

Pfadabhängigkeit in Schulen –  
Praktiken der Differenzierung in Berliner Sekundarschulen

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der  
Wirtschaftswissenschaft am Fachbereich Wirtschaftswissenschaft im  
Management-Department der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Sonja Muders

Berlin, 2021

1. Gutachter: Herr Univ.-Prof. Dr. Jörg Sydow

Freie Universität Berlin

Institut für Management

Boltzmannstraße 20

14195 Berlin

2. Gutachter: Herr Univ.-Prof. Dr. Harm Kuper

Freie Universität Berlin

Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

Disputation am 28.6.2021

## Vorwort

Der Entstehungsprozess der vorliegenden Arbeit war von Beginn an – von der Exposé-Erstellung, über die Erhebung bis hin zur Endversion – von vielen Höhen und (Corona-)Tiefen geprägt. Eine besondere Hürde war das Verfahren zur Genehmigung empirischer Untersuchung an Berliner Schulen, wodurch Aussagen der Arbeit eingeschränkt wurden.

Viele Menschen und meine Familie haben mich auf diesem Weg begleitet und dafür bin ich sehr dankbar. Besonders Danken möchte ich meinen Eltern und Dr. Vera Muders für die motivationale und tatkräftige Unterstützung. Ich wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft unterstützt, die diese Arbeit in Form eines Stipendiums gefördert hat. Auch das Graduiertenkolleg ‚Pfade organisatorische Prozesse‘ an der Freien Universität Berlin mit seinen Kommiliton\*innen war eine inspirierende und freundschaftliche Unterstützung. Ein besonderer Dank möchte ich an meinen Doktorvater Herrn Prof. Dr. Jörg Sydow für die Betreuung der Arbeit richten. Seine Geduld und die konstruktive Kritik haben mich sehr unterstützt. Prof. Dr. Harm Kuper gebührt für seine ‚Türöffner‘ zur Beforschung der Sekundarschulen einen ganz besonderen Dank.

Was mich an dieser Stelle am meisten berührt, ist die Tatsache, dass die Pfadforschung noch immer an Bedeutung gewinnt. So wurde das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit, auf dem diese Arbeit beruht, rund nach 10 Jahren von seinen Gründervätern positiv ‚evaluiert‘ und der Ursprungsartikel mit dem Academy of Management Review’s Decade Award in 2019 ausgezeichnet.

Zur Verbreitung dieser genialen Idee als Erklärungskonzept für rigide Differenzierungspraktiken im Schulbereich habe ich diese Arbeit geschrieben.

Ich wünsche viel Freude beim Lesen!

Heidelberg, den 14.01.2021

A Abstract.....	6
B Abkürzungsverzeichnis.....	6
C Abbildungsverzeichnis.....	7
D Tabellenverzeichnis.....	7
1.    Einleitung: Praktiken der Differenzierung im gegliederten Schulsystem.....	8
1.1    Forschungsfragen .....	12
1.2    Aufbau der Arbeit.....	14
2.    Erkenntnisinteresse: Differenzierungspraktiken.....	18
2.1    Bildungspolitische Diskussion um Heterogenität .....	20
2.2    Pfadabhängigkeit in der Bildungsforschung.....	27
2.3    Schulstrukturreform in Berlin .....	40
3.    Theoretischer Hintergrund.....	43
3.1    Transfer der organisationalen Pfadperspektive .....	43
3.2    Schule als Organisation.....	51
3.3    Strukturationstheorie .....	54
3.4    Neoinstitutionalismus.....	57
4.    Forschungsmethodik: Fallstudiendesign.....	58
4.1    Fallauswahl .....	59
4.2    Qualitative Erhebungsmethoden der Fallanalyse .....	64
4.3    Auswertungsmethode: Inhaltsanalyse .....	71
4.4    Reflexion.....	73
5.    Empirie: Situationsanalyse der Schulen nach der Reform.....	75
ISS_A – ehemalige Realschule .....	76
ISS_B – ehemalige Gesamtschule .....	79
ISS_C – ehemalige Fusionsschule.....	83
ISS_D – ehemaliger Modellversuch ‚Integrierte Haupt- und Realschule‘ .....	84
6.    Erkenntnisse zu Praktiken der Differenzierung.....	86
6.1    Erste Ebene: Innere Differenzierung im Unterricht .....	87
6.2    Zweite Ebene: Differenzierung über das Schulprofil.....	103

7.	Fallvergleichende Pfadanalysen .....	121
7.1	Darstellung der Schul- und Pfadentwicklung .....	121
7.2	Reform(schock): Schülerschaft und Hierarchisierung der Schulen .....	172
8.	Schlussbetrachtung .....	211
8.1	Ergebnisdiskussionslinien .....	213
8.2	Erkenntnisbeiträge .....	231
8.3	Quintessenz: ‚Restschulen‘ bestehen weiter .....	235
	Literaturverzeichnis .....	241
	Anhang .....	250

## A Abstract

Aus pfadtheoretischer Perspektive werden Praktiken der Differenzierung innerhalb von Schulen betrachtet. Am Beispiel der Schulstruktureform im Schuljahr 2010/2011 im Land Berlin werden ehemals unterschiedliche Sekundarschultypen auf pfadabhängige Differenzierungspraktiken untersucht. In der Arbeit werden Bündel von Handlungen als Praktik der Differenzierung erfasst, die ein dominantes Handlungsmuster in Form der Orientierung an einer homogenen (Lern-)Gruppe darstellen. Das Forschungsinteresse besteht darin zu untersuchen, ob die Reform qua Gesetz Praktiken der Differenzierung verändert, welche selbstverstärkenden Mechanismen wirken und warum bzw. wie diese die Schulentwicklung behindern können. Anhand von vier qualitativen Fallstudien von Berliner Sekundarschulen werden Unterschiede von Differenzierungspraktiken herausgearbeitet. Die Dissertation ist an der Schnittstelle zwischen Pfad-, Praktiken- und Schulforschung angesiedelt.

## B Abkürzungsverzeichnis

<i>BB</i>	Berufsbildungsreife
<i>BBW</i>	Berufsbildungswerk
<i>BLK</i>	Bund-Länder-Kommission
<i>BO</i>	Berufsorientierung
<i>eBB</i>	erweiterte Bildungsreife
<i>Ehem.</i>	Ehemalige
<i>E-Kurs</i>	Erweiterungskurs (Niveaueinteilung nach Leistungen)
<i>ESL</i>	Erweiterte Schulleitung
<i>G-Kurs</i>	Grundkurs (Einteilung der Schüler*innen in G- und E-Kurs)
<i>GLK</i>	Gesamtlehrerkonferenz
<i>ISS</i>	Integrierte Sekundarschule
<i>Jg</i>	Jahrgang
<i>KMK</i>	Kulturministerkonferenz
<i>komSL</i>	Kommissarische Schulleitung
<i>L</i>	Lehrkraft
<i>Lmb</i>	Lernmittelbefreiung von Schüler*innen
<i>MiL</i>	Mittelstufenleitung
<i>MINT-Klasse</i>	zusammenfassende Bezeichnung der Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik.
<i>MSA</i>	Mittlerer Schulabschluss
<i>Nawi</i>	Naturwissenschaft
<i>OSZ</i>	Oberstufenzentrum, Kooperationsschule der ISSen ohne Oberstufe
<i>PKB-Kräfte</i>	Personalkostenbudget-Kräfte, die als Vertretungslehrkraft befristet eingestellt werden.
<i>R</i>	Rektor*in
<i>SA</i>	Sozialarbeiter*in
<i>Sek. I</i>	Sekundarstufe I, umfasst die Klassen 5-10 (Mittelstufe)
<i>Sek. II</i>	Sekundarstufe II, umfasst die Klassen 11-13 (Oberstufe)
<i>SJ</i>	Schuljahr
<i>SL</i>	Schulleitung
<i>ST</i>	Strukturierungstheorie
<i>TTD</i>	Theater-Team-Deutsch Klasse (mögliche Profilklassse)
<i>TWE</i>	Technik-Wirtschaft-Ernährung Fach (Pflicht und Wahlfach)
<i>VoC</i>	Varieties of Capitalism
<i>WAT</i>	Wirtschaft-Arbeit- Technik (Pflicht und Wahlfach)

### *C Abbildungsverzeichnis*

<i>Abb. 1</i>	Pfadabhängigkeitsphasen aus Schreyögg, Sydow und Koch (2003: 286), S. 44
<i>Abb. 2</i>	Dualität der Struktur nach Ortmann (1995: 58), S. 55
<i>Abb. 3</i>	Entwicklungspfad von ISS_C, S. 138
<i>Abb. 4</i>	Kettenreaktion durch Krankenstand, S. 166
<i>Abb. 5</i>	Negativer Kreislauf der äußeren Differenzierung, S. 181
<i>Abb. 6</i>	Reformintension der Inneren Differenzierung, S. 182
<i>Abb. 7</i>	Differenzierung vor und nach der Reform. S. 187
<i>Abb. 8</i>	Darstellung Wunsch- und Zuteilungsschule, S. 191
<i>Abb. 9</i>	Hierarchisierung von Schulprofilen durch Selektionsprozesse zwischen Schulen, S. 193
<i>Abb. 10</i>	Positiver und negative Kreislauf der Wunsch- oder Zuteilungsschulen durch Selektionsprozesse zwischen Schulen, S. 194
<i>Abb. 11</i>	Positiver und negativer Kreislauf der (un-)profilierten Klassen, S. 203
<i>Abb. 12</i>	Kontinuum pfadverstärkend versus pfadabschwächend, S. 209
<i>Abb. G</i>	Kodierraster Ebene 1, S. 255

### *D Tabellenverzeichnis*

<i>Tab. 1</i>	Schulwahl: Schulaufstellung mit Annahmen, S. 62
<i>Tab. 2</i>	Übersicht zu den 34 Interviews, S. 68
<i>Tab. 3</i>	Differenzierung nach der Stundentafel (nicht Praktiken), Quelle: Infotext für die Kolleginnen und Kollegen zum Schuljahr 2013/14 vom Schulleiter am 21. Januar 2013), S. 91
<i>Tab. 4</i>	Eigene Darstellung der Praktiken im Unterricht, S. 101
<i>Tab. 5</i>	Tabelle nach den Kriterien der Schulinspektion und Unterrichtsmethoden, S. 101
<i>Tab. 6</i>	Problem mit schwierigen Schüler*innen und Lösungsversuch durch Schule, S. 102
<i>Tab. 7</i>	bestehendes und erarbeitetes Schulprofil im Vergleich von ISS_A-D, S. 115
<i>Tab. H</i>	Transkriptionsregeln, S. 255

## 1. Einleitung: Praktiken der Differenzierung im gegliederten Schulsystem

Das deutsche Schulsystem ist in besonderem Maße von Differenzierungspraktiken gekennzeichnet. Die Praktiken der Differenzierung im gegliederten Schulsystem orientieren sich seit der Einführung der Jahrgangsklassen an der homogenen Lerngruppe. Wenn homogene Lerngruppen nach Altersstufen in Jahrgangsklassen eingeteilt werden, können viele Schüler\*innen<sup>1</sup> gleichzeitig in einem gleichen Lerntempo von einer Lehrkraft unterrichtet werden.

Der Vorteil dieser Aufteilung ist, dass Lehrkräfte sich an einem angenommen mittleren Niveau der Klasse orientieren, was für die Lehrkräfte eine Entlastung in puncto Differenzierung mit sich bringt. Doch nicht nur Lehrkräfte bevorzugen eine homogene Lerngruppe im Unterricht, auch Eltern möchten häufig ihre Kinder in bestimmten ausdifferenzierten Klassen und Schulen unterbringen, da sie davon ausgehen, dass ihre Kinder im leistungsdifferenzierten Kurssystem besser gefördert werden. Durch die frühe Aufteilung der Schülerschaft differenzierte sich das deutsche Schulsystem der dreigliedrigen Sekundarstufe I.

Entsprechend ist die *dominierende Strategie* in Schulen, Lerngruppen zu homogenisieren. Auf die (Leistungs-)Homogenisierung der Schüler\*innen von Klassen zielten organisatorische Maßnahmen wie Klassenwiederholung, Zurückstellung am Schulanfang (aufgrund von fehlender ‚Schulfähigkeit‘), die Aufgliederung auf drei Schulformen nach der vierten Klasse und die Abgabepaxis an andere Schulformen bzw. Überweisung auf Förderschulen (bei starken Abweichungen). Auch innerhalb der Sekundarschulen im dreigliedrigen Sekundarschulsystem gibt es organisatorische Maßnahmen wie die sogenannte ‚Doppelsteckung‘, um Leistungsunterschiede zu reduzieren.

Die gegliederte Struktur des deutschen Schulsystem hat sich lange Zeit kaum verändert. Während hingegen sich andere Länder wie Großbritannien mit ähnlichen Ausgangsbedingungen reformierten, blieb das deutsche Schulsystem in seiner vertikalen Struktur stabil und mit seiner frühen Aufteilung der Schülerschaft in unterschiedliche Bildungsgänge bestehen (Baldi 2012). Erst mit der

---

<sup>1</sup> \* Asterisks (oder auch Gender-sternchen genannt) beinhaltet mehrere Geschlechter (inter, trans). Diese Schreibweise wird gewählt, da das generische Maskulinum zunehmend hinterfragt wird und alle Geschlechter eingeschlossen werden sollen.

Wiedervereinigung begannen Reformprozesse der Schulstruktur im Osten, die sich an den westlichen Bundesländern mit ihrer frühen und differenzierten Aufteilung durch eine vertikal ausgerichtete Schulstruktur orientierten (Nikolai 2018).

Die Gliedrigkeit – und die damit einhergehende frühe Aufteilung – ist also im deutschen Schulsystem (und in den deutschsprachigen Ländern) eine Besonderheit und führt international gesehen nicht zu besserer Lernleistung der Schülerschaft. Der internationale Vergleich (PISA: Baumert et al. 2001; Klieme et al. 2010) zeigt weder einen höheren Leistungsdurchschnitt noch eine stärkere Spitzengruppe, da bei gleichen Voraussetzungen die Lernentwicklungen in den verschiedenen Schularten unterschiedlich verläuft und sich über die Zeit (negativ) kumulieren. So tritt durch die Homogenisierung anhand der äußeren Differenzierung der negative Effekt auf, dass die ‚Restgruppe‘ am unteren Ende des Leistungsbereichs zu einer im internationalen Vergleich größeren Gruppen von Bildungsverweigerern führt.

Der Anteil an der deutschsprachigen Bevölkerung mit geringer Literalität liegt im Jahr 2018 bei 12,1 %; Das sind 6,2 Millionen Erwachsene, die eine Lese- und Schreibkompetenz von Alpha-Level 1-3 besitzen (Grotluschen et al. 2019: 5).

Im deutschen Schulsystem wird soziale Ungleichheit besonders resistent reproduziert. Soziale Disparitäten werden in Deutschland – verglichen mit anderen OECD-Ländern – in hohem Maße durch den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg hergestellt. Zudem ist eine große Leistungsheterogenität im deutschen Schulsystem erkennbar, die durch eine Leistungsgruppierung in verschiedene Schultypen erfolgt. Die Bildungsmobilität und die Durchlässigkeit im deutschen gegliederten Bildungssystem sind hauptsächlich in einer Abwärtsbewegung möglich, also in eine niedrigere Schulform: „Korrektur nach unten“ (Bellenberg 1999).

Weil die Leistungen von Lernenden stark vom Lernklima abhängen, gibt es an den Hauptschulen in der Bundesrepublik einen deutlichen Handlungsbedarf. Das Lernklima unterscheidet sich je nach Schultyp. Da an Hauptschulen eine *anregungsarme Lernumgebung* (Baumert et al. 2006) besteht, die sich auch noch über die Zeit kumuliert, wird dieser Schultyp von Eltern nicht gern gewählt. In der öffentlichen Wahrnehmung zählt der Abschluss auf dem Arbeitsmarkt wenig. Die Absolventen gelten auf dem Ausbildungsmarkt als chancenlos. Die Folge ist, dass die Hauptschulen ‚ausbluten‘ – wie es sinnbildlich heißt. Zahlen des Statistischen

Bundesamtes zeigen einen starken Rückgang der Hauptschüler\*innen (Pressemitteilung Destatis 2016).

Diese Erkenntnisse bewirkten eine Umorientierung in der Bildungspolitik. Vor diesem Hintergrund ergeben sich die bildungspolitische Forderungen. Zum einen soll mit einer Durchmischung der Schülerschaft eine anregungsreiche Lernumgebung geschaffen werden, um damit eine bessere Förderung der schwächeren Schüler\*innen zu ermöglichen. Auch soll der Schulabschluss von dem Schultyp entkoppelt werden, um eine Durchlässigkeit zu mehr höheren Abschlüsse zu ermöglichen.

Dieser Optimierungsbedarf führte zur Abschaffung der Hauptschule durch eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschule in vielen Bundesländern wie Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Schleswig-Holstein. Lediglich die Bundesländer Bayern, Sachsen und Brandenburg folgten diesem Trend nicht.

Die Abschaffung der Hauptschule ging jeweils einher mit der Einführung einer neuen Schulart. Schon die unterschiedlichen Bezeichnungen der ‚neuen‘ Schularten in den unterschiedlichen Bundesländern (‚Sekundarschule‘, ‚Stadtteilschule‘ in Hamburg, ‚Gemeinschaftsschule‘ in Deutschland, wie auch ‚neue Mittelschule‘ in Österreich) zeigt die Spannweite der schulpolitischen Entwicklungen und der durch die Reformen inziidierte veränderte Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft. In den Fokus gestellt wird hier das Reformvorhaben der Integrierten Sekundarschule in Berlin. Die *Berliner Schulstrukturreform* schaffte im Schuljahr 2010/ 11 die Haupt- und Realschulen sowie die Gesamtschulen ab und überführte sie in Sekundarschulen. Weitere Maßnahmen der frühen Differenzierung wie Klassenwiederholung, Zurückstellung etc. wurden mit der Reform abgeschafft, was zu einer höheren Heterogenität in den Sekundarschulen führen sollte. Die Politik betont, dass Homogenität nicht wünschenswert sei, da Demokratie gemeinsame Erfahrungen und Werte voraussetzt: Die Fähigkeit mit ‚den Anderen‘ zusammenzuleben. Dies kann in der Schule durch ‚mit- und voneinander lernen‘ vermittelt werden. Zudem wird argumentiert, dass die Wirtschaft alle Talente für die unterschiedlichen Anforderungen benötige. Pädagogisch wird das Recht auf individuelle Förderung als die Lernsituation für die persönliche Entwicklung postuliert. Das ‚Wording‘ lautet: Gemeinsame Schule bedeute nicht ‚das Gleiche für alle‘, sondern eröffnet ‚jeder/m das Ihre/Seine‘. Die Sekundarschulen sind

angehalten, durch Innere Differenzierung, also einer Individualisierung der Lernsituation, diese Lernstandards zu erreichen.

Reformprozesse im Schulsystem vollziehen sich in einem Spannungsfeld, da zum einen Beharrungskräfte im Schulsystem wirken, zum anderen sind sie aber auch einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt. Wenn Reformen wie das ‚jahrgangsübergreifende Lernen‘ (der flexiblen Eingangsstufe in der Grundschule in Hamburg) rückgängig gemacht werden, wie im Juli 2010 geschehen, zeigt sich ein Hinweis auf das Beharrungsvermögen, im Folgenden als ‚Persistenz‘ bezeichnet.

Hinweise aus den Schulinspektionsberichten Berlin zeigen, dass Innere Differenzierung nicht praktiziert wird. So liegt die Vermutung nahe, dass Persistenz in den Sekundarschulen bestehen bleiben und die Reformideen (noch) nicht in der Schulpraxis angekommen sind.

Doch mit welcher Theorie kann das Beharrungsvermögen der Organisation Schule erklärt werden? Welches Konzept kann die treibenden Mechanismen des Widerstandes erklären?

Das zu erklärende Phänomen kann weder durch die in der Schulforschung vorherrschenden Konzepte des historischen Institutionalismus noch durch die Theorie der rationalen Entscheidungen oder Interessengruppen noch durch Steuerungstheorien erklärt werden. Daher wird das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit als Erklärungsansatz gewählt und durch die Theorieperspektive von Anthony Giddens vervollständigt (Kapitel 3.3). Das *Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit* kann erklären, warum Persistenzen bestehen. Dieses theoretische Konzept stammt aus der Betriebswirtschaft und bezweifelt, dass Markt und Angebot immer zum optimalen Ergebnis führen – so wie es die Neoklassik vorgibt. Das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit erklärt durch den Blick auf die Mechanismen, warum Organisationen in einem bestimmten Zustand verharren, obwohl bessere Zustandsalternativen erreichbar wären (Sydow et al. 2009) und warum der nicht optimale Zustand der Organisation stabil, also von Beharrungsvermögen gekennzeichnet ist. Mindestens ein anderer alternativer, potenziell sogar ‚besserer‘ Zustand kann nicht erreicht werden. Dieser Zustand des Stillstands entwickelt sich durch selbstverstärkende Mechanismen, die nach einer gewissen Zeit unumkehrbar sind.

Das sogenannte ‚*Berliner Modell*‘ gliedert den Prozess der Pfadabhängigkeit in drei Phasen (siehe zur ausführlichen Darstellung: Punkt 3.1 organisationale

Pfadabhängigkeit). Offenheit zeichnet die Pre-Phase I aus, in der viele Möglichkeiten andauern. Begrenzt sind diese Möglichkeiten durch den gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Kontext. In dieser Phase ist die zukünftige Entwicklung nicht vorhersehbar (Non-Ergodizität). Durch ein einmaliges Ereignis zu einem kritischen Zeitpunkt (*critical juncture*) wird der Übergang zur Performationsphase II eingeleitet. Dieses Ereignis verursacht selbstverstärkende Effekte bzw. positive Rückkopplungseffekte, die den Handlungsspielraum einengen. Hinsichtlich des Beharrungsvermögens können ein oder mehrere selbstverstärkende Mechanismen erkennbar sein (Sydow et al. 2009: 699ff.): Vornehmlich werden vier Formen selbstverstärkender Mechanismen in der organisationalen Pfadforschungsliteratur bevorzugt dargestellt: (1) Koordinationseffekte, (2) Komplementaritätseffekte, (3) Lerneffekte oder (4) adaptive Erwartungen. Im Zeitverlauf bestehen immer weniger alternative Entscheidungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten. Auf diese Weise bildet sich nach und nach ein organisationales Entscheidungs- bzw. Handlungsmuster aus. Dieses Muster beginnt in Phase III mit einem *Lock-in* und ist nun irreversibel. Die Entwicklung kann nicht mehr rückgängig gemacht werden, da der Pfad geschlossen und ein Wechsel zu alternativen Entscheidungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten nicht mehr möglich ist. Erst bei Verriegelung im Sinne eines *Lock-ins* – wenn der Pfad durch Selbstverstärkung aufrechterhalten wird – kann von Pfadabhängigkeit im engeren Sinn gesprochen werden (Sydow et al. 2009).

Im Folgenden wird nun das Konzept der Pfadabhängigkeit auf die Schulreform angewandt. Dabei wird die Schulreform als Intervention mit veränderter Umwelt angesehen. Die zu erklärenden Phänomene sind somit die durch die Schulreform veränderte Umwelt und die vermutete Persistenz an den bestehenden Praktiken der Differenzierung. Ob die Praxis pfadabhängig ist, soll empirisch anhand umfangreicher Fallstudien von vier Integrierten Sekundarschulen untersucht werden.

## 1.1 Forschungsfragen

Gleichzeitig Schule als Organisation aus pfadtheoretischer Perspektive zu erfassen und eine normativ ausgerichtete Schulreform zu evaluieren, das ist das Ziel der vorliegenden Arbeit. Ermöglicht wird dies aufgrund der Annäherung der Erziehungswissenschaft an die empirische Sozialforschung. So hat die Erziehungswissenschaft sich gegenüber der empirischen Sozialforschung geöffnet (Zedler 2013).

Vor diesem Hintergrund wird beleuchtet, inwiefern die Pfadabhängigkeit durchbrochen wird, also eine Kehrtwende in der organisationalen Praxis vollzogen wurde. Wie gehen Schulen mit der neuen heterogeneren Schülerschaft um? Bleiben bewährte Praktiken trotz Schulstrukturreform bestehen oder verändern sich die Praktiken der Differenzierung? Erfolgt der Unterricht binnendifferenziert?

1. Das erste Erkenntnisinteresse ist problemorientiert und bezieht sich auf die Einzelschulen:

1.1 Veränderung der Umwelt: Was bedeutet die Schulstrukturreform für die Einzelschule hinsichtlich der Schülerschaft? Wie reagieren die Einzelschulen auf die Reform und die damit einhergehend veränderte heterogenere Schülerschaft?

1.2 Ebene des Unterrichts: Verändern sich die Praktiken der Differenzierung im Unterricht? Wird Innere Differenzierung praktiziert? Welche Praktiken der Differenzierung werden bevorzugt?

1.3 Ebene des Schulprofils: Wie ist das Schulprofil aufgestellt? Welche Differenzierungsprozesse entstehen hinsichtlich des Anmeldeverfahrens? Inwiefern wird versucht, auf die Entwicklung durch (Schul-)Profilierungsprozesse Einfluss zu nehmen?

2. Das zweite Erkenntnisinteresse ist explikativ und bezieht sich auf die Anwendung des Konzepts der Pfadabhängigkeit:

2.1 Kann die Berliner Schulstrukturreform als gescheiterte Intervention aufgrund der Pfadabhängigkeit verstanden werden? Inwieweit kann das Konzept der Pfadabhängigkeit das Phänomen von Differenzierungspraktiken in der Organisation Schule erklären?

2.2 Ist die Pfadabhängigkeit ein adäquates Analyseinstrument für das Schulwesen? Kann das Konzept der Pfadabhängigkeit erklären, warum das Reformvorhaben der Inneren Differenzierung in den Sekundarschulen (nicht) gelingt? Welchen Erkenntnisgewinn bringt das Konzept des Pfadbruchs für die Schulforschung?

Unter Praktiken der Differenzierung werden Handlungen verstanden, die eine homogene Lerngruppe herstellen. Das repetitive Moment der Praktik äußert sich darin, dass die Praktik innerhalb des Schulsystems immer wieder an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeiten mit verschiedenen Akteuren ausgeführt wird.

Dabei gibt eine Praktik ein allgemein pädagogisch beobachtbares Muster wieder. Praktiken sind repetitive, typisierte und sozial verstehbare Bündel von Aktivitäten. Praktiken der Differenzierung sind pfadabhängig, wenn die Reform nicht umgesetzt wird und weiterhin eine Selbstverstärkung stattfindet: Eine positive Selbstverstärkung entsteht im staatlichen Reproduktionskontext (Schrader 2010), da es in einem auf äußere Differenzierung ausgelegten Schulsystem Sinn ergibt, Schüler\*innen zu differenzieren und homogene Lerngruppen herzustellen. Durch Standardisierungsprozesse, das ‚Lernen im Gleichschritt‘, kann der Lernprozess im Frontalunterricht von der Lehrkraft gelenkt und kontrolliert werden. Dabei kann eine negative Selbstverstärkung entstehen, wenn eine homogene Lerngruppe im unteren Bereich ein anregungsarmes Lernmilieu ausgesetzt ist.

Die vorliegende Arbeit legt den Fokus auf die Praktiken bzw. Verhaltensweisen, die keine flexible, situationsangemessene Reaktion auf die (veränderte) Umwelt ermöglichen. Ziel ist somit, die Persistenz trotz der Intervention durch die Schulstrukturreform zu erklären.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Der Fokus der Studie liegt auf organisationalen Prozessen und Praktiken in Integrierten Sekundarschulen. Ziel ist es, aktuelle Praktiken der Differenzierung in Integrierten Sekundarschulen zu erforschen, um deren Spannweite zu erfassen. Die Fragestellung der Differenzierung hat eine lange Tradition in der Erziehungswissenschaft. Praktiken der Differenzierung umfassen alle Arten von Handlungen, der(en) Differenzierung und deren unterschiedlicher Ausprägung.

In Kapitel 2 wird das Erkenntnisinteresse beleuchtet: Es geht um das erklärungsbedürftige Beharrungsvermögen von Differenzierungspraktiken. Zunächst wird die aktuelle bildungspolitische Debatte um das Thema Homogenität und Heterogenität mit Blick auf die Reformvorgaben dargelegt (2.1). Danach wird ein Überblick über die Forschungsliteratur zu Pfadabhängigkeit in der Bildungsforschung aus der Forschungsperspektive der Bildungspolitik gegeben (2.2), da auch die international vergleichende Forschung das Thema Pfadabhängigkeit zunehmend behandelt. Im fließenden Übergang dazu wird die geschichtliche Entwicklung des Bildungssystems mit Fokus auf die politischen Weichenstellungen skizziert. Die Forschung zur Schulstruktur (2.2.2) wird vorgestellt, um die Verbreitung und Bedeutung des Pfadkonzepts deutlich zu machen. So wird die

aktuelle Debatte über Pfadabhängigkeit in neuesten Studien im Bildungssystemen (Powell, Edelstein, Nikolai etc.) gewürdigt. An den Forschungsstand zu Schulen und Pfadabhängigkeit wird angeknüpft und der Untersuchungsgegenstand eingegrenzt. Hinweise auf das Beharrungsvermögen also eine ‚*puzzling persistence*‘ geben die Schulinspektion und die Schulstrukturreform.

Das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit begründet, warum Organisationsmitglieder in ihren Entscheidungen und in ihrem Verhalten durch vorangegangene Handlungen und deren organisatorischen Kontext beeinflusst werden (Dievernich 2007: 16 f.). Dies wird in Kapitel 3.1 zum Konzept der Pfadabhängigkeit ausgeführt. Dahingehend wird zunächst theoretisch geklärt, auf welcher Ebene das Konzept ansetzt (organisationale Ebene 2.3 und 3.2), welches Verständnis in der Schulforschung (2.2) und der Pfadforschung (3.1) vorherrscht.

Voraussetzung des Transfers ist ein Organisationsverständnis für Schule im Allgemeinen. Schule als Organisation zu erfassen, ist keine deutsche Tradition, daher wird dies ausführlich im Kapitel 3.2 dargestellt. Im Anschluss daran wird die Strukturierungstheorie und die Praktikenperspektive dargestellt.

Das Pfadabhängigkeitskonzept kann durch eine jeweilige Anpassung auf den neuen Gegenstandsbereich übertragen werden. So bedarf auch der Transfer in die Schulforschung einer entsprechenden Anpassung an den pädagogischen Kontext bzw. einer organisationalen Perspektive (Muders 2016).

Aus dem bisher dargestellten Forschungsstand, der Forschungslücke auf der organisationalen Ebene und dem Ziel des Theorietransfers in die Schulforschung ergeben sich Schlussfolgerungen für ein theoretisch informiertes, methodische Vorgehen (Kapitel 4). Die Fallauswahl beschränkt sich auf die neue Organisationsform der Integrierten Sekundarschule und die vier Fälle werden aufgrund ihrer Schulgeschichte (nach den verschiedenen Organisationstypen vor der Reform) gewählt. Begründet wird dieses Vorgehen, da der Übergang von den verschiedenen Schularten wie die Hauptschule, die Realschule, die Gesamtschule und die integrierte Haupt- und Realschule zu einem Schultyp Integrierte Sekundarschule von Interesse ist. Aus Sicht des Change-Managements ist die Zusammenlegung von verschiedenen Schularten zu einer integrierten Organisationsform somit interessant. Auf diese Weise kann ein Erklärungsbeitrag zu dem Phänomen von Persistenz (oder Wandel) und den damit verbunden

Umsetzungsschwierigkeiten (u. a. auch in Rahmen von Schulfusionen) dargestellt werden.

Des Weiteren wird in Kapitel 4 das methodische Design der qualitativ-empirischen Fallstudie begründet. Da unterschiedliche Perspektiven und Praktiken einzelner Akteure in der Organisation Schule vorherrschen, wurden die Schulleitung, ggf. auch die erweiterte Schulleitung (ESL), Lehrer\*innen der Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch, Naturwissenschaften und Musik (ggf. auch weitere Fächer) sowie in der Funktion als Klassenlehrer\*innen der neuen Reform-Kohorten interviewt und hospitiert. In diesem Rahmen werden halbstandardisierte leitfadengestützte Interviews (siehe Leitfaden im Anhang F) in Kombination mit einer anschließenden Hospitation, also Unterrichtsbesuche, durchgeführt. Die Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode wird in 3.4 dargelegt. Im letzten Punkt (4.4) wird der Feldzugang selbst zum Gegenstand der (Meta-)Reflexion.

Zur Übersicht werden in Kapitel 5 die Schulen vor dem Hintergrund der Schulstrukturreform dargestellt, hier wird die Forschungsfrage 1.1 beantwortet. Darauffolgend werden in Kapitel 6 die vier Fälle (ISS\_A bis ISS\_D) nach systematischen Kriterien dargelegt – sowohl hinsichtlich ihrer (mangelnden) Umsetzung der Innere Differenzierung (A1-D1) als auch ihrer Aktivität um das Schulprofil (A2-D2). Entsprechend wird die Forschungsfrage 1.2 und 1.3 beantwortet.

Nach der Fallbeschreibung aus pfadtheoretischer Sicht werden nun die Fälle im Vergleich analysiert. So werden in Kapitel 7 unterschiedlichen Entwicklungspfade der Schulen vor und nach der Reform mit Blick auf die zwei Ebenen aus Pfadperspektive dargestellt. In Kapitel 7.2 wird ausgeführt, dass sich die Heterogenität von Lernenden in den Schulen durch die Reform geändert hat: Der unterschiedliche Umgang der vier Schulen lässt sich am Schulprofil und am fehlenden Wechsel auf Innere Differenzierung vergleichen (7.2.1 und 7.2.2). Wechselwirkungen kommen dabei in den Blick (7.2.3), und auch Praktiken der Differenzierung innerhalb der Organisation wie am Beispiel der Praxisklassen als Restklasse werden dargestellt (7.2.3). Der Fallvergleich zeigt unterschiedliche Pfade der Schulen. Dies wird mit dem Fokus auf eine Kontrastierung der Fallstudien zu einer Typologie nun (in Kapitel 7.3) verdichtet. Dies entspricht der Beantwortung von Forschungsfrage 2.1 und 2.2.

Im Fazit-Kapitel 8 werden die Erkenntnisbeiträge übersichtlich zusammengefasst (8.1) und sodann kleinteilig diskutiert (8.2), also mit dem Forschungsstand abgeglichen sowie zur Validierung der Ergebnisse auf das Schema von Tubin (2.2) angewandt. Auf alternative Erklärungsmöglichkeiten und Limitationen wird eingegangen. In 8.3 wird ein Fazit gezogen und die (fehlenden) Möglichkeiten eines Pfadmanagement für Schulen betrachtet.

## 2. Erkenntnisinteresse: Differenzierungspraktiken

Verschiedene Ansätze auf der Makroebene der Länder(vergleiche) zeigen auf, wieso Bildung und insbesondere Differenzierungspraktiken in der allgemeinen Bildung wichtig für die Ökonomie sind. So beleuchten Hall und Soskice's (2001) im *Varieties of Capitalism* (VoC) wie Staaten ihre Bildungswesen strukturieren, damit die Einordnung von Fähigkeiten so gelingt, dass diese als Schlüssel institutioneller Bestandteil in der nationalen politischen und wirtschaftlichen Struktur dienen.

Bei vergleichenden Studien zum nationalen Bildungssystem zeigt sich die Beziehung zwischen dem Typ der Differenzierungspraktik in einem Land und dem Schwerpunkt auf (generellen oder spezifischen) Fähigkeiten für den Arbeitsmarkt. Frühe Differenzierung und Stratifikation in Sekundarschulen korrespondiert eng mit der Berufsbildung. Je spezifischer die Fähigkeiten, desto früher werden Schüler\*innen in verschiedene Bildungsgänge geteilt (Allmendinger 1989). Länder mit früher Aufteilung praktizieren eine verstärkende Trennung zwischen akademischer und beruflicher Bildung, während in Ländern, in denen später differenziert wird, die berufliche Bildung schwächer ausgeprägt ist und mehr Schüler\*innen Weiterbildung im tertiären Sektor wahrnehmen (Hall und Soskice's 2001).

Nach Baldi (2012) ist das Thema der Differenzierungspraktiken auch mit der bedeutenden Forschungsfrage nach den Veränderungsmöglichkeiten in der *beruflichen Bildung* verbunden. Seiner Meinung nach ist ein Scheitern bei der einseitigen Veränderung auf der Systemebene wahrscheinlich, da die darunterliegenden institutionellen Bedingungen fehlen. Praktiken der Differenzierung können also eine neue Perspektive (sowohl in der *Varieties of Capitalism*-Literatur als auch in der Literatur über die unterschiedlich ausgerichteten Märkte) auf die bestehenden Probleme der Erklärung der Varianz von verschiedenen Typen von „skill regimes in advanced political economic“ (Baldi 2012: 1002) bieten. So besteht eine institutionelle Verbindung zwischen Differenzierungspraktiken und den nationalen politischen wie ökonomischen Typen. Liberale Wirtschaftsmärkte wie Australien, Kanada, Irland, Neuseeland, die Vereinigten Staaten und das Vereinigte Königreich differenzieren spät ihre Schülerschaft und haben überwiegend ein umfassendes (comprehensive) Sekundarschulsystem, in denen Schüler\*innen erst im Alter von 16 Jahren oder später in verschiedene Bildungsgänge aufgeteilt werden. Dies steht im Gegensatz zu den meisten westeuropäischen Ländern wie Österreich,

Deutschland, Belgien, den Niederlanden und der Schweiz, die in früheren Jahren schon differenzieren, also meist im Alter von 10 bis 12 Jahren die Schülerschaft in Bildungsgänge einteilen (Baldi 2012: 1002). Diese Unterschiede lassen sich nicht mit der *VoC*-Literatur erklären. Baldi geht davon aus, dass es die politischen Diskurse sind, die zu tiefgreifenden Reform führen.

An dieser Stelle kann hinsichtlich der Forschungsliteratur zur beruflichen Bildung auf folgende bedeutende Arbeiten verwiesen werden: Hillmert (2008) zeigt die Stabilität der Berufsbildungssysteme in Deutschland und Großbritannien auf Grundlage der nationalen Bildungsberichte. Einen systematischen Vergleich der Industrienationen (von Deutschland, Großbritannien, den Vereinigten Staaten und Japan) macht Thelen (2004) hinsichtlich des Fachkönnens und (der Abwesenheit von) betrieblichen (Berufs-)Ausbildungssystemen.

In der Einleitung klang bereits an, dass soziale Disparitäten in Deutschland verglichen mit den OECD-Ländern in hohem Maße durch den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg hergestellt werden (Bildungsbericht 2012: 70ff.). Soziale Disparitäten im Schulsystem sind je nach Bereich unterschiedlich hinreichend quantitativ dokumentiert, insbesondere die verbesserte Datenlage zu Förderbedarfen und die Erfassung des Migrationshintergrundes in der amtlichen Statistik ermöglichen neue Erkenntnisse (Kemper 2015). Die Persistenz von Bildungsungleichheiten in der Forschung wie auch in der Öffentlichkeit ist also hinsichtlich des quantitativen Ausmaßes unbestritten. Die sozialen Prozesse und Mechanismen kann die qualitative Forschung aufzeigen. Durch das Bildungssystem in Deutschland wird soziale Ungleichheit verglichen mit anderen Ländern besonders persistent reproduziert. Ob die Struktur des gliedrigen Schulsystems in Deutschland für diesen Zusammenhang verantwortlich ist, ist diskutabel (Schümer 2004). Einigkeit herrscht darüber, dass ein Zusammenhang besteht und dieser reproduziert wird (Watermann et al. 2009).

Wie soziale Disparitäten in der Organisation Schule und durch die Schule als Organisation zustande kommen, wird in der Forschungsliteratur unterschiedlich bearbeitet. Die erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Forschung beschäftigen sich zunehmend mit der Frage, wo und wie soziale Ungleichheit entsteht und sich vergrößert. Die Forschungsliteratur zur Genese von sozialer Ungleichheit kann in vier Bereiche eingeteilt werden: Bildungsübergänge innerhalb der Bildungsinstitution (1) und -organisationen (2), zwischen

verschiedenen Bildungsprogrammen (3) und außerhalb des Bildungssystems (4) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Nach der hier vertretende These können Prozesse wie Bildungsungleichheit in der Schule durch Praktiken der Differenzierung hergestellt und pfadabhängig werden. Die Frage nach den sozialen Prozessen und Mechanismen von sozialen Disparitäten ist ein Forschungsdesiderat. Wenn es um Fragen nach dem ‚Wie?‘ geht, also welche Mechanismen zu sozialen Disparitäten führen, stellt sich die Frage, welchen Erklärungsbeitrag das Konzept der Pfadabhängigkeit leisten kann?

## 2.1 Bildungspolitische Diskussion um Heterogenität

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung“ (Herbart 1806)

Im 18. Jahrhundert lassen sich Idee und Überzeugung verorten, dass homogene Lerngruppen sortiert nach Jahrgängen sich besser im Frontalunterricht beschulen lassen, also den gleichen Unterricht für Schüler\*innen gleichen Alters- und Ausgangsvoraussetzungen anbieten. Die Frage ist also, wie Lerngruppen so zusammengesetzt werden können, dass die Schüler\*innen möglichst gut lernen. Soll die Gruppe hinsichtlich ihrer Leistungsvoraussetzungen möglichst homogen oder unterschiedlich, also divers, sein? Diese Frage beantwortet eine Vielzahl von Publikationen im reformpädagogischen Diskurs in einer programmatisch formulierten Weise, indem von positiven Begriffen wie Bereicherung etc. die Rede ist und die sich für die diversen Leistungsvoraussetzungen einsetzen. Differenzierung ist notwendig: Denn wird im Unterricht das gleiche Lernangebot für alle Schüler\*innen von der Lehrkraft bereitgestellt, so werden Lernende am unteren und oberen Ende des Leistungsspektrums nicht optimal gefördert (Trautmann und Wischer 2011). Aus diesem Grund stehen die (politische und auch wissenschaftliche) Forderung und Reformbemühung eines Unterrichts im Vordergrund, in dem die Bedürfnisse jeder/s einzelnen Schülers\*in Berücksichtigung finden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung (Wischer 2012, Bransford et al. 2000) bestätigen dies.

So wird in der Diskussion um Heterogenität im Schulkontext *individuelle Förderung* gefordert (Trautmann und Wischer 2011), um die individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Hinsichtlich des Konzepts zur individuellen Förderung im Unterricht unterscheidet Dumont (2019) zwischen

folgenden Konzepten, (die zur Übersichtlichkeit in Spiegelstrichen dargestellt werden):

- adaptiver Unterricht: Schaffung einer möglichst optimalen Lernumgebung für jede/n Schüler\*in. Das Lernangebot soll u. a. an die individuellen Lernvoraussetzungen, Vorwissen, Interessen und Persönlichkeit der(s) Schülers\*in angepasst werden, sodass die/der Schüler\*in selbstreguliert lernen kann);
- Binnendifferenzierung (synonym mit ‚Innerer Differenzierung‘ gleichgesetzt): Lerninhalte werden gezielt für verschiedene kleinere Schülergruppen variiert, um differenzierte Lernangebote im Unterricht zur Gruppierung von Schüler\*innen innerhalb einer Klasse bereitzustellen);
- Individualisierung (synonym individuelles Lernen, individualisierter Unterricht) unterschiedliches Verständnis von Autoren: Einige Autoren verstehen Individualisierung als Extremform von Binnendifferenzierung, also eine Differenzierung für jede/n einzelne/n Schüler\*in. Andere Autoren verwenden den Begriff als Oberbegriff für dezentrierten Unterricht, indem Schüler\*innen zur gleichen Zeit Verschiedenes tun, so treten Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerschaft in den Hintergrund);
- personalisiertes Lernen (aus der Schweiz, in Deutschland kaum verwendeter Begriff): Gemeint ist, dass die Verantwortung und Kontrolle des Lernprozesses bei den Schülern liegen;
- offener Unterricht (Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler\*innen im Unterricht): *Öffnung* des Unterrichts in vier Dimensionen nach Peschel (2002) möglich: organisatorische Öffnung (flexibel in Raum, Zeit, Sozialform), methodische Öffnung (Auswahl an verschiedenen Lernmethoden), inhaltliche Öffnung (selbstbestimmte Lerninhalte), soziale bzw. politisch-partizipative Öffnung (demokratische Mitbestimmung hinsichtlich Ablauf und Regeln des Unterrichts);
- formatives Assessments: die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen werden berücksichtigt, da kontinuierlich die Lernprozesses beurteilt werden, um den Unterricht besser an die Bedürfnisse der Schüler\*innen anzupassen und
- selbstreguliertes Lernen: Psychologisches Konzept zur Beschreibung von Fähigkeiten von Lernenden der Eigeninitiierung, eigenen Organisation sowie Überwachung ihres Lernprozesses (vgl. Dumont 2019: 254-262).

Dumont (2019) schaut sich die Wirksamkeit der Konzepte in den einschlägigen Studien an: Binnendifferenzierung und Individualisierung haben nur geringe Effekte auf Leistungen von Schüler\*innen. Dies könnte an der geringen Schüler\*innen-Lehrer\*innen-Interaktionen liegen. Wenn diese wie bei einer Interventionsstudie von Connor (Connor et al. 2009) hoch sei durch individualisierte und computergestützte Aufgaben, führt dies zu einer besseren Leseentwicklung als ohne individuelle Aufgaben (Dumont 2019: 258f.). Ein ähnliches Ergebnis liegt beim offenen Unterricht vor: Offener Unterricht mit geringer Steuerung der Lehrkraft ist weniger effektiv als lehrergelenkter Unterricht. Mit Steuerung und kognitiver Strukturierung durch die Lehrkraft ist offener Unterricht effektiver als lehrergelenkter Unterricht (ebenda: 260).

Als Unterrichtsansatz ist nur *Binnendifferenzierung* als klar abgegrenztes Konzept in der Literatur zu sehen (Dumont 2019), daher wird dies im Folgenden betrachtet und in Kapitel 6 erfasst. Dabei gibt es ein ‚Problem‘ bei der Erforschung von *Unterrichtsqualität*: Die Unterteilung in Sicht- und Tiefenstruktur nach Helmke (Helmke 2009, Kunter und Trautwein 2013) ist entscheidend. Die beobachtbaren Merkmale wie Organisationsformen, Methoden und Sozialformen sind Sichtstrukturen, während die Interaktion zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft die Art und Weise der Stoffvermittlung die Tiefenstruktur darstellt. Nur die *Tiefenstrukturen* beeinflussen die Qualität und Wirksamkeit von Unterricht. Die Reform zielt allerdings auf die Sichtstrukturen ab, also meist auf die methodische Organisation des Unterrichts, die nicht notwendigerweise mit einer Verbesserung der Tiefenstrukturen einhergeht (Dumont 2019: 264). Um die Tiefenstrukturen zu erfassen, werden in der einschlägigen Literatur drei Dimensionen für guten Unterricht angeführt: Klassenführung, Unterstützung und kognitive Aktivierung (Klieme 2006), also effektive Unterrichtssteuerung und -strukturierung durch die Lehrkraft, Unterstützung in einem schülerorientierten Lernklima und Aktivierung der Lernenden, sich vertiefend mit dem Lernstoff zu beschäftigen.

Nun kommt die Frage auf, warum dann Binnendifferenzierung praktiziert werden soll, wenn sie nicht zu besseren Leistungen von Lernenden führt (wie bei Dumont 2019 beschrieben).

Da in Deutschland qualitative Unterschiede im Unterrichtsgeschehen zwischen höheren und niederen Schulformen bestehen (Baumert et al. 2004: 233ff.). Die Reformvorgabe sieht dies vor, damit das anregungsarme Lernmilieu (Baumert et al.

2004) nicht zu einer sog. doppelten Benachteiligung (Schümer et al. 2004) führt. Damit ist gemeint, dass die ‚Restklasse‘ durch die (negative) Kumulation in dem anregungsarmen Lernmilieu über die Zeit nochmal gegenüber den anderen Klassen benachteiligt wird: Während andere Klassen im anregungsreichen Lernmilieu einen Lernzuwachs erwerben, ist die ‚Restklasse‘ gegenüber diesen erfolgreichen Klassen benachteiligt. Durch die Kumulation über die Zeit entsteht eine zweifache Benachteiligung. Die Literatur spricht von einer doppelten Benachteiligung (Schümer et al. 2004). Die Reform möchte das anregungsarme Lernklima abschaffen, indem eine Durchmischung der Schülerschaft zu heterogeneren Lerngruppen und eine Methodenänderung zur Inneren Differenzierung angesetzt wird. Homogenität und Heterogenität sind relative Begriffe, die keine objektiven Eigenschaften der Vergleichbarkeit gegenüber dem jeweils anderen ermöglichen. So werden Homogenität und Heterogenität nur durch den Beobachteten in einem vergleichenden Maßstab hergestellt (Wenning 2007: 23f.). Die Kategorien der Heterogenität können sich auf Leistung, Alter, der soziokulturellen und der sprachlichen Entwicklung, Migration, Kultur, Gesundheit oder das Geschlecht beziehen (Wenning 2007: 25f.). Diese Kategorien können institutionsintern und -extern als konkretes soziales Ungleichheitsphänomen oder hinsichtlich Normalitätsvorstellungen über die Schülerschaft, also der Abweichung von einem abstrakten Standard, bestehen (Wenning 2007: 26).

Was bedeutet dies nun in Bezug auf die Praktiken(perspektive)? Homogenisierung meint die Vereinheitlichung. Heterogenisierung meint nach Wenning (2007: 23) Differenzierung. Fokussiert werden hier Praktiken der Differenzierung, die dazu führen, dass eine homogene Teilgruppe geschaffen und somit Homogenität innerhalb der Gruppe und Heterogenität zwischen Gruppen hergestellt wird.

Wer profitiert hinsichtlich ihrer Leistungsentwicklung nun innerhalb von homogenen oder heterogenen Lerngruppen? Zum Lernzuwachs von leistungsschwachen oder leistungsstarken Schüler\*innen in homogenen oder heterogenen Lerngruppen gibt es eine empirische Forschungslage. Homogene Lerngruppen erzielen keine besseren Leistungsergebnisse als leistungsheterogene: Klafki und Stöcker (1996, S. 178ff.) kommen nach einer Auswertung amerikanischer und deutscher Studien zum Ergebnis, dass für leistungsschwächere Schüler\*innen sich die homogenen Lerngruppen nachteilig auswirken, während es bei leistungsstärkeren Schüler\*innen umstritten ist, ob homogene Lerngruppen positive Lerneffekte erzeugen können.

Hattie (2009) resümiert in seiner Metanalyse über ‚*tracking*‘, dass leistungshomogene Lerngruppen den Erwartungen einer optimalen Förderung nicht gerecht werden. Schümer et al. (2004: 79) fassen das Ergebnis der empirischen Studien zusammen: Leistungsschwache Schüler\*innen werden in heterogenen Lerngruppen besser gefördert, während leistungsstarke Schüler\*innen in leistungshomogenen Lerngruppen höhere Leistungen erbringen. Er bewertet dies mit dem Verweis auf Studien, „dass die Nachteile der leistungsstarken Schüler in heterogenen Gruppen weniger groß sind als die Vorteile, die leistungsschwache Schüler in solchen Gruppen haben“ (Schümer et al. 2004: 79).

Diese ‚nicht neue‘ Erkenntnis zeigt, dass die Orientierung an der homogenen Lerngruppe unsinnig ist, zumal homogene Lerngruppen nicht wirklich homogen sind, da in der Sekundarstufe die Schülerschaft nach Leistung und sozialer Herkunft (vor-)sortiert wird. Das zeigen die PISA-Ergebnisse jeden Turnus auf neue.

Aufgrund einer Mehrebenenanalyse der KESS-Studie zu Kompetenzen und Einstellungen von Schüler\*innen des 6. Jahrgangs in Hamburg kann die Leistungsstreuung in Schulklassen und der Lernerfolg von Schüler\*innen zum Leseverständnis und Mathematik ausgewertet werden (Gröhlich et al. 2009). Dabei zeigt sich, dass die Leistungsheterogenität innerhalb von Lerngruppen ohne (positive wie negative) Wirkung auf den Lernerfolg erhalten bleibt. Gröhlich et al. (2009) weisen also nach, dass sich Leistungsheterogenität in Schulklassen nicht auf den individuellen Lernerfolg auswirkt.

Aufgrund dieser wissenschaftlichen Argumente wird in der folgenden Arbeit weder eine Lernstands- noch eine Kompetenzerfassung erhoben, noch wird Leistungsheterogenität (beispielsweise durch VERA – Vergleichsarbeiten/°Lernstandserhebungen) und Heterogenität der Klassen hinsichtlich sozioökonomischer Indikatoren erfasst, sondern der Umgang mit den unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen, also das ‚Wie‘ der Praktiken der Differenzierung fokussiert. Die Schüler\*innen- bzw. Klassenzusammensetzung spielt folglich eine geringe Rolle, sodass diese nicht zwingend in der vorliegenden Arbeit erfasst werden muss, zumal dies schon in zahlreichen international vergleichenden Large Scale Accessments ILSA-Studien getan wurde. Von Bedeutung ist der Umgang mit der Heterogenität, nicht die Heterogenität der Schülerschaft an sich. Dazu wird im Folgenden betrachtet, wie groß der Einfluss der Organisationstypen

und wie sich deren organisationale und interaktive Praktiken auf Heterogenität auswirkt.

Das Reformanliegen der Berliner Schulstrukturereform war es, die Chancenungleichheit im Schulsystem abzubauen. Durch die Abschaffung der Hauptschule sollte das anregungsarme Lernmilieu ebenfalls ‚abgeschafft‘ werden. Dies sollte mit dem Konzept ‚individuelle Förderung‘ erreicht werden. Die Schulstrukturereform in Berlin im Schuljahr 2010/ 11 hatte zum Ziel, jedes Kind nach seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern und zum höchstmöglichen Abschluss zu bringen. Die Reformvorgabe der ‚individuellen Förderung‘ meint eine Individualisierung von Lernprozessen, um Chancengleichheit zu erreichen (Senatsverwaltung). Die Zeitschrift ‚Die Deutsche Schule‘ – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (2014) – hat ein Heft (2) zum Schwerpunktthema ‚Individualisierung und Standardisierung‘ herausgegeben. Diese beiden Begriffe werden in Bezug auf die (Bildungs-)Reform häufig genannt. Individuelle Ausgangslagen beim Lernen, also die Heterogenität der Schüler\*innen, ist unstrittig, ein gewisses Maß an Standardisierung durch die Unterrichtung in Gruppen ist es jedoch auch. Frühere Modelle wie der Hauslehrer werden nicht gefordert, stattdessen wird die Vereinbarkeit von *Individualisierung und Standardisierung* für nötig erachtet und als Lösungsweg präsentiert. *Individuelle Förderung*, also Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen, soll erfolgen, d. h. individuelle Potenziale auf- und Chancenungleichheit abgebaut werden. Andererseits sollen Bildungsstandards eingeführt werden, die verbindliche Vorgaben für standardisierte Verfahren anfertigen. Diese Perspektive verwundert, da in der Literatur die beiden Begriffe ‚*Individualisierung und Standardisierung*‘ eher im Spannungsverhältnis, wenn nicht gar als Konfliktfeld, beschrieben werden (Dedering und Wischer 2014: 101).

Die bildungspolitische Reforminitiative und der Auftrag der Einzelschule ‚*Individuelle Förderung*‘ stellen Wischer und Trautmann (2014) kritisch dar, da es ein diffuses [*fuzzy*] Reformziel sei, das sich an der individuellen Entfaltung und an den verbindlichen Standards orientiere. Die Interpretation bzw. Umsetzung in der Praxis sei noch zu erforschen (Wischer und Trautmann 2014: 115). Schulbücher sind kaum als Unterstützung für individuelle Förderung anzusehen, dies weisen Liegmann und Dreyer (2014) nach.

Ersichtlich ist bei den bisherigen kurzen Ausführungen, dass die Debatte sehr kontrovers geführt wird. Wie bzw. unter welchen organisationalen Voraussetzungen soll Schule ihren Bildungsauftrag sowie ihren Anspruch der optimalen Förderung aller Schüler\*innen erfüllen?

Dabei gibt es unterschiedliche organisationale Umsetzungen der Differenzierung wie das ‚*Tracking (setting)*‘, welches fachspezifisch aufteilt, und das ‚*Streaming*‘, womit eine fächerübergreifende Einteilung vorgenommen wird. Diese äußere Differenzierung drückt sich durch homogene Leistungsgruppen in verschiedenen Schularten oder in verschiedenen Schulprofilen (Sport, Sprachen, Musik etc.), Wahl-Kurssysteme oder Fachleistungsdifferenzierung aus. Dem gegenüber steht die Innere Differenzierung, auch *Binnendifferenzierung* genannt. Die hier zugrunde liegende Arbeitsdefinition ist an Heymann (2010: 7) angelehnt: Innere Differenzierung ist Binnendifferenzierung und meint alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse oder einer Lerngemeinschaft differenzieren, um der Unterschiedlichkeit der Schüler\*innen gerecht zu werden (in Anlehnung an Heymann 2010: 7). Innere Differenzierung drückt sich durch individuelles Eingehen der Lehrkraft auf Vorkenntnisse, Interesse, Motivation und Inhalt aus. Innere Differenzierung im gemeinsamen Klassenunterricht erfordert einen adaptiven Unterrichtsstil. Die Lehrkraft stellt verschiedene gestufte Fragen an die unterschiedlichen Schüler\*innen mit unterschiedlichen methodischen Zugängen und Themen auf Basisniveau und höherem Niveau des Curriculums. Die Lehrkraft hilft Schüler\*innen und Eltern diagnostisch (Tillmann und Wischer 2006). Das Konzept der Binnendifferenzierung wurde schon in den 1970ern gepriesen und unterscheidet sich nicht von dem Konzept der Inneren Differenzierung (Trautmann und Wischer 2008).

Differenzierung ist ein notwendiges Mittel der Organisation der Schule, das Ausmaß (Quantität innerhalb der Schulorganisation – Organisation der Schule) und die Art und Weise (Qualität innerhalb der Schulorganisation – Praktikenebene) interessiert und kann zu Normkonflikten führen. Somit wird angenommen, dass es unterschiedliche kognitive Lernvoraussetzungen bzw. Leistungsvoraussetzungen von Schüler\*innen gibt. In der Pädagogik wird dazu häufig Johann Friedrich Herbart zitiert: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das größte Hindernis aller Schulbildung“ (Herbart 1806). Die Frage nach der Zusammensetzung einer Lerngruppe besteht im Schulsystem schon seit dem 18. Jahrhundert.

Die bildungspolitische, wie pädagogische Diskussion um die besseren und günstigeren Bedingungen von leistungshomogenen versus leistungsheterogenen Lerngruppen wird in dieser Arbeit als ‚normative‘ Vorgabe der Schulreform von Seiten der Senatsverwaltung behandelt.

Der von der Bildungspolitik gewollte Perspektivwechsel von leistungshomogenen (bisher) versus (den derzeitigen) leistungsheterogenen Lerngruppen stellt sich als schwieriges Unterfangen in den Schulorganisationen dar.

Tillmann und Wischer (2006) stellten schon vor 15 Jahren die These auf, die *dominierende Strategie* des deutschen Schulsystems sei es, Homogenität herzustellen (Tillmann und Wischer 2006: 45). Sie belegen dies mit den unterschiedlichen organisatorischen Maßnahmen, die kontinuierlich Leistungsunterschiede zu reduzieren versucht in Form von Klassenwiederholung, Förderschulüberweisungen, Verteilung auf unterschiedliche Schulformen, Schulformwechsel (Tillmann und Wischer 2006: 44). Hier könnten noch Studien zum Schulabbruch (Drop-out) angeführt werden (exemplarisch für die Schweiz: Stamm 2010). Dass diese Homogenitätsüberzeugung im Widerspruch zur Realität in Schulen steht, muss nicht erst Klaus-Jürgen Tillmann als Leiter der Laborschule in Bielefeld aufzeigen (Tillmann und Wischer 2006: 45).

Hieran knüpft die Arbeit an, da ein Erkenntnisgewinn aus dem Umgang mit Heterogenität in Form von Binnendifferenzierung erhofft wird.

## 2.2 Pfadabhängigkeit in der Bildungsforschung

In der international vergleichenden Bildungsforschung findet das Konzept der Pfadabhängigkeit zunehmend Beachtung (Knauber 2017). Nach der systematischen Literaturanalyse zur Bildungspolitik der Jahre 2006 bis 2016 von Knauber (2017) eignen sich das Konzept der Pfadabhängigkeit neben anderen Ansätzen, insbesondere der Globalisierung, Europäisierung und der Akteurszentrierte Institutionalismus (Mayntz und Scharpf 1995), für die Analyse von bildungspolitischem Input und Prozessen, welche meist qualitativ (mit kleinen Fallzahlen) theoriebildend sind und häufig die Einflüsse auf die Entwicklung der Bildungssysteme und nationaler Bildungspolitiken erklären (Knauber 2017).

Das Konzept der Pfadabhängigkeit wird gerne zur Erklärung von nationaler Bildungspolitik und der (mehr oder weniger erfolgreichen) internationalen Beeinflussung herangezogen (Knauber 2017). Dies zeigt sie anhand der aktuellen

Forschung zum Hochschulsystem und in Bezug auf Internationalisierungsthemen wie Globalisierung und Europäisierung, die das ‚Politikerbe‘ analysiert (Jakobi und Teltemann 2011; eine qualitative Analyse: Dobbins und Kill 2009). Die Reaktion auf Internationalisierung an Universitäten untersucht Graf (2009) in Deutschland und Großbritannien. Während deutsche Universitäten sich international öffnen und vom Pfad abweichen, bestehe in Großbritannien eine Pfadstabilisierung aufgrund einer alten Tradition. Auch in Bezug auf das Thema Lebenslanges Lernen in (supra- und) internationalen Organisationen (wie EU, OECD) zeigt sich eine nationale und kulturelle Filterung durch Pfadabhängigkeit der Bildungstraditionen in Deutschland, Griechenland und Finnland (Ioannidou 2010).

Auch zur Erklärung von Stabilität von nationaler Bildungspolitik als Output kann der Pfadabhängigkeitsansatz dienen (Knauber 2017). Die Bildungsausgaben der OECD-Länder hängen nach der quantitativen Längsschnittanalyse von Nikolai (2007) stark von den vergangenen Bildungsausgaben ab. Der Einfluss von Parteeffekten auf die Bildungsausgaben nimmt ab (Garritzmann und Seng 2016).

Dieser kurze Ausschnitt über die Anwendung des Pfadkonzeptes zeigt seine Verbreitung in der international vergleichenden Bildungsforschung. Im Folgenden soll das Augenmerk auf die deutsche Tradition (im Vergleich zu Großbritannien) gelegt werden. Woher kommt die schon angesprochene frühe Aufteilung im Schulsystem? Die Aufteilung wird kurz über den Arbeitsmarkt hergeleitet.

Alle fortgeschrittenen Industriegesellschaften differenzieren ihre Jugend in pädagogische Institutionen und Organisationen, sodass diese Jugend entsprechend ihren Bildungsabschlüssen in verschiedene Positionen auf dem Arbeitsmarkt kanalisiert werden kann. Wie diese Sortierung jedoch stattfindet, darin unterscheiden sich die Länder signifikant und maßgeblich in zwei Lager anhand des Altersdurchschnitts bei der Differenzierung in Gruppen (Baldi 2012: 999).

In Ländern mit früher Aufteilung (wie Deutschland) werden Schüler\*innen im Alter von 10 oder 11 Jahren ausgewählt und aufgrund wahrgenommener Fähigkeiten auf die verschiedenen schulischen Wege (*tracks*) aufgeteilt. Dies geschieht häufig in getrennten Schulformen in vertikal strukturierten und stratifizierten System der Sekundarschulen – im Gegensatz zu Ländern, die die Aufteilung erst später vornehmen (wie z. B. Großbritannien) und horizontal strukturiert sind. Meist besucht hier die gesamte Schülerschaft bis zum Alter von 16 Jahren eine gemeinsame Schule

und wählt dann aufgrund ihrer Wahlmöglichkeit, ihrer schulischen Leistung und den Prüfungsergebnissen weiterführende Bildungsgänge (Baldi 2012: 1000).

Großbritannien und Deutschland hatten nach dem Zweiten Weltkrieg ein ähnliches vertikales Schulsystem und Differenzierungspraktiken, sodass beide Länder früh die Schülerschaft nach der gemeinsamen Grundschulzeit in verschiedene getrennte Sekundarschulen sortierte, die nach Curriculum, Studienlänge, Prestige und Weiterbildungsmöglichkeiten variierten (Baldi 2012: 1000).

Dies änderte sich für Großbritannien, als neue Bildungsideen Politiker dazu veranlassten, die Differenzierung der Sekundarschulen zu überdenken, dies führte zu dem tiefgreifenden Wandel in den 1960er Jahren, eine Gesamtschule für alle (*Comprehensive School*) einzuführen. So zeigt Baldi auf, dass und warum unterschiedliche Praxen der Aufteilung der Schülerschaft in der Sekundarstufe in Großbritannien und Deutschland bestehen. So reformierten Großbritannien Politiker die Einteilung von Schüler\*innen (*placing students*) in der Sekundarstufe. Im Gegensatz zu den 1960er Jahren in Westdeutschland mit seinem verfestigten institutionellen politischen und kulturellen Föderalismus wurden diese Bildungsideen nicht akzeptiert. Diese Vorstellungsblockade (*ideational freeze* Baldi 2012: 1017) wirkte schwerwiegend weiter, als sich die politischen, ökonomischen und sozialen Bedingungen veränderten. Dies Verfestigungen führten zum Scheitern der Reforminitiativen in den 1970er Jahren. So behielt Deutschland seine Praxis der Aufteilung in ein differenziertes Schulsystem bei.

Die großen Unterschiede in der Einteilung von Schülerschaft, also die beobachtete Variation der Aufteilung und Nichtaufteilung, kann nach Baldi (2012) hauptsächlich mit den beherrschenden Politikdiskursen in Deutschland und Großbritannien erklärt werden (Baldi 2012: 1001). So korreliert die frühe Aufteilung von Schüler\*innen stark mit der beruflichen Ausprägung, also dem beruflichen Ausbildungssystem. Je größer und spezifischer die Fähigkeitsanforderungen im Ausbildungssystem vorgesehen sind, desto früher erfolgt die Aufteilung in unterschiedlich ausgerichtete Bildungsbahnen (*educational tracks*) (Baldi 2012: 1001f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Baldi den nationalen Politikdiskurs von Bildung untersucht, der in den ersten drei Nachkriegsjahrzenten aufkam (Baldi 2012: 1000). Wieso nun bei ähnlichen Ausgangsbedingungen der Schulsysteme sich Großbritannien reformierte und Deutschland nicht, lag nach Baldi an den Politikdiskursen, die sich aufgrund ihrer Reformierbarkeit unterschieden. So

haben die neue Fähigkeitskonzepte der menschlichen Natur und deren Verbreitung dazu geführt, dass die Vorstellung der frühen Selektion und vertikalen Differenzierung beide Staaten herausforderte. Aufgrund des Föderalismus und der Erbschaft der Nazizeit hatten diese Ideen einen begrenzten Einfluss auf die Struktur in Bildungssystem in Deutschland (Baldi 2012: 1000).

### *2.2.1 Geschichtliche Entwicklung des Bildungssystems*

Seit dem 19. Jahrhundert ist die Grundstruktur des deutschen Bildungssystems stabil und ist im Westen nach 1949 wiederhergestellt worden. Nach einer gemeinsamen Grundschulzeit von vier Jahren werden die Schüler\*innen auf der Grundlage von Lehrerempfehlungen und Elternwille (je nach Bundesland) im Alter von ca. zehn Jahren auf eine weiterführende Sekundarschule (Hauptschule als Basislevel, Realschule als Zwischenglied und Gymnasium für ein höheres schulisches Bildungsniveau) geschickt. Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen sind zwar anerkannt, jedoch sind sie häufig nur versuchsweise eingeführt worden und sind insgesamt unterrepräsentiert (Cortina et al. 2008).

Die deutsche Nachkriegszeit ist gekennzeichnet von der Politik der jeweiligen Besatzungsmacht in den vier Sektoren. Die Briten und Franzosen erlaubten die jeweiligen organisationalen Blaupausen, was zur frühen Einteilung in die Sekundarschule führte, während die US-Zone sich nach dem Vorbild der amerikanischen High School zu reformieren versuchte. Dies bewirkte eine starke Resistenz insbesondere bei den CSU-CDU geführten Ämtern in Bayern, aufgrund der Vorstellung von unveränderlichen biologischen Unterschieden in der Bevölkerung. Auch SPD-geführte Bundesländer wie Hessen scheiterten bei dem Versuch, die Differenzierungspraktiken zu ändern, welche sich in der Nachkriegszeit etabliert hatten. Viele Initiativen mit verschiedenen Anstrengungen scheiterten: In den ersten Jahren nach der Gründung der BRD war das traditionelle vertikale ausdifferenzierte Bildungssystem wiederhergestellt. Baldi spricht von der institutionellen Pfadabhängigkeit, die das Schulsystem dazu brachte, resistent gegenüber einem Wandel zu werden (Baldi 2012: 2011).

Was sind nun die Gründe nach Baldi für die Pfadabhängigkeit des deutschen Schulsystems? Die bedeutsamste Komponente sei der Föderalismus, da nun anstatt der progressiven Fachleute des Bundes, die Delegierten der jeweiligen Bundesländer über die Bildungsthemen entschieden, die kein Interesse an den sozialen und

erzieherischen Entwicklungen der Schulen hatten (Baldi 2012: 2012). Neben den institutionellen Barrieren war auch der Diskurs von politischen Akteuren um die gegebenen Fähigkeiten in Westdeutschland bis in die 1960er Jahre persistent, sodass die frühe Einteilung von Schüler\*innen in ein gegliedertes Schulsystem psychologisch und sozial gerechtfertigt wurde. Ein Schlüsselement lag nach Baldi in der Zusammenstellung von akademischen Psychologen, Soziologen und Erziehungswissenschaftlern, die sich der festen Konzeption von vererbaren Fähigkeiten und auch der traditionellen vertikalen Struktur des Bildungssystems verpflichtet fühlten. Das Konzept der vererbaren Fähigkeiten blieb auch noch nach der nationalsozialistischen Zeit dominant in der politischen Bildungsdiskussion (Baldo ebenda).

In der nationalsozialistischen Zeit hatten die Akademiker kaum Zugang zu neuen Ideen außerhalb des Landes. Nur eine geringe Anzahl an Forscher\*innen, die allerdings wenig Einfluss hatten, argumentierten gegen die frühe Aufteilung der Schülerschaft. Auch die Anstrengungen im Rahmen der Entnazifizierung führte nicht zu neuen Sichtweisen, da dabei eine erhebliche Anzahl an jungen Wissenschaftler\*innen in akademischen Schlüsselpositionen entfernt wurden und diese Positionen mit der älteren Generation besetzt wurden. Statt neuer Sichtweisen wurde die alte pädagogische Orthodoxie und Tradition einer impliziten Begabungstheorie in Deutschland wieder eingeführt. Als Beleg führt Baldi (2012: 2012) Heidenheimer (1974: 389) an.

Am deutlichsten zeigte sich der stark verfestigte Diskurs über unveränderbare Fähigkeiten nach Baldi im Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens von 1959, indem das dreigliedrige Schulsystem beschrieben ist. Dieser Rahmenplan wurde vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen als Reformplan vorgelegt und teilte die Schulzeit in Grundschule und verschiedene weiterführende Oberschulen auf. So begründete der deutsche Ausschuss von 1966 noch die Aufteilung in drei Schultypen (Gymnasium, Volksschulen und Mittelschulen) nach drei Haupttypen der Talente: dem theoretischen, dem praktischen und dem theoretisch-praktischem Typ (Deutscher Ausschuss 1966: 68-69 zitiert nach Baldi 2012: 2013).

1970 wurde dies vom Strukturplan für das Bildungswesen abgelöst und ist in den Bildungsgesamtplan eingegangen (Poeppelt 1979 zitiert nach Baldi 2012: 2013).

Im Vergleich zu Großbritannien hat sich der sehr festgefahrene Diskurs über vererbare Fähigkeiten in Deutschland lange gehalten. Erst durch den wachsenden Einfluss der kritischen Stimmen von Picht (1964, Die Deutsche Bildungskatastrophe) und Dahrendorf (1965, Bildung ist Bürgerrecht) wurde die frühe Aufteilung der Schüler\*innen in Frage gestellt, die schon damals nicht wissenschaftlich belegt wurde (Baldi 2012: 2013). Dieser intellektuelle Wechsel lässt sich nach Baldi in den politischen Debatten der damaligen Zeit sehen. Baldi führt den Deutschen Bildungsrat (DBR) an, der 1968 eine Ablehnung des Konzepts der unveränderbaren Fähigkeiten forderte und einen entscheidenden Bruch mit dem bisherigen wissenschaftlichen Denken über Begabung und Lernen der letzten Jahrzehnte ermöglichte. Ohne dieses Begabungsdenken fehlte nun eine Begründung für die Unterscheidung in verschiedene Schultypen, was zu den politischen Reformen insbesondere zur Einführung der Gesamtschule unter Bundeskanzler Willy Brandt (SPD/ FDP Koalition) in den 1970er Jahren führte.

Durch die Stärkung des Föderalismus (Grundgesetz 1969) wurde das Bildungswesen in den CDU/ CSU-geführten Ländern nicht reformiert. In der Bund-Länder-Kommission (BLK) von 1970 gab es scharfe Meinungsverschiedenheiten zwischen CDU/ CSU- und SPD/ FDP-Vertretern über das Thema der Gesamtschulen und ihren Status. Die Christdemokraten forderten ein Modell der Gesamtschule mit weniger horizontaler Trennung als zusätzlichen Schultyp, während die Regierung im Bildungsbericht ein integriertes Modell für alle (ohne weiteren Schultypen) vorsah (ebd.: 1015). Nach Baldi (2012: 1015) verstummten die moderaten CDU-Stimmen gegenüber den sehr konservativen. Nach den Wahlen von 1972 wurden die Pläne der Schulreform fallen gelassen, das Konzept der Gesamtschule scheiterte, und bisherige Veränderungen wurden zurückgenommen. Auch die BLK stimmte im Bildungsgesamtplan von 1973 zu, der in Teilen gegensätzlich zur früheren Variante und damit weniger ambitioniert ausfiel (Baldi 2012: 1015).

Mit der Wiedervereinigung Deutschlands 1990 wurde das System der frühen Aufteilung und vertikalen Differenzierung auf die neuen Bundesländer übertragen. In der DDR war das allgemeinbildende Schulsystem horizontal strukturiert, und Schüler\*innen wurden in der Polytechnischen Oberschule bis zum Alter von 15 Jahren unterrichtet. Ganz nach der Art des Föderalismus gab es im ersten Jahr nach der Wiedervereinigung viel Variation in den fünf neuen Ländern, die sich alle

am Grundschulmodell der vertikalen Differenzierung des Westens orientierten (ebd.: 1015-6).

Der PISA-Schock im Jahre 2000, als Deutschland an den internationalen Schülervergleichsstudien teilnahm, zeigte nicht nur schlechte Schüler\*innenleistungen auf, sondern auch den besonders engen Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Schülerleistung im Vergleich zu anderen Industrienationen (PISA-Konsortium 2001; Baumert et al. 2001). Dies führte zu neuen Versuchen, die frühe Aufteilung zu ändern: Beispielhaft hierfür kann die Einführung der flexiblen Eingangsstufe in der Grundschule angeführt werden, die von der CDU/Grünen-Koalition in Hamburg eingeführt und durch ein Referendum im Juli 2010 überwiegend abgelehnt wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Reforminitiative von Brandt in den 1970er Jahren, die vorläufig letzte bundesweite Bewegung war, die das Schulwesen der Nachkriegszeit zu verändern versuchte (ebd.: 1015). Nach Baldi zeigen die gescheiterten Versuche, dass der Reformdiskurs abhängig ist von institutionellen Bedingungen und den Vorteilen der handelnden Akteure. Daher geht Baldi von einem dominanten politischen Diskurs über das Bildungsthema aus (ebd.: 1016-1017).

Baldi untermauert seine These von einem dominanten politischen Diskurs mit folgenden drei Forschungsergebnissen: *Erstens* wurde sowohl in Deutschland als auch in Großbritannien nach dem Zweiten Weltkrieg ein System der frühen Aufteilung und der vertikalen Strukturierung eingeführt, das die Vorstellungen von der Natur der menschlichen Intelligenz und den vererbten Fähigkeiten verfestigte. *Zweitens* folgten die politischen Bewegungen, die die Schulstruktur verändern wollten, dem dominanten Diskurs, der besagt, dass das Fähigkeitsniveau schon im frühen Alter eine feste Größe der Individuen und unbeeinflusst von den Umweltfaktoren ist. *Drittens* betrifft die temporäre Sequenzierung des Wandels in Deutschland und Großbritannien das Ergebnis der Schulreform. Der frühe Wechsel in Großbritanniens politischem Diskurs in den 1950er Jahren bot die Möglichkeit für Politiker, die horizontale Reorganisation des Schulsystems unter erleichterten Bedingungen durchzuführen. Dies gelang durch eine relative ökonomische Prosperität in den 1960er Jahren und einer wachsenden Einigkeit von Bildungsforschung und Politik in Großbritannien. Währenddessen war in Deutschland das Gegenteil der Fall: Der Nachkriegsdiskurs blieb über fiktive

„gegebene“ Fähigkeiten dominant bis in die 1960er Jahre hinein, was als Spätfolge des Nationalsozialismus und dessen fehlender Aufarbeitung im Entnazifizierungsprozess nach dem Zweiten Weltkrieg betrachtet werden kann (ebd.: 1017).

Als Zusammenfassung kann folgendes festgehalten werden: Die tief verankerte Vorstellung von vererbten Fähigkeiten im Bildungsdiskurs zeigt nach Baldi am deutlichsten die Pfadabhängigkeit in der Struktur des allgemeinbildenden Schulsystems. Da noch bis in die 1960er Jahre von deutschen Politikern und Akademikern die Aufteilung der Schüler\*innen mit ihren biologisch vorgegebenen Fähigkeiten, also einer impliziten ‚Begabungstheorie‘ begründet wurde, verzögerten sich jedwede Reformversuche bis in die 1970er Jahre. Diese späte diskursive Veränderung behinderte die Reformanstrengungen und machte es Bildungsakteuren auch noch nach den 70er Jahren schwer politisch Schulreformen durchzusetzen (Baldi 2012: 1017f.). Baldi analysiert eine institutionelle Pfadabhängigkeit von politischen Debatten auf das Bildungssysteme.

### 2.2.2 Forschungsstand zur Pfadabhängigkeit in der Schul(struktur)forschung

In jüngster Zeit interessiert sich zunehmend die Schulforschung (und nicht nur Ökonomen, Politik- und Sozialwissenschaftler) für das Konzept der Pfadabhängigkeit (Blank et al. 2013). Gerade in der Schulstrukturdebatte um die ‚Zweigliedrigkeit‘ boomt das Erklärungskonzept der Pfadabhängigkeit. Die einschlägige Literatur beachtet das Thema mit Blick auf die historische Forschung. So hat die Zeitschrift für Pädagogik (4, 2013) einen Thementeil zu „Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?“ herausgegeben (Caruso und Ressler 2013).

Explizit mit dem Erklärungskonzept der Pfadabhängigkeit befasst sich Zymek (2013) mit der historischen Forschung zur Schulentwicklung und Edelstein und Nikolai (2013) mit der Strukturreform im Sekundarbereich. Die anderen Beiträge liefern nur implizite Hinweise auf Pfadabhängigkeit, z. B. die These, dass das ‚Zwei-Wege-Modell‘ (*two-way-model*) ein unumkehrbarer Entwicklungstrend sei (Hurrelmann 2013: 455ff.).

Allerdings wird das Phänomen ‚Dreigliedrigkeit‘ nicht als pfadabhängig kategorisiert, da das Konstrukt kein pädagogisches Programm sei, sondern als Entwicklungsstrategie verstanden werden könne, mit der an die bestehenden

Verhältnisse wie an den sozialen Wandel angeknüpft werde (Zymek 2013: 462). Die differenzierte Schulstruktur wird damals wie auch heute nicht angemessen durch den Begriff erfasst, denn die historische Entwicklung in den einzelnen Bundesländern kann nicht eindeutig von einer ‚Dreigliedrigkeit‘ hin zu einer ‚Zweigliedrigkeit‘ beschrieben werden. Eine historische konsistente ‚Dreigliedrigkeit‘ existiert nicht, sondern vielfältige Strukturen. Auch die derzeitige gegenteilige Entwicklung zur Vielgliedrigkeit wie beispielweise in Nordrhein-Westfalen kann mit dem Begriff nicht erfasst werden (Zymek 2013: 469ff.). Neben den Ungleichzeitigkeiten zwischen Bundesländern bestehen auch Unterschiede zwischen (Groß-)Städten und kleineren Gemeinden. Diese inkrementellen und kumulierenden Veränderungen können im Sinne von Thelen (2004) als institutioneller Wandel neben der Pfadabhängigkeit beschrieben werden (Zymek 2013: 478). Da Bildung durch das deutsche Bildungsverfassungsrecht Ländersache ist, besteht ein System abgestufter Zuständigkeiten im Föderalismus. Jedes Land ändert regional die Gegebenheiten. Dies verstärkt den institutionellen Wandel des Schulsystems (ebenda).

Auch andere Autoren, wie Edelstein und Nikolai (2013), verbinden das Konzept der Pfadabhängigkeit mit den Strukturreformen im Sekundarbereich in zwei Bundesländern (Sachsen und Hamburg). In diesem Falle wird sich auf Mahoney (2000) bezogen, der ein stärker sozialwissenschaftlich ausgerichtetes Pfadabhängigkeitskonzept verfolgt. Möglichkeiten für einen institutionellen Wandel entstanden demnach durch das teilweise Schwinden der Reproduktionsmechanismen der Schulstruktur.

Die Bundesländerauswahl fiel aufgrund der unterschiedlichen Modelle der zweigliedrigen Sekundarschulsysteme auf das ‚hierarchische‘ Modell der Zweigliedrigkeit mit Mittelschule in Sachsen (nach der siebten Klasse wird in Haupt- und Realschulbildungsgänge aufgeteilt sowie neben der Schulform Gymnasium) sowie das ‚horizontale‘ Modell der Zweigliedrigkeit mit Stadtteilschule in Hamburg (mit allen Bildungsgängen neben dem Gymnasium) (Edelstein und Nikolai 2013: 482).

Reformprozesse im Schulsystem vollziehen sich in einem Spannungsfeld, da zum einen Beharrungskräfte im Schulsystem wirken, sie aber zum anderen auch einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt sind. Die Analyse von „Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten. Determinanten schulstruktureller Reformprozesse in den ostdeutschen Bundesländern“ haben Nikolai, Kann und Roß in einem DFG-

gefördertes Forschungsprojekt (Förderkennzeichen NI 1371/2-1) erforscht. So wurden die historisch gewachsenen Pfade der Bundesländer mit ihren unterschiedlichen Schulstrukturmodellen im Sekundarbereich während und nach der Reform zur Wiedervereinigung in den ostdeutschen Bundesländern erfasst und die Bundesländerunterschiede anhand von politischen Entscheidungsprozessen erklärt. Mittels der ersten Schulgesetze von 1991 in den ostdeutschen Bundesländern wurden die schulstrukturellen Entscheidungsprozesse in den Jahren 1990 und 1991 aus historisch-institutionalistischer Perspektive verglichen. Durch das Pfadabhängigkeitskonzept des Historischen Institutionalismus konnten die Mechanismen identifiziert werden, die die jeweilige schulstrukturelle Entscheidung erklären können, warum unterschiedliche Entwicklungen vollzogen wurden. Dazu wurden amtliche wie nichtamtliche Dokumente sowie leitfadengestützte Interviews genutzt (Nikolai 2016; Nikolai und Rothe 2017; Nikolai 2018; Nikolai 2019).

Eine soziologische Perspektive des Pfadabhängigkeitskonzeptes nach Mahoney (2004) fokussiert vier Erklärungsansätze für pfadabhängige Entwicklungen: funktionalistische, utilitaristische, machtbasierte und legitimationsbasierte Mechanismen. Diese Perspektive und die Anpassung an die Schulstrukturentwicklung wurden in Beiträgen bereits berücksichtigt: Der Beitrag von Blank et al. (2013) übersetzt die Mechanismen am Beispiel der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Bundesländervergleich, ein anderer in der Schulpolitik in Sachsen und Hamburg (Edelstein und Nikolai 2013).

Vertreter des Historischen Institutionalismus haben die Schulstrukturreformen nach der Wiedervereinigung untersucht (Nikolai 2016). Hier wird der Fokus auf die langanhaltende Stabilität von Institutionen gelegt, die durch Richtungsentscheidungen an kritischen Weggabelungen (*critical junctures*‘ Pierson 2004: 252) entstehen. In einer Trichterform bildet sich die Entwicklung hinsichtlich eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten aus: Am Beginn einer institutionellen Entwicklung steht noch ein breites Spektrum an Möglichkeiten zur Verfügung, ab dem Zeitpunkt einer kritischen Weichenstellung prägen vergangene Entscheidungen die weitere Entwicklung. So reproduzieren sich Muster, die für eine Institution zu positiven Rückkopplungseffekten (*increasing returns*‘) führen. Nachfolgende Entwicklungen verlaufen so auf einem Pfad, der sich zunehmend verfestigt und die Handlungsmöglichkeiten einschränkt. So werden Pfadabweichungen und Pfadwechsel durch den *lock-in*‘-Effekt unwahrscheinlich (Pierson 2004).

Auf Grundlage von dem Pfadabhängigkeitskonzeptes nach Mahoney identifiziert Nikolai vier Gründe, warum Institutionen im Sekundarschulbereich reproduziert werden (2016: 81):

1. Rückwirkung auf Berufs- und Hochschulausbildung, deren Interessengruppen stark und für den Erhalt des Status quo im Schulsystem zu mobilisieren sind (funktionale Mechanismen);
2. durch Kosten-Nutzen-Abwägungen der Akteure werden Institutionen stabilisiert, wie die gewachsene Gebäudeinfrastruktur, Verwaltungsroutinen, gewachsene pädagogische Praxis, die auch eng mit der Lehrerbildung verknüpft ist (utilitaristische Mechanismen);
3. einflussreiche Interessengruppen sind schulformspezifische Lehrerverbände, Wirtschaftsverbände, Parteien (machtbasierte Mechanismen);
4. bildungsideologische Überzeugungen und begabungstheoretische Annahmen wie die Auffassung, dass in leistungshomogenen Gruppen besser gelernt werde als in heterogenen (legitimationsbasierte Mechanismen). (Nikolai 2016: 81)

Nikolai untersucht die Schulstrukturen in den neuen Bundesländern von 1990/ 91. Während die Bundesländer Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen ein zweigliedriges Sekundarschulsystem mit utilitaristischen Mechanismen eingeführt haben, hat das Bundesland Brandenburg durch machtbasierte Mechanismen, aufgrund einer SPD-Grünen-FDF-Koalition, die Schulformen Realschule und Gesamtschule neben dem Gymnasium eingeführt. Die Gesamtschule stand auf der Agenda der ersten beiden Parteien und ließ sich auch mit der Tradition der polytechnologischen Oberstufe legitimieren. Die Realschule wurde durch Androhung des Koalitionsaustritt der FDP durchgesetzt. Obwohl Mecklenburg-Vorpommern ebenso eine dünnbesiedelte Struktur aufweist, wurde hier aufgrund von macht- und legitimationsbasierten Mechanismen innerhalb einer knappen parlamentarischen Mehrheit von CDU und FDP als einziges ostdeutsches Bundesland ein dreigliedriges Schulsystem (also die Hauptschule und Realschule neben dem Gymnasium) eingeführt. Nikolai sieht keinen radikalen Wandel in 1990/91, da Kontinuitäten zum DDR-System erkennbar sind. So geht Nikolai von einem Zusammenspiel von funktionalen, utilitaristischen, macht- und legitimationsbasierten Mechanismen zur Stabilisierung aus. Solange diese spezifischen ‚Reproduktionsmechanismen‘ wirken, sind Institutionen stabil. Werden sie außer Kraft gesetzt, entstehen Möglichkeiten zum Wandel. Die

Triebkräfte institutionellen Wandels sieht sie in den reformorientierten Akteuren. Dabei lehnt sie sich an das Konzept der ‚change agents‘ an, die institutionellen Agenten sind die Ministerialverwaltung, Kultusminister, Parlamentarier und Staatssekretäre etc. Diese Akteure sind hier entscheidend, da sie eine permanente Konstruktions- und Anpassungsleistung erbringen und als ‚change agents‘ Agenten intentionellen Wandels sind (Nikolai 2016: 81).

Eine stärkere Akteurszentrierung haben Mahoney und Thelen (2010) zur Analyse im Historischen Institutionalismus eingebracht. Dies schließt an eine Debatte um den Wandel an. Pfade in Institutionen seien selten ‚locked-in‘, also ein punktuell Equilibrium sei bei institutionellen Entwicklungen selten erreicht. Nach dieser Perspektive sei ein Wandel auch abseits einmal eingeschlagener Pfade, also ein inkrementeller Wandel möglich (Thelen 2004, Streek und Thelen 2005, Mahoney und Thelen 2010).

