



Die Ministerin

Ministerium für Schule und Bildung NRW, 40190 Düsseldorf

An die Vorsitzende des
Ausschusses für Schule und Bildung
des Landtags Nordrhein-Westfalen
Frau Kirstin Korte MdL
Platz des Landtags 1
40221 Düsseldorf



2. Juli 2018
Seite 1 von 1

Aktenzeichen:
524-6.08.01-145543
bei Antwort bitte angeben

Yvonne Gebauer MdL

**Bericht zum Schulversuch PRIMUS
bezüglich der ersten Phase der wissenschaftlichen
Begleitforschung 2014-2017**

Auskunft erteilt:
Dietmar von Boetticher
Telefon 0211 5867-3881
Telefax 0211 5867-3220
dietmar.vonboetticher
@msb.nrw.de

Sehr geehrte Frau Vorsitzende,

beigefügt übersende ich den „Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung 2014-2017“ zum Schulversuch „PRIMUS“ sowie einen schriftlichen Bericht des Ministeriums für die Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung am 4. Juli 2018. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie die Berichte den Mitgliedern des Ausschusses für Schule und Bildung vorab zur Information zuleiten würden.

Mit freundlichen Grüßen

Yvonne Gebauer

Anschrift:
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Telefon 0211 5867-40
Telefax 0211 5867-3220
poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de

Schriftlicher Bericht des Ministeriums für Schule und Bildung
für die Sitzung des Ausschusses für Schule und Bildung am 4. Juli 2018

zum Tagesordnungspunkt

„Aktueller Sachstand zum Modellvorhaben Gemeinschaftsschule“

ergänzender Bericht zum Schulversuch PRIMUS

Grundlagen

Rechtsgrundlage des PRIMUS-Schulversuchs ist Art. 2, Abs. 2 und 3 des 6. Schulrechtsänderungsgesetzes vom 25. Oktober 2011, geändert durch das 10. Schulrechtsänderungsgesetz vom 10. April 2014. Darin ist u. a. festgelegt, dass das Schulministerium an bis zu 15 Schulen für einen Zeitraum von zehn Schuljahren und danach jahrgangsstufenweise auslaufend erproben kann, ob durch den Zusammenschluss von Primarstufe und Sekundarstufe I innerhalb einer Schule „die Chancengerechtigkeit und die Leistungsfähigkeit des Schulwesens erhöht werden und die Schülerinnen und Schüler dadurch zu besseren Schulabschlüssen geführt werden können. Außerdem soll hierbei erprobt werden, wie im Hinblick auf die demografische Entwicklung und die sich wandelnde Abschlussorientierung der Eltern weiterhin ein wohnortnahes Schulangebot ermöglicht werden kann.“

Dem Landtag ist über den Schulversuch bis zum 31. Juli 2021 zu berichten. Diese Berichtspflicht wird durch die wissenschaftliche Begleitung und ihren Bericht nach Beendigung der zweiten Phase dieser wissenschaftlichen Begleitung vorbereitet.

Zeitliche Entwicklung

Die ursprünglich schulgesetzlich mögliche Errichtung von 15 Schulen dieses Schulversuchs wurde von den Schulträgern nicht ausgeschöpft, so dass der Schulversuch PRIMUS lediglich fünf Schulen umfasst: die PRIMUS-Schule in Minden wurde bereits zum Schuljahr 2013/14 gegründet, die PRIMUS-Schulen in Münster, Schalksmühle, Titz und Viersen folgten ein Jahr später.

Die Rahmenbedingungen der fünf Schulen sind sehr unterschiedlich. Dies gilt sowohl für den Standort (ländlich bis großstädtisch) als auch für den organisatorischen Rahmen: zwei der PRIMUS-Schulen haben z. B. im Gründungsjahr nur Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse aufgenommen, sodass die ersten mittleren Schulabschlüsse erst nach zehn Jahren vergeben werden; die anderen drei Schulen haben mit dem ersten und fünften Jahrgang parallel gestartet, dort werden die ersten mittleren Schulabschlüsse bereits nach sechs Jahren vergeben. Auch bezüglich der Zügigkeit und der Anzahl der Teilstandorte gibt es Unterschiede. Abweichend von den ursprünglichen Vorgaben des Ministeriums wurde der Primusschule Münster von der Vorgängerregierung zwischenzeitlich gestattet, dass sie aufgrund zu geringer

Anmeldezahlen statt drei- auch zweizügig geführt werden kann. Die folgende Tabelle ermöglicht zu den Zügigkeiten und der Anzahl der Teilstandorte einen Überblick.

Schulstandort	Minden	Schalksmühl e	Münster	Viersen	Titz
Regierungsbezirk	Detmold	Arnsberg	Münster	Düsseldorf	Köln
Gründungsjahr	2013/14	2014/15	2014/15	2014/15	2014/15
Start in den Jahrgängen	1 & 5	1 & 5	1 & 5	1	1
Standorte	1	1	2	2	1
Teilung	-	-	horizontal	horizontal	-
Zügigkeit	3-zügig	2-zügig	2-zügig	3-zügig	2-zügig

Quelle: Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung 2014-2017, S. 14

In der PRIMUS-Schule Minden sind die in Jahrgang 1 gestarteten Schülerinnen und Schüler inzwischen zumeist in der 5. Klasse, in den anderen vier PRIMUS-Schulen steht dieser Übergang vom vierten in den fünften Jahrgang gerade kurz bevor.

Alle fünf Schulen verfügen nicht über eine eigene Oberstufe, haben jedoch Kooperationsvereinbarungen mit Schulen abgeschlossen, die über eine Oberstufe verfügen.

Wissenschaftliche Begleitforschung

Mit der wissenschaftlichen Begleitung wurden unter der Vorgängerregierung die Bremer Professoren Till-Sebastian Idel und Ursula Carle sowie die zwischenzeitlich nach Münster berufene Professorin Christina Huf beauftragt. Die Bremer Professorin Carle ist durch ihre Emeritierung zum Ende der ersten Förderphase aus der wissenschaftlichen Begleitung ausgeschieden.

Die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung endete am 30. September 2017, die sich anschließende zweite Phase läuft noch bis zum 30. September 2020. Der Bericht zur ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung ist als Anlage beigefügt.

Im April 2018 hat das wissenschaftliche Konsortium seinen „Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung 2014–2017“ vorgelegt (siehe Anlage).

Der Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung bezieht sich auf die ersten drei (in Minden vier) Jahre des Schulversuchs. Das wissenschaftliche Konsortium schreibt hierzu:

„Zu berücksichtigen ist, dass es sich um ein Zwischenresümee handelt. Es bezieht sich auf die Phase der Errichtung und des Aufbaus [...]. Im Sinne einer Zwischenbilanz können zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur Aussagen darüber getroffen werden, wie sich die 5 Primus-Schulen an ihren Standorten einrichten bzw. unter welchen Bedingungen sie bislang aufwachsen konnten und mit welchen Problemstellungen sie sich in ihrer Entwicklungsarbeit

auseinandersetzen mussten.“ (aus: Zusammenfassung des Berichts über die erste Phase..., Seite 2)

Wissenschaftlicher Beirat zum PRIMUS-Schulversuch

Ergänzend zur wissenschaftlichen Begleitforschung wurde unter der damaligen Landesregierung auch ein wissenschaftlicher Beirat implementiert. Der Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung wurde am 16. Mai 2018 dem wissenschaftlichen Beirat für den PRIMUS-Schulversuch vorgestellt und ausführlich diskutiert. Schriftliche Ausführungen des Beirats zum vorliegenden Bericht der Begleitforschung liegen dem Ministerium nicht vor.

Anlage

- Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung 2014–2017 im PRIMUS-Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen in Primar- und Sekundarstufe, Bremen und Münster, 20.04.2018

**PRIMUS –
Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen in
Primar- und Sekundarstufe**

**Bericht über die erste Phase
der wissenschaftlichen Begleitforschung
2014-2017**

Autor/innen:

Prof.'in Dr. Ursula Carle | Universität Bremen

Prof.'in Dr. Christina Hüf | Universität Münster

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel | Universität Bremen

Sven Pauling M.Ed. | Universität Bremen

Bremen und Münster, 20.04.2018

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Design der wissenschaftlichen Begleitforschung	6
2.1	Fragestellungen und Zielsetzungen	6
2.2	Methodologische und theoretische Verortung	8
2.3	Methoden	10
3	Bedingungsgefüge und Initialisierungsprozesse an den fünf Standorten	14
3.1	Strukturmerkmale der Schulen	14
3.2	Entstehungszusammenhänge und Vorgeschichten der Schulen	15
3.3	Personalrekrutierung und Personalentwicklung als Umsetzungsbedingung im Schulversuch	17
4	Leitideen, Konzepte und Organisation der Schulentwicklung im Errichtungsprozess	19
4.1	Anschluss an die Leitideen des Schulversuchs	19
4.2	Eingereichte Schulkonzepte	20
4.3	Organisation der Schulentwicklung im Errichtungsprozess	24
5	Organisation einer Bildungsbiografie ohne Brüche – innere Ausgestaltungsformen	25
5.1	Formen der Jahrgangsmischung	26
5.2	Formen der Zusammenarbeit	30
5.3	Reibungspunkte und Differenzbearbeitung in der Zusammenarbeit	32
5.4	Herausforderungen einer stufenübergreifenden Professionsentwicklung	33
6	Haltekraft und Bindungswirkung	35
6.1	Anwahlattraktivität und Haltekraft	35
6.2	Planungssicherheit im Hinblick auf die Raum- und Gebäudesituation	36
6.3	Elternarbeit als kontinuierlicher Beratungsprozess	38
6.4	Erfahrungen sozialer Kontinuität im Kontext der Jahrgangsmischung	39
7	Primus-Schulen als inklusive Schulen	42
7.1	Aufnahme von Schüler/innen mit bereits statuiertem Förderbedarf	43
7.2	Legitimierung sonderpädagogischer Zuständigkeit und Förderung	44
7.3	AO-SF-Verfahren als paradoxe Intervention	45

8	Entwicklung von Konzepten eines individualisierenden und inklusiven Unterrichts	46
8.1	Die didaktischen Modelle Jahrgangübergreifenden Unterrichts	48
8.2	Auf dem Weg zur Individualisierung	50
8.3	Gemeinsame Phasen des Lernens in der Lerngruppe und schulweit	54
8.4	Die didaktische Anschlussfähigkeit	55
8.5	Flexibilisierung durch individuelle Lerntempi im jahrgangsübergreifenden Unterricht	56
8.6	Leistungsdokumentation, Leistungsbeurteilung, Leistungsrückmeldung	58
9	Zentrale Ergebnisse, Empfehlungen und Ausblick auf die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung	60
9.1	Zentrale Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung	60
9.2	Empfehlungen	66
9.3	Ausblick auf die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung	68
	Literatur	70

1 Einleitung

Der Schulversuch PRIMUS ist ein ambitioniertes bildungspolitisches und schulpädagogisches Vorhaben. Er kann eine Sonderstellung für sich in der gegenwärtigen bundesrepublikanischen Schullandschaft beanspruchen. Denn im Schulversuch PRIMUS werden wie in kaum einer anderen staatlichen Maßnahme auf konsequente Weise äußere schulstrukturelle Veränderungen mit solchen einer weitreichenden inneren Schulreform verbunden. Damit unterscheidet sich PRIMUS von anderen bildungspolitischen Reformvorhaben zur Veränderung der Schulstruktur in verschiedenen Bundesländern. In den meisten Bundesländern werden neue Schulformen zur Förderung des längeren gemeinsamen Lernens in der Regel nur für die Sekundarstufe eingerichtet (Idel et al. 2016; Liegmann 2016; Wittek 2014; Zymek 2013; Tillmann 2012). Schulen vom Typus der Langform existieren im Bereich staatlicher Schulen in Hamburg und Berlin sowie in Baden-Württemberg. Diese Schulformen sind aber nicht in der Konsequenz einer äußeren und inneren Integration von Primar- und Sekundarstufe zu einer organisatorischen und pädagogisch-konzeptionellen Einheit angelegt, wie sie in den Primus-Schulen realisiert wird.¹ Im Zentrum von PRIMUS steht der Versuch,

- durch Errichtung einer *inklusive Langformschule* von Klasse 1-10 die äußere Trennung von Primar- und Sekundarstufe zu überwinden, auf diese Weise den Übergang zu entdramatisieren und damit kontinuierliche Schulbiografien zu ermöglichen sowie
- *inklusive und individualisierende Unterrichtsarrangements mit alternativen Formen der Leistungsbewertung* in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen bis zum Ende der Sekundarstufe 1 zu erproben.

Primus-Schulen sollen leistungsfähige und chancengerechte Schulen sein. Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels sollen sie insbesondere im ländlichen Raum ein wohnortnahes Schulangebot sicherstellen (Artikel 2, Absatz 2, 6 des Schulrechtsänderungsgesetzes, NRW). Es wird so ein Schulmodell implementiert, das für die beteiligten schulischen Akteure besondere Entwicklungsherausforderungen birgt. Für jeden einzelnen Schulstandort bedeutet der Schulversuch, eine je spezifische soziale Innovation zu befördern (Rürup/Bormann 2013). Diese muss konzeptionell und handlungspraktisch in Auseinandersetzungen mit den jeweils geltenden, mehr oder weniger günstigen Bedingungen vor Ort gestaltet werden.

Der vorliegende Bericht über die erste Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung des Schulversuchs ist als qualitative Prozessanalyse angelegt. Er bezieht sich auf einen Beobachtungszeitraum, der von den – durch retrospektive Datenerhebungen erfassten – Vorgeschichten um die Initialisierung und Errichtung des Schulversuchs an den fünf Standorten (ca. 2011-2013) bis zum Beginn des Schuljahres 2017/18 reicht. Die Schulen befinden sich noch in der Phase des Aufbaus und der Implementierung des Gesamtkonzepts PRIMUS. Diese Phase ist

¹ In den Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg ist die Verbindung mit Grundschulen optional und eher lose, und diese Schulen sind auch nicht inklusiv. In den Stadtteilschulen in Hamburg bleibt die teilorganisatorische Autonomie der Schulen im Verbund erhalten. Weitgehende Übereinstimmung besteht mit dem Konzept der Gemeinschaftsschule in Berlin.

dann abgeschlossen, wenn die ersten Primus-Kohorten im Schuljahr 2023/24 (Minden) bzw. 2024/25 (alle übrigen Primus-Schulen: Münster, Schalksmühle, Titz und Viersen) ihre Laufbahn an den Primus-Schulen nach 10 Schuljahren beenden. Für die wissenschaftliche Begleitforschung standen im zurückliegenden Berichtszeitraum zum einen insbesondere das Bedingungsgefüge der Errichtung und die Konzeptualisierung des Schulversuchs am jeweiligen Standort im Zentrum der Datensammlung und Auswertung. Zum anderen lag der Schwerpunkt auf einer Beobachtung der Schulentwicklungsarbeit in den ersten vier bzw. – im Fall der Primus-Schule Minden – fünf Jahren des Bestehens der Schulen. Eine abschließende Einschätzung über den Erfolg des Schulversuchs ist auf dieser Grundlage nicht möglich. Es können aber durchaus Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit es den Primus-Schulen an ihren jeweiligen Standorten gelungen ist, sich zu etablieren, und mit welchen Problemstellungen und Entwicklungsaufgaben sie sich in dieser ersten Phase der Implementierung auseinandergesetzt haben. Während im internen Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung vom Mai 2016 die Initialisierung des Schulversuchs in Form von Fallporträts aller fünf Primus-Schulen skizziert wurde, werden die Entwicklungsprozesse in diesem Bericht über den Abschluss der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung themenbezogen aus einer abstrahierenden Vergleichsperspektive dargestellt. Aus Gründen des Vertrauensschutzes gegenüber den Schulleitungen und Lehrkräften im Schulversuch wird in diesem Bericht weitgehend auf direkte Datenbelege in Form von Interviewzitatzen verzichtet. Bevor in den thematischen Ergebnis-Kapiteln die Befunde dargestellt werden, informiert das folgende Kapitel über das Design der wissenschaftlichen Begleitforschung.

2 Design der wissenschaftlichen Begleitforschung

2.1 Fragestellungen und Zielsetzungen

Die an den Universitäten Bremen und Münster angesiedelte wissenschaftliche Begleitforschung hat den Auftrag, die Entwicklungsarbeit an den fünf Standorten des Schulversuchs zu beobachten, zu dokumentieren und zu analysieren und den Schulversuch auf diese Weise formativ zu evaluieren. Der Aufbauprozess der Schulen soll untersucht werden, und es sollen im Verlauf gewonnene Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung über Berichterstattung und im Austausch mit den Schulen in die Umsetzung des Schulversuchs eingespeist werden. Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung sollen dazu beitragen, Ge- und Misslingsbedingungen des Schulversuchs zu identifizieren. Ein solches Wissen soll in die zukünftig noch zu treffende bildungspolitische Entscheidung über die Zukunft der Primus-Schule einfließen, nämlich inwieweit diese eine tragfähige Schulform sein könnte, die schulrechtlich auf Dauer gestellt eine attraktive Option für Schulträger ist. Dazu ist es erforderlich, in der wissenschaftlichen Begleitforschung die Standortspezifik der fünf Schulen differenziert zu berücksichtigen, um standortabhängige Bedingungskonstellationen zu erkennen. Daraus lassen sich dann typische Entwicklungskontexte und die mit diesen zusammenhängenden Bedingungskonstellationen beschreiben, die in einem möglichen Ausbau dieser Schulform zu berücksichtigen wären. Die in der Ausschreibung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung aufgeworfenen Forschungsfragen (MSW 2014) lassen sich zu vier Beobachtungsfeldern verdichten:

1. *Welches Gefüge bedingt die Errichtung der Primus-Schule am jeweiligen Standort?* Hierzu sind die Vorgeschichten und Entwicklungspfade der fünf Schulen aus einer ex-post-Perspektive zu rekonstruieren. Wichtig sind hier Fragen nach der schulstrukturellen Ausgangslage am Standort, nach den zentralen Ereignissen, Akteuren, Reformimpulsen und Reformmotiven im lokalen Kräftefeld. Dieses Geflecht an Faktoren hat dazu geführt, dass am Standort die Teilnahme am Schulversuch in Erwägung gezogen und dann auch Wirklichkeit wurde. Diese Vorgeschichten wurden für jede Schule bereits im Zwischenbericht (Mai 2016) ausführlich dargestellt. Sie werden in diesem Bericht zu Beginn des folgenden Kapitels 3 nochmals knapp zusammengefasst.
2. *Wie verläuft die Genese und weitere Entwicklung des pädagogischen Konzepts?* Mit dem Antrag auf Errichtung einer Primus-Schule musste auch ein pädagogisches und schulorganisatorisches Konzept eingereicht werden. Dieses stellt eine konkrete Antwort auf die Zielsetzungen des Schulversuchs dar. Es ist zu untersuchen, von wem die pädagogischen Konzepte formuliert wurden, welche pädagogischen Zielsetzungen, Programme und Entwürfe zu ihrer Umsetzung in ihnen enthalten sind. Dies ist ins Verhältnis zu setzen zu den vorgegebenen konzeptionellen Eckpunkten und pädagogischen Leitideen des Schulversuchs. Darüber wird in diesem Bericht in Kapitel 4 informiert.

3. *Wie werden die Zielsetzungen des Schulversuchs bearbeitet?* Mit Blick auf die Realisierung des jeweiligen pädagogischen Konzepts nach Errichtung des Schulversuchs ist zu klären, wie diese Entwürfe umgesetzt, welche Erfahrungen damit gesammelt, wie sie korrigiert werden und welche Probleme und Aufgaben im Schulentwicklungsalltag entstehen. Genauer ist die Praxis des Schulversuchs daraufhin zu beobachten, in welcher Weise an den fünf Schulen organisationale Schulentwicklungsstrukturen (Schulleitung, Schulmanagement, Steuergruppen und professionelle Lerngemeinschaften) und Kapazitäten in der Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgebaut werden, um die Zielsetzungen des Schulversuchs am jeweiligen Standort zu rekontextualisieren. Die Kapitel 5-8 stellen dies entsprechend für die Themen der Jahrgangsmischung und stufenübergreifenden Zusammenarbeit, der Haltekraft und Bindungswirkung, des Umgangs mit dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma und der Entwicklung individualisierender inklusiver Unterrichtskonzepte dar.

4. *Wie positionieren sich die am Schulversuch beteiligten Akteure?* Die Tragfähigkeit und erfolgreiche Bewährung des Schulversuchs hängt nicht nur von strukturellen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen am Standort, sondern ebenso davon ab, wie sich Akteure in den Schulversuch einbringen und welche Gelegenheiten sie erhalten, den Schulversuch zu beeinflussen und mitzugestalten. Damit sind jene individuellen Dispositionen angesprochen, die im Schulentwicklungsdiskurs als Akzeptanz, Haltung und Innovationsbereitschaft insbesondere von Lehrkräften bezeichnet werden. Das Ausmaß, in dem Lehrkräfte je für sich und im kooperativen Zusammenhandeln an ihrer eigenen Professionalisierung und an übergreifenden Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen arbeiten, hängt jedoch – jenseits individualisierender Verkürzungen – auch von der Gelegenheitsstruktur ab, die sie vorfinden, aber auch aktiv nutzen müssen. Der Schulversuch und die in ihm sich vollziehenden Schulentwicklungsprozesse können insofern auch als Ordnungen von Gelegenheiten begriffen werden, die sich auf tun und ergreifen werden können und zu denen sich die Akteure positionieren müssen – und die sie letztlich selbst miterschaffen. Zu analysieren ist hier, welche Kulturen der Schulentwicklung entstehen und wie es den institutionellen Akteuren gelingt, individuelle und kollektive Lernprozesse zusammenzubringen und sie auf der Ebene des Organisationswissens nachhaltig zu stabilisieren. Diese Fragestellung wird in diesem Bericht als Quer-Perspektive angelegt; sie wird in den verschiedenen Ergebniskapiteln aufgegriffen.

Als zentrales Gelingenskriterium kann man formulieren, dass der Schulversuch dann erfolgreich ist, wenn die Schulen in ausreichender Weise nachgefragt werden, wenn sie die Schüler/innen bis in die Sekundarstufe halten können, wenn also wenig Schüler/innen die Schule verlassen, um ihre Schullaufbahn in einer anderen Schulform fortzusetzen. Darüber hinaus hätten sich die Schulen dann bewährt, wenn sie bei den Lernstandserhebungen und den Abschlüssen am Ende der Sekundarstufe 1 mit akzeptablen Ergebnissen aufwarten können, wobei der Maßstab zu definieren wäre, was dann am jeweiligen Schulstandort als akzeptabel zu gelten hätte.

2.2 Methodologische und theoretische Verortung

Die wissenschaftliche Begleitforschung verfolgt nicht das Vorgehen einer quantitativ angelegten Wirkungsforschung. Sie nähert sich dem Schulversuch nicht mit vorgefertigten Modellierungen einer guten Umsetzung der Versuchselemente oder entsprechend in Anschlag gebrachter Schul- und Unterrichtsentwicklungsformate, an denen die Schulpraxis zu bemessen wäre, und sie reduziert ihren Blick auch nicht auf das Kriterium der Leistungseffizienz oder auf eine summative Abschätzung am Ende der Durchführung des Schulversuchs. Ebenso wird Schulentwicklung nicht als lineare Umsetzung eines konzeptualisierten Programms von oben nach unten begriffen, sondern als eigensinnige Übersetzungsleistung in empirisch zu rekonstruierenden institutionellen Akteurskonstellationen vor Ort – ein Prozess des „handelnden Zusammenwirkens von Akteuren“ (Schimank 2010), für den Helmut Fend den Begriff der „Rekontextualisierung“ geprägt hat (Fend 2006).

Die wissenschaftliche Begleitforschung richtet ihr Vorgehen am Ansatz einer qualitativen Prozessanalyse aus und verwendet dafür Methoden der qualitativen Sozialforschung (Idel & Rabenstein 2013, Idel 2010, Carle 2000). Mit einem analytisch distanzierten Blick wird beobachtet und beschrieben, was an den Standorten geschieht, wie die Akteure die Anforderungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf sich nehmen und in Herausforderungen übersetzen. Dabei werden nicht von vornherein Maßstäbe des Gelingens von außen an die Standorte angelegt. Vielmehr wird das Ziel verfolgt, die Logik der Realisierung der Reform und die darin am Standort entstehenden Möglichkeitsräume zu erschließen. Aus den rekonstruierten Prozessen sollen die Möglichkeitsbedingungen des Schulversuchs herauspräpariert werden, um so ein Verständnis für die Schulentwicklungsprozesse an den Primus-Schulen zu gewinnen und es zu übergreifenden Einsichten über den Schulversuch zu verdichten.

Schulentwicklungstheoretisch wird damit der Fokus auf die organisationalen und pädagogischen Praktiken der vor Ort beteiligten Akteure und die in diesen Praktiken aufkommenden Strukturbildungen gelegt (Killus & Paseka 2013).² In diesen Strukturbildungen entstehen an den neu gegründeten Primus-Schulen – die mehr oder weniger noch personell, programmatisch und organisatorisch jeweils mit den Bestandsschulen, die sie ersetzen sollen, verbunden sind und von diesen herkommen – sukzessive neue Schul- und Lernkulturen. Insbesondere wurden in den Untersuchungen in der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung die Aktivitäten der Schulleitungen und Kollegien beobachtet. Im Mittelpunkt der Beobachtung steht die Mesoebene der Schule als in einer bestimmten Umwelt angesiedelte pädagogische Organisation und Handlungseinheit, in der die Schulleitung und die Lehrpersonen Entwicklungsaufgaben und Problemlösungsstrategien entwerfen, umsetzen, korrigieren und ge-

2 Strukturen werden als Regel-Ressourcen-Komplexe verstanden, die am jeweiligen Standort den Möglichkeitsraum des Schulversuchs konstituieren. Sie werden in rekursiven Prozessen im Handeln der Akteure bzw. in Akteurskonstellationen hervorgebracht und ermöglichen umgekehrt deren Handeln. So gesehen kann man sagen, dass nicht der einzelne Akteur handelt, sondern die Akteurskonstellation, zu der jeder Akteur durch sein Handeln beiträgt, ohne dass er die Effekte seines Handelns vollständig unter Kontrolle hätte.

gebenenfalls revidieren.³ Schulentwicklung wird so als am jeweiligen Standort situierte Arbeit an Entwicklungsaufgaben und -lösungen verstanden, die in *Entwicklungsstrategien* formuliert werden:

1. Entwicklungsstrategien sind Aktivitäten und Maßnahmen, die gleichermaßen auf pädagogischen Sinngebungen und organisationalen Überlegungen beruhen. Die Akteure versuchen einerseits, sich die pädagogischen Zielsetzungen zu eigen zu machen. Andererseits beziehen sie diese auf den von ihnen ausbuchstabilten organisationalen Möglichkeitsraum vor Ort: Was wäre zu tun und wie ist das in unserem jeweiligen Kontext möglich? Welche Entwicklungsaufgaben ergeben sich daraus für uns?
2. Entwicklungsstrategien gehen nicht auf einzelne Urheber zurück. Sie werden in der Regel im Zusammenwirken von Akteuren verhandelt, beschlossen und damit hervorgebracht. Insofern sind sie nicht einzelnen, sondern den innerschulischen Akteurskonstellationen zuzurechnen. Diese können in sich spannungsvoll, aber auch durch relativ große Übereinstimmung geprägt sein.
3. Die Akteure handeln zusammen in organisationalen Praktiken der Entscheidungsfindung, der Konzeptualisierung, der Realisierung und der Reflexion von Entwicklungsstrategien, wofür sich die Schulen unterschiedliche Formate gegeben haben (Steuergruppen, erweiterte Schulleitungszusammenkünfte, Arbeitsgruppen etc.). Auf der Ebene der Organisation müssen Entscheidungen über Konzepte und Arrangements getroffen werden, die auf der operativen Ebene des pädagogischen Handelns im Unterricht und weiteren Angeboten umzusetzen sind und insofern der Gestaltungsautonomie der Lehrkräfte einen Rahmen vorgeben. Die Erfahrungen in der Umsetzung auf der operativen Ebene werden – idealtypisch formuliert, aber im Einzelnen empirisch zu rekonstruieren – in der gemeinsamen Entwicklungsarbeit zusammengetragen, reflektiert und bewertet, und es werden daraus Schlussfolgerungen für die zukünftige Entwicklungsarbeit gezogen.
4. Die gemeinsame Arbeit an Entwicklungsstrategien fußt einerseits auf konzeptuellem Wissen. Damit ist das explizite, gewissermaßen bewusste deklarative Wissen der Akteure über pädagogische Ansätze, Methoden, Theorien etc. gemeint, das im Schulversuch etwa in der Entwicklung von individualisierendem, differenzsensiblen Unterricht unter Bedingungen gesteigerter Heterogenität in jahrgangübergreifenden inklusiven Lerngruppen heranzuziehen ist, um fachlich begründete Arrangements zu kreieren. Andererseits – und dies ist ein für die Entwicklung nicht zu unterschätzender Fak-

3 Diese Konzentration auf das Schulleitungshandeln und die kollegiale Entwicklungsarbeit – also in erster Linie auf organisationale, nicht pädagogische Praktiken – innerhalb der fünf Primus-Schulen ist auf die begrenzten Ressourcen der wissenschaftlichen Begleitforschung zurückzuführen. Für eine differenzierte Analyse der Unterrichtsebene, die das Handeln der Lehrkräfte und die Perspektive der Kinder einbezieht, wären erheblich mehr Projektressourcen erforderlich gewesen. Die Lücke kann ansatzweise durch eine im weiteren Projektkontext durchgeführte Studie zur Perspektive der Kinder auf Übergangsprozesse an der Primus-Schule Münster gefüllt werden. Diese Studie wurde durch die Max-Träger-Stiftung gefördert.

tor – rekurren Lehrpersonen in der Schulentwicklung auf das je eigene Erfahrungswissen und darin eingeschlossene Orientierungsrahmen und Überzeugungen. Dieses ist in der Regel nur zu einem Teil intentional verfügbar, also im Sinne eines *knowing-that* auch gewusst. Es hat vielmehr die Gestalt eines praktischen Handlungswissens, eines impliziten *knowing-how*, das durch nachgehende Reflexion verfügbar gemacht werden kann und somit bearbeitbar wird.

