrachten, zu „einer Festschreibung von Differenz“ (Budde 2012: 526) bei. Letztendlich lässt sich nicht zweifelsfrei definieren, was heterogen ist: „Wo wäre auch eine Grenze etwa gegenüber ‚Nicht-Heterogenität‘ zu ziehen, ist doch praktisch alles immer heterogen und different zu etwas anderem“ (Budde 2012: 526).

Der Begriff der Heterogenität hat seinen Ursprung im griechischen Adjektiv heterogenés, das sich aus den Wörtern „heteros“ (= verschieden) und „gennáo“ (= schaffen, erzeugen) zusammensetzt. Der Duden ([www.duden.de](http://www.duden.de)) ergänzt dies als nicht gleichartig im inneren Aufbau; uneinheitlich, ungleichartig, aus Ungleichartigem zusammengesetzt, ungleichmäßig aufgebaut. Eine brauchbare Definition im Kontext von Schule geben Gröhlich et al. (2009: 87): „Unter dem Stichwort ‚Heterogenität‘ werden sowohl soziale oder kulturelle Unterschiede als auch die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft gefasst.“ Damit nimmt die Definition die beiden aktuell existierenden Diskurslinien bezüglich schulischer Heterogenität auf: zum einen die soziokulturelle Heterogenität, welche die Differenzkategorien Gender, Ethnizität, Milieu und Sozialschicht sowie die Wahrnehmung dieser Kategorien durch die Lehrkräfte umfasst, zum anderen die leistungsbezogene Heterogenität, bei der zumeist explizite Fördermaßnahmen oder bestimmte Unterrichtsmethoden thematisiert werden. Im Kontext der Gemeinschaftsschule steht die kognitive leistungsbezogene Heterogenität im Vordergrund (vgl. Bohl 2013b: 243). Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Leistungsfähigkeit mit der sozialen Auslese hoch korreliert. So stammen an Hauptschulen 23,6% der Schülerinnen und Schüler aus der gehobenen Mittelschicht oder der Oberschicht, wohingegen dies an Gymnasien 82,3% sind (vgl. Prenzel et al. 2005: 244).

Heterogenität als Verschiedenartigkeit (vgl. Wahrig-Burfeind 1986: 642) zeigt sich in den für den schulischen Kontext normativ begründeten relevanten Dimensionen somit als Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer kognitiven, sprachlichen und sozialen Voraussetzungen, aber auch hinsichtlich ihrer Entwicklung, ihrer Interessen und Neigungen, ihrer Einstellungen und ihrer Leistungsfähigkeit sowie der Leistungsmotivation. Zudem unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Geschlechts, ihres Alters und auch ihrer Herkunft und damit verbunden hinsichtlich ihrer Traditionen, Werte und Normen. „Insofern ist Heterogenität eine Zustandsbeschreibung, die von den Lehrerinnen und Lehrern (individuell, aber auch kollektiv) konstruiert wird, da sie situationsspezifisch als handlungsrelevant erscheint.“ (Wittek 2013a: 55) Heterogenität der Schülerschaft ist damit sowohl die pädagogische Realität relevant empfundener Dimensionen als auch eine pädagogische Konstruktion, bei der Heterogenität „als Normabweichung zwischen ‚dem Eigenen‘ (der Norm) und ‚dem Anderen‘ (der Abweichung) kon-

zipiert wird“ (Budde 2012: 527). „In Kategorisierungen, in denen Schülerinnen und Schüler sozial positioniert werden, wie die Migranten (im Gegensatz zu den Deutschen) oder die Leistungsschwachen (im Gegensatz zu dem Leistungsdurchschnitt) äußern sich Kategorisierungen, bei dem ‚der Andere‘ als ‚anderer‘ kenntlich gemacht wird, während die implizite Norm zumeist de-thematisiert und damit unkenntlich gemacht wird“ (Budde 2012: 527).