Zusammenfassend zeigt sich, dass inhaltliche Unterschiede hauptsächlich darin bestehen, wie die Zusammenführung von Bildungsgängen verbreitet ist und ob ein gymnasiales Angebot besteht. Wird eine Sekundarstufe II angeboten, wird die neue Schulform zur Alternative des Gymnasiums, es besteht damit keine Zweigliedrigkeit mehr, wenn zwei gleichwertige Wege zur Hochschulreife möglich sind (Hurrelmann 2013). Besteht hingegen kein gymnasiales Angebot, wird also nur der Haupt- und Realschulbildungsgang unter einem Dach der neuen Schulform angeboten, kann sich die vertikale Strukturierung in Form der Zweigliedrigkeit reproduzieren. Nach Edelstein und Nikolai (2013) ist die bildungspolitische Weichenstellung und Schulentwicklung der Vergangenheit entscheidend für die kommenden Entwicklungsmöglichkeiten der Gegenwart, sodass je nach Bundesland wahrscheinlichere politische Kompromissbildungen entweder möglich sind oder unwahrscheinlicher werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass ein Beharrungsvermögen im Zuge des Strukturwandels des deutschen Schulsystems besteht (Muders 2016). Die Debatte wird aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland auf institutioneller Ebene in Form eines Bundesländervergleichs geführt. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf Persistenz und Wandel sowie die theoretische Fassung von (in diesen beiden Beispielen institutioneller) Pfadabhängigkeit können voneinander abweichen.

Der bisherige Forschungsstand zu Pfadabhängigkeit zeigt, dass das Phänomen der Persistenz im Schulwesen erkannt, Mechanismen ausfindig gemacht und auf der

Makroebene bereits bearbeitet wurde. Pfadabhängigkeit wurde häufig mit Beharrungsvermögen gleichgesetzt. Eine enge Definition von Pfadabhängigkeit mit einem selbstverstärkenden Mechanismus ist jedoch bisher nicht angelegt worden. So wurden bislang ausschließlich institutionelle Regelungen im Bildungssystem betrachtet. Weitere Analysemöglichkeiten insbesondere auf Praktikenebene wurden ausgeblendet. In der vorliegenden Arbeit wird das Phänomen der Persistenz mit einer organisationalen Perspektive auf die Ebene der Praktiken analysiert. Die entscheidende Frage ist: Wie die Pfadabhängigkeit auf der Handlungsebene, also in Form von Praktiken, reproduziert wird?

### *2.2.3 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes: organisationale Ebene*

Ziel des Vorhabens ist, organisationale und stabilisierende Praktiken der Differenzierung in Sekundarschulen zu identifizieren. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden bisher lediglich exogene Erklärungen aufgeführt, endogene Differenzierungspraktiken innerhalb von Schulen jedoch kaum berücksichtigt. Diese Erklärungen der Differenzierung sind hauptsächlich mikro- oder makrofundiert, d. h. an den Individuen hinsichtlich der Merkmale der einzelner Schüler\*innen oder an den Institutionen orientiert, sodass kaum die Mesoebene der Schulkulturen, der organisationalen Praktiken und Bedingungen sowie des semi-professionellen Handlungswissens der LehrerInnen zur Erklärung der Differenzierung herangezogen wird (Buchen et al. 2007). Hier kann also eine Forschungslücke in Verbindung mit der Praktikenforschung konstatiert werden.

Trautmann und Wischer (2011: 137) konstatieren denn auch, dass sich die heterogenitätsfokussierende Schulentwicklungsforschung stark auf die Makro- und Mikroebene, also auf die Analyse der Schulstruktur und des Unterrichts, konzentriert und die Mesoebene der Einzelschule erst in den letzten Jahren betrachtet wird. Ziel ist in der vorliegenden Arbeit zur Erforschung von Praktiken zu Heterogenität auf einzelschulischer Ebene beizutragen. Eine Untersuchung zur Heterogenität und Schulentwicklung auf der Mesoebene haben bisher nur Buchen et al. (2007) durchgeführt. Der Fokus auf die Einzelschule ist zentral für den Heterogenitätsdiskurs, da auf dieser Ebene eine hohe Varianz zwischen Schulen zu verzeichnen ist. Der Paradigmenwechsel zur Einzelschule bekräftigt dies, da „das Konzept der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 2008: 146) in den letzten 20 Jahren zunehmend mehr Handlungsspielräume und Verantwortung

erhielt. Fend (2008) konnte nachweisen, dass die Varianz innerhalb eines Schultyps größer ist als zwischen verschiedenen Schulsystemen. Zudem hat Fend (2008) gezeigt, dass eine Entkoppelung des Schulabschlusses vom Schultyp stattgefunden hat. Dies hat sich sprichwörtlich hinter dem Rücken der ‚Governance‘ vollzogen, wodurch Schulentwicklung ‚im Stillen‘ in Organisationen stattfindet (Fend 2008). Dementsprechend deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass weniger die makroorientierte Steuerungsperspektive als die Mesoebene der Einzelschule und die Praktiken relevant sind. Die Strukturierungstheorie vereinbart ohnehin diese Ebenen (siehe Kapitel 3.3) und wird in der empirische Falluntersuchung von Sekundarschulen berücksichtigt.

### 2.3 Schulstrukturreform in Berlin

Die Schulstrukturreform im Schuljahr 2010/ 11 hat die Grundstruktur des Berliner Schulsystems grundlegend verändert. Die Schulformen Hauptschule, Realschule und Gesamtschule fusionierten zur Schulform der Integrierten Sekundarschule (ISS). Die Integration der Schulformen war notwendig geworden, weil die Hauptschulen in Berlin ‚ausbluteten‘, also stark an Schüler\*innen in den zwei Jahrzehnten zuvor verloren hatten. Kaum Eltern wählten diese Schulform, sodass sie zu einer ‚Restschule‘ zu werden drohte. Mit lediglich einem Hauptschulabschluss war und ist die Chance auf einen Ausbildungsplatz eher gering, so dass ein solcher Abschluss von geringem Nutzen für die Abgänger\*innen ist.

Nach PISA wies die Hauptschule einen hohen Anteil von Schüler\*innen auf, die unterhalb der Kompetenzstufe II lagen, also funktionale Alphabeten waren. Der Anteil der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und/ oder einem Elternhaus aus niedrigen sozioökonomischen Schichten ist überdurchschnittlich hoch. Die Reform zielte darauf, also Bildungsungleichheiten abzubauen und die Bildungsqualität der Schulen zu heben.

Theoretisch kann an allen ISSen das Abitur als allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden. Die ehemaligen Haupt- und Realschulen können dabei keine eigene gymnasiale Oberstufe anbieten, kooperieren aber eng mit Beruflichen Gymnasien an Oberstufenzentren oder gymnasialen Oberstufen an anderen ISSen, wie den ehemaligen Gesamtschulen. Gymnasien bestehen weiterhin fort. Gemeinschaftsschulen als Modellschulen bestehen seit dem Schuljahr 2008/ 09, diese beschulen ihre Schülerschaft von der 1 bis 10. Klasse

gemeinsam und bieten teilweise auch eine gymnasiale Oberstufe an (dann bis 13. Klasse).

Auch gab es Veränderungen aufgrund von der Evaluation der Berliner Schulen durch die verbindliche Teilnahme an Vergleichsuntersuchungen (VERA 3 – in der Klassenstufe 3 in den Grundschulen/ Gemeinschaftsschule und VERA 8 – in der Klassenstufe 8 in den I. Sekundarschulen/ Gemeinschaftsschule/ Gymnasien) und Schulinspektionen, die seit 2005 durchgeführt werden und deren Ergebnisse auf der Homepage der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft als Kurzberichte öffentlich zugänglich sind. Auf Grundlage des Handlungsrahmens Schulqualität wird das Qualitäts- und Unterrichtsprofil der Schule von den Inspektoren anhand von Unterrichtsbesuchen bewertet und Einzel- oder Gruppeninterviews durchgeführt. Auf diese Art und Weise werden die Stärken und der Entwicklungsbedarf der Einzelschulen (und nicht der einzelnen Lehrkräfte) zurückgemeldet. Diese Untersuchung dauert zwei (bis drei) Tage und ist vorher angemeldet (SenBJW o.J.).

Hinweise auf Pfadabhängigkeit ergeben sich durch die Schulinspektion. Die Schulstrukturreform in Berlin postuliert Innere Differenzierung<sup>2</sup> und Individualisierung. Dies zeigen Dokumente wie die Handreichung der Senatsverwaltung (SenBWF 2009). Interessanterweise zeigen Inspektionsberichte der Berliner Schulen, dass die Mehrheit der Schulen in den bis dato 71 Inspektionsberichten (Stand der Homepage am 30.09.2012<sup>3</sup>) in der entscheidenden Rubrik Differenzierung und Individualisierung schlecht bewertet werden, während sie sonst in der Bewertung durchaus gut abschneiden können. Von bisher 33 ISSen, 31 Grundschulen und sieben Gymnasien erreichen eine gute A/ B Bewertung insgesamt neun Schulen, davon nur zwei ISSen, sieben Grundschulen und kein Gymnasium. In den übrigen Bewertungskategorien C/ D befinden sich 31 ISSen, 24 Grundschulen und 24 Gymnasien. Das zeigt, dass in den Kategorien Differenzierung und Individualisierung schlecht abgeschnitten wird.

Im Fragebogen der Schulinspektion wurde die Individualisierung von Lernprozessen jeweils nochmals unterteilt in Innere Differenzierung (mit Blick auf individuelle

---

<sup>2</sup> Die Definition von Innerer Differenzierung erfolgt in Anlehnung an Heymann (2010: 7): Innere Differenzierung ist Binnendifferenzierung und meint alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse oder einer Lerngemeinschaft differenzieren, um der Unterschiedlichkeit der Schüler gerecht zu werden (in Anlehnung an Heymann 2010: 7).

<sup>3</sup> <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/schulinspektion/> (letzter Zugriff: 5.10.2012)

Lernangebote, Lösungswege etc.) oder selbstständiges, kooperatives, problemorientiertes Lernen. Der Fragebogen ist methodisch an Helmke (2009) orientiert.

Die angeführten Schulbewertungen stellen die Veröffentlichung der zweiten Runde der Inspektion<sup>4</sup> (2011-2016) auf der Homepage der Bildungsverwaltung dar. Diese wurden von Schulinspektor\*innen auf Grundlage von kurzen Unterrichtshospitationen ausgeführt. Ob die Schulinspektion die tatsächliche Qualität erfasst, da sie acht Wochen vorher angekündigt wird, vier Wochen vorher Vorgespräche stattfanden und in der Regel lediglich zwei bis drei Unterrichtstage in 20-min-Sequenzen von dem jeweiligen Unterricht erfasst werden, kann indes hinterfragt werden. Das gängige Instrument zur Schulentwicklung ist eine externe Evaluation. Hierbei wird diese wichtige Aufgabe der Schulinspektion zugeschrieben, die eine Evaluation mit Rückmeldung und Begleitung vornehmen soll (Kotthof und Böttcher 2010).

Selbst in den Schulinspektionsbericht von 2018/ 19 arbeiten noch über die Hälfte der Integrierten Sekundarschulen während der Hospitationen der Schulinspektion nicht mit Binnendifferenzierung (dort benannt in Punkt 2.2.9 Innere Differenzierung). Eingruppiert wurde in „trifft zu“ (+ +/A) bis „trifft nicht zu“ (- -/D) in Form einer vierstufigen Skala (von + +/A, +/B, -/C, - -/D je nach Schulinspektionsbericht): Bei der Inneren Differenzierung erhalten ein „trifft zu“ 6,4 % der ISSen (A), trifft eingeschränkt zu: 21,3 % (B), trifft überwiegend nicht zu: 20,2 % (C), trifft nicht zu ein Anteil von 52,2 % der Sekundarschulen (D). Selbst acht Jahre nach Reform ist das politische Ziel der Binnendifferenzierung in den reformierten Sekundarschulen nicht umgesetzt worden. (Quelle: Homepage der Schulinspektion<sup>5</sup>)

Wenn kein Wechsel auf Innere Differenzierung in den Integrierten Sekundarschulen stattfindet, ist dies ein Indiz für eine organisationale Pfadabhängigkeit. Die angestrebte Beantwortung der Frage, warum kein Wechsel auf Innere Differenzierung vollzogen wird, leistet einen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über Differenzierungspraktiken, Reformwiderstände und

---

<sup>4</sup> Bis zum Schuljahr 2010/ 11 wurden alle Sekundarschulen einmal inspiziert, danach ein zweites Mal bis zum Schuljahr 2016, um eine datengestützte Bewertung der Schulqualität zu erfassen. Die Ergebnisse der gesamten Schule (nicht einzelner Lehrkräfte) zu ihren Stärken und Entwicklungsbedarf wird in einem Inspektionsbericht festgehalten, ohne eine Art Schulranking zu erstellen. Alle fünf bis sechs Jahre wird eine Schule besucht; wird jedoch ein erheblicher Entwicklungsbedarf festgestellt, erfolgen kürzere Abstände der Inspektion.

<sup>5</sup> <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/schulinspektion/> (letzter Zugriff: 10.1.2021)

Pfadabhängigkeit in der Schulforschung. Sinnvoll ist das Forschungsinteresse an dem Phänomen der Persistenz für die Schulforschung, weil dadurch die treibenden Mechanismen als Ursache bestimmt werden können.

Pfadabhängigkeit kann auf unterschiedlichen Ebenen empirisch erfassbar und theoretisch erklärt werden. Jedoch wurde bislang eine organisationale Forschungsperspektive von der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft auf Beharrungsvermögen vernachlässigt. Die Übertragung ist naheliegend, da der Anschein der mangelnden Reformierbarkeit von Differenzierungspraktiken in Schulen und Reformwiderstände sowie die Verkrustung eines historisch gewachsenen Schulsystems häufig vorliegen (Muders 2016). Doch welche Mechanismen wirken?

### 3. Theoretischer Hintergrund

Der Theorierahmen umfasst die Strukturationstheorie und das Konzept der Pfadabhängigkeit. Dieser konzeptionelle Rahmen wird zur Beantwortung der Fragestellung genutzt. Die Strukturationstheorie wird als Grundlagentheorie benötigt, deren Annahmen nicht geprüft bzw. hinterfragt werden. Die Theorie der Pfadabhängigkeit kann als eine Gegenstandstheorie, auch als ‚Theorie mittlerer Reichweite‘ bezeichnet, geprüft werden.

#### 3.1 Transfer der organisationalen Pfadperspektive

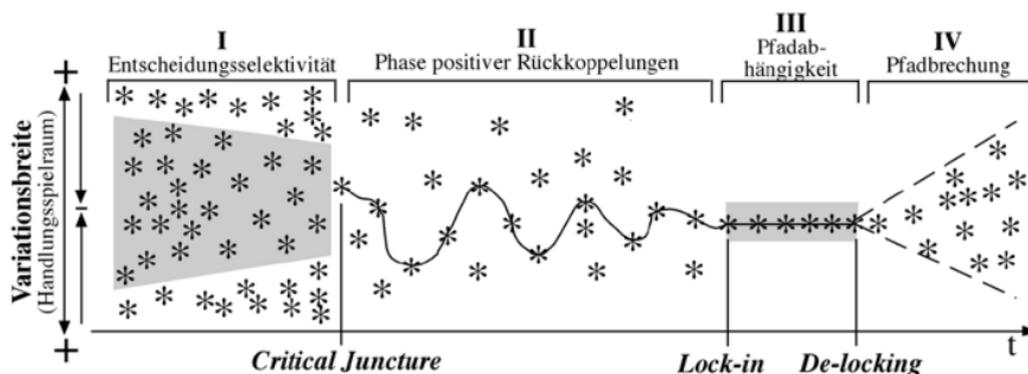
Auffallend bei der Analyse des Transfers von modernen ökonomischen Ansätzen und deren Erkenntnissen auf das Bildungswesen ist, dass zwar die Richtung (von der Ökonomie ins Bildungswesen) erkenntnisbringend sein kann. Häufig bestehen jedoch Vorbehalte gegenüber ökonomischen Ansätzen, und Bildungswissenschaftler\*innen beäugen diese kritisch. Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der klassischen Ökonomie können Auslöser für Schulreformen sein. Des Weiteren können empirische Phänomene wie Schulreformen durch ökonomische Konzepte erklärt werden (Muders 2016).

Letztere Variante bzw. Richtung wird in dieser Arbeit verfolgt: Eine Übertragung des ursprünglich ökonomischen Konzepts der Pfadabhängigkeit auf Schulen als Organisationen. Somit ist der theoretische Hintergrund ein Transfer des

Pfadabhängigkeitskonzeptes in die Schulforschung. So ist das Ziel der folgenden empirischen Auswertung, die Praktiken der Differenzierung zu identifizieren in denen sich Pfadabhängigkeit zeigt.

### *Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit*

Der Zustand der Pfadabhängigkeit ist generell von Beharrungsvermögen gekennzeichnet. Mindestens ein anderer alternativer, potenziell sogar ‚besserer‘ Zustand kann nicht realisiert werden. Dieser Zustand der mangelnden Veränderungsfähigkeit liegt nach den Vätern des Konzepts, den Ökonomen Paul David (1985) und Brian W. Arthur (1994), in einer von selbstverstärkenden Mechanismen gekennzeichneten Entwicklung begründet, die nach einer gewissen Zeit unumkehrbar ist. Pfadabhängigkeit kann sich auch auf der organisationalen Ebene entwickeln. Dementsprechend stellt das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit die Weiterentwicklung der Pfadabhängigkeit auf Organisationen dar. Das sogenannte ‚Berliner Modell‘ wird zunächst in vier Phasen gegliedert (Abb. 1).



**Abb. 1.: Pfadabhängigkeitsphasen aus Schreyögg, Sydow und Koch (2003: 286)**

Der Zeitstrahl  $t$  teilt die drei Phasen durch die Ereignisse (*critical juncture* und *lock-in*) ein: Offenheit zeichnet die *Pre-Phase I* aus. Hier deuten die Punkte (bzw. Schneeflocken) in der Graphik an, dass viele Möglichkeiten andauern. Der graue Schatten in der Abb.°1 deutet den gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Kontext an, durch den Entscheidungen geprägt sind. In dieser Phase ist die kommende Entwicklung nicht vorhersehbar (Non-Ergodizität). Durch ein einmaliges Ereignis oder einem Ensemble von Ereignissen zu einem kritischen Zeitpunkt (*critical juncture*) wird der Übergang zur *Performancephase II* eingeleitet. Dieses Ereignis verursacht selbstverstärkende Effekte bzw. positive Rückkopplungseffekte,

die den Handlungsspielraum einengen. Neben dem Beharrungsvermögen können ein oder mehrere selbstverstärkende Mechanismen erkennbar sein (Sydow et al. 2009: 699ff.). Vornehmlich werden vier Formen selbstverstärkender Mechanismen in der organisationalen Pfadforschungsliteratur bevorzugt dargestellt: (1) Koordinationseffekte, (2) Komplementaritätseffekte, (3) Lerneffekte oder (4) adaptive Erwartungen.

Die trichterförmige Darstellung des grauen Schattens in der Abb. 1 zeigt, dass im Zeitverlauf weniger alternative Entscheidungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten bestehen, bis sich ein organisationales Entscheidungs- bzw. Handlungsmuster ausbildet. Dieses beginnt in Phase III mit einem *Lock-in* und ist nun irreversibel. Die Entwicklung kann nicht mehr rückgängig gemacht werden, da der Pfad geschlossen ist und ein Wechsel zu alternativen Entscheidungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten nicht mehr möglich ist.

Der Korridor mit stark eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten kann potenziell ineffizient sein. Erst wenn der Pfad durch Selbstverstärkung aufrechterhalten wird und potenziell in einen *Lock-in* mündet, kann von Pfadabhängigkeit gesprochen werden (Sydow et al. 2009; Sydow et al. 2019). Die Stärke des Konzeptes liegt in der Erklärung der selbstverstärkenden Kräfte, die im Zeitverlauf den Handlungsspielraum (nicht intendiert) einschränken (Schreyögg 2003; Schäcke 2006; Koch 2007). Über die zu identifizierenden Mechanismen ist eine Abgrenzung zu anderen Erklärungskonzepten wie *Imprinting* oder *Strukturelle Trägheit* möglich (Schreyögg et al. 2003; Sydow et al. 2009).

### *Pfadbruch*

Die mögliche vierte Phase – die Pfadbrechung – beginnt mit einem *De-locking*. Schreyögg, Sydow und Koch unterteilen vier Ansätze zum Brechen organisatorischer Pfade an: 1) diskursive, 2) verhaltensbezogene und 3) systemische Ansätze sowie 4) ressourcenbezogene Ansätze (Schreyögg et al. 2003: 278ff.):

- 1) Diskursive Ansätze zielen auf die Reflexion der Akteure ab, die dadurch (mithilfe von externen Beobachtern wie Beratern, Beiräten) wieder Alternativen in den Blick nehmen können.
- 2) Verhaltensbezogene Ansätze basieren auf emotionalen Verstärkungsspiralen, die mithilfe von Organisationsentwicklungsinstrumenten aufgehoben werden.

- 3) Hingegen setzen die systemischen Ansätze darauf, mit neuen Spielregeln die alten Pfade zu brechen und durch eine ständige Supervision Interventionen durchzuführen.
- 4) Aufgrund von Ressourcen(re-)allokationen einen *Lock-in* herbeizuführen und ausschließlich darauf zurückzuführen ist unwahrscheinlich, da die Muster mit emotionalen, kognitiven oder sozialen Mustern miteinander verwoben sind (Schreyögg et al. 2003: 281).

Nach dem *Lock-in* sind also unterschiedliche Verläufe denkbar.

Zwei mögliche Varianten beschreiben Meyer und Schubert (2007) am Beispiel von Technologiepfaden. So kann sich in der ersten Variante der Pfad auflösen. Ursache können äußere Faktoren oder ein mit Absicht eingeleiteter Pfadbruch durch einen *powerful actor* sein<sup>6</sup>. Eine zweite Variante wäre eine absichtsvolle Inizierung eines neuen Pfades.

Eine weitere dritte Variante hat Mario Bach (2020) auf Regulationspraktiken angewandt, so wird der Prozess weder ganz beendet noch ein komplett neuer begonnen (Bach 2020: 31). Die Phase II wird nach dem *de-locking* also umgekehrt, sodass sich der Handlungsspielraum im Zeitverlauf wieder weitet (Phase IV), dies ist durch *knowledgeable agents*, z. B. der starken Profession der Ärzte, möglich (Bach 2020: 32).

### *Selbstverstärkende Effekte*

Ein selbstverstärkender Effekt durch positive (oder negative) Rückkopplung, sprich eine Selbstverstärkung durch positives Feedback, treibt die Pfadausbildung an. Wenn sich ein Faktor mit sich (oder mehreren Faktoren gegenseitig) im Zeitverlauf verstärkt, besteht eine positive Rückkopplung, also steigende Skalenerträge, die sogenannten ‚*increasing returns*‘ (Arthur 1989). Mit dem Anreiz, die gleiche Entscheidung oder Handlung wieder auszuführen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer weiteren Durchführung. Gleichzeitig werden andere alternative Entscheidungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten unwahrscheinlicher. Die kommende folgende Handlung wird durch die bereits gewählte Handlung attraktiver. Diese Selbstverstärkung findet in unterschiedlichen Mechanismen statt: Nach Koch (2007: 6) lassen sich sechs Formen von Selbstverstärkungsmechanismen identifizieren: 1.

---

<sup>6</sup> Beispielsweise agierte die schwarzgelben Regierung als *powerful actor*, um den Atomausstieg nach dem Atomunfall in Fukushima im Jahr 2013 zu vollziehen.

Economies of Scale/Economies of Scope (im Kontext von Technologie), 2. Direkte und indirekte Netzexternalitäten (Technologie), 3. Lernen (Technologie/Institution), 4. Adaptive Erwartungen als Erwartungserwartungen (Institution), 5. Koordinationseffekte (Institution), 6. Komplementaritätseffekte (Institution). Die ersten beiden Mechanismen beziehen sich auf Technologien und werden bei der organisationalen Pfadabhängigkeit im Folgenden nicht mehr berücksichtigt.

Was bewirken nun diese Selbstverstärkungsmechanismen? Der Selbstverstärkungsmechanismus kann Effekte erzeugen, deren Ergebnisse aus der Ökonomielogik entlehnt sind. Also tritt durch den Mechanismus eine Verstärkung auf, die zu einer Spirale führt und den Handlungsspielraum einengt: Wenn ständig die gleiche Lösung gewählt wird, werden alternative Entscheidungen oder Handlungen nicht mehr gewählt und sind bei einer selbstverstärkenden Entwicklung später nicht mehr erreichbar.

Das Ergebnis von pfadabhängigen Entwicklungen sind überwiegend *intendierte Effekte*, aber auch nicht intendierte Effekte sind möglich. Erst über die Zeit treten entsprechende Effekte auf. So kann der Mechanismus die Entwicklung auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen sozialen Bereichen vorantreiben (Dobusch und Schüßler 2013).

Das Konzept der Pfadabhängigkeit zielt auf die treibenden selbstverstärkenden Mechanismen ab. Allerdings ist der Blick auf die treibenden Mechanismen sehr unterschiedlich, wie es Beyer im Titel eines Aufsatzes auf den Punkt bringt: „Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit“ (Beyer 2005). Schreyögg und Sydow (2011) plädieren für eine enge Definition von Pfadabhängigkeit, dabei beziehen sie sich auf David und Arthur und grenzen sich zu verwandten Konzepten wie *strukturelle Trägheit*, *institutionelle Persistenz* und *Imprinting* ab. Durch die dezidierte Spezifizierung der Mechanismen soll nicht jegliche Art von Rigidität als Pfadabhängigkeit bezeichnet werden.

Das Ergebnis der Pfadentwicklung ist, dass sich Organisationen auf ihre eigene Weise weiterentwickeln. Organisationsstrukturen, die mit dieser Weise unvereinbar sind, können nicht mühelos umgesetzt werden (vgl. Schreyögg et al. 2003). Hinderlich für die Reform sind dabei die Mechanismen, die die Pfadabhängigkeit entstehen lassen und weiterhin andauern. Die Abhängigkeit besteht bei den Schulen unter anderem in (1) Koordinationseffekten, (2) Komplementaritätseffekten, (3) Lerneffekten und (4) adaptiven Erwartungen:

### **(1) Koordinationseffekte**

Koordinationseffekte entstehen aus nutzentheoretischen Überlegungen von Mitgliedern der Organisation. Ihre Unsicherheit sinkt, wenn sie sicher davon ausgehen können, dass einheitliche Regeln von anderen Organisationsmitgliedern befolgt werden. Aufgrund dieser allgemeinen Regeln entwickeln sich Praktiken und Routinen, die kognitiv die Organisationsmitglieder entlasten. Mit der steigenden Häufigkeit der Praktik nehmen die Nutzeneffekte zu.

Selbstverstärkende Koordinationseffekte stellen einen Regulationsmechanismus dar. Wenn erwartbar ist, dass sich eine neue Praktik oder ein neuer Service durchsetzt, wird diese oder dieser verstärkt genutzt.

### **(2) Komplementaritätseffekte**

Komplementaritätseffekte (*economies of scope*) entstehen, wenn die Produktions- und Verkaufskosten von zwei oder mehreren Gütern oder Serviceleistungen zusammengenommen niedriger sind, als wenn diese Kosten getrennt betrachtet würden. Eine allgemeinere Bedeutung zielt auf die Synergieeffekte hin, die durch die Interaktion bzw. Wechselbeziehung von zwei oder mehreren Gütern einen zusätzlichen Mehrwert ergeben. Dies kann bei Gütern, aber auch Praktiken, Regeln oder Ressourcen entstehen (Pierson 2000b).

Der selbstverstärkende Prozess bei komplementären Verhältnissen (Komplementaritätseffekte) entsteht, wenn Praktiken so ineinandergreifen, dass mit jeder Handlung die Synergieeffekte attraktiver werden oder umgekehrt der Kostenaufwand gespart wird. So können dominante Handmuster entstehen und als ‚*deep structure*‘ tief in die Organisation eingeschrieben werden (Sydow et al. 2009: 699).

### **(3) Lerneffekten**

Je häufiger eine Handlung ausgeführt wird, desto effektiver (z. B. schneller, zuverlässiger, weniger fehlerhaft) und wahrscheinlicher ist die spätere Wiederholung nach der Lerneffekttheorie: sinkende Durchschnittskosten pro Ausgabeeinheit.

Selbstverstärkende Lerneffekte können vielfältig auf der organisationalen Ebene stattfinden. Lerneffekte können häufig verstärkt und durch die Erträge von Koordinationskosten und Komplementaritäten erweitert werden (Sydow et al. 2009: 700).

#### **(4) adaptiven Erwartungen**

Adaptive Erwartungen meint die Orientierung an Erwartungen von anderen oder bereits getroffenen Entscheidungen von anderen. Diese setzen an der Bildung von Präferenzen an und orientieren sich an den Präferenzen von anderen. Im Konzept der Pfadabhängigkeit können individuelle Präferenzbildungen variieren – im Gegensatz zur Neoklassik, die von festen Präferenzen ausgeht. Diese Erwartungshaltung ist sozial motiviert (*need of social belonging*) und erfolgsorientiert: Je mehr Leute erwartungsgemäß ein bestimmtes Produkt oder einen bestimmten Service präferieren, desto attraktiver wird dieses Produkt oder dieser Service. Durch Hörensagen oder durch die erste Wahl werden weitere Entscheidungen getroffen und eine Selbstverstärkung in Gang gesetzt. In Organisationen findet häufig auf diese Weise eine informelle Ausweitung der ‚*best practice*‘ statt, indem die Organisationsmitglieder diese Praktiken adaptieren, weil sie erwarten, dass andere dies auch so tun und damit erfolgreich sind. Verstärkt wird dies durch die Suche nach Legitimität oder Signalisierung, denn Praktiken, die nicht zu den Mainstreampraktiken gehören, können ihre Legitimität verlieren oder in Bezug auf Versagen auch stigmatisiert werden (Sydow et al. 2009: 700).

Die Merkmale einer Organisation stabilisieren sich über die Zeit und können nicht mehr beliebig im weiteren Entwicklungsverlauf verändert werden. Selbst wenn Veränderungsimpulse auftreten, werden diese abgewiesen. Die Handlungsoptionen verringern sich wie ein Kontinuum. Durch die Selbstverstärkung entsteht eine Spirale.

So entstehen Inflexibilität und potenzielle Ineffizienz. „*Inflexibilität wird daher zum zentralen Problem*, denn ohne Inflexibilität wäre jederzeit – und ohne Kosten – Korrekturen möglich, so dass es ein Ex-post-Ineffizienzproblem pfadabhängiger Prozesse nicht geben könnte“ (Ackermann 2001: 37). Ackermann unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen ex ante und ex post und Pfadabhängigkeiten von Technologien und Institutionen. Nun „muß geklärt werden, in welchem Sinn der alternative Zustand ‚besser‘ ist als der Status quo, es muß also die Frage nach dem normativen Kriterium geklärt werden“ (Ackermann 2001: 39).

Das normative Kriterium ist im Schulbereich sehr bedeutend wie die bildungspolitische Diskussion um Heterogenität gezeigt hat (zur weiteren Reflektion siehe unter 4.4).

Die Analyse auf der organisationalen Ebene wird hinsichtlich der Strategien der Operationalisierung bei Koch (2011) und bei Burger und Sydow (2014) ausführlich beschrieben. Auf diese Weise kann das organisationale Pfadabhängigkeitsmodell auf die Schule transferiert werden. Die treibenden Mechanismen können allerdings durchaus auf anderen Ebenen wirken wie beispielsweise bei Koordinationseffekten (siehe dazu Phase II).

Viele empirische Studien von Pfadabhängigkeit in Organisationen sind in der jungen Pfadabhängigkeitsforschung in Organisationen verfügbar (siehe dazu Dobusch 2008; Schüßler 2009; Holtmann 2008; Koch 2011; Kirchner 2012 etc.). Allerdings steht eine empirische Anwendung auf Schulen noch aus (Muders 2016).

## 3.2 Schule als Organisation

,Organization matter'!

Voraussetzung für die Anwendung der organisationalen Pfadabhängigkeit auf Schulen ist, dass Schule als Organisation angesehen werden kann. Dieser Fokus auf Schule als Organisation ist gewinnbringend, da durch die organisationale Sichtweise der ‚Eigensinn‘ von Schulen, also die kollektive Praxis und Kultur der Einzelschule, besser betrachtet und erklärt werden kann.

Während die US-amerikanische organisationstheoretische Schulforschung Schule als Organisation ansieht und so zahlreiche Arbeiten zu Bildungsorganisationen vorweisen kann, ist die deutsch(sprachig)e Erziehungswissenschaft von dieser Tradition abgelöst (Muders 2016: 251f.). Nichtsdestotrotz wurden in der Erziehungswissenschaft sowohl fachfremde Ansätze aus der soziologischen, betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung als auch frühe Aufsätze zu Schulen als Organisationsform von US-amerikanischen Autoren wie Scott, Zucker, Meyer, Rowan, DiMaggio, Powell oder Weick herangezogen (Muders 2016: 252). Die Perspektive dieser frühen Arbeiten kann treffsicher den Kern der Organisation Schule und ihr ‚Innenleben‘ beschreiben, welches oft das Gegenteil von Webers idealtypisch ‚rationalem‘ Verständnis der Steuerung von Organisation darstellt. Da noch keine umfassend ausgearbeitete Theorie der ‚pädagogischen‘ Organisation vorhanden ist (Kuper 2001), sprechen sich einige Autoren für eine Rezension dieser frühen US-amerikanischen Ansätze aus (Kuper und Thiel 2010: 495).

Im Diskurs um Organisation und Schulen taucht das Argument der Profession immer wieder auf. Umstritten ist in der Pädagogik jedoch, ob pädagogische Berufe als Profession bezeichnet werden können (vgl. Böllert und Gogolin 2002). Lehrkräfte, um die es in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich geht, stellen eine schwache Profession aufgrund der Dominanz der Bürokratie dar (Klatetzki 2012: 177). Auch nach Scott sind Professionelle als Angestellte in einer Bürokratie untergeordnet und handeln entsprechend durch bürokratische Vorgaben und Regeln mit geringem Autonomiegrad. Entscheidungen aus kollegialer und professioneller Art dienen nur einem informellen und beratendem Zweck. Scott definiert Schulen als heteronome professionelle Organisationen (vgl. Scott 1965).

Die Teildisziplin ‚Pädagogische Organisationsforschung‘ nahm sich seither dem diagnostizierten Theoriedefizit erziehungswissenschaftlicher Forschung zur Organisation Schule (vgl. Kuper 2008: 259) an und widmet sich dem Themenbereich

‚Organisation und Pädagogik‘ und der Aufarbeitung von Organisationstheorien für das Bildungssystem ausgiebig (Göhlich et al. 2005).

Zunächst wird das zugrunde liegende Verständnis von Schule und Organisation geklärt. Der Begriff der Organisation wird in der Organisations- und Managementforschung unterschiedlich gefasst (Schreyögg 1999). Noch immer ist die Diskussion um den besonderen Organisationstypus von Schulen geprägt um die Sichtweise der Schulen als wabenförmige Organisationsform (Herzog 2009: 161), die auch in früheren Ansätzen als „lose gekoppelte Systeme“ (Weick 1976) beschrieben wurde.

Kontrovers wird diskutiert, inwiefern Schulen als Organisationen in unterschiedliche Typen klassifiziert werden können (Drepper und Tacke 2012). Schulen mit Unternehmensorganisationen gleichzusetzen, würde zu Kritik von Seiten der deutschen Erziehungswissenschaft führen (Drepper und Tacke 2012: 212). Schule soll dementsprechend nicht im Sinne eines Unternehmens angesehen bzw. von einer ökonomischen Schule gesprochen werden, auch wenn sich durchaus Ökonomisierungstendenzen von organisationalen Strukturen auffinden lassen (wie z. B. Probleme der Knappheit von Ressourcen und Effizienzorientierung) wie auch Mechanismen der Ökonomisierung ausfindig gemacht wurden. Die Veränderung in den Organisationsstrukturen von Schule zeigt einzelne Prozesse der Ökonomisierung. Schulen sollen stattdessen als Bildungsinstitutionen erfasst werden, also als Organisationen, in denen Bildung vermittelt wird (Vgl. Peetz 2014: 114ff.).

Unterschiedliche Stimmen prägen den Disput um Schule als Organisation. So argumentiert die eine Seite, dass Schulen wenige typische Merkmale einer Organisation aufweisen und dementsprechend als defizitär eingeordnet werden können – so der Schulentwicklungsforscher Hans-Günter Rolff (1993), der Schule als besondere soziale Organisation bezeichnet.

Dieser Kritik an einem Organisationsdefizit von Schulen kann durch die andere Seite widersprochen werden. Auf dieser stehen Soziologen wie Andreas Langenohl (2008), der einige organisationale Merkmale bei Schulen bestätigt findet. Organisationsziele lassen sich über die Ziele wie Erziehungs- und Bildungsauftrag verfolgen. Die (formale und informelle) Organisationsstruktur zeigt sich bei Schulen in der internen Arbeitsteilung und hierarchische Struktur der unterschiedlichen Fachlehrer\*innen und Bereichsleitungen. Die Organisationsmitglieder (Lehrkräfte und Schüler\*innen) werden in Schulen rekrutiert (Lehrkräfte durch Ausbildung zum

Lehramt und Schüler\*innen durch die Schulpflicht). Die räumlich-sachliche Ausstattung der Organisation ist durch die physische örtliche Bindung der Schule an das Schulgebäude geprägt und bzw. die Anordnung der Tische und Stühle in Klassenräumen beeinflussen wiederum die sozialen Situationen (Langenohl 2008: 817). Dieser Perspektive auf Schulen als Organisationen wird sich mit dem Verweis auf die vergrößerten Autonomiespielräume angeschlossen. Organisationen weisen Autonomie als konstitutives Merkmal auf, welches in den Berliner Schulen gegeben ist. Denn im Zuge der Reformvorhaben hinsichtlich veränderter Steuerungsformen entstand eine stärkere Autonomie der Einzelschule, die unter dem Stichwort ‚Schulautonomie‘ den Abbau der staatlichen Steuerung zugunsten der Autonomie der Schule ermöglicht (Rürup und Heinrich 2007; Schaefers 2009).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, wie kontrovers das Thema Organisation und Schule bisher aufgrund unterschiedlicher Traditionen aufgefasst wurde. Sinnvoll ist die organisationale Perspektive auf Schulen, da zum einen ein (inter-)disziplinärer Nutzen und zum anderen eine stärkere Autonomie der Schulen besteht. Entsprechend kann vor diesem Hintergrund das ‚*organization matter*‘-Argument auf das Schulsystem übertragen werden (Muders 2016).

Die betriebswirtschaftliche Management- und Organisationsforschung, die sich mit dem Phänomen Pfadabhängigkeit beschäftigt, betrachtet vornehmlich Unternehmen. In jüngster Zeit öffnet sich der Blick auch für andere Organisationstypen wie (Stadt-)Verwaltungen (Dobusch 2008) oder Krankenhäuser (ärztliche Versorgungspraktiken Reuter 2014), und auch die Netzwerkforschung ist prominent vertreten (Sydow et al. 2012). Schulen wurden hingegen bisher nicht fokussiert. Dies steht im großen Gegensatz zu der Forschung in den angelsächsischen Ländern (McGuinn 2006; Mehta 2013).

### 3.3 Strukturationstheorie

Anthony Giddens ist einer der einflussreichsten Sozialwissenschaftler der Gegenwart. Seine Kernthese ist, dass Akteure urteilsfähig sind und bewusst über ihre körperliche Handlung (Praxis) die soziale Wirklichkeit in Raum und Zeit strukturieren bzw. (re)produzieren: „The basic domain of study of the social sciences, according to the theory of structuration is (...) social practices ordered across space and time” (Giddens 1984: 2). Die Tätigkeit bzw. die Möglichkeit zur Handlung des Akteurs ist im Konzept ‚agency‘ definiert und fokussiert die Fähigkeit, das eigene Handeln zu steuern, ohne den Umständen unterworfen zu sein. So wird von kompetenten Akteuren ausgegangen. Ein Set von relativ stabilen sozialen Gegebenheiten meint ‚structure‘ (Giddens 1984).

Die Arbeitsdefinition von Praktiken wird aus diesen Überlegungen abgeleitet. Bei Praktiken handelt es sich um gängige Muster, die unabhängig von einzelnen Akteuren bestehen, so wird die Intention eines/einer einzelnen Lehrer\*in nicht berücksichtigt. Praktiken sind im Sinn von verallgemeinerten Verfahrensweisen zu verstehen (vgl. Giddens 1984).

Strukturationstheorie als theoretischer Hintergrund meint, dass Struktur und Handlung sich gegenseitig (re-)produzieren. Somit überwindet Giddens die objektivistischen und subjektivistischen Ansätze, indem Handlung und Struktur als rekursiv aufeinander bezogen konzipiert ist. Die Strukturationstheorie wird dem ‚practice turn‘ zugeschrieben. Der theoretische Gewinn der Praxistheorie lässt sich kurz im Leitkonzept ‚Dualität von Struktur‘ zusammenfassen: Akteure produzieren und reproduzieren durch ihre Handlung die Bedingungen der Struktur, die überhaupt erst ihr Handeln ermöglichen. Sie handeln nach Regeln, die während ihrer Ausführung zu Praktiken werden. Durch die Rekursivität sind Strukturen ein Medium und zugleich ein Ergebnis der Handlung. Dabei sind die Handelnden reflexionsfähig<sup>7</sup> und besitzen ein theoretisches Verständnis von ihrem Handeln (Giddens 1984).

Mit dem Begriff der *rekursive Strukturation* wird auf die Wechselwirkung abgezielt. Prozesse auf der Ebene des Schulprofils wirken auf der Ebene des Unterrichts wechselseitig, da die Struktur das Handeln beschränkt und Handlungen die Struktur

---

<sup>7</sup> Die Handlungsrationale schützt Akteure nicht vor nicht-intentionalem Handeln (vgl. Giddens 1984).

reproduzieren. Die Struktur ermöglicht und beschränkt Handlungen. Entsprechend erzeugen Praktiken der Differenzierung die Struktur und gleichzeitig sind diese in der Struktur der Organisation eingebettet.

### *Dualität der Struktur*

Das leitende Prinzip der Strukturierung die Dualität der Struktur. Die Reihenfolge der Darstellung nach Ortmann (1995: 58) ist Signifikation-Legitimation-Herrschaft, sie könnte auch als S-H-L Reihenfolge dargestellt werden. Bei rechtlichen Institutionen besteht nach Giddens (1988) die L-H-S Reihenfolge.

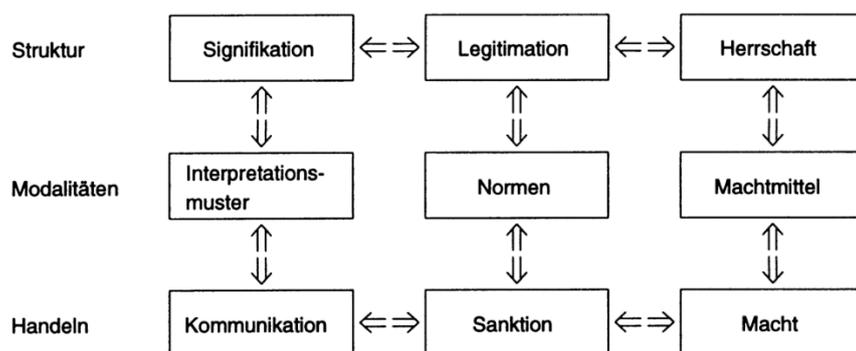


Abbildung 1: Dualität von Struktur (Quelle: Giddens 1984a, 29, modifiziert)

### **Abb. 2: Dualität der Struktur nach Ortmann (1995: 58)**

Aus der Perspektive des Strukturationsansatzes von Giddens kann die *Differenzierungskultur* ein Ergebnis und das Medium von Praktiken der Differenzierung, die durch die Praktiken ständig (re-)produziert werden, angesehen werden. Die Ausprägungen der Differenzierung kommen in den spezifischen Formen der *Signifikation*, der *Legitimation* und der *Herrschaft* hervor. Mit *Signifikation* sind die Schulleitbilder und Regeln der Differenzierung gemeint, die auf Interpretationsmuster basieren. Diese zeigen sich in Gesten, Haltungen und ganz besonders in den von Lehrkräften häufig verwendeten Redewendungen angeführt werden [wie beispielsweise: „Das Schwein wird nicht vom Wiegen fett!“ etc.]. Die *Legitimation* beschreibt die Normen und Organisationsregeln, hier werden die Regeln der Sanktionierung von Handeln festgelegt. Dies zeigt sich besonders an den normativen Homogenitäts-Vorstellungen an eine ‚gute‘ Klasse. Bei der *Herrschaft* werden autoritative, administrative und allokativen Ressourcen und ökonomische Machtmittel verwendet (siehe dazu die Diskussion in Kapitel 8.2).

*Die Strukturen der Differenzierung* lassen sich aus dieser Perspektive als Ergebnis und Medium von Praktiken der Differenzierung ansehen und werden ständig (re-

)produziert. Angewandt auf die Schulorganisationen bedeutet das: Die Lehrkräfte tragen durch ihre Differenzierungspraktiken, in denen Macht ausgeübt wird, sowie auf Normen und über Sanktionierung von bestehenden organisatorischen Regeln und Leitbildern dazu bei, dass sich Differenzierungsstrukturen verfestigen. Differenzierungskulturen und -strukturen sind tief in die Organisation eingeschrieben.

Wird die symbolisch-normative Ebene der *Kultur der Differenzierung* betrachtet, setzt diese sich aus der symbolischen Ebene der Leitbilder und interpretativen Schemata des Schulprofils (Signifikation) und den normativen Vorstellungen (Legitimation), also den Regeln der Sanktionierung und deren Praktiken in den Einzelschulen gelten, und der autoritativen-administrativen und allokativen Ressourcen (Herrschaft) zusammen. Autoritativen-administrative Ressourcen können Machteffekte und allokativen Ressourcen können nach Ströbel (2009) Skaleneffekte, Synergieeffekte, Sunk costs-Effekte, direkte und indirekte Netzwerkeffekte und Komplementaritätseffekte bewirken (Ströbel 2009: 28).

#### *Praktiken-Perspektive*

Der ‚*Practice Turn*‘ hat in der Organisations- und Managementforschung neben der Einführung des Praktikbegriffs den Fokus auf die Mesoebene der Organisation gelenkt (Geiger und Koch 2008). Sowohl in der Managementliteratur als auch in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung werden diese Perspektive und die ethnographischen Methoden in den letzten Jahrzehnten erforscht u. a. hinsichtlich ‚*communities of practice*‘ (Lave und Wenger 1991). Praktiken werden nun als sozialtheoretischer Grundbegriff angesehen (vgl. Bourdieu 1976; Giddens 1984; Schatzki 2002; Reckwitz 2008; Feldman und Orlikowski 2011). Was genau eine Praktik darstellt, darüber herrschen allerdings unterschiedliche Auffassungen, sodass im Folgenden kurz auf Unterschiede in den Definitionen eingegangen wird, um eine Arbeitsdefinition herzuleiten. Theodore Schatzki (2002) macht das Moment der Aktivität bei Praktiken und das Moment der Organisation stark, indem er Praktiken als organisierte Aktivitätsbündel definiert (Schatzki 2002: 71). Andreas Reckwitz (2008) versteht unter Praktik, dass Akteure die jeweilige Praktik regelmäßig wiederholt ausführen. Somit beschränkt er Praktiken auf Routine. Das Moment der Routine meint dabei, dass die Praktik von einem Akteur reproduziert und routinisiert

wird. Anthony Giddens (1984) spricht hingegen von mehr oder weniger routinierten Praktiken.

Auch wenn unterschiedliche Auffassungen über die konkrete Definition von Praktiken existieren, bietet die Praktikperspektive ein konzeptionelles Werkzeug. Als solches wurde es im letzten Jahrzehnt auch vermehrt in den Sozialwissenschaften und in der Organisations- und Managementforschung angewandt (Knorr et al. 2001). Am Beispiel der Praktik des Heiratens wird deutlich, dass es eines routinisierten Moments (wiederholtes Heiraten) nicht bedarf, um das repetitive Moment (gesellschaftliches Phänomen des Heiratens) zu identifizieren. Somit ist es für die Arbeitsdefinition wichtig, dass sich das repetitive Moment der Praktik dadurch äußert, dass eine Praktik innerhalb des Schulkontextes an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeiten mit verschiedenen Akteuren ausgeführt wird.

Aus diesem Grunde werden Praktiken als Verhaltensweisen angesehen, die eine flexible, situationsangemessene Reaktion auf die Umwelt (z. B. auch veränderte Umwelt in Form einer Reform) ermöglichen. Praktiken sind Bündel von Handlungen, die sich über die Zeit ausprägen. Demensprechend werden Praktiken als repetitive, typisierte und sozial verstehbare Bündel von Aktivitäten verstanden. So gibt die Praktik ein allgemein beobachtbares Muster wieder, unabhängig von ihrer regelmäßigen Ausübung.

Zur Rekonstruktion gängiger Handlungsmuster wird die Perspektive auf die Mesoebene der Praktiken gelegt, um die komplexe Wirklichkeit verdichtet darzustellen. Bei Praktiken geht es folglich nicht um einmalige individuelle Handlungen oder Phänomene auf der Mikroebene. Auch die pädagogischen Intentionen einzelner Lehrkräfte (Akteure) interessieren nicht, es werden hingegen gängige Praktiken in der Schule fokussiert, die unabhängig von einzelnen Akteuren bestehen, jedoch von diesen allerdings aktualisiert werden müssen.

Die Perspektive auf Praktiken ist relevant, da sie sich auch bei gleicher äußerer Struktur unterscheiden können. Im Schulwesen ist diese Perspektive hilfreich, da das Schulgesetz häufig keine Vorgaben hinsichtlich der Umsetzung macht, sodass Schulen eigene Entscheidungen treffen können (siehe Empirie).

### 3.4 Neoinstitutionalismus

Der Unterschied, der zwischen symbolisch-normativer und struktureller Ebene von Schulen als Organisation bestehen kann, kann noch theoretisch erfasst werden; hier

bietet sich die Verknüpfung zwischen Strukturierungstheorie und Neo-Institutionalismus an, da diese Ansätze wesentliche Gemeinsamkeiten aufweisen und sich gegenseitig gut ergänzen (Scott 1995; Barly und Tolbert 1997). Der Neoinstitutionalismus kann den Blick auf die Unterschiede zwischen symbolisch-normative und struktureller Ebene hinsichtlich Stabilität und Wandel erkennen. Mit Blickrichtung auf die Organisation und deren Umwelt zeigt sich, dass Organisationen nicht als geschlossene Systeme betrachtet werden können, sondern versuchen Umwelterwartungen umzusetzen und Legitimität nach außen zu erzielen. Nach DiMaggio und Powell (1983/ 1991) adaptieren Organisationen freiwillig allgemein geltende Praktiken und Orientierungsmuster (normativer Isomorphismus), armen Vorreiter nach (mimetischer Isomorphismus) oder fügen sich dem äußeren Druck (zwangsweiser Isomorphismus).

Dies wird in Bezug auf die veränderte Schülerschaft, die nun im Sinne des Neoinstitutionalismus als veränderter Umwelt gefasst werden kann, nutzbar gemacht, wenn die Organisation Schule reformbedingt veränderter Umwelterwartungen ausgesetzt ist.

#### 4. Forschungsmethodik: Fallstudiendesign

Fallanalysen nach Yin (2009) wurden gewählt, um die (vier) Stärken dieser Methodik für die Pfadanalyse nutzen zu können (Bennett und Elman 2006). Insbesondere die Möglichkeit des Detailreichtums bzw. eine detaillierte Analyse von Abfolgen sind mit dieser Methodenwahl möglich: „Offering a detailed and holistic analysis of sequences in historical cases, being suitable for the study of rare events, facilitating the search for omitted variables that might lie behind contingent events, and allowing for the study“ (Bennett und Elman 2006: Abstract).

Ein Fallstudiendesign wird gewählt, um Praktiken, Effekte und Mechanismen durch und in Organisationen erfassen zu können. Dazu wird die Arbeitsdefinition von Horstkemper und Tillmann übernommen: „Fallstudien als eine längerfristige, systematische und gegenüber dem ‚Fall‘ auch kritische Vorgehensweise“ anzunehmen (2004: 301). Durch die Fallstudienperspektive können Prozesse intensiver, erfahrungsnaher und in ihren komplexeren Merkmalen, Prozessen und Zusammenhängen aus den unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden (ebd.). Die komplexe Wirklichkeit kann mit Hilfe der Praktiken verdichtet beschrieben

werden, um gängige Handlungsmuster rekonstruieren zu können. Angestrebt ist somit eine Analyse der Funktionsweise von Schulen und der Sekundarschulreform auf der Ebene sozialer Praktiken und Prozesse, um gewünschte und unerwünschte Wirkungen und selbstverstärkende Effekte ausfindig zu machen. Hierbei soll geklärt werden, ob und warum Leitideen aus dem Management, wie Effizienz und Qualität, in Praktiken aufgenommen werden.

#### 4.1 Fallauswahl

Die Eingrenzung des Samples erfolgte durch die Wahl des Bundeslandes, der Auswahl des neuen Organisationstyps und der Auswahl der vier Einzelschulen. Hierbei stand die Erfassung von kontrastierenden Praktiken der Differenzierung im Fokus.

Das Bundesland wurde aus zwei Gründen gewählt: Zum einen gilt Berlin in der Typologie von Susanne von Below (2009: 143) als *reformiert-liberal*, d. h., die Struktur und die Bildungsinhalte sind locker geregelt. Übergänge zwischen den Schularten sind möglich bzw. nicht so voraussetzungsvoll wie in anderen Bundesländern und es gibt Gesamtschulen in diesem Bundesland. Die Lehrinhalte sind moderner ausgerichtet und der individuellen Gestaltung überlassen (Von Below 2009: 143). Einschlägige Gesetzestexte des Landes Berlin wurden aufgrund der Erweiterung des Autonomiespielraumes der Einzelschule bereits zum Analysegegenstand wie etwa das Berliner Schulgesetz von 2004 (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2012). Diese Autonomiespielräume sind entscheidend für die Untersuchungsebene der Organisation und letztlich für den Nachweis der Pfadabhängigkeit.

Zum anderen bot sich die Schulstrukturreform im Schuljahre 2010/ 2011 mit ihren Hindernissen an, die anhand des neuen Organisationstyps im Folgenden dargestellt wird: Im Rahmen der Schulstrukturreform beschloss die rot-rote Senatsregierung zu Beginn des Schuljahres 2010/ 2011 die Auflösung der bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Die Schüler\*innen wechseln nach der sechsjährigen Grundschule entweder auf die neue ISS oder das Gymnasium. Auf dem Gymnasium kann das Abitur nach sechs Jahren abgelegt werden, wobei ein Probejahr vorgesehen ist und die leistungsschwächeren Schüler\*innen abgeschult werden, statt die Klasse wiederholen zu können. Die ISS soll die Möglichkeit bieten, alle Abschlüsse, auch das Abitur nach 13 Jahren, zu erhalten. Dazu sollen die Schulen eine eigene

Sekundarstufe II bzw. gymnasiale Oberstufe erhalten oder eine verbindliche Kooperation mit den beruflichen Gymnasien bzw. den Oberstufenzentren eingehen. Auch die Gemeinschaftsschule, die ab der ersten Klasse ebenfalls alle Abschlüsse anbietet, wurde im Zuge der Reform ausgebaut.

Die Auswahl des Organisationstyps ISS begründet sich *methodisch* durch das Kriterium der strukturellen Ähnlichkeit über den neuen Organisationstyp. So kann der Vergleich unterschiedlicher Fallausprägungen anhand der unterschiedlichen Organisationsformen vor der Reform vorgenommen werden, um möglichst über vielfältige Schulgeschichte durch die Schulformen (Hauptschule/ Realschule/ Gesamtschule/ Integrierte Modellschule) übergeordnete Widerstandsmuster und Praktiken der Differenzierung zu identifizieren. So wird Mehrperspektivität auf diese Weise nicht durch unterschiedliche Praktiken und Sichtweisen innerhalb einer Organisation hergestellt, sondern durch den Vergleich von Praktiken und Sichtweisen aus unterschiedlichen Organisationen.

*Inhaltlich* ist der neue Organisationstypus durch die Schulstruktureform von Interesse. Dieser Organisationstyp ist geprägt von einer neuer Perspektive über Heterogenität der Schülerschaft, also der Durchmischung der Schüler\*innen innerhalb einer Klasse.

Die Auswahl von vier öffentlichen Schulen des neuen Schultyps ISS, die auf eine unterschiedliche Schulgeschichte zurückblicken, erfolgt mit Hilfe der Datenbank auf der Senatshomepage zu integrierten Sekundarschulen in Berlin (siehe Linksammlung). Aus dieser wurden mögliche 22 Schulen identifiziert und mit einer Begründung im Anschreiben, warum dieser Schule ausgesucht wurde, angeschrieben. Einige Absagen waren begründet mit einer Metapher ‚Land unter‘, etliche Anfragen wurden allerdings auch nicht begründet, etwa bei der telefonischen Anfrage: einfach ‚nicht möglich‘. Auf Briefe wurde in der überwiegenden Mehrheit nicht geantwortet. Nach einer zweiwöchigen Wartezeit wurde bei den Schulen im Sekretariat angerufen und ein Termin mit der Schulleitung ausgemacht. Einige wurden abgesagt, andere fanden statt.

Die vier ausgewählten Schulen wurden im Vorgespräch mit den betreffenden Schulleiter\*innen sowie in Absprache und mit der Genehmigung der Senatsverwaltung als reformwillig definiert. Der Reformwillen wurde als notwendiges Auswahlkriterium für die Schulauswahl angesetzt, da die Notwendigkeit gesehen wurde, dass eine erfolgreiche Untersuchung auf einem

Bewusstsein über die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Reform basiert. Das heißt, dass die ausgewählten Schulen ein Bewusstsein über Heterogenität und den Umgang mit Heterogenität besitzen und sich in einem Reflexivitätsprozess befinden, um bei der Untersuchung die Gefahr der Boykottierung zu minimieren. Somit wurde die Frage explizit im Vorfeld an die Schulleitung gestellt, ob ein Interesse an der Fragestellung der ‚Inneren Differenzierung‘ bestehe. Die Schulleitung der ausgewählten Schulen identifizieren sich mit dem Thema Innere Differenzierung in den Vorgesprächen. Wie diese konzeptionelle Vorstellung bzw. das Bewusstsein der Schule für Heterogenität aussehen, wurde sehr unterschiedlich reflektiert und identifiziert. Neben der Bekundung des Interesses wurde noch eine schriftliche Erlaubnis zur Forschung eingeholt und das Vorhaben bei der jeweiligen nächsten Gesamtlehrerkonferenz vor dem gesamten Kollegium vorgestellt.

Die Schulauswahl bezog sich nicht auf Brennpunktschulen. Auch die Bezeichnung ‚Schulen in schlechter Nachbarschaft‘ ist unzutreffend, da das Einzugsgebiet nicht notwendigerweise die unmittelbare Nachbarschaft sein muss – und es insbesondere bei ISS\_A, ISS\_B und ISS\_C nicht ist. Ergebnis des Projekts ‚Schulen in schlechter Nachbarschaft‘ ist überdies, dass Schulen trotz schlechter Bedingungen gute Praktiken vorweisen können. Auch konnte mit Hilfe der Berliner ELEMENT-Studie nachgewiesen werden, dass sich die Nachbarschaft in sozial benachteiligten Nachbarschaften nicht negativ auf die Kompetenzentwicklung von Berliner Grundschüler\*innen (zwischen Klasse 4 und Klasse 6) auswirken. Grundschüler\*innen in Nachbarschaften mit günstiger Sozialstruktur profitierten (unabhängig von individuellen Kompositionseffekten) von ihrer Kompetenzentwicklung. So werden Bildungsungleichheiten nur positiv (und nicht negativ) durch die Nachbarschaft in Berlin verstärkt (Helbig und Nikolai 2019).

Um ein tieferes Verständnis für die jeweilige Organisation der Schule zu erhalten, wird ein kontrastierendes Case-Study-Design durchgeführt. Fallstudien werden häufig angestrebt, um der Komplexität von sozialen Phänomenen gerecht zu werden (vgl. Yin 2009). Dies erfolgt, indem der Fall in seiner informativen Tiefe beispielsweise durch Interviews, teilnehmende Beobachtung usw. erfasst wird. Mit Hilfe eines Fallstudiendesigns kann der Nachweis von stabilen und instabilen Differenzierungspraktiken von Sekundarschulen erlangt werden, da von einer Varianz von Schule zu Schule auszugehen ist (Fend 2006).

Das Forschungsdesign umfasst eine Kontrastierung mehrerer Fallschulen, um die ‚most different cases‘ nach Seawright und Gerring (2008: 296ff.), also die höchst unterschiedlichen Fälle, auszuwählen. So wurden vier auffällig unterschiedliche Schulen (mit unterschiedlichen Praktiken) und unterschiedlicher Schulgeschichte ohne (und eine Schule mit) Fusionserfahrungen mit anderen Schulen ausgewählt. Entsprechend erfolgt die Fallauswahl nach ersten theoretischen Gesichtspunkten (siehe Tabelle 1); dies stellt eine theoriegeleitete Auswahl der Schulen dar. Durch die unterschiedlichen Schularten wird von unterschiedlichen Praktiken ausgegangen, die nun durch die Reform auf neue Anforderungen hinsichtlich einer Inneren Differenzierung und mit einer zunehmend heterogeneren Schülerschaft konfrontiert sind.

Kriterien	ISS_A <sup>8</sup>	ISS_B	ISS_C	ISS_D
Vorheriger Schultyp	Realschule	Gesamtschule	Fusionsschule Real- und Hauptschule in einem Gebäude	Modellschule Integrierte Haupt- und Realschule
Größe Schüler (-ströme)	Klein Großer Anteil zugewiesener Schüler*	Groß Geringer Anteil zugewiesener Schüler*	Mittel Großer Anteil zugewiesener Schüler*	Mittel Großer Anteil zugewiesener Schüler*
MH <sup>9</sup> - Anteil	9,3 %	11,3 %	52,5 %	78,3 %
Milieu- veränderung	Veränderung: Schüler* aus unter- privilegierten Milieus	Keine Veränderung: Schüler* aus dem Mittelschicht- milieus	Veränderung: weniger Schüler* aus unterprivilegierten Milieus	Veränderung: weniger Schüler* aus unterprivilegierten Milieus
Sek II	keine Sekundarstufe II <sup>10</sup>	mit Sekundarstufe II	keine Sekundarstufe II <sup>10</sup>	keine Sekundarstufe II <sup>10</sup>
Bisherige Diff.	Äußere Differenzierung	Äußere Differenzierung	Äußere Differenzierung	Binnen- differenzierung einer Klasse pro Jahrgang
Nach Reform Diff.	Innere Differenzierung	Innere Differenzierung bis auf Rückläuferklasse von GY	Innere Differenzierung	Innere Differenzierung

**Tab.1: Schulauswahl: Schulaufstellung mit Annahmen**

Auf Grundlage der Annahme, dass es unterschiedliche Konstellationen von Schulen und entsprechenden Schülerströmen im Bezirk gibt, werden typische und extreme Fälle ausgewählt. Die Frage nach typischen bzw. extremen Fälle wurde im Vorfeld

<sup>8</sup> Legende: ISS: integrierte Sekundarschule; GY: Gymnasium; R: Rektor\*innen; L: Lehrkraft

<sup>9</sup> MH- Anteil: Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund

<sup>10</sup> Kooperationsverträge mit Oberstufenzentren: gute Schüler\*innen können bei gutem Notendurchschnitt auf kooperierende ISS mit Oberstufe wechseln.

von einem Experten aus dem Schulamt gestellt. Dieser hat ISS\_B als ‚beste Schule‘ für den betreffenden Bezirk ausgewiesen (die gewählt wurde, um einen ‚best practice‘-Fall im Sample zu haben) und die erwarteten Veränderungen in Schülerströmen den Schultypen zugeordnet: Eine erwartete Veränderung wird der Realschule zukommen. Kaum Veränderungen würden die Hauptschulen erfahren, denn diese würden nicht einfach in ISS umgewandelt werden, da der Schulruf besteht. Keine Veränderung ist auch bei den Gesamtschulen erwartbar, da keine andere Konkurrenzsituation bestünde. Wie die erwarteten Veränderungen auf Ebene des Unterrichts aussehen, dazu ist eine empirische Untersuchung vonnöten.

Die Fallstudien behandeln konkrete Schulen zu einem bestimmten Zeitraum, sodass eine ausführliche fundierte Situationsbeschreibung als Datengrundlage im nächsten Kapitel dargestellt wird. Die vier Schulen blicken auf eine unterschiedliche Schulgeschichte zurück, sodass der jeweilige Schultyp vor der Reform und ihre unterschiedlichen Schülerströme berücksichtigt werden.

Diese Fallauswahl beruht auf Daten der Senatshomepage zu integrierten Sekundarschulen in Berlin (siehe Link zum Schulverzeichnis der Senatsverwaltung). Die Falluntersuchung wird theoretisch begründet: Die These lautet, dass frühere Praktiken trotz Schulreform erhalten bleiben, die vormals unterschiedlichen Schularten hierbei jedoch unterschiedliche Praktiken nutzen. Die Pfadthese ist dementsprechend, dass unterschiedliche Praktiken der Differenzierung, also ein unterschiedlicher Umgang mit der heterogeneren Schülerschaft in der jeweiligen Schule, zu finden sind. Angenommen wird, dass die ehemaligen Schularten ihrer Erfahrung entsprechend ihren bewährten Praktiken anwenden und sich nicht auf die veränderte heterogener Schülerschaft einstellen können.

So auch die ehemalige Realschulen (ISS\_A), die nach der Reform zu Integrativen Sekundarschulen geworden sind, ihre ‚alten‘ Differenzierungspraktiken weiterhin anwenden und sich nicht auf die ‚neue‘ heterogenere Schülerschaft einstellen können, da sie diese vor der Reform abgeben konnten.

Bei Schule ISS\_A handelt es sich um eine kleinere ehemalige Realschule ohne Oberstufe, im Gegensatz zu Schule ISS\_B, die eine große ehemalige Gesamtschule mit Oberstufe war. Beide Schulen sind nicht mit weiteren Schulen fusioniert worden, sodass Effekte der Fusion nicht die pfadabhängigen Praktiken überlagern können. Eine Fusionsschule ISS\_C als weiterer Fall ist dahingehend interessant, welche

Praktiken sich durchsetzen und ob und wie sich Praktiken im Kollegium mischen. Inwieweit gleichen sich die fusionierten Schulen in ihren Praktiken der Differenzierung an? Ein weiterer interessanter Kontrast zu den drei Schulen könnte Schule D darstellen, die das Modell der ISS schon im Schulmodellversuch praktizierte.

Wichtig ist an dieser Stelle die Unterscheidung zwischen Fall und Fallstudie. Der Fall stellt die Praktiken der Differenzierung einer Schule dar: „The ‚case‘ is the real-life set of events from which data will be drawn“ (Yin 2004: xiv). Die Fallstudie beinhaltet nach Yin (2004) die Fragestellung und deren theoretische Perspektive der Pfadabhängigkeit, die Empirie und deren Interpretation und schließlich die Konklusion.

## 4.2 Qualitative Erhebungsmethoden der Fallanalyse

Bei der teilnehmenden Beobachtung von Praktiken durch Hospitation/Unterrichtsbesuchen in Hauptfächern des 7., 8. und 9. Jahrgangs der ISS werden Protokolle (der Stunde) zur Raum- und Sitzordnung, Unterrichtsform, Praktiken der Differenzierung und Besonderheiten erstellt. In Bezug auf die Unterrichtsbesuche wurde auf die Organisationsform Binnendifferenzierung geachtet. Die Schulinspektionsberichte bieten dazu vier Indikatoren für Binnendifferenzierung:

1. Es gibt Lernangebote sowohl für leistungsstarke als auch für leistungsschwache Schüler\*innen, d. h. individuelle Leistungsanforderungen werden gestellt.
2. Die Lehrkraft eröffnet unterschiedliche Möglichkeiten des Lernzugangs und Bearbeitung des Lerngegenstandes (auditiv, visuell, taktil etc.).
3. Die Lehrkraft registriert Lernprobleme, -potenziale und -fortschritte und
4. gibt individuelle Rückmeldung. (vgl. Schulinspektionsberichte Berlin)

Auf diese Qualitätskriterien der Schulinspektion und der Unterrichtsmethoden wird in den Hospitationen beachtet.

Beobachtungen in jeglicher Form von und bei (Gesamtlehrer-), (Fach-), (Schul-) oder (Noten-)Konferenzen wurden durchgeführt. Das Protokollieren von teilnehmenden Beobachtungen erfolgte neben den Unterrichtsbesuchen auch bei Konferenzen, dem Tag der offenen Tür, Sporttagen, Projekttagen. Somit beziehen

sich die teilnehmenden Beobachtungen hauptsächlich auf Orte des Schullebens wie das Unterrichtszimmer, das Lehrerzimmer, Konferenzräume bei Konferenzen.

Im Anschluss an die Interviews und Hospitationen war geplant, dass Gruppendiskussionen stattfinden, damit nicht nur individuelle Perspektiven erhoben, sondern die organisationalen Praktiken aufgedeckt werden. Die Gruppendiskussion in unterschiedlichen Fachbereichen können dazu dienen, implizite Orientierung(swissen) und Wissensbestände aufzudecken. So ist explizit das Wissen zugänglich, *was* wir sagen, und implizit zeigt das Erfahrungswissen, *wie* wir es sagen. Bei dem Verfahren der Gruppendiskussion können kollektive Wissensbestände rekonstruiert werden. Hier zeigt sich, wie die Gruppe eine gemeinsame Wirklichkeit herstellt. Durch die Erfassung der Relevanzsysteme können wesentliche Themen für die Alltagspraxis herausgefunden werden.<sup>11</sup> Ein erhoffter Vorteil der Gruppendiskussion ist, dass die Gruppe untereinander diskutiert und dadurch der ‚ideologische Ballast‘ gegenüber außenstehenden Forschern weniger ins Gewicht fällt, hier werden dann die Normen und Werte innerhalb der Gruppe geteilt oder kontrovers diskutiert und nicht einzelner Personen.<sup>12</sup>

Allerdings fanden die Gruppendiskussionen in keiner Schule statt, da maximal zwei Personen sich zu den vereinbarten Terminen eintrafen. Bei diesem Termin mit zwei Personen wurde dann ein Interview mit dem entsprechenden Leitfaden geführt.

Da von einem Mehrebenenphänomen bei dem Konstrukt der Pfadabhängigkeit ausgegangen wird, werden Fallanalysen nach Yin (2009) mit unterschiedlichen Methoden herangezogen, wie die Beobachtung und Interviewführung mit unterschiedlichen Positionen in der Organisation. Nach Yin (2009: 19) werden Fallstudien am besten angewendet, wenn ‚wie‘ und ‚warum‘ Fragen beantwortet werden sollen, also Beziehungen aufgedeckt werden sollen. Dies ebenso, wenn die/der Forscher/in wenig Kontrolle über das Ergebnis hat und der Fokus auf derzeitige Phänomene im realen Umfeld liegt. Dies ist hier der Fall.

---

<sup>11</sup> Geplant war, dass Themen als relevante Themen erfasst werden (wie beispielsweise Reform, Inklusion, Ganztage, Veränderung der Schülerschaft, Motivation, Belastung, Gewalt etc.), wenn sie in allen Gruppendiskussionen angesprochen werden. Auf diese Weise sollte keine Vorauswahl im Vorhinein von der Forscherin getroffen werden (Input ist das Stichwort: Stabilität/Beharrungstendenzen bei der Reform).

<sup>12</sup> Im Anschluss an die Gruppendiskussion sollen die Sitzordnung der Teilnehmer und nonverbale Aktionen (Gestik, Gebärden, Mimik), alle Auffälligkeiten etc. in einem Protokoll festgehalten werden. Die Diskussion soll nicht mittels Video aufgenommen werden, da dies zu sozial erwünschtem und nicht authentischem Verhalten führen könnte.

Die Falleinheit wird nach Mayring (2003) im Vorfeld festgelegt. Die Wahl der Untersuchungsebene fiel auf Praktiken der Differenzierung auf zwei Ebenen: der organisationalen Ebene (der Aktivitäten rund um das Schulprofil) und der Ebene des Unterrichts mit der konkreten Frage: Inwieweit wird im Unterricht Innere Differenzierung angewandt?

Bei der Untersuchung ist die Ebene der größten Varianz entscheidend: ‚Zweifelsohne‘ ist die Varianz auf Klassenebene größer als zwischen Schulen. Dies wird in der vorliegenden Studie genutzt, um hinsichtlich der Qualität ein breites Spektrum zu erfassen.

Die Erfassung der Prozessperspektive wird durch einen Vergleich der ehemaligen Schulform vor der Reform (die auslaufenden Jahrgänge) und der reformierten Schulform sichergestellt (obwohl kein Feldkontakt vor der Reform stattfand). Da der neue Organisationstypus mit den neuen Jahrgängen eingeführt wird, laufen die alten Klassen in der jeweiligen Schulform aus, d. h. ein Vergleich von den Schulformen innerhalb der untersuchten Organisationen ist gleichzeitig möglich. Dazu ist also kein Längsschnitt-Design vonnöten.

Nach Yin (2009) können verschiedene Arten zu triangulierenden Datenquellen wie Dokumente bzw. Dokumentationen, Archivalien, Interviews, direkte Beobachtungen, teilnehmende Beobachtungen und Artefakte im Rahmen von Fallstudien nutzbar gemacht werden (Yin 2009: 101). Diese unterschiedlichen Arten und Zugänge werden im Folgenden näher beschrieben.

Im Rahmen der Fallanalysen wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews mit der Schulleitung (im Falle der Vorhandenseins auch der erweiterter Schulleitung), Mittelstufenleitung, Lehrkräften der Sekundarstufe I und Sozialarbeiter\*innen geführt. Nach den Interviews wurden Hospitationen bei den entsprechenden Lehrkräften (auch bei der Schulleitung, die noch einen erheblichen Stundenanteil ableisten muss) durchgeführt. Da es sich um eine qualitative Studie handelt, wurden nicht mehr als zehn Interviews pro Schule geführt, je nach Sättigung weniger. Die Interviews sind mit Hilfe einer Tonbandaufnahme festgehalten, transkribiert und systematisch anonymisiert worden. Im Anschluss an die Interviews wurden bei den betreffenden Lehrkräften Hospitationen durchgeführt. Wenn Dokumente zur Schulgeschichte oder Statistiken von der Schule zur Verfügung gestellt wurden, wurden diese auch in Hinblick auf die Fallbeschreibung berücksichtigt (s.o.). Die Aufnahmen werden nach Abschluss der Studie vernichtet. Der Schulname sowie die

Namen aller beteiligten Personen werden so anonymisiert, sodass nicht auf die Schule oder einzelnen Personen zurückgeschlossen werden kann.

Die teilnehmende Beobachtung ist nicht auf den Unterricht begrenzt, auch die gesamte Breite der Konferenzen wie Gesamtlehrerkonferenzen, Fachkonferenzen, Notenkonferenzen, Schülerkonferenzen wie Sommerfeste und das Lehrerzimmer wurden als Orte der Interaktion (mit formellen und informellen Regeln) erfasst. Notizen von der Beobachtung wurden gemacht und später ein Gedächtnisprotokoll über den Ablauf mit den Einzelheiten erstellt.

Im Rahmen einer Fallanalyse (Yin 2009) wurden mit Hilfe qualitativer, halbstandardisierter leitfadengestützter *Interviews* mit folgenden Gruppen geführt: Schulleitung, erweiterte Schulleitung, Lehrer\*innen, Fachkräfte, Klassenlehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen. Bei der Schulleitung handelte es sich um eine/n Rektor\*in und – falls vorhanden – auch die Erweiterte Schulleitung (ESL). Danach wurden die Lehrkräften der Sekundarstufe I interviewt (unterschiedlicher Hauptfächer und insbesondere Klassenlehrer\*innen der 7., 8. und 9. Jahrgänge im Vergleich zu den auslaufenden 10. Jahrgänge, Lehrer\*innen der Fächer Mathematik, Deutsch und Musik (und weiteren Fächern) sowie in der Funktion als Klassenlehrer\*innen der neuen Reform-Kohorten) und Sozialpädagog\*innen bzw. Schulsozialarbeiter\*innen in den vier Schulen geführt. Ein entscheidendes Kriterium zur Auswahl der Interviewpartner\*innen war ihr Erfahrungswissen für den Vergleich vor und nach der Schulreform. Die Lehrkräfte sollten Erfahrungswerte in mindestens einem Jahrgang der ISS und der auslaufende Schulform vorweisen können, um einen Vergleich vor und nach der Reform liefern zu können. Darüber hinaus wurde das Kriterium um junge Lehrkräfte erweitert, die erst kürzlich ihre Ausbildung mit einem Schwerpunkt auf Innere Differenzierung abgeschlossen haben: So werden drei Interviews mit jungen Lehrkräften (L\_2\_ISS\_A, L\_17\_ISS\_C, L\_19\_ISS\_C) geführt. Im Tabelle 3 erfolgt eine Übersicht über die geführten Interviews nach Schulen gruppiert:

R_ISS_A	Rektorin
2_L_ISS_A	Deutsch , Englisch, Laptopklasse
3_SP_ISS_A	Sonderpädagogin
4_L_ISS_A	ehemalige Realschullehrkraft Deutsch, Mathe
5_SA_ISS_A	Sozialarbeit, Praxisklasse
6_L_ISS_A	Erweiterte Schulleitung, Deutsch, Musik, Klassenlehrerin von Laptopklasse
7_L_ISS_A	Erweiterte Schulleitung, Mathe
8_L_ISS_A	ehemalige Realschullehrkraft Biologie alle Klassen

9_SA_ISS_A	Sozialarbeit, Trainingsraum
10_L_ISS_A	ehemalige integrierte Haupt- und Realschul-Lehrkraft Chemie
R_ISS_B	Rektor
12_MiL_ISS_B	Mittelstufenleitung, Klassenlehrerin der Abschulungsklasse
13_L_ISS_B	WAT, Mathe
14_L_ISS_B	Englisch, Französisch
15_L_GMS_ISS_B	Deutsch, Klassenlehrerin der bilingualen Klasse
16_L_ISS_B	Englisch
STR_ISS_C	stellvertretende Schulleitung
17_L_RS_ISS_C	ehemalige Realschullehrkraft, Deutsch, Geschichte, Ethik, Vertretung Englisch
18_L_ISS_C	ehemalige Hauptschullehrkraft, Mathe, ITG = ein Informationstechnischer Grundkurs
19_L_ISS_C	junge Lehrkraft wird in ISS_C sozialisiert
20_L_A/B_ISS_C	ehemalige Realschullehrkraft, NaWi-Fächer (Zwei Interviews a und b)
21_MIL_ISS_C	Mittelstufenleitung
22_L_ISS_C	Im Interview mit Mathematiklehrkraft (ML)
23_L_ISS_C	ehemalige Hauptschullehrkraft, Englisch) zwei Lehrkräfte betreuen Praxisschüler*innen
kommSL_ISS_D mit ESL	kommisnarische Schulleitung im Interview mit der erweiterten Schulleitung
25_SA_1_ISS_D	Sozialarbeiter
26_L_ISS_D	Klassenlehrer (fachfremd Deutsch), NaWi, Kunst
27_L_ISS_D	Deutsch, Englisch
28_SP_ISS_D	Sozialpädagoge, Klassenlehrer
29_L_ISS_D	junge Klassenlehrerin (ohne Erfahrungen in Deutsch, Mathe)
30_L_ISS_D	ehemalige integrierte Haupt- und Realschullehrkraft Englisch
31_L_ISS_D	ehemalige Hauptschullehrkraft, Klassenlehrerin Englisch, Mathe
32_L_ISS_D	Mathe E-Kurs, Klassenlehrerin, Kultur-Projekte,
33_L_ISS_D	Mathe, Ethik, Klassenlehrer

ISS_A	10
ISS_B	5
ISS_C	9
ISS_D	10

Übersicht insgesamt

## Tab. 2: Übersicht zu den 34 Interviews

Die Abhängigkeit von der Rekonstruktionsleistung der Interviewten von Prozessen stellt ein Problem dar, das beispielsweise auch in der Biographieforschung thematisiert wird (Krüger 1997). Auf der anderen Seite können im Interview die situationsspezifischen Bedeutungen, Konstruktionen, (Be-)Wertungen und die Ebene der Sprache erfasst werden, die bei einer reinen ethnographischen Betrachtung unberücksichtigt blieben. Allerdings haben Interviews wiederum auch den Nachteil der eingeschränkten Explikationsfähigkeit von implizitem Wissen: „We can know more than we can tell“ (Polanyi 1966: 4). Expertenwissen beruht auf impliziten

Wissen und Erfahrungen und wird hier gleichgesetzt mit der Expertise der LehrerInnen. Ob Praktiken und Handlungsorientierung jedoch bewusst oder unbewusst ausgeübt werden, ist für die hier dargestellte Fragestellung unerheblich. Dass Praktiken erfasst werden, ist entscheidend.

Ein Problem von Interviews ist, dass es erhebliche Differenzen zwischen dem Handeln bzw. der Praktiken und der Erzählung über diese Handlungen bzw. Praktik geben kann. In der Literatur ist dies unter der Differenz zwischen ‚Talk‘ nach außen und ‚Action‘, der Aktivitätsstruktur, bekannt (Schäfers 2008: 241). Eine Erklärung ist, dass im pädagogischen Kontext die normativen Erwartungen eine große Rolle spielen und bestimmte Themen tabuisiert werden. Ein Vorteil der Gruppendiskussion wäre gewesen, dass eine Sichtweise von den anderen Diskutanten relativiert werden kann. Wenn die Explikationsfähigkeit der Interviewten begrenzt ist, können in der Gruppe implizite Strukturen deutlicher als in einem Einzelinterview werden. Diese konnten jedoch nicht durchgeführt werden. Daher wurden die Interviews mit den Beobachtungen trianguliert.

Die Gesprächsleitfäden sind von der Senatsverwaltung genehmigt worden. Der Leitfaden befindet sich im Anhang. Der Leitfaden dient als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze für die Interviewerin, um eine offene Gesprächsführung für die Beantwortung der Relevanzstrukturen und Erfahrungshintergründe der ExpertInnen ermöglichen zu können. So wurden je nach Interviewverlauf (auch offene) Fragen gestellt. Die feststehenden Themen des Leitfadens garantierten die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Die leitfadengestützten Interviews sind nur teilstandardisiert, damit eine Vergleichbarkeit der Interviews möglich ist.

Das Interview wurde mit der Zusicherung der vollständigen Anonymisierung begonnen, die insbesondere Namen und Einrichtung betrifft. Diese wurde nicht in den Transkripten im Anhang aufgeführt, sondern unter dem Punkt ‚Begrüßung, Vorstellung, Anonymisierung‘ zusammengefasst. Auch die wertschätzende Verabschiedung, die sich häufig über Minuten hinzog, wurde unter ‚Verabschiedung und Dank‘ aus Gründen der Zeitersparnis beim Transkribieren zusammengefasst (siehe Interviewleitfaden im Anhang C).

Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde lediglich die Perspektive der Lehrkräfte und Sonderpädagogen sowie Sozialarbeiter betrachtet, und es konnten nicht die Perspektive Eltern und Schüler\*innen sowie deren Leistungsdaten ausgewertet

werden. Nur die Einschätzung der Lehrkraft über das jeweilige Klassenniveau war möglich.

Die Auswahl der ExpertInnen ergab sich durch die Reihenfolge der Interviewten aus deren Funktion: Die ersten Gespräche wurden mit der Schulleitung zur Erlaubnis der Untersuchung und zur Bekundung des Reformwillens geführt. Danach wurden Fachbereiche, in denen Innere Differenzierung ausgewiesen wurde, aufgesucht. Die Auswahl der interviewten und beobachteten Lehrkräfte innerhalb der Schulen erfolgte durch die persönliche Ansprache, und die Wahl fiel auf Lehrkräfte, die den Eindruck erwecken, dass sie engagiert sind.

Ein häufiger Wunsch der Lehrkräfte war „die Fragen vorab lesen zu können, um sich vorzubereiten“. Darauf hat die Forscherin jedes Mal geantwortet, dass es in der Untersuchung um alltägliche Praxen gehe, wozu keine zusätzliche Vorbereitung nötig sei. Das Interview wurde auf eine Stunde angesetzt.

Die Erhebungsphase erstreckte sich über 1,5 Jahre (offiziell ab der Bewilligung durch die Senatsverwaltung). In diesem Zeitraum wurden 34 Interviews geführt. Die Interviewdauer variierte zwischen den 30 min und 120 min (siehe Tab 3).

Im Vorfeld der Interviews wurden die Interviewten über das Verfahren der Anonymisierung informiert. Alle durchgeführten Interviews wurden mit Einwilligung der Gesprächspartner mit Hilfe eines digitalen Aufnahmegeräts aufgezeichnet und mit der Transkriptionssoftware f4 transkribiert.

Die Fallbeschreibung berücksichtigt neben den Interviews und Beobachtungen auch Dokumente zur Schulgeschichte oder Statistiken von der Schule. Auf diese Weise werden Praktiken und unterschiedliche Perspektiven auf die Organisation erfasst und mit einem QDA-Codierungshilfeprogramm ausgewertet.

Die Notizen der Protokolle werden im Nachgang der Beobachtung gemacht und ein Gedächtnisprotokoll über den Ablauf und sowie Einzelheiten erstellt. So wurden z.B. die (Raum-)Zusammensetzung der Schülerschaft, die Gruppenzusammensetzung und die Unterrichtsmethoden (Frontal- versus Gruppenarbeit) werden skizzenartig festgehalten. Die Sitzordnung der Teilnehmer und die geschlechtliche Aufteilung bzw. andere Auffälligkeiten wurden in einem Protokoll vermerkt. Die handschriftlichen Beobachtungsprotokolle wie auch die Dokumente sind abgescannt in das QDA-Programm eingepflegt und codiert worden.

Alle zur Verfügung stehenden *Dokumente* zur Reform sind gesammelt wie beispielsweise Jahrbücher zur Schulgeschichte, Reformmerkbblätter, die im

Lehrerzimmer hängen, wie Merkblätter der Senatsverwaltung, die in den Schulen ausliegen. Auch Arbeitsmaterialien wie Arbeitsblätter aus dem besuchten Unterricht, Klausuren, Notenskala etc. wurden in MaxQDA eingelesen und codiert.

Auch die Berichte der Schulinspektion können zur Validierung der Interviews dienen und so auf Unterschiede oder Übereinstimmung abgeglichen werden. Die quantitative Auswertung von Statistik und Dokumenten, wie u. a. Bericht der Schulinspektion, diente der groben Einordnung der Schulen.

### 4.3 Auswertungsmethode: Inhaltsanalyse

Die Analyse des erhobenen Materials wurde durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) mit dem Codierungshilfeprogramm MaxQDA durchgeführt. Die Entscheidung zur Inhaltsanalyse ist aufgrund der theoretischen Vorinformation und des Pfadnachweises gefallen.

Die Transkription der Interviews orientierte sich an einfachen Transkriptionsregeln (Dresing und Pehl 2012: 27), da nicht die Form der Darstellung durch sprachliche Äußerungen wie Gestik, Mimik von Interesse ist, sondern die angesprochenen Inhalte und Themen in Bezug auf das Forschungsinteresse der Reform. So wurden Pausen, Stimmlage oder nonverbale Elemente nicht zum Gegenstand der Interpretation gemacht (vgl. Meuser und Nagel 1989: 14). An einigen Stellen wurden die Transkriptionen der Lesefreundlichkeit wegen ‚geglättet‘, wobei strikt darauf geachtet wurde, dass keine Inhalte verändert wiedergeben wurden. Nach der Transkription wurden die Transkripte nochmals mit der Aufzeichnung verglichen und personenbezogene Daten anonymisiert. Die Interviewdauer variierte zwischen 30 und 120 Minuten. Das Textanalyseprogramm MaxQDA ermöglicht die Ausgabe von Textstellen, die zu einer Kategorie (Code) markiert wurden. Auf diese Weise können die Aussagen strukturiert, analysiert und paraphrasiert werden. Durch die Nebeneinanderstellung können Gemeinsamkeiten und Unterschiede leichter erkannt werden (vgl. Kuckartz 2010).