5. Die Arbeit an Schulentwicklungsstrategien folgt der heuristischen Logik einer „situierten Kreativität“ (Joas 1996, Bastian u.a. 2002). In einem rekursiven Suchprozess werden von den Akteuren Probleme aufgeworfen, Entwicklungsaufgaben formuliert und Lösungsmuster entwickelt. In der Reflexion der praktischen Bewährung dieser Lösungsmuster werden Entwicklungsaufgaben aufs Neue reformuliert, sie werden verschoben, neu gefasst, ebenso wie die Muster bzw. Handlungsansätze, die zu ihrer Lösung erdacht wurden. So gesehen handelt es sich bei Schulentwicklung um ein von den Akteuren vollzogenes iteratives Geschehen des Ausprobierens: In der Wiederholung von Versuchen der Problemdefinition und der Formulierung von Lösungsmustern ereignet sich die Veränderung der schulischen Praxis in einer Folge von Übergängen, in denen Routinen variiert und umgeschrieben werden.

Vor diesem schulentwicklungstheoretischen Hintergrund werden vielfältige Daten mit verschiedenen Methoden erhoben und analysiert. Im Vergleich der Primus-Schulen werden übergreifende Bedingungen der Realisierung des Schulversuchs herausgearbeitet. In den komparativen Analysen der Entwicklungen an den fünf Einzelschulen lassen sich Übereinstimmungen ebenso wie Unterschiede in Bezug auf das Gemeinsame im Schulversuch identifizieren, indem die Fälle füreinander als Gegenhorizonte herangezogen werden.

2.3 Methoden

In der wissenschaftlichen Begleitforschung werden verschiedene Forschungsmethoden und -verfahren trianguliert, um unterschiedliche Daten aus mehreren Perspektiven zu erhalten. Dieses Set an Erhebungen wurde über die Schulen hinweg vereinheitlicht, um vergleichbare Daten zu erhalten. Neben einem standardisierten Schulleitungsbogen wurden Dokumente analysiert, regelmäßig Leitfadenterviews mit Schulleitungen und Lehrkräften durchgeführt. Darüber hinaus wurden in der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung einige explorative Interviews mit Eltern und Repräsentanten der Schulträger durchgeführt. Außerdem wurde den Primus-Schulen eine von der wissenschaftlichen Begleitforschung moderierte SWOT-Analyse angeboten. Nicht zuletzt wurden an den Schulen Titz, Viersen und Schalksmühle einzelne Unterrichtsstunden teilnehmend beobachtet und videografiert. In der Primus-Schule Münster konnte exemplarisch auf Interviews mit Kindern zur Übergangsthematik zurückgegriffen werden.⁴

4 Die SWOT-Analysen fanden an allen Schulen außer an der Primus-Schule Münster statt. Hier wurden die erforderlichen Daten über ausgedehnte offene Interviews mit der Schulleitung eingeholt. Die Interviews der Kinder an der Primus-Schule Münster wurden nicht im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Standardisierter Schulleitungsbogen

Der Schulleitungsbogen dient dazu, in einem einfachen paper-pencil-Verfahren schul- und standortbezogene Eckdaten zu erheben. Diese stellen nicht ausschließlich, aber zu einem überwiegenden Teil objektive Informationen dar, die von den Schulleitungen im Bogen durch ergänzenden Einschätzungen und Kommentare qualifiziert werden können. Die Angaben werden jährlich fortgeschrieben und auf den neuesten Stand gebracht. Der Entwicklungsprozess kann hiermit dokumentiert und mit anderen Schulen verglichen werden, indem bestimmte Merkmale erhoben und regelmäßig aktualisiert werden. Diese betreffen sozialstatistische Angaben und weitere Merkmale zu den Schüler/innen (z.B. Anzahl der Schüler/innen mit Förderbedarf), Informationen zum Personal (etwa hinsichtlich der multiprofessionellen Zusammensetzung), zu der Organisation der Schulleitung, den geschaffenen inneren Schulentwicklungsstrukturen und Kooperationsformen, dem pädagogischen und schulorganisatorischen Konzept (Jahrgangübergreifendes Lernen, Ganztag), der regionalen Verankerung des Schulversuchs und der Kooperation mit anderen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen am Standort sowie der Einstellung der Elternschaft zum Schulversuch.

Dokumentenanalysen

Eine wichtige Quelle zur Rekonstruktion der Entstehungszusammenhänge der Primus-Schulen waren Dokumente aus den Phasen der Initialisierung des Schulversuchs am Standort. Dazu zählt etwa die Berichterstattung in der lokalen Presse, Informationen von Schulwebsites, Gremienprotokolle der Kommunalpolitik sowie die Antrags- und Konzeptunterlagen der Schulen, die in der Regel einen reichhaltigen Materialfundus enthielten.

Leitfadeninterviews

Fast ausnahmslos sind in allen fünf Primus-Schulen die Schulleitungen Akteure der ersten Stunde gewesen, die wesentlich die Errichtung des Schulversuchs beförderten und ein Großteil der Entwicklungslast und -verantwortung tragen. Sie leisteten im Schnittfeld innerschulischer und kommunalpolitischer Kontexte Überzeugungsarbeit, erstellten die pädagogischen Konzepte für die Errichtungsanträge und organisierten dann den Aufbau und die Eröffnung der Schulen. Die Schulleitungen waren also die Keimzellen der Primus-Schulen. Nach einem ersten Interview zum Einstieg in die wissenschaftliche Begleitforschung wurden regelmäßig Follow-up-Interviews durchgeführt, d.h. in – in der Regel – einem Interview pro Schuljahr mit der Schulleitung wird der Fortgang der Entwicklung aus ihrer übergeordneten Sicht auf die Schule dokumentiert. Im Mittelpunkt stehen hier Fragen danach, welche Veränderungen sich ergeben haben, welche Entwicklungsaufgaben sich jeweils aktuell stellen, welche zentralen Ereignisse vorgefallen sind, wie welche Probleme angegangen werden. Es geht also um den jeweiligen Stand der Schul- und Unterrichtsentwicklung, um Zwischenbilanzen und Zu-

durchgeführt, sondern in einem von der Max-Träger-Stiftung finanzierten Projekt zu Übergangserfahrungen unter der Leitung von Christina Huf und Irmtraud Schnell (Huf/Idel/Schnell 2016; Schnell & Huf 2017).

kunftperspektiven, um die selbst gesetzten Meilensteine, deren Erreichen und um die Art und Weise des Entwicklungsmanagements.

Nachdem so der Blick zunächst primär auf die Schulleitungen gerichtet war, wurden anschließend auch ergänzende Einzel- und Gruppeninterviews mit Lehrkräften und anderen Professionellen (Inklusionskräften, Erzieherinnen u.a.) in den Schulen durchgeführt, z.T. wurden auch Eltern und Vertreter der Schulträger interviewt, um die Perspektive auf den Schulversuch zu verbreitern. Diese Interviews wurden kontextsensibel eingesetzt. Dort wo es möglich und sinnvoll erschien, über die Perspektive der Schulleitung hinaus weitere Akteure zu befragen, geschah dies. In der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung ab Schuljahr 2017/18 werden regelmäßige Interviews mit Eltern und auch mit den Schüler/innen zu einem gleichwertigen Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitforschung.

Offene, leitfadengestützte und halbjährig durchgeführte Schulleitungsinterviews dienen also der Rekonstruktion der Schulentwicklungsprozesse aus der exklusiven und zentralen Perspektive der Schulleitungen und ermöglichen erste Einsichten in die priorisierten oder kritischen Tendenzen und Entwicklungsaufgaben der Genese der Primus-Schulen. Nach Möglichkeit hat die wissenschaftliche Begleitforschung versucht, die Schulleitungsperspektiven zu kontrastieren mit jener von weiteren beteiligten Akteuren.⁵ Alle Interviews wurden audiografiert und durch inhaltsanalytische Kodierungen ausgewertet.

SWOT-Analyse

An jeder Schule wurde mit dem Kollegium im Frühjahr 2015 eine SWOT-Analyse durchgeführt. Diese Methode ist ein Instrument der Unternehmens- und Organisationsberatung. Die SWOT-Analyse (= Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) dient der Explikation von systeminternen Stärken und Schwächen bzgl. eines Entwicklungsziels und systemexterner Chancen und Risiken im relevanten Umfeld.⁶ Die SWOT-Analysen wurden durch die wissenschaftliche Begleitforschung moderiert und im Plenum oder in arbeitsteiligen Gruppen eigenständig von den Primus-Lehrkräften bearbeitet. Mit der Methode wurde den beteiligten Kolleg/innen die Möglichkeit eröffnet, erreichte Entwicklungsstände zu identifizieren, gemeinsam zu bewerten, Relevanzsetzungen und Priorisierungen von (nächsten) Zielen vorzunehmen und sich über Wege und Mittel zu deren Erreichung auszutauschen. Die SWOT-Analyse ist nicht nur eine Methode des kollegialen Austausches, der Exploration organisatio-

5 Der primäre Blick der wissenschaftlichen Begleitforschung ist auf die Mesoebene der Einzelschule justiert. Der schulische Binnenraum wird überschritten durch die Interviews mit Eltern und den Schulträgern. Um auch die Ebene der Schulsteuerung durch das Schulministerium wenigstens in Ansätzen einzubinden, wurde ein leitfadengestütztes Interview zur Genese des Schulversuchs auf der bildungspolitischen Ebene, zum policy-making und zur Einschätzung der Initialisierung des Schulversuchs an den fünf Standorten geführt. Einen blinden Fleck der wissenschaftlichen Begleitforschung stellt in diesem Zusammenhang die Ebene der Schulaufsicht bei den Bezirksregierungen dar.

6 Grundlage für den Einsatz im Schulversuch PRIMUS war die modifizierte Handanweisung aus dem Thüringer Schulversuch *Veränderte Schuleingangsphase (2000-2003)*. URL: <http://www.tqse.uni-bremen.de/instrumente/index.html>

naler Prozesse, der Explikation organisationaler Wissensbestände und der damit einhergehenden Selbstvergewisserung im Kollegium. Sie hat nicht nur den Zweck, auf diese Weise die Schulentwicklung zu unterstützen, dass ein Raum eröffnet wird, Dinge zu explizieren und Einschätzungen zu verhandeln. In den kommunikativen Prozessen der SWOT-Analyse, die von der wissenschaftlichen Begleitforschung aufgezeichnet wurden, wurden auch konzeptionelle Wissensbestände sowie mehr oder weniger kollektiv geteilte Orientierungsmuster der Kollegien und einzelnen Lehrkräfte zu Tage gefördert. Es konnte eingeschätzt werden, wie die Entwicklungsaufgaben im mobilisierten Wissen fundiert und problematisiert werden, wie sich die Kollegien als mehr oder weniger kohärente und integrierte Akteurskonstellationen im und zum Entwicklungsprozess positionierten und wie darin Kollegialität und kollektive Selbstwirksamkeit hervorgebracht wurde.

Unterrichtsbeobachtungen

Aus Ressourcengründen wurde im Design der wissenschaftlichen Begleitforschung auf eine Erhebung von Unterricht verzichtet. Unterrichtsbeobachtungen wurden aber dennoch punktuell (und auch nicht an allen Schulen) im ersten Jahr der wissenschaftlichen Begleitforschung realisiert. So konnte etwa im Rahmen eines Lehrforschungsseminars mit Unterstützung von Studierenden und finanziert aus Studienkontengeldern an der Primus-Schule Titz Unterricht videografiert werden. Ebenso wurde in der Primus-Schule Viersen Unterricht aufgezeichnet. Eine Unterrichtsbeobachtung mit Fokus auf dem kooperativen Lernen fand in einer Lernfamilie 1-3 an der Primus-Schule Minden statt. An der Primus-Schule Münster wurde im Rahmen des assoziierten Projekts von Prof. Dr. Huf und Dr. Schnell Unterricht teilnehmend beobachtet.

3 Bedingungsgefüge und Initialisierungsprozesse an den fünf Standorten

3.1 Strukturmerkmale der Schulen

In diesem ersten Ergebniskapitel wird beschrieben, welche für die Errichtung des Schulversuchs relevanten demografischen und sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen an den Standorten bei Schulgründung bestanden haben. Es wird dokumentiert, inwiefern diese Standortbedingungen Einfluss auf die Entscheidung zur Gründung einer Primus-Schule hatten und welche Problemlagen diesbezüglich im Errichtungsprozess der fünf Primus-Schulen aufgetreten sind.

Am Schulversuch nehmen 5 Schulstandorte teil, in jedem Regierungsbezirk des Landes befindet sich eine Primus-Schule (siehe Tabelle 1). Es ergeben sich fünf unterschiedliche sozialräumliche Kontexte, die in ihrer Exemplarität das Spektrum von ländlich strukturierten Standorten über kleinstädtisch geprägte bis hin zum großstädtischen Bildungsraum gut abdecken. Die Primus-Schule Titz liegt in einer ländlichen Gemeinde (8.500 Einwohner), die Primus-Schule Schalksmühle in einer Kleinstadt (11.000 Einwohner), die Primus-Schulen Viersen und Minden liegen in größeren Mittelzentren (75.000 bzw. 82.000 Einwohner) und die Primus-Schule Münster ist in einer Großstadt angesiedelt (300.000 Einwohner). Diese Variation ermöglicht es zu vergleichen, welche Standortfaktoren und -konstellationen die Implementierung des Schulversuchs begünstigt haben bzw. welche eher hinderlich sind. Damit lässt sich die Frage beantworten, für welche Standortkonstellation und unter welchen Bedingungen der erprobte Strukturtypus einer inklusiven Langformschule ein attraktives und konkurrenzfähiges Schulangebot darstellt.

Schulstandort	Minden	Schalksmühle	Münster	Viersen	Titz
Regierungsbezirk	Detmold	Arnsberg	Münster	Düsseldorf	Köln
Gründungsjahr	2013/14	2014/15	2014/15	2014/15	2014/15
Start in den Jahrgängen	1 & 5	1 & 5	1 & 5	1	1
Standorte	1	1	2	2	1
Teilung	-	-	horizontal	horizontal	-
Zügigkeit	3-zügig	2-zügig	2-zügig	3-zügig	2-zügig

Tab. 1: Gründungsjahre und -jahrgänge der Primus-Schulen

Bis auf die Primus-Schule Minden, die bereits ein Jahr früher startete, haben alle anderen vier Primus-Schulen zum Schuljahr 2014/15 die ersten Schüler/innen aufgenommen. Während die Primus-Schulen Schalksmühle, Minden und Münster parallel mit dem ersten und fünften Jahrgang in den Schulversuch eingestiegen sind, wachsen die Primus-Schulen in Viersen und Titz mit der Primarstufe auf. Die Primus-Schulen Minden und Viersen sind dreizügig, die Primus-Schulen Schalksmühle, Münster und Titz zweizügig.

Die Primus-Schulen sind schulrechtlich gesehen keine Schulfusionen bestehender Schulen am jeweiligen Standort, sondern Neugründungen. Die Bestandsschulen, deren Angebot durch die Primus-Schulen ersetzt wird, laufen mit dem Aufwachsen der Primus-Schulen sukzessive aus. Die Primus-Schule Münster ist auf zwei Standorte aufgeteilt; die Primus-Schule Viersen wird

im Verlauf der Sekundarstufe einen zweiten Standort eröffnen. Beide Primus-Schulen sind horizontal geteilt, d.h. die unteren Jahrgänge werden an einem, die höheren Jahrgänge am anderen Standort geführt. Die Primus-Schulen in Minden, Schalksmühle und Titz sind jeweils auf einem Schulcampus angesiedelt.

3.2 Entstehungszusammenhänge und Vorgeschichten der Schulen

An den Standorten zeigen sich in den Vorgeschichten in unterschiedlicher Schärfe deutlich die bekannten Dysfunktionalitäten der überkommenen Schulstruktur. Sie resultieren aus dem demografischen Wandel und potenzieren sich insbesondere in Folge des Attraktivitätsverlusts in den örtlichen Hauptschulen (bzw. in Schalksmühle an der verbundenen Haupt- und Realschule, deren Zusammenlegung seinerzeit schon eine Reaktion auf die abnehmende Attraktivität der Hauptschule ist). Die Lösungsstrategien der Schulträger in Titz, Viersen und Schalksmühle konzentrieren sich zunächst im Rahmen der kommunalen Schulentwicklungsplanung auf die Suche nach strukturellen Äquivalenten für das Sekundarstufenangebot, während dem Schüler/innenrückgang in der Grundschule durch Schließungen einzelner Schulen bzw. Teilstandorte beizukommen versucht wird. Auch aufgrund divergierender oder konkurrierender Interessen im Verhältnis zu Nachbargemeinden (etwa in Titz) kommen solche Lösungsansätze, die sich etwa auf kooperative Dependance-Modelle beziehen, nicht zustande. Die schulstrukturelle Bestandskrise ist besonders existenziell für die beiden ländlichen bzw. kleinstädtischen Kommunen Titz und Schalksmühle, aber auch für Viersen (dort für den relativ abgegrenzten Stadtteil Dülken, wo es sonst allerdings zwei Gymnasien im Einzugsgebiet gibt), weil es sich dort um die einzigen Sekundarstufenangebote handelt, die von Schließung bedroht sind.

Im Hinblick auf die Sozialstruktur am Standort sind die Einzugsgebiete der Primus-Schulen Minden und Münster hervorzuheben, die durch einen größeren Anteil von Einwohnern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Einwohnern in prekären Lebenslagen geprägt sind. Hier stehen insgesamt stärker bildungs- und gesellschaftspolitische Motive einer demokratischen, auf Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und längeres gemeinsames Lernen zielenden Schulreform im Vordergrund als an den anderen drei Schulstandorten, wo es erst einmal um eine schulstrukturelle Bestandssicherung geht. Dieser Umstand schließt freilich nicht aus, dass auch hier im Schulversuch weitergehende schulreformerische Motive zum Tragen kommen bzw. durch die Teilnahme am Schulversuch inspiriert werden. Sie sind in den Vorgeschichten der Standorte Titz, Viersen und Schalksmühle jedoch nicht in gleicher Weise präsent wie in Minden und Münster. Gleichzeitig bietet in Minden die Primus-Schule eine Erweiterung der Schullandschaft des Stadtteils, insofern hier die Möglichkeit zum Besuch einer eigenständigen Schule, die die Sekundarstufe umfasst, vor dem Schulversuch nicht bestand (vorhanden ist lediglich eine Dependance der Kurt-Tucholsky-Gesamtschule).

Strukturelle Überlegungen in Richtung der Einrichtung einer inklusiven Langformschule des längeren gemeinsamen Lernens gibt es nur in Minden und Münster. Minden plante und beantragte bereits vor der bildungspolitischen Offerte des Primus-Schulversuchs eine Stadtteil-

schule von 1-10 durch die Fusion einer der ansässigen Grundschulen und der ebenso vorhandenen und keineswegs bestandsgefährdeten Gesamtschuldependance. Hierbei scheinen die bildungspolitischen und pädagogischen Vorstellungen der Vorgängerschulen, die beide die soziale Lage des Stadtteils im Blick hatten, mit den Vorstellungen des Trägers zur Entwicklung der Schullandschaft zu korrelieren und ein günstiges Bedingungsgefüge für die Errichtung der Primus-Schule hervorzubringen. In Münster verfolgt die Grundschule Berg Fidel lange vor dem Schulversuch die Absicht, ihre in der Primarstufe begonnene innere inklusive Schulreform konsequent in der Langform bis zum möglichen Abitur fortzusetzen (aktuell formiert sich dort gerade eine Elterninitiative für die Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe). Der Schulversuch erweitert so gesehen strukturell wie auch inhaltlich den Handlungsspielraum für die Schulträger und die pädagogischen Akteure vor Ort, die im Kontext der Anlage des Schulversuchs schulreformerische Vorhaben (weiter)verfolgen können.

Die Primus-Schule Münster stellt nicht nur einen besonderen Fall dar, weil hier der Impuls im Wesentlichen aus der Schulentwicklungstradition und dem pädagogischen Konzept einer bundesweit prominenten Einzelschule – der Grundschule Berg Fidel – erwächst, sondern auch, weil die Schule in der Großstadt in einer hoch kompetitiven Schulstruktur angesiedelt ist, in der das Angebot an Schulplätzen sehr groß ist. Daher sieht sich die Primus-Schule nicht nur im Wettbewerb mit attraktiven Gymnasien, sondern zugleich mit zwei ähnlich pädagogisch profilierten neugegründeten integrativen Gesamtschulen konfrontiert. Am Beispiel der Primus-Schule Münster zeigt sich auch in kritischer Weise die Bedeutung des Schulträgerhandelns für den Schulversuch, das an anderen Standorten eher eine förderliche Bedingung für die Errichtung des Schulversuchs ist. In Münster hingegen ist die Unterstützung durch den Schulträger zunächst noch sehr verhalten. Die Anforderung an die Primus-Schule Münster, Dreizügigkeit in der Sekundarstufe zu erreichen, bringt die Schule zu Beginn des Schulversuchs in eine schwierige, existenzbedrohliche Situation und desavouiert die für den Schulversuch zentrale Idee der sozialen Kontinuität im gemeinsamen Lernen. Dieses Problem wurde zwischenzeitlich gelöst, indem die Schule als zweizügiges System genehmigt wurde. Sie wurde dadurch vom Druck entlastet, über Seiteneinstiege in größerer Zahl neue Schüler/innen aufnehmen zu müssen. In einer anderen Weise wird der Schulträger am Standort Viersen relevant, weil seine Handlungsmöglichkeiten aufgrund der prekären kommunalen Haushaltssituation sehr begrenzt sind und so zu Anfang ungewiss ist, wann etwa dringend notwendige bauliche Sanierungsmaßnahmen stattfinden. Die Frage, wo die Sekundarstufe der Primus-Schule Viersen angesiedelt werden kann, wurde erst Ende 2017 entschieden. In den ersten Schuljahren war die Schule also durch die Ungewissheit belastet, was sowohl im Hinblick auf die Anwahlattraktivität wie auch auf die Haltekraft kritisch zu beurteilen ist.

Ein weiterer wichtiger Faktor im Errichtungsprozess ist die Akzeptanz und Bereitschaft der am Standort Beteiligten zur Teilnahme am Schulversuch bzw. umgekehrt die Frage, inwieweit sich Widerstand formiert. An den drei Standorten Titz, Viersen und Schalksmühle gibt es mitunter sehr öffentlichkeitswirksame Artikulationen von Widerstand. Kritisch positionieren sich z.T. Eltern der am jeweiligen Standort vorher bestehenden Schulen (Viersen), aber auch Lehrkräfte aus diesen Schulen (besonders in Titz und Viersen), die nicht bereit sind, sich an einer ganztätig und inklusiv arbeitenden Primus-Schule neu zu bewerben. In Schalksmühle

versucht eine weiterführende Schule in einer Nachbargemeinde, den Schulversuch zu diskreditieren; die Unterstützung der lokalen Politik, Presse und Wirtschaft ist jedoch so ausgeprägt, dass die Schule im Ort insgesamt breite Zustimmung erfährt. Von Bedeutung ist hier die soziokulturelle Einbettung der Schulen. In Titz, aber auch in Viersen sind strukturkonservative bildungspolitische Haltungen in Bezug auf inklusive reformpädagogische Ansätze und eine generelle Skepsis gegenüber Reform relativ stark verbreitet. In der Errichtungsphase muss hier viel Überzeugungsarbeit bei den Eltern, aber auch darüber hinaus am Standort durch intelligente Formen der Öffentlichkeitsarbeit und des Informationsmanagements geleistet werden.

3.3 Personalrekrutierung und Personalentwicklung als Umsetzungsbedingung im Schulversuch

Das Gelingen stufenübergreifender Zusammenarbeit und damit der Verknüpfung von Primar- und Sekundarstufe ist nicht lediglich von innovativen Neustrukturierungen auf der Schul- bzw. Organisationsebene abhängig. Es wird maßgeblich ebenso durch die professionelle Arbeit der Kollegien an den fünf Primus-Schulen getragen, die im Schulversuch mit dem Aufbau der Schule sukzessive aufwachsen. Die damit in Zusammenhang stehenden Herausforderungen der Personalrekrutierung und Personalentwicklung, die mit der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben im Schulversuch Schritt halten müssen, sollten in ihrem Einfluss auf die Umsetzung der Verbindung der beiden Schulstufen nicht unterschätzt werden und stellen damit eine wesentliche Erfolgsbedingung dar.

Ebenso wie andere Bundesländern ist auch das Land Nordrhein-Westfalen von einem Fachkräftemangel betroffen, der einen verschärften Wettbewerb aller Schulen im Land um Lehrkräfte nach sich zieht. Die Primus-Schulen erweisen sich in dieser Situation zwar einerseits als attraktiv, weil sie sich als besonders innovativ darstellen können. Gleichzeitig schreckt jedoch der Status als Schulen in der Entwicklung auch Lehrkräfte von der Bewerbung ab, die zu Recht eine Steigerung des Arbeitsvolumens befürchten und daher Stellen an etablierten Schulen vorziehen (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 2/2016). Darüber hinaus vermuten die Schulen in Schalksmühle und Viersen im Unterschied zu Münster und Minden als Ursache für ihre Probleme in der Personalsuche (v.a. in den Bereichen Englisch und MINT; ebd.) auch ihre ländliche Lage. Zudem müssen auch für die neuen Lehrkräfte die Entwicklungs- und Bestandsperspektiven des Schulversuchs und speziell der Primus-Schule, an der sie tätig werden, klar sein. In der Primus-Schule Viersen kommt hier die erst jüngst entschiedene Gebäude- bzw. Standortfrage mit dem Problem der eher unattraktiven sozialräumlichen Lage zusammen, sodass die Gewinnung von neuen Lehrkräften besonders schwierig ist.

In den Primus-Schulen wurden und werden zu einem großen Anteil junge Kolleginnen und Kollegen eingestellt, die zum Teil direkt aus dem Referendariat kommen. Einerseits ermöglicht das eine langfristige Personalplanung, andererseits sehen sich die Schulen mit der Herausforderung konfrontiert, für Elternzeitvertretungen in einer Situation sorgen zu müssen, die aufgrund des Aufwachsens der Kollegien durch eine gewisse Instabilität und noch fehlende

Kontinuität geprägt ist. Dies kann soweit führen, dass in einer Schule die Zahl der Vertretungslehrkräfte das Kernkollegium übertrifft. Wenn dann noch diese Vertretungslehrkräfte kaum eine Bindung an die pädagogischen Leitideen des Schulversuchs entwickeln, kann ein solch unausgewogenes Verhältnis die Reformarbeit empfindlich beeinträchtigen.

Die Schulleitungen stellen die Motivation der oft direkt aus der zweiten Ausbildungsphase kommenden Lehrkräfte als Ressource dar, weil diese weniger stark als langjährig erfahrene Kolleg/innen durch eine Biographie an Regelschulen geprägt seien, die ihnen das Einfinden in die Arbeitsweisen im Schulversuch erschweren würde. Auch zeigt sich bei diesen Lehrkräften teilweise eine hohe biographische Passung zur Schulkultur, weil sich ihre große Gestaltungsmotivation und hohen Partizipationserwartungen mit dem Entwicklungsbedarf der Primus-Schulen decken. Allerdings wurden im Vorfeld in der Planungsphase der Kollegien gerade auch erfahrene Kolleg/innen favorisiert, um die Schulen mit viel Erfahrungshintergrund zügig aufbauen zu können (Pädagogisches Konzept Viersen, 7/2013). Die Schulleitungen in Schalksmühle und Viersen sehen dementsprechend auch ein Ungleichgewicht, in welchem sich insgesamt das Fehlen erfahrener Lehrkräfte insbesondere aus reformpädagogisch orientierten Schulen bemerkbar mache (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 2/2016). Eine gesunde Mischung aus reformbereiten erfahrenen Professionellen und motivierten Berufseinsteigern würde wohl aus Sicht der Schulleitungen die Schulentwicklungsarbeit erleichtern.

Im Aufbauprozess müssen ständig neue Lehrkräfte in den Schulversuch und seine konzeptionellen Grundlagen eingeführt werden, jährlich zum Kernkollegium hinzustoßende Kolleg/innen müssen in die schulischen Prozesse eingebunden werden. Diese Herausforderung ist durchaus als bedeutsame Entwicklungsaufgabe anzusehen, da bei einer brüchigen Integration auch im Schulentwicklungsprozess die Gefahr entsteht, dass Teile des Kollegiums ausgeschlossen werden oder durch fehlendes Systemwissen der Lehrkräfte die Entwicklung nicht kohärent für die ganze Schule durchgeführt werden kann.

In mehreren Schulen stellt sich diese Aufgabe als anspruchsvoll heraus. In Schalksmühle hat die Schulleitung bisher den Eindruck, dass neuen Kolleg/innen nicht ausreichend in die Arbeitsweisen der Schule integriert werden können. Während sie sich zu Anfang darauf verließ, dass die Arbeit im Team ausreichend Potenzial zum Transfer von Kompetenzen und Systemwissen böte, sieht sie gegenwärtig die Notwendigkeit, einerseits neue Kolleg/innen direkt in die Konzeptarbeit mit einzubinden, sie andererseits durch Handreichungen oder kollegiale Patenschaften in ihrer Anfangszeit gezielter zu unterstützen (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 3/2016). Ähnlich werden in Titz nach Möglichkeit Tandems aus erfahrenen und neuen Lehrkräften gebildet. In Viersen bedeutet der Mangel an Teamkolleg/innen auch eine Schwächung des Wissenstransfers zu den neuen Kolleg/innen. Durch Krankheiten und Elternzeiten ist das Kernkollegium derzeit kleiner als die Anzahl der Neuzugänge. Ein vormals funktionierendes Tandemsystem, das die Einarbeitung neuer Kolleg/innen gewährleisten sollte, kann vor dem Hintergrund der nur mühsam aufrechtzuerhaltenden Unterrichtsversorgung kaum mehr genutzt werden. Die entstehenden Informationslücken führen zu Problemen einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung (Schulleitungsinterview und multiprofessionelle Gruppendiskussion Viersen, 1/2018).

