

# ■ Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung an Berliner Gemeinschaftsschulen

## Eine Bilanz nach sieben Jahren Schulentwicklung

Längeres gemeinsames Lernen bis Klasse 10 bzw. 13 und eine entsprechende Entwicklung des Unterrichts wird in verschiedenen Bundesländern erprobt. Vor dem Hintergrund von Erfahrungen der Pilotphase Gemeinschaftsschulen in Berlin wird hier gefragt, welche Unterrichtsarrangements entwickelt wurden, wie die Selbstständigkeit des Lernens unterstützt wurde und wie sich ein solcher Unterricht auf die Lernentwicklung ausgewirkt hat.

\_\_\_\_\_  
DAGMAR KILLUS/JOHANNES BASTIAN

Mit dem Schuljahr 2008/09 wurden in Berlin Gemeinschaftsschulen als neue Schulform eingeführt. Gemeinschaftsschulen sind hier Teil eines zweigliedrigen Schulsystems bestehend aus Gymnasien und integrierten Sekundarschulen. Mit der Einführung der Gemeinschaftsschulen war die Absicht verbunden, die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft zu überwinden. Dies sollte erreicht werden durch längeres gemeinsames Lernen (von Jahrgang 1 bis 10 bzw. 13) sowie durch die Unterstützung selbständigen Lernens und individueller Lernwege im Interesse einer bestmöglichen Leistungsentwicklung *aller* Schüler(innen).

Die Einführung von Gemeinschaftsschulen wurde in einer Pilotphase von 2008 bis 2015 erprobt und wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitung umfasst zwei Teilstudien: Die Teilstudie Schulentwicklung (2008–2012) bzw. Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung (2012–2015), die auf standardisierten Befragungen von Lehrkräften, Eltern, Schüler(inne)n und vertiefenden Fallstudien basiert,

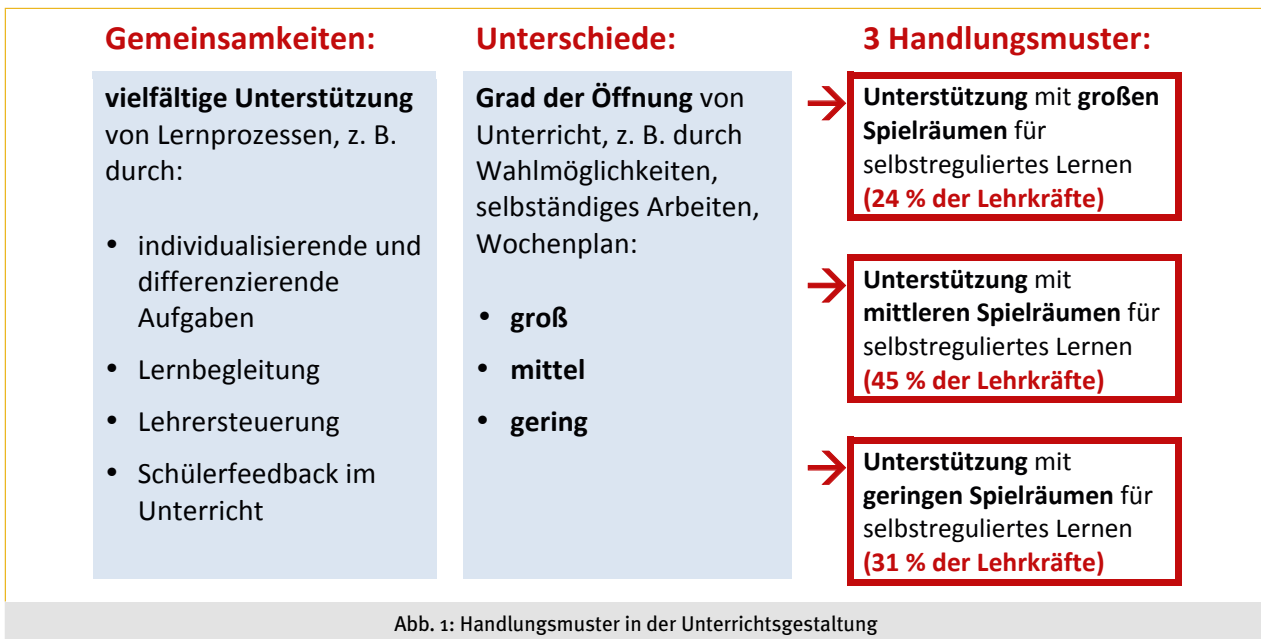
sowie die Teilstudie Lernstand und Lernentwicklung, die auf standardisierten Tests basiert. Im Folgenden soll die Einführung von Gemeinschaftsschulen in Berlin bilanziert werden. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der Frage, wie sich der Unterricht in Gemeinschaftsschulen gegen Ende der Pilotphase beschreiben lässt, wie er sich auf die Leistungsentwicklung der Schüler(innen) auswirkt und wie die Weiterentwicklung von Unterricht in den Gemeinschaftsschulen unterstützt wird. Die präsentierten Ergebnisse stützen sich in erster Linie auf eine standardisierte Lehrkräftebefragung aus dem Jahre 2014, an der sich insgesamt 688 Lehrkräfte aus allen 18 Gemeinschaftsschulen beteiligt haben, die zum Zeitpunkt der Befragung am Pilotversuch beteiligt waren.<sup>1</sup>