Die transkribierten Interviews und Dokumente wie Protokolle wurden auf Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Inhaltsanalytische Verfahren der Textinterpretation sind breit gefächert (vgl. Übersicht von Mayring 2002: 103ff.). Die Wahl der Analysemethode sollte auf den Gegenstand der Untersuchung, die Programmatik der gewählten Erhebungsmethode und das erhobene Datenmaterial abgestimmt werden. So wurde die Fallanalyse nach Yin gewählt. Da es in der

vorliegenden Untersuchung um die Analyse von typischen Alltagspraktiken geht und die Betrachtung, Reflexion und Interpretation der Wirklichkeitssichten der befragten Expert\*innen Bedeutung zukommt, ist die qualitative Inhaltsanalyse und nicht die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Interpretation gewählt worden. Ein verbindliches Verfahren der Inhaltsanalyse besteht jedoch nicht. Das Vorgehen bei Gläser und Laudel (2009: 12) wird dem der Experteninterviews nach Liebold und Trinczek (2009: 33) und Meuser und Nagel (2005, 2009) vorgezogen, um so einen strukturierten Überblick über das Material und den Pfadprozess zu erhalten. Die Auswertung der erhobenen Datenmaterials wurde somit mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser und Laudel 2009; 2004) durchgeführt, die eine Modifikation der Inhaltsanalyse von Mayring (2003) darstellt.

Eine idealtypische Kategorienbildung unterscheidet zwischen deduktiver und induktiver Vorgehensweise, in der Praxis sind allerdings „Mischformen gängig, bei denen a priori aufgestelltes Kategorienraster bei der Durchsicht des Materials ergänzt und verfeinert wird“ (Bortz und Döring 2002: 330). Dies erfolgt in dieser theoretisch vorinformierten Arbeit, da ein Theorientransfer angestrebt ist. So wurden im ersten Schritt auf der theoretischen Grundlage der Pfadabhängigkeit Kategorien gebildet, die bei der ersten Sichtung des Materials mit weiteren Unterkategorien ergänzt bzw. durch Subkategorien ausdifferenziert wurden. In einem zweiten Durchlauf wurden die entsprechenden Textabschnitte codiert und ggf. weitere Unterkategorien aus der Empirie ergänzt. So wurden entsprechend Kategorien definiert und mit Kodierregeln versehen.

Dieses Codesystem wurde mit Hilfe einer computergestützten Textanalyse mit MaxQDA erstellt. So können die verschiedenen Quellen mit Hilfe des Datenanalyseprogramms kategorisiert (Kuckartz 2010) und zueinander in Beziehung gesetzt werden. So können insbesondere auch Praktiken und unterschiedlichen Perspektiven auf die Organisation kategorisiert erfasst werden.

Durch die Ausgabe der Codes/ Kategorien wird die Sequenzialität der einzelnen Interviews aufgehoben, allerdings wird der Sinngehalt der einzelnen Interviews nicht verfehlt. So erfolgt die Auswertung im Rückbezug auf die innere Logik der Einzelinterviews. Durch die Ausgabe inhaltlich vergleichbarer Textstellen können diese auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede wie auch auf Extremäußerungen hin verglichen werden. Um das Gesamtmaterial zu verdichten, wurden überflüssige Textinhalte weggestrichen und paraphrasiert. Der letzte Arbeitsschritt zeigt die

Zusammenfassung der inhaltlich strukturierten und verdichteten Textstellen in den einzelnen (Sub-)Kategorien und die Interpretation dieser Wirklichkeitsbereiche. Diese Ergebnisse werden in Kapitel 5-7 ausführlich dargestellt.

#### 4.4 Reflexion

Das methodische Vorgehen ist von den Rahmenbedingungen bestimmt: Die angelegten Gruppendiskussionen zum Thema ‚Differenzierung‘ konnten nicht umgesetzt werden, da sich die Lehrkräfte nicht zu den terminierten Treffen einfanden.

Die Umsetzungsschwierigkeiten, also dass die betreffenden Lehrkräfte sich nicht zuverlässig bzw. zum Teil verspätet zum vereinbarten Termin gefunden haben, wird als Ergebnis interpretiert. So hat keine der organisierten Gruppendiskussionen trotz anfänglicher Bereitschaft stattgefunden. Woran genau das Zustandekommen der Gruppendiskussionen scheiterte, ist im Nachhinein nicht zu ergründen bzw. auf keinen bestimmten Grund zurückzuführen<sup>13</sup>. Die mangelnde Planbarkeit im Lehreralltag und dass das Feld der Schule geprägt ist von unvorhergesehenen Konflikten (zwischen Schüler\*innen, aber auch Lehrkräften), kann festgehalten werden.

Die methodischen Schlussfolgerungen stellen das zirkuläre Vorgehen der qualitativen Forschung (Flick 2002: 73) dar, sodass sich die Methodik an den Forschungsgegenstand und die Erfassung des Forschungsproblems anpasst:

Da die Explikationsfähigkeit von implizitem Wissen ein Transferproblem darstellt, wurden im Anschluss an die Interviews durch Hospitationen die Praktiken bzw. das individuelle Handeln beobachtet. Durch die Teilnahme an Konferenzen der jeweiligen Schule konnten die organisationspezifischen Mitgliedschaftsregeln wahrgenommen werden, und der Status der ‚externen Forscherin‘ wurde zur Gruppe der Referendariate getauscht. So konnten Einblicke in die Organisation erreicht werden. ‚Als Externe‘ wurde zu Beginn das Fassadenbild der Schule vermittelt, das

---

<sup>13</sup> Wahrscheinlich ist, dass diese nicht in dem alltäglichen Arbeitsablauf einzubauen waren. Die Terminierung auf Nachmittagsstunden war im Nachhinein nicht sehr glücklich. Dies liegt sicherlich an dem Umfeld der Schule, da Lehrkräfte neben den Pausenaufsichten und Vertretungsstunden noch Elterngespräche oder auch Schüler\*innen ‚hinterher telefonieren‘ müssen. Die Entschuldigungen im Sinne des ‚heute nicht‘ waren vielfällig und kamen authentisch rüber. Somit liegt der Verdacht nahe, dass ein außerhalb des wöchentlichen Stundenplans zeitlich festgelegter Termin wie eine Gruppendiskussion (oder wie auch Kooperationstreffen mit anderen Lehrkräften) schlecht umsetzbar ist, da dies den täglichen Praktiken und Strukturen zuwiderläuft.

mit der Erhebungszeit bröckelte und aufweichte. Durch die längeren Interviews wurde eine Offenheit gegenüber den Problemen dargestellt.

Eine Differenz zwischen Handeln (Praktiken) und der Erzählung über Handlungen (Interviews) kann bei der Auswertung mit Fallanalysen durch die Triangulation der Quellen bearbeitet werden.

Die verschiedenen Quellen können mit Hilfe des Datenanalyseprogramms MaxQDA kategorisiert (Kuckartz 2010) und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Auswertung des unterschiedlich erhobenen Datenmaterials wurde mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser und Laudel 2009; 2004) durchgeführt.

Die Organisationsidentität der Schulen stellt das Selbstverständnis der Schulen dar. Diese Organisationsidentität wurde in Form von Schulprofilen und Aktivitäten erfasst sowie mit Aussagen wie ‚Wir hier (...) sind so‘. Es handelt sich nicht um die Schulkultur, da im Übrigen auch Kulturen dem historischen Wandel unterworfen sind (vgl. Ackermann 2001: 175).

Ein anderer Aspekt sind Normen und Werte, die mit der Reform in Verbindung stehen. Die Begriffe ‚Schulreform‘ und ‚Binnendifferenzierung‘ sind zwei umgangssprachlich stark normativ aufgeladene Begriffe, die nicht nur von den betroffenen Lehrkräften mit Wertungen empfunden werden. Binnendifferenzierung bzw. Innere Differenzierung schien bei manchen Lehrkräften zudem ein Reizwort zu sein. Im Allgemeinen erfahren sie eine gesellschaftliche Bedeutung derart, dass diese Begriffe Veränderungen mit sich bringen, die nicht in jedem Fall unbedingt erwünscht ist. Der Begriff ‚Widerstand‘ ist auch ein normativer Begriff, der in der Regel möglichst zu vermeiden ist. Hier ist mit dem Phänomen ‚sozialer Erwünschtheit‘ zu rechnen. Das bedeutet für diese Arbeit, dass der Kontext der Schulreform eingeordnet werden muss und die Veränderungen abgefragt werden können. In den Interviews wurden Fragen zum Unterricht daher ohne die Begrifflichkeiten gestellt (ohne ‚Innere Differenzierung‘ und ohne die Bezeichnung ‚Widerstand‘), gerade auch weil das Interview als Interaktion einen sozialen Prozess darstellt. Auf die Reaktivität der Erhebung macht Arnulf Deppermann aufmerksam, wenn er das Interview als eine Interaktion darstellt und meint, dass Interview sei ein Zustand der Konstruktion, in der also ein gemeinsames Verständnis konstruiert werde (Deppermann 2013).

Vor diesem Hintergrund der normativen Aufgeladenheit des Themas ist eine Reflexion darüber, welche Rolle die persönlichen Werte der Forscher für den

wissenschaftlichen Prozess spielen, besonders wichtig. Ohne hier den Werturteilsstreit von Max Weber (1980) zu skizzieren, ist meiner Meinung nach das Ideal der wertfreien Wissenschaft für den Forschungsprozess nicht immer erreichbar. Dies hat jedoch in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses unterschiedliche Auswirkungen. So können Werte im Entdeckungszusammenhang motivierend sein, in der Phase des Begründungs- und Verwertungszusammenhangs allerdings problematisch. Hier ist eine Reflexion des eigenen Standpunkts essenziell, die Subjektivität zu kontrollieren und Abstand zum Forschungsgegenstand zu gewinnen und dies reflektiert darzustellen.

## 5. Empirie: Situationsanalyse der Schulen nach der Reform

Die vom Senat eingeräumte Selbstverwaltung zeigt sich insbesondere in der Leistungsdifferenzierung. Die Schulen entscheiden selbst, wie sie ihre Schüler\*innen bestmöglich individuell fördern, ob mit Kursen in verschiedenen Leistungsstufen (äußere Differenzierung) oder durch gemeinsames Lernen in einer Gruppe mit unterschiedlichen Leistungsniveaus (Binnendifferenzierung) (vgl. Senatsverwaltung, Merkblatt Sekundarschule). Dies zeigt die Handlungsspielräume der Einzelschule und deren Autonomie, die jedoch aufgrund der Mittelausstattung nicht völlig frei ist. Weitere Vorgaben der Senatsverwaltung sind die Klassenfrequenz von 26 Schüler\*innen in den unteren Jahrgängen, die Stundentafel von 31 Stunden im 7. und 8. Jahrgang sowie 32 Stunden in den nachfolgenden Jahrgängen. Im Vergleich zum Gymnasium erhalten die Sekundarschüler\*innen zwei Stunden weniger wöchentlichen Unterricht, was insgesamt einem Jahr längeren Lernens entspricht. Der Ganztagsbetrieb kann von der Schule gewählt werden: In der gebundenen Form werden bis 16 Uhr Unterricht und Freizeitangebote gemischt, in der offenen Form die Freizeitangebote auf den Nachmittag gelegt. Auch hier hat die Einzelschule ihre Freiräume, soweit sie über die entsprechenden Mittel verfügt.

Generell können die Schüler\*innen an einer ISS die (erweiterte) Berufsbildungsreife, den Mittleren Schulabschluss (MSA) und den Mittleren Schulabschluss mit der Berechtigung zum Übergang an die gymnasiale Oberstufe erreichen. In der ISS mit Sekundarstufe II, also an den ehemaligen Gesamtschulen, können Lernende die Fachhochschulreife (den schulischen Teil) und das Abitur ablegen.

Die Situation der vier Schulen (ISS\_A, ISS\_B, ISS\_C, ISS\_D) wird zunächst hinsichtlich des Hintergrundes, ihrer Voraussetzungen, Indikatoren wie Fehlzeiten und ihrer (Personal-)Ausstattung abgebildet.

In erster Linie geht es bei der Reform um die Abschaffung der Hauptschule (ISS\_C und ISS\_D). Dass das Gesamtgefüge miteinander in Beziehung steht, zeigen die Fälle ISS\_A und ISS\_B, die in Konkurrenz zueinanderstehen.

Der Schuljahresturnus umfasst bei jeder Schule: Bücherausgabe, Klassenfahrt/ Wandertage/ Projektstage, Bücherabgabe, Zeugnisse, Putztag. Hierin unterscheiden sich die Praktiken kaum. Einzig die Zeugnisausgabe wird in ISS\_B besonders zelebriert (siehe ISS\_B). Alle Schulen betreiben einen teilgebundenem Ganzttag, wobei unter diesem Ganzttag keine Rhythmisierung des Schultages mit An- und Entspannungsphasen zu verstehen ist. Alle Schulen haben Probleme mit dem Thema Inklusion (ISS\_A, ISS\_B, ISS\_C, ISS\_D).

Die *Leitbilder* geben nicht unbedingt die Praxis der Schulen wieder. Zudem sind sie häufig in Überarbeitung, sodass auf eine weitergehende Darstellung hier verzichtet wurde. Die Leitbilder sind zwar wichtig für eine gemeinsame Identität der Schule, dennoch haben die Lehrkräfte ein genaues Bild ihrer Schule und ihrer Handlungsspielräume, ohne häufig das Leitbild der Schule zu kennen. Die Rektorin der ISS\_C brachte dies treffend auf den Punkt: „Die ersten zwei Sätze jeder Schule sind gleich, danach wird es verschieden“ (R\_ISS\_C). Daher wird im Folgenden erst ein Kurzprofil mittels der Ausgangssituation vor und die Bedingungen während der Schulstruktureform im Schuljahr 2010/ 11 dargestellt.

### ISS\_A – ehemalige Realschule

Die ehemalige Realschule ist klein und übersichtlich. Die Lehrkräfte kennen die Namen der Schüler\*innen auf den Fluren. Es herrscht eine angenehme Atmosphäre im Schulalltag.

Der Standort der Schule ist im ‚grünen‘ Ortsteil am Stadtrand gelegen. Das Schulgebäude wurde in den 1950ern erbaut und ein Jahr später schon mit Quergebäude erweitert. Ein großer Sportplatz mit Rasenfeld für Fußball, Weitsprunganlagen und einer Laufbahn mit 400 Metern sowie eine Turnhalle sind günstige Bedingungen für den Sportunterricht. Der große Schulhof bietet für die Pausengestaltung Sitzgelegenheiten und eine Tischtennisplatte im Grünen an.

Ca. 20 Lehrkräfte arbeiten im Schuljahr 2010/ 11 an der Schule. Im Schuljahr 2011/12 und Schuljahr 2012/ 13 arbeiten ca. 30 Lehrkräfte (inklusive Referendar\*innen) an der Schule. Nach der Reform wurden zwei Lehrkräfte über die Personalkostenbudgetierung, eine Erzieherin, eine Sonderpädagogin und ein Sozialarbeiter wurde eingestellt. Die erweiterte Schulleitung besteht aus zwei Lehrkräften.

Eine kleine Schulgröße, Leitungsprobleme (unbesetzte Schulleiterstelle, kommissarische Leitung), hohe Fehlzeiten (der Schüler\*innen) oder eine hohe Fluktuation (der Lehrkräfte) deuten auf schlechte Arbeitsbedingungen hin. Jedoch pflegen insbesondere die älteren Lehrkräfte eine positive Arbeitskultur untereinander. Das positive Arbeitsklima beruht auf gegenseitiger Unterstützung, also einem kollegialem Umgang. Die Lehrkräfte leisten einen hohen Einsatz, damit der Regelunterricht trotz Krankenstand sichergestellt wird. Da im Kollegium größtenteils ältere Lehrkräfte vertreten sind, ist der Umgang einiger sehr vertraut miteinander und sie unterstützen sich gegenseitig. So besteht ein reger Austausch an Unterrichtsmaterialien und eine Analyse von ‚Problemschüler\*innen‘. Jedoch stimmten sich die Lehrkräfte wenig über Unterrichtsmethoden und über ‚Kompetenzmessung‘ ab.

Klare Regeln und Gesprächsbereitschaft der Lehrkräfte prägen das wertschätzende Miteinander. Zur Behandlung von Problemfällen werden Klassenkonferenzen schnell einberufen und es wird lösungsorientiert vorgegangen. Allerdings berichtet die überwiegende Zahl der Lehrkräfte über eine unklare Kommunikationsstruktur, was zu ihrer selbst benannten Demotivation führe. So ist ihnen unklar, warum eine Entscheidung so (und nicht anders) umgesetzt werden soll, und sie fühlen sich nicht richtig informiert.

Dies zeigt sich auch in schwierigen Situationen auf Konferenzen, in der einzelne Lehrkräfte als Dauer- bzw. Vielredner dominieren oder Lehrkräfte neue Ideen ablehnend kommentieren. Totschlagargumente wie Ressourcenmangel und Arbeitsbelastung zerreißen die Tagesordnung der Konferenz<sup>14</sup>, sodass kein zielführender Verlauf erkennbar ist. Am Ende gehen alle unzufrieden aus der Konferenz, die Ergebnisse sind unklar. Entscheidungen sind entweder aufgeschoben

---

<sup>14</sup> Konferenzagenda: Worum geht es und was soll erreicht werden? Welche Informationen müssen an wen weitergeben werden? Welche Vorgaben sind zu beachten? Bis wann muss eine Entscheidung gegeben sein bzw. umgesetzt sein? Wie lange wird es dauern? – Diese Fragen werden regelmäßig nicht vor der Konferenz geklärt.

oder die Lehrkräfte empfinden die Entscheidungen als von der kommissarischen Schulleitung ‚aufoktroiert‘ (L\_6).

Die Disziplinierungsprobleme, über die die Lehrkräfte gerne klagen, werden von der Schulleitung hinsichtlich der Gesamtschulkonferenz auch ‚beklagt‘. Im Unterricht zeigt sich das positive Arbeitsklima durch die Schüler\*innenzugewandtheit der Lehrkräfte. Bei Auseinandersetzungen wird durch eine Honorarkraft die Trainingsraummethode angewandt. Die Trainingsraummethode ist ein Verfahren von Powers (1973; 1997) zum Umgang mit häufigen Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen. Ziel ist es, den störenden Schüler\*innen Hilfestellungen anzubieten, um sie wieder leichter am Unterricht zu beteiligen. So werden die Störenden in den Trainingsraum gebeten, in dem sie Aufgaben erarbeiten und sich mit der Lehrkraft/Honorarkraft über ihr Störverhalten unterhalten, sodass ein Unterricht weiterhin möglich ist, in dem lernbereite Schüler\*innen ungestört lernen können (siehe 7.2.1 Lösungsversuch: Trainingsraum).

Seit dem Schuljahr 2010/ 11 ist die Schule eine Integrierte Sekundarschule mit einem teilgebundenen Ganztagsbetrieb an zwei Tagen. Der teilgebundene Ganztagsbetrieb an zwei Nachmittagen für die Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 ist gekennzeichnet durch die Möglichkeit eines Mittagessens, Arbeitsgemeinschaften, Schulband und Förderunterricht in Mathematik und Deutsch. Die älteren Jahrgangsstufen (9 und 10) werden als Realschulklassen weitergeführt, die allerdings auslaufen. Im Schuljahr 2013/ 14 gehören alle Klassen der Integrierten Sekundarschule an und die Realschule ist ausgelaufen.

Während der Erhebungsphase gibt es Initiativen, einen offenen Ganztagsbetrieb einzuführen, da personale und räumliche Ressourcen für einen teilgebundenen Ganztagsbetrieb fehlen. Ein Kiosk und ein Essensraum wurden in dieser Zeit eingerichtet (2015). Das Kollegium richtete im Prozess der Umstrukturierung seine Bemühungen hauptsächlich auf die Aufgabenfelder des ‚Ganztages‘ und des ‚Dualen Lernens‘. An zwei Tagen wird der teilgebundene Ganztagsbetrieb gestaltet. Zur Rhythmisierung des Schultags wurde anfangs die Mittagspause verlängert, 2012 wieder verkürzt. Begrenzte Arbeitsgemeinschaften finden statt, wie z. B. eine Koch-AG. Ganztages-Angebote sind neben der gut besuchten Koch-AG eine Japanisch-AG, die allerdings nur wenig Resonanz erfährt. Es gibt einen Schulband, der wöchentlich mit einer sehr engagierten Lehrkraft probt. Es gibt einen internen Sportwettbewerb. Weitere Angebote, die besondere Begabungen unterstützen, finden nicht statt. Des

Weiteren bestehen Schulabschlussfeiern, ein Adventsbasar sowie ein ‚sozialer Tag‘, bei dem Schüler\*innen für Spenden arbeiten. Diese Veranstaltungen sollen eine Identifikation mit der Schule ermöglichen.

Das sogenannte *Schulprogramm* liegt im Lehrerzimmer als Hefter aus und besteht aus unterschiedlichen Zetteln, die sich nicht aufeinander beziehen. Dies ist kein Konzept, sondern eine Aufzählung der Aktivitäten des Dualen Lernens und der Ganztagsbetreuung.

Für die Klassenstufen 7 und 8 findet im Rahmen der Berufsorientierung ein Schnupperpraktikum in Betrieben statt. Auch werden Schüler\*innen in Hinblick auf ihre beruflichen Möglichkeiten durch einen Jobcoach beraten.

Ab dem Schuljahr 2010/ 2011 wurde eine Laptop-Klasse eingerichtet und mit Whiteboards ausgestattet. Für die Laptop-Klassen sind die Klassenlehrer\*innen gleichzeitig die Ansprechpartner\*innen. In den Protokollen steht dazu, dass ein Konzept erarbeitet werden soll. Dies liegt auch im Erhebungszeitraum vor, nur hat es ein engagierter Vater der Laptop-Klasse geschrieben und keine pädagogische Lehrkraft der Schule.

Erweitert wurde auch die Auswahl der Fächer. Es wird ein neues Wahlfach Sport/ Fitness angeboten. So kann neben den Wahlfächern Naturwissenschaften, Zweite Fremdsprache Französisch, Deutsch-musisch, Arbeitslehre/ Handwerk auch Sport/ Fitness gewählt werden.

Die IT-Ausstattung der ISS\_A umfasst zwei Computerräume, davon einen großen mit 26 Schüler\*arbeitsplätzen und einen kleineren mit 15 Arbeitsplätzen für Lernende. Es gibt zehn Schülernotebooks für den temporären Gebrauch, vier nicht stationierte Beamer und drei Whiteboards in drei Klassenräumen, die aufgestockt wurden. Des Weiteren gibt es zwei Computerarbeitsplätze für Lehrkräfte im Lehrerzimmer und im Elternsprechraum.

## ISS\_B – ehemalige Gesamtschule

Die Schule liegt im Bezirk am Waldrand. Die Grundstückfläche der Schule ist groß. Verschiedene Schulgebäude sowie ein Sportplatz sind weitläufig auf dem Gelände verteilt. Dies bietet – wie auch schon bei ISS\_A – Erholungs- und Rückzugsmöglichkeiten für die Pausengestaltung in der Natur. Die Schulform war vor der Reform eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe.

Der Standort der Schule liegt in einem gutbürgerlichen Viertel, in dem es rechnerisch ein Gymnasium zu viel gibt und dementsprechend die ISSen des Bezirks keinen Puffer zur Aufnahme weiterer Schüler\*innen haben.

Die Personalsituation der Schule ist gut. Es gibt keine vakanten Stellen: ca. 90 Lehrkräfte, vier pädagogische Mitarbeiter\*innen (Unterrichtshilfen) zwei Erzieherinnen und neun Lehramtsanwärter\*innen (Studienreferendare) unterstützen den Unterricht im Schuljahr 2011/ 12. Der Großteil der engagierten Lehrkräfte hat sich für die Arbeit an einer Gesamtschule entschieden. In der ISS\_B besteht ein gutes Arbeitsklima und die Elternarbeit funktioniert gut. Die Schulgemeinschaft besteht überwiegend aus engagierten Lehrkräften, aktiven Schüler\*innen und interessierten Eltern.

Das Schulprogramm soll überarbeitet werden. Während der Hospitationsphase wurde angekündigt, dass das Schulprogramm erst in den Sommerferien vom Direktor umgeschrieben werde. Das Schulprogramm von Oktober 2006 basiert auf einer Bestandsanalyse mithilfe von schulischen Daten und einer damaligen Umfrage unter den Eltern, Lehrkräften und der Schülerschaft. Besonderheiten stellen die ‚besonderen‘ Bildungsgänge, der bilinguale und der sportliche Zug sowie besondere Aktivitäten der Fachbereiche dar. Als Entwicklungsvorhaben werden ein Methodentraining und ein Rechtschreibtraining ausgewiesen. Diese Ziele werden im Anschluss auch intern evaluiert und auf Konferenzen dargestellt.

Die Voraussetzungen der Schule sind gut. Um genügend Zeit für Vorüberlegungen und zur Vorbereitung auf die Umstellung zur ISS zu haben, wurde vom Rektor ein Jahr Vorlauf angesetzt. Der Vorlauf umfasste u.a. zwei Gesamtlehrerkonferenzen, Studientage und Besprechungen. Auf diese Weise konnten zur ähnlichen Umsetzungszeit wie bei ISS\_A, ISS\_C und ISS\_D die Interviews geführt werden, da diese Schule als letzte interviewt wurde (09/ 2012).

Im Schuljahr 2011/ 12 wurde die ISS eingeführt mit dem Start des 7. Jahrgangs und einer auslaufenden Gesamtschule. Im bilingualen Zug werden auf Englisch Geographie und Geschichte unterrichtet. Ein Wahlpflichtkurs wird vierstündig und ein Profilkurs zweistündig angeboten. Die 2. Fremdsprache wird als Wahlpflichtkurs genommen.

Das Schuljahr 2012/ 13 begann mit dem 7. und 8. Jahrgang geplant sechszügig. Durch eine neu eröffnete Klasse, die aus abgeschulten Gymnasiasten bestand, wurde das zweite Jahr nach der Reform (SJ 2012/ 13) in der 8. Klasse achtzügig gestaltet

(also Klasse 8.1 - 8.8). Auch der 9. Jahrgang war achtzügig. Im Schuljahr 2013/ 14 waren die Jahrgänge 7, 8 und 9 ISS. Der 10. Jahrgang ist der letzte Jahrgang der Gesamtschule (sechszügig).

Der 7. Jahrgang wurde 2013/ 14 fünfzügig und könnte drei Profilklassen sowie zwei nichtprofilierte Klassen anbieten. Mindestens 60 % der neuen Schüler\*innen setzen sich aus dem Erstwunsch zusammen, 30 % werden ausgelost. Den Eltern wird bei der Infoveranstaltung am Tag der offenen Tür vom Schulleiter geraten, sich bei ihrer Anmeldung gleich für eine Profilklassse anzumelden, so wäre die Chance des Kindes auf das jeweilige Profilfach höher. Für diese Bewerbung in einer der drei Profilklassen sind unterschiedliche Kriterien zugrunde zu legen. Bei der Sport-Profilklassse wird eine ‚Talentsichtung‘ von Sportlehrkräften zu bestimmten Zeiten angeboten. Zusätzlich ist eine Vereinsmitgliedschaft von mindestens einem Jahr erforderlich. Die Sportarten Fußball, Hockey und Schwimmen stehen zur Auswahl. Für die bilinguale Profilklassse wird als Kriterium die Durchschnittsnote der Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte und Geografie der letzten beiden Grundschulzeugnisse zugrunde gelegt. Die Profilklassse ‚Theater-Team-Deutsch‘ (TTD) wird über die Abgabe der Förderprognose der Grundschule sowie über eine ‚Talentsichtung‘ von Lehrkräften entschieden. Die Schüler\*innen sollen hier einen Text vortragen und in Ansätzen künstlerisch darstellen, dafür gibt es 15 Minuten Zeit zur Vorbereitung. Ziel dieses Profils ist es, das Sprach- und Darstellungsvermögen auf kreative Weise zu stärken. Dies stellt eine Kombination aus den Fächern Darstellendes Spiel und Deutsch dar. Über die nicht profilierten Klassen entscheidet die Förderprognose der Grundschule.

Diese Profilstunden finden dreistündig pro Woche in den 7. und 8. Jahrgang und zweistündig im 9. und 10. Jahrgang statt. Die Schüler\*innen aus den nicht profilierten Klassen wählen einen aus drei Profilkursen: Naturwissenschaften (NAT), Wirtschaft, Arbeit, Technik (kurz WAT) oder Kunst. Darüber hinaus sind von allen Schüler\*innen Wahlpflichtstunden aus folgenden Fächern dreistündig in 7./ 8. und vierstündig in 9./ 10. zu belegen: eine Zweite Fremdsprache (Französisch oder Spanisch), WAT, Darstellendes Spiel, Kunst, Musik, Sport oder Naturwissenschaften. In den Wahlpflichtstunden können nicht dieselben Fächer wie in den Profilstunden gewählt werden.

Die ISS\_B hat einen teilgebundenen Ganzttag, d. h., es finden Ganztagesangebote im Mittagsband und als Förder- und Klassenstunden statt. Jahrgangsspezifische

Aktivitäten bilden für den 7. Jahrgang ein Methodentraining und ‚*Work-Shadowing*‘, dabei dürfen die Schüler\*innen hauptberuflich Tätigen ‚über die Schulter schauen‘. Der 8. Jahrgang unternimmt eine Klassenfahrt, führt das Methodentraining fort und veranstaltet ein ‚*Work of Peace*‘, ein Programm vom Berliner Senat, sowie eine Suchtmittelprophylaxe. Im 9. Jahrgang wird das Berufspraktikum absolviert, es werden Tage der Berufsorientierung und ein Bewerbungstraining organisiert. Im 10. Jahrgang wird eine Klassenfahrt und/oder eine Gedenkstättenfahrt unternommen. Dabei werden auch jahrgangsübergreifende Aktivitäten angeboten wie der Austausch-Minimarathon, Sprachaustausch, weitere Projekte sowie das Schulradio.

Das Besondere an der ISS\_B ist die Oberstufe, die zum Abitur in zwölf oder dreizehn Jahren führt. Diese wird vierzünftig sein. Die neuen ISS-Schüler\*innen werden im 11. Jahrgang eine Einführungsphase im Klassenunterricht erleben, dabei haben sie die Wahl zwischen zwei Wahlpflichtfächern als Vorbereitung auf die Leistungskurse. Grundsätzlich ist ein Wechsel der Kurse auf Antrag zum Halbjahr möglich. Auch können zusätzliche Unterrichtsfächer aufgrund der Schülerwahlen eingerichtet werden. Informatik, Philosophie, Psychologie und Darstellendes Spiel sind möglich. Schüler\*innen ohne 2. Fremdsprache müssen mit Französisch oder Spanisch beginnen. In der 12. und 13. Klasse wird ein Kurssystem mit zwei Leistungskursen von jeweils fünf Wochenstunden vorherrschen. An der ISS\_B können somit alle Abschlüsse angeboten werden.

Die Führungskultur ist eigen (anders als im Vergleich zu ISS\_C und ISS\_D) werden hier auch mal Lehrkräfte ‚erzogen‘, beispielsweise bei der Gesamtlehrerkonferenz, auf der eine Lehrkraft zu spät kommt. Er muss sich auf den einzig freien Stuhl in der ersten Reihe setzen. Der Rektor unterbricht seinen Vortrag mit dem Kommentar: "Herr K. muss in der ersten Reihe sitzen, dass ich das noch erleben darf". Alle lachen laut und klatschen. Herr K. setzt sich weit außen mit seinem Stuhl in die erste Reihe. Diese ‚pädagogische‘ Kommentierung zeigt die vorherrschenden Praktiken, Erwartungen und Normen der Schule. Im Klassenzimmer findet diese Szene zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft statt. Pünktlichkeit und Leistungsbereitschaft werden erwartet, Abweichungen hiervon werden mit Ironie kommentiert.

ISS\_B hat kaum verhaltensauffällige Schüler\*innen. Die Gänge sind ruhig, obwohl alle Klassenzimmertüren aufstehen, denn die Schüler\*innen arbeiten ruhig und konzentriert für sich (Einzelarbeit). Die Schule hat eine ‚Kultur der offenen Türen‘.

Dies ist dem Rektor wichtig, auch wenn bei ihm keine Tür offensteht und ein Termin benötigt wird. In Notfällen erreichen die Lehrkräfte jederzeit den Schulleiter.

Insgesamt ist der Großteil der Schüler\*innen leistungsbereit. Dies wird noch durch Praktiken der Schule wie bspw. im Rahmen von (sportlichen) Ehrungen am Schuljahresende in der Aula gefördert. Dort werden nicht nur sportliche Leistungen gefeiert, sondern auch gute Noten vor der versammelten Schule gelobt.

## ISS\_C – ehemalige Fusionsschule

Die Schule wurde im Zuge der Schulstrukturreform 2010 mit zwei Schulen, einer ehemaligen Haupt- und einer ehemaligen Realschule, im gleichen Gebäude fusioniert. Dies ist die zweite Fusion für diese Schulen. Sie wurden bis 2002 als kombinierte Haupt- und Realschule geführt und danach wieder mit getrennten Schulleitungen autonom gesteuert.

Mit der Reform wurde ein teilgebundener Ganztagsbetrieb eingeführt und die veränderte Rhythmisierung mehrmals variiert. An zwei Tagen ist eine Mittagspause mit der Möglichkeit des Mensabesuchs und einer breiten Auswahl an Arbeitsgemeinschaften (AG) in Kooperation mit dem freien Träger gegeben, von der eine AG verbindlich besucht werden muss. Sportliche AGs wie Fußball, Selbstverteidigung oder Gartenkurse werden angeboten.

Ca. 50 Lehrkräfte waren es im Schuljahr 2010/ 11, sieben weitere im darauffolgenden Schuljahr und wiederum sieben weitere im Schuljahr 2012/ 13. Drei Studienreferendar\*innen bzw. Lehramtsanwärter\*innen gab es im Schuljahr 2011/ 12, im Schuljahr 2012/ 13 waren es zwei.

Die Differenzierung erfolgt seit der Reform über einen bilingualen Zug. In jedem Jahrgang wird eine Klasse eingerichtet, in der die Schüler\*innen im Fach Englisch zwei zusätzliche Unterrichtsstunden erhalten sowie Geographie (im 7. Jahrgang) und Geschichte (im Jahrgang 9) in Englisch unterrichtet werden. Der bilinguale Zug geht aus der Realschule hervor und stellt ein bereits bewährtes Modell dar.

Freitag ist Projekttag, es findet kein klassischer Unterricht, sondern fächerübergreifende Projekte mit dem doppelt gestecktem Team der Klassenlehrer\*innen statt. Die Zeitaufteilung auf eine Doppelstunde ist von der ehemaligen Hauptschule beibehalten worden.

Der Schulleiter und die Stellvertreterin wie auch die erweiterte Schulleitung agieren als Steuerungsgruppe, in der Lehrkräfte aus den vormals getrennten Schulen

vertreten sind. Die Steuerungsgruppe soll (zum Erhebungszeitraum) noch das Schulprogramm erstellen. Diese Steuerungsgruppe arbeitet auch an dem bilingualen Zug. Auch werden neue Projekte (AG Störungsfreies Lernen) und das Duale Lernen angeführt.

Eine Schulsozialarbeiterin und ein Schulsozialarbeiter arbeiten über den freien Träger an der Schule. Der Schulsozialarbeit kommt eine große Bedeutung und Nachfrage zu, da eine Mitarbeiterin und ein Mitarbeiter die Ansprechpartner\*innen in schwierigen Lebenslagen der Schüler\*innen darstellen; auch häufige Schulhilfekonferenzen werden von diesen betreut. Die starke Vernetzung und Kooperation zum schulpyschologischen Dienst und dem Jugendamt wird als hilfreich für die Arbeit angesehen. Sonderpädagog\*innen sind nicht an der Schule. Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden im Regelunterricht unterrichtet.

Das Arbeitsklima des Kollegiums ist passiv. Eine Zusammenarbeit unter den Lehrkräften findet nicht statt. Die Fachteams sind als ‚schwach‘ zu bewerten. Angesetzte Treffen finden nicht statt. Generell gibt es kaum Austausch über Erfahrungswerte und Material bei den Lehrkräften dieser Schule. Lediglich die Klassenlehrerteams arbeiten zu zweit zusammen und sprechen sich ab.

Die Schulinspektion vor meiner Hospitation resümierte u.a. auch, dass die Schule Entwicklungsbedarf dahingehend aufweise, dass im Unterricht eine Individualisierung von Lernprozessen und Förderung leistungsstärkerer Schüler\*innen sowie eine Reduzierung der häufigen Suspendierungen der Schüler\*innen vom Unterricht durch geeignete pädagogische Maßnahmen erfolgen müsse.

### ISS\_D – ehemaliger Modellversuch ‚Integrierte Haupt- und Realschule‘

Die Wahl dieser Schule erfolgte aufgrund des Schulversuchs, der den ISS-Gedanken des gemeinsamen Unterrichtens trägt. So wurde in dieser Hauptschule vor der Reform jeweils eine Klasse im Jahrgang als integrierte Haupt- und Realschulklasse eingerichtet.

Mit dem Schuljahr 2010/ 11 wird die Reform zur ISS mit teilgebundenem Ganztags und einem neuen Schulnamen umgesetzt. Durch zusätzliche Klassen im Schuljahr 2011/ 12 und den Bau einer Mensa ist die Schule voll ausgelastet. Es stehen keine

weiteren Räume zur Verfügung. Der Musikraum wurde in ein Klassenzimmer umfunktioniert, und es findet seit Jahren kein Musikunterricht mehr statt. Für die Mensa mussten zwei Unterrichtsräume weichen und umgebaut werden. Räume für die Äußere Differenzierung fehlen also, daher wird eine Innere Differenzierung erwartet.

Die Schulleitung wird derzeit von einem stellvertretenden Schulleiter (seit Mai 2011) mit einer kommissarisch stellvertretenden Schulleiterin geführt. Die amtierende Schulleitung besteht aus Lehrkräften, die beide bereits viele Jahre an der Schule sind und weiterhin ihre (nur etwas verkürzten) Unterrichtsstunden erfüllen. Diese arbeiten gut zusammen, sind sich jedoch über die pädagogische Ausrichtung und Intention der Reform uneinig. Der stellvertretende Schulleiter kümmert sich um Anmeldungen und die laufenden Gespräche mit Eltern/ Lehrkräften („Beschwerden“ etc.), die kommissarisch stellvertretende Schulleiterin erstellt den Vertretungsplan. Abwechselnd leiten sie die Konferenzen.

Die typischen Probleme im sozialen Brennpunkt kennzeichnen die Schule. Ein Teil der Schülerschaft erkennt nicht die Normen und Werte für ein friedfertiges Zusammensein sowie eine gewaltfreie Konfliktlösung an. Konflikte werden hier hauptsächlich mit Gewalt gelöst. Die Elternarbeit gestaltet sich schwierig, Sprachprobleme und Desinteresse kennzeichnen die Zusammenarbeit (28\_SP\_ISS\_D). Trotz zweier Computerräume gehört der Einsatz von Computern (außerhalb des IT-Unterrichts) nicht zum alltäglichen Unterricht.

Seit der Reform wird keine andere Differenzierung vorgenommen. Es ist keine Innere Differenzierung beobachtet worden. Die Lehrkräfte sprechen auch von Unterricht im Sinne einer „Aufbewahrung“ (statt dem Handwerksunterricht 25\_SA\_1\_ISS\_D).

Die starken Disziplinierungsprobleme zeigen sich nicht nur im Unterricht, sondern auch im gesamten Schulleben. Beim Schulfest musste die Big Band später beginnen, obwohl sie bereits auf der Bühne stand, da erst nach 20 min Ruhe in die Aula einkehrte. Dieses Problem betrifft auch die Lehrerschaft, z. B. bei Gesamtlehrerkonferenzen. Hier versuchte die Schulleitung zehn Minuten lang Ruhe in den Konferenzraum zu bringen. Dies wurde von der Schulleitung als „zeitlicher Verzug“ bezeichnet, aber nicht an die anberaumte Zeit angehängt. Pünktlich wurde die Sitzung beendet und offene Punkte verschoben.

Das Arbeitsklima kann als schlecht bewertet werden: Alle Lehrkräfte wären nach Aussage einer älteren Lehrkraft in psychologischer Behandlung (Lehrerzimmergespräch). Diese Lehrkräfte erleben ihre Arbeit als wirkungslos, sind im ‚besten‘ Fall unzufrieden bis hin zu resigniert und versuchen allein mit den alltäglichen Problemen in den Klassen fertig zu werden, ohne Austausch oder Kooperationen mit anderen Lehrkräften. Überwiegend funktionieren die Jahrgangsteams nicht. Die vielen verschobenen Besprechungen fokussieren auf ihrer Agenda lediglich organisatorische Fragen. Die Fachbereiche unterschieden sich hier enorm. In Mathematik findet ein Austausch über Inhalte und Methoden des Unterrichts statt, was an dem Fachcurriculum liegen könnte. Ein Schulcurriculum liegt nicht vor. Das starke Fachteam Mathematik fasst auf Fachkonferenzen Beschlüsse, die auf der Gesamtlehrerkonferenz übernommen werden. Im Fach Deutsch werden auch fachübergreifende Themen behandelt und Fächer miteinander verbunden. Dies geschieht allerdings nur in diesem einen Fall. In den Fachteams werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten für die Jahrgangsstufe 8 (VERA 8) nicht besprochen. Nur in wenigen Klassen werden die Ergebnisse analysiert.

Das Schulprogramm möchte die Schulleitung überarbeiten, kommt aber nach eigenen Aussagen nicht dazu. Die Schulleitung und erweiterte Schulleitung haben aus diesem Grunde die Aufgaben verteilt und Verantwortlichkeiten festgelegt. Der Zeithorizont blieb allerdings unklar, da das Schulprogramm aufgrund der vielfältigen Schwierigkeiten in der alltäglichen Arbeit eher als nachrangig priorisiert wird.

Obwohl einige Lehrkräfte viel Energie an den Tag legen, zeigt der überwiegende Teil des Kollegiums fehlendes Engagement (bestätigt auch Interview 28\_SP\_ISS\_D). Besonders ausgeprägt ist dies bei den Schüler\*innen dieser Schule. Sie sind unmotiviert, kommen zu spät: „Schule ist nicht ihre Lebenswelt“ (25\_SA\_1\_ISS\_D). Die fehlende Identifikation der Schüler\*innen und auch der Lehrkräfte mit der Schule zeigt sich nicht nur im Unterricht, sondern auch im ‚Schulleben‘, z. B. bei einem Sommerfest oder Projekttagen, die sich durch fehlendes Engagement kennzeichnen.

## 6. Erkenntnisse zu Praktiken der Differenzierung

In Kapitel 6 werden nun die Sekundarschulen hinsichtlich der Ebene des Unterrichts (Ebene 1) und der Ebene des Schulprofils (Ebene 2) aus der Praktikenperspektive

betrachtet. In welchem Maße wechseln die Einzelschulen zur von der Reformpolitik vorgegebenen Innere Differenzierung? Inwiefern halten sie dabei an altbekannten Praktiken fest (z. B. Stichwort: Praxisklasse)? Entstehen neue Praktiken der Differenzierung (wird bspw. das Konzept des Trainingsraums angenommen)? Und inwiefern arbeiten sie – wie von der Politik gewünscht – am eigenen Schulprofil? Im Folgenden werden die Fallstudien mit Praktikenfokus dargestellt. Dabei stellt der Fall nicht die Schule an sich dar, sondern deren Praktiken der Differenzierung auf mehreren Ebenen (dem Unterricht und dem Schulprofil).

## 6.1 Erste Ebene: Innere Differenzierung im Unterricht

Unter dem Konzept der Inneren Differenzierung zählen im Unterricht alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die innerhalb einer Schulklasse die Unterschiedlichkeit der Lernenden berücksichtigt. Entsprechend geht die Lehrkraft auf individuelle Vorkenntnisse, Interessen, Motivation und Inhalt der Schüler\*innen ein. Durch einen adaptiven Unterrichtsstil kann die Lehrkraft verschiedene gestufte Fragen an die gemeinsam unterrichteten Schüler\*innen durch unterschiedlichen (methodischen) Zugängen und Themen auf unterschiedlichen Niveaustufen stellen. Die Schulinspektionsberichte haben dazu vier Indikatoren für die Innere Differenzierung:

1. Es gibt Lernangebote sowohl für leistungsstarke als auch für leistungsschwache Schüler\*innen, d. h. individuelle Leistungsanforderungen werden gestellt.
2. Die Lehrkraft eröffnet unterschiedliche Möglichkeiten des Lernzugangs und der Bearbeitung des Lerngegenstandes (auditiv, visuell, taktil etc.).
3. Die Lehrkraft registriert Lernprobleme, -potenziale und -fortschritte und
4. gibt individuelle Rückmeldung. (Schulinspektionsberichte Berlin)

Praktiken der Differenzierung führen dazu, dass eine homogene Teilgruppe geschaffen und somit Homogenität innerhalb der Gruppe und Heterogenität zwischen Gruppen hergestellt wird.

### *ISS\_A (A1): Fehlende Innere Differenzierung im Unterricht*

Das Leitbild der Schule ‚fördern und fordern‘, das sehr nahe an der Reformidee ist, wird nicht eingelöst:

Als Differenzierung findet seit der Reform im 7. und 8. Jahrgang im Fach Deutsch eine Innere Differenzierung statt, allerdings nur auf dem Papier. Eine äußere Differenzierung findet in den Fächern Mathematik und Englisch in den Jahrgangsstufen 7 und 8 statt. Die Schulreform wird im Bereich ‚Dualen Lernen‘ und hinsichtlich des Ganztageskonzepts umgesetzt.

Die äußere Differenzierung erfolgt im Schuljahr 2012/ 13 im 7. Jahrgang in den Fächern Mathematik und Englisch nach G(rundkurs)- und E(rweiterungs)-Niveau. Das bedeutet, dass vier Lehrkräfte pro Jahrgangsstufe eingesetzt werden. Dies funktioniert gut, da so eine leistungshomogene Lerngruppe gruppiert wurden (nach L\_3).

Auch im Jahrgang 8 wird in Mathematik und Englisch nach G- und E-Niveau äußerlich differenziert. Im 9. und 10. Jahrgang wird nicht nur in Mathematik und Englisch, sondern auch in Chemie nach G- und E-Niveau unterteilt. Deutsch wird binnendifferenziert unterrichtet, da zu wenig Ressourcen vorhanden seien (vgl. ISS\_B: Deutsch G- und E-Niveau und Physik statt Chemie).

Selbst im darauffolgenden Jahr wird der Deutschunterricht in der nun 9. Klasse, in der ‚formal‘ Innere Differenzierung stattfinden müsste, erst im 2. Halbjahr in der Klassenarbeit durch G- und E-Niveau berücksichtigt, allerdings nicht im hospitierten Unterricht. Dort wird stattdessen auf langsame Schüler\*innen, insbesondere Schüler\*innen mit Förderstatus, gewartet. Das verwendete Lehrbuch differenziert nicht. In den Hospitationen, die nach einzelnen Stunden nochmals zwei Wochen am Stück organisiert waren, wird keine einzige Stunde der Inneren Differenzierung beobachtet, auch wenn Lehrkräfte sich vielfach auf die Hospitationen vorbereiteten, indem sie zusätzliches Material mitgebracht haben, ‚was dann keiner nutzte‘ (Deutsch 9.3). ‚Schnelle‘ Schüler\*innen warten fast in jeder Stunde auf ‚Langsame‘. Diese Wartezeiten führen bei manchen zu Störungen bzw. Ablenkung der anderen.

Werden der Unterricht und seine Praktiken analysiert, fällt auf, dass die vorherrschende Unterrichtsmethode der lehrerzentrierte Frontalunterricht mit Einzelarbeitsphasen ist. Das Unterrichtsgespräch wird in kleinen Arbeitsschritten von der Lehrkraft geleitet und knüpft selten an der Lebenswelt der Schüler\*innen an. Häufig ist nur eine Antwort auf die gestellte Frage möglich und das Unterrichtsgespräch ist rein rhetorischer Natur. Nicht beobachtet wurden abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden oder Aufgabenformate, die

unterschiedliche Lösungsvorschläge und Diskussion erlauben sowie leistungsstärkere Schüler\*innen herausfordern.

In der Regel erhalten alle Schüler\*innen identische Arbeitsaufträge, wobei diese nicht immer klar und eindeutig formuliert sind. Die Schüler\*innen wissen jedoch, was zu tun ist, und arbeiten für sich selbst. Bei derselben Lehrkraft geschieht das ‚Abarbeiten‘ von Aufgaben in einigen Klassen bereitwillig, in anderen Klassen mit Widerstand in Form von Stören oder Äußerungen von Unmut. Eigeninitiative von Schüler\*innen-Seite konnte nicht beobachtet werden. Von kaum einer Lehrkraft werden Wahlmöglichkeiten hinsichtlich individueller Lernvoraussetzungen oder Lerntempo der Schüler\*innen angeboten, sodass die eher leistungsstarken Schüler\*innen auf langsame Schüler\*innen warten müssen und sich in dieser Zeit vorwiegend langweilen und im schlechtesten Fall stören. Die enge Unterrichtsführung führt somit zu Wartezeiten. Von der Lehrkraft wird die Selbstständigkeit der Schüler\*innen kaum gefördert, da die Lehrkraft das Unterrichtsgespräch steuert. Der Sprechanteil der Lehrkraft ist hoch, dadurch verbleibt wenig Zeit für eigene Gedanken der Schüler\*innen. Projektorientierte und fachübergreifende Aufgaben werden nicht gestellt. Äußerst selten konnten Gruppenarbeiten beobachtet werden, bei deren Rahmen Teamabsprachen nötig sind, um ein gemeinsames Ergebnis zu erstellen. Stattdessen wird der Unterrichtsprozess durch Einzel- und Partnerarbeit vollzogen. Auch sind die Arbeitsaufträge nicht auf die ‚neuen‘ Medien, wie interaktive Whiteboards und Notebooks, ausgelegt. Nur in der sogenannten Laptop-Klasse wird der Unterricht den Möglichkeiten moderner Medien angepasst, indem Internetrecherchen erteilt werden (erfasst in einer Erdkundeunterrichtsstunde) oder der Bildschirm an die Wand projiziert wird (erfasst im Englischunterricht zum Einspielen von kurzen Videos und den Zusatzaufgaben eines Verlages). In der Regel erhalten die Schüler\*innen im Unterricht keine Gelegenheit zur Recherche oder zur Erstellung einer Präsentation. Nur die Klassenlehrkräfte der sogenannten Laptop-Klasse kennen sich mit der Technik des interaktiven Whiteboards aus. Die anderen Lehrkräfte nutzen in den Räumlichkeiten diese Technik nicht, obwohl sie vorhanden ist. Der Widerstand und die geringe Bereitschaft, Medien zu nutzen, liegen nach einer Diskussion im Lehrerzimmer daran, dass die Kurszusammensetzung der Schüler\*innen in den Fächern der äußeren Differenzierung, dazu führt, dass nicht alle über einen Laptop als Arbeitsmittel verfügen; da die Schüler\*innen der Laptop-Klasse mit Schüler\*innen der anderen

Klassen des Jahrgangs zusammen in einem G- oder E-Kurs eingeteilt wurden. Des Weiteren wird angeführt, dass die Lehrkräfte bei der Einrichtung der Laptopklassen nicht einbezogen wurden. Dies sei eine hierarchische Entscheidung der Schulleiterin gewesen. Aufgrund des hohen Krankenstandes nehmen die Lehrkräfte an keiner Schulung teil, da sie ihren Kollegen nicht die zusätzliche Belastung durch die dadurch notwendigen Vertretungen zumuten möchten.

Eine Ausnahme stellt eine Hospitation im Fach Chemie dar, in dem zwei Unterrichtsniveaus durch ein Aufgabenblatt mit Anleitung zum eigenständigen Versuchen bedient wurden. Das lehrerzentrierte Fragegespräch beim Besprechen des Aufgabenblattes kann allerdings nicht als best-practice-Beispiel dargestellt werden. Diese Lehrkraft begründet ihre Differenzierungsstrategie mit der Tradition der ehemaligen Schulform.

In ISS\_A kann allgemein von gut vorbereiteten Lehrkräften gesprochen werden. Die sogenannte ‚Schwellenpädagogik‘ kommt nur bei Vertretungsstunden vor. Insgesamt ist die Aufteilung der Lerngruppen durch die Räumlichkeiten erschwert. So gibt es zu wenig Ausweichmöglichkeiten, zu wenig Räume und im Chemieunterricht sind die Tische fest gemauert. Die Whiteboard-Ausstattung kann positiv hervorgehoben werden.

Dem Anspruch des Leitbilds der Schule ‚fördern und fordern‘ werden die Lehrkräfte im Unterrichtsmanagement häufig nicht gerecht. Weder die Aufgabenauswahl noch die Methoden unterstützen in der Regel die individuellen Lernprozesse der Schüler\*innen. So werden Schüler\*innen (noch) nicht im Unterricht ‚gefördert und gefordert‘, da die ‚schneller‘ Lernenden ständig auf die ‚Langsamen‘ warten müssen und keine Aufgaben entsprechend den unterschiedlichen Leistungsniveaus gestellt werden. Gefördert werden nicht Kompetenzen, die auf vorhandene Fähigkeiten aufbauen. Die gestellten Leistungsanforderungen sind niedrig. Differenzierende Unterrichtsmethoden, die individuelle Lernprozesse fördern und auf vorhandenen Fähigkeiten der Schüler\*innen eingehen, sind nicht erfasst worden.

#### *ISS\_B (B1): Fehlende Innere Differenzierung im Unterricht*

Die Differenzierung erfolgt ab dem im Schuljahr 2012/ 13 in folgenden Fächern: Im 7. und 8. Jahrgang in Mathematik und Englisch nach G(rund)- und E(erweiterungs)-

Niveau; sowie im 9. und 10. Jahrgang Mathematik, Englisch, Deutsch und Naturwissenschaften nach G- und E-Niveau.

Für das Schuljahr 2013/ 14 werden die Jahrgänge 7 bis 9 im Klassenverband unterrichtet und sollen binnendifferenziert unterrichtet werden. Die Leistungsbewertung nach Grund- und Erweiterungsniveau wird im zweiten Halbjahr im Jahrgang 7 in Mathematik und Englisch und dem 8. (Mathe und Englisch) sowie 9. Jahrgang in Mathe, Englisch, Deutsch und Naturwissenschaft erfolgen. Der 10. Jahrgang wird noch durch äußere Differenzierung (FE – GA) unterrichtet. Es findet eine Woche Methodentraining (und soziales Lernen) in Projektform für die Schüler\*innen statt.

	Unterricht im Klassenverband	Binnen-differenzierung	Äußere Differenzierung	Leistungs-bewertung im G- und E-Niveau
7. JG	X	X		2.HJ: M/E
8. JG	X	X		M/E
9. JG	X	X		M/E/D/Ph
10. JG			X (FE – GA)	

**Tab. 3: Nach der Stundentafel (nicht Praktiken), Quelle: Infotext für die Kolleginnen und Kollegen zum Schuljahr 2013/ 14 vom Schulleiter am 21. Januar 2013**

Die Schulleitung spricht von großen Veränderungen aufgrund der Inneren Differenzierung. Auf die Frage nach den geänderten Rahmenbedingungen antwortete der Rektor wie folgt:

*„Kleinere Klassen! Wir haben uns auf den Weg gemacht im Klassenverband zu unterrichten, statt äußere Differenzierung, sind da nicht unzufrieden mit. Also nur binnendifferenziert zu unterrichten. Machen das jetzt zwei Jahre, in der 7. und 8. Jahrgangsstufe. In 9 und 10 werden wir wieder äußere Differenzierung machen, hinsichtlich der verschiedenen Abschlüsse, die hier nach der 10. erreicht werden. Aber in 7 und 8 machen wir Binnendifferenzierung, um auch stundenplanmäßig eine größere Flexibilisierung zu erreichen und das ist eine große Veränderung, aber auch eine sinnvolle.“ (R\_ISS\_B: 32)*

Die äußere Differenzierung der großen Schule wurde nicht beibehalten. So wurden nach Aussage der Mittelstufenleitung drei Klassen nicht in vier Kurse aufgeteilt, weil die Ressourcen fehlten. Innere Differenzierung wurde auf dem Papier für den 7. und 8. Jahrgang übernommen. Dennoch wurde in den Hospitationen eine solche nicht beobachtet. In den Binnendifferenzierungsfächern wie Mathematik äußerten die Lehrkräfte den Wunsch nach Diskussionen über mehr äußere Differenzierung für die kommenden Jahrgänge (9. und 10. Jahrgangsstufe.). In Deutsch muss Innere

Differenzierung nicht praktiziert werden und ist ‚kein Thema mehr‘ (dies zeigt sich insbesondere auf dem Studientag).

Die Schule bewegt sich durch die Reform vom Fachkraftprinzip weg zum Unterricht im Klassenverband. Dafür sollen die ausgewählten engagierten Jahrgangsteams in Fachbereich Mathematik und Deutsch zusammenarbeiten. Sie erarbeiten Materialien auf den unterschiedlichen Differenzierungsniveaus, das allen nachfolgenden Lehrkräften zur Verfügung steht. Im 7. und 8. Jahrgang besteht so schon etwas Material zu Differenzierung. Im 9. Jahrgang wird noch äußere Differenzierung praktiziert.

Auf der Ebene Unterricht kann festgehalten werden: An dieser Schule besteht ein funktionierender Unterricht. Die Lehrkräfte sind engagiert und an eine Differenzierung der äußeren Form gewöhnt. Die Lehrkräfte betonen, dass sie langjährige Erfahrungen mit Differenzierung haben. Die Umstellung auf eine Innere Differenzierung ist bisher (noch) nicht im Unterricht vollzogen worden. Der Vorteil dieser Schule ist, dass die Lehrkräfte ein Methodentraining und auch etliche Praktiken des Förderns im Repertoire haben. Fördern hat einen hohen Stellenwert: Das selbstständige Arbeiten der Schüler\*innen wird gefördert, durch Training gezielt auch Methoden des Lernens oder Rechtschreibtraining geübt. Die Förderung besteht in Form von unterschiedlichen Niveaus der Arbeitsblätter. Hier warten keine Schüler\*innen auf eine/n andere/n, weil Zusatzaufgaben vorhanden sind (im Fach Mathematik).

Die Fachteams sind ‚stark‘, d. h., die engagierten Jahrgangsteams im Fachbereich Mathematik und Deutsch arbeiten gut miteinander und Verabredungen finden statt. Sie erarbeiten Materialien auf den unterschiedlichen Differenzierungsniveaus, die allen (auch den nachfolgenden) Lehrkräften zur Verfügung stehen. So erleichtern sie die Arbeit der nachfolgenden Jahrgänge (u. a. 12\_MiL\_GS\_ISS\_B). Die Jahrgangstreffen in ISS\_B funktionieren, wobei Treffen gelegentlich ausfallen.

Die vorherrschende Unterrichtsmethode ist Frontalunterricht und Einzelarbeitsphasen bzw. Murrephasen mit dem Gegenüber. Zukünftig soll in den betreffenden Fächern die Innere Differenzierung umgesetzt werden durch Stationsarbeit, Karteikartenarbeit, Think-per-Share. Da die Klassen durch die Profilbildung etwa auf einem Niveau sind, stellt dies kein großes Problem dar. Arbeitsmaterialien sind auf unterschiedlichem Niveau vorhanden. Diese werden auf

einem Arbeitsblatt zusammengesetzt und im Jahrgangsteam besprochen. Die Zusammenarbeit und der Austausch von Materialien funktionieren gut.

Ausnahme ist hier der Sprachunterricht: Nach Aussage der Lehrerin L\_15 sind keine Materialien für das Fach Spanisch vorhanden. Der Austausch von Materialien funktioniert zwar gut, aber die unterschiedlichen Niveaus auf Arbeitsblättern mussten erst noch erarbeitet werden.

Der Fachbereich Englisch hat ebenfalls große Schwierigkeiten mit der Umsetzung der Innere Differenzierung. Die Ausnahme ist hier eine Englischlehrerin (L\_16), die erst kürzlich aus Großbritannien zurückgekommen ist.

### *ISS\_C (C1): Fehlende Innere Differenzierung im Unterricht*

Wie ist die Differenzierung in ISS\_C organisiert? Der Unterricht findet im Klassenverband im 7. Jahrgang bis zum Halbjahr statt, danach wird in G- und E-Kursen in den Hauptfächern getrennt unterrichtet. Ab dem 8. Jahrgang findet eine Äußere Differenzierung in drei Hauptfächern statt. Die Sprache Französisch kann als zweite Fremdsprache durch das Wahlpflichtfach angeboten werden. Die Fachleistungen werden auf zwei Niveaustufen äußerlich differenziert.

Wird der Unterricht mit seinen Praktiken betrachtet, ist die vorherrschende Unterrichtsmethode das lehrerzentrierte Gespräch, also der Frontalunterricht mit Phasen der Einzelarbeit. Praktiken der Differenzierung fehlen bei den Hospitationen an Sekundarschule ISS\_C. Der Frontalunterricht ist trotz der zahlreichen Störungen die überwiegende Methode. Frontalunterricht mit wertschätzender Einbeziehung aller Schüler\*innen ist das erstrebte Ziel. Einzelarbeit mit Hilfe von Arbeitsblättern wird beobachtet. Es handelt sich nicht um individualisierte Lernprozesse; die gestellten Aufgaben lassen oft nur einen Lösungsweg zu. Hier lässt sich eine enge Steuerung der Lern- und Arbeitsprozesse erkennen. Trotz unterschiedlicher Lernausgangslage der Schüler\*innen stellen sich die Lehrkräfte mit ihren Praktiken nicht auf differenzierte Aufgabenformate ein. Schnell arbeitende Schüler\*innen müssen warten, bis alle fertig sind. Es werden weder Zusatzaufgaben noch anspruchsvollere Aufgaben mit höherem Schwierigkeitsgrad ausgeteilt. Den Lehrkräften von ISS\_C ist die ‚Orientierung nach unten‘ sowie die Problematik, dass eine zunehmende Zahl von leistungsschwächeren Schüler\*innen die Förderung der Leistungsstarken verwehrt, bewusst.

Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht haben seit der Reform zugenommen. Unterricht findet in den Hospitationen teilweise wegen der häufigen Unterrichtsstörungen und Konflikte mit den Schüler\*innen nicht statt. Als Lösungsvorschlag für Unterrichtsstörungen wird auf den Trainingsraum verwiesen. Der Trainingsraum wurde durch eine kurze Schulung auf der Gesamtlehrerkonferenz eingeführt. Diese Maßnahme erfolgt nach einem Entscheidungsritual. So werden die Schüler\*innen vor die Wahl gestellt, ohne zu stören am Unterricht teilzunehmen, oder in den Trainingsraum zu gehen. Bei häufigen Unterrichtsstörungen wird die Trainingsraummethode angewandt. Allerdings funktioniert der Trainingsraum an dieser Schule nicht, da ihn zu viele Schüler\*innen gleichzeitig besuchen sollen, sodass er in den Öffnungszeiten überfüllt ist. Überdies ist der Trainingsraum aufgrund des hohen Krankenstandes häufig geschlossen. Vor diesem Hintergrund kann er kaum den erwünschten erzieherischen Effekt erzielen.

Im Unterricht werden dann die Praktiken deutlich: Zurechtweisen, Ermahnen und Sanktionieren herrschen vor. Die Praktiken der Disziplinierung sind auch außerhalb des Unterrichts bei Festen, Sportveranstaltungen etc. allgegenwärtig. Die Lehrkräfte (ehemalige Hauptschullehrkräfte) stecken viel Energie in die Beziehungsarbeit und in Praktiken der persönlichen Kommunikation. Die sogenannte ‚Schwellenpädagogik‘ ist verbreitet, da der hohe Krankenstand viele Vertretungsstunden verursacht und die Lehrkräfte unvorbereitet in die Vertretungsstunden gehen.

Gefragt nach einem konkreten Beispiel für Differenzierung bei einer großen Spannweite an Lernniveaus, findet die Lehrkraft L\_19 kein Beispiel für den besprochenen Unterricht, da sie hauptsächlich Arbeitsblätter in Stillarbeit verwendet:

*„Es wird kaum differenziert, also mit unterschiedlichen Arbeitsblättern für die gesamte Klasse. Also genau bei diesen Grammatikproblemen: der, die, das. Das habe ich dann z. B. so gelöst, es war durch einem Vortest klar, wer diese Probleme hat. Diejenigen haben diese Blätter dann bekommen und haben dann die inhaltlichen Aufgaben dann weiterbearbeitet, da ging es um die Interpretation einer Kurzgeschichte. Und dann VERSUCHE ich, die Klasse in Stillarbeit ihre Aufgaben auf dem entsprechenden Niveau zu machen. Also wir haben insgesamt, absurderweise sieben MSA, die haben viel zu gute Noten bekommen und sind eben zugelassen worden zum MSA, werden das vermutlich nicht schaffen, aber sind jetzt aber in der Trainingsphase und die haben dann eben, die MSA-Trainingsaufgaben gelöst und parallel die anderen dann die Grammatikaufgaben. Und teilweise habe ich dann versucht, weil das auch bei diesen MSA-Kandidaten -Kandidatinnen alles sehr niederschwellig noch sein muss, etwas zu finden, was vielleicht beide interessiert. Also das ist z. B. dass man sich erst mal über die Textsorte*

*sich Gedanken macht und dass man die unterscheiden lernt. Das ist ja für alle interessant. Und ja, das war dann eben auch zu machen von denen etwas Schwächeren.“ (L\_19\_ISS\_C: 42)*

Die Vorbereitung auf den MSA-Abschluss wird an die ‚Schwächeren‘ angepasst. Beide Gruppen sollen am Unterricht interessiert sein (L\_19\_ISS\_C: 33-42). Die Herabsenkung der Notenpunkte ergibt mehr Zulassungen zum MSA. Nun muss die Gruppe auf zwei Lernniveaus unterrichtet werden, was durch Stillarbeit mit Arbeitsblättern gelingen kann, in den Hospitationen allerdings nicht funktionierte.

Der Frontalunterricht ist weit verbreitet. L\_19 spricht dabei die adaptiven Erwartungen der Schüler\*innen an, dass die Stunde immer mit der Hausaufgabenkontrolle beginnt, damit ein kontinuierliches Arbeiten und Anknüpfen ermöglicht wird. Stillarbeitsphasen funktioniert durch die Verhaltensauffälligkeiten nicht gut, doch nur in solchen wäre die Möglichkeit gegeben, unterschiedliche Arbeitsblätter zu lösen.

Die Orientierung an der kleinen Lerngruppe ist vorhanden und wird weiterhin als Erfolgskonzept erlebt:

*„Ich erlebe auch, wenn ich Klassen dann doch mal in Lerngruppen teilen kann, dann klappt die Arbeitshaltung wunderbar. Sobald die Gruppe so klein ist, dass sich diese Leute, oder diese Kinder, sich einzeln betreut fühlen, dass man das irgendwie herstellen kann. Dann arbeiten die ganz anders und viel besser.“ (L\_19\_ISS\_C: 131)*

Der Frontalunterricht ist durch häufige Störungen gekennzeichnet. Gruppenarbeit ist kaum möglich. Die Beziehungsarbeit mit den Schüler\*innen steht hier im Fokus – ganz in der Tradition der Hauptschule. Eine Lehrkraft L\_17 erklärt, wann Lernen mit dem Schüler\*innen möglich ist:

*„Wenn Doppelsteckung stattfinden, geht es in Teilen schon, also ich meine die soziale Schicht, die ist auch einfach so, dass die ganz viel persönliche Zuwendung brauchen. Dass sie im Endeffekt auch für dich als Lehrer stark lernen. Und das bei 26 in der Form aber kaum möglich ist. Also Differenzierung im Unterricht läuft bei mir also wirklich hauptsächlich über Stationsarbeit ab. Dass die wirklich irgendwie die Möglichkeit haben, weiter zu gehen, die die wollen und die die können. Gruppenarbeiten sind ganz schwierig, also versuche ich schon, aber ist ganz schwierig. Geht auch wirklich nur in eigenen Klassen, wo man als Klassenlehrer irgendwie so einen Stand hat, dass sie es irgendwie noch machen. Aber in Klassen, wo man als Fachlehrer ist, ist es nahezu unmöglich, also es ist so ein bisschen frustrierend. Klar, man lernt das im Referendariat und ich kann und weiß im Grunde, wie man differenziert. Und man weiß auch das man in kleinen Dingen schon differenziert, aber wirklich für die Spanne an Schüler, die man hier hat, von wirklich Lernbehinderten, die früher auf der Sonderschule*

*waren mit einem Lehrer auf sechs Schüler, oder auch Hauptschulen mit irgendwie 15 Schülern und zwei Lehrern, das ist einfach alles echt ein Unterschied und man wird dem nicht gerecht, wirklich. Also man wird den Schülern am Ende nicht gerecht, weil auch eine Stationsarbeit, oder Partnerarbeit am Ende, ich mache das manchmal, aber sehr selten, dass ich echt verschiedene Texte raussuche. Und dazu verschiedene Aufgaben stelle. Und das ist im Grunde auch gar nicht möglich, hat man 150 Schüler am Tag in unterschiedlichen Jahrgängen. (...).“ (L\_17\_ISS\_C: 11)*

Innere Differenzierung ist nach Aussage von L\_17 als Fachlehrer nicht zu leisten. Auf Frontalunterricht rekurriert auch L\_22, weil die Erwartungshaltung der Schüler\*innen vorhanden ist, wobei auch Projekte wie Plakate herstellen die ‚Schwächeren‘ ansprechen und durch einen Lebensweltbezug zu Lernprozessen führen kann (L\_22\_ISS\_C: 48-52). Eine Praktik der Hauptschule war es, an der Lebenswelt der Schülerschaft anzuknüpfen und den Unterricht so aufzubauen, dass es die Schüler\*innen anspricht.

Die äußere Differenzierung war ab dem 9. Jahrgang gedacht. In der Gesamtlehrerkonferenz wurde dies diskutiert und als Konsens erachtet, dass die Umsetzung der Innere Differenzierung nicht zu leisten ist und die wenigen leistungsbereiten Schüler\*innen gefördert werden. Daher wird nach dem ersten Schulhalbjahr im 7. Jahrgang eine Einteilung nach Erweiterungs- und Grundkurse in den Hauptfächern vorgenommen und ab dem 8. Jahrgang in den Hauptfächern äußerlich in Kursen differenziert, wobei sich die interviewten Lehrkräfte einig sind, dass die ‚Guten‘ untergehen und die ‚weniger Guten‘ das Niveau bestimmen.

Die Lehrkraft (L\_18\_ISS\_C: 11-14) erklärt zum Thema Differenzierung nach Schlüsselaufgaben, dass er dies theoretisch umsetzen könne, wenn – wie in seiner Profilklassse – eine Arbeitsnorm vorherrsche. In den anderen Klassen benötige er die Zeit einer Unterrichtsstunde, um zum Unterricht zu kommen, da die Störungen überwiegen. Danach gefragt, wie er konkret anhand von unterschiedlichen Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungsniveau den Unterricht erarbeitet, antwortet die Lehrkraft L\_20:

*„Die Rahmenpläne sehen so Schlüssel vor, 1 Schlüssel, 2 Schlüssel, 3 Schlüssel. 1 Schlüssel ist sozusagen Hauptschulniveau, 2 Schlüssel wäre Realschule und 3 Schlüssel wäre Gymnasialniveau, in den einzelnen Fächern. Und die Bücher bieten eine Menge schon an, die Lehrbücher, die wir verwenden, die sind dann gekennzeichnet, die Aufgaben. Wenn ich es mir leicht mache, oder denk mir halt welche aus. Ich habe jetzt gerade lineare Funktionen, in der 10. Klasse, und da kann man, wenn man die Steigung des Graphen jetzt nimmt, die kann man als Bruch darstellen oder als natürliche Zahl. Da kann man dann schon mal einfachere Dinge so machen, als Beispiel*

*fällt mir jetzt nichts weiter ein. Einfach schwierigere Aufgaben zum gleichen Stoffgebiet. Muss ich also ständig tun, ist eine Herausforderung an die Kollegen (...).“ (L\_20\_ISS\_C: 11-14)*

Zusammenfassend drückt die Lehrkraft L\_20 aus, dass das Differenzierungskonzept an den ‚bildungsfernen‘ Schüler\*innen und ihren Verhaltensweisen scheitert. Niedrigschwellige Lernangebote mit Blick auf die Lebenswelt der Schüler\*innen werden nicht angeboten. Die Lehrkraft ist mit dem Disziplinieren, nämlich „eine Norm“ durchzusetzen, beschäftigt.

Die stellvertretende Rektorin sieht, dass sich der Umgangston auch bei den nicht bildungsfernen Schichten verschlechtert hat, und begegnet dem mit Disziplinierungsmaßnahmen. Morgens hat sie eine Liste mit 30 Schüler\*innen, die zu spät kommen und deren Eltern sie benachrichtigt. Die Situation der ehemaligen Hauptschulstandorte habe sich verschlechtert, da sie ein anderes Klientel erhalten, erklärt die Rektorin (L\_16\_ISS\_C: 48-54).

Dieser veränderte Umgangston und die häufigen Disziplinierungsmaßnahmen wirken sich auf den Unterricht aus. Wenn die Lehrkraft im Unterricht nur damit beschäftigt ist, für Ruhe zu sorgen und das Klassenmanagement im Auge zu behalten, wird der Unterricht und die Differenzierung auf unterschiedlichen Niveaus vernachlässigt. Die Lösung sei nach Lehrereinschätzung der Teilungsunterricht oder kleinere Klassen.

In der einen bilingualen Klasse pro Jahrgang funktioniert der Unterricht. In der Profilklassen wird die entsprechende Fremdsprache verstärkt auch in Fächern wie Geographie und Geschichte unterrichtet. Durch diese Profilierung könnte die Schule für sprachinteressierte und leistungsstärkere Schüler\*innen attraktiv sein. Es besteht eine Fachleistungsdifferenzierung nach Äußerer Differenzierung in G- und E-Kursen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass trotz angekündigter Hospitation kein Unterricht vorbereitet wird und hauptsächlich die sogenannte ‚Schwellenpädagogik‘ beobachtet werden kann. Der Unterricht ähnelt einem Kampf gegen Störungen; die Lehrkräfte sind nur damit beschäftigt für Ruhe zu sorgen. Auffällig ist ein sehr niedriges Niveau in Englisch, das darauf zurückzuführen ist, dass ein Jahr lang für die gesamte Jahrgangsstufe der Englischunterricht ausgefallen ist.

### *ISS\_D (D1): Fehlende Innere Differenzierung im Unterricht*

Auf Ebene des Unterrichts zeigt sich keine Innere Differenzierung. Räumlichkeiten zur äußeren Differenzierung fehlen, da der Mensaumbau zwei Unterrichtsräume erforderte. Vor diesen Rahmenbedingungen müssten die Lehrkräfte mit Hilfe der Doppelsteckung die Schüler\*innen in einem Klassenraum binnendifferenziert unterrichten, was allerdings nicht geschieht. In den meisten Hospitationen wurden nach der Begrüßung die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt, die sich an den jeweiligen Raumenden um einer Lehrkraft gruppierten, sodass je eine vermeintlich leistungsstärkere und leistungsschwächere Lerngruppe gebildet wurden. Die Lautstärke im Unterricht ist sehr hoch. Die Disziplinierung im Unterricht, verstärkt durch die fehlende Unterstützungsleistung durch Eltern, ist das größte Problem. In den Unterrichtsstunden, in denen nur eine Lehrkraft anwesend war, fand klassischer lehrerzentrierter Unterricht statt. Dabei werden keine individuellen Leistungsanforderungen gestellt, d. h. es gibt keine Angebote für leistungsstärkere oder leistungsschwächere Schüler\*innen. Auch wurden keine individuellen Rückmeldungen zu Lernproblemen oder Fortschritten gegeben. Gruppenarbeit wurde nicht beobachtet, gelegentlich fand Partnerarbeit als ‚Murmelpase‘ statt. Die vorherrschende Unterrichtsmethode war die Einzelarbeit.

Bei einer Hospitation beim Rektor konnte eine hochmotivierte Schüler\*gruppe beobachtet werden. Nach dem Austeilen der schlecht bewerteten Klassenarbeit im Fach Mathematik wurde diese ausführlich besprochen, sodass ein Lernprozesse beobachtet werden konnte. Die nötige Motivation für das Stoffgebiet wurde erst in dieser Stunde entwickelt. Die Lehrkraft blühte förmlich bei den Fragen der Schüler\*innen auf und erklärte ausführlich den Rechenweg. Anschließend durfte eine Schülerin denselben Rechenweg mit anderen Werten nochmal an der Tafel darstellen. Die gesamte Schüler\*innengruppe interessierte sich für den Unterricht und verstand den Sinn des Vorgehens, „was ich so noch nicht erlebt habe“, sagte der Rektor lächelnd am Ende der Stunde. In den häufigsten Hospitationsstunden wurden nur sehr begrenzte Inhalte vermittelt. Die 90-Minuten-Stunde wurde so zum ersten Mal komplett ausgefüllt. Alle anderen Hospitationsstunden endeten lange vor dem Klingelzeichen.

Besonders interessant ist, dass die Möglichkeiten durch die Doppelsteckung der Lehrkräfte, d. h. mit der Einteilung von zwei Lehrkräften in einer Klasse, überwiegend nicht genutzt werden. In den Hospitationen werden ausschließlich

Doppelsteckung mit den SozialpädagogInnen zum gemeinsamen Unterrichten genutzt. Die Lehrkraft unterrichtet und der Sozialpädagoge/ die Sozialpädagogin kümmert sich im Raum um die Schüler\*innen, die Aufmerksamkeit bzw. individuelle Unterstützung benötigen. Alle anderen Lehrkräfte teilen die Klasse auf, was eine Äußere Differenzierung darstellt.

Die Methoden des Unterrichts sind wenig abwechslungsreich. Überdies wird die Lebenswelt der Schüler\*innen kaum angesprochen. Eine Motivation der Schüler\*innen zur aktiven Teilnahme am Unterricht findet selten statt. Die gestellten Anforderungen sind gering und werden dennoch nicht eingelöst. Problemorientierte Aufgaben, also Aufgaben, bei denen eine eigene Lösung gefunden werden muss, werden von der Lehrkraft kaum gestellt.

Im Zuge der Projektarbeit gab eine Lehrkraft den Schüler\*innen die Möglichkeit, die Projektarbeit in Form von Noten zu bewerten. So konnten die eigenen Arbeitsergebnisse und die von anderen Mitschüler\*innen bewertet werden. Dies führte zu einer engagierten Unterrichtssequenz. Die Selbsteinschätzung der Note wurde durch das ausgeprägte Gerechtigkeitsgefühl der Gruppe kommentiert und war nicht die Endnote der Arbeiten. Die Schüler\*innen verglichen sich mit anderen, ordneten ihrer Leistung ein, erkannten Leistungen der anderen an und äußerten die Motivation, sich das nächste Mal mehr anzustrengen.

An ISS\_D findet keine Unterrichtsentwicklung statt, was eine systematische Herangehensweise mit einer abgestimmten Ausrichtung aller Lehrkräfte voraussetzt. Das Arbeiten mit den Schüler\*innen, die geringe Lernbereitschaft vorweisen, regelwidrig handeln und ständig den Unterricht stören, ist für die Lehrkräfte sehr belastend. Die Praktiken des Sanktionierens wurden dennoch nicht in dem zu erwartenden Maße beobachtet. Ein Maßnahmenkatalog existiert nicht. Die Trainingsraummethode stellt eine Möglichkeit dar, die weiterhin bestehende Schulstation eine andere. Beides wird an dieser Schule gut genutzt.

### *Zusammenfassung*

Die Lehrer\*innen der Schule ISS\_A orientieren sich kaum an einer heterogenen Schüler\*gruppe und differenzieren selten das Niveau. Homogene Lerngruppen sind die Idealvorstellung, und es gibt in der Regel keine Unterscheidung zwischen leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler\*innen innerhalb einer Klasse. Eingeräumt wird bei Lehrkraft L\_4 aus ISS\_A, dass Vergleichsarbeiten dies

erreichen könnten, aber dafür nicht genutzt werden. Vorherrschende Unterrichtsform ist der Frontalunterricht. So wird von allen Schüler\*innen das Gleiche verlangt. In Sekundarschule ISS\_A überwiegt die Orientierung an der äußeren Differenzierung. Die Hauptfächer Mathe und Englisch werden im 7. und 8. Jahrgang kursdifferenziert, die Einrichtung der Praxisklasse erfolgt mittels Ausgliederung an einen Freien Träger.

Als fortschrittlichstes Fach stellt sich der Chemie-Unterricht dar, durch die ‚Praktiken der verbundenen Haupt- und Realschule‘ werden zwei Lernniveaus im Unterricht angeboten. Als Muster kann das Fach Chemie allerdings nicht für die anderen Fächer angesehen werden, da das Fach personell mit zwei Stellen unterbesetzt ist. Dem Quereinsteiger wird zum Schuljahresende wieder gekündigt, da er sich nicht an Sicherheitsbestimmungen hielt und die Lehrkräfte nicht mit anderen Lehrkräften kooperiert, beispielsweise auch die Pausen nicht im Lehrerzimmer verbringt.

Schule ISS\_A steht im Gegensatz zu Schule B, deren ehemaliges Gesamtschulkonzept sich explizit an der Heterogenität einer Gruppe explizit orientiert und Gruppenarbeiten als wichtig angesehen werden. Die Praktiken der Differenzierung und ihr Verständnis unterscheiden sich jedoch je nach Lehrperson und Fachbereich nach Aussage der Referendare und in den Hospitationen erheblich. So ist Mathematik der Vorreiterfachbereich, das von Blütenaufgaben etc. spricht, aber in den Hospitationen keine einzige Aufgabe erfasst werden konnte. Die Lehrkräfte der Fächer Englisch und Spanisch sind nicht offen gegenüber neuen Methoden.

Die ISS\_B hat einen Antrag auf äußere Differenzierung für den 7. und 8. Jahrgang zurückgezogen. Innere Differenzierung wird in Mathematik mit Arbeitsblättern umgesetzt, sodass von einer individuellen Förderung ausgegangen werden kann. Trotz der sprachlich dargestellten ‚Vorreiterpraxen‘ im Fachbereich Mathematik ist die Methodenvielfalt nicht bei den Hospitationen beobachtet worden. Positiv hervorzuheben ist, dass in den Fächern Mathematik und WAT kein\*e Schüler\*in auf den anderen wartet, weil Zusatzaufgaben vergeben werden.

An der ISS\_C gibt es einen wöchentlichen Projekttag. Mit der sog. ‚Doppelsteckung‘, kann fächerübergreifender Unterricht praktiziert werden. Häufig werden Ausflüge ins Museum organisiert. An den anderen Tagen konnte hauptsächlich Frontalunterricht beobachtet werden. Nur in einer einzigen

Unterrichtsstunde in Mathematik fand Stationslernen statt, was aber durch die Umsetzung der Einteilung nach homogenen Lerngruppen keine Innere Differenzierung im engeren Sinne darstellt.

An der Sekundarschule ISS\_D gab es schon vor der Reform eine gemischte Klasse, sodass davon ausgegangen wurde, dass Binnendifferenzierung von diesen Lehrern praktiziert wird. In den entsprechenden Hospitationen fand dies nicht statt. Nun wurde auf der Gesamtlehrerkonferenz (GLK) eine äußere Differenzierung in Mathematikkursen und anderen Fächern beschlossen. Trotz mehrfacher Nachfrage nach Methoden der Inneren Differenzierung konnte keine Innere Differenzierung bei Hospitation erhoben werden. Folgende Tabelle 5 fasst die Ergebnisse der Differenzierung im Unterricht zusammen:

	<i>Innere Differenzierung</i>	<i>Diff. nach Zeit</i>	<i>Diff. nach Lernniveau</i>
ISS_A	Nein, nur in Chemie: Differenzierung auf zwei Stufen	nein	Ja, in Chemie
ISS_B	Nein, keine Notwendigkeit, nur in Mathe: Wahlaufgabenmethode	Ja, Mathe, WAT	Mathematik
ISS_C	Nein, nur in Mathe.: Stationslernen	Nein	Nein
ISS_D	Nein	Teilweise	Nein

**Tab. 4: Eigene Darstellung der Praktiken im Unterricht**

Ergänzend kann in der Tabelle 6 festgehalten werden, dass nicht alle Kriterien der Schulinspektion für eine Innere Differenzierung erfüllt werden.

	ISS_A	ISS_B	ISS_C	ISS_D
<b>Individuelle Leistungsanforderungen</b>	-	Mathematik: Wahl-Aufgabenmodell	-	-
<b>Unterschiedliche Lernzugänge (auditiv, visuell, taktil etc.)</b>	Laptopklasse, Chemie	-	Freitags Projektunterricht	-
<b>Registrierung von Lernproblemen/-fortschritten</b>	Bericht bei Inklusionsschüler* überfordert Lehrkräfte	Bericht bei Inklusionsschüler*	-	-
<b>Indiv.Rückmeldung</b>	-	-	-	-

**Tab. 5: Tabelle nach den Kriterien der Schulinspektion und Unterrichtsmethoden**

Im Folgenden wird kurz die Begründung für die fehlende Innere Differenzierung aus Sicht der Lehrkräfte dargestellt nebst der Begründung aus dem Vorreiterfach Mathematik, warum Innere Differenzierung mehr Sinn macht.

### *Reform-Lösungsversuch*

Um die Unterrichtsstörungen zu vermeiden, ist der Trainingsraum in allen Schulen eingerichtet worden. Die Trainingsraummethode zum Umgang bei

Unterrichtsstörungen ist ein Verfahren von William T. Powers (1973, 1997). Die störenden Schüler\*innen werden in den separaten Trainingsraum gebeten, in dem sie Aufgaben erarbeiten und sich mit der Lehrkraft/ Honorarkraft über ihr Störverhalten unterhalten. Auf diese Weise soll den störenden Schüler\*innen eine Hilfestellungen angeboten werden, um sich wieder leichter am Unterricht zu beteiligen und den verbleibenden Schüler\*innen einen ungestört Unterricht zu ermöglichen. Seine Anwendung soll also dem störungsfreien Unterricht dienen, wobei das Frage-Antwort-Konzept allerdings auch den Unterricht unterbricht. Entsprechend geht es um den Ortswechsel der/s Störenden aus dem Klassenraum – ohne die Aufsichtspflicht zu verletzen.

Folgende Tabelle 7 fasst die Ergebnisse nochmals übersichtlich zusammen:

	<i>Problem(e) mit Schüler*innen</i>	<i>Lösungsversuch</i>
ISS_A	Teilweise Unterrichtsstörungen	Trainingsraum nachgefragt Sozialarbeiter Sonderpädagogin
ISS_B	wenige Verhaltensauffälligkeiten	Trainingsraum wenig genutzt Sozialarbeiter
ISS_C	Verhaltensauffälligkeiten	Morgenkreis Trainingsraum überlastet (Schulstation eingestellt) Sozialarbeiterin
ISS_D	Verhaltensauffälligkeiten	Morgenkreis Schulstation Trainingsraum nachgefragt Sozialarbeiter

**Tab. 6: Problem mit schwierigen Schüler\*innen und Lösungsversuch durch Schule**

In Sekundarschule ISS\_A findet eine rege Nutzung statt sowie eine Rekrutierung für ‚Nachhilfeunterricht‘ am Freitagnachmittag (Interview SA\_9\_ISS\_A). An Schule ISS\_B ist das Konzept auch neu eingeführt worden und allen Lehrkräften bekannt, allerdings wird es nicht umfassend genutzt und wenn dann abgewandelt (Hospitationen insbesondere Spanisch). An Sekundarschule ISS\_C wird der Trainingsraum viel genutzt, falls er offen ist, was aufgrund des hohen Krankenstandes selten beobachtet wurde. Auch an Schule ISS\_D wird die Schulstation und der Trainingsraum viel genutzt. Ein weiterer Lösungsversuch der Schulen besteht in der Einstellung von Sozialarbeiter\*innen (abgekürzt SA) und von Sonderpädagog\*innen (abgekürzt SP) je nach finanzieller Möglichkeit. ISS\_D hat die Tradition der Schulstation weitergeführt und einen Morgenkreis mit Reformbeginn eingeführt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ausschließlich in den Schulen, in denen eine Schulstation Tradition ist, der

Trainingsraum genutzt wird. Einige Lehrkräfte haben Vorbehalte gegenüber dem Nutzen des Verfahrens und verwenden es nicht (wie z. B. L\_8).

## 6.2 Zweite Ebene: Differenzierung über das Schulprofil

Das Schulprofil ist ein Begriff, der unterschiedlich aufgefasst werden kann. Das Schulprofil wird hier definiert als Schwerpunkt der Schule, also worauf die Schule ausgerichtet ist. Das jeweilige Profil bestimmt die Fächer und den Stundenumfang im Lehrplan je Klassenstufe. Die Darstellung des Profils wird über die Außendarstellung der Homepage und ggf. Flyer, das Schulprogramme, die tatsächliche Schulorganisation nach Fachbereichen und die Leitungsinterviews trianguliert.

### *ISS\_A (A2): Schulprofil zur Abgrenzung*

Die Lage der Schule ist außerhalb vom Zentrum; eine lange Fahrstrecke möchten die Schüler\*innen nicht auf sich nehmen:

*„[Schüler sagen:] "Nein, so weit fahre ich nicht, und das will ich nicht hin", das ist so ein bisschen unser Problem. Ja, da werden wir sicherlich in Zukunft noch mehr Anstrengungen unternehmen müssen, um uns dann eben mehr abgrenzen müssen von den anderen ISSen mit einer zweiten Profil-Schiene eventuell. Ich könnte mir da vorstellen, dass wir da so auf Sport-Profil [aufbauen].“ (R\_ISS\_A: 65)*

Der Schulleitung ist sich durchaus bewusst, dass sie weitere Anstrengungen unternehmen und sich über das Profil abgrenzen muss. Dennoch ist das Schulprofil veraltet. Die Pläne des Sportprofils wurden nicht schriftlich konkretisiert.