4 Leitideen, Konzepte und Organisation der Schulentwicklung im Errichtungsprozess

Im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts steht die Frage, welche konzeptionellen und pädagogischen Leitvorstellungen der schulischen Akteure und der in den Gründungsregionen für das Schulangebot Verantwortlichen im Errichtungsprozess mit Blick auf die Primus-Schule formuliert wurden und in welchem Umfang und in welcher Form die Zielsetzungen des Schulversuchs ihren Niederschlag in diesen Leitvorstellungen gefunden haben. Darüber hinaus wird dargelegt, welche pädagogischen Konzepte den Schulen im Errichtungsprozess an den fünf Standorten zugrunde gelegt wurden und wie die Schulen ihre Schulentwicklungsprozesse am Standort initialisiert und organisiert haben.

4.1 Anschluss an die Leitideen des Schulversuchs

Mit Primus-Schulen sollen der Versuch der konsequenten Weiterführung einer demokratischen Schulreform mit dem Ziel längeren gemeinsamen Lernens in einer inklusiven, reformpädagogisch profilierten und leistungsfähigen Schule unternommen werden, die die Schüler/innen zu den jeweils ihren Potenzialen entsprechenden Schulabschlüssen in einer kontinuierlichen Schullaufbahn an einer wohnortnahen, ab Klasse 4 bzw. 5 gebundenen Ganztagschule führt. Die konzeptionellen und pädagogischen Leitvorstellungen von PRIMUS (Stufenintegration und stufenübergreifende Kooperation von Lehrpersonen, wechselseitige Bereicherung stufenbezogener pädagogischer und didaktischer Ansätze, individuelle Förderung in inklusiven jahrgangübergreifenden Lerngruppen, alternative Formen der Leistungsbewertung mit Verzicht auf Noten bis Kl. 8) korrespondieren insbesondere an den beiden Standorten Münster und Minden mit bereits etablierten pädagogischen Orientierungen. Dort passte die Ausschreibung zu vorab schon forcierten Entwicklungsvorhaben und bot eine vorher nicht existente schulorganisatorische Gelegenheitsstruktur und einen Möglichkeitsraum, das pädagogisch und bildungspolitisch bereits beabsichtigte und in Umrissen auch schon projektierte Konzept der Schulreform umzusetzen. In Minden wurden im Ortsteil der Primus-Schule rechts der Weser bereits in den 2000er Jahren Schulreformen angestoßen, die als Antwort auf die Situation im Sozialraum intendiert sind, wo überdurchschnittlich viele migrantische Kinder und Jugendliche und überproportional solche mit SGB II-Leistungsbezug leben. Sie richten sich auf den hieraus ergebenden Unterstützungsbedarf der bildungsfernen Milieus und sollen kompensatorisch Bildungschancen vergrößern. Die reformpädagogischen Akteure in Münster sehen die Grundschule Berg Fidel als Vorreiterin für die Einrichtung des Schulversuchs. Für die drei anderen Standorte lassen sich in geringerem Maße eine solcherart vorlaufende Schulreform bzw. ähnlich gelagerte vorausgehende pädagogische Leitvorstellungen erkennen. Dennoch betonen etwa die Schulleiterinnen in Schalksmühle im Gespräch explizit ihre reformpädagogische Orientierung. In Titz sah die heutige Schulleitung im Schulversuch, der vom Träger zunächst unter dem Gesichtspunkt der bestandssichernden Erhaltung eines Schulangebots bis zum mittleren Bildungsabschluss angedacht worden war, insbesondere vor allem auch eine pädagogische Chance. Auch in Schalksmühle, Viersen und Titz kann also an die konzeptionellen und pädagogischen Leitvorstellungen angeschlossen werden, allerdings

unter Berücksichtigung der oben bereits genannten Widerstände in den Kollegien der Bestandsgrundschulen und eines Teils der Elternschaft in Titz und Viersen.

4.2 Eingereichte Schulkonzepte

Alle Schulträger reichten im Rahmen der Antragstellung pädagogische Konzepte für die einzelschulspezifische Umsetzung des Schulversuchs ein. Diese wurden schulaufsichtlich geprüft und sind z.T. mit Überarbeitungshinweisen kommentiert an die Schulen zurückgegeben worden, wo sie entsprechend angepasst wurden. Die Lektüre der Konzepte, mit denen sich die verschiedenen Standorte für die Gründung einer Primus-Schule bewarben, offenbaren unterschiedliche Denkweisen im Hinblick auf die Konzeptionierung der Schulen einerseits wie auch auf die Bedeutung eines pädagogischen Konzepts andererseits. Sie alle greifen die Zielsetzungen des Schulversuchs explizit im Wortlaut auf. Schalksmühle, Viersen und Münster tendieren dabei bereits zu ausgearbeiteten organisatorisch-strukturellen Überlegungen im Hinblick darauf, wie die künftige Schule im Schulalltag funktionieren sollte (in Münster und Schalksmühle z.B. musterhafte Tagespläne- oder Wochenpläne). Die ursprünglichen pädagogischen Konzepte in Minden und Titz zeichnen sich eher durch ihre inhaltliche Offenheit aus.

Viersen

In der Präambel des pädagogischen Konzeptes aus Viersen findet sich zunächst ein Hinweis auf den Heterogenitätsdiskurs, woraus die Schule den Anspruch ableitet, eine „Schule für alle“ zu sein. Vielfalt soll in diesem Zusammenhang als Chance und Bereicherung gedacht und produktiv bearbeitet werden. Im Anschluss an die Eckpunkte des MSB werden daher die Idee der Schulbiographie ohne Brüche sowie Schülerorientierung als Leitlinie pädagogischer Arbeit formuliert. Chancengerechtigkeit soll zum einen in der Orientierung am gemeinsamen Lernen, zum anderen durch Individualisierung ermöglicht werden. Pädagogisches Instrument hierzu soll etwa das selbstbestimmte Lernen in der Wochenplanarbeit innerhalb einer täglichen Lernzeit darstellen. Auch in puncto Diagnostik werden bereits eindeutige Instrumente vorgestellt: Für jeden Schüler und jede Schülerin soll vor Einschulung ein individuelles Portfolio angelegt werden, das die gesamte Schulzeit hindurch gefüllt wird. Darüber hinaus werden Beobachtungsbögen zur Dokumentation des Lern- und Entwicklungsprozesses ins Auge gefasst. Eine inklusive Diagnostik mit integriertem Fördergedanken verspricht sich die Schule durch das „response-to-intervention“-Programm (RTI), das in eine rhythmisierte Diagnose stufenweise engere oder offenere Förderpläne integriert. Zudem wird gezielte Förderplanarbeit bei Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf beabsichtigt. Die Leistungsbewertung soll in beschreibenden Lernberichten unter der Bedingung eines Notenverzichts bis Klasse 8 vorgenommen werden und auf Kompetenzraster zurückgreifen. Der Verbund von pädagogischen Klassenteams aus Lehrkraft und Ganztagsfachkraft in gebundenen Klassen soll einem multiprofessionellen Gedanken Rechnung tragen. Alle Professionen sollen an der Schulentwicklung beteiligt sein. In Bezug auf das jahrgangsübergreifende Lernen bleibt das Konzept bis auf die Option einer flexiblen Schuleingangsphase noch recht unkonkret. Kooperationen

werden insbesondere mit anderen Institutionen, im Übergangsmanagement zwischen Schule und Beruf sowie in der Elternarbeit ausgeführt.

Schalksmühle

Schalksmühle unterlegt in einem sehr umfangreichen (43 S.), elaborierten Entwurf, der durch einen hinzugezogenen professionellen Schulentwickler intensiv betreut wurde, ähnliche Überlegungen mit einem Anschluss an die wissenschaftliche und öffentliche Diskussion. Deutlich wird hier eine Orientierung an der Laborschule Bielefeld (die sich auch im weiteren Verlauf der Implementierung der Schule etwa in Exkursionen des Kollegiums an die Laborschule zeigt). Im Anschluss an die Präambel des Primus-Leitfadens werden soziale Teilhabe, ein verantwortlicher Umgang mit der Vergangenheit sowie die berufsvorbereitende Qualifizierungsfunktion für den Bildungssektor als Ziele von Bildung identifiziert. Im Anschluss wird eine umfangreiche allgemeine erziehungs- und bildungsbezogene, also pädagogische Begründung formuliert, die sowohl ein ausformuliertes Bildungsverständnis wie auch ein Lern- und Erziehungskonzept umfasst. Jahrgangübergreifender Unterricht soll unter einem entwicklungspädagogischen Verständnis von vier Stufen organisiert werden, die die Jahrgangsstufen 1-3, 4-6, 7/8 sowie 9/10 umfassen. Selbstgesteuertes Lernen gilt als Rahmen für Binnendifferenzierung und Inklusion, die durch das selbstgesteuerte Lernen in Lernbüros, Werkstätten oder Projektarbeit angestrebt werden. Als Instrumente werden hierzu die Portfolioarbeit sowie das Lerntagebuch zur Planung und Reflexion genannt. Kompetenzraster, Lernentwicklungsgespräche mit (halbjährlich) und ohne Eltern, Lernentwicklungsberichte und standardisierte Instrumente (Hamburger Schreibprobe) werden als wesentliche Elemente von Diagnostik und Leistungsbewertung entworfen. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit soll in Stufen- und Fachteams stattfinden. Ein eigenes Inklusionskapitel beschreibt zunächst in Abgrenzung zum Integrations- einen weiten Inklusionsbegriff und konzeptualisiert diesen etwa in Form von Förderplänen, differenzierendem Material und zusätzlichen Kleingruppenräumen. Für die ersten beiden Stufen (Kl. 1-3 & 4-6) werden zudem bereits Ganztagskonzepte vorgelegt. Dort sollen acht Gruppen pro Stufe trotz offizieller Zweizügigkeit geführt werden, um Schüler/innen an der Schule aufnehmen zu können. Spricht dies zwar für eine hohe Erwartung im Hinblick auf die Anmeldezahlen, so bedeutet es auch eine Steigerung der Arbeitsbelastung des Teams (insgesamt zeigt sich seit der Schulgründung, dass durch diese Implementierungsvariante das Teamteaching stark geschwächt und das Vertretungskonzept deutlich erschwert wird).

Münster

Wie Viersen folgt auch die Primus-Schule in Münster dem Leitsatz „Eine Schule für alle“. Wertschätzung von Vielfalt und der Abbau von Diskriminierungen sollen durch eine inklusive Schule gewährleistet werden. Das Konzept offeriert gleich zu Beginn eine ausführliche Darstellung des Tagesablaufs. Die Schulstruktur sieht wie in Schalksmühle vier Stufen vor, die je einem eigenen konzeptionellen Schwerpunkt folgen (z.B. die Stufe drei (7-9) als „Stufe

der vielen Lernorte“, in welcher die Schüler/innen wenig Zeit in der Schule verbringen sollen, dafür 4 Schwerpunkte im Bereich außerschulischen und selbstorganisierten Lernens verfolgen). Wie alle Schulen ergreift Münster die Option der alternativen Leistungsbewertung bis einschließlich Klasse 8 und sieht im Konzept textbasierte Lernlogbücher, Lernentwicklungsberichte, Förderpläne, Portfolios und Lernvereinbarungen vor. In halbjährlichen Elterngesprächen sollen Entwicklungsstände damit transparent gemacht werden. Insofern die Grundschule Berg Fidel bereits einen gebundenen Ganzttag etabliert und praktiziert, sieht die Primus-Schule Münster den gebundenen Ganzttag auch in der Primarstufe vor. Inhaltliche Schwerpunkte werden in den Bereichen Sport, Naturwissenschaften, Soziales und Pädagogik gesetzt. Hierbei werden fächerübergreifender Projektunterricht und Freiarbeit als Antwort auf Heterogenität unter den Bedingungen von Individualisierung, Kompetenzorientierung, selbstgesteuertem Lernen sowie der Arbeit in Einzel- und Kleinstgruppen als Fördersetting formuliert. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams wird erwähnt, aber nicht ausgeführt. Die Primus-Schule Münster ist die einzige Schule, bei der im Konzept Interkulturalität (interreligiöse Feste) sowie Gendersensibilität (geschlechterspezifische Angebote) thematisiert werden. Auffällig ist schließlich eine große Bandbreite an Kooperationspartnern, die von den Bestandsschulen in den Schulversuch mit eingebracht werden können.

Minden

Der Antrag aus Minden enthält zwar wie die drei bereits besprochenen Schulen einige organisatorische Vorstellungen, er präsentiert sich jedoch eher als Systematisierung von Leitlinien etwa zur Inklusion, einem demokratischen Anspruch, einer Kompetenzorientierung, diagnosegestützter Förderung etc. Grundlegend werden hierfür einleitend die Entkoppelung von sozialer Herkunft und schulischem Erfolg, das gemeinsame Lernen von 1-10 sowie das Ziel einer verbesserten Leistung und gesteigerten Sozialkompetenz als Ziele exponiert. Das Mindener Konzept ist daher eher als Initialzündung für die pädagogische Auseinandersetzung zu lesen und behält sich weitgehend eine konkrete Ausgestaltung als nur im Prozess der Schulentwicklung mögliches Moment vor. Dieser Duktus wird auch zum Ende des Dokumentes hin explizit, wo das Konzept als „vorläufige, von einer Steuergruppe aus beiden Schule entwickelte pädagogische Grundüberlegung“ bezeichnet wird, die „Ausgangspunkt für die Ausgestaltung und weitere Präzisierung im Schulversuch“ sein soll. Für weitere Informationen wird dann auf die Websites der beiden Bestandsschulen verwiesen. Insgesamt werden alle Punkte des Leitfadens des MSB auch hier thematisiert, zumeist jedoch mit dem Verweis, dass die von den beiden Vorgängerschulen entwickelten Leitlinien noch „in Abstimmung mit der Schulaufsicht prozessorientiert“ weiterzuentwickeln seien und der Anmerkung, dass an vorherige Konzepte der Stadtteilschule angeknüpft werden wird.

Titz

Ähnlich offen wie das Mindener Konzept liest sich das Konzept aus Titz, was sich insbesondere darin zeigt, dass es viele Anknüpfungspunkte für die Entwicklung der Schule bereithält

(etwa im Bereich der Kooperation mit umliegenden Institutionen) und gleichzeitig darauf verweist, dass konkrete Schritte erst im Laufe des Prozesses gegangen werden können. Auf Inklusion wird nicht explizit verwiesen. Unter Rückgriff auf neurowissenschaftliche Forschung finden sich jedoch im Abschnitt zu individuellem Lernen Verweise auf entsprechende Instrumente wie etwa kleine Lerngruppen, jahrgangs- und fächerübergreifende Projektarbeit sowie einen „Boxenstopp“ zur flexiblen sozialpädagogischen Arbeit. Leistungserfassung soll in Titz auf der Grundlage von Kompetenzrastern etwa in Lernentwicklungsgesprächen und durch Kriterienzeugnisse stattfinden. Das Jahrgangsübergreifende Lernen soll laut Konzept sukzessive mit dem Aufbau der Schule ausgebaut werden. Bis dies der Fall sei, solle mit den Klassen der auslaufenden Schulen kooperiert werden (was dann aufgrund der Spannungen zwischen den Kollegien nicht umgesetzt werden konnte). Um heterogenen Lehr- und Lernbedingungen gerecht zu werden, wird ein multiprofessionelles Kollegium als „große Chance“ begriffen. Neben den klassischen Lehramtsprofessionen werden dabei Erzieher/innen, Integrationshelfer/innen, aber auch Logopäd/innen und Ergotherapeut/innen in Betracht gezogen. In Zusammenhang mit dem selbstgewählten Schwerpunkt der Berufsorientierung werden verschiedene Kooperationen angestrebt. Einen zweiten Schwerpunkt will die Schule im Bereich der Bilingualität setzen. Hierfür soll Englisch bereits ab der 1. Klasse sowie optional auch in den Fächern Sport und Kunst unterrichtet werden. Auch in anderen Bereichen (Elternarbeit, Medienkonzept, Schüler/innenpartizipation etc.) erweckt das Konzept insgesamt den Eindruck einer Bestandsaufnahme und Perspektivierung bisheriger Initiierungsaktivitäten.

Für alle Konzepte zentral ist das individualisierte Lernen in veränderten Unterrichtsarrangements, veränderte Formen der Leistungskultur und des Feedbacks, wozu auch konkretere operationale Umsetzungsideen entwickelt werden. Diese sind jedoch unterschiedlich umfangreich und tiefenscharf und im Hinblick auf die Konzeptualisierung unterschiedlich konkret, mitunter bleiben sie nur andeutungshaft. Tatsächlich erscheint es auch kaum möglich, die eigentliche operative Umsetzung und die dafür erforderlichen Arrangements vorab im Antrag schon so konkret zu antizipieren, dass sie im Text schon differenziert konzeptualisiert werden können. Begreift man Konzeptualisierung als reflektiertes praktisches Tun und Gestalten im Umsetzungsprozess selbst, ist sie vielmehr Aufgabe gemeinschaftlicher Entwicklungsarbeit der schulischen Akteure, die das Konzept am jeweiligen Standort im Prozess erfinden, mit Leben füllen und im Erfahrungsprozess reflektieren müssen. Als passendes Beispiel hierfür erscheint die Schule in Minden, deren Konzept im Vergleich sehr schmal ist, in welchem aber argumentiert wird, dass wichtige konzeptuelle Entscheidungen nicht vorweggenommen und so gewissermaßen vorab dekretiert werden könnten. Eine solche Argumentation erscheint vor dem Hintergrund einer Vorstellung von Schulentwicklung plausibel, die einen heuristischen Prozess vor Augen hat, in welchem Konzepte in Verbindung mit den wahrgenommenen Standortbedingungen formuliert, erprobt und in unterschiedlichem Ausmaß verändert und angepasst werden. Insofern haben die in den Anträgen mehr oder weniger konkret operationalisierten pädagogischen Konzepte eher die Funktion, folgende Entwicklungsschritte anzukündigen und konzeptionelle Überlegungen im Hinblick auf solche anzustellen. Diese müssen dann im Vollzug der Schulentwicklung konkretisiert werden. In diesem Abschlussbericht wird dies jeweils für die zentralen konzeptuellen Bestandteile im Schulversuch dargestellt (Jahrgangsmischung und stufenübergreifende Zusammenarbeit, Anwahlattraktivität und Hal-

tekräft, inklusiver Unterricht und alternative Formen der Leistungsbewertung ohne Noten, Förderung von Schüler/innen mit besonderem Unterstützungsbedarf).

4.3 Organisation der Schulentwicklung im Errichtungsprozess

Grundsätzlich stellt sich Schulentwicklungsarbeit als ein komplexes, vieldimensionales und herausforderndes Unterfangen dar, in dem der Entwicklungsprozess und der Leistungsprozess in einer Balance gehalten werden müssen und sich in der Gewinnung von reflektierten Routinen eine mühevollen, aber äußerst bedeutsame Aufgabe abzeichnet. Die 5 Schulen müssen Entwicklungskapazität erst hervorbringen und der deutlichen Notwendigkeit zur Kontinuitätsicherung im Schulversuch etwa durch institutionalisierten Wissenstransfer und die Einbindung in und Partizipation der Kolleg/innen an der Schul- und Unterrichtsentwicklung nachkommen.

Grundsätzlich erscheint es als außerordentlich entwicklungsförderlich, dass an allen 5 Primus-Schulen zumindest ein Teil der neu eingesetzten Schulleitungen bereits im Vorfeld an der Initialisierungs- und Konzeptionierungsphase beteiligt war. Selbst dann, wenn die Entwicklungsarbeit wie in Titz aufgrund eines zu Anfang sehr kleinen Kollegiums erst noch eher informell verlief, war dort durch die personelle Kontinuität der jetzigen Schulleitung ein stabiler Prozess von der Initialisierungsphase hin zur Implementierungsphase möglich. An allen Schulen ist eine fortschreitende Institutionalisierung der Entwicklungsarbeit insbesondere durch die Einrichtung von Steuergruppen erkennbar. Auch diese müssen jedoch erst arbeitsfähig werden. Die Schulleitung nimmt in allen fünf Primus-Schulen eine exponierte Position im Hinblick auf die Schulentwicklung ein. Dieser Umstand hilft den Lehrkräften, auch die eigenen Prozesse der Unterrichtsentwicklung verfolgen zu können. Gerade eine gebündelte Initiative der Schulleitungen als Motoren der Schulentwicklung kann jedoch auch eine Partizipationsproblematik hervorbringen. Die Schulleitungen müssen in der Koordination der Entwicklung an ihren Schulen so immer wieder Balancen zwischen den verschiedenen Ebenen und Organisationsformaten bzw. Kooperationszusammenhängen (Steuergruppe, Klassen- und Jahrgangsteams, kollegiale Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse in Konferenzen etc.) herstellen.

5 Organisation einer Bildungsbiografie ohne Brüche – innere Ausgestaltungsformen

Das grundlegende Ziel des Schulversuchs PRIMUS ist es, die in Deutschland etablierte institutionelle Trennung zwischen Primar- und Sekundarstufe aufzuheben und die beiden Stufen in einer inklusiven Schulform, die alle Bildungsgänge anbietet, zusammenzuführen. Diese äußere Integration der Schulstufen wird im Inneren der Primus-Schulen durch die Jahrgangsmischung ergänzt, mit der insbesondere der Übergang von Klasse 4 nach 5 verklammert werden soll. Mit dieser Form, die man als *inklusive jahrgangsgemischte Langformschule* bezeichnen kann, soll der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe entdramatisiert und eine Bildungsbiografie ohne Brüche ermöglicht werden. Die Primus-Schulen Minden, Schalksmühle und Titz verfügen über die räumlichen und baulichen Voraussetzungen, dies an einem Standort in einem Gebäudeensemble zu bewerkstelligen. Die Primus-Schule Münster arbeitet bereits an zwei Standorten in einer horizontalen Teilung, bei der die Stufen 1-3 an einem und die weiteren Stufen am anderen Standort angesiedelt sind. In Viersen wird in absehbarer Zukunft ein zweiter Standort mit dem Aufwachsen in die Sekundarstufe eröffnet, da auch hier die räumlichen Kapazitäten begrenzt sind.

Die Primus-Schulen haben den Auftrag, „ein Gesamtkonzept zu entwickeln, das die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze und methodisch-didaktischen Formen der Grundschule und der weiterführenden Schulen miteinander verbindet und aufeinander bezieht“ (Leitfaden zum Schulversuch, S. 6). Die schulstrukturelle Integration der beiden Schulstufen soll durch eine enge Kooperation aller beteiligten Lehrkräfte in jahrgangsübergreifenden Teams über die Stufen hinweg pädagogisch ausgestaltet werden. Dabei geht es insbesondere um die Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe, aber auch um anschlussfähige Lernarrangements und „fließende Übergänge“ (Leitfaden zum Schulversuch, S. 11) zwischen allen inneren Übergängen der Bildungsbiografie vom ersten bis zum zehnten Jahrgang. Im Aufbau der Primus-Schulen am jeweiligen Standort müssen hierfür von den Kollegien passende eigene Arrangements und Organisationsformen gefunden werden.

In den Primus-Schulen arbeiten Lehrkräfte mit Lehrbefähigung für die Primar- oder Sekundarstufe, solche mit Gymnasial- und Gesamtschullehrbefähigung und sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte. Um die Integration zu fördern, wird von den Lehrkräften im Schulversuch die Bereitschaft erwartet, auch schulstufenübergreifend zu unterrichten (Eckpunkte und Leitfaden zum Schulversuch). Für die Lehrkräfte bedeutet diese Anforderung nicht nur, die jeweils andere Stufe in der eigenen Arbeit zu berücksichtigen, sondern möglicherweise auch die Verpflichtung darauf, an der Nahtstelle zwischen den Klassen 4 und 6, gegebenenfalls aber auch darüber hinaus „stufenfremd“ zu unterrichten. Dies impliziert die Herausforderung, offen für neue pädagogischen Erfahrungen zu sein, eigene Denk- und Handlungsweisen zu erweitern und neue professionelle Handlungsrepertoires und -routinen zu erwerben.

Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Zielstellung des Schulversuchs erwartet das Ministerium für Schule und Bildung von der wissenschaftlichen Begleitforschung Aussagen zur Frage, wie die Schulen jahrgangsübergreifende Lerngruppen realisieren, wie die Lehrkräfte der unterschiedlichen Stufen zusammenarbeiten, wie die Verknüpfung von Primar- und Se-

kundarstufe gelingt und damit innere Rahmenbedingungen für eine Bildungsbiografie ohne Brüche geschaffen werden. Im Folgenden werden hierzu die ersten Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung diskutiert. Zunächst werden die von den Schulen entwickelten Formen der Jahrgangsmischung dargestellt. Darauf folgend wird beschrieben, in welcher Weise an den fünf Schulen Kooperation insbesondere im Hinblick auf die stufenübergreifende Zusammenarbeit und Schulentwicklung praktiziert wird und wie sich dabei professionelle Selbstverständnisse verändern.

5.1 Formen der Jahrgangsmischung

Im Leitfaden zum Schulversuch wird ausgeführt, dass die Primus-Schulen „nach Möglichkeit jahrgangsübergreifend“ bzw. in „überwiegend jahrgangsübergreifenden heterogenen Lerngruppen“ arbeiten sollen (S. 8). Es werden die im Fachdiskurs verbreiteten Vorteile des jahrgangsübergreifenden Lernens hervorgehoben, wie etwa „das Miteinander- und Voneinander-Lernen“ der Altersungleichen, das Helferprinzip, die Möglichkeit einer „sanften Form der Schulzeitverkürzung“ für schneller Lernende, „die den Talenten der Schüler/innen entgegenkommt“ (ebd.). Der Leitfaden regelt aber nicht, in welcher Form die Jahrgangsmischung organisatorisch etabliert werden soll. Somit werden einerseits spezifische Erwartungen im Hinblick auf die Strukturierung des Lernens formuliert und mit Vorschlägen in methodisch-didaktischer Richtung verbunden (z.B. innere Differenzierung, Werkstatt-, Projekt- und Stationenlernen, S. 9). Andererseits wird kein verbindliches Rahmenkonzept für die Jahrgangsmischung vorgegeben. Dieser konzeptionelle Freiraum hat für die Entwicklung des Schulversuchs unterschiedliche Auswirkungen: Die Entwicklungsvorgaben sind so offengehalten, dass den Gründungsinitiativen viel Spielraum innerhalb ihrer Einzelschule überlassen bleibt. Initiatisierung und Implementierung der Jahrgangsmischung konnten daher an die lokalen Kontextbedingungen angepasst werden, was eine günstige Bedingung für standortbezogene Schulentwicklung darstellt (Maag Merki & Emmerich 2014, S. 13). Faktisch ist daraus eine erhöhte konzeptionelle Varianz der Primus-Schulen hervorgegangen.

Wie bereits dargestellt wachsen die Schulen in Viersen und Titz im Schulversuch ab Jahrgang 1 auf, Minden, Münster und Schalksmühle haben bei ihrer Gründung sowohl in Jahrgang 1 als auch in Jahrgang 5 begonnen. Im vierten Jahr des Bestehens existieren in Viersen und Titz die Jahrgänge 1 bis 4, in Schalksmühle und Münster die Jahrgänge 1 bis 8 sowie in Minden, wo der Schulversuch ein Jahr früher gestartet ist, die Jahrgänge 1 bis 9. Die Breite des genutzten Gestaltungsspielraums der Einzelschulen zeigt Abbildung 1.

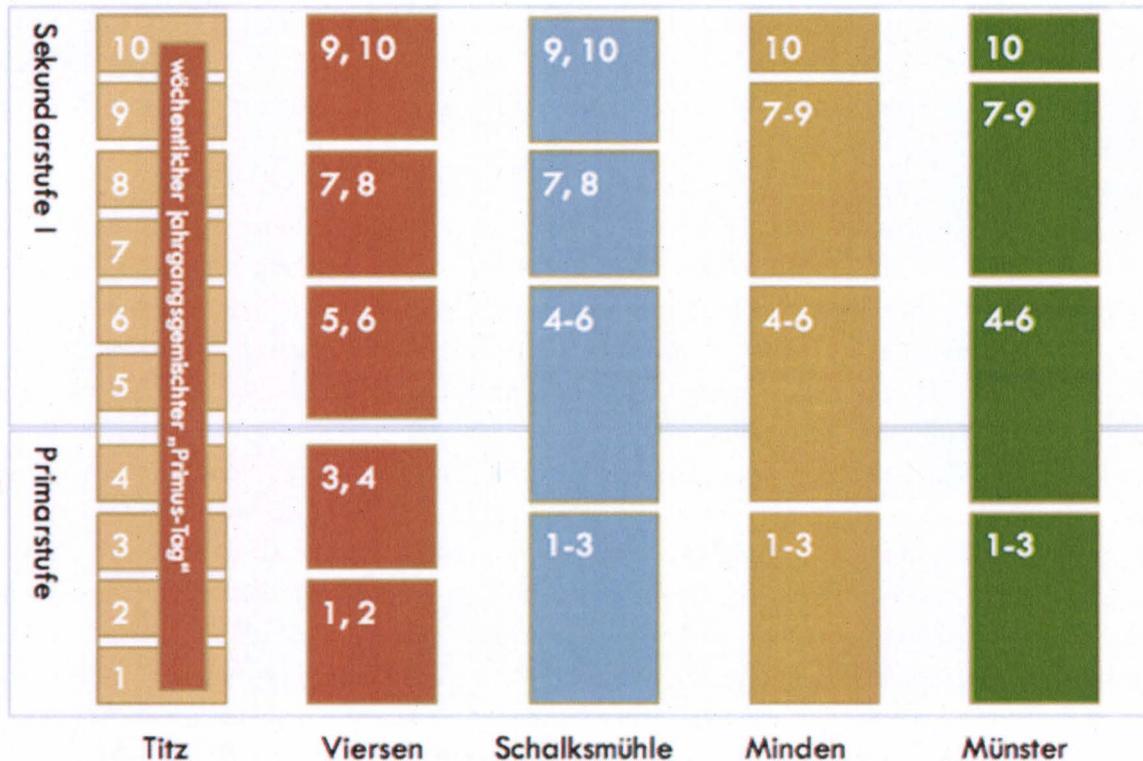


Abb. 1: Strukturen jahrgangsgemischter Lerngruppenorganisation in Primus

Bei 5 Einzelschulen, die der Schulversuch insgesamt umfasst, sind vier unterschiedliche Konzepte jahrgangübergreifender Lerngruppen entstanden. Während die beiden Schulen in Minden und Münster eine Jahrgangsmischung in drei Jahrgänge umfassenden Lerngruppen so lange wie möglich realisieren und die noch nicht existierende 10. Klasse als jahrgangshomogenen und Abschlussjahrgang belassen, organisiert die Primus-Schule in Schalksmühle die Stufen 1 und 2 in gleicher Weise, nimmt in der Sekundarstufe nach Jahrgangsstufe 6 dann jedoch eine Mischung in Doppeljahrgängen vor. Alle drei Modelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie die im klassischen Schulsystem vorkommende Zäsur zwischen Primar- und Sekundarstufe in jahrgangsgemischten Lerngruppen auf der Ebene der Lerngruppenorganisation verklammern. An den Standorten Viersen und Titz ist dies – bezogen auf die Ebene der Einrichtung von festen Lerngruppenverbänden – nicht der Fall. In Viersen werden durchgehend Doppeljahrgänge gebildet, wodurch der Übergang in die Sekundarstufe im Hinblick auf die Lerngruppenorganisation nicht verklammert ist. Beide Schulen arbeiten aber konzeptionell den Übergang von 4 nach 5 aus und versuchen die Verklammerung auf der Ebene des Lehrereinsatzes und der curricularen Strukturen pädagogisch auszugestalten.