Einen anschlussfähigen Bezugspunkt und zugleich eine bildungstheoretische Begründung für den Umgang mit Heterogenität an Gemeinschaftsschulen bietet das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ von Prengel, in dem Vielfalt nicht bedeutet, Lernende hierarchisch nach normativen Begriffen wie gut und schlecht einzuteilen, sondern deren Recht auf Verschiedenheit anzuerkennen (vgl. Wittek 2013a: 56f.). Differenzen sollen nicht mehr herangezogen werden, um Hierarchien legitimieren zu können (vgl. Prengel 1993: 180). Prengels Verständnis von Vielfalt lässt sich als „differenzbezogener Heterogenitätsbegriff“ (Lang et al. 2010: 318) bezeichnen, der im Kontrast steht zu einem „normbezogenen Heterogenitätsbegriff“, der konstatiert, dass Heterogenität „die Streuung um oder Differenz zu einer unterstellten ‚Norm‘“ (Brügelmann 2002: 31, Hervorhebung im Original) impliziert und Heterogenität somit als Abweichung von einer Norm versteht. Beide Verständnisse von Heterogenität haben Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts. Eine differenzbezogene Sichtweise auf Heterogenität führt laut einer Studie von Lang u. a. „tendenziell zu einer Differenzierung ‚von unten‘, das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler selbst aus einem Angebot verschiedener Lernarrangements auswählen können“ (Lang et al. 2010: 319), wohingegen eine normbezogene Sichtweise auf Heterogenität „tendenziell zu einer Unterrichtsgestaltung mit einer Differenzierung ‚von oben‘, [...] bei der Schülerinnen und Schülern passende Aufgaben von der Lehrkraft zugewiesen werden“ (Lang et al. 2010: 319).

Der differenzbezogene Heterogenitätsbegriff weist eine Relation zu den Zielen der Gemeinschaftsschule auf (vgl. Wittek 2013a: 59). Als Zielvorgabe für die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg gilt unter anderem, die Herkunft und den Bildungserfolg weitgehend zu entkoppeln und menschliche Unterschiede als Bereicherung zu erleben, so dass diese im schulischen Alltag das Verständnis unserer Gesellschaft als soziales Miteinander stärken. Prengels Konzept ermöglicht, indem es Heterogenität nicht in hierarchische Kategorien von besser und schlechter segmentiert (vgl. Trautmann & Wischer 2011: 26f.), die Herstellung einer Verbindung „zwischen dem schulischen Umgang mit Heterogenität und dem Umgang mit Heterogenität einer Gesellschaft als Ganzes“ (Wittek 2013a: 57). Das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ intendiert, institutionelle Bedingungen des gleichen Rechts auf Bildung als wesentliche Voraussetzung für Chancen- und Bildungsgleichheit darzustellen (vgl. Prengel 1993: 195). Eben diese institutionellen Bedingungen sind Grundlage der Gemeinschaftsschule.

Diese Vielfaltigkeit der Menschen, die Heterogenität der Schülerschaft stellt eine zentrale Herausforderung für Lehrpersonen – nicht nur an Gemeinschaftsschulen – dar. Dabei ist die Heterogenität kein Phänomen des 21. Jahrhunderts. Bereits um 1800 benennt Herbart den Fakt der „Verschiedenheit der Köpfe“ als Hauptproblem des Unterrichts. Als Lösung dieses Problems schlug dessen Kollege Trapp, erster Pädagogik-Professor der deutschen Geschichte, vor, „den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren“ (Trapp zit. n. Sandfuchs 1994: 340). Diese Sichtweise von Unterricht mit einer Orientierung an der „goldenen Mitte“ hat sich lange im deutschen Schulsystem gehalten, ist jedoch nicht mehr zukunftsfähig. Um der Schülerschaft in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden, deren individuellen Potenziale auszuschöpfen und zugleich „ein Mindestniveau für möglichst alle Lernenden als Zielsetzung anzustreben“ (Bohl 2013b: 247), bedarf es Unterrichtskonzeptionen, die auf der Mikroebene binnendifferenziert vorgehen. „Der Grundgedanke liegt darin, keine Trennung nach Leistung zu vollziehen und damit eine optimale und flexible Passung ‚im Detail‘ an die Plastizität der Entwicklung der Lernenden zu ermöglichen.“ (Bohl 2013b: 245 Hervorhebung durch den Autor) Dafür ist die diagnostische Expertise der Lehrpersonen jedoch entscheidende Voraussetzung. Die Überwindung der Tradition der Homogenisierung hin zu einem verbesserten Umgang mit Differenz ist Ziel neuer modernisierter Schulformen. Baumert (2002) formuliert dazu:

„Ich meine, wir haben bei uns im Sekundarbereich, international gesehen, die homogensten Lerngruppen und gleichzeitig die größten Klagen über zu große Heterogenität. Das hat doch etwas Seltsames an sich (...) Viele Lehrkräfte sind der Überzeugung, sie hätte die falschen Schülerinnen und Schüler – und zwar unabhängig von der Schulform. In der Verbesserung des Umgangs mit Differenz liegt vermutlich die eigentliche Herausforderung der Modernisierung des Systems.“

Weitere Begründungen für den Umgang mit Heterogenität liegen zum einen darin, dass Heterogenität als Normalität begriffen werden muss, auch in gegliederten Schulsystemen und in der Grundschule. Zum anderen ist der Umgang mit Heterogenität schulstrukturell begründet: eine Trennung nach Leistung und eine damit einhergehende Homogenisierung gelingt nicht. In verschiedenen Studien zeigten sich schulartenübergreifend deutliche Überlappungen der Schülerleistungen (vgl. Bohl 2013a: 96). So konnte etwa PISA 2003 zeigen, dass 10 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler auf gymnasialem Niveau lesen (vgl. Schaffner et al. 2004: 104 ff.). Internationale Schulleistungen werden auch für die Begründung herangezogen, dass Heterogenität die Kompetenzen der Lernenden in allen Leistungsbereichen, insbesondere im unteren Leistungsbereich verbessert (vgl. Bohl 2013a: 108).

Aufgrund dieser Begründungszusammenhänge zeigen die pädagogischen Leitlinien der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg eine Abkehr vom

7-G-Unterricht, nach dem alle gleichaltrigen Schüler beim gleichen Lehrer zum gleichen Zeitpunkt im gleichen Zimmer mit dem gleichen Lehrmittel das gleiche Ziel gleich gut zu erreichen haben. Vielmehr hat die Gemeinschaftsschule das Ziel der V-8-Begleitung, nach dem das Lehrpersonal auf vielfältigen Wegen mit vielfältigen Menschen an vielfältigen Orten zu vielfältigsten Zeiten mit vielfältigen Materialien in vielfältigen Schritten und mit vielfältigen Ideen in vielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen Zielen gelangt (vgl. Fratton & Würth 2011: 167). Realisiert wird das V-8-Prinzip durch Formen individualisierten Unterrichts, dessen Notwendigkeit sich aus der „Vielfältigkeit der Menschen“ ergibt.

## **2.4 Individualisierter Unterricht als Lernkonzept für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen**

Der Vielfältigkeit der Lernenden soll durch den Einsatz individualisierter Unterrichtskonzeptionen entsprochen werden. Welche Begründungszusammenhänge (Abschnitt 2.4.1) und welche Konzeptionen den Lehrerinnen und Lehrern für die Individualisierung und Differenzierung zur Verfügung stehen (Abschnitt 2.4.2), wie sich die Forschungslage zur Wirksamkeit individualisierten Lernens darstellt (Abschnitt 2.4.3) und welche Konzeptionen individualisierten Lernens letztendlich an Gemeinschaftsschulen realisiert werden (Abschnitt 2.4.4), soll im Folgenden beschrieben werden.

### **2.4.1 Heterogenität als Begründung für den Einsatz individualisierter Lernkonzepte**

Auf die zunehmend stärker wahrgenommene Heterogenität der Lernenden wird aktuell didaktisch mit einer Ausweitung des individualisierenden Unterrichts reagiert. Individualisierung von Unterricht soll sowohl den leistungsstarken als auch den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zugutekommen und somit das meritokratische Leistungsprinzip<sup>2</sup> der Schule kompensieren: Benachteiligungen, die sich aus sozialen Differenzen ergeben, sollen durch die Individualisierung zumindest abgeschwächt werden (vgl. Idel 2016: 94). Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Heterogenität auch innerhalb der Schule durch soziale Signifizierungsprozesse und bestimmte Handlungspraktiken der Lehrpersonen, wie etwa einem geschlechtsspezifischen Aufrufverhalten, Sitzordnungen oder durch einen spezifischen Umgang mit Ethnien, aktiv erzeugt wird (vgl. Bohl 2013b: 244; vgl. Idel 2016: 99).

---

2 Entspricht dem Leistungsprinzip, also Positionen nach Begabungen und selbsterbrachten Leistungen zu erhalten, nicht aufgrund des Status, der Herkunft oder durch Beziehungen.