2006 ist das Schulprogramm aus einer Steuergruppe (ohne Eltern und Schüler\*innen) und mit Hilfe der erweiterten Schulleitung entstanden. Seither ist dieses Schulprogramm durch ein Positionspapier im Bereich ‚Duales Lernen‘ und ‚Ganztag‘ ergänzt worden. Eine inhaltliche Weiterentwicklung oder Qualitätsverbesserung sind jedoch nicht ersichtlich. Alte Praktiken werden weiterverfolgt, denn vor der Reform gab es schon Angebote zur Berufsorientierung und Praxisklassen; hier wurde ‚Duales Lernen‘ umgesetzt. Nach der Reform wird die Praxisklasse an einen externen Träger vergeben, es wird also ein neuer Vertrag mit dem Kooperationspartner geschlossen. Weiterhin sieht das Positionspapier vor, dass im 7. und 8. Jahrgang Schnupperpraktika in Betrieben stattfinden.

Die Wahlpflichtkurse Arbeitslehre, Französisch, Deutsch-musisch und Sport-Fitness seit der Reform (R\_ISS\_A: 38) könnten eine Profilierung darstellen, werden allerdings nicht schriftlich festgehalten, noch für die Außendarstellung vermarktet. Die Profilierung erfolgt hauptsächlich über die Laptopklasse.

#### *Laptopklasse als Profilierung einer Klasse über Medienkompetenz*

Wie die Laptopklasse zustande gekommen ist, erklärt die Lehrkraft L\_6 für ihre Klasse im 8. Jahrgang: Zum einen war die Erfahrung von ihr und das Interesse der Schulleitung schon vor der Reform vorhanden. Zum anderen sollte das Profil nach einer schlechten Schulevaluation verbessert werden.

Der Unterschied der Laptopklasse zu anderen Klassen zeigt sich darin, dass durch die bewusste Entscheidung der Schüler\*innen und ihrer Eltern ein Interesse an der profilierten Klasse besteht. Die Selektion bewirkt, dass die Laptopklasse weniger verhaltensauffällige Schüler\*innen als andere Klassen aufweist. Ein besseres Leistungsniveau kann in der Klasse, die erst im 8. Jahrgang zusammengestellt wurde, nicht festgestellt werden, aber in den neu dafür beworbenen 7.°Jahrgang, da diese Schüler explizit für die Laptopklasse angeworben wurden:

*„Es gibt halt Schüler, die deswegen gezielt an unsere Schule gekommen sind. Während in anderen Klassen ein Teil der Schüler immer Zuweisungsschüler sind, die eigentlich an einer anderen Schule wollten, aber dann bei uns gelandet sind. Und eigentlich nicht hier sein wollen und das auch wirklich tagtäglich so leben. (lacht) und das Zweite ist sicherlich, dass die Schüler da eine gewisse Einstellung zur Schule von zu Hause mitbringen. In den anderen Klassen. Oder eben auch umgekehrt in dieser Klasse, also dass Eltern Interesse haben an Schule und sagen, ‚ich möchte, dass mein Kind in diese Klasse kommt‘ und so, setzt ja schon was voraus. Und das ist in anderen Klassen teilweise einfach nicht vorhanden.“ (L\_6\_ISS\_A: 5)*

Generell sind die Profilklassen leichter zu unterrichten, da sich die Schüler\*innen für den Schwerpunkt entschieden haben. Leistungsstärker sind die Schüler\*innen dieser Profilklassen nicht, aber sie sind im Unterricht leicht zu führen. Whiteboards werden angeschafft. Die Möglichkeit der Differenzierung mittels Medien wird in den Hospitationen nicht genutzt.

#### *Praxisklasse als Restklasse (keine attraktive Profilierung Dualen Lernens)*

Praktiken der Differenzierung zeigen sich bei der Auswahl der Schüler\*innen der Praxisklasse, die zu kontroversen Diskussionen auf der Konferenz führte, da ‚nur‘ die „chaotischsten Schüler abgeschoben“ wurden (L\_6\_ISS\_A). So wurde in ISS\_A die Praxisklasse eingerichtet, indem eine Liste im Lehrerzimmer aushing, auf der die

Lehrkräfte Schüler\*innen vorschlagen konnten. Hierbei wurden offiziell folgende Kriterien abgefragt: Noten, Fehlzeiten, unentschuldigte Fehlzeiten, Schulstation und Sozialverhalten. Also trugen die Lehrkräfte ihre ‚Problemschüler\*innen‘ ein. Die Schüler\*innen, die „kein Brot mehr aßen“ (L\_5\_ISS\_A), wurden eingetragen. Allerdings wurden nicht alle ‚Anwärter\*innen‘ auf die Praxisklasse genommen: Von 25 ‚Anwärter\*innen‘ wurden lediglich 17 auf der Liste genommen. Einer ist auf der Warteliste, d. h. dessen Eltern wurden informiert. 16 Schüler\*innen wurden angenommen. Die Praxisklasse wird auf der Homepage nicht erwähnt oder vermarktet.

Einige Lehrkräfte machen ihrem Unmut Luft, denn es sei eine ‚Verschwendung von Geld durch Schulverweigerer und Schulresistente‘, wie sie ihre neuen Schüler\*innen bezeichnen. Eine Lehrkraft hat einen Lernenden in der Klasse, der sieben ‚Ausfälle‘ hat, also nur fünf auf dem Zeugnis (L\_6\_ISS\_A). Dieser ‚isst ja kein Brot in der Klasse‘ und wird zu den ‚Chaotischen abgeschoben‘ (L\_6\_ISS\_A), also in die Praxisklasse aufgenommen. Die Kosten für einen Praxisplatz betragen 2.800 Euro pro Schüler\*in und Jahr, welches einige Lehrkräfte lieber in die Förderung von Schüler\*innen stecken würde. Eine Alternative sei, dass man „besser nach der 8. aussortieren würde, um die ‚Anderen‘ auf den MSA vorzubereiten“ (L\_4\_ISS\_A). Die Informationspraktiken gegenüber den Eltern werden zwischen Lehrkräften diskutiert. Interessanterweise ist nur einer auf der Warteliste. Wenn andere nachrücken, werden die Eltern darüber nicht informiert (Rb\_ISS\_A).

Das Image der Klasse ist schlecht, auch die Schüler\*innen fühlen sich nicht wohl: Es fallen Sätze wie „die Praxisklasse ist furchtbar“ (kommissarische Leitungskraft), oder es gebe „kein Konzept“ (kommissarische Leitungskraft und SP\_3, L\_10). Zwei Schüler\*innen, die in der Praxisklasse sind, kommen auf dem Gang zu L\_5\_ISS\_A und der Autorin und sagen, dass sie wieder in die Regelklasse wollen, da die Klasse furchtbar sei. Weitere Hinweise sind Witze im Lehrerzimmer über die Praxisklasse. Die kommissarische Leitungskraft kommentiert die Hospitation wie folgt: „Freuen sie sich nicht zu früh“ (kR\_ISS\_A). Schüler\*innen fühlen sich stigmatisiert, glauben nicht mehr an sich und die Gruppe, vertrauen einander nicht: Selbst einen Wandertag trauen sie sich nicht zu. Klassischer Unterricht ist nicht möglich. Eine Restgruppe entsteht.

Die Lehrkraft L\_6 äußert zur Praxisklasse, dass die ehemaligen Hauptschulklassen mehr duale Bildung benötigen mit einem höheren Praxisanteil:

*„Aber wenn ich mir überlege, wir haben jetzt, grob gerechnet, 100 Schüler in jedem Jahrgang, es ist doch utopisch zu sagen, wenn ich Hauptschule und Realschule zusammenlege, also ich nehme jetzt mal 50 und 50 %, was ja nicht ganz stimmt, aber so rein theoretisch und von diesen 50 % in dem Fall also 50 Schülern sind jetzt plötzlich auf magische Weise 34, haben sich so gut entwickelt, das nur noch 16 statt 50 irgendwie so quasi in die ehemalige Hauptschul-Schiene kommen. Das ist Unsinn, also ganz ehrlich. Und es ist Fact, dass das Geld am Ende entscheidet. Also man wir werden ja auch nicht gefragt als Lehrer: "wer geht alles in die Praxisklasse?" Sondern Fact ist, es gibt „so und so viel Plätze“ und die Spitze des Eisbergs geht dann rein. Dabei sind mindestens nochmal zweimal so viele, die ebenfalls dort besser aufgehoben wären, also die einfach mit einem Praxisanteil höhere Erfolgserlebnisse hätten, die auch wirklich eine viel größere Motivation hätten, dass überhaupt zu machen den ganzen Tag über, fünf Tage pro Woche. (...)“ (L\_6\_ISS\_A: 42)*

So wird argumentiert, dass nur die Spitze des Eisberges in die Praxisklasse gehe und mehr unterstützende Angebote für die Schüler\*innen nötig wären. In dieser Klasse sind die Schüler\*innen aus problematischen, bildungsfernen Elternhäusern zusammengefasst. Hier findet durch die permanenten Unterrichtsstörungen kaum Unterricht statt. Die Gefahr besteht, dass das anregungsarme Lernklima dazu führt, dass die Schüler\*innen der Praxisklasse keinen Abschluss schaffen.

Leitungsprobleme verstärken die Probleme nach der Reform. Seit Oktober 2010 kann die amtierende Schulleiterin ihr Amt nicht mehr ausüben. Die Stelle der Stellvertreterin ist seit Frühjahr 2011 unbesetzt. Die kommissarische Leitung hat seitdem ein Lehrer inne, der ehemalige Rektor des Hauptschulteils der verbundenen Haupt- und Realschule. Eine erweiterte Schulleitung mit zwei Personen besteht, diese zwei Personen (L\_6 und L\_7) sind durch ihre Fächerwahl Mathematik und Deutsch stark in ihrem Fachunterrichts gefordert und können zusätzliche Leitungsaufgaben nicht leisten. Eine strategische Profilausrichtung und Veränderungsimpulse fehlen aufgrund der unklaren Stellenbesetzung der Schulleitung. Die Profilausarbeitung wird an Lehrkräfte delegiert.

*Weitergehende Profilbildung wird an Lehrkräfte delegiert*

Auf einer Lehrgesamtsitzung erfolgte eine Top-down-Einteilung der Lehrkräfte zur Entwicklung des Schulprofils mit den Themen 1) Duales Lernen, 2) Außenwirkung, 3) Differenzierung 4) Nachmittagsangebote 5) Laptopklasse. Dies brachte keine schriftlichen Resultate und auch keine Aktivitäten hervorbrachte, da die Treffen verschoben wurden. Vor diesem Hintergrund wurde ein Schulentwicklungstag organisiert.

Zur Verbesserung des Schulprofils wird ein Schulentwicklungstag mit zwei Externen durchgeführt, die die Lehrkräfte ‚pädagogisch behandelten‘. Mit Glockenschlag sollte sich die Gruppen einfinden, was eine ablehnende Haltung im Kollegium hervorrief. Zudem wurden zunächst die Gruppen für den Nachmittag zusammengesetzt und sollten dann weiterbestehen. An die Überarbeitung des Schulprogramms wurde dann erneut auf der Gesamtlehrerkonferenz erinnert und die bestehenden Gruppen top-down aufgefüllt. Die Gruppeneinteilung durch den Schulentwicklungstag erfolgte zu den Themen 1) duales Lernen, 2) Außenwirkung, 3) Differenzierung 4) Nachmittagsangebote 5) Laptopklasse. Das Duale Lernen (L\_8, Chemie-Quereinsteiger) beinhaltet die Projektstage und die Praxisklasse. Das Thema Außenwirkung behandelt SP\_3 federführend mit L\_3, L\_10 und der kommissarischen Leitungskraft. Diese Gruppe kann die meisten Aktivitäten vorweisen. Es wurde ein Film gedreht und zusammengeschnitten, die Homepage umgestaltet sowie ein Flyer erstellt. Diese verschiedenen Formate dienen der Darstellung der Schule für die Grundschulen (und für Kooperationen). Das wichtige Thema der Differenzierung in der ISS wird von L\_1, L\_5 und einer weiteren Lehrkraft behandelt. Es liegt kein Gesamtkonzept vor und die Treffen wurden verschoben. Der Nachmittagsbetreuung nimmt sich SA\_1 an. Hierbei handelt es sich um einen offenen Nachmittagsbetrieb.

Auch Überlegungen und Aktivitäten finden statt, die sich damit beschäftigen, wie sich die ‚Zuteilungsschüler\*innen‘ besser an der Schule zurechtfinden. So werden im zweiten Jahr nach der Reform die neuen Siebtklässler an der Schule willkommen geheißen, indem erstmal eine Rallye durch die Umgebung und das Schulgebäude organisiert wurde (3\_SP: 576). Von einer systematischen Schulentwicklung ist ISS\_A weit entfernt, aber Veränderungsprozesse sind angestoßen worden.

Die Schulen ISS\_A und ISS\_B unterscheiden sich gravierend, wie bei einem zufälliges Gespräch im Lehrerzimmer mit R\_ISS\_A über die folgende Schule ISS\_B: „Wir (ISS\_A) sind keine ISS\_B, die sich bei Fortbildung großartig darstellen können.“

#### *ISS\_B (B2): Profilbildung bei vier von sechs Klassen*

Dem Rektor zufolge gibt es zahlreiche Möglichkeiten der Profilierung der Schule. Er spricht sich für vier Profilklassen und zwei Losklassen aus und betont, dass diese Losklassen nicht schlecht sein müssen. Allerdings wisse man nicht, welche Kinder

kämen, und könne sich so nicht festlegen (R\_ISS\_B: 119). Auf der letzten Gesamtlehrerkonferenz vor einem Jahr wurde abgestimmt, dass es kommendes Schuljahr zwei feste (Englisch und Sport) und vier weitere Profilklassen geben solle (Deutsch-Theater-Klasse und Arbeitslehre-Handwerk-Technik-Klasse – kurz Arbeitslehreklasse – und weitere zwei waren in der Diskussion, siehe Studientag). Diese Entscheidung von sechs Profilklassen wurde vom Rektor gekippt: So bestehen zwei unprofilierte Los-Klassen.

Die profilierten Klassen werden dem Rektor zufolge mit anderen Kriterien der Schüler\*innenauswahl zusammengestellt:

*„Bisher haben wir sie rein nach [folgenden Kriterien ausgewählt], also wir haben eine Sportklasse,[und] eine bilinguale Klasse. Die Sportklasse macht ein Sichtungstraining, die Linguale [nutzt den] Notendurchschnitt der Grundschule in Englisch, Deutsch, Geschichte und Geographie, also in unseren bilingualen Sachfächern. Wir wollen noch mehr Profilklassen einrichten. Und die haben dann eben auch entsprechende Eingangstests und bisher, die nicht profilierten Klassen, gingen nach Förderprognose, also nach Grundschulzeugnis.“ (R\_ISS\_B: 39)*

Diese anderen Kriterien der Schüler\*innenauswahl, das Sichtungstraining und der Notendurchschnitt in den entsprechenden Fächern, ermöglicht es ISS\_B, besonders gute Schüler\*innen auszuwählen. Hieran zeigt sich, dass nicht mehr nur nach Zuteilungs- und Erstwunschschüler\*innen unterschieden wird, sondern darüber hinaus können besonders gute Schüler\*innen mit entsprechendem Leistungsniveau ausgewählt werden, die von einigen Lehrkräften als ‚talentiert‘ Schüler\*innen bezeichnet werden. Interessant ist die Profilierung der Fächer Arbeitslehre, Handwerk und Technik, sog. Arbeitslehreklassen, für eine Wunschschule. Das erklärt der Rektor wie folgt:

*„Was für uns erstaunlich ist, normalerweise sind die Arbeitslehreklassen oder Wahlpflichtkurse eher für Hauptschüler gedacht gewesen, die dann ja praktisch arbeiten. Aber wir haben seit zwei Jahren ISS eine ganze Reihe gymnasial empfohlene Kinder, die gerne Arbeitslehre machen. Also die eben nicht, also deren Eltern und die selbst, nicht so total verkopft sind, sondern die eben die drei/ vier Stunden auch am Tag machen wollen und das freut uns sehr. Und wenn wir die Profilklassen haben werden, hoffen wir auch mindestens das Drittel Gymnasiale auch zu haben, die die unsere Klassen auszeichnet.*

*I: Und was für ein Profil? Also haben Sie da schon Pläne/?*

*R: Ja, ja.*

*I: Wo es hingehen soll?*

*R: Sehr wohl, wenn wir vier Profile machen, also da gibt es eine Studientag, da können Sie auch gerne kommen im September aber außerhalb von Berlin. Ähm, wir haben bisher Sport und Bilingual wie gesagt und ähm es gibt*

*Bewerbungen der Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik MINT, eine MINT-Klasse eine gesellschaftswissenschaftliche Klasse, eine Theater-Deutsch-Klasse, eine Arbeitslehreklasse und eine Spanischklasse, das sind die Bewerbungen. Aber nur zwei kommen, es ist am verständlichsten, dass es zu einer Deutsch-Theater-Klasse kommt und der Arbeitslehre/Handwerk/Technik-Klasse kommt. Und zwei nicht-profilierter Klassen, also die zwei ehemaligen und zwei, die zwei nicht profilierten Klassen. Wir müssen auch irgendwie die Loskinder unterkriegen, 30 % wird ja zugelost und da weiß man natürlich vorher nicht, welche Begabungen und welche Neigungen sie mitbringen.*

*I: Aber die hatten sich hier auch sozusagen als Erstwunsch diese Schule ausgesucht?*

*R: Immer! Zweitwunsch kommt überhaupt nicht entfernt. Also es gibt zehn sehr übernachgefragte Schulen in Berlin, dazu gehören wir auch, und die nehmen überhaupt keine Zweitwahlschüler.*

*I: Ok. Das sind sie ja in einer sehr privilegierten Lage. (lacht)*

*R: Ja, das schon. Hoffentlich auch zu behalten, wir strengen uns auch an, aber es ist natürlich Elternwahl hier in Berlin. Und der Ruf der Schule kann sich schnell ändern. Bei so einer riesen Anstalt, da kann man das nie genau wissen, was im nächsten Jahr ist. Immerhin haben wir 1.100 Schüler, auch mit nicht [wenig] pädagogischem Personal insgesamt 120 Mitarbeiter, 20 Referendare, 13 Praktikanten, also ein riesen Betrieb hier.“ (R\_ISS\_B: 112-123)*

Auch gymnasial empfohlene Schüler\*innen interessieren sich für den Arbeitslehrezug an ISS\_B. Die Profilklassen sieht der Rektor als gymnasiale Klassen an. Neben den Profilklassen gibt es an der Schule die Losklassen, die als Klasse ein „eigenes Gesicht haben“ (L\_15) und nicht gut zu unterrichten sind. Diese Klassen sind die zugelosten Klassen. L\_16 im Interview mit L\_15 erklärt, dass die ‚Chemie‘ in den Klassen unterschiedlich sei: „(...) So eine Klasse hat eine Identität wie ein Mensch. Das ist ganz komisch.(...)“ (L\_15: 120). In den Hospitationen zeigt sich hauptsächlich vom Verhalten her ein Unterschied zwischen den Profil- und Losklassen, wobei in allen Hospitationen Unterricht stattfindet.

Wie unterschiedlich die Fachkulturen ausgeprägt sind, verdeutlichen zwei Begriffe, die in der Gesamtlehrerkonferenz vom Rektor genutzt wurden: ‚Fachinteresse‘ und ‚Fachegoismus‘. Obwohl die ehemalige Gesamtschule für Offenheit steht und eine Open Door-Mentalität praktiziert wird, zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede in den Fachbereichen. Mathematik steht für ein innovatives engagiertes Kollegium, während sich im Fach Englisch sich die Lehrkräfte zurückhaltend verhalten. Diese unterschiedlichen Fachinteressen zeigen sich besonders stark im Disput um die Profilierung der zwei Losklassen, die letztendlich unprofiliert bleiben.

### *ISS\_C (C2): Profilbildung begrenzt durch Lehrermangel*

Ein Versuch wird unternommen, um die Schule ISS\_C zu profilieren. So wird eine Schulprogrammentwicklung durch die erweiterte Schulleitung und die Steuerungsgruppe angestrebt. Sie entwickeln ein neues ISS-Schulprogramm mit einem bilingualen Zug. Unterrichtsentwicklung, projektorientiertes und Duales Lernen und die ‚Arbeitsgemeinschaft störungsfreies Lernen‘, werden für einen Tag in der Woche initiiert.

So hat die Fusionsschule sowohl das bilinguale Profil der Realschule als auch das ‚Duale‘ Profil der ehemaligen Hauptschule übernommen. Die Profilierung über die Naturwissenschaften ist seit der Reform an mangelnden Lehrkräften für Naturwissenschaften gescheitert. Das bisherige Profil der Naturwissenschaften der ehemaligen Realschule wurde eingestellt. So besteht das Schulprofil hauptsächlich aus dem bilingualen Zug als ‚Zugpferd‘ (L\_20b\_ISS\_C: 202-204). Dieses Profil ist bei den Lehrkräften gut angenommen worden.

Durch den Ganztagsbetrieb gibt es die Möglichkeit, auch als leistungsschwache/r Schüler\*in positive Erfahrungen mit Schule zu sammeln, z. B. in Deutschförderkurs oder Kunstprojekten, wie die Lehrkraft L\_19 herausstellt:

*„(...) , was mich auch interessiert, es sind so ein bisschen diese Ausgleichsfächer, also der Bereich Sport und der Bereich Kunst, das sind ja dann eben, gerade bei leistungsschwachen Schülern oft so ein Ventil und auch so eine Möglichkeit sich mal selbst zu erfahren in einem Bereich, wo es klappt. Und da wollte ich jetzt mal schauen, ob ich im nächsten Schuljahr, weil ich auch Grafiker bin, dass ich dann so ein kleines Projekt im Ganztagskurs, so ein Kunstprojekt Menschen-Portraits, das hat sehr gut geklappt in den Klassen, dass sie sich auch selbst wahrnehmen und zeichnen und malen und dann auch irgendwie der soziale Bereich von profitiert.“  
(L\_19\_ISS\_C: 99)*

Insgesamt ist das Interesse jedoch an dem teilgebundenen Ganztagsbetrieb sowohl bei den Schüler\*innen als auch den Lehrkräften gering.

Der Ruf der ehemaligen Realschule war gut, der von der Hauptschule nicht. Nach der Reform hängt der Ruf stark von der Gegebenheit einer Oberstufe ab. Auch die ehemalige Hauptschullehrkraft L\_18 aus ISS\_C zeigt auf, dass die Möglichkeiten, weitere Schüler\*innen anzuziehen, die nicht im Einzugsgebiet wohnen, ohne eine eigene Oberstufe begrenzt sind (L\_18\_: 6).

Die Möglichkeit, das Fachabitur an einem Oberstufenzentrum mit dem Kooperationspartner der Schule abzulegen, ist für ISS\_C-Schüler\*innen gegeben.

Auch können sie einen MSA nachholen. Allerdings müssen sie dafür die Schule wechseln.

Auf Ebene des Schulprofils zeigt sich eine Verschlechterung des Profils. Trotz Profilierung nimmt der Anteil an Eigenanmeldungen ab, und der Anteil an zugewiesenen Schüler\*innen erhöht sich entsprechend. Die Zuteilungsschule gleicht der Metapher des ‚sinkenden Schiffs‘, da der ehemalige Hauptschulanteil größer wird und die Realschule vereinnahmt.

#### *ISS\_D (D2): Profilbildung stockt an der Schulleitungsfrage*

Das ehemalige Schulkonzept fokussierte die Sprachförderung, da 80 % der Schüler\*innen aus Familien nichtdeutscher Herkunftssprache kommen. Die Schulverwaltung schießt aus diesem Grund auch 80 Lehrer\*innenstunden über die Regelausstattung zu. Das neue Schulkonzept liegt nicht als Ganzes vor. Die AG Schulprofil ist (zum Ende des Schuljahres) nicht aktiv. Die veranschlagten Treffen werden häufig verschoben. Bei dem einzigen Treffen während der Untersuchungsphase, an dem ich teilnehmen konnte, spricht keiner über Sprachförderung. Auch die schulischen Dokumente, die ich erhalten habe, zeigen diesen Schwerpunkt nicht an. Die Teilnahme am internen Lesewettbewerb ist institutionell verankert und wird praktiziert. Methodisch liegt der Schwerpunkt bei Deutsch auf der ‚Fünf-Schritt-Methode‘ für das Verstehen und Bearbeiten von Texten. Dies ist auch für alle Fächer geplant, aber noch nicht umgesetzt.

Am Schulprofil ist an ISS\_D viel gearbeitet und diskutiert worden, da die Schule vor der Reform eine Modellschule war. Das Profil ist eine Berufsorientierung. Problematisch am Schulprofil ‚Berufsorientierung‘ ist nach der Hauptschullehrkraft L\_26, dass die Schule ‚so einen Stempel‘ erhält:

*„(...) Das heißt, wir haben ja nun schon mehrere Durchgänge an Schulprofilen gearbeitet und das Schulprofil dieser Schule ist ja immer mehr oder weniger die Berufsorientierung. Und, finde ich ganz richtig für unsere Schüler, die Frage ist, ob das zukunftsgewandt ist, weil wir, wir kriegen auch so ein bisschen einen Stempel. Berufsorientierung [als] Schwerpunkt heißt dann auch immer, das ist für Schüler, die vielleicht nichts anderes können. Darin sehe ich einfach eine Gefahr und da müsste man noch ein zweites Standbein aufbauen. Da finde ich eigentlich Kunst ganz gut. (...).“  
(L\_26\_ISS\_D: 117).*

Die Berufsorientierung als Schwerpunkt zieht keine Schüler\*innen an. L\_26 fragt sich, ob das zukunftsgewandt sei, da mit Berufsorientierung auch ein Stempel einhergehe. Ein zweites Standbein wäre gut, allerdings ist der Vorschlag mit Kunst

nicht umsetzbar, da kein Musikunterricht stattfindet. An der Schule gibt es keinen Musiklehrer (außer die stellvertretende Schulleitung), und der Musikraum musste einem Klassenraum weichen. Die Erarbeitung der vorgeschlagenen zweiten Profilierung ‚Kunst‘ ist weder schriftlich formuliert noch umgesetzt.

Die Lehrkraft L\_32 sieht viele Aktivitäten und betont die Möglichkeit, das Profil der Berufsorientierung mit Kultur zu verbinden:

*„Und das finde ich schon super spannend, dass da tatsächlich etwas passiert. Und es ist auch wirklich etwas passiert, also ich glaube, vor zwei Jahren wäre so dieses mit dem Treppenhaus nicht möglich gewesen [Erläuterung: Schüler\*innen haben die Wand im Treppenhaus gestaltet] und es wäre nicht möglich gewesen, dieses Sommerfest, ich war ja nun leider nicht da, aber ich glaube, dass da wirklich auch die Schule sich da plötzlich auch anders zeigen konnte. Ja, und dazu passend eben auch diese Schulprofilarbeit, die dann eben erstaunlicherweise Schiene kam, wie ich mit Frau\_X, nämlich Kultur zu verbinden im Hinblick auf Berufsorientierung.*

*I: Wie passt das zusammen? Können Sie mir das nochmal erklären?*

*L\_32: Das klingt erst mal komisch (lacht), aber es passt, eigentlich passt alles, was man sich so vorstellen kann. Also einmal dieses Treppenhaus ist augenfällig, das sind die Anstreicher, die dieses Treppenhaus streichen, aber natürlich auch künstlerisch, ganz starker künstlerischer Aspekt ist da dabei. Beim Tanzen, das kann man auch ohne Weiteres mit Berufsorientierung in Verbindung bringen, weil Tanzen und dieses gemeinsame Erschaffen, das gemeinsame Präsentieren, was mit der Persönlichkeit macht. Das ist natürlich auf einer ganz anderen Ebene, nämlich eher auf der Softskill-Ebene, so haben wir das genannt, aber, ja, hilft einfach Persönlichkeit zu entwickeln und selbstbewusster zu werden, was man natürlich für das Berufsleben braucht und für die eigene Präsentation, das eigene Verkaufen. So, in dieser Richtung. Wir können das noch dann irgendwie nochmal spezifizieren, aber zunächst mal, wir denken an Zusammenarbeit mit, weiterhin Projektträger, die das Treppenhaus gemacht haben, das wäre sehr schön, Träger\_T war auch eine sehr gute Zusammenarbeit. Die bieten wohl auch etwas an, gerade so im Hinblick auf Berufsorientierung, also nochmal mehr so Körperhaltung, wie präsentiere ich mich, also da muss ich nochmal nachfragen, was meint ihr, ich habe das, sage ich jetzt mal, Projekt von dem Name\_Jobcoach, der Jobcoach hier an der Schule ist, der hat mir das auf einem anderen Weg gesagt, dass die Träger\_T in der Richtung arbeitet. Also könnten wir sie auch über das Pprogram einkaufen vielleicht dafür. Ja, wir haben auch, das ist immer Frau\_X Traum oder Idee, einen Film zu drehen in einem Hotel, sodass man einmal natürlich die, wieder die handwerkliche Seite hat, also "wie drehe ich einen Film?", also 'Handwerk' in Führungsstrichen, „wie drehe ich einen Film, wie produziere ich einen Film?“ Aber eben auch in einem Hotel, also im Hinblick, was gibt es da für Berufe? So also beides zusammengemischt. So stellen wir uns das vor.“  
(L\_32\_ISS\_D: 10-12)*

Die Lehrkraft L\_32 denkt in Projekten und vom Angebot der Projektträger ausgehend. Das Schulprofil sollte ‚gelebt‘ und umgesetzt werden. Die Papierfassung

ist für die Klientel unbedeutend. Ein künstlerisches Profil ist in ihren Augen eine Möglichkeit der Profilierung.

Der auf der Profilebene verortete Schwerpunkt der Sprachförderung lässt sich nicht auf der Ebene des Unterrichts nachweisen. Die Hospitationen zeigen, dass keine Anwendung einer Methode, wie z. B. der sogenannten Fünf-Schritt-Methode, im Fach Deutsch erfolgte. Schüler\*innen werden sprachlich korrigiert, aber nicht gezielt sprachlich gefördert. Die Sprachförderung war das alte Profil, das nun nicht mehr zur Außenwerbung genutzt wird und auch intern seinen Stellenwert verliert. Die Profilbildung erfolgt über das Wahlpflichtfach/ Arbeitslehre und Projektarbeit.

Die Lehrkraft L\_26 möchte weitere Projekte verstärken; zum Profil wird es ihrer Meinung nach nicht reichen. Auf der anderen Seite sieht sie, dass durch Projektarbeit weniger kontinuierlicher Unterricht stattfindet, der nötig wäre, um Schüler\*innen zum MSA zu führen:

*„An gewissen Positionen, auch am Unterricht, aber na ich weiß auch nicht, ob man auf die Unterrichtsinhalte starren sollte. Es ist halt dieser Riesenspagat, den wir im Moment ganz schwierig schaffen. Wir haben halt dieses, wir sind ISS, wir müssen eigentlich Bildungsziel MSA haben. Und wenn ich mich vergleiche, sage ich mal, mit der Schulname\_S oder mit anderen ehemaligen Realschulen, die haben einfach einen Stamm von MSA-Schülern. Und bei uns sind die MSA-Schüler die Spitze. Wir müssen aber diese Spitze dahinbringen und wir können nicht sagen, okay, du bist an einer ISS, aber du musst dich jetzt an die Schwächeren anpassen, das können wir eigentlich auch nicht machen und dieser Spagat ist es halt irgendwie wirklich ganz schwierig hinzubekommen. Und wenn man sagt, „okay, wir machen noch mehr Praxisangebote“, dann tut man denjenigen MSA-Leuten wahrscheinlich keinen Gefallen, weil denen raubt man dann wirklich Übungszeit. Und dann müsste man dann vielleicht sagen, „okay, dann werden die wieder zusammengefasst und extern gefördert“ und das ist halt ein riesen organisatorischer Aufwand.“ (L\_26\_ISS\_D: 125)*

An diesem Zitat zeigt sich die fehlende Innere Differenzierung in der Praxis, da der Spagat zwischen den Praxisangeboten für die ehemaligen Hauptschüler\*innen und die Vorbereitung für die MSA-Prüfungen auf Realschulniveau nicht vereinbar sind. Es wird von L\_26 vorgeschlagen, dass sie als extra Gruppe wieder ‚extern‘ gefördert werden (Verweis auf die Orientierung an der homogenen Lerngruppe (OHL)).

Für den Sonderpädagogen SP\_28 berücksichtigt eine neue Strategie der Profilierung nicht die Identität der Schule und Schülerschaft, denn eine ‚Leistungsorientierung‘ ginge an der derzeitigen Schülerschaft vorbei. Das Profil der Berufsorientierung passe zum gegenwärtigen Schülerklientel:

*„Eigentlich haben wir einen starken Schwerpunkt in Richtung dieser Berufsorientierung. Vom Zusammenarbeiten mit mehreren externen Stellen, die an der Stelle Berufsorientierung arbeiten: mit verstärkten Praktika; mit der Durchführung von diesem Schnupperpraktikum in der 8.°Klasse; 9. Klasse zweites Praktikum. Also normalerweise gibt es ja nur ein Praktikum und bei uns machen die Schüler schon ganz, lange, in der 10. Klasse ein zweites Praktikum; Einführung von dem Praxistag; Zusammenarbeit mit Oberstufenzentren.(...) Also sozusagen das 'Dransein an den Schülern' und zu sagen, in einem schwierigen Arbeitsmarkt-Umfeld zu versuchen, für unsere Schüler Möglichkeiten zu schaffen. So ganz profan und wir waren ja eine der Schulen, die angefangen haben in Berlin. Wir haben große Unterstützung auch von außen bekommen, überhaupt ein Schulprofil zu entwickeln. Ist dann irgendwann, vor acht Jahren oder sowas, Pflicht auch geworden für alle Schulen, aber wir waren sozusagen eine dieser Vorläuferschulen, die damit angefangen haben. Und das entwickelte sich sozusagen daraus: Zusammenarbeit mit Unternehmen; Zusammenarbeit mit Firma\_X, wo dann halt immer wieder Schüler auch Praktika gemacht haben, (...) ich glaube, dass es eine Stärke der Schule ist diese Berufsorientierung und ich glaube, dass man das auch erhalten sollte, weil es auch für unsere Schülerklientel angemessen ist, aber ich denke, dass es auch einfach eine ganz Reihe von Kollegen gibt, die einfach eine größere Leistungsorientierung anstreben; mehr die E-Kurs-Schüler fördern: Mittlere Schulabschlüsse. Aber für mich geht das im Grunde an unseren Schülern vorbei. Das mag für andere Schulen anders sein, aber für die Schüler, die wir haben.“ (SP\_28\_ISS\_D: 128-142)*

Der Sonderpädagoge sieht im Kollegium eine Leistungsorientierung, die seiner Meinung nach an den Schüler\*innen vorbeigehe, wobei seine Klasse bei der Zensurenkonferenz auch die schlechtesten Noten im Vergleich mit der Jahrgangsstufe erhielt.

Der bevorstehende Schulleiterwechsel bringt die Schule in eine unsichere Lage. Die kommissarische Leitungskraft hat eine Klage gegen den neuen Schulleiter eingereicht. Die Arbeitsgruppe ‚Schulprofil‘ trifft sich kaum noch, weil ihrer Arbeit zu Nichte gemacht werden könnte, wenn der neue Schulleiter kommt. Denn das Schulprofil kann sich mit einem neuen Schulleiter auch wieder verändern. So stockt die Profilbildung aufgrund der ungeklärten Schulleitungsfrage.

### *Zusammenfassung*

Persönliche Gespräche werden an der Sekundarschule ISS\_A bei Anmeldung (der Profilklassse Laptopklasse) mit der Schulleitung geführt, die restlichen Schüler\*innen werden zugeteilt. Die Schulleitung legt Wert auf das persönliche Gespräch, damit sie auch die Nachmittagsangebote abfragen kann und nicht ‚am Markt vorbei‘ Angebote erstellt. Sich persönlich vorstellende Schüler\*innen werden nicht abgewiesen.

In Sekundarschule ISS\_C erfolgt die Zusammenstellung der Klassen durch die Koordinationsstellen MiL. Hier werden hauptsächlich die Integrationsschüler\*innen gleichmäßig auf die Klassen im 7. Jahrgang verteilt. Die Zahlen wurden im Sekretariat eingesehen und nach Aussage wurde ‚gewürfelt‘, also keine bewusste Einteilung vorgenommen.

In ISS\_D wird ebenso ‚gewürfelt‘, es sind keine Auffälligkeiten durch die Einsicht (der personenbezogenen Daten der Integrationsschüler\*innen) vorhanden. Der kommissarisch eingesetzte Schulleiter nimmt die Anmeldungen persönlich entgegen. Allerdings werden an dieser Schule die ‚guten‘ Schüler\*innen zusammen in eine Klasse eingeteilt (komSL\_ISS\_D mit ESL: 28).

Die folgende Tabelle 8 fasst diese Ergebnisse übersichtlich zusammen:

	<i>ISS_A</i>	<i>ISS_B</i>	<i>ISS_C</i>	<i>ISS_D</i>
<i>Bisheriges Schulprofil</i>	Bilingualer Zug, Naturwissenschaftlicher Zug (Chemie),	Bilingualer Zug, Sport	Bilingualer Zug, duale Orientierung,	Duale Orientierung
<i>Erarbeitung eines neuen Schulprofils und Profilklassen</i>	Laptopklasse, Praxisklasse Arbeitsgruppen durch Leitung eingeteilt, sind nicht engagiert. Kein neues Konzept keine Veränderung	breitere Profilierung durch mehr Klassen, z. B. musischer Zug (Deutsch/ Darstellendes Spiel), Arbeitslehre Klasse, nur die zwei Los-Klassen (mit Erstwunschschrüler*) haben kein Profil.	Praxisschrüler*innen; duales Profil ist Sackgasse, keine neues Konzept	Duales Profil ist Sackgasse, kein neues Konzept, müssren ‚musisches Profil‘ ausbilden (Kulturbeauftragte); Projektstage (mit Musische Orientierung); Sprachförderung Deutsch

**Tab. 7: bestehendes und erarbeitetes Schulprofil im Vergleich von ISS\_A-D**

Diese Profilbildung aus dem Kapitel 6.2 wird nochmal für jede Schule zusammengefasst, da sich Aktivitäten und Veränderungsprozesse, wie das Schulprofil gestaltet werden kann, zeigen können, auch wenn ein ‚neues‘ Schulprofil in Schriftform nicht vorliegt:

### *ISS\_A*

Das Schulprofil ist von ISS\_A veraltet. Die für notwendig erachtete Profilbildung wird auf unterschiedliche Aufgabenbereiche heruntergebrochen (u. a. Differenzierung, Ganztage) und an die Lehrkräfte delegiert. Die durch Delegation zusammengesetzten Arbeitsgruppen verschieben Treffen und sind nicht engagiert. So können sie weder Resultate noch eine schriftliche Version vorweisen. Das Jahrgangsteam 7 hat sich im zweiten Jahr nach der Reform eine Art

Begrüßungskonzept überlegt, wie sich die ‚Zuteilungsschüler\*innen‘ besser an der Schule zurechtfinden: So wird eine Rallye durch die Umgebung und das Schulgebäude zu Beginn des Schuljahrs organisiert.

In ISS\_A zeigen sich zwei Profilierungen: die positive Auswahl für die Laptopklasse, mit Schüler\*innen, die leichter zu unterrichten sind, da kaum verhaltensauffällige Schüler\*innen vorhanden sind (siehe 7.2.3), im Gegensatz zu den restlichen Klassen. Zudem zeigt sich eine negative Auswahl zur Praxisklasse, die an einen Freien Träger ausgegliedert wird (siehe 7.2.3). Die Wahlpflichtkurse Arbeitslehre, Französisch, Deutsch-musisch und Sport-Fitness stellen im weitesten Sinne eine Profilierung dar, obwohl sie weder schriftlich festgehalten noch auf der Homepage beworben wird.

### *ISS\_B*

Die bisherige Profilierung lief über die Sportklasse und die bilinguale Klasse. Mit der Reform sollen nun auch noch zwei weitere Profilklassen hinzukommen: Deutsch-Theater-Klasse und Arbeitslehre-Handwerk-Technik-Klasse. Die Bewerbungen der Fächer Spanisch, Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Arbeitslehre, Gesellschaftswissenschaft und Theater-Deutsch. Diese lange Liste zeigt, dass es viele Anwärter gab und die Fachbereichskultur an ISS\_B sehr ausgeprägt ist. Auffällig ist, dass die Fachbereiche einen hohen Stellenwert in der Organisation besitzen und ihre Interessen gut vertreten können. So kann die Sekundarschule ISS\_B eine breitere Profilierung durch mehr Klassen aufweisen, z. B. Deutsch/ Darstellendes Spiel etc., nur die zwei (von sechs) Klassen der Zuteilungsschüler haben kein Profil. Aufgrund dieser Profilierung kann sich die Sekundarschule ISS\_B gute Schüler\*innen aussuchen: Nicht nur das Auswahlkriterium der/s Erstwunschsülers/in, sondern darüber hinaus können Schüler\*innen ausgewählt werden, die von einigen Lehrkräften als ‚talentiert‘ bezeichnet werden. Dies zeigt sich besonders eindrücklich bei ISS\_B durch die Sportklasse; hier erfolgt die Auswahl der Schüler\*innen nach den Kriterien eines Sichtungstrainings. In der bilingualen Klasse wird der Notendurchschnitt der Grundschule in Deutsch, Englisch, Geschichte und Geografie, also in den bilingualen Sachfächern, genutzt, um besonders gute Schüler\*innen auszuwählen. Interessant ist die Profilierung von den Fächern Arbeitslehre, Handwerk und Technik, kurz Arbeitslehreklassen, für eine Wunschschule: Auch gymnasial empfohlene Schüler\*innen interessieren sich für das Profil Arbeitslehre.

Weitere Profilierungen sind auf Konferenzen im Gespräch, die Lehrerschaft möchte alle Klassen profilieren. Der Rektor spricht von ‚Fachinteresse‘ und ‚Fachegoismus‘ im Zuge der Profilierungsdebatte. In dieser Debatte zeigten sich die unterschiedlichen Fachinteressen besonders um die Profilierung der vier Klassen, zwei Losklassen blieben letztlich unprofiliert.

Die Profilklassen sieht der Rektor als gymnasiale Klassen an. Neben den Profilklassen gibt es an der Schule zwei Losklassen, die als Klasse ein ‚eigenes Gesicht haben‘ und nicht gut zu unterrichten sind. Diese Klassen sind die zugelosten Klassen mit Erstwunsch-Schüler\*innen. In den Hospitationen zeigt sich hauptsächlich vom Verhalten her ein Unterschied zwischen den Profil- und Losklassen, wobei in allen Hospitationen Unterricht stattfindet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, wie es zu Differenzierungsprozessen über die Profilierung kommt: Bei ISS\_B zeigt sich, dass diese Schule als Wunschschule nicht nur ihre Schülerschaft, sondern besonders ‚talentierte‘ Schüler\*innen durch einen zusätzlichen Leistungstest durch eine Sichtung auswählen kann (Profilklasse Sport). Für die Profilklassen bewerben sich die Schüler\*innen direkt bei der Schule und die restlichen Klassen werden mit formalen Verfahren über Notendurchschnitt und mit Erstwunsch-Bewerbung ausgelost (Losverfahren). In Sekundarschule ISS\_B lassen sich die gleichen Vorteile in den Profilklassen erkennen, auch dort ist guter Unterricht möglich.

### *ISS\_C*

Die Fusionsschule ISS\_C hat von der Realschule das bilinguale Profil, was Eigenanmeldungen generiert, und das duale Profil von der ehemaligen Hauptschule übernommen. In Sekundarschule ISS\_C funktionieren die Sprachprofilklassen auf eine ähnliche Weise gut, auch wenn das Lernniveau deutlich geringer als in Schule ISS\_B ist. Das duale Profil zieht keine Eigenanmeldungen an. Die Profilierung über die Naturwissenschaften konnte seit der Reform nicht umgesetzt werden aufgrund von Lehrermangel in den Fächern der Naturwissenschaften. Trotz des bilingualen Profils neben dem dualen Profil verschlechtern sich die Anmeldezahlen, denn ohne eigene Oberstufe bleibt ISS\_C eine Zuteilungsschule, da die Möglichkeiten, Schüler\*innen anzuziehen, begrenzt sind. Um das Fachabitur abzulegen, müssen die Schüler\*innen der ISS\_C in das Oberstufenzentrum wechseln, mit dem die Schule ein Kooperationsvertrag geschlossen hat. Diese hat eine spezielle Ausrichtung und ist bei Schüler\*innen der unteren Jahrgänge nicht attraktiv.

## ISS\_D

Am Schulprofil ist an ISS\_D viel gearbeitet worden, dennoch zieht der Schwerpunkt der *Berufsorientierung* nicht die gewünschten Schüler\*innen an. Somit stellt sich in Sekundarschule ISS\_D das duale Profil als eine Sackgasse für Eigenanmeldungen dar. Dies erkannte die Schulleitung und ließ einen Arbeitskreis Schulprofil gründen. Die eingesetzte Arbeitsgruppe hat aufgrund der unsichere Lage vor einem möglichen Schulleiterwechsel ihre Arbeit heruntergefahren, da mit dem möglichen Schulleiterwechsel auch wieder das Profil verändert werden könnte. Die angesetzten Treffen fanden kaum statt. Eine Sitzung konnte in der gesamten Zeit der Hospitation protokolliert werden. Somit hat ISS\_D nicht die Möglichkeit der Profilierung, da die nicht geklärte Schulleitungsfrage den Profilierungsprozess behindert.

ISS\_D hat langjährige Erfahrungen mit dem Thema Dualen Lernens und Berufsorientierung. Durch frühzeitige Angebote ab der 7. Jahrgangsstufe wie Schnuppertage und Praktika soll ein Einblick in das Berufsleben stattfinden. Dafür hat die Schule Kooperationspartner unter Vertrag, was nicht im Schulkonzept festgehalten ist. Die Meinung der Kulturbeauftragten L\_32 ist, dass die Schule ‚musisches Profil‘ ausbilden müsste (L\_32\_ISS\_D, L\_26\_ISS\_D: 117).

Vor der Reform wurde eine Kooperation mit einer inklusiven Grundschulen geführt, um an Schüler\*innen mit mittlerem Niveau zu gelangen. So konnten drei Viertel der Schüler\*innen durch den erfolgreich begleiteten Übergang ihren Realschulabschluss an der Schule ISS\_D erlangen. Dieses Kooperation gibt es nach dem Modellversuch nicht mehr.

Festgehalten werden kann, dass die Attraktivität einer Schule durch ein geschärftes Schulprofil gesteigert werden kann, was wiederum zu mehr Eigenanmeldungen führt. Neben dieser quantitativen Komponente lassen sich anhand der bestehenden Schulprofile zur Generierung von Anmeldungen noch Hierarchien entdecken: Die Profilklassen (Laptopklasse, Sportklasse) und bilingualen Klassen ermöglichen Eigenanmeldungen mit leistungsbereiten Schüler\*innen.

Alle Schulen möchten daraufhin noch ihre Attraktivität steigern, doch dies gelingt drei Jahre nach der Reform nicht über die Profilbildung: In ISS\_A wird die Aufgabe aufgrund der fehlenden Führungsverantwortung delegiert; in ISS\_C findet trotz Profilbildung ein Abwärtstrend statt. ISS\_D kann in seiner derzeitigen Lage ohne Führungsperspektive keinen Gebrauch durch den Arbeitskreis machen. Lediglich ISS\_B kann sich verbessern: Zwei weitere Profile wurden nach der Reform

umgesetzt wie der musischer Zug, also die Deutsch/ Darstellendes-Spiel-Klasse und die Arbeitslehreklasse.

Ersichtlich wurde, dass die bilingualen Klassen leistungstärker sind und als Zugpferd der Schulen zur Generierung von Eigenanmeldung für diese Klasse dienen (wie bei ISS\_A, ISS\_C), darüber hinaus allerdings keine weiteren Eigenanmeldungen generieren. In Sekundarschule ISS\_D ist das Schulprofil hauptsächlich auf die duale Berufsorientierung ausgerichtet, zahlreiche Aktivitäten wie Projektstage setzen dies im Schulalltag um. Dies führt zu einem Drittel Eigenanmeldungen.

Die Hoffnung, durch das Schulprofil von der Zuteilungs- zu einer Wunschschule wechseln zu können, erweist sich als trügerisch. Die Schulgeschichte und die Hierarchisierung von Profilen stehen diesem Ziel entgegen (siehe Diskussion in Kapitel 8).

#### *Verändertes schul-organisationales Handeln*

Das schulorganisationale Handeln hat sich durch die Reform verändert: Es sind Steuerungs- und Arbeitsgruppen eingerichtet worden zum Thema Schulprofilierung. Auch haben sich Mechanismen der Selbstbestimmung verändert.

Ein anschauliches Beispiel ist die Sekundarschule ISS\_A, in der Arbeitsgruppen top down eingeteilt und Verantwortliche definiert wurden: ‚Hat den Hut auf‘ (ISS\_A). Allerdings sind diese eingesetzten Arbeitsgruppen nicht engagiert. Treffen werden verschoben und Ergebnisse nicht erzielt.

In ISS\_B besteht eine breitere Profilierung durch zwei zusätzliche, insgesamt vier Profilklassen. An einem dafür angesetzten Studientag konkurrieren die Fächer untereinander, um eine Profilbildung zu erreichen. Dennoch wird dies vom Rektor nicht für alle sechs Klassen übernommen, sodass zwei Klassen der Zuteilungsschüler\*innen kein Profil haben.

In Sekundarschule ISS\_C bemerkt die Schulleitung und die Lehrerschaft, dass das duale Profil eine Sackgasse ist. Die Schulleitung ist allerdings mit den gestiegenen Verwaltungsaufgaben beschäftigt, sodass keine Zeit für eine neue Ausrichtung des Profils bleibt. Auch können keine Fachlehrkräfte für Naturwissenschaften gefunden werden.

In Sekundarschule ISS\_D ist auch erkannt worden, dass das duale Profil eine Sackgasse ist. So wird neben der Berufsorientierung ein zweites Standbein von

einzelnen Lehrkräften (SP\_28, L\_32) gefordert. Die Kulturbeauftragte sieht die Möglichkeit, ein musikalisches Profil auszubilden (L\_32). Die Schulleitung sieht indes die Schule als ‚Kiezschule‘, die eine Entlastungsfunktion für andere Schulen hat, und hat sich mit dieser Lage abgefunden. Eine neue Schulleitung könnte sich eines neuen Profils annehmen.

Auf der vertikalen Ebene stellt die Profilbildung der Klassen ein organisationaler Prozess dar. Durch die Profilbildung der Klassen wird versucht eine homogene Klasse herzustellen. Mit dem Schulprofil wird versucht sich in der Konkurrenzsituation mit den anderen Schulen um Schüler\*innen durchzusetzen. Dabei schafft es kein Profilierungskonzept, eine fehlende gymnasiale Oberstufe/ Sekundarstufe II zu ersetzen.

## 7. Fallvergleichende Pfadanalysen

Durch die Schablone der Pfadabhängigkeitskonzept werden nun in Kapitel 7 die Entstehung und Entwicklung der Pfade und Praktiken der Differenzierung betrachtet. So wird im Folgenden unter Nutzung des Pfadkonzeptes in verstärkenden Kreisläufen dargestellt, wie der pfadabhängige Prozess auf Ebene der Differenzierungspraktiken (*vor* der Reform) entstanden ist und aufgrund der (fehlenden Weiterentwicklung) Schulprofile *nach* der Schulreform keine Veränderung bewirkte und wie der Pfad sich trotz der politischen Intervention fortsetzt bzw. der Pfad perpetuiert wurde.

In 7.1 werden die Einzelschulen in Hinblick auf ihre Pfadentwicklung bis zur Reform dargestellt. In 7.2 wird die Reform mit den (verändert zusammengesetzten) Lernenden, die Hierarchisierung der Schulen untereinander und die zwei Ebenen innerhalb der Schulen dargelegt. Die in Kapitel 6 dargestellte *Persistenz* wird hier als zusammengefasste Ergebnisse in Kreisläufen eingeordnet und in Kapitel 8 diskutiert. In 7.3 folgt eine kurze zusammenfassende fallvergleichende Analyse, da die Fälle in den vorherigen Unterkapiteln schon ausführlich nebeneinanderstehend (bzw. gegenüberstehend) beschrieben wurden.

### 7.1 Darstellung der Schul- und Pfadentwicklung

Die Darstellung der Schul- und Pfadentwicklung erfolgt aus der Strukturations- und Pfadperspektive. Die Schiffs-Metaphern werden gewählt, da die Reform als Fahrt in neue Gewässer von den Lehrkräften bezeichnet wird. Mit ihrer Hilfe lassen sich alle Schulen gut einordnen: Die ‚kleine Boots‘-Metapher wird bei ISS\_A gewählt, da die Lehrkräfte auch in schwierigen Zeiten zusammenhalten. Das kleine Boot befindet sich durch die Reform bildlich ausgedrückt im Sturm. Der ‚Dampfer‘ ISS\_B stellt eine alte Technik dar, die aufgrund ihrer Größe passend ist. Der Dampfer befindet sich durch die Auswahlmöglichkeit der Schüler\*innen in ruhigem Gewässer. ‚Das sinkende Schiff‘ betitelt L\_20 die Schule ISS\_C, die sich auf einem Abwärtskurs befindet: unattraktiv für Schüler\*innen wie Lehrkräfte. Als ‚Modellschiff‘ kann ISS\_D bezeichnet werden, das Schiff befindet sich auf hoher See.

### *ISS\_A – ‚das kleine Boot‘*

Die Ausgangssituation der kleinen Schule ISS\_A ist der Kampf um ihre Größe. Schule ISS\_A war ehemals eine Realschule. Damit genügend Schüler\*innen erreicht werden und sie bestehen bleibt, ist sie als Überlebensstrategie zeitweilig auch als verbundene Haupt- und Realschule gelaufen.

#### *Überlebensstrategie: verbundene Haupt- und Realschule bis Schuljahr 2007/08*

Die Größe von ISS\_A spielte schon von Anbeginn der Schule eine Rolle. Die kleine Schule orientierte sich am Bedarf der Schülerschaft und bot zeitweise auch einen Hauptschulzug an:

*„Wir waren am Anfang, da war ich noch nicht hier, da war es eine reine Realschule. Dann gab es zeitweise einen ungeheuren Bedarf für Hauptschulen, sodass man uns dann hier auch Hauptschüler hingeschickt hat. Da sind wir zweitgleisig gefahren: reine Realschulklassen und Hauptschulklassen. Danach verlief sich das ganze wieder und wir waren eine Zeit lang eine reine Realschule. Wir haben jetzt noch die 9. und 10. als Realschulklassen“ (R\_ISS\_A: 19)*

In *Phase I* bei ISS\_A zeigt sich ein Ringen um die Schülerschaft, da ISS\_A am Stadtrand gelegen ist und aufgrund geringer Anmeldungen immer wieder vor der Schließung stand. Um dem entgegenzuwirken, nimmt die Realschule zeitweilig auch Hauptschüler\*innen auf und fährt somit „zweitgleisig“ (R\_ISS\_A: 19). D. h. als verbundene Haupt- und Realschule mit getrennten Haupt- und Realschulklassen. In dieser Zeit verschlechterte sich der Ruf von ISS\_A.

Die Zeit der verbundenen Haupt- und Realschule beschreibt die Lehrkraft L\_10 als gute Lehrtätigkeit. Sein Fach Chemie hatte damals einen hohen Stellenwert an der Schule, da die Rektorin – selbst Chemielehrerin – dies stark unterstützte. Chemie war ein Schwerpunktfach. In dieser Zeit entstanden auch vielfältige Angebote zur Berufsorientierung. Die Möglichkeit von sogenannter *Doppelsteckung* durch die verbundene Haupt- und Realschule besteht und ermöglicht es am Frontalunterricht festzuhalten, während eine zweite Lehrkraft im Raum denjenigen Lernenden hilft, die nicht dem Unterricht folgen können.

#### *Schulform Realschule*

Mit der Verabschiedung der Rektorin wurde *Phase II* als Realschule vollzogen und die Schüler\*zahlen stabilisierten sich – angetrieben von selbstverstärkenden Mechanismen der Abgabe von leistungsschwachen Schüler\*innen.

Als Realschule wurde die Abgabe von zu ‚guten‘ und zu ‚schlechten‘ Schüler\*innen praktiziert und die Schule hatte eine Art Sandwichposition inne. Entsprechend war das Arbeiten mit den ‚disziplinierten‘ Realschüler\*innen ruhig und angenehm. Abgabeproxen bilden sich aus. Die Rektorin bekundete intern bei Konferenzen und auch auf öffentlichen Veranstaltung ihre Orientierung an dem dreigliedrigen Schulsystem und befeuerte die Orientierung an der homogenen Lerngruppe. Der Ruf der Schule verbesserte sich. Durch das persönliche Auswahlgespräch der Rektorin wurde eine Exklusivität suggeriert. Eine Gemeinschaft im Lehrerkollegium entstand und die Orientierung an der homogenen Lerngruppe entwickelte sich als Norm.

Das *Lock-in* in *Phase III* bildet sich insofern aus, da die Schule an ihren vielfältigen Abgabeproxen (Klassenwiederholung, Abschulung) festhält und für die verbleibenden ‚guten‘ Schüler\*innen ein angemessenes Lernangebot unterbreitet, dass zu erfolgreichen mittlerem Abschluss (Realschulabschluss) führt.

#### *(Fehlende) Veränderungen durch die Reform*

In diese *Phase III* fällt zeitweise krankheitsbedingt die Schulleitung aus und die Schulinspektion von ISS\_A vergibt das schlechteste Ergebnis. Als Reaktion auf die schlechte Evaluierung der ersten Schulinspektion (fünf Jahre vor der zweiten Schulinspektion) hat die Schulleiterin den Einsatz von neuen Medien forciert und eine sogenannte Laptopklasse eingerichtet (siehe 6.2 A2).

Durch die schwere Erkrankung der Schulleitung ist der *Reformprozess* geprägt von chaotischen organisatorischen Zuständen. Auch ihre Vertretung erleidet kurze Zeit später eine Erkrankung. Das Leitungsproblem verstärkt die fehlende Akzeptanz der Reformmaßnahmen bei den Lehrkräften. Die ohnehin schon schwache Kommunikation zwischen der kommissarischen Schulleitung und den Lehrkräften erschwert zusätzlich die Akzeptanz von der Differenzierungsvorgabe zur Inneren Differenzierung.

Die Schulinspektion, die sich nicht verschieben ließ, hat eine schlechte Bewertung ergeben; Der Schule ISS\_A wird großer Förderbedarf bescheinigt. Allerdings werden hier Punkte kritisiert, die auch positiv bewertet werden könnten: Vereinbarungen wurden zu wenig schriftlich festgehalten. Kommunikation in der kleinen Schule fand häufig zwischen Tür und Angel statt, statt auf dafür einberufenen Konferenzen dokumentiert zu werden.

Mit der *Schulreform 2010/ 11* verändert sich die Schülerschaft von ISS\_A: Durch die Schülerverteilung der Schulstrukturreform kommt aus dem gut situierten Ortsteil nicht mehr – wie vor der Reform – die überwiegende Zahl der Schüler\*innen, sondern etwa die Hälfte der Schülerschaft. Die andere Hälfte wird vom angrenzenden Ort innerhalb des Bezirks zugewiesen, der zum sogenannten ‚sozialen Brennpunkt‘ zählt. 96 % der Schüler\*innen kommen aus dem durchmischten Bezirk, in dem die Schule ansässig ist.

Laut Schulleitung ist das größte Problem die Inklusion. Die Schulleitung hat keine Vorstellung, „wie das gehen soll?“ (Ra\_ISS\_A). Dem Problem der Verhaltensauffälligkeiten wird mit der Einstellung eines Sozialarbeiters mit der Reform begegnet. Im Laufe der Zeit wird das Team um eine Sonderpädagogin und zwei weitere Sozialarbeiter\*innen erweitert.

Die Praktik der Abgabe von Schüler\*innen bleibt insofern bestehen, da eine Praxisklasse mit den lernunwilligsten Schüler\*innen aus der Stufe eingerichtet (siehe 6.2 Praxisklasse als Restklasse). Während eine andere Klasse als Laptopklasse eingerichtet wird und als Profilklass mit Medienkompetenz gehandelt wird (siehe 6.2 A2).

Die Lehrkräfte kämpfen sehr mit der bestehenden Situation. Sie haben weniger Sanktionsmöglichkeiten im Unterricht. So ist das Sitzenbleiben abgeschafft und es besteht die Regelversetzung. Auch ist kein Wechsel zu anderen Schulen möglich, da auch in anderen Schulen keine freien Plätze zur Verfügung stehen. Die Lehrkräfte erhöhen und beschleunigen die Bestrafung durch Tadel wie z. B. der kommissarische Rektor von ISS\_A aufzeigt, sodass jetzt kleinere Verstöße sofort und härter geahndet werden, da sich die Lehrkräfte über ihre als ‚Ohnmacht‘ erlebten Handlungsspielräume bewusst sind: „Wir können nichts tun, die tanzen uns auf der Nase rum“ (L\_2\_ISS\_A). Die gängigen Sanktionen sind weiterhin der Eintrag ins Klassenbuch oder den Brief an Eltern, Elterngespräche sowie Klassenkonferenzen einzuberufen, wobei hier ‚nur‘ die Versetzung in eine Parallelklasse erreicht werden kann und kein Ausschluss von der Schule möglich ist.

Auch wenn die ‚Schule im Grünen‘ unattraktiv für Schüler\*innen und (ehemalige Realschul-)Lehrkräfte ist und die Schulleitung kaum neue Lehrkräfte findet, schätzt die Lehrkraft L\_7, die in der erweiterten Schulleitung (ESL) ist, die Sekundarschule ISS\_A so ein, dass sie im Vergleich zu anderen Sekundarschulen im ‚Paradies‘ leben (was sie durch die Regionalkonferenz Mathematik mitbekommt):

*„Also ich würde immer noch sagen, dass wir hier mehr oder weniger im Paradies leben. (I: Ja.) Sowohl äußerlich als auch von den Schülern her sind wir immer noch gut dran. Es sind zwar einige Chaotische dabei, aber im Großen und Ganzen ist es in Ordnung und funktionieren sie und gehorchen und sind auch erzogen. (..) Also man kann sich auch als Lehrer noch zur Tafel umdrehen, ohne dass man Angst haben muss, man wird – was weiß ich – (.) will jetzt nicht sagen abgestochen, aber (3 sek.)( I: Beschossen?) ja, beschossen oder irgendwie so, ja.“ (L\_7\_ISS\_A: 131-140*

Das Schülerklientel der Schule ISS\_A ist schulaffin und hat wenige Sprachschwierigkeiten. Extreme Verhaltensauffälligkeiten sind die Ausnahme. Die zugewiesenen Schüler\*innen identifizieren sich nicht mit der Schule. Eine positive Identifikation mit der Schule wird erst aufgebaut.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Auf Ebene des Unterrichts ist nicht von einem Pfadbruch auszugehen, da die Lehrkräfte nicht auf die Innere Differenzierung wechseln (siehe 6.1 A1) und auf Ebene des Schulprofils wird – nach der Profilierung der Laptopklasse – keine weitere Verbesserung erwirkt, da die Profilbildung an die Lehrkräfte delegiert wurden, die jedoch keine Ergebnisse erzielten (siehe 6.2 A2). Die Profilklassse wurde vor der Reform eingeführt, läuft weiter als Profil-Zug Medien. Stattdessen ist in Phase IV von erhöhter Aktivität durch Sanktionierung zu berichten.

*Neue Notwendigkeit zur Differenzierung und bleibende Orientierung an der homogenen Lerngruppe*

Das Einzugsgebiet der Schülerschaft liegt nicht in der unmittelbaren Umgebung der Schule, die durch eine sozial bessergestellte Klientel geprägt ist, da die Gymnasien in der unmittelbaren Nachbarschaft bevorzugt werden. Zum Einzugsgebiet gehören vielmehr andere, sozial schlechter gestellte Gebiete aus dem Bezirk.

Die Rektorin sah die Schule vor der Reform in einer Sandwichposition, in der sie die zu ‚guten‘ und zu ‚schlechten‘ Schüler\*innen abgab. Diese Abgabe ist durch die Reform nicht mehr möglich. Durch die kleine Größe am äußeren Rand Berlins, werden der Schule Schüler\*innen insbesondere mit ‚Auffälligkeiten‘ zugeteilt, dabei werden strafauffällige Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf von der Schulaufsicht zugeteilt. Auch ist die Schülerschaft nach der Reform sehr heterogen geworden. Die Reaktion auf die Veränderung der Schülerschaft durch die Reform war ein ‚Schock‘ für die Lehrkräfte. Diese waren ‚disziplinierte‘ Realschüler\*innen gewohnt, die sich selbst strukturieren und organisieren können. Sie sind geschockt über die vielen auffälligen Schüler\*innen der ISS, häufig Schüler\*innen mit

Erfahrungen in § 63 Schulordnungsmaßnahmen (R\_ISS\_C: 3). Die Lehrkräfte waren andere Umgangsformen gewohnt. Die Schülerschaft hat sich seit der Reform verändert.

Innere Differenzierung ist nach der Schulleiterin (u.a. im Fach Deutsch) notwendig, da an dieser kleinen Schule die Lehrer\*stellen für eine äußere Kursdifferenzierung nicht vorhanden sind. Sie verweist dann auf den/die Klassenlehrer\*in, der/die eine ‚Fingerspitzen-Differenzierung‘ durchführen solle, also einen Nachteilsausgleich bei Schüler\*innen mit Handikaps:

*„Ansonsten muss man einfach sehen, gerade als Klassenlehrer, wenn man seine Kinder kennt: was ist das? Ist das vielleicht eine Lese-Rechtschreib-Schwäche? Dann bekommt der einen kleinen Nachteilsausgleich in Form, dass der einen Duden immer dabei hat, ne? Oder was das? Dyskalkulie wird ja nun nicht mehr berücksichtigt, aber dass man einfach weiß als Mathelehrer, da ist ein Kind mit Matheschwäche, da kriegt der vielleicht trotzdem ein bisschen mehr Zeit zum Arbeiten oder so. Oder kriegt eine Extraaufgabe. Ich sage immer dazu, diese Fingerspitzen-Differenzierung der einzelnen Lehrer, ist da ganz wichtig. Aber wir haben schon gemerkt, seit zwei Jahren, dass unsere Schülerschaft etwas engagiert ist im Bereich der Regelwidrigkeiten, sag ich mal. (lacht)“ (R\_ISS\_A: 38)*

An ISS\_A fallen auch die Verhaltensauffälligkeiten der Schülerschaft seit der Reform auf. So ist an Schule ISS\_A die Notwendigkeit zur Differenzierung neu gegeben, da durch die Reform keine homogenen Leistungsklassen mehr gegeben sind. Die Orientierung an der homogenen Lerngruppe und der Wunsch nach äußerer Differenzierung bleibt bei Lehrkraft L\_7, die in der erweiterten Schulleitung ist, erhalten:

*„Es hat sich dahingehend verändert, dass es also wesentlich schwieriger geworden ist. Die Schüler sind in erster Linie schwieriger geworden, weil eben keine homogenen Gruppen mehr vorhanden sind. Es muss mehr differenziert werden, die Gruppen sind eigentlich auch größer geworden. Und im Grunde genommen ist es das, dass was wir schon früher hatten. Wir waren ja früher hier auch eine Hauptschule und Realschule, wir haben beide Schulen unter einem Dach gehabt. Ich habe auch an beiden Zweigen unterrichtet. Und es gleicht eher der alten Hauptschule. (I: Mhh.) Auch da hatten wir schon diese leistungsdifferenzierten Kurse, in A, B und C. Jetzt heißt es E und G, also Erweiterungs- und Grundkurs. Es wäre vielleicht sogar auch sinnvoll, es sogar jetzt auch in drei, also die Schüler oder die Klassen in drei Gruppen aufzuteilen, um diese Unterschiede auszugleichen. Also eine Äußere Differenzierung vorzunehmen und nicht nur innerhalb der Klasse oder innerhalb der Gruppe.“ (L\_7\_ISS\_A: 4-6)*

Die Orientierung an den drei Leistungsstufen entspricht den impliziten Begabungstheorien. Gefragt nach den Möglichkeiten der Differenzierung erklärt die

Lehrkraft L\_7, dass alle ein Standardniveau erreichen müssen. In diesem bekommen die ‚Besseren‘ und ‚Schnelleren‘ Extraaufgaben gestellt bekommen:

*„Wie gesagt, also einmal die Gruppeneinteilung oder eben die Innere Differenzierung, dass man jetzt für bessere Schüler auch hochwertigere oder schwierigere Aufgaben stellt, eine andere Aufgabenstruktur, als jetzt für die die eben mehr Probleme haben, da ganz einfache Aufgaben zu machen. Und dass, also alle diesen Standard eigentlich erst mal erreichen müssen, alle das machen müssen und die, die dann eben besser sind, die machen dann auch die schwierigeren Aufgaben.“ (L\_7\_ISS\_A: 18)*

Die hauptsächlich erfasste Unterrichtsmethode an Schule ISS\_A ist der Frontalunterricht. In den hospitierten Unterrichtsstunden warten schnelle Schüler\*innen auf Langsame. Der Unterricht wird meist vorbereitet, die sogenannte ‚Schwellenpädagogik‘ kam nur bei Vertretungsstunden vor. Innere Differenzierung wird nicht praktiziert. Eine Ausnahme stellt der Chemieunterricht bei einer Lehrkraft dar, die Innere Differenzierung erreichen möchte, dies jedoch in den Experimenten und im Lehrergespräch nicht überzeugend umsetzt (5\_RS\_ISS\_A).

Die Lehrkraft L\_4 fasst es bildlich zusammen, dass die vier Niveauunterschiede eine Schere darstellen, die weit auseinandergeht:

*„Und es ist einfach viel zu schwierig drei, vier verschiedene Differenzierungsstufen zu haben in einem Klassenraum, in einer Klasse. Also das war das größte Problem für uns. Und ist es eigentlich im Grund immer noch. Weil die Schere so auseinander geht. Wir haben Leute, die gute Realschüler wären, und auch auf den MSA sinnvoll vorbereitet werden müssen, und wir haben Schüler, schlechte Hauptschüler, die früher gerade mal den einfachen Hauptschulabschluss geschafft hätten. Und wir können eigentlich keinen von diesen gerecht werden. Weder den Guten noch den Schlechten und den in der Mitte auch nicht. Im Prinzip ist es so, dass wir uns da sehr häufig nur um die kümmern können, die irgendwo vom Sozialverhalten her auffallen. Die fordern die größte Aufmerksamkeit und wir können eigentlich froh sein, dass die anderen so gut funktionieren. Ja, aber es ist unbefriedigend, dass man die [Guten] nicht ein bisschen mehr fördern kann. Und ganz viele die auch schwach sind, aber gewillt sind zu arbeiten, die fallen auch sehr häufig hinten runter.“ (L\_4\_ISS\_A: 4)*

Die Orientierung an der homogenen Lerngruppe bleibt als Ideal erhalten und der Umgang mit dieser neuen Heterogenität für Realschullehrkräfte ist ‚enttäuschend‘.

*„Aber das, worum es geht, dass wir die dann auch wirklich fördern und da abholen, wo sie sind. Und jeden für sich, dann irgendwo da hinbringen, ganz genau, das geht eben nicht.“ (L\_4\_ISS\_A: 55)*

Auch die Rektorin von ISS\_A resümiert, dass die Schule noch nicht so weit sei, durch ein Differenzierungskonzept allen Schüler\*innen gerecht zu werden:

*„Also, es wäre vermessen zu sagen, wir haben es geschafft, dass wir alle Kinder da hinbringen, wo wir sie gerne hingebracht hätten. So weit sind wir noch nicht. Also wir haben verschiedene Angebote, wir haben einen Sozialarbeiter an die Schule bekommen. Also die äußeren Rahmenbedingungen wurden grundlegend verändert, müssen auch, sonst funktioniert es nicht.“ (R\_ISS\_A: 30)*

ISS\_A hat einen Sozialarbeiter und im Laufe der Erhebung noch weitere Sozialpädagog\*innen an der Schule zur Unterstützung einstellen können.

ISS\_A hatte vor der Reform in zwei Hauptfächern (Mathematik und Englisch) eine Doppelsteckung, die gut lief. Lehrkraft L\_17 argumentiert, dass die Doppelsteckung zur Aufteilung der Lerngruppe gut funktioniert habe, da sich Schüler\*innen in kleinen Lerngruppen angesprochen fühlten. Dies ist nach der Reform nicht mehr möglich (Ra\_ISS\_A: 138; ebenso in Sekundarschule ISS\_C mit L\_17\_ISS\_C: 11).

Wenngleich es Erfahrungswerte durch die Schulform der verbundenen Haupt- und Realschule gab, knüpft nur ein einziger Chemielehrer daran an (L\_10). Er differenziert seine Schüler\*innen im Chemieunterricht auf zwei Niveaustufen. Diese Chemielehrkraft L\_10 meint, dass er einen binnendifferenzierten Unterricht aufgrund der ‚Tradition‘ abhält; hier wird anhand praktischer Laborarbeit auf zwei Lernniveaus Lernstoff vermittelt. Die andere naturwissenschaftliche Lehrkraft, bei der es sich um einen Quereinsteiger handelt, gelingt kein binnendifferenzierter Unterricht. Also kann nicht vom Fachbereich ausgegangen werden, lediglich eine Lehrkraft biete den Unterricht auf zwei Niveaus an, was eine weite Definition von Innere Differenzierung darstellt. Insofern konnte nach der Reform eine Lehrkraft an alte Handlungspraktiken der Differenzierung sowie die Organisation Schule an den Angeboten der Berufsorientierung anknüpfen.

Einige Lehrkräfte kennen sich nun aufgrund der Tradition mit der Berufsorientierung aus. Altgediente Praktiken sind, den Schüler\*innen Angebote der Berufsorientierung zu unterbreiten. Als ‚Schule mit Berufswahlpass‘ haben sie *Praxis-Klassen* (siehe 6.2 A2). Diese Praxis bestand bereits vor der Umstrukturierung der Schule. So wurde an früheren Erfahrungen angeknüpft und gleich eine Praxisklasse eingeführt. Die Liste dieser neu einzurichtenden Klasse hing im Lehrerzimmer aus. Lehrkräfte, die nicht mit ihren ‚Problemschüler\*innen‘ zurechtkamen, trugen dort die häufig störenden Schüler\*innen ein. Eine Restgruppe entstand. Überdies weigerten sich Lehrkräfte, die Praxis-Klasse zu unterrichten, sodass sich der kommissarisch eingesetzte

Schulleiter kaum Lehrkräfte einteilen konnte und einen Freien Träger beauftragte. Die verbundene Haupt- und Realschule lief im Schuljahr 2007/ 08 aus.

Ein Studientag zum Thema Differenzierung wurde an ISS\_A durchgeführt (L\_6\_ISS: 79). Aufgrund des Differenzierungs-Studientags wurde ein Förderkurs für den 7. Jahrgang hinsichtlich der Lese-Rechtschreib-Schwäche ins Leben gerufen und auch ein Unterstützungskurs für den 10. Jahrgang zur Vorbereitung auf den MSA. Ansonsten bestand keine systematische Förderung von Leistungsstärkeren und -schwächeren in den Jahrgangsstufen.

Praktiken der Differenzierung an ISS\_A ermöglichen den Schüler\*innen keine Wahlmöglichkeiten, die ihren individuellen Lernvoraussetzung und ihrem Tempo im Unterricht entsprechen. Vorherrschend ist der lehrerzentrierte Frontalunterricht, der gelegentlich von Einzelarbeitsphasen abgelöst wird. Innere Differenzierung findet im hospitierten Unterricht nicht statt. Das Unterrichtsgespräch findet bestenfalls in kleinen Schritten statt, nur selten wird erfolgreich die Problemstellung fragend entwickelt.

Die Lehrkräfte nutzen zur Einteilung der Schüler\*innen in die Differenzierungskurse den schulintern entwickelten Einstufungstest statt die vorhandenen Vergleichsarbeiten (VERA). Den Vergleichsarbeiten VERA 8 steht das Kollegium kritisch gegenüber. Die Ergebnisse werden in die Klassen zurückgemeldet, aber sie werden nicht in den Fachkonferenzen ausgewertet.

Die Praktik des Förderns war schon in der Realschule präsent: So wurde von einigen Lehrkräften den Schüler\*innen der 10. Klassenstufe mit gezielten ‚Nachhilfestunden‘ geholfen, die Prüfung des mittleren Schulabschlusses zu meistern. Seit dem Schuljahr 2011/ 12 wurde ein Förderkurs für Schüler\*innen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche im 7. Jahrgang eingerichtet. Allerdings wird dies nur von einigen Lehrkräften gestemmt.

Beim überwiegenden Teil der Lehrerschaft zeigt sich bei den Praktiken der Differenzierung das ehemalige ‚Aussortierungsdenken‘: „Der gehört hier nicht her“ (L\_4, L\_6, L\_7, L\_8, R aus ISS\_A) und wünscht sich eine stärkere Selektion. Dies wurde bei ISS\_A besonders häufig von ehemaligen Realschullehrkräften festgestellt. Die impliziten Bewertungskriterien und -muster von Lehrkräften zur Leistungsbewertung ihrer Schüler\*innen wirken weiterhin.

Im Lehrerkollegium der ISS\_A lassen sich auch einige kritischen Stimmen wiederfinden. So wird die ISS auch als „Fischstäbchenfabrik“ (von L\_10)

bezeichnet, weil die Schüler\*innen wie in ‚früheren Zeiten‘ gleichförmig, diszipliniert und wenig individualisiert unterrichtet werden.

Das vorgegebene Leitbild der Reform, die Schüler\*innen ‚zu fördern und zu fordern‘ wird (noch) nicht im Unterricht gelebt, da die ‚schnelleren‘ Lernenden ständig auf die ‚Langsamen‘ warten müssen. Auch werden unterschiedliche Leistungsniveaus nicht differenziert. Die gestellten Leistungsanforderungen sind niedrig. Differenzierende Unterrichtsmethoden, die individuelle Lernprozesse fördern und auf die vorhandenen Fähigkeiten der Schüler\*innen eingehen, werden nicht praktiziert (siehe 61 A1).

In *Phase IV* werden keine neuen Alternativen wie Innere Differenzierung oder ein alternatives Schulprofil erarbeitet. Bestehende Praktiken werden weitergeführt. ISS\_A passt sich nicht der neuen Situation als ISS nach der Reform an. Von einem Pfadbruch kann nicht ausgegangen werden. Selbst die Schulleitung gibt zu, dass sie die Reform nicht umsetzt. Interessant ist dies vor dem Hintergrund, dass ISS\_A über eine gute Ausstattung (im Vergleich mit den anderen Zuteilungsschulen) verfügt.

#### *ISS\_B – ‚Dampfer im sicheren Gewässer‘*

In *Phase I* entsteht aufgrund einer starken Elterninitiative eine Gesamtschule. Die Lehrerschaft ist geprägt vom Gedanken der Gesamtschule. Das Schulprofil zieht zahlreiche Schüler\*innen an. Das Gelände der Schule ist großflächig und für den Sportzug prädestiniert. Die Presse berichtet positiv über die Leistungen der Schule mit ihrer Kompetenz zur äußeren Differenzierung. Der Ruf der Schule ist sehr gut.

In *Phase II* kann sich die Integrierte Gesamtschule zu einer übernachgefragten Schule entwickeln, da sie in den Bildungsstandards und den Schulabschlüssen gleichwertig mit dem Gymnasium ist, da sie eine Oberstufe II besitzt.

Durch die Auswahl der Schüler\*innen entstehen Selektionseffekte auf der Ebene des Unterrichts. Da das Schülerklientel leistungs- und anstrengungsbereit ist, funktioniert ein leistungsfokussierter Unterricht. Das Verhalten der Schüler\*innen im Unterricht ist einwandfrei, die Unterrichts Atmosphäre bzw. das pädagogische Klima hervorragend. Die Schule ist auf einem Erfolgskurs durch ihr Kurssystem – einer äußeren Differenzierung nach Kursen. Die Schülerschaft erreicht hohe Lerneffekte und entsprechend gute Noten. Die guten Abschlussnoten wiederum verstärken den guten Ruf der Schule.

### *Veränderungen durch die Reform*

Die Schulleitung entscheidet, dass die Reform ein Jahr später zum Schuljahr 2011/12 stattfindet, um genügend Vorbereitungszeit für die Zusammensetzung der Jahrgangsteams etc. zu haben. Diese Entscheidung der Schulleitung wird von den Lehrkräften im Nachhinein als entscheidend für den Erfolg darstellt.

Auf diesen positiven Erfahrungen mit Differenzierung meistert die Schule ISS\_B die Reform zur integrierten Sekundarschule. Durch ihre Größe (100 Lehrkräfte über 1.000 Schüler\*innen) gelingt die Organisation mit Hilfe von sieben Fachbereichsleitungen.

Die Umsetzung zum Ganzttag brachte unterschiedliche Schwierigkeiten mit sich, sodass ein teilgebundener Ganzttag umgesetzt wurde. Die Stunden des teilgebundenen Ganztages werden gleichmäßig auf alle Wochentage verteilt. Es gibt eine lange strukturierte Mittagspause in der 5. und 6. Stunde mit Erholungs-, Spiel-, Sport und Essensangeboten. Zum einen favorisierten die Schüler\*innen dies, was in einer schriftlichen Befragung der Schülerschaft zum Ausdruck kam, zum anderen war die Mensa-Gestaltung mit Hürden verbunden. Die AG Ganzttag war in der Anfangszeit ihrer Zusammensetzung sehr aktiv an der konzeptionellen Arbeit, dann gab es einen ‚schleppenden‘ Einstieg. Der Rektor begründet dies damit, dass die Verabschiedung vom Ganzttag Zeit benötige. Zwei Jahre nach Einführung der ISS bilanziert die AG Ganzttag eine positive Bestandsaufnahme mit dem teilgebundenen Ganzttag, die auf der GLK vorgestellt wird. Darin stellen die AG vor, dass erfolgreiche Ganzttagesschulen mit einem geklärten Bildungs- und Erziehungsverständnis, Zeitstrukturmodell, Lern- und Förderkonzept, Kooperationsmodell, Partizipationsmodell, Ernährungskonzept, Personalentwicklungskonzept und Raumkonzept arbeiten.

Das Bildungs- und Erziehungsverständnis bezieht sich auf die Profilklassen mit den verschiedenen Neigungen. Die Schüler\*innen sollen überdies soziale Kompetenzen lernen. Dazu dienen die Klassenstunden, Schüler\*innen-Mediatoren und ein Patenmodell. Es wird als zukünftigen Zielvorschlag ein Tischgruppentraining, Teamarbeit auf allen Ebenen sowie eine Einführung des Team-Kleingruppen-Modells (TKM) vorgeschlagen, was nicht mehr erhoben werden konnte, aber die Weiterentwicklungsmöglichkeiten darstellt.

Das Zeitstrukturmodell umfasst die Öffnungszeiten von 7:45 bis 16 Uhr der PC-Arbeitsplätze und des Erholungs- und Freizeitbereichs. Jeder Jahrgang hat einen

eigenen Freizeitbereich, sodass die lange Mittagspause dort strukturiert verbracht werden kann. Ein Vorschlag der AG Ganztage ist eine Rhythmisierung von Team- und Projekttreffen, Sommer- und Winterangebote von sportlichen, künstlerischen oder sozialen Projekten sowie einen festen AG-Block an einem oder zwei Tagen.

Die *Praktik der Anerkennung* von Leistung wird vor und nach der Reform durch eine zeremonielle Initiierung der Zeugnisübergabe und eine sportliche Ehrung bei einer Vollversammlung der Schule in der Mensa praktiziert. Lob, Anerkennung und Beifall für gute leistungsstarke Schüler\*innen im Unterricht bei der Rückgabe von Klassenarbeiten wie auch in großer Runde in der Mensa zeigen den hohen Stellenwert von Leistungsbereitschaft bei den Schüle\*innen und die vorhandene Anerkennung durch die Lehrkräfte und Schule.

#### *Vom Kurssystem zum Differenzierungskonzept*

Die ehemalige Gesamtschule ISS\_B war mittels Kurssystem an der äußeren Differenzierung orientiert. Nach der Reform sollte auch erst ein Antrag auf äußere Differenzierung eingereicht werden, der allerdings nach Gesprächen mit dem Schulamt und der Senatsverwaltung zurückgezogen wurde. Drei Profilklassen und zwei Klassen mit den zugeteilten Schüler\*innen, die noch profiliert werden sollen, entstehen im zweiten Jahr nach der Reformumsetzung. Diese zwei Klassen haben ISS\_B als Wunschschule mit Erstwunsch angegeben. Ihr Notendurchschnitt ist sehr gut. Eine Klasse wird im 8. Jahrgang aufgemacht, da Schüler\*innen vom Gymnasium ihr Probejahr nicht geschafft haben, die sogenannte ‚Abschulungsklasse‘. Auch entstehen in ISS\_B Integrationsklassen.

Das Lernkonzept enthält das Differenzierungskonzept mit dem überwiegenden Teil an Innere Differenzierung, einem Methodentraining, soziales Lernen und duales Lernen durch die Schülerfirmen. Ein Zielvorschlag ist die Einführung von Lernbüros und Formen der Lernbegleitung. Ein Förderkonzept betrifft den 7. Jahrgang und soll noch jahrgangsübergreifend als Förderschiene installiert werden. Auch fällt das Trainingsraumkonzept darunter. Externe Förderangebote, die Förderung mit multiprofessionellen Teams sowie die sozialpädagogische Beratung von 7:45 bis 16:30 bestehen.

Das Kooperationsmodell stellt ein integratives Modell dar, dass die Bestandsaufnahme der Kooperationen, der Koordinierung und Überprüfung des Schulprofils und Evaluation der Kooperationen beinhaltet.

Das Partizipationsmodell soll die Kommunikationswege betreffen, die Gremien vernetzen und die Teamentwicklung in den Jahrgängen verbessern. Im Klassenrat soll soziales Lernen stattfinden. Auch Bezirksaktivitäten sind von dieser partizipativen Querschnittsaufgabe betroffen.

Das Ernährungskonzept ‚Gesunde Schule‘ umfasst die große Cafeteria/ Mensa sowie die Getränke- und Snack-Automaten auf dem großen Gelände der Schule. Die Mensa-Gestaltung soll noch verbessert werden sollen. Es gibt strukturierte Essenspausen, die sollen im Zielvorschlag ausgeweitet werden. Ein Koch-Stützpunkt vor Ort und ein Schulverpflegungsausschuss soll initiiert werden.

Das Personalentwicklungskonzept sieht ein Fortbildungskonzept vor, das pädagogische Personal umfasst eine Vollzeitstelle pro Jahrgang. AGs und Projekt-Angebote werden mit externer Unterstützung betrieben.

Das Raumkonzept betrifft die jahrgangsbezogenen Lern-, und Freizeitbereiche. Die Sozialpädagogen sind räumlich neben den Klassenstufen angesiedelt. Die Gestaltung der Klassenräume und Flure sowie vielseitige Außenflächen der Schule beinhaltet das Raumkonzept.

An den vielfältigen Zielvorschlägen ist ersichtlich, dass es in ISS\_B kreative Konzepte und Lösungen durch engagierten Lehrkräfte und die Schulleitung umgesetzt werden. ISS\_B zeichnet sich durch kreative Maßnahmen aus, so ist bspw. in der Krankheitswelle im Februar das Sekretariat mit Schüler\*innen besetzt worden, die den Telefondienst sicherstellten. ISS\_B ist daher eine erfolgreiche ISS (geblieben).

#### *Auswahl der Wunsch-Schüler\*innen von ISS\_B*

Der Rektor erklärt, wie die leistungsstarke Schülerschaft zustande kommt:

*„Weil, wir sind noch in der glücklichen Lage auf unsere 150 Plätze ungefähr 400 Bewerber\* zu haben. Also von daher ist die, man könnte sogar sagen, also nicht in Losplätze, aber von unseren Plätzen, die wir vergeben, sind Schüler\* da, die bessere Durchschnitte haben als am Gymnasium hier im Bezirk. Von daher haben wir so sag ich mal, die Hauptschüler\* nur in ganz geringer Anzahl und wenn wir welche haben, dann machen wir das über Kooperation mit anderen Gesamtschulen bzw. Sekundarschulen, die dann unsere Praxisschüler\* dann aufnehmen. Selbst werden wir auf absehbarer Zeit keine Praxisklassen anbieten. (ISS\_B\SL\_ISS\_B: 30)*

Zur Auswahl der Schüler\*innen mittels Sichtungstraining wird auf eine kurze Szene an ISS\_B durch die Mittelstufenkoordination bei der Sportklasse verwiesen: Der erforderliche Leistungstest wird durch eine weitere Hürde der persönlichen

Anmeldung in deutscher Sprache des Schülers (und nicht durch seine danebenstehenden englischsprachigen Eltern) praktiziert. Im Gespräch mit der Mittelstufenkoordinatorin wird er aufgefordert, er solle eine E-Mail an den verantwortlichen Sportlehrer schreiben und nach einem Termin bitten. Auf Nachfrage des Jungen sagt die Mittelstufenleitung: „Aber du bist doch schon groß, also kannst du auch eine E-Mail schreiben“. Tatsächlich geht er nach dem Gespräch ins Sekretariat und kann sich auf die Liste schreiben, da der Sportlehrer vor Ort ist.