Die Primus-Schule in Titz stellt hinsichtlich der organisatorischen Umsetzung der Jahrgangsmischung einen besonderen Fall dar. Sie ist mit einem Konzept grundständiger Jahrgangsklassen gestartet und hat die Jahrgangsmischung seither sukzessive erweitert, ohne dabei aber die Jahrgangsklasse als organisatorische Grundeinheit aufzugeben. Damit hat sie im Kontext des Schulversuchs eine ganz eigene, im Hinblick auf die Jahrgangsmischung – so könnte man es normativ formulieren – „strukturkonservative“ Variante entwickelt. Jahrgangsmischung wird hier als Lernarrangement in ein grundständiges System jahrgangsgebundener Lerngrup-

penorganisation integriert. Die Schule hat von Beginn an dieses Konzept auch mit Blick auf das als konservativ wahrgenommene Umfeld am Standort legitimiert. Weil die Schule eine Alleinstellung am Standort hat und es den Eltern nur mit größeren Umständen möglich ist, auf das Schulangebot benachbarter Standorte auszuweichen, hat man sich für diese Variante entschieden, sie aber sukzessive in der Ausführung sowohl hinsichtlich des zeitlichen Umfangs des jahrgangsgemischten Unterrichts wie auch der inhaltlich-curricularen Anlage weiterentwickelt. Dem Versuchsziel unter diesen Bedingungen nachzukommen, bildet eine zentrale Entwicklungsaufgabe in den ersten Jahren der Primus-Schule Titz. Das Kollegium hat sich damit in verschiedenen Formaten – auch moderiert durch die wissenschaftliche Begleitforschung – beschäftigt, die Erfahrungen zusammengetragen, diskutiert, reflektiert und sukzessive nachjustiert. Im Durchgang durch drei Schuljahre wurde das System unter Beibehaltung der Jahrgangsklassen folgendermaßen umgebaut: Das jahrgangsübergreifende Lernen wurde von 10 auf 13 Stunden in der Woche ausgedehnt. Es fand zunächst im Schwimm- bzw. Sportunterricht, in Religion und im Projektband sowie im Förder-/Forderband und in den Lernzeiten statt. Im Austausch der Erfahrungen wurden Zweifel an den inhaltlichen Lernwirkungen der Jahrgangsmischung artikuliert und auch die Lernatmosphäre wurde als schwierig wahrgenommen; es herrsche in diesen Stunden große Unruhe in der Lerngruppe und das Unterrichten sei sehr belastungsreich. Der nächste Entwicklungsschritt bestand dann an dieser Schule in der Einführung des sogenannten Primus-Tags ab Schuljahr 2016/17. Das jahrgangsgemischte Unterrichtspensum wird nun in einem relevanten Umfang auf einen Tag konzentriert. Das Kollegium hat mit diesem Lösungsversuch positive Erfahrungen gemacht. In der Wahrnehmung der Lehrpersonen wirkt sich die Einführung förderlich auf den Zusammenhalt und die Lernatmosphäre in den Lerngruppen aus, die nun einmal in der Woche für einen ganzen Tag miteinander lernen. Während die anderen 4 Schulen an der Strukturierung der Jahrgangsmischung auf der Ebene der Einzelschule seit ihrer Gründung keine grundlegenden Änderungen vorgenommen haben, bleibt sie für die Primus-Schule Titz eine auch kontrovers diskutierte Entwicklungsaufgabe. Die von der Schule und den Lehrkräften selbst wahrgenommenen Schwierigkeiten können möglicherweise auch als unbeabsichtigte Folgen der eigenen konzeptionellen Entscheidungen bezeichnet werden. Denn sie resultieren daraus, dass die Jahrgangsmischung nicht grundständig, sondern ergänzend auf die jahrgangsgebundene Lerngruppenorganisation aufgesetzt wurde. Die konzeptionellen Veränderungen im Sinne einer Ausdehnung der Jahrgangsmischung konnten diese unerwünschten Folgen abmildern und sind als konstruktive Lösungsversuche zu verstehen, die ihre Tragfähigkeit in Zukunft weiter werden zeigen müssen.

Damit der Stufenwechsel kein sozialer Übergang in eine fremde Lerngemeinschaft wird, sind die 4 grundständig jahrgangsgemischten Primus-Schulen in Stränge unterteilt. Kinder bleiben bis zum Schulabschluss im gleichen Strang und wechseln folglich beim Aufstieg in eine neue Stufe in eine Lerngruppe, deren Mitglieder sie bereits kennen. Diese auf soziale Kohärenz ausgelegte Organisation birgt in der Aufbauphase der Jahrgangsmischung jedoch ein spezifisches Problem: Die Kohorten, mit denen die Schule die Jahrgangsmischung beginnt, werden durch eine starke Diskontinuität belastet. Die im ersten Schuljahr in die Primus-Schule eingeschulten Schüler/innen werden nach einem Jahr wieder voneinander getrennt. Im Aufbau der Jahrgangsmischung verbleibt die Hälfte der zukünftigen Sechstklässler/innen in den Lern-

gruppen und wird mit neu hinzukommenden Fünftklässler/innen ergänzt. In Systemen, die drei Jahrgänge mischen, findet auch im zweiten Jahr eine solche Neustrukturierung der Lerngruppen statt. Der beschriebene Effekt wurde insbesondere in Minden und Schalksmühle thematisiert. Er ist jedoch auch in Münster zu beobachten, wo die 5. Klasse immerhin bereits mit einigen Schüler/innen aus dem eigenen Primarbereich besetzt werden kann, die mit der Jahrgangsmischung bereits vertraut sind. Weil es sich hierbei um Auswirkungen des Aufbaus der Jahrgangsmischung handelt, ist davon auszugehen, dass sich diese auch entsprechend abschwächen werden, wenn die jahrgangsgemischten Lerngruppen vollständig etabliert sind.

Bedeutsam erscheint für die ersten drei (bzw. in Minden vier) Jahre des Schulversuchs zunächst, ob eine Schule von der 1. oder von der 1. und 5. Jahrgangsstufe an aufwächst. Im ersten Fall (Viersen, Titz) besteht ein längerer Zeitraum, um die Schule zu entwickeln und es herrscht weniger Entwicklungsdruck in Bezug auf die Langform. Gleichzeitig bietet der zweite Fall (Minden, Münster, Schalksmühle) auch die Chance, dass von Anfang an Primar- und Sekundarstufe stärker im Zusammenhang aufgebaut werden. Der wechselseitige Bezug der Stufen aufeinander muss nicht antizipiert werden, sondern wird direkt erfahrbar. Im Aufbau ergibt sich so ein anderer Möglichkeitsraum, die Schule von Anfang an als Langformschule zu konzeptionieren.

Für die Koordination der Stufenverbindung und der schulstufenübergreifenden Zusammenarbeit in den Primus-Schulen ist die Versorgung mit Funktionsstellen eine wichtige Voraussetzung. In Bezug auf die Funktionsämterregelungen werden die Primus-Schulen wie Sekundarschulen behandelt. Da die Schulen noch nicht voll ausgebaut sind, konnten noch nicht alle Funktionsstellen besetzt werden. Das kann also gegenwärtig noch nicht abschließend geklärt werden, welche Kompetenzbereiche die Funktionsstellen in der Jahrgangsmischung von 1-10 umfassen. Dennoch können anhand der Erfahrungen von einzelnen Schulen bereits Aussagen getroffen werden. So wird etwa in Minden die Anzahl der Primarstufen-Lerngruppen zu denen der Sekundarstufe hinzugerechnet, um den Umfang der Schule in der Funktionsstellenbesetzung angemessen abzubilden. Die Abteilungsleitungen werden vorläufig den Jahrgangsstufen 1-4 und 6-10 zugeteilt. Es wird allerdings erwogen, in Zukunft die noch ausstehende Koordinationsstelle für die Lerngruppen der Stufe II (Kl. 4-6) einzusetzen und dann auch die Primarschulabteilungsleitung für 1-3 und die Sekundarstufenleitung für 7-10 einzusetzen. In der zweizügigen Schule in Schalksmühle ist eine solche Aufteilung nicht möglich. Hier wird die Problematik der Abteilungsleitungen insbesondere darin gesehen, dass sie sich an den klassischen Schulstufen (1-4, 5-10) orientieren, die aber die Lerngruppeneinteilung in der Jahrgangsmischung nicht abbilden und Organisationshemmnisse aufwerfen. Eine Abteilungsleitung 1-4 wäre demnach in der Primus-Schule für die Lerngruppen 1-3 und teilweise für 4-6 zuständig. Insgesamt bietet die Funktionsstellenregelung einen Rahmen, innerhalb dessen die Primus-Schulen dazu tendieren, ihre interne Organisation entlang der jahrgangsgemischten Lerngruppen zu strukturieren, d.h. Abteilungsleitungen/Funktionsstellen tendenziell auf Stufen jahrgangsgemischter Gruppen zu beziehen. Die Aufgabe der Funktionsstellen ist es, die pädagogische Arbeit innerhalb der Stufen zu koordinieren und auch für eine Verzahnung zwischen den Stufen im Sinne eines stufenverbindenden Gesamtkonzepts zu sorgen.

5.2 Formen der Zusammenarbeit

In Viersen und Titz existieren bislang keine Jahrgänge in der Sekundarstufe. Von schulstufenübergreifender Arbeit ist hier folglich bisher nur insofern zu reden, als die Einrichtung der Sekundarstufe in der Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit antizipiert werden kann. Dies geschieht zum einen im Rahmen der Personalrekrutierung, in der bereits seit dem ersten Jahr des Bestehens der beiden Schulen nach Möglichkeit auf die Einstellung von Sek 1-Lehrkräften geachtet wird, in Titz etwa in Person der Schulleiterin, die vorher an einer Hauptschule gearbeitet hat. Zum anderen wird in beiden Schulen die Planung der Sekundarstufe sowie der Übergang aus der Primarstufe durch eine eigens eingerichtete lehrämterübergreifende Arbeitsgruppe vorangetrieben. In diesem Zusammenhang hat sich die Primus-Schule Viersen von der Primus-Schule Minden beraten lassen.

Die Bearbeitung der skizzierten Herausforderungen findet an den Primus-Schulen in gesteigertem Ausmaß in ausgeprägten Team- und Kooperationsstrukturen statt. Die Teamorganisation reicht von einer Jahrgangs- hin zu einer Stufenorganisation von Teams.⁷ Mit der Zielsetzung einer kohärenten Teamorientierung, in deren Zusammenhang die Schule als Langformschule gedacht und geplant werden kann und in der sich einzelne Lehrkräfte nicht nur auf ihre tradierte Stufenprofession und -identität beschränken, haben sich verschiedene Elemente der Gestaltung der stufenübergreifenden Teamarbeit etabliert.

Dies gilt etwa für die Organisation von *Gremienstrukturen*. Hier zeigt sich eine Verknüpfung von Primar- und Sekundarstufe durch die Einrichtung von Sprecher/innen für die jahrgangsübergreifenden Teams, die in Münster, Minden und Schalksmühle regelmäßige Treffen abhalten, um Informationsaustausch und Kooperation zwischen den Stufen zu gewährleisten. Diese Teams leisten in nicht unerheblichem Ausmaß auch Entwicklungsarbeit, die mit den anderen Gremien der Schule zuverlässig in Einklang gebracht werden muss. So zeigte sich etwa in Minden im Schuljahr 2016/17, dass eine bislang fehlende Strukturierung des Wissenstransfers zwischen den Gremien zu Kommunikationsproblemen zwischen dem JüL-Sprecherteam, der Steuergruppe und der Schulleitung führte. In Münster beinhaltet die in der Planung befindliche Idee von ‚Crossover-Konferenzen‘ eine multiprofessionelle und stufenübergreifende Teamsitzung mit kasuistischem Schwerpunkt. Einzelne Lehrkräfte stellen einen Einzelfall vor, der für sie eine spezifische Problematik beinhaltet. Das Team arbeitet dann gemeinsam an Interpretationen und Lösungsvorschlägen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise besteht zum einen in der Möglichkeit, auf ein weitreichendes Wissen für etwaige Lösungsentwürfe zurückgreifen zu können. Zum anderen birgt dieses Format ein Potenzial sowohl zur Teamintegration neuer Kolleg/innen wie auch zur Abstimmung verschiedener pädagogischer Entwürfe, Orientierungshorizonte und Handlungsrepertoires entlang der Besprechung des Einzelfalles (multiprofessionelle Gruppendiskussion Münster, 03/2016).

Ein weiteres Element, das das Verstehen der jeweiligen Eigenlogiken von Primar- und Sekundarstufe in den Teams erhöhen soll, sind *Hospitationen* von Lehrkräften beider Stufen

⁷ Dies gilt umso mehr, je stärker die Jahrgangsmischung als Teil der Lerngruppenorganisation implementiert ist.

untereinander. In Münster berichten die Lehrkräfte, dass die Hospitationen eben nicht nur zur Folge haben, dass Schüler/innen bereits Kolleg/innen kennenlernen können, die ihnen in der nächsten Stufe begegnen. Zudem könne auch die etablierte Praxis der früheren Grundschule Bergfidel an die Sekundarstufenkolleg/innen weitergegeben werden (multiprofessionelle Gruppendiskussion Münster, 03/2016).

Ein besonders interessantes Konzept verfolgt die Primus-Schule in Schalksmühle seit dem Sommer 2017. Die Schule befindet sich auf einem Gelände, aber in zwei getrennten benachbarten Gebäuden. Dort werden *Gruppentandems aus je zwei benachbarten Stufen* gebildet, die auch räumlich nebeneinander verortet werden, um die innere bauliche Separierung der Primar- und Sekundarstufe in zwei Gebäude zu überwinden. Die Lerngruppenleitungen sind dazu angehalten, nach Synergieeffekten zwischen den Lerngruppen zu suchen, die im Voraus etwa in der erweiterten Auswahl an Material, Ansprechpersonen sowie in einem bruchloseren Übergang von Schüler/innen zwischen den Lerngruppen gesehen werden. Für die ersten beiden Stufen wird dies bedeuten, dass ein Kind nach dem dritten Jahr lediglich den Raum in die Nachbarlerngruppe wechselt, aus der es die Schüler/innen bereits aus den vergangenen Jahren kennt. Angedacht sind hier auch engere Kooperationen zwischen den Kolleg/innen des Tandems. Damit löst sich die Konzentration von Primar- und Sekundarkolleg/innen auf die beiden Schulgebäude auf. In diesem Umstand hatte die Schulleitung in Schalksmühle (und auch in Minden) in der Vergangenheit eine Konstante zur Reproduktion hergebrachter Stufenidentitäten gesehen, die der Entwicklung einer stufenübergreifenden Orientierung im Wege stünden. Die Lehrkräfte berichten bereits von einer stärkeren Durchmischung des Kollegiums durch die neue Struktur.

Ebenfalls in Minden wird die *Teamzusammensetzung und der Zuschnitt der Lehraufträge* so gewählt, dass jedes Stufenteam fachliche Verbindungen zu den angrenzenden Stufenteams hat. Im Rahmen stufenübergreifender Zusammenarbeit soll damit die Anschlussfähigkeit der Stufen sichergestellt werden. Die Mindener Kolleg/innen bewerten die Effekte der Verbindung von der Primar- in die Sekundarstufe durch den Einsatz von Primarlehrkräften im selben Strang in der nächst höheren Stufe als sehr positiv. Selbst wenn dieser Umstand bisher nicht systematisch herbeigeführt wird, erscheint es den Lehrkräften als Gewinn, über die Schüler/innen von ihren Erfahrungen im Stufenübergang zu hören. Neben ihrer eigenen Sensibilisierung für die Mechanismen des Übergangs aus Schüler/innensicht betrachten sie eine solche Struktur auch als Möglichkeit der Schaffung von Kohärenz im Bildungsprozess.

Eine Verknüpfung von Primar- und Sekundarstufe findet jenseits solcher Arrangements auch auf der *Ebene der Fortführung von didaktischen Ansätzen, Materialien und Methoden* über die Schulstufen hinweg statt (z.B. Matherad oder Lerntagebuch). So versteht die Schulleitung in Schalksmühle eine Verzahnung im Sinne der Stufenintegration auch in der Perspektive auf die Lerntagebücher und eine kohärente Gestaltung ihrer pädagogischen Items und Layouts, die zwischen den Stufen aufeinander abgestimmt werden. Damit soll den Schüler/innen ein Gefühl der Kontinuität von Stufe I zu Stufe II gegeben werden (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 2/2016).

5.3 Reibungspunkte und Differenzbearbeitung in der Zusammenarbeit

Im Aufbau einer gedeihlichen Kooperation in den Stufen und über sie hinweg wird auch deutlich, dass bei aller Einigkeit über die pädagogischen Leitideen und Grundziele des Schulversuchs auch Reibungspunkte entstehen und Differenzen bearbeitet werden müssen. Dass diese entstehen, kann zu einem relevanten Anteil auf erfahrene Unterschiede der stufenbezogenen professionellen Selbstverständnisse, Überzeugungen und Routinen zurückgeführt werden, die im Schulversuch thematisiert und miteinander verhandelt werden müssen. Insofern hängt die Qualität der Zusammenarbeit auch davon ab, in welchem Maße es gelingt, diese Differenzen zur Sprache zu bringen und zu achten, aber auch neue gemeinsame Orientierungen aufzubauen.

In den jahrgangsgemischten Lerngruppen 4-6 der Standorte Minden, Münster und Schalksmühle wird seit dem Schuljahr 2017/18 (in Minden seit dem Schuljahr 2016/17) das stufenfremde Unterrichten systematisch etabliert. Für die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung ist es von zentralem Interesse zu untersuchen, wie die durchaus artikulierten Vorbehalte und Ängste der Kolleg/innen bezüglich des stufenfremden Unterrichts in der Alltagspraxis bearbeitet werden. Außerdem wird zu untersuchen sein, ob das stufenfremde Unterrichten langfristig auf die jahrgangsgemischte Lerngruppe 4-6 konzentriert bleibt oder sich als grundsätzliches Prinzip für die Primus-Schule etablieren lässt, und dann auch Primarstufenlehrer/innen in der Stufe 3 (7-9) und Sekundarstufenlehrer/innen in der Stufe 1 (1-3) unterrichten. In der seit 2013/14 am Schulversuch teilnehmenden Primus-Schule Minden konzentriert sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt das stufenfremde Unterrichten auf die Lerngruppen 4-6. Die Lerngruppe 1-3 wird vollständig mit Grundschullehrkräften, die Lerngruppe 7-9 mit Sekundarschullehrkräften besetzt.

Auch die räumliche Situation kann eine beeinflussende Bedingung der stufenübergreifenden Arbeit sein. An den beiden Primus-Schulen Minden und Schalksmühle gibt es einzelne Kolleg/innen, die die jeweils anderen Stufen im anderen Gebäude als „andere Schule“ wahrnehmen (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 5/2017). Eine sehr interessante Strategie zur Förderung der stufenübergreifenden Kooperation erscheint wiederum die oben beschriebene räumliche Situierung aufeinander folgender Lerngruppen eines Stranges in direkter Nachbarschaft. Die Schulleitung berichtet, dass die räumliche Umstrukturierung gerade auch im Hinblick auf die Teamkooperation zwischen den Stufen vorgenommen worden sei (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 5/2017). Mit ihr wurde zum einen das Ziel verfolgt, die Alltagskommunikation zwischen den Stufen zu erhöhen: Die Zugehörigen der unterschiedlichen Stufen treffen sich bei weitem öfter auf den Gängen und im Lehrerzimmer, als wenn sie in unterschiedlichen Gebäuden unterrichten würden. Der stufenübergreifende Austausch kann dadurch intensiviert werden. Zum anderen wird ein Raum für die Vernetzung und Kooperation von Strängen gegeben. Die Schulleitung gibt allerdings keine Kooperationsformen und -projekte vor, sondern sieht das neue Arrangement eher als explorative Rahmung, die Handlungsspielräume für innovative Kooperationen offenlässt. Die Gestaltung von Räumlichkeit stellt sich in dieser Perspektive für die Schulleitung als potentielle soziale und Schulentwicklungsressource dar.

Ein wichtiges Thema, das in der Verbindung von Primar- und Sekundarstufe bearbeitet wird, bezieht sich auf die Balancierung von Klassenlehrer- und Fachlehrerprinzip. Am Beispiel der Primus-Schule Minden lässt sich dies exemplarisch veranschaulichen. In Minden kristallisierte sich im Schuljahr 2016/17 die Organisation von Fachunterricht in der Lerngruppe 7-9 (Stufe III) als bedeutsamster Entwicklungsschwerpunkt heraus. Dabei ließ sich zunächst einmal feststellen, dass das jahrgangsübergreifende Lernen das bisherige Fächerdenken in Jahrgängen und Schülerleistungen konterkariert. Während in der Lerngruppe 1-3 im Rahmen des Klassenlehrerprinzips Wahlfreiheit im Klassenzimmer arrangiert wurde, galt der Verzicht auf das Fachlehrerprinzip in den Trainingszeiten der Lerngruppen bereits in 4-6 als problematisch. In 7-9 wurde bislang von den Schüler/innen in festgelegten Stunden ausgewählt, in welchem Fach/Angebot sie arbeiten wollten. Diese Wahlangebote wurden von Fachlehrern betreut. Diskutiert wurde, das fachlich ausdifferenzierte Wahlangebot beizubehalten und zusätzlich Trainingszeiten einzuführen, in denen dann das Klassenlehrerprinzip greifen sollte. Lehrkräfte aus 4-6 argumentierten, dass sonst die Gruppe diffundiere und kaum gemeinsame Zeit erlebt würde. Ein weiterer Diskussionspunkt, an dem sich Konflikte zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Stufen abzeichnen, ist in Minden die Frage, wie Leistung gemessen und zurückgemeldet werden soll. Lehrkräfte aus den Lerngruppen 4-6 bestehen auf unbedingter Notenfreiheit und lehnen auch Bewertungen ab, die sich in Noten umrechnen ließen. Demgegenüber argumentieren Lehrkräfte der Lerngruppen 7-9, dass es in 9 für die Schüler/innen zu spät sei, zu erfahren, wie die Schulkarriere, die von Noten abhängt, weitergehen könne.

5.4 Herausforderungen einer kooperativen stufenübergreifenden Professionsentwicklung

Die skizzierten Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Ausgestaltung stufenübergreifender Schulkonzepte und zu einer Entwicklung einer entsprechenden verbindenden Zusammenarbeit zeigen also, dass der Schulversuch einen Kontext eröffnet, in dem Differenzen zwischen etablierten stufenbezogenen Selbstverständnissen, Überzeugungen und Praktiken bearbeitet werden. Dazu müssen diese Orientierungen expliziert werden, um sie überhaupt verhandelbar zu machen. Die Beobachtungen verdeutlichen, wie sich die Schulleitungen und Lehrkräfte dieser durchaus auch konfliktträchtigen Aushandlung stellen. Der Schulversuch fordert also traditionelle Grenzziehungen, die mit der Schulstruktur fest verankert sind, auch und insbesondere auf der Ebene der professionellen Orientierungen heraus. Inwieweit eine stufenintegrierende Langform von Klasse 1-10 gelingt, hängt auch davon ab, wie es in den Schulen gelingt, die jeweiligen stufenbezogenen Orientierungen und Praktiken reflexiv zu bearbeiten. So können die eigenen Grenzzonen erkannt und überschritten werden. In der kollegialen Entwicklungsarbeit ebenso wie in der Zusammenarbeit im Alltag müssen also die eigenen Orientierungen ausbalanciert werden mit einer übergreifenden Orientierung an dem für die Primus-Schule besonderen Identitätskern der stufenübergreifenden Langform.

Gegenwärtig bedeutet die Herausbildung einer für die Primus-Schulen spezifischen Identität der Professionellen letztlich auch, zwischen Distanzierung und Identifikation zu balancieren. Distanzierungen nehmen einige Kolleg/innen v.a. angesichts von Belastungen durch ein hohes

Arbeitsaufkommen sowie strukturell bedingte Ungewissheiten des Schulversuchs vor. Sie können teils durch ausgeprägte Identifikation mit einer „Primus-Idee“, teils durch die positive Bezugnahme auf ein auf menschlich-kollegialer Ebene gut zusammenarbeitendes Team kompensiert werden, das in seinem Selbstverständnis Hindernisse überwindet. Primuslehrer/in zu sein bedeutet in diesem Kontext aber für viele Kolleg/innen auch auszuhalten, dass sie ihr persönliches Engagement in ein Projekt investieren, das anspruchsvolle, innovative und komplexe Konzeptbestandteile unter teils stark herausfordernden Rahmenbedingungen zu verwirklichen sucht. Vor dieser Aufgabe entwickelt sich zum einen ein erstaunliches Durchhaltevermögen bei ausgeprägter Identifikation mit dem Schulversuch. Zum anderen zeigen sich aber auch bei manchen Lehrkräften skeptische Haltungen, die den subjektiv empfundenen Wert des Schulversuchs und des eigenen Engagements infrage stellen. Motiviert wird so eine Reform-Skepsis nicht oder möglicherweise sogar weniger durch die Anstrengungen der Kooperation über die Stufengrenzen hinweg, als vielmehr auch durch äußere Einflüsse wie etwa eine kritische Personal-, Gebäude- oder Materialversorgungssituation, die die pädagogische Arbeit gefährden.

Vor dem Hintergrund der erwähnten Konfliktlinien und Belastungen zeigen sich vor allem zwei Aspekte der Primus-Schulen, die für ihre Konzeptualisierung als Langformschulen ressourcenreich und für die Integration unterschiedlicher Professionen in ein Kollegium wirkungsvoll erscheinen. Zum einen ist dies die Gruppe der Sonderpädagog/innen, die als einzige Personalgruppe in den Kollegien bereits biographische Erfahrungen in der Arbeit in einer Schule von 1-10 sammeln konnten. Sie sind besonders sensibel dafür, dass es für die Kolleg/innen teils schwierig ist, sich von tradierten und einsozialisierten Haltungen, Verhaltens- und Denkweisen im Hinblick auf ihre Stufenidentitäten zu lösen (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 2/2016). Zudem sind sie die einzige Gruppe von Professionellen, die nicht nur stufenübergreifend, sondern in allen Lerngruppen einer Schule arbeitet und folglich in gesteigertem Ausmaß ein stufenübergreifendes Bewusstsein entwickeln kann. Als zweite bedeutende Ressource für die Integration der stufenübergreifenden Professionen im Schulversuch erweisen sich außerdem gehaltvoll ausformulierte und verbindlich gemachte Schulkonzepte und -programme, in die die neuen Kolleginnen auch systematisch eingeführt werden und an deren Weiterentwicklung sie dann auch mitarbeiten können. Sie stellen im Rahmen schulcharakteristischer Ausschreibungen und individueller Bewerbungen durch die Lehrkräfte eine Möglichkeitsbedingung für weitgehende Passungsverhältnisse zwischen den Biographien von Lehrkräften und der in den Primus-Schulen prägenden Schulkultur dar. Insbesondere aber bilden die Schulkonzepte und die übergreifenden pädagogischen Leitmaximen einen durch alle Professionen – Lehrkräfte wie auch weitere pädagogische Fachkräfte – hindurch deutlich erkennbaren Identifikationspunkt, in dessen Sinne kooperative Arbeit trotz unterschiedlicher stufengebundener Perspektiven und persönlicher Belastungen gelingen kann.

