



Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Studiengang Master of Education: Lehramt für Realschule

Wirtschaft / Textiles Gestalten

MASTERARBEIT

Schulentwicklung aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Was bedeuten Veränderungsprozesse für Lehrkräfte am Beispiel des Übergangs von der Haupt- und Realschule zur Oberschule in Niedersachsen?

vorgelegt von: Petra Maria Stuckmann
Matrikelnr.: 9188750
E-Mail: petra_stuckmann@yahoo.de

Betreuende Gutachterin: Frau Dipl.-Psych. Annekatriin Klopp
Zweite Gutachterin: Frau Prof. Dr. Ulrike-Marie Krause

Oldenburg, 19.02.2014

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
Abbildungsverzeichnis.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	6
1 Einleitung	7
2 Theoretischer Hintergrund	10
2.1 Gründe für die Entwicklung zur Oberschule	10
2.1.1 Demographischer Wandel.....	10
2.1.2 Geringe Akzeptanz der Hauptschule.....	11
2.1.3 Vorteile für die Kommunen.....	12
2.1.4 Durchlässigkeit zur Erhöhung der Bildungschancen	13
2.2 Veränderungen im Deutschen Schulsystem.....	14
2.3 Entwicklungen von der Haupt- und Realschule	
zur Oberschule in Niedersachsen	15
2.3.1 Entstehung und Kennzeichen der Hauptschule.....	15
2.3.2 Merkmale der Realschule	16
2.3.3 Die Neuerungen der Oberschule.....	17
2.4 Verschiedene Ansätze zur Schulentwicklung	19
2.4.1 Ausgewählte Schulentwicklungstheorien	20
2.4.2 Empfehlungen und Möglichkeiten für die Schulentwicklung	
in Niedersachsen	22
2.4.3 Erfahrungen bei Schulentwicklungsprozessen	23
2.4.4 Umgang der Lehrkräfte mit veränderter Schülerschaft	24
2.5 Veränderungsprozesse aus psychologischer Sicht	27
2.5.1 Bedeutung von Veränderungsprozessen für den Einzelnen.....	27
2.5.2 Bedeutung von Veränderungen im sozialen System	29

3	Empirischer Teil	32
	3.1 Methode des leitfadengestützten Experteninterviews.....	32
	3.2 Auswahl der Expertinnen und Experten	33
	3.3 Der Leitfaden des Experteninterviews	35
	3.4 Änderungen des Leitfadens nach dem Probeinterview.....	38
	3.5 Datenerhebung	39
	3.6 Datenaufbereitung	40
	3.7 Datenauswertung.....	40
4	Ergebnisse der Interviews	42
	4.1 Verlauf der Umstrukturierung zur Oberschule	42
	4.2 Reaktionen auf die Veränderung.....	45
	4.2.1 Reaktionen der beim Schulformwechsel anwesenden Expertenpersonen.....	46
	4.2.2 Reaktionen der nach dem Schulformwechsel erscheinenden Lehrkräfte	46
	4.2.3 Jetzige Einstellungen zur Oberschule	47
	4.3 Veränderung des Unterrichts	48
	4.4 Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte im Interview	52
5	Diskussion	54
	5.1 Schulentwicklung im sozialen Umfeld	54
	5.1.1 Oberschule als Notwendigkeit oder Möglichkeit.....	54
	5.1.2 Berücksichtigung der Schulangebote in der Umgebung.....	55
	5.1.3 Öffentlichkeitsarbeit der Schulen.....	56
	5.1.4 Positive und negative Faktoren für die Schulentwicklung	57
	5.1.5 Bedeutung der Oberschule als Ganztagschule	60
	5.2 Individuelles Erleben der Schulentwicklung.....	60
	5.2.1 Interpretation der Reaktionen der befragten Lehrkräfte.....	61
	5.2.2 Vorerfahrungen der Expertinnen und Experten	64
	5.2.3 Bedeutung des Feedbacks von außen.....	65

5.2.4 Einfluss der Veränderungsbereitschaft.....	66
5.3 Folgen für den Unterricht	67
5.3.1 Erhöhte Heterogenität im Unterricht.....	67
5.3.2 Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität	68
5.3.3 Äußere und innere Differenzierung	70
5.3.4 Bedeutung des Kooperativen Lernens	73
5.3.5 Leistungsbewertung und Versetzung	74
5.3.6 Erhöhter Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung	75
5.4 Bewertung der angewandten Forschungsmethode	77
5.5 Beantwortung der Forschungsfrage	78
6 Fazit	80
7 Ausblick.....	82
8 Literaturverzeichnis.....	85
9 Anhang	91

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die reflektorische Bedrohlichkeitsprüfung und ihre Folgen 28

Abkürzungsverzeichnis

Anh.	Anhang
IGS	Integrierte Gesamtschule
INTERV.	Interviewerin
OgrGe	<u>O</u> berschule in einer <u>g</u> roßen <u>G</u> emeinde
OGsöT	<u>O</u> berschule in einer <u>G</u> roß <u>s</u> tadt in <u>ö</u> ffentlicher <u>T</u> rägerschaft
OGsfT	<u>O</u> berschule in einer <u>G</u> roßstadt in <u>f</u> reier <u>T</u> rägerschaft
OkIGe	<u>O</u> berschule in einer <u>k</u> leinen <u>G</u> emeinde
OKs	<u>O</u> berschule in einer <u>K</u> lein <u>s</u> tadt
Se.	Sequenz

1 Einleitung

Die Arbeit von Lehrkräften an einer Schule ist immer mit Veränderungen verbunden, auf die sie reagieren müssen. In Niedersachsen gibt es seit dem Schuljahr 2011/12 die neue Schulform der Oberschule, bei der die Haupt- und Realschule zusammengefasst und die Schülerinnen und Schüler mit beiden Schullaufbahneempfehlungen überwiegend gemeinsam unterrichtet werden.

Mit dem Schuljahresbeginn 2011/12 haben 133 Schulen mit dem Wechsel zur Oberschule begonnen, von denen 19 Schulen zur Oberschule mit und 114 Oberschulen ohne gymnasiale Oberstufe entstanden sind (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde B, 2011, S. 1-4). Zum nächsten Schuljahresbeginn 2012/13 wurden 74 weitere Oberschulen von der Landesschulbehörde genehmigt (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde, 2012, S. 1-3) und mit dem jetzigen Schuljahresbeginn 2013/14 sind weitere 18 Oberschulen eingeführt worden (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde, 2013, URL).

Das Forschungsinteresse besteht darin zu erfahren, wie Schulentwicklungsprozesse in sozialen Systemen ablaufen können. Dies soll am Beispiel des Übergangs von der Haupt- und Realschule zur Oberschule in Niedersachsen untersucht werden. Zum einen geht es darum, wie Lehrkräfte an verschiedenen Oberschulen die Umstrukturierung zur Oberschule erlebt und wie sie darauf reagiert haben. Zum anderen geht es um die Frage, welche konkreten Veränderungen sich mit dem Schulformwechsel ergeben, insbesondere hinsichtlich des Unterrichts.

Daraus ergibt sich die Forschungsfrage, wie die Lehrerinnen und Lehrer an verschiedenen Oberschulen die Umstrukturierung von der Haupt- und Realschule zur Oberschule erlebt haben und welche Folgen diese Veränderung für den Unterricht hat. Während für das Erleben die psychologische Sicht bedeutend sein wird, geht es bei der Schulentwicklung und den damit verbundenen Folgen für den Unterricht um die schulpädagogische Sichtweise.

Der Ausgangspunkt dieser Forschung basiert auf den Erfahrungen bei den Praktika an einer Haupt- und an zwei Realschulen, die kurz thematisiert werden, um das Interesse an dieser Forschung zu begründen. Bei den Schulformen wurden Unterschiede in den Leistungen sowie im Arbeits- und Sozialverhalten der Lernenden festgestellt, woraus sich eine Problematik für die Lehrkräfte mit dem gemeinsamen Unterricht ergeben könnte. An der Hauptschule ging es neben der Vermittlung von Lerninhalten oft darum,

auf Unterrichtsstörungen zu reagieren und angemessene Verhaltens- und Umgangsformen einzuüben. Das Wiederholen der Regeln für das Arbeits- und Sozialverhalten gehörte zum Unterricht, und gegebenenfalls musste das Fehlverhalten sanktioniert oder über Probleme gesprochen werden, was sehr zeitintensiv sein konnte und die Beschäftigung mit den Lerninhalten unterbrach. Hinzu kam, dass die Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten von Aufgaben des Öfteren Unterstützung und Hilfe benötigten.

Die Schülerschaft an der Realschule hingegen arbeitete überwiegend eigenständiger und erzielte gute Leistungen. Sie benötigten weniger Hilfe, und auch das Arbeits- und Sozialverhalten war bis auf wenige Ausnahmen insgesamt unproblematischer, so dass den Unterrichtsinhalten selbst mehr Bedeutung zukam.

Aufbauend auf diesen Erfahrungen entsteht die Hypothese, dass das gemeinsame Unterrichten der Lernenden dieser beiden Schulformen, der Hauptschule und der Realschule, in der Oberschule für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung und Schwierigkeit darstellen könnte. Diese ergäbe sich aus der Änderung des gewohnten Leistungsniveaus in einer Klasse, in der Schülerinnen und Schüler mit sehr guten und mit schwachen Leistungen unterrichtet werden. Hieraus könnte sich die Problematik des Unterrichtens ergeben, da die leistungsschwächeren Kinder nicht überfordert und die leistungsstärkeren nicht unterfordert werden dürfen.

Dieses Forschungsvorhaben erscheint notwendig und zugleich interessant, um herauszufinden wie Lehrkräfte mit beruflichen Veränderungsprozessen umgehen und welche emotionalen und mentalen Reaktionen damit verbunden sind.

Die Umstrukturierung von der Haupt- und Realschule zur Oberschule stellt einen Übergangsprozess dar, worüber es aufgrund der Aktualität noch keine Forschungsergebnisse gibt. Informationen über die neuen Oberschulen sind lediglich in regionalen Zeitungen zu finden, die über die Schulen und ihre Neuerungen oder Besonderheiten berichten. Hierbei geht es jedoch nicht um das subjektive Erleben ausgewählter Lehrkräfte von Oberschulen und die Konsequenzen, was hier jedoch im Zentrum stehen soll.

Betrachtet man das Thema Schulentwicklung allgemein, so sind die Ergebnisse in der Fachliteratur sowie in Fachzeitschriften über Schulentwicklungsprozesse ergiebiger. Hier ist es jedoch erforderlich zu differenzieren, denn ein Ausgangspunkt befasst sich mit den Theorien zur Schulentwicklung, in denen vorgestellt wird, wie Schulentwicklung bestmöglich stattfinden kann und was dafür vorausgesetzt wird. Dies ist jedoch eher als Denkanstoß für alle Schulen gedacht, nicht speziell mit dem Schwerpunkt für den

Sekundarbereich I. Im Verlauf dieser Arbeit werden ausgewählte Theorien vorgestellt, die Möglichkeiten und Anregungen für Schulentwicklungsprozesse darstellen.

Ein weiterer Ausgangspunkt sind die praktischen Erfahrungen verschiedener Schulen über die abgelaufenen Entwicklungsschritte, über die in Fachzeitschriften berichtet wird, aber auch sie beschäftigen sich nicht mit der Entwicklung zur Oberschule in Niedersachsen. Diese dennoch heranzuziehen erscheint sinnvoll, da es in anderen Bundesländern ähnliche Entwicklungsprozesse von Schulen gibt.

Grundlegend für diese Arbeit sind also die Vorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums zu den Schulformen der Haupt-, Real- und Oberschule sowie ausgewählte Schulentwicklungstheorien.

Die Beschäftigung mit dieser Thematik erscheint wichtig, um Auskunft über regionale Schulentwicklung zu erhalten. Die Oberschulen können dadurch auch einen Einblick zum aktuellen Stand oder zur Anregung der Weiterentwicklung erhalten. Ebenso ist es für alle Beteiligten nützlich zu erfahren, wie die Oberschule angenommen wird und was zum Gelingen zur Oberschule beitragen kann. Ebenfalls kann diese Arbeit jene Schulen anregen oder unterstützen, die noch vor der Aufgabe stehen Oberschule zu werden.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es Informationen über den Ablauf, den Umgang der Lehrkräfte und über die Folgen von Veränderungsprozessen zu erhalten. Dazu werden Interviews mit Oberschul-Lehrkräften als Expertinnen und Experten herangezogen.

2 Theoretischer Hintergrund

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit werden in 2.1 die Gründe für die Entwicklung zur Oberschule in Niedersachsen dargestellt. Danach wird in 2.2 auf die tendenziellen Veränderungen im Deutschen Schulsystem eingegangen um zu sehen, in welchem Kontext die Schulentwicklung stattfindet. In 2.3 werden die Merkmale der Hauptschule und der Realschule dargestellt sowie die Änderungen für die Schulform der Oberschule aufgezeigt. Auf verschiedene Ausgangspunkte hinsichtlich der Schulentwicklung wird in Kapitel 2.4 eingegangen, indem zunächst theoretische Modelle hierzu sowie die Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums vorgestellt werden. Anschließend werden Erfahrungsberichte über Schulentwicklungsprozesse herangezogen und Hinweise für den Umgang der Lehrkräfte mit einer veränderten Schülerschaft gegeben. Dass die Schulentwicklung für alle Beteiligten Veränderungsprozesse darstellt, die sowohl Auswirkungen auf den Einzelnen als auch auf das soziale System Schule haben, wird aus psychologischer Sicht im Kapitel 2.5 thematisiert.

2.1 Gründe für die Entwicklung zur Oberschule

Die Gründe für die Entstehung der Schulform der Oberschule basieren auf verschiedenen Faktoren, die einander ergänzen und im Folgenden vorgestellt werden. Hierzu gehören der demographische Wandel, die gestiegenen Anforderungen im Berufsleben, das negative Image der Hauptschule in der Öffentlichkeit, die Vorteile für die Kommunen und die Durchlässigkeit zur Erhöhung der Bildungschancen für die Schülerinnen und Schüler.

2.1.1 Demographischer Wandel

Die Zahl der deutschen Bevölkerung nimmt zunehmend ab. Laut Aussage des Statistischen Bundesamtes wird sich die Anzahl der Deutschen von derzeit 82 Millionen bis zum Jahr 2050 um ungefähr sieben Millionen Menschen auf 75 Millionen verringern (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung, o. J., URL).

Eine derartige Prognose gibt es auch für die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen. Demnach betrug die Gesamtzahl der Schüler zum 01.09.2011 an den allgemeinbildenden Schulen 899.056 und ist damit um 28.390, also um 3,1% gegenüber dem Vorjahr gesunken. Nach der Schülerprognose liege die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Jahr 2012 bei rund 886.000, im Jahr 2015 bei ungefähr 831.000,

und 2020 bei 761.000, die die allgemeinbildenden Schulen besuchen würden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium B, 2011, S. 20).

In den nächsten zehn Jahren, so die Prognose, werde die Schülerschaft in Niedersachsen voraussichtlich um 20 Prozent zurückgehen, in manchen Regionen sogar um 40 Prozent (vgl. Althusmann, 2011, URL).

2.1.2 Geringe Akzeptanz der Hauptschule

Mit dem Zeitungsartikel aus „Die Zeit“ vom 5.8.2004 wird der negative Ruf der Hauptschule ganz deutlich formuliert: „Besonders hier [in Großstädten] gilt die Hauptschule als Sammelbecken für Schüler aus schwierigen sozialen Verhältnissen und bildungsfernen Familien, als letzter Hort für Migrantenkinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse, als Endstation für Schüler mit negativen Schulkarrieren und Disziplinproblemen“ (Spiewak, 2004, URL). Auch in dem Zeitungsartikel der Neuen Osnabrücker Zeitung von 2006 plädiert der Sozialwissenschaftler Klaus Hurrelmann für die Abschaffung der Hauptschule. Der ebenfalls im Artikel zitierte Kriminologe Christian Pfeiffer bezeichnet die Hauptschule „als Sammelbecken für Hochbelastete“ (KNA / AP, 2006, in Neue Osnabrücker Zeitung), und äußert die Ansicht, dass sich die Hauptschule auf Dauer nicht halten könne.

In beiden Artikeln wird neben den sozialen Verhältnissen des Elternhauses auch die Schülerschaft mit Migrationshintergrund thematisiert. Welche Bedeutung ihnen dabei zukommt, wird deutlich, wenn man die Statistiken des Statistischen Bundesamtes betrachtet. Da es für Niedersachsen diesbezüglich keine statistischen Angaben zu geben scheint, soll ein Blick auf deutschlandweite Zahlen geworfen werden.

Im Schuljahr 2010/11 wurden in Deutschland 727.000 ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Das ist ein Anteil von 8% aller Schüler. Der größte Teil ausländischer Schüler lag mit 19% an Hauptschulen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012, URL). Das bedeutet, dass ungefähr jeder fünfte Schüler einer Hauptschule einen Migrationshintergrund aufweist. Es wird davon ausgegangen, dass diese Angaben in etwa auch auf das Bundesland Niedersachsen zutreffen.

Laut dem Erziehungswissenschaftler Ernst Rösner (2010, S.92) führe der negative Ruf der Hauptschule sowie der freie Elternwille zur Wahl der weiterführenden Schule dazu, dass andere Schulformen wie die Integrative oder Kooperative Gesamtschule vorgezogen werden, so dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen abnimmt. Hinzu kämen der Wunsch bzw. die Erwartungen der Eltern, dass ihre Kinder bessere Abschlüsse erwerben sollten als sie selbst. Ein weiterer nennenswerter Ent-

scheidungspunkt für die Wahl der weiterführenden Schule liege an der Veränderung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Zum einen hätten sich die Anforderungen an die Abschlüsse der Bewerberinnen und Bewerber ständig erhöht und zum anderen gebe es neue Berufsfelder, die höhere Schulabschlüsse voraussetzen würden (vgl. ebd.).

Im Jahr 2010 waren es laut Aussage des Niedersächsischen Kultusministeriums 275.350 Schülerinnen und Schüler, die zum Gymnasium gingen, 188.700, die eine Realschule besuchten, und nur 81.650 Lernende besuchten die Hauptschule, was eine Verminderung ihrer Anzahl von fast sechs Prozent darstellt. Nur noch zwölf Prozent der Schülerschaft entschied sich im Jahr 2010 für die Hauptschule als weiterführende Schule (vgl. Deutsche Presse Agentur, 2010, URL).

Versuche, das Image der Hauptschule zu verbessern, wurden in den vergangenen Jahren durch neue Reformen vorgenommen, wie u. a. durch die Erhöhung des Anspruchsniveaus mancher Fächer, die Verbindung von Unterricht und Praktika, die Wahlmöglichkeiten der Lernenden sowie die Einrichtung von Fördermaßnahmen. Trotz dieser Verbesserungen und trotz der Möglichkeit hier die gleichen Abschlüsse wie an der Realschule erwerben zu können, habe die Akzeptanz der Hauptschule weiterhin drastisch abgenommen (vgl. Ipfling, 2009; S. 240-241). Durch die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen wurden schließlich weitere Versuche unternommen die Akzeptanz dieser Schulform zu erhöhen. Durch die Nachfrage nach einer höheren Bildung wurde die Hauptschule als Schlusslicht und somit als Verlierer des deutschen Bildungssystems angesehen. Der Autor Kurt Czerwenka formuliert es folgendermaßen: Der Hauptschule hänge der „Makel der Restschule, der Schule der Abgehängten, manchmal der Chancenlosen an. Immer mehr Anteile von Schülern aus schwierigem Milieu, aus bildungsfernen sozialen Schichten oder mit Sprachschwierigkeiten bleiben in der Hauptschule als letzter Pflichtschule hängen“ (Czerwenka, 2002, S.208-209). Deshalb wurde schon vor mehreren Jahren der öffentliche Wunsch nach einer Änderung laut. Bereits im Jahr 2005 wurde thematisiert, dass es eine Schule geben sollte, in der alle Sekundarabschlüsse I erworben werden könnten und dass diese die neue Bezeichnung „Oberschule“ oder „Allgemeinbildende Schule“ tragen könne (vgl. Herrlitz et al., 2005. S.237).

2.1.3 Vorteile für die Kommunen

In Niedersachsen könnten sich für die Kommunen Vorteile durch die Einführung der Oberschule ergeben. Die Chancen dieser neuen Schulform bestünden laut Ansicht der CDU-Fraktion in der Möglichkeit zur Anpassung der schulischen Angebote für die jeweilige Region. Mit der Einführung der Oberschule hätten die Schulträger die Möglich-

keit, die für sie geeignete Schulform in ihrer Region zu wählen, und so könne das Schließen vieler Schulstandorte vermieden werden. Durch die Zusammenlegung von Schulformen könnten Kosten gespart werden. Außerdem könnten die Regionen entscheiden, ob es die Oberschule mit oder ohne gymnasiale Oberstufe geben solle. Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die Oberschulen im Sekundarbereich I ohne Gymnasialzweig gelegt, da jene mit Gymnasialzweig nur in geringer Anzahl vorhanden sind (vgl. Klare / von Danwitz, 2010, URL).

Die erhöhte Entscheidungsfreiheit für die Schulträger sowie das Zusammenfügen aller schulischen Angebote in nur einer Schule sei sehr positiv. Der gemeinsame Unterricht verbinde sich mit dem sozialen Lernen und durch den differenzierten Unterricht könnten die Schüler individuell gefördert und gefordert werden. Hinzu komme die hohe Durchlässigkeit zwischen den Kursen und Schulzweigen, die es den Schülern ermögliche, je nach Leistungsniveau unterrichtet zu werden, so dass die Schullaufbahn für die Schülerinnen und Schüler so lange wie möglich offen bleibe (vgl. ebd.).

Laut dem ehemaligen niedersächsischen Kultusminister Bernd Althusmann sei die Oberschule als „qualitätsvolles, wohnortnahes und zukunftsfestes Bildungsangebot für ganz Niedersachsen“ (Althusmann, 2011, URL) zu verstehen.

2.1.4 Durchlässigkeit zur Erhöhung der Bildungschancen

Laut dem Schulpädagogen Heinz-Jürgen Ipfling (2009, S.244) müsse das schulische Angebot die Chancengleichheit für die Schülerinnen und Schüler sicherstellen und es keine Benachteiligungen aufgrund von Begabung und sozialer Herkunft geben dürfe. Ungleichheiten dürften nicht weiter verstärkt werden. Es sei die Aufgabe des Schulsystems, dass die frühe Auslese weiter hinausgeschoben werde und damit eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit bestehe. Diese solle einen hohen Individualitätsgrad haben und Ganztagsangebote bereitstellen. Durch ein großes Leistungsspektrum sollten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Schwerpunkte zu bilden (vgl. ebd.).

Durch die Einführung der Oberschule solle die im Deutschen Bildungssystem immer wichtiger werdende Durchlässigkeit erreicht werden, damit so für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bestehe, je nach ihren Zensuren die Schulzweige bzw. die Kurse innerhalb einer Schule zu wechseln (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium A, 2011, S. 10). Es soll für sie eine Erleichterung darstellen, weil sie nicht mehr die Schule, sondern nur einen Bereich wechseln müssten.

2.2 Veränderungen im Deutschen Schulsystem

Die Veränderungen in Niedersachsen mit der Zusammenlegung von Schulformen sind auch deutschlandweit zu erkennen, wodurch sich die Dreigliedrigkeit hin zur Zweigliedrigkeit entwickelt. Dabei spiegelt das traditionelle dreigliedrige Schulsystem in Deutschland laut Ipfling (2009, S. 238) die drei Stände der damaligen Gesellschaft wider. Für die führende Schicht seien aus Dom- und Klosterschulen das Gymnasium entstanden, die mittlere Schule mit dem Konzept um die Realien habe sich vor allem durch Johann Julius Hecker zur Schule für die aufstrebenden Bürgerlichen mit einem passenden Bildungsangebot entwickelt. Die Volksschule sei für das übrige Volk, also für die Grundbildung zuständig. Das bedeute, dass das Gymnasium und die Realschule auf humanistischen und realistischen bildungstheoretischen Begründungen basiere, was bei der Volksschule jedoch nicht gegeben sei. Damit seien die drei Schulformen als Abbild der gesellschaftlichen Schichten zu sehen: die er als Ober-, Mittel- und Unterschicht bezeichnet (vgl. ebd., S. 238-239). Hierbei muss jedoch angemerkt werden, dass die Bezeichnung „Unterschicht“ heute sehr negativ konnotiert ist. Gemeint ist die damalige überwiegende Mehrheit der Bevölkerung, die keinen Zugang zur höheren Bildung hatte. In dieser Form gebe es sie heute nicht mehr, was Auswirkungen auf die Schulformen hätte.

Bereits vor 25 Jahren prognostizierte der Sozial- und Bildungswissenschaftler Klaus Hurrelmann ein Zwei-Wege-Modell im weiterführenden Schulsystem, bei dem es neben dem Gymnasium nur noch eine Integrierte Sekundarschule geben würde, wobei diese eine eigene Oberstufe aufweise. Damit sollte der Zugang zur erweiterten Bildung ermöglicht werden (vgl. Hurrelmann, 2013, S. 305-320).

Nach anfänglicher Kritik durch andere Wissenschaftler findet Hurrelmann nun Bestätigung, und seiner Ansicht nach sei eine solche Tendenz im heutigen Schulsystem zu erkennen. Schon damals hatte er die Ansicht, dass die Eltern bei den weiterführenden Schulformen überwiegend darauf achten würden, welchen Abschluss ihr Kind in der Schulform erreichen könne und weniger darauf, welches pädagogische Programm und welche Kennzeichen die Unterrichtskonzepte der Schulform aufwiesen. Dadurch sei das Gymnasium noch immer die erste Anlaufstelle für den Erwerb des Abiturs, und deswegen habe die Hauptschule trotz engagierter Lehrkräfte an Ansehen verloren und sei auf Dauer nicht mehr zu halten (vgl. ebd.).

Auch Wolfgang Meyer-Hesemann (2010, S.86-90), ein regionaler Politiker Schleswig-Holsteins, vertritt die Auffassung, dass durch die gesellschaftsbedingten Ursachen das Abwenden von der Dreigliedrigkeit hin zur Zweigliedrigkeit im Bildungssystem zu er-

kennen sei. Neben der Durchlässigkeit sei auch eine bessere individuelle Förderung beim Umbau der Schulen wichtig. Er vertritt ebenfalls die Ansicht, dass nur noch eine weiterführende Schule neben dem Gymnasium notwendig sei, die es den Schülerinnen und Schülern ermögliche, ihren individuellen Bildungsweg so lange wie möglich offen zu halten, und ihnen alle Bildungsabschlüsse ermögliche. Damit gebe es ein längeres gemeinsames Lernen sowie das Angebot einer besseren individuellen Förderung (vgl. ebd.). Auch der Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann (2012, S. 8-18) erkennt den Übergang zur Zweigliedrigkeit und begründet ihn zum einen als Reaktion auf das schlechte Image der Hauptschule und zum anderen mit der Unantastbarkeit des Gymnasiums (vgl. ebd.).

Um zu sehen, welche Änderungen durch den Wechsel zur möglichen Zweigliedrigkeit stattfinden, werden im Folgenden die Besonderheiten der Hauptschule und der Realschule in Niedersachsen dargestellt, um danach die Unterschiede zur neuen Schulform der Oberschule ersichtlich zu machen.

2.3 Entwicklungen von der Haupt- und Realschule zur Oberschule in Niedersachsen

Die Haupt- und Realschule gehören mit dem Gymnasium zu den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen des niedersächsischen Schulsystems, das an die Grundschule nach dem vierten Jahrgang anschließt. Die Bezeichnungen „Hauptschule“ und „Realschule“ für diese Schulformen gehen laut der Schulpädagogin Hanna Kiper (2001, S.85-90) auf das Hamburger Abkommen der Kultusminister aus dem Jahre 1964 zurück. Damit sei die deutschlandweite Vereinheitlichung der Schulformen angestrebt worden, wobei länderspezifische und regionale Sonderentwicklungen hätten ermöglicht werden sollen (vgl. ebd.). Im Folgenden werden die Entstehungsgründe sowie die Merkmale und Aufgaben dieser Schulformen in Niedersachsen dargestellt und im Anschluss die Neurungen der Oberschule herausgearbeitet.

2.3 1 Entstehung und Kennzeichen der Hauptschule

Die Hauptschule geht laut Kiper (2001, S. 84f.) aus der Volksschuloberstufe hervor und ist eine Regelschule, die von den Schulträgern obligatorisch angeboten wird (vgl. ebd.). Als Pflichtschule müssten sie alle schulpflichtigen Kinder besuchen, die keine andere öffentliche Vollzeitschule oder vergleichbare staatlich anerkannte Ersatzschule besuchen. Deshalb gebe es bei der Aufnahme in die Hauptschule keine Eingangsvoraussetzungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit. Die Namensgebung dieser Schulform

macht deutlich, dass ihre Aufgabe darin besteht, den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende Bildung zu vermitteln (vgl. Ipfling, 2009, S.236-245).

Laut Niedersächsischem Schulgesetz besteht der Bildungsauftrag der Hauptschule darin, dass sie „ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende Allgemeinbildung, die sich an lebensnahen Sachverhalten ausrichtet“ (Niedersächsisches Schulgesetz, 2013, § 9, URL) vermittele.

Dies geschehe in den Schuljahrgängen fünf bis neun, wobei die Schule auch einen zehnten Jahrgang einführen kann, dessen Besuch von den Schülerinnen und Schülern freiwillig sei. Der Unterricht soll dabei besonders handlungsorientiertes Lernen beinhalten. Die Grundfertigkeiten, Arbeitshaltungen, elementare Kulturtechniken sowie das selbstständige Lernen sollen vermittelt werden. Die Schülerinnen und Schülern werden dazu befähigt nach ihrem Abschluss ihren Bildungsweg vor allem berufsbezogen fortzusetzen (vgl. ebd.). Daher kommt laut Kiper dem Fach Arbeitslehre eine besondere Bedeutung zu, da es die Schülerinnen und Schüler früh auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt vorbereite. Neben dem Sekundarabschluss I (Hauptschule) nach dem neunten Schuljahr können auch der Sekundarabschluss I (Realschule) sowie der erweiterte Sekundarabschluss I (erweiterter Realschulabschluss) erworben werden, sofern die Hauptschule die zehnte Klasse einführe. Dieser befähige den Übergang der Schülerinnen und Schülern zum Gymnasium (vgl. Kiper, 2001, S. 86-87).

2.3.2 Merkmale der Realschule

Die Realschule ist eine weitere allgemeinbildende Schule, die sich in der Mitte des gegliederten Schulsystems befindet. Die Bezeichnung dieser Schulform geht, wie bereits angemerkt, auf das Hamburger Abkommen der Kultusminister vom 29.Oktober 1964 zurück, in dem festgelegt wurde, dass alle mittleren Schulformen, die über die Bildung der Hauptschule hinausgehen, als Realschule bezeichnet werden. Damit wurde der damals vergleichbare Name „Mittelschule“ abgelegt und die Realschule zur bundesweiten Schulform (vgl. Wollenweber, 1997, S.18). Sie entstand laut dem Deutschen Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen im Jahr 1959 als eine Schule des gewerblichen Mittelstandes und der „später anwachsenden industriellen, verwaltenden, disponierten Mittelschicht“ (Wollenweber, 1997, S.188), deren Gründung als Notwendigkeit erachtet wurde (vgl. ebd.).

Laut dem Schulpädagogen Konrad Fees ist sie historisch betrachtet als „Schnittstelle vom ‚niederem‘ zum ‚höherem‘ Schulwesen“ (Fees, 2009, S.245-246) zu verstehen. Die Bezeichnung *Realschule* hat seiner Meinung nach unterschiedliche Bedeutungen: sie könne als erweiterte schulische Allgemeinbildung mit beruflicher Orientierung nach der

Grundschule angesehen werden. Diese Schulform sei ursprünglich als Schulform zwischen der elementaren Mindestbildung und theologisch bzw. humanistisch altsprachlicher Bildung ausgerichtet, die eine schulische Allgemeinbildung mit dem Erlernen von Anwendbarem und ökonomisch Brauchbarem anstrebe. Daneben stelle sie auch als breite Mitte den maßgeblichen Schulabschluss des Sekundarschulwesens dar und sei damit der vielseitigste Bildungsgang der Sekundarschulen (vgl. ebd. S. 245-246). Dies ergibt sich auch durch die Möglichkeit des Erwerbes der drei Schulabschlüsse des Sekundarbereichs I, wobei der erweiterte Realschulabschluss den Übergang zur gymnasialen Oberstufe ermöglicht (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium B, 2004, S. 2).

Gemäß dem Niedersächsischen Schulgesetz vermittelt die Realschule den Schülerinnen und Schülern „eine erweiterte Allgemeinbildung, die sich an lebensnahen Sachverhalten ausrichtet sowie zu deren vertieftem Verständnis und zu deren Zusammenschau führt“ (Niedersächsisches Kultusministerium B, 2013, §10). Durch die individuelle Schwerpunktbildung in den Bereichen Fremdsprachen, Wirtschaft und Technik sowie Gesundheit und Soziales würden die Schülerinnen und Schüler je nach ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Neigungen gefördert. Sie würden befähigt, ihren Bildungsweg nach den Schulabschlüssen berufs- oder studienbezogen fortzusetzen (vgl. ebd.).

Horst Wollenweber, der als Schulleiter der Internationalen Pädagogischen Forschung tätig ist, sieht diesen „Doppelcharakter“ (Wollenweber, 1997, S. 80) als Kennzeichen der Realschule: Sie stelle die Grundlage für eine Ausbildung in einem Beruf oder die Möglichkeit dar, durch den Wechsel in einen weiterführenden allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bildungsgang die Berechtigung für ein Studium zu erlangen (vgl. ebd.).

Charakteristisch für diese Schulform ist in Niedersachsen neben der ersten verpflichtenden Fremdsprache Englisch – wie auch an der Hauptschule –, die Möglichkeit zur Wahl einer zweiten Fremdsprache, meistens Französisch. Stattdessen kann ein zweimal wöchentlich stattfindendes zweistündiges Wahlpflichtfach gewählt werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium B, 2004, S.2).

2.3.3 Die Neuerungen der Oberschule

Für die Schulform der Oberschule sind sowohl Bestandteile der Haupt- und Realschule aufgenommen worden als auch neue hinzugekommen.

Der Bildungsauftrag der Oberschule besteht darin, den „Schülerinnen und Schülern eine grundlegende, erweiterte oder vertiefte Allgemeinbildung“ (Niedersächsisches

Kultusministerium B, 2013, §10a) zu ermöglichen, wobei sie im Sekundarbereich I die gleichen Abschlüsse wie an der Realschule bzw. der Hauptschule mit dem zehnten Jahrgang erwerben können (vgl. ebd.). Der Bildungsauftrag der Oberschule fasst so also den grundlegenden Bildungsauftrag der Hauptschule mit der erweiterten oder vertieften Allgemeinbildung des Bildungsauftrags der Realschule zusammen. Je nach individuellem Leistungsvermögen und Schwerpunktsetzung der Schülerinnen und Schüler sollen ihnen alle Möglichkeiten offen stehen.

Durch die Profilbildung, wie es sie auch an der Realschule gibt, werden die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, ihren Bildungsweg nach dem Abschluss des zehnten Jahrgangs berufs- oder studienbezogen mit dem Übergang zur gymnasialen Oberstufe fortzusetzen. Ihnen soll eine individuelle Schwerpunktbildung ermöglicht werden, die sie dazu befähigt gemäß ihren Leistungen und Neigungen weiter vorgehen zu können. Auch diese Vorgaben gleichen denen der Realschule sowie der Hauptschule mit zehntem Jahrgang.

Der Erziehungsauftrag der verschiedenen Schulformen ist grundlegend gleich geblieben, denn die Oberschule zielt genauso wie die Haupt- und Realschule auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Neben den kognitiven sollen auch ihre sozialen, emotionalen, kreativen und praktischen Fähigkeiten gefördert werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium A, 2011, S. 4).

Für die Schulen, die zur Oberschule werden, gibt es zwei Möglichkeiten der Umsetzung: Die erste Möglichkeit besteht darin, dass sie wie die vorherigen bereits zusammengelegten Haupt- und Realschulen noch in Schulzweige gegliedert sind, so dass auch der Klassenunterricht überwiegend in Schulzweigen stattfindet. Die zweite und für diese Arbeit relevante Möglichkeit ist gekennzeichnet durch das gemeinsame Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Haupt- und Realschulempfehlungen in demselben Klassenverband (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium B, 2013, §10a).

Dabei können in den fünften und sechsten Schuljahrgängen die Fächer Mathematik und Englisch auf den zwei Anforderungsebenen des Grund- und Erweiterungskurses erteilt werden, wofür ein Antrag an die Landesschulbehörde gestellt werden muss. Ab dem siebten Jahrgang kann auch das Fach Deutsch getrennt unterrichtet werden. Ab dem neunten Jahrgang werden die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch verpflichtend in Grund- und Erweiterungskurse unterteilt, und je nach Entscheidung und Möglichkeit der Schule kommt das Fach Physik oder Chemie hinzu. Ab dem neunten Jahrgang soll der schulzweigspezifische Unterricht überwiegen.

Die Veränderung von der Haupt- und Realschule zur Oberschule in Niedersachsen ist als Schulentwicklung zu verstehen. Auf wissenschaftliche Theorien zur Schulentwicklung und praxisnahe Erfahrungen wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

2.4 Verschiedene Ansätze zur Schulentwicklung

Im Themenbereich der Schulentwicklung gibt es in den letzten drei Jahrzehnten Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Laut dem Schulpädagogen Hilbert Meyer (2002, S. 184) hätten in den 1980er und 1990er Jahren die System- und Organisationsfragen von Schulentwicklung im Zentrum gestanden. Seit Mitte der 1990er Jahre gehe es um die an der Schulentwicklung beteiligten Personen. Gemeinsam sei den Theorien die Grundeinstellung, dass die Schule als ein System verstanden werde, das sich durch die in ihm agierenden Subjekte verändere. Schulentwicklung könne nicht mehr von oben, also z. B. durch diktierte Vorgaben, stattfinden. Die Entscheidungen zur Veränderung müssten vielmehr von den beteiligten Personen getragen werden, d. h., es sei entscheidend, dass diese hinter der Schulentwicklung ständen, damit diese Prozesse positiv verlaufen könnten. Der Autor führt an, dass die Entwicklung von Schule nur dann gelingen könne, wenn die Zustimmung der Beteiligten, also vor allem hinsichtlich der Durchführung und der Ziele der Schulentwicklung, gewährleistet sei. Jene Schulentwicklungsprozesse, die nicht den Menschen im Zentrum sehen würden, seien erfolglos (vgl. ebd.).

Um Schulentwicklung wissenschaftlich zu betrachten, ist es laut den Schulpädagogen Hilbert Meyer, Hanna Kiper (2002, S. 183) und Thorsten Bohl (2009, S.558) sinnvoll die Schulentwicklung auf drei Ebenen zu differenzieren. Demnach gebe es eine Mikroebene, welche die an der Schulentwicklung beteiligten Personen umfasse. Sie könne auch als Subjektebene bezeichnet werden. Die mittlere Ebene sei die Mesoebene, bei der die Einzelschulen als handelnde Einheit betrachtet würden. Hierbei gehe es um die Organisation der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und um die Lernbedingungen der Lernenden. Die Schulentwicklungstheorien basieren seit den 1990er Jahren auf dieser Ebene als Einzelschulentwicklung. Die dritte Ebene sei die Makroebene, bei der es um die Einzelschulen in Bildungsregionen und das gesamte Bildungssystem gehe. Die Meso- und Makroebene würden auch als Systemebene bezeichnet (vgl. Meyer, 2002, S. 183). Für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit wird im Folgenden besonders die Mikroebene von Bedeutung sein, da es hauptsächlich um die Lehrkräfte als Subjekte geht, die sich zugleich im sozialen System der Schule, also auf der Mesoebene, befinden.

2.4.1 Ausgewählte Schulentwicklungstheorien

Es erfolgt die Darstellung der Schulentwicklungstheorien von Hans-Günter Rolff, die erweiterten Aufgabenbereiche der Schulentwicklung von Hilbert Meyer sowie die Konzepte von Peter Senge und Heinz Günther Holtappels. Die Auswahl dieser Autoren soll einen Eindruck geben, welche Aspekte bei Schulentwicklungsprozessen wichtig erscheinen, da sie Schulen als lernende Organisationen verstehen.

Ein Schulentwicklungsmodell geht von dem Schulentwicklungsforscher Hans-Günter Rolff aus (2010, S. 34). Er versteht Schulentwicklung als eine Kombination aus der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Bei der Organisationsentwicklung handele es sich u. a. um das Schulprogramm, das Schulmanagement, die Teamentwicklung und die Evaluation. Die Unterrichtsentwicklung befasse sich dabei mit den Themen für den Unterricht wie das Fachlernen, Methodentraining und die Lernkultur. Ein weiterer Bestandteil sei die Personalentwicklung, die sich mit den Menschen befasse und bei der es z. B. um das Coaching der Lehrerinnen und Lehrer, Kommunikationstraining und Zielvereinbarungen gehe. Rolff zeigt auf, dass die drei Schwerpunkte sich gegenseitig bedingen würden, die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Zentrum der Aufgaben ständen und alle Abläufe in einem Umfeld stattfinden würden (vgl. Abb. ebd., S. 34).

Mittlerweile gibt es einen eigenen Zweig für die Unterrichtsentwicklung, der als Pädagogische Schulentwicklung (vgl. Klippert, 2000) bezeichnet wird. Hierauf wird nicht weiter eingegangen, da mögliche Veränderungen im Unterricht als Folge der Umstrukturierung zur Oberschule und nicht als primäre Vorgehensweise hinsichtlich der Entwicklung von Unterricht verstanden werden.

Auch Meyer (2001, S. 188) nennt wie Rolff die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung als schulische Entwicklungsaufgaben und gibt noch zwei weitere an: die Lehrplanentwicklung, womit sowohl der schuleigene als auch der von ihm bezeichnete „persönliche Lehrplan“ (vgl. ebd., S.188) gemeint seien, und die Erziehungsentwicklung, die die Förderung der Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler beinhalte. Diese fünf Felder würden schließlich zur Entfaltung einer Schulkultur führen (vgl. ebd., S.188).

Der Amerikaner Peter Senge gilt als einer der Vordenker des Change Managements sowohl für Unternehmen als auch für Schulen. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Organisations- und Systementwicklung. Bereits im Jahre 1996 sprach er von der „lernenden Organisation“ (Senge, 1996, S.171). Dies bedeutet, dass Organisationen, also ganze soziale Systeme, lern- und entwicklungsfähig seien. Seiner Ansicht nach

könnten sie nur lernen, wenn jeder Einzelne etwas lerne. Auch wenn es keine Garantie sei, dass dadurch die ganze Organisation lerne, so gebe es ohne lernende Individuen keine lernenden Organisationen (vgl. ebd.). Er versteht auch Schulen als solche und führt die fünf Kerndisziplinen auf (2000, *Schools that learn*, S. 7-8), die für Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher in der heutigen Zeit notwendig seien. Diese Kerndisziplinen seien:

1. **Personal Mastery:** Hiermit meint der Autor die Auseinandersetzung und Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen, indem das Ziel, wohin man möchte, mit dem aktuellen Stand verglichen werde. Das Bewusstsein der eigenen Person sei für die lernende Schule als Ganzes wichtig (vgl. Senge (2000): *Schools that learn*, p. 7). In seinem Verständnis ist Lernen nicht als Aufnahme neuer Informationen zu verstehen, sondern vielmehr als lebenslanger, kreativer Prozess (vgl. Senge, 2008, S. 171-174). Die Menschen würden lernen ihre Fähigkeiten auszuweiten, damit sie die für sie wichtigen Ziele erreichen könnten (vgl. ebd., S. 517).
2. **Shared Vision:** Für die lernende Organisation sei es wichtig, dass Lehrerinnen, Lehrer und andere an der Schulentwicklung beteiligten Personen neben ihren eigenen Vorstellungen auch Gemeinschaftsvisionen entwickeln, auf die gemeinsam hingearbeitet wird. Dieses Ziel sollten alle im Auge haben, damit sie wissen, worauf sie hinarbeiten.
3. **Mental Models:** Es gehe darum, die inneren tiefverankerten Einstellungen der Einzelnen darüber, wie etwas ist, zu vergegenwärtigen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Es solle eine Umgebung geschaffen werden, in der sich die Beteiligten sicher fühlen und sich auch trauen sich über mögliche Befürchtungen und Ängste auszutauschen.
4. **Team-Learning:** Für das Erreichen der Ziele sei das Lernen in Teams wichtig. Gemeinsame Ziele, gegenseitige Wertschätzung sowie eine gute Gesprächsbasis seien notwendig. Dies könne in den Klassenzimmern, genauso wie zwischen den Lehrkräften untereinander oder im Kontakt mit den Eltern stattfinden.
5. **Systems Thinking:** Hierunter versteht Senge die Notwendigkeit ein System in seinen Zusammenhängen, Abhängigkeiten und strukturellem Aufbau als Ganzes zu verstehen, um dadurch effektiver handeln zu können (vgl. Senge, 2000, *Schools that learn*, p. 7-8).

Diese fünf Disziplinen seien für lernende Schulen notwendig, damit Schulentwicklung gelingen könne (vgl. ebd.).

Ebenso versteht der Schulentwicklungsforscher Heinz-Günther Holtappels (2010, S. 99) die Schule als lernende Organisation. In seinem Verständnis sind lernende Schulen jene, die sich bewusst für die Entwicklung entscheiden und dazu schuleigene Schwerpunkte, Ziele, Analyse- und Diagnoseverfahren konzipieren, in Teams arbeiten und regelmäßig ihre Arbeit und die Ergebnisse überprüfen. Besonderes Kennzeichen lernender Schulen sei es, Möglichkeiten für das Lernen, Reflektieren und Entwickeln der Persönlichkeit der Einzelnen, also Lerngelegenheiten, zu schaffen (vgl. ebd., S. 99-100).

Auch wenn es Unterschiede in den Schwerpunkten bzw. Ansatzpunkten der Schulentwicklungstheorien gibt, wird deutlich, welche Bedeutung dem Individuum bei einem solchen Entwicklungsprozess zukommt. Denn nur wenn – möglichst alle – die gleichen Ziele anstreben, gemeinsam arbeiten, sich selbst als Persönlichkeit sowie auch die anderen wertschätzen, sind gute Voraussetzungen für einen optimalen Umstrukturierungsprozess der Schulen gegeben.

2.4.2 Empfehlungen und Möglichkeiten für die Schulentwicklung in Niedersachsen

Im Jahr 2006 wurde vom Kultusministerium der „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006) herausgegeben, der als Vorlage für die Entwicklung von Schulen dienen kann. Denn zu den Anforderungen an die Lehrkräfte gehört u. a. auch die Beteiligung an der Schulentwicklung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, 2004, S. 4).

Für Niedersachsen sind die Ziele und Strategien der Schulentwicklung angegeben, die für die Entwicklungen aller Schulformen als Orientierung oder Unterstützung dienen können. Für die Qualitätsentwicklung der Schule sei es notwendig ein Leitbild sowie Ziele und Strategien für die Schulentwicklung zu formulieren. Im Zentrum stehe dabei die Unterrichts- und Erziehungsarbeit, die regelmäßig überprüft und überarbeitet werden müsse. Hierzu gehöre auch die Sichtweise der Schule als Ganzes, was durch eine Evaluation zur Verbesserung des Schulprogramms zur Schulentwicklung führe. Bei den Änderungen sei es wichtig, das Schulumfeld und die Rahmenbedingungen mit im Blick zu haben, damit die Umstände mit in das Handeln der Schule integriert werden könnten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S.24-27).

Seit 2011 gibt es zur Unterstützung dieser Prozesse Schulentwicklungsberaterinnen und -berater, die der Niedersächsischen Landesschulbehörde angehören. Zu ihren Aufgaben gehören die Beratung und Begleitung der Schulleitung und der schulischen Steuer- und Projektgruppen bei einem Schulentwicklungsprozess. Dabei können sie u.

a. bei der Entwicklung des Leitbildes und Schulprogramms, der Ziele, der Teamarbeit, der Evaluation sowie deren Auswertung unterstützend tätig sein (vgl. Niedersächsische Landesschulbehörde A, 2011, URL).

2.4.3 Erfahrungen bei Schulentwicklungsprozessen

Bisher gibt es nur wenige Arbeiten, die sich mit dem Thema Schulentwicklungsprozessen in der Praxis auseinandersetzen und aufzeigen, worin Stärken liegen und Schwierigkeiten bei Entwicklungsprozessen entstehen können.

Über die Erfahrungen, wie Schulentwicklung in Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung gelingen kann, berichten vier beteiligte Lehrkräfte von den 29 Schulen des Programms „Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft“, die ein Fünfjahres-Projekt zur Schulentwicklung durchgeführt und evaluiert haben. Bei der Zusammenfassung ihrer Ergebnisse geht es sowohl um positive als auch um die negativen Erfahrungen der Schulen. Auch wenn es in diesem Artikel primär um Unterrichtsentwicklung geht, so hat diese Vorgehensweise Auswirkungen auf die gesamte Schulentwicklung, weshalb die Ergebnisse dieses Projektes als besonders wichtig erachtet und deswegen vorgestellt werden.

Folgende Faktoren stellten sich beim anschließenden Austausch der Schulen als positiv für die Schulentwicklung heraus: schulinterne Fortbildungen und der Austausch über die Tätigkeiten. Die externe Moderation durch Prozessbegleitung oder Coaching sei genauso wichtig wie das Erlebnis eigener Erfolge, die Wertschätzung und gegenseitige Unterstützung der beteiligten Personen. Dabei seien nicht nur die erreichten Ziele, sondern auch die positiven Signale aus dem Umfeld als Höhepunkte für die Schulen zu kennzeichnen (vgl. Grosch et a., 2012, S. 36-41).

Als negative Faktoren hätten sich hingegen Strukturdefizite in der Schule, einzelne Fortbildungen und eine fehlende Motivation gezeigt. Ebenfalls negativ seien Strukturveränderungen ausgehend von der Institution oder Region wie Schulstrukturreform oder der demografische Wandel sowie Misserfolge wie das Stagnieren der Prozesse und personelle Einbußen durch Lehrerumsetzung o. ä.. Es wird hervorgehoben, dass neben der geplanten Schulentwicklung zusätzlich auch auf nicht vorhersehbare Veränderungen hätte reagiert werden müssen, wozu der Wechsel der Schulform und personelle Veränderungen gehören.

Als Anstoß für die Schulen, die Schulentwicklung umzusetzen, hätte sich eine Fortbildung oder der Besuch einer anderen Schule heraus gestellt.

Bei dem Vorhaben die Schule weiterzuentwickeln, hätten sich die Bereiche der Organisations- und Unterrichtsentwicklung herausgestellt. Es wird deutlich gemacht, dass es kein Standardprogramm gebe, sondern dass jede Schule individuell für sich entscheiden müsse, um die Veränderungsprozesse erfolgreich umsetzen zu können. Als schulübergreifende Erfolgsfaktoren werden die Wichtigkeit des Schulleitungshandelns, die Beteiligung aller Mitwirkenden, die gute Kommunikation, die Öffnung der Schule für externe Partner, das Einbeziehen der Ideen der Beteiligten sowie die Eigenständigkeit der Schule als eine der politischen Rahmenbedingungen genannt (vgl. ebd.).

Weitere Erfolgsfaktoren bestünden in der gegenseitigen Wertschätzung, dem Lernen von anderen wie z. B. durch Hospitation sowie den besonders wichtigen Faktor Zeit für die Veränderung. Hier wird wiederum betont, dass es nicht den einen richtigen Weg für eine Schulentwicklung gebe, sondern dass jede Schule für sich entscheiden müsse, wodurch die aktuelle Schulsituation verbessert werden könne. Ein Schlüssel für eine erfolgreiche Schulentwicklung könne die Stärkung durch die Schulleitung als Motor sein, wobei dies nur mit der Mitnahme und Veränderungsbereitschaft des Kollegiums stattfinden könne. Denn die Veränderung müsse von unten nach oben ablaufen, also von der Subjektebene ausgehen, da sie die Schulentwicklung tragen würde (vgl. ebd.).

Auch der österreichische Pädagoge Herbert Altrichter geht bei der Entwicklung von Einzelschulen auf die Subjektebene ein, indem er sagt, dass die Mitglieder sich mit ihren Einstellungen und Bedürfnissen mit entwickeln müssten, damit eine gute Kooperation der Lehrpersonen stattfinden könne. Seiner Ansicht nach sei eine systematische Balance verschiedener Entwicklungsbereiche notwendig, wobei er sich auf Rolff und die Schulentwicklung als Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung bezieht, denn nur durch das Gleichgewicht und die gegenseitige Stützung dieser drei Bereiche könne eine nachhaltige Schulentwicklung ablaufen (vgl. Altrichter, 2012, S. 76-81).

Da sich die Schulentwicklung zur Oberschule u. a. durch den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit Haupt- und Realschulempfehlungen zusammensetzt, werden im Folgenden Angaben dazu gegeben, wie das Verständnis der Lehrkräfte mit der Individualität der Schülerschaft sein könnte.

2.4.4 Umgang der Lehrkräfte mit veränderter Schülerschaft

Für die Lehrerinnen und Lehrer einer Oberschule gibt es Änderungen bei den Zusammensetzungen der Klassen. Unterrichteten sie vor der Umstrukturierung zur Oberschule reine Hauptschulklassen oder Realschulklassen, so werden die Schülerinnen und Schüler mit den Empfehlungen für beide Schulformen nun gemeinsam unterrichtet. Dadurch erweitert sich das Spektrum der Verschiedenheit der Schülerschaft, die sich

sowohl durch die soziale Herkunft als auch durch ihre Fähigkeiten und Leistungen ergeben kann.

Hierfür wird in der Wissenschaft die Bezeichnung Heterogenität verwendet, über die oft diskutiert wird. Hinsichtlich des Forschungsbereichs dieser Arbeit kann hierauf nur kurz eingegangen werden, wird aber dennoch als wichtig erachtet. Wesentlicher Bezug wird auf Anita Woolfolk (2008, S. 240-247) und Anne Ratzki (vgl. Ratzki, 2007, S. 21-36) genommen. Erstere gibt Hinweise auf den Umgang der Schüler mit unterschiedlicher Herkunft und letztere beschreibt den positiven Umgang mit Heterogenität, wobei sie sich auf die skandinavischen Länder als Gewinner der PISA-Studien bezieht und sie somit als Vorbild auch für die deutsche Schulentwicklung sieht.

Die Autorin Anita Woolfolk, die auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Schülerinnen und Schüler eingeht, nennt wichtige Aspekte für einen Unterricht, der allen gerecht werde. Beim Unterrichten in kulturell heterogenen Klassen sei es als Lehrkraft wichtig, die Unterschiede der Schülerinnen und Schüler aus ethnischen Minderheiten auch als Unterschiede zu bezeichnen und nicht als Defizite, was ihrer Ansicht nach in der Gesellschaft zu oft geschehe. Im Unterricht könne es zu Missverständnissen kommen, da die Schüler mit unterschiedlicher Herkunft unterschiedliche Erfahrungen und Lernprozesse aufweisen würden, daher sei es wichtig, dass jeder seine kulturellen Erfahrungen mit in den Unterricht einbringen und auch ein Austausch darüber untereinander stattfinden könne (vgl. Woolfolk, 2008, S. 240-249).

Die Lehrkraft dürfe nicht annehmen, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin in einer Gruppe den gleichen Lernstil habe. Daher empfiehlt sie den Lehrkräften aufmerksam auf individuelle Unterschiede bei den Schülern zu achten und auch alternative Lernmöglichkeiten aufzuzeigen. Denn durch das Einbeziehen der ethnischen Zugehörigkeit der Schüler allein könne ein Lerneffekt nicht gewährleistet werden. Es müsse die individuelle Person betrachtet und kennen gelernt werden. Durch die unterschiedlichen Vorerfahrungen könne es im Unterricht zu Missverständnissen kommen, weshalb es wichtig sei, Teilnahmeregel einzuführen, damit respektvoll und kompetent kommuniziert werden könne. Die Autorin zieht die Unterrichtsweise von Gloria Ladson-Billing heran, um aufzuzeigen welche Ziele der Unterricht für die Lernenden haben sollte. Demnach müssten Schülerinnen und Schüler in der Schule Erfolg erleben, ihre kulturelle Kompetenz aufrechterhalten bzw. (weiter)entwickeln können und lernen sich die bestehenden Zustände bewusst zu machen und ihnen kritisch gegenüberstehen (vgl. ebd.).

Eine Übersicht auf die Heterogenitätsdebatte mit Hinblick auf das Ausland gibt Anne Ratzki, die Mit-Herausgeberin der Fachzeitschrift „Lernende Schule“, die sich mit internationalen Schulerfahrungen und Heterogenität befasst. Die Autorin übersetzt den Begriff Heterogenität mit Vielfalt und führt an, dass dieser Verschiedenheit bedeute. Wie Woolfolk vertritt auch sie Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler individuell lernen.

Ratzki führt weiter aus, in Deutschland würden die Lehrkräfte oft die Heterogenität der Schülerschaft als Schwierigkeit ansehen, wobei Deutschland im Vergleich mit den Gewinnern der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 noch die homogensten Schülergruppen habe. Die Verschiedenheit der Lernenden würde von der Mehrheit deutscher Lehrkräfte als Problematik angesehen. Ihr sei klar, dass die Schulsysteme, die bei PISA positiv abgeschnitten haben, nicht kopiert werden könnten, sondern dass es viel hilfreicher sei zu erkennen, wie sie die Herausforderungen angenommen haben, um diese Erfahrungen für das deutsche Schulsystem zu nutzen. Das Schulsystem der skandinavischen Länder könne mit dem gemeinsamen Unterricht als positives Vorbild gesehen werden. Produktiv mit Heterogenität umgegangen werden könne, wenn die Akzeptanz der Verschiedenheit da sei. Die Schülerschaft müsse wissen, dass es in Ordnung sei Fehler zu machen. Denn sie seien in der Schule, um zu lernen und auch aus Fehlern zu lernen. Der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern müsse auf Respekt und Interesse basieren. Die Autorin stimmt mit der Aussage Woolfolks überein, dass das Selbstwertgefühl der Schüler gestärkt werden solle. Die Rolle der Lehrer bestehe beispielsweise in Schweden darin, dass sie den Schülern als Lernberater zur Seite stehen und sie individuell beraten und fördern. Wichtig sei auch, dass das Lernen der Schülerschaft Spaß mache und Schule ein angenehmer Ort sein sollte, bei dem sich die Lernenden wohlfühlen (vgl. Ratzki, 2007, S. 21-36).

Ihrer Ansicht nach könnten die deutschen Schulen von der nordischen Lernkultur lernen und bestimmte Punkte übernehmen oder stärken. Hierzu gehöre die Achtung und der Respekt vor dem Lernenden, der Spaß am Lernen, Fehler als Teil des Lernprozesses anzuerkennen und dies den Heranwachsenden auch deutlich zu machen. Das Sichtbarmachen der Stärken der Lernenden und sich daran orientieren sowie die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Lernprozess und weitere Wahlmöglichkeiten für sie zu schaffen gehöre ebenso dazu. Des Weiteren könne Teamarbeit und das frühe Einsetzen der Förderung übernommen werden. Im Zentrum deutscher Schulen müssten die Akzeptanz der Verschiedenheit sowie die Bereitschaft des respektvollen und achtsamen Umgangs mit den Lernenden stehen. Hierfür sei ein Umdenken erforderlich, da die Lernenden nun nicht mehr als Leistungsgruppen, sondern als individuell Lernende verstanden werden müssten (vgl. ebd.).

2.5 Veränderungsprozesse aus psychologischer Sicht

Die Umstrukturierung zur Oberschule stellt für die Lehrkräfte bedeutsame Veränderungen dar. Die Veränderungsprozesse bei der Schulentwicklung sind sowohl durch die Veränderungen im sozialen System der Einzelschule auf der Mesoebene als auch für die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer auf der Mikro-, also der Subjektebene, gekennzeichnet. Mit der Psychologie der Veränderung beschäftigt sich der Psychologe Winfried Berner, der seit 1997 als Change Manager und Coach arbeitet und mit seiner Umsetzungsberatung Unternehmen in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen unterstützt. Die Veränderung von der Haupt- und Realschule zur Oberschule stellt einen ähnlichen Veränderungsprozess dar wie jene in Betrieben, so dass im Folgenden Bezug auf Berner genommen wird. Hierbei geht es zunächst um die Emotionen durch die Veränderungen für den Einzelnen und anschließend um Veränderungen im sozialen Gefüge. Speziell mit den Veränderungen bei der Schulentwicklung beschäftigen sich die Psychologen Winfried Schley und Annette Huppert sowie der Erziehungswissenschaftler Hermann Josef Abs. Ebenso werden Aussagen hierzu von der Pädagogin Helga Boldt und dem Erziehungswissenschaftler Michael Schratz herangezogen.