### Welchen Stellenwert haben einzelne Unterrichtsmethoden sowie Formen der Lernunterstützung?

Für die Gestaltung des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen gab es keine Vorgaben, sondern »lediglich« die Selbstverpflichtung, sich an den o. g.

genannten Zielen zu orientieren. Dies geht einher mit dem Verzicht auf jede Form äußerer Leistungsdifferenzierung (wie Fachleistungsdifferenzierung oder Klassenwiederholung). Die Lerngruppen in Gemeinschaftsschulen sind also vergleichsweise heterogen und stellen Lehrkräfte somit vor die Herausforderung, auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler(innen) didaktisch angemessen zu reagieren. Welche konkreten Lern- und Unterstützungsformen haben sich nun herausgebildet? Hierzu lässt sich zunächst festhalten, dass sich die Gestaltung des Unterrichts an Gemeinschaftsschulen durch ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden sowie durch gezielte Unterstützung von Lernprozessen auszeichnet. Feste Bestandteile des Unterrichts sind z. B.:

- selbständiges Arbeiten in kleinen Schülergruppen (83 %)\*
- Verknüpfung von Phasen selbständigen Arbeitens mit lehrergesteuerten Phasen, in denen Basiswissen vermittelt wird (74 %)
- Erklärung von Sachverhalten und Themen durch die Lehrkraft (86 %)
- differenzierte Aufgaben für unterschiedliche Leistungsniveaus (77 %)



- Unterstützung des Lernens durch die Anregung zur Reflexion über bisherige Lernschritte (82 %)
- Vereinbarung verbindlicher Regeln im Interesse einer produktiven Lernatmosphäre (98 %)

Das sich hier abzeichnende breite Spektrum an Unterrichtsmethoden sowie die gezielte Lernunterstützung lassen zwei Schlussfolgerungen zu: Vielfältige Unterrichtsmethoden, die gewissermaßen den Rahmen des Unterrichts darstellen, treffen in Gemeinschaftsschulen auf eine lernförderliche Kommunikation und Unterstützung. Dabei schließt das selbständige Lernen der Schüler(innen) eine zeitweise Steuerung durch die Lehrkraft nicht aus. Beides geht vielmehr eine Verbindung ein. Diese Befunde finden Entsprechung in den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung zu einem lernwirksamen Unterricht. Sie lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Konstruktion von Wissen durch die Schüler(innen) und Instruktion durch die Lehrkraft miteinander verknüpft werden sollten, und zwar im Interesse von fachlichem Lernen und von Lernmotivation (zusammenfassend: *Bohl/Kucharz* 2010). Instruktion darf dabei nicht als kontrollierende Engführung von Unterricht aufgefasst werden. Verstanden als Klärung der Sache, Strukturierung, Unterstützung und individuelle Beratung hat sie vielmehr eine die Selbststeuerung der Schüler(innen) unterstützende Funktion (*Bastian/Hellrung* 2011). Von ei-

ner solchen Verbindung von Instruktion und Selbststeuerung profitieren nachweislich insbesondere die leistungsschwächeren Schüler(innen). Die Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung und die hier präsentierten Befunde lenken die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf sogenannte *Tiefenmerkmale* von Unterricht, die über die Qualität der ablaufenden Lehr-/Lernprozesse entscheiden. Hierzu gehören z. B. Unterstützung, Kommunikation, individuelle Förderung oder die kognitive Anregung, die im Unterricht gegeben wird. Tiefenmerkmale haben einen sehr viel größeren Beitrag am Lernerfolg als sogenannte *Oberflächenmerkmale* von Unterricht, die für übergreifende Organisationsformen, Unterrichtsmethoden und Sozialformen stehen (*Kunter/Trautwein* 2013, *Bohl/Kucharz* 2010).