6 Haltekraft und Bindungswirkung

Eine zentrale Frage an den Schulversuch lautet, in welchem Umfang es den beteiligten Primus-Schulen gelingt, eine Bindungswirkung zu erzeugen, die eine Kontinuität der Schülerlaufbahn ermöglicht. Diese Frage kann faktisch erst beantwortet werden, sobald die als Erstklässler/innen in die Primus-Schule angemeldeten Kinder über die vierte Klasse hinaus in der Primus-Schule bleiben. Diese Zahlen liegen bislang lediglich für die Primus-Schule Minden vor. Außerdem setzt ihre Beantwortung eine differenzierte Kenntnis der Erfahrungen von Schüler/innen und Eltern mit der Primus-Schule voraus. Deswegen wird die Perspektive von Eltern und Schüler/innen ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitforschung der zweiten Phase sein. Wir können aber bereits für diesen Abschlussbericht auf Daten aus einem Forschungsprojekt⁸ zurückgreifen, das die Entscheidung der Viertklässler/innen der Grundschule Berg-Fidel für oder gegen den Besuch der Primus-Schule ab dem fünften Schuljahr untersucht. Insgesamt fragen wir nicht in evaluativer Perspektive, in welchem Umfang es den Schulen gelingt, Bindungswirkung herzustellen, sondern nach den Bedingungen für deren Entstehen.

6.1 Anwahlattraktivität und Haltekraft

Für den Erfolg des PRIMUS Schulversuches grundlegend ist seine nachhaltige Attraktivität für Schüler/innen und ihre Eltern. Die wissenschaftliche Begleitforschung konzeptualisiert diese als *Anwahlattraktivität*, die die Entscheidung für die Anmeldung an der Primus-Schule im ersten Schuljahr betrifft und als *Haltekraft*, die die Bindungswirkung über die Grundschulzeit hinaus beschreibt. Drei der Primus-Schulen – Minden, Viersen, und Schalksmühle – werden dreizügig, Münster⁹ und Titz zweizügig geführt. Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Anmeldungen.

	Züge	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Minden (Jg.1/Jg.5)	3	65/ 94	57/ 81	62/ 73	59/ 73	60/69
Münster (Jg.1/Jg.5)	2	---/---	50/69	41/60	54/63	50/47
Titz (Jg. 1)	2	---/---	45	42	49	63
Schalksmühle (Jg.1/Jg.5)	2	---/---	58/ 60	52/ 57	68/ 60	60/ 49
Viersen (Jg.1)	3	---/---	74	75	74	67

Tab. 2: Anmeldezahlen an den Primus-Schulen

Alle Schulen konnten seit ihrem Bestehen die für die jeweilige Zügigkeit erforderlichen Anmeldezahlen ins erste Schuljahr, Schalksmühle, Münster und Minden auch die erforderlichen Anmeldezahlen ins 5. Schuljahr erreichen. Teilweise werden die Primus-Schulen von mehr Schüler/innen angewählt als die Schulen aufnehmen können. Für Viersen und Schalksmühle

8 Das Projekt wird von der Max-Träger Stiftung finanziell unterstützt und von Prof. Dr. Christina Huf und Dr. Irntraud Schnell durchgeführt.

9 Für die Primus-Schule Münster ist in den ersten beiden Jahren des Schulversuchs die Maßgabe geltend, zu einer dreizügigen Schule aufzuwachsen. Dementsprechend werden in den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 die fünften Klassen dreizügig geführt. Diese Maßgabe wurde ab dem Schuljahr 2016/17 aufgehoben.

liegen Anmeldungen aus Nachbargemeinden vor. Der Primus-Schule Titz ist es aufgrund der hohen Nachfrage ermöglicht worden, eine dritte Lerngruppe in Klasse 5 im Schuljahr 2018/19 zu bilden.

Die Haltekraft wird sich insbesondere beim Wechsel der im Gründungsjahr der Primus-Schulen als Erstklässler/innen angemeldeten Kinder in die 5. Klasse zeigen. Für Minden fand dieser erstmals im Schuljahr 2017/18 statt, für die anderen vier Standorte wird er zum Schuljahr 2018/19 stattfinden. In Minden sind mit dem Wechsel in die fünfte Klasse lediglich zwei Schüler/innen von der Primus-Schule auf eine Realschule gewechselt; für die anderen Standorte zeichnet sich ebenfalls ab, dass es beim Wechsel der ersten Kohorte von Primusschüler/innen in die 5. Klasse nur vereinzelt Abmeldungen geben wird. Eine Ausnahme stellt die Primus-Schule in Viersen dar. Bis Mitte November 2017 war für die Primus-Schule Viersen unklar, in welchem Gebäude die Schüler/innen der Sekundarstufe untergebracht sein werden. Es bleibt gegenwärtig abzuwarten, ob sich die hohe Zahl an Eltern, die für Ihre Kinder eine Übergangsempfehlung beantragt haben, letztlich für oder gegen den Verbleib ihrer Kinder an der Primus-Schule entscheidet.

Die fünf am Schulversuch teilnehmenden Schulen haben aufgrund ihrer spezifischen Standortbedingungen höchst unterschiedliche Voraussetzungen, um Anwahlattraktivität und Haltekraft zu entwickeln. Das pädagogisch anspruchsvolle und ambitionierte Konzept, mit dem die Primus-Schulen eine nicht nur strukturelle Alternative darstellen, muss sich im Kontext einer Schulstruktur etablieren, in der die Primus-Schule auf sehr unterschiedliche Weise als Sicherung des Schulangebots oder als bedrohende Konkurrenz wahrgenommen wird. Insofern können Anwahlattraktivität und Haltekraft nicht auf eine Bringschuld der Schulen reduziert werden, sondern kommen als ein komplexes Bedingungsgefüge zustande. Die im Folgenden identifizierten Bedingungen sind dementsprechend vielschichtig miteinander verwoben.

6.2 Planungssicherheit im Hinblick auf die Raum- und Gebäudesituation

Idealerweise wären die Schüler/innen einer Primus-Schule von der Klasse 1 bis 10 ‚unter einem Dach‘ untergebracht oder zumindest in einem Schulgebäude, das für Schüler/innen einer so großen Altersspanne konzipiert ist. Für die Primus-Schule Schalksmühle wurde ein eigens für sie konzipiertes Gebäude errichtet. Insofern Schulleitung und Architekten das Gebäude der Primus-Schule Schalksmühle gemeinsam planen, kann in Schalksmühle der Raum zu einem zentralen Element der Primus-Pädagogik werden. Für die vier weiteren teilnehmenden Schulen legen die Schulträger bei ihrer Bewerbung Szenarien der Nutzung von Gebäuden vor, bei denen die Primus-Schule in bereits bestehenden Schulgebäuden untergebracht wird und dort in den ersten Jahren neben Kollegien der auslaufenden Bestandsschulen arbeitet. Die Aufgabe, Bindungswirkung zu erzeugen, beginnt somit mit der Herausforderung, unter unterschiedlich optimalen räumlichen Bedingungen am Standort eine Nähe herzustellen, die ihrer Wahrnehmung als einer Schule förderlich ist, obwohl zu Beginn kein Gebäude ausschließlich von Primus-Schüler/innen besucht wird oder/und die Schule auf zwei Gebäude verteilt wird. Für die Primus-Schule Münster ist diese Herausforderung in zweifacher Hinsicht besonders

ausgeprägt. Zum einen liegen die beiden Schulgebäude 2,5km voneinander entfernt in sozial unterschiedlich geprägten Stadtteilen. Zum zweiten wird die Möglichkeit, die Räume der auslaufenden Hauptschule Geist zu nutzen, dadurch in Frage gestellt, dass die Hauptschule Geist mehr Schüler/innen aufnimmt als geplant. Für die Schüler/innen und Lehrkräfte der Primus-Schule ergibt sich die Logik, sich mit dem begnügen zu müssen, was übrigbleibt (Schulleitungsinterview Münster, 11/2017). Erst nach drei Jahren erhält das Gebäude eine Mensa, die die Ganztagschüler/innen angemessen versorgen kann. In einem Gruppeninterview der oben genannten Studie, die außerhalb der wissenschaftlichen Begleitforschung durchgeführt wird, problematisieren die Kinder mehrmals die Raumsituation:

„... also ich würd gern mal so Fachräume haben, Musikraum haben wir ja jetzt zwar aber so jetzt zum Beispiel nen Chemieraum, Physikraum das haben wir alles gar nicht (im Hintergrund: haben wir). Ja doch klar aber (im Hintergrund: die Geistschule) aber nicht wir, das hat die Geistschule (Gruppeninterview Schüler/innen 03/2016).

„...aber was ich auch so doof finde, weil wenn es zum Beispiel Pizza gibt oder so in der Schule und dann ... wenn die ersten Klassen kriegen immer so zwei bis maximal drei Stückchen, und wir müssen immer die Letzten sein, weil das Mittagessen geteilt ist, und dann kriegen wir meistens nur ein oder ne halbe, nur weil noch für Geistschüler und so sparen müssen das find ich dann auch immer doof (Gruppeninterview Schüler/innen 03/2016).

Obwohl das Gruppeninterview der Jahrgangsmischung gilt, machen die Schüler/innen mehrfach die Raumsituation zum Thema und bringen dabei die Erfahrung des Mangels zum Ausdruck: Sowohl eines Mangels an Fachräumen, wie auch eine mangelhafte Organisation der Essenszeiten. Auch wenn die Schüler/innen zum Zeitpunkt des Interviews in der 6. Klasse sind und sich damit bereits für den Besuch der Sekundarstufe der Primus-Schule entschieden haben, sind damit Aspekte benannt, die aus der Sicht der Schüler/innen die Qualität ihrer Schule mindern.

Für den Standort Viersen bedrohen die bis Mitte November 2017 ungeklärten Gebäudefragen die Gründungsidee des Schulversuchs. Das zunächst für die Nutzung durch die Schüler/innen der Primus-Schule ab Jahrgang 7 vorgesehene Gebäude der Overbergschule bleibt während der ersten drei Jahre des Schulversuchs Zweigstelle eines Förderzentrums und der Schulträger verschiebt die notwendige Entscheidung über ein alternatives Gebäude ab Jahrgang 7 immer wieder. Für die Eltern der Schüler/innen, die im Schuljahr 2014/15 in die Primus-Schule eingeschult wurden, resultiert daraus die Zumutung, ihr Kind an die Sekundarstufe einer Schule zu schicken, deren Zukunft ungewiss erscheint. Die Schulleitung sieht in dieser Zumutung einen gewichtigen Grund für die Eltern, die Abmeldung ihres Kindes nach der 4. Klasse zu erwägen (Schulleitungsinterview Viersen, 11/2016).

Obwohl die Primus-Schule Viersen eine hohe Anwahlattraktivität aufweist, ist ihre Haltekraft für die erste Kohorte an Fünftklässler/innen dadurch gefährdet. Die Anwahlattraktivität der Primus-Schule Viersen ist in den ersten beiden Schuljahren so hoch, dass sie Erstklässler/innen ablehnen muss. Und sie ist so ausgeprägt, dass die Schüler/innen aus drei benachbarten Stadtteilen angemeldet werden (chronologischer Überblick Viersen, 9/2015). Während des

Schuljahrs 2017/18 jedoch beantragen Eltern einer Schüler/innenzahl von etwa einer Klassenstärke für das Ende des vierten Schuljahrs Notenzeugnisse. Damit halten sie sich die Option offen, ihr Kind nach dem 4. Schuljahr für eine andere Schule anzumelden. Zwar würde nach Einschätzung der Schulleitung für die eventuell freiwerdenden Plätze durchaus Nachfrage bestehen, jedoch widerspräche dies der Gründungsidee des Schulversuchs, kontinuierliche Bildungsbiographien zu ermöglichen. Dass die möglicherweise abgemeldeten Schüler/innen potentielle Gymnasialschüler/innen sind, da im gleichen Stadtteil zwei Gymnasien die einzigen weiterführenden Schulen sind, schwächt zudem die Möglichkeit der Primus-Schule, sich als attraktive Schule für leistungsstarke Schüler/innen zu etablieren. Es ist zu vermuten, dass auch für die für eine Schule im Aufwachsen so dringend benötigten Lehrkräfte die Tätigkeit an einer Schule ohne Schulgebäude wenig attraktiv ist.

Mit diesen Ausführungen zu der Gebäudeproblematik der Viersener Primus-Schule sollen keine Kausalitäten unterstellt werden, die nicht empirisch belegbar sind. Erst mit den in der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung durchzuführenden Interviews mit Eltern und Schüler/innen wird es möglich werden, Abwahlmotive differenziert zu verstehen. Nachdrücklich soll aber darauf hingewiesen werden, dass eine Schule einen sicheren Ort braucht, um Haltekraft zu entwickeln. Insofern bringt die Viersener Presse, als sie die Primus-Schule als einen ‚schulischen Testballon‘ kritisiert, nicht zuletzt zum Ausdruck, dass die Schule auch in der Öffentlichkeit wegen der lange ungeklärten Gebäudefrage als in Viersen nicht stabil und nachhaltig verortet wahrgenommen wird.

6.3 Elternarbeit als kontinuierlicher Beratungsprozess

Insofern die Primus-Schulen im Aufbau sind, impliziert die Entscheidung der Eltern, ihr Kind für eine Primus-Schule anzumelden, in den Gründungsjahren einen Vorschuss an Vertrauen, das die Primus-Schulen mit intensiver und einem hohen Maß an Transparenz geprägter Elternarbeit erhalten müssen. Die Elternarbeit umfasst die Öffnung des Unterrichts für Elternbesuche, ihre Einbindung in Arbeitsgemeinschaften, das Angebot von Informationsabenden u.a.m. Die Schulleitungen aus Viersen und Schalksmühle berichten von der Erfahrung, insbesondere skeptische Eltern durch Unterrichtshospitationen von der pädagogischen Arbeit der Primus-Schule überzeugen zu können.

Ein besonderes Merkmal der Elternarbeit im Schulversuch PRIMUS ist, dass sich die Rolle der Lehrkräfte Eltern gegenüber ändert. Denn während Grundschullehrkräfte im Prozess der Übergangsentscheidung zu Schullaufbahnberater/innen werden, die eine Selektionsfunktion wahrnehmen, können sie als Primus-Lehrkräfte wesentlich konsequenter die Rolle der Lernentwicklungsberater/in beibehalten und ausgestalten. Die Schulleitung aus Titz betont dabei die Notwendigkeit, Eltern als Entscheidungsträger zu adressieren und sie aktiv im Hinblick auf die Möglichkeiten zu beraten, die der Verbleib an der Primus-Schule ihren Kindern eröffnet. Bindungswirkung entsteht in dieser Praxis der Elternarbeit, indem die feste Bindung der Eltern an die Schule nicht als selbstverständlich erachtet, sondern als langfristiger, kontinuierlicher Beratungsprozess etabliert wird.

Eine langfristige Bindung der Eltern an die Primus-Schule hat eine verlässliche Zukunftsperspektive zur Voraussetzung. Um die gegenwärtige Anwahlattraktivität und Haltekraft der Primus-Schule zu erhalten, ist unseres Erachtens eine Bestandssicherung über das Jahr 2024 hinaus unverzichtbar. Es ist wenig plausibel, von Eltern zu erwarten, ihr Kind für einen Schulversuch anzumelden, dessen Bestand nicht wenigstens für zehn Jahre des Schulbesuchs ihres Kindes gesichert ist. Am Standort Münster ist eine Elterninitiative im Entstehen, die sich für eine Primus-Schule 1-13 einsetzen will. Aus der Sicht der beteiligten Eltern würde der Wechsel zu einer Oberstufe einer kooperierenden Schule einen Bruch in der Bildungsbiografie ihres Kindes bedeuten, weswegen sie sich eine Primus-Schule wünschen, die die Klassen 1-13 umfasst.

6.4 Erfahrungen sozialer Kontinuität im Kontext der Jahrgangsmischung

Die jahrgangsgemischte Zusammensetzung von Lerngruppen resultiert aus der Intention einer absichtsvollen Bereicherung der ohnehin gegebenen Heterogenität sowie der systematischen Herausforderung der Individualisierung des Lernens. Für den Schulversuch PRIMUS eröffnet sie darüber hinaus die Möglichkeit, die Haltekraft zu verstärken. Für die drei Standorte Minden, Münster und Schalksmühle ist die Jahrgangsmischung so organisiert, dass der traditionelle Übergang in die 5. Klasse in der Stammgruppe 4/5/6 stattfindet. Indem der Übergang in diese Stammgruppe bereits zu Beginn des 4. Schuljahres stattfindet, wird nicht nur der Übergang in die 5. Klasse entdramatisiert, sondern es entstehen auch Beziehungen, von denen anzunehmen ist, dass sie die Erfahrung der Zugehörigkeit zur Primus-Schule verstärken. Diese These zu prüfen ist eines der Forschungsinteressen der wissenschaftlichen Begleitforschung während der zweiten Phase. Die Analysen der Interviews der Viertklässler/innen aus der Grundschule Berg Fidel („Vorläufer“ der Primus-Schule in Münster) geben erste Anhaltspunkte, dass die jahrgangsgemischten Gruppen eine für die Kinder besondere Form sozialer Kontinuität und peerkultureller Beziehungen ermöglichen.

In den Schuljahren 2014/15, 2015/16 und 2016/17 wurde die gesamte Kohorte der Vierklässler/innen der Grundschule Berg Fidel in Einzel- oder Partnerinterviews interviewt. Das Forschungsinteresse galt den von den Schüler/innen getroffenen Entscheidungen für oder gegen den Besuch der Primus-Schule (Huf, Idel & Schnell 2016; Schnell & Huf 2017). Obwohl die Jahrgangsmischung in der Sekundarstufe zum Zeitpunkt der Interviews erst im Aufbau war, antizipierten die Schüler/innen, die sich für den Besuch der Primus-Schule entschieden hatten, dass diese ihnen vielfältige peerkulturelle Beziehungen ermöglichen würde. Leon erklärt uns dies wie folgt:

L.: „dass alle Kinder, also alle Freunde, wenn jetzt zum Beispiel ein Drittklässler mit einem Viertklässler befreundet ist, und der Viertklässler geht, dann ist der Drittklässler Viertklässler und der Drittklässler geht jetzt auf Primus, dann können die immer noch zusammenbleiben, weil das ist ja eine Schule, und dann kann er leichter dorthin gehen, auch zu dieser Schule, weil er möchte ja auch zu dieser Schule, wo sein Freund ist... Ich freu mich am meisten, weil ein Freund von mir, der war hier noch letztes Jahr in der Klasse, mit dem bin ich noch ein bisschen

befreundet, der wird jetzt Sechstklässler auf dieser Schule, ich geh jetzt auf diese Schule auch als Fünftklässler und freu mich ihn dort wieder zu sehen (Schülerinterview „Leon“ Münster, 3/2015).

Für nahezu alle der von uns interviewten Schüler/innen sind Freundschaften ein zentrales Motiv für ihre Schulwahl. Aus Leons Jahrgang haben sich 25 Viertklässler/innen für den Besuch der Primus-Schule entschieden. Damit nimmt bereits in den Gründungsjahren der Primus-Schule die Wahrscheinlichkeit für Schüler/innen der vierten Klasse zu, den Übergang in die Sekundarstufe an der Seite von Freund/innen bewältigen zu können. Für die Schüler/innen, die die Primus-Schule von ihrem ersten Schuljahr an besuchen, dürfte die soziale Kontinuität ihrer peerkulturellen Beziehungen über die vierte Klasse hinaus zu einem Regelfall werden. Durch die Jahrgangsmischung entsteht eine besondere Form von Diskontinuität in der Kontinuität. In den vier Primus-Schulen, die jahrgangsgemischte Gruppen etablieren, werden durch den ständigen Wechsel eines Jahrgangs in neue Stammgruppe des jeweiligen Stranges Schüler/innen voneinander getrennt, können aber nach ein oder zwei Jahren wieder mit ihnen gemeinsam einer Lerngruppe angehören. Das meint Leon, wenn er davon spricht, als Fünftklässler einen Sechstklässler wieder zu sehen. Damit entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Vertrautheit und erneutem Kennenlernen, dessen soziale Komplexität nur in Langformschulen erfahrbar wird (Huf, Idel & Schnell 2016).

Selbst Karim, der sich für den Besuch eines Gymnasiums entschieden hat, thematisiert den Vorzug der Primus-Schule, mit bekannten Kindern gemeinsam zur Schule zu gehen, wenn er argumentiert:

„[...] also wenn wir in PRIMUS gehen wollen, dann sind wir mit Kindern, die wir schon kennen, in einer Klasse, die ganzen Kinder, die wir schon kennen, und im Gymnasium, da sind nur wir beide in einer Klasse, da kennen wir nicht so viele ... PRIMUS ist eigentlich auch eine Gemeinschaft, sozusagen eine Gemeinschaft wie Berg Fidel, Kito, aber em, em, ich hab noch gedacht, em, also wo Schülerrat war, em, da hab ich noch gedacht, das ist eine gute, die ham eine gute Zusammenarbeit und so, die machen das gut zusammen, und da hab ich überlegt, ja, vielleicht, aber wenn ich, ich möchte erst mal aufs Gymnasium“ (Schülerinterview „Karim“ Münster, 3/2015).

Kito, mit dem Karim gemeinsam zum Interview kommt, hat sich für den Besuch des gleichen Gymnasiums entschieden. Beide Jungen betonen aber, dass sie nur zufällig das gleiche Gymnasium gewählt haben. Freundschaft ist für die beiden leistungsstarken Kinder nicht das zentrale Motiv ihrer Schulwahl. Gleichwohl antizipieren sie, dass sie in der Situation des Neuanfangs aufeinander angewiesen sein werden. Für Karim bedeutet die Entscheidung, ein Gymnasium zu besuchen, den Verlust der erfahrenen Zusammenarbeit und Gemeinschaft. Obwohl Karim seine Entscheidung zum Zeitpunkt des Interviews bereits getroffen hat, wird an seinen Abwägungen deutlich, dass die Bindungswirkung der erfahrenen Gemeinschaft unter Primus-Schüler/innen ausgeprägt ist (Huf, Idel, Schnell 2016; Huf & Schnell 2017).

Einige der Schüler/innen werden in der genannten Studie während ihrer Sekundarstufenzeit in regelmäßigen Abständen mit Interviews nach ihren Erfahrungen mit der Primus-Schule be-

fragt. Am Ende seines fünften Schuljahres bringt Steve deutlich zum Ausdruck, dass die Primus-Schule ihm die Erfahrung einer Schulbiografie ohne Brüche ermöglicht:

„Weil da die besten Menschen auf dieser Welt hier drauf gehn. Weil das einfach echt nur Spaß macht; weil dann ist man erstens irgendwie immer noch auf der Berg Fidel Schule; dann sieht man zweitens meistens alle seine Freunde, die letztens gegangen sind; und du kannst danach noch aufs Gymnasium, Real oder Haupt gehn; als Abschluss dann“ (Gruppendiskussion Schüler/innen Münster, 03/2016).

Mit seiner differenzierten Argumentation weist Steve Bindungswirkung als das Zusammenspiel der Erfahrung von Kontinuität seiner Lernbiografie und seiner sozialen Beziehungen bei einer gleichzeitigen Entwicklungsoffenheit für mögliche Schulabschlüsse aus. Der Fokus, den die wissenschaftliche Begleitforschung in ihrer zweiten Phase auf die Perspektive der Primus-Schüler/innen setzt, wird weitere Aufschlüsse geben, wie die Primus-Schulen Bindungswirkung entwickeln.

7 Zum Umgang mit der Etikettierungs-Problematik in den inklusiven Primus-Schulen

In der Praxis integrativer Grundschulen wurden Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs oftmals mit dem Ziel eingesetzt, Kindern in schwierigen Lern- und Lebenslagen ein so hohes Maß an Förderung zu Teil werden zu lassen, dass der sonderpädagogische Förderbedarf am Ende der Grundschulzeit wieder aufgehoben werden kann und sie in der Sekundarstufe eine Regelschule besuchen können. Der im Jahr 2006 in bundesdeutschen Kinos gezeigte Film ‚Berg Fidel‘ thematisiert, wie groß dennoch die Schwierigkeiten sind, für Schüler/innen integrativer oder inklusiver Grundschulen eine ihren Lernentwicklungsbedürfnissen entsprechende weiterführende Schule zu finden und wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass sie Schüler/innen einer Förderschule werden. Als Langformschule eröffnet die Primus-Schule Möglichkeiten, individuelle Förderung in einer langfristigen Perspektive realisieren zu können und entlastet die Eltern von der Suche nach einer neuen Schule. Der für die Programmatik inklusiver Bildung so zentrale Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen scheint somit für die Primus-Schulen in besonderer Weise realisierbar. Zugleich gibt es Hinweise aus den 5 Primus-Schulen, dass scheinbar erwartungswidrig für eine überdurchschnittliche Anzahl von Schüler/innen Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet werden. Im Folgenden soll dies als ein Paradox diskutiert werden, das aus den besonderen Strukturen der Primus-Schule resultiert.

Die wissenschaftliche Begleitforschung erhebt jährlich Daten, die nach der Anzahl an Schüler/innen mit festgestelltem und vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf fragen. Mit der Unterscheidung zwischen diagnostiziertem und vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf wird es möglich, auch AO-SF-Verfahren zu erfassen, die möglicherweise eingeleitet werden oder noch im Prozess sind. Für die ersten drei Jahre des Schulversuchs zeichnet sich ab, dass die Kollegien der Primus-Schulen für einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Schüler/innen sonderpädagogischen Förderbedarf gegeben sehen. Für das Schuljahr 2016/17 liegen uns folgende Angaben vor:

	Diagnostizierter Förderbedarf	Vermuteter Förderbedarf
Minden	5%	8%
Münster	19%	26%
Schalksmühle	6%	11%
Titz	3%	10%
Viersen	4%	9%

Tab.3: Anteile des Förderbedarfs in Primus-Schulen im Schuljahr 2016/17

Den fünf am Schulversuch teilnehmenden Primus-Schulen wird aufgrund ihres Profils als inklusiver Schule die landesübliche Budgetierung an Sonderpädagogikstunden zugewiesen, die von einem systemischen Förderbedarf von 3,9% aller Schüler/innen ausgeht. Mit Ausnahme von AO-SF-Verfahren, die der Feststellung eines Förderbedarfs bei geistiger oder körperlicher Behinderung gelten, bedeutet die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs häufig für das einzelne Kind keine zusätzlichen personellen Möglichkeiten der Förderung. Gleichwohl weckt die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Eltern und ihren Kindern die Erwartungshaltung zusätzlicher Fördermöglichkeiten. Im Schulleitungsin-

interview der Primus-Schule Viersen wird als Erwartungshaltung der Eltern beschrieben: „Och, jetzt haben wir endlich das AO-SF, warum wird mein Kind nicht noch mehr gefördert?“ (Schulleitungsinterview Viersen, 11/2016). Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit offensichtlich, differenziert zu verstehen, wieso die Primus-Schulen dennoch AO-SF-Verfahren einleiten. Diese Frage stellt ein Forschungsinteresse der wissenschaftlichen Begleitforschung in der zweiten Phase dar. Wir möchten jedoch bereits an dieser Stelle erste Thesen zur Diskussion stellen.

Die Konstruktion der inklusiven Schule basiert auf der Annahme, dass sonderpädagogischer Förderbedarf nicht am einzelnen Kind festgemacht wird, sondern eine systemische Eigenschaft ist. Für Lehrkräfte inklusiver Grundschulen bleibt dennoch die Problematik bestehen, am Übergang in die Sekundarstufe die kontinuierliche Unterstützung zu gewährleisten. Ein AO-SF scheint eine der institutionalisierten Möglichkeiten, individuellen Unterstützungsbedarf sichtbar zu machen und während des Übergangs zu gewährleisten. Primus-Schulen hingegen sind von der Problematik, dass der Übergang in die Sekundarstufe ein Einfallstor für Diskontinuitäten in der individuellen Lernbiografie und daraus resultierende Lernschwierigkeiten sein kann, systematisch entlastet. Welche Erklärungen also findet die Praxis der Einleitung von AO-SF-Verfahren?

7.1 Aufnahme von Schüler/innen mit bereits statuiertem Förderbedarf

Die ersten Jahre des Schulversuchs sind in besonderer Weise dadurch geprägt, dass die Primus-Schulen Schulen im Aufwachsen sind. Im Vergleich der Quoten von Schüler/innen mit statuiertem Förderbedarf zwischen den 5 Primus-Schulen fällt auf, dass die drei Primus-Schulen, die von Beginn an des Schulversuchs Fünftklässler/innen aufgenommen haben, auch die höchsten – wenn auch sehr unterschiedlichen – Quoten an AO-SF-Verfahren aufweisen. Für die Primus-Schule Münster, die mit 19% die weitaus höchste Quote an Schüler/innen mit diagnostiziertem Förderbedarf aufweist, liegen uns Zahlen der Schüler/innen aus der Grundschule Berg Fidel vor, die mit bereits statuiertem Förderbedarf in die fünfte Klasse der Primus-Schule aufgenommen wurden. Dies waren im Schuljahr 2014/15 10, im Schuljahr 2015/16 6 und im Schuljahr 2016/17 14 Schüler/innen. Von den für das Schuljahr 2016/17 angemeldeten 58 Fünftklässler/innen sind 24% Viertklässler/innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf aus der Grundschule Berg Fidel. Auch die Primus-Schule Schalksmühle sieht sich mit mehr Anmeldungen von Schüler/innen mit statuiertem Förderbedarf in die fünfte Klasse konfrontiert, als dies die Berechnung des systemischen Förderbedarfs plausibel macht. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sie als einziges inklusives Schulangebot für die Sekundarstufe in der Region eine hohe Anwahlattraktivität für Eltern hat, die den Rechtsanspruch ihres Kindes auf inklusive Beschulung wahrnehmen möchten.

Das Problem der Aufnahme von bereits statuierten Schüler/innen in die 5. Klasse wird sich ab dem Schuljahr 2018/19 entschärfen, sofern die Primus-Schulen selbst in der Primarstufe weniger AO-SF-Verfahren einleiten. Ob sie dies tun, ist von Interesse für die weitere wissenschaftliche Begleitforschung. Denn an der Entwicklung der Quoten von Schüler/innen mit

festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in den nächsten Schuljahren wird sich zeigen, inwiefern die Struktur der Langformschule und die daraus resultierende Perspektive einer langfristigen, kontinuierlichen Förderung zu der für die inklusive Schule erhofften Dekategorisierung beiträgt.

7.2 Legitimierung sonderpädagogischer Zuständigkeit und Förderung

Eine zweite mögliche Erklärung für die Persistenz der Praxis, AO-SF-Verfahren einzuleiten, ist deren Anerkennung als aussagekräftiges diagnostisches Instrumentarium und die daraus abgeleiteten Legitimationen professionellen (sonderpädagogischen) Handelns. Sowohl innerhalb von Kollegien wie auch in der Elternarbeit stellen sich für inklusive Schulen die Fragen, wie bestehende Benachteiligungen thematisiert und ein Nachteilsausgleich und besondere Hilfen organisiert werden können (Katzenbach 2015). Dies impliziert Fragen nach der Möglichkeit lernzieldifferenten Unterrichtens, die von einigen Kolleg/innen der Primus-Schule als ungeklärt erachtet werden. Die Einleitung von AO-SF-Verfahren könnte als Möglichkeit erachtet werden, Schwierigkeiten und Benachteiligungen thematisierbar zu machen.

In allen fünf Primus-Schulen sind Sonderpädagog/innen Teil der multiprofessionellen Teams. Die Möglichkeit der Teilhabe an Schulentwicklung und die Integration in ein Kollegium werden von ihnen als positiv für ihre eigene professionelle Entwicklung gesehen. An der Primus-Schule Münster ist ein Sonderschullehrer als didaktischer Leiter Teil des Schulleitungsteams. Die an den Primus-Schulen arbeitenden Sonderschullehrkräfte sehen einen Aufgabenschwerpunkt in der Beratung. Gleichzeitig beschreiben sie ihre Alltagspraxis oftmals als individuelle Förderung von Schüler/innen mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Die Programmatik der De-kategorisierung wirft Fragen nach der Legitimation, Zuständigkeit und spezifischen Inhaltlichkeit der Sonderpädagogik als Profession und deren Abgrenzung zu den sogenannten Regelschullehrkräften auf (Katzenbach 2015). Durch die Einleitung von AO-SF-Verfahren könnte diese Problematik als weniger virulent erfahren werden. Insofern gilt es für inklusive Schulen kritisch zu fragen, inwiefern die Qualifikation und Expertise von Lehrkräften als Sonderpädagog/innen und die Statuierung von Kindern als Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich gegenseitig stabilisieren. Während diese kritische Anfrage auch an die Primus-Schulen zu richten ist, zeichnet sich ab, dass die professionelle Identität der Sonderschullehrkräfte durch die Integration in multiprofessionelle Teams systematisch herausgefordert wird. Ähnlich wie wir dies für die professionelle Identität von Primar- und Sekundarstufenlehrkräften im Schulversuch beschreiben können, ermöglichen die Primus-Schulen auch den Sonderschullehrkräften, traditionelle Grenzziehungen zwischen den Lehrämtern für eine gemeinsame Verantwortung für alle Schüler/innen durchlässiger werden zu lassen. Für die wissenschaftliche Begleitforschung der zweiten Phase ist von großem Interesse, die Veränderungen der professionellen Identität von Sonderschullehrkräften in den Primus-Schulen in ihren Implikationen für die Statuierung von Kindern als sonderpädagogisch förderbedürftig zu verstehen.

7.3 AO-SF-Verfahren als paradoxe Intervention

Bereits in ihrem Gründungsantrag antizipiert die Primus-Schule Viersen eine über dem Landesdurchschnitt liegende Prozentzahl an Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und beantragt, dass diesem mit personellen sonderpädagogischen Ressourcen entsprochen wird. In den ersten Jahren des Schulversuchs bestätigt sich die Erfahrung, dass die Anwahlattraktivität der Primus-Schule Viersen aus der Einschätzung der Eltern resultiert, „die können mein Kind da noch auffangen“ (multiprofessionelle Gruppendiskussion Viersen, 5/2016). Im Interview berichten Lehrkräfte aus der Primus-Schule Viersen, dass viele Kinder angemeldet werden, die bereits in der Kindertagesstätte offensichtliche Schwierigkeiten hatten. Sie weisen damit auf die grundsätzliche Problematik hin, dass die Primus-Schulen aufgrund ihrer Nicht-Selektivität am Übergang in die Sekundarstufe eine ausgeprägte Anwahlattraktivität für Eltern ausweisen, die Schwierigkeiten ihrer Kinder in der Schule antizipieren. Je ausgeprägter jedoch die Anwahlattraktivität der Primus-Schulen für Schüler/innen mit potentiellen Schwierigkeiten ist, umso größer ist die Gefahr, dass sie an Anwahlattraktivität oder auch Haltekraft für leistungsstarke Schüler/innen verliert.

Je nach ihrer strukturellen Einbettung ist diese Logik für die 5 Primus-Schulen sehr unterschiedlich maßgeblich. Für die Primus-Schulen, für die diese Logik besonders stark greift, kann die überproportionale Eröffnung von AO-SF-Verfahren als Ausdruck ihrer besonderen Situation als Schule im Primus-Schulversuch gewertet werden. Einerseits steht sie unter dem Bewährungsdruck, hochwertige Bildungsabschlüsse zu vergeben. Andererseits wird sie gerade aufgrund ihres Anspruchs, potentiellen Lernschwierigkeiten nicht mit Selektion zu begegnen, für Eltern und ihre Kinder attraktiv, die besonders schwierige Lebens- und Lernausgangslagen haben. So lange die 5 Schulen als Schulen im Schulversuch PRIMUS einen exzeptionellen Status als nicht-selektive, inklusive Schulen haben, kann die überproportionale Eröffnung von AO-SF-Verfahren als eine paradoxe Intervention verstanden werden: Wenn Primus-Schulen erproben sollen, wie bei Vergabe von Bildungsabschlüssen ein höchstmögliches Maß an Bildungsgerechtigkeit verwirklicht werden kann, ist die landesübliche Berechnung des systemischen Förderbedarfs nicht realistisch. In dieser Perspektive könnten die eingeleiteten AO-SF-Verfahren Ausdruck eines Widerstandes gegen eine Gleichbehandlung mit anderen Schulen sein, die der spezifischen Situation der Primus-Schulen nicht gerecht wird und die für den Primus-Schulversuch notwendige fachliche sonderpädagogische Expertise nicht zu sichern vermag.

8 Entwicklung von Konzepten eines individualisierenden und inklusiven Unterrichts

Laut Eckpunktepapier des Schulversuchs PRIMUS sind folgende drei Inhalte durch den Schulversuch zu erproben:

- „Entwicklung inklusiver zukunftsweisender Unterrichtskonzepte,
- alternative Formen der Leistungsbewertung unter Einschluss der Möglichkeit eines Verzichts auf Ziffernnoten bis einschließlich Klasse 8,
- Unterricht in jahrgangübergreifenden Lerngruppen“ (Eckpunkte Schulversuch PRIMUS vom 28.6.2012, S. 2)

Im Leitfaden für die Schulen werden die unterrichtsbezogenen *Erprobungsziele* wie folgt formuliert:

„Ziel ist es, durch individualisierte Unterrichtskonzepte auf das Leistungsvermögen jedes Einzelnen einzugehen. Dadurch und durch das längere gemeinsame Lernen sollen neue Chancen eröffnet und die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen erhöht werden. Im Ergebnis wird auf diese Weise das Selbstvertrauen gestärkt, um Schüler/innen so zu bestmöglichen Abschlüssen zu begleiten.

Durch fachliches und fächerübergreifendes Lernen werden grundlegende Kompetenzen und Einstellungen vermittelt, die ein wesentlicher Bestandteil einer Erziehung zur Mündigkeit in einer offenen und pluralen Gesellschaft sind. Diese werden in der Schuleingangsphase angebahnt und kontinuierlich weiterentwickelt.

Der sichere Umgang mit grundlegenden Arbeitsweisen ist eine wesentliche Voraussetzung für selbstständiges Lernen. Daher ist es wichtig, die im Elementar- und Primarbereich entwickelten Kompetenzen in den nachfolgenden Jahrgängen durch anschlussfähige Lernarrangements ohne größere Brüche weiter auszubauen, damit den Schüler/innen kumulativer Kompetenzerwerb ermöglicht wird.

Durch ermutigende Lernarrangements sowie offene, kooperative Lernformen wird den Kindern darüber hinaus ermöglicht, Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und ihr Leistungspotential zu entfalten. Fließende Übergänge tragen dazu bei, die natürliche Lernfreude in ganzheitlichem Sinne zu erhalten und zu fördern.“ (Leitfaden „Gemeinsam von 1-10“, S. 3-4).

Diese Ziele könnten insbesondere durch jahrgangübergreifendes Lernen in Verbindung mit adaptivem individualisiertem Unterricht erreicht werden, so die Annahme im Leitfaden für die Schulen im Schulversuch (ebd.). Als Vorteil von Jahrgangübergreifendem Lernen wird auf eine mögliche Flexibilisierung der Schulbesuchsdauer über die Schuleingangsphase bzw. die Grundschulzeit hinaus verwiesen. Vorgegeben wird, dass für einen solchen Unterricht ein an den Ressourcen des Kindes orientiertes individualisiertes und differenziertes Förderangebot zu entwickeln ist. Zur organisatorischen Grundlegung werden drei Möglichkeiten mit unterschiedlich starker Nähe zum Jahrgangsunterricht und mit unterschiedlichen Vorstellungen einer geeigneten Individualisierungsstrategie angeboten:

- Jahrgangübergreifender Unterricht mit Binnendifferenzierung ohne Berücksichtigung der Jahrgangsklassenzugehörigkeit (erweiterte Binnendifferenzierung)

- Jahrgangübergreifende Lerngruppen mit jahrgangübergreifendem Unterricht und Kursunterricht, der je nach aktuellem Lerngegenstand jahrgangübergreifend oder jahrgangsgleich erfolgen kann (Stammgruppen-Kurs-Modell)
- Jahrgangübergreifendes Arbeiten am gemeinsamen Lerngegenstand und mit einer Aufgabendifferenzierung auf unterschiedlichem Anforderungsniveau (Inklusiver Unterricht) (ebd. S. 9)

Zudem werden im Leitfaden beispielhaft Methoden „wie Werkstattunterricht, Projektarbeit oder Stationenlernen“ und Rituale bzgl. Austausch, Präsentationen, Zielabsprachen in der Lerngruppe sowie Versammlungen auf Stufen- und Schulebene angeführt, mit denen die Erprobungsziele erreicht werden könnten. Insbesondere das eingangs formulierte Ziel der mündigen gesellschaftlichen Teilhabe setzt die Entwicklung der genannten Rituale voraus, um demokratisches Handeln bereits in der Schule mit geeigneten Fähigkeiten und Gewohnheiten zu fundieren.

Der Schulversuch ist auf eine Dauer von zehn Jahren angelegt. Daher kann das Erreichen der Ziele erst dann abschließend bewertet werden. Der hier vorliegende Abschlussbericht bezieht sich auf etwas mehr als ein Drittel der Versuchszeit, folglich ist selbst die organisatorische Umsetzung von Jahrgangübergreifenden Lerngruppen noch nicht abgeschlossen. Diese geht jedoch – wie bisherige Schulversuche gezeigt haben – der spezifischen Unterrichtsentwicklung voraus (vgl. Carle/Berthold 2004). Allerdings gilt ebenso als gut belegt, dass die Einführung jahrgangübergreifenden Unterrichts ebenso wie inklusiver Unterricht die Überwindung von homogenisierenden Vorstellungen im Kollegium und den Aufbau von positiven Einstellungen zu einer Pädagogik der Vielfalt (Werteebene) voraussetzt. Korrespondierende grundlegende allgemein- wie fachdidaktische Erfahrungen (Handlungsebene) sind ebenfalls als Ausgangspunkt für die Unterrichtsentwicklung erforderlich.

Die Schulen im Schulversuch unterscheiden sich sowohl in der Interpretation des Zielmodells, wie es durch den Leitfaden zum Schulversuch vorgegeben ist, also auch bezüglich der unterrichtsbezogenen Ausgangslage zu Beginn des Schulversuchs gravierend. Entsprechend fallen auch die Lösungen unterschiedlich aus.

Die Auswertung der unterrichtsbezogenen Erhebungen stützt sich auf die Aussagen der Lehrkräfte sowie der Schulleitungen. Wo im Text auf Unterrichtsbeobachtungen Bezug genommen wird, werden diese lediglich als illustrierendes Beispiel verwendet. Eine Erhebung des Unterrichtsmaterials im Kontext der Planung des Unterrichts (fachliche Korrektheit, didaktische Qualität, anschlussfähiger für Differenzierung geeigneter Aufbau, Bezug zu den Erfahrungen der unterschiedlichen Kinder etc.) ist bislang noch nicht systematisch erfolgt. Auch hier liegen jedoch erste Einblicke vor. Die Auswertung geht folgenden Fragen nach, die aus dem Eckpunktepapier und dem Leitfaden „Gemeinsam von 1-10“ abgeleitet wurden:

1. Welches Modell des Jahrgangübergreifenden Unterrichts wurde gewählt? Wie wurde diese Wahl begründet? Welche Hürden mussten im Entwicklungsprozess bislang überwunden werden und welche stehen noch bevor?
2. Wie wird Individualisierung des Unterrichts konzeptualisiert? Welche didaktischen und welche methodischen Fragen wurden dabei aufgeworfen und gelöst? Welche stehen noch zur Lösung an?

3. Wie haben sich als Pendant zur Individualisierung gemeinsame Phasen wie Austausch, Präsentationen, Zielabsprachen in der Lerngruppe sowie Versammlungen auf Stufen- und Schulebene entwickelt?
4. Wie wird didaktische Anschlussfähigkeit innerhalb und zwischen den neu entstandenen jahrgangsübergreifenden Klassen konzeptualisiert? Gibt es Hinweise auf Engpässe?
5. Inwieweit wurde darüber reflektiert, wie die Flexibilisierung der Verweildauer durch Jahrgangsübergreifendes Lernen erreicht werden kann? Welche äußeren Hürden stehen dem entgegen? Reicht die gewählte Lern- und Leistungsdokumentation für Flexibilisierungsentscheidungen?
6. Wie konsistent sind Unterrichtsplanung und eine begleitende Lernbeobachtung der Kinder sowie die unterrichtsbegleitende Leistungsrückmeldung miteinander verwoben?

Zu jedem der Punkte wird die Spannweite berichtet, nicht jedoch auf einzelne Schulen namentlich eingegangen. Gleichwohl kann auch so keine hundertprozentige Anonymisierung sichergestellt werden.

8.1 Die didaktischen Modelle Jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Zur Begriffsklärung vorab: Mit „jahrgangsübergreifenden Lerngruppen oder Klassen“ wird die Organisationsform bezeichnet. „Jahrgangsübergreifender Unterricht“ steht für den Lehr-Lern-Prozess in der Lerngruppe einschließlich seiner verschiedenen Planungshorizonte und Gestaltungsebenen, des Classroom-Managements und der medialen Ausgestaltung, also für die didaktische Seite. „Jahrgangsübergreifendes Lernen“ fokussiert die Lernprozesse der Kinder.

Wie im Kapitel 5 bereits ausgeführt wurde, ist bereits die bloße Ausweitung der Organisationsform jahrgangsübergreifender Lerngruppen im Schulversuch PRIMUS äußerst verschieden konzipiert und schwankt zwischen nur einem Tag jahrgangsübergreifenden Unterrichts pro Woche (dem PRIMUS-Tag) und der kompletten Auflösung von jahrgangsbezogenen Klassenverbänden zugunsten wiederum unterschiedlich zusammengefassten jahrgangsübergreifenden Klassen. Auch sind die Schulen unterschiedlich weit mit der Einrichtung ihres gewählten Organisationsmodells fortgeschritten, das als organisatorischer Rahmen die Möglichkeiten des Unterrichts (nicht nur des jahrgangsübergreifenden) weit oder eng begrenzt.

Schaut man auf die Entwicklung der didaktischen Konzepte, so kann in allen Schulen ein deutlicher Wandlungsprozess in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität festgestellt werden. Durch jahrgangsübergreifenden Unterricht sehen Lehrkräfte im Schulversuch PRIMUS die Möglichkeit, individualisierte und passgenaue Lernmöglichkeiten vor dem Hintergrund einer größeren zeitlichen Flexibilität bei der Bearbeitung durch die Schüler/innen anzubieten (Schulleitungsinterview Viersen, 11/2016). Binnendifferenzierung, so beschreibt es die Schulleitung einer Primus-Schule, werde durch Jahrgangsmischung konzeptionell mit hervorgebracht (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 2/2016), ein Befund, der auch aus anderen Un-

tersuchungen zur Umsetzung von jahrgangübergreifendem Unterrichts bekannt ist (vgl. im Überblick Carle/Metzen 2014, S. 63, S. 229ff).

Allerdings sind die Schulen diesbezüglich mit unterschiedlichen Zielrichtungen und folglich auch Orientierungen der Leitung und der involvierten Lehrpersonen gestartet: „bessere Bildungschancen aller Kinder des Stadtteils“, „Durchsetzung einer inklusiven Schulstruktur im Anschluss an die Grundschule“, „hochwertiges Angebot für junge Familien“, „Erhaltung des Schulstandorts“. Dies ist insofern für die Entwicklung des Unterrichts von hoher Bedeutung, als sich hinter diesen auf die strukturellen Veränderungenweisenden Orientierungen Übersetzungen der Anforderungen des Schulversuchs verbergen, wie die Gegenüberstellung zweier Modelle jahrgangübergreifenden Lernens zeigen.

Der Wunsch, inklusive Strukturen bis Klasse 10 an der Grundschule Berg Fidel (Münster) aufzubauen, kann als bedeutsame Voraussetzung für eine Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung inklusiven Unterrichts an der Primus-Schule Münster angesehen werden. Die Grundschule Berg Fidel hatte zudem umfangreiche Erfahrung mit jahrgangübergreifendem Lernen in offenen Unterrichtssettings bis Klasse vier. Demgegenüber weist das Ziel Verbesserung der Bildungschancen im Stadtteil im Fall der Primus-Schule Minden stärker auf die Kompensation soziokultureller Nachteile durch einen entsprechenden Unterricht hin. Man könnte annehmen, beides orientiert dennoch in die gleiche inklusive Richtung. Die Ausgangslage ist jedoch verschieden: Im ersten Fall existieren Lehrpersonen mit langjähriger Erfahrung im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung bei vier bis fünf Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse und mit entsprechender Erfahrung in der unterrichtlichen Kooperation zwischen Sonderpädagog/innen und Grundschullehrkräfte zumindest in den doppelt besetzten Förderstunden wie bei der Unterrichtsplanung. Bei einem so hohen Anteil an sonderpädagogischem Förderbedarf (und dem zusätzlichen besonderen Förderbedarf aufgrund des multikulturellen und sozial schwachen Einzugsgebiets) über einen langen Zeitraum unter Einbezug der Sonderpädagog/innen darf von einer sehr deutlichen Vorstellung von gutem inklusivem Unterricht ausgegangen werden. Die Idee war, diese Erfahrung in den Schulversuch und somit in den Unterricht der neuen Primus-Schule in die Sekundarstufe mitzunehmen.

Wenn hingegen bessere Bildungschancen aller Kinder des Stadtteils das wesentliche Ziel ist, tritt der Fokus Inklusion zunächst in den Hintergrund, zumal wenn erst wenige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die „Ausgangsschulen“ besucht haben.

In welcher Tiefe Jahrgangübergreifender Unterricht eingerichtet wurde, hängt nicht nur mit der Breite des Heterogenitätsverständnisses und der Vorstellung zusammen, wie der bereits in der Jahrgangsklasse vorhandenen lern- und leistungsbezogenen Heterogenität der Schüler/innen am besten begegnet werden kann. Vielmehr ist ein Umlernen im didaktischen Handeln gefordert: Adressierte Unterrichtsplanung bislang wesentlich die Jahrgangsklasse oder Leistungsgruppen innerhalb dieser, so tritt auf dem Weg zu inklusivem Unterricht zunehmend der tatsächliche Lernprozess jedes Kindes in den Vordergrund. Dies ist eine sehr wichtige Entwicklungsphase, die laufend in der Gefahr steht, entweder mit den altbewährten Strategien

das Neue bewältigen zu wollen oder die neuen Entwicklungen übertrieben zu verallgemeinern.

8.2 Auf dem Weg zur Individualisierung

Einstieg: Binnendifferenzierung nach Zeit mit lehrwerkbezogener Leistungskontrolle

Im Schulversuch findet sich ein breites Spektrum an Versuchen, jedem Kind gerecht zu werden – von der stark kontrollierenden und eng durch den Aufbau des gewählten Übungsmaterials dominierten Binnendifferenzierung bis hin zu einem hohen Anteil an fächerverbindendem Arbeiten in Projekten, wodurch die Lernwege stärker von den Kindern gewählt werden können. Das sollen die folgenden Ausschnitte aus der Konzeptionierung des jahrgangsübergreifenden Mathematikunterrichts belegen. Sie sind lediglich als Beispiele dafür zu verstehen, wie die Entwicklung vom Einstieg in die jahrgangsübergreifende Binnendifferenzierung bis hin zum individualisierenden inklusiven Unterricht verlaufen kann. Es handelt sich um eine ausschnittshafte Darstellung zu einem bestimmten Zeitpunkt, hier im zweiten Schulversuchsjahr.

An der Schule, aus der das erste Beispiel stammt, wird durch die befragten Lehrpersonen eine engere Führung nicht vornehmlich pädagogisch mit speziellen Bedürfnissen der Kinder begründet, sondern aus einem traditionellen Verständnis der Schule als Leistungs- und Selektionseinrichtung heraus mit dem Ziel der Eltern, ihr Kind zum Abitur zu bringen. Die Lehrkräfte sind sich noch unsicher, ob sie die Lernerfolge der Kinder mit stark geänderter Arbeitsweise sicherstellen können. So wird das Stadium zwischen einem eher lehrer- und schulbuchgeleiteten Klassenunterricht und einem binnendifferenzierten Unterricht – wie aus verschiedenen Schulversuchen bekannt ist – auch hier durch die Unsicherheit geprägt, die Lernprozesse der Klasse nicht mehr zu überschauen.

An mehreren Schulen im Schulversuch wurde deshalb versucht mit Hilfe des Matherads (Klett, ab 2012) Binnendifferenzierung systematisch diagnostisch zu fundieren. Dieses Lehrwerk¹⁰ kommt dem tradierten Denken der Lehrkräfte entgegen, indem es mit Stoffverteilungsplänen arbeitet, die zu den Lehrplänen in Bezug gesetzt werden. Es taugt somit vor allem für eine Binnendifferenzierung nach Zeit, weniger z.B. nach individuellem Lernzugang. Hinsichtlich Leistungsbewertung ermöglicht es die Überprüfung, ob die Schüler/innen tatsächlich dem vorgegebenen Lernweg des Materials gefolgt sind. Für den Professionalisierungsprozess erweist es sich als Mittler, indem es ein didaktisch reduziertes schulfachliches Gerüst präsentiert, dem sich der Unterricht anschließt. Auch dafür werden durch das Lehrwerk Unterrichtsstrukturen und Vorschläge für das Handeln der Lehrkräfte angeboten. Zur Umsetzung wurde an einer der betreffenden Schulen aus dem ‚Mathematikstoff‘ ein Bereich, der fachlich relativ gradlinig aufgebaut werden kann, gewählt und damit begonnen diesen

¹⁰ Trotz (wie in Diskussionen auch angemerkt wurde zu teuren) Übungsheften für die Kinder bleibt das Matherad stark lehrseitig und somit ein Lehrmittel.

mithilfe des Matherads mit Tests zu hinterlegen, die über Indikatoraufgaben anzeigen sollen, ob der Inhalt eines zu lernenden Abschnitts beherrscht wird. Den einzelnen vorgeplanten Lernschritten wurde Fördermaterial zugewiesen. So kann der Fortschritt jedes Kindes in diesem Lehrwerk leicht dokumentiert und in einem korrespondierenden Raster vermerkt werden, welches bei Elterngesprächen als Grundlage dient (Teaminterview Viersen, 11/2015). Beim Einbezug von Klasse 5 ff in den Schulversuch PRIMUS stellte sich an einer anderen Schule, die in der Lerngruppe 1-3 bereits mit dem Matherad arbeitete, die gleiche Verunsicherungsproblematik erneut (multiprofessionelle Gruppendiskussion Minden, 9/2015), wobei nun seit 2016 das Matherad auch für Klasse 5 Berlin ausgearbeitet ist. Gleichwohl fehlt dann danach der Anschlussband.

Das Entwickelte kann als Jahrgangsübergreifender Unterricht mit zeitbezogener Binnendifferenzierung unter partieller Auflösung der Jahrgangsklassenzugehörigkeit beschrieben werden. Einführungen werden in kleinen lernstandsähnlichen Gruppen durchgeführt, so dass jedes Kind danach in seinem Tempo mit den vorgegebenen Aufgaben üben kann. Die Einführungsgruppen sind demnach nicht komplett stabil zusammengesetzt, sondern Kinder mit besonders geringem oder besonders umfangreichem Lernzeitbedarf finden sich in wechselnden Gruppen wieder, gegebenenfalls unabhängig von ihrem Schulbesuchsjahr. Mit der Verwendung des gleichen Lehrwerks über die Schulzeit wäre zwar die lehrwerkbezogene Anschlussfähigkeit auch zwischen den jahrgangsübergreifenden Stufen gesichert und vermutlich auch ein gutes Gefühl bei den Schüler/innen durch die sichtbaren Fortschritte, denn jeder größere gelernte Abschnitt wird mit einem „Diplom“ dotiert. Die Gefahr besteht jedoch, dass die Lehrpersonen keinen Anlass sehen, den fachlich vorgegebenen Weg zu verlassen und individualisierend die Lernperspektive der Schüler/innen einzunehmen, um herauszufinden, welches für die Kinder unabhängig vom Übungsheft aktuell der Kern der Sache ist, von dem aus sie z.B. einen basalen Bezug etwa zum Einmaleins-Lernen herstellen können (vgl. Seitz 2012).

Weiterentwicklung: Individualisierung des Unterrichts

Individualisierung setzt eine konsequente Revision des Lernbegriffs voraus, wobei es zunächst um die Orientierung weg von der homogenisierenden Sichtweise geht, wie sie in der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und in den Jahrgangsklassen manifestiert ist, hin zur Sicht auf die Lernprozesse jedes einzelnen Kindes. Das schließt die Notwendigkeit der Antizipation von Lern- und Entwicklungszielen im Sinne der Kinder ebenso ein, wie die schulfachlichen Ziele, die zu Erreichen auch für die möglichen Schulabschlüsse der Kinder relevant sind. Zwar sind in den KMK-Standards in ihrer landesspezifischen Übersetzung die zu erreichenden Ziele der Grundschule und auch der weiterführenden Schule zumindest in den Fächern Deutsch und Mathematik durchgängig beschrieben.

Bezogen auf das einzelne Kind, stellt sich die Frage aber sehr viel detaillierter, ausgehend von dessen Vorkenntnissen fachlicher und methodischer Art, seinen Alltags- und Schulerfahrungen, seinen Interessen, seiner Fähigkeit zur Selbstregulation, zu zielgerichteter Handlungssteuerung, seiner Volition und Initiative gilt es nun bei der Planung des Unterrichts vorweg-

zunehmen, was das Kind schon kann und was es vor diesem Hintergrund als nächstes lernen soll, um die Standards zu erreichen. Inklusiv Unterrichten, so formuliert es eine Lehrperson, hieße von Anfang an bei jedem Kind im Blick haben, dass es die Oberstufe erreicht. Die Schule solle sich darüber im Klaren sein, was die Kinder dann können sollen, zugleich aber die gesamte Schulzeit als Lernzeit betrachten (multiprofessionelle Gruppendiskussion Münster, 3/2015). Das alles immer explizit zu beachten, hieße den Unterricht mit einer umfangreichen Diagnostik und entsprechenden Lernmedien zu fundieren. Dies würde unweigerlich zu einer Überforderung führen (vgl. auch Carle/Metzen 2014, S. 20). Das Kollegium der Primus-Schule erkannte, dass es vor allem um einen Perspektivwechsel geht, nämlich Unterricht vom Lernprozess des Kindes aus zu planen und nicht vom Aufbau des Lehrmittels oder vom Jahrgang her (ebd.).

Dies schließt die Arbeit mit Lehrgängen nicht aus. Aber im Unterschied zur bloßen Binnendifferenzierung nach Zeit oder zu Differenzierung durch Übungsaufgaben auf fachdidaktisch unterschiedlichem Niveau erfordert der Perspektivwechsel eine didaktische Reduktion der Inhalte auf das Wesentliche, um allen Schüler/innen einen Zugang zu ermöglichen. Es gehe darum, die Dinge wirklich zu verstehen, ehe man das Thema wechselt. Dafür werden Basisqualifikationen (z.B. Kulturtechniken) als erforderlich angesehen, die systematisch geübt werden müssten, denn wenn die Schüler/innen diese nicht beherrschten, bestünde die Gefahr, dass sie die Klasse 10 nicht bewältigten. In der Anwendung z.B. in Projekten könne der Sinn der Basisqualifikationen den Kindern sichtbar gemacht werden. Es sei nötig, den Kindern beizubringen, dass sie für sich selbst lernen und sich so mehr Handlungsmöglichkeiten erschließen können. Damit die Schüler/innen ihren Lernfortschritt sehen, seien Arbeitsmittel mit Selbstkontrollmöglichkeiten (z.B. in Form von Karteikarten) erforderlich (multiprofessionelle Gruppendiskussion Münster, 03/2016). Hier wird deutlich, dass individualisierte Unterrichtsplanung und Konzipierung der Leistungsüberprüfung eng verzahnt entworfen werden müssen.

Steuerung des jahrgangsübergreifenden Lernens

In allen Primus-Schulen gliedert sich der Unterricht in Übungs- und in projektähnliche Arbeitszeiten, die über Wochenstruktur- oder Stundenpläne transparent sind. Es wird in längeren Blöcken unterrichtet. Der Unterricht ist rhythmisiert, über den ganzen Tag sobald es sich ab Klasse 4/5 um eine gebundene Ganztagschule handelt. Es fällt auf, dass bei allen Primus-Schulen derzeit ein relativ hoher Anteil an Übungsphasen (Lernzeit, Trainingszeit, Freiarbeit o.ä.) zu verzeichnen ist, in denen die Kinder mehr oder weniger selbstbestimmt mit vorgegebenen Materialien (z.B. auch Lernspielen) arbeiten.

Darüber hinaus wurde mit klassenübergreifender Öffnung experimentiert (Minden), um in Fachräumen die fachliche Unterstützung durch Fachlehrer zu ermöglichen. Da dies zu Unübersichtlichkeiten führte, ist der Stand zum Ende des Schuljahres 2016/17, dass in den Übungsphasen alle innerhalb der jahrgangsübergreifenden Klassen mit strukturierten aufgabenbezogenen Öffnungsarrangements wie Lernbüros, Lernboxen, Lernkarten und Lernwerken

wie Matherad arbeiten. Die mehr oder weniger individualisierte Planung geschieht noch weitgehend *für* die Kinder und wird in Wochenplänen oder „Lerntagebüchern“ festgehalten, die als vorgegebener Lernplan und Dokumentationsinstrument dienen. Für die weitere Entwicklung stellt sich die Frage, wie Kinder hier sukzessive mehr auch an ihrer inhaltlichen Lernplanung beteiligt werden.

Jahrgangsübergreifendes Lernen und Inklusion

Wenn für die „Basisqualifikationen“ ein breites Spektrum an Lernmaterialien mit Aufgaben höherer oder niedrigerer Klassenstufen zur Verfügung steht, die nach individuellem Lernfortschritt bearbeitet werden können, ist die Differenzierung aus schulfachlicher Sicht bereits vorbereitet. Gekoppelt mit einer Steuerung über Wochenplan o.ä. gelingt es vielen Kindern selbstständig im eigenen Zeitrhythmus und Schwierigkeitsgrad zu üben. Im besten Fall ist es möglich dabei eigene Interessen auszubilden und zu pflegen. Die Schulen nennen solche Phasen Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA) oder auch Trainings- oder Lernzeiten. Die Möglichkeit Materialien selbst zu wählen, führt dazu, dass Schüler/innen auch die anspruchsvollen Varianten verwenden, die eigentlich erst für die nächste Klassenstufe vorgesehen sind (Gruppeninterview Münster, 03/2016). Jahrgangsmischung bietet Kindern nicht nur Ansporn zu lernen, was die Großen können, sondern ermöglicht auch den Vergleich eigenen Könnens mit dem Können jüngerer Kinder und macht so eigene Lernfortschritte sichtbar, auch wenn das im Vergleich mit altersgleichen Kindern eher entmutigen würde.

Inklusiver Unterricht lebt jedoch nicht nur davon, dass jeder nach seinem Anspruchsniveau und nicht mehr entlang eines einheitlichen Schwierigkeitsgrades lernen kann, sondern konstituiert sich vor allem durch die zu vereinbarende und immer wieder wachzuhaltende Norm, dass alle Menschen Unterschiedliches unterschiedlich gut können und dennoch als gleichwertig betrachtet werden müssen. Erst wenn erreicht ist, dass die soziale und persönliche Wertschätzung grundsätzlich nicht an Schulleistung gekoppelt wird, ist der Boden für inklusiven Unterricht bereitet. Das ist zugleich die Voraussetzung dafür, dass unterschiedliche individuelle Förderung nicht als Etikettierung wirkt (vgl. Reiser 2002, S. 406).

Die Möglichkeit, sich zeitweise individuell um einzelne Kinder oder kleine Kindergruppen zu kümmern, gestaltet sich in den individualisierten Trainingsphasen am einfachsten. Für die Lehrkräfte ist der Anspruch konstitutiv, die Heterogenität in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen anzuerkennen und die Kinder individuell zu begleiten. Aus Sicht der Lehrkräfte trägt dies dazu bei, dass die Schüler/innen einen offenen Umgang mit unterschiedlichen Leistungsständen pflegen. Alle Kinder können sich prinzipiell trotz sichtbar unterschiedlicher Leistungen gleichberechtigt einbringen. Das impliziert aus der Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte, dass im Schulversuch PRIMUS im Allgemeinen ein positives Sozialklima das Lernen erleichtert und Inklusion ermöglicht wird. (Schulleitungsinterview Minden, 9/2015).

Allerdings wird dies nicht durchgängig beobachtet. Aufgrund unterschiedlicher Jahrgangsstärken, Abwanderung nach Jahrgang vier, Öffnung des Einzugsgebiets oder anderer Einflüs-

se kann es dazu kommen, dass die Mischung der Schüler/innen sich ändert. So wird in einer Gruppendiskussion an einem der Standorte bemängelt, dass aufgrund einer spezifischen Schülerschaft und fehlender „Zugpferde“ der motivierende Effekt auf die jüngeren Kinder in einer Lerngruppe ausbleibe (Gruppendiskussion Münster, 03/2016). Hier wird deutlich, dass auch eine jahrgangsübergreifende Gruppe davon profitiert, wenn das Leistungsspektrum groß ist. In einem anderen Fall zeigt sich, dass guter Unterricht durch Inklusion dann gefährdet wird, wenn ein Kind mit einer Behinderung auf seine Bezugsbetreuerin angewiesen ist, diese dann aber ausfällt. Jahrgangsmischung eignet sich nicht, um personelle Engpässe im inklusiven Unterricht zu überbrücken.

In den Schulen finden Förderkonferenzen statt, es werden Förderpläne erarbeitet und die Lernentwicklung z.B. in Mappen zur Dokumentation der erweiterten individuellen Förderung protokolliert (Viersen). Das Spektrum der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Sonderpädagog/innen und Lehrer/innen reicht von kooperativer Vorbereitung der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand bis hin zur Ausarbeitung von Lerneinheiten für Förder- und Fördergruppen, die eine zeitweise Förderung außerhalb des Klassenverbandes implizieren. In einem inklusiven Unterricht gilt es den unterschiedlichen persönlichen Kind-Sache-Bezug diskursiv in der Gruppe herauszuarbeiten, also nicht nur mit Fördermaterial oder in Förderkursen anzusprechen. In solchen diskursiven Phasen in der Lerngruppe lernen Kinder auch unterschiedliche Zugänge zu verstehen und wertzuschätzen.

8.3 Gemeinsame Phasen des Lernens in der Lerngruppe und schulweit

Jahrgangsübergreifendes Lernen darf sich nicht in individualisiertem Lernen erschöpfen. In allen Primus-Schulen gibt es daher auch Formen der Präsentation von Lern- und Arbeitsergebnissen, durch die Schüler/innen in ihrer Arbeit bestärkt werden und sich auch mit den Fragen und Meinungen der Mitschüler/innen auseinandersetzen müssen.

Aus Beschreibungen der Übungsphasen lässt sich schließen, dass die Phasen des Austauschs, z. B. der Reflexion über Fragen der Kinder zum Lerngegenstand, während des Unterrichtstages noch nicht sehr elaboriert ausgeprägt sind. Zu dieser Annahme liegen jedoch bislang noch keine belastbaren Daten vor.

Präsentationen von Arbeitsergebnissen der Schüler/innen finden insbesondere im Rahmen von Projekten oder nach Abschluss einer Lernsequenz statt. Hierfür haben die Schulen Zeitfenster eingeplant. Schüler/innen werden ermutigt gelungene Ergebnisse einem größeren Teil der Schulgemeinde vorzustellen, z.B. auf einem Elternabend, einem Teil der Schüler/innen der Schule oder im Plenum der gesamten Schule. Auch bei Festen werden besonders gelungene Präsentationen gezeigt und durch Erwähnungen oder Urkunden gewürdigt. Solche Möglichkeiten können nicht nur das Leistungsselbstbild stärken, sondern auch dazu beitragen, dass Unterricht als sinnvoll wahrgenommen wird.

Darüber hinaus übernehmen Schüler/innen Aufgaben wie Pausenhelfer, Streitschlichter, Schulsportshelfer. Abläufe für Helfen im Unterricht und dazugehörige Regeln sind etabliert (z.

B. Brain-Book-Buddy-Boss). Ältere Schüler/innen bieten jüngeren in der Pause Gesellschaftsspiele an. Eine selbstständig arbeitende Schülerfirma „Schulkiosk“ versorgt Mitschüler/innen mit gesundem Essen (Minden). Diese Beispiele ließen sich noch erweitern, es ist jedoch noch nicht zu erkennen, welchen spezifischen Bezug sie zur Entwicklung des Primus-Projektes haben.

Helferprozesse im Unterricht sind in den Schulen mit unterschiedlichem Strukturierungsgrad etabliert. Für die Entwicklung des kooperativen Lernens über Helferprozesse oder Tutoring hinaus, wenn es z. B. um die gemeinsame Bearbeitung einer problemhaltigen Aufgabenstellung geht, werden auch Anregungen außerhalb des PRIMUS-Projekts z. B. bei Schulen aus dem Blick-über-den-Zaun-Verbund gesucht. Kooperatives Lernen scheint noch nicht strukturell verankert.

8.4 Die didaktische Anschlussfähigkeit

Die Entwicklung von Lehr-Lernarrangements für jahrgangsübergreifende Lerngruppen ist mit Hürden konfrontiert. Insbesondere drei Bereiche haben sich bisher in den Primus-Schulen als besonders herausfordernd herausgestellt:

- a) das Konfligieren von Jahrgangsmischung mit Vorgaben für das Regelschulsystem
- b) die Zielgerichtetheit der fachdidaktischen Entwicklung angesichts der Komplexität der Herausforderungen, da die Entwicklung jahrgangsübergreifenden Unterrichts die konzertierte Veränderung von Schulstrukturen, kollegialem Handeln, persönlichen Werthaltungen, pädagogischen Prinzipien, Medien, Materialien, unterrichtlichen Routinen u.v.m. anstößt
- c) das Zusammendenken der beiden Pole des schulischen Lernens: die Herstellung stufenübergreifender fachlicher Anschlussfähigkeit und die Berücksichtigung der vielfachen möglichen Zugänge der unterschiedlichen Kinder zum Lerngegenstand

Systematische Konfliktlinien zwischen Jahrgangsmischung und Regelschulsystem

Die Strukturen des klassischen Regelschulsystems konfligieren in einigen Bereichen mit der jahrgangsübergreifenden Lerngruppenorganisation, z.B. bezogen auf die Stundenkontingente, die Gliederung der Lehrpläne oder den Fächerzuschnitt. So passen Grundschulfächer und Sekundarstufenfächer nicht nahtlos zusammen. Durch die Schulen muss curriculare Arbeit geleistet werden, z. B. um die Bildungspläne für eine Lerngruppe 4-6 zur Deckung zu bringen und so Abteilungsunterricht zu verhindern. Weiter ergeben sich bei einer Jahrgangsmischung 1-3 Inkompatibilitäten mit den Kompetenzerwartungen der Richtlinien, die für das Ende der Schuleingangsphase und das Ende der Klasse 4 formuliert sind. Dieser Logik folgend wäre eine Zusammenfassung der beiden benachbarten Jahrgänge zielführender. Sie widerspräche jedoch dem Ziel, den Stufenübergang in einer Dreijahresmischung zu verklammern. In einer Schule, an welcher der Sachunterricht in den jahrgangsgemischten Projektunterricht am Primus-Tag integriert ist, wurde daher die Einführung eines jahrgangshomogenen Sachunterrichts

tes für Klasse drei diskutiert (multiprofessionelle Gruppendiskussion Titz, 11/2016). In Viersen führt die Jahrgangsmischung dazu, dass der Englischunterricht, der erst ab Klasse zwei vorgesehen ist, auch bereits für Klasse eins stattfindet, weil die Trennung der Lerngruppen nach Jahrgangsgruppen zu aufwändig gewesen wäre. Das Konzept, in dem die Erstklässler vor allem mündlich mitarbeiten und die Zweitklässler auch schriftlich aktiv sind, wird als gangbar angesehen. Für die fünfte und sechste Klasse ist ein paralleles System im Hinblick auf die zweite Fremdsprache geplant.

Auch die Integration von Jahrgangsmischung und Ganztagsunterricht tendiert zu Komplikationen: Wenn die Mensa der Schule nicht genügend Raum für die gesamte Schülerschaft bietet, muss in Schichten gegessen werden. Dies hat Auswirkungen auf die Stundenplangestaltung, die bereits durch das Nebeneinander von Ganz- und Halbtagslerngruppen bzw. gebundenem und offenem Ganztagsunterricht beeinträchtigt wird. In diesen Fällen müssen Sonderregelungen getroffen werden, um die Struktur des jahrgangsübergreifenden Unterrichts zu vereinfachen.

Zielgerichtete fachdidaktische Entwicklung

Die Vielfalt der implizierten Aspekte von Schulstrukturierung und -entwicklung, die die Einführung des jahrgangsübergreifenden Lernens nach sich zieht, zeigt sich exemplarisch in der Diskussion über Fachunterricht in der Sek I einer Primus-Schule. Die Entwicklung der jahrgangsübergreifenden Lerngruppe 7-9 erfordert die Entkopplung von Fach und Jahrgang. Dann aber, so zeigt sich, muss auch die „Abrechnung“ von Schülerleistungen geändert werden. Während in der Lerngruppe 1-3 mit dem Klassenlehrerprinzip Wahlfreiheit im Klassenzimmer arrangiert wurde, war bereits in 4-6 aufgefallen, dass der Verzicht auf das Fachlehrersystem in den Trainingszeiten als problematisch empfunden wurde, weil die fachlichen Ansprüche der Fächer zur Sekundarstufe I hin nicht nur für die Schüler/innen steigen, sondern auch von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften kaum mehr zufriedenstellend bewältigt werden konnten. (multiprofessionelle Gruppendiskussion Minden, 1/2017).

In den Klassenstufen 7-9 wurde im Jahrgangsunterricht von den Schüler/innen in festgelegten Stunden ausgewählt, in welchem Fach/Angebot sie arbeiten wollen. Diese Wahlangebote wurden von Fachlehrern betreut. In einer Gruppendiskussion mit den Schüler/innen wurde diese Wahlmöglichkeit besonders positiv hervorgehoben (Gruppendiskussion Schüler/innen Minden, 1/2017). Demgegenüber wurde in der Gruppendiskussion mit den Lehrkräften die Befürchtung geäußert, dass dieses System in gemischten Jahrgängen nicht mehr zu halten sei, weil der Überblick über die Lernentwicklung der Schüler/innen verlorengehe. Diese für unterrichtliche Neuentwicklungen typische Unsicherheit könnte zwar mit einer geeigneten Struktur gelöst werden, deutlich wird aber, dass die Lehrpersonen sich schwertun, diese zu denken, ehe die Umsetzung der Neuerung begonnen hat. Im Grunde dreht sich die Diskussion darum, wie das Klassenlehrerprinzip der Jahrgänge 1-3 und 4-6 auch in 7-9 beibehalten werden kann, um die Lerngruppenidentität zu stärken und die bewährten Modelle der Unter- und Mittelstufe weiterzuführen. Zugleich soll aber auch das bisher dominierende Fachlehrerprinzip weitergeführt werden. Diskutiert wird zunächst das Wahlangebot in Betreuung durch die

Fachlehrer/innen beizubehalten aber zusätzlich Trainingszeiten wie in 4-6 einzuführen, in denen das Klassenlehrerprinzip zur Geltung kommt. Durch die Diskussion des Für und Wider kam zutage, dass bereits im Jahrgangsunterricht das Problem bestanden hat, dass die Lehrkräfte den Überblick darüber partiell verloren hatten, welche Schüler/innen welche Wahl getroffen hatten. Erwogen wurde, die Wahl einer Trainingszeit durch die Schüler/innen für einen gewissen Zeitraum verbindlich zu machen. Die Lehrer/innen könnten damit mehr Überblick über eine konstantere Gruppe gewinnen und die Schüler/innen erhielten den Vorteil einer jeweiligen Fachexpertise (multiprofessionelle Gruppendiskussion Minden, 1/2017).

Auch an einer anderen Primus-Schule wird die Frage nach der Dominanz der Fächer gestellt: Diskutiert wird, wie man von den Fächern wegkommen und stärker in Projekten arbeiten kann. Das Konzept basiert darauf, dass die Basiskompetenzen in den ersten Schuljahren gelegt werden, so dass die Projektarbeit darauf aufbauen kann (Schulleitungsinterview Münster, 11/2017).

Es zeigt sich an dieser Herausforderung exemplarisch die Komplexität der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Jahrgangsmischung insofern, als die Bereiche der Fachlichkeit, der räumlichen Organisation, der Arbeitsformen von Lehrer/innen, der Strukturierung von Leistungsdokumentation, der Gestaltung individualisierter Lehr-Lern-Arrangements und die Integration von Primar- und Sekundarstufe betroffen sind und synthetisiert werden müssen.

Stufenübergreifende Fachlichkeit und multiperspektivische Lernzugänge

Die Herstellung stufenübergreifender fachlicher Anschlussfähigkeit und zugleich die Berücksichtigung der vielfachen möglichen Zugänge der unterschiedlichen Kinder zum Lerngegenstand erweist sich als zentrales didaktisches Problem. Insbesondere im Bereich der Fremdsprachen berichten die Primus-Schulen von Problemen des Unterrichts in gemischten Gruppen. So wird in einer Schule im Fach Englisch auch mit weitgehend jahrgangshomogener (vor allem leistungshomogenisierender) äußerer Differenzierung (Kursunterricht) gearbeitet. Diese Lösung wird aus fachlichen Gründen für notwendig gehalten (multiprofessionelle Gruppendiskussion Münster, 3/2016). Die Fachlichkeit gerade eines auf Mündlichkeit und aktives Sprechen der Fremdsprache angewiesenen Faches werde, so die Fachkollegen, durch individualisierte Lernformate zu stark bedroht (Schulleitungsinterview Münster, 11/2017). Hier zeigt sich, dass Jahrgangsübergreifender Unterricht wesentlich als materialgesteuerter über den Unterricht konzipiert wird und die mündlichen Bereiche deutlicher in die Entwicklung einbezogen werden müssten. Zudem ist zu hinterfragen, ob angesichts der nachweislich besseren Effekte von fachlich hoch qualifiziertem gegenüber fachfremdem Unterricht das Klassenlehrerprinzip mit einem hohen Anteil fachfremden Unterrichts für die Lerngruppen 4-6 und 7-9 geeignet ist.

8.5 Flexibilisierung durch individuelle Lerntempi im jahrgangübergreifenden Unterricht

Unter Flexibilisierung ist zu verstehen, dass Schüler/innen und Schüler flexibel mehr oder weniger Zeit für einen bestimmten schulischen Abschnitt brauchen dürfen ohne dass sie dadurch sitzenbleiben. Jahrgangübergreifender Unterricht eröffnet hierfür Möglichkeiten, die nicht mit einer Etikettierung verbunden sind. Es herrscht jedoch noch Unklarheit, wie mit einer verlängerten Verweildauer rechtlich, z.B. mit Blick auf die Schulpflicht umgegangen werden soll (Schulleitungsinterview Minden, 9/2015).

8.6 Leistungsdokumentation, Leistungsbeurteilung, Leistungsrückmeldung

Unterrichtsplanung, die auf individualisierte Lernmöglichkeiten zielt, ist darauf angewiesen, dass die Zugangsmöglichkeiten der Kinder zum fachlichen Lerninhalt bekannt sind. Es bietet sich somit an, Leistungsdokumentation, Leistungsfeedback und Unterrichtsplanung aufeinander zu beziehen.

Nachfolgend wird beschrieben, wie dieses System an der Primus-Schule Minden derzeit aufgebaut ist. Der Unterricht wird in Form von etwa zweiwöchigen Unterrichtsbausteinen sequenziert. Jeder Schüler und jede Schülerin erhält einen persönlichen Lernplan für den Unterrichtsbaustein, der die zu erwerbenden Kompetenzen und Aufgaben enthält. Tests mit Selbstkontrollmöglichkeiten sind eingefügt. In den Stunden des eigenverantwortlichen Arbeitens werden nicht nur die Lernpläne bearbeitet, sondern die Klassenlehrer/innen nutzen auch die Gelegenheit mit den Schüler/innen über ihr Lernen und ihren Lernstand ins Gespräch zu kommen. Erst am Ende des Bausteins wird eine differenzierte Leistungskontrolle bearbeitet, etwa eine schriftliche Arbeit, ein Vortrag, eine Broschüre über den Lerninhalt oder eine künstlerische Übersetzung des Lernergebnisses. Handelt es sich um eine Präsentation im geschützten Rahmen der Lerngruppe, werden die zuhörenden Schüler/innen an der Bewertung anhand von Kriterien beteiligt. Für das Ergebnis erhalten die Schüler/innen ein Zertifikat, das sich an den Kompetenzen des Lehrplans orientiert. Die Zertifikate werden in einem Portfolioordner gesammelt. Neben die Bewertung durch die Lehrkräfte schreiben die Schüler/innen ab dem vierten Jahrgang (Lerngruppe 4-6) in ihrem Logbuch zu Beginn der Woche auf, was sie sich vornehmen. Nach jeder Unterrichtsstunde bzw. jedem Unterrichtsblock schreiben die Schüler/innen dann auf, was sie gelernt haben und schätzen sich selbst ein. Am Ende der Woche wird reflektiert, was tatsächlich erreicht wurde.

Zwar wird noch nicht ganz klar, wie die Beurteilung der Lernergebnisse für die Unterrichtsplanung genutzt werden, es liegen aber durch ein solches System ausreichende Kenntnisse über das Lernen der Schüler/innen vor, um differenzierte Aufgaben entwickeln zu können, die an die Interessen und Vorerfahrungen der Kinder anschließen.

Dreimal pro Jahr finden Feedbackgespräche, in der Regel zwischen Schüler/in und Lehrer/in statt. Eltern können sich in das Gespräch einbringen. Diese Gespräche werden mit einem Bi-

lanzbogen vorbereitet. Er dient der Reflexion des Lernens im vergangenen Quartal. Im Beratungsgespräch werden der Bilanzbogen, das Log-Buch und das Portfolio der Zertifikate sowie gegebenenfalls die Lernentwicklungsdokumentation thematisiert. Zum Abschluss des Gesprächs werden drei Ziele für das Lernen der Schüler/in im kommenden Quartal vereinbart. Zum Ende jeden Schuljahres bekommen alle Schüler/innen einen Lernentwicklungsbericht. In diesem wird die Lernleistung des vergangenen Jahres dokumentiert. Dies geschieht differenziert und zukunftsoptimistisch. Erst ab Jahrgang 9 erhalten die Schüler/innen zusätzlich ein Ziffernzeugnis und eine Abschlussprognose.

Auch an anderen Primus-Schulen wird ähnlich verfahren, wenn nach den Herbstferien, zum Halbjahr und zum Schuljahresende Lernentwicklungsgespräche stattfinden, bei denen die bis dahin gesammelten Beobachtungen, erhobenen Lernstände und die Lernentwicklungsberichte von den Lehrkräften gemeinsam mit Eltern und Schüler/innen besprochen werden. Für eine kleinere PRIMUS-Schule wurde das Schreiben der Lernentwicklungsberichte vor dem Hintergrund des kleinen Kollegiums sowie der Krankheits- und Schwangerschaftsfälle als so starke Belastung empfunden, dass die Schulleitung zum zweiten Halbjahr 2015/16 die Zeugnisse umgestellt hat. Basis sind nun Kompetenzraster, die die einzelnen Fächer in Kompetenzbereiche auffächern und diese auf einer Bewertungsskala von 1 bis 4 abbilden. (Schulübergreifender Vergleich Ministeriumsfragen, 9/2016). Diese Bewertungen (ähnlich Rasterzeugnissen) werden jeweils für die Zeiträume von September bis November, November bis Februar und Februar bis Mai erstellt. Sie umfassen die Bereiche „Lernbereitschaft“, „soziale Entwicklung“, die einzelnen Fächer sowie ab Klasse 3 den Bereich „Medien und Kommunikation“. Notenzeugnisse werden für einen beabsichtigten Schulwechsel nach Klasse 4 ausgestellt. Da das von der Schulkonferenz beschlossene Schulkonzept Notenzeugnisse vorsieht, soll der Passus mit Beschluss der Schulkonferenz wieder gestrichen und die notenfreie Schule bis Klasse 8 beschlossen werden. Darüber hinaus arbeitet die Schule mit einem 4-Schritt-Förderplan, der für einen (1) „Ist-Zustand“ jeweils ein (2) „Ziel“, (3) „Angebote / Maßnahmen / Umsetzung“ sowie eine (4) „Evaluation“ vorsieht (4-Schritt-Förderplan Viersen_11/2014).

Die Arbeitsüberlastung durch Entwicklungsberichte versuchte die Primus-Schule in Schalksmühle mit einem Computerprogramm zu lösen, das Textbausteine für Entwicklungsberichte anbietet. Kollegium und Schulleitung empfanden diese Praxis jedoch etwa im Hinblick auf die Information der Eltern als nicht befriedigend und luden sich als Impulsgeberin Frau Prof. Dr. Susanne Thurn (ehem. Leiterin der Laborschulforschung Bielefeld) ein, die etwa auch in Minden die Entwicklung der Leistungsdokumentation unterstützt hat. Die Berichte werden nun nach einer Eingewöhnungsphase als Ganztexte verfasst und zudem durch persönliche Ansprachen und motivierende Kommentare ergänzt. (Schulleitungsinterview Schalksmühle, 2/2016) Sie werden halbjährlich ausgegeben. Die Eltern akzeptieren das Verfahren weitgehend. Es gibt wenig Widerstände teils aber Orientierungslosigkeit.

Die laufende Leistungsdokumentation und -reflexion geschieht im Rahmen von Lerntagebüchern. (Schulübergreifender Vergleich Ministeriumsfragen, S. 13). Etwa im wöchentlichen Rhythmus sammeln Lehrer/innen die Lerntagebücher ein und besprechen mit den Schü-

ler/innen während der Lernbürozeit die Planungen und Reflexionen, die diese im Lerntagebuch angefertigt haben (Unterrichtsbesuch2 Schalksmühle_2/2016). Es dient den Schüler/innen und den Lehrkräften als diagnostisches Instrument, das neben den Fachinhalten auch Bereiche zur Regulierung des Arbeits- und Sozialverhaltens enthält. (Unterrichtsbesuch4 Schalksmühle_2/2016).

Deutlich wird bei allen Primus-Schulen, dass nah am Lernprozess regelmäßige Reflexionen mit den Kindern stattfinden, die zum einen das Gelernte vertiefen helfen, zugleich quasi die Basis für den Verständigungsprozess über Leistung darstellen und zum anderen eine Grundlage für die Entwicklungsberichte und mündlichen Leistungsfeedbacks darstellen. Dazu werden sie protokolliert (Schulleitungsinterview Münster, 11/2017).

9. Zusammenfassung

9.1 Zentrale Erkenntnisse und Schlussfolgerungen aus der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung

- *Der Schulversuch PRIMUS verfügt in seiner Anlage über eine bildungspolitische Alleinstellung und kann ein besonderes Anregungspotenzial im Kontext der Einrichtung von Schulen des längeren gemeinsamen Lernens freisetzen.*

Grundsätzlich ist aus einer systemischen Perspektive auf die Alleinstellung des Schulversuchs PRIMUS und sein besonderes Potenzial als Impulsgeber für die Schulentwicklung im Land hinzuweisen. Nordrhein-Westfalen hat seit dem Schulpolitischen Konsens von 2011 seine Schulstruktur weiterentwickelt und damit auf die demographische Entwicklung und gestiegene Bildungsaspirationen sowie auf die vielfach durch verschiedenste Studien bundesweit immer wieder dokumentierten Leistungs- und Gerechtigkeitsprobleme des Schulsystems reagiert. Wie in vielen anderen Bundesländern, die mit ähnlichen Problemstellungen umzugehen haben, wurden mit dem Schulversuch Gemeinschaftsschule bzw. der Sekundarschule als neuer Regelschulform Schulen des längeren gemeinsamen Lernens eingerichtet.

Der Schulversuch PRIMUS nimmt in diesem schulpolitischen Kontext eine besondere Position ein. Zum einen wird in diesem Schulversuch die Orientierung am längeren gemeinsamen Lernen in der Zusammenführung der Primar- und Sekundarstufe in einer institutionalisierten Langform noch konsequenter verfolgt als in den Gemeinschafts- bzw. Sekundarschulen, die sich auf die Sekundarstufe I (mit Oberstufen-Option in der Gemeinschaftsschule) beschränken. In keinem anderen Bundesland bzw. Schulversuch wird in dieser Konsequenz an der Entdramatisierung der Problematik des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe gearbeitet.¹¹ Zudem werden – vor dem Hintergrund der geringen prognostischen Validität der Laufbahneempfehlungen und des nachweislichen Einflusses der sozialen Herkunft auf Schulwahlentscheidungen – durch die Aussetzung des Übergangs nach Klasse 4 die Bildungswege in der Sekundarstufe entwicklungssensibel offengehalten.

Zum anderen werden im Schulversuch PRIMUS in besonderer Weise durch die konzeptionellen Vorgaben zur inneren Ausgestaltung der Schul- und Lernkultur, auf die sich die teilnehmenden Schulen verpflichten mussten, Prozesse in der Schul-, Unterrichts- und Professionsentwicklung vorangetrieben. Mit diesen Vorgaben, insbesondere den Erwartungen an jahrgangsgemischte Lernarrangements und stufenübergreifende Konzepte zur Integration von Übergängen sowie einen individualisierten Unterricht, wird im Schulversuch ein pädagogischer Rahmen abgesteckt. Er wird von den fünf Primus-Schulen jeweils in eigenständiger

¹¹ Zwar gibt es auch in anderen Bundesländern Langformoptionen (z.B. in Baden-Württemberg, wo sich die Gemeinschaftsschulen optional mit Grundschulen verbinden, oder in Hamburg oder Berlin, wo die Stadtteil- bzw. Gemeinschaftsschulen ebenfalls, allerdings in Hamburg in teilorganisatorischer Eigenständigkeit, mit Grundschulen zusammengehen können). Strukturell vergleichbar mit den Primus-Schulen sind am ehesten die Berliner Gemeinschaftsschulen sowie einzelne Reformschulen wie die Laborschule Bielefeld, die Gemeinschaftsschule Potsdam oder nicht-staatliche Schulen wie Waldorfschulen oder die freien Alternativschulen, die ein durchgängiges Angebot von der ersten bis zur zehnten Klasse bereitstellen.

Weise ausgefüllt und eröffnet damit ausreichende Gestaltungsfreiräume. Diese pädagogische Anlage verleiht dem Schulversuch ein besonderes Profil und eine ungewöhnliche Stringenz.

Der Schulversuch bietet damit nicht nur die Möglichkeit, eine Strukturalternative für bestimmte Sozialräume (ländlich, kleinstädtisch bzw. Standorte mit wenig ausdifferenziertem Schulangebot), sondern auch innerschulische Ansätze und Konzepte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erproben, die für andere Schulen und Schulstandorte in Nordrhein-Westfalen Impulse geben können.

- *An allen Standorten lässt sich eine stabile Nachfrageentwicklung beobachten. Erste Beobachtungen lassen auch eine hohe Haltekraft der Primus-Schulen erwarten.*

Ein wesentlicher äußerer Indikator für die Akzeptanz der Primus-Schulen sind die Anwahlzahlen wie auch die realisierte Bindung der Schüler/innen und ihrer Eltern an die jeweilige Primus-Schule über die Primarstufe hinaus. Als zentrales Gelingenskriterium kann man also formulieren, dass der Schulversuch dann erfolgreich ist, wenn die Schulen in ausreichender Weise nachgefragt werden, wenn sie die Schüler/innen bis hinein in die Sekundarstufe halten können, wenn also wenig Schüler/innen die Schule verlassen, um ihre Schullaufbahn in einer anderen Schulform fortzusetzen.¹²

Alle Schulen konnten bislang die für die jeweilige Zügigkeit erforderlichen Anmeldezahlen ins erste Schuljahr, Schalksmühle, Münster und Minden auch die erforderlichen Anmeldezahlen ins fünfte Schuljahr erreichen (vgl. Tab. 4).

	Züge	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Minden (Jg.1/Jg.5)	3	65/ 94	57/ 81	62/ 73	59/ 73	60/69
Münster (Jg.1/Jg.5)	2	---/---	50/69	41/60	54/63	50/47
Titz (Jg. 1)	2	---/---	45	42	49	63
Schalksmühle (Jg.1/Jg.5)	2	---/---	58/ 60	52/ 57	68/ 60	60/ 49
Viersen (Jg.1)	3	---/---	74	75	74	67

Tab. 4: Anmeldezahlen an den Primus-Schulen

Teilweise werden die Primus-Schulen von mehr Schüler/innen angewählt als die Schulen aufnehmen können. Für Viersen und Schalksmühle liegen Anmeldungen aus Nachbargemeinden vor. Der Primus-Schule Titz ist es aufgrund der hohen Nachfrage ermöglicht worden, eine dritte Lerngruppe in Klasse 5 im Schuljahr 2018/19 zu bilden.

- *Der konsistente strukturelle wie auch pädagogische Rahmen der Verbindung von Primar- und Sekundarstufe eröffnet für die Schüler/innen und ihre Eltern einen von Selektionsdruck entlasteten Horizont für die Planung und Gestaltung ihrer Bildungsgänge.*

¹² Darüber hinaus hätten sich die Schulen dann bewährt, wenn sie bei den Lernstandserhebungen und den Abschlüssen am Ende der Sekundarstufe 1 mit akzeptablen Ergebnissen aufwarten können, wobei der Maßstab zu definieren wäre, was dann am jeweiligen Schulstandort als akzeptabel zu gelten hätte. Erstmals haben die 5 Primus-Schulen an den Lernstandserhebungen 2017 mit respektablen Ergebnissen teilgenommen.

Der Anlage des Schulversuchs ist das Potenzial inhärent, die Schüler/innen vor drastischen äußeren Brüchen zu bewahren und so Übergänge zu entspannen. Der Besuch einer Primus-Schule ermöglicht den Schüler/innen die Erfahrung sozialer Kontinuität und entlastet sie genauso wie ihre Eltern, die sonst bereits nach Klasse 4 weitreichende Schulwahlentscheidungen zu treffen haben, vom üblichen Selektionsdruck. Die Haltekraft wird sich erstmalig beim Wechsel der im Gründungsjahr der Primus-Schulen als Erstklässler/innen angemeldeten Kinder in die 5. Klasse zeigen. Nach den ersten Erfahrungen der Schulleitungen aus Elterngesprächen sind es nur sehr wenige Schüler/innen bzw. Eltern, die beabsichtigen, auf eine andere Schule beim Übergang in den 5. Jahrgang zu wechseln, und die dies dann auch tatsächlich tun. Die allermeisten Schüler/innen entwickeln eine starke Identifikation mit ihrer Primus-Schule, was auf hohe bisher entfaltete Haltekräfte der Schulen schließen lässt. In der wissenschaftlichen Begleitforschung der zweiten Phase kann dieser Themenkomplex genauer als bisher möglich durch Interviews mit Schüler/innen und Eltern beleuchtet werden.

In der Primus-Schule Minden fand der Übergang der ersten Primus-Schüler/innen erstmals im Schuljahr 2017/18 statt, für die anderen vier Standorte wird er erstmals zum Schuljahr 2018/19 stattfinden. In der Primus-Schule Minden sind beim Übergang in die fünfte Klasse lediglich zwei Schüler/innen von der Primus-Schule auf eine Realschule gewechselt; für die anderen Standorte zeichnet sich bis auf eine Ausnahme ebenfalls ab, dass es beim Wechsel der ersten Kohorte von Primus-Schüler/innen in die fünfte Klasse nur vereinzelte Abmeldungen geben wird. Abmeldungen sind insbesondere dann zu erwarten, wenn die Zukunftsperspektiven der Schulen – etwa wie im Fall der Primus-Schule Viersen die zentrale Gebäudefrage – ungeklärt sind bzw. ungeklärt bleiben.

- *Die Aufbauphase zeigt, dass die Primus-Schulen in den ersten Jahren in der Entwicklung der Jahrgangsmischung unterschiedliche Wege eingeschlagen haben. Innerhalb des verbindlichen pädagogischen Rahmens sind verschiedene Modelle der Umsetzung zielführend.*

Ein Motiv für die Etablierung jahrgangsgemischter Lernarrangements an den Primus-Schulen ist die Integration der Schulstufen im Übergang von Klasse 4 nach 5. Grundsätzlich ermöglicht das jahrgangsgemischte System eine Flexibilisierung der Verweildauer in einer Stufe. Schüler/innen dürfen mehr oder weniger Zeit für einen bestimmten schulischen Abschnitt brauchen. Jahrgangsübergreifender Unterricht eröffnet hierfür deutlich bessere Möglichkeiten als in jahrgangsgebundenen Lerngruppen, die nicht mit einer Etikettierung leistungsschwacher bzw. besonders unterstützungsbedürftiger Schüler/innen verbunden sind.

Bei fünf Primus-Schulen, die der Schulversuch insgesamt umfasst, sind vier unterschiedliche Konzepte jahrgangsübergreifender Lerngruppen entstanden (vgl. Abb. 1). Während die beiden Primus-Schulen in Minden und Münster eine Jahrgangsmischung in drei Jahrgänge umfassenden Lerngruppen so lange wie möglich realisieren und die noch nicht existierende 10. Klasse als jahrgangshomogenen Abschlussjahrgang belassen, organisiert die Primus-Schule in Schalksmühle die Stufen 1 und 2 in gleicher Weise und nimmt dann in der Sekundarstufe nach Jahrgangsstufe 6 eine Mischung in Doppeljahrgängen vor. Alle drei Modelle zeichnen

sich dadurch aus, dass sie die im klassischen Schulsystem vorkommende Zäsur zwischen Primar- und Sekundarstufe in jahrgangsgemischten Lerngruppen auf der Ebene der Lerngruppenorganisation verklammern. An den Standorten Viersen und Titz ist dies – bezogen auf die Ebene der Einrichtung von festen Lerngruppenverbänden – nicht der Fall. In Viersen werden durchgehend Doppeljahrgänge gebildet, wodurch der Übergang in die Sekundarstufe im Hinblick auf die Lerngruppenorganisation nicht verklammert ist. Beide Schulen arbeiten aber konzeptionell den Übergang von 4 nach 5 aus und versuchen die Verklammerung auf der Ebene des Lehrereinsatzes und der curricularen Strukturen pädagogisch auszugestalten.

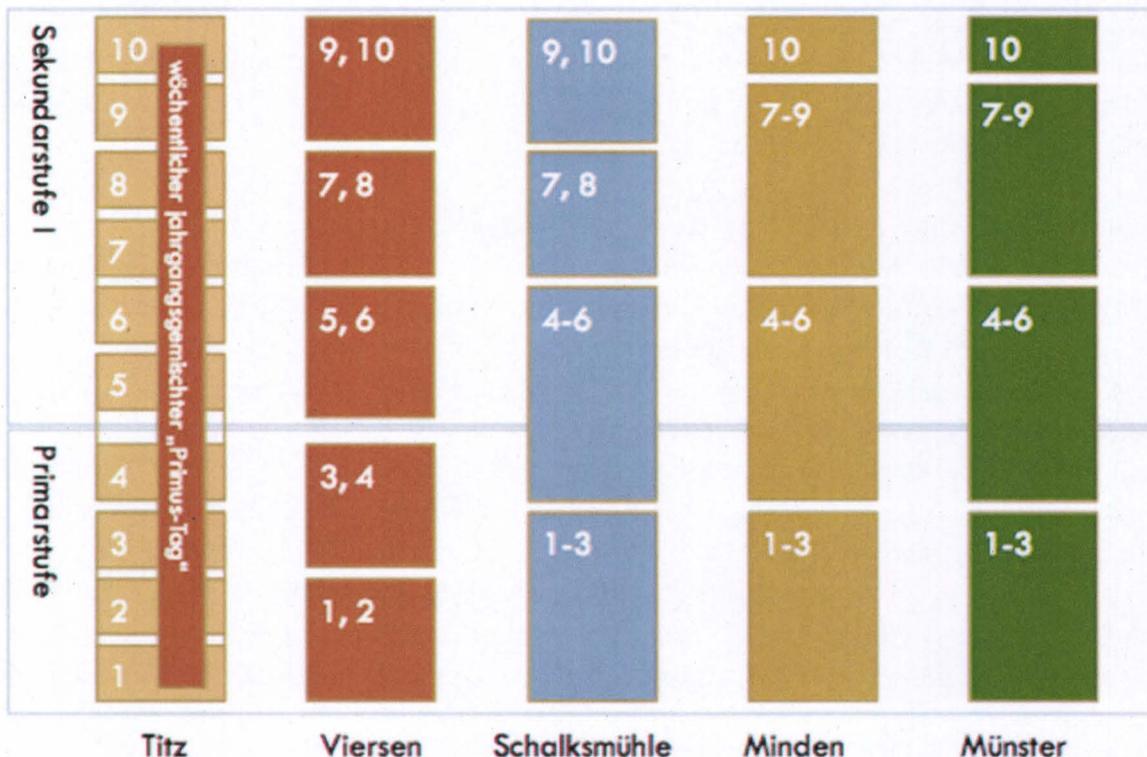


Abb. 2: Implementierte Organisationsformen der jahrgangsgemischten Lerngruppenbildung

Derzeit steht in allen Schulen noch der Schritt in die jahrgangsübergreifende und inklusive Arbeit der Klasse 7-9 aus. Die Diskussion um das Verhältnis von (weniger) Fachunterricht und (mehr) Klassenlehrerunterricht ist ein Hinweis darauf, dass die Entwicklung eines schulintern nötigen Curriculums und der entsprechenden Materialien und einer geeigneten Leistungsbeurteilung dazu für die Lehrkräfte eine große Aufgabe darstellt.

Der sichere Umgang mit grundlegenden Arbeitsweisen ist eine wesentliche Voraussetzung für selbstständiges Lernen. Daher ist es wichtig, die im Elementar- und Primarbereich entwickelten Kompetenzen in den nachfolgenden Jahrgängen durch anschlussfähige Lernarrangements ohne größere Brüche weiter auszubauen, damit den Schüler/innen ein kumulativer Kompetenzerwerb ermöglicht wird.

Für die Lehrkräfte ist der Anspruch konstitutiv, die Heterogenität in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen anzuerkennen und die Kinder individuell zu begleiten. Aus Sicht der

Lehrkräfte trägt dies dazu bei, dass die Schüler/innen einen offenen Umgang mit unterschiedlichen Leistungsständen pflegen. Alle Kinder können sich prinzipiell trotz sichtbar unterschiedlicher Leistungen gleichberechtigt einbringen. Das impliziert aus der Sicht der Schulleitungen und Lehrkräfte, dass im Schulversuch PRIMUS im Allgemeinen ein positives Sozialklima das Lernen erleichtert und Inklusion ermöglicht wird.

- *Von dem Schulversuch gehen positive Impulse auf die Professionsentwicklung an Primus-Schulen aus. Veränderte berufliche Anforderungen bewegen die Lehrkräfte zu einer Arbeit am eigenen beruflichen Selbstverständnis.*

Gleichermaßen wirkt sich die stufenübergreifende Anlage des Schulversuchs auch auf die *Lehrkräfte* aus, die in den Primus-Schulen arbeiten. Die Grundschullehrkräfte sind davon befreit, frühe Selektionsentscheidungen in Form von Laufbahn- bzw. Übergangsempfehlungen zu treffen. Im Schulversuch wird so eine zentrale Paradoxie der Grundschule – jene zwischen ‚fördern zu wollen‘ und ‚selektieren zu müssen‘ – unwirksam. Darüber hinaus erwächst für alle Lehrämter, die in den Primus-Schulen tätig sind, aus der Maßgabe schulstufenübergreifender Unterrichtstätigkeit und Zusammenarbeit nicht nur die Anforderung, sich auf Kooperation einzulassen, sondern auch am stufenbezogenen pädagogischen Selbstverständnis des eigenen Lehramts zu arbeiten und dieses im Austausch mit den Kolleg/innen im Schulversuch zu erweitern. Die Lehrkräfte im Schulversuch stellen sich dieser Anforderung und werden selbst zu Lernenden, deren professionelle Selbstverständnisse in Bewegung geraten. Mit Blick auf die Langform nehmen sie eine erweiterte pädagogische Verantwortlichkeit für ihre Schüler/innen wahr. Es deutet sich in den Interviews mit den Lehrkräften an, dass die Kontinuitäts Erfahrungen in der Primus-Schule auch ihnen neue Sinnressourcen erschließen, z.B. längerfristig an der schulischen Entwicklung und dem Bildungserfolg der Schüler/innen teilhaben und teilnehmen zu können. Die Lehrkräfte können den Schulversuch als Kontext der eigenen beruflichen Weiterentwicklung nutzen.

- *Primus-Schulen stellen sich in besonderer Weise den Anforderungen der Inklusion. Um dem gerecht werden zu können, benötigen sie besondere Ressourcen.*

Die Entlastung vom Selektionsdruck im Übergang in die Sekundarstufe und auch das Profil der Primus-Schulen als *inklusive Schule* in einem Umfeld nicht-inklusive Schulen macht diese unter Umständen besonders für Eltern interessant, deren Kinder einen besonderen Unterstützungsbedarf haben und die sich in schwierigen Lebenslagen befinden. Daraus kann das Problem resultieren, im Umfeld eher als Förderschule denn als inklusive Schule, die zu allen Abschlüssen führt, wahrgenommen zu werden. Dies könnte zu einer Abwendung von solchen Eltern führen, deren Kinder ein hohes Leistungspotenzial mitbringen. Solche Entwicklungen sind in Zukunft genau zu beobachten und in der Ressourcenzuweisung zu berücksichtigen. Primus-Schulen arbeiten als inklusive Schule nicht unter den Ausstattungsbedingungen von Förderschulen. Sie benötigen aber im Falle einer hohen einzelschulischen Inklusionsquote möglicherweise auch eine höhere Zuweisung an (sonderpädagogischen) Ressourcen. Das Ressourcenproblem lässt sich durch die Umstellung auf jahrgangsgemischte Lerngruppen nicht entschärfen.

Vor diesem Hintergrund kann auch die Frage nach dem Umgang mit dem *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* in Primus-Schulen in besonderer Weise virulent werden. Damit Kinder zu ihrem Recht auf besondere Unterstützung und Nachteilsausgleich kommen, muss eine Stauierungsdiagnostik bzw. ein AO-SF-Verfahren durchgeführt werden, das Schüler/innen als solche mit einem besonderen Unterstützungsbedarf identifiziert und festschreibt, was von den Schulleitungen und Lehrkräften aufgrund der damit einhergehenden Etikettierung aus pädagogischer Perspektive eher kritisch gesehen und abgelehnt wird. Um den Förder- und damit Ressourcenbedarf nach außen sichtbar zu machen und zieldifferentes Unterrichten zu ermöglichen, ist das Feststellungsverfahren jedoch erforderlich. Eine Entschärfung dieses Dilemmas wird nur dann gelingen, wenn die Schulen möglichst grundständig mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet werden, so dass ein ressourcensicherndes AO-SF-Verfahren verzichtbar wird.

9.2 Empfehlungen

1. *Die Primus-Schulen benötigen flexible und zuverlässige äußere Rahmenbedingungen vor Ort und administrative Regelungen, die ihren Bestand auch als kleinere Einheiten sichern können.*

Auch wenn die Dreizügigkeit erstrebenswert ist, sollte eine Primus-Schule grundsätzlich ebenso regulär als zweizügige Schule geführt werden können. Die Möglichkeit des Seiteneinstiegs in Klasse 5 sollte möglichst kontrolliert und im Umfang geringgehalten werden. Wenn Primus-Schulen zu viele Schüler/innen erst in der fünften Klasse aufnehmen, konterkariert dies die Grundidee des Schulversuchs einer kontinuierlichen Bildungsbiografie und stellt die Schulen vor schwierige Bedingungen im Hinblick auf die Lerngruppenbildung. Insgesamt sind – wie bereits geschehen – auch weiterhin passgenaue administrative Regelungen für die Langform durch die Schulaufsicht zu finden. Dazu ist weiter für einen regelmäßigen Austausch der zuständigen Dezernent/innen der fünf beteiligten Bezirksregierungen mit dem MSB und den Schulleitungen zu sorgen.

Die Primus-Schulen benötigen gerade als Schulen im Aufbau, die sich parallel mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen, ausreichende personelle Ressourcen, um ihre Entwicklungs- und Leistungsprozesse in Einklang zu bringen.

An den Standorten müssen die räumlichen Voraussetzungen in Bezug auf Teilstandortlösungen und Gebäudeausstattungen geklärt sein, sonst belastet dies die Haltekraft im Inneren und das Image der Schulen und damit deren Anziehungskraft nach außen, insbesondere gegenüber Eltern.

2. Die Begrenzung des Schulversuchs auf 5 Einzelschulen bietet Chancen, die in konzertierter Schulentwicklung noch effektiver genutzt werden sollten.

Auch wenn sich die Primus-Schulen auf individuellen Wegen der Schulentwicklung mit dem Anforderungshorizont des Schulversuchs auseinandersetzen müssen, sind die mit den beiden Primus-Fachtagungen in 2017 und 2018 begonnenen Vernetzungsbemühungen der Primus-Schulen fortzusetzen und möglicherweise zu intensivieren. Der weitere Ausbau zu einem aktiven Netzwerk des Schulversuchs ist anzuraten. Dies nicht nur, um bei aller Varianz auch eine relative Kohärenz des pädagogischen Profils im Schulversuch zu bewahren. Eine intensivierte Entwicklungszusammenarbeit fördert auch auf der kollegialen Ebene die Identifikation der Lehrkräfte mit dem Schulversuch und macht die Schulen an ihren Standorten mehr als Teil eines mehrere Schulen umfassenden landesweiten Vorhabens sichtbar, nicht als jeweils „exotische“ solitäre Modellschule.

Die Begrenzung des Schulversuchs auf 5 Einzelschulen ist als besonderes Setting für standortübergreifende Schul- und Unterrichtsentwicklung zu begreifen. Zu denken wäre hier etwa an gemeinsame schulinterne Lehrerfortbildungen, die von jeweils einer Primus-Schule ausgerichtet und zu denen Lehrkräfte der anderen Primus-Schulen eingeladen werden könnten. Denkbar wäre darüber hinaus auch die Einrichtung von Fokusgruppen zu übergreifenden Themenstellung der Entwicklung im Schulversuch. Mit solchen Aktivitäten würde nicht nur die Ebene der Schulleitungen in einen kontinuierlichen ergebnisbezogenen Austausch gebracht, sondern ebenso die operative Ebene der Kollegien, die schulübergreifende professionelle Lerngemeinschaften auf Zeit bilden könnten. Für die Zusammenarbeit könnten auch die Möglichkeiten einer elektronischen Zusammenarbeit auf geeigneten digitalen Plattformen ausgelotet werden.

3. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt sollte über Perspektiven der Bestandserhaltung und Szenarien der Verstetigung der 5 Primus-Schulen nachgedacht werden, die über den schulrechtlich fixierten Versuchszeitraum hinausreichen.

Es ist bereits jetzt zu überlegen, wie die Zukunft der Primus-Schulen nach Auslaufen der schulrechtlichen Regelungen ab 2024 bzw. 2023 (für die Primus-Schule Minden) sichergestellt werden kann. Für die Eltern der Schüler/innen, die die Primus-Schulen mit einem großen Vertrauensvorschuss ausstatten, ist eine verlässliche Zukunftsperspektive bzw. Bestandsgarantie notwendig. Die Zukunftsperspektive und Bestandsfrage wird gerade auch im Hinblick auf das Elterninteresse umso drängender, je näher das Ende des Versuchszeitraums rückt. Um einem Vertrauensverlust vorzubeugen, sollten gegenüber den Eltern der zukünftigen Kohorten belastbare Aussagen über den Fortbestand über den Versuchszeitraum möglich sein. Auch wenn danach der Schulversuch erst sukzessive ausläuft, kann die zunehmende Ungewissheit für die zukünftigen Jahrgänge Eltern abschrecken und zu einer Hypothek für die Schulentwicklung im Schulversuch werden. Gewissheit und Planungssicherheit sind überdies auch für Lehrkräfte wichtige Gründe, die die Entscheidung für eine Stelle an einer Primus-Schule mitbestimmen.

4. *Die Primus-Schulen bieten eine tragfähige schulstrukturelle Option für die ländlichen und kleinstädtischen (Titz, Schalksmühle) bzw. sozialräumlich besonders abgegrenzten Standorte (Viersen, Minden, Münster), wo sie ein vollständiges und erreichbares Schulangebot erhalten.*

Einen Erfolg des Schulversuchs in angebotsschwachen Regionen verdeutlicht insbesondere die Primus-Schule in Titz, die sich nach Zweizügigkeit am Start nun in Richtung Dreizügigkeit entwickelt. Gerade wegen seines pädagogischen Profils kann der Schulversuch – jenseits des Szenarios der Standortrettung – unter Bedingungen eines ausdifferenzierten Schulangebots genauso auch in einer Großstadt wie Münster genügend Attraktivität entfalten. Voraussetzung hierfür ist eine umsichtige Schulentwicklungsplanung durch den Schulträger und eine langfristige Perspektive für Eltern und Schüler/innen einer Primus-Schule auf ein anregungsreiches und vielfältiges Schulangebot auch in der Sekundarstufe 1 und 2. Einige der Primus-Schulen bauen bereits zum jetzigen Zeitpunkt, lange vor dem Übertritt der ersten Schüler/innen in die gymnasiale Oberstufe, eine aktive Zusammenarbeit mit jenen Schulen auf, mit denen für den Anschluss nach Klasse 10 Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen wurden. So wird bereits frühzeitig eine attraktivitätssteigernde Orientierung auf die Oberstufe möglich.

5. *Die wissenschaftliche Begleitforschung empfiehlt einen Wissenstransfer aus den Primus-Schulen hinaus in eine breitere Öffentlichkeit, um die Sichtbarkeit des Schulversuchs zu erhöhen und Impulse für andere Schulstandorte zu geben.*

Es sollte überlegt werden, in welcher Weise bereits zum jetzigen Zeitpunkt und in den nächsten Jahren konkret Impulse aus dem Schulversuch PRIMUS an anderen Standorten bzw. für andere Schulträger und Einzelschulen in Nordrhein-Westfalen gegeben werden können. Primus-Schulen bieten nicht nur eine schulstrukturelle Alternative im Sinne von Verbundlösungen für die Einrichtung von Schulcampussen. Sie können aufgrund ihres pädagogischen Profils als inklusive ganztägige stufenübergreifende und jahrgangsgemischte Langformschulen die damit verbundenen Erfahrungen und das Wissen aus der Schul- und Unterrichtsentwicklung an anderen Standorten übermitteln.

9.3 Ausblick auf die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitforschung

Der Schulversuch PRIMUS zielt auf eine Entdramatisierung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe, der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als einer der neuralgischen Punkte für das Entstehen von Bildungsbenachteiligungen im deutschen Bildungssystem benannt wird. Mit der Einführung von Jahrgangsmischung über die Primarstufe hinaus, insbesondere mit der Etablierung der Jahrgangsmischung in den Jahrgängen 4-6, werden die Primus-Schulen in den nächsten Jahren in Prozesse der Schulentwicklung involviert sein, für deren Gestaltung es bundesweit wenige Vorbilder gibt. Gleichzeitig geben diese der Pri-

mus-Schule ihre spezifische Gestalt. Insofern wird die Gestaltung des Übergangs und die dazu von der jeweiligen Schule gewählte Form der Jahrgangsmischung ein zentraler Ausgangspunkt für die wissenschaftliche Begleitforschung sein. Mit der Frage nach der Haltekraft der Primus-Schulen am Übergang in die Sekundarstufe werden neben den bisher im Fokus der wissenschaftlichen Begleitforschung stehenden Perspektiven der Schulleitungen auf die Entwicklung der Primus-Schule zusätzlich die Akteursgruppen der multiprofessionellen Teams, der Eltern und der Kinder relevant.

Die wissenschaftliche Begleitforschung wird daher in der zweiten Projektphase von 2017 bis 2020 neben den regelmäßigen Follow-up-Interviews mit den Schulleitungen möglichst professionsgemischte Gruppendiskussionen, Gruppeninterviews und Einzelinterviews mit Kindern und Interviews mit Eltern durchführen. Zuletzt wird auch von der im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung entstehenden Promotionsstudien Beiträge zur Begleitforschung erwartet. Die wissenschaftliche Begleitforschung wird sich an den beiden Standorten arbeitsteilig organisieren: Die Universität Münster zeichnet für die Erhebung und Analyse der Daten aus der Eltern- und Kindperspektive verantwortlich, die Universität Bremen wird die Schulleitungs- und Lehrerinterviews durchführen und auswerten. Unberührt davon bleibt die Vereinbarung, dass jede der 5 Schulen klare Ansprechpartner hat, so wie dies in der ersten Begleitphase bereits der Fall war. Am Ende des zweiten Begleitzeitraums wird die wissenschaftliche Begleitforschung einen Abschlussbericht vorlegen.

Wie auch in der ersten Begleitphase soll in der wissenschaftlichen Begleitforschung im Sinne einer formativen Evaluation eine doppelte Ausrichtung weiterverfolgt werden, nämlich zum einen eine Analyse der Entwicklungsarbeit wie zum anderen eine laufende Unterstützung der Schulen durch regelmäßige Vernetzungsangebote und auch durch jeweils im Einzelnen mit den Schulen zu vereinbarende Hilfestellungen.

Literatur

- Bastian, Johannes; Combe, Arno; Reh, Sabine (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg./H. 3; S. 417-435.
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz - praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Carle, Ursula; Metzen, Heinz (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS.
- Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne, RdErl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 16.7.08, S. 15.
- Huf, Christina; Idel, Till-Sebastian; Schnell, Irmtraud (2016): Entdramatisierung von Übergängen durch Altersmischung. Das Beispiel des Langform-Schulversuchs PRIMUS. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 61. Jg., H. 2, S. 167-180.
- Idel, Till-Sebastian (2010): Fallstudien und Hermeneutisch-rekonstruktive Schulforschung. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz-Günther; Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 138-140.
- Idel, Till-Sebastian; Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine (2013): Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS, S. 249-268.
- Idel, Till-Sebastian; Dietrich, Fabian; Kunze, Katharina; Rabenstein, Kerstin; Schütz, Anna (Hrsg.) (2016): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Killus, Dagmar; Paseka, Angelika (2013): Wie kommt Neues in bestehende Systeme? Dynamiken und Beharrungstendenzen in Schulentwicklungsprozessen. In: Hellmer, Julia; Wittek, Doris (Hrsg.): Schule im Umbruch begleiten. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress, S. 17-31.
- Liegmann, Anke B. (2016): Die Ordnungen der Schulformen. Ein bundesweiter Vergleich der Schulformen mit mehreren Bildungsgängen. In: Idel, Till-Sebastian; Dietrich, Fabian; Kunze, Katharina; Rabenstein, Kerstin; Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 47-63.
- Reiser, Helmut (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: Behindertenpädagogik 41 (4), S. 402-417
- Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS.
- Schimank, Uwe (2010): Handeln und Struktur. Einführung in eine akteurtheoretische Soziologie. München: Juventa.

- Seitz, Simone (2012): Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. In: PÄDAGOGIK, Serie zum Thema „Inklusion“, Heft 10, S. 44-47
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: Pädagogik, 64/5, 8-12.
- Wiechmann, Jürgen (2009): Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55/3, 409-429.
- Wittek, Doris (2014). Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Stand der Entwicklung und Potentiale für eine Weiterentwicklung des Schulsystems. In: Pädagogik, 66 (7/8), 70-74.
- Zymek, Bernd (2013): Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59/4, 469-481.