2.5.1 Bedeutung von Veränderungsprozessen für den Einzelnen

Bei den Veränderungen kommen für das Individuum laut Berner (2010, S.13) zwei entscheidende Emotionen zum Tragen. Dies seien die Angst und das Gefühl der Reaktanz. Unter Letzterem werde ein Gefühl des Unwillen, der Abwehr und des Trotzes verstanden, welches „zur Verteidigung oder Wiederherstellung der bedrohten persönlichen Handlungsfreiheit“ (ebd.) motiviere.

Der Angst komme hierbei die wichtigere Rolle zu, da sie eine überlebenssichernde Funktion habe. Diese Emotion sei gekennzeichnet durch das unangenehme Gefühl, das den Menschen dazu befähige, aufmerksam so lange auf die Gefahr zu achten, bis sie beseitigt sei. Evolutionsbiologisch erkläre sich die Wachsamkeit für Gefahren als eine Art Reflex, die bei jeder Veränderung der Umgebung als erstes die Bedrohlichkeit prüfe.

Die folgende Abbildung stellt die reflektorische Bedrohlichkeitsprüfung mit ihren Folgen dar und wird kurz erklärt.

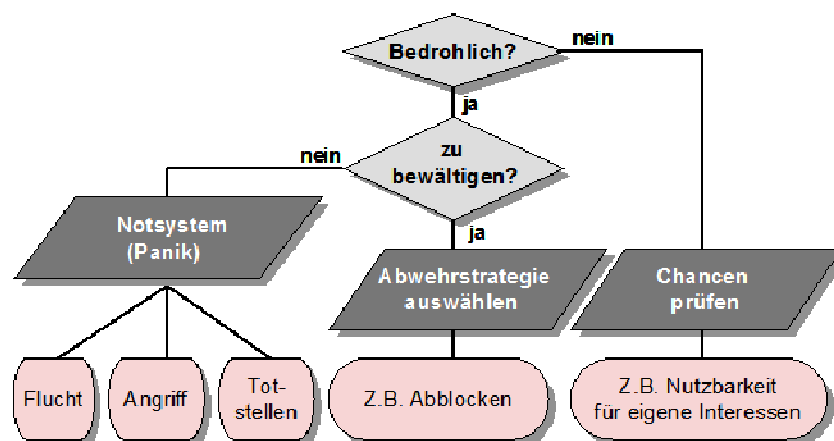


Abbildung 1: Die reflektorische Bedrohlichkeitsprüfung und ihre Folgen

Hat sich eine Veränderung eingestellt, so sei das Notsystem mit Angst oder Panik aktiviert. Die drei möglichen Reaktionen beim reflektierten bestätigten Notsystem seien Flucht, Angriff oder Totstellen. Wird die Bedrohlichkeit geprüft und nicht als solche bestätigt, kann sie also bewältigt werden, so wähle das Individuum eine Abwehrstrategie, z. B. das Abblocken aus. Stelle sich die Notsituation als zu bewältigen und nicht bedrohlich heraus, prüfe das Individuum seine Chancen, ob sich z. B. ein Nutzen für seine eigenen Interessen dabei herausstelle. Es handele sich hierbei um einen einfachen Algorithmus, der sich auf zwei notwendige Kriterien beschränke, dies ist als erstes die Überprüfung der Bedrohlichkeit und als zweites eine Bewertung der Fähigkeit des Individuums, ob es die entdeckte Bedrohung bewältigen könne. Erst wenn die Überzeugung bestehe, dass keine Gefahr mehr gegeben oder die Bedrohung im Griff sei, könne sich das Individuum wieder anderen Tätigkeiten zuwenden (vgl. ebd.).

Die zweite entscheidende Emotion, die bei Veränderungsprozessen auftreten könne, sei die Reaktanz. Fühlt sich die Person durch die Änderung in ihrer Handlungsfreiheit eingeschränkt, z. B. durch Vorschriften, Verbote oder andere vergleichbare Maßnahmen, trete dieses Gemisch der Gefühle von Unwillen, Trotz und Abwehr auf. Präzisiert handele sich es hierbei um „das Bedürfnis, den verloren gegangenen oder bedrohten Handlungsspielraum wiederherzustellen“ (vgl. ebd., S. 14). Dabei werden die Reaktion der Angst und die gegebenenfalls damit verbundene Panik individuell eingestuft, die sich aus bisherigen Erfahrungen der jeweiligen Person ergeben würden. Selbstvertrauen und Lebensmut seien hier entscheidend. Es sei nicht die Realität, sondern die Wahrnehmung, die entscheide, so der Autor (vgl. ebd., S. 11).

Des Weiteren gibt Berner an, dass die Reaktanz umso größer sei, je mehr Handlungsalternativen bedroht seien oder je mehr in den bisherigen Handlungsspielraum einge-

griffen werde. Je ernster die Bedrohung sei und je wichtiger die bedrohte Handlungsalternative sei, desto größer sei auch die Reaktanz. Je höher die Überzeugung von einem größeren Nutzen der Handlungsalternative, desto höher sei auch die Reaktanz (vgl. ebd., S. 15).

Einen wichtigen Einfluss habe die Vorgeschichte, also die Erfahrungen bei vorangegangenen Veränderungen (vgl. 2.4.1). Durch sie seien die Erwartungen der Beteiligten für Neues gegeben. Wären vorherige Veränderungsprozesse durch positive Erfahrungen gekennzeichnet, so würde vermutlich auch eine weitere Veränderung gut umgesetzt werden. Hätten vorherige Veränderungsprozesse nur mit viel Überwindung stattgefunden, könne sich auch die anstehende als schwierig erweisen. Die Vorgeschichte präge die Erwartung, mit denen neue Veränderungsprozesse von den Beteiligten aufgenommen würden, sowohl im Positiven als auch im Negativen. Durch die Vorgeschichte habe sich auch die Veränderungsbereitschaft aller Beteiligten entwickelt, die eine bedeutende Rolle einnehme. Die anfängliche Grundstimmung sei für die fortlaufende Arbeit äußerst wichtig, da sie Auskunft über den Ausgangspunkt gebe (vgl. Berner, 2010, S. 11-24). Veränderungsbereitschaft und -motivation seien für die Umsetzung erforderlich. Um Erfolge zu erzielen, müsse eine Veränderungsstrategie entwickelt werden (vgl. Berner, 2005, URL).

Die Emotionen bezüglich der Veränderung seien mit Irritationen, Verunsicherung und Angst verbunden. In welchem Ausmaß sich Widerstände und Konflikte aufzeigen würden, hänge vom Umgang der Leitung mit den betroffenen Personen ab. Das Ignorieren von Emotionen verschärfe Konflikte und erzeuge Widerstand. Besser sei eine offene und ernste Auseinandersetzung, selbst dann, wenn sich an den Gegebenheiten nichts ändern würde, denn so sei die Glaubwürdigkeit und die Loyalität der Leitung und der Mitarbeiterschaft gewährleistet. Für eine erfolgreiche Umsetzung seien klare und schlüssige Ziele, die Entschlossenheit der Leitung sowie eine gute Kommunikation untereinander notwendig. Diese Punkte, an der die Umsetzungsberatung ansetzen würde, sind auch für die Schulen wichtig (vgl. Berner, 2009, URL). Hiermit werden viele Aussagen von Peter Senge für das Gelingen einer Schulentwicklung psychologisch untermauert.

2.5.2 Bedeutung von Veränderungen im sozialen System

Berner beschreibt in der Typologie der Veränderungsprozesse die Veränderungen in sozialen Systemen. Im Gegensatz zu technischen Projekten würden die sozialen Systeme, also die lebende Materie, auf das reagieren, was mit ihr geschehe. Eine anstehende Veränderung löse Emotionen aus, die sich vor allem durch Ängste und Abwehr

kennzeichneten. Durch das Gespräch über die eigenen Emotionen mit anderen Beteiligten könnten die Emotionen verstärkt oder abgeschwächt werden. So entstehe eine Grundstimmung, die sich weitere Personen zu nutzen machen könnten. Dies könne entweder durch Personen geschehen, die sich profilieren und ihre Sicht in den Vordergrund stellen wollten oder durch Personen, die ihre Kollegen mit ihrer Ansicht bekehren wollten. Wieder andere verstünden sich als Vertreter der wahren Interessen der Beteiligten. Auch diese Rückkopplung der Emotionen wirkt, laut Aussage des Autors, auf das soziale System, wodurch die Emotionen bestärkt werden könnten. Das bedeute, dass jemand, der Angst hat, durch die ausgesprochene Angst eines Kollegen noch mehr Angst bekäme, da er sich bestätigt fühle und diese Emotion so ihre Berechtigung erlange. Nicht nur die Ängste könnten so widergespiegelt werden, sondern beispielsweise auch Wut und Ärger genauso wie positive Emotionen wie Zuversicht und Begeisterung. Die durch die Emotionen entstandene Unruhe führe zur Reaktion, die Linderung bewirken solle, oft jedoch eher das Gegenteil bewirke. Da Menschen aktive Lebewesen seien und auf die Veränderungen, die mit ihnen geschehen, reagieren würden, sei es notwendig, dass bei Veränderungsvorhaben in sozialen Systemen ein konkretes Konzept zur Umsetzung bestehe. Das „Top-Management“ der Firma wird als wichtiger Akteur gefordert. Nur das – und kein externer Berater o. ä. – könne die Mitarbeiterschaft von dem Vorhaben der Veränderung überzeugen und anregen, indem es ihnen Orientierung gebe und ihnen verdeutliche, dass der Weg gemeinsam gegangen und gestaltet werde (vgl. Berner, 2010, S. 11-24).

Hinsichtlich des Umgangs mit Veränderungen nennt der Psychologe Winfried Schley eine neutrale Auseinandersetzung mit dem Gegenwärtigen. Dabei versteht er Schulentwicklung als einen länger andauernden Prozess. Die zentralen Faktoren seien Zeit und Energie. Das Einlegen von Pausen mit der Sicht auf bisher Erreichtes sei genauso wichtig wie die sinnvolle Einteilung und das Nutzen von Ressourcen. Des Weiteren würden Schulen Pilotkonzepte nutzen, um die Entwicklung in kleinen Schritten zu beginnen. Dies sei vor allem dort sinnvoll, wo auf Personen zurückgegriffen werden könne, die bereits positive Erfahrungen mit dem geplanten Ziel der Schule gemacht hätten (vgl. Schley, 1998, S. 27).

Der Erziehungswissenschaftler Hermann Josef Abs und die Psychologin Annette Huppert (2012, S. 16-23) befassen sich mit positiven Erwartungen an Schulentwicklungsprogramme und kommen zu dem Ergebnis, dass Schulentwicklung nur unter der Einbeziehung des gesamten Kollegiums gelingen könne. Mögliche Einwände und Skepsis müssten von allen Beteiligten thematisiert werden, damit ein Vertrauensverhältnis gegeben sei, was wiederum notwendig für die Entwicklung sei. Für die Bildung

positiver Erwartungen seien frühere Erfahrungen von Entwicklungsprozessen entscheidend (vgl. Abs / Huppert, 2012, S. 16-23). Diese Aussagen stimmen mit denen von Berner überein.

Bei der Veränderung der Schule sind laut Helga Boldt und Michael Schratz (2013, S. 4-6) die Komplexität der damit verbundenen Prozesse und die Wechselwirkungen von besonderer Bedeutung und dürften nicht unterschätzt werden. Denn die Entwicklungsprozesse von Schulen erwiesen sich je nach gesellschaftlicher Situation als unterschiedlich schwierig bei der Umsetzung. Dabei könnten Neuanfänge sowohl belebend als auch riskant für die Schulen sein, was aufgrund der vielen für den Ablauf wichtigen Faktoren erklärt wird. Es gehe darum sich von Gewohntem und Vertrautem zu verabschieden und sich für Neues zu öffnen. Dem Lösen von Altem komme damit eine bedeutende Funktion zu, denn ein Neuanfang sei als krisenhafte Zeit zu verstehen, die an die Substanz gehe. Der Übergang wird als das Einlassen auf eine unbekannte Situation, in der das Altbekannte schwindet und das Neue noch nicht da sei, beschrieben (vgl. ebd.).

Um nun zu erfahren, wie die Lehrerinnen und Lehrer die Schulentwicklung zur Oberschule erlebt haben und ob dies Folgen für den Unterricht hat, folgt im nächsten Kapitel der empirische Teil dieser Arbeit, beginnend mit der Darstellung der Methodik des Experteninterviews.

3 Empirischer Teil

Im praktischen Teil dieser Arbeit wird zunächst unter 3.1 die Auswahl der Methode des leitfadengestützten Experteninterviews thematisiert sowie in 3.2 die Auswahl der Expertenpersonen. Es folgt die Vorstellung des Leitfadens in Kapitel 3.3 und dessen Änderungen nach dem ersten Probeinterview in 3.4. Danach wird die Vorgehensweise der Datenerhebung in 3.5, die Datenaufbereitung in 3.6 und schließlich die Datenauswertung der Interviews in 3.7 dargestellt.

3.1 Methode des leitfadengestützten Experteninterviews

Als geeignete Methode, um herauszufinden, wie Lehrkräfte die Umstrukturierung erlebt haben und welche möglichen Veränderungen sich für den Unterricht ergeben haben, erscheint eine qualitative Forschung in Form von Interviews sinnvoll. Nur durch die Methode des Interviews kann – anders als bei der quantitativen Forschung – auf das Gesagte eingegangen und reagiert werden. In Hinblick auf das Erleben kommt hinzu, dass so auch die nonverbale Kommunikation aufgefangen werden kann. Das Erleben ist mit Emotionen verbunden, die es mit einzubeziehen gilt. Bei diesem Forschungsvorhaben werden Experteninterviews durchgeführt, da die Lehrerinnen und Lehrer an Oberschulen als Expertenpersonen für dieses Forschungsinteresse gesehen werden. Sie weisen die praktischen Erfahrungen des Unterrichtens an Oberschulklassen auf und können Auskunft über die Umstrukturierung geben. Die Experteninterviews finden leitfadengestützt statt, so dass eine Struktur im Verlauf sichtbar werden kann.

Die Definition, was unter Experten genau zu verstehen ist, ist in der Literatur nicht eindeutig und unterscheidet sich je nach Autor (vgl. Lamnek, 2010, S. 655). Die Grundlage der folgenden Untersuchungen basiert auf den Aussagen der Autoren Michael Meuser und Ulrike Nagel, für die bei Experteninterviews nicht die Gesamtperson von Bedeutung ist, sondern primär ihr beruflicher Kontext, in dem sie agieren. Die Expertenpersonen seien in einem besonderen Funktionskontext mit ihrer Gesamtperson eingebunden, und in diesem Zusammenhang seien ihre Einstellungen interessant. Dabei handele es sich um den organisatorischen oder institutionellen Zusammenhang, der nicht mit dem Lebenszusammenhang der Person gleich sei, so dass nur ein Ausschnitt der Person dargestellt werde (vgl. Meuser / Nagel, 2005, S. 72-74).

Die Lehrkräfte der Oberschule sind daher als Experten zu verstehen, die in der Oberschule mit der Umstrukturierung ihre Erfahrungen haben. Sie sind selbst ein Teil im Handlungsfeld beim Übergang von der Haupt- und Realschule zur Oberschule gewor-

den bzw. später dazu gekommen, jetzt involviert und können deswegen Auskünfte geben und Stellung beziehen. Laut Meuser und Nagel (vgl. ebd., S. 73-77) sind sie damit nicht als Experten von außen zu verstehen wie ein Gutachter, sondern seien intern involviert, und das mache sie für die Forschung so wichtig. Da die Forschungsfrage nach dem Erleben der Lehrkräfte bei der Schulentwicklung fragt, wird deutlich, dass hier auch die Persönlichkeit der Experten für den Beruf eine Rolle spielt. Die nonverbale Kommunikation während des Interviews gibt zusätzliche Auskünfte zum Gesagten. Durch den Leitfaden wird das Forschungsinteresse eingegrenzt, so dass die Themen während des Interviews nicht zu sehr ausufern können (vgl. ebd.).

3.2 Auswahl der Expertinnen und Experten

Anhand der Informationen der Landesschulbehörde im Internet werden die Oberschulen in Niedersachsen gesichtet. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Oberschulen ohne Gymnasialzweig im Nordwesten Niedersachsens gelegt, im Einzugsbereich der Universitätsstädte Oldenburg und Osnabrück. Nach weiteren Informationen über Internetauftritte und Zeitungsartikel wird eine Vorauswahl der Schulen getroffen, woraufhin geeignet erscheinende Schulen angerufen bzw. später nach deren Wunsch auch angemault werden.

Als Experten für dieses Forschungsvorhaben werden die Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Oberschulen verstanden, die seit mindestens einem Jahr an einer Oberschule unterrichten. Hierbei sind Klassenlehrerinnen und -lehrer einer Oberschulklasse genauso interessant wie solche, die Kurserfahrungen aufweisen. Voraussetzung ist jedoch, dass sie an einer Oberschule unterrichten, an der der Unterricht mit haupt- und realschulempfohlenen Schülerinnen und Schülern gemeinsam im Klassenverband erteilt wird. Es werden sowohl Lehrkräfte als Experten verstanden, die direkt an der Umstrukturierung zur Oberschule beteiligt waren als auch diejenigen, die später dazu gekommen sind. Diese Entscheidung geschieht bewusst, um herauszufinden, welche Unterschiede sich dadurch für die Beteiligten ergeben. Es können natürlich nur jene als Experten herangezogen werden, die sich bereit erklären an dieser Forschung teilzunehmen.

Damit möglichst viele Erfahrungen miteinander verglichen werden können, werden Oberschulen aus verschiedenen Regionen gewählt. Es sollen sowohl Schulen in Großstädten als auch in Kleinstädten und Gemeinden unterschiedlicher Größe einbezogen werden. Neben den Experten, die an einer Oberschule in öffentlicher Trägerschaft un-

terrichten, soll auch eine Lehrkraft zu Wort kommen, die an einer Oberschule in freier Trägerschaft arbeitet.

Für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit werden fünf Expertinnen und Experten ausgewählt, die sich für ein Interview bereit erklären. Diese werden im Folgenden kurz vorgestellt. Die Namen der Experten werden aus Datenschutzgründen geändert. Um sich die befragten Experten dennoch als Personen vorstellen zu können, erhalten sie fiktive Nachnamen. Diese erfolgen alphabetisch, beginnend bei der Oberschule in der kleinen Gemeinde mit Frau Anker. Es folgen die Experteninterviews mit Frau Bosse an einer Oberschule in einer größeren Gemeinde, Herrn Clausen von einer Oberschule in einer Kleinstadt, Herrn Dirks an einer großstädtischen Oberschule in öffentlicher Trägerschaft und Frau Eilers an einer großstädtischen Oberschule in freier Trägerschaft.

- 1.) Frau Anker (Mitte 30) ist Klassenlehrerin einer 6. Oberschulklasse an einer Oberschule in einer kleinen Gemeinde Niedersachsens und ist seit elf Jahren im Schuldienst. Sie hat die Fächer Mathematik und Sport mit dem Schwerpunkt Grundschule studiert und anschließend Lehrerfahrungen an einer Grund- und Hauptschule sowie an einer Haupt- und Realschule und unterrichtet nun an der Oberschule. Im weiteren Verlauf erhält sie die Abkürzung „OklGe“ für Expertin an einer **O**berschule in einer **k**leinen **G**emeinde.
- 2.) Frau Bosse (ca. 50) ist Klassenlehrerin einer 6. Oberschulklasse und Didaktische Leiterin an einer Oberschule in einer größeren Gemeinde. Sie ist seit 25 Jahren im Schuldienst und seit einem Jahr an der Oberschule. Die Expertin hat Sport, Sachunterricht mit politischem Schwerpunkt und katholische Religion studiert und ist dadurch befähigt an Grund-, Haupt- und Realschulen zu unterrichten. Überwiegend hat sie Erfahrung im Grundschulbereich gemacht, auch als Schulleiterin. Sie erhält das Experten-Kürzel „OgrGe“ für **O**berschule in einer **g**roßen **G**emeinde.
- 3.) Herr Clausen (Ende 20) ist Klassenlehrer einer 5. Oberschulklasse an einer Oberschule in einer Kleinstadt in Niedersachsen und ist seit drei Jahren im Schuldienst an dieser Schule. Er hat Geschichte und Wirtschaft studiert, überwiegend am Realschulzweig der Haupt- und Realschule unterrichtet und ist jetzt an der Oberschule tätig. Im Folgenden bekommt der Experte das Kürzel „OKs“ für **O**berschule in einer **K**leinstadt.
- 4.) Herr Dirks (Mitte 30) ist Klassenlehrer einer neunten Hauptschulklasse an einer Oberschule in öffentlicher Trägerschaft in einer Großstadt in Niedersachsen. Er ist seit elf Jahren im Schuldienst und seit einem Jahr an der Oberschule. Der Experte hat Geschichte, Politik und Evangelische Religion mit dem Schwer-

punkt Realschule studiert, anschließend an Integrierten Gesamtschulen und an einer Realschule unterrichtet, bevor er vor einem Jahr zur Oberschule wechselte. Er erhält die Abkürzung „OGsÖT“ für **O**berschule in einer **G**roßstadt in **ö**ffentlicher **T**rägerschaft.

- 5.) Frau Eilers (Mitte 30) ist Klassenlehrerin einer 6. Oberschulklasse an einer Oberschule in freier Trägerschaft in einer Großstadt in Niedersachsen. Sie ist seit neun Jahren im Schuldienst und seit acht Jahren an dieser Schule. Sie hat Deutsch, Katholische Religion, Sachunterricht mit dem Schwerpunkt Grundschule studiert, schließlich mit dem Fach Englisch erweitert, um auch im Sekundarbereich I an Haupt- und Realschulen unterrichten zu können. Diese Expertin wird mit „OGsfT“ abgekürzt, was für Expertin an einer **O**berschule in einer **G**roßstadt in freier **T**rägerschaft steht.

Diese fünf Personen sind für die Forschung geeignete Experten, da sie alle seit mindestens einem Jahr an einer Oberschule ohne Gymnasialzweig in Niedersachsen unterrichten. Dadurch, dass es sich um zwei Männer und drei Frauen handelt, ist die Auswahl der Geschlechter ausgeglichen. Im folgenden Verlauf dieser Arbeit soll hierauf jedoch nicht weiter eingegangen werden, da die Person der Lehrkraft in Hinblick auf ihren Beruf und nicht auf ihr Geschlecht entscheidend sein soll.

Bewusst werden Experten ausgewählt, von denen drei direkt am Übergang von der Haupt- und Realschule zur Oberschule beteiligt waren, da sie schon vorher an der Schule unterrichtet hatten: Frau Anker, Herr Clausen und Frau Eilers. Die beiden anderen, Frau Bosse und Herr Dirks, sind erst nach der Umstrukturierung an die jeweilige Oberschule gekommen. Das bedeutet, dass die einen eine aktive Teilnahme mit dem Wechsel verbinden und die anderen den Wechsel erst einmal von außen wahrgenommen haben. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie Unterricht an Oberschulklassen erteilen und dadurch mit der Veränderung früher oder später konfrontiert worden sind.

3.3 Der Leitfaden des Experteninterviews

Um die Forschungsfrage, wie die Lehrkräfte verschiedener Oberschulen die Umstrukturierung erlebt haben und welche Veränderungen sich durch den Unterricht ergeben haben, am Ende beantworten zu können, werden Fragen für den Leitfaden zusammengestellt, die sich aus dem Theorieteil dieser Arbeit ergeben.

Der Leitfaden für das Experteninterview gliedert sich in die drei Themenbereiche, die Umstrukturierung zur Oberschule, die Reaktion auf die Veränderung und die Folgen der Veränderung für den Unterricht.

Der erste Teil beschäftigt sich mit der Umstrukturierung zur Oberschule. Hier soll es darum gehen erst einmal festzustellen, welche Veränderungen in den jeweiligen Schulen stattgefunden haben, auf die sie reagieren mussten. Dies beginnt als erstes mit der Frage, warum die Haupt- und Realschule zur Oberschule wurde. Es geht darum zu erfahren, wer die treibende Kraft als Entscheidungsträger war und welche Bedeutung der Meinung des Kollegiums, des Schulleiters und des Schulträgers zukommt, also wie groß die Mitentscheidungskräfte aller Beteiligten sind, da dies bedeutend für die Entwicklung sein kann (Frage 1). Weiterhin wird danach gefragt, welche Konsequenzen sich durch die Strukturveränderung für die Experten ergeben haben. Gemeint ist damit, ob es beispielsweise eine neue Zusammensetzung des Kollegiums gibt, sich die Schulleitung geändert hat oder ob sich dadurch neue Stellen in der Schule ergeben haben, wie z. B. eine Steuergruppe zur Umsetzung des Schulformwechsels (Frage 2). Es wird auch danach gefragt, ob aus der Sicht der Experten die bisherige Umsetzung gelungen ist, um herauszufinden, wie dies erreicht werden kann oder was man besonders beachten muss bei einem solchen Schulentwicklungsprozess (Frage 3). Danach geht es in der vierten Frage darum, ob und wenn ja, wer von der Oberschule profitiert. Daran schließt sich die fünfte Frage an, wie die Veränderung beurteilt wird. Durch diesen Themenblock soll zunächst die Ausgangssituation der jeweiligen Experten in ihren Oberschulen geklärt werden, um damit erkennen zu können, in welcher Ausgangslage die Entscheidung zur Oberschule auf der Mesoebene getroffen wurde. Dies ist notwendig, um zu erfahren, in welchem Kontext die eigene Reaktion bzw. das Erleben stattgefunden hat.

Der zweite Teil beinhaltet die Reaktion auf die Veränderung. Hierbei geht es um das Erleben der Experten beim Wechsel von der Haupt- und Realschule zur Oberschule, daher wird danach gefragt, wie die Expertenperson darauf reagiert hat, als feststand, dass der Wechsel zur Oberschule stattfinden würde. Durch die Beantwortung dieser Frage soll herausgefunden werden, ob eher Zustimmung oder Ablehnung hinsichtlich des Wechsels empfunden wurde, also auch welche Emotionen mit dieser Reaktion verbunden waren (Frage 6). Da seit der Einführung dieser Schulform bei den Oberschulen mindestens ein Jahr vergangen ist und sie bereits Erfahrungen gesammelt haben, wird in der siebten Frage nach der anfänglichen Einstellung zur Oberschule gefragt und ob sich diese mittlerweile geändert hat, z. B. ob die Erwartungen erfüllt wurden oder nicht oder ob Dinge eingetreten sind, die zuvor gar nicht bedacht worden waren. Um herauszufinden, welcher Arbeitsaufwand mit der Umstrukturierung verbunden war und vielleicht noch ist, wird nachgefragt, ob die Experten neben dem Unterricht noch andere Aufgaben zur Schulentwicklung angenommen haben (Frage 8). Dies

kann gegebenenfalls einen Hinweis auf die Einstellung hinsichtlich von Schulentwicklung geben.

Der dritte Themenbereich des Leitfadens thematisiert die Folgen der Veränderung für den Unterricht und beginnt mit der Frage, ob sich für die Experten Veränderungen am Unterricht ergeben haben und wenn ja, welche dies sind (Frage 9). Denkbare Antworten könnten mit der Heterogenität oder eine zeitintensivere Vorbereitung und Planung sowie Änderungen des Unterrichts sowie dessen Durchführung verbunden sein. Falls sich für die Experten keine Änderungen gegeben haben, wird danach gefragt wie die Umsetzung des individuellen Lernens im Unterricht erfolgt, wobei es um Methoden, Sozialformen oder Unterrichtsmaterialien gehen kann. Wenn sich Änderungen ergeben haben sollten, kann dies eventuell mit Schwierigkeiten einhergehen, die die zehnte Frage fokussieren soll. Vorstellbar wäre u. a. eine Antwort hinsichtlich der Zusammensetzung der Klasse mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Leistungsniveaus. Daran anknüpfend wird der Kursunterricht thematisiert, und es wird gefragt, ob und falls ja, welche Erfahrungen die Experten bisher damit gemacht haben (Frage 11).

Da die Arbeitsergebnisse der Schülerschaft bewertet werden müssen, stellt sich die Frage, wie dies in der neuen Schulform geschieht, ob es gleiche oder unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe für Schülerinnen und Schüler mit Haupt- und Realschulempfehlungen gibt, ob es für alle gleich hohe Anforderungen gibt oder ob das Leistungsniveau sinkt (Frage 12). Bei den Vorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums sind hierzu bislang keine Angaben enthalten. Denkbar wäre weiterhin eine schulformbezogene Bewertung oder eine Bewertung, die im klasseninternen Vergleich erfolgt. Die dreizehnte und abschließende Frage bleibt für weitere Anmerkungen der Experten offen.

Für die Expertin an einer Schule in freier Trägerschaft gibt es noch zwei zusätzliche Fragen, und zwar warum sich die Person für eine Schule in freier Trägerschaft entschieden hat (Frage 14) und ob sie Unterschiede zwischen Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft sieht (Frage 15). Und falls ja, welche dies sind, und wenn sie keine erkennt, was ihre Schule auszeichnet bzw. welche Besonderheit sie hat. Diese Fragen werden als wichtig erachtet, um einen Einblick in die Wichtigkeit der Trägerschaft zu erhalten sowie deren Bedeutung für die Umsetzung und das Erleben der Expertin zu erlangen.

Die drei Überschriften der Themenbereiche des Interviews sind jeweils im DIN A4-Format ausgedruckt, laminiert und sollen zu den Interviews mitgebracht, gezeigt und auf einem Tisch platziert werden, damit sich die Experten auf die thematischen

Schwerpunkte des Interviews einstellen können. Denn laut dem Neurowissenschaftler Manfred Spitzer habe das Gehirn so Zeit sich mit den Thematiken zu beschäftigen, und die Person könne sich innerlich auf das Gespräch über diese Bereiche vorbereiten, während sie schon über einen der Bereich spricht, sich also noch mit etwas anderem beschäftigt. Dadurch könnten bessere Ergebnisse mit detaillierteren Antworten erzielt werden, als wenn jemand spontan auf eine Frage antworten müsse (vgl. Spitzer, 2006). Daher soll dieser Vorgang dazu genutzt werden, um die bestmöglichen Antworten von den Experten zu erhalten. Außerdem kann es als kleine Auflockerung des Interviews für die Lehrkräfte angesehen werden.

3.4 Änderungen des Leitfadens nach dem Probeinterview

Für das erste Interview mit dem vorläufigen Leitfaden hat sich der ausgewählte Oberschullehrer Herr Clausen bereit erklärt als Experte Auskünfte zum Forschungsbereich zu geben. Das Interview findet am ersten Tag der Sommerferien statt, weswegen es nicht in der betreffenden Schule, sondern in einem freien Universitätsraum durchgeführt wird. Im Gespräch fällt auf, dass manche Fragen noch nicht korrekt formuliert sind und zusätzliche noch sinnvoll erscheinen. Da das Experteninterview trotz der zukünftigen Änderungen für den Leitfaden sehr ergiebig ist, wird es ebenso wie die darauf folgenden Interviews ausgewertet.

Deshalb wird bei der zweiten Frage, welche Konsequenzen sich durch die Strukturveränderung für den Experten ergeben haben, das „für Sie“ gestrichen, denn sonst geht es thematisch sofort um die Folgen der Veränderung für den Unterricht. Dies erschwert später den Übergang zur Reaktion auf die Veränderung. Die sechste Frage, ob für die weitere Entwicklung der Oberschule noch etwas unklar ist, wird hinzugefügt, um zu sehen, wie weit die Entwicklung vorangeschritten ist und ob es für die Oberschulen seit deren Beginn noch Unklarheiten gibt. Die siebte Frage, wie die allgemeine Reaktion auf die Veränderung war, kommt ebenfalls neu hinzu. Sie erscheint notwendig, zum einen um zu sehen, wie das soziale System Schule mit allen Beteiligten auf die Umstrukturierung reagiert, und zum anderen erleichtert es dem Experten vermutlich im Anschluss daran seine eigene Reaktion mitzuteilen. Hierbei ist es auch interessant zu erfahren, welche Auswirkungen die Reaktionen des Umfelds auf ihn haben.

Die Frage 15, ob sich bei den Versetzungskriterien für die Schülerschaft der Oberschule etwas verändert hat, wird hinzugefügt. Denn dieser Aspekt hat sich erst im Interview ergeben, und vom Niedersächsischen Kultusministerium gab es anfänglich noch keine Vorgaben. Die Überlegung, die Fragen 13 und 15, die sich mit dem Kursunterricht und

den Versetzungskriterien beschäftigen, zum ersten Themenbereich Umstrukturierung zur Oberschule vorzuziehen – da sie thematisch dort hingehört – wird aufgrund der besseren Zuordnung zu den Folgen des Unterrichts wieder verworfen. Der überarbeitete Leitfaden für das Experteninterview ist im Anhang A.1 enthalten.

Die Themenbereiche ausgedruckt in das Interview mitzunehmen, hat sich als positiv erwiesen, jedoch zeigt sich die Größe A4 eher als unpraktisch. Daher werden die Karten im handlicheren Format 10 cm x 15 cm auf hellgelbem Papier – damit sie sich etwas vom alltäglichen weißen abheben – ausgedruckt und laminiert. Die Expertenperson entscheidet im Folgenden selbst, mit welchem Themenbereich sie beginnen möchte und welche Reihenfolge ihr am sinnvollsten erscheint. Die Nummerierung der Fragen im Leitfaden dient hier nur der Übersichtlichkeit, was später auch für die Auswertung und die Ergebnisse der Interviews von Bedeutung ist.

3.5 Datenerhebung

Das Treffen für die Interviews findet in für die Expertenlehrkräfte in einer für sie vertrauter Umgebung statt. Da es bei dieser Forschung um ihr berufliches Wissen und Handeln geht, bietet sich die Durchführung des Interviews in der Schule an, an der sie unterrichten. Weil sie die Räumlichkeiten dort gut kennen, entscheiden sie, wo dies geschehen kann. Wichtig hierbei ist lediglich, dass der Raum relativ frei von Außengeräuschen ist, damit das Gespräch ungestört geführt werden kann und eine Tonaufnahme mit einem Diktiergerät möglich ist (vgl. Lamnek, 2010, S. 353-254).

Das erste Interview mit Herrn Clausen findet aufgrund des Beginns der Ferien auf seinen Wunsch in einem freien Universitätsraum statt. Dieses Interview ist das Probeinterview, um die Fragen des Leitfadens zu testen. Das zweite Interview mit Frau Anker findet während ihrer Freistunde in einem Lehrerarbeitsraum statt. Das Interview mit Herrn Dirks wird am Vormittag in der Mensa durchgeführt, da dort die nötige Ruhe gegeben ist. Die Experteninterviews mit Frau Bosse und Frau Eilers finden in den freien Besprechungsräumen der jeweiligen Schule statt.

Wenn ein ruhiger Raum gefunden ist, werden vor Beginn des Interviews zwei Sachverhalte kurz besprochen. Das erste ist die Gewährleistung der Anonymität der Person durch einen fiktiven Namen. Als zweites wird die Genehmigung der Expertenlehrkräfte benötigt, das Interview mit einem Diktiergerät aufnehmen zu dürfen, um es nachher transkribieren zu können.

Die Datenerhebung der leitfadengestützten Experteninterviews erfolgt mithilfe eines digitalen Aufnahmegeräts. Kurz nach den Interviews wird ein Postskriptum angefertigt,

um die im Interview selbst nicht zum Ausdruck kommenden und dennoch für die Diskussion vielleicht noch wichtig werdenden Aspekte zu notieren. Hierzu gehören u. a. die Wirkung der Räumlichkeiten im Gespräch sowie eine besondere Gestik oder Mimik. So wird der Eindruck der Befragungssituation festgehalten (vgl. Lamnek, 2010, S. 357).

3.6 Datenaufbereitung

Danach werden die Interviews angehört und vollständig transkribiert, damit keine vielleicht im Nachhinein wichtig erscheinenden Informationen verloren gehen. Da sich die Forschungsfrage mit dem Erleben der Experten bezüglich der Umstrukturierung zur Oberschule befasst, wird auch auf die nonverbale Kommunikation der Experten geachtet. Die Transkription erfolgt nach den Regeln von Werner Kallmeyer und Fritz Schütze (2010, S.45). Demnach werden Pausen, die Länge der Pausen, Hebung und Senkung der Stimme, Platzhalter durch Worthülsen oder Lachen und Räuspern kenntlich gemacht, sofern es für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant erscheint. Wichtig ist das Kennzeichnen der nonverbalen Kommunikation, damit klar wird, worauf die Experten ihre Schwerpunkte legen und wann sich möglicherweise der Sinn des Gesagten durch Betonungen verändert. Dadurch soll auch das Nachempfinden der Gegebenheiten und der Gesprächssituationen ermöglicht werden. Aus diesem Grund werden auch bewusst die Anfänge mit der Einstimmung und das Ende der Interviews mit dem Bedanken für die Teilnahme aufgenommen und transkribiert. Dadurch kann ihre Arbeitseinstellung zusätzlich zum Ausdruck kommen (vgl. ebd.).

3.7 Datenauswertung

Da laut Meuser und Nagel (2010, S. 56-57) bei der Auswertung von Experteninterviews thematische Einheiten gebildet werden sollen, werden die vollständig transkribierten Experteninterviews nach dem Pragmatischen Mischmodell von Wolfgang Fichten ausgewertet. Das heißt, dass sie zunächst tabellarisch in Sequenzen, also in Sinneinheiten, aufgeteilt werden und das Thema der Sequenz in der ersten Spalte benannt wird. Die zweite Spalte nennt die Zeilenangaben, die dritte beinhaltet die Paraphrasierung, wobei der Wortlaut der textnahen Inhaltsangabe noch an dem der Expertin oder des Experten orientiert sein kann. In einem nächsten Schritt wird die Paraphrase kodiert, d. h. das Wichtigste wird herausgearbeitet, immer in Hinblick auf die Fragen. Die Wörter der Kodierung können auch als Schlagwörter verstanden werden, da sie für die Themen und die Beantwortung der Expertenfragen sowie die Forschungsfrage relevant

sind. Hieran folgt eine kurze inhaltliche Zusammenfassung, die mithilfe des vorherigen Schritts erarbeitet wird (vgl. Fichten, 2007).

Die Vorgaben des pragmatischen Mischmodells werden für dieses Forschungsvorhaben erweitert, indem eine weitere Spalte hinzugefügt wird, die den Bezug zu den jeweiligen Interviewfragen herstellt. Der Leitfaden dient dabei als Vorlage für die Kategorisierung. Zusätzlich werden die Zitate der Experten, die eine nonverbale Kommunikation aufzeigen, der jeweiligen Sequenz zugeordnet, und es werden Anmerkungen bzw. eine Deutung angeführt, um kenntlich zu machen, wie sich gegebenenfalls der Sinn der Aussage verschiebt. Im Anschluss an diese Tabelle folgt wie vorgesehen die Erarbeitung der Sequenzstrukturen, die den Vergleich der verschiedenen Aussagen der Interviewten ermöglichen soll. Auch hier wird wieder in einer zusätzlichen Spalte der Bezug zu den Interviewfragen hergestellt (vgl. ebd.).

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der Experteninterviews vorgestellt.

4 Ergebnisse der Interviews

Bei der Darstellung der Ergebnisse der Interviews wird die im Leitfaden enthaltene Dreiteilung der Thematik beibehalten. Die Ergebnisse werden detailliert vorgestellt, da durch die Interviews mit den befragten Lehrpersonen ausführliche und komplexe Antworten erhalten sind. Sie bilden die Grundlage für die spätere Diskussion und auch die Beantwortung der anfänglichen Forschungsfrage.

Es geht in 4.1 um den Verlauf der Umstrukturierung von der Haupt- und Realschule zur Oberschule, danach in 4.2 um die Reaktionen der Beteiligten, in 4.3 wird über die Veränderung des Unterrichts und in 4.4 wird über die Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte berichtet.

4.1 Verlauf der Umstrukturierung zur Oberschule

Die Gründe für den Wechsel von der Haupt- und Realschule zur Oberschule sind bei den befragten Lehrkräften unterschiedlich. Drei Experten geben an, dass die Umstrukturierung zur Oberschule eine Notwendigkeit gewesen sei, die sich durch den demografischen Wandel ergeben habe.

So berichtet Herr Clausen (OKs), zur Zeit des Interviews Klassenlehrer einer fünften Oberschulklasse in einer Kleinstadt im Nordwesten Niedersachsens, dass seine Schule auf die politischen Veränderungen und auf die sinkenden Schülerzahlen hätte reagieren müssen, um weiter Bestand zu haben. Der Erstwunsch des Kollegiums, eine Integrierte Gesamtschule zu werden, habe aufgrund der zu geringen Schülerzahl und der damit verbundenen fehlenden Voraussetzungen nicht umgesetzt werden können. Als Alternative hätten sie nur die Wahl zur Oberschule gehabt (vgl. Anh. A.2). Die Klassenlehrerin Frau Anker (OkIGe), die eine sechste Klasse an einer Oberschule in einer kleinen Gemeinde Niedersachsens unterrichtet, gibt an, dass sie auf Wunsch des Schulträgers sowie ebenfalls aus der Notwendigkeit zur Rettung des Schulbestands aufgrund der sinkenden Schülerzahlen zur Oberschule werden mussten. Diese Entwicklung hätte stattgefunden, obwohl sich das Kollegium zunächst mehrheitlich dagegen ausgesprochenen hätte, wobei es für sie jedoch keine zufriedenstellende Alternative gegeben hätte. Auch die Expertin Frau Eilers (OGsfT), die eine sechste Klasse an einer Oberschule in freier Trägerschaft in einer Großstadt unterrichtet, bestätigt die vorherigen Aussagen, dass auch sie auf die sinkenden Schülerzahlen hätten reagieren müssen, um konkurrenzfähig zu bleiben. Die Konkurrenz bezieht sie hierbei auf die

staatlichen Schulen, die bereits vor ihnen zur Oberschule geworden sind. Außerdem sei die Hauptschule aus politischer Sicht und aus Sicht der Eltern nicht mehr gewünscht.

Der Klassenlehrer einer neunten Hauptschulklasse an einer Oberschule in öffentlicher Trägerschaft in einer Großstadt, Herr Dirks (OGsöt), ist ein Jahr nach der Einführung der neuen Schulform zur Oberschule gekommen und kann daher keine direkten Gründe für den Wechsel angeben. Aus eigener Überzeugung hat sich die Haupt- und Realschule in einer größeren Gemeinde für die Oberschule entschieden, an der Frau Bosse (OgrGe) die Klassenlehrerin einer sechsten Klasse ist. Wie Herr Dirks ist sie erst nach der Umstrukturierung an die Oberschule gekommen.

Die Konsequenzen durch die Strukturveränderungen fallen insgesamt eher gering aus, da die Kollegien bei allen befragten Oberschulen bereits vor der Umstrukturierung im gemeinsamen Lehrerzimmer waren, so dass die Experten teilweise gar nicht wissen, wer Hauptschul- und wer Realschullehrkraft ist.

Kleine Änderungen ergeben sich dennoch, so sei bei der Oberschule von dem Experten Herrn Clausen (OKs) die Schulleitung sowie das Kollegium gleich geblieben, jedoch habe ein Kollege die Didaktische Leitung übernommen. Bei der Schule von Frau Anker (OkIGe) habe sich nichts geändert, es kommt auch keine neue Stelle hinzu. Der großstädtische Experte Herr Dirks (OGsöt) gibt an, dass die Schulleitung der vorherigen Hauptschule nun die Schulleitung der gesamten Oberschule übernommen habe und der vorherige Realschulleiter nun der Konrektor sei. Außerdem hätten sie eine Didaktische Leiterin, wobei diese schon vor ihm da gewesen sei.

Die Expertin Frau Bosse (OgrGe) ist kurz nach der Einführung zur Oberschule als Didaktische Leiterin neu hinzugekommen. An dieser Schule sind die größten strukturellen Veränderungen gegeben, die sich auch auf die Struktur und Länge des Unterrichts beziehen. Hierauf wird später näher eingegangen. Für die großstädtische Expertin an der Oberschule in freier Trägerschaft, Frau Eilers (OGsfT), sei die vorherige zweigeteilte Schulleitung geblieben. Die pädagogische Leitung an der Schule hat auch die Funktion der Didaktischen Leitung übernommen. Neu eingeführt worden seien die Fachbereichsleiter.

Dass die Umwandlung zur Oberschule gelungen ist, finden Frau Anker (OkIGe) und Frau Bosse (OgrGe): Erstere aufgrund ihrer guten Vorbereitung durch eine Fortbildung und letztere wegen der mehrheitlichen Zustimmung im Kollegium. Bei Herrn Clausen (OKs) und Frau Eilers (OGsfT) haben sich keine direkten Auskünfte im Gespräch ergeben, was in der späteren Diskussion noch thematisiert wird. Der Experte Herr Dirks

(OGsöT), der nach dem Wechsel zur Oberschule gekommen ist, merkt an, dass die Umstrukturierung für ihn noch sichtbar sei.

Die Antworten auf die Frage, wer nun von der Oberschule profitiert, fallen sehr unterschiedlich aus. Während Herr Clausen (OKs) der Ansicht ist, dass die Hauptschülerinnen und -schüler aufgrund der Aufwertung des Abschlusses sowie der Möglichkeit des Kurswechsels mehr von der Oberschule profitieren würden als die Realschülerinnen und -schüler, vertritt die Expertin Frau Anker (OkIGe) die entgegengesetzte Auffassung. Sie ist der Meinung, dass die guten Realschülerinnen und -schüler aufgrund des geringer gewordenen Leistungsniveaus der Klassenarbeiten von der Oberschule profitieren würden. Hinsichtlich der sozialen Aspekte würden jedoch alle profitieren, doch in Bezug auf den Unterricht sei es für sie fraglich. Die Expertin Frau Eilers (OGsfT) ist genau wie Herr Clausen (OKs) der Ansicht, dass sich Helfersysteme bilden würden und so die schwächeren von den stärkeren Schülern lernen würden. Frau Bosse (OgrGe) ist der Ansicht, dass alle Lernenden profitieren würden, wobei die Hauptschülerschaft jetzt mehr Anregungen bekäme und mehr positive Vorbilder habe. Dass die neue Schulform lediglich für die Steuerzahler durch die Zusammenlegung und die damit verbundene Kostenersparnis von Vorteil wären, glaubt der Experte Herr Dirks (OGsöT). Seiner Ansicht nach lernen die Schülerinnen und Schüler generell von Schule, dabei sei die Bezeichnung der Schulform von geringerer Bedeutung.

Die Veränderung zur Oberschule ist für Herrn Clausen (OKs) mit einer vermehrten Heterogenität der Lernenden verbunden, die sich durch teilweise starke Leistungsunterschiede zeige. Als Befürworterin der Hauptschule sieht Frau Anker (OkIGe) ihre Befürchtung bestätigt, dass die Hauptschülerinnen und -schüler nicht mehr diese positiven Erfolgserlebnisse bekommen würden, die sie vorher in der Hauptschule gehabt hätten. Im Gegensatz dazu steht die Aussage von Herrn Dirks (OGsöT), denn er sieht die Veränderung zur Oberschule als politisches Konkurrenzprodukt zu den Gesamtschulen, wobei es weniger um den Titel, sondern vielmehr um das Verständnis und die Unterstützung von Schulen gehen sollte. Für die Expertin Frau Bosse (OgrGe) ist die Veränderung zur Oberschule mit großer Begeisterung verbunden. Sie hat sich wegen des gemeinsamen Unterrichtens der Schülerschaft mit unterschiedlichen Empfehlungen auf die Didaktische Leitung für die Schule beworben und ihre Stelle als Leiterin einer Grundschule aufgegeben. Ebenso beurteilt die Expertin Frau Eilers (OGsfT) die Veränderung zur Oberschule als positiv, da die Oberschule aus ihrer Sicht die zeitgemäße Schulform sei.

Für die Zukunft stehen für die befragten Oberschulen noch verschiedene Fragen offen.

Für Herrn Clausen (OKs) müsse noch geklärt werden, ob der Grundkurs weiterhin mit der Hälfte der Schülerschaft unterrichtet werden kann, was momentan aufgrund einer Überversorgung von Lehrkräften ermöglicht werden konnte und sich auch als notwendig erwiesen hätte. Zuvor sei es an seiner Schule darum gegangen, die Erhöhung des Leistungsniveaus der Klassenarbeiten im Klassenunterricht auf dem Realschulniveau mit der Versetzungsordnung der Hauptschule für die Leistungsschwächeren ausgleichen zu können. Für Frau Anker (OkIGe) gebe es wegen der aktuellen Einführung der teilgebundenen Ganztagschule noch Klärungsbedarf. An der Schule von Herrn Dirks (OGsöt) wird die Inklusion zum Schuljahr 2013/14 eingeführt, so dass diesem Aspekt gerade eine große Bedeutung zukommt. Bei Frau Bosse (OgrGe) wird an der Oberschule noch nach Unterstützungsmöglichkeiten und Anregungen für das Lernen der Schülerschaft gesucht, wozu sie bereits Seminare besucht hätten. Außerdem solle dem Austausch der Lehrkräfte untereinander eine größere Bedeutung zukommen. Den Schülerinnen und Schülern der Oberschule von Frau Eilers (OGsfT) soll in Zukunft mehr Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben im Nachmittagsbereich gegeben werden, des Weiteren würden sie nach mehr Zusatzmaterialien suchen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schulentwicklungsprozesse bei den Oberschulen der befragten Lehrkräfte aus unterschiedlichen Gründen sowie mit schuleigenen Vorgehensweisen stattgefunden haben.

4.2 Reaktionen auf die Veränderung

Die überwiegenden Reaktionen bezüglich der Umstrukturierung zur Oberschule sind zumeist mit Ungewissheit und Skepsis verbunden, die sich sowohl bei den direkt beteiligten Experten selbst als auch aus der Reaktion der Eltern ergeben. Für sie ist das Erleben der Veränderung hauptsächlich mit zwei Fragen verbunden, und zwar welche Auswirkungen dieser Schulformwechsel für die Lernenden habe und welche Änderungen sich dadurch für die Experten selbst ergäben. Auf die verschiedenen Gedanken und Erfahrungen der Experten wird im Folgenden näher eingegangen. Dabei wird es zunächst um die drei Experten Frau Anker (OkIGe), Herrn Clausen (OKs) und Frau Eilers (OGsfT) gehen, da sie bereits an der Haupt- und Realschule am jetzigen Standort gearbeitet haben und so direkt mit der Frage und Umsetzung des Schulformwechsels konfrontiert worden sind. Danach werden die Ansichten der Experten Frau Bosse (OgrGe) und Herrn Dirks (OGsöt) thematisiert, die nach der Umsetzung an die Oberschulen gekommen sind.

4.2.1 Reaktionen der beim Schulformwechsel anwesenden Expertenpersonen

Für die Kollegien von Herrn Clausen (OKs) und Frau Eilers (OGsfT) besteht die Befürchtung, dass das Leistungsniveau der Lernenden mit Haupt- und Realschulempfehlungen im gemeinsamen Unterricht sinken könne und dass dadurch die Schülerschaft mit Realschulempfehlung benachteiligt würde.

Da Herr Clausen (OKs), wie die Mehrheit seines Kollegiums, den Wunsch nach einer Integrierten Gesamtschule hat, reagieren sie skeptisch aufgrund der Tatsache, keine Gymnasiasten an ihrer Schule zu haben. Die Schulentwicklung zur Oberschule ist laut Herrn Clausen für die Hauptschülerschaft positiv zu werten, da sie nichtmehr mit dem Ruf der Hauptschule stigmatisiert würden. Andererseits befürchtet er, dass – aufgrund der fehlenden Gymnasiasten – Nachteile durch eine Senkung des Leistungsniveaus für die Realschülerinnen und -schüler bevorstehen könnten. Aus diesen Zweifeln und der bevorstehenden Erhöhung des Arbeitsaufwandes entstehen seiner Ansicht nach seine gemischten Gefühle hinsichtlich der Umstrukturierung.

Auch der erste Gedanke der Expertin Frau Eilers (OGsfT) hinsichtlich des Schulformwechsels ist mit Skepsis verbunden, weil sie zweifelt, ob sie diese Veränderung als Schule schaffen würden. Die Lehrerin gibt an, dass die Eltern zunächst Angst vor einer Senkung des Leistungsniveaus hätten. Nach dem Informationsabend für die Eltern und die Vorstellung des neuen Schulkonzepts seien die Befürchtungen der Eltern gewichen, und ihre Schule habe sogar so viele Neuanmeldungen erhalten, dass sie die Aufnahme einiger Kinder hätten ablehnen müssen, damit die öffentlichen Schulen nicht in ihrem Bestand gefährdet würden. Ihre anfängliche Angst, dass ihre Schule nicht mehr so viele Anfragen erhält, stellt sich damit für sie als unnötig heraus. Trotz der Bedenken und der vielen Arbeit, die mit der Veränderung verbunden sind, sei sie nun froh, dass sie sich für den Wechsel entschieden hätten.

Die Expertin Frau Anker (OkIGe) ist als Befürworterin der Hauptschule gegen diese Schulentwicklung, sagt jedoch, dass es keine andere Möglichkeit für ihre Schule gebe. Da der Schulformwechsel feststeht und sie daran nichts ändern kann, entscheidet sie sich für die Teilnahme an der Planungsgruppe, um zum Gelingen der Umsetzung beizutragen. Die Reaktion der Eltern hingegen sei positiv, so dass ihre Schule weiterhin gut besucht wird.

4.2.2 Reaktionen der nach dem Schulformwechsel erscheinenden Lehrkräfte

Wiederum unterschiedlicher Ansicht sind die Experten Frau Bosse (OgrGe) und Herr Dirks (OGsÖT). In der größeren Gemeinde sei die Entwicklung zur Oberschule laut

Frau Bosse (OgrGe) sehr gut aufgenommen worden und habe eine große Akzeptanz. Ihre positive Einstellung zum gemeinschaftlichen Unterrichten von Lernenden mit Haupt- und Realschulempfehlungen sei auch in der Mehrheit des Kollegiums sowie beim Schulleiter vertreten. Sie hat ihre Stelle als Schulleiterin einer Grundschule aufgegeben und die Stelle der Didaktischen Leitung an der Oberschule übernommen, da sie darin eine Fortsetzung ihrer Arbeit in der Grundschule sieht, in der es auch keine Trennung der Schülerschaft gibt. Sie berichtet von positiven Rückmeldungen der Eltern. An ihrer Oberschule sei es durch die vielen Neuanmeldungen zur Erweiterung von der Zwei- zur Dreizügigkeit gekommen.

Eine ganz andere Aussage macht der Experte Dirks (OGsöT), denn für ihn geht es nach wie vor um das Unterrichten von Lernenden, wobei ihre Leistungen nicht das Problem darstellen würden. Als Experte, der nach der Einführung der Oberschule die Lehrerstelle dort bekommen hat, sieht er die Veränderung zur Oberschule als eine schrittweise und leichte Entwicklung, da es erst die eigenständige Hauptschule und Realschule gegeben habe, die dann zusammengelegt worden seien und schließlich einen neuen Namen bekommen hätten. Für ihn ist die Umstrukturierung noch sichtbar, so erklärt er, weil ihm die Arbeitsauffassungen der Kollegen unterschiedlich zu sein scheinen. Demnach stehe für viele Hauptschullehrkräfte das Soziale an der primären Stelle, während bei vielen Realschullehrkräften der Unterrichtsstoff und die Lernziele im Zentrum des Unterrichts ständen, was zu Differenzen beim Verständnis pädagogischen Arbeitens führen könnte. Dabei vermutet er, dass sich die Hauptschullehrkräfte über den Wechsel eher gefreut hätten, während die Realschullehrkräfte wegen der Befürchtung von Disziplinschwierigkeiten bei den Hauptschulempfohlenen diesen Wechsel eher abgelehnt hätten. Auch wenn seine Schule einen guten Stand habe, stände das Gymnasium bei dem Wahlverhalten der Eltern an erster Stelle, und die Gesamtschulen könnten für seine Schule eine Konkurrenz darstellen. Es gebe aber auch Eltern, die sich bewusst für die Oberschule entscheiden würden. Informationen über Emotionen des Experten kommen im Interview nicht zur Sprache.

4.2.3 Jetzige Einstellungen zur Oberschule

Nachfolgend wird die Frage beantwortet, ob bzw. wie sich die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zum Zeitpunkt verändert hat, als die Einführung der Oberschule zur Diskussion stand.

Die Einstellung zur Oberschule hat sich bei der Expertin Frau Eilers (OGsfT) sowie bei dem Experten Herrn Clausen (OKs) verändert, da ihre anfänglichen Bedenken und die Skepsis gewichen seien. Sie sind der Meinung, dass kein Kind beim Lernen gehindert

würde, sondern dass sie voneinander lernen würden. Frau Eilers (OGsfT) ist aufgrund des Gelingens froh über die Entscheidung zur Oberschule. Bei der Einstellung von Frau Anker (OkIGe) hat sich nichts geändert und sie sagt weiterhin, dass sie keine andere Wahl als diesen Wechsel zur Oberschule gehabt hätten. Bei Herrn Dirks (OGsöt) und Frau Bosse (OgrGe) liegen hierzu keine direkten Angaben vor.

Neben der Umsetzung des Unterrichts unter neuen Gegebenheiten beteiligen sich die Experten auch durch die Annahme verschiedener Aufgaben an der Schulentwicklung. Experte Herr Clausen (OKs) ist mit den Lehrern, die überwiegend Oberschulklassen unterrichten, in einer Steuergruppe, ebenso wie die Expertin Frau Anker (OkIGe). Herr Clausen (OKs) gibt an, dass bei den Treffen ein Stellvertreter der Landesschulbehörde anwesend sei, so dass aufkommende Schwierigkeiten wie z. B. die Frage der Schüleranzahl im Grundkurs Mathematik direkt mit der höheren Instanz geklärt werden könnten. Die Expertin der Oberschule in freier Trägerschaft Frau Eilers (OGsfT) leitet den Pädagogischen Arbeitskreis, in dem aufkommende Fragen thematisiert und geklärt werden. Die Expertin Frau Bosse (OgrGe) hat die Stelle der Didaktischen Leitung übernommen, deren Hauptaufgabe in der Qualitätsentwicklung des Unterrichts liege.

4.3 Veränderung des Unterrichts

Die Hauptveränderung, die sich für den Unterricht der befragten Expertinnen und Experten an ihren Oberschulen ergeben hat, besteht in der Differenzierung im Unterricht, wobei deren Umsetzung unterschiedlich gehandhabt wird.

Durch die Wahl der Experten aus verschiedenen Oberschulen haben sich auch unterschiedliche Folgen für den Unterricht ergeben. Es ist wichtig, immer das Konzept und die Leitideen der gesamten Schule zu sehen. Nachfolgend werden die Ergebnisse hinsichtlich der Veränderungen und möglichen Schwierigkeiten durch das gemeinsame Unterrichten von haupt- und realschulempfohlenen Kindern der Reihe nach vorgestellt.

Für die Klassenlehrerin Frau Anker (OkIGe) und ihre sechste Oberschulklasse ist eine erweiterte Differenzierung für die Schülerschaft notwendig. An ihrer Schule hätten sie gute Arbeitsmaterialien durch neue Lehrbücher, in denen es bereits differenzierte Aufgaben auf zwei Unterrichtsniveaus zu den gleichen Themen gebe. Sie berichtet, dass die Gruppenarbeit der Schülerschaft in ihrer Klasse gut verlaufe, die Einzelarbeit jedoch Schwierigkeiten bereite. Deswegen hätten sie die individuelle Lernzeit eingeführt, in der auch im Nachmittagsbereich die Einzel- und Gruppenarbeit gefördert werde. Die Lernenden sollen dabei ihre individuellen Lernstile herausfinden. Des Weiteren arbeitet sie mit Diagnosebögen, die die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler för-

dern sollen. Im Unterricht ist sie mit weniger Unterrichtsstörungen als in den vorherigen Hauptschulklassen konfrontiert, was sie mit der nicht mehr vorhandenen Ballung von Kindern aus schwierigen Verhältnissen begründet. Sie bewertet die Änderungen für den Unterricht unter zwei Gesichtspunkten: Hinsichtlich des Sozialen sei die Oberschule als positiv für alle zu werten, da sich die Schülerschaft gegenseitig helfe und aufeinander einwirke. Fachlich sei die Entwicklung jedoch eher von Nachteil, da das Leistungsniveau geringer sei als vorher im Realschulzweig.