#### Welche komplexeren Handlungsmuster lassen sich bei der Unterrichtsgestaltung erkennen?

Auf Basis einzelner isolierter Merkmale lässt sich Unterricht nicht erschöpfend beschreiben. Hier stellt sich vielmehr die Frage, ob sich die Angaben der Lehrkräfte zur Unterrichtsgestaltung (mit geeigneten statistischen Verfahren) zu komplexeren Handlungsmustern verdichten lassen. Das ist der Fall. Auf Basis einer Clusteranalyse lassen sich mehrere Handlungsmuster identifizieren, die sowohl Gemeinsamkeiten

als auch Unterschiede aufweisen (siehe Abb. 1). Die *Gemeinsamkeiten* bestehen in einer vielfältigen Unterstützung von Lernprozessen (z. B. in Form von individualisierenden und differenzierenden Aufgaben, Lernbegleitung, Lehrersteuerung, Schülerfeedback über Unterricht). *Unterschiede* zeigen sich hingegen bezogen auf den Grad der Öffnung von Unterricht, der z. B. in Wahlmöglichkeiten, in selbständigem Lernen und Arbeiten oder der Arbeit mit Wochenplänen seinen Niederschlag findet. Die Befunde zeigen, dass der Grad der Öffnung groß, mittel oder gering sein kann. Im Ergebnis lassen sich folglich

**Für die Gestaltung des Unterrichts gilt »lediglich« die Selbstverpflichtung, sich an den Zielen der Gemeinschaftsschule zu orientieren.**

drei typische Handlungsmuster voneinander unterscheiden: Lehrkräfte, die eine vielfältige Unterstützung mit großen Spielräumen für selbstreguliertes Lernen verbinden (insgesamt 24 %), die Unterstützung mit mittleren Spielräumen für selbstreguliertes Lernen verbinden (45 %) oder die Unterstützung mit geringen Spielräumen für selbstreguliertes Lernen verbinden (31 %).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus diesen Ergebnissen ziehen? Zunächst kann festgehalten werden, dass der Grad der Öffnung von

Merkmale der Unterrichtsgestaltung mit positiven Auswirkungen auf die Lernentwicklung der Schüler(innen) von der 7. bis zur 9. Klasse		
Leseverständnis	Rechtschreibung	Mathematikleistung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• offener (konstruktivistisch orientierter) Unterricht mit strukturierenden Anteilen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lehrergesteuerter Unterricht</li> <li>• individualisierende und differenzierende Angebote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• individualisierende und differenzierende Angebote</li> <li>• Schülerfeedback im Unterricht</li> </ul>

Abb. 2: Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklung

Unterricht variiert. Weiter zeigt sich, dass Öffnung und Lehrersteuerung dabei miteinander verknüpft werden. Für eine solche Verknüpfung stehen das erste und das zweite Handlungsmuster, auf die zusammengenommen rund 70 % aller befragten Lehrkräfte entfallen. Diese beiden Handlungsmuster entsprechen in besonderer Weise der Zielsetzung der Gemeinschaftsschule, aber auch den Hinweisen der Unterrichtsforschung zur Gestaltung eines lernwirksamen Unterrichts.

Wie sich weiterführenden Analysen entnehmen lässt, bietet ein größerer Grad von Öffnung mehr und vielfältigere Möglichkeiten für Individualisierung, Differenzierung und Lernbegleitung. Daraus folgt, dass die Lehrkräfte Phasen des überwiegend selbstregulierten Lernens und Arbeitens nutzen können, um sich einzelnen Schüler(inne)n oder kleinen Gruppen intensiver zuzuwenden und

### Die Handlungsmuster zeigen Gemeinsamkeiten in der vielfältigen Unterstützung und Unterschiede im Grad der Öffnung von Unterricht.

sie zu unterstützen. Schließlich konnten wir mit weiterführenden Analysen zeigen, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang gibt zwischen der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft einerseits und den oben beschriebenen Handlungsmustern andererseits. Dieser Befund ist insofern interessant, als man durchaus hätte annehmen können, dass sich ein anspruchsvoller offener Unterricht in Schulen mit einem hohen Sozialindex eher realisieren lässt, weil die Schüler(innen) dafür »von zu Hause« die entsprechenden Voraussetzungen mitbringen. Für diese Annahme gibt es jedoch keine eindeutigen Belege. Mit anderen Worten: Ein Unter-

richt, der auf selbstreguliertes, differenziertes und individualisiertes Lernen zielt, ist an den untersuchten Gemeinschaftsschulen unabhängig von der sozialen und der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft möglich. Es gibt allerdings Hinweise darauf, dass schulspezifische Faktoren – wie Kooperation im Kollegium oder eine konsistente Reformorientierung – für die unterschiedliche Ausprägung der Handlungsmuster bedeutsam sind.