Interessant ist hier die Testung der Deutschkenntnisse und des Engagements durch eine persönliche E-Mail, statt die Eltern einzubeziehen. Wichtig erscheint mir der Aspekt der ‚aktiven‘ Rolle, die hier nicht nur erwartet, sondern eingefordert wird, indem dieses Kriterium bei der Auswahl praktiziert wird.

### *Homogenere Schülerschaft als andere Sekundarschulen*

Seit der Reform muss die neue ISS mit eigener gymnasialer Oberstufe erstmals mit einer heterogeneren Schülerschaft umgehen, da zwei von sechs Klassen per Losverfahren ausgewählt werden. Diese zwei Klassen sind nicht profiliert, aber die Schüler\*innen haben alle einen guten Notendurchschnitt und sind leistungsorientiert. Von dieser Perspektive besitzt ISS\_B eine homogenere Schülerschaft als andere Sekundarschulen. Aufgrund von Integrationsschüler\*innen wird die Schülerschaft für die Lehrkräfte heterogener, was die Schulleitung nutzt, um die Klassengröße zu verkleinern:

*„Also wir haben eine homogenere Schülerschaft als andere Gesamtschulen in der Innenstadt, das ist schon wahr. Aber auch eine heterogene Schülerschaft, also es kommt doch auch, wir haben auch inzwischen Inklusionskinder. Das ist, wenn sie fragen, die größte Veränderung, die wir machen. Also die ganze Inklusionsgeschichte, Kinder mit Behinderung. Vorher waren so gut wie keine Integrationskinder da und jetzt haben wir in jedem Jahrgang acht Inklusionskinder, pro Jahrgang.“*

*I: Und wie haben sie die verteilt auf die Klassen?*

*R: Auf zwei Klassen. Dadurch kriegen wir ja (hustet) eine Frequenzminderung, das sind nur noch 23 Kinder und das gegenüber vorher 32 Schüler\* pro Klasse ist der größte Unterschied. (R\_ISS\_B: 19-21)*

Entsprechend hat die Sekundarschule ISS\_B an sich und auch in Hinblick auf ihre Geschichte als ehemalige Gesamtschule eine sehr homogene leistungsstarke Schülerschaft. Die Sekundarschule erlebt durch den Sekundarstufen-II-Vorteil einen ‚Aufwind‘ mit der Einschränkung, dass es allerdings auch mehr körperliche ‚Auseinandersetzungen‘ als noch zu Gesamtschulzeiten gibt.

Für die Lehrkräfte ist der Reformschock insofern ein Problem, als dass sie nun angehalten sind, die große Spannbreite innerhalb ihrer Schulklasse zu bedienen. Alle Beteiligten betonen ihre Grenzen. So ist auch hier die Frage: Wie praktizieren Sie Differenzierung? Darüber wird innerhalb der Schule insbesondere auf der *Gesamtlehrerkonferenz* emotional und kontrovers diskutiert. Es wird eine Steuerungsgruppe einberufen, die diese Frage klären soll. Bei der Wahl der Steuerungsgruppe entsteht eine sehr kontrovers geführte Diskussion um die Profilierung der Schule, die von der Schulleitung abgebrochen und auf die nächste Gesamtkonferenz in einem Jahr verlegt wird. Angerissen wird so nur, dass es nach der Schulleitung vier statt sechs Profilklassen geben wird, da zwei Klassen per Losverfahren nicht einteilbar seien. So hat sich die Schülerschaft durch Reform nur etwas verändert, insbesondere die Schüler\*innen aus den Losklassen haben weitere Anfahrtswege.

Der Schulleitung zufolge ist das derzeit größte Problem die umzusetzende Inklusion, da das Gebäude nicht behindertengerecht sei und es kein Geld für Fahrstühle bzw. behinderten gerechte Treppenaufgänge gebe. Die Mittelstufenleitung und Lehrer\*innen sehen die größte Herausforderung in der Innere Differenzierung, die gerade in Mathematik anläuft, aber in anderen Bereichen sehr schleppend verlaufe, da die Sekundarschule ISS\_B eine Äußere Differenzierung gewohnt sei.

Die Identität der Schule ISS\_B hat sich durch die Reform zur ISS kaum verändert worden. Die Antwort auf die Differenzierungsfrage ist: „Als ehemalige Gesamtschule kennen sie sich mit Differenzierung aus“ und ISS\_B steht für Offenheit und diskussionsfreudige Schüler\*innen bestätigt der Rektor:

*„Die Gesamtschule ist wegen der Durchlässigkeit der Kurse die Teamarbeit elementar, ob jemand teamfähig ist oder nicht, ist völlig egal. Und die Offenheit des Kollegiums untereinander, dass ich auch von Schwierigkeiten berichten kann, ohne dass einem ein Zacken aus der Krone fällt, das ist natürlich alles besonders angenehm. An dieser Gesamtschule fand ich dieses System der Transparenz noch besonders toll, wenn ich die Zeit hätte und den Unterrichtsbetrieb, im Moment laufen Projektwochen, hätte ich Ihnen das auch zeigen können. Ganz viele Klassenräume sind offen, das heißt der Lehrer, so wie die gläserne Schule, also er macht nicht den Klassenraum zu nach dem Motto „möglichst soll es niemand mitkriegen“, sondern ganz im Gegenteil, das ist alles sehr vernetzt und sehr offen. Und dann finde ich jetzt nach Inneren, die Möglichkeit und die Bereitschaft zu individualisiertem Lernen finde ich toll. Dass man auf die einzelnen Kinder wirklich je nach Schwächen auch je nach Zeit eingeht, also da gibt es auch Grenzen ohne Ende. (...)“.* (R\_ISS\_B: 86)

Der Rektor war Gymnasiallehrer und findet, dass er heute noch in der Oberstufe auf gymnasialen Niveau arbeiten könne. Er spricht das individualisierte Lernen und die Grenzen an. Ein Bewusstsein für die individuelle Förderung ist auch bei den Lehrkräften vorhanden. Die Grenzen überwiegen.

Durch die Offenheit der Lehrkräfte sehen sie zumindest in Mathematik auch die Vorteile der Differenzierung. So müssen Schüler\*innen nicht den Kurs wechseln, wenn sie auf einen höheren/niedrigeren Niveau arbeiten. Dies passt zu dem Gedanken der Durchlässigkeit der Gesamtschule. So können Schüler\*innen heute die Basisaufgabe und morgen die Seerosenaufgabe (Aufgabe mit exponentiellem Wachstum) lösen.

ISS\_B mit Sekundarstufe II dient somit als Beispiel für eine sehr gut funktionierende Schule mit gutem Ruf und vielen Abiturient\*innen. Hier findet keine richtige Durchmischung im Sinne der Reform statt, da die Schule über eine starke Profilbildung verfügt. So kommen die zugelosten Schüler\*innen in eine Klasse sowie die von dem Gymnasium abgeschulten Schüler\*innen in eine separate Klasse. Da ISS\_B eine Oberstufe besitzt, ist sie eine ‚Wunschschule‘: Sie zieht sowohl mehr Schüler\*innen als zugeteilt werden, als auch ‚leistungsstarke‘ Schüler\*innen mit dem Abitur-Ziel an.

Die Reform wird hauptsächlich linguistisch bearbeitet. Bewährtes bleibt bestehen. Der Wechsel auf Innere Differenzierung ist nicht vollzogen. Die Lerngruppen sind so homogen, dass ‚nur‘ zwei Schüler\*innen auf Grundkursniveau sind. Es besteht ein Bewusstsein über das Leistungsvermögen (R\_ISS\_B).

Während ISS\_B auf dem Erfolgskurs durch das Schulprofil ist, ist ISS\_C auf dem Abwärtskurs.

### *ISS\_C – ‚das sinkende Schiff‘*

In *Phase I* besteht in einem Gebäude eine kombinierte Haupt- und Realschule, die Lehrkräfte wechseln zwischen den Schulformen nach Bedarf. Ein gemeinsames Zimmer der Lehrkräfte besteht.

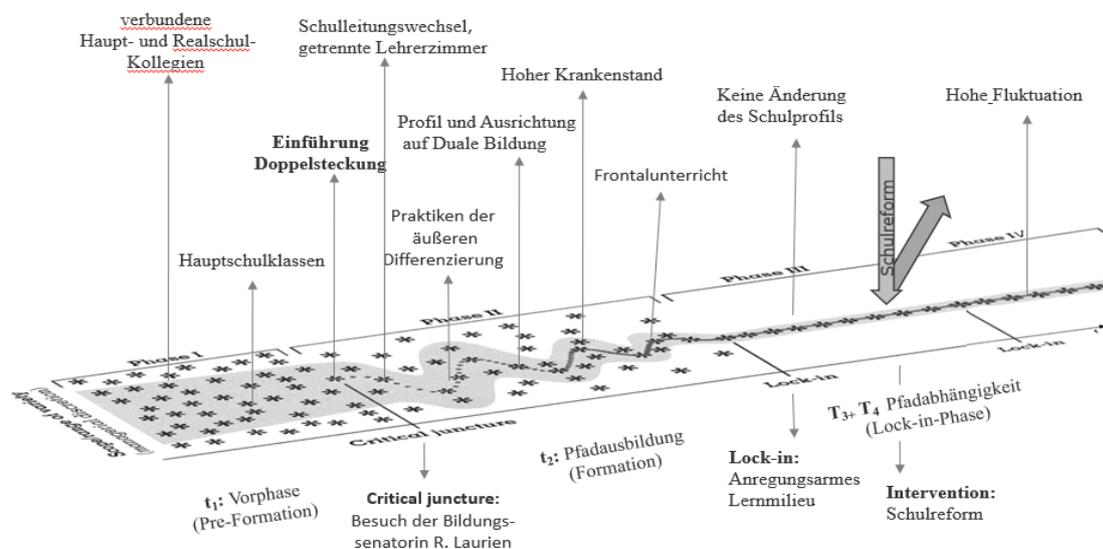
In der *Pfadausbildungsphase* gilt der Besuch von Bildungssenatorin Hanna-Renate Laurien (CDU) als entscheidendes Ereignis (*critical juncture*) der Schule (nach L\_23 ISS\_C): Die Senatorin hat sich in den 1980ern einige Hauptschulen, unter anderen Schulen auch ISS\_C, angeschaut und als Resultat kleinere Klassenfrequenzen von 18 Schüler\*innen pro Klasse für Hauptschulen eingeführt. Durch die

Integrationsvorhaben gab es ein hohes Stundenkontingent an Doppelsteckung für die Hauptschule ISS\_C. Mit der gegebenen Doppelsteckung teilen sich zwei Lehrkräfte die Klasse auf, meist werden die verhaltensauffälligsten Schüler\*innen von der restlichen Klasse im hinteren Bereich des Klassenzimmers zu der zweiten Lehrkraft gesetzt, während die restliche Klasse mittels Frontalunterricht unterrichtet wird, damit ein Lernen möglich ist und Lerneffekte erzielt werden können. So führen diese Rahmenbedingungen der Doppelsteckung innerhalb Hauptschule zum Arbeiten mittels Frontalunterricht innerhalb der Klassen.

In *Phase II* wird (acht Jahre vor der Reform) durch einen Wechsel der Schulleitung die Hauptschule von der Realschule getrennt, es entstehen getrennte Lehrerzimmer. Die Schulen arbeiten autonom und bilden unterschiedliche Fachkulturen im Kollegium aus.

Die *Hauptschule* arbeitete überwiegend mit Praktiken der Beziehungsarbeit, da die Schüler\*innen hauptsächlich für die Lehrperson lernen und arbeiten. Die Hauptschulkräfte sehen in ihrer täglichen Arbeit einen hohen Anteil in der ‚Sozialarbeit‘. Wissen wird demnach über die Beziehungsarbeit vermittelt, so die Ansicht der Lehrkräfte der Hauptschule. Gewaltdelikte an der Schule werden zahlreich angezeigt. Der Ruf der Hauptschule verschlechtert sich zunehmend. Auch besitzt Projektarbeit einen hohen Stellenwert in der Schule. Einen Tag in der Woche (freitags) wird sich der Projektarbeit gewidmet. Eine Sozialarbeiterin und ein Sozialarbeiter sind über einen Freien Träger an der Schule tätig. Durch die Doppelsteckung wird sich weiterhin an der homogenen Lerngruppe orientiert. Die Eigenanmeldungen werden weniger bis hauptsächlich Schüler\*innen zugeteilt werden. Durch die Abgabe der Realschule also über die abgeschulten Schüler\*innen der Realschule kann die Schule weiterhin bestehen. Die Hauptschule befindet sich auf einem negativen *Lock-in* und kann ihre Situation nicht verbessern (siehe Abb. 3). Die Situation der Realschule war vor der Reform so, dass sie die lernschwächsten Schüler\*innen aus der Realschule in die benachbarte Hauptschule abgeben wurden, also die Lehrkräfte der *Realschule* die Abgabe von ‚nicht passenden‘ Schüler\*innen praktizierten und so eine gut beschulbare Schülerschaft erhalten. Die Lehrkräfte unterrichten auf einem gleichmässigen Lernniveau und praktizieren Wissensvermittlung. Der Anteil der Schülerschaft aus bildungsfernen Familien ist in dieser Zeit kontinuierlich gestiegen. Der Ruf der Realschule war mittelmäßig. Auf

diese Weise hat sich eine Anspruchskultur entwickelt und ein *Lock-in* hinsichtlich einer Orientierung an der homogenen Lerngruppe ausgebildet.



**Abb. 3: Entwicklungspfad von ISS\_C**

### *Ein Blick auf die Fusion*

Der Wandel von der Drei- zur Zweigliedrigkeit führt auch zu Zusammenlegungen vormals eigenständiger Schulen. Vor der Reform war die Ausgangssituation, dass die kleine Hauptschule und die kleine Realschule sich ein Schulgebäude teilten. Mit der einsetzenden *Schulstrukturreform 2010/11* werden die beiden Schulzweige im gemeinsamen Gebäude fusioniert. Aus den früheren zwei Schulleitungen geht eine Schulleitung hervor: der Rektor kommt aus der ehemaligen Hauptschule und die stellvertretende Schulleiterin kommt aus der ehemaligen Realschule.

Durch die Fusion entstand eine große Unruhe im Kollegium, die eine Mediation zwischen den zerstrittenen Kollegien erforderte. Durch die Fusion zeigt sich, dass sich die Sichtweisen von ehemaligen Haupt- und Realschullehrkräften sehr unterscheiden und unterschiedliche Selbstkonzepte vorhanden sind. Während sich die ehemaligen Realschullehrkräfte leistungsorientiert gegenüber den Schüler\*innen verhalten, sagte eine Hauptschullehrkraft: „Ich bin selbst kein ambitionierter Lehrer, strebe nicht ein Studienrat-Dasein an.“ (L\_19).

Das Kollegium ist aufgrund der Teilungsverhältnisse verstritten. Die Mediationsgespräche zwischen den Lehrerschaften der ehemaligen Haupt- und Realschule waren bei den Themen der Organisation und Räumlichkeiten erfolgreich. So schlichtet die Mediation die Streitpunkte. Die Stimmung im Kollegium bleibt allerdings schlecht. Viele Lehrkräfte wechseln zum Schuljahresende die Schule.

Viele neue Lehrkräfte kommen, es besteht eine hohe Fluktuation. Auch der hohe Krankenstand bei Lehrkräften und die hohe Fehlzeiten der Schüler\*innen (in Kapitel 7.3 dargestellt) zeigen als Indikator, dass nach der Schulreform keine Kehrtwende vollzogen worden. Stattdessen verschlechtert sich die Situation durch den Rückgang der Eigenanmeldungen und damit einhergehend der Zuteilung von Schüler\*innen mit schlechtem Notendurchschnitt, der stetig sinkt. Bei diesen Jugendlichen muss die Identifikation mit der Schule erst aufgebaut werden, was die Unterrichtspraxis nicht erleichtert. Der Anteil an Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist auf 40 Schüler\*innen (SJ 2011/ 12 nach der Reform) stark gestiegen. An der Schule arbeitet kein Sonderpädagoge, die Sonderpädagogin von ISS\_A kann im Schuljahr 2011/ 12 einmal wöchentlich Beratungsstunden anbieten. Im Schulprogramm sind von der Steuerungsgruppe erste Skizzen zu Zielen und Maßnahmen wie Erstellen von Förderplänen, Doppelsteckung der Lehrkräfte etc. aufgenommen.

Im Jahr 2010/ 11 ist der neue 7. Jahrgang im Neubau untergekommen und die auslaufende Haupt- und Realschulklassen noch im alten Gebäude vereint. Im Schuljahr 2011/ 12 wächst die ISS einen weiteren Jahrgang hoch, sodass der 7. und 8. Jahrgang als integrierte Sekundarstufe geführt wird. Im Schuljahr 2012/ 13 bestehen 7., 8. und 9. Jahrgänge. Im 9. Jahrgang bleiben die Praxisschüler\*innen in ihren Klassen. Im Februar 2013 wird eine zusätzliche Willkommensklasse mit Flüchtlingen und Schüler\*innen ohne Deutschkenntnisse eingerichtet. Im Schuljahr 2013/ 14 sind alle Klassen ISS.

Der erhöhte Krankenstand der Lehrkräfte wirkt sich auf die Unterrichtsqualität aus, da die restlichen Lehrkräfte dann fachfremd vertreten werden müssen oder Unterricht ausfällt. Der Anfall von Vertretungen sind 22 %, davon werden 15 % vertreten und in 7 % fallen Unterrichtsstunden aus. Den Vergleich mit dem Ausfall in der Schulart mit 3 % und den Ausfall in Berlin von 2 % zeigt die Größenordnung. Wenngleich sich der Unterrichtsausfall in Berlin im darauffolgenden Schuljahr 2011/ 12 auch auf 21 % erhöht. Die Größenordnung von ca. 20 % wirkt sich auf den Unterrichtsqualität aus und diese wiederum auf die Leistungen der Schülerschaft. Wenn die sich verschlechternden MSA-Ergebnisse der ISS\_C veröffentlicht werden, dann werden noch weniger Eigenanmeldungen die Konsequenz sein. Diese negative Spirale wie die Lehrkraft L\_20 beschreibt, ist eingetreten. Das lock-in hat sich insofern ausgebildet, als die Schule unattraktiver wird und der Anteil an zugeteilten Schüler\*innen stetig zunimmt. ISS\_C wird zur Zuteilungsschule.

Die Versuche der Profilierung durch das bilinguale Schulprofil für sprachinteressierte und leistungsstärker Schüler\*innen verbessert die Situation nicht. Die bilinguale Klasse hat im Fach Englisch zwei Stunden zusätzlichen Unterricht und im 7. Jahrgang Geografie und ab dem 9. Jahrgang Geschichte in englischer Sprache unterrichtet. Die Klasse werden intern als schlechte Realschulklasse gehandelt. Eine Lehrkraft L\_20 rät den angehenden Referendaren: „Verlassen Sie das sinkende Boot, solange Sie noch können“ (L\_20). Die Metapher des ‚sinkenden Schiffs‘ (von L\_20) passt zur Untergangsstimmung, die im Lehrerzimmer beobachtet wurde, als wieder ein Angriff auf den Schulleiter erfolgte. Viele Lehrkräfte flüchteten in das Lehrerzimmer und teilten Medien (Fernseher mit DVD-Player) untereinander auf, sodass in den restlichen Unterrichtsstunden Filme geschaut wurden. Klassischer Unterricht ist bei den verhaltensauffälligen Schülerschaft häufig nicht möglich. Konzepte wie ‚AG störungsfreies Lernen‘ fruchteten im Untersuchungszeitraum nicht.

In ISS\_C ist der lehrerzentrierter Frontalunterricht mit Einzelarbeitsphasen aufgrund der Erwartungshaltung der Schülerschaft vorherrschend (wie unter M2 mit den adaptive Erwartungen beschrieben). Das Kollegium zeichnet sich durch eine Zugewandtheit zu Schüler\*innen aus. Der Trainingsraum ist aufgrund von Krankheit überwiegend unbesetzt, sodass im Unterricht auch kaum Schüler\*innen entfernt werden können. Dies könnte auf einen Bruch mit der Abgabepaxis schließen, doch wird nicht auf die Alternative der Inneren Differenzierung gewechselt.

Schulinterne Fortbildungen zu Störungen im Unterricht fanden durch das Engagement einer Lehrkraft, die eine spezialisierte Ausbildung in diesem Bereich abschloss, an der Schule statt. Eine weitere Organisationform, der Klassenrat, findet in einer Unterrichtsstunde wöchentlich mit der Klassenlehrer\*in statt und wurde bereits lange vor der Einführung der ISS erfolgreich praktiziert. Die Besprechung von regelwidrigem Verhalten im Unterricht oder in den Pausen durch die/ den Klassenlehrer\*in, eventuell auch mit der betreffenden Fachlehrkraft, trägt zu einem friedlicheren Miteinander bei.

Seit dem Schuljahr 2011/ 12 ist eine Absenkung der Klassenfrequenzen von 25 auf 22 erfolgt. Diese organisatorische Maßnahme soll einhergehen mit der ‚Doppelsteckung‘, d. h. dem geplanten Einsatz von zwei Lehrkräften pro Klasse für einen störungsfreien Unterricht (wurde nicht umgesetzt), zwei Sozialpädagog\*innen in der Schulstation und einem 15-minütigen Morgenkreis. Im Morgenkreis werden

organisatorische Angelegenheit oder Klassenprobleme mit dem Klassenlehrer besprochen. Dieser Morgenkreis nutzt vor allen denjenigen Schüler\*innen, die zu spät kommen. Da noch kein Unterricht angefangen hat, werden sie nicht ins Klassenbuch eingetragen, sondern nur verwarnt.

Interessant ist bei ISS\_C, dass die Praxisschüler\*innen weiterhin in ihrem alten Klassenverband unterrichtet werden. Hier hat sich der Schulleiter (ehemalige Hauptschule) durchgesetzt und die Tradition der ehemaligen Hauptschule mit dem Projekttag freitags fortgeführt. Für die Lehrkräfte der Realschule bedeutet dies, dass hinsichtlich der Abgabepolitik die Pfadbrechung überwiegt. Dies steht im Kontrast zu ISS\_A, die die Praxisklasse ausgegliedert hat.

Einige Praktiken sind von der ehemaligen Hauptschule sind bei der Fusion übernommen worden wie z. B. die Freitagsprojekte. Der Projektunterricht ist daher eine Besonderheit an der Schule ISS\_C (L\_18: 4):

*„Das liegt an der Struktur unserer Schule, wir haben so, das ist von einer Hauptschule, ehemalige Hauptschule noch in die ISS rüber genommen worden, diese Freitagsprojekte, wo wir zu zweit immer unterrichten und wo wir solche Fächer wie Ethik, oder auch Profilunterricht stattfinden lassen. Wo wir entweder im fachlichen Unterricht irgendwo spezifiziert arbeiten oder eben Unterricht in anderer Form stattfinden lassen, außerhalb der Schule. Wo wir uns Projekte aussuchen mit irgendwelchen Feien Trägern oder wir machen Unterrichtsgänge, die vertiefend sind für die einzelnen Fächer.(...)“  
(L\_18\_ISS\_C: 4)*

Der Teilungsunterricht ist für die Lehrkräfte L\_17 und L\_18 die beste Möglichkeit des störungsarmen Unterrichts, hier wird die Doppelsteckung für „den Unterricht außerhalb der Schule“ verwendet. Die Ausflugziele waren die Berliner Museumslandschaft.

Ausgelagert werden die Ganztagesangebote in teilgebundener Form an einen Freien Träger, was stärker nachgefragt wird als die von der Schule angebotenen Arbeitsgemeinschaften. Ein Unterrichtstag bis 16 Uhr pro Woche in der 7. und 8. Jahrgangsstufe ist der Umfang dieser ‚Ganztagesbetreuung‘. Die Rhythmisierung erfolgt im 7. und 8. Jahrgang zur Zeit der Hospitation vorrangig in 90-min-Einheiten, es gab zu Reformbeginn ein 40-Minuten-Modell aufgrund des Morgenkreises, welches dann angepasst wurde.

### *Problematische Schüler\*innenzusammensetzung der Klassen*

Viele Schüler aus ‚bildungsfernen Schichten‘ werden der ISS\_C seit der Reform zugeteilt. Die Lehrkraft L\_18 erklärt, warum die Zusammensetzung der Schüler\*innen entscheidend für den Erfolg des Unterrichts ist:

*„Es ist ja nicht so, dass das, wie es so schön heißt, bei den Theoretikern, dass die guten Schüler, wenn die alle jetzt zusammen in einer Form lernen, dass die guten Schüler die schlechten Schüler\* mitnehmen, wie es so schön heißt. Das ist einfach mal Quatsch. Das ist die, mental ist es so, von der psychologischen Situation in so einer Klasse ist es so, ich will jetzt mal meine Klasse konkret außen vorlassen, da sind die Verhältnisse ganz normal, da könnte das durchaus funktionieren. Aber ich unterrichte ja auch in anderen Klassen, wo sozusagen die schwachen Schüler, die leistungsschwachen Schüler\* die Stärkeren sind, von der Persönlichkeit her. Und das ist durchgängig so, in den meisten Klassen. Also die, die das Sagen haben in der Klasse, haben im Prinzip mit der Schule nichts am Hut, die kommen ja her, weil sie ihre Freunde treffen, was weiß ich, aber nicht, um hier irgendwie Bildung mitzunehmen. Das sind diese sogenannten ‚bildungsfernen Schichten‘, die wir hier zu Hauf haben. Und wenn da jetzt Aufgaben gestellt werden, also wenn sie überhaupt bereit sind, mitzumachen, dann machen sie das, was sie wollen und nicht was anderen ihnen sagen. Das ist, Bildung ist für sie kein erstrebenswertes Gut, demzufolge lassen sie sich auf solche Geschichten gar nicht ein, von vornherein. Und, das wichtigste ist für die Kollegen hier, erst mal so eine Norm reinzubekommen in den Unterricht, dass überhaupt Unterricht stattfinden kann. Das war früher schon so und das hat sich nicht verändert.“ (L\_18\_ISS\_C: 14)*

Die Lehrkraft L\_18 zeigt die Leistungsunterschiede und die Differenzierung zwischen seiner profilierten Klasse (in der er Klassenlehrer ist) und den anderen (Rest-)Klassen. Er zeigt somit auf, dass bei den Klassen in ISS\_C, die kein Profil haben (im Gegensatz zu seiner Klasse, in der er Klassenlehrer ist) der Anteil an den schwachen Schüler\*innen überwiegt, da „die leistungsschwachen Schüler\* die Stärkeren sind, von der Persönlichkeit her.“ (18\_HS\_ISS\_C: 14). Damit deutet er an, dass die verhaltensauffälligen Schüler\*innen den Ton in der Klasse angeben und diese nicht bildungsaffin sind.

In den profilierten Klassen funktioniert Unterricht gut. Diese Klassen seien auch in der Lage, schlechte Schüler\*innen mitzunehmen, „da könnte das durchaus funktionieren“ (L\_18\_ISS\_C: 14). Die schlechten Schüler\*innen befinden sich allerdings nicht in der profilierten Klasse, sondern in den restlichen Klassen, in denen ein anregungsarmes Lernmilieu besteht.

Die Orientierung an der Leistungseinteilung der Schüler\*innen hilft dabei zu verstehen, warum in einer Klasse „die ‚guten‘ Schüler\* die ‚schlechten‘ Schüler\*“

mitnehmen“ (L\_14), wie der Reformgedanke war, und in einer anderen Klasse nicht. Das Verhältnis von guten zu schwachen Schüler\*innen ist entscheidend, wie ISS\_D zeigt. Die Schulleitung hat dort die Erfahrungen unter ähnlichen Bedingungen wie die ISS gesammelt und festgestellt, dass die zehn ‚guten‘ Schüler\*innen in einer Klasse eingeteilt werden müssen, um den positiven Effekt zu erzielen, dass die leistungsstärkeren Schüler\*innen die leistungsschwächeren Schüler\*innen mitziehen; eine Aufteilung auf zwei Klassen hat diesen Effekt nicht bewirkt (komSL\_ISS\_D mit ESL: 28). Der positive Effekt existiert auch in den Profilklassen von ISS\_C.

### *Schülerschaft erschwert Differenzierung*

Die veränderte heterogene Schülerschaft stellt auch eine Veränderung für die ehemaligen Hauptschullehrkräfte dar, da die Verhaltensauffälligkeiten eine neue Dimension erreichen. In dem folgenden Zitat zeigt die stellvertretende Schulleiterin auf, inwiefern eine Veränderung der Schülerschaft sich auf die Differenzierung auswirkt. Sie bemüht sich für dieses Hauptschulklientel bessere Arbeitsbedingungen zu erhalten, nämlich eine Herabsenkung der Klassenfrequenz. Die Erarbeitung und Umsetzung des Differenzierungskonzepts wird durch dieses schwierige Schülerklientel erschwert. Hauptsächlich wird die Energie auf Schulkonferenzen gelegt, die nachmittags stattfinden und von der Vorbereitungszeit des Unterrichts abgehen:

*„Es war schon immer so, dass an dieser Schule Schüler\* kamen, insbesondere ja aus dem Bezirk. Und ich habe mal angefangen hier an der Schule im Jahr 2000 mit unter 30 % MDH-Kinder [Migrationshintergrund-Kinder] und da liegen wir jetzt bei gut 60 % im Durchschnitt. Und was Ausleihberechtigte betrifft, die also Leistungsempfänger sind, liegen wir auch bei 60 %. Und das spricht eben für sich. Ich habe jetzt auch beantragt, für das kommende Schuljahr, dass von der Einrichtung einer Minderfrequenz Gebrauch gemacht wird. Das heißt, dass im 7 und 8. Jahrgang nicht 26 Schüler\* in eine Klasse aufgenommen werden, sondern nur 21. Das hängt immer von den Gegebenheiten ab, wie viel Schüler\* kommen in die Oberschule. Die Schüler müssen untergebracht werden und deshalb ist es dann auch eine Kann-Bestimmung. Wir haben in den leistungsdifferenziert unterrichteten Fächern, Mathematik und Deutsch, haben wir Coaches, die seit einem Jahr mit uns arbeiten. Und da, zügig und von hoher Qualität zeugt das auch, konnten dann eben Differenzierungskonzepte erarbeitet werden; unterschiedlich ist der Stand: Naturwissenschaften ist es fast fertig und Englisch müssen wir jetzt einmal schauen. Da ist es, von der Sache her noch nicht so in dem Blick der Kollegen, weil das Lehrbuch sehr stringent aufgebaut ist. Und viele Fremdsprachler orientieren sich auch daran. Ein Gedanke ist mir verloren gegangen, was ich schon vorhin erwähnt habe. Wir haben ja gesagt, es muss eine gute Durchmischung in der ISS erfolgen,*

*dass wir, nicht wie es jetzt ist, ich sag mal vom Durchschnitt her hauptsächlich Hauptschüler haben und die Guten, oder Schüler\* mit guten Leistungen zur ehemaligen Gesamtschule gehen. Ja, das war schon immer so, dass eben die Gesamtschule da den Andrang hatte, und der Zweitwunsch dann unsere Schule war. Wir haben auch viele Schüler\*, die aufgrund des Zweitwunsches hierher wollen, oder aufgrund der Geschwister. Aber es sind einfach mal andere Kinder. Und was ich jetzt feststelle ist, dass wir Kinder haben, die viele Verhaltensauffälligkeiten haben, die an der Grundschule schon einmal umgesetzt wurden, nach § 63, das ist für mich auch eine völlig neue Erfahrung, dass wir hier mit den Sozialpädagogen sehr eng zusammenarbeiten, um Schulhilfekonferenzen durchzuführen. Alle an einen Tisch, um zu überleben, was können wir jetzt hier noch machen. Und unter Umständen ist es dann eine Maßnahme, die nicht in der Regelschule stattfindet. Und das erschwert uns die Arbeit bei der Umsetzung eines Differenzierungskonzeptes. Weil das, was man so theoretisch sehr schön erarbeitet hat, durch Schüler\* in der Klasse, die auffällig sind im Verhalten, nicht umgesetzt werden kann.“ (st.R\_ISS\_C: 3)*

Nach der Schulleitung scheidet das Differenzierungskonzept an den Verhaltensauffälligkeiten der Schüler\*innen. Mit Hilfe von Coaches soll die Leistungsdifferenzierung verbessert werden in den Fächern Mathematik und Deutsch.

#### *Abwärtsspirale durch zugewiesene Schüler\*innen*

Die Veränderungen für die ehemaligen Realschulen (ISS\_A, ISS\_C) sind am gravierendsten hinsichtlich der Anmeldungen der Schüler\*innen. Ein Zitat von einer erfahrenen Realschullehrkraft L\_20 zeigt eine Abwärtsbewegung bei den Anmeldungen:

*„Was hat sich hier verändert? Wir sind vorher eine kleine Realschule gewesen, die fast immer genau genug eigene Anmeldungen hatte, sodass wir kaum Schüler zugewiesen bekommen haben, von Seiten des Amtes. Wir sind eine kleine Hauptschule gewesen, die eigentlich gar keine eigene Anmeldung hatte, sondern nur Schüler\* zugewiesen bekommen hat. So, die Realschule lief eigentlich ganz gut, wir haben einen relativ guten Schnitt gehabt bei den MSA-Prüfungen. Das ist jetzt alles anders. Was ist passiert? Durch die Zusammenlegung beider Schulen vor drei Jahren mussten wir plötzlich fünf Klassen aufmachen, hatten aber natürlich bloß genauso Anmeldungen für die Realschulgröße, etwa um die 80 Anmeldungen, sodass plötzlich noch 40 Schüler\* zugewiesen worden sind und diese Schüler\* waren nun nicht grade die Leistungsstärksten eines Jahrgangs, sondern die hatten einen Zensurenschnitt von 3,7 bis 3,9. Das wurde alles in eine Klasse zusammen gemixt oder in fünf Klassen zusammen gemixt; mit dem Ergebnis, dass natürlich nicht der Effekt eingetreten ist, den manche Träumer sich vorgestellt haben, auf politischer Ebene, dass die Starken die Schwachen mit nach oben ziehen. Sondern innerhalb sehr kurzer Zeit haben die Schwachen angefangen die Starken nach unten zu ziehen. Und es hat eine Menge Mühe gekostet die verbleibenden fünf, sechs Leistungsstarken soweit hinzukriegen,*

*dass sie sich nicht mehr haben beeinflussen lassen von diesen problematischen Schüler\*innen. Ich verwende nachher auch noch andere Ausdrücke dafür. So, und das ist jetzt von Jahr zu Jahr schlimmer geworden, weil wir immer weniger Eigenanmeldungen haben, weil die Eltern sich, weil sich das in der Zwischenzeit natürlich rumgesprachen hat. Mit dem Ergebnis, dass die Zahl der zugewiesenen Schüler\* immer größer geworden ist, stimmt doch S.?*

*S: Das ja.*

*L\_20: Wir stehen da nicht so auf besonders unterschiedlicher Meinung. In der Zwischenzeit ist die Situation so, dass wir im letzten Jahr von 126 Kindern, die wir aufnehmen mussten, hatten wir – glaub ich – noch 60 Eigenanmeldungen und 60 Zuweisungen. Der letzte Schwung, den wir bekommen haben, hatte einen Zensuredurchschnitt von 4,7, von der Grundschule kommend. Die Grundschulen geben diese Schüler natürlich ab, weil sie froh sind, dass sie sie endlich los sind, weil das sind nicht die Einfachsten einer Schule sind. Ob da irgendwelche Fördermaßnahmen oder sonst was gewesen ist, spielt eigentlich keine Rolle, weil diese Kinder kommen hier her und sind einfach nur chaotisch. Die wissen nicht, was es heißt, sich Materialien mitzubringen, die können nicht mal Lineale halten, die können keinen Bleistift vernünftig halten, nichts. Aber auch die anderen Zugewiesenen und auch unsere Eigenanmeldungen sind nicht mehr unbedingt das, was man als besonders einfach bezeichnen kann, sondern diese Kinder sind verhaltensmäßig eine Katastrophe und hundsmiserabel drauf. So, was hat das für uns als Lehrer als Konsequenz? Wir gehen morgens in die Klassen, erleben Verhaltensweisen, wie ich sie früher selbst aus Hauptschulklassen nicht kannten. Es ist ein völliges Desinteresse, ein absolut chaotisches Verhalten. Ich kann jetzt für die 7. schlecht reden, ich habe die Luxusklasse in dem Jahrgang, die bilinguale Klasse. Aber auch Luxusklasse, ich sag einfach mal, naja das ist eine schwache Realschulklasse, das was man früher als schwache Realschulklasse bezeichnet hat. Ich habe nun das Pech die Naturwissenschaften in dieser Klasse zu unterrichten, oder Glück, wie auch immer man das bezeichnen soll. Verhaltensmäßig, mit Ausnahme von 2, 3 Leuten, geht es also auch ohne Probleme, leistungsmäßig – wie gesagt – recht schwach. Es ist – glaube ich – nur ein einziger Schüler in der Klasse, der eine 2,7 als Zensuredurchschnitt von der Grundschule hat, alles andere liegt so in der Bandbreite zwischen 3,2 bis 3,9. Und wie gesagt, das ist die Luxusklasse.“ (L\_20a\_ISS\_C: 17-24)*

Dieser Interviewausschnitt zeigt, die Einschätzung einer erfahrenen Realschullehrkraft L\_20 nach drei Jahren Reformumsetzung, der die neue Schülerschaft mit dem Blick auf die Leistung beurteilt, die als *Abwärtsbewegung* der Anmeldezahlen bezeichnet werden kann. Der Anteil der Eigenanmeldung hat durch den schlechter werdenden Ruf ab- und somit der Anteil der Zuteilungsschüler\*innen zugenommen. Mit dem größeren Anteil an Zuteilungsschüler\*innen hat auch das *Leistungsvermögen* abgenommen. Im Vergleich zu den Jahren vor der Reform kommen nun schlechter bewertete Schüler\*innen an die Schule. Die Lehrkraft L\_20 spricht vom Notendurchschnitt seiner Profilklassen von 2,7 und die anderen Klassen

kommen mit einem Notendurchschnitt zwischen 3,2 bis 3,9 aus der Grundschule (L\_20a\_ISS\_C: 7; 17ff.). L\_17 bestätigt den schlechten Notendurchschnitt aus der Grundschule und die schlechte Leistung der Schülerschaft innerhalb der ISS (L\_17\_ISS\_C: 58ff.). Die Lehrkraft L\_17 schätzt den Leistungsstand der ISS\_C niedrig ein, was sie anfangs überraschte. Die bilinguale Klasse entspreche dem Leistungsstand einer ‚schwachen‘ Realschulklassen, ohne Schüler\*innen mit Lernbehinderung (L\_17\_ISS\_C: 5ff.)

Gerade in dieser ‚Restschule‘ stellt die fehlende Heterogenität im Sinne einer Durchmischung mit guten Schüler\*innen ein Problem dar. Eine große Anstrengung erfordert, neben der Fusion, der Umgang mit der neuen Zusammensetzung der Schülerschaft. Da der größte Teil der Schülerschaft der ISS zugewiesen worden ist, identifiziert sich diese nicht mit der Schule. Die Identifikation muss erst aufgebaut werden, damit ein gutes Lernklima in den Klassen vorherrscht.

Nicht nur die Schüler\*innen wollen nicht an diese Schule, auch Lehrkräfte wollen nicht mehr an der Schule bleiben, einige lassen sich versetzen. Neue Lehrkräfte zu gewinnen, wird für die Sekundarschulen ISS\_A und ISS\_C zunehmend schwieriger. In ISS\_C verstärkt sich die Zuteilungsschülerspirale durch das Verhalten der Lehrkräfte: Durch die verschlechterte Arbeitssituation haben sich viele Lehrkräfte im folgenden Schuljahr wegbeworben bzw. versetzen lassen. Die dadurch entstandene hohe Fluktuation führt zu mehr Vertretungsstunden und zu mehr Problemen mit den Schüler\*innen, da eine kontinuierliche Beziehungsarbeit zum Lernen nötig sei. Die Lehrkräfte belegen keine Schulung zur Inneren Differenzierung, da sie in dieser Zeit wiederum vertreten werden müssten. Dies wollen sie ihren Kollegen (im Team) nicht zumuten – so der Tenor. Das fusionierte Lehrerkollegium arbeitet nicht in den Jahrgangsteams miteinander. Lediglich die zweiköpfigen Klassenlehrer\*innenteams unterstützen sich.

In *Phase IV* können keine Alternativen anvisiert werden, denn weder ein alternatives Schulprofil noch alternative Differenzierungsformen wie Innere Differenzierung sind in Phase IV der Pfadabhängigkeit nach der Intervention der Schulreform erreichbar. Eine junge Lehrkraft möchte ein Lernbüro einführen, wird aber durch die Stundenplangebung der Schulleitung daran gehindert. Vor diesem Hintergrund hat kein Pfadbruch stattgefunden.

## ISS\_D – ‚Modellschiff auf hoher See‘

Die Geschichte von ISS\_D geht in das Jahr 1900 zurück, in der das vierstöckiges Backstein-Gebäude als Gymnasium eingeweiht wurde. 1938 wurde die Schule umbenannt in Oberschule. 1955 wurde die Schule nach dem umfangreichen Reparaturarbeiten am Gebäude als ‚Oberschule Praktiker Zweig‘ wiedereröffnet, die dann 1956 in Oberschule umbenannt wurde. Die Sozialstruktur des Bezirks veränderte sich im Lauf der Zeit. Der Bezirk wird stark von Migration geprägt. Seit dieser Zeit entwickelte sich die Schule zu einer sogenannten ‚Brennpunktschule‘, mit schwierigem Sozialverhalten der Schüler\*innen. In der *Vorphase* (Pre-Formation) wurde die Einführung der Doppelsteckung an Hauptschulen durch Senatorin Hanna-Renate Laurien (CDU) als *Critical Juncture* angesehen. Indem zwei Lehrkräfte für eine Klasse zuständig sind, entsteht eine positive Feedbackschleife. Die realen Alternativen (Parallelsteckung, Innere Differenzierung etc.) bestehen weiter, werden in der Pfadausbildungsphase (Formation) weniger, da sich die Lehrkräfte auf die Aufteilung der Klasse verständigen.

Zur Entstehung des Pfades in *Phase 2* wird von den Lehrkräften die Doppelsteckung und der Frontalunterricht angeführt, die maßgeblich die Situation aus Lehrkraftsicht beeinflussten. Bei den Restgruppen in den Hauptschulen entsteht im anregungsarmen Lernmilieu über die Zeit ein negatives Feedback, in dem sich ISS\_D befinden. Denn ein großer Teil der Schülerschaft weist Verhaltensauffälligkeiten auf. So wird schon in dieser zweiten Phase ein Schwerpunkt der Arbeit auf das Sozialverhalten gelegt. Die Schulstation der Schule wird von zwei Sozialpädagog\*innen eines Freien Trägers und von freiwilligen Lehrkräften und Schüler\*innen betreut. Letztere ‚Konfliktlotsen‘ wurden von einer Lehrkraft der Schule im Umgang mit Konflikten ausgebildet. Die Situation *verschlechterte* sich, sodass ein *Schulversuch der Integrierten Haupt- und Realschule* unternommen wurde, um bessere Rahmenbedingungen für individuelle Lern- und Unterrichtsangebote zu ermöglichen. Eine Klasse im Jahrgang wurde intern als ‚Realschulklasse‘ geführt. Praktiken der Innere Differenzierung wurden nicht etabliert. Die Doppelsteckung für diese Klasse fand nur auf dem Papier statt, da die zweite Lehrkraft die Aufgabe der Schulleitung übernommen hat. So zielt der Schulversuch der Integrierte Haupt- und Realschule auf verbesserte Rahmenbedingungen der Unterrichtsarbeit und auf die Entwicklung individuelle Unterrichtsangebote ab. Zahlreiche Aktivitäten u.a. Aufbau des Dualen Lernens werden im Modellversuch gebündelt, die die Lage der Schule verbessern

sollten. In diesem Rahmen wurde ein Wahlpflichtunterricht als spezifisches Angebot der Realschulklasse und das Unterrichtsfach Arbeitslehre als Angebot der Hauptschule ausgebaut. So wird eine Realschulklasse gebildet und mit Innere Differenzierung öffentlich beworben. Neben den Projekttagen wurde ein wöchentlicher Projektblock eingeführt. Seitdem wird dies unhinterfragt und selbstverständlich praktiziert. Mit dem Freien Träger finden im Wochenrhythmus im 7. und 8. Jahrgang Projekte statt. So arbeitet jeweils eine Klasse der Jahrgangsstufen in der fünften und sechsten Unterrichtsstunde an einem Projekt. Dadurch wird die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Schüler\*innen mit den Erzieher\*innen des Freien Trägers verfestigt und ein breites außerschulisches Angebot gewährleistet. Interessant ist ein anderer Versuch, an Schüler\*innen zu kommen, und zwar über *Kooperationen von Lehrer\*innen mit Grundschulen*, um einen integrativen Übergang zu schaffen:

*„Am Anfang haben wir uns auch wirklich zur Wehr gesetzt, uns beschwert, da haben wir überhaupt keine Unterstützung vom Schulamt bekommen, das war im Endeffekt realschulorientiert und es wurde gesagt, ein Realschüler muss an die Realschule. Und der könnte nicht hier, in diesem Schulversuch durchaus vernünftig auch was werden. Und deswegen sind wir immer rumgedümpelt, haben mit den Grundschulen in der Umgebung Kontakt aufgenommen, haben Überzeugungsarbeit gemacht. In den frühen Jahren haben wir Lehrerkooperationen gemacht, also dass ein Lehrer\*, der eine integrierte Klasse bei uns aufmacht, in der 7., der geht schon in die 6. Klasse der Grundschule, nimmt dort am Unterricht teil, lernt Schüler kennen und nimmt die mit in seine Klasse auf. Das waren immer noch die Traumbedingungen, als ich zu der Zeit an der (NAME der) Grundschule war (...) Dieser Grundschulklasse, das waren mehr als zehn Schüler\*, die ich mit rüber genommen habe und da hatte ich dann einen Grundstock für meine Klasse und das ist wirklich toll gelaufen. Aus Kapazitätsgründen ist das dann, als man die Stunden nicht mehr hatte, nicht mehr möglich gewesen. Dieser Übergang ist dann begleitet gewesen, also gleichzeitig kam dann der Grundschulkollege, der Klassenlehrer auch dann noch mit zu uns, und war dann auch in einzelnen Stunden dabei. Das heißt, die Schüler\* haben diesen Übergang von der Grundschule zu der Oberschule überhaupt nicht bemerkt und haben den wunderbar gemeistert. Das war also wirklich eine gute Geschichte und innerhalb dieser integrierten Klasse, ist ja nicht überraschend, hat ein deutlich höherer Anteil als in den Hauptschulklassen dann natürlich auch den Realschulabschluss bzw. den MSA gemacht. Also der Anteil der Realschulempfohlenen war nicht nur die 50 %, die wir von der Grundschule bekommen haben, sondern den Anteil konnten wir im Grunde genommen fast verdoppeln, dass dann also so an die 3/4 einer Klasse den Realschulabschluss hier bei uns bekommen haben.“ (komSL\_ISS\_D mit ESL: 28)*

Durch den erfolgreich begleiteten Übergang von der Grundschule an die ISS\_D haben drei Viertel der Schüler\*innen der integrierten Klasse erfolgreich ihren Realschulabschluss an ISS\_D absolvieren können. Die integrative Strategie, über Grundschulkooperationen an Schüler\*innen auf Realschulniveau zu kommen, ist demnach aufgegangen. Mit der Schulreform änderten sich jedoch die Voraussetzungen und die notwendigen Stundenkontingente standen nicht mehr zur Verfügung.

### *Die vermeintliche Modellschule wird reformiert*

Die ehemalige integrierte Haupt- und Realschule ISS\_D hat ihre Erfahrungen als Modellversuch gesammelt. Sie haben das 40-min-Modell übernommen, um ein Morgen- und Mittagsband beibehalten zu können. ISS\_D besaß keine Praxisklassen. Es gab und gibt es weiterhin eine ‚Realschulklasse‘, in dem der kommissarische Schulleiter als Klassenlehrer mit Lehrkraft L\_30 gelehrt hat und weiterhin eingeteilt ist.

Mit der Reform im Schuljahr 2010/ 11 wird die Integrierte Sekundarschule zu Oberschule umbenannt. An die langjährigen Erfahrungen des Modellversuchs anknüpfend, wird das Duale Lernen hinsichtlich der frühzeitigen Berufsorientierung dahingehend ausgebaut, dass das Service Learning<sup>15</sup> im 7. Jahrgang, ein Schnupperpraktikum im 8. Jahrgang, ein dreiwöchiges Betriebspraktikum im 9. Jahrgang sowie die Arbeit in einer Schülerfirma und ein zweiwöchige Betriebspraktikum im 10. Jahrgang aufeinander folgen. Diese ermöglichen einen Einblick in das Berufsleben. Die dafür nötigen Kooperationspartner stellen das Berufsbildungswerk (BBW) oder klein- und mittelständische Firmen dar. Auch der Profilpass wurde an der Schule verteilt und genutzt.

Schüler\*innen des 10. Jahrgangs (bisher keine ISS) wird die Auswahl unter drei Schüler\*innenfirmen und eines Praxistages bzw. MSA-Tag angeboten. Ein Praxistag von sechs Stunden ist für die berufsorientierten Schüler\*innen vorgesehen. Zur gleichen Zeit können sich Schüler\*innen, die den mittleren Schulabschluss anstreben, auf die Prüfungsfächer Deutsch, Mathematik und Englisch vorbereiten.

Diese Angebote sind nicht in einem Schulkonzept bzw. in einer strategischen Ausrichtung festgehalten. Auch die AG Schulprofil versucht nicht, diese zu bündeln.

---

<sup>15</sup> Meint einen Tag ehrenamtlich an einer selbst ausgewählten sozialen Einrichtung hilfsbedürftige Personen zu unterstützen. Dadurch sollen die Schüler\*innen mit anderen Lebensrealitäten konfrontiert werden und sollen Verantwortung zu übernehmen lernen.

Mit der Schulreform wurde der teilgebundene Ganztagsbetrieb zum Schuljahr 2010/ 11 eingeführt. Im Schuljahr 2011/ 12 waren die 7. und 8. jeweils fünfzünftig, die restlichen Klassen (9. und 10. Jg.) wurden als Hauptschulklassen weitergeführt, wobei je eine Klasse als integrierte Realschulklasse weitergeführt wurde. Im Schuljahr 2012/13 gab es drei Jahrgänge der ISS: Den 7., 8. und 9. Jahrgang. An dieser Schule besteht keine Praxisklasse wie im ganzen Bezirk. Im Schuljahr 2013/ 14 sind alle Klassen ISS.

Die Ausgangssituation der ISS\_D war denkbar schlecht. Eine Hauptschule mit massiven Problemen, selbst der Modellversuch funktionierte nur eingeschränkt. Das Einzugsgebiet der Schülerschaft ist ein Kiez im sozialen Brennpunkt, obwohl die Schule in einer durchmischten Umgebung verortet ist.

Ein hoher Anteil an zugewiesenen Schüler\*innen identifiziert sich nicht mit der Schule ISS\_D (wie auch bei ISS\_C). Wenn der Anteil zugewiesener Schüler\*innen größer wird, muss eine positive Identifikation mit der Schule erst aufgebaut werden, bevor ein Lernklima innerhalb der Klassen hergestellt werden kann. Die Schule im sozialen Brennpunkt kämpft seit Jahren mit dem regelwidrigen Verhalten ihrer Schülerschaft. Verstärkt wird die Situation durch die Eltern, die das rücksichtslose, gewalttätige Verhalten ihrer Kinder tolerieren oder teilweise zu überfordern sind, Regeln und Sanktionen durchzusetzen. So wird die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Lehrkräfte durch die überwiegende Anzahl der Familien kaum bis gar nicht unterstützt. Dies führt dazu, dass Werte und Normen für ein friedfertiges Miteinander nicht geteilt werden und der Unterricht durch häufige Störungen unterlaufen wird.

Das Sozialverhalten der Schüler\*innen hängt vom Elternhaus ab und ein negatives Schüler\*innenverhalten verstärkt sich durch die fehlende Sanktionierung, also das Tolerieren durch die Eltern und der Schule (durch fehlendes Sitzenbleiben usw. verschlechtert sich die Situation wie bei ISS\_C).

In ISS\_D wird dies besonders augenscheinlich am Schülerverhalten von sogenannten Clan-Familien. Die Konflikte, die außerhalb der Schule auftreten, tragen sie in die Schule. In ihren Augen gibt es nur das Recht des Stärkeren, das durch körperliche Auseinandersetzungen durchgesetzt werden möchte. Frauen bzw. Lehrerinnen werden nicht respektiert. Die täglichen Auseinandersetzungen über Regeln erlebt die Lehrerschaft als sehr belastend und der überwiegende Teil sei in psychologischer Betreuung.

Die unterschiedlichen organisatorischen Maßnahmen zeigen die Vielfalt der Versuche mit der schwierigen Schülerschaft, die seit vielen Jahren an diese Schule kommt und deren familiäre Clanstrukturen sich nicht verändert haben, umgehen zu können. Dazu zählt das Programm zur Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik (ETEP), Maßnahmen der Doppelsteckung, Soziales Lernen, Duales Lernen (mit Schüler\*innenfirmen), die Schulstation, mit der Schulreform eingesetzter Trainingsraum sowie Maßnahmen der Sprachförderung.

Stören Schüler\*innen den Unterricht und treten in Konflikt mit der Lehrkraft, werden die Schüler\*innen in die Schulstation in ISS\_C und ISS\_D geschickt. Dies kann als ein Beispiel des Koordinationseffekts in Form von einheitlichen Vorgehen bei Störungen dienen.

Seit Jahren wird versucht, das Sozialverhalten der Schüler\*innen zu verbessern. Dazu wurde eine Schulstation eingerichtet, in der ‚ausgebildete‘ Schüler\*innen (Schüler\*innenlotsen), Lehrkräfte und zwei Sozialpädagog\*innen arbeiten. Eine Lehrkraft mit Ausbildung im Bereich ETEP schult intern das Kollegium, mit den Unterrichtsstörungen besser umzugehen. Die Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik (ETEP) ist ein pädagogisches Programm zur Förderung von Schüler\*innen von leichten bis gravierenden Verhaltensproblemen und zur Prävention anhand des Aufbaus von Verhaltenskompetenzen.

Der Klassenrat ist eine regelmäßige wöchentliche Unterrichtsstunde für die Klassenleitungen, die Unterrichtsvorhaben oder Sozialverhalten der Schüler\*innen zu besprechen. Auch können bei Vorfällen entsprechende Fachlehrer\*innen hinzugezogen werden.

*Mit der Reform* wurde die Klassenratstunde beibehalten und neben der Schulstation ein Trainingsraum eingerichtet, in den die Schüler\*innen geschickt werden können, die den Unterricht stören. Schulstation und Trainingsraum bestehen nebeneinander und ergänzen sich.

Doppelsteckung war vor der Reform ein gängiges Mittel, um den Unterricht möglichst störungsfrei zu gestalten und Individualisierung zu ermöglichen. Mit der Schulreform wurden diese Stunden auf lediglich zwei Lehrkräftestellen gekürzt. Dafür wurde die Absenkung der Einrichtungsfrequenz von 25 auf 22 Schüler\*innen pro Klasse mit Umsetzung der Reform beschlossen.

Ebenso ist der Morgenkreis in den 7. Klassen eingeführt worden, um das soziale Lernen zu verstärken. Organisatorische Absprachen und Vorfälle werden besprochen.

Auch das Duale Lernen, also lernortübergreifende Lernprozesse, wird jahrelang praktiziert. Jede ISS baut ihr Angebot eigenverantwortlich auf, wobei mindestens ein Angebot pro Jahrgang für Sekundarschüler\*innen verpflichtend ist. Das Service Learning verbindet Schule mit sozialer Arbeit, sodass ein verantwortliches Verhalten der Schüler\*innen bestärkt werden soll. Hierbei geht es um Lernen durch Engagement. Eine frühzeitige Berufsorientierung und das Service Learning im 7. Jahrgang (meint einen ehrenamtlichen Tag in einer von den Schüler\*innen ausgewählten sozialen Einrichtung), Schnupperpraktikum im 8. Jahrgang, ein dreiwöchiges Betriebspraktikum im 9. Jahrgang mit klein- und mittelständischen Firmen oder dem Berufsbildungswerk (BBW). Im 10. Jahrgang haben die Schüler\*innen die Auswahl unter drei Schülerfirmen und ein zweiwöchiges Betriebspraktikum. Dazu müssen Sie sich bewerben und je nach Firma die entsprechenden Tätigkeiten ausführen, also bspw. im Küchenteam das Mittagessen der Mensa zubereiten (an zwei Wochentagen). In der Holzproduktion werden Flipcharts hergestellt und verkauft. In der Buchhaltung werden Rechnungen geschrieben, Produkte vermarktet und Geschäftsbriefe erstellt. Die unterschiedliche Projektarbeit mit verschiedenen Trägern gehört zum Selbstverständnis der Schule. Eine externe Evaluation ein Jahr vor der Reform zum Berufseinstieg des 10. Jahrgangs resümiert, dass trotz zahlreicher Schulaktivitäten der Berufseinstieg nicht allen Schüler\*innen unmittelbar in den Ausbildungsmarkt gelingt. Daher wurden weitere leistungsdifferenzierte Angebote entwickelt: Ein Praxis-Tag für den einfachen oder erweiterten Schulabschluss und für den mittleren Schulabschluss ein MSA-Tag für die Schüler\*innen mit den Prüfungsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch.

Unterschiedliche Konzepte zur Sprachförderung wurden in der Vergangenheit der Schule formuliert, wie das Sprachförderkonzept der ehemaligen Schule. Inwieweit diese umgesetzt wurden, kann nicht belegt werden. Zwei Lehrkräfte zur Sprachförderung erhält die Schule über den Regelbedarf hinaus.

Die Förderung der deutschen Sprache bei den überwiegenden Familien nichtdeutscher Herkunft stellt einen großen Stellenwert in ISS\_D dar. Der Fachbereich Deutsch fokussiert sich auf die „Fünf-Schritte-Methode“ zur Erfassung

von Texten und hat entsprechende Plakate in den Klassenzimmern erstellt. Ein Lesewettbewerb findet jährlich statt.

Diese aufgezählten unterschiedlichen organisatorischen Maßnahmen und Praktiken sind vereinzelte Angebote von unterschiedlichen Personen und bewirken keine grundlegende Änderung der schwierigen Situation der Schule aufgrund des auffälligen Verhaltens von Schüler\*innen. Dies könnte auch an der ungeklärten Situation der Schulleitung liegen, da dies eine konzeptionelle Arbeit nicht zulässt. Ein schulweites Konzept fehlt, das ein Gemeinschaftsgefühl im Kollegium hervorruft und als Grundlage zum gemeinsamen Handeln dient. Stattdessen versuchen die einzelnen Lehrkräfte allein mit den täglichen Problemen fertig zu werden und erleben keinen unterstützenden Austausch im Kollegium. Dies führt bei einigen Lehrkräften zu großer Frustration, sodass die Fluktuation der Lehrerschaft steigt.

Auch liegt ein Missverständnis darüber vor, wie eine Integrierte Sekundarschule differenzieren soll (Konflikt kommissarische Schulleitung vs. Fachbereichsleitung Mathematik). Die Orientierung an homogenen Lerngruppen zeigt sich hier als vermeintliche Vorgabe zur äußeren Differenzierung (siehe Interview komSL\_ISS\_D mit ESL). Selbst eine ehemalige Modellschule wie ISS\_D setzt nach der Reform eine Kursdifferenzierung (in Mathematik durch Sitzungen und mit Ankündigung in weiteren Kernfächern) durch und orientieren sich an der Äußeren Differenzierung.

So überwiegen die Praktiken aus dem Modellversuch nicht, da die Orientierung an der homogenen Lerngruppe weiterhin besteht. Auch kann man nicht von einem Pfadbruch im Fachbereich Mathematik ausgehen, da schon vor der Reform in Mathematik äußerlich differenziert wurde.

Zusammenfassend kann für die *Phase IV* der Pfadabhängigkeit nach der Intervention der Schulreform festgehalten werden: In ISS\_D mangelt es nicht an engagierten Lehrkräften mit kreativen Lösungsvorschlägen, wohl aber an deren Umsetzung aufgrund des Sozialverhaltens der Schüler\*innen.

Obwohl ISS\_D ein Vorreiter in Sachen Schulprofilierung zum Dualen Lernen war, bevor die Profilierung berlinweit eingeführt wurde, findet eine weitergehende Profilierung seit der Reform nicht statt. Ein alternatives Schulprofil und alternative Differenzierungsformen wie Innere Differenzierung sind nicht (mehr) erreichbar, obwohl der Schulversuch diese Praktiken vorher bereithielt.

### *Reformschock durch Schülerschaft*

Einige Lehrkräfte in Schule ISS\_D sprechen von einem ‚Schock‘, trotz ihrer Darstellung als Kiezschule. Das Einzugsgebiet habe sich verschlechtert und auch Brennpunkte aus dem Nachbarbezirk werden nun bedient. Durch den ‚bleibenden‘ Hauptschulruf verschlechtert sich die Lage der Schule nach Meinung der Lehrkräfte. Seit Einführung der ISS (zum Interviewzeitpunkt von vor drei Jahren) hat sich dann die Schülerschaft nicht nochmals verändert. Die Reformeinführung ging mit einer Herabsenkung des Schüler\*innen-Niveaus einher, danach verharrt die Schule auf einem niedrigen Niveau. Die kommissarische Leitung ist im Gegensatz zur Lehrerschaft der Meinung, dass durch das Zuteilungsverfahren interessanterweise ‚bessere‘ Schüler\*innen durch die Nachbarbezirke zugeteilt werden:

*„Eine Durchmischung hat insofern stattgefunden, als wir in den beiden letzten Jahren verstärkt auch eine Unterstützung vom Schulamt erfahren haben, dass uns vernünftige Schüler\* zugewiesen werden. Vernünftig heißt jetzt Schüler mit einem deutlich besseren Zensuredurchschnitt, als wir über Erstwunsch und Zweit-/ Drittwunsch an die Schule bekommen. Und man kann im Grunde genommen sagen, in den beiden letzten Jahren war es so und dies Jahr geht es so fast in die Richtung, dass man sagt, ein Drittel unserer Schüler\* bekommen wir als Schüler\* über den Erstwunsch, ein Drittel als Zweit-/Drittwunsch und ein Drittel wird uns zugewiesen. Und dieses erste Drittel, die Schüler, die uns wählen, sind häufig Schüler\* aus dem Kiez mit der unangenehmen Begleiterscheinung leistungsschwach, Durchschnittszensuren oder Förderprognose von vier, zum Teil deutlich schlechter. Und über die Zweit- und Drittwünsche und vor allen Dingen über die Zuweisungen bekommen wir deutlich bessere Schüler\*. Und erst darüber findet eine Durchmischung statt, bzw. kann man ernsthaft von einer Durchmischung sprechen.*

*(...) also wir machen im nächsten Jahr drei Klassen auf, das sind ca. 60 Schüler\* sein, die wir aufnehmen, davon 1/3, so um die 20 sind Erstwünsche, dann, das ist knapp unter 20 jetzt die Zweit/°Drittwünsche und der Rest sind Zuweisungen und das ist das Programm, was es im Augenblick ich auch noch abuarbeiten habe, dass immer noch Eltern zur Schule kommen und sagen, ich brauche einen Platz für meine Tochter, meinen Sohn. Wir hatten ursprünglich 17, dann haben noch ein paar nachgemeldet, Erstwünsche, wir sind auf etwas über 20 letztendlich gekommen. (...) und man kann sich ja im Grunde genommen nur die ISS-Zeit ansehen, weil da vergleichbare Bedingungen waren. Und da hat sich in den letzten drei Jahren im Grunde genommen, oder jetzt im vierten Jahr, ist ja jetzt der vierte Jahrgang, den wir in der ISS aufnehmen, da hat sich im Grunde genommen nichts geändert. Da ist dieses Verhältnis ist gleichgeblieben“ (komSL\_ISS\_D mit ESL: 22-26)*

Eine Veränderung der Schülerschaft durch die Reform gab es insofern, als durch das Schulamt nun ‚bessere‘ Schüler\*innen zugewiesen werden. Ein Großteil der Schülerschaft stammt aus ‚Clanfamilien‘. Eine Lehrkraft L\_33 sieht eine stärkere

Heterogenität durch einzelne abgeschulte Gymnasiasten, allerdings sind die Zahlen zu gering, um eine Veränderung des Klassenniveaus zu bewirken.

#### *Fehlende Profilierungsmöglichkeiten*

Die Lehrkraft L\_29 spricht davon, dass der Ruf einer Schule über Jahre gewachsen ist und das Etikett Realschule bzw. an dieser Schule das Etikett Hauptschule (29\_L: 32) bestehen bleibt und verharrt (29\_L: 33). Auch sieht die Lehrkraft L\_33 generell eine Chance zur Veränderung einer Schule in der Profilierung. Sie zeigt allerdings auf, dass diese Chance nicht für Schule ISS\_D bestehe:

*„Über viele Jahre ist das gewachsen, die Schulen haben einen Ruf, die haben sich jeweils halt etwas aufgebaut und ja, also ich würde darauf wetten, dass man es den Schulen heute genau ansieht, was vorher Realschule war und was vorher Hauptschule war, weil sich das natürlich immer noch weiter trägt. Und letztendlich hat jede Schule die Chance, ja schon einfach durch diese Schulreform, sich zu verändert, indem sie sich ein Profil gibt und es gibt ja wirklich, es gibt ja wirklich diese Vorzeigeschulen, die das schaffen, die tolle Programme machen, die eine tolle Profilierung finden, die einen Schulleiter oder eine Schulleitung haben, die unglaublich viel Energie reinstecken, und die es dann auch schaffen, andere Schüler\* anzuziehen und das ist ja eigentlich dann auch die Idee dahinter. Das ist dann wieder das, was dann ja auch irgendwie halt an dieser Schule so katastrophal ist, wo man ja echt immer auch nur denkt, auch so von der Verwaltung her, wie geht das? Also wie kann man so eine schwierige Schule über Jahre lang so vor sich hindümpeln lassen? Sich nicht darum kümmern, dass tatsächlich eine Schulleitung da ist, also wie geht das jetzt, dass irgendwie klar ist, dass nach den Sommerferien keine Sekretärin da sein wird, dass dieser Hausmeister irgendwie nicht da sein wird, dass eigentlich jetzt schon klar ist, irgendwie wird drei Wochen lang irgendeine Bespaßung stattfinden, die nicht Unterricht ist?[gemeint ist der Notstundenplan mit seinem Projektunterricht durch die Klassenlehrer\*innen] Das finde ich alles nicht tragbar, ja, wo ich irgendwie denke, dass, also das sind wirklich Sachen, die eigentlich anders, ja, also die sozusagen nicht der Schule angelastet werden können oder dem, was irgendwie hier mal entstanden und gewachsen ist und womit man halt zu kämpfen hat, sondern wo einem tatsächlich auch von der Verwaltung unglaubliche Steine in den Weg gelegt werden. (...).“ (L\_29\_ ISS\_D: 33)*

Aufgrund der Situation, dass nicht nur die Schüler\*innen, sondern auch die neu eingeteilten Lehrkräfte für das neue Schuljahr nicht an ISS\_D wollen und ihren Dienst nicht antreten, verweist die Schulleitung auf einen *Notstundenplan*. So sollen die Klassenlehrer die ersten drei Wochen den Vormittag mit Projektunterricht füllen. Die unsichere Situation der Lehrkräfte von ISS\_D, die nur einen provisorischen Stundenplan zu Beginn des Schuljahres erhalten und sich müssen ständig auf neue Gegebenheiten einlassen, belastet die Lehrkräfte. Dies wirkt sich auf deren Arbeit dahingehend aus, dass sie sich nicht gut vorbereiten, noch engagiert Projekte planen.

Die unsichere Situation der kommissarischen Schulleitung verstärkt die fehlende Planungssicherheit der Lehrkräfte noch.

Auch die Schüler\*innen sind von dieser fehlenden Struktur im Sinne eines Terminplans z. B. über Klausurtermine betroffen. Sie bereiten sich kaum auf Klausuren vor, weil diese kurzfristig angekündigt werden. Bei einer Hospitation im Fach Deutsch wurde nicht angekündigt, dass in der nächsten Schulstunde eine Klausur geschrieben wird. Ohne Planungssicherheit für die Schüler\*innen im Sinne einer Erwartbarkeit kommt wenig Vorbereitung der Schüler\*innen zustande.

Der Sonderpädagoge sieht darin eine Entwertung des Unterrichts und des Stellenwerts von Schule:

*„Also ich finde es grundsätzlich schwierig, einfach nicht mit einem richtigen Stundenplan anzufangen. Ich denke, wir entwerten so ein bisschen die Arbeit und die Schule dadurch selbst, also wir beginnen hier erst mal mit einem Notstundenplan, es gibt erst mal nur vier Stunden oder so Unterricht. Ich denke, das vermittelt den Schülern\* ein Bild, was wir ihnen eigentlich nicht unbedingt vermitteln wollen, sollen, wollten. Ich frage mich auch, warum alle anderen Schulen Stundenpläne machen können, nur unsere Schule nicht? Natürlich, mir ist völlig klar, vor welchem Problem die Schulleitung steht. Die wissen nicht, welche Kollegen da sind, aber ich denke, das ist ja jetzt nicht ein Spezifikum unserer Schule. Richtig verstehen tue ich es eigentlich nicht. Ich bin jetzt 15 Jahre hier an der Schule, seitdem gibt es immer diesen Notstundenplan. Und an der Schule meiner Frau gibt es den nie, sondern am letzten Schultag oder spätestens zum Präsenztage haben die ihren Stundenplan, dann geht es montags los.(...) Aber es hat halt sowas von einem Notnagel, ja. Und wenn ich mir das jetzt schon wieder anschau für das nächste Schuljahr, jetzt haben wir das sozusagen also gehört vor zwei Wochen auf der Gesamtkonferenz, ist es jetzt eigentlich so beschlossen oder nicht? Welcher Lehrer\* bereitet das jetzt vor, ja, diese Drei-Wochen-Projekte (...). Das ist genau so etwas wie mit dem Schulfest, haben Sie ja erlebt, also da fehlt meiner Meinung nach viel mehr Struktur.“ (SP\_28\_ISS\_D: 184-188)*

Die fehlende Struktur der Schule durch die Schulleitung wird auch an anderen Stellen wie dem Schulfest etc. sichtbar. Der Planungshorizont ist auf maximal zwei bis drei Wochen veranschlagt.

Die unterschiedlichen Stimmen in ISS\_D zeigen die unterschiedlichen Perspektiven der Schule ISS\_D bezüglich ihrer Identität. ISS\_D kann Veränderungen aufgrund der ungeklärten Schulleitungsperspektive nicht umsetzen.

*An integrierte Erfahrungen wird nicht angeknüpft*

Die Erfahrungen als integrierte Haupt- und Realschule reichen bei ISS\_D über ein Jahrzehnt zurück, sodass eine Klasse als integrierte Haupt- und Realschulklasse mit

20-22 Schüler\*innen lief. Dies gleicht dem ISS-System von der Philosophie her, was die erweiterte Schulleitung erklärt:

*„(...) dieser Schulversuch verbundene Haupt- und Realschule, das bezog sich bei uns über die gesamte Laufzeit, das waren auch über zehn bis zwölf Jahre bestimmt, über eine Klasse von insgesamt vier Klassen in jeder Jahrgangsstufe. Also wir sind eigentlich immer vierzünftig gewesen, und eine von den vier Klassen war eine verbundene Haupt-Realschulklasse. Das heißt in der waren Hauptschüler, oder Schüler\* von der Grundschule mit Hauptschulempfehlung und Schüler\* von der Grundschule mit Realschulempfehlung zusammen. Es war nur eine Klasse, weil nur so wenig Schüler\* bei uns an der Schule ankamen. Zu Hauptschulzeiten, oder in dieser, ja, wir nannten sie auch nicht verbundene sondern integrierte Haupt-Realschulklasse. In dieser Klasse waren so ca. 20 Schüler immer, 20-22 Schüler\*, also sehr vergleichbar mit diesem ISS-System jetzt, auch von der Schülerzahl und allem anderen. Und eigentlich sollten ja in einer ISS auch Haupt- und Realschüler gemeinsam unterrichtet werden und deshalb sind wir überhaupt als eine der wenigen Hauptschulen allein da reingekommen. Wir hatten etwa sechs bis acht Realschulanmeldungen, die wir unterbringen mussten, in guten Jahren vielleicht mal zehn. Im ersten Jahr hatten wir zehn auf zwei Klassen verteilt und haben dann sehr schnell festgestellt, das ist zu wenig.“ (komSL\_ISS\_D mit ESL: 28)*

Die Annahmen der Reform ‚Voneinander lernen‘, die auch von Lehrkräften der ISS\_D erhofft wurde, funktionierten bei dem geringen Verhältnis an Realschulempfohlenen im Vergleich zu den Hauptschulempfohlenen in den Hospitationen nicht. Die erwünschte positive Verstärkung tritt nicht auf, stattdessen konnte eine Verstärkung von negativen Verhaltensauffälligkeiten beobachtet werden. Dies äußert auch L\_33 in Bezug auf einen abgeschulten Gymnasiasten:

*„(...) auch die Gefahr, wenn man natürlich von sehr vielen Schülern\* umgeben ist, die anders ticken als man selbst, der will natürlich nicht der totale Außenseiter sein, das heißt der passt sich in gewisser Weise auch Verhaltensweisen hier an, die eigentlich nicht so gut sind. Dass beobachten wir jetzt zum Teil auch schon mal, die Hausaufgaben nicht gemacht oder so etwas. (...) Wir versprechen uns so ein bisschen davon, dadurch, wenn das jetzt schon so ist, wenn die Leute dann vom Gymnasium kommen, dass sie vielleicht so eine bisschen andere hier mitziehen. Das Problem ist bloß, dass die natürlich deutlich weniger sind als die anderen, normale Hauptschulklientel. Ich sehe die Gefahr eher so, dass die dann nach unten gezogen werden und nicht umgekehrt, die paar wenigen die dann hochziehen.“ (L\_33\_ISS\_D: 26)*

Bei dieser Restschule zeigt sich die Annahme der Reform als negativer Kreislauf. Statt der positiven Verstärkung (gute Schüler\*innen haben einen positiven Einfluss auf die Klasse), werden erste negative Anpassungen aufgeführt: Die Hausaufgaben werden nicht gemacht. Dies wurde zu einem Zeitpunkt festgestellt, in dem der

Schüler zwei Wochen im Unterricht ist. Der Schüler passt sich dem Verhalten der Klasse an. Nach der Einschätzung der Lehrkraft L\_33 ist der vermeintlich leistungsstärkere ‚neue‘ Schüler aus Brasilien, der trotz guter Noten nicht an den Berliner Gymnasien und Realschulen angenommen wurde, ein weiterer abgeschulter Gymnasiast. Diese zwei Schüler sind im Verhältnis zur Klassengröße als Gegengewicht insgesamt zu klein ist, um einen ‚kritischen Wendepunkt‘ herbeizuführen, zumal die Abschlusung mitunter auch auf der Grundlage eines Verhaltens, in diesem Fall seiner Müdigkeit, stattgefunden hat (L\_33\_ISS\_D: 24).

Diese Befürchtung von L\_33, dass die anderen Schüler\* ihn „nach unten ziehen“ (L\_33: 26), ist das Phänomen des ‚anregungsarmen Lernmilieus‘ (Baumert 2006). Eine wirkliche Durchmischung der Schülerschaft findet in der „Art von Restschule“ (L\_33: 14) nicht statt, da es nur vereinzelte Schüler\*innen sind, die zufällig auf dieser Schule ankommen. Die Schule bleibt eine Zuteilungsschule, die keine Veränderung der Situation durch die Reform erlangt. Verändert hat sich die Spannweite der Schüler\*innen. Der Bedarf an Differenzierung ist größer geworden:

*„Ja, wir haben natürlich auch ein großes, strukturelles Problem, dadurch, dass es die Hauptschule nicht mehr gibt und Realschulen, Gesamtschulen nicht mehr gibt, sondern nur noch Sekundarschulen gibt. Es gibt Schulen, die haben eher die Möglichkeit, Schüler anzunehmen, wo irgendwie von der Grundschule schon absehbar ist durch die Grundschulzeugnisse, die sind lernwillig und -fähig und sind vom Sozialverhalten, sind die, sage ich mal, so drauf, dass man mit denen gut arbeiten kann, dass manche Schulen, also ich sage mal, also sehr gerne von Eltern nachgefragt sind und die gerne ihre Kinder an diese Schulen geben wollen und die ihre Klassen vollbekommen und der Rest sozusagen verteilt wird. Und in der Hinsicht, wenn man es so formulieren will, sind wir eine Art Restschule, die die Schüler bekommt, die woanders nicht mehr unterkommen. Das hat sich auch, ich würde jetzt mal sagen, durch die Reform nicht wesentlich verändert, eher noch verstärkt. Wobei es jetzt einen Unterschied zu früher gibt, wenn wir früher Schüler\* bekommen haben, die in der Realschule gescheitert sind nach einem Halbjahr, dann kommen die jetzt vom Gymnasium. Das heißt, wir kriegen jetzt Schüler\*, die von den Fähigkeiten her und auch vom Sozialverhalten her, obwohl sie dort gescheitert sind, aber doch trotzdem deutlich oft mehr mitbringen, als die Schüler es hier haben können. Das heißt, also wir erleben dadurch doch immer wieder die Situation, dass wir plötzlich Schüler\* bekommen, die von den Fähigkeiten her DEUTLICH stärker sind als die, die wir hier schon haben. Also der Spagat für uns – Lehrer\* – ist dadurch auch nochmal die schwieriger. Wir haben also diese ehemaligen Gymnasiasten, wir haben, sagen wir mal so, MSA-Schüler\*-Potentielle, wir haben die klassischen Hauptschüler\* und wir haben aber zum Teil noch I[n]tegrations-Schüler\* hier drin, also das Spektrum ist jetzt nochmal VIEL größer geworden, das was man abdecken muss. Dem kann man eben zum Teil durch*

*diese Gruppeneinteilung gerecht werden, was ich vorhin gesagt habe.“  
(L\_33\_ISS\_D: 14)*

Der Bedarf an Differenzierung durch das größer werdende Leistungsspektrum an Schüler\*innen geht allerdings nicht mit der Inneren Differenzierung einher. L\_33 schlägt an der Notwendigkeit der Differenzierung die Gruppeneinteilung in äußere Kurse vor. So wurde in Mathematik eine Organisationsform von siebenstufigen Kursen im 8. und 9. Jahrgang eingeführt. Das unterste Niveau bildet hier die sogenannte Restgruppe der Integrationsschüler\*innen.

Die Niveauunterschiede innerhalb einer Klasse können die Lehrkräfte, dadurch dass sie wenig differenzieren, in den beobachteten Hospitationen kaum gerecht werden.

L\_33(: 16) räumt ein, dass er und seine Kollegen diesbezüglich umdenken müssen. Er verbindet die Differenzierung in zwei, drei Leistungsniveaus mit einem großen Arbeitsaufwand und die Schwierigkeit der Einschätzung des Niveaus:

*„(...) für die Schwächeren eine Herausforderung darstellt, für die pfiffigeren Schüler\* leichter zu bewältigen ist und dass sie für mich noch Zusatzaufgaben bekommen, dass sie also zu tun haben und teilweise auch ein bisschen etwas Anspruchsvolleres bekommen, aber es kommt immer auf die Situation nochmal an, auf die Klasse an, welches Fach es ist, also da habe ich jetzt keinen Fahrplan für alles, weil es jetzt auch, sagen wir mal, so wie es jetzt läuft, ein relativ neuer Prozess ist.“ (L\_33\_ISS\_D: 16).*

Dieser ‚neue‘ Prozess findet seit drei Jahren in der Schule statt und er unterrichtet Sekundarschüler\*innen im ersten Jahr als Fachlehrer und seit zwei Jahren auch als Klassenlehrer\*innen. Er hatte zwar keine explizite Weiterbildung in Differenzierung, allerdings an einer umfangreichen Fortbildung für Ethik teilgenommen.

Auf die Frage nach einer Weiterbildung verneint die Lehrkraft L\_33 diese und argumentiert:

*„(...) Also das ist, das müssen wir halt selbst uns irgendwie jetzt noch rausfummeln und die Erfahrung jetzt machen: wie läuft es? Und was kann man ihnen anbieten? Wie sind die drauf? Muss man dann selbst so ein Gespür dafür entwickeln auch und mit der Erfahrung, die man dann hat, was kann man denen anbieten, was geht, was habe ich an Materialien, muss man dann einfach ein bisschen flexibler sein, ja. (...) (L\_33\_ISS\_D:18).*

Die Flexibilität, die L\_33 anspricht und die sich auf das Einstellen und Unterrichten von Schüler\*innen in der neuen Sekundarschule bezieht, zeigt sich letztlich in den erfassten Praktiken, der Unterricht von L\_33 unterscheidet sich nicht zwischen 10.2 und 8.3 (seiner Klasse). Er übernimmt seine Orientierung von der Hauptschule auf die Arbeit in der Sekundarschule. Dabei richtet er sich an der (unteren) mittleren

Lerngruppe im Unterricht aus. Er führt meist ein lehrerzentriertes Frage-Antwort-Gespräch mit der Klasse und ist ständig mit Störungen beschäftigt. Dies führt er auch im Interview als den entscheidenden Punkt an, warum das Unterrichten so anstrengend sei:

*„Naja, das was eigentlich am meisten Energie zieht, sind die Unterrichtsstörungen schlicht und ergreifend, also, dass man als Lehrer ja fokussiert ist auf das, was ich dem Schüler\* vermitteln möchte und als Lehrer\* muss man sich wahnsinnig konzentrieren, also das heißt, du musst alle Schüler\* im Auge haben, du musst den Stoff im Kopf haben, auf Fragen eingehen können, innerlich total flexibel sein und musst auch Lautstärke natürlich gut aushalten können. Und wenn dann eben immer wieder diese Störungen kommen von dem, von dem anderen, dann gibt es einen Konflikt da. Also diese permanente, aus dieser Fokussierung rausgerissen werden, immer wieder und immer wieder, und dann immer wieder den Faden neu aufgreifen (...) und manchmal muss ich Schüler\* auch einfach rausschmeißen (...).“ (L\_33\_ISS\_D: 206)*

Unterrichtsstörungen binden der Schilderung Lehrkraft L\_33 nach viel Energie, da die Wissensvermittlung unterbrochen wird. Dieser Aufwand wegen Störungen wirkt sich auf die Unterrichtsqualität aus. Durch die ständigen Störungen ist ein qualitativer hochwertiger Unterricht im Sinne des Frontalunterrichts nicht durchführbar. Bei den Hospitationsprotokollen mit Stichliste der Unterrichtsstörungen steht bei ISS\_D häufiger als bei den anderen Schulen: kein Unterricht möglich.

Störungen haben eine qualitative und quantitative Komponente. Je mehr Störungen, desto weniger Zeit bleibt für den eigentlichen Unterricht und desto weniger Unterrichtsstoff wird durchgenommen (Quantität). Je häufiger die Störungen, desto weniger Konzentration bleibt für die Aufgaben und desto weniger intensiv bzw. tief kann im Unterricht gearbeitet werden (Qualität). Denn das Störverhalten begrenzt das Lernen bzw. Leistung: „(...) weil Verhalten bedingt eben auch Leistung. Wenn die sich nicht konzentrieren können und ständig stören, lernen sie eben auch nichts.“ (R\_ISS\_A: 224)

Die größten Probleme hat ISS\_A mit den Schüler\*innen, die verhaltensauffällig sind. Die Lehrkraft L\_6 spricht vom Problem der verhaltensauffälligen Schüler\*innen, die nur mit Strafe (in Form eines schriftlichen Tadels) zu disziplinieren sind:

*„Wenn immer ein Teil der Stunde, und zwar von JEDER Stunde, darauf verwendet wird, zwei Schüler\* in die Schulstation zu schicken, drei Schüler\* umzusetzen, vier Schüler\* ins Heft einzutragen; Und so Sonderaufgaben zu verteilen. Und es läuft nur so. Also es gibt so Schüler\*, da muss ich sozusagen im Vorhinein den Tadel Blanco ausfüllen und den hochheben und sagen: "So, entweder du sitzt jetzt hier oder das Ding flattert [zu] dir nach*

*Hause" und bei manchen zieht es und bei manchen nicht. Weil denen ist dann auch schon alles egal.“ (L\_6\_ISS\_A: 29)*

Aufgrund der Verhaltensweisen der Schüler\*innen ist es schwer, eine Unterrichtssituation herzustellen. Die Lehrkraft L\_6 versucht die Disziplinierung über die Androhung von Strafe, durch Tadel, die Schulstation oder den Trainingsraum. Nicht nur im Unterricht, auch in den Pausenaufsichten sind die Lehrkräfte sehr gefordert, Konflikte zu schlichten und sich selbst nicht provozieren zu lassen. Das Ganztagsmodell fruchtet nicht; Schüler\*innen wie auch Lehrkräfte wollen nicht den ganzen Tag in der Schule verbringen. Dies gilt für alle Schulen (ISS\_A, ISS\_B, ISS\_C und ISS\_D). In ISS\_B zeigt eine Umfrage, dass auch hier die Schüler\*innen nicht in der Schule verbleiben möchten, mit dem Unterschied, dass ein Großteil der Schüler\*innen Verpflichtungen durch Vereine (Sporttätigkeit oder Instrumente) am Nachmittag haben.

Durch die Ganztagesrhythmisierung konnte ein Morgenkreis (an dieser Schule auch Morgenband genannt) mit Reformbeginn eingeführt werden. Er dient als Lösungsversuch für Unterrichtsstörungen. Das Klassenlehrerteam hat so die Möglichkeit, morgens von 8 Uhr bis 8.15 Uhr Probleme zu klären, die nicht den Unterricht belasten sollen:

*Die Lehrkraft L\_33 erklärt: „(...) Und es, der Morgenkreis, der ist jetzt eingeführt worden vor, vor drei Jahren mit Beginn dieser Schulreform, also ich stand dem erst mal ziemlich ablehnend gegenüber, weil ich den Eindruck hatte, jetzt sollen wir Sekundarschule werden, jetzt sollen wir Ganztagsunterricht machen und jetzt müssen wir irgendwie die Zeit füllen. Also ich fand das irgendwie eine Hilfskonstruktion, habe aber gemerkt, dass es durchaus sinnvoll sein kann. Also ich stehe dem jetzt nicht mehr so ablehnend gegenüber, ich finde es jetzt eigentlich eine ganz gute Einrichtung, dass die sich erst mal sammeln, dass die ein bisschen zur Ruhe kommen, wobei wir aber auch immer wieder die Erfahrung machen, dass die zu spät kommen, ganz viele, die ich dann auch nicht mehr reinlasse (...).“ (L\_33\_ISS\_D: 108)*

Praktiken im Unterricht, um Störungen entgegenzuwirken, sind neben dem Morgenkreis die Möglichkeit einen Tadel aussprechen oder Störende direkt in den Trainingsraum oder die Schulstation zu schicken. Einige Lehrkräfte versuchen auch mithilfe einer Klangschale für Ruhe zu sorgen. Klänge sind ein häufiges Mittel, um zu Beginn der Unterrichtssituation (trotz Schulklingel), den Unterricht zu beginnen. Meist wird die unruhige Anfangsphase der Unterrichtsstunde mit der Aufzählung der fehlenden Schüler\*innen begonnen: „Erst mal klären, wer fehlt heute?“ (L\_33). Wenn nun Unterricht stattfinden kann, werden die fehlenden Hausaufgaben vermerkt

und im besten Fall Arbeitsblätter auf unterschiedlichen Niveaus ausgeteilt. Gefragt nach dem Lernangebot für alle und nach einer Vorstellung, wie die Spannbreite der Schüler\*innen abzuleisten ist, antwortet Lehrkraft L\_33 mit einem Lachen:

*„Ja, das ist eine gute Frage. Ich kann es mir selber kaum so richtig vorstellen. Das ist es eben. Es gibt mehrere Varianten. Ich könnte natürlich jetzt, wenn ich jetzt I-Schüler\* nehme, der klassische Hauptschüler\*, der MSA-Schüler\* und der Gymnasialschüler\*, die ehemaligen, dann sind es viele verschiedene Leistungsgruppen. Ich könnte natürlich für jedes, wenn ich jetzt Geschichte nehme, zum Beispiel, vier Arbeitsblätter auf verschiedenem Unterrichtsniveau anfertigen. Das ist ein, also das wäre ein Wahnsinn, das würde ich einfach gar nicht schaffen, mit einer vollen Stelle mit 29 Stunden. Ich könnte das nicht anbieten komplett, das geht nicht. Ich versuche, also mein Weg ist so, den Mittelweg zu gehen und zu sagen, also etwas mittlerem Niveau anzusetzen. Ich neige noch eher dazu, etwas anspruchsvoller zu sein, also da sind die Kollegen auch immer ein bisschen unterschiedlicher, also ich verlange noch vielleicht noch ein bisschen mehr als vielleicht ein anderer. Also die anderen bekommen dann auch mehr Hilfestellung, teilweise kriegen sie andere Arbeitsblätter, dann müssen sie vielleicht nicht alles bearbeiten, mal eine Frage nicht. Und die anderen, die, sagen wir mal, sehr schnell fertig sind, dass die noch zusätzliche Materialien bekommen und auch dann auf etwas anspruchsvoller noch, also einem anderen Niveau. Also ich denke mal so in der Art, kann man es irgendwie hinkriegen.“ (L\_33\_ISS\_D: 28)*

Die Differenzierungsfrage beantwortet auch L\_33 mit dem Hinweis auf Arbeitsblätter auf dem mittleren Niveau mit zusätzlicher Hilfestellung bzw. Fragen auslassen. Niveaudifferenzierte Arbeitsblätter auf drei oder mehreren Niveaus kann er mit seiner Stelle nicht leisten. Früher war die Arbeit leichter, weil die Gruppe homogener war, die Integrationsschüler\*innen waren durch drei Sonderpädagog\*innen in Integrationsklassen betreut, die zwei Sonderpädagog\*innen haben inzwischen die Schule verlassen, sodass es nur noch einen Experten gibt (L\_33: 32).