An der Schule von Frau Bosse (OgrGe) ergibt sich mit der Einführung der Oberschule eine direkte Auswirkung auf den Unterricht. Die Stundenlänge mit den üblichen 45 Minuten wird auf den 75-Minuten-Takt erhöht, und der Unterricht findet in so genannten Lernhäusern statt. Diese umfassen jeweils zwei Jahrgänge, also den fünften und sechsten, den siebten und achten sowie den neunten und zehnten Jahrgang. Durch diese Änderungen müsse projektorientierter gearbeitet werden, so dass die Schülerschaft aktiver – im wahrsten Sinne des Wortes mit Bewegung – im Unterricht mitarbeitet. Es sei nun notwendig andere Methoden anzuwenden. Team-Teaching ist für den Unterricht an ihrer Schule neu und ebenso wichtig. Sie habe bereits positive Rückmeldungen der Eltern erhalten, dass ihre Kinder weitaus entspannter aus der Schule heimkehrten als zu den Zeiten mit den kürzeren Unterrichtsstunden und der damit verbundenen größeren Anzahl der Fächer pro Tag. Außerdem würde sie das kooperative Lernen befürworten. Als Klassenlehrerin einer sechsten Klasse berichtet Frau Bosse von sehr positiven Erfahrungen hinsichtlich des gemischten Unterrichts von Kindern mit unterschiedlichen Schullaufbahneempfehlungen. Sie hat in ihrer Klasse mehrere Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf. Schwierigkeiten im Unterricht ergäben sich jedoch im Englischunterricht anderer Lehrkräfte durch zu große Leistungsunterschiede in den Grundkursen.

Der Experte Clausen (OKs) gibt an, dass er nun auf die verstärkte Heterogenität reagieren müsse. Wegen der teilweise großen Leistungsunterschiede bei den Schülerinnen und Schülern müsse er sehr viel differenzieren. Die hierzu benötigten Unterrichtsmaterialien gebe es noch nicht, sondern er müsse bereits vorhandenen abändern oder neue erstellen. Für die Gruppenarbeit habe sich sowohl die Möglichkeit der heterogenen Gruppenbildung als auch die Bildung homogener Gruppen bewährt. Erstere würde durch das Helfersystem gut funktionieren und letztere gelinge durch das Hinarbeiten auf die gleichen Lernziele mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Außerdem hätten sich die Partnerarbeit sowie selbstgesteuerte Lernformen in den heterogenen Gruppen als positiv erwiesen. Das Leistungsniveau der Klassenarbeiten sei an seiner Oberschule auf Realschulniveau konzipiert. Das kann seiner Erfahrung nach für die schwächere

Schülerschaft demotivierend sein, da sie schlechtere Zensuren erhalten, oder es könne ein Anreiz für sie sein zu lernen. Es sei jedoch vorgekommen, dass Klassenarbeiten beinahe nicht hätten bewertet werden können. Durch die Einführung der Oberschule habe er mehr Lernende mit Förderbedarf, derzeit drei. Als Schwierigkeit im Unterricht habe sich für ihn die Einschätzung der Schülerleistungen ergeben, da diese themenabhängig seien.

Der Experte Herr Dirks (OGsöT) äußert, dass es für ihn keine Änderungen beim Unterrichten in den Oberschulklassen gebe, was er damit begründet, dass eine Binnendifferenzierung schon vor der Einführung der Oberschule im Unterricht notwendig gewesen sei. Für ihn gebe es keine großen Unterschiede bei den Schülern mit unterschiedlicher Schullaufbahneempfehlung. Der Klassenlehrer einer neunten Hauptschulklasse ist der Auffassung, dass manche Schülerinnen und Schüler keine Struktur gelernt hätten, was familiär bedingt sein könne, jedoch nicht unbedingt mit ihrer Leistungsfähigkeit zusammenhänge. Er sieht in den Oberschulklassen keinen Unterschied zu früheren Realschulklassen, die durch den freien Elternwillen zu etwa der Hälfte aus Hauptschulempfohlenen bestanden hätten. Für ihn ist es bei der Unterrichtsgestaltung wichtig, den Unterricht für die Lernenden transparent zu konzipieren, damit sie verstehen, worin ihre Aufgabe liegt.

Die Lehrerin Frau Eilers (OGsfT) gibt an, dass die Zusammensetzung ihrer Klasse sehr gemischt sei. Von den 17 Schülern hätten drei einen Förderbedarf, zwei eine Gymnasialempfehlung und die übrigen zwölf Schüler Haupt- oder Realschulempfehlungen. Die Einführung der Inklusion habe an ihrer Schule bereits schon vor ca. zehn Jahren begonnen. Durch die Zusammensetzung der Klasse sei es für sie und ihre Kolleginnen und Kollegen notwendig mit Wochenplänen zu arbeiten, damit die Lernenden je nach Leistungsfähigkeit unterschiedliche Aufgaben erhalten. Es könne nötig sein, dass für ihre Klasse sechs verschiedene Wochenpläne konzipiert werden müssten, wodurch sich ein erhöhter Arbeitsaufwand ergibt. Beim Unterricht an der Oberschule sei das Erlernen der Selbstständigkeit beim Arbeiten und Lernen für die fünften und sechsten Klasse besonders wichtig, was eben durch die Wochenpläne erreicht werden soll.

Hinsichtlich des Kursunterrichts sind verschiedene Vorgehensweisen der Oberschulen zu erkennen. So erklären die Expertinnen Frau Bosse (OgrGe) und Frau Eilers (OGsfT), dass es an ihren Schulen noch keinen Kursunterricht gebe, da die Schülerschaft im fünften und sechsten Jahrgang noch gemeinsam unterrichtet werde. Erst ab dem siebten Jahrgang würde an beiden Schulen das Fach Englisch in Kursen erteilt. Beide Expertinnen geben an, dass die Trennung der Schülerschaft im Fach Englisch

notwendig wird, da laut Aussagen der Fachlehrkräfte die Schülerleistungen sehr stark auseinander gingen.

Frau Anker (OkIGe) gibt an, dass an ihrer Schule Mathematik und Englisch ab dem sechsten Jahrgang getrennt unterrichtet werden solle, nachdem mit den neuen differenzierenden Schulbüchern im fünften Jahrgang darauf vorbereitet wird. Bei Herrn Clausen findet ab dem zweiten Halbjahr der fünften Klasse in Mathematik und Englisch die Differenzierung in Kursen statt, Deutsch komme ab Klasse acht hinzu.

An den Oberschulen, an denen es noch keine Kurse gibt, wird im Klassenunterricht differenziert. Herr Dirks (OGsöt) unterrichtet Oberschulklassen bisher noch nicht in Kursen.

Die Bewertung der Schülerleistungen findet in den Kursen auf dem Grundkurs- oder dem Erweiterungskursniveau statt, die Angaben hierfür sind den Kerncurricula der Fächer zu entnehmen. Herr Clausen (OKs) gibt an, dass die Klassenarbeiten im gemeinsamen Unterricht auf dem E-Niveau, also auf dem Realschulniveau, konzipiert werden müssten, was bei schlechten Zensuren der Hauptschulempfohlenen jedoch mit der Versetzungsordnung der Hauptschule wieder ausgeglichen werden könne. Frau Anker (OkIGe) gibt an, dass die Klassenarbeiten leichter geworden seien und dass auch an ihrer Schule die Versetzungsordnung der Hauptschule gelte, zur Bewertung sind keine direkten Auskünfte vorhanden. Der Beschluss, die Versetzungsordnung der Hauptschule anzuwenden, soll nach Aussage beider Lehrkräfte die Versetzung von leistungsschwächeren Schülern ermöglichen.

Frau Eilers (OGsfT) gibt an, dass in allen Nebenfächern der E-Schlüssel gelte, um ein Maximum an Leistungen von den Lernenden zu erreichen. Hierbei merkt sie an, dass beide Bewertungsschlüssel angegeben werden, so dass für die Schülerinnen und Schüler sichtbar wird, wie ihre Bewertung auf dem anderen Niveau gewesen wäre. Diese Transparenz wirke als Ansporn und Motivation zur Leistungsverbesserung. Nur an ihrer Schule gilt nach wie vor die Versetzungsordnung der Haupt- und Realschule, und für die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gebe es einen Vermerk auf dem Zeugnis.

Anders ist es bei Frau Bosse (OgrGe), denn an ihrer Schule gilt seit dem Schuljahr 2013/2014 die neue Versetzungsordnung der Oberschule, die sich stärker an die der Realschule als an die der Hauptschule orientiere. Sie fügt hinzu, dass trotz dieser Vorgaben die Bedürfnisse der Lernenden immer im Vordergrund stehen müssten. Für Herrn Dirks und seine Hauptschulklasse gilt weiterhin die Versetzungsordnung der

Hauptschule; welche Änderungen für die Oberschulklassen bestehen, kann er nicht angeben, da er noch nicht davon betroffen ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung bei den Oberschulen der befragten Lehrkräfte besonders hinsichtlich des Zeitpunkts der Einführung des Kursunterrichts, des Sichtens und Anwendens neuer Lernmaterialien, hinsichtlich der Versetzungsordnung sowie der Einführung der Inklusion verschieden abläuft.

4.4 Schwerpunktsetzung der Lehrkräfte im Interview

In den fünf Interviews sind verschiedene Schwerpunkte von den Expertinnen und Experten gesetzt worden, die im Folgenden dargestellt werden, um so eine bessere Basis für die anschließende Diskussion der Ergebnisse zu ermöglichen. Die Reihenfolge ergibt sich aus der Reihenfolge der Regionen, in denen sich die Oberschulen der Experten befinden, beginnend mit der Oberschule in der kleinen Gemeinde. Es wird zunächst auf die Antworten auf die Frage eingegangen, was ihnen noch wichtig erscheint, so dass dies mit dem Schwerpunkt vernetzt werden kann.

Für Frau Anker (OkIGe) ist es wichtig, das gemeinsame Mittagessen mit der ganzen Klasse in der Mensa der neu eingeführten Ganztagschule zu thematisieren, da dies nicht nur für die Lernenden, sondern auch für sie noch sehr neu ist. Trotz ihrer Ablehnung gegenüber der Oberschule beteiligt sie an der Planungsgruppe zur Umsetzung, als klar wird, dass es keine andere Möglichkeit gibt. Durch die intensive und schrittweise Vorbereitung kann für sie die Umsetzung gelingen.

Die Expertin Frau Bosse (OgrGe) bemängelt den fehlenden Gymnasialzweig. Außerdem berichtet sie vom eigenen Lerneffekt durch ihre vier Inklusionsschüler, wobei es auch wichtig sei beim Umgang mit ihnen seine eigenen Grenzen wahrzunehmen. Ihre positive Einstellung zum gemeinsamen Unterricht und zur Verschiedenheit der Schülerschaft sowie ihre eigene berufliche Weiterentwicklung von der Grundschulleiterin zur Lehrerin und Didaktischen Leiterin an der Oberschule sowie ihre Offenheit für Neues bilden den Schwerpunkt im Interview.

Für Herrn Clausen (OKs) ist es wichtig auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in seiner Klasse einzugehen. Für ihn würde die Gesamtschule wegen der Anwesenheit der gymnasialempfohlenen Schülerschaft eine bessere Alternative darstellen. Er verdeutlicht, dass er beim Unterrichten selbst noch lerne.

Der Experte Herr Dirks (OGsöT) thematisiert den Migrationshintergrund der Schülerschaft, der oft nicht mehr wahrgenommen würde. Der Wechsel zur Oberschule stellt für

ihn wegen seiner Gesamtschulerfahrungen keine Veränderung dar, weil die Differenzierung im Unterricht für ihn immer wichtig gewesen sei. Frau Eilers (OGsfT) macht keine weiteren Angaben.

Damit sind die Antworten auf die Fragen des leitfadengestützten Experteninterviews präsentiert worden, die allen Lehrkräften gestellt worden sind. Durch die Zusatzfragen an die Expertin Frau Eilers an der Oberschule in freier Trägerschaft wird deutlich, dass sie durch einen anfänglichen Umweg an die Schule gekommen ist. Die Besonderheit der kirchlichen Oberschule bestehe in der Betonung der menschlichen und christlichen Werte und der Freiwilligkeit der Anwesenheit aller Beteiligten, woraus eine sehr enge Zusammenarbeit mit den Eltern resultiere. Im Interview werden ihre positive Einstellung zur Verschiedenheit der Lernenden und der Wunsch nach Neuem deutlich.

5 Diskussion

Um die dargestellten Ergebnisse in Hinblick auf das Erleben der Umstrukturierung und den damit verbundenen Folgen für die Expertinnen und Experten zu diskutieren, wird strukturiert vorgegangen. Dabei geht es in 5.1 zunächst um die Schulentwicklung im sozialen Umfeld. In Kapitel 5.2 folgt die Interpretation des subjektiven Erlebens der Lehrkräfte hinsichtlich der Schulentwicklung und in 5.3 werden die Folgen für den Unterricht diskutiert. Danach wird in 5.4 die Methode des leitfadengestützten Experteninterviews reflektiert und anschließend erfolgt in 5.5 die Beantwortung der Forschungsfrage.

5.1 Schulentwicklung im sozialen Umfeld

Die Schulentwicklungsprozesse finden für die Expertinnen und Experten aus verschiedenen Gründen statt, die als erstes in 5.1.1 besprochen werden. Danach geht es in 5.1.2 um die Schulangebote in der Umgebung der Oberschulen. Es folgen die Öffentlichkeitsarbeit der Schulen in 5.1.3 sowie positive und negative Faktoren für die Schulentwicklung mit dem Bezug zur Fachliteratur in 5.1.4, und schließlich wird in 5.1.5 die Bedeutung der Oberschule als Ganztagschule thematisiert.

5.1.1 Oberschule als Notwendigkeit oder Möglichkeit

Bei der Zusammenlegung der Haupt- und Realschule zur Oberschule wird durch die Aussagen der Expertinnen und Experten deutlich, dass es sich hierbei überwiegend um praktische Gründe handelt. Die Lehrkräfte Frau Anker, Herr Clausen und Frau Eilers geben an, dass auf die sinkende Schülerzahl reagiert werden musste. Dabei gibt es meist nur geringe strukturelle Änderungen, denn das Kollegium ist bei allen Schulen ebenso wie die Schulleitung überwiegend gleich geblieben, nur teilweise gibt es die neue Stelle der Didaktischen Leitung.

In der Aussage von Frau Anker wird deutlich, dass dem Schulträger eine bedeutende Rolle zukommt und er den Anstoß für den Wechsel zur Oberschule gegeben hat. In diesem Fall ist ein Schulformwechsel zur Rettung des Bestands der Schule unbedingt notwendig (vgl. Anh. A.2, Z. 13). Ohne diesen Wechsel hätte in der Hauptschule jahrgangsübergreifend unterrichtet werden müssen und in der Realschule wäre es zur Einzigigkeit gekommen, was auf Dauer zu einer Schließung der Haupt- und Realschule geführt hätte. Hier erscheint die Veränderung zur Oberschule also als rettende Mög-

lichkeit, auch wenn sie von der Expertin und dem Kollegium zu dem Zeitpunkt nicht gewünscht wird.

Bei Herrn Clausen und Frau Eilers ist die Schulformänderung zwar ebenfalls notwendig, jedoch gibt es bessere Voraussetzungen, denn dem Kollegium von Herrn Clausen ist bewusst, dass eine Veränderung stattfinden muss, um auf politische und gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren. Der Wunsch der Schule ist es Integrierte Gesamtschule zu werden, was aufgrund der damals notwendigen Fünfüzigkeit nicht realisiert werden kann. Für das Kollegium besteht nur die Möglichkeit der Oberschule, jedoch wünschen sie sich weiterhin Gesamtschule zu werden, weil die Schülerschaft mit Gymnasialempfehlung vermisst wird. Bei der Schule der Expertin Eilers muss ebenfalls auf die sinkende Schülerzahl sowie auf die geringe Akzeptanz der Hauptschule von Seiten der Eltern und der Politik reagiert werden. Dies führt zur mehrheitlichen Entscheidung des Kollegiums für die Oberschule.

Bei Frau Bosse und Herrn Dirks, die nach dem Wechsel zur Oberschule kommen, wird nicht ganz deutlich, in wieweit die Notwendigkeit an ihren Schulen bestanden hat. In den Aussagen von Frau Bosse steht die Idee vom gemeinsamen Unterricht mit haupt- und realschulempfohlenen Kindern eher im Vordergrund als die Notwendigkeit durch geringer werdende Schüleranzahl. Bei Herrn Dirks findet schon ein Jahr vor der tatsächlichen Einführung der Oberschule ein Probedurchlauf statt, entweder hat seine Schule ebenfalls auf die sinkende Schülerzahl reagiert oder sie sieht den gemeinsamen Unterricht als Bereicherung an.

Die Schulentwicklungsprozesse zur Oberschule lassen sich damit als notwendige Lösung für das Sinken der Schülerzahlen und die geringe Akzeptanz der Hauptschule bei den Eltern zusammenfassen. Ebenso können sie als positive Möglichkeit verstanden werden, sofern das gemeinsame Unterrichten von Haupt- und Realschülerinnen und -schülern positiv gewertet wird. Hier kommt die Frage auf, welche Folgen eine negative Einstellung der Lehrkräfte zur Oberschule auf die Arbeit an der Schule hat.

5.1.2 Berücksichtigung der Schulangebote in der Umgebung

Bei den Entscheidungen Oberschule zu werden, wird durch die Expertenaussagen deutlich, dass die Schulangebote in der Umgebung beachtet werden müssen. Der Integrierten Gesamtschule kommt für die befragten Lehrkräfte eine wichtige Bedeutung zu, denn sie wird als ständige Konkurrenz gesehen. Besonders in den Angaben von Herrn Clausen, Herrn Dirks und Frau Eilers wird dies thematisiert. Herr Dirks als Oberschullehrer mit Lehrerfahrungen an Gesamtschulen berichtet davon, dass nach seinen Erfahrungen die Eltern an erster Stelle das Gymnasium und an zweiter Stelle die Ge-

samtschule als weiterführende Schule für ihr Kind wünschen. Erst danach seien die auslaufende Realschule und die neue Oberschule von Bedeutung.

Auch bei Frau Eilers' Aussagen stellt sich heraus, dass die Schulen sehen müssten, was in ihrem Umfeld geschieht und dass die Veränderungen dort auch für sie wichtig sein könnten. Da die öffentlichen Schulen bereits Oberschule geworden sind, habe ihre Schule nachgezogen, um konkurrenzfähig zu bleiben. Da die Schule von Frau Eilers eine Angebotsschule in freier Trägerschaft ist, ist es erforderlich für sie ein attraktives Schulprogramm für die Schülerinnen und Schüler anzubieten.

Diese Aussagen bestätigen die Empfehlung aus dem Orientierungsrahmen für Schulqualität des Niedersächsischen Kultusministeriums, dass es bei Änderungen stets wichtig sei, das Schulumfeld mit im Blick haben (vgl. 2.4.2).

Die Gesamtschule als Konkurrenz lässt sich vermutlich mit dem freien Elternwillen für die weiterführende Schule ihres Kindes und mit der weiterhin sinkenden Akzeptanz der Hauptschule erklären. Der Vorteil der Gesamtschulen besteht für manche Eltern darin, dass dort der gemeinsame Unterricht auch mit gymnasialempfohlener Schülerschaft stattfindet. Zugleich besteht die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler ohne einen Schulwechsel nach dem zehnten Jahrgang das Abitur zu erwerben.

Die Region scheint nur dann entscheidend zu sein, wenn es wie im Fall von Frau Anker darum geht, den Bestand der Schule in einer kleinen Gemeinde zu retten. Ob die Eltern für ihr Kind die Oberschule ihrer Gemeinde oder eine Gesamtschule oder ein Gymnasium wählen, hängt von mehreren Faktoren ab: von der Länge des Schulweges, von der Stellung der Eltern zur verkürzten Schulzeit am Gymnasium (G8) und vom Konzept der Schulen.

5.1.3 Öffentlichkeitsarbeit der Schulen

Für die Eltern ist die Information über die bestehenden Schulen und deren Programm von besonderer Bedeutung, da sie entscheiden welche Schule ihr Kind nach der Grundschule besuchen wird. Derzeit gibt es in Niedersachsen im Sekundarbereich I verschiedene Schulformen: Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Haupt- und Realschulen, Integrierte sowie Kooperative Gesamtschulen, Oberschulen und wenige Oberschulen mit Gymnasialzweig, dazu die Angebotsschulen in freier Trägerschaft, die spezielle Schulkonzepte aufweisen. Für die Eltern bedeutet dies, dass sie sich über die weiterführenden Schulen informieren müssen, um entscheiden zu können, welche Schule ihr Kind besuchen soll.

Die Schulen nutzen verschiedene Möglichkeiten, um ihre Schulkonzepte vorzustellen. Dazu gehören u. a. ihre Internetseiten, Zeitungsartikel über schulische Ereignisse und Aktivitäten, Informationsveranstaltungen, Schulfeste und Tage der offenen Tür. Durch diese Öffentlichkeitsarbeit können die Oberschulen ihre Arbeiten positiv präsentieren und ihre Akzeptanz in der Öffentlichkeit erhöhen. Dies ist im Hinblick auf die Konkurrenz der Schulen untereinander wichtig.

Der Experte Herr Dirks vertritt hierzu eine andere Meinung. Er sieht die Oberschule als ein „Konkurrenzprodukt“ (Anh. A.5, Z.94) der wechselnden regierenden Parteien zu den Gesamtschulen, wobei der Name der Schulform für ihn weniger von Bedeutung sei und er deswegen Werbung für die Schule als unnötig ansieht (vgl. ebd., Se 9). Einerseits kann Herrn Dirks in seiner Aussage, dass die Hauptaufgabe der Lehrkräfte das Unterrichten sei, zugestimmt werden, andererseits muss berücksichtigt werden, dass sich aus neuen Situationen neue Anforderungen an die Lehrer- und Schülerschaft ergeben. Durch die Öffentlichkeitsarbeit entsteht ein Wettbewerb zwischen den Schulen, und sie können dadurch auch Anregungen von anderen Schulen erhalten.

Durch die verschiedenen Schulformen in Niedersachsen und die Eigenverantwortlichkeit der Schulen gibt es unterschiedliche Schulkonzepte, selbst innerhalb einer Schulform. Auskunft hierüber erhalten die Eltern am leichtesten durch deren Präsentation in Informationsmedien wie Zeitung oder Internet.

Durch die Interviews wird deutlich, dass die Eltern die Schulentwicklung beeinflussen können. Dies wird z. B. sichtbar, als die Hauptschule immer weniger Schüleranmeldungen erhält, so dass ihr Ruf und Bestand gefährdet wird. Sie entscheiden zum Teil mit, wie die Schullandschaft aussehen wird.

Die Öffentlichkeitsarbeit der Oberschulen dient zur Information der Kinder und Eltern und hat einen Einfluss auf die Wahl der weiterführenden Schule.

5.1.4 Positive und negative Faktoren für die Schulentwicklung

Bei der Auswertung der Interviews zeigt sich, dass es sowohl positive als auch negative Faktoren für die Schulentwicklung von der Haupt- und Realschule zur Oberschule gibt, die im Folgenden vorgestellt werden. Danach wird Bezug auf die praktischen Erfahrungen von Schulentwicklung des Reformzeitprojekts aus dem Theorieteil in 2.4.3 sowie auf die Kerndisziplinen von Peter Senge in 2.4.1 genommen.

Die schrittweise Entwicklung der Schule nach eigenem Ermessen hat sich als positiv erwiesen. Dies zeigt sich bei der Oberschule in der kleinen Gemeinde. Frau Anker gibt an, dass sie sich zunächst nur auf den Wechsel zur Oberschule vorbereitet haben. Erst

ein Jahr später wird das Ganztagsangebot mit der neuen Mensa eingeführt. Durch die vorherige Fortbildung und die einzelnen Schritte ist die Umsetzung ohne Startschwierigkeiten gelungen (vgl. Anh. B.1, Se.6).

Frau Bosse von der Oberschule aus der größeren Gemeinde hebt die Zusammenarbeit im Kollegium sowie im Team hervor (vgl. Anh. B.2, Se. 17).

Wichtig für die Schulentwicklung erscheinen ihr auch die begleitenden Steuer- und Planungsgruppen, damit durch den regelmäßigen Austausch auftretende Fragen oder Probleme geklärt werden können. In der Steuergruppe von Herrn Clausens Schule ist ein Vertreter der Landesschulbehörde anwesend, so dass auftretende Schwierigkeiten direkt an die höhere Instanz weitergegeben werden können (vgl. Anh. B.3, Se. 15).

Die Erfahrungen der Expertenpersonen stimmen also weitgehend mit den Evaluationsergebnissen des Reformzeit-Projekts überein. Die gegenseitige Unterstützung im Kollegium und die Zusammenarbeit der Beteiligten werden durch die Aussagen der Expertenpersonen als positiv bestätigt. Ebenso positiv wie die Fortbildungen haben sich die Hospitationen an den Schulen gezeigt, bei denen der Wechsel schon stattgefunden hat, wovon Frau Anker und Frau Bosse berichten. Dadurch hätten sie sich gute Einblicke verschaffen können, was zum Gelingen der Umstrukturierung ihrer Schule zur Oberschule beiträgt. Dabei zeigt sich auch, dass es nicht nur ein einziges Schulentwicklungskonzept geben kann, das für alle gilt, sondern dass jede Schule individuell für sich entscheiden muss (vgl. 2.4.3). Die Möglichkeiten hierzu sind durch das Inkrafttreten des Erlasses über die Eigenverantwortlichkeit der Schulen in Niedersachsen zum 1.8.2007 gegeben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium B, o. J., URL).

Durch diese Forschung hat sich ein weiterer Aspekt ergeben, der in den Evaluationsergebnissen des Reformzeit-Projekts nicht angesprochen wird: die Vorerfahrungen der Lehrkräfte. Diese können für Schulentwicklungsprozesse bedeutsam sein, da sie für die Lehrkräfte selbst, in diesem Fall durch das vorherige Unterrichten leistungsheterogener Klassen, eine Erleichterung sein können. Hinzu kommt, dass sie ihre Erfahrungen ins Kollegium einbringen und dabei Denkanstöße für die Umsetzung geben können, so dass das ganze Team positiv eingestimmt werden kann.

Die fünf Kerndisziplinen, die Peter Senge für eine gelingende Schulentwicklung als notwendig erachtet, werden besonders im Interview mit Frau Bosse erkennbar. Ihre Schule hat die – im Vergleich zu den anderen Schulen – größten Veränderungen in relativ kurzer Zeit erfolgreich umgesetzt, wie aus ihren Aussagen zu entnehmen ist. Hierzu gehören das neue Schulgebäude mit den Lernhäusern, die Transparenz der Klassenräume und Lehrerzimmer durch große Glasfassaden, die Veränderung der

Unterrichtsdauer von 45 auf 75 Minuten, die Einführung des Team-Teachings und das klasseninterne Unterrichten von haupt- und realschulempfohlener Schülerschaft (vgl. Anh. A.3).

Laut Peter Senge gelingt die Entwicklung einer Schule am besten, wenn sie von unten, also ausgehend von den Lehrkräften stattfindet (vgl. 2.4.1). Das ist an der Schule von Frau Bosse der Fall, da der Schulleiter, das Kollegium sowie der Schulträger sich bewusst für den Schulformwechsel zur Oberschule entschieden haben.

Die erste Kerndisziplin des Personal Mastery zeigt sich bei Frau Bosse sehr ausgeprägt, da sie mutig den Wechsel von der Schulleiterin einer Grundschule zur Lehrkraft und Didaktischen Leiterin einer Oberschule vollzogen hat. Damit zeigt sie, dass sie ihre Persönlichkeit weiterentwickeln möchte und ein neues Ziel anstrebt, was impliziert, dass sie sich über ihre eigenen Wünsche bewusst zu sein scheint. Außerdem gibt sie an, von den Kolleginnen und Kollegen sowie von der Schülerschaft selbst noch zu lernen, was mit der Theorie von Peter Senge übereinstimmt. Gemeinschaftsvision, also die zweite Disziplin, zeigt sich in ihrer Oberschule als Ganzes, da sie u. a. die Vision des gemeinschaftlichen Unterrichtens vertreten und darauf hinarbeiten.

Ebenso stellt sich die dritte Disziplin der Mental Models im Interview heraus. Frau Bosse erwähnt im Interview, dass sie auf Fragen, was sie unterrichte, sich angewöhnt habe „Kinder“ zu sagen, anstatt ihre Unterrichtsfächer zu nennen. Das anschließende Lachen erscheint hier als Verdeutlichung der Schwerpunktsetzung bei ihrer Arbeit, bei der sie die Menschen und nicht die Vermittlung von Wissen im Zentrum sieht (vgl. Anh. A.3, Z. 69-72). Es scheint, als wolle sie mit ihrer Antwort auf eine veränderte Sichtweise aufmerksam machen und der unterschweligen Einstellung zur reinen Wissensvermittlung entgegenwirken.

Auch die vierte Disziplin, das Team-Learning, wird durch den Kontakt in den Lernhäusern und durch das Team-Teaching an ihrer Schule umgesetzt und weiter als Ziel verfolgt. Dies zeigt sich auch im Unterricht und gelingt durch die gegenseitige Wertschätzung. Zur fünften Disziplin, das Systems Thinking, kann gesagt werden, dass das Verständnis der Zusammenhänge des Systems vermutlich vorhanden oder gegebenenfalls noch in der Entwicklung ist. Es ließe sich durch die zahlreichen Veränderungen erklären, die mit dem Wechsel zur Oberschule verbunden sind.

Neben den vielen positiven Faktoren für die Schulentwicklung wird von den Lehrkräften nur wenig Negatives genannt. Dazu gehören fehlende Unterrichtsmaterialien für die innere und äußere Differenzierung, was eine arbeitsaufwändige Erstellung von Unterrichtsmaterialien erfordert. Dies wird von den Expertinnen und Experten jedoch unter-

schiedlich beurteilt und ist abhängig von ihren Unterrichtsfächern sowie der Einführung des Kursunterrichts in den Hauptfächern. Die Verlage sind teilweise im Verzug mit der Herausgabe neuer Schulbücher und Arbeitsmaterialien, was dadurch zu erklären ist, dass die Oberschule relativ kurzfristig eingeführt worden ist. Durch die Notwendigkeit neue Unterrichtsmaterialien zu erstellen, können zeitintensive Arbeitsphasen für die Lehrkräfte entstehen. Auch die Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Umstrukturierung zur Oberschule erfordert zusätzliche Arbeitstreffen außerhalb der regulären Schulzeit.

Die Expertin Frau Eilers bemängelt die zu geringe Stundenzahl von Förderschullehrkräften für die Unterstützung ihrer Inklusionsschülerinnen und -schüler (vgl. Anh. B.5, Se. 24). Hinzu kommt der erhöhte Arbeitsaufwand durch die Wochenplanarbeit, für den die Ermäßigung zweier Unterrichtsstunden als Ausgleich nicht ausreicht (vgl. ebd., Se.16.).

5.1.5 Bedeutung der Oberschule als Ganztagschule

Mit der Einführung der Oberschule hat die Ganztagschule weiter an Bedeutung gewonnen. Die Schulen der Expertinnen und Experten werden als teilgebundene oder offene Ganztagschulen geführt. Als letzte wird die teilgebundene Ganztagschule bei Frau Anker ein Jahr nach dem Schulformwechsel eingeführt.

Durch die Nachmittagsangebote kommt den Schulen eine neue Bedeutung zu. Sie bekommen neben dem Charakter eines Lernorts auch die eines „Lebens- und Erfahrungsraums“ (von Hentig, o. J., URL) für die Schülerinnen und Schüler, was an das Verständnis von Schule des Reformpädagogen Hartmut von Hentig erinnert. Dazu trägt die Einführung des gemeinsamen Mittagessens der Lehrkräfte mit ihren fünften und sechsten Klassen bei, was die Expertin Frau Anker am Ende des Interviews als wichtige Neuerung herausstellt (vgl. Anh. B.1, Se. 18).

Durch die Teilnahme am Nachmittagsbereich erhält die Schülerschaft auch Lernunterstützung, z. B. in Form von Aufgabenbetreuung. Außerdem wird die soziale Kompetenz durch das Agieren in Gruppen gestärkt. So steigt die Bedeutung der Schule als Lebensraum außerhalb der Familie nicht nur für die Schülerinnen und Schüler. Auch für die Lehrkräfte stellt sich dadurch eine veränderte Schulsituation dar, die durch mehr Gemeinschaft geprägt ist.

5.2 Individuelles Erleben der Schulentwicklung

Zunächst werden in 5.2.1 die Reaktionen der Expertinnen und Experten interpretiert, danach wird auf einzelne wichtige Aspekte eingegangen. In 5.2.2 wird auf die Bedeu-

tung der beruflichen Vorerfahrungen der Befragten hingewiesen, danach geht es um das Feedback von außen in 5.2.3 sowie den Einfluss der Veränderungsbereitschaft in Kapitel 5.2.4.

5.2.1 Interpretation der Reaktionen der befragten Lehrkräfte

Als den Lehrkräften die Möglichkeit bekannt gegeben wird, dass sie als Haupt- und Realschule zur Oberschule werden könnten, gibt es verschiedene Reaktionen.

Für Frau Anker wird klar, dass sie den Wechsel der Schulform nicht wünscht, da sie die Trennung der Schulformen zuvor als gut empfunden hat und deswegen lieber alles beim Alten belassen würde. Da dies jedoch nicht möglich ist, reagiert sie auf die Veränderung als eine Art Trotz mit aktiver Beteiligung und tritt der Planungsgruppe bei (vgl. Anh. A.2, Z.149ff.). So will sie vermutlich ihren Handlungsspielraum im Sinne von Winfried Berner zurückgewinnen und dort mitbestimmen, wo es ihr möglich erscheint (vgl. 2.5.1).

Hier fällt jedoch auf, dass sie die Frage, wie sie reagiert hat, nicht auf die Einführung der Oberschule als neue Schulform bezieht, sondern aktuell auf die Einführung der Ganztagschule. Dennoch zeigt sich hier, dass sie sich beteiligen möchte, auch, wenn sie selbst gegen das gemeinsame Unterrichten ist, da sie denkt, dass dies einen Nachteil für die Schülerschaft mit Hauptschulempfehlung darstelle. In dieser Meinung fühlt sie sich weiterhin bestätigt, weshalb sich ihre Einstellung seit deren Beginn nicht geändert hat. Sie zeigt sich als kritische und zugleich engagierte Lehrerin, die Freude am Unterricht hat, auch wenn sie nicht alles bejaht. Die durch den Schulformwechsel ausgelöste Reaktanz, also laut Berner die Abwehr oder der Unwille, wird für sie zur Energiequelle, um die als Bedrohung empfundene Veränderung zu bewältigen (vgl. 2.5.1).

Die Reaktion von Frau Bosse zeigt sich hingegen als Begeisterung gegenüber der neuen Schulform und dem gemeinsamen Unterrichten von haupt- und realschulempfohlenen Schülerinnen und Schülern. Deswegen gibt sie ihre Leitungsfunktion an einer Grundschule auf und wechselt zur Oberschule. Sie versteht diese Möglichkeit als Bereicherung für sich, etwas Neues zu machen, daran zu wachsen und neue Erfahrungen zu sammeln (vgl. Anh. A.3, Z.1-14). Das voneinander Lernen der unterschiedlichen Schülerschaft ist für sie sehr wichtig und dies kommt im Interview mehrfach zum Ausdruck.

Im Sinne von Winfried Berner stellt sich die Veränderung zur Oberschule für Frau Bosse als problemlos heraus. Es bricht bei ihr also keine Panik aus, sie stuft die Situation

als zu bewältigen und nicht bedrohlich ein, so dass sie die Chancen für sich prüfen kann. Da sie hinter der Idee der Oberschule steht, gibt es für sie keinen besonderen Stress, auf den sie reagieren müsste. Die Chance zeigt sich für sie in der persönlichen Entwicklung durch etwas Neues (vgl. 2.5.2). Sie ist noch immer sehr positiv auf die Oberschule eingestellt, auch wenn sie bedauert keinen Gymnasialzweig zu haben. Durch den freien Elternwillen hat sie dennoch Lernende mit Gymnasialempfehlung in ihrer Klasse. Dass dies von Vorteil ist, begründet sie mit den positiven Ergebnissen der PISA-Studie in den skandinavischen Schulen mit dem gemeinsamen Unterrichten.

Für den Experten Herrn Clausen ist das Erlebnis des Schulformwechsels mit gemischten Gefühlen und verschiedenen Gedanken verbunden: Bei ihm besteht noch immer der Wunsch nach der Integrierten Gesamtschule, die wegen zu geringer Schülerzahl nicht umgesetzt werden kann. Für die Hauptschülerinnen und -schüler sieht er die Chance, dass sie von dem negativen Image der Schule loskommen. Er befürchtet jedoch, dass die Realschulempfohlenen darunter leiden könnten, dass es keinen Gymnasialzweig gebe und deswegen das Leistungsniveau des Unterrichts sinken könne. Außerdem denkt er an den anstehenden erhöhten Arbeitsaufwand durch die notwendige Differenzierung. Er nimmt den Wechsel jedoch mit relativer Gelassenheit, was sich damit begründen lässt, dass ihm schon zuvor klar ist, dass eine Veränderung stattfinden würde (vgl. Anh. A.4, Z.171-192).

Seine skeptische Haltung scheint die kollektive Reaktion des Kollegiums widerzuspiegeln, da der mehrheitliche Wunsch nach einer Gesamtschule nicht umgesetzt werden kann. Er begleitet seine Aussage, dass sie „notgedrungen“ (Anh. A.4, Z.21) Oberschule geworden seien, mit einem Lachen, wodurch deutlich wird, dass es keine Alternative für seine Schule gibt und sie nur das Beste daraus machen können (Anh. B.3, Se. 1).

Seine anfänglichen Zweifel und die Skepsis der Oberschule gegenüber sind gewichen, da der gemeinsame Unterricht durch die Bildung von Helfersystemen gelingt und die guten Schülerleistungen als Ansporn für die Leistungsschwächeren wirken können. Seine Befürchtung, die Realschülerinnen und -schüler würden benachteiligt, habe sich nicht bestätigt, betont er (vgl. Anh. A.4, Z. 193-206). Auch wenn sich seine Einstellung zur Oberschule geändert hat, vermisst er den Gymnasialzweig.

Hinsichtlich der Bedrohlichkeitsprüfung von Winfried Berner nimmt der Experte Herr Clausen die Veränderung als solche wahr, sie stellt sich für ihn jedoch als zu bewältigen und nicht als bedrohlich dar, so dass er seine Chancen diesbezüglich prüfen kann. Diese scheinen sich später im eigenen Lerneffekt auszuwirken. Der Gedanke an die noch immer gewünschte Integrierte Gesamtschule könnte jedoch eine hemmende Wir-

kung auf die Entwicklung haben. Er macht dennoch einen eher gelassenen Eindruck und hat stets das Wohl seiner Schülerinnen und Schüler im Blick. Ebenso ist der erhöhte Arbeitsaufwand durch die zu erarbeitenden Unterrichtsmaterialien für ihn zu bewältigen.

Der Experte Dirks ist bei der Umstrukturierung nicht beteiligt gewesen und hat den Wechsel erst von außen wahrgenommen. Anders als erwartet sagt er als einziger Experte, dass sich für ihn durch das Unterrichten an der Oberschule nichts geändert habe. Dies begründet er damit, dass er schon immer im Unterricht differenziert habe und das nicht erst seit der Oberschule so sei. Die Umstrukturierung scheint für den Herrn Dirks demnach ziemlich unspektakulär zu sein.

Hier erweist es sich als schwierig das Modell der reflektorischen Bedrohlichkeitsprüfung von Berner anzuwenden, da der Experte keine Veränderung wahrnimmt und deswegen auch keine Emotionen hinsichtlich der Entwicklung zur Oberschule aufgetreten zu sein scheinen (vgl. 2.5.1). Damit hat sich seine Einstellung zur Oberschule auch nicht geändert. Er zeigt sich in seinen Aussagen insgesamt sehr gelassen. Hier stellt sich noch die Frage, worauf seine Einstellung basiert, darauf wird später noch eingegangen.

Die Expertin Frau Eilers reagiert anfangs mit Skepsis auf die Entscheidung Oberschule zu werden, da sie sich die Frage nach dem Gelingen der Umsetzung stellt. Sie hat Bedenken, ob sie das als Schule schaffen können, weil sie an die älteren Kolleginnen und Kollegen denkt, für die ihrer Ansicht nach eine solche Veränderung problematisch sein könnte. Durch die Möglichkeit an anderen Schulen, die diese Umstrukturierung bereits vorgenommen haben, zu hospitieren, erhalten sie positive Anregungen und entscheiden sich schließlich einstimmig für den Wechsel zur Oberschule, auch wenn ihnen zu dem Zeitpunkt noch nicht bewusst gewesen sei, was das genau bedeute. Sie hat also zuerst einmal die Schule als Ganzes betrachtet und überlegt, ob sie diese Änderung leisten könnten. Erst danach hat sie sich gefragt, was es für sie selbst bedeuten würde. Als Klassenlehrerin einer sechsten Oberschulklasse sei sie jetzt froh, dass sie diese Entscheidung getroffen haben. Dies begründet sie auch mit ihrer Bereitschaft für Neuerungen. Ihre persönliche Einstellung zur Oberschule bleibt trotz des erhöhten Arbeitsaufwands positiv (vgl. B.5, Se. 23). Sie zeigt sich als sehr engagierte Lehrkraft, die neue Aufgaben als Herausforderung ansieht.

In Bezug auf Winfried Berner lässt sich für sie die Veränderung bewältigen, ihre Bewältigungsstrategie besteht in der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts mit der Methode des Wochenplans. Auch wenn sich dies als sehr zeitaufwändig zeigt, nimmt sie das

in Kauf, da nur durch diese Form der Arbeit der Unterricht mit der sehr unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schülerschaft gut umgesetzt werden könne.

Die Reaktionen der Expertinnen und Experten sind sehr breit gefächert, woraus sich dies ergibt, wird im Folgenden thematisiert.

5.2.2 Vorerfahrungen der Expertinnen und Experten

Bei den Interviews fällt auf, dass die verschiedenen Reaktionen auf den Wechsel zur Oberschule mit den Vorerfahrungen der Lehrkräfte verbunden zu sein scheinen. Als erstes fällt hier Herr Dirks auf, der sagt, dass sich für ihn durch die Oberschule nichts verändert habe. Hier spielt mit Sicherheit die Tatsache eine Rolle, dass er bereits an Gesamtschulen unterrichtet hat und deswegen das Unterrichten von Lernenden mit verschiedenen Schullaufbahneempfehlungen für ihn keine Besonderheit mehr darstellt. Durch die Routine im Unterrichten gemischter Klassen ist für ihn das Differenzieren seit seiner Lehrerausbildung immer erforderlich gewesen und deswegen nichts Neues.

Außerdem gibt er an, dass die Zusammensetzung der jetzigen Oberschulklassen durch den freien Elternwillen jenen der Realschule gleiche, da dort auch Lernende mit Hauptschulempfehlung seien (vgl. B.4, Se.4). Da er zuletzt, also vor dem Wechsel zur Oberschule, an einer Realschule tätig gewesen ist, scheinen sich diesbezüglich für ihn kaum Änderungen ergeben zu haben. Demnach gibt es für ihn die Trennung zwischen haupt- und realschulempfohlener Schülerschaft nicht. Er hat mit dem Schwerpunkt für Realschule studiert, ist an einer Gesamtschule ausgebildet worden, hat danach an einer Gesamtschule und einer Realschule gearbeitet. Nun erteilt er Unterricht an der Oberschule, wobei er auch Klassenlehrer einer Hauptschulklasse ist. Aus seiner Sicht handelt es sich in der Schule um Schülerinnen und Schüler, die etwas lernen sollen, und sieht kein Problem in ihrer Verschiedenheit.

Welchen Namen die Schulform trage, sei für ihn von geringerer Bedeutung, da er sie als eine Art Kampf zwischen den wechselnden regierenden Parteien versteht (vgl. Anh. A.5, Z.115-137). Er sieht die Oberschule als „Konkurrenzprodukt zur Gesamtschule“ (Anh. A.5, Z.94). Aufgrund der einfachen Zusammenlegung zweier Schulformen sei es ein Vorteil für die Steuerzahler. Hier wird deutlich, dass er als Lehrer für Politik dementsprechend auf die Interviewfragen reagiert.

Obwohl er für sich keine Veränderungen sieht, bemerkt er, dass die Umstrukturierung an der Oberschule noch durch die unterschiedliche Arbeitseinstellung der Haupt- und Realschullehrkräfte erkennbar sei. Denn für die Hauptschullehrkräfte ständen der pädagogische Aspekt und für die Realschullehrkräfte die Vermittlung von Wissen im Vor-

dergrund ihres Unterrichts, was mit den in der Einleitung beschriebenen Praktika-Erfahrungen übereinstimmt. Während die Hauptschullehrerinnen und -lehrer positiv auf den Wechsel zur Oberschule reagiert hätten, sei die Reaktion der Realschullehrkräfte eher ablehnend gewesen. Er denkt, dass sich die Realschullehrkräfte wahrscheinlich auch vor vermehrten Unterrichtsstörungen in gemischten Klassen fürchteten. Sein anschließendes Lachen lässt vermuten, dass er selbst damit keine Schwierigkeiten hat bzw. umzugehen weiß (vgl. Anh. B.4, Se. 22).

Auch die Vorerfahrungen bei Frau Bosse scheinen Einfluss auf ihre Reaktion gegenüber der Oberschule zu haben. Denn ihr ist als vorherige Grundschulleiterin das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit sehr guten und weniger guten Leistungen bereits bekannt, da es im Primarbereich noch keine äußere Differenzierung gibt. Für sie besteht die Änderung lediglich darin, dass die Schülerschaft älter ist als in der Grundschule. Sie möchte durch die Arbeit als Lehrerin und Didaktische Leiterin an einer Oberschule auf ihrem vorherigen Wissen und ihren Vorerfahrungen aufbauen. Sie hat die längste Berufserfahrung von den befragten Lehrkräften und deswegen schon mehr Schulentwicklungsprozesse umgesetzt und erlebt als die anderen. Die Erfahrungen in leitenden Funktionen als Schulleiterin befähigen sie, auch als Didaktische Leiterin tätig zu sein, und erleichtern ihr vermutlich ihre Arbeit.

Die übrigen Experten, Frau Anker, Herr Clausen und Frau Eilers, haben keine langjährigen Unterrichtserfahrungen in gemischten Klassen, weil sie überwiegend an Haupt- und Realschulen unterrichten haben, wo der Unterricht schulformspezifisch erteilt wurde.

Es scheint, als sei die Schulentwicklung von der Haupt- und Realschule zur Oberschule für diejenigen Lehrkräfte leichter umzusetzen, die mehr Erfahrung im Unterrichten von gemischten Klassen in Grund- oder Gesamtschulen haben.

5.2.3 Bedeutung des Feedbacks von außen

Für das positive Erleben der Schulentwicklung für die Lehrkräfte sowie das Gelingen der Schulentwicklung selbst kommt dem Feedback von außen durch die Eltern eine unterstützende Rolle zu. Dies zeigt sich u. a. durch die Anmeldungen an den neuen Oberschulen.

Für Frau Bosse zeigt sich das Gelingen der Schulentwicklung durch die sehr positive Reaktion der Eltern in Gesprächen und die vielen Neuanmeldungen. Durch die Einführung der Oberschule in der größeren Gemeinde erhöht sich die Zahl der Anmeldungen, so dass sich die Zweizügigkeit der Klassen zur Dreigliedrigkeit erweitert hat. Demnach

muss das Angebot so attraktiv gestaltet sein, dass die Eltern diese Schule für ihr Kind wählen (vgl. Anh. A.3, Z.320-325). Des Weiteren geben sie ein positives Feedback über die Veränderung der Unterrichtsstruktur von 45 auf 75 Minuten, was weniger Stress für die Kinder bedeute (vgl. Anh. A.3, Z.59-61).

Auch bei Frau Eilers hat es weitaus mehr Schüleranmeldungen durch die Oberschule gegeben als zuvor, so dass sie sogar viele Bewerberinnen und Bewerber ablehnen mussten (vgl. Anh. B.5, Se. 21). Damit sei auch die anfängliche Angst der Eltern, dass das Leistungsniveau des Unterrichts sinken könnte, gewichen (vgl. Anh. B.5, Se.12). Ebenso berichtet Frau Anker von weiterhin vielen Anmeldungen, was die große Akzeptanz ihrer Schule von Seiten der Eltern und Schülerschaft zeige (vgl. Anh. B.1, Se.7).

Durch die Reaktionen der Eltern und der Schülerinnen und Schülern erhält die Schulentwicklung zur Oberschule bei den Expertenpersonen eine Wertschätzung ihrer Arbeit, die sich positiv auf die weitere Entwicklung auszuwirken scheint.

5.2.4 Einfluss der Veränderungsbereitschaft

Für die Schulentwicklungsprozesse ist die Bereitschaft für Veränderungen von Bedeutung. Dass – laut Berner – die Veränderungsbereitschaft und -motivation für eine positive Entwicklung notwendig ist, hat sich durch die Interviews bestätigt (vgl. 2.5.1). Es zeigt sich je mehr Bereitschaft sich auf die Veränderung einzulassen vorhanden ist, desto größere Schritte können gemacht werden.

Dies wird bei der Oberschule von Frau Bosse besonders deutlich. Denn hier wird die Umstrukturierung von der Mehrheit begrüßt, so dass sehr viele Änderungen zeitgleich stattfinden können (vgl. Anh. B.2, Se. 16).

Ebenso zeigt sich bei Frau Eilers die Bereitschaft zur Veränderung, da sie angibt, nach gewisser Zeit wieder offen für Neues zu sein und der Zeitpunkt des Wechsels für sie passend gewesen sei. Sie freut sich über die Neuerungen zur Oberschule, die sie als geeignete Schulform für die heutige Zeit ansieht (vgl. Anh. B.5, Se. 23).

Obwohl Frau Anker die Oberschule anfangs ablehnt und Herr Clausen lieber eine Veränderung zur Integrierten Gesamtschule gesehen hätte, wirken beide aktiv mit und entscheiden sich für eine positive Umsetzung zugunsten der Schülerinnen und Schüler. Bei Herrn Dirks besteht eine generelle Bereitschaft auf das Lernniveau der Lernenden durch Binnendifferenzierung zu reagieren, was eine gute Voraussetzung für das Unterrichten an der Oberschule bedeutet.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Je mehr Bereitschaft und Motivation für eine Veränderung bestehen, desto besser können Schulentwicklungsprozesse stattfinden.

5.3 Folgen für den Unterricht

Der Unterricht an den Oberschulen weist durch das gemeinsame Unterrichten von haupt- und realschulempfohlenen Schülerinnen und Schülern eine erhöhte Heterogenität auf, worauf als erstes in 5.3.1 eingegangen werden soll. Danach geht es in 5.3.2 darum, wie die Lehrkräfte mit der Vielfalt der Lernenden umgehen. Die äußere Differenzierung in Kursen sowie die innere Differenzierung im Unterricht wird in 5.3.3 thematisiert, woraufhin auf die Leistungsbewertung unter Einbeziehung der Versetzungskriterien in 5.3.4 eingegangen wird. Abschließend werden in 5.3.5 die Kennzeichen der Vorbereitung des Unterrichts für die Lehrkräfte besprochen sowie Bezug zur einleitenden Hypothese genommen.

5.3.1 Erhöhte Heterogenität im Unterricht

In der Oberschule ist der Unterricht für die Lehrkräfte durch eine erhöhte Heterogenität der Schülerschaft gekennzeichnet, die sich aus mehreren Faktoren ergibt. Zunächst ist das gemeinsame Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Haupt- und Realschulempfehlungen für die Lehrkräfte neu. Hinzu kommt, dass durch den freien Elternwillen sowohl Kinder mit Gymnasialempfehlung als auch solche mit Förderbedarf am Unterricht beteiligt sein können.

Die Anzahl der Lernenden mit Förderbedarf ist in den einzelnen Klassen unterschiedlich. Herr Clausen hat zwei, Frau Eilers drei und Frau Bosse vier Kinder mit Förderbedarf, wobei von Integrations- und Inklusionskindern gesprochen wird. Frau Bosse berichtet von Inklusionsschülerschaft in ihrem Unterricht (vgl. A.3, Z. 346-350). Auch Frau Eilers gibt an, dass bereits seit längerem auch Kinder mit Autismus an ihrer Schule unterrichtet werden, wofür jedoch Hilfe von außen wie z. B. durch die ständige Anwesenheit eines Integrationshelfers notwendig sei (vgl. Anh. B.5, Se. 5). Anhand dieser Aussagen werden zwei Aspekte deutlich, zum einen, dass das Unterrichten an einer Oberschule bereits hinsichtlich der Zusammensetzung der Klassen denen einer integrierten Gesamtschule ähnelt und zum anderen, dass die Integration und die kürzlich eingeführte Inklusion im Unterricht Einzug gehalten hat. Damit scheint sich die Heterogenität verstärkt zu haben.

Was hier noch erwähnt werden muss, ist die Tatsache, dass – anders als erwartet – die Schülerschaft mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Heterogenität nur von dem Experten Herrn Dirks erwähnt wird. Er führt im Interview an, dass diesem Thema noch eine wichtige Bedeutung zukomme, obwohl einige Kinder mit ausländischer Herkunft schon „eingedeutscht“ (Anh. A.5, Z. 241) seien und daher kein Migrationshintergrund mehr wahrzunehmen sei. Bei seinen Lehrerfahrungen an Gesamtschulen sei ihm aufgefallen, dass die Anzahl der Lernenden mit Migrationshintergrund dort minimal gewesen sei, was seiner Ansicht nach mit den Schullaufbahneempfehlungen für eine der drei bisherigen Schulformen zusammenhänge. Da es keine Empfehlung für die Gesamtschule gebe, meint er, dass viele Lernende mit Migrationshintergrund eine solche nicht besuchten, weil ihre Eltern über diese Schulform wohlmöglich nicht informiert seien (vgl. Anh. B.4, Se. 20).

Dass die übrigen Expertinnen und Experten nicht auf den Migrationshintergrund mancher Kinder eingehen, lässt sich damit erklären, dass für sie die Vielfalt der Herkunftsländer der Kinder bzw. ihrer Familien und die kulturellen Unterschiede schon zur Normalität gehören oder die Leistungsunterschiede bedeutender sind.

5.3.2 Umgang der Lehrkräfte mit Heterogenität

Für die Lehrkräfte stellt sich die Frage, wie sie mit der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Leistungen umgehen können. Es erweckt den Eindruck, als komme der Einstellung der Lehrkräfte hinsichtlich der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler eine große Bedeutung zu.

Hinsichtlich des Unterrichts mit haupt- und realschulempfohlener Schülerschaft ist Frau Anker der Ansicht, dass es sozial für alle positiv zu werten, fachlich jedoch von Nachteil sei. Dies bezieht sie auf die Hauptschülerschaft, die nun weniger Unterstützung bekäme, als sie benötige. Sie ist der Ansicht, dass die Schülerschaft mit guter Realschulempfehlung profitieren könnte, da die Themen in den Oberschulbüchern gekürzt sind und auch die Klassenarbeiten etwas leichter geworden seien, so dass bessere Noten erzielt werden könnten als zuvor (vgl. Anh. B.1, Se.16, 8). Hier stellt sich jedoch die Frage, ob die besseren Zensuren später zu Schwierigkeiten beim Übergang auf ein Gymnasium führen könnten, wenn die Leistungsanforderungen dort höher sind als an der Oberschule. Sie gibt an, dass die Lernenden mit Gymnasialempfehlung die Oberschule meist aus praktischen Gründen besuchten, z. B. das Vermeiden eines längeren Schulwegs zum Gymnasium oder der Vorteil einer kleineren Schule (vgl. Anh. B.1, Se. 4). Sie reagiert auf die Verschiedenheit der Lernenden mit verschiedenen Arbeitsmaterialien und -aufträgen.

Bei Frau Anker scheint es für den gemeinsamen Unterricht gut zu sein, dass sie sich die Schullaufbahneempfehlungen zuvor nicht ansieht und so unvoreingenommen in den Unterricht geht. Sie gibt an, dass das spätere Sichten der Empfehlungen mancher Lernender bei ihr auf Unverständnis stößt, da sie andere Erfahrungen gemacht habe (vgl. Anh. A.2, Z.40-43).

Frau Bosse sagt, dass die Vielfalt der Schülerschaft positiv für den Unterricht zu werten sei. Damit scheint eine gute Voraussetzung für die Schülerschaft gegeben zu sein. Durch die Betonung der Wörter „Vielfalt“ und „positiv“ verstärkt sie den positiven Aspekt ihrer Meinung (vgl. Anh. B.2, Se. 8). Sie erkennt damit die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als Bereicherung für den Unterricht an. Außerdem ist sie der Ansicht, dass die Kinder mit Hauptschulempfehlung in den Hauptfächern zwar schlechter abgeschnitten hätten, in anderen Unterrichtsfächern jedoch sehr gut sein könnten. Des Weiteren betont sie, dass für sie die Kinder im Vordergrund stehen würden und sie von ihnen lerne (vgl. Anh. B.2, Se. 6).

Als Beispiel bringt sie das Erlebnis mit einem Inklusionsschüler, der im Rollstuhl sitzt. Im Sportunterricht hat er bei einer Übung auf dem Ring die Welt zum ersten Mal auf dem Kopf gesehen. Diese Erfahrung des Schülers wird für sie sinnbildlich und zeigt ihr damit die Bereicherung für den gemeinsamen Unterricht durch die Inklusionsschülerschaft (vgl. Anh. B.2, Z. 354-365). Diese Ansicht stimmt mit der von Anne Ratzki überein, die sich für die Akzeptanz der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler ausspricht und sie als individuell Lernende versteht (vgl. 2.4.4).

Auch die Einstellung von Herrn Dirks zum Unterricht scheint hinsichtlich der Verschiedenheit der Lernenden positiv zu sein. Im Interview fällt der Begriff „heterogen“ oder „Heterogenität“ gar nicht. Für ihn scheint die Grundlage, auf der der Unterricht aufbaut, die zu sein, dass es sich um Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler handelt, die unterrichtet werden sollen. Dass es sich in erster Linie um deren Persönlichkeit handelt wird durch die Aussage „Alle Schüler sind Kinder, ne.“ (Anh. A.5, Z.23) deutlich. Dabei ist es für ihn unbedeutend, welche Schullaufbahneempfehlung sie zuvor erhalten haben. Er hat eine Gruppe von Lernenden vor sich, denen er den Unterrichtsstoff vermittelt. Darin besteht seine Aufgabe und die setzt er um, er hat also eine eher pragmatische und entspannte Einstellung.

Den Unterschied zwischen der Schülerschaft mit Haupt- und Realschulempfehlung sieht er weniger in der Leistungsfähigkeit als in der Fähigkeit strukturiert arbeiten zu können. Er ist der Ansicht, dass manche Schülerinnen und Schüler zwar genügend Intelligenz besäßen, diese jedoch nicht zum Tragen käme, da sie von Zuhause aus

keine Struktur erlernt hätten, was die Voraussetzung für eine gute Mitarbeit im Unterricht und gute Leistungen sei. Aus seinen Aussagen geht hervor, dass er diese Struktur in seinem Unterricht vermittelt, indem er ihn transparent für die Lernenden gestaltet und mit ihnen an konkrete Arbeitsaufträge einübt (vgl. Anh. B.4, Se.3). Auch diese Einstellung des Experten erscheint für den gemeinsamen Unterricht positiv.

Hinsichtlich der Heterogenität ist bei Herrn Clausen ist die Aussage positiv zu werten, dass er selbst noch dazulerne. Für ihn gehören Schwierigkeiten zum Schulalltag und es geht ihm darum Lösungen zu finden (vgl. Anh. B.3, Se. 7). Auch wenn er von Heterogenität spricht, die sich für ihn durch teilweise starke Leistungsunterschiede zeigt, kann er sich auf die Veränderungen diesbezüglich einlassen und reagiert durch selbst erarbeitete Unterrichtsmaterialien sowie durch die Einführung von Helfersystemen (vgl. Anh. B.3, Se.3).

Frau Eilers, die auch Kinder mit allen Schullaufbahneempfehlungen einschließlich Förderbedarf in ihrer Klasse hat, bezeichnet diese Klasse als „bunten Topf“ (Anh. A.6, Z. 104). Damit betont sie, dass sie die Verschiedenheit als positiv wahrnimmt. Durch das anschließende Lachen zeigt sich, dass sie die Arbeit mit Humor nimmt. Die Verschiedenheit erweist sich für sie nur bei der Schülerschaft mit erhöhtem Förderbedarf als schwierig, da sie für diese Gruppe nicht über die notwendige Ausbildung für deren individuelle Förderung verfüge. Sie arbeitet mit ihnen auch mit Wochenplänen, bedauert jedoch die zu geringe Unterstützung durch Förderschullehrkräfte. Sie stellt sich die Frage, ob manchen Lernenden eine Förderschule nicht eine bessere Unterstützung für ihre individuellen Bedürfnisse bieten könne (vgl. Anh. B.5, Se. 8).