### Wie wirkt sich die Unterrichtsgestaltung auf die Lernentwicklung der Schüler(innen) aus?

Ein wichtiges Kriterium für die Bewertung der Unterrichtsqualität ist die Lernwirksamkeit. Die Frage lautet also: Wir wirken sich bestimmte Merkmale von Unterricht auf die Lernentwicklung der Schüler(innen) aus? Um dies herauszufinden, haben wir Daten der Lehrkräftebefragung zur Unterrichtsgestaltung verknüpft mit den Lernentwicklungen der Schüler(innen) von der 7. bis zur 9. Klasse. Dabei haben wir (im Rahmen komplexer Mehrebenenanalysen) mehrere fachliche Domänen gesondert betrachtet. Ein solches Vorgehen empfiehlt sich, weil es in der Unterrichtsforschung zahlreiche Belege dafür gibt, dass Unterrichtsmerkmale, die sich in einem Fach als lernwirksam erweisen, nicht zwangsläufig in anderen Fächern lernwirksam sind. Die Ergebnisse für die Gemeinschaftsschulen können als weiterer Beleg für diese Annahme gelten (siehe Abb. 2).

*Leseverständnis:* Ein offener (konstruktivistisch orientierter) Unterricht mit strukturierenden Anteilen wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Leseverständnisses aus. Ein solcher Unterricht ist z. B. dadurch gekennzeichnet, dass sich die selbständige Arbeit der Schüler(innen) mit der Phase abwechselt, in denen die Lehrkraft

strukturierend eingreift, indem sie Aufgabenstellungen oder Basiswissen erklärt oder auf Lernwege eingeht.

*Rechtschreibung:* Ein lehrergesteuerter Unterricht, der durch individualisierende und differenzierende Angebote ergänzt wird, wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Rechtschreibung aus. Ein solcher Unterricht ist z. B. dadurch gekennzeichnet, dass Sachverhalte dargeboten und geklärt und Fehler korrigiert werden. Das bedeutet, dass für die Entwicklung der Rechtschreibleistung ein lehrergesteuertes, stärker normierendes Vorgehen vergleichsweise lernwirksam ist.

*Mathematikleistung:* Individualisierende und differenzierende Angebote sowie Schülerfeedback im Sinne von Gesprächen über Unterricht wirken sich positiv auf die Entwicklung der Mathematikleistung aus. Das bedeutet, dass der Kommunikation und Unterstützung im Mathematikunterricht eine größere Bedeutung zukommt als dem Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden.

Diese Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass es keinen »Königsweg« der Unterrichtsgestaltung gibt, wenn – zusätzlich zu den Lernvoraussetzungen der Schüler(innen) – fachliche Anforderungen berücksichtigt werden. Das in den Gemeinschaftsschulen entwickelte breite Spektrum an Unterrichtsmethoden sowie vielfältige Formen Lernunterstützung ermöglichen es den Lehrkräften offensichtlich, auch auf fachliche Anforderungen didaktisch differenziert und angemessen einzugehen.

### Wie wird die Weiterentwicklung von Unterricht an den Gemeinschaftsschulen unterstützt?

Qualitätsvoller Unterricht ist auf die Entwicklung von Unterricht angewiesen. Unter Unterrichtsentwick-

lung werden gemeinsame und systematische Anstrengungen der an Unterricht Beteiligten verstanden, die auf eine Verbesserung des Lehrens und Lernens sowie der schulinternen Bedingungen für die Entwicklung des Unterrichts zielen (Bastian 2007). Hierzu zählen u. a. die *Arbeitskultur im Kollegium* und die *unterrichtsbezogene Kooperation*. Beides wird von den Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen sehr positiv wahrgenommen. Dafür sprechen die folgenden Einzelbefunde:

- Bereitschaft zur Teamarbeit (89 %)\*
- klare Festlegung von Verantwortlichkeiten (76 %)
- kritische Überprüfung des Erreichten (61 %)
- fachspezifische Kooperation (83 %)
- gemeinsame Vorbereitung von Unterricht (61 %)

Dass Unterricht nicht häufiger gemeinsam vorbereitet wird, ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass es sich hier um eine besonders voraussetzungsreiche Form der Kooperation handelt. Insofern kann ein Wert von rund 60 % als bedeutsam bezeichnet werden – vor allem vor dem Hintergrund der immer noch starken Verbreitung von »Einzelkämpfern« in der Schule. Die sehr positive Einschätzung der Arbeitskultur und die unterrichtsbezogene Kooperation gehen einher mit positiven Einstellungen der Lehrkräfte zur Arbeit an der Gemeinschaftsschule: Jeweils 80 % der befragten Lehrkräfte sind – konstant über alle Jahre – vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt oder äußern sich sehr zufrieden darüber, an einer Gemeinschaftsschule zu arbeiten. In der Regel sind Enttäuschungen in Reformprozessen unvermeidlich. Dass weder nach einer aufreibenden Anfangsphase noch nach mehreren Jahren eines Reformprozesses kein Absinken der Zustimmung zur Gemeinschaftsschule festzustellen ist, kann als bemerkenswert gelten.