Ab dem 8. Jahrgang wird die äußere Differenzierung anhand eines Kurssystems mit der Begründung wieder eingeführt, damit die leistungsstärkeren Schüler\*innen den MSA und den Übergang in eine Sekundarstufe II erreichen.

Die Lehrkraft L\_29 zweifelt daran, dass ihre Schüler\*innen tatsächlich den MSA schaffen könnten, auch wenn diese in der Notenkonferenz zum MSA eingeteilt werden.

*Die Schüler\*innen hätten „eigentlich die Fähigkeiten dazu da (..), den Mittleren Schulabschluss zu schaffen oder den Übergang in die Oberstufe zu schaffen. Die Schüler\* muss man da aber auch hinbringen, es reicht nicht, dass sie die Fähigkeiten haben, sondern sie müssen auch ein gewisses Grundwissen dann auch einfach mitbringen.“ (L\_29: 23).*

Dieses Grundwissen zu vermitteln ist die Aufgabe der Lehrkräfte. Dass dies gelingt, während der Unterricht durch Verhaltensauffälligkeiten gestört wird, bezweifelt L\_29, sie wird den Leistungsstärkeren ohne äußere Differenzierung nicht gerecht (ebd.).

Zur Inneren Differenzierung nach unterschiedlichen Niveaus gehören auch leistungsdifferenzierte Klausuren, was bisher nicht umgesetzt wird. Der Lehrer L\_26 spricht auch von ‚müsste‘. Seine Begründung lautet, dass durch den hohen Krankenstand, den Ausfall einer Kollegin und die vielen Projekte/ Veranstaltungen im ‚kurzen‘ Schulhalbjahr ein kontinuierliches Arbeiten nicht möglich war. Für ihn ist es sehr wichtig, dass die Schüler\*innen wissen und auch er selbst als Lehrkraft weiß, was sie/ihn erwartet. Ohne Kontinuität und ohne Konzept ist, es nach Meinung der Lehrkraft L\_26, das Arbeiten schwer und den Schüler\*innen fehlt die Konzentration:

*„Wenn ich eine Gruppe habe, die im Klassenverbund unterrichtet wird und ich habe E- und G-Schüler\* drin, dann müsste ich da auch schon anfangen, zu differenzieren, differenzierte Angebote machen, differenzierte Benotungen machen und das nachher bei der Notengebung auch berücksichtigen. Dann müsste ich teilweise auch doppelte Arbeiten anfertigen, das heißt einmal auf E- und einmal auf G-Niveau und das ist dann auch relativ unübersichtlich muss ich sagen. Und wenn jetzt eine Kollegin fast das ganze Jahr fehlt, dann wird es ganz, ganz schlimm.(...) Also man bereitet sich auf seine Gruppe vor, hat aber die ganze Klasse, weiß auch nicht, was sie bei der anderen Kollegin gehabt hat und wurschtelt sich so durch, sage ich mal. Und ist natürlich ganz schlecht, also ist auch für die Klasse ganz schlecht. (...) Das ist aufgrund der hohen Fehlzeiten so, das ist aufgrund dieses relativ kurzen Schulhalbjahres jetzt so, das ist so, weil wir jetzt auch in der achten Klasse relativ viele Veranstaltungen außerhalb gemacht haben, das heißt PWW-Praktikum und Net Days und Potentialanalyse, dann machen es auch mehrere Gruppen, das heißt, die Gruppen sind immer mit ihren Lehrern weg, meine Gruppe ist dann weg und das kontinuierliche Arbeiten, das verschwindet im Moment fast vollständig. Und wenn die Schüler\* dann wieder hier ankommen und arbeiten, dann fehlt ihnen auch die Konzentration. (...) und wenn es aber so diese Kontinuität im Arbeiten nicht gibt, dann fängt man immer an rum zu wurschteln und dann sagt man, okay, lass es mal, nächstes Woche trennen, dann heißt es, "ja, da bin ich nicht da und dann kann ich nicht" und es klappt nicht aus den und den Gründen und dann wird es einfach schwierig.“(L\_26\_ISS\_D: 61-67)*

Wünschenswert wäre nach L\_26, ein Konzept am Jahresanfang aufzustellen und dieses kontinuierlich umzusetzen. Stattdessen lassen sich viele Gründe finden, warum es nicht umgesetzt wird (siehe dazu die Analyse von Tubin 8.2.2).

Insgesamt kann für ISS\_D resümiert werden, dass Praktiken der Differenzierung entlang der Zeit differenziert werden, also die Lehrkraft häufiger zusätzliche

Aufgaben vergibt. Praktiken der Differenzierung entlang von Lernniveaus finden hingegen kaum statt, d. h. die Lehrkräfte geben keine zusätzlichen Arbeitsblätter auf anderen Niveaus aus. Auf Ebene des Unterrichts findet keine Innere Differenzierung statt. Dies wird auch in keinem Interview und auch im Vorfeld der Interviews angekündigt: „Innere Differenzierung machen wir nicht“ (SP\_28\_ISS\_D).

Trotz des Modellversuchs und der Realschulklasse, die binnendifferenziert unterrichtet wurde, knüpfen die Lehrkräfte nicht an diese ‚Tradition‘ an, sondern fordern ein Kurssystem. Im Vorreiterfach Mathematik positioniert sich der Fachbereich auf der Fachlehrerkonferenz und anschließend auf der Gesamtlehrerkonferenz mit der Orientierung an der homogenen Lerngruppe und setzt für Mathematik ein Kurssystem gegen den Willen des kommissarischen Schulleiters durch. Dieser Position, dass das Kurssystem notwendig für guten Unterricht sei, schließen sich die Lehrkräfte von anderen Fachbereichen an.

*Exkurs: anregungsarmes Lernumfeld verstärkt Förderstatus*

Die Integrationsschüler\*innen sind als diagnostizierte Schüler\*innen mit Förderstatus nicht unbedingt die problematischen Schüler\*innen im Unterricht. Daher wird das Thema Inklusion als separates Thema behandelt. Die Schließung der Förderzentren ging mit der Reform einher, allerdings wurde das Thema Inklusion sowohl von der Schulleitung als auch von der politischen Seite auf zwei Jahre nach der zugrundeliegenden Untersuchung verschoben.

Der Sonderpädagoge SP\_28 macht darauf aufmerksam, dass I(nklusions)-Schüler\*innen in einem schwierigen Umfeld mit anderen schwierigen Schüler\*innen wahrscheinlicher den anderen negativen Einflüssen unterliegen als in einem anregungsreichen Lernumfeld:

*„(...) jemand, der Störung in seiner emotional-sozialen Entwicklung hat, wenn der insgesamt in ein schwieriges Umfeld mit anderen schwierigen Schülern\* kommt, ist es in meinen Augen erheblich wahrscheinlicher, dass der da anderen negativen Einflüssen unterliegt, als jetzt in einer Gruppe von Gymnasiasten. Und warum soll der nicht dahin? Ich glaube, eine Gruppe von leistungsstärkeren Schülern\* ist viel eher auch in der Lage, jemanden, der nicht so gut ist, positiv mitzuziehen. Wir hatten lange eine Zusammenarbeit mit Grundschulen, dass wir Sonderpädagogen\* und ich halt auch, schon in der 6. Klasse in den Grundschulen waren und uns im Grunde die Integrationsschüler\* angeguckt haben, die dann in der 7. Klasse zu uns kommen. Dann waren teilweise auch noch die Grundschullehrer\* bei uns, mehr so einen fließenden Übergang zu schaffen. Und ich habe es vielfach erlebt, dass es einfach in dieser Lerngruppe oft viel besser funktioniert hat, als bei uns mit dieser Ansammlung von doch oft eher schwierigeren*

*Schülern\*. Die positiven Vorbilder fehlen nicht immer, aber es ist einfach ganz anders. Und wenn ich die in Gruppenarbeit setze und da einfach klar ist, hier gibt es auch viel mehr leistungsbereite, leistungsstärkere Schüler\*, dann sind die auch viel mehr in der Lage, so jemanden mitzuziehen, inhaltlich motivational und das gleiche, denke ich, gilt auch am Gymnasium.“ (SP\_28\_ISS\_D: 120)*

Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen eines begleiteten Übergangs einer integrierten Klasse von der Grundschule an die ISS\_D sieht SP\_28 die Lerngruppenproblematik: Die Ansammlung schwieriger verhaltensauffälligen Schüler\*innen führe zu negativen Einflüssen. Auch wenn es positive Vorbilder gebe, sei die Durchmischung der Gruppe mit einer hinreichenden Anzahl leistungsstärkerer Schüler\*innen vonnöten. Dies ist insbesondere in der Klasse von SP\_28 nicht gegeben; Hier entstand eine ‚Restklasse‘ unter der Klassenleitung des Sonderpädagogen, die die schlechtesten Noten (im Vergleich mit den anderen Klassen der Schule) bei der Zeugniskonferenz Endes des Schuljahres abliefern. Auch auf Schulebene sieht er diesen Zusammenhang. Für SP\_28 dient die Zuteilungsschule ISS\_D zur Entlastung von anderen Schulen, die Schüler\*innen abweisen können:

*„Man muss sich halt einfach überlegen, unsere Schule hat ja auch eine Funktion, eine Entlastungsfunktion, weil die Schüler\*, die wir haben, müssen andere Schulen nicht nehmen, ja. Und politisch halt Eltern zu sagen, Ihr Kind geht aber auf die Schulname, ja, Eingriff in das Elternwahlrecht, das ist ein politisches Selbstmordkommando, das traut sich niemand. Und deswegen passiert das nicht. Und weil es halt gleichzeitig unter den Schulen auch keine Solidarität gibt, ja, die Schulname\_F, da wird dann, nein also, gehen Sie mal lieber nicht hier zu uns an die Schule, das werden Sie nicht schaffen, gehen Sie mal lieber zur Schulname\_ISS\_D. Also Sie können wir hier nicht nehmen.“ (SP\_28\_ISS\_D: 128)*

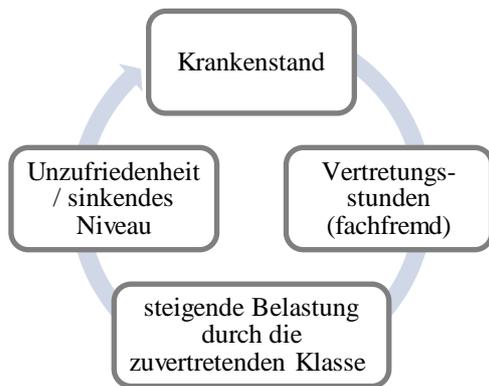
Durch das Elternwahlrecht und die derzeitige Verteilung im Quasi-Wettbewerb um Schüler\*innen entstehen ‚Restschulen‘, die andere Schulen entlasten. Wenn die Orientierung an der homogenen Lerngruppe vorliegt, funktionieren ähnliche Mechanismen zur ‚Restklasse‘ innerhalb der Schule, indem andere leistungsstärkere Klassen entlastet werden.

*Krankenstand lässt die Stundenanzahl an Doppelsteckungen verpuffen*

Die Lehrkraft L\_33 spricht von einer Kettenreaktion, einer negativen Verstärkung an Schule ISS\_D, da die Restschulproblematik dazu führt, dass ein hoher Krankenstand zu mehr Vertretungsstunden führt, was wiederum eine Unzufriedenheit in den Kollegien herstellt und die Lehrkräfte mehr fordert:

*„Und je höher der Krankenstand ist, umso mehr müssen eben wir anderen Kollegen da wieder den Unterricht vertreten. Die sind dann wiederum mehr gefordert und es ist also dann so eine Kettenreaktion, die dann in Gange kommt, (...)“ (L\_33\_ISS\_D: 196).*

Diese Entwicklung, die von den Lehrkräften beschrieben wird, ist als Kettenreaktion in Abb. 4 dargestellt:



**Abb. 4: Kettenreaktion durch Krankenstand**

Zum Erhebungszeitraum finden Streiks der Lehrgewerkschaft statt, was den Vertretungsstundenplan bzw. den Ausfall an Unterricht deutlich erhöht. L\_28 sieht das als Normalität an: „Also es ist auf jeden Fall so, dass ganz oft kein – bis wenig – Unterricht stattfindet.“ (L\_28: 31). Die Lehrkraft L\_33 hat Verständnis für die Streiks und die streikenden Kolleg\*innen, da die Verbeamtung abgeschafft wurde und die Kolleg\*innen bei gleicher Arbeit weniger Geld bekommen (L\_33: 198). Er sieht den Einsatz von Personalkostenbudget-Kräfte, die als Vertretungslehrkraft befristet eingestellt werden, kurz PKB-Kräfte, kritisch an. Zum einen sei dies zwar als eine gute Chance zu sehen, ob die pädagogische Arbeit für die angehenden Lehrkräfte etwas ist. Auf der anderen Seite könnte das Lernniveau durch unerfahrene Lehrkräfte sinken, und gerade diese Schule benötige ‚richtig gut ausgebildete Lehrkräfte‘:

*„Auf der einen Seite brauchen wir die Leute auch, weil wir so wenige Lehrer\* haben, also dadurch entlasten sie uns auch und auf der anderen Seite gibt es natürlich das Argument, wir brauchen richtig gut ausgebildete Lehrer\*, DIE sollen hier arbeiten und nicht irgendwelche PKB-Kräfte. Weil dadurch die Gefahr besteht, dass das Niveau von Lehrerseite eben auch sinkt, umso mehr PKB-Kräfte wir haben. Also ich kann das Argument gut nachvollziehen. (...)“ (L\_33\_ISS\_D: 200)*

Die Gefahr, dass mit den PKB-Kräften die ‚Löcher gestopft werden‘, dass schwierige führerlose Klassen an die unerfahrenen Kräfte zugeteilt werden und dass das für diese nicht leicht sei: „Sagen wir mal, die werden dann eben wirklich irgendwo reingeschmissen, also auf eine Art und Weise vielleicht, wie ich das so nicht erleben musste, bei mir war das ganz regulär sozusagen, Referendariat zwei Jahre und dann habe ich halt hier die Klasse bekommen und so. Und das ist nicht einfach.“ (L\_33: 202). Am Anfang sei die Arbeit eine intensive Erfahrung und nun sei bei ihm eine Routine vorhanden. Da haben es die PKB-Kräfte schwerer, die sprichwörtlich ins kalte Wasser ohne fertige Ausbildung geworfen werden.

Durch den hohen Krankenstand fallen die Doppelsteckungen weg, da Teilungsstunden leicht als Vertretungsstunden verwendet werden können und Lehrkräfte nicht zu Überstunden verordnet werden können. Dies wird von der Schulleitung mit der Gefahr begründet, dass diese gesunden Lehrkräfte dann aufgrund der zusätzlichen Belastung ausfallen könnten.

#### *Kiezschule bleibt bestehen*

Die Identität der Schule war vor der Reform eine Kiezschule. In Schule ISS\_D bleibt dieses Selbstverständnis auch nach der Reform bestehen:

*„Wir sind noch die Schule mit dem ‚schwierigen Klientel‘. (...) das ist wie bei der Gauß'sche Normalverteilung, wir arbeiten hauptsächlich in den Randgruppen, also in den untersten Randgruppen. (...)“ (SA\_25\_ISS\_D: 116).*

Die Darstellung als Kiezschule meint damit den Hauptschulruf, denn das Einzugsgebiet hat sich zu einem anderen Kiez im sozialen Brennpunkt im Nachbarbezirk verändert. Die Lehrkraft L\_26 erklärt:

*„(...) weil die Schwächeren haben immer so wenig Vorbilder bei uns, also wir haben zu wenig von den Guten, also manchmal sehe ich Klassen, auch bei uns gibt es Klassen, die sind ganz gut oder an anderen Schulen, wo die Schüler\* ganz zielgerichtet arbeiten. Und wenn ich so jemanden bei uns mal sehe, dann denke ich mir, ja, so sollte es eigentlich sein, aber wir haben zu wenig davon. Und dieses zielgerichtet auf irgendetwas hinarbeiten, sehe ich bei uns ganz selten. Das ist schade eigentlich.*

*I: Und woher kommt das? Also ich meine, ich war vorhin gerade in der Mädchentoilette und da hat sich eine darüber aufgeregt, dass es kein Papier gibt und dann hat sie gesagt, ja, wir sind eine behinderte Schule.*

*L\_26: Ja, weil die Schüler\* das Gefühl haben, die sagen, wir sind eine Schule, das fühlen sie teilweise selbst. Und das ist vielleicht auch deshalb, weil irgendwie so ein bisschen eine Spitze fehlt oder eine breitere Spitze fehlt, also die Schüler\* haben immer das Gefühl, sie werden hierher abgeschoben und es liegt einfach daran, dass es nicht ihr Erstwunsch ist hier, sondern das*

*ist meistens der Zweit-, Dritt- oder eine Zuweisung. Dann sind wir hier schon stigmatisiert, die kommen hier an und fühlen sich auch so und eigentlich müsste man sie erst mal wiederaufbauen und sagen, wir sind halt auch eine Schule, du kannst deine Ziele hier erreichen und dann fängt halt unsere Arbeit an. Und das ist aber auch so, dass das häusliche Umfeld bei uns extrem schwierig ist. Also sage ich mal, stabile Familien, wo die Schüler\* von zu Hause auch ganz viel mitbekommen, ist bei uns so selten, dass wir diese Arbeit hier eigentlich auch noch mitmachen müssten.*

*I: Also Sie machen auch sehr viel Beziehungsarbeit. Durch das Klassenlehrerteam ist diese Beziehungsarbeit ja auch gegeben oder eine intensivere Bindung.*

*L\_26: Eigentlich schon, wobei wir eher gegen unsere Schüler\* ankämpfen, aber sie haben schon so eine schuldistanzte Einstellung. Also die kommen hierher und sagen, nicht von sich aus, natürlich ich bin jetzt hier zum Lernen, sondern die sagen, da vorne ist der Lehrer\*, der sagt mir was und ich gucke jetzt mal, was ich daraus mache. Die Eigenmotivation fehlt einfach ein bisschen. Und da ist natürlich auch der Grund, warum sie hier sind und warum sie an anderen Schulen nicht genommen worden sind, weil sie dieses Verhalten ja nicht erst bei uns zeigen, sondern das lief ja vorher auch schon und die anderen Schulen, die sagen halt knallhart, okay, bei uns ist der Schnitt so und so und du passt da leider nicht rein und dann kommen sie halt her und diese Erfahrung haben sie schon gemacht, dass jemand gesagt hat, okay, für uns bist du nicht gut genug. Was aber eine ISS ist, die eigentlich auf unserem Niveau liegen sollte. Und dann sind wir von vornherein schon nicht ebenbürtig mit den anderen, sondern wir sind in den Augen der Schüler\* auf dem Weg nach unten.*

*I: Eine Kiez-Schule.*

*L\_26: Positiv gesagt: Kiezschule, das ist ja noch was Nettes, wenn man sagen will, wir sind halt was anderes, wir sind ein ‚Kiezschule‘. Aber die nehmen Schule auch nicht so richtig ernst. Und man muss ihnen mit der Zeit erst mal beibringen, dass sie ihre Ziel hier erreichen können.“ (L\_26\_ISS\_D: 138-144)*

Die Schülerschaft von ISS\_D hat eine schuldistanzte Einstellung (L\_26\_ISS\_D: 142). Die Begriffe ‚Restschule‘ oder ‚Kiezschule‘ meinen eine Schule, deren zusammengesetzte Schülerschaft aus hauptsächlich zugeteilten leistungsschwachen Schüler\*innen besteht, daher wird in der Arbeit der Begriff der ‚Zuteilungsschule‘ verwendet.

#### *Fallvergleich: die Mechanismen M1 und M2*

Im Forschungsfeld der Pfadabhängigkeit in Organisationen haben Sydow et al. (2009) vier ‚sich selbst verstärkende‘ Mechanismen vorgeschlagen: Koordinationseffekte, Komplementaritätseffekte, Lerneffekte und adaptive Erwartungen, die auf den Kontext von Organisationsregeln, Ressourcen, Praktiken und Strategien angewandt werden können. Sie können durch rationales,

nutzengetriebenes Verhalten, durch emotionale Reaktionen, kognitive Vorurteile oder politische Prozesse ausgelöst werden (Sydow et al. 2009).

Zwei Mechanismen führen schon *vor der Reform* zu einer positiven Rückkopplung. Der Koordinationseffekt Doppelsteckung (M1) ermöglicht das Festhalten am Frontalunterricht trotz störenden Schüler\*innen: Indem sich die zweite Lehrkraft direkt um den/die störenden Schüler\*innen kümmert, konnte das Unterrichtsgespräch weitergeführt werden. D. h. ohne Unterbrechung in Form von Ermahnung mit der/ dem intervenierenden Schüler\*in, konnte auf diese Weise am Konzept des Frontalunterricht festgehalten werden. Verschränkt wird dies zusätzlich mit den adaptiven Erwartungen an den Frontalunterricht (M2) durch die Schülerschaft.

#### *(M1) Koordinationseffekte durch Doppelsteckung*

Koordinationseffekte entstehen in *Phase II* aus nutzentheoretischen Überlegungen der Lehrkräfte, die sich mittels sogenannte Doppelsteckung, durch die Einteilung von zwei Lehrkräften pro Unterrichtsstunde, die Lerngruppe aufteilen. In der Organisationsform Doppelsteckung können zwei Lehrkräfte entweder gemeinsam oder die nach Sprach- und Leistungsstand geteilte Klasse in unterschiedlichen Räumen unterrichten. In den ehemaligen Hauptschulen ISS\_C, ISS\_D und (aufgrund der positiven Erfahrungswerte aus der verbundenen Haupt- und Realschulzeit auch in den Hauptfächern) in ISS\_A wurde die sogenannte Doppelsteckung praktiziert. So teilen sich zwei Lehrkräfte die Klasse in zwei kleinere Lerngruppen auf. Die Schüler\*innen werden dann nach zwei unterschiedlichen Niveaus unterschieden. Diese doppelt gesteckten Klassenlehrerteams verständigen sich effizient auf gemeinsame Regeln. Ihr Klassenmanagement, also die Art der Differenzierung der Schüler\*innen, erfolgt nach einheitlichen Regeln, da sie davon ausgehen können, dass diese Regeln auch von anderen Lehrkräften befolgt werden. Dadurch sinkt die Unsicherheit für die Lehrkraft; sie wird aufgrund Praktiken, die sich an der homogenen Lerngruppe orientieren, kognitiv entlastet. Mit der steigenden Häufigkeit der Praktik nehmen die Nutzeneffekte zu. Die Lehrkräfte orientieren sich an der Bildung einer vermeintlich homogenen Lerngruppe und praktizierten mit dieser Gruppe Frontalunterricht. Beim Bedarf zur gezielten Förderung von Schüler\*innen nutzen sie die Aufteilung zu einer Kleingruppe. Die interviewten Lehrkräfte sehen die Doppelsteckung als essenziell für ihrer Arbeit an, nur auf diese Weise können ihrer Meinung nach Lerneffekte erzielt werden.

Die positive Rückkopplung geschieht, durch den im Zeitverlauf sich verstärkenden Koordinationseffekt kombiniert mit einem Lerneffekt. Die Kleingruppe erhält durch eine zweite Lehrkraft eine Förderung, die sich im Lernzuwachs niederschlägt. Der Outputs des gestiegenen Bildungsniveaus ist für die Lehrkräfte sichtbar. Der Koordinationseffekt ‚Doppelsteckung‘ (M1) verstärkt folglich die Orientierung an der homogenen Lerngruppe, die zur Pfadentstehung führte. Alternative Organisationsformen wie bspw. die Parallelsteckung<sup>16</sup> werden weniger oft gewählt.

*Mit der Reform* fiel für die kommenden Jahrgangsstufen die Doppelsteckung insofern weg, da durch die Schulautonomie die Schulleitung die Rhythmisierung und die zur Verfügung stehenden Unterrichtsstundenkontingente einteilt. Nach der Rektorin bei ISS\_A waren die Stundenkontingent zur Doppelsteckung in den Hauptfächern nicht mehr gegeben, stattdessen Doppelsteckungen zur Förderung von Integrationskinder in Integrationsklassen mit wenigen Schulstunden in der Woche mit dem Sozialpädagogen veranlasst. Die ehemalige Gesamtschule ISS\_B hatte die Erfahrungen mit Doppelsteckung nicht gemacht. Die Schulleitung der Sekundarschule ISS\_C benutzt die Doppelsteckungen für den freitags Projektunterricht außerhalb der Schule und nicht als Unterrichtsvorbereitung für Klausuren. Die kommissarische Schulleitung der Sekundarschule ISS\_D benutzt die vorhandenen Stundenkontingent der Doppelsteckung, um den hohen Krankenstand und damit verbundenen hohen Unterrichtsausfall abzufedern.

Interessant ist, dass trotz Wegfall der Doppelsteckung die bisherige Unterrichtsmethode des Frontalunterrichts weiterhin vorherrscht. Der Frontalunterricht mit seinem einhergehenden ‚Lernen im Gleichschritt‘ ist weiterhin an der homogenen Lerngruppe orientiert. Durch die Orientierung an der homogenen Lerngruppe ohne Aufteilungsmöglichkeiten – durch den Wegfall der Doppelsteckung – wird sich an den Lernschwachen der Klasse orientiert und das Tempo und das Lernniveau auf das Niveau der Schüler\*innen mit den geringsten Lernzuwachs angepasst.

Ohne zusätzliche Förderung verpassen die anderen Schüler\*innen in der Klasse den Anschluss an höhere Bildungsziele, da sich über die Zeit die verpassten Lernchancen kumulieren (Baumert et al. 2004, 2006). Das von der Reform vorgegebene Ziel der Durchlässigkeit wird so perpetuiert.

---

<sup>16</sup> Die Parallelsteckung ist eine andere Form des Teilungsunterrichts, die verschiedene Klassen eines Jahrgangs gemeinsam in einem Fach wie z. B. Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

### *(M2) Adaptive Erwartungen durch Frontalunterricht*

Durch adaptive Erwartungen setzten sich Standards durch. Die erfolgreiche Unterrichtsmethode ist der Frontalunterricht im Jahrgangsklassensystem, da die Lernprozesse so engmaschig von der Lehrkraft im Klassenmanagement gesteuert werden können. Das Lernen im Gleichschritt ist an der homogenen Lerngruppe orientiert. Diese Orientierung entstand aufgrund der komplementären Struktur des gegliederten Schulsystems mit seine Jahrgangsklassen, die nach Alter der Schüler\*innen (im Sinne des Lernstandes) eingeteilt werden. Durch die vielfältigen Möglichkeiten der Abgabe nicht passender Schüler\*innen, also ihren zahlreichen Abgabepraktiken (Klassenwiederholung, weniger häufig Jahrgangsstufe überspringen; Schulartenwechsel meist ‚Abschulen‘ etc.) sollen möglichst gleichartige Klassen bestehen. Diese können gemeinsam im Gleichschritt unterrichtet werden.

Ein rationales, von Nutzen getriebenes Verhalten von Lehrkräften stellen die Praktiken der Differenzierung mit der Orientierung an einer homogenen Lerngruppe dar, da so im Frontalunterricht ein bewusst gesteuerter Lernprozess von der Lehrkraft kontrolliert werden kann. Der Frontalunterricht orientiert sich somit an den Erwartungen von Lehrkräften (gegenüber anderen Lehrkräften bei der Doppelsteckung M1) und an den Erwartungen der Schüler\*innen (M2). Dadurch wird der Frontalunterricht als Standard adaptiert. Alternative Unterrichtskonzepte werden erst weniger häufig und im Lock-in gar nicht mehr gewählt.

In der ‚Lock-in-Phase‘ müssen die Selbstverstärkungsprozesse aus der Pfadausbildungsphase allerdings nicht mehr selbstverstärkend sein; ein konstantes Feedback genügt, da die erreichte stabile Lösung sich im Lock-in befindet. Das Lock-in zeichnet sich über die Wirkung der Mechanismen und reproduzierten Strukturen und Praktiken aus.

*Nach der Reform* bleiben adaptive Erwartungen an den Unterricht als Frontalunterricht bestehen, alternative Unterrichtskonzepte sind nicht (sofort) verfügbar. *Adaptive Erwartungen* bestehen in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen als Frontalunterricht. So erklären die Lehrkräfte, dass die Lernenden klare Vorstellung von den Lehrenden als Dompteure haben und einen angeleiteten Frontalunterricht erwarten. Bei anderen Konstellationen wie den Gruppenarbeiten brechen die Schüler\*innen aus (besonders anschaulich in ISS\_C). Adaptive Erwartungen sind internalisiert, d. h., es werden gesellschaftliche Werte und

Erwartungen als eigene Werte verinnerlicht. Auch lassen sich adaptive Erwartungen in der Praxisklasse nach der Reform finden: „Wenn Sie Lehrerin wären, würden Sie uns nicht unterrichten wollen. Wir können nichts!“, sagt eine Schülerin der Praxisklasse an ISS\_A bei der Vorstellung zur Hospitation. Die klare Erwartungshaltung der Schüler\*innen ist, dass die Klasse aufgrund des ‚Nichtskönnens‘ stigmatisiert wird. Dadurch haben die Schüler\*innen nicht den Anspruch an sich selbst, sich bemühen zu müssen. Zum anderen werden die Schüler\*innen aufgrund ihrer negativen Erfahrungen entmutigt. Während andere Klassen (wie die Profilklassen) im anregungsreichen Lernmilieu einen Lernzuwachs erwerben, verbleibt die ‚Restklasse‘ in einem anregungsarmen Lernmilieu. Durch die (negative) Kumulation über die Zeit wird die ‚Restklasse‘ in dem anregungsarmen Lernmilieu nochmal gegenüber den anderen Klassen doppelt benachteiligt.

Die Wirkung von positiver Rückkoppelung kann anhand der Praktiken der Differenzierung als systematischer Effekt ausgemacht werden, der verhindert, dass Alternativen etabliert (und Kompetenzen umgesetzt) werden. Somit handelt es sich um eine Pfadabhängigkeit in Abgrenzung zu *strukturelle Trägheit* und zum *Imprinting*.

## 7.2 Reform(schock): Schülerschaft und Hierarchisierung der Schulen

Die Ausgangssituation vor der Schulreform war bei den vier Schulen unterschiedlich: ISS\_A war eine kleine Schule, die aufgrund ihrer randstädtischen Lage im Grünen genug Schüler\*innen anziehen musste. Ihre Überlebensstrategie war zeitweise auch Hauptschüler\*innen aufzunehmen und so das Modell der integrierten Haupt- und Realschule zu fahren. Die ISS\_B hingegen war eine große attraktive Schule mit klarem Profil. Auf dieser Gesamtschule konnte das Abitur durch die Sekundarstufe II abgelegt werden. ISS\_C besitzt ein großes Schulgebäude, das den einen Flügel mit einer kleinen Hauptschule und den anderen Flügel mit einer kleinen Realschule beherbergt. Die Schule ISS\_D war eine integrierte Haupt- und Realschule mit dem Status des Modellversuchs.

Das Einzugsgebiet der Schülerschaft ist nicht in allen Fällen das Gebiet um die Schule, welches bei allen Schulen eine sozial bessergestellte Umgebung ist. Entscheidend für die Einzelschulen ist die Auswahl der Schüler\*innen:

### *(Veränderte) Schülerzusammensetzung nach der Reform*

Die Schulen unterscheiden sich im Schülerklientel durch die jeweiligen Einzugsgebiete der Einzelschulen. Das Schülerklientel kann zunächst durch quantitative Daten wie der Anteil an Schüler\*innen nichtdeutscher Herkunftssprache und der Befreiung von Lehrmitteln grob dargestellt werden. Die entscheidende Frage ist, wie sich die Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb der Klassen verändert hat. Die problematische Zusammensetzung an Schüler\*innen zusammen in den ehemaligen Hauptschulen wurde bereits unter ISS\_D: „Reformschock durch Schülerschaft“ und bei ISS\_C: „Abwärtsspirale durch zugewiesene Schüler\*innen“ beleuchtet.

#### *ISS\_A*

Die Voraussetzungen der Schule haben sich seit der Reform verändert. Die maximale Klassenstärke beträgt 26 Schüler\*innen. Die Schüler\*innen unterscheiden sich nach Aussage der Schulleitung und der Lehrerschaft ‚vom Sozialverhalten her‘ zu denjenigen vor der Reform. Der Anteil an Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache bleibt auch nach der Reform niedrig. 2010/ 11 wies die Schule einen Anteil von 10,5 % an Schüler\*innen nichtdeutscher Herkunftssprache auf. Bis zum Schuljahr 2012/ 13 verbleibt der Anteil bei 10 %. Auch der Anteil an Schüler\*innen, deren Eltern von der Zuzahlung zu den Lehrmitteln befreit sind, also Eltern mit Berlinpass, ist niedrig.

#### *ISS\_B*

Die Schülerschaft hat einen Anteil an Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache von 9,3 % der gesamten Schülerschaft. Allerdings handelt es sich um Familien mit höheren Sozial- und Bildungsstatus im Vergleich zu anderen Schulen. Schüler\*innen, die von den Lehrmitteln befreit sind, sind kaum vertreten. Das Einzugsgebiet der Schülerschaft ist eine sozial bessergestellte Gegend. Bei Schule ISS\_B bewerben sich auch nach der Reform mehr Schüler\*innen, als Plätze zur Verfügung stehen. Da die ehemalige Gesamtschule eine Sekundarstufe II besitzt, kann dort das Abitur ohne Ortswechsel abgelegt werden. Die Schule ISS\_B bleibt auch nach der Reform eine große attraktive Schule mit Profil.

#### *ISS\_C*

Das Einzugsgebiet der Schülerschaft veränderte sich mit der Reform und verschlechterte sich dahingehend, dass die neuen ISS-Schüler\*innen hauptsächlich aus einer sozialen Brennpunkt-Gegend kommen. Der Anteil an Jugendlichen

nichtdeutscher Herkunftssprache innerhalb der Schülerschaft liegt bei 57,6 %. Damit liegt der Anteil an der Schülerstruktur über 50 % und die Schule erhält zusätzliches Geld vom Berliner Senat. Die Veränderung der Schülerschaft durch die Reform stellt die Schule vor große Herausforderungen. Die Schulleitung 16\_stR\_ISS\_C spricht von „neue(n) Erfahrung mit Schülerklientel, die Erfahrungen mit § 63 haben“ (16\_stR: 3). Der größte Teil der Schülerschaft ist der ISS zugewiesen worden und identifiziert sich nicht mit der Schule. Entgegen der Erwartung wird dadurch die Schülerschaft nicht heterogener, sondern homogener. Eine negative Konzentration findet hier hinsichtlich verhaltensauffälliger Schüler\*innen statt. Das ‚Restgruppen-Problem‘ an der Schule ISS\_C verstärkt sich. Dies macht auch die Schulleitung im Interview deutlich. Verhaltensauffälligkeiten und Disziplinierungsprobleme sind an dieser Schule alltäglich. Böller auf dem Schulhof an Schule ISS\_C sind eines der größten Disziplinierungsprobleme zu der Jahreszeit (Dez.) nach Aussage der (Sozialarbeiterin, SA\_23\_ISS\_C). Die Suspendierung von Schüler\*innen, statt eines Laufzettels, wird derzeit häufig zur Disziplinierung genutzt, um ‚Herr der Lage‘ zu werden (SA\_23).

#### *ISS\_D*

Die Schule liegt in einem sozialstrukturell gemischten Bezirk. Das Einzugsgebiet der Schule ist ein Gebiet mit sozialem Brennpunkt. Die Schule wird als ‚Kiezschule‘ benannt und von den Lehrkräften angesehen (SA\_25\_ISS\_D). Die Schülerschaft besteht zu 80 % aus Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Das soziale Umfeld der Schule ist geprägt durch den sehr hohen Anteil an Migrantenfamilien und durch Familien mit geringem Einkommen. Mehr als zwei Drittel der Familien sind von der Zuzahlung zu den Lehrmitteln befreit. Mit einer Schüler\*innenstruktur mit Schüler\*innen über 50 % nichtdeutscher Herkunftssprache von erhält die Schule zusätzliche Mittel. So wird die Sprachförderung gestärkt, indem ca. 80 Stunden über der Regelausstattung zusätzlich an die Schule gehen, was eine dafür eingestellte Lehrkraft übernimmt.

#### *Schlaglicht 1: Reform als exogenen Schock, keine Anpassung an eine veränderte Umwelt*

Durch die Pfadperspektive kann die Schulstrukturreform als exogener Schock betrachtet werden: Die Umweltbedingen haben sich für den Schulbetrieb verändert. Die Lehrkräfte sind vor die Herausforderung gestellt, eine heterogene (oder auch

homogenere ‚Rest‘-) Schülerschaft zu unterrichten. Wenn die Lehrkräfte von ‚Heterogenität‘ sprechen, wünschen sie sich eine ‚bessere‘ Durchmischung mit leistungswilligen Schüler\*innen, d. h. dass der Großteil der Klasse die Norm verinnerlicht hat, dass Unterricht stattfinden kann und Lernprozesse in Gang gesetzt werden können. Innerhalb der Schulen spricht die überwiegende Anzahl der Leitungs- und Lehrkräfte von einem ‚Reformschock‘. Wie die Lehrkräfte auf die Schulreform reagieren, hängt u. a. von ihrem *Selbstverständnis* ab, also von ihrer bisherigen Identität und ihren alltäglichen Praktiken der Differenzierung, die von der Schulidentität entscheidend geprägt ist. Am deutlichsten sind die Unterschiede zwischen Fachlehrkraft und Klassenlehrkraft hinsichtlich ihrer Einstellungen zur heterogenen Schülerschaft, also ob sie die heterogene Schülerschaft als Belastung ansehen oder als Bereicherung für gegenseitige Lernanregungen nutzen.

Die gegenseitige Unterstützung von Lehrkräften ist nicht üblich. Auch sind gegenseitig Hospitationen nicht gängig und Fortbildungen nicht verpflichtend. Aus Rücksicht auf die zusätzliche Belastung des Kollegiums durch den dann erforderlichen Vertretungsunterricht (L\_4 und L\_8\_ISS\_A) wird auf die eigene Fortbildung (innerhalb von Schulzeiten) verzichtet. Eine Fortbildung wird nur von wenigen und wenn dann primär in den Ferienzeiten absolviert (L\_8).

### *Schlaglicht 2: Reformrhetorik versus Praktiken*

Schulreformen werden in der Regel mit einer neuen Rhetorik bzw. Erneuerung der Semantik sowie einem reformpädagogischen Vokabular eingeführt. Dies geht mit der Intention einher, dass die bisherige Historie überwunden werden soll. Die Rede ist von ‚Innerer Differenzierung‘, ‚Binnendifferenzierung‘, ‚Individueller Förderung‘, ‚fordern und fördern‘ etc. in einigen Interviews.

Auf Ebene der Praktiken jedoch ist eine Veränderung (im untersuchten Zeitraum von drei Jahren nach der Reformeinführung noch) nicht erreicht worden. Orientierungspunkt bleibt das historische Vorläufermodell des stark gegliederten Schulsystems. Die Lehrkräfte praktizieren weiterhin die bisherige äußere Differenzierung anhand einer angenommenen homogenen Lerngruppe, ohne Elemente der Individualisierung zu berücksichtigen.

Eine Anpassung auf der Sprachebene erfolgte bei den Lehrkräften, nicht jedoch auf der Handlungsebene. Die Ebene der Sprache und die Ebene der Praktik sind kaum miteinander verbunden.

### 7.2.1 Erste Ebene: praktizierte Differenzierung im Unterrichts

Die Kreisläufe können als selbstverstärkende Effekte auf Ebene des Unterrichts (Ebene 1: Praktiken von Kapitel 6.1) und auf Ebene der Organisation (Ebene 2: Schulprofil von 6.2 in 7.2.2) dargestellt werden. Diese Ebenen sind relevant, da Praktiken der Differenzierung auf dieser Ebene verortet werden können. Das ‚Kerngeschäft‘ der Differenzierung findet im Unterricht statt. Hier lässt sich am deutlichsten, aufzeigen, dass aufgrund der Orientierung an der homogenen Lerngruppe die Innere Differenzierung als Interventionsmaßnahme zu einem Pfadbruch nicht stattgefunden hat. In Kapitel 6.1 zeigt sich, dass nicht auf die mögliche Alternative der Inneren Differenzierung gewechselt wird. Beobachtet wurde keine Innere Differenzierung im engeren Sinne. Diese wird im Folgenden nochmals kurz und nach den Schulen ISS\_A bis ISS\_D zusammengefasst:

Die Jahrgangsstufen 7 und 8 sehen nach dem Reformvorhaben als organisatorischen Bedingungen die Unterrichtsform der Inneren Differenzierung vor. Auf der Fach- und anschließend auf der Gesamtkonferenz können mit dortiger Abstimmung Stundenkontingente getauscht werden, um Projekte durchzuführen oder ggf. eine äußere Differenzierung durchzusetzen. Im Jahrgang 9 und 10 wird über Pflicht- und Wahlkurse die individuelle Förderung umgesetzt. Im hospitierten Unterricht wird ein Augenmerk auf die *Praktiken der Differenzierung* gelegt: In welchen Jahrgangsklassen und Fächern findet Innere Differenzierung statt?

#### ISS\_A

In ISS\_A wird der Notwendigkeit der Differenzierung aufgrund der heterogeneren Leistungsklassen paradoxerweise mit der Orientierung an der homogenen Lerngruppe begegnet und dort, wo Ressourcen zur Verfügung stehen – in den Kernfächern Mathematik und Englisch – die äußere Differenzierung praktiziert. In Deutsch findet auf dem Papier eine Innere Differenzierung statt, die jedoch in dem mehrfach hospitierten Unterricht nicht erfasst werden konnte. Die Lehrkräfte drücken überwiegend ihre Enttäuschung aus und auch die Leitung erklärt, dass die Schule die Reformvorgabe nicht geschafft habe. Innere Differenzierung findet im dafür vorgesehenem Unterricht nicht statt. Vorherrschend ist der lehrerzentrierte Frontalunterricht mit im besten Falle Einzelarbeitsphasen. Das Unterrichtsgespräch findet in kleinen Schritten statt, nur selten wird erfolgreich die Problemstellung fragend entwickelt.

Aufgrund des Differenzierungs-Studentages wurden ein Förderkurs für den 7. Jahrgang hinsichtlich der Lese-Rechtschreib-Schwäche und auch ein Unterstützungskurs für den 10. Jahrgang zur Vorbereitung auf den MSA ins Leben gerufen. Eine Leistungsbewertung in den Kernfächern (Mathematik und Englisch) wird durch einen schulintern entwickelten Einstufungstests durchgeführt, so wurden die Schüler\*innen in äußere Kurse differenziert. Klare Kriterien, wie bspw. ein Ausgleichsnachteil stattfinden könnte, gibt es nicht, es wird eine ‚Fingerspitzen-Differenzierung‘ durch die Schulleitung vorgegeben.

Eine einzige Lehrkraft in Chemie möchte Innere Differenzierung unterrichten, kann dies jedoch in den Experimenten und im Lehrgespräch nicht überzeugend umsetzen (L\_5\_ISS\_A). Diese Lehrkraft (L\_5) hat Erfahrungen mit der ehemaligen verbundenen Haupt- und Realschule in Chemie hinsichtlich leistungsdifferenzierten Unterricht. So wurden früher gemischte Realschulklassen binnendifferenziert unterrichtet (L\_5). Innere Differenzierung wurde in Chemie angekündigt, aber letztlich nicht im eigentlichen Sinne praktiziert. In der Hospitation wurden Experimente durchgeführt und durch Aufgaben zwei Lernniveaus angeboten. Selbst wenn man dies als Ausnahme betrachtet, kann nicht von einer Pfadänderung ausgegangen werden, da diese ‚Tradition‘ schon vorher bestand.

#### *ISS\_B*

Im Unterschied zu den anderen Schulen verfügt ISS\_B über verhältnismäßig homogene Klassen in den Jahrgängen, die binnendifferenziert unterrichtet werden sollen. Im überwiegenden Teil der Jahrgangsstufen 7 und 8 besteht nicht die *Notwendigkeit*, auf mehreren Lernniveaus zu differenzieren, da die Schüler\*innen auf einen ähnlichen Lernniveau und Leistungsstand sind. Durch das gute Profil kann sich die Schule besonders viele Schüler\*innen auf Gymnasiasten-Niveau aussuchen, was sich dann auch im Leistungsvermögen niederschlägt: Von 160 Schüler\*innen sind im 8. Jahrgang lediglich 22 auf Grundkursniveau zu verorten. Bei so einer homogenen Schülerschaft verwundert es nicht, dass keine Innere Differenzierung erfasst wurde.

In den Hospitationen besteht ein funktionierender Unterricht, Unterrichtsstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten bestehen hauptsächlich in den Losklassen. Frontalunterricht mit Einzelarbeit oder Partnerarbeit mit ‚Murmelfase‘, also in der die Lernenden sich mit der/m jeweiligen Sitznachbarn\*in leise besprechen, wurde hauptsächlich beobachtet. Obwohl die Schule etliche Praktiken des Förderns im

Repertoire hat: So wird ein Methodentraining, ein Training Methoden des Lernens und ein Rechtschreibtraining mit den Schüler\*innen durchgeführt, wurde keine Innere Differenzierung wurde praktiziert.

Festgehalten werden kann, dass in Schule ISS\_B kaum Innere Differenzierung stattfindet, weil gar nicht die Notwendigkeit einer starken Differenzierung besteht. Hier liegt die Orientierung noch weiterhin an der äußeren Differenzierung, die in der ehemaligen Gesamtschule Tradition war. In den ausgewählten Hospitationen zeigten leistungsbereite Schüler\*innen ein ähnliches Leistungsniveau.

Eine Ankündigung der Änderung zur Inneren Differenzierung erfolgt bei ISS\_B in dem engagierten Fachbereich Mathematik aufgrund der Vorbereitungen von einem Jahr vor der Reform, der intensiven Auseinandersetzung mit der Reform, durch Lehrerfortbildungen, Studientage und ein gut zusammenarbeitendes Team, das sich die Arbeit erleichtert. Bei den dazugehörigen Hospitationen wurde über Arbeitsblätter und über niveaudifferenzierte Klassenarbeiten durch ein entwickeltes Basis-Wahl-aufgabenmodell zur Innere Differenzierung diagnostiziert. Das Basis-Wahl-aufgabenmodell ermöglicht eine Bewertung von Schüler\*innen auf unterschiedlichen Niveaus mit einer Klassenarbeit. So besteht die Klassenarbeit aus einem Basisteil und einem Wahlteil mit Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau (Wiederholungsaufgaben, Sternchenaufgaben oder Seerosenaufgaben, drei Schlüsselaufgaben). Je nach erreichten Prozenten werden die Noten vergeben. Angekündigt wurde, dass in Mathematik durch die gute Unterstützung des Jahrgangsteams entsprechend bald alle differenzierenden Materialien zur Verfügung stehen sollen. Das Vorreiterfach Mathematik hat an ISS\_B die Umstellung auf Innere Differenzierung in Angriff genommen, wenn auch noch nicht gänzlich vollzogen. Hier arbeitet das Jahrgangsteam eng zusammen und trifft sich, um Material auszutauschen. Die Jahrgangstreffen in ISS\_B funktionieren besser als in den anderen drei Schulen ISS\_A, ISS\_C, ISS\_D, wobei jedoch auch hier Treffen ausfallen.

Die Fachbereiche sind sehr unterschiedlich in ihrer Offenheit gegenüber neuen Methoden. Alle anderen Fachbereiche dieser Schule ISS\_B erreichen nicht dieses ‚Agreement‘, die Bereitschaft zur Umstellung in dem Zeitraum. Auch in den Sprachen findet keine Innere Differenzierung statt. Der Fachbereich Englisch verzögerte den Start und die Lehrkräfte tun sich sehr schwer mit der Innere Differenzierung. Die Ausnahme ist hier eine Englischlehrerin (L\_16), die erst

kürzlich aus Großbritannien zurückgekommen ist und die Materialien auf unterschiedlichen Lernniveaus verwendet.

Interessant ist, dass in den profilierten Klassen die Notwendigkeit zur Differenzierung kaum gegeben ist. In Mathematik ist die Notwendigkeit gegeben und das Basis-Wahl-aufgabenmodell wird (aufgrund der ausreichend zur Verfügung stehenden Arbeitsblätter) praktiziert, nicht jedoch ein binnendifferenzierter Unterricht. Auch wenn die Innere Differenzierung nicht umgesetzt wird, bleibt ISS\_B auf dem *Erfolgskurs*.

### ISS\_C

Fehlende Praktiken der Differenzierung sind an der Sekundarschule ISS\_C zu verorten. Aufgrund der verhaltensauffälligen Schüler\*innen fanden in den Hospitationen kaum Lernprozesse in Sinne der Stoffvermittlung statt. Hier wurde hauptsächlich Frontalunterricht und mit Phasen der Einzelarbeit erhoben. Die Aufgabenstellung gab einen ‚richtigen‘ Lösungsansatz vor und versuchte eine enge Steuerung der Lern- und Arbeitsprozesse.

Die häufigen Unterrichtsstörungen können nicht mit dem Konzept des Trainingsraums aufgefangen werden, da dieser entweder überfüllt oder geschlossen ist. Der Unterricht kann hier als ‚Kampf gegen Störungen‘ beschrieben werden.

Ohne Unterrichtsstörungen findet Unterricht in den gut funktionierenden Profilklassen statt. Hier wird jedoch nicht differenziert: weder nach Schnelligkeit noch nach Leistungsniveaus. Schnell arbeitende Schüler\*innen müssen warten, bis die anderen Schüler\*innen fertig sind. Die Lehrkräfte teilen weder Zusatzaufgaben noch vom Schwierigkeitsgrad anspruchsvollere Aufgaben aus.

Die Lehrkräfte orientieren sich ‚nach unten‘ und es erfolgt eine Anpassung an die Langsamen bzw. das untere Lernniveau. Wie der MSA auf diese Weise zu schaffen ist, ist auch den Lehrkräften unklar. Sie rekurren auf den Teilungsunterricht, der bessere Arbeitsbedingungen für sie und die Schüler\*innen bereithält.

Festgehalten werden kann, dass in Schule ISS\_C keine Umstellung auf Innere Differenzierung stattfand. Junge Lehrkräfte, die erst vor kurzem ihr Referendariat beendet haben, werden auf ‚alte‘ Methoden sozialisiert, da der Stundenplan nicht umgestellt wird (was z. B. für Lernmethoden wichtig wäre). Innere Differenzierung wird mit Stationslernen in ISS\_C in Mathematik gleichgesetzt (L\_16). Frontalunterricht ist hier die gängige Unterrichtsform. Vor der Reform konnten Lehrkräfte dieser Schule eine kleine Anzahl an Hauptschüler\*innen in der

ehemaligen Hauptschule betreuen, nun hat sich die Zahl der Schüler\*innen nach der Reform vergrößert. ISS\_C befindet sich auf einem *Abwärtskurs*. Es bestehen keine nennenswerten Aktivitäten zur Pfadänderung.

#### *ISS\_D*

Trotz der Erfahrungen als integrierte Haupt- und Realschule kann in ISS\_D keine Innere Differenzierung erhoben werden. Nur in wenigen Unterrichtsstunden vergibt die Lehrkraft weitere Aufgaben für schnellere Schüler\*innen, also differenziert entlang der Zeit, jedoch nicht entlang von unterschiedlichen Lernniveaus. Obwohl Differenzierungspraktiken erwartet wurden, da die bisherige integrierte Haupt- und Realschulklasse binnendifferenziert unterrichtet wurde, knüpfen die Lehrkräfte nicht an diese Praktiken der Differenzierung an. Im Vorreiterfach Mathematik wird auf der Fachkraftkonferenz und anschließend auf der Gesamtlehrerkonferenz ein äußere Differenzierung mittels Kurssystem durchgesetzt. Die Orientierung an der homogenen Lerngruppe tritt nicht nur in Mathematik deutlich zu Tage, denn auch die anderen Fachbereiche schließen sich in ihrer Position ‚Innere Differenzierung wird nicht praktiziert‘ an.

Festzuhalten ist, dass auch in Schule ISS\_D keine Innere Differenzierung stattfindet. In der Klassenstufe 7 wird das Klassenlehrerprinzip mit der Orientierung an den unteren statt dem mittleren Niveau angewandt. In der Klassenstufe 8 und 9 hat sich die äußere Differenzierung durchgesetzt. Interessant ist dieser Umstand der fehlenden Umstellung auf Innere Differenzierung bei der ehem. integrierten Haupt- und Realschule, da sich die Konzepte sehr ähneln. Die häufige Aussage von Lehrkräften der ISS\_D ist, dass die Erwartungshaltung der Schüler\*innen auf den Frontalunterricht, also ein Lehrer\*gespräch, stark verbreitet ist. Daher wird an dem Konzept auch trotz Unterrichtsstörungen festgehalten. Dem großen Problem von Verhaltensauffälligkeiten an der ISS\_D wird mit Hilfe von dem Morgenkreis, Tadeln, Trainingsraum, Schulstation und Konferenzen zu begegnen versucht.

Das Vorreiterfach Mathematik stimmt auf einer Fachbereichskonferenz zum Kurssystemeinführung und bringt dies trotz Einwände der Schulleitung auch bei der Gesamtlehrerkonferenz durch. Dies führt zum gegenteiligen Modell der ehemaligen ‚Modellschule‘ zur äußeren Differenzierung. Vor der Reform konnten Lehrkräfte dieser Schule im Modellversuch eine einzige Klasse pro Jahrgang binnendifferenziert unterrichten. Nach der Reform besteht die Orientierung an der Äußeren

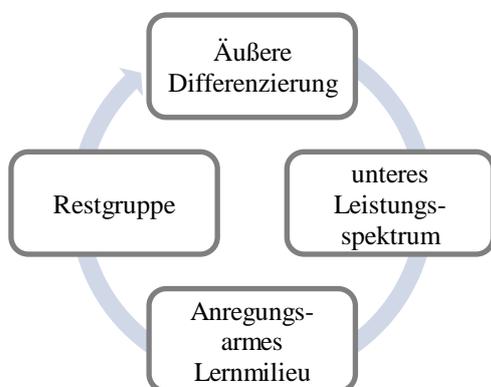
Differenzierung. Es liegt also eine Pfadänderung zur Orientierung an der homogenen Lerngruppe vor.

Praktiken der Differenzierung in (und nicht an) Integrierten Sekundarschulen zeigen, dass der Schulreformgedanke der individuellen Förderung durch gemeinsames Lernen im binnendifferenzierten Unterricht nicht umgesetzt wird. Aufgezeigt wurde somit, dass dies auf der Ebene des Unterrichts nicht geschieht. Die Ausnahme bildet der Fachbereich Mathematik, der neben der Inneren Differenzierung auch ein gezieltes Methodentraining in ISS\_B praktizierte (siehe Punkt B1).

Innere Differenzierung auf unterschiedlichen Niveaus im Unterricht mit einer Klasse findet nicht statt und wird nicht praktiziert. Somit hat sich der Anfangsverdacht der Pfadabhängigkeit durch die Schulinspektionsberichte bestätigt.

### *(M3) Praktiken der Differenzierung*

Die äußere Differenzierung bewirkt eine Einteilung nach vermeintlich homogenen Lerngruppen. Praktik des Differenzierens waren im gegliederten Schulsystem stark verbreitet. Die äußere Differenzierung lässt eine homogene (Rest-)Lerngruppe am unteren Ende des Leistungsspektrums im anregungsarmem Lernmilieu (Baumert et al. 2004) entstehen und sich über die Zeit negativ verstärken:



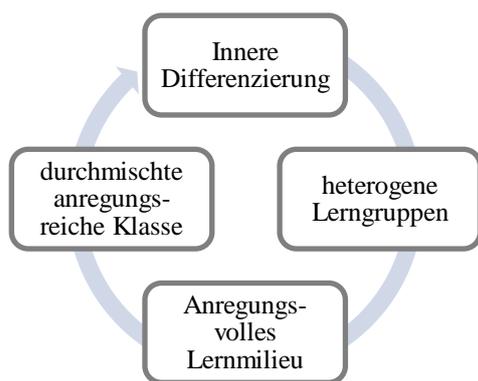
**Abb. 5: Negativer Kreislauf der äußeren Differenzierung**

Vermeintlich leistungsstarke und leistungsschwache Schüler\*innen werden getrennt (in unterschiedlichen Schultypen) unterrichtet. In der Gruppe des unteren Leistungsspektrums entsteht ein anregungsarmes Lernklima (Baumert et al. 2004, 2006). Über die Zeit kumulieren sich die (verpassten) Lerneffekte aufgrund des anregungsarmen Lernklimas und die Restgruppe ist gänzlich abgehängt. Der hier beschriebene negative Zirkel der äußeren Differenzierung bewirkt eine Restgruppe.

In der Vergangenheit erhielten die ehemaligen Hauptschulen in höheren Klassen mehr ‚abgeschulte‘ oder ‚sitzengebliebene‘ Schüler\*innen, deren Laufbahn also

durch Misserfolge geprägt ist. Für die individuelle Ebene bedeutet dies ein Versagenserlebnis der Schüler\*innen; sie sind zumindest in einer Schulform gescheitert.

Den negativen Zirkel des anregungsarmen Lernmilieus zu durchbrechen, war Ziel der Schulreform. Wie kann nun der negative Zirkel der äußeren Differenzierung durchbrochen werden? Durch Innere Differenzierung werden heterogene Lerngruppen ermöglicht, sodass ein anregendes Lernmilieu in den heterogenen Klassen entsteht.



**Abb. 6: Reformintension der Inneren Differenzierung**

Die Innere Differenzierung wird auf diese Weise von der Politik als die ‚bessere‘ Alternative dargestellt, und dies wird auch für das Pfadabhängigkeitskonzept so übernommen.

Auf diese ‚bessere‘ Alternative wird, wie in Kapitel 6 ‚Erkenntnisse zu Praktiken der Differenzierung‘ beschrieben, nicht gewechselt. Das verwundert vor dem Hintergrund einer Reform. Daher wird im Folgenden der Blick auf die Reformbedingungen gerichtet.

Ob eine äußere oder Innere Differenzierung ‚besser‘ wäre, ist eine pädagogische Diskussion (siehe schulpädagogischer Diskurs siehe Kapitel 2.1 und in Diskussion 8.2.3). Das Reformvorhaben sieht die Innere Differenzierung als die ‚bessere‘ Variante an. Die Lehrkräfte halten jedoch an der homogenen Lerngruppe und an der äußeren Differenzierung fest. Die Innere Differenzierung wird nur in den ersten zwei Jahrgängen in bestimmten Fächern der ISS von der Schulleitung anvisiert. In der Praxis sind die Schulen trotz größerer Autonomie durch Ressourcen beschnitten. Sie sind angehalten, qua Schulgesetz die Innere Differenzierung auf dem Papier durchzusetzen, und können aufgrund fehlender Ressourcen keine äußere Differenzierung durchführen und mehrere Kurse aufmachen (was ISS\_B gerne

möchte). Auch in der Notengebung ab dem zweiten Halbjahr (im zweiten Jahr nach der Reform) sind die Lehrkräfte angehalten, mindestens zwei Niveaustufen abbilden. Eine leistungsfähige homogene Lerngruppe ist seit der Reform kaum noch auf Integrierten Sekundarschulen vorhanden (Ausnahme sind die Profilklassen von ISS\_B), obwohl die überwiegende Anzahl der Lehrkräfte sich dies wünscht und Bestrebungen anstellt, diese herzustellen. Die ‚guten‘ Schüler\*innen sind auf den ‚guten‘ Wunschschulen (ISS\_B). Die Integrierten Sekundarschulen haben zunehmend das Problem, eine heterogene Gruppe am unteren Leistungsspektrum unterrichten zu müssen, wobei die Bedingungen sich durch die Reform nicht verbessert haben. (Zum Beispiel hatten die ehemaligen Hauptschulen kleine Klassen, Doppelsteckung in den Hauptfächern und eine kleine übersichtliche Schulgröße (siehe 8.2 Ressourcendiskussion). Insbesondere homogene Lerngruppen am unteren Leistungsspektrum, wie z. B. die ‚Restklassen‘, lassen den Zirkel des anregungsarmen Lernmilieus trotz Abschaffung der Hauptschule wiederaufleben. Wie bereits dargestellt, kann sich die Interaktion zwischen Lernenden-Lehrkraft selbstverstärkend entwickeln (L\_27). Insbesondere die adaptiven Erwartungen an den Frontalunterricht sind hier anzuführen. Den Frontalunterricht nicht an dem unteren Niveau auszurichten und alle drei Niveaustufen zu bedienen, ist eine Herausforderung. Ohne Durchgreifen der Schulleitung (wie im Interview von L\_29 angesprochen mit Bezug auf Kontrolle durch Hospitationen) halten Lehrkräfte weiterhin ihren gewohnten Unterricht in ihren Klassen.

### *Schlaglicht 3: Differenzierungspraktiken*

Die bisher zusammengefassten (und im vorherigen Kapitel 6 beschriebenen) Praktiken der Differenzierung zeigen, dass die Innere Differenzierung im Unterricht keine echte Alternative für die Lehrkräfte darstellt. Auf der horizontalen Ebene der Organisation werden so keine Veränderungen im Unterricht herbeigeführt. Lediglich ein Fachbereich Mathematik in ISS\_B schafft die Umstellung auf das Basis-Wahl-aufgabenmodell aufgrund der guten Materialbasis.

Nur wenn die Notwendigkeit zur Differenzierung durch eine heterogene Schülerschaft innerhalb einer Klasse besteht, entsteht der Anspruch, binnendifferenziert zu unterrichten. Dargestellt wurde, dass die Notwendigkeit zur Differenzierung besteht (Ausnahme ISS\_B und einzelne Profilklassen der ISS\_A). Alle untersuchten Schulen erreichen die Umstellung auf die Innere Differenzierung

nicht in den drei Jahren, obwohl sie teilweise den Fachjargon der Reformsprache adaptieren (Schlaglicht 2). Interessanterweise erreicht ISS\_B mit der Vorlaufzeit von eineinhalb Jahren die Erarbeitung eines Basis-Wahl-Aufgabenmodells in einem Fachbereich.

### *Orientierung an der homogenen Lerngruppe*

Bei den ehemaligen Realschullehrkräften von ISS\_A und von ISS\_C lässt sich am deutlichsten die Orientierung an der homogenen Lerngruppe feststellen. Auch eine ehemalige Realschullehrkraft aus ISS\_C, die früher zwischen beiden Schulen (und Schulformen der verbundenen Haupt- und Realschule) gewechselt ist, orientiert sich noch an der frühen Aufteilung in verschiedene Schulzweige und befürchtet ein Scheitern:

*„Ich bin, gebe ich ganz offen zu, kein Freund der Zusammenmixerei verschiedener Schulzweige. Ich komme noch aus dem alten Berliner Schulsystem: Gymnasium, Realschule, Hauptschule. Ich habe gesehen, wie die Gesamtschulen vor die Wand gefahren worden sind, zwar nicht jetzt die Gesamtschulen, die eine gymnasiale Oberstufe haben, da hat es noch besser geklappt. Aber ich habe es schon damals erlebt, wie Mittelstufenzentren an die Wand gefahren worden sind und letztendlich zu reinen Hauptschulen geworden sind (...). (L\_15\_ISS\_C: 18)*

Die versuchte Lösung der Durchbrechung des Kreislaufes der äußeren Differenzierung (siehe Abb. 5) wird hier als ‚Zusammenmixerei‘ beschrieben. Auch die Rektorin von ISS\_A ist eine Verfechterin des gegliederten Schulsystems und hat dies auf öffentlichen Veranstaltungen kundgetan (R\_ISS\_A: 218). Auch die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte an ISS\_A orientieren sich an der homogenen Lerngruppe. Früher praktizierte die Schule in ihrer Zeit als verbundenen Haupt- und Realschule eine äußere Differenzierung anhand von drei leistungsdifferenzierten Kursen. Die Lehrkraft L\_7 verweist auf diese Zeit und schlägt nun für die Zeit nach der Reform eine äußere Differenzierung in drei Kurse vor:

*„Auch da hatten wir schon diese leistungsdifferenzierten Kurse, in A, B und C. Jetzt heißt es E und G, also Erweiterungs- und G ist der Grundkurs. Es wäre vielleicht sogar auch sinnvoll, es sogar jetzt auch in drei, also die Schüler oder die Klassen in drei Gruppen aufzuteilen, um diese Unterschiede auszugleichen. Also eine äußere Differenzierung vorzunehmen und nicht nur innerhalb der Klasse oder innerhalb der Gruppe. (...).“ (L\_7\_ISS\_A: 6)*

Auch an ISS\_B zeigt sich bei einer Spanischlehrerin L\_15 die Orientierung trotz besuchter Weiterbildung zur Differenzierung. Gefragt nach konkreten Praktiken beim Umgang mit Differenzierung antwortet die Lehrkraft L\_15 an ISS\_B:

*„Das ist ein unleidliches Thema: Also ich habe auch schon in der anderen Schule versucht, mehrere Fortbildungen dazu zu besuchen, wie ich tatsächlich differenzieren kann und ich muss ihnen gestehen, ich habe bis jetzt noch nicht eine einzige Fortbildung gehabt, wo ich sagen kann ‚ja, endlich mal jemand der mir was an die Hand gibt‘. So nach dem Motto, dazu kannst du zwischen X und Y wählen, aber das ist – meiner Meinung nach – nicht wirklich Differenzierung. Und was z. B. einem nie gesagt wird, ist, wenn ich dann differenziere und dann verschiedene Niveaus hab. Das kann man ja vielleicht machen, das kann man sich vielleicht auch selbst ausdenken, aber wie mache ich das, dass am Ende alle Schüler\* auf dem gleichen Level sind? Wenn ich differenziere, der eine macht eben Pillepalle-Aufgaben und der andere macht eben schon sehr abstrakte Aufgaben, wie bringe ich die dann im Klassenverband wieder dahin, dass am Ende ein Ganzes rauskommt? Das hat mir bis jetzt noch nicht ein Einziger sagen könne! Da denke ich dann immer, ja reden, dass man das machen soll, oder muss oder wie auch immer. Ist ja immer schön und gut, aber es sollte dann für interessierte Mitarbeiter dann auch vielleicht mal eine anständige Fortbildung dazu geben. Ich wäre auch bereit, dafür zu bezahlen, so ist es nicht. Aber man besucht ja häufig Fortbildungen, wo man sagt, "naja, die Zeit hättest du dir auch sparen können.“ (L\_15\_ISS\_B: 94)*

Auch Lehrkraft L\_15 hat Fortbildungen zur Differenzierung besucht und beklagt sich darüber, dass ihr keiner erkläre, wie sie den Klassenverband auf ein gleiches Niveau bringen könne. Die Orientierung an der homogenen Gruppe zeigt sich hier im Argument, dass die Klasse „am Ende auf dem gleichen Level“ sein solle (L\_15\_ISS\_B: 94). Die Lehrkraft fokussiert nicht die individuelle Förderung ihrer einzelnen Schüler\*innen, die auf ein höheres Level gehoben werden können, sondern ist hauptsächlich an der Angleichung der Gruppe orientiert. Diese Auffassung zeigt, dass sie den Ansatz der individuellen Förderung nicht verinnerlichen konnte. Die Auseinandersetzung der Leistungsniveaus im Klassenverband steht hier nicht im Vordergrund, sondern die individuelle Förderung der Schüler\*innen (siehe Kapitel 8).

#### *Schlaglicht 4: Orientierung an der homogenen Lerngruppe (OHL)*

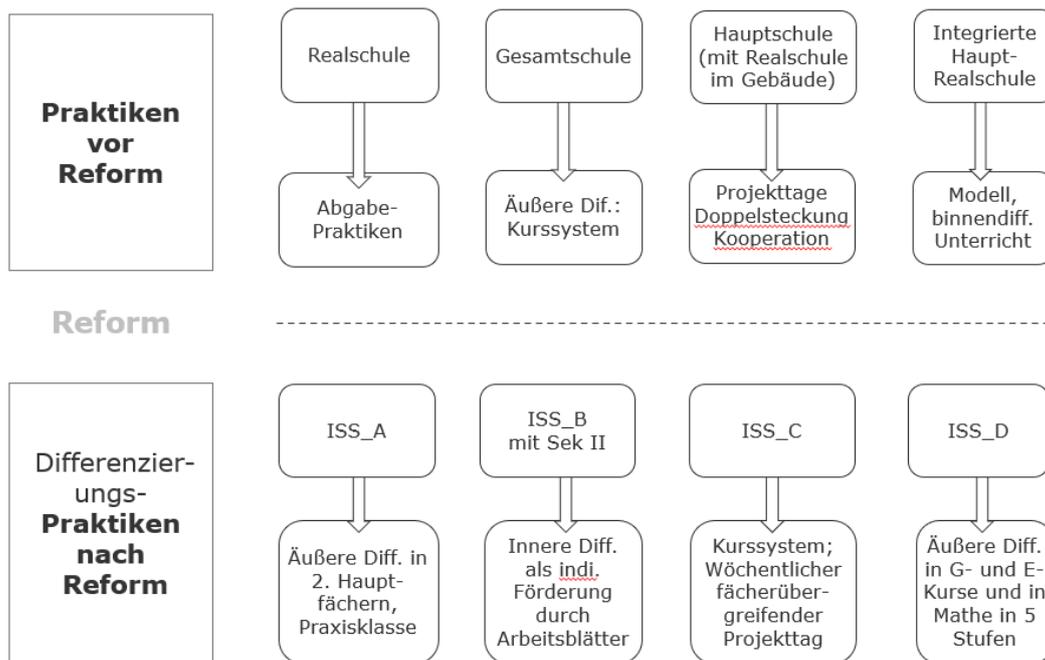
Die Differenzierungspraktiken sind in den Unterrichtshospitationen auf eine homogene Lerngruppe bzw. Klasse ausgerichtet. Somit deuten die Praktiken der Differenzierung auf eine Orientierung an der homogenen Lerngruppe (OHL) hin. Praktiken mit Fokus auf eine äußere Differenzierung stellten sich als das Erfolgskonzept für die Lehrkräfte des gegliederten Schulsystems dar, da die Differenzierungspraktiken in ein hierarchisch strukturiertes Schulsystem eingebettet werden. Die Einteilung nach Jahrgangsklassen und die frühe Differenzierung sollen möglichst homogene Lerngruppe erzeugen, wodurch sich Standardisierungsprozesse

durch das ‚Lernen im Gleichschritt‘ ergeben. Diese Praktiken der Differenzierung stellen das bisherige Erfolgskonzept für den Unterricht dar. Durch den gesellschaftlichen Auftrag der Schulen sind diese unintendierten Restgruppeneffekte nicht mehr tragfähig und das Schulsystem musste reformiert werden.

Doch nach der Reform wird nicht auf die alternative Unterrichtsform der Inneren Differenzierung gewechselt, weil die Orientierung an einer homogenen Lerngruppe weiterhin besteht. Zur Lösung der (teilweise stärker ausspreizenden) Leistungsheterogenität wird weiterhin an Differenzierungspraktiken festgehalten, die an einer homogenen Lerngruppe bzw. Klasse orientiert sind und folglich Standardisierungsprozesse bewirken, obwohl die Reform Innere Differenzierung vorgibt bzw. Individualisierung erwünscht ist. So ist die Strukturreform darauf ausgelegt, dass die ersten beiden Jahrgänge der Sekundarschule, also die 7. und 8. Jahrgangsklassen, binnendifferenziert unterrichtet werden. Danach kann die Schule selbst entscheiden, ob eine äußere Differenzierung vorgenommen wird: „Fordern und Fördern und was einem beliebt“ (R\_ISS\_A), ist der Slogan zur Individualisierung der Reform.

#### *Praktiken-Vergleich zwischen ISS\_A bis ISS\_D*

Die in Kapitel 6.1 beschriebenen Differenzierungspraktiken im Unterricht zeigen die Praktiken nach der Reform (Kapitel 6.1). Vor der Reform konnte die ehemalige Realschule ISS\_A (in ihrer Sandwichposition zwischen Gymnasium und Hauptschule) ‚zu gute‘ und ‚zu schlechte‘ Schüler\*innen an andere Schulformen abgeben. Die ehemalige Gesamtschule ISS\_B hat die Schüler\*innen in ihrem auf äußere Differenzierung ausgelegten Kurssystem differenziert. Die Hauptschule in ISS\_C hatte Doppelsteckung in den Hauptfächern, sodass zwei Lehrkräfte für die Klasse eingeteilt waren, ein Tag in der Woche war dem Projektunterricht vorbehalten. Die Realschule von ISS\_C gab die nicht passenden Schüler\*innen an die Hauptschule ISS\_C ab und praktizierte kursdifferenzierten Unterricht. Die Schule ISS\_D lief als Modellversuch mit geringen Klassenfrequenzen einer integrierten Realschulklasse, die binnendifferenziert unterrichtet wurde.



**Abb. 7: Differenzierung vor und nach der Reform**

Nach der Reform findet in allen vier Schulen Innere Differenzierung nicht unmittelbar durch die Reformvorgabe statt. Nur Innere Differenzierung als Stationslernen mit niveaudifferenzierten Arbeitsblättern wurde in ISS\_C erfasst. Folgende *Unterrichtspraktiken* haben sich kaum verändert:

In Schule ISS\_A wird Frontalunterricht praktiziert. Die Ausnahme stellt eine Chemielehrkraft dar, der mit seinen Schüler\*innen Experimente durchführte und diese dabei im Lehrgespräch anleitet (L\_5).

Das anregungsarme Lernmilieu zeigt sich am Beispiel des Fachs Englisch an ISS\_A, da Defizite aus der Grundschule mit dem früh beginnenden Englischunterricht (schlechter Unterricht oder Ausfall von Unterricht) in der Sekundarschule nicht mehr kompensiert werden können. Stattdessen wird sich am unteren Niveau orientiert. So ist die Erwartungshaltung der Lehrkraft L\_2 so, dass nur „mal eine Scherzballade von Heinz Erhard oder so“ (L\_2\_ISS\_A: 674) im Unterricht behandelt werden kann. Lyrik scheint für die Schüler\*innen zu schwer zu sein. L\_2 erklärt den Gegensatz zum Arbeiten am Gymnasium mit den Schüler\*innen ‚am oberen Leistungsspektrum‘, ihr fehlt diese fachlichen Herausforderungen an der Sekundarschule. Am Gymnasium haben die Lehrkräfte mehr Freiheiten, mehr fachliche Möglichkeiten durch Aufgabenstellungen, die über das Zweischlüsselniveau hinausgehen: die junge Lehrkraft L\_2 hat Angst, dass ihren Sekundarschüler\*innen scheitern, weshalb sie sie ihren Unterricht an das untere

Niveau der Einschlüsselaufgaben anpasst. Die Gefahr des anregungsarmen Lernmilieus ist hier durch die *adaptiven Erwartungen* gegeben: Ohne Förderung und Lernanregungen verbleiben die Lernenden auf ihrem Leistungsniveau.

Am Gymnasium ist der Lehrkraft L\_2 zufolge mit den ‚offenen und lernmotivierten‘ Schüler\*innen anderes Arbeiten möglich. So können andere Arbeitsmethoden wie das selbstorganisierte Lernen und Gruppenarbeit stattfinden. An den ISSen brechen die Schüler\*innen aus, sobald die äußere Vorgabe wegfällt, daher praktizieren die Lehrkräfte hauptsächlich den Frontalunterricht (siehe adaptive Erwartungen an Schülerschaft).

Auch in Schule ISS\_B war hauptsächlich Frontalunterricht vorherrschend, bis ein Methodentraining für die Schüler\*innen stattfand. Ab diesem Zeitpunkt konnten Gruppenarbeiten vergeben werden. In Mathematik werden stundenweise Arbeitsmaterialien auf unterschiedlichem Niveau herausgegeben. Die Besprechung erfolgt wiederum im Frontalunterricht mit Lösungen an der Tafel.

Die Schule ISS\_C ist zweigeteilt. Durch die Fusion der Haupt- mit der Realschule treffen zwei Lehrerkollegien aufeinander. Die ehemaligen Realschullehrkräfte zeichnen sich durch ihren Frontalunterricht aus. Der Frontalunterricht wird von L\_19 damit begründet, dass *adaptive Erwartungen* bestehen: „Schüler\* sind die Peitsche gewöhnt“ (L\_19). Die Lehrkraft geht also von einer Erwartungshaltung der Schüler\*innen aus. Schüler\*innen sind nicht intrinsisch motiviert, und brechen bei Einzelarbeit und Gruppenarbeit aus. Sie sind eine Lehrperson in Dompteursposition gewöhnt, die sie antreibt, ständig Rücksprache hält und sie am „Ball hält“:

*„Also die Schule hier ist etwas konservativ. So von den, methodisch. Und es ist eben auch eine fusionierte Schule, also aus Real- und Hauptschule zusammengesetzt und da ist, da habe ich auch wirklich, ja, also zusammengefasst die Aussage gehört, ich wollte zum Beispiel die Lernbüro-Methode in einem Arbeitsteam mit anderen Kollegen und Kolleginnen erarbeiten und einführen, und dann hieß es wirklich von einem Kollegen ‚so weit sind wir noch nicht, dass wir das machen müssen!‘ Über das methodische Arbeiten müsste man sich dann Gedanken machen, wenn es schlimmer wird. (...) Ich erlebe wirklich ganz häufig in Klassen, dass der Frontalunterricht wirklich so massiv im Vordergrund steht. Die Schüler und Schülerinnen brechen aus, sobald sie in Einzelarbeit arbeiten müssen, Gruppenarbeit funktioniert oft gar nicht, erst mal. Sie sind wirklich auf diese Dompteursposition des Lehrers\*, der sie alle so am Faden kontrolliert und immer wieder Rücksprache nimmt und so am Ball hält, darauf sind sie eingetrimmt. (...) Und Frontalunterricht bedeutet eben im Gleichschritt sollen die Schüler und Schülerinnen den Lernprozess durchlaufen und das ist natürlich an einer Schule wie unserer nicht gegeben.“ (L\_19\_ISS\_C: 25)*

Auch die anderen Lehrkräfte des Kollegiums sind diese Dompteurs-stellung gewöhnt und praktizieren hauptsächlich den lehrerzentrierten Frontalunterricht, auch wenn bei den ehemaligen Hauptschullehrkräften die Beziehungsarbeit im Unterricht im Vordergrund steht.

Auch Lehrkräfte aus der Schule ISS\_D sehen weiterhin Unterricht als Beziehungsarbeit an. Gruppenarbeit wird von allen Lehrkräften als arbeitsaufwendig bezeichnet (L\_12\_ISS\_B: 13; SP\_28\_ISS\_D: 128). Wie auch bei ISS\_A und ISS\_C wird Gruppenarbeit kaum praktiziert, die Lehrkraft L\_17 sieht u.a. Schwierigkeiten, als Fachkraft Gruppenarbeit durchzuführen (L\_17\_ISS\_C: 11).

Wird die Sprachebene der Interviews betrachtet, fällt ein hohes Reflexionsniveau auf. Der elaborierte Sprachstil zeigt sich am deutlichsten in ISS\_B, gefolgt von ISS\_A. Die ehemaligen Hauptschullehrkräfte (ISS\_C und ISS\_D) drücken sich häufiger umgangssprachlich aus. Die Lehrkräfte sind sich über das ‚Müssen‘ und das ‚Sollen‘ der individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes bewusst.

Der Umgang mit der ‚neuen‘ heterogeneren Schülerschaft (durch Abschaffung der Hauptschule) belastet die Lehrkräfte; sie differenzieren nicht in dem Maße, wie es die bestehende Situation in den Klassen erfordern wäre (ergo mehrere Differenzierungsniveaus nach L\_4). In den überwiegenden Interviews wird die Vorbereitungsaufwand für die binnendifferenzierten Unterricht als zu groß geschildert. Unterschiedliche Gründe werden angeführt, dass die Innere Differenzierung nicht zu leisten sei: Das Material ist nicht ‚transportabel‘, man müsste ein „Tausendsassa sein“ (L\_14: 158). Sie halten an dem Selbstkonzept der Lehrkraft im Frontalunterricht und an der homogenen Lerngruppe als einem Idealbild fest. Ihr Selbstkonzept ist, dass sie als Lehrperson Schüler\*innen zu bewerten haben.

Wenn sich nun die Lehrkräfte mit dem ‚neuen‘ Anspruch eines binnendifferenzierten Unterrichts mit individuellen Diagnosen und differenzierter Förderung überfordert fühlen, bedarf es unterstützender Netzwerke, um Formen der Individualisierung als Chance zu sehen.

Zur Tradition des deutschen gegliederten Schulsystems gehört das ‚Einteilen‘ bzw. ‚Aussortieren‘. Trotz des Reformversuchs besteht noch immer die lebendige pädagogische Tradition der (frühen) Differenzierung. Der überwiegende Fokus der Lehrkräfte besteht noch auf dem Gedanken des Aussortierens statt dem der Inneren Differenzierung: *Selektionspraktiken statt Förderpraktiken* (siehe Kap.8.2.3).

### 7.2.2 Zweite Ebene: praktizierte Differenzierung über das Schulprofil

Die Bedeutung des Schulprofils ist aufgrund der Schüler\*auswahl hoch, da die Sekundarschulen um Schüler\*innen konkurrieren. Die Rektorin von ISS\_A erklärt die Bedeutung des Schulprofils folgendermaßen:

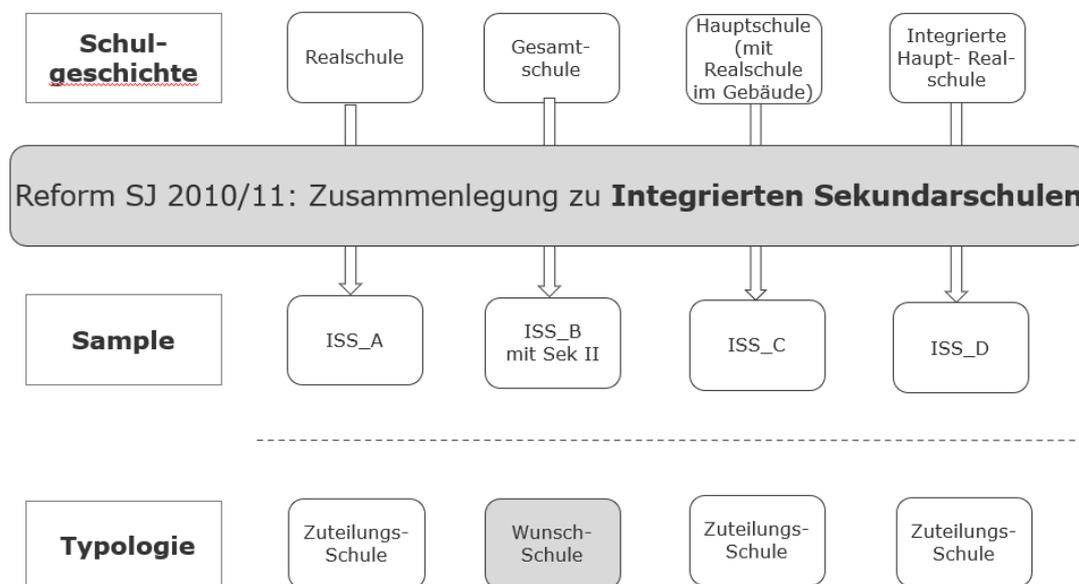
*„Jede Schule muss ja im Prinzip sehen, wie hebt sie sich von den anderen ab. Was kann ich anbieten, damit also Schüler zu uns kommen, die gerne zu uns kommen, die nicht notgedrungenen Weise uns hier aufgedrückt werden. (...)“ (R\_ISS\_A)*

Das Schulwahlverfahren ermöglicht die Anmeldung der Familien und wird so durch die Attraktivität der Schule mithilfe des Schulprofils (und der dadurch ersichtlichen bisherigen Schulgeschichte) beeinflusst. Nach dem Berliner Verfahren können sich Schüler\*innen für ihre Wunschschule bewerben und ein bis drei Schulen als Wunschschulen angeben. Bei den Eigenanmeldungen handelt es sich um Anmeldungen der ‚guten‘ bzw. engagierten Lernenden. Je mehr Eigenanmeldungen eine Schule vorweisen kann, desto weniger Schüler\*innen können zugeteilt werden. Die Schule wird den jeweiligen Schüler\*innen entsprechend ihrer Noten zugeteilt. Schlechte Noten bedeuten folglich, dass Schüler\*innen nicht ihrer Wunschschule zugeteilt werden. Es entsteht eine Hierarchie aufgrund der Attraktivität der Schulen. Die Attraktivitätshierarchie entlang der ehemaligen Schulformen fasst die Lehrkraft L\_20 abstrakt zusammen:

*„Und das hat eine Menge Frust ausgelöst hier im Kollegium, nicht bloß bei uns im Kollegium, sondern an etlichen anderen Schulen auch. Und dieses Verfahren der Schülerzuteilung, dass sich zuerst die Gymnasien aussuchen, wen sie nehmen, dann die Gesamtschulen, dann die ehemaligen Gesamtschulen, also hier die OSZ, die ISS mit gymnasialer Oberstufe aussuchen und dann suchen sich die alten Realschulen aus und am Ende dürfen wir nehmen, was übrig bleibt, hat auch nicht unbedingt zur erweiterten Freude des Kollegiums beigetragen. Wenn Sie am Ende einen Satz von 25 oder von 20 Schülern kriegen, deren bester Zensurenschnitt 5,2 oder 4,9 ist, und dann davon 20, das heißt also für jede Klasse vier oder fünf. Sie wissen, was da kommt. Das hat eigentlich mit Schule nichts mehr zu tun, was wir hier betreiben zurzeit, also das ist der verzweifelte Versuch, dafür zu sorgen, dass sie vormittags nicht kriminell werden.“ (L\_20b\_ISS\_C: 32)*

Für die Schullage von ISS\_C bedeutet das nach Meinung von L\_20 eine entsprechende Schüler\*zuteilung nach den Schulformen, sodass ISS\_C, wie die ehemaligen Hauptschule ISS\_D, zugeteilte Schüler\*innen mit sehr schlechtem Notendurchschnitt erhalten.

Im Folgenden werden die Schulen nach der Möglichkeit der Auswahl ihrer Schülerschaft und in Wunsch- und Zuteilungsschulen eingeteilt:



**Abb. 8 Darstellung Wunsch- und Zuteilungsschule**

In Schule ISS\_A besteht eine Profilierung und Aufteilung der Schüler\*innen hinsichtlich des bilingualen Zugs und des naturwissenschaftlichen Zugs (Chemie) sowie einer Laptopklasse je Jahrgang. Später wurde noch eine Praxisklasse eingerichtet, was eine weitere Praktik der Differenzierung darstellt und eine duale Ausbildung mit dem Ziel des einfachen Abschlusses, des ehemaligen Hauptschulabschlusses, ermöglicht. ISS\_A hebt sich am deutlichsten durch die Laptopklasse ab. Die Profilierung der Schulen kann als Praktik der Differenzierung im Sinne einer Abgrenzung beschrieben werden, da ein entsprechendes Vokabular verwendet wird.

*ISS\_A ist eine Zuteilungsschule.* Es werden mehr Schüler\*innen zugeteilt, als Eigenanmeldungen bestehen. Insbesondere durch die Schulaufsicht werden der kleinen Schule im Grünen Schüler\*innen mit ehemaligen Strafauffälligkeiten oder Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf zugeteilt.

Bei der Schule ISS\_B ist hingegen die unmittelbare sozial bessergestellten Umgebung das Einzugsgebiet der Schule. Zwei Klassen sind nicht profiliert und werden per Losverfahren mit Erstwunschsüher\*innen und gutem Notendurchschnitt aus der Grundschule zugeteilt. Zwar diagnostiziert der Schulleiter mehr Verhaltensauffälligkeiten als vor der Reform. Für eine Gesamtschule hat die

Schule jedoch ein sehr homogenes Schülerklientel, das ausschließlich durch die Inklusionsschüler\*innen heterogener wird.