5.3.3 Äußere und innere Differenzierung

Die äußere Differenzierung findet bei den Oberschulen in den Hauptfächern Mathematik, Englisch und Deutsch in Kursen statt. Es unterscheidet sich jedoch bei den Schulen der Experten, wie lange der Unterricht in den Hauptfächern noch gemeinsam erteilt und ab wann durch Kursunterricht differenziert wird. Bei Herrn Clausen beginnt die Einführung von Grund- und Erweiterungskursen mit dem zweiten Halbjahr des fünften Jahrgangs im Fach Mathematik. Seine Schule hat sich dafür entschieden, um erst die neuen Schülerinnen und Schüler kennenzulernen und sie dann einschätzen zu können. Er hat bereits Erfahrungen mit dem Grundkurs Mathematik in der fünften Klasse sammeln können und sagt, dass er in diesem nur deshalb gut arbeiten könne, weil der Kurs mit halber Schülerzahl geführt wird. Ein großer Kurs sei nicht möglich, da die Schülerschaft noch sehr viel Anleitung und Hilfe benötige. Er hofft, dass die geringe

Schülerzahl für den Kurs auch im nächsten Schuljahr beibehalten werden könne (vgl. Anh. B.3, Se. 5).

Bei Frau Ankers Schule fängt der Kursunterricht in Mathematik und Englisch bewusst erst ab dem sechsten Jahrgang an, da davon ausgegangen wird, dass die Eltern ihr Kind sonst sofort in den Erweiterungskurs einstufen würden. Der Unterricht im fünften Jahrgang bereitet durch die innere Differenzierung auf den Kursunterricht im nächsten Schuljahr vor.

Bei den Expertinnen Frau Bosse und Frau Eilers wird in den Jahrgängen fünf und sechs noch in allen Fächern gemeinsam unterrichtet. Erst danach erfolgt die Aufteilung in Kurse. Beide Expertinnen geben an, dass im Fach Englisch dann aufgrund der großen Leistungsunterschiede der Schülerschaft unbedingt durch Kurse differenziert werden müsse (vgl. Anh. B.5, Se. 26). Frau Bosse gibt an, dass der Kursunterricht insgesamt möglichst spät eingeführt werden solle, Deutsch werde vermutlich erst ab dem neunten Jahrgang getrennt unterrichtet (vgl. Anh. B.2, Se. 19).

Es scheint also, dass sich der Kursunterricht in bestimmten Fächern als notwendig erweist, wobei es Grund- und Erweiterungskurse gibt, damit die Leistungsfähigkeit berücksichtigt wird. Die Schulen können jedoch den Zeitpunkt der äußeren Differenzierung selbst festlegen. Hierfür geben sie verschiedene Gründe an, die von ihrer Sichtweise abhängen.

Die innere Differenzierung findet im Klassenverband statt, d. h. die Lernenden theoretisch mit Haupt- und Realschulempfehlungen, aber praktisch mit allen Schullaufbahneempfehlungen, werden gemeinsam unterrichtet und erhalten je nach Leistungsvermögen unterschiedliche Aufgaben. Innerhalb der Klasse sollen sie individuell gefördert werden. Die Differenzierung im Unterricht wird durch die Auswahl der Methoden, der Sozialformen sowie der Unterrichtsmaterialien unterstützt, worauf im Folgenden eingegangen wird.

Als Methoden haben sich jene als gut erwiesen, die das selbstständige Lernen anregen. Es erscheint wichtig, dass der Unterricht offener wird, wie z. B. durch das Lernen an Stationen. Bei diesem Vorgehen berichten die Experten Herr Clausen und Frau Eilers davon, dass sich Helfersysteme bilden, die sich positiv auf alle Lernenden auswirken. Während die Leistungsschwächeren sich die Besseren als Vorbild nehmen würden und sich helfen ließen, könnten die Leistungsstärkeren durch das Helfen und damit auch durch das Wiederholen der Inhalte profitieren (vgl. Anh. B.3, Se.2 / Anh. B.5, Se. 8). Frau Bosse berichtet vom kooperativen Lernen, dass es für alle Schülerinnen und Schüler von Vorteil sei. Denn die leistungsschwächeren Kinder würden nicht

über- und die leistungsstärkeren würden nicht unterfordert. Sie gibt auch an, dass sich die Einführung des 75-Minuten-Taktes der Unterrichtsstunden dafür besser eigne (vgl. Anh. B.2, Se.4).

Die Experten Herr Clausen, Frau Bosse, Frau Anker und Frau Eilers geben an, dass sich die Sozialformen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit im gemeinsamen Unterricht bewährt hätten. Das selbstgesteuerte Lernen wie z. B. beim Lernen in Stationen habe sich als geeignet herausgestellt (vgl. Anh. B.3, Se.8). In der Oberschule von Frau Anker wird, nachdem verstärkt die Partnerarbeit gefördert worden ist, nun die Zeit gleichmäßig in Einzel- und Partnerarbeit aufgeteilt, damit das selbstständige Lernen eingeübt wird (vgl. Anh. B.1, Se. 9). Diese Art des Lernens wird durch das Nachmittagsangebot der neu eingeführten teilgebundenen Ganztagschule unterstützt. Für Herrn Clausen hat sich der Wechsel von homogenen und heterogenen Schülergruppen bewährt, wobei die ersteren Aufgaben gemäß ihrer Leistungsfähigkeit erhalten und die letzteren gemeinsam alle Aufgaben bearbeiten. Die Gruppen werden also unterschiedlich zusammengesetzt (vgl. Anh. B.3, Se 6). Diese Vorgehensweise erscheint als sehr sinnvoll, da die Schülerinnen und Schüler sich in den homogenen Gruppen gegenseitig helfen müssen, während in den heterogenen Gruppen das Helfen und das Annehmen von Hilfe stärker ausgeprägt sein könne.

Auch bei Frau Bosse soll die Eigenverantwortlichkeit des Lernens und Arbeitens der Schülerschaft angeregt werden, wobei sie sich als Lernbegleiterin versteht (vgl. Anh. B.2, Se. 13). Durch die Verlängerung der Unterrichtsdauer auf 75 Minuten hält sie mehr Bewegung im Unterricht für notwendig. Dies sei besonders bei Kindern mit ADHS und jene von Bedeutung, die sich nicht lange ruhig verhalten können (vgl. ebd., Se. 7). Sie verwendet verschiedene Methoden, z. B. das Lernen an Stationen, bei dem die Kinder aufstehen und zur nächsten Station gehen müssen, oder das Bewegen nach Musik, bei der ein Kind verschiedene Bewegungen vormacht und die übrigen sie nachmachen. Ohne derartige Einschübe sei der Unterricht nicht mehr möglich.

Das Vorgehen von Frau Bosse erinnert an die Direktorin des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung, Renate Zimmer, und die Kongresse „Bewegte Kindheit“ in Osnabrück. Dort werden die Forschungsergebnisse zur Unterstützung von Bildungsprozessen durch Bewegung vorgestellt, auch Anregungen für die Erziehung und den Unterricht gegeben (vgl. Zimmer, o. J., URL).

Anders geht die Oberschule in freier Trägerschaft der Expertin Frau Eilers mit der Leistungsvielfalt der Schülerschaft um; sie arbeiten seit der Einführung der Oberschule mit Wochenplänen. Im Fach Deutsch kann es dazu kommen, dass Frau Eilers für ihre 17

Schülerinnen und Schüler sechs verschiedene Wochenpläne erstellen muss. Durch Stichproben kontrolliert sie die Arbeit der Schülerschaft. Ansonsten arbeitet sie mit Lösungsblättern zur Selbstkontrolle und Lernpartnerschaften (vgl. Anh. B.5, Se.17).

Die Differenzierung im Unterricht findet bei Herrn Dirks durch Unterschiede in der Zeitvorgabe für das Bearbeiten von Aufgaben, die Zuwendung bei Lernenden mit Unterstützungsbedarf sowie mit Tippkarten statt, die Hinweise zum Lösungsweg geben (vgl. Anh. B.4, Se. 18). Außerdem sind ihm das Besprechen ihrer Arbeitsweise und ihres Verhaltens von Wichtigkeit, damit die Schülerinnen und Schüler einschätzen können und wissen, worauf es ihm beim Arbeiten ankommt (vgl. ebd., Se. 23).

Hinsichtlich neuer Unterrichtsmaterialien für die Oberschule sind sich die Expertenpersonen nicht einig. Während Herr Clausen angibt, dass es noch keine neuen Materialien gäbe und er sie selbst erstellen müsse, gibt Frau Anker an, dass es für das Fach Mathematik gute Bücher gebe. Diese enthielten bereits differenzierte Aufgaben für den Unterricht im Klassenverband und würden von ihr als gute Vorbereitung der Schülerschaft auf den Kursunterricht angesehen (vgl. Anh. B.1, Se. 15). Bei diesen Angaben muss immer auch bedacht werden, dass die Einteilung in Kurse zu unterschiedlichen Zeiten stattfindet und deswegen neue Materialien nicht automatisch passend für den Unterricht bzw. den Kurs sein müssen.

Frau Bosse äußert sich hierzu nur in der Weise, dass sie sagt, nicht die Unterrichtsmaterialien, sondern vielmehr die Einstellung im Kopf der Lehrkräfte sei entscheidend (vgl. Anh. B.2, Se. 7). Damit stimmt sie mit der Ansicht des kanadischen Schulforschers Michael Fullan überein, der in der Fachzeitschrift *Pädagogik* zum Thema Schulentwicklung und kollektive Handlungsmuster zitiert wird, denn laut ihm führe Umdenken eher zu einem Umbau als Umbau zu einem Umdenken. Damit wird deutlich, dass die Änderung erst im Kopf geschehen muss, bevor sie sich in den Strukturen verankern kann (vgl. Heinig / Hermann, 2011, S. 58-61).

5.3.4 Bedeutung des Kooperativen Lernens

Für das Unterrichten an Oberschulen wird durch die Expertenaussagen deutlich, dass dem kooperativen Lernen eine bedeutende Rolle zukommt. Während Frau Bosse die Kooperation der Schülerschaft beim Arbeiten direkt anspricht, spricht Herr Clausen genauso wie Frau Anker und Frau Eilers von der Bildung von Helfersystemen. Allen gemeinsam ist hier, dass die Leistungsschwächeren sich unterstützen und motivieren ließen. Die Leistungsstärkeren könnten in anderen Bereichen von den Leistungsschwächeren lernen.

Wie das kooperative Lernen durch die Gruppenbildung gestaltet werden kann, zeigt sich exemplarisch an dem Beispiel von Herrn Clausen, indem er leistungshomogene und -heterogene Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe zusammen arbeiten lässt. Während es bei erster darum geht, gemeinsam leichtere Aufgaben zu erledigen, geht es bei den heterogenen Gruppen darum, gemeinsam auch schwierigere Aufgaben mit Hilfe der leistungsstärkeren Lernenden zu lösen.

Wegen der Leistungsunterschiede kommt dem kooperativen Lernen also eine wichtige Bedeutung zu. Für die Lehrkräfte scheint es in Zukunft erforderlich zu sein, sich hiermit genauer auseinanderzusetzen, um das voneinander Lernen der Schülerschaft fördern zu können. Für die angehenden Lehrkräfte an Oberschulen erscheint eine Vorbereitung hierauf bereits im Studium sinnvoll zu sein.

Hierzu äußern sich auch die Bildungswissenschaftlerin Ulrike-Marie Krause und der Lernforscher Robin Stark, die sich mit der empirischen Lehr-Lernforschung befassen und das kooperative Lernen als effektive Methode ansehen, um die Kognition, Motivation und das Soziale beim Lernen zu fördern. Durch das Projekt EULE, das für „E-Learning in der universitären Lehrerbildung“ steht, wurde bereits geprüft, wie Studierende das anwendbare Wissen durch das kooperative Lernen fördern und für die Unterrichtsplanung verwenden können (vgl. Krause / Stark, 2009, S.44-48). Denn wenn im Studium eigene Erfahrungen mit kooperativem Lernen gemacht werden, erscheint das Anwenden im Unterricht einfacher. Das Erlernen des effektiven Umgangs mit kooperativen Lernmöglichkeiten in der Lehrerausbildung erscheint daher für die Arbeit an Oberschulen von Vorteil.

5.3.5 Leistungsbewertung und Versetzung

Das Leistungsniveau im Unterricht wird von den befragten Lehrkräften unterschiedlich hoch gesetzt. Herr Clausen und Frau Eilers geben an, dass das Leistungsniveau im klasseninternen Unterricht dem Realschulniveau gleiche. Bei Herrn Clausen sei die Klassenarbeit damit auf dem Niveau vorheriger Realschulklassenarbeiten und bei Frau Eilers ist die Intention das Maximum vom Kind zu erwarten, was bedeutet, dass im Klassenunterricht auf dem Erweiterungsniveau, also Realschulniveau, unterrichtet wird (vgl. Anh. B.5, Se. 27). Frau Anker gibt hingegen an, dass das Leistungsniveau bei den Klassenarbeiten gesenkt geworden sei.

Bei der Anwendung der Versetzungsbestimmungen gibt es keine Einheitlichkeit. Der Experte Herr Clausen führt an, dass für seine Schule die Versetzungsordnung der Hauptschule gelte. Für die Leistungsschwächeren gebe es dadurch einen Ausgleich für die höheren Anforderungen bei den Klassenarbeiten. Dieselbe Versetzungsordnung

gilt auch an der Schule von Frau Anker. Bei Frau Eilers gilt noch die Versetzungsordnung der Haupt- und Realschule, und bei Frau Bosse gilt die neu eingeführte Versetzungsordnung der Oberschule.

Zurzeit werden noch unterschiedliche Versetzungsbestimmungen angewandt. Es ist davon auszugehen, dass die Versetzungsordnung der Oberschule in Kürze von allen Oberschulen übernommen wird bzw. werden muss. Es besteht also noch immer Handlungsbedarf, und es werden weitere Veränderungen auf die Schulen zukommen.

Es bleibt die Frage offen, wer nun von der Oberschule profitiert, da die Expertenpersonen auch hier zu unterschiedlichen Ansichten kommen. Während Frau Anker glaubt, dass die Schülerschaft mit guter Realschulempfehlung durch leichtere Klassenarbeiten und damit besseren Noten Vorteile hätte (vgl. Anh. B.1, Se. 8), sind Herr Clausen und Frau Eilers der Ansicht, dass überwiegend die Hauptschülerschaft durch die Aufwertung des Abschlusses sowie die Möglichkeit des Kurswechsels profitieren (vgl. Anh. B.3, Se. 2). Außerdem hätten sie die leistungsstärkere Schülerschaft als Vorbild. Vom Helfersystem würden alle profitieren. Für Frau Eilers ist fraglich, ob das gemeinsame Unterrichten für die Schülerschaft mit Förderbedarf so positiv ist (vgl. Anh. B.5, Se. 8). Frau Bosse meint, dass alle Schülerinnen und Schüler vom gemeinsamen Unterrichten einen Vorteil hätten (vgl. Anh. B.2, Se. 12), und Herr Dirks ist der Ansicht, dass die Lernenden generell von Schulen und großen Gruppen profitieren und lernen würden (vgl. Anh. B.4, Se. 9).

Insgesamt scheint sich das gemeinsame Unterrichten positiv auf das Sozialverhalten auszuwirken, aus fachlicher Sicht scheint es auf die Umsetzung anzukommen. Hier kommen wieder die Einstellung und die Vorerfahrungen der befragten Lehrkräfte zum Tragen. Durch die Aussagen der Expertenpersonen zeigt sich, dass die Oberschule positiv für die Lernenden sein kann, deren Leistungen sich während der Schulzeit durch einen Entwicklungsschub verbessern und die dann in die Erweiterungskurse wechseln können. Für sie stellt die Möglichkeit des Kurswechsels einen besonderen Vorteil dar.

5.3.6 Erhöhter Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung

Die Schulentwicklung zur Oberschule geht bei den befragten Lehrkräften überwiegend mit einer Veränderung der Unterrichtsvorbereitung einher. Sie unterrichten auf verschiedenen Leistungsniveaus und müssen dazu die nötigen Materialien sichten oder selbst konzipieren bzw. vorherige Materialien überarbeiten.

Inwieweit sich bei Frau Bosse die Vorbereitung auf den Unterricht verstärkt hat, bleibt offen, da sie sich insgesamt neu mit der Oberschule und dem Unterrichten vor allem der Jahrgänge fünf und sechs beschäftigen muss. Da sie zuvor an einer Grundschule tätig war, muss sie sich in die Vorgaben für den Sekundarbereich I einarbeiten. Als wie aufwändig sich die Unterrichtsvorbereitung bei Frau Anker und Herrn Dirks erweist, wird nicht ganz deutlich. Erstere berichtet von neuen und guten Unterrichtsmaterialien, was als Erleichterung angesehen werden kann. Letzterer muss sich durch den Wechsel von einer Real- an eine Oberschule vermutlich ähnlich wie Frau Bosse mit neuen Unterrichtsmaterialien vertraut machen bzw. selbst welche erstellen.

Auch bei Herrn Clausen scheint die Vorbereitung für den Unterricht zeitlich aufwändiger zu sein als vorher, da er die Unterrichtsmaterialien selbst konzipiert oder vorherige abändert und auch für den Grundkursunterricht in Mathematik entsprechende Aufgaben vorbereiten muss.

Vor allem im Fall von Frau Eilers hat sich die Vorbereitung des Unterrichts durch das Erstellen der Aufgaben für die Wochenplanarbeit deutlich erhöht. Denn sie gibt an, dass sie durch die Leistungsheterogenität bis zu sechs unterschiedliche Wochenpläne mit passenden Unterrichtsmaterialien und -aufgaben erstellen müsse. Die Entlastung von zwei Unterrichtsstunden von vorher 27,5 auf nur noch 25,5 reiche für die Vorbereitung des Unterrichts an der Oberschule jedoch nicht aus. Außerdem entstehe mehr Arbeit durch die Kontrolle der bearbeiteten Wochenpläne der Lernenden. Sie gibt an, dass sie nicht wisse, wann sie „es außer nach nachts noch machen sollte“ (Anh. A.6, Z. 227f.). Damit deutet sie an, dass sie aus Zeitgründen nicht alle bearbeiteten Wochenpläne nachsehen könne und dies mit neuen Kontrollmöglichkeiten wie z. B. mit Stichproben und Lösungsblättern gelinge (vgl. Anh. B 5, Se. 15, 16). Hierin bestätigt sich die Aussage von Boldt und Schratz (2013, S. 4-6), dass der Veränderungsprozess an die Substanz gehen könne, sofern keine neuen Lösungen gefunden würden (vgl. ebd.).

Insgesamt scheint die Unterrichtsvorbereitung mehr Zeit in Anspruch als vorher. Es stellt sich die Frage, ob dies nur für die Einführungsphase der Oberschule zutrifft, ob es ein Dauerzustand sein wird oder ob durch neue Unterrichtsmaterialien die Vorbereitung vereinfacht wird. Es ist zu vermuten, dass die Lehrkräfte mit der Zeit mehr Routine im Unterrichten der neu zusammengesetzten Schülerschaft erhalten, was das Unterrichten ebenfalls erleichtern könnte.

5.4 Bewertung der angewandten Forschungsmethode

Die für diese Forschung verwendete Methode des leitfadengestützten Experteninterview war geeignet, da sich sehr ergiebige und umfangreiche Aussagen der befragten Personen ergeben haben. Die Auswahl der Lehrkräfte war durch die Verschiedenheit der Ausbildung, der Lehrerfahrungen, der Regionen sowie der Beteiligten, die direkt an der Umstrukturierung mitgewirkt hatten und solchen, die erst danach an die Oberschule gekommen sind, breit gefächert.

Als gut erwiesen hat sich das vorherige Recherchieren und Informieren über die Oberschulen auf deren Homepages, da sie so bewusst gewählt wurden. Dieses Vorgehen hat sich schließlich bewährt. Das Finden geeigneter Expertenpersonen war anfangs nicht ganz einfach, denn die ersten der befragten Schulen hielten sich ihren Aussagen nach für ungeeignet oder waren zu sehr beschäftigt. So konnten die ersten Anfragen als Übung dienen, bis geeignete Experten verschiedener Oberschulen gefunden wurden.

Als kritische Punkte dieser Forschung könnte der Wahrheitsgehalt der Expertenpersonen in Frage gestellt werden, was sich durch die Freiwilligkeit der Beteiligung an den Interviews sowie an dem Eindruck während der Interviews widerlegen lässt. Es hat sich eine Schwierigkeit dadurch ergeben, dass nach dem Erleben der Umstrukturierung im Nachhinein gefragt worden ist. Damit sind die Ergebnisse über die Emotionen geringer ausgefallen als erwartet. Das ließe sich dadurch erklären, dass die Emotionen den Lehrkräften nicht mehr so bewusst sind oder abgeschwächt empfunden werden, da die Umstrukturierung mindestens ein Jahr zurück liegt und bewältigt worden ist.

Als sehr positiv erwies sich das Mitbringen der drei Themenkarten zu den Interviews, da es so zu keinen überlangen Pausen o. ä. gekommen ist. Während der Interviews wurde Bezug zu den Karten genommen, denn die Experten blickten oder zeigten darauf, was verdeutlicht, dass sie aufmerksam und an den Fragen interessiert waren. Es sind wenige Fragen offen geblieben, wie die Frage nach dem Strukturwechsel für Herrn Dirks und Frau Bosse. Hierzu lässt sich sagen, dass beide erst später zu Oberschule gekommen sind, was jedoch hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage von geringerer Bedeutung erscheint.

Besonders gut hat sich das Führen eines Forschungstagebuches erwiesen, um alle Forschungsprozesse, das Postskriptum nach den Interviews und spontan auftretende Gedanken festzuhalten. So konnte die Entwicklung von der anfänglichen Idee bis zum Abschluss der Forschung dokumentiert und damit auch besser strukturiert werden.

Das Probeinterview hat sich zusätzlich als gute Vorbereitung für die nächsten Interviews erwiesen. Durch die Änderungen des Leitfadens sind wichtige Aspekte hinzugekommen, wie u. a. die momentane Uneinheitlichkeit der Versetzungsordnung. Ein weiterer Vorteil war die Verwendung des Aufnahmegerätes, denn von den vielen Informationen aus den Interviews wären einige vermutlich abhanden gekommen. Das Transkribieren und die Auswertung der Interviews nach dem Pragmatischen Mischmodell der qualitativen Inhaltsanalyse von Wolfgang Fichten erschienen daher sehr sinnvoll und geeignet für diese Forschung.

Nachdem nun die Ergebnisse dargestellt und diskutiert und die Methode reflektiert wurde, erfolgt als nächstes die Beantwortung der einleitenden Forschungsfrage.

5.5 Beantwortung der Forschungsfrage

Die eingangs gestellte Forschungsfrage, wie Lehrkräfte an verschiedenen Oberschulen die Umstrukturierung von der Haupt- und Realschule zur Oberschule in Niedersachsen erlebt haben und welche Folgen die Veränderung auf den Unterricht hat, kann nun beantwortet werden.

Das Erleben dieses Schulentwicklungsprozesses bedeutet für die Lehrkräfte eine Veränderung, die sie unterschiedlich wahrnehmen. Die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades hängt besonders von ihren vorherigen Erfahrungen im Unterrichten von Klassen mit Lernenden unterschiedlicher Schullaufbahneempfehlungen ab. Dadurch und durch eine positive Einstellung zur Heterogenität haben sie so gut wie keine Umstellungsschwierigkeiten.

Anfängliche Emotionen wie Angst oder Reaktanz und Reaktionen wie Skepsis und Unsicherheit treten durch die Ungewissheit über die Bedeutung des anstehenden Schulformwechsels besonders bei jenen der Befragten auf, die keine oder kaum Erfahrung mit leistungsheterogenen Schülergruppen haben. Ihre anfänglichen Bedenken sind durch die Bereitschaft zur Veränderung und zur Mitarbeit gewichen. Folgende Faktoren erwiesen sich als positiv: eine gute Vorbereitung durch gezielte Fortbildungen, vorherige Hospitationen an Oberschulen, die kollegiale Team- und Zusammenarbeit, die Unterstützung durch Steuer- oder Planungsgruppen, die Einführung einer didaktischen Leitung und die Zeit für eine schrittweise Entwicklung. So konnte die Umstrukturierung zur Oberschule aus ihrer Sicht gelingen.

Die in der Einleitung aufgestellte Hypothese, dass sich aus dem Unterrichten von haupt- und realschulempfohlener Schülerschaft in einer Klasse Schwierigkeiten für die Lehrkräfte ergeben könnten, kann nicht eindeutig bestätigt und auch nicht widerlegt

werden. Im Verlauf der Interviews ist deutlich geworden, dass es sich bei der Schülerschaft nicht nur um haupt- und realschulempfohlene Lernende, sondern auch um solche mit Gymnasialempfehlung und mit Förderbedarf handeln kann. Inwieweit die Lehrkräfte hierin Schwierigkeiten sehen, hängt von ihren Vorerfahrungen ab.

Die Folgen für den Unterricht sind gekennzeichnet durch eine erhöhte Leistungsheterogenität, da neben den Lernenden mit Haupt- und Realschulempfehlung durch den freien Elternwillen auch jene mit Gymnasialempfehlung oder Förderbedarf unterschiedlichen Grades in den Klassen vertreten sind. Hierauf wird mit der äußeren Differenzierung in Kursen und der inneren Differenzierung im Klassenunterricht reagiert, wobei der Zeitpunkt der äußeren Differenzierung für die Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch unterschiedlich festgesetzt wird.

Erforderlich ist die Verwendung anderer Unterrichtsmethoden, binnendifferenzierte Arbeitsaufträge, wechselnde Sozialformen, wobei in Gruppenarbeitsphasen dem kooperativen Lernen eine wichtige Rolle zukommt. Es werden Helfersysteme beim gemeinsamen Unterrichten gebildet, so dass sowohl die leistungsschwächeren als auch die leistungsstärkeren Kinder voneinander lernen. Die einen lernen von den Leistungsstärkeren und oftmals Motivierteren, die anderen durch die Wiederholungen beim Erklären und durch die Stärken der Leistungsschwächeren in anderen Bereichen. Ebenso bedeutend ist die Anleitung zum eigenständigen Lernen und zum strukturierten Arbeiten.

Die Unterrichtsvorbereitung bedeutet, zumindest für die Anfangsphase, einen erhöhten Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte, da sie Unterrichtsmaterialien zum Teil selbst erstellen müssen, bis die Verlage mehr Materialien speziell für die Oberschule anbieten.

6 Fazit

Zunächst wird ein Fazit gezogen, das sich auf die Ergebnisse der Forschung bezieht, und anschließend folgt ein persönliches Fazit.

Es ist festzuhalten, dass Lehrkräfte ständig von Schulentwicklungsprozessen betroffen sind. Am Beispiel des Schulformwechsels von der Haupt- und Realschule zur Oberschule in Niedersachsen konnte aufgezeigt werden, wie Veränderungsprozesse ablaufen können, was sie für die einzelne Lehrkraft und das soziale System bedeuten.

Der Einstellung der Lehrkräfte kommt eine ebenso bedeutende Rolle zu wie ihren Vorerfahrungen, da beides mitentscheidend für die Einschätzung des Veränderungsgrades und für ihre damit verbundenen Emotionen ist. Es hat sich gezeigt, dass das Unterrichten an Oberschulen je einfacher und unkomplizierter erscheint, desto mehr Vorerfahrung sie mit dem Unterrichten von Lernenden mit verschiedenen Schullaufbahneempfehlungen haben.

Durch diese Forschung hat sich herausgestellt, dass es für eine gelingende Schulentwicklung sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Faktoren gibt. Als individuelle Faktoren haben sich die Veränderungsbereitschaft, die Motivation, die Bereitschaft zum Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung und das Einbringen ihrer vorherigen Lehrerfahrungen als positiv erwiesen.

Zu den Faktoren, die für das soziale System Schule von Bedeutung sind, gehören die Zusammenarbeit des Kollegiums auf ein gemeinsames Ziel hin, die prozessbegleitende Unterstützung der Entwicklung durch Steuergruppen, das Arbeiten des Kollegiums in Teams, die Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Feedback sowie die Akzeptanz der Verschiedenheit, außerdem genügend Zeit für die Entwicklungsschritte. Positiv wirken sich auch Freude an der Arbeit und ein humorvoller und gelassener Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten aus.

Als negativ erwiesen haben sich hingegen das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien, der erhöhte Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung sowie eine zu geringe Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler mit hohem Förderbedarf.

Im Unterricht ist die Leistungsheterogenität dabei nicht nur durch die Schülerschaft mit Haupt- oder Realschul-, sondern auch durch jene mit Gymnasiumempfehlung oder unterschiedlich hohem Förderbedarf gegeben. Daher ist für den Unterricht eine Bin-

nendifferenzierung mit neuen Unterrichtsmaterialien notwendig, und für die Schülerschaft gelingt das Lernen durch die Kooperation und die Bildung von Helfersystemen.

Auch ein persönliches Fazit erscheint mir wichtig. Ich freue mich als angehende Lehrerin Einblicke in Schulentwicklungsprozesse erhalten zu haben. Bei den Lehrkräften, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben, handelt es sich um unterschiedliche Persönlichkeiten mit ebenso verschiedenen Einstellungen und beruflichen Vorerfahrungen, die alle sehr engagiert und mit Freude den Beruf des Lehrers ausüben.

Für meine berufliche Entwicklung nehme ich die folgenden Lerneffekte aus den Gesprächen mit ihnen mit: Frau Anker hat mir mit ihren Aussagen vor Augen geführt, dass Schulentwicklungsprozesse manchmal ablaufen müssen, auch wenn man sie anfänglich nicht bejaht. Trotzdem ist die eigene Beteiligung dafür notwendig, damit sie gelingen können. Von Frau Bosses Interview bleibt vor allem ihre Begeisterung für den Beruf und die positive Einstellung zur Heterogenität der Lernenden in Erinnerung, die sie für den Unterricht zu nutzen weiß. Bei Herrn Clausen ist mir die Aussage wichtig, dass Probleme im Unterricht zur Normalität gehören und als etwas gesehen werden, für das nach Lösungen gesucht werden sollte. Die Aussagen von Herrn Dirks haben mir gezeigt, dass es um die Schülerinnen und Schüler als Personen geht und nicht um ihre Schullaufbahneempfehlungen. Kennzeichnend für ihn ist, dass es ihm im Unterricht darum geht auf die gesamte Klasse oder Gruppe zu reagieren, ohne dabei die Einzelnen aus den Augen zu verlieren. Im Sinne von Peter Senge ist es also wichtig den Wald und die Bäume zu erkennen. Bei Frau Eilers sind vor allem die Bereitschaft zu Neuem und der Umgang mit ihren sehr unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern vorbildlich.

Bei den Gesprächen mit den Befragten habe ich das Engagement, die Bereitschaft sich offen auf etwas Neues einzulassen und selbst noch zu lernen als sehr positiv empfunden.

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Expertinnen und Experten für die Teilnahme am Interview und die daraus resultierenden Einsichten herzlich bedanken!

7 Ausblick

Durch die Aussagen der Expertinnen und Experten zeigt sich, dass die Veränderungsprozesse an ihren Oberschulen weiter voranschreiten. Zukünftige Entwicklungsschritte ergeben sich für Frau Anker in der Förderung der individuellen Lernzeit für die Schülerinnen und Schüler, in der konsequent zwischen Einzel- und Partnerarbeit differenziert wird (vgl. Anh. B.1, Se. 9). Für die Lehrerin und Didaktische Leiterin Frau Bosse wird es darum gehen Möglichkeiten zur Unterstützung des eigenständigen Arbeitens für die Schülerschaft ohne eigenen Handlungsplan zu finden, um ihnen Struktur zu geben (vgl. Anh. B.2, Se. 14). Für Herrn Clausen wird sich die Frage nach der Schüleranzahl in seinem Grundkurs im Fach Mathematik klären und ob weiterhin die Möglichkeit besteht den Kurs mit nur halber Schülerzahl zu unterrichten (vgl. Anh. B.5, Se. 5).

Bei Frau Eilers und Herrn Dirks geht es in der zukünftigen Schulentwicklung um das Thema Inklusion. Während sie bei Frau Eilers' Angebotsschule in freier Trägerschaft vor ungefähr zehn Jahren begonnen hat, hat deren Einführung bei Herrn Dirks erst vor kurzem stattgefunden (vgl. Anh. B. 4, Se. 15). Frau Eilers, die damit vertraut ist, wünscht sich mehr Unterstützung von Förderschullehrkräften und weitere Zusatzmaterialien, um den Lernenden mit unterschiedlichen Leistungsvermögen gerecht werden zu können (vgl. Anh. B.5, Se. 24).

Die Umstrukturierung zur Oberschule wird voraussichtlich mit dem Realschulabschluss des zehnten Jahrgangs frühestens im Jahr 2016/17 abgeschlossen sein. Das bedeutet, dass bis dahin weiter an der Veränderung gearbeitet wird. Ein Forschungsvorhaben könnte darin bestehen zu untersuchen, wie sich der Besuch der Oberschule auf die Anzahl von Haupt- und Realschulabschlüssen auswirkt. Ein anderes, längerfristiges Forschungsvorhaben könnte der Frage nachgehen, in wieweit der Übergang der Schülerinnen und Schüler von der Oberschule zur gymnasialen Oberstufe gelingt und wie hoch die Quote der Schülerschaft mit Abitur sein wird.

Bei der Weiterentwicklung der Oberschule kommt der Einführung der Inklusion eine zentrale Bedeutung zu. Die Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderungen, die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen im Jahr 2006 verabschiedet worden ist, wurde von der Bundesrepublik Deutschland im folgenden Jahr unterschrieben und am 19.12.2008 ratifiziert. Damit gilt sie als rechtlich gültiger Vertrag und garantiert den „Menschen mit Behinderungen das Recht auf ein inklusives gesellschaftliches Leben“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behin-

derung e. V., 2009, S.3), was sowohl allgemein als auch für das schulische Bildungssystem zu verstehen ist (vgl. ebd.).

Die Umsetzung dieser Konvention findet durch die zum Schuljahr 2013/14 verpflichtend eingeführte inklusive Schule in Niedersachsen statt. Dadurch kommen neue Aufgaben auf die Schulen zu, woraus sich ein weiterführender Forschungsbedarf ergibt.

Denn auf Dauer sollen die Förderschulen aufgelöst werden und die ausgebildeten Lehrkräfte für Förderschulen auch an den Oberschulen tätig sein. Gegenwärtig sind pro Klasse für Kinder mit Förderbedarf, unabhängig von ihrer Anzahl, wöchentlich nur zwei Stunden für Förderschul-Lehrkräfte zur Unterstützung im regulären Unterricht an der Oberschule vorgesehen.

Durch die Einführung der Inklusion wird also parallel ein zweiter Schulentwicklungsprozess eingeleitet, bei dem nicht nur die bisherigen Lehrkräfte der jeweiligen Schule von Bedeutung sind, sondern auch Förderschul-Lehrkräfte mit einbezogen werden müssen.

Damit, wie dieser Prozess optimal für alle Beteiligten ablaufen kann, beschäftigt sich bereits die „Arbeitsgemeinschaft Inklusion an Oldenburger Schulen“, die im Mai 2012 gegründet wurde und auch Schulentwicklungsprozesse besonders in Hinblick auf die Inklusion unterstützt. Die Begleitung erfolgt durch Holger Lindemann, der am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Universität Oldenburg arbeitet. Wie in den Aussagen von Frau Eilers steht auch in diesem Artikel die Versorgung mit zu wenig Förderschul-Lehrerstunden in der Kritik, denn für das Gelingen einer guten inklusiven Schule müsse es noch mehr Unterstützung geben (vgl. Oldenburg / vs., 2013, S.5).

Es stellt sich dabei auch die Frage wie die Lehrkräfte nicht überfordert werden und sie dennoch allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf gerecht werden können. Hierzu wären Erfahrungen von Schulen hilfreich, die schon seit längerem auch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichten, sowie das Angebot von Fortbildungen für Lehrkräfte an Oberschulen.

Es scheint, als müsse neben der gewünschten erhöhten Unterstützung auch ein Umdenken der Lehrkräfte stattfinden, damit sie diese Entwicklung als Bereicherung empfinden und ihnen dadurch das Gelingen erleichtert werden kann. Der Zusammenarbeit mit den Förderschullehrkräften kommt hierzu eine bedeutende Rolle zu. Außerdem wäre es für die Lehramtsstudierenden wichtig, bereits im Studium auf die neue Situation in den Schulen vorzubereitet werden.

Die Inklusion in den Schulen steckt derzeit erst in ihren Anfängen und inwieweit sie gelingt, hängt vermutlich auch mit der Wechselwirkung zwischen Schule, Eltern- und

Schülerschaft sowie der Gesellschaft insgesamt zusammen. Hier spielt wieder der Faktor Zeit eine Rolle.

8 Literaturverzeichnis

Abs, H.-J. & Huppert, A. (2012): Wie entstehen positive Erwartungen an ein Schulentwicklungsprogramm. Zielklarheit und Lehrerpartizipation als Bedingungen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2/12, S. 16-23.

Althusmann, B. (2011): Pressemitteilung vom Niedersächsischen Kultusministerium „Die Oberschule bietet ein qualitätsvolles, wohnortnahes und zukunftsfestes Bildungsangebot für ganz Niedersachsen. URL http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?article_id=94892&navigation_id=1820&psmand=8, Stand: 25.01.2014.

Altrichter, H. (2012): Was wissen wir über Lehrerhandeln in Schulentwicklungsprozessen?. *Pädagogik*, 7-8/2012, S.76-81.

Berner, W. (2010): *Change! 15 Fallstudien zu Sanierung, Turnaround, Prozessoptimierung, Reorganisation und Kulturveränderung*. Stuttgart: Schäfer-Poeschel.

Berner, W. (2009): Leitgedanken: An welchen Grundüberzeugungen Die Umsetzungsberatung ihre Arbeit ausrichtet.

URL <http://www.umsetzungsberatung.de/umsetzungsberatung/leitgedanken.php>, Stand: 03.12.2013.

Berner, W. (2005): Eine Veränderungsstrategie entwickeln, URL <http://www.umsetzungsberatung.de/veraenderungsstrategie/change-motivation.php>, Stand: 30.11.2013.

Bohl, T. (2009): Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke et al. (Hrsg.), *Handbuch Schule*, (S. 553-559). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Boldt, H. / Schratz, M. (2013): Neuanfänge haben es in sich. Umgang mit Komplexität in Veränderungsprozessen, *Lernende Schule*, 63/2013, S.4-6.

Brinkmann, H: (2010, Oktober 26): Ersatz für Haupt- und Realschulen. Niedersachsen setzt auf Oberschule. *Neue Osnabrücker Zeitung*. URL <http://www.noz.de/artikel/48697984/niedersachsen-setzt-auf-oberschule>, Stand: 9.12.13, 17:03 Uhr

Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (Hrsg.) (2009, April): *Gemeinsames Leben braucht gemeinsames Lernen in der Schule. Schulische Bildung im Zeitalter der Inklusion*, Marburg. URL.

<http://www.lebenshilfe-inklusiv.de/wData-schultagung/downloads/Gemeinsames-Leben-braucht-gemeinsames-Lernen-neu.pdf>

Bundeszentrale für Politische Bildung (o. J.): Demographischer Wandel in Deutschland, URL <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/demografischer-wandel/>, Stand: 30.11.2013.

Czerwenka, K. (2002): Meinungen zum Bildungsgang Realschule. In M. von Saldern (Hrsg.), Bildungsgang Realschule. (S. 203-232). Stuttgart: Schneider Hohengehren.

Deutsche Presse Agentur (2010, 4. August): Schülerzahlen in Niedersachsen sind gesunken. Hannoversche Allgemeine Zeitung. URL. <http://www.haz.de/Nachrichten/Politik/Niedersachsen/Schuelerzahlen-in-Niedersachsen-sind-gesunken>.

Deutscher Bildungsserver (o. J.): Inklusion. URL. <http://www.bildungsserver.de/Inklusion-3511.html>, Stand: 12.01.14.

Fees, K. (2009): Realschule. In S. Blömeke / T. Bohl / L. Haag / G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), Handbuch Schule (S. 245-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fichten, W. (2007): Pragmatisches Mischmodell der qualitativen Inhaltsanalyse. In Abschlussbericht des BLK-Modellversuchs „Lebenslanges forschendes Lernen“, Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Grosch, A. / Heumann, J. / Leipelt, A. & Schäfer, B. (2012): Wie Schulentwicklung gelingen kann. Das Ziel: Den Unterricht für mehr Individualisierung und Beteiligung öffnen. In Pädagogik 5/12, S. 36-41.

Heinig, K. / Herrmann, J. (2011): Kollektive Handlungsmuster. Warum es trotz guter Strukturen Probleme geben kann. In Pädagogik, 7-8/2011, S. 58-61.

Herrlitz, H. – G. / Hopf, W. / Titze, H. & Cloer, E. (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. München: Juventa.

Holtappels, H. - G. (2010): Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl et al. (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung (S. 99-105), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hurrelmann, K. (2013): Thesen zur Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten 20 Jahren. Überprüfung und Fortschreibung der Thesen in „Die Deutsche Schule“ von 1988. Die Deutsche Schule. 3/2013, 105. Jg., S. 305-320.

Ipfling, H.-J. (2009): Hauptschule. In S. Blömeke et al. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule (S.236-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- KNA / AP** (2006, 16.November): Abgesang auf die Hauptschule. Wissenschaftler für Abschaffung, Neue Osnabrücker Zeitung.
- Kiper, H.** (2001): Einführung in die Schulpädagogik, Weinheim: Beltz.
- Klare, K.-H. / von Danwitz, K.-L.** (2010, 26. Oktober): Die Vorteile und Chancen der neuen Oberschule. URL
http://www.cdu-fraktion-niedersachsen.de/media/pdf/Die_Vorteile_und_Chancen_der_neuen_Oberschule.pdf.
- Klippert, H.** (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur, 2. unveränderte Auflage, Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U.** (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, (3., akt. Aufl., S. 29-56), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, U. / Stark, R.** (2009): Förderung anwendbaren Wissens über kooperatives Lernen. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 9/2009, S.44-48.
- Laborschule Bielefeld (o. J.):** http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/dieschule.html, Stand: 15.01.14.
- Lamnek, S.** (2010): Qualitative Sozialforschung. Basel: Beltz.
- Meuser, M. / Nagel, U.** (2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner / B. Littig & W. Menz (Hrsg.), Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, (2. Aufl., S. 71-92), Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, H.** (2010): Schulentwicklung. In H. Kiper / H. Meyer / H. Topsch & R. Hinz, Einführung in die Schulpädagogik. (5. Aufl., S. 183-192). Berlin: Cornelsen.
- Meyer-Hesemann, W.** (2010): Bildungsreform im Bildungsföderalismus. Ein zweigliedriges Schulsystem für Deutschland ist möglich. Anmerkungen aus gegebenem Anlass. In Die Deutsche Schule (Hrsg.), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Heft 1, S. 86-90.
- Niedersächsisches Kultusministerium A** (2013, 3. September): Einführung der inklusiven Schulen, URL
http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=30357&article_id=104666&_psmand=8. Stand: 20.01.14.

Niedersächsisches Kultusministerium B (2013, 19. Juni): Niedersächsisches Schulgesetz, Erstfassung: 1998, 3. März, zuletzt geändert: 2013, 19. Juni. URL. <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg.htm>

Niedersächsisches Kulturministerium A (Hrsg.) (2011, 1. August): Grundsatz erlass Die Arbeit in der Oberschule. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler. Holzminden: Color.

Niedersächsisches Kultusministerium B (Hrsg.) (2011): Broschüre „Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen“. Auch verfügbar unter URL. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24731&article_id=6505&psmand=8

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (06/2006): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen, Holzminden: Color Druck. Auch verfügbar unter URL. http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1911&article_id=6339&psmand=8

Niedersächsisches Kultusministerium A (2004, 3. Februar): Runderlass „Die Arbeit in der Hauptschule“.

Niedersächsisches Kultusministerium B (2004, 3. Februar): Runderlass „Die Arbeit in der Realschule“.

Niedersächsisches Kultusministerium (o. J.): Landesweite Einführung der Eigenverantwortlichen Schule. URL http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1992&article_id=6236&psmand=8, Stand: 9.1.14.

Niedersächsische Landesschulbehörde (2013): Genehmigte Oberschulen in Niedersachsen, letzte Änderung 1.7.13., URL <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/service/schulen/oberschulen/>, Stand: 24.1.14.

Niedersächsische Landesschulbehörde (2012, 15. August): Genehmigte Oberschulen ab Schuljahr 2012/13. pdf-Datei unter URL. <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/service/schulen/oberschulen/>

Niedersächsische Landesschulbehörde A (2011): Beraterinnen und Berater für systematische Schulentwicklung (Schulentwicklungsberaterinnen bzw. -berater), In Aufgabenbeschreibung eines Dienstposten (SVBl. 11/2011, S.451). URL www.schule.de/comment/schulentwber.html

- Niedersächsische Landesschulbehörde B** (2011, 15. August): Genehmigte Oberschulen ab Schuljahr 2011/12. pdf-Datei unter URL. <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/service/schulen/oberschulen/>
- Oldenburg / vs.** (2013, 29. Dezember): Jetzt geht's ans Eingemachte. AG Inklusion an Schulen zieht erste Bilanz, Sonntagszeitung Oldenburg, S. 5.
- Ratzi, A.** (2007): Heterogenität in der Schule – Chance oder Risiko? Zur deutschen Situation und ein Blick in ausgewählte Länder. In H. Buchen / L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), Heterogenität und Schulentwicklung (S. 21-36), Stuttgart: Raabe,
- Rolff, H.-G.** (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl et al. (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung, (S. 29-36), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rösner, E.** (2010): Schulstruktur im Wandel. Rückblick, Bilanz, Ausblick. In N. Berkemeyer / W. Bos / H. G. Holtappels / N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven (Bd. 16., S. 71-98) Weinheim et al.: Juventa.
- Schley, W.** (1998): Change Management: Schule als Lernende Organisation. In H. Altrichter / W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck: Studien-Verlag.
- Senge, P. M.** (2008): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, übersetzt von Maren Klostermann, Stuttgart: Klett-Cotta,.
- Senge, P. M.** (1996): Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation (3. Aufl., übersetzt von Maren Klostermann). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Senge, P. / Cambron-Mc Cabe, N. & Lucas, T.** (2000): Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education. Ney York: Doubleday.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (Hrsg.) (2004, 16. Dezember): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. URL. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Spiewak, M.** (2004): Das Sorgenkind. Wie die Hauptschule zur Restschule wurde – vom langsamen Aussterben einer deutschen Bildungseinrichtung. In: Die Zeit, vom 5.8.2004, URL http://www.zeit.de/2004/33/Schule_Beist_9fck

- Spitzer, M.** (2006, 27. Oktober): Geist und Gehirn: Unbewusste Kreativität. Bayrischer Rundfunk. URL. <http://www.br.de/fernsehen/br-alpha/sendungen/geist-und-gehirn/geist-und-gehirn-manfred-spitzer-gehirnforschung206.html>
- Statistisches Bundesamt** (Hrsg.) (2012): Schulen auf einen Blick. URL. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile.
- Tillmann, K.-J.** (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In Pädagogik 5/12, S. 8-18. Online verfügbar URL <http://www.redaktion-paedagogik.de/2012/05/das-sekundarschulsystem-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/>.
- Wollenweber, H.** (1997): Die Realschule in Geschichte und Gegenwart, (Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 66). Köln: Böhlau.
- Woolfolk, A.** (2008): Pädagogische Psychologie, (10. Auflage, bearbeitet und übersetzt von Ute Schönplflug). München: Pearson Studium.
- Zimmer, R.** (o. J.): Bewegte Kindheit, URL. <http://www.bewegtekindheit.de/>, Stand: 03.02.14.

9 Anhang

Anhang A: Das Experteninterview

A.1 Der Leitfaden des Experteninterviews

A.2 Experteninterview mit Frau Anker

A.3 Experteninterview mit Frau Bosse

A.4 Experteninterview mit Herrn Clausen

A.5 Experteninterview mit Herrn Dirks

A.6 Experteninterview mit Frau Eilers

Anhang B: Auswertung der Experteninterviews

B.1 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Anker

B.2 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Bosse

B.3 Auswertung des Experteninterviews mit Herrn Clausen

B.4 Auswertung des Experteninterviews mit Herrn Dirks

B.5 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Eilers

Zur besseren Lesbarkeit der Tabellen wird bei der Auswertung nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

A.1 Leitfaden für das Experteninterview

I Umstrukturierung zur Oberschule

- 1.) Warum fand die Umstrukturierung an Ihrer Schule statt?
- 2.) Welche Konsequenzen haben sich durch die Strukturveränderung ergeben?
- 3.) Ist die bisherige Umsetzung gelungen?
- 4.) Wer profitiert von der Oberschule?
- 5.) Wie beurteilen Sie die Veränderung zur Oberschule?
- 6.) Ist für die zukünftige Entwicklung der Oberschule noch etwas unklar?
- wenn ja, was?

II Reaktion auf die Veränderung

- 7.) Wie war die allgemeine Reaktion auf die Veränderung?
- 8.) Wie haben Sie reagiert als bekannt wurde, dass Ihre Schule zur Oberschule wird?
- 9.) Hat sich Ihre Einstellung zur Oberschule geändert?
10. Beteiligen Sie sich zusätzlich zum Unterricht bei der Entwicklung zur Oberschule?
Wenn ja, wie?

III Folgen der Veränderung für den Unterricht

11. Hat sich etwas an Ihrem Unterricht geändert?
Wenn ja, was?
Wenn nein, wie findet individuelles Lernen in ihrem Unterricht statt?
12. Sind Schwierigkeiten beim Unterrichten aufgetreten? Wenn ja, welche?
13. Haben Sie Erfahrungen mit Kursunterricht gemacht?
- Wenn ja, welche?
14. Wie findet die Bewertung der Schülerleistungen in Ihrem Unterricht statt?
15. Haben sich die Versetzungskriterien für die Schülerinnen und Schüler verändert?
Wenn ja, wie?
16. Fällt Ihnen noch etwas Wichtiges ein, was bisher noch nicht angesprochen wurde?

Zusatzfragen für die Expertenperson einer Oberschule in freier Trägerschaft:

17. Wie sind Sie an die Schule in freier Trägerschaft gekommen?

18. Sehen Sie Unterschiede zwischen Schulen in öffentlicher und in freier Trägerschaft?

Wenn ja, welche?

Wenn nein, was zeichnet Ihre Schule aus?

Themenkarten für das Interview

(Originalgröße: 10 x 15 cm)

**Umstrukturierung
zur Oberschule**

**Reaktion auf die
Veränderung**

**Folgen der Veränderung
für den Unterricht**

A.2 Experteninterview mit Frau Anker¹

Expertin: Klassenlehrerin einer 6. Klasse an einer Oberschule in einer kleinen niedersächsischen Landgemeinde
Alter: Mitte 30
Art des Interviews: Persönliches Interview in der Schule
Datum / Uhrzeit: 12.08.13 / 9:30 - 10:15 Uhr

Transkript:

INTERV.: Schön, dass Sie Zeit gefunden haben, um mir als Expertin zum Thema Oberschule ein paar Fragen zu beantworten. Sie sind ja in der glücklichen Lage, dass Sie den organisatorischen Wechsel der Schulform bereits gemacht haben. In diesem Interview soll es vor allem um die folgenden drei Themen gehen. *(Ich lege die drei*
5 *Karten auf den Tisch und lese kurz vor, worüber es im Folgenden gehen soll.)* Können Sie mir sagen, was sich durch die Umstrukturierung zur Oberschule bei Ihnen an der Schule verändert hat?

FRAU ANKER: *(blickt auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“)* Wir sind seit 2012/2013, also vor einem Jahr, zur Oberschule geworden. Vorher waren wir eine
10 Haupt- und Realschule und wir haben in beiden Schulformen Unterricht erteilt. Und jetzt unterrichten wir Schüler mit Haupt- und Realschulempfehlungen zusammen.

INTERV.: Warum fand die Umstrukturierung an Ihrer Schule statt?

FRAU ANKER: Weil der Schulträger es so wollte (,) *(lacht)*. Im Schulvorstand war ich bei der Abstimmung damals auch dabei, und da gab es sehr große Skepsis gegenüber
15 der Oberschule. Die Mehrheit hat sich dagegen ausgesprochen. Einerseits befürchteten wir, dass das Niveau nicht anhält. Aber andererseits hatten wir auch die Sorge um die Hauptschüler, denn aufgrund der sinkenden Schülerzahl hätten sie jahrgangsübergreifend unterrichtet werden müssen. Und das ist sehr schwierig. Außerdem wäre es wahrscheinlich zu einer Einzügigkeit im Realschulzweig
20 gekommen, und das Risiko wäre zu hoch gewesen für den weiteren Bestand der Schule. Aus diesem Grund sind wir letztendlich auch Oberschule geworden. Es gab keine Alternative. Wobei ich eigentlich immer ein Befürworter der Hauptschule war und eigentlich auch bin. Die Schüler mit geringerem Leistungsniveau wurden in der

¹ Name aus Datenschutzgründen geändert.

25 Grundschule schon runter gemacht, und wenn sie danach in die Hauptschule kamen,
konnte man sie erst einmal wieder aufpäppeln. Für sie war das positiv, denn sie hatten
wieder gute Ergebnisse und haben gute Noten geschrieben. Auch die Eltern beim
ersten Elternsprechtag waren erfreut, dass es den Kindern wieder gut ging. Die waren
mal wieder jemand. Denn in der Grundschule kriegen sie schnell mit, dass sie die
30 Schlusslichter bilden und nicht so viel können wie manch andere. Und ich habe ganz
stark befürchtet, dass dieses Aufpäppeln in der Oberschule einfach nicht mehr so ist,
dass diese positiven Erlebnisse für die Schüler ausbleiben. Und das ist jetzt tatsächlich
so. Denn hinzu kommt, dass wir ja trotzdem gymnasialempfohlene Schüler hier haben.

INTERV.: Ja? Wie viele denn?

35 FRAU ANKER: Wir haben jetzt im 5. Jahrgang vier Schüler mit einer
Gymnasialempfehlung.

INTERV.: Und wie kommt das?

40 FRAU ANKER: Weil sie nicht mit dem Bus fahren müssen oder weil die andere Schule
viel größer ist. Also hat man immer noch die gymnasialempfohlenen Schüler. Es sind
nicht mehr so viele wie vorher im Realschulzweig, aber man hat auch immer noch die
schwachen Hauptschüler. Bei meiner Klasse habe ich mir die
Schullaufbahneempfehlungen vorher extra nicht angesehen. Als ich sie später
angesehen habe, war ich bei manchen Empfehlungen auch eher verwundert und habe
mich gefragt, wie das denn sein kann.

45 INTERV.: Das ist ja interessant. Um jetzt noch einmal zur Strukturveränderung zu
kommen, welche organisatorischen Konsequenzen hatte der Wechsel für Ihre Schule?

FRAU ANKER: Die Schulleitung ist gleich geblieben. Wir waren ja vorher schon eine
Haupt- und Realschule mit einem Schulleiter. Wir haben aber keinen Didaktischen
Leiter bekommen. Mit 280 Schülern sind wir vermutlich knapp an der Grenze, wo diese
neue Funktion für Schulen wichtig erscheint.

50 INTERV.: Ist die Umsetzung der Umstrukturierung Ihrer Meinung nach gelungen?

FRAU ANKER: ... (*blickt auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“*) Also, die
Umsetzung ist gelungen. Wir haben ein Jahr später mit der Ganztagschule begonnen.
Wir haben das nicht alles gleichzeitig gemacht, sondern wir haben uns wirklich die Zeit
genommen und das erste halbe Jahr nur den Unterricht für die Oberschule geplant. Wir

55 haben eine schulinterne Lehrerfortbildung mitgemacht, die aus mehreren Phasen bestand. In dieser Zeit haben wir Verbesserungen der Unterrichtsqualität kennen gelernt. Das war gut, um die verschiedenen Arten der Methodik zu wiederholen und sich zu überlegen, was man am Unterricht verbessern kann. Aber das meiste kannte ich noch aus dem Referendariat. Für die älteren Kollegen war mehr Neues dabei. In
60 unserer Steuergruppe, wo ich auch drin bin, haben wir nachher ausgewählt und entschieden, welche Methoden sinnvoll sind und wie wir den Unterricht verbessern können. In der Steuergruppe bin ich, seitdem ich an dieser Schule bin. Dort war ein Platz frei, und ich dachte mir, dass es bestimmt interessant ist, weil ich dann mitwirken kann.

65 INTERV.: Dann war die Fortbildung eine Vorbereitung auf die Oberschule?

FRAU ANKER: Nein, diese nicht. Es gab aber eine Fortbildung zur Oberschule, die ich mit drei Kollegen besucht habe, bevor die Umstrukturierung stattfand. Es wurde uns gesagt, worauf wir bei der Neuerung achten müssen, wie man das Angebot für die Eltern interessant darstellt usw.

70 INTERV.: Waren die Tipps hilfreich für Sie?

FRAU ANKER: Ja, ich denke schon. Wir hatten Glück, denn es war ein sehr großer Ansturm von Schulen. Es gab dort mehrere Workshops und da haben wir am Workshop „Mensa“ teilgenommen. Da haben wir Ideen mitgenommen, was wir jetzt auch umsetzen konnten. Insgesamt gibt es immer viel zu organisieren und zu planen
75 bei solchen Prozessen. In den Ferien haben wir uns auch noch einmal getroffen. Und jetzt in diesem einen Jahr haben wir die Ganztagschule geplant, inklusive Mensa und sind jetzt seit Donnerstag mit der Mensa und der Ganztagschule gestartet. Ich glaube, das gibt es sonst auch gar nicht. Wir sind wohl die einzige Schule, die nicht gleichzeitig mit allem gestartet ist. Denn wir haben gesagt, wir möchten uns die Zeit nehmen und
80 beides vernünftig planen. Und das hat sich schon ausgezahlt. Wir haben keine Anlaufschwierigkeiten, die Akzeptanz ist nach wie vor sehr groß. Die Eltern haben sowohl die Oberschule als auch das Ganztagsangebot wirklich gut angenommen. Ich hatte erst Bedenken wegen dem AG-Mittwoch, dass die Schüler der 5. Klasse, die dienstags und donnerstags bis 15:30 Uhr Schule haben, dass sie dann am Mittwoch
85 keine AG mehr wählen und nicht noch einen Tag so lange in der Schule bleiben möchten. Entgegen meinen Erwartungen haben sich 120 von 280 Schülern dazu angemeldet. Das ist schon enorm. Damit hätte ich nicht gerechnet. Ansonsten haben

wir uns in Mathe lange mit dem Lehrwerk auseinandergesetzt und haben jetzt auch ein
gutes Buch gefunden, womit man wirklich gut arbeiten kann. Was so viel Material bietet
90 für die guten und weniger guten Leistungen der Schüler. Das haben wir gut gewählt.

INTERV.: Was meinen Sie, wer profitiert von der Oberschule?

FRAU ANKER: .. Hm, die Realschüler, die so an der Grenze zur Gymnasialempfehlung
waren, ich glaube die profitieren davon. Weil die jetzt natürlich sehr, sehr gute Noten
schreiben können, wenn sie sich ranhalten. Die Arbeiten sind vom Leistungsstand
95 auch einfacher geworden. Wesentlich einfacher.

INTERV.: Ist für Sie für die weitere Entwicklung noch etwas unklar?

FRAU ANKER: Also, wir beginnen jetzt mit dem Ganztagsangebot, und da gab es noch
einige Fragen. Wir haben uns in den Ferien zweimal getroffen, um die individuelle
Lernzeit auszugestalten. Die Schüler haben jetzt vier Stunden mehr Unterricht, also
100 durch die zwei Stunden am Nachmittag. Und da haben sie eine individuelle Lernzeit,
aber was das genau bedeutet, mussten wir noch festlegen.

INTERV.: Ist das vorgegeben?