Zum anderen sind die Anforderungen an die Lernenden im individualisierten Unterricht durch die selbstständige Lernorganisation und das dezentrierte Setting sehr viel komplexer und komplizierter. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich nicht nur „zeitlich, räumlich und sachlich orientieren und platzieren“ können (Idel 2016: 99), um ihre Aufgaben zu erledigen, sondern sie müssen sich auch in unterschiedlichen Situationen als kompetent zeigen, um sich als Vorbild und Orientierungspunkt für andere anzubieten. Hierzu zählen etwa neue Rückmeldeformate, klasseninterne Kreisgespräche zur Strukturierung des Tages bzw. zur Verteilung von Zuständigkeiten sowie Präsentationen der Unterrichtsprodukte, bei denen „neue Elemente von Leistung relevant werden, wie etwa das Auftreten beim Präsentieren, der Adressatenbezug via Blickkontakt und der Umgang mit Medien“ (Idel 2016: 101). Durch die vielfältigen neuen Anforderungen und die unterschiedlichen Grade der Selbstständigkeit werden im individualisierenden Unterricht „systematisch Positionierungen und Positionen“ (Idel 2016: 102) geschaffen und es „entsteht ein hierarchisches Gefüge an Leistungspositionen, die den Schülern/-innen unterschiedliche Lernräume eröffnen“ (Idel 2016: 102).

Gerade für den Bereich des selbstgesteuerten Lernens zeigen verschiedene Untersuchungen, dass dieses neuartige Gefüge der Leistungspositionen bestehende Bildungsbenachteiligungen noch verschärfen kann. „Selbstgesteuertes Lernen [setzt] hohe Lernkompetenzen der Lernenden voraus [...] im Hinblick auf die Verfügung über Lern- und Denkstrategien, Motivation und den souveränen und erfolgreichen Umgang mit verschiedenen Aspekten der Selbststeuerung im Lernprozeß [sic].“ (Kraft 1999: 843) Im Kontext des Heterogenitäts- und Individualisierungsdiskurses darf also nicht außer Acht gelassen werden, dass auch im individualisierten Unterricht „pädagogisch bedingte soziale Ungleichheiten“ (Ricken 2014: 189) entstehen oder reproduziert werden. So regen auch Trautmann und Wischer (2011) zu einer kritischen Betrachtung des Heterogenitätsdiskurses an und warnen vor unreflektiertem Feiern des Heterogenitätsbegriffes. Sie beklagen die Entwicklung, dass jene, die dem Begriff nicht folgen, als „rückständig, vorurteilsbehaftet und nicht auf der Höhe der Zeit“ (Trautmann & Wischer 2011: 34) gelten. Dabei sehen sie die Entwicklung des Begriffs der Individualisierung als Wertbegriff in besonderer Weise kritisch, weil es sich dabei um eine pädagogische Beschreibung handle, die konträr steht zu einer schultheoretischen Perspektive auf die Schule mit ihrer gesellschaftlich definierten Funktion als Selektionsinstanz. Dennoch ist Individualisierung als pädagogisches Konzept für heterogene Lerngruppen prädestiniert:

„Individualisierter Unterricht ist ein Setting, in dem die Heterogenität von Lerngruppen anerkannt – also binnendifferenziert gearbeitet – wird, in dem der Gruppenunterricht zugunsten einer individuellen Bearbeitung von Aufgaben durch die Lernenden in den Hintergrund tritt und in dem eine Unterstützung der Lernenden nicht nur in Bezug auf bestimmte fachlich-inhaltliche Lernziele, sondern in Bezug

auf Kompetenzerwerb und mit Blick auf den gesamten Lernprozess erfolgt.“ (Hellrung 2011b: 34)

Begründet wird die Notwendigkeit individualisierter Lernkonzepte im Umgang mit heterogenen Gruppen durch drei Aspekte (vgl. Wittek 2013a: 77f.): (1) Die gesellschaftspolitische Begründung konstatiert, dass die Individualisierung schulischen Lernens eine bessere Vorbereitung auf gesellschaftliche Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse bietet. (2) Die individualpsychologische Sichtweise begründet, dass individualisierte Lernformen, welche die Selbstständigkeit zum Ziel haben, die Entwicklung einer toleranten, solidarischen Haltung ermöglichen und (3) die lerntheoretische Begründung führt an, dass Lernprozesse nicht durch passive Rezeption, sondern durch aktive Auseinandersetzung erzielt werden: Somit ist „jegliches Lernen (...) individuell“ (Bräu 2007: 174).