In Schule ISS\_B grenzen sich klare Profilklassen voneinander ab: Es gibt einen bilingualen Zug, Sport, einen musischen Zug mit Deutsch und Darstellendem Spiel sowie einen Arbeitslehre-Zug (mit den Fächern Arbeitslehre, Handwerk und Technik). Somit besitzt ISS\_B ein attraktives Schulprofil durch die klaren Profilklassen und die gymnasiale Oberstufe (Sek II). Der Schulleitung nach können vier von sechs Profilklassen profiliert werden, da zwei Klassen per Losverfahren nicht einteilbar wären. Diese profilierten Klassen und die Profilbildung werden bei der Wahl der Steuerungsgruppe emotional diskutiert und mit den Lehrkräften für eine Profilierung aller Klassen abgestimmt. Dies ändert jedoch nichts an der Einteilung durch die Schulleitung.

*ISS\_B ist somit eine Wunschschule.* Da die Schüleranmeldungen hauptsächlich über Eigenanmeldungen stattfinden. Durch das Senatsverfahren müssen zwei Klassen gelöst werden, diese sind jedoch Schüler\*innen mit Erst-Wunsch der ISS\_B.

Die Schule ISS\_C liegt in einer sozial bessergestellten Gegend, aber das Einzugsgebiet änderte sich zu einem bekannten sozialem Brennpunkten der Stadt Berlin. Nach der Reform wurden mehr verhaltensauffällige Schüler\*innen gemäß § 63 Schulordnungsmaßnahmen zugeteilt, und es entstand eine homogenere (negative) Konzentration von verhaltensauffälligen Schüler\*innen. Das Problem ist hier die Homogenität am unteren Leistungsende.

In Schule ISS\_C besteht ein bilingualer Zug und die Ausrichtung auf eine duale Orientierung. Allerdings ist dies kein attraktives Schulprofil und stellt eine Verschlechterung dar. Die Schule befindet sich im Abwärtstrend der Eigenanmeldungen. *Dementsprechend ist ISS\_C eine Zuteilungsschule.*

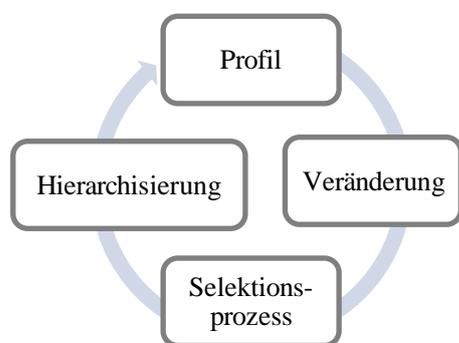
Auch die Schule ISS\_D liegt in einer gemischten Gegend, das Einzugsgebiet ist ein Kiez mit sozialem Brennpunkt. Die Schülerschaft war vor der Reform bis auf eine Klasse (der integrierten Haupt- und Realschulklasse) recht leistungshomogen an unterem Ende der Skala. Dies ändert sich mit der Reform. Durch die Zuteilungsschüler\*innen, aus einem anderen Bezirk mit sozialem Brennpunkt zugewiesene Schüler\*innen, werden nun ‚bessere‘ Schüler\*innen zugeteilt. ISS\_D hat das Profil ‚duale Orientierung‘, was durch Projektstage mit Schwerpunkt auf einer musischen Orientierung gefördert wird. Dies stellt kein attraktives Schulprofil dar. Zudem verschlechtern sich die Rahmenbedingungen in der Schule, da vor der

Reform eine bessere Ressourcenausstattung durch kleine Klassenfrequenzen und Sonderpädagogen vorhanden war.

*Auch ISS\_D ist eine Zuteilungsschule. 1/3 sind Eigenanmeldungen (Erstwunsch), 1/3 als Zweit-/Drittwunsch und 1/3 werden zugewiesen. Interessanterweise sind die Eigenanmeldungen, mit Förderprognosen von vier und schlechter, die leistungsschwächsten Schüler\*innen, sodass erst durch die Zuweisungen erst von einer Durchmischung gesprochen werden kann.*

*(M4) Schulprofil: Attraktivität über Profilierungsprozess*

Die in Kapitel 6.2 dargestellten praktizierten Differenzierung über das Schulprofil werden hier nochmal unter Pfadgesichtspunkten beleuchtet. Das Schulprofil kann mit seinem inhaltlichen Profil über die Anmeldezahlen, genauer die Eigenanmeldungen einer Schule, die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft beeinflussen. Die Profilierung der Schule wird angestrebt, um das Profil dahingehend positiv zu verändern, also die Attraktivität zu steigern. Im Erfolgsfall äußert sich die Profilierung in der Veränderung der Anmeldezahlen. Der stattfindende Selektionsprozess basiert auf der Attraktivität der Schule; es entsteht eine Hierarchisierung von Schulprofilen wie in Abb.9 zu erkennen ist:



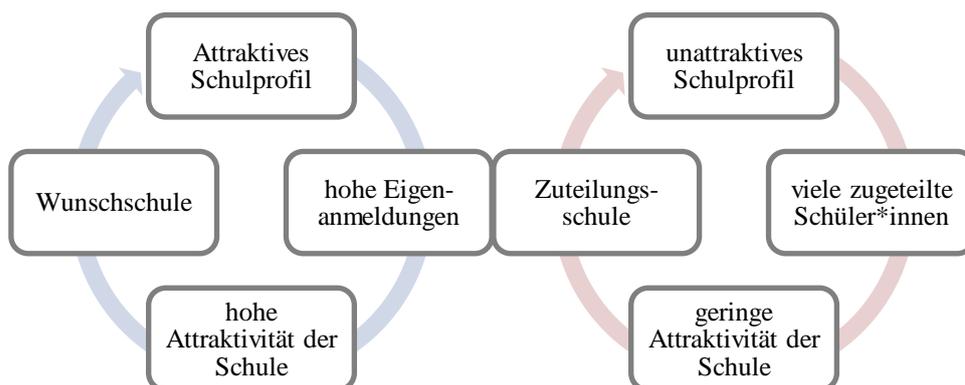
**Abb. 9: Hierarchisierung von Schulprofilen durch Selektionsprozesse zwischen Schulen**

Wenn Eigenanmeldungen zunehmen bzw. die Zahl der Bewerber\*innen steigt, wird nur der Pflichtteil der ‚zugeeilten‘ Schüler\*innen angenommen. Die Schule kann in dieser guten Lage die Kriterien des Auswahlverfahrens bestimmen (wie z. B. Notendurchschnitt oder der Notendurchschnitt in bestimmten Fächern, Lichttraining etc.). ‚Problemschüler\*innen‘ werden häufig entsprechend zuteilt, weil deren Eltern sich oft nicht um die Schulzuteilung kümmern.

Durch Veröffentlichung von Inspektionsberichten und den MSA-Ergebnissen bzw. Rankings kann eine Verstärkung entstehen bzw. der Pfad erhalten bleiben (wie B2).

*Schlaglicht 5: Hierarchisierungsprozess zu Wunsch- und Zuteilungsschulen*

Durch Medien und Politik wird heute vermittelt, dass der Bildungserfolg nicht von der sozialen Herkunft abhängen sollte. Die Berliner Reform zielte darauf ab, dass neben der ISS nur noch das Gymnasium (und die Gemeinschaftsschulen), also keine gegliederten Schularten, bestehen und die Hauptschule abgeschafft wird. Eine gleichwertige Schulform für die Sekundarstufe I sollte geschaffen werden, was allerdings aufgrund der Hierarchisierungsprozesse nicht gelang: Über das Schulprofil vermittelt sich die *Wunschschule oder Zuteilungsschule* auf der Schulebene. Die Aufteilung in Wunsch- und Zuteilungsschulen aufgrund des Verfahrens der Auswahl von Schüler\*innen zeigt sich aufgrund eines positiven bzw. eines negativen Mechanismus:



**Abb. 10: Positiver und negativer Kreislauf der Wunsch- oder Zuteilungsschulen durch Selektionsprozesse zwischen Schulen**

Eine ‚Wunschschule‘ zeichnet sich somit durch eine hohe Anzahl an Eigenanmeldung aus. Die ‚leistungsstärksten‘ Schüler\*innen bewerben sich bei einer Wunschschule, und diese Schule kann sich die ‚besten‘ Schüler\*innen aussuchen. Nur ISS\_B im Sample erreicht durch ihre starke Profilbildung und das Angebot der Oberstufe den Status einer ‚Wunschschule‘ und muss dem Berliner Verfahren zufolge durch ein Losverfahren auch einen Anteil an Zuteilungs-Schüler\*innen aufnehmen (zwei von sechs Klassen). Die anderen Schulen (ISS\_A, ISS\_C und ISS\_D) stellen ‚Zuteilungsschulen‘ dar.

Die ‚Zuteilungsschule‘ erhält hauptsächlich zugeteilte Schüler\*innen, die zum Teil den Wunsch (1-3) im Anmeldeverfahren geäußert haben, auf diese Schule zu

kommen. Weniger Eigenanmeldungen an der Einzelschule bedeuten mehr zugeteilte Schüler\*innen, die sich nicht bewusst diese Schule ausgesucht haben und meist zu den ‚leistungsschwächeren‘ Schüler\*innen gehören.

Der positive Mechanismus (vgl. Abb. 10) zeigt sich an der ehemaligen Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, sodass ISS\_B eine Wunschschule bleibt. Der negative Mechanismus (vgl. Abb. 10) zeigt sich an den Zuteilungsschulen: Die ehemalige Realschule ISS\_A ist auf Abwärtskurs durch weniger Eigenanmeldungen. Die ehemalige Realschule und ehemalige Hauptschule in einem Gebäude bei ISS\_C ist eine ‚Restschule‘, da der Hauptschulruf überwiegt und kaum Eigenanmeldungen stattfinden. Die ehemalige Hauptschule ISS\_D bleibt ‚Restschule‘, da der Hauptschulruf weiterhin besteht und kaum Eigenanmeldungen eingehen. Das bedeutet für eine Zuteilungsschule wie die Schule ISS\_D, dass sie durchschnittlich sechs Schüler\*innen in der Klasse haben, deren Eltern sich nicht um die Zuteilung gekümmert haben (L\_27). Dies ist ein Indiz für ein bildungsfernes Milieu. Dieser Prozess der Segmentierung wurde eingangs als Phänomen der Bildungsdisparitäten angerissen (siehe Kapitel 1).

Anhand der unterschiedlichen Wertigkeit der Schulen zeigt sich die Hierarchisierung von Profilen. Daran setzen die geplanten Profilierungsprozesse an. Durch die Schulidentität – vermittelt über die Schulprofile – konkurrieren die Schulen untereinander um gute Schüler\*innen, und auch innerhalb der Schule konkurrieren die Klassen untereinander (Profilklassen). Diese Selektionsprozesse führen zu einer weiteren Differenzierung und Hierarchisierung (innerhalb der Schule siehe 7.2.3 Schlaglicht 7).

*Hoffnung auf Veränderung durch Überarbeitung des Schulprofils?*

*Adaptive Erwartungen an die Umwelt beeinflussen auch die Außendarstellung. Wie entscheidend die Außenwahrnehmung ist, zeigt folgendes Zitat:*

*“Gut, einige Schulen werden vielleicht auch sagen, "ja, läuft alles ganz wunderbar", weil man ja in der Öffentlichkeit auch nicht schlecht da stehen möchte, dann kommen die Schüler\* nicht mehr, ne?!“ (L\_4\_ISS\_A: 91)*

So ist die Außenwahrnehmung, vermittelt über den Ruf und das Profil der Schule, wichtig für die Generierung von Anmeldezahlen. Dies wurde auch in den Interviews von ISS\_D erklärt und begründet die Tatsache, dass die Lehrerschaft trotz verschlechterter Umstände keinen ‚Brandbrief‘ geschrieben hat.

Die Lehrkraft L\_19 sieht bei den Zuteilungsschulen einen negativen Kreislauf in Gang gesetzt, wenn Schüler\*innen und Lehrer\*innen nicht an die Zuteilungsschulen möchten und die engagierten jungen Bewerber\*innen abgeschreckt werden:

*„Ich glaube, dass es bestimmte Schulen gibt, wo bestimmte Lehrer\* nicht hinwollen. Also wo die Schüler\* nicht hinwollen und zugeteilt werden und wo die Lehrer eigentlich auch nicht hinwollen und wenn dann mal so ein Effekt stattgefunden hat, dann kommt da eine Selbstverstärkungsspirale in Gang, wo man auch junge Lehrer eher mal abschreckt.“ (L\_19\_ISS\_C: 85)*

Zuteilungsschulen, die keine positive Identifikation ermöglichen weisen eine hohe Fluktuation auf, sodass die guten Lehrkräfte sich wegbewerben und auch die jungen Lehrkräfte abgeschreckt werden. Die restliche Lehrerschaft bleibt an der Schule.

Die Möglichkeit, dieser Spirale zu entkommen, besteht über die Erarbeitung eines attraktiveren Schulprofils, sodass die Schulen ‚mehr bieten‘ müssen, um nicht als ‚Restschule‘ abzustiegen:

*„(...), kommen wir wieder zurück zum Ausgang, alle neuen ISS können wirklich nur eine echte alternative Schulform darstellen, wenn sie das alles bieten, was eine Gesamtschule auch bietet, und mehr. Eigentlich mehr, eigentlich müssen sie mehr bieten, denn eigentlich sind sie ja vom Klientel, was zu erwarten ist, ja nicht so gut bestückt, das liegt ja in der Natur der Sache, dafür gibt's ja nun mal Gymnasien und die anderen Schulen. Wenn das nicht gegeben ist, verkommt die Schule, oder besteht die Gefahr, zur Restschule zu verkommen, das ist einfach so. (...)“ (L\_18\_ISS\_C: 24)*

Ohne Profilierung besteht also die Gefahr zur Restschule zu werden. Im Folgenden wird kurz zusammengefasst, wie die Sekundarschulen aufgestellt sind. Das bestehende Schulprofil der Schulen unterscheidet sich in den Wahlmöglichkeiten der Schülerschaft.

Um die Attraktivität zu steigern, wird die Profilierung, also die Erarbeitung eines klaren Profils, angestrebt (in ISS\_D beschäftigt sich ein Arbeitskreis ‚Schulprofil‘ damit). Auch in den Interviews kristallisiert sich heraus, dass die Erwartung von Lehrkräften und auch der Schulverwaltung besteht (die der Schulleitung von ISS\_D den Rat gibt), dass das Schulprofil den Kreislauf der Schülerschaft verändern, also ein attraktives Schulprofil attraktivere Schüler\*innen anziehen kann.

In beiden Schulen (ISS\_A, ISS\_B) zeigen sich die Bemühungen der Schulleitung und Lehrkräfte dahingehend, dass sie sich durch die Schulprofilierung einen selbstverstärkenden Prozess erhoffen [(R\_ISS\_A, L\_4\_ISS\_A) und in zwei Interviews mit Lehrerinnen in ihrer Funktion als erweiterte Schulleitung (L\_6\_ISS\_A, L\_7\_ISS\_A) sowie der Rektor (R\_ISS\_B) und die

Mittelstufenkoordinatorin von Schule ISS\_B (12\_MiL\_ISS\_B)].  
Überraschenderweise trifft dies auch auf ISS\_B zu, die als Schule sehr gut dasteht.  
Der Rektor betont jedoch, dass bei so einem großen Schulbetrieb sich das Blatt jederzeit wenden könnte.

Drei Jahre nach der Reform versuchen die Schulen mehr oder weniger engagiert ihr Schulprofil zu verbessern. Über die Hierarchisierung der Profile entstehen kontroverse Diskussionen im Kollegium in allen untersuchten Schulen.

*Schlaglicht 6: kaum Veränderung (durch Hierarchisierung) der Schulprofile*

*„(...) jede Schule muss ja im Prinzip sehen, wie hebt sie sich von den anderen ab. Was kann ich anbieten, damit also Schüler\* zu uns kommen, die gerne zu uns kommen, die nicht notgedrungen hier aufgedrückt werden. (...)“ (R\_ISS\_A)*

Die Bedeutung des Schulprofils für die Schulen ist hoch, da um Schüler\*innen konkurriert wird und sich ein attraktives Schulprofil positiv auf Anmeldezahlen auswirkt. Über das Schulprofil wirken Quasi-Marktmechanismen, also der Mechanismus von Angebot und Nachfrage. Die Angebotsseite der Schule zeigt neben dem Schwerpunkt des Schulprofils, ob beispielsweise eine Oberstufe oder welche Kooperationen mit Oberstufenzentren vorhanden sind. Die Nachfrageseite beinhaltet den Wunsch der Erziehungsberechtigten nach orts- und/oder milieunahen Schulen mit starkem Leistungsniveau oder einer bestimmten inhaltlichen Profilierung. Dabei sind konventionelle Inhaltsschwerpunkte wie die Naturwissenschaften und auch der bilinguale Unterricht sehr attraktiv.

Auf der Makroebene bestehen unterschiedliche Schulprofile der Sekundarschulen aufgrund einer unterschiedlichen Schulgeschichte und damit einhergehend ein unterschiedliches Verständnis von Differenzierung und Identität (welche in Form von Schulprofilen und Aktivitäten erfasst wurde). Die Erarbeitung eines neuen attraktiveren Schulprofils soll zur Verbesserung der Zusammensetzung der Schülerschaft beitragen. Ob die Hoffnung auf Veränderung der Situation der Zuteilungsschule begründet ist, zeigt die Hierarchisierung der Profile: Das Profil Berufsbildung (von ISS\_C, ISS\_D) ist wenig attraktiv und die Veränderung der Profile zu einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt kann aufgrund des Lehrkräftemangels in den Navi-Fächern nicht umgesetzt werden (obwohl ISS\_A und ISS\_C dahingehend eine Tradition hatten).

Die neue Wettbewerbssituation um Anmeldungen von Schüler\*innen seit der Reform verändert die Sekundarschulen deutlich. Das Umfeld der Schulen hat sich durch die Reform verändert: Durch die Konkurrenzsituation um Schüler\*innen geraten die Schulen unter Druck, an ihrer Profilierung zu arbeiten. Nicht alle untersuchten Schulen schaffen es, durch die ‚von außen vorgegebene‘ Strategie der Profilierung, ihre Lage zu verbessern, obwohl das Schulprofil in allen Schulen diskutiert wurde.

Zusammenfassend lassen sich zwei Mechanismen erkennen: Über das *Schulprofil*, also die Schwerpunktsetzung und die Wirkung der Schule nach außen, lassen sich Anmeldungen von Schüler\*innen generieren. Ein attraktives Schulprofil führt zu einer Einteilung als Wunschschule, die übernachgefragt ist, während ein unattraktives Schulprofil zu einer Einteilung als Zuteilungsschule führt, die sich ihre Schülerschaft nicht aussuchen kann (2.1). Die Wunschschulen nutzen *Hierarchisierungsprozesse von Profilen*, um sich durch Eignungstests die ‚besten‘ Schüler\*innen auszusuchen. Dabei entsteht aber auch fortwährend ‚Restschulen‘, die Schülerschaft beschulen muss, die kein leichtes Arbeiten zulässt.

Das schulorganisationale Handeln verändert sich durch die Reform: Es werden Steuerungs- und Arbeitsgruppen zum Thema Schulprofilierung eingerichtet. Auch verändern sich Mechanismen der Selbstbestimmung.

### *Praktiken, Schulidentität und -verständnis der Lehrkräfte*

Das Selbstverständnis der Lehrkräfte bleibt nach der Reform weitgehend bestehen. Die Schulidentität betrifft auch die Lehrkraft, die diese in Praktiken umsetzt. So sehen die ehemaligen Hauptschullehrkräfte wie auch die Klassenlehrer\*innen das (Selbst-)Verständnis ihrer Arbeit als Beziehungsarbeit und praktizieren tagtäglich eine Pädagogik der Beziehung. Ihrer Auffassung nach lernen die Schüler\*innen nur wegen der Beziehung zur Lehrkraft. Die Arbeit der Lehrkraft an einer Hauptschule ähnelt der einer/m Sozialarbeiter\*in. Die Klassenlehrerteams verhalten sich wie Eltern. Auch an den Gesamtschulen gibt es eine Tradition der Kerngruppenleitung. Die vorherrschenden Praktiken dieser Lehrkräfte sind lehrkraftzentrierte Praktiken.

Einschränkend ist dazulegen, dass deutliche Unterschiede im organisationalen Verständnis bestehen: Realschullehrkräfte erlebten die Reform teilweise als schwieriger als Hauptschullehrkräfte, die auch vor der Reform im, so die eigene Beschreibung, ‚Erdbebengebiet‘ gearbeitet haben. Allerdings ist die Ausbildung der Lehrkräfte auf die Sekundarstufe I ausgerichtet und nicht nach Haupt- oder

Realschule untergliedert. Daher ist die Sozialisation in der Organisation Schule und die Schulidentität der Lehrkräfte letztlich entscheidend für die Entwicklung des Selbstverständnis der Lehrkräfte und deren Praktiken. Praktiken strukturieren die Gegebenheiten – im Sinne der rekursiven Strukturierung.

Der Schulidentität unterteilt sich wiederum in Fachidentitäten. So fühlen sich Fachlehrkräfte als Experten für ein Fach (Mathematik oder Sprachen) (L\_14\_ISS\_B). Bei den Fachlehrkräften geht es bildlich gesprochen um das ‚Paukertum‘. Die Fachlehrkräfte der ehemaligen Gesamtschule oder der ehemaligen Realschule sehen sich in einer Moderatorenrolle. Durch die Reform werden die Fachlehrkräfte sehr gefordert, da die Schüler\*innen mehr Beziehungsarbeit benötigen und auch teilweise einfordern. Sie müssen sowohl alle Unterrichtsmaterialien neu auf die drei Niveaustufen anpassen als auch Beziehungen zu einzelnen Lernenden aufbauen. Ihre adaptive Erwartungen („die können eh nichts“) können den neuen Anforderungen ihrer Arbeit im Wege stehen.

Die Fachkulturen der Schulen sind nicht stabil und widersprechen auch dem sehr ausgeprägten System der Klassenlehrkräfte. Dieses ist sehr stark bei allen Sekundarschulen (ISS\_A, ISS\_B, ISS\_C und ISS\_D) vertreten. Überdies ist die Ausbildung der Fachlehrkräfte unterschiedlich (einige Lehrkräfte sind in den westlichen Bundesländern in einer anderen Schulform ausgebildet worden und nach Berlin gezogen z. B L\_4\_ISS\_A und ISS\_D, andere Lehrkräfte haben die Schulform gewechselt).

Die *Identität der Einzelschule* bleibt teilweise stabil, da sich bei einer längeren Sozialisation der Lehrkräfte in der Organisation Schule ein gemeinsamer Wertekanon in der Organisation herausbildet (siehe ISS\_D) und auch geprägt ist von den ehemaligen Schulkulturen der Haupt-, Real- und Gesamtschule. Die Fusionsschule zeigt die Grabenkämpfe der unterschiedlichen Schulkulturen der Haupt- und Realschule auf. ISS\_C ist im Prozess, eine neue Identität als Sekundarschule zu entwickeln.

Die Identität umfasst das Selbstverständnis der Schule und strukturiert deren Praktiken und Strukturen, denn die Organisationsidentität bleibt in zwei Schulen bestehen und prägt die Praktiken weiterhin. So besteht sowohl die positive Identität der ISS\_B mit „wir können differenzieren“ (R\_ISS\_B) als auch die eher negative Identität von ISS\_D der ehemaligen ‚Talschule‘ weiter.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass selbst durch die Schulreform und dem Wechsel zum neuen Organisationstyp Sekundarschule die Identität der Schule in zwei von vier Fällen bestehen bleibt. Die Identität der Einzelschulen (Schulidentität) hat sich bei ISS\_B und ISS\_D nicht verändert. Die Schulen ISS\_A und ISS\_C entsprechen einer positiven identitätsstiftenden Profilierung; doch trotz des (Lösungs-)Wissens sind hier weder Praktiken noch konkrete Vorgaben von Schulleitungsseite erkennbar.

### *Unterschiedliche Schulidentitäten*

Im Vergleich zeigen die Sekundarschulen aufgrund einer unterschiedlichen Schulgeschichte ein unterschiedliches Verständnis von Differenzierung und Identität: In ISS\_A herrscht das sogenannte ‚Einzelkämpfertum‘ vor, es besteht wenig Kommunikation innerhalb des Kollegiums (also zwischen den Lehrkräften) und zwischen Lehrkräften und Schulleitung. Im Gegensatz zu ISS\_B finden häufige Meetings statt und es wird viel kommuniziert. Der Zusammenhalt zwischen den älteren Lehrkräften ist durch die Teamarbeit und die Gesamtschulkultur mit ihren Gremienarbeiten gut. Hier engagieren sich viele verbesserungsfreudige Lehrkräfte.

An ISS\_B besteht die *Praktik der Anerkennung*, also positives Feedback an Schüler\*innen durch die Auszeichnung von Leistung und eine Leistungsorientierung innerhalb der Schule ist z. B. bei der Zeugnisausgabe oder der feierlichen Ehrung in der Aula am Ende des Schuljahres klar erkennbar. Lob und Beifall für gute leistungsstarke Schüler\*innen im Unterricht bei der Rückgabe von Klassenarbeiten sind hier häufig beobachtet worden.

In Sekundarschule ISS\_C ist dieses Verhalten bei einer Klassenarbeit auch mal initiiert worden, wo sich Schüler\*innen sprachlos unter Applaus bei der Rückgabe einer sehr schlecht bewerteten Klassenarbeit gaben. Die Schüler\*innen haben – in Analogie zu den am Vorabend ausgestrahlten Oskar-Verleihung – sich über ihre schlechten Noten gefreut und sich theatralisch ‚oh mein Gott‘ gerufen. Dies stellt ein Kontrastfall innerhalb einer Anerkennungspraktik dar. Der Unterschied besteht in der Leistungskultur: An Sekundarschule ISS\_B handelt es sich um eine echte Anerkennung von Leistung, während in Schule ISS\_C geschauspielert wurde und die Klassenarbeit ansonsten keinen Stellenwert hatte, denn sie wurde z. B. vor Verlassen des Raums in den Mülleimer geworden.

In ISS\_C sind sich die zwei ehemalige Kollegien uneinig: „Die Realschulperspektive ist mit der Hauptschulperspektive nicht vereinbar“; Zusammenhalt ist lediglich zwischen den Klassenlehrer\*innenpaaren gut. Hingegen besteht in Schule ISS\_D ein guter Zusammenhalt zwischen den älteren Lehrkräften. Durch die Alterspyramide ändert sich die Altersverteilung der Lehrkräfte zu mehr jüngeren Lehrkräften und einer hohen Fluktuation.

### *7.2.3 Innerhalb der Organisation: Klassenprofilierung*

Während das Schulprofil seinen Schwerpunkt für alle Schüler\*innen setzen kann lassen sich auch innerhalb der Schule Profilierungen so genannte ‚Züge‘ finden, die auf einzelne Jahrgangsklassen angewandt werden. So wird der ‚Mechanismus‘ Profilierung durch die Laptopklasse genutzt. Diese Klasse besteht pro Jahrgang, sodass die Profilklassse einen Zug in der Organisation Schule darstellt. Die Laptopklasse in ISS\_A ermöglicht ein neues Profil der Medienkompetenz.

#### *Profilklassen (am Beispiel der Laptopklasse als Profilierung einer Klasse über Medienkompetenz)*

Die Laptopklasse kann als Profilklassse angesehen werden. Hier wird sich erfolgreich mit Medienkompetenz profiliert, indem die Klasse Eigenanmeldungen erzielt. Der Unterschied der Laptopklasse zu anderen Klassen besteht in der bewussten Entscheidung von den Schüler\*innen bzw. deren/ihren Eltern für diese profilierte Klasse. Somit besteht ein Interesse wie auch ein wirtschaftlicher Hintergrund der Eltern, die den Laptop finanzieren. Die Selektion bewirkt, dass die Laptopklasse weniger verhaltensauffällige Schüler\*innen im Vergleich zu den nicht profilierten Klassen enthält und leichter zu unterrichten ist. Ein besseres Leistungsniveau kann nach Lehrkraft L\_6(: 3-6) nicht festgestellt werden. Diese Lehrkraft L\_6 hat den Vergleich der Schüler\*innen durch das Fach Musik, in dem sie die ganze Jahrgangsstufe unterrichtet (wie auch die Lehrkraft L\_8 in Biologie). Somit funktioniert die Laptopklasse nicht wie die bilinguale Klasse, da sie nicht die leistungsstarken Schüler\*innen anzieht, nichtsdestotrotz bewirkt sie Eigenanmeldungen.

Die Vorzeigeklasse ist in ISS\_A die bilinguale Klasse, die bei Hospitationen gute Lernfortschritte macht. Auch die bilinguale Klasse in ISS\_C ist nach der Lehrkraft L\_16 zu Folge eine homogene Klasse auf dem ehemaligen Realschulniveau:

*„(...) Also die Bilingualen funktionieren in dem Sinne in der ISS bei uns jetzt ähnlich, das sind eigentlich Realschulklassen, nur das keine LB-Kinder [also mit Lernbehinderung] drin, keine LRS-Kinder[also mit Lese-Rechtschreib-Schwäche]. Die sind dafür in den anderen Klassen, also in meiner 7. Klasse setzt, habe ich drei LB-Kinder, fünf mit LRS (...)“ (L\_16\_ISS\_C: 7).*

Hieran zeigt sich, dass die Profilierung über Spracherwerb zu einer Homogenisierung führt und Lehrkräfte besonders zufrieden mit diesen ‚leistungsstärkeren‘ Klassen sind.

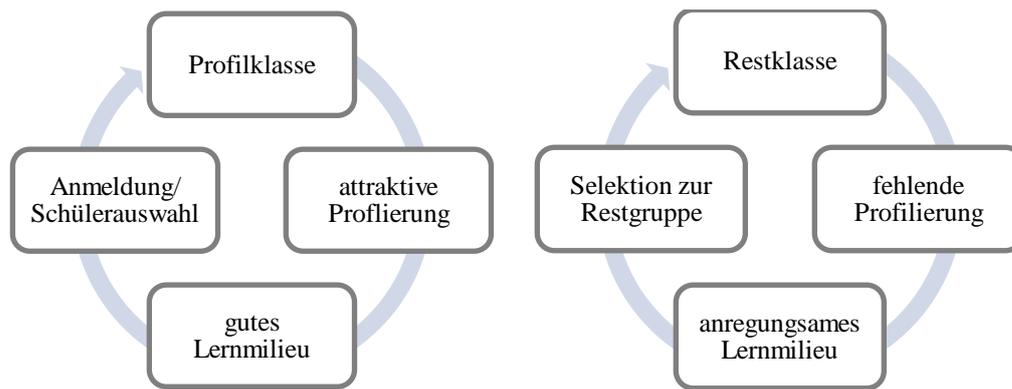
*„Wir haben jetzt Anmeldungen in den 7. Klassen mit Durchschnitten von 2,6, 2,8 zum Teil, wo ich mir erhoffe, dass das mal Schüler\* werden, die dann vielleicht so einen höheren Leistungsanspruch haben.“ (R\_ISS\_A: 211)*

Die Rektorin R\_ISS\_A spricht davon, dass diese Schüler\*innen dann Abitur machen, da sie leitungsmäßig gut seien und gefördert werden müssten, um später auf dem OSZ das Abitur zu machen.

Auch an der Sekundarschule ISS\_C sind die Profilklassen nicht ein Garant für leistungsstarke Klassen mit gutem Notendurchschnitt, aber wesentlich leistungsstärker im Vergleich mit den restlichen Klassen und leichter zu unterrichten:

*„Ich kann jetzt für die 7. schlecht reden, ich habe die Luxusklasse in dem Jahrgang, die bilinguale Klasse. Aber auch diese Luxusklasse, ich sag einfach mal, ist eine schwache Realschulklasse, das was man früher als schwache Realschulklasse bezeichnet hat. Ich habe nun das Pech die Naturwissenschaften in dieser Klasse zu unterrichten, oder Glück, wie auch immer man das bezeichnen soll. Verhaltensmäßig, mit Ausnahme von zwei, drei Leuten, geht es also auch ohne Probleme, leistungsmäßig wie gesagt recht schwach. Es ist, glaube ich, nur ein einziger Schüler\* in der Klasse, der von der Grundschule eine 2,7 als Zensurenschnitt von der Grundschule hat, alles andere liegt so in der Bandbreite zwischen 3,2 bis 3,9. Und wie gesagt, das ist die Luxusklasse. (...) Aber so läuft das ab, in den 7. Klassen. 8. Klassen ähnlich, 9. Klasse ähnlich, wobei die 9. jetzt langsam auf die Reihe kommen. Die haben jetzt ihr Praktikum hinter sich gebracht und da hat man so ein bisschen den Eindruck einige Leute haben, so langsam kapieren die, was eigentlich Sache ist und worauf später Wert gelegt wird und ähnliches. (...)“ (L\_20\_ISS\_C: 6)*

Der Leistungsstand der neuen Profilklassen ist recht schwach verglichen mit dem vorherigen Organisationstyp, d. h. ihr Leistungsstand fällt schwächer aus als das Leistungsvermögen der ehemaligen Realschulklassen. Die restlichen Klassen sind sehr schwach, d. h. sie weisen nur ein geringes Lernniveau auf.



**Abb. 11: Positiver und negativer Kreislauf der (un-)profilieren Klassen**

Der beschriebene Mechanismus Profilklassifizierung funktioniert mit einem negativen Feedback-Loop bei den Praxisklassen: Eine sogenannte Restgruppe, von den Schüler\*innen selbst als 'Looser\*-Gruppe' bezeichnet, befindet sich in ISS\_A und ISS\_C, aber auch in ISS\_B ist die Rückläuferklasse und in ISS\_C ist die Klasse des Sonderpädagogen problematisch und kann als solche angesehen werden.

*Praxisklassen als Restklassen (keine attraktive Profilklassifizierung Dualen Lernens)*

Die Idee einer Profilklassifizierung einer Klasse über das Thema ‚Duales Lernen‘ hat sich als Praktik in der Vergangenheit bewährt. Allerdings fungiert die altbewährte Praktik mittels Herstellung einer Restgruppe. In Sekundarschule ISS\_A wurde die Praxisklasse eingerichtet, indem eine Liste im Lehrerzimmer aushing, in die die Lehrkräfte ihre ‚Problemschüler\*innen‘ eintrugen. In der Praxisklasse fühlen sich die Schüler\*innen stigmatisiert und glauben nicht mehr an sich. In dieser Restgruppe ist ein klassischer Unterricht nicht möglich. Die nicht positiv profilklassifizierten Klassen fallen dadurch auf, dass sie sich mit mehr Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, also mit nichtdeutscher Muttersprache, mehr Jungen und geringerem Leistungsniveau zusammensetzen. Die Profilklassifizierung ‚Duales Lernen‘ kann als ‚Restklasse‘ beschrieben werden, in der am deutlichsten der Anteil der Schüler\*innen mit nichtdeutscher Muttersprache (100 %), männlich (80 %) und mit geringem Leistungsniveau sowie erheblichen Förderbedarf und geringer Schulaffinität (nach Lehrereinschätzung und zweitägiger Hospitation dieser Klasse). Die Restklasse erlebt deutlich ungünstigere Lernbedingungen und Lernmilieus im Vergleich zu Parallelklassen gleicher Jahrgangsstufe: hohe Stundenanzahl an Unterrichtsausfall, weniger aufbereitetes Unterrichtsangebot.

Hier werden die vermeintlich ‚Leistungsschwachen‘ aussortiert, sodass eine Restgruppe entsteht. In Sekundarschule ISS\_A ist diese Restgruppe ‚Looser\*innen‘

die Praxisklasse. Die negative Konzentration bereitet den Lehrkräften und den Schüler\*innen Probleme. Keine Lehrkraft von ISS\_A möchte die Praxisklasse unterrichten, sodass der kommissarische Leiter einen Freien Träger beauftragt hat und dieser selbst ‚unterrichtet‘. Wobei Unterricht in Anführungszeichen gesetzt werden kann, weil unterrichten durch die häufigen Störungen gar nicht möglich ist.

In Sekundarschule ISS\_C ist es eine Gruppe von Praxisschüler\*innen, die als ‚Looser\*innen‘ innerhalb der Regelklasse gelten. Hier ist der Unterricht von häufigen Störungen geprägt. In Sekundarschule ISS\_B ist es die Rückläuferklasse, die sich aus den abgeschulten Gymnasiasten zusammensetzt. Diese zusätzliche Klasse im 8. Jahrgang wurde gebildet, statt sie auf die Klassen zu verteilen. Der Schulleiter begründet dies damit, dass die Klassen ‚voll‘ seien. Eine nachträgliche Durchmischung komme daher nicht in Frage.

In Sekundarschule ISS\_D ist die Klasse des Sonderpädagogen aufgrund ihrer Homogenität sehr problematisch; die Klasse hat einen entsprechenden Ruf als ‚Looser\*innen‘ in der gesamten Jahrgangsstufe.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Durch die Reform können ‚neue‘ Differenzierungen zwischen Klassen und Schulen ausgemacht werden. Attraktive Schulprofile können Schüler\*innen aussuchen, d. h. Schüler\*innen abweisen, während die ‚Restschulen‘ diese abgewiesenen Schüler\*innen aufnehmen müssen. Je nach dem Erfolg der Rekrutierung (Eigenanmeldungen) von Schulen oder Profilklassen entstehen Hierarchien zwischen Schulen und zwischen Klassen innerhalb der Schulen, die durch den Selektionsprozess zu weniger attraktiven Schulprofilen von Restschulen, und innerhalb der Schulen zu Restklassen, führen.

Die Differenzierungsprozesse über das Schulprofil sind charakteristisch für den Wettbewerb durch Schulautonomie. Durch die Profilbildung kann es zu Nachahmungsprozessen oder zu einer Steigerung der inhaltlichen Angebotsvielfalt kommen. Diese Prozesse sind (a) zwischen Sekundarschule und (b) innerhalb der Sekundarschulen festgestellt worden. So findet der Wettbewerb auch innerhalb der Organisationen um die leicht zu unterrichtenden Schüler\*innen statt, wo sich der Kreislauf der Restgruppe darstellt. Die Hierarchisierung der Angebote innerhalb der Schule regelt somit die Verteilung der Schüler\*innen. Neben den profilierten (Schwerpunkt-)Klassen, die ein qualitätsorientiertes Profil anbieten, bestehen Regelklassen. Die Regelklassen zeichnen sich also durch ein fehlendes Profil aus. Lehrkraft L\_6 äußert sich zur Praxisklasse, dass die ehemaligen Hauptschulklassen

insgesamt einen höheren Praxisanteil benötigen und mehr unterstützende Angebote für die Schüler\*innen auch außerhalb der Praxisklasse nötig seien. In der Praxisklassen kam es zu einer Homogenisierung der Schüler\*innen aus problematischen, bildungsfernen Elternhäusern. Die Gefahr besteht, dass sich dies auf der Schulebene ausweitet und so die ISS zur Schule mit abnehmenden Prestige wird. Doch zwischen den Schulformen findet keine weitergehende Veränderungen innerhalb des zweigliedrigen Schulsystems dahingehend statt, dass die ehemaligen Hauptschulen durch Profilbildung weiterhin mit den anderen ehemaligen Hauptschulen konkurrieren. Die Attraktivitätsreihenfolge bleibt wie gehabt: ehemalige Gesamtschule mit Oberstufe, ehemalige Realschule und ehemalige Hauptschule.

Die Auswahl der Schülerschaft erfolgt über das Anmeldeverfahren, welches von dem Senat vorgegeben ist: Eigenanmeldungen und Zuteilungen. Interessant ist daher, wie die Klassen nun im Einzelnen zusammengestellt werden. Das zeigen die Praktiken der Differenzierung hinsichtlich der Klassenzusammenstellung. Die Zusammenstellung der Klassen meint die Auswahl nach Kriterien von Schüler\*innen, die in eine gemeinsame 7. Klasse gehen, nach dem Übergang von Grundschule in die weiterführende allgemeinbildende Sekundarschule.

Homogene ‚Realschulklassen‘ und homogene ‚Hauptschulklassen‘ innerhalb einer Sekundarschule einzuteilen, also die Sortierung nach dem Niveau aufgrund der Grundschulnoten, ist nicht im Sinne der Reformidee. Durch die Klassenprofilierung entsteht durch Differenzierungsprozesse allerdings eine solche Einteilung in ‚leistungsstärkere‘ Profilklassen und ‚leistungsschwächere‘ Restklassen (8.3) ohne die bewusste Planung bzw. direkte Klasseneinteilung durch die Schulleitung oder Mittelstufenleitung, also sind durch Praktiken der Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen *hinter dem Rücken der Akteure* in den Schulorganisationen entstanden.

#### *Schlaglicht 7: Hierarchisierung innerhalb der Organisation*

Durch die Auswahlmöglichkeiten der Profil- bzw. Schwerpunktklassen entsteht eine neue Differenzierung. Auch hier entstehen durch Selektionsprozesse *Statushierarchien zwischen Klassen* innerhalb einer Schule. Während die Laptopklasse noch von einem positiven Feedback-Loop ausgehen kann, sind die

Praxisklassen mit einem negativen Feedback-Loop behaftet. Die fehlende Profilierung der Klasse führt dazu, dass ‚Restklassen‘ entstehen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Aus den Profilierungsprozessen können inner- und zwischenorganisationale Selektionsprozesse entstehen, die zu einer weiteren Differenzierung und Hierarchisierung im Schulsystem führen. Sowohl zwischen Schulen als auch innerhalb einzelner Schulen wirkt das Phänomen ‚Restgruppe‘ und seine Mechanismen: *Schulprofilierung und Klassenprofilierung*.

#### *Krankenstand als negative Spirale: Vergleich der Schulen*

Ein Problem an den Zuteilungsschulen ist der hohe Krankenstand, der zu viel Unterrichtsauffall und auch zu vermehrten Vertretungsstunden führt. Die Vertretungsstunden sind unbeliebt bei den Lehrkräften und führen durch deren Häufigkeit zu einer hohen Unzufriedenheit im Kollegium. Diese ohnehin schon angespannte Situation wird durch den Streikaufruf während der Erhebungsphase noch zusätzlich verstärkt. PKB-Kräfte werden für Vertretungsstunden beauftragt.

Einige Lehrkräfte sehen den Einsatz der PKB-Kräfte kritisch, da insbesondere gut ausgebildete Lehrkräfte für dieses schwierige Schülerklientel vonnöten seien, stattdessen werden die unerfahrenen PKB-Kräfte ‚verheizt‘ (L\_22: 200), also erreichen diese (ohne Unterstützung) schnell ihre Belastungsgrenze bei einer schwer zu unterrichteten Schülerschaft.

Durch den hohen Krankenstand fällt entsprechend viel Unterricht aus. Der Unterrichtsauffall wirkt sich im nachfolgenden Unterricht auf den Lehrkräfte insofern aus, als diese den vorherigen Stoffgebiete noch zusätzlich abdecken und Lücken schließen müssen, was eine zusätzliche Belastung darstellt. Wenn eine Möglichkeit der Vertretung gefunden wird, ist dies häufig fachfremd. Diese Vertretungsstunden belasten die Lehrkräfte sehr und erhöhen die Unzufriedenheit, was wiederum zu einem erhöhten Krankenstand führt (siehe Abb. 4).

Auch für die Schüler\*innen bedeutet der hohe Krankenstand einen Verzicht auf Unterricht bzw. bei Vertretungsstunden auf vorbereiteten Unterricht, der häufig von einer fachfremden Person vertreten wird. Wie wichtig die Qualifikation der Lehrkraft ist, zeigt ein Beispiel aus den Grundschulen. Wenn an Grundschulen der Unterricht häufig ausgefallen ist, dann kumuliert dies über die Zeit, und die daraus resultierenden tendenziell schlechteren Noten führen zur entsprechenden Zuteilung zu den sogenannten Zuteilungsschulen erklärt Lehrkraft L\_2:

*„Dieser frühbeginnende Englischunterricht, der andere Methoden und Möglichkeiten und Sachen eingefordert hat, war glaube ich sehr lange ohne, dass die entsprechende Ausbildung dahintersteckte. Und das merkt man sofort, war es ein guter motivierender Englischunterricht in der Grundschule oder nicht. Schüler\* kommen und sagen auch ganz eindeutig, „nee, wir hatten nicht genug Englischlehrer in der Grundschule, da ist die 3., 4. Klasse ist dann fast komplett ausgefallen“. Und die Schüler\* landen dann eher hier als auf dem Gymnasium. Weil einfach dann die Noten schon so schlecht sind.“ (L\_2\_ISS\_A: 701)*

Die Lehrkraft L\_2 spricht die Qualifikation der Lehrkräfte (an den Grundschulen) an. Der Lehrermangel in bestimmten Fächern wie Naturwissenschaften und Englisch ist auch in den untersuchten Schulen hoch. In diesen Fächern können sich die Lehrkräfte die Schule aussuchen und lassen sich entsprechend bei ISS\_D und ISS\_C zu ‚besseren‘ Schulen versetzen, was eine hohe Fluktuation bewirkt.

Der Krankenstand bedingt den Unterrichtsauffall und beeinflusst die Qualität des Unterrichts. Bei hohem Krankenstand fällt mehr Unterricht aus und/oder es wird mehr Unterricht fachfremd vertreten. Auch die Fehlzeiten von Schüler\*innen können als Hinweis auf eine negative Verstärkung dienen. Die Lernzeit wird als Prädiktor von Lernerfolg in der Lernforschung genommen (Bildungsbericht 2020). Daher werden im Folgenden die Fehlzeiten der Schülerschaft und der Krankenstand der Lehrerschaft kurz dargestellt.

#### ISS\_A

Die Fehlzeiten der Lernenden erhöhten sich leicht zum Vorjahr auf 8 % der Schule, davon 2 % unentschuldigt. Insgesamt gab es im Schuljahr 2011/12 9 % Vertretungen. Die Vertretung von Unterricht betrug 6 %. Ausgefallen ist 2 % vom Unterricht. Zum Vergleich: im Vorjahr 2010/11 waren die Vertretungen 10 %, Vertretungen von Unterricht 6 % und Ausfall von Unterricht betrug 4 %.

Das alte Kollegium war ‚wie eine zweite Familie‘, nie krank, damit keine Belastung für andere. Man wollte nicht, dass andere die eigene Arbeit mitmachen müssen. Das ist heute anders (L\_8). Das junge Kollegium hat oft kleine Kinder und einen entsprechend hohen Krankenstand. Zudem findet Fluktuation auch im Kollegium statt: durch Schwangerschaft und durch die Erkrankung der Rektorin oder weil Verträge nicht verlängert werden.

Die Unterrichtsversorgung schwankte während der Erhebungsphase zwischen 80 und 100 %. Aufgrund eines Formfehlers musste eine Lehrkraft (Arbeitslehre) wieder entlassen werden, sodass sie dann bei 95 % lag (siehe dazu Protokoll vom

29.08.2011). Die Schule hat im Zuge der Reform einen Sozialpädagogen eingestellt und bemüht sich um weitere Stellen. Da der Krankenstand besonders in den Wintermonaten sehr hoch ist, relativiert sich diese Zahl vom Sommer.

#### *ISS\_B*

ISS\_B hat keine Probleme mit dem Krankenstand. Die Unterrichtsversorgung ist zum Zeitpunkt der Reform gut. Es bestehen keine vakanten Stellen. Die Fehlzeiten der Schule liegen bei 6 %, davon sind 0,5 % unentschuldigt. Im Vergleich zu der gleichen Schulart 8 % davon 2 % unentschuldigt. Das ist im Vergleich zu den anderen Schulen das beste Ergebnis.

#### *ISS\_C*

Die Fehlzeiten im Schuljahr 2010/ 11 lagen bei 12 % der Schule, davon waren 4 % unentschuldigt. Der Vergleichswert der Schulart liegt in Berlin bei 8 % und der Vergleichswert für unentschuldigtes Fehlen liegt bei 2 %. In Schuljahr 2011/12 liegen die Fehlzeiten der ISS\_C bei 11 %, davon 4 % unentschuldigt. Also sind die Werte im Vergleich weiterhin hoch.

Die Unterrichtsversorgung liegt bei 90 % für das Schuljahr der Reform. Vertretungsunterricht soll zu 22 % anfallen (19 % für SJ 2011/ 12), davon werden 15 % (15 % im SJ 2011/ 12) vertreten, und 7 % fielen im Schuljahr 2010/ 11 aus (3 % im SJ 2011/ 12). Die Krankheitssituation führt zu erheblichen Problemen. So hatte der 8. wie auch der 10. Jahrgang ein Jahr lang kaum Englischunterricht, was für die MSA-Prüfung schwer aufzuholen ist. Die Lehrkraft L\_19 vermutet auch fachfremden Unterricht, da sie die Notengebung nicht nachvollziehen kann. Zudem verschärft sich die Problematik durch Disziplinierungsprobleme (L\_19\_ISS\_C: 56-61). Die Personalsituation der Schule kann aufgrund des Krankenstandes als schlecht beschrieben werden.

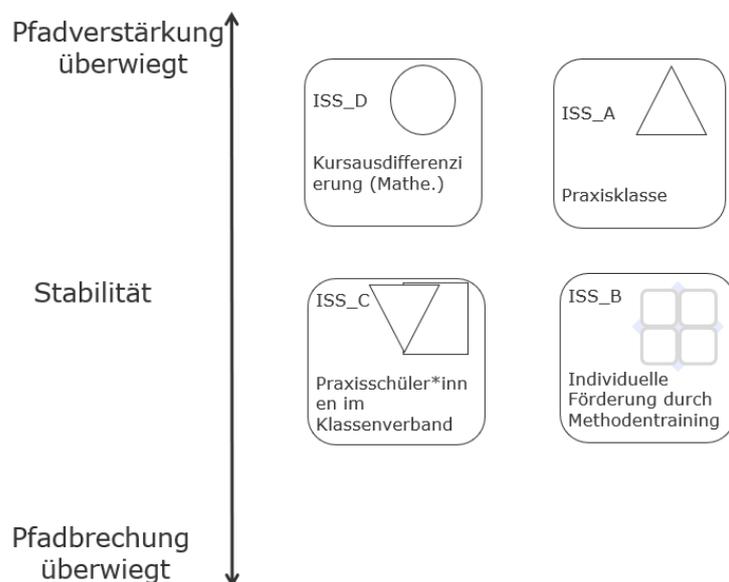
#### *ISS\_D*

Die Unterrichtsversorgung kann als sehr schlecht bewertet werden. Der hohe Krankenstand führt zu einem hohen Unterrichtsausfall und häufige Vertretungen im fachfremden Unterricht. Auch die Personalsituation der Schule ist angespannt, und es gibt sehr hohe Fehlzeiten. Auf einem Aushang einer Mängelliste im Lehrer\*innenzimmer steht, dass die Situation durch die benötigten ganztägigen Fortbildungen zum Thema Innere Differenzierung, Diagnostik, individuelle Förderung, die ‚zwingend nötig‘ seien, die Schule in Vertretungsprobleme stürzen würde. Auf diesen Kreislauf verweisen auch die Lehrkräfte in den Interviews von

ISS\_D. Aufgrund der Anonymisierung werden hier keine extremen Werte angegeben.

*Einteilung: pfadverstärkend versus pfadabschwächend*

Im Folgenden werden die vier Schulen (ISS\_A-ISS\_D) in das Kontinuum zwischen Pfadverstärkungen bzw. Pfadbrechung kurz zusammengefasst:



**Abb. 12: Kontinuum pfadverstärkend versus pfadabschwächend**

Für die Sekundarschule ISS\_A kann festgehalten werden, dass kein Pfadbruch stattfindet; An dem Konzept der homogenen Lerngruppe wird festgehalten und die Praxisklasse an einen externen Träger abgegeben – im Unterschied zu ISS\_C, die die Praxisschüler\*innen in den Regelklassen belassen hat. So verbleibt ISS\_A auf der Pfadbestärkung.

ISS\_B steht in der Tradition der Differenzierung. Die Schule ISS\_B war schon immer eine begehrte Schule, das hat sich mit der Reform nicht geändert; die Schule erhielt zusätzlichen Aufwind durch die vorhandene Oberstufe: also den Sekundarstufen-II-Vorteil. Allerdings fallen seit der Reform negativ die häufigeren körperlichen ‚Auseinandersetzungen‘ zwischen Schüler\*innen im Vergleich zu Gesamtschulzeiten auf. In der Schule werden die I-Schüler\* auf zwei Klassen aufgeteilt, sodass immer noch homogene Lerngruppen insbesondere durch die Profilklassen bestehen. Somit ist kein Bruch durch die Reform erkennbar, da Lehrkräfte immer schon differenziert haben. Die Mittelstufenleitung hat ihren Antrag auf äußere Differenzierung wieder zurückgezogen, weil dafür benötigte Ressourcen nicht zur Verfügung stehen. Diese Problematik wird auf den Gesamtkonferenzen und

Studenten thematisiert und damit aktiv umgegangen. ISS\_B weist homogenere Klassen aus durch die Profilklassen und die Möglichkeit, Erstwunsch-Schüler\*innen auszuwählen. Die Schule ISS\_B bleibt eine Wunschsule mit zwei von sechs Klassen per Losverfahren: Zwei unprofilierte Klassen enthalten gute Schüler\*innen mit mehr Verhaltensauffälligkeiten. Einzig die Spannbreite der Differenzierung erhöht sich durch die Inklusionsschüler\*innen. Diese beeinträchtigt aber nicht den Erfolgskurs von ISS\_B. Durch das ausgeprägte Schulprofil lässt sich ISS\_B mit einer positiven Pfadverstärkung durch Praktiken der Differenzierung einsortieren.

Die Entwicklung bei ISS\_C kann als gegenläufig beschrieben werden: Die vormals kleine Realschule hatte genug Eigenanmeldungen, einen guten Ruf und guten Notendurchschnitt bei den Realschulprüfungen, und der ehemaligen kleinen Hauptschule wurden hauptsächlich Schüler\*innen zugewiesen, da der Hauptschulruf schlecht war. Durch die Reform hat sich nun das Anmeldeverfahren insofern verschlechtert, als die gleiche Anzahl an Eigenanmeldungen (40) eintrat, aber die Schule sich vergrößerte auf fünf Züge, sodass mehr zugeteilte Schüler\*innen als vor der Reform (40) mit schlechtem Durchschnittsnote zuteilt wurden. Der Ruf verschlechtert sich und die Eigenanmeldungen brechen weg. Immer mehr Zuteilungsschüler\*innen besuchen die Schule ISS\_C. Überdies hat sich der Notendurchschnitt der Zugeteilten seit Reformbeginn um fast eine Note nach unten verschoben (3,2 bis 3,9). Die Lehrkräfte sind mit Verhaltensauffälligkeiten konfrontiert, die es vor der Reform nicht in den Hauptschulklassen gab. Das Niveau hat sich auch bei den Eigenanmeldungen gesenkt, die jetzige bilinguale Klasse ist auf dem Niveau einer ehemals schwachen Realschulklasse. Durch den schlechter werdenden Ruf nehmen die Eigenanmeldungen ab und die Zuteilungsschüler\*innen zu. Dies hängt mit der Attraktivität der Schule und dem Schulprofil zusammen. Die Politik sieht als Lösungsvorschlag das Verändern des Schulprofils vor (siehe 8.2.1). Dies kann jedoch nicht den eingeschlagenen negativen Abwärtstrend verändern.

Auch bei ISS\_D wird die Schulreform mit ihrer Innere Differenzierung nicht umgesetzt, sondern Möglichkeiten gesucht, eine homogene Lerngruppe herzustellen. So wird im Fachbereich Mathematik die Kursausdifferenzierung nach Leistungseinteilung in fünf Kursen durchgeführt, die als ‚unterste‘ Gruppe die I-Schüler\*innen zusammenfasst. Die Modellschule erweist sich nicht als Best-practice-Beispiel für binnendifferenzierten Unterricht. Dies kann als Bruch mit dem Modellversuch verstanden werden, der sich auf eine gemeinsam unterrichteten

Klasse pro Jahrgang bezog. Die restlichen Klassen der Schule waren reine Hauptschulklassen und die Lehrkräfte hatten nicht den Anspruch zu differenzieren. Vor diesem Hintergrund wirken die Praktiken der Differenzierung hier pfadverstärkend.

## 8. Schlussbetrachtung

Aufgrund des Case-Study-Designs können verallgemeinerte Aussagen (ab Kapitel 7.2ff.) hinsichtlich des Nutzens der Pfadperspektive für die Schulforschung getroffen werden, die als Schlaglichter (1-8) benannt sind und die Erkenntnisbeiträge zusammenfassen. Durch die vier Entwicklungspfade von ISS\_A- ISS\_D fällt auf, dass in den Einzelschulen – aufgrund der zugrundeliegenden schulspezifischen Traditionen der Schultypen – die Differenzierungspraktiken unterschiedlich ausgeprägt waren.

Die Schulstrukturreform mit dem Schulgesetz vom 12.01.2010 hat gravierende Änderungen für den Unterricht mit sich gebracht (Schlaglicht 1). Die Reformrhetorik hat Einzug ins Lehrer\*innenzimmer erhalten: Die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes wird eingeführt. Binnendifferenzierung bzw. Innere Differenzierung sind die Schlagwörter des neuen Unterrichts, der nicht umgesetzt wird (Schlaglicht 2). Beispielsweise werden weder Drei-Schlüssel-Aufgaben per Arbeitsblatt herausgegeben noch unterschiedliche Möglichkeiten des Lernzugangs im Unterricht gegeben. Vom individualisierten und binnendifferenzierten Unterricht ist das Unterrichtsgeschehen weit entfernt. Die Rigidität der dargestellten Differenzierungspraktiken im Unterricht (in Kapitel 6.1 und 7.2.1) sind in Hinblick auf die Zusammensetzung der Lernenden zu interpretieren, die wiederum durch die Differenzierungsprozessen über das Schulprofil geprägt werden sowie durch schulorganisatorischen Praktiken beschaffen sind (Kapitel 6.2 und 7.2.2).

Mit dem ‚dualen Lernen‘ wird an allen Sekundarschulen ein praxisbezogener Lernweg angeboten; Sitzenbleiben wurde abgeschafft und durch die Möglichkeit der freiwilligen Wiederholung ersetzt. Die Möglichkeiten für die Herstellung einer (vermeintlich) homogenen Lerngruppe sind begrenzt, trotzdem bleibt die Orientierung an dem impliziten Konzept der homogenen Lerngruppe bestehen (Schlaglicht 4). Durch den neu eingeführten Trainingsraum können Schüler\*innen

aus dem Unterricht temporär entfernt werden, also entstehen neu eingeführte Praktiken der Differenzierung (siehe Kapitel 6.1).

Ein größerer Bedarf an Differenzierung durch eine breit gestreute Heterogenität in Klassen wird erwartet. Dies lässt sich allerdings nur teilweise empirisch feststellen, da schon auf Schulebene differenziert wird. Trotz Reform findet vermittelt über das Schulprofil eine Kanalisierung der Schülerschaft zu bestimmten Schulen statt (Kapitel 7.2). In den untersuchten Schulen wird deutlich, dass nicht die Differenzierung auf Unterrichtsebene (Schlaglicht 3), sondern die Differenzierung auf der Schulprofilebene als entscheidend von den Lehrkräften erlebt wird. Die Bildung des Schulprofils beeinflusst die Vorauswahl der Schülerschaft. Die Entwicklung der Schulen (7.1) zeigt hinsichtlich der Schülerauswahlmöglichkeit Wunsch- und Zuteilungsschulen (Schlaglicht 5). Die jetzigen Zuteilungsschulen die ehemalige Hauptschulen und die ehemaligen Realschulen sind. Die ehemalige Gesamtschule mit der gymnasialen Oberstufe wird zur Wunschschule. Durch die *Profilierung* von bestimmten Fächern versucht die Schule attraktiv für z. B. sprachinteressierte und leistungsstärkere Schüler\*innen werden: wie beispielsweise durch das Fach Sport an ISS\_B, die Sprache Englisch an Schule ISS\_C und ISS\_A. Allerdings funktioniert dies nicht mit dem Profil ‚Duales Lernen‘; hier haben die betreffenden Zuteilungsschulen keine Verbesserung erzielen können. Die Anstrengungen, die auf Ebene des Schulprofils (Punkt 7.2.2; Schlaglicht 6) unternommen werden, können in den untersuchten Zuteilungsschulen ‚das Steuer‘ nicht ‚herumreißen‘. Dies liegt an der Hierarchisierung von Schulprofilen. Der beschriebene Profilierungsmechanismus greift nicht bei den Restschulen. Durch ein ‚unattraktives‘ Schulprofil und die fehlende Profilierung einiger Klassen bzw. Schulzweige verschlechtern die ehemaligen Hauptschulen (ISS\_C, ISS\_D) ihre Rahmenbedingungen: keine Doppelsteckung, größere Klassen.

Auch innerhalb der Organisation führt die Profilierung bzw. fehlende Profilierung von Klassen zur Entstehung von ‚Restklassen‘ (Schlaglicht 7). Somit zeigt sich, dass die Differenzierungsgrade innerhalb einer Klasse gar nicht dem entsprechen, was die Reform bewirken wollte. Die intendierte Durchmischung mit leistungsstärkerer Lernenden findet kaum innerhalb der Klassen statt.

Die Schlussfolgerung ist, dass vor diesem Hintergrund die Schulstrukturreform nicht als Pfadbruch angesehen werden kann, da kein Wechsel auf die alternative Unterrichtsform der Inneren Differenzierung stattfand und sich die Praktiken der

Differenzierung nicht dahingehend geändert haben. Die fehlende Umsetzung und das Festhalten an den Praktiken, die am Homogenitätsideal orientiert sind, zeigen, dass kein Bruch mit der pfadabhängigen Entwicklung stattfand. Die Schulstrukturreform mit ihrer Änderung des Organisationstyps und der Vorgabe der Inneren Differenzierung erwirkte kaum Veränderung der Praktiken der Differenzierung.

## 8.1 Ergebnisdiskussionslinien

Die Frage von Werten und der normativen Komponente von Differenzierung soll an dieser Stelle diskutiert werden, weil der Ineffizienznachweis der Pfadtheorie eine Bewertung der sogenannten *Ineffizienz* nahelegt. Erfahrungswissenschaft kann keine bindenden Normen und Ideale ermitteln und daraus ‚Rezepte‘ ableiten, sodass eine ‚bessere‘ Alternative hinsichtlich Effizienzkriterien bewertet werden kann. Allgemeingültige Ideale sind nicht (erfahrungs-)wissenschaftlich ableitbar. Allerdings können Werte und Normenvorstellungen ein Forschungsgegenstand sein. Der Forschungsgegenstand ‚Innere Differenzierung‘ hat eine deskriptive und eine normative Komponente (Heymann 2010: 7). Das vertretene Selbstverständnis und die Normenorientierung von Lehrkräften einer Sekundarschule können auch deren Praktiken beeinflussen. Auch ist die Einstellung der Lehrkräfte (bzw. deren Selbstwirksamkeit) entscheidend, also ob Heterogenität als Belastung erlebt wird, wie beim Großteil der Lehrkräfte von ISS\_A, ISS\_C und ISS\_D der Fall, oder als Chance gesehen wird für gegenseitige Lernanregungen (siehe Punkt 7.2.2 zu Schulidentität).

Die veränderte Zusammensetzung an Lernenden wird von der überwiegenden Anzahl der Lehrkräfte wahrgenommen. Die Begrifflichkeiten Heterogenität und Homogenität werden in den Interviews teilweise jedoch verdreht, wenn von einer heterogenen Klasse die Sprache ist und hauptsächlich leistungsschwächere Schüler\*innen dort verortet werden. Aus dem Kontext lässt sich erschließen, dass die Lehrkräfte einer breiten Diversität, also Heterogenität, kritisch gegenüberstehen, wenn die Lernniveaus zu weit auseinanderliegen. Eine subjektiv als ‚homogen‘ eingeschätzte Klasse wird kritisch betrachtet, wenn diese am unteren Ende des Leistungsspektrums verortet ist. Hingegen wird eine subjektiv als ‚homogen‘ leistungsfähig eingeschätzte Klasse auf dem mittleren Leistungsniveau positiv bewertet.

Eine der Annahmen der Reform war, dass eine ‚bessere‘ Durchmischung der Leistungsniveaus der Schüler\*innen die anregungsarmen Lernmilieus aufheben würden. Der Senat machte wenige Vorgaben, wie die Durchmischung mit Hilfe des Konzepts der Inneren Differenzierung gelingen kann. Die Einzelschule hatte demnach genügend Autonomie, war jedoch auch in der konkreten Umsetzung gefordert. Diese fehlenden Vorgaben des Senats wurden von den Lehrkräften einerseits als ‚die Lehrkräfte können das‘, d. h. Vertrauen in ihre Fähigkeiten interpretiert. Andererseits empfinden die Lehrkräfte aller Schulen (ISS\_A, ISS\_B, ISS\_C, ISS\_D) dieses Zutrauen jedoch überwiegend als Belastung und Zumutung.

Eine Annahme der Reform gibt nicht den Erfahrungsstand der Lehrkräfte wieder: So gehen die Lehrkräfte davon aus, dass die ‚leistungsschwächeren‘ Schüler\*innen auch das Leistungsniveau der ‚leistungsstärkeren‘ Schüler\*innen absenken. Da die vorliegende Arbeit keine Leistungsdaten wie durch die Vergleichsarbeiten (VERA) nutzt und den Fokus auf die Einschätzung der Lehrkräfte legt, kann dem nicht weiter nachgegangen werden. Die Lehrkräfte berichten, dass die Leistungsstärkeren sich an dem geringeren Leistungsniveau orientieren und in ihrem Verhalten (wie beispielsweise keine Hausaufgaben zu erledigen) anpassen.

In den Hospitationen orientieren sich die Praktiken der Lehrkräfte an den schwachen Schüler\*innen und an einer homogenen Lerngruppe. Der Unterricht wird nicht dahingehend angepasst, dass die Schüler\*innen gefordert oder gefördert werden. Der Fokus liegt auf dem gleichschrittlichen Lernen mit der Konsequenz, diejenigen, die nicht mitkommen, aus der Klasse zu entfernen z. B durch den Trainingsraum.

Lehrkräfte benötigen für die Innere Differenzierung eine *diagnostische Kompetenz* und müssen den Lernstand und die Fähigkeiten der einzelnen Schüler\*innen kennen. Sie müssen des Weiteren über eine gewisse *Methodenkompetenz* verfügen und wissen, wie ihr Unterricht methodisch und didaktisch gestaltet werden sollte, um Lernanregungen für die einzelnen Schüler\*innen zu bieten. Diese Methodenkompetenz weisen die Lehrkräfte sehr wohl vor: Sie sind im persönlichen Gespräch nach den Hospitationen in der Lage, die einzelnen Schüler\*innen einzuordnen, und wissen also um mögliche methodische Fördermöglichkeiten und Themengebiete, die die Jugendlichen ansprechen. Nichtsdestotrotz wird eine geringe Methodenvielfalt im hospitierten Unterricht erhoben. Stattdessen dominiert der lehrkraftzentrierte Unterricht, in dem die ‚schnelleren‘ Schüler\*innen auf die ‚langsamen‘ warten müssen und anspruchsvollere Aufgaben kaum gestellt werden.

Für die Lehrkräfte sind die unterschiedlichen Anforderungen eine Herausforderung: sie fokussieren sich darauf, die Schwächen der Schüler\*innen zu adressieren, statt deren Stärken zu fördern. Außerdem versuchen sie, die Lernziele für alle Lernenden zu erreichen und überdies noch mehrere Lernniveaus anzubieten.

Dass die Lehrkraft die Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der Lernenden durch angemessene Methoden und Lernzielen berücksichtigt, wird in der Literatur der Erwachsenenbildung als ‚Teilnehmerorientierung‘ (Luchte 2012) bezeichnet. Während dies das Leitprinzip der Erwachsenenbildung darstellt, sind die Lehrkräfte in Schulen noch weit davon entfernt. Die Schulreform zielt darauf ab, den Einsatz dieser Förderdiagnostik im Regelunterricht zu etablieren.

Nun zeigt sich in der Empirie, dass der Umgang mit der neuen Heterogenität nicht allein durch eine Strukturreform produktiv wird, sondern entsprechende Praktiken einhergehend mit einer anderen Pädagogik und Didaktik erfordern. Heterogenität in Lerngruppen erzeugt keine Qualitätsverbesserung des Unterrichts, sondern stellt im Gegenteil eine didaktische Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Die fehlende Förderdiagnostik als Resultat von vermeintlich mangelnden Fähigkeiten bzw. Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte kann nicht der Grund für den fehlenden Wechsel sein.

Von Verfechtern dieser Sichtweise wird das Argument angeführt, dass aufgrund des gegliederten Schulsystems und der damit einhergehenden homogenen Klassen früher keine ‚Notwendigkeit‘ von Differenzierung gegeben war, sodass die Fähigkeit von Lehrkräften zum leistungsdifferenzierten Unterricht verloren gegangen sei. Die Vermutung, dass diese Entwicklung zum Verlust der Förderdiagnostik führte, kann jedoch widerlegt werden, da die Schularten und auch die Klassen innerhalb einer Schulart heterogener sind als angenommen (Baumert et al. 2006). Es handelt sich um eine in der Literatur als ‚Fiktion an der homogenen Lerngruppe‘ (Tillmann 2007: 32) beschriebene Orientierung.

Wie kommt es, dass selbst junge Lehrkräfte, die vor kurzem in ihrer Ausbildung die Fähigkeiten bzw. die Kompetenz zur Inneren Differenzierung erworben haben, diese nicht praktizieren bzw. keinen binnendifferenzierten Unterricht durchführen? Eine mögliche Antwort darauf liegt in der Sozialisierung der Lehrkräfte innerhalb der Sekundarschule. Als Beispiel der Anpassung kann die junge Lehrkraft L\_19 dienen, die nach dem Referendariat motiviert ist, ihr Wissen über Differenzierung aus dem Studium an einer ehemaligen Hauptschule ISS\_C umzusetzen. Der Wunsch,

binnendifferenziert zu unterrichten, wird zunächst durch die große Bandbreite der Leistungsniveaus der Schüler\*innen erschwert. Des Weiteren kennen insbesondere die Schüler\*innen des 8. Jahrgangs diese Art des Unterrichts nicht. Die Lernenden seien an ‚die Peitsche gewöhnt‘ und würden einen Frontalunterricht erwarten. So beschränkt sich die junge Lehrkraft L\_19 mit einem hohen Methodenvielfalt-Repertoire seither auf die Erstellung von zwei Arbeitsblättern mit unterschiedlichen Niveaus (Deutsch: Artikel (der/ die/ das) und Interpretation von Texten) und praktiziert bei der Hospitation den lehrerzentrierten Frontalunterricht. In diesem ‚regulären‘ lehrkräftezentrierten Unterricht warten häufig die schnelleren Lernenden, bis alle anderen fertig sind, und langweilen sich. Im schlechtesten Fall stören sie dann wiederum die Klasse. Eine Variation des Unterrichts durch Arbeitsblätter auf unterschiedlichen Niveaus führt die Lehrkraft selten durch, weil ihre arbeitszeitlichen Kapazitäten bei max. 150 Lernenden am Tag nicht ausreichen.

Wenn es nicht die Kompetenzen der Lehrkräfte betrifft, warum wird dann nicht zur Alternative der Inneren Differenzierung gewechselt, sondern an der herkömmlichen Art und Weise des Frontalunterrichts festgehalten? Die Erklärung der Lehrkräfte ist, dass die verhaltensauffälligen Schüler\*innen nur zu ‚beschulen‘ seien, da sie auf die ‚Dompteursposition‘ der Lehrkraft eingetrimmt seien (u. a. L\_19). Die Lernenden erwarten, dass die Lehrkraft sie engmaschig kontrolliert, immer wieder Rücksprache hält und so die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen auf den Lernfortschritt richtet. Diese Erwartungen seitens der Schüler\*innen an den Frontalunterricht beeinflussen die Erwartungshaltung der Lehrkraft an ihren Unterricht und werden daher zu *adaptiven Erwartungen*. In der Annahme eines Frontalunterrichts, bei dem alle auf einem Niveau und in einem gleichschrittlichen Lerntempo unterrichtet werden, wirken zusätzlich Erwartungen an den Bedarf einer ‚homogenen‘ Klassen, in der Lernende ein ähnliches Lernniveau und Lerntempo aufweisen. Die Lehrkräfte orientieren sich zudem an der Erwartungshaltung der Schüler\*innen, die den Frontalunterricht mit der sogenannten Dompteurs-stellung fordert. Dies wirkt auf die Praktiken der Differenzierung hinsichtlich der Selektionsdiagnostik bei der Lehrkraft.

Insgesamt kann bezüglich der Diskrepanz zwischen den Ansprüchen der Reform und der tatsächlichen Unterrichtspraktiken festgestellt werden, dass die *Selektionsdiagnostik* gegenüber der *Förderdiagnostik* überwiegt. Die Lehrkräfte passen nicht ihr Unterrichtsmanagement so an, dass sie mit Hilfe von Innere

Differenzierung Angebote entlang des unterschiedlichen Lernniveaus ihrer Schüler\*innen machen. Eine Innere Differenzierung, wie auch eine individuelle Förderung, findet nicht statt. Dass die Lehrkräfte über Fertigkeiten und Fähigkeiten (Kompetenz), also über das relevante Wissen verfügen, das Konzept der Inneren Differenzierung im Unterricht anzuwenden, wird von allen Seiten (auch von der Schulleitung) bejaht.

Ein Appell an die ‚richtige‘ Einstellung der Lehrkräfte würde die fehlende Umsetzung als eine Frage des Wollens und weniger des Könnens definieren. Dies würde eine individuelle Problembeschreibung hervorrufen, die leicht zur Abwehrhaltung der Lehrkräfte führen könnte und so die konkreten Bedingungen und Widersprüche der Praktiken der Differenzierung nicht berücksichtigen würde.

Der Konflikt mit der Orientierung an der homogenen Lerngruppe liegt in den pädagogischen Praktiken zugrunde. Die Lehrkräfte bewerten, kategorisieren und benoten die Schüler\*innen. Die Praktiken und auch die Bewertungskriterien von Lehrkräften zur Bewertung ihres Unterrichts und der Leistung der Lernenden (Lernstandsdiagnosen) orientieren sich weiterhin an der Vorstellung der homogenen Lerngruppe. Die homogene Lerngruppe wird als institutionelle Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht angesehen. So ist die derzeitige Situation im Klassenzimmer: Die vorherrschende heterogenen Lerngruppe wird als negativ problematisiert. Dies zeigt sich mitunter durch Ausdrücke wie: „Der [Schüler] gehört hier nicht her“ (ISS\_A).

Die Lehrkräfte sehen sich einem Dilemma ausgesetzt. Zwei Anforderungen stehen sich gegenüber: Zum einen sind sie angehalten binnendifferenziert zu unterrichten, und zum anderen müssen sie alle Lernenden dazu bringen, bestimmte Lernziele zu erreichen. Dies bewirkt eine Orientierung und Anpassung ‚nach unten‘ an ‚leistungsschwächeren‘ und verhaltensauffälligeren Schüler\*innen, sodass ‚bessere und leistungsstärkere‘ Lernenden nicht mehr gefördert werden. Dies wird von den Lehrkräften häufig als nicht ‚gerecht‘ wahrgenommen (L\_4\_ISS, L\_6\_ISS\_A, L\_7\_ISS\_A etc.).

Die Lehrkräfte teilen gerne Schüler\*innen mit gleichem Lernniveau in Kleingruppen bei Gruppenarbeiten zusammen ein. Die Schere zwischen dem Lernzuwachs der ‚Besseren‘ und der ‚Schwächeren‘ innerhalb einer Klasse soll nicht zu weit auseinandergehen. Das Klassenniveau soll erhalten bleiben, was zur Orientierung an

den Langsameren oder ‚Schwächeren‘ führt, statt die ‚Besseren‘ oder ‚Schnelleren‘ zu fördern.

Helmke (1988) hat die Orientierung des Unterrichts an den Leistungsschwächeren schon in einer alten Studie an bayrischen Hauptschulen in Mathematik erforscht. Er wählte sogenannte ‚optimalen‘ Klassen aus, die eine Leistungssteigerung, aber keine Leistungsstreuung vorwiesen. In diesen Klassen fand ein Lernzuwachs statt, ohne dass die Schere zwischen den ‚Schwächeren‘ und den ‚Besseren‘ auseinanderging. Von den insgesamt 39 untersuchten Klassen ordnete Helmke sechs als ‚Optimalklassen‘ (15 %) ein, die also einen optimalen Unterricht erhielten. Dieser Unterricht zeichnet sich durch die Merkmale einer effizienten Klassenführung mit deutlicher Lernstofforientierung sowie Elemente der differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen mit der Hauptsorge um die ‚Schwächeren‘ aus (Helmke 1988: 66). Schon in den 1980er-Jahren fand also ein ‚optimaler‘ Unterricht in 15 % der Klassen einer Hauptschule statt. Die Lehrkräfte konnten bei fehlenden Sozialproblemen also differenzierende Maßnahmen erfolgreich durchführen. Sie haben dies allerdings in den restlichen 85 % der Klassen nicht getan. Auch heute sind Innere Differenzierung, Individualisierung und andere vergleichbare didaktischen Konzepte (z. B. Lernbüromethode) noch nicht in der Praxis der untersuchten Sekundarschulen angekommen, auch wenn schon lange ein Konsens in der Forschung vorherrscht, dass Innere Differenzierung zentral ist (Werning 2006).

#### *Exkurs: Inklusion*

Durch die Schließung der Förderschulen gelangen nun auch Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf und Lernvoraussetzungen an die Sekundarschulen. Dies steigert nochmals die Heterogenität der Schülerschaft. Auf die neue Zusammensetzung der Schülerschaft reagieren die untersuchten Sekundarschulen unterschiedlich. ISS\_A hat innerhalb des 7. Jahrgangs zwei Inklusionsklassen eingerichtet, statt sie auf alle Klassen zu verteilen. Dies widerspricht dem Inklusionsgedanken.

Wie Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen am besten gefördert werden können, kann durch eine Diagnostik von Lernprozessen (Prozessdiagnostik) erfasst werden. Die klassische Statusdiagnostik von beeinträchtigten Schüler\*innen ist mit der Erfassung des IQs entsprechend nicht zielführend. Wichtiger erscheint hier die Diagnose der Lernvoraussetzungen und wie an Lernprozesse individuell angeknüpft werden kann. Der Begriff Förderpädagogik stellt dies auch dar, indem die Einheit

von Diagnostik und Förderung betont wird (siehe zum förderdiagnostischen Prozess Breitenbach 2014: 71ff.; zur Diskussion Werning et al. 2010).

Die Betrachtung in der Fallstudie schloss eine detaillierte Darstellung der Inklusion nicht mit ein, da einerseits der inklusionsbezogenen Entwicklungsmaßnahmen noch nicht hinreichend umgesetzt waren und andererseits die Datenlage eine solch differenzierte Analyse nicht zuließ. Das Thema Inklusion im Ländervergleich wird jedoch von anderen, beispielsweise Powell (2009), ausführlich bearbeitet.

### *Innere Differenzierung als Stationslernen?*

Ob Innere Differenzierung tatsächlich die bessere Methode zum Fördern jedes Kindes ist, kann diskutiert werden. Es gibt unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten für die individuelle Förderung wie Wochenplan, Stationenlernen, Lerntheke, Lernspirale, Gruppen-Puzzle, Methodentraining, Portfolios, Jahresarbeiten, Förderpläne etc. (Graumann 2002, Paradies 2003, Czerwanski et al. 2004). Das Schlagwort der Reform war Innere Differenzierung, weshalb sich primär darauf bezogen wird. An der ISS\_B findet als individuelle Förderung einzig ein Methodentraining des gesamten 8. Jahrgangs im Fachbereich Mathematik statt. In Sekundarschule ISS\_C findet in Mathematik Stationslernen statt. In den anderen Schulen finden weder die Methodentrainings noch Innere Differenzierung statt.

Innere Differenzierung wird von den Lehrkräften häufig mit Stationslernen gleichgesetzt (ISS\_B und ISS\_C in Mathematik bei L\_16\_ISS\_C). Als Beispiel kann die junge Lehrkraft L\_16 dienen, die ihr Referendariat vor einem Jahr beendete. Sie wendet die Innere Differenzierung nur in Form von Stationsarbeit an. Sie trennt ihre Klasse daher räumlich anhand von zusammengeschobenen Tischen, an denen die Lernenden ‚rotieren‘, also in zeitlichen Intervallen von einer Station (Tisch) zu einer anderen Station wechseln. Jede Station hat ein Lernniveau, und es werden fünf Tische vorbereitet. Die Lehrkraft unterscheidet also fünf Lernniveaus. Dieses Verfahren kann als Innere Differenzierung betrachtet werden, stellt allerdings wie im äußerlich gegliederten System eine räumliche Trennung der Gruppe dar. Ein Nachteil an der Methode ‚Stationsarbeit‘ ist, dass die schnelleren Schüler\*innen nicht weiterarbeiten können, da die fünf Tische beschränkt sind, während eine differenzierte Förderung über die Komplexität der Aufgaben und nicht über die Masse an Aufgaben geschehen kann.

Auch wenn diese Form des Unterrichts zunächst innovativ klingt, ist Stationslernen in der Ausführung durch die Lehrkräfte nicht als Innere Differenzierung anzusehen, da die Schüler\*innen nach Niveaus eingeteilt werden. Letztlich ist das von den Lehrkräften in ISS\_C praktizierte Stationslernen auch an einer homogenen Lerngruppe orientiert: Statt 30 Schüler\*innen in einer Lerngruppe werden diese auf drei Lerngruppen à zehn Schüler\*innen auf drei Tische mit unterschiedlichen Lernniveaus verteilt bzw. zugewiesen. Die Ausführung durch die Praktik der Differenzierung stellt letztlich wieder eine äußere Differenzierung nach Gruppen dar. Im Prinzip werden mit dem Vorgehen der Lehrkräfte homogene Lerngruppen innerhalb einer Klasse nach Niveau-Tischen gebildet. Eine Durchmischung und tatsächliche Innere Differenzierung findet nicht statt.

Die kollektive Praktiken orientieren sich am Frontalunterricht, der im besten erhobenen Fall auf ein fiktives mittleres Lernniveau ausgerichtet ist. Zudem bedeutet Innere Differenzierung – in dem einen Fall der Anwendung – Stationslernen in Form von räumlich getrennten Tischen mit unterschiedlichen Lernniveaus. Was bedeutet dieser Befund auf der Ebene der Organisation? Wenn Maßnahmen der Individualisierung oder der Differenzierung von Lernniveaus fehlen (Kapitel 6), werden die schlechten Schüler\*innen abgehängt und lernen nichts dazu. Dies ist problematisch, weil eine Akkumulation von schlechten Schüler\*innen, wie an den Hauptschulen geschehen, eine anregungsarmes Lern- und Entwicklungsmilieu bedeutet. Im Laufe der Schulzeit akkumulieren sich so die verpassten Lernchancen durch ein anregungsarmes Umfeld. Auch verpassen Schüler\*innen in Sekundarschulen den Anschluss an das Gymnasium, da in den Sekundarschulen langsamer gelernt wird. Dies ist ein unintendierter Effekt, der durch die Abschaffung der Hauptschulen vermieden werden sollte. Allerdings hat die Überführung in den neuen Organisationstyp die Restschulproblematik nicht ‚abgeschafft‘.

Die Hauptrolle in dieser Arbeit spielen die organisationalen Praktiken der Differenzierung, die an der äußeren Differenzierung festhalten. Innere Differenzierung wird kaum praktiziert. Aus pfadtheoretischer Sicht stellt Innere Differenzierung eine Alternative zur äußeren Differenzierung dar. Aus dieser pfadtheoretischen Perspektive ist der Handlungsspielraum der Lehrkräfte eingengt, wenn ein Wechsel zu Alternativen nicht möglich ist.

Dass es sich nicht um personellen Widerstand handelt, also dass insbesondere ältere Lehrkräfte der ehemaligen Realschule sich gegen jegliche Reform wehren und

reformmüde seien, zeigt sich in den Interviews, wo durchaus der Wille und die Verwendung eines elaborierten Reformvokabulars bei älteren Lehrkräften festzustellen ist. Drei junge Lehrkräfte haben erst kürzlich ihre Ausbildung mit einem Schwerpunkt auf Innere Differenzierung abgeschlossen haben (L\_2, L\_17, L\_19) geführt. Diese Lehrkräfte sind motiviert, Innere Differenzierung anzuwenden, was in Form des Stationslernens auch praktiziert wurde. In der Art und Weise der Durchführung mittels leistungshomogenen Lernniveaus stellt diese ‚Innere Differenzierung‘ jedoch eine klassische Orientierung an der homogenen Lerngruppe dar.

#### *Stellschraube: Lehrer\*innenbildung?*

Die Reform der *Lehrer\*innenbildung* wird nur ein erster Schritt sein, da sich in den Interviews herausstellte, dass die eigentliche Sozialisation im Referendariat in der jeweiligen Schule stattfand. Die Ausbildung zu Real- und Hauptschullehrer\*innen war bei dem überwiegenden Teil der Interviewten zusammengelegt, sodass es auf die Sozialisation in der jeweiligen Schule ankam, wobei in ISS\_C die Kollegien der Haupt- und Realschule sich gegenseitig auch aushalfen. Selbst eine Lehrkraft (L\_20), die jahrelang zwischen den beiden Schulformen gewechselt hat, zählt sich zu den Realschullehrer\*innen und begründet dies mit ihrem Leistungsanspruch. Dies deutet darauf hin, dass die jeweiligen Lehrer\*innen Mitglieder einer Organisation Schule sind. Die Lehrkräfte fühlten sich übergeordnet als ‚Hauptschullehrkraft‘ oder als ‚Realschullehrkraft‘ und hatten unterschiedliche Unterrichtskonzepte und -praktiken parat. Junge Lehrkräfte sprechen gar ‚vom Ausbremsen der Schulorganisation‘ und empfanden die Anwendung ihrer neuen pädagogischen Konzepte als nicht praktikabel bzw. akzeptabel. Als Beispiel führen sie die benötigte flexiblere Stundenplanorganisation an, die von Schulorganisationsseite nicht akzeptiert sei und auch durch die schon beschriebenen adaptiven Erwartungen der Schüler\*innen schätzen sie ihre Veränderungsmacht gering ein (L\_19).

Verantwortlich für die geringe Resonanz der Schulentwicklung sind somit nicht die – wie so oft behauptet – ‚faulen‘ Lehrkräfte, die aufgrund ihres Beamtenstatus (der im Übrigen auch nicht mehr in Berlin vergeben wird) sich nicht anpassen wollen, sondern vergangene pfadabhängige Entwicklung, die die betroffenen Akteure von Schuldzuweisungen befreien.

Die Pfadabhängigkeit zeigt sich so in Anpassungsschwierigkeiten in Form von fehlender Innerer Differenzierung und in der fehlenden Entwicklung zu einem attraktiven Schulprofil für bildungsnähere Schülerschaft – wobei darauf verwiesen werden kann, dass die Segregation von Schulen nicht nur durch die Ebene der Schulprofile geschieht, sondern auch der segregierten Berliner Bezirke kommt auch ein nicht unwesentlicher Anteil bei.

Hinsichtlich der Fortbildungen wird für die Lehrkräfte ein Angebot bereitgestellt. An den pädagogischen Tagen wird bei allen Schulen das Thema Innere Differenzierung behandelt, indem externe Schulungen für die praktizierenden Lehrkräfte stattfinden und auch Konferenzen angesetzt werden, diese zu evaluieren. Die geschulte Aufsichtskraft wird meist aus den Mitteln der Nachmittagsbetreuung bezahlt, also von der Schule eingekauft. Neuere Studien zur Vorbereitung von Lehrkräften im Umgang mit Störungen von Thiel et al. (2020) geben noch nicht wirklich Aufschluss über die Auswirkungen von mögliche Trainings.

Durch die Integration der Schulformen wurde auch die Lehrkräfteausbildung angepasst. So bestehen seit dem Schuljahr 2015/16 nur noch drei Lehramtsausbildungsgänge: Lehramt für Grundschulen, Lehramt für ISS und Gymnasium sowie Lehramt für berufsbildende Schule. In den drei Lehrämtern kann das Fach Sonderpädagogik als zweites Fach gewählt werden (VSLVO 2014).

Nach dem Lehramtstudium können sich die Bewerber\*innen für ein Referendariatsplatz (schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst) bei der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie bewerben (SenBJW 2016). Für den Schuldienst können sich die Lehrkräfte zentral bei der Senatsverwaltung oder bei einer bestimmten Schule bewerben. Dann können diese Schulen bei freien Kapazitäten Bewerber\*innen aussuchen, die zum Profil passen und qualifiziert sind. Wie bei einer Marktsituation kann sich die beliebte und stärker nachgefragte Schule aus einem größeren Pool an Bewerber\*innen bzw. solche Bewerber\*innen aussuchen, die am besten zum Profil der Schule passen, während die ungeliebten Schulen die Bewerber\*innen nehmen müssen, die nicht an den beliebten Schulen genommen wurden. Die beschriebene Hierarchisierung der Schulen erfolgt auch hier.

Offene Lehrerstellen sind an ISS\_A, ISS\_C und ISS\_D unbesetzt. Häufig werden Quereinsteiger\*innen genommen, um Unterrichtsausfall zu vermeiden. ISS\_D teilt zum Schuljahresbeginn Lehrkräfte ein, die nicht antreten. Daher behelfen sie sich mit

einem Notstundenplan, bis nach drei Wochen klar ist, wer tatsächlich an der Schule bleibt.