FRAU ANKER: Nein, da haben wir uns für entschieden. Damit unsere Schule weiterhin
immer gut besucht ist, war für uns klar, dass wir sie attraktiv gestalten müssen. Zum
105 einen bedeutet dies, dass wir Oberschule geworden sind und zum anderen, dass wir
auch zur teilgebundenen Ganztagschule geworden sind. Durch das Konzept der
individuellen Lernzeit soll deutlich werden, wie wir an unserer Schule arbeiten und wie
die Schüler bei uns lernen. Diese vier neuen Stunden sind für die 5. und 6. Klassen
wichtig, damit sie individuell lernen können, daher auch individuelle Lernzeit. Eine
110 Stunde sieht dann so aus, dass erst die Begrüßung stattfindet, dafür werden fünf
Minuten gerechnet. Dann kommt die Phase, in der sie 20 Minuten alleine arbeiten, und
dann die 20minütige „Wir-Phase“, in der sie mit dem Partner arbeiten und sich
austauschen können. Die Aufgaben sind differenziert auf das Lernniveau der Schüler,
damit jeder nach seinen Fähigkeiten arbeiten kann. An den langen Tagen sollen die
115 Schüler keine Hausaufgaben mehr bekommen, und in dieser individuellen Lernzeit
sollen sie das Erlernte noch einmal aufarbeiten. Wir haben uns jetzt überlegt, dass das
einen ganz bestimmten Ablauf hat. In Mathe, Englisch und Deutsch soll es eine
individuelle und allgemeine individuelle Lernzeit geben, wo wir in den anderen Fächern
Aufgaben hereinreichen können, und die werden dann bearbeitet. Und sie sollen

120 wirklich in den 20 Minuten konsequent alleine arbeiten. Sie sollen lernen selbstständig
und eigenverantwortlich zu arbeiten, selbstgesteuertes Lernen ist hier das Stichwort.
Danach arbeiten sie 20 Minuten mit dem Partner oder der Gruppe. Und der Lehrer ist
nur der Mentor, der steht immer nur zur Verfügung. Es soll überhaupt nicht frontal
gearbeitet werden in dieser Zeit, also das habe ich noch nie gemacht, und das habe
125 ich Mittwoch zum ersten Mal. Und ich bin schon ganz gespannt, wenn wir damit
starten. Man muss das dokumentieren, und sie sollen so individuell gefördert werden.
Das ist schon ganz spannend. In Mathe wollen wir ein Förderprogramm hinzunehmen.
Und dann wird das individuelle Lernmaterial mit Fördermaterial ausgedruckt.

INTERV.: Gibt es schon Kursunterricht an Ihrer Schule?

130 FRAU ANKER: Ja, wir haben jetzt auch Kursunterricht. Wenn wir in der 5. mit den
Kursen gestartet wären, hätten die Eltern wählen können, in welchen Kurs ihr Kind
kommt. Und das wollen wir nicht, weil die wahrscheinlich fast alle ihr Kind in den E-
Kurs geschickt hätten. Und nach dem Halbjahr, haben wir gesagt, ist es noch zu früh.
Wir lassen die erst einmal ein Jahr zusammen, und gucken dann zum Ende der 5.
135 Klasse welcher Kurs geeignet ist. Im 5. und 6. Jahrgang gibt es jetzt in Mathe und
Englisch den Grund- und Erweiterungskurs.

INTERV.: Also findet die Änderung jetzt statt. Mich würde noch interessieren, wie die
Reaktionen von außen auf den Wechsel zur Oberschule war.

FRAU ANKER: Die Eltern fanden es sehr positiv, und ich glaube, die Schüler, die
140 kennen es ja nicht anders. Jetzt sind es 43 Schüler in den 5. Klassen. Es hätten sich ja
nicht so viele angemeldet, wenn die das nicht gut finden würden. Wenn sie zur IGS
gehen würden, wäre das auch eine Ganztagschule.

INTERV.: Und wie haben Sie reagiert, als feststand, dass Ihre Schule zur Oberschule
wird?

145 FRAU ANKER: Ich habe dann gesagt, ok, dann will ich auch in die Planungsgruppe
rein. Wenn wir schon Ganztagschule werden, dann möchte ich das auch mitgestalten,
damit man was dazu sagen kann.

INTERV.: Hat sich Ihre Einstellung zur Oberschule geändert seit dem Beginn?

FRAU ANKER: Eigentlich nein, aber wir haben keine andere Möglichkeit (lacht).

150 INTERV.: Gab es anfänglich besondere Schwierigkeiten?

FRAU ANKER: Ähm, in der Hauptschule hatte man ja häufig eine Ballung von schwierigen Schülern aus Familien, die sich nicht so kümmern, und die hat man nun nicht mehr so geballt. Oder es verteilt sich anders. Sozial ist das schon positiv zu sehen, denn die Schüler helfen sich und wirken auch positiv aufeinander ein. Also, 155 vielleicht muss man deswegen vielleicht wirklich danach fragen, was im Vordergrund steht: das Soziale oder das Fachliche. Sozial ist es wirklich ein großer Vorteil. Man hat lange nicht mehr so viele Unterrichtsstörungen wie sonst in der Hauptschule, aber fachlich ist es schon anders. Spannend wird es jetzt auch mit den Kursen, ob die Schwierigkeiten im G-Kurs wieder größer werden.

160 INTERV.: Wie läuft die Verteilung?

FRAU ANKER: Wenn die Anzahl z. B. für den G-Kurs mit 30 Schülern zu groß ist, wird er geteilt. Da gibt es eine Teilergrenze. Aber da hatten wir bisher glücklicherweise noch keine Probleme. Erst einmal sollen alle die Möglichkeit haben in den E-Kurs zu kommen, denn es ist einfacher in den Grundkurs zu wechseln als umgekehrt, wo das 165 Niveau im E-Kurs angezogen wird.

INTERV.: Hat sich am Unterricht noch etwas geändert?

FRAU ANKER: Ja, die Unterrichtsmaterialien. Ich kopiere nicht mehr so viel, weil die Materialien so gut sind. Wir haben einen Schlüssel für Mathematik, wo auf jeder Seite schon zwei Unterrichtsniveaus enthalten sind. Dazu gibt es auch eine Lehrerfassung, 170 das ist sehr praktisch. Die Schüler müssen lernen sich mehr einzuschätzen, und dazu sind die Materialien sehr gut. Vor jeder Arbeit gibt es einen Diagnosebogen, wo die sich einschätzen müssen. Nachdem ich die Arbeit dann nachgeguckt habe, vergleiche ich das Ergebnis mit dem Diagnosebogen und guck noch einmal, ob die Schüler sich richtig eingeschätzt haben. Für mich ist das aufwändiger, weil ich diesen Bogen 175 zusätzlich ansehen muss. Es steht dann drunter, ob sie sich gut oder weniger gut eingeschätzt haben. Wenn sie sich richtig eingeschätzt haben, dass sie etwas nicht gut können, bleibt die Frage, warum sie dann nicht mehr geübt haben. Aber das ist wirklich schwer. Sie schätzen sich richtig ein, aber wissen nicht, wie sie das in der Arbeit umsetzen sollen. Sie sollen sich bei den zwei Aufgaben im Unterricht selbst 180 einschätzen. Manchmal werden die einfacheren gewählt, obwohl der Schüler mehr könnte, dann sagt man ihm, dass er die nächste Aufgabe einmal probieren soll. Und manche überschätzen sich und denen empfehle ich, erst einmal mit der leichteren

Aufgabe zu beginnen. Die Schüler vergleichen die Antworten dann untereinander mit denen, die die Aufgabe auch gemacht haben.

185 INTERV.: Gibt es denn noch Frontalunterricht bei Ihnen?

FRAU ANKER: Ja, das gibt es auch. Also, ich habe eine Referendarin mit im Unterricht, die ich betreue, und ich arbeite ganz offen in drei Räumen: im Musikraum, auf dem Flur und im Klassenraum dürfen die immer in Gruppen arbeiten. Nur irgendwann haben wir gemerkt, Gruppenarbeit ist toll, die kommunizieren sehr viel und schaffen auch viel, aber die können nicht mehr alleine arbeiten. Und das ist auch ein Problem. Wir sind dann wieder zurück und haben dann in Einzelarbeit gearbeitet. Und, das ging uns verloren. Wenn die fünf Minuten Einzelarbeit machen sollten, fingen die Schüler schnell an zu flüstern und sich abzusprechen. Und durch die individuelle Lernzeit wird das jetzt von den Schülern mehr gefordert.

195 INTERV.: Also, wäre das eine Schwierigkeit, die im Unterricht auftreten kann?

FRAU ANKER: Ja, also darüber haben wir uns vorher nicht so viele Gedanken gemacht. Wir haben gedacht, dass das Buch so positiv ist. Aber wie vergleiche ich, wie die arbeiten, war für uns die Frage. Entweder geben wir Lösungsblätter rein oder sie müssen sich einen Partner suchen, der die gleiche Aufgabe bearbeitet hat. Oder sie bekommen mein Buch, damit sie dort nachgucken können. Das geht aber nur, wenn es nicht so viele sind.

INTERV.: War das vorher einfacher für Sie ohne diese Aufteilung?

FRAU ANKER: .. Ja, weil ich genau wusste, welche Aufgaben sie gemacht haben und dann können sie auch nur die Lösungen haben. Es war anders. Da muss man sich umgewöhnen.

INTERV.: Und wie ist das im Klassenunterricht, wenn die Bewertung stattfindet?

FRAU ANKER: Ganz normal, eine ganz normale Klassenarbeit, eher auf Hauptschulniveau. Wenn man die Bücher vergleicht, also Haupt-, Real- und Oberschulbücher, dann sieht man, dass bei dem Oberschulbuch im Vergleich zum Realschulbuch schon Themen heraus gekürzt wurden.

INTERV.: Sind die Bücher jetzt schon für den Kursunterricht ausgerichtet?

FRAU ANKER: Nein, das ist egal, weil ja differenziert wird. Für die 5. Klassen dient es als Vorbereitung auf den Kursunterricht, weil sie schon zwischen zwei unterschiedlichen Aufgaben wählen können.

215 INTERV.: Das ist ja praktisch. Und hinsichtlich der Versetzung, welche Versetzungsordnung gilt bei Ihnen?

FRAU ANKER: Die Versetzungsordnung der Hauptschule. Nach einer Dienstbesprechung haben wir das abgestimmt. Die Mehrheit war dafür, weil es sonst viele Schüler nicht schaffen würden.

220 INTERV.: Meine Fragen wurden alle von Ihnen beantwortet. Gibt es noch etwas, woran ich nicht gedacht habe oder was Ihnen hierzu noch einfällt?

FRAU ANKER: Ja, was für uns noch interessant ist, ist das gemeinsame Mittagessen mit den 5. und 6. Klassen. Wenn die Schüler dienstags und donnerstags ihren langen Tag haben, gehe ich mit meiner Klasse zusammen in die Mensa. Da werden wir noch
225 sehen, wie gut das abläuft. Das hatten wir bisher jetzt einmal. Aber da brauchen alle noch Routine, bis das richtig klappt und auch alle vorher Essen bestellt haben, das sie auch mögen (lacht). Aber das Konzept der Ganztagschule ist ja nicht nur für die Schüler, sondern auch für mich noch recht neu. Das war dann von mir aus jetzt auch alles, denke ich.

230 INTERV.: Alles klar, das war ja auch noch eine interessante Veränderung. Ich danke Ihnen für das Interview.

FRAU ANKER: Gerne.

A.3 Experteninterview mit Frau Bosse¹

Expertin: Klassenlehrerin einer 6. Klasse und Didaktische Leiterin an einer Oberschule in einer niedersächsischen großen Gemeinde
Art des Interviews: Persönliches Interview im Besprechungsraum der Schule
Datum /Zeit: 21.08.13, 13:20 - 13:58 Uhr

Transkript:

INTERV.: Da Ihre Schule bereits umstrukturiert wurde, haben Sie die ersten Erfahrungen mit der neuen Schulform der Oberschule machen können. Ich freue mich, dass Sie mir für meine Arbeit als Expertin Auskünfte geben. Damit Sie sehen, um welche Fragen es sich thematisch handelt, sehen Sie hier die drei Karten mit der Aufschrift "Umstrukturierung zur
5 Oberschule", "Reaktion auf die Veränderung" und "Folgen der Veränderung für den Unterricht".

FRAU BOSSE: Ja, ok.

INTERV.: Seit wann sind Sie an dieser Schule?

FRAU BOSSE: Ich bin jetzt seit einem Jahr hier. Ich war vorher 15 Jahre Schulleiterin
10 einer Grundschule und habe, gerade weil es die Oberschulen gab, mich auf die Stelle der Didaktischen Leitung beworben. Das war meine Chance, mal etwas Anderes zu machen. Da habe ich Flügel gekriegt, weil ich so begeistert von der Idee der Oberschule war. Ich dachte mir, dass das eigentlich eine hervorragende Fortsetzung der Arbeit in der Grundschule ist, wo ja auch schon alle gemeinsam unterrichtet wurden. In der Oberschule
15 kommt es ja darauf an, welchen Schwerpunkt die Schule wählt. Wir haben uns jetzt dazu entschieden, in den Jahrgängen 5 und 6 alles noch gemeinsam zu unterrichten und in den einzelnen Fächern noch nicht zu differenzieren. Und, das ist ja unterschiedlich, manche Schulen haben noch den eigenen Haupt- und Realschulzweig. Aber wir haben uns bewusst dagegen entschieden. Also, wir wollen so früh wie möglich gemeinsam
20 unterrichten, also ab Klasse 5. Das heißt, alle Fächer unterrichten, ohne zu differenzieren, und es war einfach nicht wichtig, welche Zuweisung die Schüler haben. Es war nicht wichtig, ob sie eine Haupt-, Realschul- oder ein Gymnasialempfehlung haben, denn für uns kommen sie hier als Oberschulschüler und werden auch als Oberschulschüler

¹ Name aus Datenschutzgründen geändert.

eingeschult. Das große Glück ist, dass wir auch gymnasiale Schüler haben. Aber nicht
25 viele. Der prozentuale Anteil ist sehr gering, weil man sich dagegen entschied, dass die
Oberschulen einen gymnasialen Zweig haben dürfen. Und zwar weil die Gymnasien
fürchten, dass sie eingestampft werden. In meiner Klasse von 27 Kindern habe ich sieben
Kinder, die eigentlich eine gymnasiale Empfehlung gehabt hätten. Die Eltern haben aber
gesagt, dass ihnen das Konzept voneinander und gemeinsam zu lernen so interessant
30 erscheint, dass sie ihren Kindern nicht diesen Stress des Turbo-Abis aussetzen wollen,
und sie deshalb zur Oberschule kommen. Denn hier können sie nach der 10. Klasse an
ein Gymnasium praktisch anschließen.

INTER.: Also, die Fächer Mathe und Englisch als Kurs kommen erst ab Jahrgang 7 für die
Schüler der Oberschule. Und wann planen Sie, Deutsch in Kursunterricht zu erteilen?

35 FRAU BOSSE: Also, die 5., 6. und 7. Klasse sind jetzt Oberschule. Das wächst ja hoch,
und denen wollen wir möglichst erst ab Klasse 9 getrennten Deutschstunden erteilen, das
ist aber noch nicht endgültig entschieden. Da diskutieren wir noch, und überlegen, ob es
Sinn macht oder nicht. Also, wir nutzen sehr stark das kooperative Lernen und dass die
Schüler voneinander lernen, und deswegen kommt keiner zu kurz. Und dass ist ja auch
40 eine Form von Differenzierung. Die schwachen Schüler werden nicht überfordert, und die
starken nicht unterfordert. Sondern wir versuchen Unterrichtsformen und -methoden zu
finden, die praktisch bei allen ein Lernen ermöglicht.

INTERV.: Wie kann man sich das vorstellen? In Form von verschiedenen
Gruppenaufgaben?

45 FRAU BOSSE: Es gibt z. B. beim kooperativen Lernen so Schlagwörter "Ich", "Du", "Wir",
so dass man zuerst alleine an ein Vorhaben geht, die Fragen beantwortet, sich dann
anschließend mit dem Partner austauscht und dann wiederum mit der Gesamtgruppe.

INTERV.: Auf der Homepage Ihrer Schule habe ich gesehen, dass es Lernblöcke von 75
Minuten gibt für die Schüler. Ist das mit der Oberschule eingeführt worden?

50 FRAU BOSSE: Genau, ja, das ist mit der Oberschule eingeführt worden. Es bietet ja
immer eine Chance, wenn man etwas Neues einführt, dass man dann auch andere Dinge
mit ändern kann. Wir haben uns damals gesagt, die Unterrichtsstruktur von 45 Minuten ist
denkbar ungünstig für den Lernprozess. Gerade, wenn man kooperatives Lernen macht
und erst selbst, dann mit dem Partner und anschließend noch mit der Gruppe arbeitet, das

55 dauert einfach viel, viel länger. Wir haben uns davon versprochen, dass Lernen
vertiefender stattfindet. Dass die Schüler einfach mehr Zeit haben für eine Sache, d. h.
auch, dass sie am Morgen nicht zwischen fünf, sechs Fächern switschen müssen,
sondern sie haben dann im Grunde nur drei Fächer. Und das ist gerade für die Kinder, die
mehr Ruhe und Entspannung brauchen besonders sinnvoll und hilfreich. Das ist ja jetzt
60 erst ein Jahr mit dem 75-Minuten-Takt, die Eltern haben bereits rückgemeldet, dass sie
das sehr, sehr positiv finden und dass die Kinder viel entspannter nach Hause kommen.
Organisatorisch ist das manchmal noch etwas schwierig, weil natürlich offiziell die Taktung
45 Minuten noch besteht. Denn so werden die Lehrerstunden auch vergeben, da muss
man hin und her rechnen, aber unser Konrektor macht das ganz hervorragend, hat auch
65 ein Programm dafür, dass das klappt. Das heißt aber auch, dass nicht immer alle Fächer
in einem Jahr unterrichtet werden. Letztes Jahr hatten die Schüler z. B. statt 45 Minuten
Kunst 75 Minuten, aber in diesem Halbjahr dafür jetzt überhaupt kein Kunst. Das heißt, es
sind nicht so viele Fächer, man kann sich einmal von der Methodik intensiver auf die
Fächer, besser gesagt auf die Kinder, einlassen. Denn wir wollen ja zunehmend dahin,
70 dass wir ja Kinder unterrichten und nicht Fächer. Viele Kollegen, wenn man die fragt, was
unterrichtest du denn, dann sagen die Mathe und Deutsch, und ich gewöhne mir das
immer schon an, dass ich sage, ich unterrichte Kinder (lacht).

INTERV.: Stimmt, so ist es ja auch.

FRAU BOSSE: Es soll ja eigentlich nur sagen, dass man die Gesamtpersönlichkeit im
75 Blick hat und dass man nicht nur so fachorientiert denkt, sondern wirklich vom Kind
ausgehend Unterricht gestaltet.

INTERV.: Das klingt gut. Haben Sie dafür neue Unterrichtsmaterialien bekommen?

FRAU BOSSE: Wenig. Das Ganze hängt nicht von Materialien ab, sondern eher davon,
was im Kopf der Kollegen stattfindet. Auch die 75-Minuten waren neu, und manche
80 Kollegen haben sich am Anfang ganz dagegen gewehrt und sind mittlerweile aber auch
der Ansicht, dass sie einen viel ruhigeren Alltag als vorher haben. Und, man ist
methodisch auch flexibler, 45 Minuten kann ein Lehrer auch eher nur lehrerzentrierten
Unterricht machen. Aber in 75 Minuten geht das gar nicht, dann stehen die Schüler Kopf
und man ist gezwungen andere Unterrichtsmethoden einzuführen, z. B. auch viel mehr
85 Bewegung in den Unterricht einzubringen. Bewegung ist gerade in 5 und 6 sinnvoll. Da
machen wir z. B. Musik an und einer macht eine Bewegung vor, die anderen machen sie

nach. Oder Unterrichtsinhalte mit Bewegung, also Lernen an Stationen, wo sie gezwungen sind aufzustehen, den Platz zu wechseln, sich einfach zu bewegen.

INTERV.: Das ist interessant.

90 FRAU BOSSE: Ja, da wir viele Kinder mit ADHS haben, für die ist das schon sehr wichtig, denn sonst können die sich nicht konzentrieren.

INTERV.: Warum fand die Umstrukturierung an Ihrer Schule statt?

FRAU BOSSE: (*zeigt auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“*) Vorher waren wir eine Haupt- und Realschule, und wir haben gemerkt, dass diese Zuweisungen in
95 Schubladen einfach nicht funktionieren. Die Kinder bekommen Empfehlungen, und weil sie im mathematischen oder sprachlichen Bereich schwach waren, haben sie eine Hauptschulempfehlung bekommen, aber in anderen Bereichen können sie eine ganze Menge. Deswegen haben wir uns gedacht, dass die Zuordnung in Schubladen schon schlecht ist und dass es nicht gut ist, wenn nur Kinder mit Schwierigkeiten in einer Gruppe
100 sind. So wie es in vielen Hauptschulen schwierig wird Unterricht zu machen. Sondern dass gerade diese Vielfalt, diese Heterogenität positiv für den Unterricht ist. Wir merken jetzt, dass z. B. die sogenannten Hauptschüler viel besser mitziehen als früher. Weil die Hauptschüler erst einmal nicht abgestempelt werden, sie sind nicht die letzte Schulform hier - Förderschule mal ausgenommen, die werden wegen der Inklusion auch zunehmend
105 aufgelöst. Aber sie haben immer das Gefühl gehabt, wir sind abgestempelt, wir können ja nichts. Und jetzt sind sie nicht mehr Hauptschüler, sondern sie bringen sich ganz anders ein und werden vor allem auch durch das kooperative Lernen viel stärker gefördert und auch manchmal mitgezogen von anderen. Deswegen ist das eine positive Sache. Weil es so ist, dass Heterogenität sich positiv auf Unterricht auswirkt, jedenfalls dann, wenn man
110 das für sich im Kopf als Lehrer auch als positiv annimmt. Wenn man als Lehrer denkt, oh Gott, oh Gott, die Schere geht so weit auseinander, dann ist es sicherlich nicht gut. Sondern man muss schon sagen, o.k., ich nutze das.

INTERV.: Also, hat sich Ihre Schule als Ganzes dafür entschieden?

FRAU BOSSE: Ja. Die Schule hat zusammen mit dem Schulträger entschieden, nachdem
115 es in Konferenzen zuvor diskutiert wurde. Der Schulträger wollte auch gerne die Oberschule und die Schulleitung hier auch, und natürlich wurde das Kollegium vorher auch gefragt. Überwiegend war es positiv. Aber es gab auch vehemente Gegenstimmen.

Die Kollegen hätten sich versetzen lassen können, sind aber trotzdem hier geblieben. Ich hätte mir gewünscht, dass der ein oder andere geht, weil das sind ganz schöne Bremser
120 (.), wenn sie nicht damit einverstanden sind. Dann wird immer wieder gesagt früher war es besser, aber wie gesagt, es ist ein ganz kleiner Teil, der aber schon anstrengend sein kann.

INTERV.: Welche Strukturveränderungen gab es?

FRAU BOSSE: Ich sage mal, unser Schulleiter ist ein Visionär. Er ist natürlich schon
125 vorangegangen mit den Ideen und hat die rein gebracht. Er war vorher schon Schulleiter für die Haupt- und Realschule. Er hat sich ganz bewusst dafür eingesetzt, weil er nach ganz vielen Fortbildungen und auch im Ausland gesehen hat, wie positiv das gemeinsame Lernen sein kann, wenn man es möglichst lange durchzieht. Und das ist natürlich hilfreich, wenn der Kopf das so positiv darstellt und auch das immer wieder reinbringt, denke ich, ist
130 es auch ganz sinnvoll. Letztlich kann nichts passieren, ohne dass das Kollegium überzeugt ist. Wenn die selbst nicht überzeugt sind, dann kann auch ein Schulleiter nichts erreichen. Es muss schon so sein, dass das Gros den Weg geht und das Gros hat sich dafür entschieden.

INTERV.: Und was jetzt neu gekommen ist, ist die Didaktische Leitung, die Sie
135 übernehmen?

FRAU BOSSE: Ja genau, die habe ich übernommen. Und deswegen bin ich auch erst
eineinhalb Jahre an dieser Schule. Die Oberschule wurde eingeführt, und ein halbes Jahr später kam erst die Stelle des Didaktischen Leiters. Und auf die habe ich mich dann beworben.

140 INTERV.: Welche Aufgaben kommen Ihnen zu?

FRAU BOSSE: Ein Didaktischer Leiter unterstützt im Grunde die Qualitätsentwicklung an
der Schule, vor allem die Qualitätsentwicklung des Unterrichts. Er hat kein
vorgeschriebenes festes Feld, sondern er kann überall wirken, was den Unterricht angeht.
Das heißt, er setzt die neuen Kerncurricula in schuleigene Lehrpläne um. Aber er ist mehr
145 in dieser Managementebene, d. h. er kann das anregen und an die Fachbereichsleiter weitergeben, aber ich bin jetzt nicht dafür zuständig alles umzuschreiben. Das macht das Kollegium. Das ist mehr so in der Führungsebene, dass man guckt, wo ist der Ist-Stand dieser Schule, wo haben wir Baustellen, was ist wirklich zu tun und dass man dann

gemeinsam mit dem Kollegium das angeht und erarbeitet.

150 INTERV.: Werden dafür Stunden für Sie berechnet?

FRAU BOSSE: Ein Lehrer an der Oberschule hat normalerweise 25,5 Unterrichtsstunden in der Woche und ich habe 21,5, d. h. vier Entlastungsstunden. Das ist nicht viel. Deswegen kann man eigentlich auch nur schwerpunktmäßig arbeiten. Und ich habe sehr stark am Methodenkonzept gearbeitet. Der Übergang von der Grundschule auf die
155 weiterführende Schule ist ein ganz wichtiger Schnittpunkt, und da bin ich dran. Dann habe ich die Lehrerfortbildung hier organisiert und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung habe ich auch fokussiert, dass wir da was machen. Für die Inklusion bin ich auch zuständig. Da können Sie sich vorstellen, dass dies eigentlich nur Schwerpunkte sind. Man könnte noch viele andere Sachen machen als Didaktische Leitung, angefangen
160 von Vergleichsarbeiten zu sprechen, und gucken, ob man sie für den Unterricht nutzen kann bis hin zu Koordinationsaufgaben, also es gibt so viel, was man machen könnte, aber für mich heißt es immer die Arbeit zeigt den Weg. Also, ich gucke was ist hier der Ist-Stand und wo glauben die Kollegen haben wir Bedarf, und da setze ich dann an. Lehranwärter gehören auch noch dazu. Wenn da jemand Hilfe und Unterstützung braucht,
165 bin ich da. Das ist für mich auch gut, weil ich dann immer up to date bin.

INTERV.: Was meinen Sie, wer profitiert von der Oberschule?

FRAU BOSSE: Die Schüler. Die Schüler profitieren. Wir sind ja für die Schüler da und nicht die Schule für die Lehrer. Und die Schüler profitieren insgesamt davon. Der eine vielleicht mehr noch als der andere, aber das ist auch sehr individuell. Profitieren tun auf
170 jeden Fall, im Vergleich zu früher, die Hauptschüler, weil die einfach mehr Input kriegen und mehr positive Vorbilder haben. Ich wehre mich eigentlich immer gegen diese Schubladenbegriffe, weil auch ein leistungsstarker Schüler mit einem Schüler lernt, der sich vielleicht nicht so artikulieren kann und rhetorisch so gewandt ist zu sprechen und zu kommunizieren. Das ist was, was viele Chefs später in den Etagen vielleicht gar nicht mehr können. Ich glaube, dass hier jeder lernt. Und dazu gehört auch das soziale Lernen.
175 Es ist auch ein wichtiger Punkt an unserer Schule. Respekt und Toleranz sind Leitbilder unserer Schule, und wenn man keinen Respekt davor hat, dass jemand langsam lernt oder ein anderes Zeitfenster zum Lernen hat, dann hat er später im Berufsleben oder im Privatleben keinen Respekt. Insofern glaube ich, dass das auch ungemein wichtig für
180 unsere Gesellschaft ist. (..) Für den Unterricht finde ich das gemeinsame Unterrichten

optimal. Für mich und auch für meine Kollegen im Lernhaus - bis auf zwei, die noch Unterricht nach alten Konzepten machen, ist es toll. Wir haben auch Lehrer, die sich extra hierher bewerben und sagen, so habe ich mir das immer schon vorgestellt. Hier kann ich projektorientierter arbeiten. Ich glaube, dass die Kinder ... Neustrukturierung ist bei uns ja auch die BELA-Zeit, d. h. betreutes und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten. Und ich glaube, wenn sie lernen ihre Zeit selbstständig einzuteilen und sie machen z. B. ein Referat über den BVB und lernen dadurch die Technik des Erarbeitens und Vertiefens eines Inhaltes und auch hinterher das Präsentieren in Referatsform mit Powerpoint, dann glaube ich, dass sie mehr gelernt haben als sonst in herkömmlichem Unterricht. Es sind mehr Kompetenzen, die gefordert werden, also Eigenständigkeit, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit. Darauf zielt unser Unterricht eigentlich mehr ab. Wenn ich jetzt nach der reinen Wissensvermittlung frage, vielleicht können sie bei uns dann 10 Vokabeln weniger, aber dafür haben sie Spaß am Unterricht.

INTERV.: Wenn die Schüler Spaß haben, lernen sie vermutlich mehr, weil das Interesse da ist.

FRAU BOSSE: Motivation ist alles, genau. Das gehört auch zu unserem pädagogischen Konzept, denn mit Spaß lernen gelingt besser als durch Zwang. Da wir eine Ganztagschule sind, haben wir auch Arbeitsgemeinschaften für den Nachmittagsbereich. Da geht es primär darum, dass die Schüler sich gemeinsam beschäftigen und lernen. Dadurch wird die Gemeinschaft gestärkt. Das gemeinsame Mittagessen ist vor allem für die jüngeren Klassen eine gute Möglichkeit, den Schulalltag mit Gemeinschaft in Verbindung zu bringen. Und das ist wichtig. Was das Lernen angeht, so sollen ihre Stärken und Schwächen individuell gefördert werden. Unsere Rolle als Lehrer hat sich dabei verändert, denn wir sind jetzt eher Lernbegleiter oder -anleiter, die den Schülern helfen, damit sie ihre eigene Lernform finden. Wir haben auch das Patenkonzept, bei dem die älteren Schüler den jüngeren als Paten zur Seite stehen. Das wird angenommen. Das ist für die jüngeren gut, um hier anzukommen, und die älteren können zeigen, dass sie sich jetzt mit Sachen auskennen und sie etwas gelernt haben.

INTERV.: Nachdem was sie zuvor gesagt haben, hat alles gut geklappt mit der Umsetzung. Bleibt für die Zukunft denn noch etwas offen?

FRAU BOSSE: Ja, wir selbst haben jetzt eine Fortbildung zum selbstständigen Lernen, eine schulinterne Lehrerfortbildung, gemacht. Es gibt immer Schüler, die noch sehr stark

geleitet werden müssen, weil sie für sich keine Handlungsplanung haben. Die bleiben sitzen und können sich nicht zwischen drei Sachen entscheiden. Und die Frage ist, wie man es hinkriegt, dass man auch diese Schüler anspricht. Über Motivation oder wie auch immer. Da haben wir jetzt Fortbildungen zu gehabt, und da haben wir noch Luft nach oben. Wir könnten uns noch vielmehr jahrgangsübergreifend austauschen. Wir haben hier den Multifunktionsraum und hatten vor, dass wir uns einmal monatlich mit den 5. und 6. Klassen treffen, wo jeder erzählt, was er die Woche über so gemacht hat. Oder wir präsentieren eine Sache, und das sind so Sachen, die im Alltag dann oft verbleiben. Auf den Austausch untereinander wollen wir in Zukunft noch mehr achten. Die Entwicklung hin zur Oberschule ist gelungen, da wir uns vorbereitet und gut eingearbeitet haben. Durch solche Aufgaben jetzt können wir uns weiterentwickeln.

INTERV.: Sie haben vorhin von Lernhäusern gesprochen. Was verbinden Sie damit?

FRAU BOSSE: Bevor diese Schule vor zwei Jahren neu gebaut wurde, hat sich der Schulleiter andere neue Schulen angesehen, um zu sehen, wie die Bauart für diese Oberschule gut sein würde. Er hat sich an anderen Schulgebäuden orientiert und eine Schule gesehen, die eben solche Lernhäuser hat. Ich bin mit meiner Klasse jetzt im "Lernhaus 5/6", also im Lernhaus für den 5. und 6. Jahrgang. Ursprünglich kommt der Begriff wahrscheinlich aus den skandinavischen Ländern. Schule ist so eine große Einheit, und Kinder brauchen noch einen Schutzraum, und dieses Lernhaus bietet erst einmal zur Orientierung auch Schutz für die Kinder. Ich finde es wichtig, dass Kinder immer eine Heimat haben. Und die hohen Scheidungsraten sprechen dafür, dass sie auch hier ein Zuhause brauchen. Dass Kontinuität u. a. gegeben ist. Aus psychologischer Sicht ist das ganz wichtig, glaube ich.

INTERV.: Die allgemeine Reaktion auf diese Veränderung war also überwiegend positiv. Sie sagten, dass die Schulleitung und die Mehrheit des Kollegiums dafür waren.

FRAU BOSSE: Ja, die Mehrheit war dafür, aber es waren so viele Veränderungen, die gleichzeitig Einzug hielten (*zeigt auf die Karte "Reaktion auf die Veränderung"*). Das war der 75-Minuten-Takt, die BELA-Zeit, die anstelle der Hausaufgaben gemacht wird. Es gibt im Moment kaum Hausaufgaben, und in dieser Zeit werden die erledigt, oder es werden Aufgaben gestellt, als Ersatz für Hausaufgaben. Hausaufgaben gehören auch noch zu unserer Baustelle, weil ich es nicht für sinnvoll halte. Viele Lehrer meinen noch, dass sei ganz besonders wichtig, und da einen Konsens zu finden, ist unheimlich schwer. Und

245 daran arbeiten wir noch. Also, das war neu. Dann die Transparenz der Klassenräume, das
musste man auch erst einmal lernen, dass jemand sieht, wie man Unterricht gestaltet.
Unsere Klassenräume sind ja mit großen Fensterfassaden in U-Form im Lernhaus, so
dass ich bei jedem Lehrer ins Klassenzimmer gucken kann und sehe, was dort gerade
gemacht wird. Es ist schon etwas mehr "Kontrolle". Ich sehe es positiv, aber der ein oder
250 andere fühlt sich auch vielleicht stark beobachtet am Anfang. Das musste man erst lernen.
Dann haben wir Team-Teaching eingeführt, d. h. die Lehrerstunden, die wir doppelt
besetzen konnten, wie z. B. in Inklusionsklassen. Das ist für manche Lehrer auch neu, die
vorher immer alleine unterrichtet haben. In Klasse 5 haben wir mehrere Teamstunden,
weil wir dort ein besonderes Förderkonzept haben. Wir machen am Anfang von Klasse 5
255 eine Lernstandüberprüfung in Deutsch und Mathe. In Deutsch in Rechtschreibung und
Lesen. Das machen wir nach dem Münsteraner Screening. Damit können wir schon früh
erkennen, welche Schüler Lese- oder Rechtschreibschwächen haben und können dann
den Förderbedarf notieren. Da haben wir dann Lehrerstunden, die wir zur Förderung
doppelt einsetzen. Dann machen wir Fördergruppen oder eben dass eine Kollegin zu mir
260 mit in den Deutschunterricht kommt. Und auch das ist neu für viele Kollegen. D. h. es
waren so viele Sachen, die neu waren, so dass sich der ein oder andere Kollege da
überfordert gefühlt hat mit der neuen Situation. Ich habe es genossen, weil ich unheimlich
viel gelernt habe von anderen Kollegen in der Zeit. Ich sehe das so, wir haben alle unsere
Stärken und Schwächen, aber man muss eigentlich mehr Schatzsucher sein und mehr
265 gucken, was kann der Kollege. Jeder hat irgendwie etwas Besonderes, dass man so
denkt, wow, das macht der richtig gut, das versuche ich auch mal. Oder, dass man einfach
mal wieder mehr ins Gespräch kommt über die Schüler und den Unterricht. Manchmal
merken wir, dass manche Arbeitshefte gar nicht so sinnvoll für die Schüler sind. Also, es
findet viel mehr Austausch untereinander statt. Und das ist in den Lernhäusern auch so.
270 Wir sind jetzt 13 Lehrer und tauschen uns überwiegend über 5 und 6 aus, was nicht
heißen soll, dass wir ewig hier in den Lernhäusern bleiben. Es sind auch Kollegen, die
sagen, ich möchte hochgehen bis 10, manche sagen 5,6 ist genau mein Ding. Manche
sagen 9,10 ist eher mein Ding, und sie wollen wieder hoch. Es ist also eine Flexibilität
zwischen den Lernhäusern da. Das ist auch wichtig. In diesem Schuljahr bin ich in der 5.
275 und in der 6. Klasse. Im letzten Schuljahr habe ich auch Sport in der 10. Klasse gemacht.
Ich finde es auch ganz gut, als Didaktische Leitung zu sehen, was die anderen machen.
Da ich verstärkt den Übergang bearbeitet habe, ist es natürlich sehr schön, dass ich jetzt
gucken kann, was wirklich hilfreich für 5 und 6 ist.

INTERV.: Welche Versetzungsordnung gilt an Ihrer Schule?

280 FRAU BOSSE: Die Versetzungsordnung der Oberschule. Die ist neu und gilt ab diesem
Schuljahr. Der Schulleiter sagte uns, dass diese Ordnung mehr an die der Realschule
angepasst ist. Wir machen es eigentlich weder für die Real- noch für die Hauptschule,
sondern wir gucken uns an, was der Schüler braucht. Wenn da ein Schüler mit drei Fünfen
285 ist, der aber schon 13 Jahre alt ist in der 5. Klasse, dann ist die Versetzungsordnung nicht
passend. Ich habe eine Schülerin, deren Mutter ausgezogen ist und auch keine
Erziehungspflichten übernimmt. Der Vater hat das übernommen, ist aber selber
drogenabhängig. Und Anna ist das einzige Mädchen, sie hat noch zwei Brüder, aber sie
managt da alles. Sie macht den Einkauf, kocht und macht die Wäsche. Dass sie nicht
lernen kann, ist ja wohl klar. Und da habe ich auch gesagt, also wenn wir die jetzt sitzen
290 lassen, das ist ein Drama für dieses Kind. Die muss einfach weiter, und dann müssen wir
gucken. Da haben wir natürlich das Sozialamt und Jugendamt eingeschaltet, und sie kriegt
jetzt auch eine Hilfe zweimal die Woche nachmittags. Aber in solchen Fällen muss man
individuell eigentlich gucken. Der Mensch steht hier im Vordergrund.

INTERV.: Und in Hinsicht auf den Unterricht, sind dort Schwierigkeiten aufgetreten, die Sie
295 vorher nicht hatten?

FRAU BOSSE: Die Englischlehrer haben gesagt, dass die Heterogenität unglaublich groß
ist. Das sind aber auch die Einzigen, die anderen haben gesagt, dass der Unterricht viel
leichter geworden ist. Denn die Schüler könnten besser motiviert werden. Aber in Englisch
trauen sich die Schüler nicht zu sprechen. Die Schüler, die nicht so gut sind, haben Angst
300 sich zu blamieren. Da haben wir jetzt schon eine Doppelbesetzung gemacht, damit die
besser gefördert werden können. Ich war überrascht, dass sie das gesagt haben, aber das
habe ich von mehreren Englischkollegen gehört. Das sei fast schon so, als hätte man
mehrere Jahrgänge in einer Klasse. Vom Leistungsstand so wie von Klasse 5 und 8
beispielsweise. Deswegen gibt es häufig schon die Differenzierung in Klasse 6 an anderen
305 Schulen. Wir zum Glück noch nicht. Also, Sie merken schon, ich bin so positiv
eingestimmt, was die Oberschule angeht.

INTERV.: Ja, das ist ja auch gut für alle Beteiligten, wenn man hinter dem steht, was man
macht.

FRAU BOSSE: Und ich finde es ja auch toll. Nur wir haben den Didaktischen Leiter. Das

310 sind immerhin vier Stunden, in denen die Schulleitung unterstützt werden kann. Das gibt
es nicht an der Haupt- und Realschule. Dieses Amt gibt es nur an der Oberschule. Ich
denke, dass sie das politisch pushen wollten, indem mehr Oberschulen gebildet wurden.
Gerade die Realschulen habe ich am konservativsten in Deutschland empfunden oder in
315 Niedersachsen. Und die wehren sich immens. Die möchten alle gar nicht unbedingt, weil
sie eben Angst haben Klassen, mit so vielen Hauptschülern zu unterrichten. Aber die
sitzen sowieso schon drin, durch den freien Elternwillen. Aber sie hatten früher noch die
Möglichkeit abzuschieben. Und das können sie ja nicht mehr, wenn es jetzt eine
Oberschule ist. Wir haben auch aus den Nachbarorten einige Realschüler, die dort sitzen
geblieben sind, und die kommen dann zu uns.

320 INTERV.: Gab es bei Ihnen an der Schule denn Schwierigkeiten mit der Anzahl der
Schüler, so dass sie irgendwann hätten zur Oberschule werden müssen?

FRAU BOSSE: Durch die Oberschule haben wir anstatt der vorherigen Zwei- jetzt eine
Dreizügigkeit. Also, wir sind durch die Oberschule gewachsen. Denn in den Orten, wo es
noch keine Oberschulen gibt, dürfen die Eltern frei wählen, zu welcher Schule ihr Kind
325 gehen soll. Wir haben Kinder aus vier Nachbarorten.

INTERV.: Das ist ja interessant.

FRAU BOSSE: Die entscheiden sich bewusst für unsere Oberschule. Denn die Eltern
wollen ihr Kind nicht auf die Hauptschule schicken oder auch nicht zur reinen Realschule,
sondern sie möchten sie lieber zur Oberschule schicken. Beim Elterninformationsabend
330 haben sie sich das Konzept angehört und haben sich dann dafür entschieden, ihr Kind hier
anzumelden. Und dadurch sind wir jetzt dreizügig, also sogar mehr geworden.

INTERV.: Schön zu hören, dass so viele hinter dem Konzept der Oberschule stehen.
Damit sind von meiner Seite gerade alle Fragen beantwortet. Gibt es von Ihrer Seite noch
etwas Wichtiges, wovon bisher noch nicht gesprochen wurde?

335 FRAU BOSSE: Ja, ich finde es eigentlich sehr schade, dass wir keinen gymnasialen
Zweig haben. Die Nachbarländer machen uns gute Schule vor, und hier in Deutschland ist
es noch so verschieden mit den Oberschulen usw. In Nordrhein-Westfalen heißen sie ja
jetzt "Sekundarschulen", zum Glück entwickelt sich das so langsam, aber auch sehr
mühsam. Also, ich glaube so eine Schulentwicklung dauert bei uns immer auffällig lange.
340 Und das finde ich schade.

INTERV.: Also, wäre Oberschule oder IGS auch denkbar für Sie?

FRAU BOSSE: Ja, das wäre ein Traum. Als Didaktische Leiterin haben wir auch immer zusammen Fortbildungen mit Lehrern von der IGS. Da ist es z. B. so, dass ein Didaktischer Leiter mindestens zehn Unterrichtsstunden frei gestellt bekommt. Bei uns sind es nur vier. Das ist natürlich auch schon ein großer Unterschied. Da kann man natürlich mehr verändern und mehr bewegen, weil man die Zeit dafür hat. Also, mit 21 Unterrichtsstunden und in einer Klasse mit 27 Schülern – ich habe vier Inklusionskinder – da weiß man, was man zu tun hat. Ich habe einen Körperbehinderten, ein Kind mit ESE, also Verhaltensauffälligkeit, und zwei Kinder mit Hörverarbeitungsstörung im Bereich Sprache, die einen Förderbedarf haben. Und so wie sich das im Laufe der Zeit herausgestellt hat, sind auch noch mehr Kinder mit anderen Problematiken, wie Anna z. B. Man denkt dann auch, man würde gerne mehr leisten, aber es geht aber nicht. Man muss selbst auch ein bisschen gucken, dass man Mensch dabei bleibt.

INTERV.: Vier Schüler mit Förderbedarf, ist das üblich an Ihrer Schule?

FRAU BOSSE: Das ist üblich. Das hängt von den Anmeldungen ab. Die haben bei uns alle mindestens vier Schüler. Alle Kinder waren bereichernd für unsere Klasse. Timo, das ist ein Körperbehinderter, das ist ein zweiter "Hawkins", der super clever ist, aber körperlich nichts machen kann. Der macht bei mir beim Sport mit, und der Integrationshelfer übernimmt einige Parts. Timo hat danach gesagt, dass er zum ersten Mal im Leben gemerkt habe, wie das ist, wenn man ein Spiel verliert oder gewinnt. Also, Erfahrungen, die der gemacht hat, das ist unglaublich. Oder ich habe ihn einmal gefragt, ob er auch mal in die Ringe will. Und er hat danach gesagt, dass er zum ersten Mal die Welt auf dem Kopf gesehen hat. Das war für mich sinnbildlich, dass ich gesagt habe, wow, das ist nur möglich gewesen, weil er hier mit allen zusammen Unterricht hatte. Also, was ich auch schon durch ihn gelernt habe, ist unglaublich. Oder bei einem verhaltensauffälligen Mädchen, das Wutanfälle bekommt und ihr eigenes Handeln nicht regulieren kann. Sie schmeißt die Tische und Bänke um, springt auf meinem Ranzen rum. Ich habe immer gedacht ich könnte alles regeln (lacht), nein, ich habe auch Grenzen. Und ich habe einfach gemerkt, dass kann ich nicht mehr leisten. Jetzt müssen andere Hilfen her. Jetzt müssen Hilfeplangeschichten her. Mit allen möglichen Beteiligten an einen Tisch, um zu sehen, was wir machen können. Ich habe dieses Mädchen allerdings auch mal ausgegrenzt. Die durfte nicht bei der Klassenfahrt mitfahren. Denn ich konnte es den anderen Kindern gegenüber nicht verantworten. Ich wusste ja nicht, was macht die auf

dem Zimmer oder wenn sie unbeaufsichtigt ist. Also, so etwas lernt man dann auch. Das
375 ist ganz gut. Auch für mich ist das ganz gut. Oder auch, dass man so Reißleinen zieht und
sagt, ich komme so nicht weiter, ich brauche eure Hilfe als Fachkollegen. Oder, dass ich
die Sozialarbeiterin mit ins Boot geholt habe und merke, dass wir alle am gleichen Strang
ziehen. Wir sitzen im selben Boot, und gewisse Dinge kann man einfach nicht alleine
380 leisten. Wir müssen uns immer mehr zu Team-Playern hier entwickeln. Und das merke ich
zunehmend, und das ist eine schöne Erfahrung. Und das entlastet ja auch. .. Ok, dann
gehen wir eben noch nach oben, und ich gebe Ihnen die Broschüre von unserem Schul-
und Unterrichtskonzept.

INTERV.: Ja, gerne. Dann bedanke ich mich schon mal, dass Sie sich die Zeit für meine
Fragen genommen haben.

385 FRAU BOSSE: Das mache ich doch gern.

A.4 Experteninterview mit Herrn Clausen¹

Experte: Klassenlehrer einer 5. Klasse an einer Oberschule in einer niedersächsischen Kleinstadt

Alter: ca. 30

Art des Interviews: Persönliches Interview in freiem Universitätsraum

Datum / Uhrzeit: 27.06.13 / 15:00 - 15:44 Uhr

Transkript:

INTERV.: Da Deine Schule bereits zur Oberschule geworden ist und Du damit ein Experte hinsichtlich des Wandels zur Oberschule bist, habe ich ein paar Fragen. Um die Themenblöcke zu veranschaulichen habe ich Sie Dir als Ausdruck mitgebracht. Es geht um "Die Umstrukturierung zur Oberschule", "Die Reaktion auf die Veränderung" und die "Folgen der Veränderung auf den Unterricht". Hast du direkt bei der Umstrukturierung mitgewirkt?

HERR CLAUSEN: Komplett. Die ersten Anzeichen, dass wir Oberschule werden könnten, da war ich dabei, und bei der tatsächlichen Umsetzung dann natürlich auch. Wir sind seit dem 1.8.2012 Oberschule.

10 INTERV.: Warum hat die Umstrukturierung an Eurer Schule stattgefunden?

HERR CLAUSEN: Weil wir nicht mehr die Möglichkeit gesehen haben als Haupt- und Realschule bestehen zu können, bei all den IGSen usw. Man musste natürlich auch auf die politische Veränderung reagieren, weil die neue Schulform Oberschule gewünscht war, neuerdings. Und da haben wir uns dann entschieden Oberschule zu werden.

INTERV.: Von wem ging die Entscheidung aus?

HERR CLAUSEN: Wir haben als Kollegium entschieden, das geht nur als Kollegium. Aber nach langem hin und her. Es hat schon sehr lange gedauert. Viele von uns wollten lieber, dass wir eine IGS werden. Das wäre aber nicht möglich gewesen, weil wir nicht die Fünfüzigkeit hinbekommen hätten, die damals noch nötig war. Deswegen sind wir dann sage ich mal notgedrungen (lacht) Oberschule geworden, weil wir nur eine Dreizügigkeit hinbekommen. Also fehlen uns die Gymnasiasten. Wir hatten immer

¹ Name aus Datenschutzgründen geändert.

lange eine Vierzügigkeit, aber die neuen Jahrgänge sind meist dreizügig. Seit zwei Schuljahrgängen sind wir dreizügig.

25 INTERV.: Was meinst Du, wer profitiert von der Oberschule?

HERR CLAUSEN: Ähm, ich würde sagen die Hauptschüler profitieren von der Oberschule, weil ihr Abschluss im Grunde aufgewertet wird und sie mehr Möglichkeiten haben auf ihre Fähigkeiten abgestimmte Kurse zu wechseln. Es gibt G-, E- und Z-Kurse. Bei uns gibt es nur Grund- und Erweiterungskurse, Z- fehlt bei uns, weil wir
30 keine Gymnasiasten haben. Und deswegen .. ich sehe das jetzt bei meinen Schülern, die können relativ schnell, wenn sie z. B. in Englisch im G-Kurs sind und super Noten schreiben, dann können sie auch mal schnell in den E-Kurs wechseln. Und das war ja so früher nicht möglich. Ein Hauptschüler kann so, weil er besser in Englisch war, in den besseren Englisch-Kurs kommen bzw. in den Englischkurs mit dem höheren
35 Anspruchsniveau. Das ist für die Hauptschüler besser .. Die Realschüler können natürlich auch profitieren, indem sie so ihr Wissen weitergeben, so im Sinne von Helfersystem ein bisschen fungieren. Aber ich glaube trotzdem profitieren die Hauptschüler mehr.

INTERV.: Wie beurteilst Du die Veränderung zur Oberschule?

40 HERR CLAUSEN: Ich kann natürlich sagen, die Gruppe ist wesentlich heterogener. Das ist ein Riesenunterschied zu vorher. Sonst hattest Du eben nur Hauptschüler, die alle nicht so viel leisten konnten in vielen Bereichen. Und jetzt hast Du eben große Leistungsunterschiede, zwischendurch. Das merkt man schon. Die Leistungsunterschiede sind teilweise schon enorm.

45 INTERV.: Und wie reagierst Du darauf?

HERR CLAUSEN: Ich muss differenzieren, natürlich. Es sei denn, sie sind jetzt in den Hauptfächern in differenzierten Leistungskursen, das ist klar. Da ist das Problem nicht so extrem. Aber z. B. in Geschichte und Erdkunde, der eine versteht nicht einmal den Text, den man liest, und der andere hat das Klimadiagramm, das er dazu zeichnen
50 sollte schon längst fertig. Das ist ... da musst du eben mit differenzierten Materialien arbeiten, d. h. der eine bekommt dann einen etwas anspruchsvolleren Text bzw. anspruchsvollere Aufgaben und ein paar andere müssen dann etwas weniger Anspruchsvolles machen.

INTERV.: Habt Ihr für die Oberschule neue Unterrichtsmaterialien?

55 E-CLAUSEN: Nein, die muss ich selber machen.

INTERV.: Kannst Du Materialien, die Du vorher benutzt hast, weiter verwenden?

HERR CLAUSEN: Ja, genau, weiterverwenden und ein bisschen abändern, für die, die es nicht so gut können. Man kann natürlich in Einzelfällen mal helfen und kurz erklären, was mit der Aufgabenstellung gemeint ist. Andere Schüler können sich das
60 selbstständig erarbeiten.

INTERV.: Den Kursunterricht hattest Du vorhin angesprochen. Erteilst Du den auch?

HERR CLAUSEN: Ich mache den Mathe-Grundkurs. Da ist ganz wichtig, dass der bei uns kleiner ist als der E-Kurs, sonst wäre das auch gar nicht möglich! Da hat man zum Teil wirklich sehr schwache Schüler, auf die man dann natürlich sehr individuell
65 eingehen muss.

INTERV.: Wie viele Schüler sind in Deinem Grundkurs?

HERR CLAUSEN: 12. Es ist natürlich fraglich, ob sich das aufgrund der Unterrichtsversorgung aufrechterhalten lässt, aber im Grunde ... versucht die Schulleitung das so weiter zu führen. Kleine G-Kurse, größere E-Kurse.

70 INTERV.: Dann benötigt Ihr also mehr Lehrer?

HERR CLAUSEN: Ja, das ist die Konsequenz, genau. Im Moment haben wir eine Überversorgung, deswegen klappt das ('). Im nächsten Frühjahr vielleicht nicht mehr. Und dann könnte das ein Problem werden, wenn ich mit 26 G-Kurs Schülern dort sitze (lacht). Die Schulleitung hat schon so etwas angedeutet (.).

75 INTERV.: Da sind ja erst einmal die Ferien... Hat sich denn etwas an der Vorbereitung oder Planung verändert, mit der heterogenen Gruppe, wie Du gesagt hast?

HERR CLAUSEN: Ja, eben das man mehr und mehr differenziertes Aufgabenmaterial raussuchen muss bzw. man muss ja auf die gleichen Ziele hinarbeiten, nur mit unterschiedlichen Materialien, unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Z. B. kannst Du
80 einen ganz schwachen Hauptschüler eben nicht mit ganz langen Texten quälen. Da muss man eben Abstriche machen.

INTERV.: Wenn Du planst und sagst differenziert, machst Du verschiedene Gruppengrößen oder wie kann ich mir das vorstellen?

85 HERR CLAUSEN: Manchmal mache ich das so, dass ich heterogene Gruppen bilde, die dann in Vierer- oder Fünfergruppen arbeiten. Da sind dann ein paar Stärkere und ein paar Schwächere dabei, die voneinander lernen. Das kann man machen. Man kann andererseits auch eben Gruppen bilden, bei denen die Schwächeren und die Stärkeren zusammenarbeiten, in getrennten Gruppen. Und das sie unterschiedliche Materialien bekommen, d. h. die schwächeren Gruppen kriegen den einfacheren Aufgabenblock
90 und die besseren bekommen etwas Komplexeres. Das kann man variieren.

INTERV.: Das hört sich sehr vielfältig an, was Du machen musst. Sind beim Unterrichten Schwierigkeiten aufgetreten?

HERR CLAUSEN: Ständig, ja (lacht). Probleme treten immer auf, klar, aber das war ja schon immer so.

95 INTERV.: Also im Vergleich zu vorher als Du nur Realschülerinnen und Realschüler unterrichtet hast?

HERR CLAUSEN: Ja .. Zum Teil ist es eben kompliziert, so das Niveau zu treffen, dass alle mitkommen bzw. alle etwas daraus mitnehmen. Manchmal weiß man eben nicht genau, können die Schwächeren das jetzt durchdringen, können die das erfassen oder
100 schaffen das nur die Realschüler. Da muss man natürlich eben immer wieder neu dazu lernen. Das ist von Themenbereich zu Themenbereich auch unterschiedlich.

INTERV.: Gibt es bestimmte Sozialformen, die sich durchgesetzt haben?

HERR CLAUSEN: Gruppenarbeit hat sich durchgesetzt. Partnerarbeit hat sich auch durchgesetzt. Auch selbstgesteuerte Lernformen, d. h. Lerntheken, also Lernen an
105 Stationen. Denn da kann jeder so schnell oder so schwierige Aufgaben lösen kann bzw. darf wie er eben schafft und selber glaubt zu schaffen.

INTERV.: Wie findet die Bewertung bei Euch statt?

HERR CLAUSEN: Ich muss ja, also, im G-Kurs habe ich natürlich das Hauptschulniveau, im E-Kurs habe ich das Realschulniveau, da ist das überhaupt
110 keine Frage. Da ist das soweit klar, aber in den Nebenfächern, beispielsweise in Geschichte müsste ich dann eine Arbeit auf Realschulniveau schreiben.

INTERV.: Für alle?

HERR CLAUSEN: Für alle, genau. Und die Schwächeren schneiden dementsprechend schlecht ab.

115 INTERV.: Wie waren die Ergebnisse bisher?

HERR CLAUSEN: So, dass ich sie gerade werten kann, meistens.

INTERV.: Wie reagieren die Schüler darauf?

HERR CLAUSEN: Für die Hauptschüler kann das demotivierend sein. Das stimmt, aber auch ein Anreiz. Ein Anreiz zu lernen, denn die Arbeiten sind schon so konzipiert, dass man - wenn man denn lernt und wenn man das, was man im Unterricht gemacht hat, auch berücksichtigt - dass man dann auch zu guten Ergebnissen kommen kann. Aber ich muss alle Anforderungsniveaus abfragen in diesen Realschularbeiten, ich kann nicht nur reine Reproduktionsaufgaben stellen. Das geht nicht.

120
125 INTERV.: Das heißt, im Unterricht wird von den Aufgaben noch differenziert, aber dann müsste die Klassenarbeit ja sehr schwierig für manche Schüler sein.

HERR CLAUSEN: Hm, ja, das stimmt.

INTERV.: Besonders für die Hauptschüler?

HERR CLAUSEN: Ja, auf jeden Fall. Das ist so ... und wenn die Arbeit so schlecht ausfällt, dass ich sie nicht werten kann, kann ich natürlich argumentieren, dass ich sie deshalb nicht werten kann, weil sie für die Hauptschüler zu schwer war.

130
INTERV.: Ist das schon einmal vorgekommen?

HERR CLAUSEN: Bislang noch nicht, aber es war schon mal ziemlich knapp.

INTERV.: Woraus setzt sich die Endnote zusammen?

HERR CLAUSEN: Das ist ja fachspezifisch. Das kommt auf das Fach an, was welchen Teil der Note ausmacht. In Geschichte ist es so, dass wir eine Drittelung haben: ein Drittel fachspezifisch, d. h. Referate, Mappen usw., ein Drittel Klassenarbeiten und ein Drittel die mündliche Note. Da hat man auch eine Chance, wenn man im Schriftlichen immer eine Fünf oder eine Sechs hat, man kann trotzdem eine vernünftige Mappe

haben und man kann sich im Unterricht beteiligen. Und, im Endeffekt, selbst, wenn
140 man in diesen Nebenfächern eben als Hauptschüler da keine Erfolge erzielen kann –
selbst in den Abschlusszeugnissen nicht – dann hat man immer noch die Möglichkeit
mit drei Fünfen versetzt zu werden, weil wir die Versetzungsordnung der Hauptschule
haben. Sonst geht das nicht an der Oberschule.

INTERV.: Man kann mit drei Fünfen versetzt werden?

145 HERR CLAUSEN: Ja, also man kann in der Oberschule entscheiden, ob man die
Versetzungsordnung der Hauptschule nimmt oder die der Realschule. Und wir haben
uns für die Versetzungsordnung der Hauptschule entschieden. Logischerweise, eben
weil diese Probleme in GSW dann auftreten können, also in Geschichte, Erdkunde,
150 auch in Geschichte eine 5 kriegen, aber damit das nicht so stark ins Gewicht fällt,
haben wir uns für die Versetzungsordnung der Hauptschule entschieden. Und ich weiß
aus Berichten von Lehrerkollegen an anderen Schulen, die sich für die
Versetzungsordnung der Realschule an der Oberschule entschieden haben und die
haben riesige Probleme. Also, die können die Schüler im Grunde nur noch aus
155 pädagogischen Gründen versetzen, oder nicht versetzen, sondern ihnen den Übergang
ins nächste Schuljahr ermöglichen. Also, haben wir das in dem Fall richtig gemacht.

INTERV.: In welchen Fächern gibt es differenzierte Kurse bei Euch an der Schule?

HERR CLAUSEN: In Englisch und Mathe.

INTERV.: Kommen später noch weitere Fächer hinzu?

160 HERR CLAUSEN: Ab dem 7. Jahrgang kommt Deutsch noch hinzu.

INTERV.: Wie sieht das Zeugnis bei Euch aus, sind die alten Schulformen dort noch
enthalten?

HERR CLAUSEN: Da steht am Ende die Oberschule mit dem Ort, der Schüler XY, und
dann steht da Realschulabschluss, Hauptschulabschluss oder eben erweiterter
165 Realschulabschluss. Und in Klammern steht hinter den Kursfächern welches
Leistungsniveau der Schüler besucht hat. Wer in Mathe beispielsweise nur den
Grundkurs besucht hat, hat dennoch die Möglichkeit einen Realschulabschluss zu
bekommen. Das läuft über die Ausgleichsregelungen vom Kultusministerium. Das
heißt, eine Drei im G-Kurs darf man haben, dann müssen die anderen beiden E-Kurse

170 aber die Note Zwei haben. Dann hat man den Realschulabschluss bzw. sogar den
erweiterten.