Obwohl die individuelle Förderung durch innere Differenzierung eines der zehn Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2009: 88f.) darstellt, zeigt sich die Literatur bisher wenig darüber, dass Binnendifferenzierung nach wie vor an deutschen Schulen zu wenig stattfindet (vgl. Kunze 2012: 21) und dass im Schulalltag nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte über ein breites Inventar an Formen flexibler innerer Differenzierung verfügt (vgl. Heymann 2013: 42). Mit der Implementierung der Gemeinschaftsschulen wird sich dieses Verhältnis ändern, da in dieser Schulform die Verschiedenheit der Köpfe der Schülerinnen und Schüler zentral ist. Die gestiegene Heterogenität in den Lerngruppen fordert einen didaktisch überlegten Einsatz der Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts, was eine Herausforderung für viele Lehrpersonen im Transformationsprozess darstellen wird.

„Kompetenzen für Individualisierung und Differenzierung gehören – ebenso wie die Fähigkeit, individualisierende Phasen mit solcher direkten Instruktion didaktisch begründet zu verknüpfen – zum Grundrepertoire kompetenter Lehrpersonen und sollten in den Standards für die Lehrerbildung festgehalten werden.“ (Altrichter et al. 2009: 357)

Entscheidende Voraussetzung für die Umsetzung individualisierter und differenzierter Unterrichtskonzeptionen wird jedoch die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen sein, um Konzepte der individuellen Förderung passgenau auf die Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler ausrichten zu können.

## 2.4.2 Konzeptionen individualisierten Lernens

Mit dem Begriff „individualisierter Unterricht“ wird ein binnendifferenzierter Ansatz beschrieben, der zum Ziel hat, „Chancenungleichheiten abzubauen und den unterschiedlichen Lernpotenzialen und Interessen von Schülern gerecht zu werden“ (Hellrung 2009: 113). Individualisierter Unterricht ist sowohl kompetenz- als auch lernprozessorientiert und schafft über unterschiedliche Materialien Differenzierungsangebote. Ziel und Voraussetzung für die Wirksamkeit individueller Förderung sind selbstregulatorische Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Klieme & Warwas 2011: 812).

Um zu bestimmen, welche Unterrichtskonzeption als individualisierend gilt, bietet Bohl folgende Definition:

„Individualisierung umfasst das Auswählen und Bereitstellen individuell passender Lernangebote auf der Basis einer zuvor erfolgten Erfassung der Lernvoraussetzungen einzelner Schüler/-innen.“ (Bohl 2013b: 250)

Damit sind die regelmäßige und systematische Diagnose und die Ausrichtung der Lernangebote an den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ebenso fester Bestandteil des individualisierten Unterrichts wie auch das individuelle Coaching der Lernenden.

Unterrichtskonzeptionen mit dem Ziel der Individualisierung sind nicht immer trennscharf oder überschneidungsfrei, da unter anderem ein „theoretisch und empirisch plausible[s] Modell wesentlicher Elemente ‚individualisierten Unterrichts‘“ fehlt (Altrichter 2009: 345). Dennoch sind in den unterschiedlichen Formen der Individualisierung folgende Grundbausteine enthalten, die eine Charakterisierung individualisierten Lernens ermöglichen: (1) Durchführung individueller Lerndiagnosen, (2) Aufgaben, die eine Passung zwischen Lernvoraussetzung und Lernzielen ermöglichen, (3) Existenz unterschiedlicher Lernziele, (4) flexible Unterrichtsformen, die das Lernen an unterschiedlichen Aufgaben zulassen, (5) inhaltsreiche Rückmeldungen an die Lernenden sowie (6) Leistungsbeurteilungen und Leistungsdokumentationen, die dem individualisierenden Lernen gerecht werden (vgl. Altrichter et al. 2009: 345 f.).

Folgende verwandte individualisierende Unterrichtskonzepte sind nach Bohl (2013b: 249 ff.) für den Einsatz im Unterricht heterogener Lerngruppen geeignet:

### *Differenzierender Unterricht*

Beim differenzierenden Unterricht steht die Unterscheidung von Lerngruppen nach bestimmten Aspekten im Mittelpunkt, nicht das Individuum mit seinen jeweiligen Lernvoraussetzungen und Interessen. „Differenzierung besteht darin, geeignete Lernangebote für diese Gruppen auszuwählen und bereitzustellen. Die Lernvoraussetzungen, nach denen die Gruppen unterschieden werden,