## Fazit

Die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin (2008 bis 2015) hat erstmalig sowohl grundlegende als auch handlungsorientierende Erkenntnisse zur Entwicklung einer Schulform erbracht, die das gemeinsame Lernen von Schüler(inne)n über die gesamte Schulzeit ermöglicht. Die Ergebnisse sind nicht nur für die Entwicklung der Berliner Gemeinschaftsschulen, sondern auch für die Entwicklungsarbeit in Gemeinschaftsschulen anderer Bundesländer von Bedeutung, in denen diese Schulform erprobt wird. Dabei kann Folgendes festgehalten werden: Der Unterricht an Gemeinschaftsschulen zeichnet sich durch ein breites Spektrum an Unterrichtsmethoden sowie durch gezielte Unterstützung von Lernprozessen aus. Durch einen solchen Unterricht eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten für selbständiges Lernen, für Individualisierung und für Differenzierung bei gleichzeitiger Unterstützung durch die Lehrkraft. Die Zielsetzungen der Gemeinschaftsschule finden in diesen Ergebnissen ebenso Entsprechung wie die Erkenntnisse der Unterrichtsforschung zu einem lernwirksamen Unterricht. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass es keine Metrik gibt, mit der sich bestimmen lässt, wie verschiedene Unterrichtsmethoden und Formen der Lernunterstützung optimal zu variieren sind. Daraus ergibt sich für die Lehrkräfte die Herausforderung, den Unterricht fortlaufend an die Voraussetzungen der Schüler(innen) und die fachlichen Anforderungen anzupassen. Dass dies gelingen kann und dass die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen wirkungsvolle Formen der pädagogischen und fachlichen Arbeit in heterogenen Gruppen entwickelt haben, zeigen die Ergebnisse der Teilstudie *Lernstand und Lernentwicklung*: vgl. ausführlich *Senatsver-*

waltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (2016)<sup>1</sup>. Danach konnten die Gemeinschaftsschulen ihren Schüler(inne)n in verschiedenen Kompetenzbereichen und weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft gute bis weit überdurchschnittliche Lernfortschritte ermöglichen. Mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung ist somit eine empirische Basis für Entscheidungen gelegt worden, die eine Weiterführung der Schulform Gemeinschaftsschule und deren gesetzliche Verankerung nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig erscheinen lässt.

## Anmerkungen

\* Die Prozentwerte stehen für die beiden Ausprägungen »häufiger« und »sehr häufig« oder »trifft eher zu« und »trifft voll zu«.

<sup>1</sup> Autor(inn)en dieser Teilstudie sind Johannes Bastian, Felix Brümmer, Joachim Herrmann und Dagmar Killus. Zur Gesamtdarstellung der Ergebnisse siehe: *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hg.) (2016)*; [www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule](http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule). Die zentralen Ergebnisse der *Teilstudie Lernstand und Lernentwicklung* sollen in der folgenden Ausgabe der *PÄDAGOGIK (9/2016)* vorgestellt werden.

## Literatur

- Bastian, J. (2007)*: Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim
- Bastian, J./Hellrung, M. (2011)*: Schüler beim Lernen beraten. Lernprozessberatung im individualisierten Unterricht. In: *PÄDAGOGIK H. 2/2011*, S. 6–9
- Bohl, T./Kucharz, D. (2010)*: Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklungen. Weinheim u. Basel
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013)*: Psychologie des Unterrichts. Paderborn
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hg.) (2016)*: Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht. Autorinnen und Autoren: Bastian, J./Brümmer, F./Herrmann, J./Killus, D./Ivanov, S./Nikolova R./Vieluf, U. – unter Mitarbeit von Kristina Broens. Berlin

Dr. Dagmar Killus ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Adresse: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

E-Mail: [dagmar.killus@uni-hamburg.de](mailto:dagmar.killus@uni-hamburg.de)

Dr. Johannes Bastian ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft (i. R.).

Adresse: Rothenbaumchaussee 11, 20146 Hamburg

E-Mail: [bastian@uni-hamburg.de](mailto:bastian@uni-hamburg.de)