INTERV.: Einen Themenblock haben wir bisher noch nicht besprochen, weil es sich
noch nicht ergeben hat. Ich würde noch gerne auf die Reaktion auf die Veränderung
zur Oberschule eingehen. Wie hast Du reagiert, als bekannt wurde, dass Eure Schule
175 zur Oberschule wird?

HERR CLAUSEN: Gelassen (lacht), gelassen habe ich reagiert.

INTERV.: Gelassen? Und was waren Deine ersten Gedanken, die Du hattest?

HERR CLAUSEN: Ja, ich habe mir gedacht: "Ja, Mensch, das ist ja eine ziemlich
große Veränderung, was die Differenzierung im Unterricht angeht. Also da habe ich mir
180 gedacht, gut, dass ist eine Menge Arbeit und dann habe ich gedacht, ganz schön blöd,
dass uns da der Gymnasialzweig fehlt. Das war so mein nächster Gedanke, weil ich
die Befürchtung hatte, dass die typischen Realschüler, die wirklich keine Probleme
haben, dass die dann vielleicht durch die etwas "schwächeren Hauptschüler", äh ja,
runtergezogen werden. Das war so mein Gedanke. Und das wäre natürlich nicht der
185 Fall, wenn man da noch ein paar gute Gymnasiasten in der Klasse hätte.

INTERV.: Und die Reaktion für Dich?

HERR CLAUSEN: Nichts. Eben mehr differenzieren. Das war für mich die Reaktion.

INTERV.: Also, hattest Du eher ein gutes oder ungutes Gefühl, was sich spontan
bemerkbar gemacht hat?

190 HERR CLAUSEN: Es waren gemischte Gefühle. Auf der einen Seite ok, dabei habe ich
vielleicht auch an die Hauptschüler gedacht, die ja auch ein bisschen stigmatisiert
waren oder sind und andererseits habe ich gedacht, ob das wohl so toll ist für die
Realschüler, hm, große Zweifel hatte ich da doch, ja. Also gemischte Gefühle.

INTERV.: Hat sich Deine anfängliche Einstellung zur Oberschule geändert, jetzt nach
195 dem ersten Jahr?

HERR CLAUSEN: Ja, also die Skepsis ist bei mir doch etwas gewichen. Ich muss
sagen, auch für die Realschüler ist es möglich da Erfolge zu erzielen. Also die werden
nicht am Lernen gehindert o. ä., nur weil leistungsschwächere Schüler dabei sind.

200 Also, das hat sich nicht bestätigt! Es hat sich eher bestätigt, dass die Schüler
tatsächlich voneinander lernen können und auch angespornt werden, durch gute
Leistungen. Und es etablieren sich ebenso Helfersysteme, Gruppenarbeit, das ist
eigentlich ganz positiv.

INTERV.: Also besser als Du erwartet hättest?

205 HERR CLAUSEN: Ja, also es ist auf jeden Fall eine Riesenverbesserung im Vergleich
zu einer klassischen Hauptschulklasse, in der ich ja auch unterrichtet habe, wo eben
Leistung überhaupt nicht zählt und Leistungsbereitschaft einfach nicht vorhanden ist.
Weil keiner leistungsbereit ist. Und wenn die eben sehen, so geht es ja auch, dann hat
man einen gewissen Ansporn.

210 INTERV.: Beteiligst Du Dich zusätzlich zum Unterricht noch bei der Entwicklung zur
Oberschule?

HERR CLAUSEN: Ja, ich bin Fachleiter für Wirtschaft, da bin ich an der Vorbereitung
beteiligt. Und ich bin im Schulvorstand. Und da ich zu den Lehrern gehöre, die an der
Oberschule unterrichten, bin ich auch in der Steuergruppe.

INTERV.: Wie kann ich mir das vorstellen?

215 HERR CLAUSEN: Also es werden mit Hilfe eines Abgeordneten der
Landesschulbehörde Probleme angesprochen, z. B. würde ich, wenn wir wieder ein
Treffen der Steuergruppe haben und es tatsächlich dazu kommt, dass diese G-Kurse
so riesig werden, würde ich das ansprechen und sagen, dass es so eben nicht geht.
Dass man da für eine bessere Unterrichtsversorgung sorgen muss, um diesen G-
220 Kursen auch gerecht zu werden, und da in kleineren Gruppen gezielt Probleme zu
beheben. Die Steuergruppe setzt sich bei uns aus den Lehrern, die überwiegend an
der Oberschule unterrichten, der Schulleitung und der Person von der
Landesschulbehörde zusammen. Wir treffen uns alle zwei Monate, manchmal auch
häufiger, am Anfang auf jeden Fall häufiger.

225 INTERV.: Sind das Deine Ansprechpersonen, wenn bei Dir mal Fragen auftauchen?

HERR CLAUSEN: Ich melde das natürlich immer sofort zurück. Ich versuche das auch
mit der Schulleitung direkt zu klären. Oder mit der Didaktischen Leitung. Aber das ist
immer so ein Gremium, wo man dann auch mal einem Vertreter der
Landesschulbehörde sagen kann, was problematisch ist und was sich ändern muss.

230 INTERV.: Das hört sich ganz praktisch an.

HERR CLAUSEN: Das ist ganz gut, ja. Aber manchmal ist es eben auch etwas zäh und nicht so zielführend, weil man nicht alles in dieser Runde klären und regeln kann.

INTERV.: Wer ist bei Euch der Didaktische Leiter geworden?

HERR CLAUSEN: Die Didaktische Leitung gab es ja vorher nicht. Die hat ein Kollege
235 übernommen, der vorher Mathelehrer war und sich das vorstellen konnte.

INTERV.: Hat sich bei der Schulleitung etwas geändert?

HERR CLAUSEN: Die Schulleitung ist noch die gleiche wie vorher, denn wir waren vorher schon als Haupt- und Realschule eine Schule mit einer Schulleitung. Wir hatten einen Hauptschulzweig und einen Realschulzweig. Und das Kollegium war schon
240 länger in einem Lehrerzimmer zusammen. Bei manchen weiß ich gar nicht, wer Haupt- oder Realschullehrer ist.

INTERV.: Und wie ist das bei den Klassen, wie ausgeglichen ist die Zusammensetzung der Klasse?

HERR CLAUSEN: Das ist vorgegeben, das es in etwa Hälfte-Hälfte sein soll. Ich
245 denke, da achtet die Schulleitung auch drauf. Am Anfang hatte ich elf Hauptschüler und elf Realschüler und jetzt kommt noch jemand dazu. Und die Zusammensetzung, was die Charaktere angeht, die Herkunft der Schüler usw. da wird auch immer etwas drauf geachtet, aus welchen Grundschulen die kommen und wie die wohl menschlich zueinander passen. Das machen bei uns die Sozialarbeiter. Die gehen vorher in die
250 Grundschulen und suchen da die Schüler aus, die in einer Klasse geeignet sind. Als Besonderheit an meiner Klasse sind die Schüler mit Förderbedarf zu nennen. Ich habe zwei Schüler im Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich und ab nächstem Schuljahr auch einen im Bereich L, Lernen.

INTERV.: Wie läuft das mit den bisherigen beiden?

HERR CLAUSEN: Öh, ja, das läuft relativ unproblematisch muss ich sagen. Also, ich
255 glaube bei dem einen wird dieser Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich auch demnächst aufgehoben. Der hat aber in der Grundschule große Probleme gehabt aufgrund familiärer Verhältnisse. Mittlerweile hat sich das alles beruhigt und bei mir macht er eigentlich keine Probleme. Das ist im Zuge der Integration. Mit der

260 Oberschule ist das mehr geworden. Das war weniger vorher.

INTERV.: Von meiner Seite aus war es das jetzt eigentlich. Hast Du noch etwas, was in diesem Zusammenhang noch wichtig ist?

HERR CLAUSEN: Das mit den Schülern mit Förderbedarf war ganz wichtig, oder noch interessant.

265 INTERV.: Gibt es etwas, was noch gemacht werden muss an der Oberschule?

HERR CLAUSEN: Ja klar, man musste sich ja erst einmal in den Fächern darüber klar werden, was man wie fordern kann beispielsweise und auch das Problem, was wir gerade noch angesprochen haben, dass man eben tatsächlich Arbeiten auf Realschulniveau schreibt, aber eben auch Hauptschüler dabei hat. Und wie man
270 dieses Problem dann löst, dass die trotzdem versetzt werden können. Weil die dann vielleicht in einigen Fächern schlechtere Noten haben, dass man sich da für die Versetzungsordnung der Hauptschule entscheiden konnte usw., das waren Dinge, die erst einmal geklärt werden mussten. Da hatten auch viele Kollegen Bedenken, aber ..
275 das ist immer so ein Prozess und man lernt eigentlich immer dazu. Ich habe ja jetzt die ersten Abschlusszeugnisse einer Oberschulklasse verteilt und da mussten natürlich auch so ein paar Sachen geklärt werden. Wie das alles funktioniert, was wie vermerkt werden muss, ob das jetzt ein E-Kurs oder ein G-Kurs war usw. Das sind ja ganz neue Zeugnismasken. Das sind so Dinge, die nach und nach erst geklärt werden können.

INTERV.: Ich danke Dir für die Beantwortung meiner Fragen.

280 HERR CLAUSEN: Das habe ich gerne gemacht.

A.5 Experteninterview mit Herrn Dirks¹

Experte: Klassenlehrer einer 9. Hauptschulklasse an einer Oberschule in öffentlicher Trägerschaft in einer niedersächsischen Großstadt, der auch Oberschulklassen unterrichtet

Alter: Mitte 30

Art des Interviews: Persönliches Interview in der Mensa der Schule

Datum / Uhrzeit: 14.08.13 / 10:30 - 11:22 Uhr

Transkript:

INTERV.: Es freut mich, dass Sie sich bereit erklärt haben mir ein paar Fragen zum Wechsel der Schulform zur Oberschule zu beantworten (*Ich zeige ihm die drei Karten mit den Themen. Er sieht sie sich an und nickt.*). Da Sie für dieses Interview der Experte sind, können Sie frei wählen, womit sie beginnen möchten.

5 HERR DIRKS: (*Er zeigt auf die Umstrukturierung und beginnt*) Diese Schule ist 2011/12 zur Oberschule geworden. Vorher war es eine Haupt- und Realschule. Im Jahr davor war schon der Probejahrgang, in dem Haupt- und Realschüler gemeinsam unterrichtet wurden. Also dieser Probelauf hat beim jetzigen achten Jahrgang stattgefunden. Damit konnte man sich ein Jahr auf den Wechsel vorbereiten. Das weiß

10 ich allerdings nur von den Kollegen, da ich zu diesem Zeitpunkt noch nicht an dieser Schule war. Ich bin seit einem Jahr jetzt hier.

INTERV.: Was haben Sie vorher gemacht?

HERR DIRKS: Ich habe Geschichte, Theologie und Politik auf Realschullehramt studiert, mein Referendariat an einer Gesamtschule gemacht, habe anschließend eine

15 Gesamtschule mit aufgebaut. Dann habe ich zu einer Realschule gewechselt, und parallel dazu auch noch beim Aufbau einer Gesamtschule mitgearbeitet. Die Realschule wurde dann zugunsten einer IGS allmählich aufgelöst. Da man solche Schulen dann auslaufen lässt, mussten jedes Jahr Lehrer entsprechend eines Jahrgangs an anderen Schulen untergebracht werden. So bin ich dann letztes Jahr

20 hier an die Oberschule gekommen.

INTERV.: Welche Klasse unterrichten Sie?

¹ Name aus Datenschutzgründen geändert.

HERR DIRKS: Ja, ich habe eine Hauptschulklasse im 9. Schuljahr. Ich unterrichte aber auch an der Oberschule.

INTERV.: Merken Sie Unterschiede bei den Schülern?

25 HERR DIRKS: Alle Schüler sind Kinder, ne. Also an der Realschule sind es Kinder, genauso wie an der Hauptschule auch. Ich sehe da keine großen Unterschiede. Also, es ist schon so, dass Kinder mit einer Realschulempfehlung sicherlich etwas strukturiertes arbeiten, aber das kann man nicht pauschal sagen. Ich glaube, dass wir an der Hauptschule teilweise Leute haben, die auch ohne weiteres im Gymnasium in
30 einigen Fächern mitarbeiten könnten. Häufig ist der Hintergrund eine häusliche Geschichte. Dass die zu wenig Struktur mitbekommen haben usw. Ich glaube, dass es bei den wenigsten wirklich an der Leistungsfähigkeit liegt. Also die meisten Schüler, die wir haben, aber auch an Hauptschulen, haben soziale Schwierigkeiten. Sie haben nie gelernt sich zu strukturieren, haben nie gelernt, wie man arbeitet. Während es bei uns
35 üblich war, dass man als Familie drei Mahlzeiten zusammen eingenommen hat und man miteinander gesprochen hat, haben wir sicherlich ganz viel nebenbei gelernt. Und das haben die halt nicht. Ich habe den Eindruck, bei einigen gibt es keine gemeinsamen Mahlzeiten. Da ist Papa mal da und mal nicht da und Mama ist auch mal nicht da, und da ist der Alltag eher dem Zufall überlassen. Nicht bei allen, aber ich
40 habe den Eindruck bei den allerwenigsten liegt es wirklich an der Intelligenz, dass die an der Hauptschule sind. Bei der Oberschule haben wir in den meisten Klassen etwa die Hälfte der Schüler mit Hauptschulempfehlungen, manchmal sind es auch deutlich weniger. Und so entspricht es in etwa der Realschule von vorher, weil wir da auch ein Drittel Hauptschulempfohlene gehabt haben und der Rest waren Realschüler.

45 INTERV.: Welche Strukturveränderung hat sich hier ergeben? Können Sie dazu etwas sagen?

HERR DIRKS: Der Leiter der Hauptschule ist jetzt der Schulleiter der gesamten Institution Oberschule. Und das hat schon Umstrukturierungsprozesse gegeben, die ich auch noch beobachten kann, obwohl ich erst ein Jahr hier bin. Also, ich mache da
50 schon eine andere Arbeitsauffassung von Realschullehrern und Hauptschullehrern aus. Realschullehrer sehen aus meiner Sicht, wenn man so einen Durchschnitt nimmt, das Fach als erstes. Die haben Lernziele im Kopf und wollen, dass ihre Schüler einen bestimmten kognitiven Stand erreichen, während Hauptschullehrer in meinen Augen eher dafür da sind, dass die Schüler sozial einigermaßen passen, dass u. a. das
55 Klassengefüge freundlich ist. Der thematische Inhalt wird dadurch etwas weiter nach

hinten gestellt.

INTERV.: Also, ist an der Hauptschule mehr Pädagogik wichtig?

HERR DIRKS: Ja, das kann man jetzt positiv oder negativ auslegen, wie man will. Also, ich glaube an der Hauptschule wird schon deutlich mehr dafür getan, dass sich
60 eine Klasse erst einmal wohl fühlt, und wenn man dann mit einem Thema nicht so weit
kommt, dann ist das so. Während man in der Realschule eher guckt, dass man mit
dem Stoff durchkommt, und danach kümmert man sich auch um die Klasse. Das ist
eine Schwierigkeit bei der Umstrukturierung zur Oberschule, denn wir haben hier zwei
Lehrerspezies, die in ihrer Arbeit so fest gelegt sind und das ist schwierig. Da kann es
65 sicherlich mal zu Differenzen kommen, was pädagogisches Arbeiten angeht.

INTERV.: Und der Leiter der Realschule, ist der noch hier?

HERR DIRKS: Ja, der ist stellvertretender Schulleiter. Und eine didaktische Leiterin
haben wir, aber die war vor mir hier (lacht). Da kann ich nichts zu sagen.

INTERV.: Können Sie sagen, ob es bisher gelungen ist? Wenn Sie sagen, ein Jahr war
70 Probezeit.

HERR DIRKS: Also, ich kann nur über die Klassen reden, die ich unterrichte. Ich habe
ein Konglomerat aus verschiedenen Klassen im Religionsunterricht. Da kann ich
eigentlich nicht allzu viel zu sagen, weil ich die nur zwei Stunden in der Woche habe.
Das ist also kein Gefüge, das von einer Lehrkraft pädagogisch vorangebracht wurde,
75 über das ich sagen kann, dass es geklappt oder auch nicht geklappt hat. Ich habe jetzt
eine 6. Oberschulklasse und da sehe ich keinen großen Unterschied zu einer
vorherigen Realschulklasse. Da sind ein oder zwei Schüler, die schwächer sind und die
wären in der Realschulklasse relativ schnell rausgegangen. Ich weiß nicht, ob diese
Schüler da so viel von haben. Man versucht zwar auf sie einzugehen, aber die merken
80 ja auch schon, dass sie hier und da ihre Schwächen haben und steigen gelegentlich
ein bisschen aus. Aber im Prinzip ist das reelles Unterrichten, wie vorher auch.

INTERV.: Profitiert irgendjemand von der Oberschule Ihrer Meinung nach?

HERR DIRKS: ... (*schnauft*) (Pause) Der Steuerzahler wahrscheinlich. Es werden ja
erst einmal Schulleitungen zusammen gelegt. Ich denke, das ist so eine Tendenz, dass
85 ganz viel zusammen gelegt wird. Ich denke, das ist ein Kostenersparnis. Ich glaube,
grundsätzlich profitieren Schüler von Schule. Es ist nicht wichtig wie die Schule heißt,

ob es Oberschule, Realschule, Hauptschule, Gymnasium oder Gesamtschule heißt. Von daher glaube ich nicht, dass ein Schüler speziell von der Oberschule profitiert. Ich glaube, dass die Idee Oberschule im Gegensatz zur Gesamt- und Hauptschule so ein, naja, Kampfbegriff fast ist. Es kristallisiert sich heraus, dass das dreigliedrige Schulsystem seit geraumer Zeit mit dem integrierten Schulsystem in Konkurrenz steht. Und die Oberschule ist jetzt glaube ich ein Mittel der CDU um die Gesamtschulen auszustechen. Von daher glaube ich, dass die Oberschule selbst nicht klasse ist, weil es einfach ein Konkurrenzprodukt zu einer Gesamtschule ist. Ich glaube Schule braucht keine Konkurrenz. Schule braucht viel Unterstützung und viel Verständnis .. Es ist ja so, dass Lehrer mittlerweile an der Schule, auch an der Oberschule, um Schüler buhlen müssen. Also, man versucht Werbung zu machen und das halte ich für einen ganz schlechten Weg. Also, wenn Lehrkräfte ihre Zeit investieren, um für eine Schule zu werben, dann investieren sie ihre Zeit nicht, um Unterricht vorzubereiten. Und das ist, glaube ich, unsere Hauptaufgabe.

INTERV.: Und, wenn man sich die Schüler doch mit den Schulempfehlungen einmal genauer betrachtet. Wenn man überlegt, die einen wären jetzt auf einer Hauptschule, die anderen auf einer Realschule und stattdessen sind jetzt beide auf einer Schule. Ist der Unterricht jetzt für irgendwelche Schüler leichter als vorher? Oder tut sich da Ihrer Meinung nach nicht viel?

HERR DIRKS: .. Ich glaube, das ist ganz schwierig. Ich sehe schon, dass wir seit geraumer Zeit eine Veränderung der Schullandschaft haben. Und ich sehe, dass sich das Niveau der Schüler verändert, ich will gar nicht sagen, ob positiv oder negativ. Ich merke auch, dass Schüler gewisse Kompetenzen nicht mehr haben, die sie früher hatten. Dafür kommen aber andere Kompetenzen hinzu. Ich kann jetzt von meiner Hauptschulklasse sagen, dass ich unglaublich gerne darin arbeite, und dass wir durchaus auch leistungsorientiert arbeiten, und dass wir durchaus auf teilweise hohem Niveau diskutieren. Daher wüsste ich nicht, inwiefern diese Schüler profitieren werden, wenn jetzt Realschüler dazu kommen. Was häufig gesagt wird, ist, dass sich die Hauptschüler so wertlos fühlen, weil sie ja nur auf der Hauptschule sind. Ich glaube, das kommt auch immer darauf an wie man mit ihnen umgeht. Das würde ich nicht pauschalisieren, von daher würde ich auch nicht pauschal sagen, dass irgendwer profitiert. Ich glaube, Kinder profitieren grundsätzlich davon in einer großen Gruppe zu sein. Ich kann jetzt bei meiner Hauptschulklasse auch nicht sagen, dass es unglaublich ausgemachte Chaoten sind, nö.

INTERV.: Wie haben Sie reagiert, als die Schule zur Oberschule werden sollte bzw.

Sie die Stelle hier bekommen haben?

HERR DIRKS: Da ich ursprünglich Lehrer an einer Gesamtschule war, ist es mir eigentlich egal, welche Schulempfehlungen die Schüler haben, die ich unterrichte.
125 Somit spielt der Titel der Schule auch eigentlich keine Rolle, denn wir unterrichten die gleichen Schüler. Da sind wir wieder bei dem Kampfbegriff Oberschule im Gegensatz zu... das ist ein politischer Aspekt, das sollen die Politiker machen.

INTERV.: Und Sie unterrichten dann!?

HERR DIRKS: Ich unterrichte, genau.

130 INTERV.: Haben Sie Erfahrung mit Kursunterricht gemacht?

HERR DIRKS: Ich habe kursorientiert gearbeitet, aber das war vor der Zeit der Oberschule. An der Gesamtschule habe ich Kursunterricht gegeben. Da waren nicht immer viele Gymnasiasten bei, so dass man das auch vergleichen könnte. Denn es kommt immer darauf an, wo die Schule steht. Diese Schulnamen sind so Oberbegriffe.
135 In Bremen-Gröpelingen z. B. hat man nur einen Gymnasiasten mit in der Klasse und dennoch ist es eine Gesamtschule. Wenn ich in der gleichen Stadt in einem Nobelviertel bin, habe ich eine Gesamtschule mit vielleicht 60 Prozent Gymnasiasten. Das kommt immer auf das Einzugsgebiet an. Also, der Begriff macht keine Schule. Man hat den Startschlüssel von der Grundschule und weiß wie viele Schüler mit
140 welchen Empfehlungen kommen, und man versucht diesen Schlüssel einzuhalten. Aber wenn ich als Gesamtschule nur Hauptschulmeldungen habe und Realschulmeldungen, wo soll ich dann die Gymnasialen her bekommen (?). Es gibt durchaus Standorte in Deutschland, wo weit und breit kein Gymnasialempfohlener wohnt.

145 INTERV.: Und haben Sie hier Kursunterricht gegeben?

HERR DIRKS: In Wahlpflichtkursen, ansonsten habe ich vor allem binnendifferenziert gearbeitet. Da gibt es ja die äußere Differenzierung mit A- und B-Kursen und die andere ist die Aufteilung von A- und B-Kursen, die aber in einer Klasse unterrichtet werden. Das habe ich mehrfach gemacht. Unterricht in A- und B-Kursen aber noch
150 nicht.

INTERV.: Ist die Entwicklung zur Oberschule nun durch, oder gibt es da noch Fragen?

HERR DIRKS: Dieses Jahr starten wir mit der Inklusion, d. h., dass Kinder mit Einschränkungen und da wird auch noch einiges an Entwicklung auf uns zu kommen. Da kommen dann die klassischen Förderschullehrer mit in den Unterricht. Das wird
155 noch spannend, denn das habe ich noch nie gemacht.

INTERV.: Beginnt das im 5. Jahrgang?

HERR DIRKS: Das fängt mit der 1. und 5. Klasse an, und baut dann Jahr für Jahr auf. Alles andere wäre wahrscheinlich nicht möglich. Es wird sich einspielen müssen. Aber das ist auch so eine Sache, wir nennen sie I-Kinder, obwohl wir inklusiv leben wollen,
160 d. h. Inklusion bedeutet eigentlich alle gleich, alle zusammen und dann haben wieder andere Leute unterschiedliche Titel. Also, daran merkt man schon, dass es bisher nur ein Ansatz ist, der noch umgesetzt werden muss. Integrationsklassen gibt es schon bei uns und Inklusionsklassen wären jetzt der nächste Schritt. Integrationsschüler habe ich auch schon unterrichtet, aber das fällt eigentlich nicht auf. Da stimmen die Absprachen
165 noch nicht, denn im großen Kollegium denkt man eben nicht an jeden und an alles. Das ist vielleicht noch ein Umstrukturierungsprozess der Oberschule (*blickt auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“*). Da sind wir dann noch nicht eingespielt genug. Aber bisher habe ich noch keine Probleme mit Integrationsschülern gehabt. Also, in Form, dass man ihnen nicht gerecht werden kann oder so. Ich habe es
170 zumindest nicht mitbekommen (lacht).

INTERV: Sie haben vorhin davon gesprochen, dass Sie für die Schule werben müssen. Haben Sie Probleme Schüler für Ihre Schule zu gewinnen?

HERR DIRKS: Also, ich glaube, dass die meisten Eltern ihr Kind auf dem Gymnasium haben wollen. Ich sage ganz direkt, wenn es für das Gymnasium nicht reicht ist die IGS
175 die zweite Anwahl, weil es den Anschein erweckt, es könnte ein Gymnasialkind sein. Dann war früher die Realschule und anschließend die Hauptschule die nächste Wahl. Mittlerweile ist es so, dass die Eltern ihr Kind am Gymnasium unterbringen wollen, ansonsten an der Gesamtschule und einige an der Oberschule. Und viele Eltern, die von der Gesamtschule abgewiesen werden, müssen ihr Kind bei der Oberschule
180 anmelden. So kommt es mir zumindest teilweise vor. Wir haben aber einen guten Stand, denn es gibt viele Eltern, die sich bewusst für unsere Oberschule entscheiden. Denn wir haben gute Förderkonzepte für die Schüler. Für die 5. Klassen gibt es Förderkonzepte für Rechtschreibung, Lesen und Mathe und sie machen ein Methoden- und Sozialtraining. So kann man schon zu Beginn sehen, wo man bezogen auf das
185 Lernen ansetzen muss bei den Kindern. Was unsere Schule auch ganz interessant zu

machen scheint, ist die Kooperation mit der Universität und mit Partner im Kunst- und Musikbereich. Im Ganztagsbereich haben wir auch Hausaufgabenbetreuung und die Schüler haben Zeit zum Üben. Aber auch für die Freizeit ist bei uns gesorgt, denn da gibt es auch verschiedene Angebote. Und in der Mensa können sie mittags essen. Es kommt natürlich immer darauf an, was die Eltern für ihre Kinder wünschen, aber durch das gemeinsame Unterrichten haben die Schüler bei uns die Möglichkeit, dass sie sich entwickeln und zusammen lernen können. Sie müssen lernen miteinander umzugehen, denn nach der Schule müssen sie das auch können. Da wird man ja auch nicht mehr nach der Schullaufbahneempfehlung aufgeteilt.

190 INTERV.: Ihre Schule ist von einem Gymnasium umgeben, können Sie sagen, warum es nicht zu einer Oberschule mit Gymnasialzweig gekommen ist?

HERR DIRKS: Das stand meinem Wissen nach nicht zur Debatte. Die Gymnasien haben ihren eigenen Rechtsanspruch.

INTERV.: Hat sich beim Unterricht etwas geändert?

200 HERR DIRKS: Da kann ich wenig zu sagen, also für mich hat sich nichts geändert. Ich habe immer binnendifferenziert gearbeitet, und das mache ich nach wie vor. Von daher ändert sich nichts. Das habe ich an der Realschule aber auch schon gemacht, denn wenn ein Schüler nicht mitkommt, kommt er nicht mit. Und der muss dann unterstützt werden. An der Realschule konnte man immer noch sagen, das reicht hier nicht, um später einen Abschluss zu machen, dann versuch es an einer anderen Schulform weiter oder wiederhol die Klasse. Und wenn ein Schüler besser war, konnte er zum Gymnasium wechseln. Diese Möglichkeit hat man hier sicher so nicht. Und daher ist man von oben gefordert zu differenzieren. Da ich das aber immer gemacht habe hat sich für mich nichts geändert.

205
210 INTERV.: Wie kann ich mir das genau vorstellen, wenn Sie binnendifferenziert arbeiten?

HERR DIRKS: Es gibt verschiedene Möglichkeiten durch die Aufgabenstellungen. Transferaufgaben werden gewisse Schüler einfach nicht leisten können, entweder altersmäßig oder kognitiv. Es gibt die Möglichkeit der Zeiteinteilung, dass man einigen Schülern mehr Zeit für die Aufgaben gibt. Dann gibt es die Möglichkeit sich einigen Schülern im Laufe von Arbeitsphasen verstärkt zuzuwenden. Ich weiß, dass einige Schüler sehr eigenständig arbeiten können, bei anderen weiß ich, dass es nicht so gut

geht. Also, nicht nach dem Zufallsprinzip gucken, wem ich helfen kann, sondern genau zu denjenigen hinzugehen, die die Hilfe auch benötigen. Die Möglichkeiten von Tippkarten, dass ich vorher so eine Art Lösungshinweise irgendwo ablege, und Schüler wissen genau, wo sie die finden, oder müssen die erst suchen (lacht). Verschiedene Arbeitsblätter, es gibt diverse Möglichkeiten.

INTERV.: Gibt es bestimmte Methoden, die sich durchgesetzt haben?

HERR DIRKS: Für Binnendifferenzierung? Ich glaube einfach, dass es häufig verwechselt wird. Ich bin bei der Entwicklung von Gesamtschulen häufig auf Seminaren gewesen, wo uns Methoden vorgestellt wurden. Aber die Methode allein hat noch nichts mit Binnendifferenzierung zu tun. Das eine ist eine Arbeitsmethode, die bietet sich teilweise an, wenn ich argumentieren möchte. Gruppenpuzzle ist z. B. eine gute Sache, wo Schüler sich austauschen und wo sie argumentieren können. Um wirklich was zu individuell lernen und zu reflektieren ist es meiner Ansicht nach ungeeignet.

INTERV.: Hat sich bei der Versetzung für die Oberschüler etwas geändert?

HERR DIRKS: Da ich eine Hauptschulklasse habe, gilt für die Schüler die Versetzungsordnung der Hauptschule. Welche für die Oberschüler gilt, kann ich ihn gar nicht sagen, weil ich mit der Versetzung in der Hinsicht noch nichts zu tun hatte.

INTERV.: Von meiner Seite wurde alles beantwortet. Fällt Ihnen noch etwas ein, was für das Thema wichtig ist und noch nicht angesprochen wurde?

HERR DIRKS: Ja, ich denke, dass das Thema Migranten, über den oft gesprochen wird. Da hat sich in letzter Zeit einiges geändert. Ich glaube, gerade der Migrationshintergrund aus der Türkei ist quasi schon normal. Die meisten mit Migrationshintergrund sind derartig eingedeutscht mittlerweile, dass der Hintergrund nicht mehr auffällt. Da gibt es aber sicherlich einen großen Unterschied zur Gesamtschule, den sehe ich zumindest. In den Gesamtschulen, in denen ich gearbeitet habe, ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund äußerst gering. Da müsste man mal fragen, woran das denn liegt. Also, hier in der Nähe löst sich eine Haupt- und Realschule auf, und es ist eine neue Gesamtschule in dem Bezirk dazu gekommen. An der Haupt- und Realschule haben wir einen großen Migrationsanteil gehabt, an der Gesamtschule am gleichen Standort ist der verschwindend gering. Das wundert mich, und das finde ich relativ auffällig. Als ich im

250 Referendariat an einer IGS war, war der Anteil der Migranten ebenfalls sehr gering. Ich glaube, dass ich vor ca. zehn Jahren auf der gesamten Schule ca. fünf Kinder mit Migrationshintergrund hatte. Und das ist für den Bezirk schon überraschend eigentlich.

INTERV.: Das ist ja verblüffend.

255 HERR DIRKS: Ja, ich weiß nicht. In der Grundschule gibt es die Schullaufbahneempfehlungen, und dann steht da entweder Gymnasium, Realschule oder Hauptschule drauf. Vielleicht können Eltern mit Migrationshintergrund mit der Gesamtschule gar nichts anfangen. Also, mittlerweile mache ich die Erfahrung, dass einige Grundschulen ganz gezielt Richtung IGS auch beraten. Das gab es vor zehn Jahren nicht, da wurde die IGS quasi gar nicht erwähnt.

260 INTERV.: Wissen Sie, wie die Veränderung zur Oberschule an Ihrer Schule angenommen wurde?

265 HERR DIRKS: Nein, aber ich glaube klassischer Weise, es wird ja nicht alles Oberschule, es wurde erst zur Haupt- und Realschule. Das heißt, die meisten Hauptschulen waren autark, die Realschulen waren autark, und da hat man erst einmal diese beiden Schulformen zusammen gelegt. Die anderen Schulen sind von Haupt- und Realschulen zusammen gelegt worden, das ist ja der erste Schritt. Und da ist es klassischerweise so, dass Hauptschullehrer gesagt haben, juhu, das können wir machen. Und die Realschullehrer fanden das nicht so gut (lacht). Das heißt, der Weg zur Oberschule ist ein relativ leichter, weil wir da ja schon Haupt- und Realschulen haben, d. h. die Schule ist quasi schon eine Haupt- und Realschule. Und wenn sie jetzt zur Oberschule wird bekommt sie einen anderen Namen. Man hätte es auch einfach so lassen können, denn es gab ja schon zum Teil gemischte Klassen, z. B. in den WPKs.

INTERV.: Aber für die einzelnen Lehrer war es vielleicht eine Umstellung, wenn sie plötzlich Schüler mit anderen Leistungen haben?

275 HERR DIRKS: Ich glaube nicht, dass das Problem die Leistungen sind. Das Problem ist meistens, dass man Angst vor Leuten hat, die den Unterricht stören oder sowas. Da kann ich aber nur sagen, das hat sich bei mir nicht bestätigt. Da habe ich keine Schwierigkeiten, das habe ich aber auch noch nie gehabt, von daher bin ich da der falsche Ansprechpartner. Aber es gibt sicherlich Leute, die da Panik vor hatten.

280 INTERV.: Wie gelingt es Ihnen, dass Sie damit keine Schwierigkeiten haben?

HERR DIRKS: Ich mache den Schülern klar, wo ich Wert drauf lege. Es ist wichtig, dass sie wissen, dass sie Aufträge zu erfüllen haben. Wenn ein Schüler ein Referat vorne vortragen soll, macht er das, um die anderen zu informieren. Wenn er dann später sagt, „Sie haben aber so komisch geguckt“, erkläre ich ihm, dass es nicht darum geht, dass er mir gefallen soll, sondern dass er seinen Auftrag erfüllt. Und bei einem Referat steht er eben vor der Klasse und berichtet. Das geht nicht, man kann ja nicht allen gefallen. Ich will ja auch nicht meinen Schülern gefallen, ob ich das tue, weiß ich nicht (lacht), aber ich habe sie trotzdem alle lieb. Transparenz ist wichtig. Sie kriegen auch mal einen auf den Deckel, wenn sie sich schlecht verhalten. Dann wird nach der Stunde darüber gesprochen, bis sie begreifen, was da falsch gelaufen ist. Bisher hat das immer ganz gut geklappt. Wichtig ist auch, dass man Beleidigungen nicht privat nimmt. Wenn ein Schüler sich mal beleidigend äußert, was so gut wie nie vorkommt, wenn aber doch, dann geht das nicht gegen einen als Person. Es ist ein Unterschied, ob ich Lehrer oder Schüler in der Schule bin. Ich kann mir aussuchen, dass ich da bin, ich bekomme auch Geld dafür. Schüler müssen da sein und sich um ihre Aufgaben kümmern, damit sie am Ende einen Abschluss bekommen. Das sind ja ganz unterschiedliche Ausgangssituationen. .. So, ich denke jetzt war das alles, was ich dazu noch zu ergänzen hatte.

INTERV.: Ich danke Ihnen für dieses Interview. Es war interessant zu hören, welchen Blick ein beteiligter Lehrer auf die Oberschule hat.

HERR DIRKS: Gerne, das gehört ja auch zu meinem Job.

A.6 Experteninterview mit Frau Eilers¹

Expertin: Klassenlehrerin einer 6. Klasse an einer Oberschule in freier Trägerschaft in einer niedersächsischen Großstadt
Alter: Mitte 30
Art des Interviews: Persönliches Interview im Besprechungsraum der Schule
Datum / Uhrzeit: 10.09.13 / 10:30 - 11:14 Uhr

Transkript:

INTERV.: Da bei Ihnen jetzt das erste Jahr mit der neuen Schulform der Oberschule für Sie vorüber ist, freue ich mich, Sie über Ihre neuen Kenntnisse als Expertin interviewen zu dürfen. Hier sehen Sie drei Karten, die die großen Oberthemen meiner Fragen darstellen. Es geht um die "Umstrukturierung zur Oberschule", die "Reaktion auf die
5 Oberschule" und um die "Folgen für den Unterricht". Vorab würde ich gerne noch Fragen zu Ihrer Person stellen.

FRAU EILERS: Klar.

INTERV.: Wie lange sind Sie jetzt im Schuldienst?

FRAU EILERS: Als fertige Lehrerin neun Jahre, und davor waren die eineinhalb Jahre
10 Vorbereitung. Fertig bin ich seit 2004. Studiert habe ich Grund-, Haupt- und Realschullehramt mit den Fächern Deutsch, Sachunterricht und katholische Religion. Durch Sachunterricht habe ich eigentlich den Schwerpunkt auf Grundschule gehabt, habe aber dort keine Stelle bekommen und eine Weiterbildung in Englisch gemacht. Und war dann erst für ein Jahr ein an einer Internatsschule und bin jetzt seit Ende 2004
15 hier.

INTERV.: Jetzt können wir mit den eigentlichen Fragen beginnen. Haben Sie einen Wunsch, worüber Sie als Erstes gerne sprechen würden?

FRAU EILERS: Von mir aus können wir gleich mit der Umstrukturierung beginnen
(*zeigt auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“*). Wir sind ja eine Schule in
20 kirchlicher Trägerschaft, also haben wir eine gewisse Freiwilligkeit gehabt Oberschule zu werden und eben die Möglichkeit, dass wir Oberschule werden können. Und die andere kirchliche Schule hat auch dieses Angebot bekommen, und wir haben uns beide entschieden Oberschule zu werden, um einfach konkurrenzfähig zu bleiben. Wir

¹ Name aus Datenschutzgründen geändert.

haben zeitgleich entschieden, aber die staatlichen Schulen im Kreis sind schon eher
25 damit begonnen, also dass sie entweder Oberschule oder Integrierte Gesamtschule
wurden. Dadurch sind sie eine große Konkurrenz und dann haben wir eben gesagt, da
müssen wir mitgehen. Es ist ja ganz offensichtlich, dass sowohl politisch als auch von
der Elternseite die Hauptschule nicht mehr gewünscht wird. Das haben wir auch schon
gemerkt, dass uns da die Schülerzahlen wegbrechen, und deswegen mussten wir
30 reagieren. Und die Oberschule ist eine gute Möglichkeit.

INTERV.: Wie war denn die Abstimmung im Kollegium, als es um die Oberschule ging?

FRAU EILERS: Es war eher so, dass es von der Schulleitung kam, dass wir eigentlich
nicht anders können. Und dann haben auch alle, ohne, glaube ich, wirklich zu wissen,
was es bedeutet, ohne einen richtigen Plan zu haben, was für eine Arbeit damit
35 verbunden ist, haben dann alle dafür abgestimmt. Wir haben auch gesehen, dass wir
keine andere Wahl haben, wenn wir konkurrenzfähig bleiben wollen. Die Kolleginnen
und Kollegen, die nach kurzer Zeit gegangen sind, haben sich dann enthalten. Sie
wollten sich nicht für das entscheiden, was die anderen dann machen müssen. Und
das ist sicherlich auch fair, aber alle anderen sind einverstanden gewesen.

40 INTERV.: Welche Veränderungen haben sich für die Schulstruktur ergeben?

FRAU EILERS: Die Schulleitung ist so geblieben. Wir haben eine zweigeteilte
Schulleitung, einmal unsere Schulleitung mit der Leiterin und dem Konrektor. Dann
haben wir eine pädagogische Leiterin und eine zweite Konrektorin, die hauptsächlich
den Stundenplan macht. Außerdem haben wir noch Fachbereichsleiter, die mit der
45 Oberschule neu gekommen sind. Das ist noch einmal eine Ebene zwischen Schule
und Fachkonferenzleitern. Diese Fachbereichsleiter sind zuständig für die Vermittlung
zwischen den einzelnen Fachkonferenzen und der Schulleitung, aber auch für die
Kommunikation der Fachkonferenzen „Sprache“ oder „musisch-kulturelle Fächer“,
damit es eine bessere Vernetzung gibt. Und das ist mit der Oberschule neu
50 gekommen. Diese Ebene ist da noch einmal zwischengeschaltet worden.

INTERV.: War das eine Vorgabe oder konnten Sie das frei entscheiden?

FRAU EILERS: Es war bei uns eigentlich immer so, dass wir das machen können, was
es an den staatlichen Schulen gibt, aber etwas später. Und an den staatlichen Schulen
gibt es diese Fachbereichsleiterstellen, und daraufhin hat das Bistum als Schulträger
55 gesagt, das führen wir auch ein, das ist sicherlich sinnvoll.

INTERV.: Haben Sie eine Didaktische Leitung?

FRAU EILERS: Ja, das ist bei uns die Pädagogische Leiterin, die auch die Didaktische Leiterin ist. Die haben wir schon seit fünf oder sechs Jahren. Das hatten wir also schon vor der Oberschule.

60 INTERV.: Das müsste dann ja eine Erleichterung für Ihre Schule gewesen sein.

FRAU EILERS: Ja, auf jeden Fall. Und wir hatten noch den Vorteil, dass die Didaktische Leiterin von Haus aus Förderschullehrerin ist. Sie ist vor ungefähr 12 Jahren aus der Förderschule hierhergekommen und macht keinen eigenen Unterricht, sondern sie ist immer doppelt gesetzt. Sie ist nur für die Förderung zuständig. Wir
65 haben sogar noch einen zweiten Kollegen, der Förderschullehrer ist. Er ist auch mit voller Stundenzahl fest an der Schule. Und das ist natürlich eine Riesenhilfe gewesen. Denn sie konnten ganz viel Angst bei den Kollegen vor der Umstellung rausnehmen, wenn plötzlich in einer Klasse Gymnasiasten und Förderschüler zusammen sitzen.

INTERV.: Jetzt sprechen Sie von der Inklusion?

70 FRAU EILERS: Ja, genau.

INTERV.: Die beginnt bei Ihnen auch dieses Jahr wie bei vielen staatlichen Schulen?

FRAU EILERS: Nee, schon länger. Also, seit ich an der Schule bin, habe ich immer Klassen mit Schülern mit Förderbedarf gehabt. Nicht immer unbedingt mit motorischen oder körperlichen Behinderungen, aber Förderbedarf „Lernen“ haben wir immer. Wir
75 haben auch des Öfteren Schüler mit dem Förderbedarf „Verhalten“. Also wir haben immer schon, seit zehn Jahren mindestens, häufig Kinder mit Erkrankungen aus dem Spektrum des Autismus. Also das haben wir schon lange. Die Schüler kommen häufig mit einem Integrationshelfer, je nachdem wer gerade zur Verfügung steht, die dann auch den ganzen Vormittag dabei sind. Da haben wir auch gesagt, dass wir das nicht
80 anders leisten können. Das ist für keinen dienlich, wenn sie nicht vernünftig betreut werden. Das wäre dann ja nur kontraproduktiv. Bislang hat es auch immer gut geklappt. In der Klasse, die ich letztes Jahr abgegeben habe, hatte ich einen Schüler der ganz stark Dyspraxie hatte, also eine Koordinations- und Entwicklungsstörung. Er konnte nicht das umzusetzen, was er vor hatte. Und da war die Integrationshelferin
85 immer dabei. Sie ist auch mit auf Klassenfahrt gewesen. Aber da kämpft und sitzt man mit den Eltern zusammen tagelang bei irgendwelchen Ämtern, damit es irgendwie

funktioniert. Aber wenn man soweit ist, macht es Sinn. Anders geht es nicht, weil ich es auch nicht gelernt habe. Die Integrationshelfer sind nur für diesen einen Schüler da. Sie begleiten und helfen ihm. Tasche packen oder rausgehen oder auch drin bleiben.

90 Wir haben letztes Jahr einen autistischen Schüler entlassen, der konnte die Situation auf dem Schulhof mit den vielen Menschen überhaupt nicht aushalten. Und die Integrationshelferin ist immer mit ihm drin geblieben in den Pausen. Und die Förderschulkräfte kommen nur zwei Stunden die Woche, obwohl ich drei Kinder mit Förderbedarf habe. In Mathe und Deutsch kommt sie dann dazu, und das war's. Sie ist
95 zwar mit voller Stelle hier an der Schule, aber wir haben auch über 30 Klassen, und da in fast jeder Klasse inzwischen irgendetwas ist und Hilfe gebraucht wird, sind die auch überall maximal nur zwei Stunden dabei. Aber, und das ist der totale Vorteil, im Vergleich zu denen, die immer verschiedene Schulen besuchen, können wir sie hier jederzeit erreichen. Man hat viel eher die Möglichkeit sich auszutauschen und
100 Gespräche zu führen, als wenn sie jetzt von Schule zu Schule fahren müssten.

INTERV.: Das klingt sehr positiv. Und wie viele Schüler haben Sie in Ihrer Klasse?

FRAU EILERS: Ich habe 17 und davon drei mit Förderbedarf, zwei, die eine Gymnasialempfehlung gehabt haben und die übrigen Schüler sind gemischt mit haupt- und realschulempfohlenen Kindern. Ein bunter Topf (lacht).

105 INTERV.: Das hört sich so an.

FRAU EILERS: Ja, das ist auch so. Aber es ist auch schön.

INTERV.: Ist eine Klasse mit 17 Schülern bei Ihnen an der Schule die Regel?

FRAU EILERS: Nein, eigentlich nicht. Also, das sind diese Jahrgangsklassen, davon haben wir drei. Die sind bunt gemischt von den Empfehlungen, mit denen die Schüler
110 aus der Grundschule gekommen sind. Und die sind schon ein wenig kleiner, aber wir haben auch zwei Profil-Klassen. Eine Profil-Klasse ist die Bläser-Klasse, die lernen alle ab Klasse 5 ein Blasinstrument und eine Profilklass Sprache. Die lernen ab Klasse 6 Französisch, ab Klasse 5 Englisch. Das ist eine Klasse, die vor allem Eltern von Schülern wählen, die eine gute Empfehlung haben. Und darum ist das eine stärkere,
115 und deswegen auch eine größere Klasse. Aber ansonsten sind die Klassen bunt gemischt und Gott sei Dank, sind in zwei nur 15 und 17 Schüler und einmal 24 Schüler, aber das reicht auch.

INTERV.: Was meinen Sie, wer profitiert von der Oberschule?

120 FRAU EILERS: Also, auf jeden Fall (.) es geht in beide Richtungen. Ich glaube, dass
die Schüler, die mit einer Hauptschulempfehlung die Grundschule verlassen in jedem
Fall profitieren, weil sie nicht mehr mit dem Zeugnis Hauptschule entlassen werden.
Denn das hat sich in den letzten Jahren zu einem Stempel, der fast schon ein Makel
ist, entwickelt. Die mögen ja kaum sagen, dass sie einen Hauptschulabschluss haben
und das Zeugnis zeigen, weil sie auch wissen, dass sie auf dem Arbeitsmarkt ganz,
125 ganz schlechte Chancen haben. Und, unsere Erfahrung ist auch, dass die
schwächeren Schüler sich häufig an den stärkeren orientieren. Also sie sich eher nach
oben richten. Die stärkeren, leistungsstärkeren Schüler profitieren auf jeden Fall, was
das Soziale angeht, ganz stark. Das merkt man in diesen Jahrgangsklassen, also
merke ich in meiner Klasse ganz stark, was dieses Helfersystem angeht. Dass sie den
130 Schwächeren gut zeigen können, so kannst du es machen, so geht es. Und .. also, die
profitieren auf jeden Fall am meisten, denke ich. Ich bin mir manchmal nicht sicher,
was mit den Kindern ist - das sind die Kinder, die mich bei dem Ganzen am meisten
nachdenklich machen - die Kinder mit Förderbedarf. Weil die letztendlich mit dabei
sind, haben sie im Zuge der Inklusion die Möglichkeit auch in diese Oberschulklassen
135 zu gehen. Aber wenn man mal ganz ehrlich ist, mit zwei Stunden, wo dann jemand
dazu kommt und dann für drei Kinder, das reicht eigentlich nicht. Manche Schüler
bräuchten noch mehr Unterstützung und jemanden mit mehr Zeit für ihre ganz
persönlichen Belange. Wir kriegen die mit, natürlich, die sind hier auch gut versorgt, die
werden gefördert, aber optimal ist das nicht für alle. Ich habe es auch nicht gelernt,
140 Förderschulpädagogik. Und ich muss ganz viel fragen, ganz viel eignet man sich an.
Ich glaube, es gibt einfach manche Erkrankungen und manche Förderbedürfnisse, die
in einem kleineren geschützten Rahmen, also an der Förderschule, besser aufgehoben
wären als bei uns. Das glaube ich ganz bestimmt. Ich glaube, was das Soziale angeht,
profitieren ganz bestimmt alle. Aber diejenigen Schüler mit Förderbedarf könnten
145 woanders noch besser betreut werden.

INTERV.: Hatten Sie vor Beginn mit der Oberschule Bedenken, die sich jetzt nach
einem Jahr bestätigt haben oder die gar nicht aufgetreten sind?

150 FRAU EILERS: Bei den Eltern und bei einigen Kollegen bestand die Angst, dass es zu
einfach wird, da wir den Leistungsstand immer weiter runter schrauben, um auch jeden
inhaltlich mitzunehmen. Das ist nicht so. Wir machen das so, dass wir die Schüler nicht
im Unterricht trennen, auch nicht in den Hauptfächern. Also, wir haben keine Kurse,

sondern wir haben verschiedene Bewertungsschlüssel. Die Schüler, die wir ins Grundniveau einstufen, das sind die Schüler, die in Mathe, Deutsch und Englisch aus der Grundschule mit der Note vier oder schlechter kommen. Und die Noten Eins bis
155 Drei werden erst einmal im Erweiterungsniveau eingestuft. Die haben dann einen höheren Anspruch beim Bewertungsschlüssel, also die müssen für eine Eins 98 Prozent richtig machen, und die Schüler, die im Grundniveau sind, müssen 95 Prozent richtig machen. Und so ist dieser Schlüssel gestaffelt, und da wird unterschiedlich angesetzt. Und, dass es zu einfach wird, das hat sich nicht bestätigt. Da war die Angst
160 von vielen Eltern. Sie überlegten, ob ihr Kind mit einer Gymnasialempfehlung dann auf Hauptschulniveau unterrichtet wird. Nein, das ist nicht so. Das ist auf gar keinen Fall so. Und die Bücher sind ja auch entsprechend angepasst. In Deutsch haben wir extra ein Buch neu eingeführt, und da ist es so, dass es oben ein gemeinsames Thema gibt. Wir machen gerade das Thema "Bericht", dann gibt es eine Erklärung und einen Text.
165 Sie müssen die W-Fragen zuordnen, und dann ist der Text aber zweimal da. Einmal in einfacherer Form oder die Anfänge der Fragen, die man formulieren soll, sind schon vorgegeben. Das ist auch gekennzeichnet: Drei Punkte bedeutet, dass es schwieriger ist und zwei Punkte sind normal und ein Punkt für die schwächeren Schüler. Dann haben alle eine Basis, bekommen aber verschiedene Aufgaben dazu.

170 INTERV.: Wie wird das nachher auf dem Zeugnis sichtbar?

FRAU EILERS: Es steht hinter dem Fach dahinter, ob sie auf G- oder E-Niveau unterrichtet wurden.

INTERV.: Alle gemeinsam in einem Unterricht?

FRAU EILERS: Ja, genau. Wir arbeiten ziemlich viel mit Wochenplänen. Für elf meiner
175 17 Schüler gibt es dann einen Wochenplan, und dann sagt man ihnen, nach welchem Niveau sie arbeiten sollen, und dann wissen sie, dass sie auf dem Plan bei G oder E gucken müssen. Da sind Aufgaben aus Mathe, Deutsch, GSW und Englisch im Wochenplan. Das macht jeder Kollege, der Aufgaben in den Wochenplan gibt, dass man kennzeichnet, wer auf welchem Niveau arbeiten muss. Und die Förderschüler
180 kriegen in der Regel noch einen ganz anderen Plan. Bei meinen gymnasialempfohlenen Schülern – einer wird sogar Ende des Jahres vielleicht auf das Gymnasium wechseln – und die bekommen dann oft auch noch ganz andere Aufgaben. Einer ist dabei, der sich ganz stark für Fossilien interessiert, und der macht beim Thema "Bericht" ganz viel dazu. Die Unterrichtsform und die Unterrichtsmethoden

185 haben sich durch die Oberschule ganz stark geändert. Die Differenzierung, die durch die Bücher gegeben ist, haben wir in der Form vorher nicht gemacht. Aber anders geht es nicht mehr.

INTERV.: Das ist aufwändig, oder?

FRAU EILERS: Ja, sehr aufwändig. Ist es auf jeden Fall. Also eine Unterrichtsstunde
190 kann man nicht mehr vorbereiten. Es sind immer mindestens vier. Die Wochenpläne mache ich ja nicht für alle Fächer. Das läuft über unsere Schulplattform, wo alle Informationen, der Kalender, E-Mails an Eltern usw. stehen, und dort sind auch die Wochenpläne hinterlegt. Man kann die Klasse anklicken und dann auf die Wochenpläne der Fächer sehen, welche Aufgaben bis Ende der Woche zu erfüllen
195 sind. Da kann ich auch sehen, welche Aufgaben die Kollegen gestellt haben. Es sind dann bei meiner Klasse auch fünf oder sechs Pläne untereinander. Erst der, der für alle ist, und dann für die Förderschüler und manchmal noch für die Starken. Und das dauert natürlich länger, als wenn man einen Plan für alle machen könnte. Also, es ist ein deutlich höherer Arbeitsaufwand, aber wir müssen in der Oberschule auch weniger
200 Stunden unterrichten als vorher in der Haupt- und Realschule. Vorher waren es 27 ½, und jetzt sind es 25 ½ Stunden.

INTERV.: Reicht der Unterschied?

FRAU EILERS: . Ja (schnauft), also ich kann das gar nicht sagen, weil ich im Moment nicht Vollzeit unterrichte. Eigentlich reichen die zwei Stunden mit Sicherheit nicht, weil
205 ich schon überlege, dass ich deutlich mehr als zwei Stunden die Woche an Unterrichtsvorbereitungen habe, kann sich das gar nicht rechnen.

INTERV.: Wenn Sie nach Wochenplänen arbeiten, haben Sie am Wochenende sehr viel zu tun?

FRAU EILERS: Wir halten uns das ein bisschen offen. Weil jetzt ganz viel Neues kam
210 und sich alle umstellen mussten und bei allem, was man sowieso schon an Korrekturen hat, haben wir gesagt, dass es nicht geht, dass man jede Woche 17 Aufgaben der Wochenpläne komplett nachguckt. Sondern jeder Kollege muss da sein System finden, aber die Schüler wissen schon, dass es kontrolliert wird. Wir arbeiten ziemlich viel mit Selbstkontrolle. Das ist im Wochenplan dann vermerkt, dass sie die
215 Aufgaben mit Lösungsblättern kontrollieren können. Ich mache es in meiner Klasse so, dass ich Stichproben mache. Ich gehe natürlich rum, während die an den

220 Wochenplänen arbeiten. Der eine macht Deutsch, der andere macht Mathe. Da hat man natürlich auch Zeit sich mit Einzelnen dort hinzusetzen. Oder sie bilden Lernpartnerschaften und helfen sich gegenseitig. Dass man da mehr drauf achtet, wer mit wem zusammen arbeiten kann, dass einer dem anderen helfen kann, weil er in dem Bereich gut ist, ist wichtig. Da guckt man schon, dass das gut zustande kommt. Ich mache es so, dass ich die 17 Namen der Schüler auf kleinen Zetteln habe, und jede Woche ziehe ich drei Namen, und von denen kontrolliere ich die Aufgaben ganz gründlich. Bei anderen gucke ich einmal drüber, dass es erledigt ist. Das funktioniert
225 gut. Es kann natürlich mal blöd laufen, also ein Schüler ist drei Wochen hintereinander dran gekommen. Andere kommen dann vielleicht mal zwei Monate nicht dran, aber dafür werden sie vielleicht öfter in Mathe oder GSW kontrolliert. Aber alle Wochenpläne nachgucken, ich wüsste nicht, wann ich es außer nachts noch machen sollte.

INTERV.: Man muss mit den Kräften haushalten, das ist ja normal.

230 FRAU EILERS: Und es geht in den Klassen 5 und 6 darum, dass sie inhaltlich arbeiten und um den Wissenszuwachs, das ist ganz klar. Aber uns geht es vor allem darum, dass sie selbstständiges Arbeiten und Lernen lernen. Weil wir ganz oft merken, dass sie aus den Grundschulen die Methode des Wochenplans schon kennen, aber sie haben oft ganz große Probleme damit, wirklich sich das Material zu besorgen,
235 anfangen zu arbeiten, bei einer Aufgabe dabeizubleiben, sich die entsprechende Hilfe zu holen, wenn es nicht weiter geht. Dafür haben sie die selbstständige Arbeitszeit und die Arbeit mit den Wochenplänen. Die Hilfe können sie sich nicht nur von Menschen, sondern auch von Büchern oder im Internet holen. Und darum haben wir in diesen Wochenplanzeiten auch immer die Bücherei geöffnet. Und das ist unser Schwerpunkt
240 in 5 und 6, wirklich das Lernen zu lernen: Wie gestalte ich meinen Arbeitsplatz, wie teile ich meine Zeit ein, dass ich zum Ende der Woche auch wirklich fertig bin. Das ist das, worum es eigentlich geht, und darum ist das mit der Kontrolle mit den Stichproben auch vollkommen ausreichend. Es sind keine neuen Inhalte, sondern eher die Festigung dessen, was man ansonsten im Unterricht gemacht wird.

245 INTERV.: Wie war die Reaktion der Eltern bisher auf die Oberschule?

FRAU EILERS: Gut! Also, nachdem klar war, dass wir Oberschule werden und wir das auf dem Informationsabend den Eltern vorgestellt und erklärt haben, waren viele begeistert. Natürlich ändert sich ganz viel im Prozess. Man merkt ganz viel im Prozess, man lernt auch noch von anderen. Wir durften auch hospitieren. Wir haben einen

250 pädagogischen Arbeitskreis hier an der Schule, und die Leute denken immer vor, und
diesen Pädagogischen Arbeitskreis leite ich. Wir durften an einer Schule hospitieren,
die das schon länger und das ganz toll macht. Wir haben da alle Freiheiten von der
Schulleitung bekommen, dass wir wirklich gucken und uns Ideen holen durften.
Nachdem klar war, dass wir Oberschule werden, mussten wir von den Anfragen ganz
255 viele ablehnen. Alle zitterten zuvor bei den zurückgehenden Geburtenzahlen und
dennoch hatten wir so viele Anfragen. So viele wollten kommen. Letztes Jahr und in
diesem Jahr auch wieder.

INTERV.: Das ist interessant.

FRAU EILERS: Also wirklich tolle Familien, die wir gerne genommen hätten. Aber da
260 wir eine kirchliche Schule sind, dürfen wir keine staatliche Schule im Bestand
gefährden. Also, es darf nicht passieren, dass die umgebenden Schulen sagen
müssten, dass sie nicht genug Klassen bilden können und sie zu viele Lehrer übrig
haben. Das darf nicht passieren. Und darum fangen erst die Bistumsschulen an sich
auszutauschen, wie viele Anmeldungen man hat, und dann werden die Anmeldezahlen
265 der staatlichen Schulen abgefragt und verglichen. Und dann wissen wir, wen wir
nehmen dürfen und wen nicht.

INTERV.: Gibt es eine bestimmte Quote, wie viele katholische Schüler und wie viele
Schüler mit anderer Konfession an Ihrer Schule sein sollen?

FRAU EILERS: Ja, es ist jetzt gerade geändert worden. Es waren eigentlich immer 20
270 Prozent der Schüler, die eine andere Religion oder ohne Konfession sind. Das ist jetzt
auf 30 Prozent erhöht worden.

INTERV.: Gibt es für die weitere Entwicklung der Oberschule noch Sachen, die unklar
sind?

FRAU EILERS: Also, als wir angefangen haben, haben wir nicht gleich überlegt, wie
275 die Oberschule in Klasse 10 aussieht, denn wir haben uns gesagt, dass wir das selbst
noch nicht wissen. Sondern wir fangen an und sammeln Ideen und Gedanken für
Klasse 5, und dann können die Kollegen im nächsten Jahr ganz viel an die nächsten 5.
Klassen weitergeben. Sie können dann auch überlegen, was man für den 6. Jahrgang
noch anders oder besser machen kann. Das machen wir jetzt eben prozessbegleitend,
280 wie es letztendlich bei uns aussehen soll. Damit sind wir gut gefahren. Also, das
funktioniert wirklich gut, das kann man nicht anders sagen. Wir haben in dem einen

oder anderen Fach nur das Problem, dass die Verlage zu langsam sind. Wir brauchen eigentlich differenzierte Lehrwerke, und die gibt es einfach noch nicht. Und dann muss man sich eben behelfen. Viel Material kopieren und Zusatzmaterial heranziehen. Das ist
285 relativ aufwändig, aber im Prinzip sind es immer ganz viele kleine Fragen, die sich während des Tuns entwickeln. Die werden in den Pädagogischen Arbeitskreis mitgenommen, und dann überlegt man zusammen. Es gibt eine Projektgruppe an der Schule, die Projektgruppe Oberschule, die findet sich an der Stelle immer zusammen und überlegt, was anliegt, z. B. haben wir gemerkt, dass wir mehr Übungsstunden
290 brauchen. Es gibt viele Schüler, die haben bei den Hausaufgaben noch Schwierigkeiten, weil z. B. zu Hause keiner ist, der ihnen helfen kann. In diesen Übungsstunden geht es darum Hausaufgaben anzufertigen und zu lernen, wie man das macht, dass man z. B. guckt, mit welchem Fach man anfangen sollte, weil man es als nächstes wieder hat. Wir haben ja auch lange Schultage, und deswegen sollen sie
295 zu Hause keine Hausaufgaben mehr machen müssen. Und darum haben wir in den unteren Klassen immer zwei Übungsstunden in der Woche, in denen Hausaufgaben gemacht werden und dann auch individuell für Klassenarbeiten gelernt oder gefördert wird. Ich habe die beiden Übungsstunden in meiner Klasse, und da kann es dann mal sein, dass eine Kollegin rein kommt und sagt, dass ein Schüler im anderen Fach noch
300 Hilfe braucht. Dann bekommt der Schüler Zusatzmaterial für die Übungsstunde. Und das haben wir vorher nicht gehabt. Da haben wir gesehen, dass eine Übungsstunde nicht reicht, sondern wir eine zweite brauchen. Und das bekommt die Schulleitung gut hin. Dafür gibt es diese Projektgruppe, die sich das alles mit überlegt und mitgestaltet. Also, es sind ganz viele Absprachen, viel zusammensitzen, viel denken, aber auch viel
305 ausprobieren. Das funktioniert, und bislang fahren wir damit gut.

INTERV.: Hat sich Ihre Einstellung zur Oberschule geändert?

FRAU EILERS: Ähm .. , also ich war erst ein bisschen skeptisch, ob wir das schaffen können. Weil es ja doch ganz viel ist, was sich ändert. Weil ganz viel sehr anders wird. Es auch viele ältere Kolleginnen und Kollegen sind, da ist es oft auch ein bisschen
310 schwierig, wenn man sagt, dass man etwas ganz Neues macht. Aber ich bin total froh, dass wir den Schritt gegangen sind. Dass wir das so gemacht haben, wie wir es gemacht haben. Ich bin aber auch ein Typ, der sich schnell langweilt. Wenn ich ein paar Jahre das Gleiche gemacht habe, denke ich, jetzt könnte mal wieder etwas Neues kommen. Dafür war es für mich eh schön, dass da mal wieder etwas Neues kam. Aber
315 ich glaube, das ist einfach die zeitgemäße Schulform und ich finde es gut, dass es so ist, wie es ist. Auch, wenn es viel mehr Arbeit ist. Also, es wäre schön, wenn es mehr

Förderschullehrerstunden gäbe. Eigentlich braucht auch jede Schule, die Oberschule ist, deutlich mehr Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, die noch mehr auffangen können. Denn durch das soziale Gefälle und durch das große Leistungsspektrum sind
320 große Unterschiede vorhanden: Die einen sind deutlich eher fertig und kriegen schon Zusatzmaterial. Aber da müssten eigentlich noch deutlich mehr Zusatzangebote kommen, was die Schule noch reizvoller und interessanter machen würde. Das ist wirklich ein Punkt, der einfach fehlt (!). Aber was ich ganz, ganz toll finde, dass nicht das eingetreten ist – was ganz viele Kollegen als Angst hatten – dass die Schüler sich
325 gegenseitig runter machen, weil der eine ja nur für den G-Kurs eingestuft ist. Aber das ist überhaupt nicht. Die wissen das ganz genau. Die gehen da ganz offen mit um. Es ist auch für viele Schüler eher so, dass sie sich freuen oder bestrebt sind, lieber in den G-Schlüssel zu wechseln, weil sie nicht mehr so viel schaffen müssen. Wir machen es immer so, dass bei der Rückgabe der Klassenarbeit beide Schlüssel angegeben
330 werden. Damit können sie sehen, wie sie mit ihrem Prozentsatz im anderen Schlüssel abgeschlossen hätten. Das ist umgekehrt natürlich oft ein Anreiz, dass sie sagen, wenn ich nur ein bisschen besser gewesen wäre, dann hätte ich sogar im E-Schlüssel eine Zwei gehabt. Das zeigt, dass es total gut funktioniert die unterschiedlichen Niveaus gemeinsam zu unterrichten. Und die lernen ganz früh, dass nicht alle gleich
335 stark sind in allen Bereichen. Und das ist für die Schüler überhaupt kein Problem. Wenn, dann eher für die Eltern.

INTERV.: Interessant.

FRAU EILERS: Ja. In Klasse 5 versetzen wir immer in die 6. Klasse, und darum haben wir im ersten Halbjahr nicht die Möglichkeit, dass sie die Kurse wechseln. In Deutsch
340 hatte ich einen Schüler, der in einer Klasse mit Schülern war, die alle eine Gymnasialempfehlung bekommen haben, und nur er hatte eine Hauptschulempfehlung bekommen und hatte eine 4 in Deutsch. Er ist jetzt durchgestartet und tut ganz viel. Er hat sich am Ende von Klasse 5 auf eine 2 hochgearbeitet. Und der hat zum Ende in Deutsch gewechselt und wird nicht mehr nach G, sondern nach E beurteilt. Es gibt die
345 Möglichkeit am Ende von Klasse 5 und nach jedem Halbjahr den Kurs zu wechseln. Und das ist für die Schüler ein totaler Anreiz. Die Förderschüler werden in der Regel nach dem G-Kurs beurteilt. Aber die haben auch noch diesen Nachteilsausgleich, d. h. sie bekommen entweder mehr Zeit bei der Klassenarbeit oder weniger Aufgaben.

INTERV.: Gibt es in Zukunft denn Kursunterricht bei Ihnen an der Schule?

350 FRAU EILERS: Ja. Die Kollegen in Mathe und Englisch sagen ganz klar, dass wir in den höheren Klassen irgendwann differenzieren müssen. Weil es einmal die Lehrwerke noch nicht hergeben, dass das klappt. Und sie sagen, dass die Erfahrungswerte schon so sind, dass es, in Mathe und vor allem in Englisch, ganz schwierig wird. In den oberen Klassen werden wir dann sicherlich anfangen in Kurse zu differenzieren. Aber
355 wir haben uns noch nicht festgelegt, wann wir das machen wollen. In 5 und 6 machen wir es noch nicht. Wahrscheinlich ab Klasse 7.

INTERV.: Die Bewertung der Schüler erfolgt in den Hauptfächern also nach den jeweiligen Schlüsseln. Nach welcher Stufe werden Sie in den anderen Fächern unterrichtet?

360 FRAU EILERS: In allen anderen Fächern gilt der E-Schlüssel. Weil wir gesagt haben, dass sie wissen, dass sie auch etwas tun müssen. Nicht dass die Schüler wählen, dass sie wenig tun wollen, sondern eher umgekehrt. Wir wollen immer das Maximum von jedem Kind, das es leisten kann. Aber nach diesen Schlüsseln werden sie beurteilt. Und ansonsten wird die mündliche Mitarbeit bei allen gleich beurteilt. Klar, bei den
365 Förderschülern hat man schon immer im Hinterkopf, dass es Kinder mit Förderbedarf sind.

INTERV.: Welche Versetzungsordnung gilt bei Ihnen?

FRAU EILERS: Es gilt bei uns noch die Versetzungsordnung der Haupt- und der Realschule, und wir haben den Schulbeschluss, dass wir nach Klasse 5 immer
370 versetzen. Da kann keiner sitzen bleiben, außer natürlich auf Elternwunsch.

INTERV.: Ist das schon einmal passiert?

FRAU EILERS: Jetzt, seit wir Oberschule sind, noch nicht.

INTERV.: Wie sieht das Zeugnis bei einem Schüler mit Förderbedarf aus?

FRAU EILERS: Es steht oben Oberschule, der Name der Schule mit den Fächern und
375 auf welchem Niveau. Es steht der Vermerk "Der Schüler XY wird nach den Lehrplänen der Förderschule beurteilt" in der Fußnote.

INTERV.: Wie viele Schüler haben Sie insgesamt an der Schule? Das habe ich auf Ihrer Homepage nicht finden können.

380 FRAU EILERS: Knapp unter 800. Und wir sind derzeit 65 Lehrer, mit den
Lehreranwärtern.

INTERV.: Wie sind Sie an diese Schule gekommen?

385 FRAU EILERS: Meine Bewerbung wurde vergessen. Ich habe die Karte bekommen,
dass meine Bewerbung eingegangen ist. Sie ist aber nie ins System eingegeben
worden. Das Angebot, das ich dann bekommen habe, hätte die
naturwissenschaftlichen Fächer enthalten, die ich nicht studiert habe. Und das konnte
ich nicht. Ich habe mich dann eigenständig informiert. Nach kurzer Zeit habe ich von
einer Schule in kirchlicher Trägerschaft einen Anruf erhalten, dass sie jemand suchen
und ob ich dort nicht anfangen möchte. Ich war natürlich dankbar und habe das trotz
der Fahrerei gemacht. Und in der Zeit dort kam der Anruf von unserem jetzigen
390 Schulrat, ob ich hierhin wechseln möchte, und das habe ich gerne getan und bin bis
heute hier.

INTERV.: Merken Sie einen Unterschied zwischen einer staatlichen Schule und einer
Schule in freier Trägerschaft?

395 FRAU EILERS: Die Werte sind hier sehr bedeutend, das auf jeden Fall. Und es gibt
mehr Zusammenarbeit mit den Eltern. Das wollen beide Seiten mehr als an vielen
staatlichen Schulen. Und, wir haben natürlich ganz klar den Vorteil, zu uns kommt
nur(,), wer zu uns kommen will (,), zu uns muss keiner kommen, weil er in dem Stadtteil
wohnt oder so. Es ist immer eine bewusste Entscheidung von den Eltern und den
Schülern, auch der Kolleginnen und Kollegen. Die sagen eben, dass sie an einer
400 solchen Schule unterrichten wollen. Und das merkt man natürlich am gesamten Klima.
Und alle sind bereit das mit zu tragen, und schon von daher kommt man mit ganz
anderen Voraussetzungen zur Schule. Nicht ich gehe hier zur Schule, weil die nebenan
ist, sondern das sind dann alles Schüler und Eltern, die sagen, wir möchten an diese
kirchliche Schule, obwohl andere Schulen zuständig sind. Die Basis ist dann deutlich
405 angenehmer. Wir sagen ganz häufig, wir arbeiten wirklich im Vergleich zu vielen
staatlichen Schulen .. es war vor kurzem ein Bericht im "Panorama" über eine
Hauptschule in Hamburg, da arbeiten wir im Vergleich im Paradies. Also
Schulschwänzer oder so, klar haben wir das auch mal, aber das ist die totale
Ausnahme, dass so etwas vorkommt. Das ist dann schon so, dass alle total entsetzt
410 sind, und dann weiß es auch gleich die ganze Schule (lacht), weil das ja eigentlich
nicht passiert. Das ist schon etwas anderes.

INTERV.: Zum Thema Oberschule ist von meiner Seite alles beantwortet. Haben Sie noch etwas, was ich jetzt nicht angesprochen habe, was Ihrer Meinung aber noch wichtig wäre?

415 FRAU EILERS: Ich glaube nicht. Was ich noch anbieten kann, die Internetseite kennen sie ja schon, dass ich Ihnen noch einmal alles, was wir in schriftlicher Form haben, per Mail zukommen lasse. Da können Sie sich dann auch u. a. einen Beispielwochenplan ansehen.

INTERV.: Ja, gerne. Das wäre nett und ist sicherlich interessant zum Nachlesen.
420 Schön, dann bedanke ich mich, dass Sie Zeit für mich hatten und mir Auskünfte gegeben haben.

FRAU EILERS: Gerne geschehen.

B.1 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Anker

Sequenz	Thema der Sequenz	Zeile	Paraphrasierung	Kodierung	Zusammenfassung	Bezug zu Frage
1	In der ersten Sequenz thematisiert Frau Anker die Gründe für den Wechsel zur Oberschule.	1-16	Die Mehrheit war skeptisch und hat sich gegen die Oberschule ausgesprochen, da die Senkung des Lernniveaus befürchtet wurde.	Starke Mitentscheidung des Schulträgers Mehrheitliche Abneigung im Kollegium	Der Ausgangspunkt zum Wechsel zur Oberschule ging vom Schulträger aus, wobei das Kollegium zunächst überwiegend skeptisch und mit Ablehnung reagiert hat.	1,10
<p>Anmerkungen zur nonverbale Kommunikation: „Weil der Schulträger es so wollte („) (lacht).“ (Z.13) Als es darum geht, warum die Umstrukturierung stattgefunden hat, wird durch die Senkung der Stimme deutlich, dass sie keine Mitentscheidung hatten und den Wechsel so hinnehmen mussten. Das anschließende Lachen lockert die Aussage etwas auf.</p>						
2	In diesem Abschnitt berichtet Frau Anker darüber, wie der Schulalltag ohne die neue Schulform jetzt aussehen würde.	17-22	Entschluss zur Oberschule, da es keine bessere Alternative für die Schüler und den Bestand der Schule gegeben hätte	Sinkende Schülerzahl Bestand der Schule retten Oberschule als	Um den Bestand der Schule weiterhin gewährleisten zu können, musste auf die sinkende Schülerzahl reagiert werden, indem der Wille des Schulträgers Oberschule zu werden, umgesetzt wird. Andernfalls	1

B.1 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Anker

				Notwendigkeit	hätten die Hauptschüler jahrgansübergreifend unterrichtet werden müssen und der Realschulzweig wäre einzügig geworden.	
3	Sie spricht in diesem Abschnitt über den Wechsel der Schüler von der Grund- zur Hauptschule und welche Erlebnisse die Schüler damit hatten.	22-31	Die Befürchtung, dass die Hauptschüler benachteiligt werden, weil kein „Aufpäppeln“ mehr stattfinden kann, ist eingetreten.	Benachteiligung der Hauptschüler betreffend der Noten Ausbleiben positiver Erlebnisse für Hauptschüler	Frau Anker spricht sich für die ehemalige Hauptschule aus, da die Schüler nach negativen Grundschulerfahrungen in der Hauptschule oft wieder gute Noten hatten und die Befürchtung, dass diese positiven Erlebnisse in der Oberschule ausbleiben, hat sich für Sie bestätigt.	4,5
4	Die Expertin berichtet über die Anteile der – für sie anfangs unbedeutende – Schullaufbahneempfehlungen in den Klassen.	32-43	Es sind gemischte Klassen mit Schülern mit Haupt- und Realschul- sowie mit Gymnasialempfehlungen.	alle Schullaufbahneempfehlungen in der Oberschule	Es werden in der Oberschule Schüler mit allen Schullaufbahneempfehlungen unterrichtet. So haben sie auch Anmeldungen von Schülern mit Gymnasialempfehlungen erhalten, die die Oberschule örtlich oder bezüglich der	4

B.1 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Anker

					Schulgröße bevorzugen.	
	<p>„Bei meiner Klasse habe ich mir die Schullaufbahnpfehlungen vorher extra <u>nicht</u> angesehen.“ (Z.41) Durch die Betonung des „nicht“ in diesem Satz wird verdeutlicht, dass alle Schüler die gleiche Chance haben sollten, indem nicht auf ihre Vorleistungen und ihre Schullaufbahnpfehlungen geachtet wird.</p>					
5	In dieser Sequenz spricht die Expertin über die Strukturveränderung, die sich mit der Oberschule ergeben hat.	44-49	Der organisatorische Aufbau der Schule ist gleich geblieben und es gab keine Neuerungen.	keine Neuerungen kein Didaktischer Leiter	Mit der Oberschule hat sich organisatorisch hinsichtlich der Schulleitung und des Kollegiums nichts geändert, es kam auch keine neue Stelle hinzu.	2
6	In dieser Sequenz beurteilt die Expertin die Umstrukturierung und berichtet auf deren Vorbereitung.	50-80	Durch eine gute Vorbereitung und den Entschluss die Ganztagschule erst ein Jahr später einzuführen ist die bisherige Umsetzung gelungen.	Lehrerfortbildung als Vorbereitung Steuergruppe schrittweise Veränderung	Durch die Fortbildung und die intensive Planung mit der Steuergruppe konnte der Wechsel zur Oberschule erfolgreich umgesetzt werden, und erst im folgenden Jahr fand absichtlich die nächste Neuerung mit der Ganztagschule und der Mensa statt.	3
	<p>„... (blickt auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“) Also, die Umsetzung ist gelungen.“ (Z.52f.) Die Expertin legt eine Pause ein und sieht sich die Karte an, um zu überlegen. Die Frage scheint nicht so schnell beantwortet werden zu können, da viele Änderungen ineinandergreifen.</p>					
7	Frau Anker spricht in dieser Sequenz von der	81-90	Es gab keine Anlaufschwierigkeiten	- keine Anlaufschwierig-	Die Umsetzung der Oberschule und der Ganztagschule ist	7

B.1 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Anker

	Akzeptanz der neuen Schulform.		bei der Umstrukturierung.	keiten - große Akzeptanz	gelingen, und die Akzeptanz ist groß.	
8	Die Expertin beurteilt in dieser Sequenz wer am meisten von der Oberschule profitiert.	91-95	Schüler mit Realschulempfehlung profitieren aufgrund des geringeren Leistungsstands bei den Klassenarbeiten.	- gute Realschulempfehlungen - geringerer Leistungsstand bei Klassenarbeiten	Durch den geringeren Leistungsstand bei den Klassenarbeiten können Schüler mit einer Realschulempfehlung von der Oberschule profitieren, da sie nun noch bessere Zensuren schreiben können.	4
	<p>„... Hm, die Realschüler, die so an der Grenze zur Gymnasialempfehlung waren, ich glaube die profitieren davon.“ (Z. 92f.)</p> <p>Auf die Frage wer von der Oberschule profitiert, überlegt sie in einer Pause, weil das nicht eindeutig zu sein scheint. Dann beginnt sie mit einem Satzfüller, und entscheidet sich für die Schüler mit einer sehr guten Realschulempfehlung.</p>					
9	In dieser Sequenz geht es um bisherige Unklarheiten, die mit der Einführung und Bestimmung der individuellen Lernzeit verbunden waren.	96-128	Die individuelle Lernzeit für die Schüler war anfangs noch unklar, so dass sie nach Besprechungen festgelegt und eingeführt wurde.	Individuelle Lernzeit zur Förderung der Selbstständigkeit	Die Unterrichtsstunden enthalten eine „Ich“- und eine „Wir-Phase“, womit die Selbstständigkeit der Schüler bei der Einzel- und der Partner- bzw. Gruppenarbeit beim Lernen angeregt wird.	6, 12
10	Frau Anker berichtet vom Kursunterricht, der jetzt ab Klasse 6 eingeführt	129-136	Damit die Eltern ihr Kind nicht sofort in den E-Kurs schicken, erfolgt	Kursunterricht ab Klasse 6	Nach dem gemeinsamen Unterrichten in Klasse 5 werden die Schüler ab Klasse 6 in Mathe	13

B.1 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Anker

	wird.		die Einteilung in Kurse erst nach Klasse 5.		und Englisch in Grund- und Erweiterungskurse aufgeteilt und getrennt unterrichtet.	
11	Sie spricht von der Reaktion auf die Veränderung von außen.	137-142	Durch die vielen Anmeldungen wird deutlich, dass die Reaktion sehr positiv war.	hohe Anzahl von Anmeldungen	Durch die Anmeldungen zum neuen Schuljahr wird deutlich, dass die Eltern die Schule positiv bewerten und ihr Kind dort gerne hinschicken.	7
12	In dieser Sequenz geht es um die Reaktion der Lehrerin auf die Umstrukturierung.	143-147	Sie hat sich entschieden der Planungsgruppe anzuschließen, um mitzuwirken.	- Planungsgruppe - aktive Teilnahme an der Veränderung	Als feststand, dass die Schule zur Oberschule wird, wollte die Expertin unbedingt bei der Planungsgruppe dabei sein.	8
	„Ich habe dann gesagt, ok, dann will ich auch in die Planungsgruppe rein.“ (Z. 145f.) Sie war gegen die Oberschule und als sie gemerkt hat, dass sie daran nichts ändern kann, wollte sie wenigstens aktiv mitbestimmen, in dem Bereich in dem sie es dann konnte, in der Planungsgruppe. Hier wird die Reaktanz deutlich.					
13	In dieser Sequenz spricht sie über ihre Einstellung zur Oberschule.	148-149	Unveränderte Einstellung zur Oberschule	-	Ihre Einstellung zur Oberschule ist unverändert.	9
	„Eigentlich nein, aber wir haben keine andere Möglichkeit (lacht).“ (Z. 149) Die Oberschule hat sich für sie immer noch nicht positiv bestätigt und durch das Lachen lockert sie die Aussage auf, da sie nur diese Entscheidung treffen konnten.					8
14	Die Expertin differenziert	150-	Durch die Mischung der	- weniger	Durch die Oberschulklassen gibt	12

	in dieser Sequenz zwischen sozialen und fachlichen Besserungen.	165	Schüler mit verschiedenen Schullaufbahneempfehlungen gibt es soziale Vorteile und fachliche Nachteile.	Unterrichtsstörungen - sozialer Vorteil - fachliche Schwierigkeiten	es insgesamt weniger Unterrichtsstörungen und für das soziale Gefüge ist es von Vorteil, für den Unterricht ist es jedoch eher von Nachteil.	
15	In dieser Sequenz wird von den neuen Unterrichtsmaterialien und dem Diagnosebogen gesprochen.	166-205	Durch das neue Mathematikbuch können die Schüler im gemeinsamen Unterricht differenziert arbeiten und lernen sich selbst einzuschätzen, was auch durch den Diagnosebogen vor der Klassenarbeit zusätzlich unterstützt wird.	- neue Unterrichtsmaterialien - differenzierte Aufgaben - Diagnosebogen zur Förderung der Selbsteinschätzung	Es gibt neue Unterrichtsmaterialien mit differenzierten Aufgaben für die Schüler mit verschiedenen Schullaufbahneempfehlungen, so dass sie in Klasse 5 auf den Kursunterricht vorbereitet werden. Durch die Diagnosebogen lernen sie ihre Leistungen selbst einzuschätzen	11
<p>„Und manche <u>überschätzen</u> sich und denen empfehle ich, erst einmal mit der leichteren Aufgabe zu beginnen.“ (Z. 181-183)</p> <p>Durch die Betonung bringt die Expertin die Gegensätze bei der Selbsteinschätzung der Schüler über ihr Können zum Ausdruck.</p> <p>„... Ja, weil ich genau wusste, welche Aufgaben sie gemacht haben und dann können sie auch nur die Lösungen haben.“ (Z. 203f.)</p>						

	Sie nimmt sich kurz Zeit um zu überlegen, welchen Unterschied die Differenzierung mit den Aufgaben im Unterricht für sie hat.					
16	In der Sequenz geht es um die Klassenarbeiten und die Bücher für die Oberschule.	206-214	Das Leistungsniveau der Klassenarbeit ist eher auf Hauptschulniveau und auch bei den Schulbüchern wurden Themen gekürzt, so dass es leichter ist als in den Realschulbüchern.	- Klassenarbeiten jetzt leichter für Realschüler - gekürzte Themen	Sowohl die Klassenarbeiten als auch die Inhalte der neuen Mathematikbücher für die Oberschule sind leichter bzw. gekürzt worden, so dass für Schüler mit Realschulempfehlungen der Unterricht einfacher ist.	14
17	Die Expertin Frau Anker berichtet von der Versetzungsordnung.	215-219	Die Mehrheit hat sich für die Versetzungsordnung der Hauptschule entschieden.	Versetzungsordnung der Hauptschule	Die Schule entschied sich mehrheitlich für die Versetzungsordnung der Hauptschule, um schwächeren Schülern die Versetzung zu ermöglichen.	15
18	In dieser Sequenz nennt Frau Anker Neuerungen, die sie verbunden mit der Oberschule noch für wichtig hält.	220-232	Verbunden mit der Ganztagschule wurde das gemeinsame Mittagessen für die 5. und 6. Klassen	gemeinsames Mittagessen	Soziales Gefüge wird durch das gemeinsame Mittagessen in der Schulmensa für die Jahrgänge 5 und 6 gefördert, d. h. die Klassen gehen zusammen mit der	16

B.1 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Anker

			dienstags und donnerstags eingeführt, für das die Lehrkraft mit der Klasse zusammen in die Mensa geht.		Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer zweimal in der Woche essen.	
<p>„Aber da brauchen alle noch Routine, bis das richtig klappt und auch alle vorher Essen bestellt haben, das sie auch mögen (lacht).“ (Z. 225-227)</p> <p>Hier wird deutlich, dass mit dem gemeinsamen Mittagessen in der Mensa eine neue Aufgabe für sie begonnen hat, und sie die Eingewöhnungsphase mit Humor nehmen kann.</p>						

Sequenzstrukturen

Sequenz	Sequenzstruktur		Bezug zu Frage
1	Ausgangspunkte für den Wechsel zur Oberschule	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch des Schulträgers - anfängliche Skepsis und Ablehnung im Kollegium 	1,10
2	Reaktion auf die sinkende Schülerzahl	<ul style="list-style-type: none"> - Bestand der Schule retten - jahrgangsübergreifend Hauptschüler unterrichten und Realschulzweig einzügig → keine Alternative →also: Notwendigkeit der neuen Schulform Oberschule 	1
3	Gemeinsamer Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Befürworterin der Hauptschule - Nachteil für Hauptschüler 	4,5
4	alle Schullaufbahneempfehlungen im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Wie vorgesehen Schüler mit Haupt- und Realschulempfehlungen - zusätzlich Schüler mit Gymnasialempfehlungen im gemeinsamen Klassenunterricht 	4
5	Keine Neuerung der Schulstruktur	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung und Kollegium gleich geblieben 	2
6	Beurteilung der Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Fortbildung, Steuergruppe, schrittweise Veränderung → keine Anlaufschwierigkeiten → gelungene Umsetzung 	3, 10
7	Reaktion von außen	<ul style="list-style-type: none"> - viele Anmeldungen → große Akzeptanz von Eltern und Schülern 	7
8	Vorteile der Oberschule	<ul style="list-style-type: none"> - gute Realschüler profitieren von geringerer Leistungsanforderung 	4
9	Unterrichtsänderungen	<ul style="list-style-type: none"> - zeitlich festgelegte regelmäßige Einzel- und Partner- bzw. 	6,12

B.1 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Anker

		Gruppenarbeit → selbstständiges Lernen	
10	Kursunterricht	erst nach gemeinsamen Unterricht in Klasse 5	13
11	Reaktion von außen	- zum neuen Schuljahr wieder viele Anmeldungen	7
12	Reaktion der Lehrerin	- Mitwirken bei der Planungsgruppe trotz Ablehnung	8
13	Einstellung zur Oberschule	- unverändert → keine Befürworterin der Oberschule	9
14	Änderungen des Unterrichts	- weniger Unterrichtsstörungen - sozial positiv zu bewerten - fachlich eher negativ zu bewerten	11,12
15	Neue Unterrichtsmaterialien	- Mathematikbücher für die Oberschule enthalten differenzierte Aufgaben → Differenzierung im gemeinsamen Unterricht	11
16	Leistungsanforderungen gesunken	- Klassenarbeiten leichter	14
17	Versetzungsordnung der Hauptschule	- zugunsten der leistungsschwächeren Schüler	15
18	Besonderheit der Schule	- Klasseninternes Mittagessen mit Lehrkraft	16

B.2 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Bosse

Sequenz	Thema der Sequenz	Zeile	Paraphrasierung	Kodierung	Zusammenfassung	Bezug zu Frage
1	In der ersten Sequenz berichtet Frau Bosse, warum und wie sie an die Oberschule gekommen ist.	1-14	Es war für sie eine Chance auf etwas Neues, nachdem sie Schulleiterin einer Grundschule war.	- Didaktische Leiterin - Begeisterung	Frau Bosse war von der Idee der Oberschule so angetan, dass sie mit ihren Erfahrungen als Grundschulleiterin die Oberschule als geeignete Erweiterung ihrer bisherigen Erfahrungen sieht, und sich deshalb auf die Stelle der Didaktischen Leitung beworben hat.	2, 5, 8, 10
	<p>„Ich war vorher 15 Jahre Schulleiterin einer Grundschule und habe, <u>gerade</u> weil es die Oberschulen gab, mich auf die Stelle der Didaktischen Leitung beworben.“ (Z. 9-11)</p> <p>Durch die Betonung des Wortes „gerade“ wird die Aussage verstärkt, dass sie sich wegen der neuen Schulform der Oberschule und dem gemeinsamen Unterricht auf die Stelle beworben hat. Ihre positive Einstellung hinsichtlich der Oberschule wird deutlich.</p>					
2	In dieser Sequenz gibt die Expertin Auskünfte über den Unterricht und die Zusammensetzung ihrer Klasse.	15-32	In Klasse 5 und 6 werden die Schüler noch gemeinsam unterrichtet.	- gemeinsames Lernen - Gymnasiale Schüler	Das Kollegium hat sich für das gemeinsame Unterrichten in den 5. und 6. Klassen der Oberschule entschieden, in denen auch Schüler mit einer	11,13

					Gymnasialempfehlung sind, deren Eltern vom gemeinsamen Lernen so angetan sind.	
	<p>„Wir haben uns jetzt dazu entschieden, in den Jahrgängen 5 und 6 alles noch <u>gemeinsam</u> zu unterrichten und in den einzelnen Fächern noch nicht zu differenzieren.“ (Z. 15-17)</p> <p>Hier wird die Gemeinsamkeit betont, die den Unterricht in der Oberschule mit Schülern mit Haupt- und Realschulempfehlungen ausmacht, im Gegensatz zu vorher als der Unterricht noch schulformbezogen erteilt wurde.</p>					
	<p>„Aber wir haben uns <u>bewusst</u> dagegen entschieden.“ (Z. 18f.)</p> <p>Auch wenn die Möglichkeit bestand die Schüler ab Jahrgang 5 in Kursen getrennt zu unterrichten, macht die Expertin durch die Betonung des Wortes „bewusst“ verständlich, dass sie dies nicht wollten. Sie stehen hinter der Entscheidung noch mit dem Kursunterricht zu warten.</p>					
	<p>„In meiner Klasse von 27 Kindern habe ich <u>sieben</u> Kinder, die eigentlich eine gymnasiale Empfehlung gehabt hätten.“ (Z.27f.)</p> <p>Die Betonung der Menge zeigt, dass in ihrer Klasse mehr als ein Viertel der Schüler eine Gymnasialempfehlung haben. Hiermit macht sie deutlich, dass das verhältnismäßig viele sind, wenn man davon ausgeht, dass ihre Oberschule keinen gymnasialen Zweig hat.</p>					
3	Dieser Abschnitt handelt vom geplanten Kursunterricht.	33-38	Es wird noch diskutiert, wann der Kursunterricht beginnen soll.	Deutsch	Die Expertin gibt an, dass der Deutschunterricht voraussichtlich erst ab dem 9. Jahrgang in Kursen stattfinden wird.	13
4	In dieser Sequenz spricht Frau Bosse von der Veränderung für den	38-61	Es findet kooperatives Lernen und Differenzierung im 75-	Kooperatives Lernen	Frau Bosse sieht den neuen 75-Minuten-Takt der Unterrichtsstunden sehr positiv	11

	Unterricht, die sich mit dem Schulformwechsel ergeben haben.		Minuten-Studentakt statt.		für das kooperative Lernen der Schüler, was sich durch die Rückmeldungen der Eltern bestätigt habe.	
	<p>„Also, wir nutzen sehr stark das <u>kooperative</u> Lernen und dass die Schüler voneinander lernen, und deswegen kommt keiner zu kurz.“ (Z. 39f.)</p> <p>Die Kooperation der Schüler mit verschiedenen Empfehlungen beim Lernen ist Frau Bosse wichtig, denn durch die Kooperation in den Vordergrund gestellt. Es wird erneut der Bezug zur Gemeinsamkeit hergestellt.</p>					
5	Hier geht es um die Strukturveränderung bezogen auf den Unterricht.	62-66	Es gibt organisatorische Änderungen durch den 75-Minuten-Takt.	Konrektor	Die Expertin ist der Meinung, dass der Konrektor die Lehrerstunden auf die neue Unterrichtszeit passend für alle berechnen kann.	2
6	Frau Bosse berichtet über die Folgen der neuen Unterrichtsstruktur.	66-76	Es werden weniger Fächer unterrichtet.	Gesamtpersönlichkeit	Frau Bosse erklärt als Folge der neuen Unterrichtslänge, dass nicht mehr alle Fächer jedes Halbjahr unterrichtet werden, und macht darauf aufmerksam, dass in erster Linie Kinder und nicht die Fächer unterrichtet werden.	11
	<p>„Denn wir wollen ja zunehmend dahin, dass wir ja <u>Kinder</u> unterrichten und nicht Fächer. Viele Kollegen, wenn man die fragt, was unterrichtest du denn, dann sagen die Mathe und Deutsch, und ich gewöhne mir das immer schon an, dass ich sage, ich unterrichte Kinder (lacht).“ (Z. 69-72)</p>					

	Die Expertin betont zuerst, dass sie Kinder und keine Fächer unterrichtet werden, d. h. dass die Menschen mit der Gesamtpersönlichkeit für sie im Vordergrund des Unterrichts stehen. Die Tatsache, dass manche ihrer Kollegen auf die Frage hin, was sie unterrichten mit dem jeweiligen Fach antworten, scheint für sie unpassend. Das Lachen verstärkt diese Aussage, denn es geht ihr persönlich um die Kinder, die unterrichtet werden sollen und nicht vorrangig um die reine Vermittlung des Faches.					
7	In dieser Sequenz spricht Expertin Bosse weiter von den Änderungen im Unterricht und von den Unterrichtsmaterialien.	77-91	Das Denken der Kollegen ist wichtiger als neue Unterrichtsmaterialien.	- Ruhe - Methoden - Bewegung	Die Expertin ist der Meinung, dass die Einstellung der Kollegen wichtig ist. Mit der neuen Stundendauer ist der Schulalltag viel ruhiger geworden, was sich durch das Anwenden anderer Methoden ergibt.	11
<p>„Aber in 75 Minuten geht das <u>gar nicht</u>, dann stehen die Schüler Kopf und man ist <u>gezwungen</u> andere Unterrichtsmethoden einzuführen, z. B. auch viel mehr Bewegung in den Unterricht einzubringen.“ (Z. 83-85)</p> <p>Frau Bosse macht deutlich, dass sich durch die Verlängerung der Unterrichtsstunden von 45 auf 75 Minuten der Unterricht grundlegend geändert hat. In dieser Zeit sei Frontalunterricht kaum möglich und die Betonung des Wortes „gezwungen“ veranschaulicht wie notwendig die Anwendung anderer Unterrichtsmethoden ist.</p>						
<p>„(zeigt auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“) Vorher waren wir eine Haupt- und Realschule, und wir haben gemerkt, dass diese Zuweisungen in Schubladen einfach nicht funktionieren. Die Kinder bekommen Empfehlungen, und weil sie im mathematischen oder sprachlichen Bereich schwach waren, haben sie eine Hauptschulempfehlung bekommen, aber in <u>anderen</u> Bereichen können sie eine ganze Menge.“ (Z. 93-98)</p> <p>Hier geht die Expertin bewusst auf die Umstrukturierung zur Oberschule ein, indem sie auf die dazugehörige Karte zeigt und beschreibt, dass die Schullaufbahneempfehlungen sich auf die Hauptfächer, nicht aber auf gute Leistungen</p>						

	der Schüler in den Nebenfächern beziehen. Sie betont, dass Schüler mit Hauptschulempfehlungen dennoch in gewissen Bereichen viel leisten können.					
8	In dieser Sequenz nennt Frau Bosse die Gründe für die Umstrukturierung.	92-112	Sie spricht sich gegen das Schubladendenken mit den Schullaufbahneempfehlungen aus.	- Heterogenität nutzen - Vielfalt positiv	Für Expertin Bosse macht deutlich, dass: <ol style="list-style-type: none"> 1.) die alten Schulformen nicht mehr passend sind, da die Schüler in bestimmten Bereichen sehr gute Leistungen erzielen können. 2.) Hauptschüler jetzt mehr gefördert werden. 3.) sich eine positive Einstellung der Lehrer zur Heterogenität auch positiv auf den Unterricht auswirkt, indem die Verschiedenheit der Schüler genutzt wird. 	1
<p>„Sondern dass gerade diese <u>Vielfalt</u>, diese Heterogenität <u>positiv</u> für den Unterricht ist.“ (Z. 101f.)</p> <p>Die Unterschiede der Schüler versteht sie als Vielfalt, die positive Auswirkungen auf den Unterricht hat. Die Heterogenität sieht sie damit als Bereicherung für den Unterricht. Die Betonungen verdeutlichen die Wichtigkeit der Worte.</p>						

	„Sondern man muss schon sagen, o.k., ich <u>nutze</u> das.“ (Z. 112) Die Expertin betont den Nutzen der Heterogenität, der vorhanden ist und ihrer Ansicht nach positiv zu werten ist.					
9	Hier gibt Expertin Bosse an, wie die Entscheidung für die Oberschule stattfand.	113-122	Die Mehrheit des Kollegiums und der Schulträger waren für die Oberschule.	wenige vehemente Gegenstimmen	Laut Aussage von Frau Bosse war – trotz mancher Gegenstimmen – die Mehrheit des Kollegiums sowie der Schulträger für die Oberschule.	1
	„Ich hätte mir gewünscht, dass der ein oder andere geht, weil das sind ganz schöne Bremser (.), wenn sie nicht damit einverstanden sind.“ (Z. 118-120) Das Senken der Stimme verdeutlicht wie die Arbeit blockiert wird, wenn Kollegen noch gegen die Entwicklung sind.					
10	In dieser Sequenz spricht sie über die Strukturveränderungen innerhalb der Schule.	123-139	Die Schulleitung ist geblieben und ein halbes Jahr nach der Einführung kam die Didaktische Leitung als neue Stelle hinzu.	schrittweise Veränderungen	Frau Bosse erzählt, dass der Schulleiter noch der gleiche der vorherigen Haupt- und Realschule ist und dass nach dem ersten Halbjahr der neuen Schulform sie als Didaktische Leiterin hinzu gekommen ist.	2
	„Ja, die Mehrheit war dafür, aber es waren so viele Veränderungen, die gleichzeitig Einzug hielten. (<i>zeigt auf die Karte „Reaktion auf die Veränderung“</i>). Das war der 75-Minuten-Takt, die BELA-Zeit, die anstelle der Hausaufgaben gemacht wird.“ (Z. 238-240) Sie stellt den Bezug zu einer weiteren Karte, die der „Reaktion auf die Veränderung“, her, und sieht so die strukturelle Änderung der Unterrichtsdauer sowie die neue Unterrichtsform als die Reaktion der Schule auf die Veränderung.					
11	Hier spricht sie von ihren	140-	Zu ihren Aufgaben	- Qualitätsent-	Ihre Aufgabe als Didaktische	2,10

	Aufgaben als Didaktische Leiterin in der Oberschule.	165	gehört vor allem die Qualitätsentwicklung des Unterrichts.	wicklung - Managementebene - Entlastungsstunden	Leiterin ist als Managementebene zu verstehen, indem sie dort eingreift, wo gerade Handlungsbedarf besteht. Hierfür ist ihre Unterrichtsstundenzahl um vier reduziert.	
12	In dieser Sequenz beurteilt sie wer von der Oberschule profitiert.	166-180	Insgesamt profitieren alle Schüler, ganz besonders die Hauptschüler.	- gegen Schubladendenken - Gesellschaft - Vorbilder	Expertin Bosse ist der Meinung, dass alle Schüler von der Oberschule profitieren, da sie dort wichtige Erfahrungen machen, die sie später im Beruf benötigen. Somit ist für sie das gemeinsame Lernen von besonderer Wichtigkeit für die Gesellschaft. Vor allem die Hauptschüler hätten jetzt mehr positive Vorbilder.	4
13	In diesem Abschnitt geht es um die Neuerungen, die sich durch den gemeinsamen Unterricht ergeben haben.	180-208	Das gemeinsame Unterrichten verläuft gut.	- Gemeinsamer Unterricht optimal - Lernhäuser - Mittagessen - Lernbegleiter - Lernform	Frau Bosse bewertet das gemeinsame Lernen der Schüler mit unterschiedlichen Schullaufbahneempfehlungen als sehr positiv, und sie versteht sich als Lernbegleiterin bzw. – anleiterin, die den Schülern zur	11

					eigenen Lernform verhilft.	
14	In dieser Sequenz berichtet Frau Bosse von weiteren Aufgaben für die Zukunft der Oberschule.	209-223	Es gibt Schüler, die noch stark geleitet werden müssen.	Schüler ohne Handlungsplan	Frau Bosse verdeutlicht, dass es für die Zukunft noch wichtig ist, auf die Schüler einzugehen und zu fördern, die ohne einen Handlungsplan agieren, damit sie eigenständiger arbeiten können.	6
15	Dieser Abschnitt beinhaltet die Einführung der Lernhäuser und deren Bedeutung für die Schüler der Oberschule.	224-235	Die Bauart als Schutzraum für die Schüler.	- Schutzraum - psychologische Sicht	Laut Expertin Bosse dient die Bauart der Schule mit den drei Lernhäusern für jeweils zwei aufeinander folgende Jahrgänge als Schutzraum für die Schüler, was in Hinsicht auf die hohen Scheidungsraten notwendig ist.	2
16	In diesem Abschnitt zählt Frau Bosse die Strukturveränderungen auf, die sich mit der Oberschule ergeben haben.	236-253	Es waren viele Veränderungen, die gleichzeitig stattfanden.	- 75-Minuten-Unterricht - transparente Klassenräume - neue Lernzeit - Team-Teaching	Frau Bosse gibt an, dass es sehr viele Veränderungen mit der Oberschule gab, die sich auf die Struktur der Schule, mehr aber noch auf den Unterricht, beziehen.	2
	„Ich sehe es positiv, aber der ein oder andere fühlt sich auch vielleicht stark beobachtet am Anfang.“ (Z. 249f.) Mit der Betonung des „Ich“ erscheint es als sie ihr hier der Abstand zu anderen Meinungen wichtig. Denn manche Kollegen haben die Änderungen anders wahrgenommen und mussten sich erst einmal daran gewöhnen.					

17	In dieser Sequenz spricht Expertin Bosse von der Arbeit im Kollegium und der Einführung des Team-Teaching.	253-278	Durch die Lernhäuser findet mehr Austausch statt.	Freude	Expertin Bosse steht voll und ganz hinter der Oberschule mit all ihren Veränderungen, weil sie selbst viel davon gelernt habe. Die Neuerungen, u. a. das Team-Teaching in den 5. und 6. Klassen erlebt sie mit Freude.	2
<p>„D. h. es waren so <u>viele</u> Sachen, die neu waren, so dass sich der ein oder andere Kollege da überfordert gefühlt hat mit der neuen Situation. Ich habe es <u>genossen</u>, weil ich unheimlich viel gelernt habe von anderen Kollegen in der Zeit.“ (Z. 260-263)</p> <p>An diesem Zitat wird deutlich, mit wie vielen neuen Aufgaben und Aufwand die Umstrukturierung verbunden war. Die Betonung im zweiten Satz, dass sie es genossen habe, erweckt den Eindruck, dass sie zum einen Erfüllung in ihrer Arbeit findet und zum anderen, dass sie ihren eigenen Lernzuwachs wahrnimmt und als wichtig erachtet.</p>						
18	Es geht in diesem Abschnitt um die Versetzungsordnung	279-293	Die Versetzungsordnung hat sich seit dem Schuljahr 2013/14 geändert.	Versetzung-ordnung der Oberschule	Auch wenn die neue Versetzungsordnung der Oberschule gilt, steht für sie der Schüler im Vordergrund, was sie an einem Beispiel verdeutlicht.	15
19	In dieser Sequenz spricht Frau Bosse über Schwierigkeiten, die im Unterricht in Oberschulklassen	294-308	Es sind Schwierigkeiten im Englischunterricht bei den Kollegen aufgetreten.	Englisch	Frau Bosse gibt an, dass Kollegen Schwierigkeiten im Englischunterricht hätten, da die Leistungsunterschiede zu groß seien. Im Vergleich zu anderen	12,

	aufgetreten sind.				Schulen haben sie noch nicht mit dem Kursunterricht begonnen.	8
20	In diesem Abschnitt spricht Expertin Bosse über die Vorteile, die sich durch die Oberschule im Vergleich zur Haupt- und/oder Realschule ergeben haben.	309-319	Die Didaktische Leitung gibt es erst seit der Oberschule, um die Schulreform zu voranzubringen.	Angst der Realschulen	Laut Aussage der Expertin Bosse gibt es die Didaktische Leitung für die Haupt- und Realschulen als Anregung, Oberschule zu werden, wobei sie viele Realschulen sehr konservativ sieht und meint, dass sie Angst vor einer zu großen Anzahl von hauptschulempfohlenen Kindern hätten.	5
<p>„Nur <u>wir</u> haben den Didaktischen Leiter.“ (Z. 309) Hier wird der Gegensatz zu den Haupt- und/oder Realschulen hergestellt, bei denen es keine Didaktische Leitung gibt. Diese Funktion hätten nur sie jetzt in der Oberschule, vorher hätte sie es noch nicht gegeben.</p>						
21	Hier spricht die Expertin über die bisherige Umsetzung zur Oberschule.	320-331	Es gibt mehr Schüler als vorher an der Haupt- und Realschule.	bewusste Entscheidung	Frau Bosse macht deutlich, dass die Umsetzung gut gelungen ist und die Oberschule auch von den Eltern gut angenommen wurde, da sie mehr Schüler als vorher haben.	3,7
22	In diesem Abschnitt nennt Frau Bosse einen	332-346	-	fehlender Gymnasialzweig	Die Expertin bemängelt, dass es keine oder nur wenige	16

	Sachverhalt, der noch nicht angesprochen wurde: der nicht vorhandenen Gymnasialzweig.				gymnasialempfohlene Schüler an der Oberschule gibt. Den Erfolg des gemischten Unterricht mit Schüler aller Schullaufbahneempfehlungen kann sie an den Nachbarländern sehen.	
23	In dieser Sequenz berichtet sie von einem weiteren Aspekt der Inklusion.	346-385	vier Inklusionsschüler	<ul style="list-style-type: none"> - Lerneffekt für die Lehrer - Grenzen - Entwicklung 	Die Expertin veranschaulicht ihren Lerneffekt durch die vier Schüler mit Förderbedarf in ihrer Klasse und macht zugleich deutlich, dass sie dabei ihre Grenzen und die Wichtigkeit erkannt hat, die Hilfe von Kollegen zu bekommen und als Team-Player zu arbeiten.	16
<p>„Ich habe immer gedacht ich könnte alles regeln (lacht), nein, ich habe auch Grenzen.“ (Z. 367f.)</p> <p>Durch das Lachen zeigt die Expertin, dass sie humorvoll mit eigenen Fehleinschätzungen umgehen kann, und daraus lernt.</p>						

Sequenzstrukturen

Sequenz	Sequenzstruktur		Bezug zu Frage
1	Gründe für das Unterrichten an der Oberschule	<ul style="list-style-type: none"> - Begeisterung - Erweiterung der Vorkenntnisse des Lehrens aus der Grundschule - Didaktische Leitung 	2,5,8,10
2	Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - gemeinsam in Klasse 5 und 6 - Gymnasialempfehlungen 	11, (13)
3	Kursunterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch ab Jahrgang 9 	13
4	Folgen für den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Verlängerung der Unterrichtsstunden → kooperatives Lernen → Ruhe → positive Rückmeldungen 	11
5	Organisatorische Veränderung des Unterrichts	<ul style="list-style-type: none"> - 75-Minuten-Takt 	2
6	Folgen der neuen Unterrichtsstruktur	<ul style="list-style-type: none"> - weniger Fächer - Gesamtpersönlichkeit 	11
7	Unterrichtsmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> - Einstellung der Lehrer wichtiger als neue Unterrichtsmaterialien - neue Methoden notwendig für neue Stundendauer - Bewegung 	11
8	Gründe zur Oberschule und die Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> - Schulformen veraltet → Hauptschüler können in bestimmten Bereichen gute Leistungen erzielen - mehr Förderung für Schüler mit Hauptschulempfehlungen - Heterogenität als Nutzen 	1

B.2 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Bosse

9	Entschluss zur Oberschule	- Zusage durch die Mehrheit des Kollegiums und den Schulträger	1,7
10	Strukturveränderungen	- Schulleitung geblieben - Didaktische Leitung nach dem ersten Halbjahr → schrittweise Entwicklung	2
11	Aufgaben der Didaktischen Leitung	- Managementebene - Qualitätsentwicklung → ermöglicht durch Entlastungsstunden	2,10
12	Vorteile durch die Oberschule	- alle Schüler profitieren - Hauptschüler → mehr Vorbilder - Gesellschaft	4
13	Neuerungen des Unterrichts	- Unterrichten in Lernhäusern - betreutes und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten (BELA-Zeit) - Lehrer als Lernbegleiter → Gemeinsamer Unterricht optimal	11
14	Weitere Aufgaben für die Zukunft	- Förderung der Schüler, die für ihr Vorgehen keinen Handlungsplan haben	6
15	Einführung und Bedeutung der Lernhäuser	- Lernhäuser 5/6, 7/8, 9/10 - Schutzraum → psychologische Sicht	2
16	Strukturveränderung	- parallel verlaufende Veränderungen: - transparentes Unterrichten durch große Glasfront der Klassenräume - Unterricht im 75-Minuten-Takt - Einführung der neuen Unterrichtsform → Verantwortung für	2

B.2 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Bosse

		eigenes Lernen - Team-Teaching	
17	Folgen der Strukturveränderung	- mehr Austausch im Kollegium - eigener Lerneffekt der Expertin - Freude an der Arbeit	2
18	Versetzungsordnung	- seit 2013/14: Versetzungsordnung der Oberschule - Schüler als Mensch mit seinen Bedürfnissen im Vordergrund	15
19	Schwierigkeiten im Unterricht	- Englischunterricht von Kollegen → Leistungsunterschiede gravierend - noch kein Kursunterricht	12 8
20	Vorteile der Oberschule im Gegensatz zur Haupt- und / oder Realschule	- Didaktische Leitung als Unterstützung der Schulleitung → politisches Mittel, um für die Oberschule zu werben -> Angst der eher konservativen Realschulen vor zu vielen Hauptschülern	5
21	Bisherige Umsetzung	- gelungen - mehr Schüler als vorher → bewusste Entscheidung der Eltern für gemeinsames Unterrichten	3 7
22	Ergänzung: Fehlender Gymnasialzweig	- wird bemängelt - Vorbilder in den Nachbarländern	16
23	Ergänzung: Inklusion	- eigener Lerneffekt auch durch Inklusionsschüler → Bereicherung - Grenzerfahrung - Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander notwendig	16

B.3 Auswertung des Experteninterviews mit Herrn Clausen

Sequenz	Thema der Sequenz	Zeile	Paraphrasierung	Kodierung	Zusammenfassung	Bezug zu Frage
1	In dieser Sequenz werden die Gründe für die Umstrukturierung zur Oberschule und die Wünsche des Kollegiums thematisiert.	1-24	Die Haupt- und Realschule wäre als Reaktion auf die politische Veränderung lieber eine IGS geworden, was aufgrund der notwendigen Fünfzügigkeit nicht möglich war.	- Reaktion auf politische Veränderung	Der Experte Clausen gibt an, dass die Haupt- und Realschule, um weiter Bestand haben zu können, auf die politischen Veränderungen reagieren musste.	1 7,8
				- Oberschule als Alternative zur IGS	Die kollegial mehrheitlich gewünschte Integrative Gesamtschule konnte nicht umgesetzt werden, so dass sie zur Oberschule werden mussten.	
	„Deswegen sind wir dann sage ich mal notgedrungen (lacht) Oberschule geworden, weil wir nur eine Dreizügigkeit hinbekommen. Also fehlen uns die Gymnasiasten.“ (Z.20-22) An dieser Stelle wird deutlich, dass Herr Clausen sowie die Schule generell sich mit dem Thema der Oberschule erst			- Gymnasialzweig wird vermisst	Es wird bemängelt, dass der Gymnasialzweig, den es bei der IGS gegeben hätte, bei ihrer Oberschule nicht gibt.	1

	einmal arrangieren mussten. Es scheint als würde mit dem Lachen der Abstand zur damaligen Situation hergestellt.					
2	In diesem Abschnitt beurteilt Herr Clausen, welche Schüler von der Oberschule profitieren.	25-38	Die Hauptschüler profitieren in erster Linie von der Oberschule, da sie die Möglichkeit zum Kurswechsel haben und ihr Schulabschluss aufgewertet wird.	- Profitieren der Hauptschüler	Herr Clausen ist der Ansicht, dass die Hauptschüler aufgrund des Kurswechsels und der Aufwertung des Abschlusses mehr von der Oberschule profitieren als die Realschüler, auch wenn diese für leistungsschwächere Schüler als Helfer fungieren.	4
	<p>„Und deswegen .. ich sehe das jetzt bei meinen Schülern, die können relativ schnell, wenn sie z. B. in Englisch im G-Kurs sind und super Noten schreiben, dann können sie auch mal schnell in den E-Kurs wechseln. Und <u>das</u> war ja so früher nicht möglich. Ein Hauptschüler kann so, weil er besser in Englisch war, in den besseren Englisch-Kurs kommen bzw. in den Englischkurs mit dem höheren Anspruchsniveau. Das ist für die Hauptschüler besser .. Die Realschüler können natürlich auch profitieren, indem sie so ihr Wissen weitergeben, so im Sinne von Helfersystem ein bisschen fungieren. Aber ich glaube trotzdem profitieren die Hauptschüler mehr.“ (Z.30-38)</p> <p>Durch die mittleren Pausen macht Herr Clausen zum einen deutlich, dass er selbst erst einmal über die Frage nachdenken muss, weil sie nicht ganz einfach zu beantworten scheint. Durch sein gewähltes Beispiel der eigenen Klasse wird mit der Betonung des „das“ der Kurs-Wechsel als positive Neuerung der Oberschule für die Hauptschüler hervorgehoben. Auch wenn das Helfersystem für die Realschüler positiv zu sein scheint, seien die Hauptschüler im Vorteil.</p>					
3	In dieser Sequenz geht es um die Neuerungen im	39-44	Die Klassen sind wesentlich heterogener,	- große Heterogenität	Die Veränderung zur Oberschule ist für Herrn Clausen mit der	5, 11

	Unterricht durch die Oberschule.		was einen Riesenunterschied zu vorher darstellt.		Vergrößerung der Heterogenität verbunden, die sich besonders auf die enormen Leistungsunterschiede der Schüler bezieht.	
	„Sonst hattest Du eben <u>nur</u> Hauptschüler, die alle nicht so viel leisten konnten in vielen Bereichen.“ (Z. 41-42) Hier wird der Vergleich einer reinen Hauptschulklasse mit einer neuen Oberschulklasse hergestellt. Dies ist möglich, weil er zuvor auch an der Hauptschule unterrichtet hat.					
4	In diesem Abschnitt berichtet Herr Clausen von den unterschiedlichen Leistungen der Schüler und über die Unterrichtsmaterialien.	45-60	Die Unterrichtsmaterialien werden nach den verschiedenen Leistungsniveaus differenziert konzipiert.	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung - Eigenarbeit beim Abändern der Materialien - keine neuen Unterrichtsmaterialien für die Oberschule 	Herr Clausen macht deutlich, dass es keine neuen Unterrichtsmaterialien für die Oberschule gibt und er die alten abändern muss. Wichtig ist ihm hierbei die Differenzierung der Materialien, damit alle Schüler die Aufgaben verstehen und mitarbeiten können, so dass nur in Einzelfällen zusätzlich unterstützt werden muss.	11
5	In dieser Sequenz wird der Grundkurs Mathematik thematisiert, den Herr Clausen erteilt.	61-74	Der Mathematik-Grundkurs kann aufgrund einer Lehrer-Übersorgung mit nur	- erhöhter Unterstützungsbedarf im Grundkurs	Herr Clausen ist mit der jetzigen Situation des Grundkurses mit 12 anstatt 26 Schülern zufrieden. Wenn der Lehrer-Überschuss im	6

			12 Schülern anstatt 26 wie im Erweiterungskurs stattfinden. Das Eingehen auf leistungsschwache Schüler ist nur so möglich.		nächsten Schuljahr nicht mehr gegeben ist, könnte das ein deutliches Problem für ihn darstellen. Es stellt sich die Frage wie das in Zukunft machbar ist.	
<p>„Im Moment haben wir eine Überversorgung, deswegen klappt das (‘). Im nächsten Schuljahr vielleicht nicht mehr. Und dann könnte das ein Problem werden, wenn ich mit 26 G-Kurs-Schülern dort sitze (lacht). Die Schulleitung hat schon so etwas angedeutet(.).“ (Z. 71-74)</p> <p>Durch die Hebung der Stimme nach dem ersten Satz wird deutlich, dass eine Erleichterung gegeben ist. Durch das Lachen nach dem nächsten Satz erscheint es, als versuche Herr Clausen das möglicherweise anstehende Problem der erhöhten Schülerzahl mit Humor zu nehmen, um sich noch nicht unmittelbar damit auseinandersetzen zu müssen. Gelassen lässt er es auf sich zukommen.</p>						
6	In diesem Teil spricht Herr Clausen über die Vorbereitung des Unterrichts und über die heterogenen Schülergruppen	75-90	Als Lehrer muss er unterschiedliche Unterrichtsmaterialien für die Schüler bereitstellen. Dies gilt für leistungshomogene sowie für leistungsheterogene	- differenzierte Arbeitsmaterialien für Schüler - heterogene und homogene Gruppen im Wechsel	Der Experte berichtet über die Notwendigkeit der differenzierten Arbeitsmaterialien. Er wechselt bei der Gruppenarbeit in heterogene und homogene Gruppen. Ersteres hätte den Vorteil, dass die Stärkeren die Schwächeren unterstützen.	11

			Schülergruppen.			
7	In dieser Sequenz berichtet Herr Clausen von der Problematik der unterschiedlichen Leistungsniveaus im Unterricht im Vergleich zur Realschule vorher.	91-101	Es ist kompliziert das Leistungsniveau der Schüler zu treffen.	<ul style="list-style-type: none"> - Leistungsniveau nicht immer ersichtlich - Leistungsbereich abhängig vom Thema - eigenes Dazulernen des Lehrers 	Herr Clausen kann das Leistungsniveau der Schüler nicht immer von vornherein einschätzen, da die Leistungen oft auch themenabhängig sind. Er lernt selbst dazu.	11
<p>„Ständig, ja (lacht). Probleme treten immer auf, klar, aber das war ja schon immer so.“ (Z.93f.)</p> <p>Spätestens jetzt wird deutlich, dass Herr Clausen den Humor als Ausgleich anwendet und dass er Freude an der Arbeit hat. Probleme im Unterricht treten seiner Meinung nach immer irgendwann auf. Durch den Zusatz, dass es schon immer so gewesen sei, bringt er zum Ausdruck, dass sie für ihn zum Schulalltag dazu gehören und es darum geht Lösungen dafür zu finden.</p>						
8	In dieser Sequenz geht es um die bewährten Sozialformen und Unterrichtsmethoden.	102-106	Gruppen- und Partnerarbeit sowie selbstgesteuerte Lernformen haben sich durchgesetzt.	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstgesteuerte Unterrichtsmethoden - Gruppen- und Partnerarbeit 	Für den Unterricht haben sich die Partner- und Gruppenarbeit bewährt. Bei den Methoden sind selbstgesteuerte Lernformen wie die Lerntheke, also das Lernen an Stationen, von Vorteil. Denn hierbei könnten die Schüler je nach ihrer Schnelligkeit und dem	11

					Schwierigkeitsgrad selbst entscheiden, welche Aufgaben sie bearbeiten.	
9	Bei dieser Sequenz handelt es sich um das Anspruchsniveau und die Bewertung von Klassenarbeiten.	107-132	In den Nebenfächern werden die Klassenarbeiten auf Realschulniveau geschrieben, was für schwächere Schüler schwierig und demotivierend, zugleich aber auch ein Anreiz sein kann.	- Klassenarbeiten auf Realschulniveau - Demotivation und Anreiz für Hauptschüler - ggf. nicht zu werten	Im Unterricht werden die Materialien nach Leistungen differenziert, wobei die Klassenarbeiten auf Realschulniveau geschrieben werden. Dabei reagieren Schüler einerseits demotiviert oder bekommen den Anreiz zu lernen, da sie dann die Arbeit schaffen können. Wenn zu viele Arbeiten schlecht ausfallen, können diese nicht gewertet werden. Es war schon häufiger an der Grenze.	11,12
<p>„Ein Anreiz zu lernen, denn die Arbeiten sind schon so konzipiert, dass man - <u>wenn</u> man denn lernt und wenn man das, was man im Unterricht gemacht hat, auch berücksichtigt - dass man dann auch zu guten Ergebnissen kommen kann. Aber ich <u>muss</u> alle Anforderungsniveaus abfragen in diesen Realschularbeiten, ich kann nicht nur reine Reproduktionsaufgaben stellen. Das geht nicht.“ (Z. 119-123)</p> <p>Hier wird die Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler angesprochen, die durch das aufmerksame Verfolgen des Unterrichts und durch das Lernen für die Klassenarbeiten gute Zensuren erreichen können. Die Entscheidung liegt bei ihnen, wie viel Zeit und Arbeit sie dafür investieren. Er hingegen sei dazu verpflichtet, die Klassenarbeiten auf</p>						

	Realschulniveau zu konzipieren.					
10	Der Lehrer berichtet über die Zusammensetzung der Zensur am Ende des Schulhalbjahrs	133-139	Es gibt fachspezifische Unterschiede bei der Zusammensetzung der Note.	- fachspezifische Zusammensetzung der Teilleistungen für die Endnote	In Geschichte gibt es die Drittelung der Notenvergabe, bei der die Klassenarbeit neben Referat / Mappe und mündlicher Note zählt.	13
11	Herr Clausen berichtet über die Versetzungsordnung in der Oberschule.	139-160	Es gilt die Versetzungsordnung der Hauptschule.	- Versetzung mit drei Fünfen möglich	Die Oberschule konnte zwischen der Versetzungsordnung der Real- oder Hauptschule frei wählen, und entschied sich für die der Hauptschule. Durch diese Regelung können Schüler mit drei Fünfen noch versetzt zu werden. Im Vergleich zu anderen Schulen, hätten sie die richtige Entscheidung getroffen, da sie nun weniger Schwierigkeiten haben.	14
	<p>„<u>Und</u>, im Endeffekt, selbst, wenn man in diesen Nebenfächern eben als Hauptschüler da keine Erfolge erzielen kann – selbst in den Abschlusszeugnissen nicht – dann hat man immer noch die Möglichkeit mit drei Fünfen versetzt zu werden, weil wir die Versetzungsordnung der Hauptschule haben. Sonst geht das nicht an der Oberschule.“ (Z.139-143)</p> <p>Mit der Betonung des „Und“ wird als Weiterführung auf die Versetzungsordnung der Hauptschule hingewiesen, die es den Hauptschülern dennoch ermöglicht mit schlechten Zensuren – bis hin zu drei Fünfen – versetzt zu werden. Diese</p>					

Aussage scheint eine bedeutende Entscheidung der Schule gewesen zu sein.						
12	In dieser Sequenz beschreibt Herr Clausen die Optik und Bedeutung des Oberschulzeugnisses.	161- 171	Das Zeugnis an der Oberschule beinhaltet am Ende den Abschluss: Haupt-, Real- oder erweiterter Realschulabschluss und es ist angegeben, ob Grund- und / oder Erweiterungskurse besucht wurden.	- Ausgleichsregelungen gelten auch für Kursunterricht	Das Zeugnis der Oberschule besteht aus dem Zeugniskopf mit dem Titel der Schule und dem Ort sowie dem Namen des Schülers, den erworbenen Schulabschluss und den besuchten Kursen. Es gelten die Ausgleichsregelungen der Noten vom Kultusministerium, so dass ein Schüler, der einen Grundkurs in einem Fach besucht hat, dennoch den erweiterten Realschulabschluss bekommen kann.	14
13	In dieser Sequenz erinnert sich Herr Clausen zurück an seine Reaktion auf die Umstrukturierung und seine Gedanken dazu.	172- 193	Er hatte eine gelassene Reaktion mit gemischten Gefühlen hinsichtlich des Arbeitsaufwands und den Folgen für die Schüler.	- Gelassenheit als Reaktion - Denken an die Folgen für die Schüler - Zweifel	Herr Clausen hat aus seiner Sicht gelassen reagiert. Die große Veränderung stellte für ihn zunächst die Differenzierung im Unterricht dar, die mit viel Arbeit verbunden war. Da der Gymnasialzweig fehlt, befürchtete er, dass die Realschüler von den Hauptschülern runtergezogen	8

					werden könnten. Für die Hauptschüler und den stigmatisierten Ruf der Hauptschule sei die Oberschule von Vorteil. Seine Zweifel führten zu gemischten Gefühlen.	
	<p>„Gelassen (lacht), gelassen habe ich reagiert.“ (Z.176)</p> <p>Als er sich an die Situation zurück erinnert, nimmt er es mit Humor. Das Lachen könnte ein Zeichen der Erleichterung sein, da die arbeitsreiche Phase nun hinter ihm liegt. Es scheint als könne er mit Gelassenheit zurückblicken.</p>					
	<p>„Also da habe ich mir gedacht, gut, dass ist eine Menge Arbeit <u>und</u> dann habe ich gedacht, ganz schön blöd, dass uns da der Gymnasialzweig fehlt.“ (Z.179-181)</p> <p>Durch die Betonung wird der nächste Gedanke eingeleitet, der noch wichtig für ihn erscheint.</p>					
14	In dieser Sequenz spricht Herr Clausen von der anfänglichen Einstellung zur Oberschule und wie sich diese geändert hat.	194-208	Seine anfängliche Skepsis, dass die Realschüler benachteiligt würden, ist gewichen.	- Erfolge auch für Realschüler - Ansporn für Hauptschüler	Herr Clausens anfängliche Zweifel und die Skepsis der Oberschule gegenüber sind gewichen, da er erfahren konnte, wie die Schüler voneinander lernen, sich Helfersysteme bilden und die Schüler sich durch gute Leistungen zum Lernen anspornen. Die Benachteiligung der Realschüler hat sich nicht	9

					bestätigt. Und im Gegensatz zur reinen Hauptschulklasse besteht bei den Schülern eine Leistungsbereitschaft	
	<p>„Also die werden nicht am Lernen gehindert o. ä., nur weil leistungsschwächere Schüler dabei sind. Also, das hat sich nicht bestätigt!“ (Z.197-199)</p> <p>Hier wird vehement darauf hingewiesen, dass seine anfängliche Vermutung, die Hinderung der Real- durch die Hauptschüler beim Lernen, sich als verkehrt erwiesen hat.</p> <p>„Ja, also es ist auf <u>jeden Fall</u> eine Riesenverbesserung im Vergleich zu einer klassischen Hauptschulklasse, in der ich ja auch unterrichtet habe, wo eben Leistung überhaupt nicht zählt und Leistungsbereitschaft einfach nicht vorhanden ist. Weil <u>keiner</u> leistungsbereit ist.“ (Z. 204-207)</p> <p>Die Verbesserung der Leistungen der Hauptschüler wird hervorgehoben, da diese durch die Realschüler animiert werden Leistung zu bringen und überhaupt dazu bereit zu sein. Die Betonung auf „keiner“ weist darauf hin, dass Herr Clausen vor der Oberschule teilweise sehr unmotivierte Hauptschüler unterrichtet hat.</p>					
15	In dieser Sequenz berichtet Herr Clausen von seinen zusätzlichen Aufgaben in der Oberschule außerhalb des Unterrichts.	209-232	Er ist Fachleiter für Wirtschaft, im Schulvorstand und nimmt an der Steuergruppe teil.	- Steuergruppe: Schulleitung, Kollegen der Oberschule und eine Person von der Landesschulbehörde - Auskunft direkt an	Die Treffen der Steuergruppe finden alle zwei Monate statt und dort werden Themen, die mit der Einführung der Oberschule verbunden sind, besprochen. Dadurch, dass eine Person von der Landesschulbehörde anwesend ist, können Problematiken dort direkt	3,10

				die Landesschulbehörde	angesprochen werden. Das Thema mit dem Grundkurs Mathe steht für Herrn Clausen als nächstes dort an. Problematiken versucht er ansonsten direkt mit der Schulleitung oder der Didaktischen Leitung zu besprechen.	
16	In dieser Sequenz geht es um die strukturellen Neuerungen der Oberschule.	233-241	Da die Schule vorher schon organisatorisch eine Schule als Haupt- und Realschule war, konnten die Schulleitung und das Kollegium so bleiben.	- strukturelle Änderung gering - Didaktische Leitung neu	Die Schulleitung ist die gleiche geblieben, wobei sich der Haupt- und der Realschulzweig zusammengefügt haben. Das Kollegium war schon vorher in einem Raum, so dass sich alle Lehrer kannten. Die Konsequenz der Oberschule ist die neue Didaktische Leitung, die von einem Kollegen übernommen wurde.	2,10
17	In dieser Sequenz thematisiert Herr Clausen die Zusammensetzung der Klassen.	242-250	Die Zusammensetzung der Klassen soll anteilig mit Schülern mit Haupt- und	- Anzahl der Schüler mit unterschiedlichen Schul-	Die Anzahl der Schüler mit Haupt- und Realschulempfehlungen soll ausgeglichen sein. Sozialarbeiter entscheiden, welche Schüler mit	12

			Realschuleempfehlungen ausgeglichen sein, worauf die Schulleitung achtet.	empfehlungen ausgeglichen - Sozialarbeiter zur Unterstützung	welchen Charakteren, welcher Herkunft, aus welchen Grundschulen zusammen passen können.	
18	Hier geht Herr Clausen auf seine Klasse mit zwei Schülern mit Förderbedarf im Zuge der Integration ein.	250-264	Die Klasse besteht aus 22 Schülern, von denen zwei einen Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich haben. Der Umgang mit ihnen ist für Herrn Clausen eher unproblematisch.	- emotional-sozialer Förderbedarf erhöht mit der Oberschule	Zwei von seinen 22 Schülern haben einen Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich. Der Umgang damit ist für Herrn Clausen unproblematisch. Einer der beiden verliert zum nächsten Schuljahr diesen Förderbedarf, und dafür bekommt er einen Schüler mit dem Förderbedarf im Bereich Lernen hinzu.	11
19	In dieser Sequenz spricht Herr Clausen über die bisherigen Entscheidungen, die es bis zur jetzigen Oberschule gebracht haben und welche Fragen damit verbunden sind.	265-280	Es stellen sich Fragen hinsichtlich der Arbeiten auf Realschulniveau, wenn Hauptschüler dabei sind.	- Klassenarbeiten - Versetzungsordnung - Abschlusszeugnis	Er spricht über die Themen, die bisher schon geregelt werden mussten, wie das Leistungsniveau von Klassenarbeiten, die Entscheidung für die Versetzungsordnung der Hauptschule und die Änderungen bei den Zeugnissen.	6

Sequenzstrukturen

Sequenz	Sequenzstruktur		Bezug zu Frage
1	Reaktion auf politische Veränderung	- Oberschule als mögliche Alternative zur gewünschten IGS - Gymnasialzweig wird vermisst	1 8
2	Hauptschüler als Gewinner	- Aufwertung des Abschlusses - Kurswechsel	4
3	Heterogenität	- teilweise enorme Leistungsunterschiede	11
4	Differenzierung bei den Unterrichtsmaterialien	- keine neuen Materialien → selbst ändern	11
5	Erhöhter Aufwand beim Grundkurs	- mehr Unterstützung bei der Problemlösung notwendig - geringere Schülerzahl	6, 13
6	Verschiedene Gruppenbildungen im Unterricht	- Heterogene Gruppen } differenzierte Arbeitsmaterialien - homogene Gruppen }	11
7	Themenabhängiges Leistungsniveau	Leistungsniveau variiert → themenabhängig Lösungsorientiertes Handeln des Lehrers	11
8	Sozialformen und Methoden	- selbstgesteuertes Lernen, z. B. Lerntheke - Gruppenarbeit - Partnerarbeit	11
9	Differenzierung im Unterricht	- Klassenarbeiten auf Realschulniveau für alle Schüler → schlechtere Noten für Hauptschüler → Demotivation für	11,12,14

B.3 Auswertung des Experteninterviews mit Herrn Clausen

		Hauptschüler → ggf. keine Wertung möglich - zugleich Anreiz um für die nächste Arbeit zu lernen	
10	Notenvergabe	- fachspezifische Aufteilung der Leistungen für die Endnote	14
11	Versetzungsverordnung	- Entschluss für Versetzungsordnung der Hauptschule → Versetzung mit drei Fünfen möglich → weniger schwierig als bei Oberschulen mit Versetzung der Realschule	14
12	neue Zeugnisse	- Name der Oberschule und Ort - Name der Schülerin bzw. des Schülers - Abschluss - Kursunterricht → Ausgleichsregelungen gelten - schrittweise Änderungen	14
13	Reaktion auf die Umstrukturierung	- Gelassenheit mit gemischten Gefühle - Zweifel, weil kein Gymnasialzweig → Vermutung Realschüler im Nachteil - Denken an die Folgen für die Schüler	8
14	voneinander lernen	- Skepsis ist gewichen - Erfolge auch für Realschüler - Ansporn für Hauptschüler	9
15	Weitere Beteiligung an der Schulentwicklung	- Fachleiter für Wirtschaft - Schulvorstand - Mitglied bei der Steuergruppe → Auskunft direkt an den Vertreter der Landesschulbehörde	3,10

B.4 Auswertung des Experteninterviews mit Herrn Dirks

Sequenz	Thema der Sequenz	Zeile	Paraphrasierung	Kodierung	Zusammenfassung	Bezug zu Frage
1	In dieser Sequenz berichtet Herr Dirks von der Umstrukturierung zur Oberschule.	1-10	Die Schule ist nach dem Probelauf 2010/11 ein Jahr später zur Oberschule geworden, und ein weiteres Jahr später ist er als Lehrer an die Oberschule gekommen.	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung auf den Wechsel - Sicht von außen 	Der Experte Herr Dirks sieht die Sicht auf den Wechsel zur Oberschule von außen, da er nachdem die Schule bereits ein Jahr Oberschule war und davor einen Probelauf als Vorbereitung durchlaufen hat, an die Schule gekommen ist.	1
2	In diesem Abschnitt spricht der Experte von seiner Lehrerausbildung und -erfahrung.	11-21	Er hat Geschichte, Politik und Religion mit dem Schwerpunkt Realschule studiert, hat sein Referendariat an einer IGS gemacht und danach an einer Realschule unterrichtet und ist jetzt an der Oberschule, an der er	<ul style="list-style-type: none"> - Vorerfahrungen mit gemischten Klassen - Erfahrungen mit verschiedenen Schulformen 	Der Experte Dirks hat durch das Arbeiten an einer Gesamt- sowie an einer Realschule und dem jetzigen Unterrichten an einer Oberschule – an der er eine Hauptschulklasse hat und Oberschulklassen unterrichtet – viele Erfahrungen mit den verschiedenen Schulformen machen können.	-

			eine Hauptschulklasse hat.			
3	In dieser Sequenz spricht Herr Dirks von Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahneempfehlungen.	22-38	Alle Schüler sind Kinder, wobei ihre Schwierigkeiten eher in häuslichen Gegebenheiten als von der Fähigkeit ihrer Leistungen begründet sind.	- keine großen Unterschiede - soziale Schwierigkeiten - familiärer Hintergrund - keine Struktur im Alltag	Herr Dirks sieht bei den Schülern mit unterschiedlicher Schullaufbahneempfehlung keine großen Unterschiede, manche Schüler hätten von Zuhause keine Struktur gelernt, was jedoch nicht mit ihrer Leistungsfähigkeit zusammenhänge.	11,12
<p>Anmerkungen zur nonverbalen Kommunikation:</p> <p>„Alle Schüler sind Kinder, ne.“ (Z. 23)</p> <p>Durch das Anhängen des „ne“ in der Aussage stellt Experte Dirks die Tatsache in den Mittelpunkt, dass alle Schüler erst einmal Kinder, also Menschen sind, mit denen man es zu tun hat. Das „ne“ ist die umgangssprachliche Abkürzung für „nicht wahr“ und ist eine Suggestivfrage, um Bestätigung vom Gesprächspartner zu erhalten. Interessanterweise findet das Heben der Stimme hier nicht statt, so dass es keine Frage, sondern eine Aussage ist, die Bestätigung wünscht.</p> <p>„Häufig ist der Hintergrund eine <u>häusliche</u> Geschichte. Dass die zu wenig Struktur mitbekommen haben usw. Ich glaube, dass es bei den wenigsten wirklich an der <u>Leistungsfähigkeit</u> liegt.“ (Z. 28-30)</p> <p>Durch die Betonungen wird deutlich, dass das Grundproblem mancher Schüler eher ein familiäres sei, und weniger mit ihrem Können zu tun habe. Sie hätten zu Hause etwas nicht gelernt, was sie in der Schule für guten Unterricht benötigen, nämlich Regelmäßigkeit und Struktur.</p>						
4	Experte Dirks beschreibt	39-41	In den	Realschulklasse	Mit der Aussage, dass die	12

	die Aufteilung der Klassen.		Oberschulklassen ist etwa die Hälfte der Schüler mit Hauptschulempfehlungen.	von früher	Oberschulklasse heute ungefähr die Hälfte oder sogar deutlich weniger Schüler mit Hauptschulempfehlung sind, und die übrigen eine Realschulempfehlung haben, stellt er den Vergleich zu den alten Realschulklassen her, wo auch ein Drittel mit Hauptschulempfehlungen waren.	
5	In dieser Sequenz geht es um die Strukturveränderung zur Oberschule und die dort unterrichtenden Lehrer.	42-61	Es gab Strukturveränderungen innerhalb der Schulleitungen der Haupt- und Realschule. Die Unterschiede der dort unterrichtenden Lehrer sind durch deren Arbeitsauffassung noch erkennbar.	- unterschiedliche Prioritäten - Differenzen	Der Leiter der vorherigen Hauptschule ist Oberschulleiter geworden, der vorherige Realschulleiter ist der stellvertretende Schulleiter, und es gibt eine Didaktische Leiterin. Die Umstrukturierungsprozesse sind für Herrn Dirks noch sichtbar, da er bei der Arbeitsauffassung Realschullehrer das Fach und bei den Hauptschullehrern das Soziale im Vordergrund sieht, was zu Unstimmigkeiten führen	2

B.4 Auswertung des Experteninterviews mit Herrn Dirks

					kann.	
6	In diesem Abschnitt gibt Herr Dirks weitere Angaben zur Strukturveränderung.	62-64	-	Didaktische Leitung	Der vorherige Schulleiter der Realschule ist nun stellvertretender Schulleiter und es gibt eine Didaktische Leiterin.	2
	„Und eine didaktische Leiterin haben wir, aber die war vor mir hier (lacht).“ (Z.63f.) Hierzu kann er nicht mehr sagen, da er noch nicht an der Schule war, als die Didaktische Leiterin mit ihrer Arbeit begonnen hat.					
7	In dieser Sequenz beantwortet Experte Dirks die Frage, ob die Umsetzung gelungen ist.	65-77	-.	reelles Unterrichten	Herr Dirks sieht keine großen Unterschiede zu einer vorherigen Realschulklasse, stellt sich jedoch selbst die Frage, ob die Oberschule den wenigen schwächeren Schülern nützt, da sie ihre Schwächen wahrnehmen und deswegen gelegentlich stören.	3
8	In dieser Sequenz spricht Herr Dirks darüber wer von der Oberschule profitiert.	78-81	Für ihn profitieren die Steuerzahler.	Kostensparnis	Herr Dirks ist der Auffassung, dass der Steuerzahler profitiert, da durch die Zusammenlegungen der Schulformen Kosten gespart werden.	4
	„... (schnauft) (Pause) Der Steuerzahler wahrscheinlich.“ (Z.79)					

	<p>Auf die Frage wer von der Oberschule profitiert, folgt nach einer längeren Pause, ein Schnaufen, in Form von tief Atem holen und anschließend eine noch längere Pause. In dieser Zeit überlegt Herr Dirks, da die Antwort nicht auf Anhieb zu beantworten ist. Schließlich entscheidet er sich für den Steuerzahler.</p>					
9	<p>In diesem Abschnitt gibt der Experte Auskunft über sein Verständnis von Schulen und welche Rolle dabei die politischen Parteien spielen.</p>	82-91	<p>Schüler profitieren generell von Schulen, wobei dem Name der Schulform keine Bedeutung zukommt, da Parteien ihre Macht verdeutlichen wollen.</p>	<p>„Konkurrenzprodukt“</p>	<p>Der Experte ist der Meinung, dass die Namen der Schulformen unbedeutend sind, da sie als „Konkurrenzprodukt“ der jeweiligen Partei zu sehen sind, und dass Schüler generell von Schulen profitieren.</p>	4,5
	<p>„Von daher glaube ich, dass die Oberschule <u>selbst</u> nicht Klasse ist, weil es einfach ein Konkurrenzprodukt zu einer Gesamtschule ist.“ (Z. 88-90)</p> <p>Die Betonung ist auf die Oberschule gerichtet und damit bringt er zum Ausdruck, dass er diese Schulform als Produkt der Parteien sieht ohne einen besonderen Inhalt, da es eine Schule ist, wie andere auch.</p>					
10	<p>In dieser Sequenz spricht er über den Wettbewerb zwischen den Schulen.</p>	91-95	<p>Durch das Anwerben der Schüler vergeht den Lehrern Zeit für ihre Hauptaufgabe den Unterricht vorzubereiten.</p>	<p>Werbung</p>	<p>Herr Dirks meint, dass es nicht zu den Lehreraufgaben gehört, Wettbewerb zu betreiben und die Schüler so anzuwerben, sondern sie zu unterrichten.</p>	5
11	<p>Experte Dirks berichtet in dieser Sequenz über die Veränderung der</p>	96-109	<p>Leistungsorientierte Gespräche im Unterricht der</p>	<p>- Kompetenzverschiebung</p>	<p>Herr Dirks nimmt eine Veränderung der Schullandschaft wahr, die sich durch eine</p>	11

	Schullandschaft.		Hauptschulklasse sind gegeben, daher ist es fraglich, ob sie vom Unterricht mit Realschülern profitieren würden.	- Diskutieren auf hohem Niveau	Verschiebung der Kompetenzen kennzeichnet, zudem seien Hauptschüler fähig auf hohem Niveau zu diskutieren.	
	<p>„... Ich glaube, das ist ganz schwierig.“ (Z. 101)</p> <p>Durch die Pause wird deutlich was er anschließend sagt, dass es schwierig ist zu beantworten, ob es Schüler gibt, die im Gegensatz zu vorher jetzt Vorteile haben.</p>					
12	In dieser Sequenz geht es um die Frage, ob wer von der Oberschule profitiert.	110-114	Schüler profitieren davon in einer großen Gruppe zu sein, und dabei ist der Umgang wichtig, daher profitiert keiner speziell von der Oberschule.	Umgang	Der Experte vertritt die Auffassung, dass ein schlechter Umgang mit ihnen dazu führe, dass sie sich wertlos fühlen. Sie profitieren davon in einer großen Gruppe zu sein.	4
	<p>„Ich kann jetzt bei meiner Hauptschulklasse auch nicht sagen, dass es unglaublich ausgemachte Chaoten sind, nö.“ (Z. 113f.)</p> <p>Das „nö“ dient vermutlich als Verstärker für seine Aussage.</p>					
13	Hier thematisiert Herr Dirks die Reaktion auf den Wechsel zur Oberschule.	115-137	Für ihn ist der Name der Schulform uninteressant, da er immer Schüler	- unbedeutend - Aufgabe der Politiker	Herrn Dirks verdeutlicht erneut, dass der Name der Schulform für ihn unwichtig ist, da es immer Schüler sind, die unterrichtet	8

			unterrichtet.		werden, und der Wechsel des Namens ist den Parteien überlassen.	
	<p>„Aber wenn ich als Gesamtschule nur Hauptschulmeldungen habe und Realschulmeldungen, wo soll ich dann die Gymnasialen her bekommen (?).“ (Z. 134-136)</p> <p>Er macht deutlich, dass nur mit den Schülern gearbeitet werden kann, die im Schulbezirk sind. Wenn es vorkommt, dass im Bezirk keine Schüler mit sehr guten Leistungen sind, bleiben diese in der Schule eben aus.</p>					
14	In dieser Sequenz geht es um den Kursunterricht.	138-142	Herr Dirks hat Erfahrungen mit Kursunterricht in der Gesamtschule gemacht, in der Oberschule bisher Differenzierung im Klassenunterricht.	Differenzierung im Unterricht	Herr Dirks differenziert und unterrichtet in Klassen- und noch nicht in Kursen.	13
15	Herr Dirks berichtet dieser Sequenz von der Zukunft der Schulentwicklung und möglichen Unklarheiten.	143-161	Nach den Integrationsklassen werden jetzt auch Inklusionsklassen ab dem 5. Jahrgang eingeführt.	Inklusion	Für die Entwicklung der Schule sieht Experte Dirks als nächstes die Einführung der Inklusionsklassen.	6
	<p>„Also, in Form, dass man ihnen nicht gerecht werden kann oder so. Ich habe es zumindest nicht mitbekommen (lacht).“ (Z. 160f.)</p>					

	Nachdem Experte Dirks auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“ verweist, gibt er an, dass er aus seiner Sicht bisher keine Schwierigkeiten mit Integrationsschülern hatte, und durch das Lachen scheint es, dass er humorvoll mit sich und seiner Arbeit umgehen kann.					
16	In dieser Sequenz informiert der Experte über die Bedeutung der Oberschule hinsichtlich der Schulauswahl von den Eltern für ihre Kinder.	162-188	Als erstes werden das Gymnasium, dann die Gesamtschule und anschließend die Oberschule gewählt.	- Gymnasium als Erstwunsch - guter Stand	Der Experte sieht seine Oberschule durch die vielen Angebote als attraktives Schulangebot, auch wenn die Eltern seiner Ansicht nach sich zuerst oft für das Gymnasium und dann für die Gesamtschule entscheiden würden.	7
17	Hier gibt Herr Dirks Auskunft über die Auswirkungen des Schulformwechsels auf den Unterricht.	189-198	-	Binnendifferenzierung	Für Herrn Dirks hat sich am Unterricht nichts verändert, weil es für ihn schon vor der Oberschule notwendig war, binnendifferenziert zu unterrichten.	11
18	In dieser Sequenz werden Anmerkungen zum binnendifferenzierten Unterricht gegeben.	199-218	Es gibt verschiedene Möglichkeiten.	- Zeiteinteilung - Zuwendung - Tippkarten	Herr Dirks nennt die Faktoren Zeiteinteilung, Zuwendung zur Unterstützung und Tippkarten, um binnendifferenziert mit den Schülern zu arbeiten.	11
	„Die Möglichkeiten von Tippkarten, dass ich vorher so eine Art Lösungshinweise irgendwo ablege, und Schüler wissen					

	<p>genau, wo sie die finden, oder müssen die erst suchen (lacht).“ (Z. 207-209)</p> <p>Auch das Lachen an dieser Stelle verdeutlicht, dass er vermutlich Spaß an seiner Arbeit hat und Möglichkeiten findet den Unterricht aufzulockern.</p>					
19	Herr Dirks äußert sich zur Versetzungsordnung.	219-222	-	unterschiedliche Schulformen	Für seine Klasse gilt die Versetzungsordnung der Hauptschule, mit der Versetzungsordnung für die Oberschule ist er noch nicht in Kontakt gekommen.	15
20	In dieser Sequenz thematisiert Experte Dirks die Schüler mit Migrationshintergrund.	223-245	Es wird noch oft über Kinder mit Migrationshintergrund gesprochen, obwohl die Menschen aus der Türkei z. B. schon eingedeutscht wären.	- eingedeutscht - unterschiedliche Aufteilung	Herr Dirks führt an, dass dem Thema Migrationshintergrund noch eine wichtige Bedeutung zukommt, auch wenn bei einigen der Hintergrund nicht mehr auffällt. Bemerkenswert ist für ihn, dass an den Gesamtschulen weniger Schüler mit Migrationshintergrund sind, was für ihn vermutlich darin begründet ist, dass die Schullaufbahneempfehlungen erst seit kurzem auch die Gesamtschulen als Möglichkeit	16

					der weiterführenden Schule nennen.	
21	In dieser Sequenz geht Herr Dirks auf die Veränderung zur Oberschule ein.	246-258	Es hat eine schrittweise Entwicklung stattgefunden.	komprimiert	Herr Dirks sieht eine schrittweise Entwicklung, da es erst die eigenständigen Realschulen und die eigenständigen Hauptschulen gab, die dann zusammengelegt wurden und anschließend noch einen neuen Namen bekamen.	7
<p>„Und die Realschullehrer fanden das nicht so gut (lacht).“ (Z. 253f.) Hier stellt er die Einstellungen der Real- und Hauptschullehrer zum gemischten Unterricht gegenüber, nimmt deren Auffassung mit Humor. Er scheint als lache er, da sich für ihn nichts geändert hat und er gemischte Klassen von der IGS kennt und es für ihn nichts Neues ist.</p>						
22	Herr Dirks berichtet über die Umstellung des Unterrichts für die Kollegen.	259-265	Bei ihm sind keine Schwierigkeiten aufgetreten.	Angst mancher Kollegen	Er ist der Ansicht, dass es nicht die Leistungen der Schüler sind, die den Kollegen Angst machen können, als vielmehr, dass der Unterricht gestört wird.	7
23	In dieser Sequenz verdeutlicht Herr Dirks seinen Umgang mit den Schülern.	266-286	Er legt Wert darauf den Unterricht für die Schüler transparent zu gestalten und über falsches Verhalten zu	- Transparenz - nicht persönlich nehmen	Für den Experten Dirks ist es wichtig den Unterricht transparent zu gestalten und mögliche Beleidigungen von Schülern nicht persönlich zu nehmen.	11

		sprechen.		
	<p>„Das geht nicht, man kann ja nicht allen gefallen. Ich will ja auch nicht meinen Schülern gefallen, ob ich das tue, weiß ich nicht (lacht), aber ich habe sie trotzdem alle lieb.“ (Z. 271-274)</p> <p>Humor bei der Arbeit scheint für Experte Dirks wichtig bei seiner Arbeit zu sein und zugleich wird deutlich, dass er gerne Lehrer ist.</p>			
	<p>„<u>Ich</u> kann mir aussuchen, dass ich da bin, ich bekomme auch Geld dafür. Schüler <u>müssen</u> da sein und sich um ihre Aufgaben kümmern, damit sie am Ende einen Abschluss bekommen.“ (Z. 279-281)</p> <p>Durch die Betonungen verstärkt Herr Dirks die Unterschiede zwischen ihm als Lehrer und den Schülern als Lernende, da bei ihm die Freiwilligkeit des Unterrichtens gegeben ist, die Schüler jedoch durch die Schulpflicht am Unterricht teilnehmen müssen.</p>			

Sequenzstrukturen

Sequenz	Sequenzstruktur		Bezug zu Frage
1	Ablauf der Umstrukturierung	- Probedurchlauf 2010/11 → Oberschule seit 2011/12 → Sicht von außen	1
2	Ausbildung und Schulerfahrungen des Experten	- verschiedene Schulformen	-
3	Gemischte Klassen	- soziale Schwierigkeiten → oft familiärer Hintergrund → keine Struktur - Leistungsfähigkeit grundsätzlich vorhanden	11
4	Zusammensetzung der Klassen	- wie vorherige Realschulklasse	11,12
5	Veränderungen der Schulstruktur	- Schulleitungen zusammen gelegt - Unterschiedliche Arbeitsauffassungen der Lehrer sichtbar	2
6	Veränderungen der Schulstruktur	- Didaktische Leiterin	2
7	Einschätzung der Schulform Oberschule	- Vergleichbar mit Realschule → Nutzen für schwächere Schüler?	3
8	Profitieren	- Steuerzahler - Kostenersparnis	4
9	Beurteilung der Oberschule	- „Konkurrenzprodukt“ → Schulformname unbedeutend → „Schüler profitieren von Schule“	4,5
10	Wettbewerb zwischen den Schulen	- Anwerben von Schülern - Weniger Unterrichtsvorbereitung	5
11	Veränderung der Schullandschaft	- Verschiebung der Kompetenzen bei den Schülern	11

B.4 Auswertung des Experteninterviews mit Herrn Dirks

		- Diskussionen auf hohem Niveau mit Hauptschülern	
12	Profitieren	- große Gruppen → nicht unbedingt in der Oberschule	4
13	Seine Reaktion auf den Wechsel	- unwichtig - Name der Schule Aufgabe der Politiker	8
14	Kursunterricht	- Differenzierung im Klassenunterricht	13
15	Unklarheiten der Schulentwicklung	- Einführung der Inklusion ab dem Schuljahr 2013/14	6
16	Reaktion der Eltern auf die Oberschule	- Gymnasium als Erstwunsch - guter Stand der Oberschule	7
17	Unterricht	- keine Veränderung - nach wie vor binnendifferenziert arbeiten	11
18	Differenzierung im Unterricht	- Zeiteinteilung, Unterstützung, Tippkarten	11
19	Versetzungsordnung	- abhängig von der Schulform → für ihn Versetzungsordnung der Hauptschule	15
20	Schüler mit Migrationshintergrund	- noch oft Thema, wenn auch nicht immer wahrnehmbar - IGS → Migrationshintergrund gering → Schulform zu unbekannt?	20
21	Reaktion auf die Oberschule	- schrittweise Entwicklung	7
22	Reaktion im Kollegium	- Angst vor Unterrichtsstörungen - keine Schwierigkeiten beim Experten	7
23	Umgang mit Schülern im Unterricht	- Transparenz - besprechen	11

B.5 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Eilers

Sequenz	Thema der Sequenz	Zeile	Paraphrasierung	Kodierung	Zusammenfassung	Bezug zu Frage
1	In der ersten Sequenz berichtet Frau Eilers von ihrer Lehrerausbildung.	1-15	Sie hatte zunächst den Schwerpunkt Grundschullehramt.	Deutsch Katholische Religion Sachunterricht Englisch	Durch die Weiterbildung in Englisch konnte sie an weiterführenden Schulen unterrichten, und war zunächst an einer Internatsschule und ist seit 2004 an der Oberschule in freier Trägerschaft.	-
2	In dieser Sequenz nennt die Expertin die Gründe für den Wechsel von der Haupt- und Real- zur Oberschule.	16-30	Es war eine zeitgleiche Entscheidung mit der anderen weiterführenden Schule in freier Trägerschaft.	- konkurrenzfähig - weniger Schüler - Oberschule als gute Möglichkeit	Die Expertin macht deutlich, dass sie einerseits die freie Entscheidung zur Oberschule hatten, und zum anderen, dass sie auf die sinkende Schülerzahl reagieren mussten, um konkurrenzfähig zu bleiben. Zudem sei die Hauptschule sowohl aus politischer Sicht als auch von den Eltern unerwünscht.	1
<p>„Von mir aus können wir gleich mit der Umstrukturierung beginnen (<i>zeigt auf die Karte „Umstrukturierung zur Oberschule“</i>). Wir sind ja eine Schule in kirchlicher Trägerschaft, also haben wir eine gewisse Freiwilligkeit gehabt Oberschule zu werden und eben die <u>Möglichkeit</u>, dass wir Oberschule werden können. Und die andere kirchliche Schule hat auch dieses Angebot bekommen, und wir haben uns <u>beide</u> entschieden Oberschule zu werden, um einfach konkurrenzfähig zu bleiben.“ (Z. 18-23)</p> <p>Es zeigt sich, dass Frau Eilers die Karten verwendet und gleich beginnen möchte. Durch die Betonung des Wortes</p>						

	„Möglichkeit“ zeigt sie auf, dass es für sie etwas Positives und Freiwilliges ist, Oberschule zu werden. Die Wichtigkeit konkurrenzfähig zu bleiben, wird dadurch klar, dass sie darauf hinweist, dass sich eine weitere Schule in der Umgebung ebenfalls für die Oberschule entschieden hat.					
3	In diesem Abschnitt spricht sie über die Abstimmung im Kollegium.	31-39	Sie wussten noch nicht, welche Aufgaben konkret auf sie zukommen.	keine andere Wahl	Ausgehend von der Schulleitung haben sich auch alle Kollegen für die Oberschule entschieden.	1
4	In dieser Sequenz äußert sich Frau Eilers zu den Änderungen der Schulstruktur.	40-68	Mit der Oberschule sind die Fachbereichsleiter neu gekommen.	- Leiter, Konrektor - Pädagogische Leiterin, zweite Konrektorin - Fachbereichsleiter	Die zweigeteilte Schulleitung ist geblieben und die Fachbereichsleiter sind mit der Oberschule neu eingeführt worden, was sich an den staatlichen Schulen orientiert hat. Die Pädagogische Leiterin ist zugleich die Didaktische Leiterin und Förderschullehrerin, die für die Förderung zuständig ist und dazu mit in den Unterricht komme.	2
5	In diesem Abschnitt thematisiert die Expertin die Schüler mit Förderbedarf.	69-93	Es werden an der Schule schon seit über zehn Jahren Schüler mit Autismus aufgenommen.	Integrationshelfer	Die Expertin zeigt auf, dass die Inklusion an ihrer Schule schon längst begonnen hat, da sie an ihrer Schule schon lange Schüler, teilweise mit hohem Förderbedarf haben, die von Integrationshelfer unterstützt werden.	11

	<p>„Und die Integrationshelferin ist immer mit ihm <u>drin</u> geblieben in den Pausen. Und die Förderschulkräfte kommen nur zwei Stunden die Woche, obwohl ich drei Kinder mit Förderbedarf habe. In Mathe und Deutsch kommt sie dann dazu, und das <u>war's</u>. Sie ist zwar mit voller Stelle hier an der Schule, aber wir haben auch über 30 Klassen, und da in fast <u>jeder</u> Klasse inzwischen <u>irgendetwas</u> ist und Hilfe gebraucht wird, sind die auch überall maximal nur zwei Stunden dabei.“ (Z. 91-97)</p> <p>Hier spricht die Expertin von der Unterstützung, die sie für die Schüler mit besonderem Förderbedarf erhält. Die Integrationshelferin sei ständig anwesend und geht auf die Bedürfnisse des Schülers ein. Im Vergleich dazu sei die Förderschullehrkraft nur zwei Stunden in der Woche mit im Unterricht, wobei die Anzahl der Schüler mit Förderbedarf hierbei keinen Unterschied auf die Häufigkeit der Stunden mache. Durch die Betonungen scheint es, dass in allen Klassen Schwierigkeiten auftreten und ein Hilfebedarf besteht.</p>					
6	Frau Eilers beschreibt die Vorteile an ihrer Oberschule.	94-100	-	Möglichkeit des Austausches	Die ausgebildete Förderschullehrerin ist für sie immer erreichbar, da sie eine Vollzeitstelle hat, im Gegensatz zu anderen Schulen, an denen die Förderschullehrer nur zwei Stunden pro Woche begleitend im Unterricht einer Klasse sind.	2
7	Hier gibt sie Auskunft über die Zusammensetzung und Unterschiede der Klassen.	101-117	Sie unterrichtet Schüler mit allen Schullaufbahneempfehlungen.	- Förderbedarf - Gymnasialempfehlung	Es gibt größere Profil-Klassen im Bereich Sprache oder Musik sowie kleinere Jahrgangsklassen, die mit Schülern aller Schulempfehlungen gemischt sind.	11

	<p>„Ein bunter Topf (lacht).“ (Z. 104) Die Zusammensetzung der Klasse mit Schülern von allen Schullaufbahneempfehlungen sieht sie mit Humor und die Bezeichnung „bunter Topf“ macht die Verschiedenheit der Schüler in einer Klasse deutlich.</p>					
	<p>„Und darum ist das eine stärkere, und deswegen auch eine <u>größere</u>, Klasse.“ (Z. 114) Die Profil-Klassen werden von leistungsstärkeren Schülern gewählt, die eigenständiger arbeiten können, und daher kann die Anzahl der Schüler – ohne Nachteile höher sein – als bei den Jahrgangsklassen.</p>					
8	<p>In dieser Sequenz beurteilt Frau Eilers, wer von der Oberschule profitiert.</p>	118-145	<p>Die Hauptschüler profitieren, da sie sich an den leistungsstärkeren Schülern orientieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hauptschüler - leistungsstärkere Schüler - zu wenig Betreuung für Förderschüler 	<p>Ihrer Meinung nach profitieren die Hauptschüler, da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Makel der Hauptschule auf dem Zeugnis wegfällt - sie sich an stärkeren Schülern orientieren; <p>Leistungsstärkere Schüler, da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Helfersystem wirkt. <p>Ob manche Schüler mit Förderbedarf von der Oberschule profitieren, sei fraglich, da sie oft mehr Unterstützung bräuchten. Sozial gesehen würden alle profitieren.</p>	4
	<p>„Also, auf jeden Fall (.) es geht in beide Richtungen.“ (Z. 119) Auf die Frage, wer von der Oberschule profitiert, will sie sofort reagieren, denkt den Satz aber nicht zu Ende, sondern beginnt ihn neu. Das zeigt, dass die Beantwortung der Frage komplex zu sein scheint, weil sie verschiedene Ebenen beinhaltet.</p>					

	„Und, <u>unsere</u> Erfahrung ist auch, dass die schwächeren Schüler sich häufig an den stärkeren orientieren.“ (Z. 125f.) Die Betonung zeigt, dass sie nur über die Erfahrungen in ihrer Oberschule berichten kann, in der sich schwächere Schüler die stärkeren als Vorbild wählen. Die Aussage wird durch die Betonung nicht verallgemeinert, so dass es in anderen Schulen anders sein könne.					
9	Die Expertin berichtet über anfängliche Bedenken hinsichtlich des Schulformwechsels.	146-150	-	Angst	Die anfängliche Angst von Kollegen und Eltern, dass der Leistungsstand durch die gemischten Schulklassen sinkt, hat sich nicht bestätigt.	7
10	In diesem Abschnitt spricht Frau Eilers über das Unterrichten der Schüler mit verschiedenen Schulempfehlungen.	150-154	Es wird gemeinsam unterrichtet.	Bewertungsschlüssel	Sie macht deutlich, dass es verschiedene Bewertungsschlüssel gibt, um die Schüler im gemeinsamen Unterricht zu beurteilen.	13
11	Hier erklärt sie den Umgang mit dem Bewertungsschlüssel.	154-159	Die Schüler werden nach ihren vorherigen Fachnoten eingestuft.	- Erweiterungsniveau - Grundniveau	Die Schüler mit einer besseren Note werden in Deutsch, Mathe und Englisch dem Erweiterungsniveau eingestuft und jene mit einer schlechteren Note werden nach dem Grundniveau unterrichtet.	14
12	In dieser Sequenz spricht sie über die anfängliche Angst der Eltern.	159-162	-	-	Sie gibt an, dass bei den Eltern von gymnasialempfohlenen Kindern die Angst bestand, dass ihre Kinder auf der Oberschule auf dem Hauptschulniveau	7

					unterrichtet werden, was sie nicht bestätigen kann.	
13	Die Expertin gibt Auskünfte über die Unterrichtsmaterialien.	162-169	-	Schwierigkeitsgrad	Sie führt an, dass es neue Schulbücher mit differenzierten Aufgaben für den Deutschunterricht in der Oberschule gebe.	11
14	Hier gibt sie Informationen über die Zeugnisse der Oberschule.	170-172	-	- G-Kurs - E-Kurs	Frau Eilers macht deutlich, dass es auf dem Zeugnis Hinweise gibt, auf welchem Niveau die Schüler unterrichtet und bewertet wurden.	14
15	In dieser Sequenz thematisiert Expertin Eilers die Änderungen im Unterricht.	173-187	Es wird viel mit Wochenplänen gearbeitet.	- höherer Arbeitsaufwand - neue Unterrichtsform und -methoden	Die Expertin erklärt, dass der Unterricht durch den Wochenplan gelinge, da die Schüler je nach Leistungsfähigkeit unterschiedliche Aufgaben erhalten.	11,13
<p>„Für elf meiner 17 Schüler gibt es dann <u>einen</u> Wochenplan, und dann sagt man ihnen, nach welchem Niveau sie arbeiten sollen, und dann wissen sie, dass sie auf dem Plan bei G oder E gucken müssen.“ (Z. 174-177)</p> <p>Zur Erstellung der Wochenpläne verdeutlicht sie, dass es für die Mehrheit der Schüler einen Plan gibt, dennoch mit weiteren Plänen auf die Leistungsfähigkeit der anderen Schüler eingegangen werden müsse.</p>						

	<p>„Bei meinen gymnasialempfohlenen Schülern – einer wird sogar Ende des Jahres vielleicht auf das Gymnasium wechseln – und die bekommen dann oft auch noch ganz andere Aufgaben. Einer ist dabei, der sich ganz stark für Fossilien interessiert, und der macht beim Thema "Bericht" ganz viel <u>dazu</u>.“ (Z. 181-184)</p> <p>Die Expertin macht deutlich, dass der Schüler seine Interessen einbringen und sich verstärkt darüber informiere. Sie scheint also zu wissen wie sie mit dem leistungsstarken gymnasialempfohlenen Schüler umgehen kann und geht auf seine Interessen ein.</p>					
16	<p>In diesem Abschnitt informiert Frau Eilers über den Arbeitsaufwand der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts.</p>	188-207	<p>Wegen des erhöhten Arbeitsaufwandes brauchen die Oberschullehrer zwei Stunden weniger zu unterrichten.</p>	<p>- Stundenausgleich - Schulplattform</p>	<p>Die Erarbeitung der Wochenpläne stellt einen erhöhten Arbeitsaufwand für die Expertin dar, die sich durch die Reduzierung von zwei Unterrichtsstunden für Oberschullehrer nicht decken lässt.</p>	11,13
	<p>„Also, es ist ein <u>deutlich</u> höherer Arbeitsaufwand, aber wir müssen in der Oberschule auch weniger Stunden unterrichten als vorher in der Haupt- und Realschule. Vorher waren es 27 ½, und jetzt sind es 25 ½ Stunden.“ (Z. 198-201)</p> <p>Der verstärkte Arbeitsaufwand, der mit dem Wechsel zur Oberschule verbunden war und auch jetzt noch ist, wird hier ganz klar heraus gestellt. Dadurch, dass sie zusätzlich das „deutlich“ davor betont, wird die Aussage verstärkt.</p>					
	<p>„Ja (<i>schnauft</i>), also ich kann das gar nicht sagen, weil ich im Moment nicht Vollzeit unterrichte. Eigentlich reichen die zwei Stunden mit <u>Sicherheit</u> nicht, weil ich schon überlege, dass ich deutlich mehr als zwei Stunden die Woche an Unterrichtsvorbereitungen habe, kann sich das gar nicht rechnen.“ (Z. 203-206)</p> <p>Die Expertin bringt zum Ausdruck, dass die zwei Unterrichtsstunden weniger den erhöhten Arbeitsaufwand nicht</p>					

	ausgleichen können. Durch die Betonung des Wortes „Sicherheit“ wird sehr deutlich, dass es unmöglich zu sein scheint. Trotz der Teilzeitarbeit arbeitet sie mehr als die vorgesehenen zwei zusätzlichen Unterrichtsstunden.					
17	In dieser Sequenz geht es um das Kontrollieren und Korrigieren der von den Schülern bearbeiteten Wochenpläne.	207-229	-	- Lösungsblätter - Selbstkontrolle - Lernpartnerschaften - Stichproben	Jeder Lehrer muss sein eigenes System mit dem Umgang der Wochenpläne entwickeln, um die Kontrolle der Schülerleistungen zu gewährleisten.	13
	„Aber <u>alle</u> Wochenpläne nachgucken, ich wüsste nicht, wann ich es außer nachts noch machen sollte.“ (Z. 227f.) Hier wird erneut deutlich gemacht, dass die Veränderung der Unterrichtsmethode des Wochenplans einen hohen Arbeitsaufwand darstellt und dass die regelmäßige Kontrolle aller Pläne zeitlich nicht machbar seien, so dass eigene Konzepte zur Lösung überlegt werden müssen.					
18	Hier spricht die Expertin vom Schwerpunkt des Unterrichtens in der 5. und 6. Klasse.	230-244	Für die Schüler ist die Umsetzung von einzelnen Arbeitsschritten schwierig.	Selbstständige Arbeitszeit (SAZ)	Frau Eilers macht deutlich, dass es im 5. und 6. Jahrgang vorrangig um das Erlernen der Selbstständigkeit beim Arbeiten und Lernen geht, was mit der Arbeit der Wochenpläne erreicht werden soll.	11
19	In dieser Sequenz berichtet die Expertin von der Reaktion der Eltern auf den Schulformwechsel.	245-248	Es gab einen Informationsabend für die Eltern.	Begeisterung	Laut der Oberschullehrerin waren viele Eltern positiv auf die Oberschule gestimmt.	7

20	In diesem Abschnitt erzählt sie von der Vorbereitung auf die Umstrukturierung und von ihren weiteren Aufgaben der Schule außerhalb des Unterrichts.	248-254	Die Lehrer hatten Freiheiten und konnten an anderen Schulen hospitieren.	Pädagogischer Arbeitskreis	Die Expertin ist Leiterin des Pädagogischen Arbeitskreises, der für das Vorantreiben der Schulumstrukturierung eingeführt wurde und dem für die Vorbereitung auf die Oberschule eine wichtige Aufgabe zukam.	10
21	In diesem Abschnitt thematisiert sie die Einführung der Oberschule und die Anfragen der Eltern.	254-271	Die kirchlichen und staatlichen Schulen müssen sich über die Anmeldungen untereinander austauschen.	Befürchtungen	Laut der Expertin war die anfängliche Angst vor zu wenigen Anmeldungen war unnötig, da sie schließlich zu viele Anfragen hatten und nicht alle annehmen konnten.	3,7,8
22	In dieser Sequenz äußert sich die Expertin über die die weitere Entwicklung der Oberschule und Schwierigkeiten, die noch behoben werden müssen.	272-305	Die Entwicklung der Oberschule geht schrittweise voran und auftretende Fragen werden in der Projektgruppe Oberschule thematisiert.	- prozessbegleitend - Übungsstunden	Frau Eilers sieht die Entwicklung der Oberschule als Prozess, in dem die Projektgruppe Antworten auf angehende Frage erarbeitet, wie u. a. der Mangel an differenzierten Lehrwerken und die Einführung der Übungsstunden für die Bearbeitung der Hausaufgaben für die Schüler.	6 12
23	Sie gibt Auskunft über	306-	Die Skepsis, ob die	- zufrieden	Sie macht deutlich, dass sie anfangs	8,9

	ihre anfängliche Reaktion auf den Schulformwechsel.	316	Aufgaben bewältigt werden können, ist gewichen.	- mehr Arbeit	Bedenken hatte, ob die Umsetzung gelingt, ist letztendlich trotz des erhöhten Arbeitsaufwandes froh, dass etwas Neues auf sie zugekommen ist.	
	<p>„Ähm .. , also ich war erst ein bisschen skeptisch, ob wir das schaffen <u>können</u>.“ (Z. 307)</p> <p>Die anfängliche Reaktion war mit Unsicherheit verbunden, ob die Umsetzung gelingen würde. Der Satzfüller „Ähm“ und die kleine Pause zeigen, dass sie noch überlegt.</p> <p>Sie betont das Wort „Können“ und scheint damit das Gelingen der Umsetzung in Frage gestellt zu haben.</p>					
24	In dieser Sequenz spricht sie über ihre Wünsche für die weitere Entwicklung und den Umgang der Schüler untereinander.	316-337	Es werden beide Bewertungs-schlüssel bei den Klassenarbeiten angegeben, um Transparenz bei den Schülern zu erzeugen.	Hilfe	Die Expertin wünscht sich mehr Unterstützung von Förderschullehrern und Zusatzmaterialien, um den Schülern besser gerecht zu werden, und sie freut sich über das kollegiale Verhalten der Schüler trotz unterschiedlicher Leistungseinteilung.	6
	<p>„Das ist wirklich ein Punkt, der einfach fehlt (!).“ (Z. 322f.)</p> <p>Hier scheint es noch mehr Handlungsbedarf hinsichtlich der Zusatzangebote für die Schüler zu geben.</p>					
	<p>„Und das ist für die <u>Schüler</u> überhaupt kein Problem. Wenn, dann eher für die Eltern.“ (Z.335f.)</p> <p>Frau Eilers legt die Betonung auf die Schüler, und bringt damit zum Ausdruck, dass das gemeinsame Unterrichten für die Schüler gut funktioniert und sie die Unterschiede untereinander akzeptieren. Für manche Eltern scheint dies jedoch noch ein Problem zu sein.</p>					
25	Hier berichtet sie von	338-	Ein Schüler hat sich	Nachteilaus-	An ihrer Oberschule wird nach Jahrgang	15,14

	den Erfahrungen mit den Bewertungsschlüsseln.	348	hoch gearbeitet, so dass er anstatt des G-Schlüssels nach dem E-Schlüssel bewertet wird.	gleich	5 immer in die sechste Klasse versetzt und die Transparenz zu den beiden Bewertungsschlüssel ist für die Schüler ein Anreiz ist, um besser zu werden.	
26	Die Expertin spricht in dieser Sequenz über den geplanten Kursunterricht.	349-356	In Mathe und Englisch muss differenziert werden.	Lehrwerke fehlen	Die Expertin verdeutlicht, dass in Klasse 5 und 6 der Unterricht gemeinsam erfolgt und danach müsste in Mathematik und Englisch der Unterricht in Kursen differenziert werden.	13
	<p>„Die Kollegen in Mathe und Englisch sagen ganz klar, dass wir in den höheren Klassen irgendwann differenzieren <u>müssen</u>.“ (Z.350f.)</p> <p>Die Expertin scheint das „müssen“ zu betonen, um zu verdeutlichen, dass der gemeinsame Unterricht in Mathe und Englisch aufgrund der Leistungsunterschiede der Schüler nicht durchgehend funktionieren kann und eine äußere Differenzierungen notwendig wird.</p>					
27	Hier geht es um die Bewertung der Schülerleistungen.	367-366	Die Differenzierung in Grundschlüssel und Erweiterungsschlüssel ist auch für die übrigen Fächer relevant.	Maximum vom Kind erwarten	Es gelten in den Hauptfächern die G- oder E-Schlüssel, zu denen die Schüler eingeteilt sind, und für die übrigen Fächer gilt der E-Schlüssel.	14
28	Sie berichtet über die Versetzungsordnung	367-380	-	Vermerk	An der Oberschule gilt die Versetzungsordnung der Haupt- und	15

	und das Zeugnis.				Realschule.	
29	Die Expertin gibt Auskünfte darüber, wie sie an diese Schule gekommen ist und welche Unterschiede es zwischen Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft gibt.	381-411	Es geht um die bewusste Entscheidung aller Beteiligten an dieser Schule zu sein.	Freiwilligkeit	Es ist die Freiwilligkeit aller Beteiligter an der Schule gegeben, was oft zu einer besseren Basis als bei öffentlichen Schulen führt. Der Wert des Menschen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von beiden Seiten als besonders wichtig erachtet.	17,18
<p>„Und, wir haben natürlich ganz klar den Vorteil, zu uns kommt nur('), wer zu uns kommen will (,), zu uns muss keiner kommen, weil er in dem Stadtteil wohnt oder so.“ (Z. 396f.)</p> <p>Hier spricht sie von der Freiwilligkeit aller beteiligten Schüler an ihrer Oberschule. Durch das Heben und Senken der Stimme wird ganz deutlich, dass es eine Möglichkeit und keine Pflicht ist, an dieser Schule zu sein. Das ist in ihren Augen ein sehr großer Vorteil.</p>						
<p>„Die sagen eben, dass sie an einer solchen Schule unterrichten <u>wollen</u>.“ (Z.399f.)</p> <p>Auch hier wird die bewusste Entscheidung für das Unterrichten an dieser katholischen Schule betont. Alle Lehrer sind freiwillig dort.</p>						
30	In dieser Sequenz hat sie Möglichkeit noch etwas hinzuzufügen.	412-422	-	Informationsmaterial	Frau Eilers hat keine Ergänzungen und bietet an weitere Informationen über ihre Oberschule zu mailen.	16

Sequenzstrukturen

Sequenz	Sequenzstruktur		Bezug zu Frage
1	Lehrerbildung	-	-
2	Reaktion der Schule	<ul style="list-style-type: none"> ➔ auf sinkende Schülerzahl ➔ Konkurrenzfähigkeit ➔ Hauptschule von Politik und Eltern unerwünscht 	1
3	Entscheidungsträger	Schulleitung, Kollegium ➔ Mehrheit für die Oberschule	1
4	Strukturänderungen	<ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung, Pädagogische/Didaktische Leiterin geblieben - neue Fachbereichsleiter 	2
5	Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Förderbedarf - Inklusion ➔ Integrationshelfer 	11
6	Vorteile Ihrer Oberschule	- Förderschullehrerin mit Vollzeitstelle	11,2
7	Klassen	<ul style="list-style-type: none"> - Profil-Klasse Sprache -> Schüler mit sehr guten Leistungen - Profil-Klasse Musik -> Schüler mit sehr guten Leistungen - Jahrgangsklasse ➔ Schüler mit allen Schulempfehlungen 	11
8	Vorteile der Schüler	<p>Hauptschüler</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ ohne Makel der Hauptschule ➔ Vorbilder: leistungsstärkere Schüler ➔ Helfersystem ➔ Schüler mit Förderbedarf ? <p>➔ Sozial profitieren alle</p>	4

B.5 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Eilers

9	Reaktion	Angst vor sinkendem Leistungsstand: Kollegen, Eltern → nicht bestätigt	7
10	Kursunterricht	Gemeinsamer Unterricht → verschiedene Bewertungsschlüssel	13
11	Bewertung	- G-Schlüssel (Grundniveau) - E-Schlüssel (Erweiterungsniveau) → Deu, Ma, Eng	14
12	Reaktion	Angst der Eltern → unnötig	7
13	Unterrichtsmaterialien	- differenzierte Aufgaben in neuen Schulbüchern → Deutsch	11
14	Zeugnisse	- Vermerk → G- oder E-Kurs	14
15	Unterricht	- Methode des Wochenplans → differenzierte Aufgaben → höherer Arbeitsaufwand	11,13
16	Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	- Arbeitszuwachs → Stundenausgleich von zwei Stunden	11
17	Kontrollieren der Aufgaben des Wochenplans	- Lösungsblätter - Selbstkontrolle - Lernpartnerschaften - Stichproben	13
18	Wochenplan	- selbstständige Arbeitszeit → Erlernen von Selbstständigkeit beim Lernen und Arbeiten / Vorgehensweise	11
19	Reaktion der Eltern	- Begeisterung nach Informationsabend „Oberschule“	7
20	Vorbereitung auf die Umstrukturierung	- hospitieren → Pädagogischer Arbeitskreis → Leiterin = Frau Eilers	10
21	Einführung der Oberschule	- viele Anmeldungen → Absprache mit zweiter Schule in freier Trägerschaft, Absprache mit staatlichen Schulen → Absage an Schüler	3,7,8
22	Schwierigkeiten und die Zukunft der	- schrittweise Entwicklung → positiv	6,12

B.5 Auswertung des Experteninterviews mit Frau Eilers

	Oberschule	- Projektgruppe → Suche / Lösung nach differenzierten Lehrwerken	
23	Ihre Reaktion	- Skepsis → Freude über Neues, trotz erhöhten Arbeitsaufwand	8,9
24	Wünsche	- mehr Unterstützung von Förderschullehrkräften - Zusatzmaterialien	6
25	Bewertung	- Bewertungsschlüssel: G-Schlüssel, E-Schlüssel - Transparenz für die Schüler	14
26	Differenzierung	- in Jahrgang 5 und 6 noch im gemeinsamen Unterricht - Kursunterricht → Mathematik und Englisch → notwendig → vermutlich ab Jahrgang 7	13
27	Erwartungen an die Schüler	- Maximum vom Kind → in den Hauptfächern individuell → sonst E-Schlüssel	14
28	Versetzungsordnung	- Versetzungsordnung der Haupt- und Realschule - Vermerk bei Schülern mit Förderbedarf auf dem Zeugnis	15
29	Unterschiede zu Schulen in öffentlicher Trägerschaft	- besondere Bedeutung der menschlichen Werte - Freiwilligkeit der Anwesenheit → Lehrer, Eltern, Schüler - enge Zusammenarbeit mit den Eltern	17,18
30	Ergänzungen	Schulinformationen	16

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Oldenburg, 19.02.2014

Ort, Datum

Petra Maria Stuchmann

Unterschrift