Wahrscheinlich sind sozial belastete Schulen in den Augen vieler (wenn auch nicht aller) Lehrkräfte unattraktive Arbeitgeber (Helmig und Nikolai 2018). Eine Kompensation der Situation durch die ‚besten‘ Lehrkräfte an den benachteiligten Schulen findet über diese Marktsituation nicht statt – was aber nach Baldi (2012) nötig wäre, um zu einer erfolgreichen Schule zu werden.

### *Schulen im Wettbewerb um Ressourcen*

Die Reform zielt auch auf eine stärkere Marktorientierung. Der Quasi-Markt des Wettbewerbs unter den Schulen um die Lernenden und auch um die Lehrerschaft führt zu ‚Restschulen‘. Schulen, die scheitern, sind vor besondere Herausforderungen gestellt. Jeder Bezirk hat mindestens eine ‚Restschule‘ (ISS\_C, ISS\_D), die durch zusätzliche Gelder von Senatsseite unterstützt wird. Ob Ressourcen einen besseren ‚Kurs‘ erreichen können, wird im Folgenden diskutiert ebenso wie die Frage, ob Ressourcenausstattung als alternative Erklärung zur Pfadabhängigkeit dienen können:

Die aufgezeigten Mechanismen wirken auch ohne Ressourcen. Teilweise sind diese auch an Ressourcen gebunden wie beispielsweise das Schulprofil, wenn die entsprechend ausgebildeten Lehrkräfte oder Ressourcen für ein naturwissenschaftliches Profil fehlen.

Die Reformintension der Senatsverwaltung stand unter dem politischen Primat des ‚Fordern und Fördern‘ jedes einzelnen Lernenden unter den Vorzeichen eines unterfinanzierten Schulsystems. Die Innere Differenzierung stellte sich als eine günstige Variante dieses ‚Fordern und Fördern‘ dar. Die Reform konnte so mittelneutral umgesetzt werden, also ohne zusätzliche Haushaltsmittel.

Durch die festgelegten Mittel, die die Schule erhält, ist das Wort ‚Schulautonomie‘ übertrieben, denn die Einzelschulen agieren hinsichtlich Lehrplan-, Budget- und Personalautonomie nicht autonom. Der Autonomiespielraum erstreckt sich lediglich auf den Unterricht, das Schulleben, die Leitung und Verwaltung. Die Gestaltungsfreiheit ist von strukturellen Rahmenbedingungen wie dem Lernplan, der Personalausstattung und der Finanzierung sowie von externen Rahmenbedingungen wie dem Qualitätsmanagement abhängig. Die Schulaufsicht schränkt somit die Gestaltungsfreiheit der Einzelschule durch ihre letzte Entscheidungsinstanz ein.

Auch bezüglich der Ressourcenausstattung herrscht bei der Mittelstufenleitung Unmut. Sie spricht vom ‚Schwarzen Peter‘, der von der Schulaufsicht mittels Schulautonomie an die Schulen weitergegeben werde (12\_MiL\_ISS\_B: 74). Da für eine äußere Differenzierung der Klassenstufe mehr Lehrkräfte benötigt werden als für die Innere Differenzierung, kann dies aufgrund der fehlenden personellen und finanziellen Ressourcen nicht umgesetzt werden, auch wenn dies der ausdrückliche Wunsch der Lehrkräfte sowie der Mittelstufenleitung für bestimmte Fächer ist.

Die Schulen arbeiten im Zeitraum der Untersuchung unter erschwerten Bedingungen: Der hohe Krankenstand in einigen Schulen bedingte Unterrichtsausfall und/ oder eine (meist fachfremde) Unterrichtsvertretung. Die wirkt sich auf die Qualität des Unterrichts aus und lässt sich auch langfristig in den weniger guten Noten bzw. MSA-Ergebnissen ablesen. Der Vertretungsunterricht ist für alle Beteiligten anstrengend: Die Lehrkräfte sind mit Unsicherheiten konfrontiert, kennen den Lernstand der Schüler\*innen nicht und gehen unvorbereitet in den Vertretungsunterricht.

Ein weitere mögliche Hemmnisfaktor zur Differenzierung neben der bereits diskutierten Schulautonomie, dem fehlenden Personal und Vertretungsunterricht, ist die Medienausstattung. Doch an der fehlendenden Medienausstattung kann die fehlende Differenzierung im Unterricht ebenfalls nicht liegen, da Schulen ISS\_A und ISS\_C über Whiteboards verfügen. Diese werden jedoch nicht für die Differenzierung im Unterricht genutzt, obwohl diese sehr sinnvoll zur Differenzierung genutzt werden könnten. Lediglich in ISS\_A zieht die ‚Laptopklasse‘ eine bestimmte Schülerschaft mit bildungsnahem sozialen Hintergrund an. Jedoch gibt es auch in diesen Klassen Leistungsunterschiede. Der Einsatz von Medien im Unterricht allein differenziert nicht. Auffällig ist, dass der Unterricht häufig ohne Lebensweltbezug der Schüler\*innen stattfindet, da die Lehrkräfte aus einem anderen Milieu und aus anderen Generationen stammen, die noch nicht (alle) in der Kindheit mit Handy, Computer und Internet in Berührung kamen. Einziges Gegenbeispiel war eine Klasse mit 80 % Schüler\*innen mit Migrationshintergrund. In dieser hat die Englischlehrkraft mittels unvorbereiteter ‚Schwellenpädagogik‘ am Beispiel eines Flughafens als einen Ort, den alle Schüler\*innen schon kennengelernt haben, Englischwörter vermittelt. Der häufig fehlende Lebensweltbezug zeigt sich am deutlichsten in den Themen der Lehrpläne

und Schulbücher, die vermutlich an einem bildungsbürgerlichen Vokabular ausgerichtet sind.

Durch die Reform ist die Leistungsheterogenität in den Klassenräumen gestiegen. Heterogene Lerngruppen und Frontalunterricht funktionieren allerdings in der Praxis nicht zusammen. Häufige Unterrichtsstörungen erschweren den Unterricht. Heterogenität fordert die Lehrkräfte stark, wenn sie weiter am ‚Ideal‘ des Frontalunterrichts festhalten. Heterogen zusammengesetzte Lerngruppen erfordern individualisierten Unterricht, der den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden gerecht wird und allen die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber den Lernenden und der Schule sowie ein positives Selbstwertgefühl ermöglicht.

Damit Heterogenität nicht zum Sinken des allgemeinen Leistungsniveaus und zur Belastung bzw. Überforderung der Lehrkräfte führt, fordern viele Lehrkräfte, dass das Schüler\*innen-Lehrkraft-Verhältnis verbessert werden müsse (an ISSen sind 25 Schüler\*innen pro Klasse vorgesehen). Wissenschaftliche Belege, dass kleine Klassen per se zu besseren Leistungen führen würden, gibt es nicht. Mehr Ressourcen hinsichtlich eines besseren Schüler\*-Lehrkraft-Verhältnisses bedeuten nicht unbedingt mehr Bildungsqualität (Weiß 1997). In der Meta-Metanalyse von Hattie (2009) ist die Klassengröße wie auch Individualisierung und Hausaufgaben ein Merkmal mit geringer Effektstärke auf die Lernleistung. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass Team Teaching, jahrgangsübergreifende Klassen und offener Unterricht (also die Wahl der Methodik) weder positive noch negative Effekte zeigen, also keine besseren Lernergebnisse als traditioneller Unterricht vorweisen. Nach Hattie ist die Qualität von Unterricht abhängig vom Lehrerhandeln (Hattie 2009). Somit ist die Klassenstärke bzw. das Schüler\*innen-Lehrkraft-Verhältnis zu diskutieren nicht nötig, da Metastudien nicht zu dem Schluss kommen, dass die Lernqualität von der Klassengröße abhängt (Hattie 2009, 2013). Auch im Brahm (2006) kommt in einer explorativen Studie zum Ergebnis, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Klassengröße und Lese- und Sprachkompetenzerwerb gebe, sodass die Klassengröße für den Schulerfolg keine bedeutsame Variable darstellt (im Brahm 2006). Der Erfolg kleiner Klassen hänge entscheidend von der Fähigkeit der Lehrkraft ab, die damit verbundenen Möglichkeiten eines angepassten Unterrichts zu nutzen (ebenda).

Kleinere Klassenstärke per se erbringen keine besseren Ergebnisse. Die Fähigkeiten der Lehrkräfte sind gefragt. Es bedarf also nicht unbedingt mehr Ressourcen. Mehr Geld führe nicht notwendigerweise zu einer besseren Bildungsqualität (Weiß 1997). Wird die Kostenseite der Klassengröße betrachtet, fällt auf, dass durch größere Klassenstärke, also mehr Schüler\*innen pro Klasse, Kosten eingespart werden. Die großen Posten der Personalausgaben setzen sich hingegen durch die Beamtenpensionen der Lehrkräfte und Verwaltung im laufenden Betrieb zusammen. Weiteren Kosten sind Sozialbeiträge für beamtete Lehrkräfte, Beihilfeaufwendungen, laufender Sachaufwand und Investitionskosten, die hier noch zu Vollständigkeit aufgezählt werden. Der Bedarf an Lehrkräften sinkt, je größer eine Klasse ist. Die Heraufsetzung der Klassenstärke hat somit eine Einsparung zur Folge. Die Klassenstärke der ISS hat sich für die ehemalige Hauptschule erhöht, für die ehemalige Gesamtschule verringert. So wird von einer ‚kostenneutralen‘ Maßnahme ausgegangen.

Der Bedarf an Lehrkräften verändert sich auch mit einer automatischen Regelversetzung (siehe Bericht des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein von 2004 für die Prüfung der Unterrichtsversorgung, des Lehrerbedarfs sowie der Schulentwicklung der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein bis zum Schuljahr 2009/ 10). Für das Berliner Abgeordnetenhaus hat das FiBS eine Studie mit dem Titel „ausgewählte fiskalische Effekte einer Reform des Berliner Schulsystems – Eine Pilotstudie“ analysiert (Dohmen et al. 2006). Diese berechnete den Einsparungseffekt von Nichtversetzen gegen gezielte Fördermaßnahmen zum Auffangen der Lernenden, der sich so nicht lohne, da die Kosten für Fördermaßnahmen höher als die Einsparungen seien. Gezielte Fördermaßnahmen für Nichtwiederholer\*innen seien erforderlich, da sich ansonsten das Leistungsniveau der Schüler\*innen nicht weiterentwickeln und sich über die Schulzeit Defizite kumulieren würden (Dohmen et al. 2006: 39).

Auch bei den Berechnungen zur Kostensenkungspotenzialen durch die Abschaffung der Hauptschule rät Dohmen et al. 2006 zur Vorsicht, denn die Werte von 9.800 Euro je Schüler\*in liegen deutlich über den bundesdeutschen Durchschnittswerten von 5.300 Euro und dies sei ohne eine Vorbereitung der Lehrkräfte auf eine verstärkte Heterogenität nicht erfolgsversprechend durchzuführen. Sie sprechen sich für eine sukzessive Abschaffung der Hauptschule aus (Dohmen et al. 2006: 73).

Fördermaßnahmen hat die Schulstrukturreform nicht vorgesehen. Stattdessen werden die Notenpunkte herabgesenkt, sodass das Leistungsniveau durch die Reform abfällt. Durch die Herabsenkung der Notenpunkte werden mehr Schüler\*innen für den MSA (auf ISS\_D (die es nach Aussage von SP nicht schaffen werden), ISS\_B, ISS\_C und ISS\_A) und mehr Schüler\*innen in die Oberstufe zur Vorbereitung des Abiturs zugelassen. Die Lehrkraft L\_14 bezeichnet dies als ‚Ausverkauf von Schulabschlüssen‘ und sieht darin die Abwertung der Abschlüsse. Die Lehrkräfte können den Anschluss ans Gymnasium mit ausdifferenzierten Lernniveaus nicht innerhalb ihrer Klasse halten. Auch an der Wunschschule ISS\_B ist der Anschluss gefährdet, das zeigt L\_14 auf. Die Konkurrenzfähigkeit zum Gymnasium sei mit der Reform zur Zweigliedrigkeit nicht mehr gegeben.

*„Brennpunktschulen“ – wie kommen sie da raus?*

2006 verfassten Lehrkräften der Berliner Hauptschule ‚Rütli-Schule‘ einen offenen Brief. Die Schule wurde daraufhin als sogenannte ‚Brennpunktschule‘ bekannt, mit sozialen Problemen, Sprachbarrieren der Lernenden und Gewalt gegenüber den Lehrkräften. Aus Sicht der Lehrkräfte war das Unterrichten an dieser Schule nicht mehr möglich. Ein solcher extremer Fall wurde nicht in das Fallsample aufgenommen. Heute ist diese Schule als Gemeinschaftsschule Campus Rütli – CR<sup>2</sup> ein Vorzeigeprojekt mit hohen Drittmittelsummen, sodass sich die Schule auch im Stadtteil engagiert (Quartiersmanagement). Dies stellt jedoch ein Extremfall dar. An den anderen Berliner Schulen mit starker ethnischer und sozialer Segregation müssen die vorhandenen Lehrkräfte und Sozialarbeiter\*innen ohne solche finanziellen Möglichkeiten arbeiten.

Die Arbeit in den ‚Restschulen‘ fordert die Lehrkräfte durch die großen Defizite im Sozialverhalten der Lernenden sehr. Bei sogenannten Brennpunktschulen werden die Klassenstärke nach der Reform herabgesetzt, beispielsweise hat ISS\_C und ISS\_D eine geringere Klassenstärke von 20 bis 22 Schüler\*innen. Vor der Reform betrug die Klassenstärke 18 Schüler\*innen. Die Räumlichkeiten in ISS\_D sind nicht auf eine hohe Klassenstärke ausgelegt. Der Schallschutz der Schule ist nur im ehemaligen Musikraum durch eine Teppich gut, alle anderen Klassenräume sind durch den Altbau sehr hellhörig. Die restlichen Sekundarschulen haben eine Klassenstärke von 26 Schüler\*innen oder mehr.

Der Umbau zum Ganzttag hat viele Ressourcen gefordert: In allen Schulen wurde die Mensa umgebaut und zusätzliche Räume für die neuen Jahrgänge benötigt. ISS\_B und ISS\_C haben mit hohen Investitionskosten ein Gebäude bauen lassen, um diesen Raumbedarf entgegenzukommen. Die Raumsituation ist in allen Schulen angespannt, Ausweichräumlichkeiten bestehen kaum. Dies wäre ein guter Grund, seinen Unterricht auf Innere Differenzierung umzustellen, da hier keine zusätzlichen Räume benötigt werden. Die Lehrkräfte wissen um diesen Mangel an Räumlichkeiten, erachten Innere Differenzierung aber nicht als notwendiges Mittel, um diesen Mangel zu begleichen, da für sie auch ein Ressourcenmangel hinsichtlich ihres Zeitbudgets besteht. Aus Zeitmangel können sie ihren Unterricht nicht immer vorbereiten, noch unterschiedliche individualisierte Angebote vorbereiten.

Was sagt die Literatur zur speziellen Unterstützung der sozial belasteten Schulen? Zur sozialen Zusammensetzung von Schulen zeigt sich in der Literatur, dass Schulen in schwieriger Lage im Schulsystem kein Randproblem darstellen (Weishaupt 2016; Helbig und Nikolai 2019). Nach Makles und Weishaupt (2010) kann als Indikator zur Kinderarmut die SGB-II-Quote und/ oder der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an der Einzelschule genutzt werden, um die soziale Zusammensetzung der Schüler\*innen an der Einzelschule zu berechnen. In Hamburg werden mit dem sogenannten KESS-Index eigene Daten über Bildung, Beruf, Einkommen und kulturelle Güter der Elternschaft mittels einer schriftlichen Befragung erhoben, die soziale Zusammensetzung der Schule ermittelt und mit regionalen Strukturdaten verbunden (Schulte et al. 2014). In Hamburg werden entsprechend den Ergebnissen zusätzliche Lehrstellen für Schulen mit sozial benachteiligten Milieus eingeteilt (SVR 2016). In Berlin, Bremen und dem Saarland werden ebenfalls zusätzliche Mittel an Schulen nach Sozialindex-Daten verteilt (SVR 2016). Ziel ist es, über die Mittelverteilung die ungünstigen Kontextfaktoren der Schulen zu verringern, um gute Lernvoraussetzungen für die Schüler\*innen zu schaffen. Damit sind ähnliche Lernvoraussetzungen gemeint, wie sie sozial ‚unbelastete‘ Schulen durch eine bessere Ressourcenausstattung an Finanzen und Personal haben. Dadurch wird eine höhere Schulqualität erhofft, sodass die Schule auch für Familien aus der Mittelschicht attraktiv wird, was den negativen Kreislauf einer vornehmlich sozial benachteiligten Schülerschaft durchbrechen könnte.

In der Diskussion um sogenannte ‚Brennpunktschulen‘ wurde in der Öffentlichkeit die Mittelzuweisung häufig thematisiert. Auch die Wissenschaft forscht daran,

inwiefern eine sozialindexgesteuerte Mittelzuweisung an einzelnen Schulen eine räumliche Konzentration sozialer Benachteiligung vermindern kann (Helmig und Nikolai 2019; Weishaupt 2016). In Berlin gibt es eine sozial gestaffelte Mittelzuweisung an Schulen.

Was sagt die Forschungslage nun zur Ressourcenausstattung der sogenannten ‚Restschulen‘ hinsichtlich der Unterrichtsqualität? Kann die ‚Belastung‘ durch zusätzliche Ressourcen aufgefangen werden?

Helbig und Nikolai (2019) haben in einer explorativen Studie untersucht, ob Berliner Schulen in schwieriger Lage durch zusätzliche Mittel in ihrer Schulqualität besser abschneiden. Dies ist nicht der Fall: Die am stärksten benachteiligten Schulen weisen auch die ungünstigsten Rahmenbedingungen auf. Weniger Personal, geringe Unterrichtsabdeckung, höhere Vertretungstunden und die hohe Anzahl an Ausfallstunden lassen sich bei hohem (über 70 %) Lernmittelbefreiung-Anteil (Lmb) verorten; zudem befindet sich ein hoher Anteil (dreimal so hoch) an Quereinsteiger\*innen an diesen Schulen (Helmig und Nikolai 2019: 27). Die Ergebnisse decken sich mit den Schulinspektionsberichten der Berliner Schulen, die die Qualitätsmerkmale und soziale Zusammensetzung der Schulen untersucht haben. Laut den Berichten gibt es keinen linearen Zusammenhang zwischen den Qualitätsbereichen und der sozialen Zusammensetzung der Schulen. Es zeigt sich, dass die am stärksten (über 70 % Lmb) mit Unterrichtsausfall und einem hohen Anteil an Quereinsteiger\*innen belasteten Schulen am schlechtesten abschneiden, nicht jedoch die schlechtesten Werte in den Inspektionsberichten aufweisen, da sie mehr durch Programme unterstützt werden.

Um bei Schulen mit schwieriger Ausgangslage eine gute Unterrichtsqualität mit einem positiven Lernerfolg der Lernenden zu erreichen, bedarf es vielfältiger Unterstützung. Dies muss nicht per se monetär und von Seiten des Staates sein, auch zivilgesellschaftliches Engagement wie beispielsweise von Lesepaten, Vereinen/ Einrichtungen des sozialräumlichen Umfelds etc. können die Schulen unterstützen.

Seit einigen Jahren kooperieren Bund und Länder in mehreren Bund-Länder-Initiativen, um eine nachhaltige Veränderung von Schulen durch eine leistungs- und begabungsförderliche Schulentwicklung zu erreichen. Bei der Initiative ‚Schule macht stark‘ nehmen sie dafür auch sogenannte ‚Brennpunktschulen‘ in den Blick (BMBF 2020a). In der Initiative ‚Leistung macht Schule‘ geht es darum, dass für

eine nachhaltige Veränderung von Unterricht (Innere Differenzierung etc.) auch immer die Schulentwicklung mitgedacht werden muss. Erst wenn sich die Organisation Schule als Ganzes verändert, verhallen Reformen für den Unterricht nicht (BMBF 2020b).

Das Forschungsfeld der Educational Effectiveness Research (Scheerens und Bosker 1997) zeigt als ein Forschungsergebnis, dass die Schulen zur Verbesserung ihrer Unterrichtsqualität die Kooperation von Schulleitung und Lehrkräften, eine anregungsreiche Schulkultur und ein externes Schulmonitoring (Racherbäumer et al. 2013) benötigen.

#### *Ausblick: Kooperation und Kooperationskultur*

Kooperationen innerhalb der Lehrerschaft funktionieren in den erfassten Sekundarschulen nicht. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften ist selbst in der vorbildlichen ISS\_B schwierig. Dies zeigt sich u. a. an den fehlenden Jahrgangstreffen (siehe Kapitel 7). Das ist relevant, da Kooperationen zwischen Lehrkräften für die Schul- und Unterrichtsqualität von zentraler Bedeutung sind (Steinert et al. 2006). Die Relevanz ist hinsichtlich der neuen heterogenen Schülerschaft und des damit einhergehenden Bedarfs, auf mehreren Lernniveaus Unterrichtsmaterialien zu erstellen, aktueller denn je.

Zusätzliches Arbeitsmaterial auf den unterschiedlichen Lernniveaus für die Lernenden selbst zu erstellen, erarbeiten nur einzelne Lehrkräfte (L\_5\_ISS\_A). Der Austausch von Materialien zwischen Lehrkräften ist wichtig, um Synergien zu erzeugen. Die Jahrgangsteams sollten eigentlich diese Aufgabe übernehmen. Kollegialer Austausch könnte zudem auf Konferenzen und bei Besprechungen im Lehrerzimmer stattfinden, sodass Ideen, Anregungen und Lösungswege für Probleme gesammelt und weitergegeben werden können. Aufgabe der Schulleitung wäre es, diese Konferenzen effektiv und konstruktiv zu halten, um Kooperation im Kollegium zu fördern und Professionalität von Lehrer\*innen zu erweitern.

Die Themen schulisches Netzwerkmanagement und Kooperation sind bedeutend (Gesang et al. 2015). Ein positives Beispiel hinsichtlich ihres schulischen Netzwerkes ist die Sekundarschule ISS\_B, die Leitungs- und Lehrkräfte sind sehr gut miteinander vernetzt. Alle Lehrkräfte kennen ein Gremium, in dem sie kollegiale Hilfe und Tools finden können. Auch die Mittelstufenleitung legt ausdrücklich Wert auf diesen Austausch im Gremium. Lehrkräfte aus ISS\_A besuchen ebenfalls

Fachkonferenzen auf Bezirksebene. Die Schulleitungen von ISS\_B und ISS\_A kennen sich und wissen, dass ihre Ausstattungen unterschiedlich sind, wenngleich die beiden Sekundarschulen nicht im gleichen Bezirk liegen. An ISS\_C finden keine vergleichbaren Aktivitäten statt. ISS\_D ist in einem Inklusionsnetzwerk und hält auch Kontakt zu einer Hochschule. Schulübergreifende Netzwerkarbeit ist für den Erfolg von Schulen entscheidend (Bremm et al. 2016; Hillebrand et al. 2017). Daher wäre es sinnvoll, ein Modell schulisches Netzwerkmanagement zu den Themen Regulation, Selektion, Allokation, Evaluation, Veranstaltungsmanagement zu initiieren (vgl. Sydow und Windeler 1994, Sydow 2010).

### Limitationen

Die Berliner Schulstrukturreform beinhaltet neben der Inneren Differenzierung und der individuellen Förderung noch weitere Themen wie Inklusion, Ganzttag und Fusion. Die Inklusion wurde allerdings von Schulpolitik während der Reform verschoben. Der Ganzttag spielt durch das Sample, dass alle Schulen führten einen teilgebundener Ganzttag führten, eine untergeordnete Rolle; die Fusion zweier Schulen zu einer ISS war nur in einer Sekundarschule ISS\_C der Fall.

Die hier vorgestellte Pfadabhängigkeit der Praktiken der Differenzierung kann nicht vollständig nachgewiesen werden, da dies die Datenlage nicht ermöglicht. Trotz der großen Datenmenge an Hospitationen, Interviews und kleinteiliger Aufzeichnungen durch das Case Study Design bestehen Probleme bei der Rekonstruktion der Pfadabhängigkeit: Besonders große Defizite bestehen in der Darstellung der Entstehung des Pfades vor der Reform in den Einzelschulen.

Die geplanten Gruppendiskussionen fanden nicht statt, diese hätten die Orientierung an der homogenen Lerngruppe besser erschließen und die Entwicklung des Pfades darstellen können. Auch wurden weder die Schulverwaltung noch politische Akteure der Senatsverwaltung interviewt.

## 8.2 Erkenntnisbeiträge

Das erste Erkenntnisinteresse umfasst drei empirische Hauptpunkte: Der erste Punkt der Umweltveränderung betraf die Einzelschulen hinsichtlich der veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft. Hier wurde die Reaktion der Einzelschule auf die Reform und die damit einhergehende heterogenere bzw. homogenere Schülerschaft betrachtet (Kapitel 5, 7.1). Zweitens werden die Praktiken der

Differenzierung im Unterricht nach der Reform fokussiert (Kapitel 6.1, 7.1). Dabei wird die fehlende Innere Differenzierung in den Vordergrund gestellt und die Rigidität bewiesen. Drittens werden die Differenzierungsprozesse über das Schulprofil, also die (Schul-)Profilierung und Hierarchisierung der Einzelschulen betrachtet (Kapitel 6.2, 7.2).

Das zweite Erkenntnisinteresse betrifft das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit mit dem versuchten Pfadbruch. Inwiefern stellt dieses Konzept ein adäquates Analyseinstrument für das Schulwesen dar, um die Schulreform bzw. deren Scheitern zu erfassen?

Diese Frage zielt auf die Erfassung des Pfads in *Phase IV*. Alternative Schulprofile und die alternative Differenzierungsform der Inneren Differenzierung sind in *Phase IV* der Pfadabhängigkeit nach der Intervention der Schulreform nicht erreichbar. Daher hat kein Pfadbruch stattgefunden und auch andere Varianten, bspw. eine Öffnung des Pfades wie die drei Möglichkeiten in Kapitel 3.1 beschrieben (nach Meyer und Schubert 2007; Bach 2020), sind nicht erreichbar.

Somit bezieht sich das zweite Erkenntnisinteresse auf die Anwendung des Pfadkonzepts. Das Pfadkonzept ist äußerst hilfreich bei der Analyse von Praktiken und Organisationsprozessen, denn die Pfadabhängigkeitsprozessperspektive kann als Erklärung und Analyseinstrument auch im Schulwesen dienen. So kann die Erfolgsspirale von ISS\_B und die negativen Spiralen der ehemaligen Hauptschulen erklärt werden.

Mit dem Konzept kann dargestellt werden, dass Praktiken der Differenzierung pfadabhängig sind, wenn der Reformbruch nicht und weiterhin eine Selbstverstärkung stattfindet. Die positive Selbstverstärkung besteht in einem auf äußere Differenzierung ausgelegten Schulsystem darin, dass es effizient ist, Schüler\*innen zu differenzieren und homogene Lerngruppen herzustellen. Jedoch findet eine negative Selbstverstärkung statt, wenn eine homogene Lerngruppe für den unteren Bereich der ‚Restgruppe‘ in einem anregungsarmen Lernmilieu verweilt; hier kumulieren die verpassten Lernchancen im Laufe der Schulzeit. Dies ist vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Ziels der Chancengleichheit für das Schulsystem nicht mehr tragfähig, daher entstehen die Reformbemühungen. Nach der Reform besteht weiterhin positive Selbstverstärkung durch Standardisierungsprozesse, da beim ‚Lernen im Gleichschritt‘ der Lernprozess im

Frontalunterricht von der Lehrkraft gelenkt und kontrolliert werden kann. Dabei wird sich weiterhin an der angenommenen homogenen Lerngruppe orientiert. die Pfadabhängigkeit zeigt sich gerade darin, dass die Schulstrukturreform nicht als Reformbruch anzusehen ist. Zusammenfassend ist der Betrag dieser Arbeit ein Theorietransfer mit Fokus auf der Organisationsforschung und der Praktikenperspektive.

### *8.2.1 Praktikenperspektive auf die Differenzierung in Schulen*

Die Strukturationstheorie in Verbindung mit der Praktikenperspektive hilft bei der Erklärung von emergenten Phänomenen. Wird der Fokus auf Praktiken der Differenzierung gerichtet, kann die Persistenz von Praktiken der Differenzierung veranschaulicht werden (wie hinsichtlich des Rigiditätsnachweises in Kapitel 6 geschehen). Diese Perspektive hinterfragt den Steuerungsgedanken des Governance-Diskurses kritisch. Durch die strukturationstheoretische Perspektive verbinden sich Praktiken mit der Strukturebene, also reproduzieren Praktiken die Struktur. So kann eine Praktikenperspektive auch die ‚Governancestruktur‘ nicht gänzlich aus den Augen verlieren, da die Reproduktionsschleife beides verbindet (Giddens 1984). Eine ausschließliche Praktiken-Perspektive würde sich in der Dynamik bzw. im Detail verlieren. Eine ausschließliche Governance-Perspektive würde nur die Verfestigung und Stabilität statt Entscheidungen im Blick haben. Die Perspektive der Strukturation hilft bei der Interpretation der Ergebnisse und ist wichtig für die von Tubin beschriebene Analyse (Kapitel 8.2.2): Die Perspektive der Strukturation hilft beim dynamischen Verständnis von Stabilität der strukturationstheoretischen Dualität von Handlung und Struktur, die sich von reproduktiven Prozessen unterscheiden. Strukturation erklärt, wie die unterschiedlichen Ebenen ineinandergreifen.

### *8.2.2 Organisationsforschung: Die Organisation Schule*

Die Organisationssoziologie befindet sich, nach einer empirischen Analyse der Forschungstrends in den führenden generellen soziologischen Journalen eines halben Jahrhunderts, im Umbruch und ist hauptsächlich auf zwei dominante Theorien, den Neo-Institutionalismus und den Netzwerkansatz, fokussiert (Grothe-Hammer und Kohl 2020). Die Organisationsforschung debattiert selbstkritisch um aktuell richtige Konzepte zur Beschreibung der derzeitigen Lage in und von Organisationen, die oft temporär, fluid, partiell, projekt-basiert etc. beschrieben werden (Ahrne und

Brunsson 2011; Schreyögg und Sydow 2010). Die Organisation Schule ist zunehmend von größeren Autonomiefreiräumen (Kapitel 3.2) geprägt. Die Ebene der Organisation ist somit weiterhin relevant und besitzt Erklärungskraft.

Der Transfer des Pfadkonzepts auf der Organisationsebene ist hilfreich, um einen Erklärungsbeitrag für das persistente Phänomen der Orientierung an homogenen Lerngruppen in Organisationen zu liefern. Der Transfer des Pfadkonzeptes ist erklärt, dass in Organisationen die Praktiken mit der Orientierung an homogenen Lerngruppen weiterbestehen, die bereits früher erfolgreich im gegliederten System der äußeren Differenzierung existierten. Die homogene Lerngruppe mit der äußeren (Leistungs-)Differenzierung wurde als das Erfolgskonzept des gegliederten Schulsystems wahrgenommen. Die Berliner Schulstrukturreform im Schuljahr 2010/11 bewirkt aus der Perspektive des Neoinstitutionalismus eine veränderte Umwelt für die Schulen, die veränderte Anforderungen an die (und durch die veränderte Schülerschaft innerhalb der) Organisation mit sich brachte. Der neue Organisationstyp ISS ist in seinem Leitbild geprägt von einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft, also der Durchmischung der Schüler\*innen innerhalb einer Klasse. Verbunden sind damit ein neues Vokabular und eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf Innere Differenzierung, die jedoch nicht praktiziert wurde. Der neue reformierte Organisationstyp ISS passt sich dahingehend nicht an.

### *8.2.3 Transfer ins Schulsystem*

Beim Phänomen der Persistenz von Differenzierungspraktiken sowie eines nicht erfolgten Pfadbruchs durch die Schulreform kann das Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit einen erklärenden Beitrag für das Schulsystem liefern, indem das betriebswirtschaftliche Pfadabhängigkeitskonzeptes auf das ‚neue‘ Forschungsfeld ‚Organisation Schule‘ angewandt wird. Somit trägt diese Arbeit zur Verbreitung des Pfadabhängigkeitskonzeptes in den Bildungsbereich bei.

Das Argument der Pfadabhängigkeit beruht auf dem fehlenden Wechsel zur Inneren Differenzierung (Kapitel 6). Durch die bisher dargestellten Praktiken der Differenzierung in Kapitel 6 lassen sich die Praktiken als Bündel von Handlungen, die an einer homogenen Lerngruppe orientiert sind, ablesen. Die skizzierte Darstellung des Pfadverlaufs liegt im Zusammenspiel der ersten Ebene des Unterrichts (7.2.1) und der zweiten Ebene des Schulprofils (7.2.2). Auch innerhalb

der Organisation Schule finden der Mechanismus Profilierung von Klassen statt, der zur Hierarchisierung von Klassen führt (7.2.3).

Auch in der Ungleichheitsforschung stellt die Herstellung von sozialer Ungleichheit durch Praktiken der Differenzierung, also wie durch (Alltags-)Praktiken soziale Disparitäten reproduziert und verfestigt werden, einen weiter gefassten Erklärungsbeitrag dar.

Die Forschung, die sich mit der Fusion von Schulen beschäftigt, wird allerdings mit der Zusammenlegung von verschiedenen Schularten zu einer integrierten Organisationsform nur tangiert. Aus Sicht des Change-Managements kann die Fallstudie das Phänomen von Wandel und Beharrungstendenzen bei Fusionen begreiflich machen. Die ‚Integration‘ von verschiedenen Schularten zu einem Schultyp, der sich auch den Namen ‚Integrierte Sekundarschule‘ gegeben hat, zeigt, dass sich trotz Reformvorhaben Hierarchisierungsprozesse von Schulprofilen herauskristallisieren (Schlaglicht 6).

### 8.3 Quintessenz: ‚Restschulen‘ bestehen weiter

Die Bildungslandschaft in Deutschland ist vielfältig: Sekundarschule, Regelschule, erweiterte Realschule, Realschule plus und die Oberschule sind alles Begriffe, die die verbundene (oder alternativ auch integrierte) Haupt- und Realschule bezeichnen und somit die Mittelstufe, also die Sekundarstufe I, umfassen. In Berlin werden diese ehemaligen Schularten nun einheitlich ‚Integrierte Sekundarschule‘ genannt. In anderen Bundesländern haben die Gesamtschulen noch teilweise den Namen Stadtteilschule oder kooperative Gesamtschule.

Dass die Schulart Integrierte Sekundarschule keine einheitliche Schulart darstellt, hat die Analyse der Schulprofile ergeben. Die Hauptschulen wurden zwar abgeschafft, aber ‚Restschulen‘ bleiben:

Mit der Änderung des neuen Schulgesetzes am 12.1.2010 hat Berlin eine Schulreform geschaffen, die zwei weiterführende Schulformen vorsieht: die Integrierte Sekundarschule (einschließlich Gemeinschaftsschulen sowie Gesamtschulen) und das Gymnasium. Auf dem Papier sind diese Schulformen *gleichwertig*. In der Praxis zeigt sich jedoch eine Hierarchisierung der Schulen. Leistungsstarke Lernende kommen tendenziell eher am Gymnasium unter als an der Integrierten Sekundarschule. Zudem ist Sekundarschule nicht gleich Sekundarschule, sondern unterteilt sich in Wunschschulen mit Sek. II einerseits und Restschulen

andererseits. Die Abschaffung der Hauptschule hat somit nicht die sogenannten ‚Restschulen‘ beseitigt. Die Reform versuchte die Hauptschulen aufgrund der Stigmatisierungszirkel abzuschaffen, allerdings bestehen diese ‚Restschulen‘ in anderer Form weiter, da der Ruf der Schule als Hauptschule bestehen bleibt und kaum Eigenanmeldungen eingehen. So kann von einem Quasi-Markt ausgegangen werden: Hinsichtlich der Schullandschaft (im Sinne einer Branche) bestehen ‚Restschulen‘ innerhalb des Schulsystems sowie ‚Restklassen‘ innerhalb einer Schule.

An den stärker sozial belasteten ‚Restschulen‘ (ISS\_C, ISS\_D) der qualitativen Fallanalyse, (die nicht repräsentativ ist), wurde eine geringere Personalausstattung im Vergleich mit den Berliner Sekundarschulen aufgefunden. Zudem gewinnen diese Schulen häufiger Quereinsteigende als Lehrkräfte (ISS\_A, ISS\_C, ISS\_D) und verzeichnen einen höheren Krankenstand, sodass mehr Unterricht ausfällt (ISS\_A, ISS\_C, ISS\_D).

Somit hat der erwünschte Pfadbruch qua Gesetzgebung nicht stattgefunden, da die Lehrkräfte und Schulen ihre jeweiligen Autonomiefreiräume nutzen. Die in Kapitel 7.1 dargestellt Mechanismen (M1 und M2) formierten eine Pfadabhängigkeit in den ehemaligen Hauptschulen. Auch in den ehemaligen Realschulen wirkt der Mechanismus M2, also die Orientierung an dem Frontalunterricht und einer homogenen Lerngruppe.

Tritt nun eine veränderte Schülerschaft im Sinne einer Umweltveränderung durch die Reform (als Wechseloption auf Innere Differenzierung) auf, bleibt die Pfadabhängigkeit in Form von Differenzierungspraktiken trotzdem erhalten, und die gewünschte (bessere) Alternative der Inneren Differenzierung ist teilweise nicht verfügbar. Die Reform kann als exogener Schock auf die Schulorganisationen angesehen werden: Die Lehrkräfte sprechen durchweg von einem ‚Schock‘ aufgrund der durch die Reform veränderten Schülerschaft. Trotz dieses ‚Reformschocks‘ bleibt die Pfadabhängigkeit erhalten. Ein Wechsel auf die Alternative Innere Differenzierung, die bei einer heterogenen Schülerschaft nötig wäre, wird nicht vollzogen. Nicht alle untersuchten Schulen waren auf diesem ‚negativ verstärktem‘ Pfad. An der Wunschschule ISS\_B ist dieser Wechsel der Unterrichtsmethode (teilweise) nicht erforderlich, da es sich um homogenere Klassen handelt, wobei in einzelnen Fächern wie Mathematik und in den WAT-Fächern die Lehrkräfte sowie in

den Losklassen schon von einer heterogeneren Schülerschaft sprechen als vor der Reform.

Die Fallstudien widmeten sich der Ebene der Organisation und zeigen auf, dass die unterschiedlichen Schulgeschichten der ehemaligen Haupt-, Real- oder Gesamtschulen teilweise weiterhin in ihrem (Selbst-)Verständnis (u. a. Identität, Schulprofil) und insbesondere in ihren Praktiken der Differenzierung fortbestehen. Das pädagogische Schulprofil der Schule, die Schülerzusammensetzung der Schule und die Praktiken der Differenzierung ändern sich also nicht grundlegend mit der Schulreform. Das Leitbild der ISS, das vom Senat vorgelegt wurde, soll eine neue Kultur des individuellen Lernens und Förderns in Hinblick auf Innere Differenzierung und einem ganztägigen Schulalltag etablieren. Beides ist an den untersuchten Schulen nicht erfolgt. Alle untersuchten Schulen verkürzen ihre Nachmittagsangebote sogar zum teilgebundenen Ganzttag.

Die Orientierung an der homogenen Lerngruppe vereint alle Sekundarschulen mit dem Frontalunterricht. Die adaptive Erwartungen an den Frontalunterricht, die diese selbstverstärkende Entwicklung befeuert haben, bestehen weiterhin. Die Selbstverstärkung durch die Praktiken der Differenzierung korrespondiert mit dem Verhalten der Schüler\*innen. Während bei einer positiven Rückkopplung zwischen Differenzierungspraktiken und leistungsbereiten Schüler\*innen sich der Lernzuwachs verstärkt (gute Tests bzw. MSA-Ergebnisse bei ISS\_B), besteht bei einer negativen Rückkopplung ein negatives konstantes Feedback in einem anregungsarmen Lernumfeld; Dies berichten Lehrkräfte in den Hospitationen anhand konkreter Beispiele von Schüler\*innen (ISS\_C und ISS\_D). Die Vergleichsarbeiten (VERA 8 etc.) werden zur Leistungsmessung dieser Schüler\*innen nicht angenommen, doch auch die aggregierten Ergebnisse der Vergleichsstudien auf Klassen- und Schulebene deuten auf einen Abwärtstrend. Die Absenkung des Niveaus verwundert nicht, da sich in den Hospitationen an den niedrigsten Lernniveau und an den Langsamen orientiert wurde. Durch Unterrichtsstörungen wird der Lernzuwachs beeinträchtigt. Das Unterrichtsmanagement bzw. die Lehrkräfte im Frontalunterricht werden ständig unterbrochen, was die Qualität reduziert und Konzentrationsfähigkeit schmälert. Dies mündet nicht nur in schlechten Noten und veröffentlichten Abschussergebnissen, sondern betrifft auch eine zu hohe Anzahl an Schulabbrechern bei ISS\_C und ISS\_D. Die ‚negative‘ Entwicklung der anregungsarmen Lernmilieus an Hauptschulen hat schon vor der

Reform stattgefunden. Nun berichten die ehemaligen Realschulen über diese Entwicklung seit der Sekundarschulreform (ISS\_A, ISS\_C). Auch hier vermindert sich das Lernniveau nach Aussagen der Lehrkräfte. Verstärkt wird dies durch die Maßnahme der Absenkung der Punkte zur Erreichung der Bildungsabschlüsse, die niveausenkend wirkt. Dies entwertet den MSA-Abschluss und erschwert die Vergleichbarkeit des Abschlusses mit den Abschlüssen anderer Bundesländer.

Diese Ausführungen aus der Perspektive pfadabhängiger Prozesse zeigen, dass sich die mit der Reform intendierten nachhaltigen Veränderungen zu einer Inneren Differenzierung und einem ganztägigen Schulalltag in einem äußerst komplexen, mehrere Ebenen umfassenden Gefüge zwischen Schulen, Schulsystem, Staat und Gesellschaft (soziale Differenzierung) abspielen. Der Fokus dieser Arbeit lag primär auf den Praktiken der Differenzierung an den untersuchten Einzelschulen.

Das Pfadkonzept zeigt auf, dass das historisch gewachsene Geflecht von Praktiken, Mechanismen und Identität im äußerst gegliederten System der Sekundarstufe I, komplementär einhergingen und sich nun nicht allein durch eine Reformrhetorik auf Handlungsbasis in Praktiken ändern lassen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Differenzierungspraktiken stabil sind und die historisch gewachsene Schulidentität weiter prägend wirkt.

### *Pfadmanagement für Schulen?*

Die Schulautonomie und die Leistungsverantwortung sind bei Sekundarschulen noch ausbaufähig. Die Autonomie über Ausgaben und Personal der Einzelschule ermöglicht den bestmöglichen Einsatz der Ressourcen je nach Bedarf. Weiter notwendige Unterstützungssysteme und Beratungsstellen müssten eingeführt werden, damit dies nicht zu einer übermäßigen Belastung durch die Verwaltungsaufgaben der Schulleitung führt.

Zur Leistungserfassung wurden neben den PISA-Ergebnissen ab dem Jahr 2000, das Zentralabitur, der Mittlere Schulabschluss sowie Vergleichsarbeiten in Klasse 8 (VERA 8) ab dem Jahr 2005 erfasst. Somit bestehen einige standardisierte quantitative Leistungstest und die Schulinspektion ergänzt dies seit 2005 durch eine qualitative Rückmeldung. Diese standardisierten Daten wurden bisher kaum innerhalb der Schule verwendet, in den Interviews kannten die Lehrkräfte nicht den genauen Leistungsstand ihrer Klasse. Die Veröffentlichung von Leistungsdaten

verschärft den Konkurrenzprozess um gute Schüler\*innen, sodass nicht von einer in der Reform anvisierten Durchmischung der Schülerschaft gesprochen werden kann. Zur Verbesserung der Lage wird auf die Entwicklung eines Schulprofil verwiesen, dass jedoch ein attraktiveres Schulprofil unter den gegebenen Rahmenbedingungen und Ressourcen (wie bspw. fehlende Lehrkräften in Englisch oder naturwissenschaftlichen Fächern) für die Einzelschule nicht erreichbar ist.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann nur die Veränderung, Weiterentwicklung oder Anpassung der Identität der Einzelschule eine wirkliche Umsetzung der mit der Reform intendierten Ziele bedeuten. Um die Entwicklung einer ‚positiven‘ leistungs- und potenzialförderlichen Identität mittels einer umfassenden Schulentwicklung voranzutreiben, können Unternehmensberatungstools/ Tools aus der Organisationsentwicklung wie ‚eine Vision finden‘ auch im Schulkontext hilfreich sein – insbesondere für Schulleitungen bzw. Schulleitungsteams. Die Bedeutung der Schulleitung und ihrer Vision wird in der Literatur als eine wichtige Stellschrauben für Schulentwicklungsprozesse gesehen (Tubin 2015). Insbesondere vor dem theoretischen Hintergrund ist der Blick darauf, Schulentwicklungsprozesse anzustoßen und den Unterricht zu verbessern, ratsam: Der Austausch innerhalb eines innerschulischen Netzwerks kann Lehrkräften in Bezug auf die Bewältigung ihrer Aufgaben helfen (Synergieeffekte) und die Kooperation zwischen Lehrkräften stärken. Praktiken und Routinen zu hinterfragen und sich selbst und andere zu beobachten (Hospitationen) sind erfolgreiche Strategien, die kontinuierliche Schul- und Unterrichtsentwicklung zu fördern, um erst gar nicht in eine Abwärtsspirale zu geraten. Somit steht die präventive Reflexion der eigenen Praktiken von Lehrkräften an erster Stelle. Die Prävention wird leichter sein als der Bruch mit einer Pfadabhängigkeit.

Fraglich ist und bleibt kritisch zu hinterfragen, inwieweit ein ‚Pfadmanagement‘ Handlungsstrategien in diesem Sinne für Organisationen geben kann (Sydow 2010: 26). Die Möglichkeiten für Handlungsempfehlungen für Einzelschulen, wie ein enger Handlungsspielraum im *Lock-in* durchbrochen werden kann, sind begrenzt. Das liegt daran, dass der Fokus der Pfadabhängigkeit als Erklärung für nicht vollständig steuerbare, also immer auch emergente Entwicklungsverläufe, auf Organisationen liegt. Durch die Identifizierung der Praktiken der Differenzierung wird die Ursache nicht auf einen einzelnen Akteur gerichtet. Der Akteur wird so von einer übermächtigen Verantwortung für die Schulentwicklung entlastet. Nichtsdestotrotz

sind Lehrkräfte für ihr eigenes Handeln verantwortlich, nur nicht für das emergente Ergebnis des Pfadprozesses, d. h. die nicht intendierten Effekte hinsichtlich problembehafteter ‚Restgruppen‘. Abschließend ist festzuhalten, dass zur Erklärung von Beharrungsvermögen in Schulen das Pfadabhängigkeitskonzept ein äußerst hilfreiches Instrument ist und der Transfer dieses betriebswirtschaftlichen Konzeptes auf die Organisation Schule schlüssig ist.

Ein Desiderat für weitergehende Forschung bleibt die Frage, inwieweit kurzfristige Veränderungen in der Organisation Schule wie der pandemiebedingte mediale Unterricht nachgehalten werden und Bestand haben können. Ein weiteres Desiderat ergibt sich aus dem Thema der Beständigkeit der einmal erreichten Veränderung. Methodisch kann dieses Desiderat nur mit Langzeitstudien erreicht werden. Beispielsweise zeigen datenbasierte Studien zur Schulentwicklung auf, dass die Reorganisation von Einzelschulen nicht mit den Absichten der bildungspolitischen Reformen einhergehen müssen (Muslic et al. 2020, Muslic et al. 2013).

Die Indikatorenforschung kann wiederum relevante Konstrukte und Variablen identifizieren, um zum einen die Auswirkungen von Schulautonomie und Schulreformen auf die sozialen Verhältnisse zu operationalisieren (vgl. Brauckmann et al. 2010: 146) und zum anderen die Wirkung von Schulfinanzierungen auf Reformen zu analysieren (vgl. Weishaupt 2009, 2016).

Aufgrund ihrer Komplexität kann die Implementationsforschung möglicherweise einen besseren Ansatz bieten, Schulreformen hinsichtlich der autonomen Spielräume von Schulen zu erfassen und staatliche Unterstützungsmaßnahmen zu analysieren. Schrader und Hasselhorn (2020) konstatieren bisher wenig Beachtung der Organisationsperspektive in der Bildungsforschung für die Implementationsforschung und damit für ein Forschungsdesiderat. Eine wirkliche Steuerung im Sinne von Schulentwicklung erscheint vor dem Hintergrund der Ergebnisse fragwürdig: Schulentwicklung steht im Gegensatz zu den zentralen Annahmen der Pfadabhängigkeit. Eine Pfadsteuerung scheint kaum möglich.

Ein Ausblick auf die politischen Regelungen und Kompetenzen bestätigt diese Einschätzung auch aufgrund des Föderalismus: Bildung ist Ländersache. Nach dem gescheiterten Versuch (2019/2020) des Bundes einen Nationalen Bildungsrat einzusetzen, arbeitet die KMK einen Staatsvertrag aus. Ob durch einen Bildungsstaatsvertrag der KMK oder dem Gremium des Nationalen Bildungsrates eine Vergleichbarkeit von Schulbildung ermöglicht werden kann, bleibt abzuwarten.

## Literaturverzeichnis

- (1959). Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, [Bonn, 14.2.1959]. Mädchenbildung und Frauenschaffen, 9(6).
- (1970). Strukturplan für das Bildungswesen: Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Deutscher Bildungsrat: Bonn.
- Ackermann, R. (2001). Pfadabhängigkeit, Institutionen und Regelformen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ackermann, R. (2003). Die Pfadabhängigkeitstheorie als Erklärungsansatz unternehmerischer Entwicklungsprozesse. In G. Schreyögg & J. Sydow (Hrsg.), *Strategische Prozesse und Pfade*. Gabler: Wiesbaden, S. 225-255.
- Ahrne, G. & Brunsson, N. (2011). Organization outside organizations: the significance of partial organization. In *Organization*, 18(1): 83-104
- Allmendinger, J. (1989). Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review*, 5 (3), 231-250.
- Arthur, W. B. (1989). Competing technologies, increasing returns, and lock-in by historical events. In *Economic Journal* 99: 116-131.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Baldi, G. (2012). Schools with a difference: policy discourses and education reform in Britain and Germany. *West European Politics*, 35(5), 999–1023.
- Barly, S. B. & Tolbert, P. S. (1997). Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution. In *Organization Studies*, 18 (1): 93-117.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 3, S. 417-435.
- Baumert J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihre Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Rekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Waxmann: Münster u.a., S. 314-354.
- Baumert J., Stanat P. & Watermann R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, R. & Watermann R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4)
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich: Opladen.
- Bayer, J. (2005). Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. *Zeitschrift für Soziologie* 34 (1), S. 5–21, <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2005-0101>
- Bellenberg, G. (1999). Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß. Juventa: Weinheim und München.
- Bennett, A. & Elman, C. (2006). Complex Causal Relations and Case Study Methods: The Example of Path Dependence. In *Political Analysis* 14, S. 250-267.
- Berg, S., Hagedorn, U. & Heinrich, M. (2016). Strukturhomologien der Segmentierung von Schülerschaft durch Wettbewerb unter Schulen und den „Quasi-Ausbildungsmarkt“. Governanceanalyse zu Übergängen in der Sekundarstufe und der Eingliederung von Studienabbrechern in den Ausbildungsmarkt. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analyse zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem*. VS Verlag: Wiesbaden, S. 201-221
- Berger, P. & Luckmann, T. (1972). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Fischer-Taschenbuch-Verlag: Frankfurt a. M.
- Bericht des Landesrechnungshofs Schleswig-Holstein (2004). Prüfung der Unterrichtsversorgung, des Lehrbedarfs sowie der Schulentwicklung der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein bis zum Schuljahr 2009/ 10.
- Beyer, J. (2015). Pfadabhängigkeit. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung*: Springer, Wiesbaden, S. 149–172.
- Blank, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. J.W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Reformmechanismen in den deutschen Bundesländern. In M. Resemund, R. J. Leemann, Ch. Imdorf & Ph. Gonon (Hrsg.),

- Change and Reforms in Educational Systems and Organisations (Sonderheft der Schweizerischen Zeitschrift), Schweizerische Gesellschaft für Soziologie/Seismo Verlag AG, Zürich, S. 267-292.
- Böllert, K. & Gogolin, I. (2002). Stichwort: Professionalisierung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, 3, 367-383.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, 3. Aufl., Springer: Berlin u.a.
- Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Brahm, G. im (2006). Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? *Bildungsforschung* 3, 1, 1-23.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). How people learn: brain, mind, experience, and school (2.Auflage). Washington, DC: National Academy Press.
- Brauckmann, S., Kühne, S., Stäche, U., Tarazona, M., Weishaupt, H. & Wittmann, E. (2010). Steuerung und Verwaltung des Bildungswesens. In R. S. Jäger, P. Nenniger, H. Petillon, B. Schwarz & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1990-2010* (Band 1: Grundlegende empirische pädagogische Forschung, S. 119-160). Empirische Pädagogik: Landau.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. *Die Deutsche Schule* 108, 4: 323-340.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2007). Heterogenität und Schulentwicklung. Berlin, Stuttgart: Raabe.
- Burger, M. & Sydow, J. (2014). How Interorganizational Networks Can Become Path-Dependent: Bargaining Practices in the Photonics Industry. *Schmalenbach Bus Rev* 66, 73–99. <https://doi.org/10.1007/BF03396870>
- Caruso, M. & Ressler, P. (2013). Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. In *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 4, S. 451-454 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119827.
- Connor, C.M., Piasta, S.B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E. & Morrison, F. (2009). Individualizing student instruction precisely: effects of child x instruction interaction on first graders' literacy development. *Child Development*, 80, 77-110.
- Corina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.) (2008). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- Czerwanski, A., Griese, D., Solzbacher, C. & Vollstädt, W. (2004). Förderung von Lernkompetenzen in der Schule. Band 2. Praxisbeispiele und Materialien. Gütersloh.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Osnabrück u.a.: Nannen-Verlag. S. 165–181.
- David, P. A. (1985). Clio and the economics of QWERTY. In *American Economic Review* 75, 2, 332-337.
- Dederig, K. & Wischer, B. (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Individualisierung – Standardisierung. *Die Deutsche Schule* 106, 2: 101-104.
- Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *FQS Forum: qualitative Sozialforschung*, 14, (3), Art. 13.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). *Empfehlungen und Gutachten, 1953–1965*. Klett: Stuttgart, S. 351–379.
- Dievernich, F. E. P. (2007). Pfadabhängigkeit im Management: wie Führungsinstrumente zur Entscheidungs- und Innovationsunfähigkeit des Managements beitragen. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983/ 1991). The Iron Cage Revisted. Institutional Isomorphism and Collective Rationality. In W. W. Powel & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University Chicago Press: Chicago, S. 63-82. (zuerst 1983 publiziert in *American Sociological Review*, Vol. 48 (2), S. 147-160)
- Dobbins, M. & Knill, C. (2009). Higher education policies in central and eastern Europe: convergence toward a common model? *Governance*, 22(3), 397–430.
- Dobusch, L. (2008). Windows versus Linux: Markt – Organisation – Pfad. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Dobusch, L. & Schüßler, E. (2013), Theorizing path dependence: a review of positive feedback mechanisms in technology markets, regional clusters, and organizations, *Industrial and Corporate Change*, Vol 22, 3:617–647, <https://doi.org/10.1093/icc/dts029>.
- Dohmen, D., Fuchs, K & Himpele, K. (2006). Ausgewählte fiskalische Effekte einer Reform des Berliner Schulsystems – Eine Pilotstudie“ Gutachten im Auftrag der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Abgeordnetenhaus. FIBS-Forum Nr.33, Köln.

- Dombrowski, R. & Solga, H. (2012). Soziale Ungleichheit im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In M. Kuhnhenne, I. Miethe, H. Sünker & O. Venzke (Hrsg.), (K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck. Verlag Babara Budrich: Opladen.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), Handbuch Organisationstypen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 205-237.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2012). Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsystem und Anleitung für qualitative ForscherInnen. 4.Aufl. Marburg. Unter <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch> (letzter Zugriff: April 2014)
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 249-277.
- Edelstein, B. & Nikolai, R. (2013). Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. In *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (4), 482-494.
- Feldman, M. S. & Orlikowski, W. J. (2011). Theorizing Practice and Practicing Theory. In *Organization Science* 22 (5): 1240-1253.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Fend, H. (2008). Schule gestalten - Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Flick, U. (2002). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. RoRoRo: Reinbek.
- Frederick, H. (1968). One more time: how do you motivate employees? In *Harvard Business Review*. 46, 1, 53–62.
- Garritzmann, J.L. & Seng K. (2016). Party politics and education spending: challenging some common wisdom. *Journal of European Public Policy*, 23, 4, S. 510-530.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980: Bildungsreform und Gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein, S. 170–179.
- Geiger, D. & Koch, J. (2008). Von der individuellen Routine zur sozialen Praktik: Ein neues Paradigma für die Organisationsforschung? In *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 60, 6, 693-712.
- Gesang, J., Sendzik, N., Järvinen, H., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Kommunales Netzwerkmanagement. Forschung, Praxis, Perspektiven. Waxmann: Münster.
- Giddens, A. (1979). Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. Macmillan Press LTD: London.
- Giddens, A. (1984). The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration, Cambridge: Polity press. University of California Press: Berkeley.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3.Aufl. Wiesbaden.
- Göhlich, M. (2005). Pädagogische Organisationsforschung — Eine Einführung. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), Pädagogische Organisationsforschung. Organisation und Pädagogik, vol 3. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80730-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80730-4_1)
- Graf, L. (2009). Applying the varieties of capitalism approach to higher education: comparing the internationalisation of German and British universities. *European Journal of Education*, 44 (4), 569–585.
- Graumann, O. (2002). Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In *Journal for Educational Research Online*, 1, 1, 86-105.
- Grote-Hammer, M. & Kohl, S. (2020). The decline of organizational sociology? An empirical analysis of research trends in leading journals across half a century. *Current Sociology*, 68(4): 419-442. <https://doi.org/10.1177/0011392120907627>
- Grotluschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Online unter: [https://www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Presseheft\\_2019-Vers10.pdf](https://www.bmbf.de/files/2019-05-07%20leo-Presseheft_2019-Vers10.pdf) (letzter Zugriff: 26.8.2019).
- Gruschka, A. (2016). Erfolg als schleichender Weg in die Krise. Zur Situation und Zukunft des Gymnasiums. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein, A. Schütz (Hrsg.), Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Hall, P. A. & Soskice D. (2001). Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford University Press: Oxford.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge: London.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneiderverlag: Baltmannsweiler.
- Hattie, J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. In *International Journal of Educational Research*, 37, 5, S. 449–481.
- Heidenheimer, A. J. (1974). The Politics of Educational Reform: Explaining Different Outcomes of School Comprehensivization Attempts in Sweden and West Germany. *Comparative Education Review*, 18, 3, 388–410.
- Helbig, M. & Nicolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die „schwierigsten“ Schulen die besten Lehrer?* WZB Discussion Paper P-2019-002, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen – unvereinbare Ziele? In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20,1, S. 43-76.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer: Seelz.
- Helmke A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, Göttingen, S. 71 – 176.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Herausgegeben von Holstein, H. Bochum, Göttingen.
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In Becker, Rolf (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 155-194.
- Heymann, H. W. (2010). Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. In *Pädagogik* 62, 11, 6-11.
- Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Ackeren, I. v. (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for educational research online* 9, 1, 118-143.
- Hillmert, S. (2008). When traditions change and virtues become obstacles: Skill formation in Britain and Germany. In K. U. Mayer, H. Solga (Hrsg.), *Interdisciplinary and cross-national perspectives on skill formation*. Cambridge Univ. Press.: Cambridge, S. 50-84.
- Hollick, D. & Gastager, A. (2014). Multilingualität in der Gestaltung schulischer Praxis – Potentiale eines innovativen Lehr-Lernarrangements. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 2, 137-152.
- Holtmann, J. P. (2008). *Pfadabhängigkeit strategischer Entscheidungen. Eine Fallstudie am Beispiel des Bertelsmann Buchclubs Deutschland*. Gabler Verlag: Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-658-24124-7.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2004). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper, J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 289-323.
- Hurrelmann, K. (2013). Das Schulsystem in Deutschland. Das "Zwei-Wege-Modell" setzt sich durch. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 4, 455-468.
- im Brahm, Grit (2006). Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? In *bildungsforschung*, 3 (1), 1-23. URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/klassengroesse/> (letzter Zugriff: 8.10.2019)
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Wbv: Bielefeld.
- Jakobi, A. P., Teltemann, J. (2011). Convergence in education policy? A quantitative analysis of policy change and stability in OECD countries. *Compare*, 41(5), 579–595.
- Kemper, T. (2015). *Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik*. Waxmann: Münster u.a. URL: [http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14643/pdf/Kemper\\_2015\\_Bildungsdisparitaeten.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14643/pdf/Kemper_2015_Bildungsdisparitaeten.pdf) (letzter Zugriff: 26.08.2019)
- Kirchner, S. (2012). *Wer sind wir als Organisationen? Organisationsidentität zwischen Neoinstitutionalismus und Pfadabhängigkeit*. Dissertation Universität Hamburg. Campus Verlag: Frankfurt/ New York.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1996). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik*. 5. Aufl., Beltz: Weinheim, Basel, S. 173–208.

- Klatetzki, T. (2012). Professionelle Organisationen. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 165-183.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 765-773.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem – In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann 2010: Münster, S. 277-300.
- Knauber, C. (2017). International-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik: Literatur-Review theoretischer Ansätze und Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 40,3, S. 347–374.
- Knorr, C., Schatzki, T. R. & Von Savigny, E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge: London.
- Koch J. (2011). Inscribed Strategies: Exploring the Organizational Nature of Strategic Lock-in. *Organization Studies*. 32, 3: 337-363. doi:10.1177/0170840610397486.
- Kotthoff, H.G. & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter, K. Maag Merki (Hrsg.) *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Krüger, H.-H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Leske+Budrich: Opladen.
- Krüger, H.-H. (1997). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In B. Friebertshäuser, A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim und München.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Kuhlmann, C. (1970). Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland, 1946–1966: Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik. In S. B. Robinsohn (Hrsg.), *Schulreform Im Gesellschaftlichen Prozess. Ein Interkultureller Vergleich*. Klett: Stuttgart.
- Kuhnhenne, M., Miethe, I., Sücker, H. & Venzke, O. (2012). Einleitung. Bildung als soziale und politische Frage. In ders. (Hrsg.), *(K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck*. Verlag Babara Budrich: Opladen.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh: Paderborn.
- Kuper, H. (2001). Organisation im Erziehungssystem Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 83-106.
- Kuper, H. (2008). Interaktion/ Organisation – Formalität/Informalität. Systemtheoretische Grundbegriffe für eine Theorie der Schule. In Y. Ehrenspeck, G. de Haan & F. Thiel (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung?* VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 259-273.
- Kuper, H. & Thiel, F. (2010). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 483-498.
- Lamprecht, J. (2007). Die Bewertung von Schülerleistung. Eine kritische Reflektion auf der Basis der dokumentarischen Evaluationsforschung. *Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft* Band 36. Logos Verlag: Berlin.
- Langenohl, A. (2008). Die Schule als Organisation. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 817-833. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5_16)
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim, S. 515-526.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz, A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 32-56. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_3)
- Liegmann, A. B. & Dreyer, H. (2014). Unterstützen Schulbücher individuelle Förderung? Eine Analyse am Beispiel von Leselehrwerken für Klasse 4“. In *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 2, S. 153-171.

- Loos, P. & Schäffer B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske+Budrich.
- Luchte, K. (2012). Teilnehmerorientierung als zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung. *Education Permanente* 3, 19–21.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont H. (2013) (Hrsg.). Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. Waxmann: Münster u.a.
- Mahoney, J. (2004). Comparative-Historical Methodology. In *Annual Review of Sociology*, 30, S. 81-101.
- Mahoney, J. & Thelen, K. (2010). Explaining Institutional Change. Ambiguity, Agency and Power. Cambridge University Press.
- Makles, A. & Weishaupt, H. (2010). Sozialindex für Schulen - Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. *Recht der Jugend und des Bildungswesen* 58: 196-211.
- Mayntz, R. & Scharpf F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*, R. Mayntz, F. W. Scharpf (Hrsg.), Campus: Frankfurt/M., S. 39–72.
- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim.
- McGuinn, P. J. (2006). Swing issues and policy regimes: Federal education policy and the politics of policy change. *Journal of Policy History* 18, 2, 205-240. <https://doi.org/10.1353/jph.2006.0005>
- Meta, J. (2013). How Paradigms Create Politics: The Transformation of American Educational Policy, 1980-2001. *American Educational Research Journal* 50, 2, 285-324. <https://doi.org/10.3102/0002831212471417>
- Meuser, M. & Nagel U. (2005). Expertinneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig, W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Auflage. Springer: Wiesbaden, S. 71-111.
- Meuser, M. & Nagel U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel et al. (Hrsg.), *Methoden der vergleichende Politik- und Sozialwissenschaft*. Wiesbaden, S. 465-479.
- Meyer, U. & Schubert, C. (2007). Integrating path dependency and path creation in a general understanding of path constitution. The role of agency and institutions in the stabilisation of technological innovations. *Science, Technology & Innovation Studies*, 3: 23-44.
- Muders, S. (2016). Pfadabhängigkeit von Schulen aus organisationstheoretischer Perspektive. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen: Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* Springer VS: Wiesbaden, S. 243-258.
- Muslic, B., Giske, A. & Hartung-Beck, V. (2020). Die qualitative Inhaltsanalyse innerhalb der empirischen Bildungsforschung. Einsatzmöglichkeiten in einer sekundäranalytischen Längsschnittstudie zur Identifikation von Reorganisationsmustern schulischer Organisationen. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, (Schwerpunktausgabe „Qualitative Inhaltsanalyse“, Hrsg.: T. Dahl, M. Janssen, T. Mutton, M. Schreier & C. Stamann) unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/3451/4550> (letzter Zugriff: 12.03.2020).
- Muslic, B.; Ramsteck, C. & Kuper, H. (2013). Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht im Kontext testbasierter Schulreform. *Die Deutsche Schule - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 12, S. 97-120.
- Nikolai, R. & Rothe, K. (2017). Entscheidungen in der Schulpolitik: Begründungsmuster der Parteien und die Rolle von Wissen. In S. Reh, E. Glaser, B. Behm & T. Drope (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland 1945 bis 1990. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 65, 124-142.
- Nikolai, R. (2007). Die Bildungsausgaben der Schweiz im intranationalen und internationalen Vergleich. Dissertation.de. Berlin.
- Nikolai, R. (2016). Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeit: Der Beitrag des Historischen Institutionalismus zur Analyse von Reformprozessen im Schulsystem. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek, J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, 77-87.
- Nikolai, R. (2018). Schulpolitik im Wandel: Historische Wurzeln und neue schulstrukturelle Wege in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin nach der Wiedervereinigung. Peter Lang: Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien.

- Nikolai, R. (2019). After the German reunification: The implementation of a two-tiered school model in Berlin and Saxony. In *History of Education*. First Access und Open Access unter Doi: <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1545932>.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradies, L. (2003). Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I. Anregungen zur Differenzierung im Unterricht. In *Pädagogik* 9, S. 20 – 2.
- Peetz, T. (2014). Eine Landkarte der Ökonomisierung von Schule. Ausgetretene Pfade und weiße Flecken. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. Beltz Juventa: Weinheim, Basel, S. 78 – 94
- Picht, G. (1964). *Die Deutsche Bildungskatastrophe*, Walter-Verlag: Olten.
- Pierson, P. (2000a). The Limits of Design: Explaining Institutional Origins and Change. In *Governance: An International Journal of Policy and Administration* 13, 4: 475-499.
- Pierson, P. (2000b). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. In *American Political Science Review* 95, 251-267.
- Pierson, P. (2004). *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- PISA-Konsortium Deutschland (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich: Opladen.
- Poepelt, K. S. (1979). Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission. Einfügung des Art. 91 a/b GG und der Prozess der Bildungsplanung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Weinheim.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday: Garden City/ New York.
- Powell J. W. (2009). To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and Divergence in the United States and Germany. *Comparative Education Review* 53, 2, 161-187.
- Powers, W. T. (1973). *Behavior: The Control of Perception*. Chicago.
- Powers, W. T. (1997). *Making Sense of Behavior. The Meaning of Control*. Benchmark: New Canaan.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackern, I. & Clausen M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker, A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte - Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: 239-267.
- Reckwitz, A. (2008). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Transcript: Bielefeld.
- Reuter, A. (2014). *Die Wandlungsresistenz ärztlicher Praktiken in einem dynamischen Versorgungsfeld. Eine prozessorientierte Analyse ärztlicher Verschreibungspraktiken in der Diabetikerbehandlung (Typ 2) im Zeitraum von 1993 bis 2009*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Transcript Verlag: Bielefeld, S. 25 -46 (Online: DOI 10.14361/transcript.9783839422458.25).
- Rolff, H. G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Juventa-Verlag: Weinheim.
- Rürup, M. & Heinrich, M. (2007). *Schulen unter Zugzwang — Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung*. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. DOI [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_6).
- Schäcke, M. (2006). *Pfadabhängigkeit in Organisationen. Ursache für Widerstände bei Reorganisationsprojekte*. Drucker & Humblot: Berlin.
- Schäfers, C. (2009). *Schule und Organisationstheorie – Forschungserkenntnisse und –fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus*. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Schäfers, M. (2008). *Lebensqualität aus Nutzersicht: Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen*. VS Verlag: Wiesbaden.
- Schatzki, T. (2002). *The Side of Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press: University Park, Pa.
- Scheerens J. & Bosker R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon: Oxford.

- Schrader J. & Hasselhorn M. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23: 9-59. DOI: 10.25656/01:23310
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 2, S. 267-284.
- Schreyögg, G. (1999). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Gabler: Wiesbaden.
- Schreyögg, G. & Sydow J. (2010). Organizing for fluidity? Dilemmas of new organizational forms. *Organization Science*, 21, 6: 1125-1279. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0561>
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Hanse - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen [Band 13]. Waxmann: Münster, 67-80.
- Schümer, G. & Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2004) (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schüler aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA 2000, Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 73-115.
- Schübler, E. (2009). *Strategische Prozesse und Persistenzen. Pfadabhängige Organisation der Wertschöpfung in der Bekleidungsindustrie*. Freie Universität Berlin: Berlin.
- Scott, R. W. (1965). Reactions to Supervision in a Heteronomous Professional Organization. In *Administrative Science Quarterly*, 10, 1, 65-81.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations. Ideas, Interests and Identities*. Sage: Thousand Oaks/ California.
- Seawright, J. & Gerring, J. (2008). Case Selection Techniques in Case Study Research. A Menu of Qualitative and Quantitative Options. In *Political Research Quarterly*, 61: 294-308.
- SenBJW, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016). *Häufig gestellte Fragen zum Bewerbungsverfahren*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Berlin.
- SenBJW, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (o.J.). *Unterrichtsbeobachtungsbogen*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/schulinspektion/unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf>. (letzter Zugriff am 28.06.2019)
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier 171, Hans-Böckler-Stiftung: Düsseldorf.
- Sowada, M. G. & Dederig, K. (2014). Ermessensspielräume in der Bewertungsarbeit von Schulinspektor/innen. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4, 2, 119-135.
- Specht, W. (2011). Restschulen und Restklassen. Ein vernachlässigtes Phänomen im Gefolge neuer Steuerungsformen. In H. Altrichter, M. Heinrich, & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 141-163.
- Stamm, M. (2010). Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruchs. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 273-291.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). *Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse*. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2, 185-204.
- Streek, W., Thelen K. (2005). *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford University Press.
- Ströbel, J. C. (2009). *Pfadabhängigkeit versus Innovation? Royal Dutch Shell Exploration alternativer Automobilkraftstoffe als strategisches Pfadmanagement*. Diss. Freie Universität Berlin: Berlin.
- SVR, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung*. Berlin: SVR.
- Sydow, J. & Windeler, A. (1994). *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik*. Westdeutscher Verlag: Opladen.
- Sydow, J. (2010). *Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement*. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.). *Schulreform durch Vernetzung*. Waxmann. Münster, S. 33-48.

- Sydow, J., Schreyögg, G. & Koch, J. (2009). Organizational path dependence: Opening the black box. In *Academy of Management Review* 34, 4, 689-709.
- Sydow, J., Schreyögg, G. & Koch, J. (2020). On the Theory of Organizational Path Dependence: Clarifications, Replies to Objections and Extensions. *Academy of Management Review* 45 (4), 717-734, <https://doi.org/10.5465/amr.2020.0163>
- Sydow, J., Windeler, A., Müller-Seitz, G. & Lange, K. (2012). Path Constitution Analysis: A Methodology for Understanding Path Dependence and Path Creation. *Business Research* 5 (2), 155-176. <https://doi.org/10.1007/BF03342736>
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I. & Reh, S. (2014). Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Transcript Verlag: Bielefeld.
- Thelen, K. A. (2004). *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Thiel, F., Böhnke, A., Barth, V. L. & Ophardt, D. (2020). How to prepare preservice teachers to deal with disruptions in the classroom? Differential effects of learning with functional and dysfunctional video scenarios. *Professional Development in Education*, DOI 10.1080/19415257.2020.1763433.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In *Pädagogik* 58, 3, 44-48.
- Tillmann, K.-J. (2007). Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern im deutschen Schulsystem. In D. Fischer, V. Eisenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem*, Waxmann: Münster, S. 26-37.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 9, S. 159-172.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Tubin, D. (2015). School Success as a Process of Structuration. *Educational Administration Quarterly* 51, 4, 640-674.
- von Below, S. (2009). Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. VS Verlag: Wiesbaden, S. 131-153
- Watermann, R., Maaz, K. & Szczyzny, M. (2009). Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen. In S. Blömeke, L. Haag, T. Bohl, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (pp. 94-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen. Grundriss der verstehenden Soziologie. Mohr: Tübingen.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weishaupt, H. (2009). Finanzierung und Recht als Ansatzpunkte schulpolitischer Steuerung. Eine Ideenskizze. *Die Deutsche Schule*, 101, 3, 217-230.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die Deutsche Schule* 108, 4, 354-369.
- Weiß, M. (1997). Mehr Ressourcen = mehr Qualität? In W. Böttcher, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie: Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten*. Beltz Juventa: Weinheim, S. 161-170.
- Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik* 43, Beiheft, S. 69-85.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, S. 21-31.
- Werning, R. (2006). Lerngruppenintegration. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 351-359.
- Werning, R., Löser, J. M. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionen, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule* 102, 2, S. 103-114.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2014). ‚Individuelle Förderung‘ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. *Die Deutsche Schule* 106, 2, 105-118.
- Wischer, B. (2012). Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung – Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In C. Solzbacher, S. Müller-Using, & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule*. Link: Köln. S. 55-67.

- Wocken, H. (2013). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege*. Feldhaus Verlag: Hamburg.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4. Auflage). Sage: Thousand Oaks.
- Zedler, P. (2013). Allgemeine Erziehungswissenschaft und empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses. *Die Deutsche Schule*, 105, 4, 413-433.
- Zimmer, J. (1975). Wissenschaft und Schulreform: Ein Interkultureller Vergleich zur Funktion der Psychologie im Ablauf von Schulreformen. In F. Braun (Hrsg.), *Schulreform und Gesellschaft: Vergleichende Studien über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Berlin, S. 1–144.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M. & Preuße, D. (2012). Implementierung und Wirksamkeit der erweiterten Autonomie im öffentlichen Schulwesen – Eine Mehrebenenbetrachtung. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Springer VS: Wiesbaden, S. 79–107
- Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 4, 469-481.

## Anhang

### Internetlink-Sammlung

- BMBF. 2020a. Initiative ‚Schule macht stark‘. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/Schule%20macht%20stark\\_Bund-L%c3%a4nder-Vereinbarung.pdf](https://www.bmbf.de/files/Schule%20macht%20stark_Bund-L%c3%a4nder-Vereinbarung.pdf). Und unter der Homepage <https://www.schule-macht-stark.de/>. Letzter Zugriff am 13.04.2021.
- BMBF. 2020b. Initiative ‚Leistung macht Schule‘. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_zur\\_gemeinsam\\_en\\_Bund-Laender-Initiative.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_zur_gemeinsam_en_Bund-Laender-Initiative.pdf). Und unter der Homepage <https://www.leistung-macht-schule.de/>. Letzter Zugriff am 13.04.2021.
- Datenbank auf der Senatshomepage zu integrierten Sekundarschulen in Berlin. Verfügbar unter: [http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung/SchulListe.aspx?Schulart=41&TextID=26](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung/SchulListe.aspx?Schulart=41&TextID=26), letzter Zugriff: April 2014.
- Pressemitteilung Destatis 2016. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2016/03/PD16\\_101\\_211.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2016/03/PD16_101_211.html), letzter Zugriff: 25.09.2019).
- Schulinspektionsberichte Berlin (2010/ 11 und weitere) unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/schulinspektion/> (letzter Zugriff: 5.10.2012)
- Schulverzeichnis der Senatsverwaltung. Verfügbar unter: [http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung/SchulListe.aspx?Schulart=41&TextID=26](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung/SchulListe.aspx?Schulart=41&TextID=26), letzter Zugriff: April 2014.
- Schulverzeichnis der Senatsverwaltung. Verfügbar unter: [http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraets/anwendung/SchulListe.aspx?Schulart=41&TextID=26](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraets/anwendung/SchulListe.aspx?Schulart=41&TextID=26), letzter Zugriff: April 2014.
- Senatsverwaltung, Merkblatt Sekundarschule unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule-und-beruf/berufs-und-studienorientierung/duales-lernen/>, letzter Zugriff: April 2014.
- VSLVO (2014). Verfügbar unter <https://gesetze.berlin.de/perma?d=jlr-LehrVorbDStPrVBErahmen>, letzter Zugriff am 13.04.2021.

## *E1 Zusammenfassung*

### **Theoretischer Transfer der Pfadabhängigkeit auf die Organisation Schule**

Ausgangspunkt der Arbeit sind Differenzierungspraktiken als rätselhaftes organisationspädagogisches Phänomen in Schulen, die trotz einer Schulstrukturreform bestehen bleiben. Verbunden mit der Reform ist ein neues Vokabular und eine stärkere Ausrichtung des Unterrichts auf das Konzept der Inneren Differenzierung. Der von der Schulstrukturreform eingeführte Organisationstyp, die *Integrierte Sekundarschule* (ISS), ist geprägt von einer zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft, also einer Durchmischung von unterschiedlich leistungsstarken Schüler\*innen innerhalb einer Klasse. Trotz dieser Reform-Intervention besteht weiterhin ein Beharren auf Ebene der Differenzierungspraktiken. Eine Anpassung auf die Praktiken der Inneren Differenzierung als Antwort auf die heterogeneren Klassen erfolgt im Unterricht nicht.

Untersucht werden vier unterschiedliche Schultypen: eine ehemalige Gesamtschule mit Oberstufe, eine ehemalige Realschule, jeweils eine ehemalige Real- und Hauptschule in einem Gebäude sowie eine ehemalige Modellschule (,integrierte Haupt- und Realschule'). Alle vier Schulen heißen seit der Reform zur ISS. Die Fallanalysen setzt auf jeweils zwei Ebenen an: die Ebene (1) Differenzierungspraktiken im Unterricht und die Ebene (2) Differenzierung über das Schulprofil mittels Profilierung.

Statt eines gleichwertigen Organisationstyps ISS werden Hierarchisierungsprozesse zwischen den Schulen zu ,Wunsch- und Zuteilungsschulen' und auch innerhalb der Schule zu ,Profilklassen' und ,Restklassen' erfasst. Erklärt werden die Differenzierungsformen mittels einer Organisationsperspektive auf Schulen mit dem Konzept der organisationalen Pfadabhängigkeit. Dieser Beitrag siedelt sich an der Schnittstelle zwischen Organisations-, Pfad- und Schulforschung an.

## *E2 Summary*

### **Theoretical transfer of path dependency to the school organization**

The starting point of the work are differentiation practices as a puzzling organizational pedagogical phenomenon in schools, which persist despite a school structure reform. Linked to the reform is a new vocabulary and a stronger focus on instruction in internal differentiation. The new type of organization introduced by the

school structure reform, the *integrated secondary school (ISS)*, is characterized by an increasing heterogeneity of students within one class, i.e. students with different performance. Despite this reform intervention, no adjustment to the practices of internal differentiation in response to the more heterogeneous classes can be found. Schools nevertheless show continuity at the level of differentiation.

The sample of this analysis are four different types of schools: a former comprehensive school (Gesamtschule) with an upper level, a former junior high school (Realschule), a former junior high school (Realschule) and junior high school (Hauptschule) in one building as well as a former model school ‘integrated junior high school and junior high school’ (Modellschule ‘integrierte Haupt- und Realschule’). All four schools are now renamed as an integrated secondary school (ISS).

The case study focusses two levels: first, differentiation practices in the classroom and second, differentiation via the school profile by profiling. The analysis of the qualitative data shows no equivalent organizational type ‘ISS’. Instead, findings indicate hierarchization processes between the schools to ‘wish schools’ or ‘allocation schools’ and within the school to ‘profile classes’ and ‘rest classes’. To explain the different ways of differentiation, the study follows an organizational perspective on schools with regard of the concept of organizational path dependency. This thesis is located at the interface between organizational, path and school research.

### *E3 Angabe der Veröffentlichungen zum Thema*

Muders, S. (2016). Pfadabhängigkeit von Schulen aus organisationstheoretischer Perspektive. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen: Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem* (S. 243-258). Wiesbaden: Springer VS.

## **Einleitung**

„Das Gespräch ist strikt vertraulich. Um eine exakte Auswertung zu ermöglichen, würde ich das Gespräch jedoch gerne auf Band aufzeichnen, damit ich jetzt nicht mitschreiben brauche. Sind Sie damit einverstanden?“

Das Gespräch wird anschließend transkribiert, die Aufnahmen werden danach vernichtet. Ihre Aussagen werden anonymisiert und ausschließlich für die Erstellung der wissenschaftlichen Studie verwendet. – Ich schalte das Aufnahmegerät jetzt ein.

## **Einstieg**

Ziel meiner Dissertation ist es herauszufinden, wie Reformprozesse in Berliner Schulen ablaufen und welche Stabilität/ Beharrungstendenzen warum existieren. Im Interview möchte ich Sie daher zunächst fragen, was sich seit der Schulreform letzten Jahres in der Organisation Schule und in ihrem Arbeitsumfeld geändert hat und was gleichgeblieben ist. Ich möchte wissen, wie sich der Umgang mit der heterogenen Schülerschaft Schritt für Schritt historisch entwickelt hat. Dabei wäre es mir wichtig, dass Sie die Prozesse zeitlich einordnen. Besonders interessiert mich, wie der Umgang mit Heterogenität in ihre Schule geregelt war und ist. Außerdem würde ich mich sehr über eine Einsicht in die Auswertung der Schulinspektion freuen, damit ich diese um qualitative Aspekte ergänzen kann.

Dazu biete ich Ihnen an, Ihnen eine Auswertung zu kommen zu lassen, in der Form wie Sie es gerne hätten. Z. B Bericht, Vortrag mit PowerPoint auf Konferenz etc. Das können Sie sich in Ruhe überlegen.

Jetzt habe ich noch ein paar Fragen zu ihrer Arbeit und zur Schule:

### 1. Anfang

- Erzählen Sie doch mal, was sich so in ihrer tagtäglichen Arbeit seit der Reform verändert hat und was nicht?
- Können Sie mir die Geschichte ihrer Schule erzählen? Welche Schulform hatte die ISS vor der Reform?
- Was ist Ihre aktuelle Tätigkeit in der Schule X? Seit wann sind sie an der Schule X?

### Schulprofil

1. Wie wählt die Schule ihre Schüler aus? (Aufnahmeverfahren)
2. Wie ist die Schülerschaft der Schule zusammengesetzt?

### 2. Neue Herausforderungen und der Umgang damit

- Haben sich die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit in den letzten Jahren geändert (z. B. Zielgruppe, Klassenzusammensetzung, Kooperationsbereitschaft der Eltern, der Jugendlichen, Anforderungen in der Arbeitswelt, Qualitätsstandards der eigenen Arbeit, vom Bildungsträger zum Dienstleister)? Wenn ja, wie?
- Nachfrage: Haben sich ihre Tätigkeitsanforderungen verändert?

### 3. Praktik innerhalb der Schule mit Heterogenität

- Wie geht man mit der heterogeneren Schülerschaft um? Wie wird innerhalb der Schule mit Heterogenität umgegangen (seit mehreren Jahren, in mehreren Projekten)?
- Bitte beschreiben Sie Schritt für Schritt, wie Sie den Umgang mit Heterogenität entwickelt hat oder sie geregelt haben. Wie kam es, dass...?
- Wenn Sie einem Berufspraktikanten/in hätten, dem Sie erzählen sollte, worauf es bei der Arbeit typischerweise achten sollte, was würden Sie ihm da alles mitgeben?
- Welche Vorteile zieht Ihre Schule aus der Praktik?
- Welche Vorteile ziehen die Schüler Ihrer Meinung nach aus der Praktik der Schule?

#### Fokussierungsfragen:

- Können Sie das an einem konkreten Beispiel verdeutlichen?
- Fällt Ihnen dazu ein Beispiel oder auch ein Gegenbeispiel ein?
- Erinnern Sie sich an eine Situation, in der das besonders deutlich wurde?
- Können Sie sich an eine konkrete Situation erinnern?
- Fällt Ihnen sonst noch was ein?
- Wie ging's dann weiter?
- Was verstehen Sie unter Bildung? (Bildungsbegriff, -verständnis?)

#### 4. Alternativen

- Wurden zum aktuell praktizierten Umgang mit Heterogenität jemals Alternativen diskutiert?
  - Welche Alternativen haben Sie/Ihre Kollegen/ Schulleitung gesehen?
  - Was sprach für, was gegen diese Alternativen?
  - Haben sich die diskutierten Alternativen im Zeitverlauf geändert?
- Versetzen Sie sich doch noch mal in die damalige Situation (...). Erzählen Sie doch mal, wie war das?

#### 5. Vergleich mit anderen Schulen

- Haben Sie schon einmal mit anderen Schulen/ Lehrer\*innen über Heterogenität gesprochen?
  - Wie wird dort der Umgang geregelt?
  - Gibt es innerhalb von Schule einen Standard, an dem Sie sich orientieren?
  - Wie sind andere Mitglieder von Schule mit Ihrem Beispiel umgegangen?

#### 6. Abschluss

- Jetzt haben wir einiges besprochen. Möchten Sie noch etwas erzählen, was Ihnen wichtig ist, das aber nicht zur Sprache gekommen ist?
- Sind Sie in weitere Arbeitskreise/ Netzwerke außerhalb von Schule eingebunden?
- Könnten Sie mir *weitere Lehrer\*inner* empfehlen? Möglichkeit auf Konferenz teilzunehmen und eine Gruppendiskussion zu organisieren?

## G Kodierraster mit MaxQDA

Liste der Dokumente	
<b>Dokumente</b>	<b>1507</b>
Hintergrund	81
ISS_A	419
ISS_B	253
ISS_C	365
ISS_D	389
<b>Sets</b>	<b>0</b>

Liste der Codes	
<b>Codesystem</b>	<b>1507</b>
Umwelt	63
Schulprofil	388
Selbstverständnis /Idenität	100
Differenzierung	409
Praktiken	63
Selbstverstärkung	202
Stabilität vs Veränderung	69
Zeitliche Dimension (vor/nach Reform)	147
Alternativen	66
<b>Sets</b>	<b>0</b>

Abb. G: Kodierraster Ebene 1

## H Transkriptionsregeln

- Jeder Sprecherbeitrag hat eigenen Absatz.
- Übersetzung ins Hochdeutsche
- Keine Wortverschleifungen
- Beim Senken der Stimme eher Punkt als Komma setzen.
- Zustimmende Äußerungen/ Rezeptionssignale des Interviewers werden transkribiert.
- „Mhm, ähm“ des Befragten werden transkribiert.
- Bejahende (mh, ah) oder verneinende (hm, eh) werden immer erfasst.

in Anlehnung an: Langer (2010: 523); Loos, Schäffer (2001: 57).

<i>(unverständlich)</i>	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
<i>(schwer zu verstehen?)</i>	Unsichere Transkription, vermutete Äußerung in der Klammer
<i>(.)</i>	Sehr kurze Pause
<i>(3)</i>	(Sekundenanzahl der Pause), lange Pause
<i>betont</i>	Betont gesprochen
<i>laut</i>	Laut gesprochen
<i>leise`</i>	Leise gesprochen
<i>?</i>	Frageintonation
<i>((lacht))</i>	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle
<i>Da sagt er: „Komm her“</i>	Zitat innerhalb der Rede
<i>gegan-</i>	Wortabbruch

Tab. H: Transkriptionsregeln

*I Eidesstattliche Erklärung nach §10 (3) der Prüfungsordnung*

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken wurden als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift