



Thorsten Bohl, Albrecht Wacker (Hrsg.)

# Die Einführung der Gemeinschafts- schule in Baden-Württemberg

Abschlussbericht der wissenschaftlichen  
Begleitforschung (WissGem)



WAXMANN

## Forschungsgruppe WissGem

Amerlein, Bärbel	Haupt-Mukrowsky, Karin	Pietsch, Marcus
Ballis, Anja	Heller, Franziska	Prinz, Eva
Batzel-Kremer, Andrea	Heske, Manuela	Reinhoffer, Bernd
Bennemann, Eva-Maria	Immerfall, Stefan	Rehm, Markus
Bohl, Thorsten	Jäger, Sibylle	Rohlf, Carsten
Burmeister, Petra	Kasüschke, Dagmar	Schäfer, Lisa
Derscheid, Sara	Leuders, Timo	Schneider, Jürgen
Elsner, Björn	Maier, Uwe	Schönknecht, Gudrun
Föckler, Frank	Meissner, Sibylle	Sliwka, Anne
Grausam, Nina	Merk, Samuel	Strohmaier, Bianca
Hahn, Elisabeth	Metz, Kerstin	Wacker, Albrecht

Thorsten Bohl &  
Albrecht Wacker (Hrsg.)

# Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

Abschlussbericht der  
Wissenschaftlichen Begleitforschung  
(WissGem)



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Print-ISBN 978-3-8309-3416-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8416-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: © Kzenon – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Forschungsgruppe WissGem*

Vorwort..... 7

## **Teil I: Das Forschungsprojekt WissGem: Design und Kontext**

*Thorsten Bohl und Albrecht Wacker*

1. Das Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitforschung  
Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)‘:  
Einordnung – Design – Vorgehensweise ..... 11

*Albrecht Wacker und Thorsten Bohl*

2. Schulsystem und Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg ..... 27

## **Teil II: Grundlegende Perspektiven zur Gemeinschaftsschule auf Makro-, Meso- und Mikroebene**

*Andrea Batzel-Kremer, Marcus Pietsch, Samuel Merk, Thorsten Bohl,  
Eva Prinz und Jürgen Schneider*

3. Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Situation und  
Sicht der Akteurinnen und Akteure. Propensity-Score-Analysen  
differenzieller Entwicklungsmilieus ..... 47

*Bianca Strohmaier und Stefan Immerfall*

4. Die Gemeinschaftsschule im Sozialraum: Quantitative Analyse  
sozialökologischer Erfolgsfaktoren ..... 73

*Björn Elsner, Bärbel Amerein und Dagmar Kasüschke*

5. Schule als Lebensraum. Eine sozialraum- und akteursorientierte Analyse  
an drei Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg ..... 93

*Nina Grausam, Kerstin Metz, Sibylle Jäger und Uwe Maier*

6. Diagnostik und Förderung von Schreibkompetenz in Gemeinschaftsschulen.  
Eine Interventionsstudie zur Prüfung von Effekten einer Lehrerfortbildung ..... 115

## **Teil III: Begleitforschung an zehn Gemeinschaftsschulen: Vertiefende Analysen mit qualitativen und quantitativen Verfahren**

*Thorsten Bohl, Albrecht Wacker, Gudrun Schönknecht, Bernd Reinthoffer, Samuel Merk,  
Carsten Rohlf, Sara Derscheid und Sibylle Meissner*

7. Begleitforschung an zehn Gemeinschaftsschulen:  
Zum Design des Teilprojekts I ..... 137

*Eva-Maria Bennemann und Gudrun Schönknecht*

8. Pädagogische Professionalität. Die Einführung der Gemeinschaftsschule –  
neue Anforderungen an Lehrerprofessionalität ..... 153

*Lisa Schäfer, Bernd Reinhoffer und Albrecht Wacker*

9. Schulkultur. Zur Bedeutung der Schulebene für die Implementierung der Gemeinschaftsschule..... 173

*Sibylle Meissner, Samuel Merk, Marcus Pietsch und Thorsten Bohl*

10. Unterrichtsqualität an Gemeinschaftsschulen. Ergebnisse quantitativer und qualitativer Untersuchungen zur Qualität unterrichtlicher Prozesse ..... 193

*Timo Leuders und Frank Föckler*

11. Aufgabenqualität im Fach Mathematik. Differenzierungsvermögen und kognitive Aktivierung ..... 213

*Manuela Heske, Kerstin Metz und Anja Ballis*

12. Literarisches Textverstehen individualisiert fördern. Analyse von Aufgabensets aus dem Literaturunterricht von sechsten Klassen an Gemeinschaftsschulen..... 227

*Petra Burmeister, Thorsten Bohl und Sibylle Meissner*

13. Individualisierung im Englischunterricht. Forschungsstand, Wahrnehmung fremdsprachendidaktischer Spezifika und konzeptioneller Veränderungen durch Lehrkräfte..... 247

*Elisabeth Hahn, Carsten Rohlfs, Albrecht Wacker und Thorsten Bohl*

14. Umgang mit Heterogenität. Eine quantitative Beobachtungsstudie zur aktiven Lernzeit von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsniveaus..... 255

*Karin Haupt-Mukrowsky, Albrecht Wacker, Carsten Rohlfs und Thorsten Bohl*

15. Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung. Analyse der Vorgehensweise an Gemeinschaftsschulen im Kontext von Individualisierungsprozessen ..... 275

*Sara Derscheid, Anne Sliwka und Thorsten Bohl*

16. Inklusion. Perspektiven auf den Transformationsprozess auf der Schul- und Unterrichtsebene..... 297

*Franziska Heller, Thorsten Bohl und Albrecht Wacker*

17. Die Sichtweise der Eltern auf die Gemeinschaftsschule..... 319

#### **Teil IV: Synthese und Empfehlungen**

*Forschungsgruppe WissGem*

18. Zur Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Zusammenfassung, Diskussion und Empfehlungen ..... 331

Literatur ..... 361

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 413

# Vorwort

Im Bundesland Baden-Württemberg war seit der Gründung des Landes im Jahr 1952 ein gegliedertes Schulsystem in der Sekundarstufe mit den Schularten Gymnasium, Realschule und Haupt-/Werkrealschule vorherrschend. Zum Schuljahr 2012/13 wurden erstmals 41 Gemeinschaftsschulen implementiert, die mehrere Bildungsgänge anbieten und damit quer zum bisherigen System hierarchischer Schularten liegen. Nach fünf Genehmigungswellen sind es mittlerweile nahezu 300 Schulen (zum Schuljahr 2016/17). Die Einführung der Gemeinschaftsschule stellt den bedeutsamsten Reformprozess des Bildungssystems in Baden-Württemberg dar, sieht man von der äußerst erfolgreichen Etablierung der Mittleren Bildung von den 1960er bis zu den 1980er Jahren und dem Ausbau der Gymnasien in derselben Zeit ab. Die Reform betrifft sowohl Veränderungen der Schulstruktur in äußerer Hinsicht als auch der pädagogisch-didaktischen Konzepte in innerer Hinsicht. Auf den Ebenen des Bildungssystems, der Einzelschule und des Unterrichts ist sie deshalb mit weitreichenden Herausforderungen verbunden.

Im vorliegenden Bericht wird der komplexe Transformationsprozess, der mit der Implementation der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg auf diesen Ebenen einhergeht, beschrieben und analysiert. Das Design des Projektes war – gemäß Aufgabendefinition des Auftraggebers – als Schulbegleitforschung angelegt, in welcher der Alltag der Lehrerinnen und Lehrer beleuchtet und Entwicklungsbereiche für die weitere Arbeit identifiziert werden sollten. Das Design wurde von der Forschungsgruppe um schulartvergleichende Aspekte erweitert (z.B. hinsichtlich Motivation und Unterrichtsqualität). Inhaltlich stehen die Themen Umgang mit Heterogenität, Diagnostik und Leistungsbeurteilung, Förderung der Schreibkompetenz, Inklusion sowie fachdidaktische Vertiefungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch und auch Schule als Sozial- und Lebensraum – um nur einige zu nennen – im Vordergrund. Leistungsvergleiche waren mit Verweis auf die Ausschreibung und begründet durch die Situation der Gemeinschaftsschulen in der Startphase kein Anliegen des Projekts. Wir erachten es als höchst bemerkenswert, dass sich die Gemeinschaftsschulen der umfangreichen kritisch-konstruktiven Analyse im Rahmen dieses Projektes gestellt haben.

Die hier zusammengefassten Befunde vermögen auf einer wissenschaftlich-sachlichen Grundlage die Diskussion um die neue Schulart auf inhaltliche Themen zu lenken und mögliche Einflussfaktoren oder relevante Entwicklungsfelder, die in diesem Zusammenhang für die künftige Ausrichtung von Bedeutung sind, zu identifizieren. Über die Analyseergebnisse hinausgehend war die Forschungsgruppe von WissGem insbesondere dem Ziel verpflichtet, forschungsbasierte Handlungsempfehlungen für Schulen und die Lehrkräfte aus den Einzelstudien zu gewinnen, die das Schlusskapitel abschließen.

Von den mannigfaltigen Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und soziologisch orientierten Studien dieses Buches vermögen aus unserer

Sicht nicht nur die mittlerweile zahlreichen integrierten Schulformen in der Bundesrepublik und angrenzenden Nachbarstaaten zu profitieren; sie scheinen vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen für die Weiterentwicklung sämtlicher Schularten der Sekundarstufe von Bedeutung – auch in Baden-Württemberg, insbesondere wenn in anderen Schularten wie Realschulen, beruflichen oder allgemeinbildenden Gymnasien Konzepte zum Umgang mit Heterogenität entwickelt werden.

Die beiden Ministerien für Kultus, Jugend und Sport sowie Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg haben die Studie gemeinsam initiiert. Zu keiner Zeit nahmen die Auftraggeber Einfluss auf das Forschungsdesign oder die Interpretation der Befunde. Die Forschungsgruppe WissGem dankt den beiden Auftraggebern für die Unterstützung und Projektausstattung. Sie dankt ebenfalls allen beteiligten Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Lehrerinnen und Lehrern für ihre Offenheit und Unterstützung in allen Teilprojekten. Ein großer Dank gilt ebenso den beteiligten Schülerinnen und Schülern, ohne deren Einsatz keine Befunde möglich gewesen wären, sowie deren Eltern. Zur Formatierung dieses Buches, und darüber hinausgehend auch für den Zwischenbericht und zur Kurzfassung der Befunde, leisteten Frau Sandra Keller und zahlreiche weitere Hilfskräfte unentbehrliche Dienste.

Tübingen, Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg, München,  
Schwäbisch Gmünd und Weingarten, im April 2016

Forschungsgruppe ‚Wissenschaftliche Begleitforschung  
Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg‘

Teil I:  
Das Forschungsprojekt WissGem:  
Design und Kontext



# **1 Das Forschungsprojekt ‚Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)‘**

## **Einordnung – Design – Vorgehensweise**

### **1.1 Genese und Kooperationspartner**

Das Forschungsprojekt ‚WissGem‘ entstand als kooperativer Beitrag verschiedener Hochschulen auf die öffentliche Ausschreibung „Wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen“. Inhaltlich legte die im Februar 2012 ergangene Ausschreibung folgendes fest:

„Die Begleitforschung soll [...] die Entwicklung der Schule und ihrer Konzepte betrachten. Es sollen Prozesse analysiert und Qualitäten der Gemeinschaftsschule herausgearbeitet werden. Der Maßstab ist die individuelle Entwicklung der Einzelschule, ferner sind Vergleiche mit anderen Gemeinschaftsschulen sinnvoll. Dazu gehört die Analyse von Konzeption und Wirklichkeit des Schulalltags sowie des Unterrichts – insbesondere mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Leistungsbeurteilung und Diagnostik, ferner die Analyse der Beratungs-, Informations- und Kommunikationsstrukturen von Lehrenden, Schülerinnen und Schülern, Eltern und externen Ansprechpartnern. Im Fokus der Betrachtung sollen Aspekte stehen, die für das Funktionieren von Gemeinschaftsschule wichtig sind, wie beispielsweise Klassenführung, kognitive Aktivierung und Differenzierung“ (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, 2012).

Bis zum Juni 2012 wurden im Rahmen eines kompetitiven Antragsverfahrens zwei Begutachtungsrunden durch den Auftraggeber vorgenommen, und im Dezember 2012 erfolgte die finale Vergabe des Projekts. Die Zusammenstellung der vier Teilprojekte resultierte aus der Begutachtung, die eine Zusammenführung von zwei ursprünglich getrennten Anträgen präferierte. WissGem wurde insgesamt an acht Hochschulstandorten durchgeführt (Universität Tübingen; Pädagogische Hochschulen Freiburg, Heidelberg, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten; Universität Heidelberg; LMU München), die beiden letztgenannten Universitäten kamen aufgrund von Wechseln zweier Hochschullehrerinnen von Pädagogischen Hochschulen hinzu. Die Federführung lag bei der Universität Tübingen. In den Teilprojekten 1 und 2 erfolgte zudem eine Kooperation mit der Universität Lüneburg. Über alle Teilprojekte und Standorte hinweg waren am Projekt 33 Personen beteiligt, davon 13 Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sowie 20 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

## 1.2 Zum Forschungsstand: Begleitforschungsstudien zur Einführung neuer integrativer Schulformen im deutschsprachigen Raum

Im deutschsprachigen Raum zeigt sich im Gesamtblick neben dem Gymnasium eine Fülle unterschiedlicher Schularten, die in ihrer Begrifflichkeit, ihrer inneren Ausgestaltung und ihren äußeren Anschlussmöglichkeiten differieren. Beispielhaft sei hier auf die Mannigfaltigkeit der Begriffe Sekundarschule, Stadtteilschule, Regionale Schule, Oberschule, Realschule plus, Mittelschule usw. aus der bundesdeutschen Diskussion im Sekundarschulbereich verwiesen. Eine Tendenz in Richtung Zweigliedrigkeit ist über alle Bundesländer hinweg erkennbar, ebenso eine Tendenz zu integrativeren Schulformen. In ihnen sind entweder die Bildungsgänge der Hauptschule und Realschule zusammengeführt (z.B. als Realschule Plus in Rheinland-Pfalz oder als Mittelstufenschule in Hessen) oder alle Bildungsgänge integriert (z.B. Stadtteilschule in Hamburg oder Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg).

Die Systemveränderungen erzeugen vielfältige Fragestellungen und Forschungsarbeiten zu unterschiedlichen Themenbereichen. Insgesamt ist aktuell auf eine größere Anzahl von Studien zu verweisen, die hier nur beispielhaft angeführt werden, etwa zur Situation und zu Innovationen an einzelnen Schulformen, z.B. zu Verbleibchancen am Gymnasium (Hillebrand, 2012); zu Modellvorhaben, z.B. zur Gestaltungsautonomie in Nordrhein-Westfalen (Holtappels, Klemm & Rolff, 2008) oder zur Regionalen Schule (Mahr-George, 1996; vgl. allgemein Weishaupt, 1992); zu Übergängen zwischen Schulformen in einem Bundesländervergleich (Bellenberg, 2012); zum Vergleich der Leistungsentwicklung an unterschiedlichen Schularten, z.B. ein Vergleich der Leistungsentwicklung an den sechsjährigen Grundschulen vs. Gymnasien, die Berliner ELEMENT-Studie (Baumert et al., 2009), oder zur Einführung der sechsstufigen Realschule in Bayern (Piopiunik, 2013).

Angesichts der seit 2007 breit einsetzenden Veränderungen der Schulstruktur, insbesondere in den alten Bundesländern, entstand eine gewisse, wenn auch überschaubare Zahl von Evaluationen oder Begleitforschungen im Zusammenhang mit der Einführung neuer integrierter Schularten, in deren Zusammenhang auch die vorliegende Arbeit steht. Zentrale Studien aus anderen Bundesländern werden im Folgenden skizziert.

In *Nordrhein-Westfalen* wird die Einrichtung des Schulversuchs „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“ über zwei Projekte wissenschaftlich begleitet: (1) Für das umfassende Begleitforschungsprojekt wurden folgende Ziele formuliert:

„Die Begleitforschung untersucht Bedingungen und Verläufe der Errichtungsprozesse der Gemeinschaftsschulen, die Schulentwicklungsarbeit, die Schulkonzepte und ihre organisatorische und pädagogische Umsetzung, Lehr-Lern-Prozesse in heterogenen Lerngruppen sowie die Entwicklung der Schüler/innen in Fachleistungen und im psychosozialen Bereich“ (Holtappels & McElvany, 2015).

In fünf Teilbereichen werden qualitative und quantitative Daten (u.a. Leistungsdaten) erhoben. Das Projekt endet 2016. (2) In einem qualitativ akzentuierten Projekt wird an fünf Schulen untersucht, „ob Schülerinnen und Schüler durch längeres gemeinsames Lernen von Klasse 1 bis 10 ohne Schulwechsel zu besseren Abschlüssen geführt werden können“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015).

In *Sachsen* wurde im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus die Begleitforschung „Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche ‚Schulen mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule‘“ durchgeführt (Schmechtig, Adolph & Melzer, 2008, 2012; Schmechtig & Melzer, 2014). In einem längsschnittlichen Verfahren wurden die Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 in neun Schulversuchsschulen (Oberschulen, zuvor Mittelschulen) und acht Vergleichsschulen (Oberschulen und Gymnasien) untersucht. Qualitative (Schulleitungsinterviews) und quantitative Daten (z.B. kognitive Fähigkeitstests) wurden erhoben. Die beteiligten Schulversuchsschulen erhielten eine Rückmeldung über ein Schulportfolio. Zusammenfassend beschreiben die Autoren folgenden Befund:

„Obgleich die Befunde nur als Anhaltspunkt dienen können, zeigen insbesondere die Regressionsmodelle [...], dass Schüler der Schulversuchsschulen – unter Berücksichtigung der Ausgangsleistung innerhalb des kognitiven Fähigkeitstests der Klassenstufe 6 sowie der Schülerzusammensetzung nach Geschlecht und familiärem Wohlstand – zumeist eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen Fähigkeitszuwachs aufweisen als Schüler der entsprechenden Vergleichsschulen“ (Schmechtig & Melzer, 2014, S. 117).

Der Befund wurde 2015 in einer weiteren Kohorte repliziert und für drei einbezogene Versuchsschulen „positive Tendenzen hinsichtlich einer individuellen Förderung“ aufgezeigt (Schmechtig & Melzer, 2015). Im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Soziales wurde in *Thüringen* eine Begleitforschung zur Einrichtung der dortigen Gemeinschaftsschule (TGS) initiiert. Die Begleitung wurde wie in Sachsen von der TU Dresden durchgeführt. Sie bezog sich auf zehn der bis dahin 45 neuen Gemeinschaftsschulen. Im Vorwort beschreiben die Forschungsgruppen, dass es nicht darum gehe, „ob, sondern *wie* eine Steigerung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann“ (Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014, S. 3, Hervorhebung im Original). In der Studie wurden quantitative Daten (z.B. Kompetenztests in Deutsch, Mathematik und Englisch) und qualitative Daten (z.B. Befragung von Schulleitungen mit offenen Fragen) erhoben, die beteiligten Schulen erhielten über Schulportfolios eine Rückmeldung. Untersucht wurden u.a. Prozessqualitäten (z.B. Schulkultur, Lehren und Lernen) und Wirkungsqualitäten (z.B. Selbstwirksamkeit). Im Vergleich der Durchschnittswerte der Kompetenztests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch liegen die Gemeinschaftsschulen höher als die Regelschulen und unter den Vergleichsgymnasien – erwartungsgemäß angesichts der jeweiligen Schülerschaft. Einzig im Fach Englisch der 8. Klassenstufe weisen die Schülerinnen und Schüler Werte unterhalb der thüringischen Vergleichs-

stichprobe auf. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist die hohe Bedeutung der Unterrichtsqualität:

„Ebenso ergibt sich schulart- und typenübergreifend der Befund, dass hohe Werte im Bereich der Unterrichtsgestaltung mit hohen Werten des schulischen und sozialen Selbstkonzepts und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit einhergehen. [...] An den TGS geht – im Gegensatz zu den Regelschulen und Gymnasien – die Wahrnehmung einer ausgeprägten Unterrichtsgestaltung mit höheren Kompetenztestwerten in Mathematik und Deutsch der Klassenstufe 6 einher“ (Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014, S. 171).

Im Thüringer Bericht zeigt sich auch ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Binnendifferenzierung und zum Teil niedrigen Kompetenztestwerten:

„Im multivariaten Modell für das Fach Deutsch in der Klassenstufe 6 erweist sich die Wahrnehmung von Binnendifferenzierung an den Gymnasien als (signifikant) negativer Prädiktor der Kompetenztestergebnisse im Fach Deutsch. Bei den Regelschulen wurde eine negative (jedoch statistisch nicht signifikante) Tendenz ermittelt. Schließlich lässt sich für die Gemeinschaftsschulen ein leicht positiver Zusammenhang erkennen: Ein hohes Ausmaß an binnendifferenziertem Unterricht geht an den TGS tendenziell mit hohen Kompetenztestwerten im Fach Deutsch der Klassenstufe 6 einher“ (Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014, S. 173).

*Schleswig-Holstein* hat mit der Implementierung der Gemeinschaftsschule vergleichsweise früh das Schulsystem verändert und führte in einem vierjährigen Prozess die Gemeinschaftsschule und ebenso die Regionale Schule ein. Mittlerweile zielt das Bundesland auf eine Zweigliedrigkeit aus Gymnasium und Gemeinschaftsschule, wobei beide Wege zum Abitur führen. An neun Gemeinschaftsschulen wurden im Jahr 2013 Oberstufen genehmigt (Johannsen, 2014). Wiechmann (2011b, vgl. auch 2011a) untersuchte regionale Kontexte der Einführung der Gemeinschaftsschule, er geht dabei von der hohen Bedeutung regionaler Bedingungen und Ressourcen für die Entscheidung zu einer Schulsystementwicklung bzw. zur Beantragung der Gemeinschaftsschule aus. Zusammenfassend konstatiert er, dass ein Gestaltungswille der Schulen „nur in Verbindung mit den erforderlichen Ressourcen zur tatsächlichen Gestaltung einer veränderten Schule führt“ (Wiechmann, 2011b, S. 551).

In *Berlin* wurde die Strukturreform, die sich mit der Integrierten Sekundarschule hin zu einem Zwei-Säulen-Modell entwickelt, in zwei Studien untersucht. (1) Der Berliner Bericht ‚Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin‘ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2013) stellt den vierten Bericht im Rahmen dieses Begleitforschungsprojektes dar. Zum Vergleich der Kompetenzentwicklung werden die Berliner Daten mit Daten aus Hamburg verglichen. Insgesamt variieren die Befunde der Lernstandserhebungen im Vergleich zur Kontrollgruppe der Hamburger Schülerinnen und Schüler: Sie sind stärker

im Leseverständnis, in Orthografie und im Fach Englisch, schwächer dagegen in Mathematik und insbesondere in den Naturwissenschaften. An den Gemeinschaftsschulen konnten auffällige kompensatorische Fördererfolge berichtet werden. Der Bericht enthält des Weiteren eine Lehrerbefragung zu zentralen Merkmalen der Gemeinschaftsschule. (2) Ebenfalls in Berlin wurde die Strukturreform, die sich mit der Integrierten Sekundarschule hin zu einem Zwei-Säulen-Modell entwickelt, mit Blick auf den Übergangsbereich von der Grundschule in diese modifizierte Sekundarstufe in einer längsschnittlichen Studie (bis 2017) untersucht, derzeit liegt der erste Bericht vor (Maaz et al., 2013). Im Mittelpunkt der Studie steht die Sichtweise der Akteure (Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler) zur Zweigliedrigkeit und zum neuen Übergangsverfahren. Mit Blick auf die Zweigliedrigkeit konnte insgesamt eine deutliche Zustimmung festgestellt werden, die Abschaffung der Hauptschule fand insgesamt ebenfalls Akzeptanz, die Einführung eines ungegliederten Schulsystems wurde dagegen mehrheitlich abgelehnt. Es zeigten sich jeweils schulartspezifische und gruppenspezifische Unterschiede, die hier nicht berichtet werden können. Hohe Akzeptanz fand die Parallelität zweier Bildungsgänge, die beide zum Abitur führen, insbesondere bei den Eltern. Die Entkopplung von Bildungsgang und Abschluss scheint von ihnen hoch akzeptiert. Ebenfalls in hohem Maße akzeptiert wurde von Schülern und Eltern die Einführung der Ganztageschule.

In Österreich wurde 2008 die ‚Neue Mittelschule‘ (nachfolgend ‚NMS‘) zunächst als Schulversuch, ab 2012 verbindlich als Regelschule eingeführt; sie wurde aus den zuvor bestehenden Hauptschulen heraus entwickelt. Die NMS nimmt Schülerinnen und Schüler von Klassenstufe 5 bis 8 auf und steht damit neben der Unterstufe der Allgemeinen Höheren Schule (AHS). Mittlerweile liegen vier Forschungsberichte im Kontext der NMS vor. (1) Zu ihrer Einführung wurde eine Begleitforschung als Monitoring eingerichtet, zu welcher bislang vier Studienberichte publiziert wurden (Institut für Empirische Sozialforschung 2010, 2011, 2012, 2013). Dabei wurde ausschließlich die Zufriedenheit der Eltern über Telefoninterviews ermittelt (2013: N = 500). Insgesamt zeigt sich eine deutliche Zufriedenheit mit der Schulform der NMS. Allerdings sind die Befunde im Vergleich zu den hier bisher genannten Studien wenig ausdifferenziert und beinhalten kaum Erklärungspotenzial. (2) In einer umfassenden Studie wurden die Anfangskohorten der Neuen Mittelschule untersucht (Eder et al., 2015). Die Studie belegte in einigen Bereichen Verbesserungen durch die Einführung der Neuen Mittelschule im Vergleich zu den vorherigen Hauptschulen (z.B. Gestaltung Unterricht, Rückgang an Gewalt). Die Leistungsentwicklung zeigte sich jedoch nicht im gleichen Maße positiv. Die Autoren schreiben diesbezüglich:

„Diese veränderte und verbesserte Schul- und Lernumwelt wirkt sich jedoch nicht durchgehend und nicht konsistent in verbesserten Leistungen bzw. Zuwächsen im fachlichen und im überfachlichen Bereich aus. Insgesamt gibt es keine belastbaren Hinweise, dass das Niveau der NMS im Durchschnitt *über* jenem vergleichbarer Hauptschulen liegt. Vielmehr bestehen Zweifel, ob dieses an allen Standorten tatsächlich erreicht wird. Wohl aber zeigen sich in der

ersten Generation der NMS bzw. in den „Modellklassen“, in denen das NMS-Konzept intensiver umgesetzt wurde, auch interpretierbare Leistungsverbesserungen“ (Eder et al., 2015, S. 462).

(3) In Abgrenzung zur Studie von Eder et al. (2015) wurde eine „Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (NOESIS Evaluation)“ begründet und durchgeführt. Sie geht von einem breiten Bildungsverständnis aus (Geppert et al., 2015), das insbesondere sozialen Komponenten verpflichtet ist, beispielsweise dem Klassenklima, der Lernkultur und den sozialen Beziehungen. Die Autoren betonen auf der Grundlage ihrer Befunde, dass sich diese Ausrichtung als „zielführend“ erwiesen habe (Geppert et al., 2015, S. 380). (4) Im Bundesland Vorarlberg initiierte die dortige Landesregierung eine Expertise zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I (Böheim-Galehr & Engleitner, 2015; Böheim-Galehr et al., 2015). Auf der Grundlage der Analysen bestehender Daten (z.B. zur Notengebung im Übergang, zur Entwicklung der Schülerzahlen, zur Kompetenz im Vergleich NMS und AHS) sowie eigener Befragungen (von Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern) wurde eine Empfehlung zu einer gemeinsamen Schule von der 5. bis zur 8. Schulstufe ausgesprochen und politisch beschlossen. Die Einschätzung der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler erfolgte auf der Basis der Befunde der österreichischen Orientierungsarbeiten (Schulleistungsvergleiche am Ende der Klassenstufe 5 zwischen NMS und AHS). Die Autorinnen und Autoren kommen zu folgender Einschätzung: „Schüler/innen mit AHS-Reife weisen am Beginn der 5. Schulstufe unabhängig vom besuchten Schultyp (NMS/HS oder AHS) vergleichbare Kompetenzen auf. Schüler/innen ohne AHS-Reife weisen in ihren Kompetenzen einen erheblichen Überschneidungsbereich mit AHS-reifen Schüler/innen auf“ (Burtscher-Mathis et al., 2014, S. 50). Auf der Basis dieser Expertise wurde für Vorarlberg die Einführung einer gemeinsamen Schule der Klassenstufen 5 bis 8 beschlossen.

Der Schweizer Kanton *Zürich* stellte 2005 die Weichen für ein eher integratives Schulsystem, das für die Schulen in der Sekundarstufe die Möglichkeit vorsieht, in maximal drei Fächern Anforderungsstufen zu differenzieren (Reusser et al., 2013a), also (schulintern) niveaubezogene Gruppenbildungen vorzunehmen. Die Situation dieser Schulen wurde in zwei Projekten beleuchtet. (1) Ein Begleitforschungsprojekt wurde vergeben (Abschlussbericht: Reusser et al., 2013b). Im Rahmen von Fallstudien wurden mehrere Verfahren realisiert: Dokumentenanalyse, Interviews mit Schulleitungen, Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen, Unterrichtsbeobachtungen und eine Online-Befragungen der Lehrkräfte. Die Befunde der Online-Befragung zeigen nach Reusser et al. (2013b, S. 368ff.), dass die integrative Schulform grundsätzlich positiv beurteilt wird. Vorbehalte dagegen bestehen hinsichtlich der Umsetzung und der Rahmenbedingungen – hier zeigen sich auch Grenzen, die Reusser und seine Arbeitsgruppe wie folgt ausführen:

„Aus der Sicht der Sekundarlehrpersonen nimmt die Belastung für die Lehrpersonen durch die integrative Schulform zu. Die Klassenführung wird anspruchsvoller und es wird schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen. Integra-

tive Schulung scheint in jenen Sekundarschulen gut zu funktionieren, in denen statt in Jahrgangsklassen in alters- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen unterrichtet wird. In gegliederten Sekundarschulen mit Jahrgangsklassen hingegen tragen die Lehrpersonen der tieferen Niveaus die Integrationslast. Die Sek-B-Klassen drohen zu verkappten Sonderklassen zu mutieren mit (teils) demotivierten Schülerinnen und Schülern, die von „billigeren“ (Regel-) Lehrpersonen geführt werden“ (Reusser et al., 2013b, S. 368f.).

Als ein besonderes Problem werden die Lehrmittel für individualisierte Settings benannt (Reusser et al., 2013b, S. 270). Im Rahmen der Fallstudien wurden drei Schulen identifiziert, die bei der Umsetzung als integrative Schulform bereits weit vorgeschritten sind. Diese „repräsentieren einen (vorläufigen) Zielzustand, der anderen als Richtschnur dienen kann“ (Reusser et al., 2013b, S. 373). (2) Im Rahmen des Entwicklungsforschungsprojektes ‚Personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen (perLen)‘ wurden in einem längsschnittlichen Verfahren und mit unterschiedlichen Methoden zentrale Merkmale integrierter Schulen untersucht. Ein erster Zwischenbericht liegt vor (Reusser, Pauli & Stebler, 2015), der jedoch noch keine abschließenden Befunde enthält.

*Insgesamt* hat sich mit den Schulbegleitforschungen und ihren differenten Ansatzpunkten das Forschungsfeld zu Situation und Akzeptanz, zu Prozessvariablen und zu Wirkungen integrativer Schularten innerhalb gegliederter Schulsysteme weiterentwickelt. Gleichwohl können derzeit aus den genannten Studien keine klaren Tendenzen herausgearbeitet werden. Zu heterogen sind die Gestaltungen der jeweiligen integrierter Schulformen, das Umfeld der weiteren (gegebenenfalls konkurrierenden) Schularten des jeweiligen Schulsystems und das Design der erwähnten Studien. Exemplarisch deutlich wird dies an den vier Studien aus Österreich, die unterschiedliche Befunde zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler an den NMS belegen. In methodischer Hinsicht zeigen sich Limitationen in den gewählten Forschungsdesigns, etwa bei der Konfundierung unterschiedlicher Ursachen (z.B. wenn Unterschiede zwischen Einzelschulen Schularteneffekte überlagern) oder in der Erfassung unterschiedlicher Ebenen. Zudem ist der – wesentlich für den Schulerfolg verantwortliche – Unterrichtsbereich in den ausgewiesenen Studien kaum hinlänglich erforscht. Kenntnisse zum Unterricht an integrierten Schularten stammen in diesen Begleitforschungsprojekten nahezu ausschließlich aus schriftlich erhobenen Daten (Schülerbefragungen) oder aus Berichten von Akteuren (z.B. Lehrkräfte). Eine alltagsnahe Beobachtung von Prozessen, auch im Hinblick auf die Genese von Entwicklungen, fand in ihnen nicht statt und kann als Forschungsdesiderat der benannten Begleitforschungen ausgewiesen werden. Was genau im Unterricht im Umgang mit Heterogenität geschieht, wie Individualisierungs- und Differenzierungskonzepte realisiert werden, in welchem Zusammenhang sie zu grundlegenden Merkmalen der Unterrichtsqualität stehen, welche Qualität das Materialangebot oder die Klassenführung haben – dies alles ist kaum bekannt und doch entscheidend für den Erfolg integrativer Schularten – insbesondere mit Blick auf Maßnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung.

### 1.3 Begleitforschung: Begriff, Forschungsstand, Folgerungen für WissGem

Der Begriff ‚Begleitforschung‘ wird in zahlreichen Disziplinen verwendet, beispielsweise in der Betriebswirtschaft (z.B. Zimmer, 1997) oder Politikwissenschaft (z.B. Glaser & Schuster, 2007). In der Erziehungswissenschaft ist er in unterschiedlichen Feldern geläufig, z.B. in der Berufspädagogik (z.B. Jenewein, 2005), in der Sozialpädagogik (z.B. Bolay, Flad & Gudbrod, 2005) oder in der Schulpädagogik (z.B. Holtappels, Klemm & Rolff, 2008). Eine gewisse Tradition hat der Begriff gerade in der letztgenannten Disziplin, die sich insbesondere in Untersuchungen an Reformschulen manifestiert (z.B. in den Forschungsarbeiten an der Laborschule Bielefeld, vgl. Wattermann et al., 2005; oder den hessischen Versuchsschulen, vgl. Köller & Trautwein, 2003). Begleitforschung als Begriff wird disziplinimmanent nicht nur unterschiedlich definiert, sondern insbesondere für verschiedene Forschungsdesigns verwendet. Zudem zeigen sich deutliche Schnittmengen zur Evaluationsforschung und zur Innovationsforschung, je nach Realisierung auch zur Praxisforschung oder Aktionsforschung. Schulische Begleitforschung versucht ein multiperspektivisches Wissen über die Institution und die in ihr verlaufenden mikroanalytischen Prozesse zu gewinnen. Ihre Ziele sind das Erkennen regelhafter Zusammenhänge, typischer Handlungsmuster, die Analyse von Entwicklungsprozessen, die Problemidentifikation und -exploration und im Gesamten eine Innovationsförderung auf wissenschaftlicher Grundlage (Horstkemper & Tillmann, 2004; Landesinstitut für Schule Bremen, 2009). Im Kern des Begriffs zeigen sich nach Ackermann (2011) drei Wesensmerkmale: *Erstens* richtet sich eine wissenschaftliche Begleitforschung in der Regel auf eine bestimmte Innovation oder ein bestimmtes innovatives Projekt oder Programm. Das Projekt selbst kann dabei unterschiedlich komplex sein. *Zweitens* ist Begleitforschung in der Regel gestaltungsorientiert angelegt und fokussiert Strategien für Problemlösungen. *Drittens* ist Begleitforschung in der Regel alltagsnah ausgerichtet, sie orientiert sich an der schulischen Wirklichkeit und formuliert Möglichkeiten der Übertragung der Erkenntnisse auf andere Kontexte. Alle drei aufgezeigten Merkmale können auf die Konzeption von WissGem, insbesondere im Teilprojekt 1 (vgl. Kap. 7), bezogen werden: *Erstens* ist der Gegenstand die Implementation der Schulart Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg und der damit einhergehende Transformations- und Veränderungsprozess auf allen Ebenen des Bildungssystems (System, Region, Einzelschule, Schulorganisation, Pädagogische Professionalität und Unterricht). *Zweitens* werden die im Teilprojekt 1 beteiligten Schulen unterstützt: Sie erhalten hierzu an zwei Zeitpunkten einen differenzierten Bericht zu ihrer geleisteten Arbeit („Schulbericht“), der darüber hinaus auch Empfehlungen für die weitere Entwicklung enthält (vgl. Kap. 7). Auch in Teilprojekt 2 erhalten die Lehrkräfte der beteiligten Schulen eine differenzierte Rückmeldung zu beiden Messzeitpunkten. Zudem ist der Gesamtbericht so angelegt, dass in einer zusammenführenden Synthese unterschiedlicher methodischer Zugänge sowohl auf Ebene der Teilprojekte als auch mit Blick auf das Gesamtprojekt konkrete Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Gemeinschaftsschulen (bzw. auch anderer Schularten) benannt werden. *Drittens* ist die Begleitforschung WissGem alltagsnah ausgerichtet, insbesondere im Teilprojekt 1 werden zehn Gemeinschafts-

schulen über zwei Jahre hinweg in ihrem Alltag begleitet. Insofern zeigt sich zusammenfassend, dass der Begriff ‚Begleitforschung‘ für das hier vorgestellte Projekt zutreffend ist, wenn auch seine spezifische Umsetzung – gerade im Gegensatz zu vielen Begleitforschungsprojekten der 1970er bis 1990er Jahre – anders konzipiert ist und die vier Teilprojekte bewusst über eine Begleitforschung hinaus reichen: Durch die Wahl von erweiternden, auch geradezu gegensätzlichen Designs (Teilprojekte 2, 3A und 4) ergibt sich die Möglichkeit, Forschungsbefunde zu ergänzen und zu prüfen. In WissGem werden vor allem die Kooperation der Lehrkräfte, die bei der Umsetzung von Reformen unabdingbar ist, und der Bereich der Diagnostik in einem Multi-Methods-Design erforscht.

Zur Begründung des Designs von WissGem sind weitere Abgrenzungen erforderlich: Im Gegensatz zur Hochphase einer eher an der Aktionsforschung angelehnten Begleitforschung in den 1990er Jahren hat sich der forschungsmethodische Anspruch im deutschsprachigen Raum deutlich erhöht. Forschungsdesigns haben sich in den vergangenen ca. 15 Jahren insbesondere in der quantitativen Forschung ganz erheblich weiterentwickelt und ausdifferenziert (z.B. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010; Böhm-Kasper, Göbel & Gräsel, 2011; Kane, Kerr & Pianta, 2014). Statistische Analysen wie mehrbenenanalytische Verfahren, Propensity Score Matching oder Umgang mit fehlenden Werten zählen seit einigen Jahren zum Standardrepertoire quantitativer Forschung. In der qualitativen Forschung wurden u.a. computerbasierte Auswertungsverfahren eingeführt, auch in diesem Bereich haben sich die Verfahren erheblich ausdifferenziert (z.B. Friebertshäuser et al., 2013).

Gerade der Bereich der Rückmeldeformate (für Einzelschulen oder einzelne Lehrkräfte) im Anschluss an Forschungsarbeiten oder Diagnose- und Vergleichsarbeiten wurde in den vergangenen Jahren erheblich weiterentwickelt, wenn hier auch sicherlich noch viel Entwicklungspotenzial besteht. Insofern hat sich die empirische Schul- und Unterrichtsforschung der Frage der Nutzung von Daten zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität im deutschsprachigen Raum (z.B. Altrichter, 2010; Wacker, Maier & Wissinger, 2012) und international (z.B. Kane, Kerr & Pianta, 2014) intensiv gewidmet und sich diesbezüglich einem Grundanliegen schulischer Begleitforschung angenähert.

Das Forschungsdesign von WissGem ist vor diesem Hintergrund über seine differenzierte Anlage in vier Teilprojekten dem doppelten Ziel verpflichtet, einerseits auf den verschiedenen Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems wissenschaftliche Erkenntnisse zum Gegenstand zu gewinnen, aber auch darüber hinaus die Einzelschulen gestaltungsorientiert unterstützen zu können.

## 1.4 Zum Forschungsdesign von WissGem

### Begründung

Während, wie dies bereits angeklungen ist, die Einführung integrativer Schulformen derzeit auch in anderen Bundesländern sowie in Österreich und der Schweiz ein wichtiges Thema darstellt, war für das vorliegende Forschungsprojekt die spezifi-

sche Ausgangslage in Baden-Württemberg maßgeblich (vgl. Kap. 2). Die Implementation der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg führt schulformintern und schulformextern zu komplexen Transformationsprozessen. Hinsichtlich schulformexterner Transformationsprozesse ist bedeutsam, dass die neue Schulart die bislang vorhandene Gliederung in der Sekundarstufe weiter ausdifferenziert. Damit stellt sich stärker als bisher die Frage des gegenseitigen Verhältnisses der Schularten, vor allem begründet durch die weitere Entkopplung von Schulform und Abschluss und vermehrt auftretenden Konkurrenzsituationen (vgl. Kap. 2). Schulartintern wird ebenfalls ein höchst umfangreicher (und in der Geschichte des Landes in dieser Form nicht aufzufindender) Transformationsprozess ersichtlich, zu dem vorab anzumerken ist, dass hauptsächlich ehemalige Werkrealschulen, nur in den seltensten Fällen ehemalige Realschulen, in diese neue Schulart wechseln und dies eine spezifische Ausgangssituation bildet (vgl. Kap. 2). Die gesetzlich formulierten Merkmale der Gemeinschaftsschule stellen die Rahmenparameter der Veränderungen dar. Diese Merkmale erfordern eine Unterrichtsorganisation und -kultur, die sich an den meisten Schulen von bisherigen Praxen unterscheiden dürfte. Die Merkmale der Gemeinschaftsschulen vereinen im Grunde Reformthemen aus mehreren Jahrzehnten und erfordern damit äußerst ambitionierte und langfristig angelegte Entwicklungsprozesse innerhalb der Einzelschule: Sie bedingen eine forcierte Schulentwicklung und im Hinblick auf das Lehrerhandeln eine erhöhte Kooperation der Lehrkräfte. Wird der Transformationsprozess der Gemeinschaftsschulen mit dem derzeitigen Forschungsstand kontrastiert, dann kann *einerseits* die bereits vorhandene Forschungslage zu Einzelthemen des Transformationsprozesses analysiert werden. Exemplarisch betrachtet und nur mit Blick auf die Unterrichtsebene zeigt sich folgendes Bild: Einige der Reformthemen sind recht gut erforscht (vgl. dazu ausführlicher Bohl & Meissner, 2013), beispielsweise die Abschaffung der Notengebung als ein bekanntes Reformthema, das bis zur Epoche der Reformpädagogik zurück reicht (Bohl, 2009), und zu dem vielfältige Alternativen vorliegen (z.B. verbale Beurteilungen: vgl. Lübke, 1996; Döpp, v. d. Groeben & Thurn, 2002; Portfolio: vgl. Häcker, 2007). Der Forschungsstand zum Ganztags schulbereich hat sich in den letzten Jahren verbessert (z.B. Fischer & Klie-me, 2013). Im Bereich Inklusion ist der Forschungsstand ungeachtet neuerer Studien, die eine größere Datenbasis zu Grunde legen (Kocaj et al., 2014; BiLief Projektteam, 2014), noch überschaubar. Mit Blick auf die Einzelthemen zeigt die empirische Forschung, im Gegensatz zu programmatischen Entwürfen, dass die Veränderung der Themen alleine noch keine Qualitätssteigerung darstellt. Bekannt ist dies etwa bei Alternativen zur Zensurengebung (vgl. beispielsweise die kritische Analyse von Ingenkamp zu Zeugnisreformen: Ingenkamp, 1987, oder die Übersicht von Jürgens, 1999). Dieser Befund korrespondiert mit Erkenntnissen der Innovationsforschung (Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009): Schulische Innovationen unterliegen vielfältigen Einflussfaktoren, die in der Innovation an sich (z.B. angemessene Komplexität, Passung zur bisherigen Praxis), dem Schulkontext (z.B. adäquate Unterstützung), der Einzelschule (z.B. Passung zur Organisationskultur, Erprobungsmöglichkeiten) und in den Akteuren (z.B. Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften) zu suchen

sind. Alle Merkmale der Gemeinschaftsschule können als Innovationen bezeichnet werden, die diesen Einflussfaktoren in ihrem Zusammenspiel unterworfen sind.

*Andererseits* umfasst der Transformationsprozess der Gemeinschaftsschulen mehr als einzelne Reformvorhaben und innovative Elemente. Wie der Transformationsprozess in der Gesamtbetrachtung einzuschätzen ist, zeigt sich nicht nur in der Praxis der einzelnen Reformvorhaben, sondern in der abstrahierenden Betrachtung des Reformprozesses insgesamt durch die beteiligten Akteure (z.B. Lehrende, Lernende); er zeigt sich nicht zuletzt über den messbaren Erfolg. Dies korrespondiert mit dem bekannten Befund, dass der Erfolg im Bildungswesen einer mehrebenenanalytischen Betrachtung unterliegt (Fend, 1996, S. 93). Die neueren Ansätze der Steuerungstheorie greifen auf diesem benannten Gedanken aufbauend sämtlich das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen auf und arbeiten, auch mit Blick auf historische Tradierungen von Institutionen, deren Bedeutsamkeit für schulische Transformations- und Entwicklungsprozesse heraus (Fend 2006, 2011, vgl. auch die zahlreichen aktuellen Veröffentlichungen im Bereich Educational Governance). Dieser Sachverhalt ist auch für das Forschungsprojekt WissGem leitend.

Aus der spezifischen Systemkonfiguration der Sekundarstufe in Baden-Württemberg einerseits, aus Kenntnis des Forschungsstandes zu ambitionierten einzelnen Reformvorhaben andererseits sowie aus der Forderung nach einer mehrebenenanalytischen Betrachtungsweise ergeben sich Folgerungen für das Design von WissGem:

1. Die einzelnen Reformthemen auf den unterschiedlichen Systemebenen sind Gegenstand der Untersuchung. Nach ihrer Identifikation kann geklärt werden, in welcher Weise die Schulen die Vorgaben interpretieren und realisieren. Dadurch begründet sich in WissGem der spezifische Fokus auf Themen wie bspw. Umgang mit Heterogenität, Individualisierung, differenzierte Beurteilung, Inklusion, Schule als Lebensraum oder auch eine Interventionsstudie zur Diagnosekompetenz.
2. Die einzelnen Reformthemen werden alltagsnah untersucht, damit die konkrete Realisierung insbesondere in Form des Angebots durch die Lehrerinnen und Lehrer und seiner Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler (und nicht nur die intendierte, begrifflich-verbalisierte Konzeption) analysiert und verstanden werden kann. Dieser Aspekt greift den Befund der neuen Steuerungsforschung dahingehend auf, als den Akteuren Handlungsspielräume erwachsen und zu fragen ist, wie sie diese, insbesondere im Hinblick auf Hemmungs- und Antriebsfaktoren, rekontextualisieren.
3. WissGem beinhaltet eine übergreifende Betrachtung des Transformationsprozesses, die die Sichtweise der Akteure losgelöst von einzelnen Reformvorhaben berücksichtigt und ins Verhältnis zur Situation an anderen Schulformen setzt und dadurch den gesamten Transformationsprozess in den Blick nimmt. Dadurch begründet sich in WissGem die längsschnittliche schriftliche Befragung in einem Kontrollgruppendesign über alle Gemeinschaftsschulen hinweg (vgl. Kap. 3) und ebenso die breitflächige Befragung von Eltern (vgl. Kap. 4 und 5).

## Übergreifende Zielsetzung und Teilprojekte

Die Zielsetzung des Projektes ‚Wissenschaftliche Begleitung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)‘ liegt zusammengefasst darin, über einen methodisch breit variierenden Zugang den Transformationsprozess bei der Einführung der Gemeinschaftsschulen zu analysieren. Es ist so angelegt, dass es diesen Prozess alltagsnah, auf wichtige Reformthemen der Gemeinschaftsschule und zentrale erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und soziologische Themenfelder hin untersucht und dabei schulinterne und schulexterne Faktoren und Entwicklungen berücksichtigt. Darüber hinaus nimmt es diesen Transformationsprozesse übergreifend, d.h. im Vergleich mit anderen Schularten, in den Blick. WissGem ist hierzu in vier Teilprojekte gegliedert, deren Design in den jeweiligen Kapiteln erläutert wird. Zusammenfassend gehen die vier Teilprojekte wie folgt vor:

Teilprojekt 1 war dezidiert als Begleitforschungsprojekt angelegt (vgl. Kap. 7 bis 17). Zehn Gemeinschaftsschulen wurden ca. zwei Jahre im Unterrichts- und Schulalltag begleitet, dabei standen in jeder Gemeinschaftsschule zwei Lerngruppen im Fokus. Es wurden quantitative (Beobachtungsbogen zur Unterrichtsqualität, Beobachtungsbogen zur Individualisierung) und qualitative Verfahren (Interviews, Vignetten, Dokumentenanalyse) angewandt. Insgesamt wurden mehr als 100 Interviews, 349 Unterrichtsbeobachtungen zu fünf Beobachtungszeitpunkten, die die Qualität des Unterrichts in den Mittelpunkt rückten, sowie 491 Unterrichtsbeobachtungen zur aktiven Lernzeit von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Leistungsniveaus durchgeführt. Die Forschungen fokussierten die folgenden Themenfelder: Unterrichtsqualität, Umgang mit Heterogenität, Pädagogische Professionalität, Schulkultur, Inklusion, Diagnostik und Leistungsbeurteilung, Mathematikdidaktik, Deutschdidaktik, Englischdidaktik sowie die Sichtweise der Eltern.

In Teilprojekt 2 erfolgte eine schriftliche Befragung aller Gemeinschaftsschulen der 1. Tranche zu zwei Messzeitpunkten mit einer Kontrollgruppe von ‚Nicht-Gemeinschaftsschulen‘ (Schulen:  $N = 78$  bzw.  $N = 75$ ; Lehrkräfte:  $N = 1.455$  bzw.  $N = 1.326$ ; Schülerinnen und Schüler;  $N = 3.210$  bzw.  $N = 3.022$ ). Untersucht wurde auf Schülerseite u.a. die Unterstützung durch die Lehrkraft, die Motiviertheit und das fachbezogene Fähigkeitsselbstkonzept. Auf Lehrerseite wurden u.a. Innovationsbereitschaft, Einstellungen zu Heterogenität und Kooperationsformen analysiert (vgl. Kap. 3).

Teilprojekt 3 untersuchte in zwei Studien den Sozialraum und die Schule als Lebensraum. Dazu erfolgte im Teilprojekt 3A (vgl. Kap. 4) eine schriftliche Befragung der beiden ersten Tranchen der Gemeinschaftsschule ( $N = 128$ ; Rücklauf: 2.413 Eltern und 789 Lehrkräfte) mit dem Ziel, sozialräumliche Einflüsse auf den Zuwachs und die Zusammensetzung der Schülerschaft an Gemeinschaftsschulen zu erforschen. Im Teilprojekt 3B (vgl. Kap. 5) wurde die sozialräumliche Einbettung der Gemeinschaftsschulen mittels Interviews, drei Einzelfallanalysen sowie einer quantitativen Elternbefragung ( $N = 709$  Eltern aus drei Gemeinschaftsschulen) untersucht.

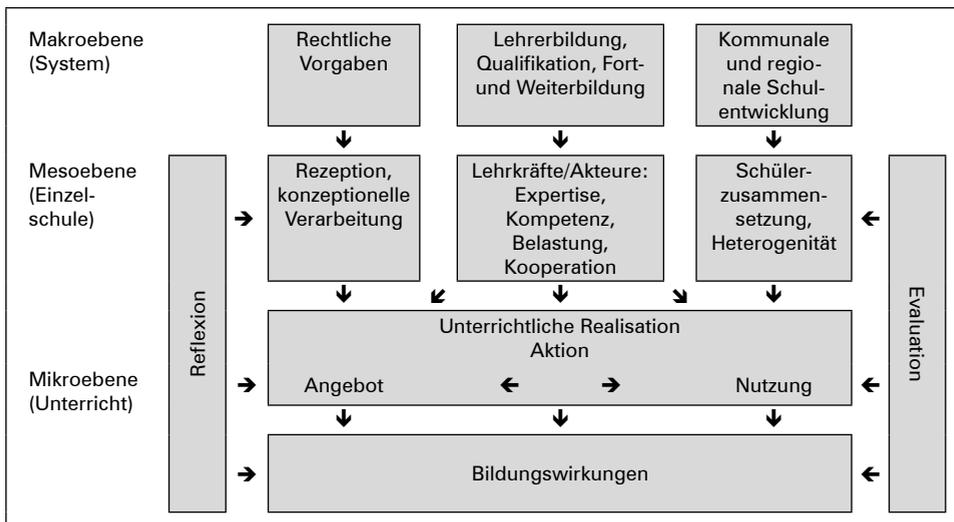
Teilprojekt 4 untersuchte die diagnostische Praxis von Lehrkräften an Gemeinschaftsschulen im Bereich Schreibkompetenz. Dazu wurden Interviews mit Lehrkräften ( $N = 40$ ) sowie Analysen von Schülertexten ( $N = 1.299$ ) durchgeführt. Zudem

erfolgte eine Intervention (Lehrerfortbildung) zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften (vgl. Kap. 6).

### Organising Framework

Die vier ausgewiesenen Teilprojekte beinhalten erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und soziologische Zugangsweisen, die zudem Strukturen und Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems fokussieren. Eine ihnen gemeinsame Bezugstheorie kann deshalb aus zwei Gründen nicht benannt werden: Erstens sind die disziplinimmanenten Zugriffsweisen unterschiedlichen Theorietraditionen verpflichtet (vgl. z.B. die „Raumblindheit“ in der Erziehungswissenschaft, vgl. Läpple, 1991). Zweitens liegen kaum umfassende Theorien vor, die alle Ebenen gleichermaßen zu beleuchten vermögen (hier sei beispielhaft auf die Schwierigkeit verwiesen, innerhalb der derzeit prominenten Educational-Governance-Perspektive den Unterricht zu thematisieren, vgl. Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger 2015). Dem Gesamtprojekt wird von der Forschungsgruppe aus diesem Grund ein strukturierender Organisationsrahmen („organising framework“ vgl. Stoker, 1998, S. 18 u. 26) zu Grunde gelegt, welcher gleichermaßen die Ebenen des Bildungssystems als auch die in ihnen stattfindenden Prozesse zu modellieren sucht. In ihm können die verschiedenen (vertiefenden) Theorieansätze der Teilprojekte eingeordnet werden. Das Organising Framework konstituiert sich aus der Kombination des Angebot-Nutzungs-Modells (hier in der Fassung von Reusser & Pauli, 2010), das den oben benannten Forschungsstand zur theoretischen Mehrebenenbetrachtung des Bildungssystems aufgreift, und dem Sequenzmodell von Helmke (2009, S. 309), welches Entwicklungen auf der Mikroebene zu modellieren vermag (vgl. Abb. 1.1). In dieses Modell ordnen sich die Teilprojekte mit ihren erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen ein.

Abb. 1.1: Modellierung WissGem, adaptiert aus dem systemischen Rahmenmodell von Reusser & Pauli (2010) sowie dem Sequenzmodell von Helmke (2009)



Das Angebot-Nutzungs-Modell wurde 1998 von Fend eingeführt, später verschiedentlich modifiziert und von Reusser und Pauli (2010) zum „Systemischen Rahmenmodell“ weiterentwickelt. Die analytische Trennung von Angebot und Nutzung ist in dieser Modellierung auf alle Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems ausgeweitet. Das Modell fokussiert im Kern darauf, dass „optimale Lernergebnisse dann zu erwarten sind, wenn ein bestmögliches Angebot von den Schülerinnen und Schülern maximal genutzt wird“ (Fend, 1998, S. 321; zur Diskussion vgl. Kohler & Wacker, 2013). Im Kontext einer Begleitforschung bietet es die Möglichkeit, über die begrifflich getrennte Analyse von Angebot und Nutzung auf allen Ebenen Hinweise auf mögliche Inkongruenzen beider Bereiche zu erhalten. Seine Stärke liegt in einer in der neueren Forschung aus Gründen des hohen Erklärungspotenzials nicht mehr zu hintergehenden analytischen Trennung dieser Bereiche, die beispielsweise den Blick für die Unterrichtsqualität schärft und Lehr-Lern-Kurzschlüsse vermeiden hilft (Holzkamp, 1993). Sie liegt weiterhin in einer systematischen Betrachtung, die es erlaubt, weitere Ebenen des Systems, deren Bedeutung in den oben aufgeführten Forschungsarbeiten ersichtlich wurde, einzubeziehen. Diese Trennung scheint insbesondere dann relevant, wenn in der öffentlichen Diskussion reformorientierte Begriffe (im Kontext der Einführung der Gemeinschaftsschule etwa „Individualisierung“ oder „Lernentwicklungsberichte“) als positiv konnotiert werden und dadurch Fragen der Angebotsqualität oder der Nutzungsintensität in den Hintergrund treten. Insofern bietet das Angebot-Nutzungs-Modell einen geeigneten Rahmen für das Forschungsprojekt WissGem. Die Modellierung darf allerdings auch nicht überstrapaziert werden. Neben den genannten Stärken bleiben weniger die einzelnen Elemente (in den Kästchen) als vielmehr die Verbindungen zwischen den Elementen und ihre zahlreichen retikularen Verwobenheiten miteinander unscharf. Im besten Falle können Zusammenhänge statistisch ermittelt werden. Häufig muss die Verbindung über rekontextualisierende Begründungen und Argumentationen hergestellt werden, die über die Synthese vorliegender Erkenntnisse, die zumeist aus unterschiedlichen Quellen stammen bzw. mit unterschiedlichen Verfahren erhoben wurden, gewonnen werden (vgl. beispielsweise Reusser et al., 2013b, S. 363ff.).

Des Weiteren dient zudem das Sequenzmodell (Helmke, Helmke & Schrader, 2007) zur Einordnung der Teilprojekte. Dieses Sequenzmodell wurde entwickelt, um eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung über mehrere Phasen zu strukturieren. Es beinhaltet die Annahme, dass Informationen über den Unterricht zunächst einmal verstanden und reflektiert werden müssen, bevor sie zu konkreten Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung führen. Die Elemente bilden so in der Abfolge ein Verlaufsmodell, das aber auch Ausstiegsmöglichkeiten bietet. Im Rahmen von WissGem wird dieses Sequenzmodell adaptiert und integriert, weil es die Chance bietet, die Aufnahme und Verarbeitung der spezifischen Vorgaben und Merkmale der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg (vgl. Kap. 2) in den Schul- und Unterrichtsalltag hinein zu verfolgen. Etwas allgemeiner formuliert ermöglicht das Sequenzmodell eine innerschulische Nachzeichnung eines auf das gesamte Schulsystem bezogenen komplexen Transformationsprozesses. Alle vier Teilprojekte ordnen sich in diese Modellierung ein (vergleiche dazu die Ausführungen in den folgenden Kapiteln).

### Arbeits- und Zeitplan

Das Projekt begann nach umfangreichen Vorarbeiten zum 1. August 2013 und erstreckte sich über drei Jahre. Insbesondere im Teilprojekt 1 erfolgte die Datenerhebung einschließlich der Erprobung der Instrumente über einen Zeitraum von nahezu zwei Jahren hinweg (vgl. Kap. 7). Sie wurde im Juli 2015 abgeschlossen. In einem öffentlichen Zwischenbericht zu Händen der Auftraggeber im Januar 2015 wurden die Instrumente und die spezifischen Bezugstheorien ausgeführt. Ein erster Abschlussbericht wurde im Januar 2016 vorgelegt (Kurzfassung). Der Zeitplan des Projekts ist nachfolgend in Tabelle 1.3 dargelegt, in einzelnen Teilprojekten wurden begründet davon Abweichungen vorgenommen.

Tab. 1.1: Zeitverlauf im Gesamtprojekt

	2013		2014			2015			2016	
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Vorbereitung	x	x	x	x						
Datenerhebung				x	x	x	x	x	x	
Datenauswertung						x	x	x	x	x
Dokumentation					x	x			x	x
Zwischenbericht						x				
Abschlussbericht										x
vertiefte Analysen (Dissertationen)										x

Im Anschluss an die Veröffentlichung dieses Abschlussberichtes werden weitere vertiefende Analysen im Rahmen von Dissertationen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt realisiert.

Bevor die zahlreichen Befunde des Projektes in einzelnen Teilkapiteln dargelegt werden können, ist es vorab erforderlich, die spezifische Situation der Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg, die von anderen Bundesländern abweicht, vor dem Hintergrund der weiteren Schularten der Sekundarstufe zu skizzieren. Dies erfolgt im nachfolgenden Kapitel.



## **2 Schulsystem und Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg**

In diesem Kapitel skizzieren wir die strukturelle Stellung der Gemeinschaftsschule innerhalb des Schulsystems in Baden-Württemberg. Einem knappen historischen Abriss zur Geschichte des Bildungssystems und zur Entwicklung der Schularten innerhalb der Sekundarstufe I (2.1) folgen zusammenfassend Ausführungen zur Beschaffenheit des Bildungssystems, seiner Durchlässigkeit und zu Problemlagen vor Einführung der Gemeinschaftsschule (2.2). Der Begriff der Gemeinschaftsschule und die rechtlich definierten Merkmale dieser Schularten im Bundesland Baden-Württemberg werden darauf folgend dargestellt (2.3). Abschließend werden die bisherige Implementierung und die damit verbundene strukturelle Stellung der Gemeinschaftsschule innerhalb der gegliederten Schularten der Sekundarstufe erörtert (2.4).

### **2.1 Zur Geschichte und Entwicklung des Schulsystems der Sekundarstufe in Baden-Württemberg nach 1945**

#### **2.1.1 Überblick**

Die Entwicklung des Schulsystems in Baden-Württemberg ab 1945 wurde zunächst durch Gestaltungsimpulse der amerikanischen und französischen Besatzungsmacht geprägt. Während die französische Zone dabei über kein Umerziehungs- und Schulkonzept verfügte (Geißler, 2013), war dies in der amerikanischen Zone anders: In ihr wurde das System der nach sozialen Klassen organisierten Schulstruktur, das in der Weimarer Republik vorherrschend war, als ein Grund für das Aufkommen und Erstarren der nationalsozialistischen Ideologie in Deutschland gesehen. Deshalb forderte die amerikanische Besatzungsmacht mit dem Ziel, die Demokratisierung zu fördern, ein horizontal gegliedertes Schulwesen nach dem Vorbild der amerikanischen *comprehensive schools* (Wacker, Maier & Wissinger, 2012). Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland und den Bundesländern – Baden-Württemberg im Jahr 1952 – sank aber das Interesse der Alliierten, diese Reformen weiter einzufordern. Dazu kam, dass ab 1949 die konservativen Parteien sowohl auf Bundesebene als auch in den Länderparlamenten überwiegend die politischen Mehrheiten auf sich vereinen konnten. So zielten erste Reformen der Nachkriegszeit darauf, das Schulwesen – im Gegensatz zu den Vorstellungen der Alliierten – weitgehend nach den etablierten Organisationsstrukturen der 1920er Jahre als gegliedertes Schulwesen und ohne besonderen programmatischen Anspruch wieder aufzubauen (Nath, 2002; Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008). Die *gegliederte Schulstruktur bestand* zunächst aus der Volksschule und höheren Bildungsanstalten und verzweigte sich in den Folgejahren mit dem forcierten Ausbau eines mittleren Gliedes. Wenngleich sie in jüngster Zeit

und vor allem mit Argumenten aus internationalen Schulleistungsvergleichsstudien kritisiert wurde, ist demgegenüber herauszuheben, dass eine gegliederte Struktur zunächst in der Nachkriegszeit und der Phase der Bildungsexpansion ein pragmatisches und recht erfolgreiches Programm darstellte, um den vorherrschenden schichtspezifischen und regional differierenden Beteiligungsmustern zwischen höherer Bildung und niederer Bildung entgegenzuwirken (Zymek, 2013). Die so vorhandene Grundstruktur des Schulwesens erfuhr dann mit dem Düsseldorfer Abkommen von 1955, in welchem ein Mindestmaß an wechselseitiger Verbindlichkeit zwischen den Ländern geschaffen wurde, eine erste Bestätigung. Schulversuche wurden von diesem Zeitpunkt nur noch aus „pädagogischen Gründen ausnahmsweise“ für zulässig erklärt. Sie waren „fortan an die festgelegten Schultypen gebunden“ (Geißler, 2013, S. 806). In diesem Zusammenhang ist für Baden-Württemberg eine besondere Zurückhaltung in der aufkommenden Gesamtschulidee zu konstatieren (Geißler, 2013). Bemerkenswert ist, dass der in den 1960er Jahren durch technischen Fortschritt und Wirtschaftswachstum einsetzende Modernisierungsschub in Baden-Württemberg von politischer Seite unmittelbar aufgegriffen und in Gestaltungsimpulse übersetzt wurde, so dass das Land Baden-Württemberg als ein Vorreiter der Bildungsplanung angesehen werden konnte, in dem Schulentwicklungsplanung als eine „abgestimmte Neugestaltung des ganzen Bildungssystems“ mittels einer landesweiten Gesamtkonzeption angegangen wurde (Köhler, 2004, S. 54). Bemerkenswert ist dabei außerdem, dass zu diesem Zeitpunkt Befunde und daraus abgeleitete Forderungen der Wissenschaft, beispielsweise zu vorhandenen „Begabungsreserven“ auf dem Land, im Schulentwicklungsplan aufgegriffen wurden. Geißler hebt in seiner umfassenden Schulgeschichte Deutschlands insbesondere die sozialwissenschaftlich fundierten bildungsplanerischen Anstrengungen Baden-Württembergs heraus, die dem Ziel verpflichtet waren, den „prognostizierten volkswirtschaftlichen Bedarfslagen an ‚Fachleuten‘ durch Bildungsentwicklung im Vertrauen auf Bildungsfähigkeiten zu entsprechen“ (Geißler, 2013, S. 903). Sie wurden in ihrer Umsetzung durch einen ambitionierten ‚Schulentwicklungsplan‘ und beträchtlichen Mitteleinsatz gestützt. Selbstredend waren die ersten Reformansätze nach Gründung des Landes nicht nur der Modernisierung sondern insbesondere auch dem Ziel verpflichtet, die unterschiedlichen Verhältnisse und Entwicklungen in den einzelnen Landesteilen (Württemberg-Baden, Württemberg-Hohenzollern sowie Baden) anzugleichen. Die Entwicklung der einzelnen Schularten der Sekundarstufe, zu denen der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1959 mit einem Rahmenplan die Legitimation und Umsetzungsgrundlage schuf, werden nachfolgend knapp geschildert und zuerst die Haupt- und Werkrealschule, dann die Realschule und abschließend das Gymnasium skizziert.

### **2.1.2 Zur Entwicklung der Haupt- und Werkrealschule in Baden-Württemberg**

Als Vorläufer der Werkrealschule heutiger Gestalt ist die Volksschule und die aus ihr hervorgehende Hauptschule anzusehen. In den schwierigen Jahren nach 1945 hatte die aus der Weimarer Zeit fortgeführte Volksschule vor allem Probleme auf-

zugreifen, die aus dem Krieg resultierten, wie beispielsweise große Klassen in Folge der zahlreichen Heimatvertriebenen und Flüchtlinge, Mangel an Lehrkräften, oft unzureichende und desolate Schulhäuser sowie – heute nahezu vergessen – häufige Unterernährung der Schülerinnen und Schülern, die in der amerikanischen Besatzungszone mit Schulspeisungen aus amerikanischen Lebensmitteln angegangen wurden (Wolf, 2014). Wenngleich die Quote der heimatvertriebenen Schülerinnen und Schüler an den Volksschulen regional stark differierte, wies die Schulstatistik von 1952 hier einen landesweiten Anteil von insgesamt 13 Prozent aus (Köhler, 2004, S. 33). Die kriegsbedingte schulische Konsolidierungsphase der Volksschule kann etwa bis zum Jahr 1965 angesetzt werden. In diesem Jahr veröffentlichte das baden-württembergische Kultusministerium – dies vor allen anderen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland – einen ersten flächendeckenden Schulentwicklungsplan für alle allgemeinbildenden Schulen, der auf dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses aufbaute und zu seiner Durchführung von einem Schulverwaltungsgesetz flankiert wurde. Der Kern dieser Schulreform, der gerade für die Volksschulen größere Eingriffe bereit hielt, stellte die Einrichtung von Hauptschulen von der 5. bis zur 9. Klassenstufe dar (Pfeiffer, 1986). Die Ausweisung einer 9. Klassenstufe der Volksschule bildete hierbei eine Neuerung, welche die lange Gepflogenheit dieser Schulart, schulische Bildung mit dem Konfirmationsalter in der 8. Klassenstufe enden zu lassen, zu überwinden suchte. Die 9. Klassenstufe wurde zunächst sehr spärlich angenommen, ab dem Schuljahr 1966/67 aber dann landesweit verpflichtend eingeführt (Köhler, 2004). Im Schulentwicklungsplan war weiterhin als strukturelle Maßnahme die Bildung von Jahrgangsklassen vorgesehen, die für kleine Volksschulen auf dem Land, welche häufig in lediglich einer oder zwei „Mehrstufenklassen“ alle Jahrgänge altersgemischt unterrichteten, die Zusammenlegung der Schulen in sogenannten Nachbarschaftsschulen mit den umliegenden Ortschaften bedeutete (für ein Beispiel siehe Wolf, 2014). Die ein- und zweiklassigen Volksschulen prägten bis dahin das gesamte Bundesland, eine hohe Dichte war diesbezüglich vor allem in Nordwürttemberg aufzufinden (Aurin, 1966; Geißler, 2013). Die Relevanz der strukturellen Eingriffe, die mit dieser Reform vorgenommen wurden, verdeutlicht die Anzahl der nun neu firmierenden Hauptschulen, die von 1955 bis 1975 von 4.063 auf 2.686 abnahm. Die Hauptschulen standen dabei häufig in organisatorischer Verbindung mit einer Grundschule. Mit dieser Reform der Volksoberschule auf der Grundlage der Festlegungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen konstituierte sich die neue Schulart ‚Hauptschule‘ in Baden-Württemberg. Gleichsam fungierten diese strukturellen Veränderungen auch als Impuls, um die bis dahin immer noch bestehende konfessionelle Trennung in den Volksschulen zu überwinden. In Baden-Württemberg wurde sie mit der Einrichtung von sogenannten *christlichen Gemeinschaftsschulen* im Jahr 1967 aufgehoben (Geißler, 2013).

Anfänglich wurde die Hauptschule von einem Großteil der Schülerinnen und Schüler besucht (über 80 Prozent), sie erzielte auch noch in den 1960er Jahren eine Übertrittsquote zwischen 60 und 70 Prozent, die dann langsam abnahm und zum Schuljahr 1980/81 noch bei etwa 41 Prozent lag (Schwarz-Jung, 2014). In der Folgezeit jedoch sank die Übertrittsquote in stärkerem Ausmaß; der Wegfall der verbind-

lichen Grundschulempfehlung akzentuierte diesen Prozess nochmals zusätzlich, so dass zum Schuljahr 2013/14 noch lediglich eine Übertrittsquote von 11,9 Prozent aufzufinden war, zum Schuljahr 2014/15 sank die Quote nochmals auf 9,3 Prozent (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2015a).

Schon früh wurden deshalb von politischer Seite zahlreiche Reformprogramme initiiert, die sämtlich dem Ziel verpflichtet waren, die stetig sinkenden Übergangsquoten zu stabilisieren. Nach Köhler (2004) konnte zwischen 1980 und 1995 der rückläufige Trend des Hauptschulbesuchs durch diese Maßnahmen vorläufig gestoppt werden. Baden-Württemberg vermochte in dieser Zeit gemeinsam mit Bayern und Rheinland-Pfalz noch eine, im Vergleich zu den anderen Bundesländern, gewisse Attraktivität der Hauptschule zu behaupten (Geißler, 2013). Welche (umfangreicheren) Maßnahmen sind hier anzuführen? Zu den zahlreich ergangenen Reformprogrammen gehörten z.B. das *Aktionsprogramm zur Weiterentwicklung der Hauptschule* von 1975 oder das von 1996 bis 1998 entwickelte Reformkonzept ‚Impulse‘. Hervorzuheben ist eine zum Schuljahr 1994/95 erfolgte Strukturreform, mit welcher ein freiwilliges 10. Schuljahr implementiert wurde, das leistungsorientierten Schülerinnen und Schülern ermöglichte, einen dem Realschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss zu absolvieren (wir benennen dies als *erste Werkrealschulkonzeption*). Von dieser Möglichkeit eines zehnten Schuljahres, häufig zusammengefasst in Sprengelschulen, machten seit der Einführung kontinuierlich etwa 15 Prozent jeden Jahrgangs an etwa 360 Standorten Gebrauch (Wacker, 2004; Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2011). In einer weiteren und umfangreicheren Strukturreform wurde zum Schuljahr 2010/11 die Werkrealschule und ein zehntes Schuljahr flächendeckend, also für alle Einzelschulen, implementiert, so dass die Schulart gegenüber ihrer bisherigen Konzeption nun einen auf sechs Schuljahre angelegten Bildungsgang beinhaltete (*zweite Werkrealschulkonzeption*). Der Abschluss nach diesem Konzept stellt de jure keinen *gleichartigen* sondern einen *gleichwertigen* Abschluss zur Mittleren Reife dar, der den Schülerinnen und Schülern dieselben optionalen Anschlussmöglichkeiten eröffnen soll (Schulgesetz, § 6, Abs. 2). An 536 Standorten wurde der Werkrealschulbildungsgang zunächst eingeführt, so dass Werkrealschulen und Hauptschulen (welche sich dem Konzept zunächst nicht anschließen vermochten) nebeneinander bestanden. Diese Hauptschulen firmierten aber in der Folgezeit ebenfalls als Werkrealschulen.

Hervorzuheben ist für die Schulart Haupt- und Werkrealschule in Baden-Württemberg die Tatsache, dass sie von der Zuwanderung der Kinder von ausländischen Arbeitskräfte am stärksten betroffen waren. So erhöhte sich der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup>, einer freilich nur begrenzt aussagefähigen Größe, von einem Prozent im Jahr 1965 auf 14,5 Prozent im Jahr 1989 (Köhler, 2004). Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler lag damit erheblich über den anderen Schularten und wies dieser Schulart verstärkt die Aufgabe der Integration dieser Kinder und Jugendlichen zu. Auch heute sind in der Werkrealschule mehr als an den anderen Schularten Schüler mit Migrationshintergrund aufzufinden.

1 Ungeachtet der heute begründet verwendeten anderen Bezeichnungen werden hier die Begriffe der damaligen Statistik aufgegriffen.

### 2.1.3 Zur Entwicklung der Realschule in Baden-Württemberg

Anstöße zur Etablierung einer Mittleren Bildung im Bundesland Baden-Württemberg ergaben sich beginnend in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Blattner, 2005), stärker akzentuiert aber im Kaiserreich aus dem Bildungsbedürfnis der handwerklich-gewerblichen Mittelschicht (Godel-Gaßner, 2004). Weitgehend ohne staatliche Reglementierung bildete sich gestützt aus diesem Bedürfnis ein zunächst bescheidenes mittleres Segment in beiden Landesteilen heraus, das sich in Baden vorwiegend auf die höheren Bürgerschulen und lateinlosen Realschulen, in Württemberg hauptsächlich auf die niederen lateinlosen Realschulen stützte (Godel-Gaßner, 2004). In der Weimarer Republik erfuhren vor allem die mittleren Schulen in Württemberg eine vielfältige Förderung, während für Baden eher ein Wegbrechen dieser Mitte zu konstatieren war. 1937 fanden sich beispielsweise in Württemberg 28 mittlere Schulen, die auch fast alle nach dem Lehrplan der Mittelschule unterrichteten, in Baden zählte man dagegen 13 Mittelschulen, die sich sämtlich am Lehrplan der höheren Schulen orientierten (Köhler, 2004). Mit der Gründung des Landes setzten hier einheitliche Entwicklungen ein, die hauptsächlich in der Phase der Bildungsexpansion ab den 1960er Jahren zu tiefgreifenden Reformen führten: Ein Bildungsplan für die Mittelschule in Baden-Württemberg trat erstmals 1963 in Kraft; er wurde flankiert von einem Schulentwicklungsplan für alle allgemeinbildenden Schulen (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg, 1968), der für die Mittlere Bildung das Ziel verfolgte, einen flächendeckenden Ausbau dieser Schulart zu erreichen, um dadurch ‚Begabungsreserven‘ (Peisert, 1967) zu erschließen (Köhler, 2004). Die Mittelschulen wurden seit dem Jahr 1964 als Realschulen bezeichnet. Gerade den im ländlichen Raum eingerichteten Realschulen, häufig zunächst in der Form von Aufbauklassen an Volksschulen (Geißler, 2013), wurde dabei eine maßgebliche Rolle bei der Erschließung von Begabungsreserven sowie bei der Mädchenbildung zuteil (Fees, 2000). Nach Köhler (2004, S. 41) expandierte die Zahl der Realschulen vor allem in den 1960er Jahren: Während noch 1960 lediglich 64 Realschulen ausgewiesen waren, steigerte sich ihre Anzahl auf 357 Schulen im Jahr 1970 und bis zum Jahr 2001 nochmals auf 461 Schulen. Aus rückblickender Perspektive zeigte sich so die Zeit der Bildungsexpansion als eine sehr erfolgreiche Phase, die insbesondere an den beständig steigenden Übertrittsquoten von der Grundschule zur Realschule ersichtlich wird. Aktuell liegt sie bei knapp 34 Prozent (Schwarz-Jung, 2014; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2016a). Die doppelte Zielsetzung der Realschule hinsichtlich der Vermittlung von sowohl berufspropädeutischen als auch wissenschaftspropädeutischen Wissens korrespondiert mit ihrer inneren Gestaltung, was beispielhaft am Wahlpflichtbereich, der bislang in der 7. Klassenstufe beginnt, ersichtlich wird. Breit angelegte Programm- und Strukturreformen, wie z.B. bei der Schulart Hauptschule ausgeführt, sind für die Realschule in Baden-Württemberg nicht aufzufinden. Erwähnenswert in jüngster Zeit sind aber zwei Veränderungen, die auf die innere Gestaltung der Schulart abzielten: Einerseits die Bildungsreform von 2004/05, die für die Realschulen mit der Bildung von zwei Fächerverbänden aus sechs Einzelfächern innerhalb des etablierten Fachlehrerprinzips einen strukturellen Eingriff bedeute-

ten (vgl. Wacker, 2008), andererseits die Implementierung der Fächerübergreifenden Kompetenzprüfung, die eine verstärkte Ausrichtung des Unterrichts auf überfachliche Kompetenzen evozierten (Wacker, 2010). Aktuell wurde von der Landesregierung im November 2014 eine Neukonzeption für die Realschulen vorgestellt. Dessen wichtigste Neuerung liegt darin, dass Realschulen künftig auch den Hauptschulabschluss (nicht jedoch gymnasiale Standards) anbieten sollen. Dies bedingt in organisatorischer und pädagogisch-didaktischer Hinsicht Maßnahmen zur Differenzierung in den Einzelschulen, mit denen eine Weiterentwicklung der (bisherigen) Organisationsformen in der Realschule verbunden ist. Das Ministerium hat hier in seinem Konzept vorgegeben, die Klassenstufen 5 und 6 als Orientierungsstufe binnendifferenziert zu gestalten; in den Klassenstufen 7 und 8 dagegen ist es möglich, die Hälfte der Unterrichtsstunden in den Kernfächern in äußerer Differenzierung zu trennen. Die in den Einzelschulen zu wählende Form der Differenzierung ist in den Abschlussklassenstufen 9 und 10 schließlich den Standorten weitgehend freigegeben. Eine Versetzungsentscheidung nach der Klassenstufe 5 entfällt künftig.

Wenngleich in der Literatur zur Realschule beständig auf eine fehlende bildungstheoretische Begründung dieser Schulart hingewiesen wird, verdankt sich ihr Erfolg vor allem in der anhaltenden Nachfrage der Eltern und der breiten beruflichen und schulischen Anschlussoptionen (Hegelheimer, 1980, 1985; Völk, 2014). In einer qualitativen Studie konnte Lindacher anhand von Daten aus 66 Interviews mit Ausbildungsunternehmen aufzeigen, dass der Realschulabschluss für unterschiedliche Ausbildungsberufe (Industriekaufleute, Mechatroniker, Feinwerkmechaniker) „ausnahmslos breite Akzeptanz findet“ (Lindacher, 2015, S. 331). Auch die Anschlussmöglichkeit der Mittleren Schulen an die beruflichen Gymnasien scheinen gut aufgestellt und begründen seit Jahren einen beständig hohen Anteil der Realschülerinnen und Realschüler an der gesamten Abiturientenquote Baden-Württembergs. 2009 lag diese Quote bei 30 Prozent aller Abiturientinnen und Abiturienten (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011).

#### **2.1.4 Zur Entwicklung des Gymnasiums in Baden-Württemberg**

Die Vorläufer des heutigen Gymnasiums als Schulart liegen in Schulen der höheren Bildung des Landes, z.B. der Gymnasien, der Realgymnasien, der Lyceen sowie der Lateinschulen und Reallateinschulen (Godel-Gaßner, 2004). Sie wiesen bereits vor dem Zweiten Weltkrieg in Baden-Württemberg aufgrund ihrer Verbreitung in allen kleineren Städten eine gut ausgebaute Struktur auf, die dennoch stark differenzierte (Müller & Zymek, 1987; Köhler, 2004). Beginnend mit Gründung des Landes Baden-Württemberg wurden sie deshalb ab etwa 1955 vereinheitlicht. Mit der Herauslösung und eigenständigen Etablierung der Mittleren Bildung aus den Volksschulen einerseits, vor allem aber aus den höheren Schularten, war etwa ab den 1960er Jahren die Grundlage geschaffen, die Gymnasien nun zu einheitlichen und leistungsfähigen Vollarbeitsstätten ausbauen zu können (Köhler, 2004); eine ministerielle Regelung zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben ordnete das Abitur bereits ab den 1960er

Jahren (Geißler, 2013). In dieser Folge sank der Anteil der Progymnasien in Baden-Württemberg, der Mitte der 1950er Jahre noch mehr als 40 Prozent betrug, auf nur noch vier Prozent im Jahre 2001 (Köhler, 2004). Der gymnasiale Schulbesuch stieg in der Folgezeit an, aber zunächst geringer als an den Realschulen; auch die Anzahl der Gymnasien im Land erhöhte sich geringfügig. Erhebliche Steigerungen des Schulbesuchs sind dagegen ab etwa den 1980er Jahren zu konstatieren. So erhöhte sich die Zahl der Abiturienten nach Köhler (2004, S. 43f.) von rund 4.600 im Jahr 1950 auf rund 14.000 im Jahr 1970 und sodann stark ansteigend auf rund 41.000 im Jahr 1985, was mit einer Zunahme der Abiturientenquote von 5 auf 30 Prozent verbunden war. Die Übertrittsquote zum Gymnasium war dabei noch mehr als bei der Realschule von starken regionalen Differenzen gekennzeichnet. Die beruflichen Gymnasien trugen hier einen bedeutsamen Anteil an der Expansion dieser Schulart.

Eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz ebnete in innerer Hinsicht 1972 den Weg für die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, die man anschließend auch in Baden-Württemberg in einem System von Grund- und Leistungskursen mit großer Wahlfreiheit von Seiten der Schülerinnen und Schüler realisierte. Sie wurde im Jahr 2002 mit der sogenannten *Neuen Gymnasialen Oberstufe* erneut modifiziert und die Differenzierung von Grund- und Leistungskursen wieder weitgehend aufgehoben. Dazu trat in dieser Reform ebenfalls „der verstärkte Unterricht im festen Klassenverband, die Erhöhung der Zahl der verbindlichen Prüfungsfächer sowie die insgesamt deutlich stärkere Gewichtung der Kernkompetenzfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache“ hinzu (Neumann, 2010; Geißler, 2013). Auch die Stärkung der naturwissenschaftlichen Fächer war ein Ziel der (Rück-)Reform (Neumann, 2010).

Bei dieser Neuordnung spielte das Land Baden-Württemberg innerhalb der Bundesrepublik, wie auch beim erwähnten Schulentwicklungsplan der 1960er Jahre und bei der Generierung von Bildungsstandards für alle allgemeinbildenden Schulen, eine Vorreiterrolle. Zum Schuljahr 2004/05 wurde in einer neueren Strukturreform das achtjährige Gymnasium flächendeckend in Baden-Württemberg eingeführt. Der Hochbegabtenförderung gilt seit 2006/07 ein besonderes Interesse. Eine Studie von Trautwein, Hübner, Wagner und Kramer (2015) fand – mit Ausnahme der Leistungen im Fach Englisch – keine nennenswerten Unterschiede zwischen G8 und G9 im Hinblick auf die Schulleistungen und das Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler. Aktuell findet ein Modellversuch zum neunjährigen Gymnasium an 44 Standorten statt, bei welchem die Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsgangs erwogen wird.

Zu den allgemeinbildenden Gymnasien konnten sich in Baden-Württemberg bereits früh berufliche Gymnasien etablieren, die überwiegend in dreijähriger Aufbauform, aber auch in der Variante einer sechsjährigen Aufbauform, zu absolvieren sind. Sie sind im Kern dem politischen Bestreben aus den 1960er Jahren geschuldet, die vertikale Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen und gehen in ihren Anfängen auf bestehende Wirtschaftsoberschulen zurück, die in der Bildungsexpansionsphase in wirtschaftswissenschaftliche Gymnasien umgewandelt wurden. Mit ihnen ist eine institutionelle Differenzierung der gymnasialen Oberstufe durch verschie-

dene berufsbezogene Profile anvisiert (Köller et al., 2004): Mit der jeweiligen Richtung gehen bestimmte Pflichtkurse einher, z.B. Wirtschaftswissenschaft, Technik, Ernährungslehre usw. (Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007, S. 15). Die Zahl der beruflichen Gymnasien stieg im Zeitraum von 1967 bis 1980 von 40 auf 162 (Köhler, 2004) und danach stets weiter an. Seit Anfang der 1990er Jahre ist der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in diesen Gymnasien höher als an allgemeinbildenden Gymnasien (Köhler, 2004).

Alle erfolgten Reformen der Schulart Gymnasium, insbesondere auch die Einführung eines achtjährigen Bildungsgangs, vermochten keine Auswirkung auf die Übertrittsquoten zum Gymnasium zu bewirken: Nach einem starken und demografisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen zu Beginn der 1980er Jahre ist beginnend mit den 1990er Jahren ein kontinuierliches Ansteigen der Übertrittsquote zu verzeichnen. Sie lag zum Schuljahr 2001/02 erstmal höher als an Hauptschulen und stieg zum Schuljahr 2009/10 über die 40-Prozent-Marke an (Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2011). Zum Schuljahr 2013/14 erreichte sie mit 44,6 Prozent einen Höhepunkt, ging dann aber in den beiden nachfolgenden Schuljahren leicht auf zuerst 43,9 Prozent und sodann auf 43,4 Prozent zurück (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2015a, 2016a). Bemerkenswert ist die Tatsache, dass nahezu die Hälfte der Hochschulzugangsberechtigungen in Baden-Württemberg (hier bezogen auf die Hochschulreife ohne Einbezug der Fachhochschulreife) an beruflichen Schulen erworben werden: So weist das statistische Landesamt Baden-Württemberg für das Jahr 2013 die Anzahl von 33.808 erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen an allgemeinbildenden Schulen aus, denen 16.725 Hochschulzugangsberechtigungen, die im beruflichen Schulwesen erworben wurden, entgegenstehen (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2014).

## **2.2 Das Schulsystem in Baden-Württemberg im Kontext der Einführung der Gemeinschaftsschule**

### **2.2.1 Kennzahlen zur Sekundarstufe in Baden-Württemberg**

Die so aufgezeigte Ausgestaltung der Schularten in der Sekundarstufe, die durch hinzukommende neun Sonderschularten des ausdifferenzierte Sonderschulwesen noch gedanklich ergänzt werden muss, bewirkte ein nach außen klar gegliedertes Schulsystem in der Sekundarstufe I. Ermöglicht und gefördert wurde diese Entwicklung zusätzlich durch die landesspezifische Situation, dass in Baden-Württemberg die Kommunen – und damit nicht die Landkreise wie beispielsweise in Hessen – die Trägerschaft der bisherigen nichtgymnasialen Schularten in der Sekundarstufe I übernehmen. Dies führte dazu, dass gerade in Baden-Württemberg noch zahlreiche kleinere Schulen mit einer schmalen Jahrgangsbreite existieren (Albrecht, 2013) und insgesamt ein dichtes Netz an Schulen vorhanden ist. Die Statistik für Baden-Württemberg weist so insgesamt eine Anzahl von 3.665 öffentlichen und 466 privaten Schulen aus (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2015b). Die Zahl der öf-

fentlichen und privaten Gymnasien im Land (459 Standorte) und Realschulen (503 Standorte) hat sich zum Schuljahr 2014/15 gegenüber dem Vorjahr 2012/13 leicht erhöht, die Zahl der Werkreal-/Hauptschulen verringerte sich auf 831 Standorte (Schwarz-Jung, 2014, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2015b). Diese Zahl enthält jedoch jeweils die Werkrealschulen, die gemeinsam mit einer Grundschule einer Verwaltungseinheit bilden und ist deshalb nur vorsichtig zu interpretieren.

Die Realschulen weisen dabei im Durchschnitt – dies ist hinsichtlich ihrer organisationalen Ausgestaltung herauszuheben – eine vierfach höhere Schülerzahl im Vergleich zu den Haupt- und Werkrealschulen auf (Brugger, 2013). Von den Hauptschulen, die im Schuljahr 2009/10 in Baden-Württemberg eingerichtet waren, hatte fast jede vierte weniger als fünf Klassen (290 Schulen) und beinhaltete damit nicht alle Schuljahrgänge. An 342 Standorten der öffentlichen Hauptschulen wurden weniger als 85 Schülerinnen und Schüler unterrichtet (Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt, 2011). Die durchschnittliche Schülerzahl an den Hauptschulen wird mit 147 Schülerinnen und Schüler angegeben (Brugger, 2013).

Zu diesen äußeren Kennwerten, die das breite Schulangebot in der Fläche des Landes verdeutlichen, ist die Frage der Qualität des Bildungssystems von Bedeutung. Als Qualitätsmerkmal eines Bildungssystems gelten in inhaltlicher Hinsicht seine Erträge, die häufig über die vermittelten Kompetenzen gemessen werden, in struktureller Hinsicht insbesondere die horizontale und vertikale Durchlässigkeit des Bildungssystems, über die die pädagogische und politische Forderung der Chancengerechtigkeit verwirklicht werden kann. Gerade diese Frage wurde durch Befunde der PISA-Studien noch einmal akzentuiert gestellt, weil in ihnen zu den bisherigen Befunden der Ungleichheitsforschung die schwierige Bildungssituation von Einwandererkindern erstmals systematisch berücksichtigt wurde (Krais, 2014).

## 2.2.2 Das Schulsystem im Kontext von Schulleistungsvergleichsstudien

Hinsichtlich der Erträge des baden-württembergischen Bildungssystems liegen erste vergleichende Befunde beginnend mit den PISA-E-Studien vor, die ab dem Jahr 2000 mit einer Erweiterung der PISA-Stichprobe einen Ländervergleich anstrebten. Die Studien berichten für die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften überwiegend von Leistungen, die über dem deutschen Mittelwert und häufig in der bundesdeutschen Spitzengruppe liegen. Bei den Leseleistungen lag Baden-Württemberg beispielsweise im ersten PISA-E-Vergleich hinter Bayern auf einem zweiten Rang (Baumert et al., 2002). Als Gründe für dieses erfolgreiche Abschneiden werden unter anderem die im Vergleich zu anderen Bundesländern höhere Anzahl an Unterrichtsstunden über die Klassenstufen hinweg und das ebenfalls gegenüber anderen Bundesländern höhere Pro-Kopf-Aufkommen des Bruttoinlandsprodukts diskutiert (Baumert et al., 2002). Auch im ersten bundesdeutschen Ländervergleich der Bildungsstandards über alle Schularten hinweg, mit dem die PISA-E-Studien abgelöst wurden, erzielten die Schülerinnen und Schüler aus Baden-

Württemberg, die im Jahr 2009 die 9. Jahrgangsstufe besuchten, Leistungen im Kompetenzbereich ‚Lesen‘, welche oberhalb des deutschen Mittelwertes lagen (Schipolowski & Böhme, 2010). Einschränkend ist aus dieser Studie anzumerken, dass im Fach Deutsch rund 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler des Landes, in den nichtgymnasialen Schularten aber rund 41 Prozent, nicht die in den „Standards vorgegebenen Erwartungen“ erfüllten (Köller et al., 2010, S. 112). Dies lenkt den Blick vor allem auf die Leistungsentwicklung in den nichtgymnasialen Schularten. Eine Studie, welche diesbezüglich die Leistungsentwicklung in Mathematik und im Leseverständnis im Längsschnitt zwischen der 5. und 6. Jahrgangsstufe an der Haupt- und Realschule in Baden-Württemberg untersuchte, vermochte Einflüsse der Schulart auf das Leseverständnis aufzuzeigen; Einflüsse auf die Mathematikleistung waren dagegen nicht aufzufinden (Dumont et al., 2013). Die betrachteten Merkmale der Klassenkomposition übten hingegen nach Kontrolle der Schulart kaum einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung aus. Es zeigte sich jedoch eine hohe Konfundierung zwischen der Schulart und der Komposition der Schülerschaft (Dumont et al., 2013). Zusammenfassend kann hinsichtlich erzielter Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg aus Leistungsvergleichsstudien ausgesagt werden, dass weitgehend über dem Bundesdurchschnitt liegende Leistungen erreicht wurden. Eine differenzierte Unterscheidung nach Schularten, insbesondere im Hinblick auf nichtgymnasiale Schularten, ergibt jedoch Indizien auf die Schulartabhängigkeit dieser Leistungen in definierten Inhaltsbereichen.

Befunde der PISA-E-Studien sowie landesweite Studien zum Bildungssystem – wie z.B. MARKUS in Rheinland-Pfalz – wiesen in den vergangenen Jahren darauf hin, dass mit der Gliederung des Schulwesens in der Sekundarstufe *differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus* (Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009) gegeben sind. Differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen unabhängig von den Voraussetzungen der Schülerschaft durch den Distributionsprozess auf die Schulart und den darin inhärenten organisationalen Vorgaben (z.B. Stundentafeln, Lehrpläne und Vorgaben zu den Prüfungen und zur Leistungsbeurteilung) sowie ihren schulartspezifischen Lernkulturen und pädagogisch-didaktischen Traditionen (vgl. Bohl, Kleinknecht, Batzel & Richey, 2012), die häufig auf historischen Tradierungen beruhen. Diesbezüglich ist auf einen Spreizungseffekt zwischen den Schularten, vor allem für die Domänen Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch hingewiesen worden (Expertenrat, 2011, S. 16 u. 105). Eine institutionelle Leistungsdifferenzierung über gegliederte Schularten ist gleichsam auf ihrer Rückseite über die sich herausbildenden Entwicklungsmilieus mit einer sozialen Segregation der Schülerschaft verbunden, die sich beispielsweise darin manifestiert, dass an den Haupt- und Werkrealschulen in Baden-Württemberg vermehrt Schülerinnen und Schüler aus niederen sozioökonomischen Schichten aufzufinden waren und sind. In Hinsicht auf die Gestaltung des Schulsystems ist hierbei bedeutsam, dass die Kompositionseffekte der Schülerschaft als deren persönliche, intellektuelle, kulturelle, soziale und ökonomische Voraussetzungen nicht verändert werden können, wohl aber Einfluss auf die Institutionseffekte genommen werden kann. Pointiert formuliert: Auch bei gleichen Voraussetzungen (etwa im kognitiven Bereich) ermöglichen schulartspezifisch unter-

schiedliche institutionelle Bedingungen unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten. (Diese Frage wird in Kap. 3 dieses Buches aufgegriffen und Forschungsbefunde dazu werden vorgestellt).

Weiterhin konnte in allen schulartvergleichenden Studien der Befund ausgewiesen werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungen überlappen, dies auch in anderen Staaten (z.B. Schweiz, vgl. Morger & Bitto, 2008). Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Werkrealschule beispielsweise Leistungen erzielen, die weit in den Realschulbereich hineinragen und nicht selten auch in den gymnasialen Bereich vorstoßen, und Schüler der Realschule häufig auch gymnasiale Leistungen erbringen können. Hier bleibt begründend anzumerken, dass vor allem in verdichteten Räumen und Städten die Einzelschulen durch eine kompensierte und segregierte Sozialraumstruktur mit den Schulartbezeichnungen kaum hinreichend beschrieben werden können (Sikorski, 2007). Insgesamt bleibt zu konstatieren, dass die sich herausbildenden Lern- und Entwicklungsmilieus in den Schularten der Forderung nach Chancengerechtigkeit entgegenstehen. Während hier zahlreiche Forschungsarbeiten vorliegen, die den Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen vermögen und die im Kern ausweisen, dass eine niedere sozioökonomische Schicht mit einer geringeren Bildungsbeteiligung und ebenso mit einem geringeren Bildungserfolg einhergehen, fehlen Forschungen, die auf die Institutionseffekte zielen und beispielsweise Stundenpläne, curriculare und rechtliche Vorgaben schulartübergreifend analysieren. Auf diesen „blinden Fleck“ und seine inhaltlichen und methodischen Gründe weist insbesondere Kraus dezidiert hin (Kraus, 2014, S. 278).

### 2.2.3 Zur Durchlässigkeit des Schulsystems

Als ein zweites Qualitätsmerkmal ist wie dargestellt die horizontale und vertikale Durchlässigkeit des baden-württembergischen Bildungssystems zu betrachten. Ihr kommt deshalb große Bedeutung zu, weil mit der frühen Leistungsdifferenzierung nach der 4. Klassenstufe verschiedene Probleme verbunden sind, wie beispielsweise sich darin abbildende soziale Disparitäten oder unvorhersehbare Entwicklungsverläufe.

Weil das Bundesland Baden-Württemberg bis zum Jahr 2012 an einer dreieggliederten Sekundarstufe mit einer eigenständigen Haupt-/Werkrealschule festhielt, war hinsichtlich der Möglichkeit von horizontalen Schulwechseln nur eine „geringe Mobilität zwischen den Schularten“ aufzufinden (Köhler, 2004, S. 43) und „die Übergänge zwischen den allgemeinbildenden Sekundarschularten gering“ (Köhler, 2004, S. 65). Eine *horizontale Durchlässigkeit* scheint auch in politischer Hinsicht kaum angestrebt worden zu sein. Dem Ausbau der beruflichen Gymnasien und des beruflichen Schulsystems kam deshalb im Hinblick auf die Möglichkeit einer *vertikalen Durchlässigkeit* des Systems eine bedeutende Sonderstellung zu, die vom Land schon konsequent und beginnend mit der Verwirklichung des Schulentwicklungsplans von 1965 angegangen wurde. Gerade über die in der beruflichen Bildung angezeigten Möglichkeiten,

allen voran dem beruflichen Gymnasium und dem dort zu erzielenden Abitur, aber auch – um weitere Beispiele zu nennen – den im Anschluss an die Hauptschule zu besuchenden zweijährigen Berufsfachschulen, die zum Mittlerem Abschluss führen, oder den auf den Realschulen und der Mittleren Bildung aufbauenden Berufskollegs mit dem Ziel des Erwerbs der Fachhochschulreife, wurde eine vertikale Aufwärtsmobilität zu verwirklichen versucht, die sich im Rückblick recht erfolgreich darstellt. Sie manifestierte sich beispielsweise in den etwa 15 Prozent der Schülerschaft an Haupt- und Werkrealschulen, die einen Mittleren Abschluss über die Werkrealschule erwarben (nach der ersten Konzeption der Werkrealschule) sowie einem guten Drittel der Schülerschaft an Realschulen, welche die Hochschulreife an beruflichen Gymnasien absolvierten (vgl. Köhler, 2004), ebenfalls in den zahlreichen Mittleren Abschlüssen, die über das Duale System erworben wurden, aber statistisch kaum hinreichend erfasst sind. Die vertikale Durchlässigkeit des Systems zeigte sich insgesamt darin, dass jeder Abschluss die Möglichkeit eines höherqualifizierenden Anschlusses enthielt. Wenngleich vertikale Durchlässigkeit in allen Bundesländern als Kennzeichen der Bildungssysteme festgestellt werden kann, scheint sie in Baden-Württemberg schon früher konturiert und stärker *institutionell betont* und ausgebaut worden zu sein (vgl. Köhler, 2004). Den beruflichen Gymnasien kommt überdies, darauf ist hinzuweisen, durch den hohen und über den anderen Bundesländern liegenden Anteil der Abiturienten, „eine Funktion bei der Öffnung der Schullaufbahnen und bei der Verminderung sozialer Disparitäten zu“ (Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007, S. 15). Hierin liegt aktuell die größte Herausforderung.

#### **2.2.4 Zu Begründungen und Motiven aktueller schulstruktureller Veränderungen**

Welche aktuelle Problemlagen werden derzeit im Zusammenhang mit dem Schulsystem diskutiert? Hier kommen vor allem eine schulartbedingte soziale Segregation, demografische Veränderungen, steigende Bildungsaspirationen der Eltern und ökonomische Motive in den Blick, die nachfolgend skizziert werden.

Als ein wesentliches Ziel der gegenwärtigen schulstrukturellen Veränderungen stellt sich – über alle Bundesländer hinweg – die Verringerung der sozialen Disparitäten im Bildungswesen dar. Diese Begründung wurde auch in der Gesamtschuldiskussion der 1970er Jahre immer wieder angeführt, aber unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen: Während die Gesamtschulen, die auch in Baden-Württemberg anfänglich diskutiert wurden, insbesondere soziale Benachteiligungen auszugleichen suchten, die damals insbesondere bei Arbeiterkinder, Mädchen, Kindern auf dem Land und katholischen Kindern festgestellt wurden (Dahrendorf, 1965; Peisert, 1967), zielen neue integrierte Schularten in der Bundesrepublik auf den Ausgleich von Benachteiligungen, die aus sozialen Segregationsprozessen, insbesondere aus der Arbeitskräftemigration, erwachsen. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund bilden mittlerweile bis zu einem Drittel der Schulkinder (Stanat, 2006). Ihre Integration scheint auch in der Vergangenheit durch soziale Segregationsprozesse im vertikal gegliederten deutschen Schulsystem erschwert worden zu sein (Zymek, 2009), weil Kin-

der von Zuwanderern in Haupt- und Gesamtschulen deutlich überrepräsentiert, in Gymnasien dagegen unterrepräsentiert waren (Baumert & Schümer, 2002).

Als ein zweiter Problembereich sind demografische Entwicklungen anzuführen: Ältere Berechnungen der demografischen Entwicklung gehen hier für die gesamte Bundesrepublik von einer verringerten Anzahl von Kindern im Vorschulalter aus, die etwa einem um 20 Prozent reduzierten Geburtenniveau gegenüber dem Stand von 1990 entspricht (Weishaupt, 2009). Diese Zahlen wurden so auch für die Sekundarstufe in Baden-Württemberg zunächst angenommen (z.B. Bargel, 2011), mittlerweile aber begründet durch vermehrte Zuwanderung modifiziert. Seit dem Schuljahr 2003/04, in dem die meisten Schülerinnen und Schüler gezählt worden waren, sanken die Schülerzahlen nachweislich bis zum Schuljahr 2015/16 um 17,2 Prozent (Stand Januar 2016; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2016b). Den demografischen Entwicklungen scheint hinsichtlich der Ausgestaltung des Erziehungs- und Bildungssystems eine unmittelbare Schlüsselposition zuzukommen (Wacker, 2016). Sie führt in Baden-Württemberg insbesondere zu Auswirkungen auf die Werkrealschulen. Gerade in den letzten zwei bis drei Jahren konnte, auch aufgrund der sinkenden Übertritte (aktuell 7,2 Prozent zum Schuljahr 2015/16, Statistisches Landesamt, 2016a) und der erwähnten oft kleinen Schulgrößen in dieser Schulart, an sehr vielen Standorten die Mindestschülerzahl nicht mehr erreicht werden. Die Zahl der Werkrealschulen, die im Schuljahr 2015/16 eine 5. Klassenstufe anbieten können, liegt nach Berechnungen der Verfasser bei 259 (Stand Januar 2016). Diese Situation impliziert einen massiven Handlungsdruck für die Akteure vor Ort.

Unterstützt werden diese Begründungsmuster durch einen akzentuierten sozialen Wandel in der Gesellschaft, der nach Zymek in der Vergangenheit zu einer „beispiellose[n] Mobilisierung der Bildungsaspirationen“ und zu einer „Aushebelung der traditionellen Bildungsstrukturen“ führte (Zymek, 2009, S. 183). Dies zeigt sich vor allem in einem veränderten Schulwahlverhalten, bei dem in den letzten Jahren eine steigende Präferenz des Gymnasiums und eine Abwendung von hierarchisch scheinbar niedriger stehenden Schularten deutlichst zu erkennen ist. Diese Veränderungen stellen das dreigliedrige Schulsystem mehr und mehr in Frage.

Ergänzend wird in jüngster Zeit auch ein (früher so nicht aufzufindendes) ökonomisches Motiv vorgetragen: Hier wird gefragt, ob angesichts eines steigenden Bedarfs an Akademikern „der gegenwärtige Anteil eines Altersjahrgangs, der zur Hochschulzugangsberechtigung geführt wird, ausreichend ist, um langfristig den Ersatz und Zusatzbedarf für hochqualifizierte Tätigkeiten zu befriedigen“ (Weishaupt, 2009, S. 56). Mit diesem Motiv ist Forderung nach höheren Abschlüssen für die Schülerinnen und Schüler verbunden.

Infolge der vorgebrachten Argumente ist zu vermuten, dass die Haupt- und Werkrealschulen in Baden-Württemberg mehr und mehr an Bedeutung verlieren und – insbesondere nach den politischen Ankündigungen zur Stärkung der Realschule vom November 2014 – die Real- und Gemeinschaftsschulen die tragenden Schularten neben dem Gymnasium in der Sekundarstufe I bilden. Wenngleich diese beiden Schularten auch den Haupt- und Realschulabschluss dann gleichermaßen anzubieten vermögen, differieren sie sowohl im Hinblick auf die Ausbringung von gymnasialen

Standards im Unterricht, die an den Realschulen nicht vorgesehen ist, als auch in der (für Gemeinschaftsschulen verpflichtenden) Ganztageskonzeption. Sie tragen aber über die ihnen inhärenten Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, einen Hochschulabschluss in der Schulart selbst oder im Anschluss erwerben zu können, zur mehr Verteilungsgerechtigkeit und damit zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe I bei.

### 2.3 Zur Konzeption der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

Mit der Änderung des Schulgesetzes im April 2012 durch den Landtag wurde zum Schuljahr 2012/13 die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg eingeführt. Der Begriff Gemeinschaftsschule stammt ursprünglich aus der Epoche der Reformpädagogik; er wurde von den Eltern einer Hamburger Versuchsschule in kritischer Abkehr zum Begriff der Versuchsschule geprägt (Lottig, 1920; nach Dudek, 2014, S. 19). Wenngleich er in der reformpädagogischen Epoche durchaus etabliert war, verschwand er bereits zum Ende der Weimarer Zeit wieder aus der öffentlichen Diskussion. Nach längerer Vergessenheit hielt der Begriff ‚Gemeinschaftsschule‘ ab 2004 erneut Einzug in die Diskussion. Wiechmann (2009) vermutet, dass er sich durch ein Gutachten zur Schulentwicklung in Schleswig-Holstein verbreitete, mit einer aber nun gegenüber der Reformpädagogik gewandelten Bedeutungskonnotation: Mit ihm ist nun eine Schulart in der Sekundarstufe bezeichnet, die mittlerweile in acht Bundesländern implementiert ist (Wittek, 2014), aber hinsichtlich der damit verbundenen Konzepte differiert. In allen Bundesländern ist ein gemeinsames Merkmal der Schulart Gemeinschaftsschule dahingehend aufzufinden, dass sie alle Schulabschlüsse unter Einschluss des Abiturs anbietet, wenngleich auch in Kooperation mit weiteren Schulen oder Schularten (vgl. Wittek, 2014).

Nach dem Schulgesetz und den weiteren rechtlichen Ausgestaltungen in Baden-Württemberg ist die Gemeinschaftsschule durch spezifische Merkmale geprägt, die sowohl deren äußere Bedingungen als auch ihre innere pädagogische Ausgestaltung betreffen. Konstitutiv und bedeutsam ist hier die gegebene Möglichkeit, dass die Gemeinschaftsschule eine inklusive Schulart ist, an der alle Schulabschlüsse absolviert werden können. Dies kommt in der Zielbestimmung der Schulart zum Ausdruck: „Die Gemeinschaftsschule vermittelt in einem gemeinsamen Bildungsgang Schülern der Sekundarstufe I je nach ihren individuellen Leistungsmöglichkeiten eine der Hauptschule, der Realschule oder dem Gymnasium entsprechende Bildung“ (§ 8a, Abs. 1, BW SchG). Im Antrag zur Einrichtung einer Gemeinschaftsschule, der vom Schulträger gemeinsam mit der Schule erarbeitet und vom Schulträger gestellt wird, werden diese Merkmale – auf den Standort bezogen – konkretisiert. Als ein prägendes äußeres Merkmal ist ein verpflichtender Ganztagesbetrieb zu nennen, der an vier Tagen pro Woche (oder auf Antrag des Schulträgers mit Zustimmung der Schulkonferenz davon abweichend drei Tage) acht Zeitstunden umfasst (§ 8a, Abs. 3, BW SchG). Da die Einrichtung eines Ganztagsbetriebs von allen Schulen die Kooperation mit außerschulischen Partnern erfordert, ist der multiprofessionellen Koopera-

tion mit außerschulischen Partnern in diesem Zusammenhang große Bedeutung zuzumessen (Bauer, 2013; Wacker & Rohlf, 2014). Das Kernstück einer Antragstellung stellt vor allem ein einzureichendes pädagogisches Konzept dar, welches ausführt, wie an der Einzelschule unter Berücksichtigung der spezifischen Kontextfaktoren die gesetzlichen Vorgaben für „individuelles“ und „kooperatives Lernen“ auf der Schul- und Unterrichtsebene umgesetzt werden.

Das bedeutendste Merkmal der Gemeinschaftsschule ist im Hinblick auf ihre innere Ausgestaltung der gesetzlich legitimierte Verzicht auf jegliche homogene Gruppenbildung. Mit diesem Merkmal setzt sich die Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg von allen integrierten Schularten der Sekundarstufe I in den anderen Bundesländern dezidiert ab, so dass diesbezüglich von einem *baden-württembergischen Alleinstellungsmerkmal* gesprochen werden kann (Wacker & Rohlf, 2014). Weitere Vorgaben reichen bis in den pädagogisch-didaktischen Bereich hinein, insbesondere die im Schulgesetz festgelegte Verpflichtung der Schulen auf individualisierende und kooperative Lernformen sowie der Verzicht auf Notengebung. Den erfolgten Transformationsprozess in diesen Bereichen nachzuzeichnen stellt ein Kernanliegen dieser Studie dar.

## **2.4 Stellung und Situation der Gemeinschaftsschule im Schulsystem Baden-Württembergs**

### **2.4.1 Die Gemeinschaftsschule als weitere Schulart**

Gemeinschaftsschulen entstehen durch die Umwandlung von bereits bestehenden Schulen oder durch eine Neueinrichtung von Schulen im Zuge eines Antragverfahrens, bei dem der Schulträger und die Einzelschule zusammen wirken. Zum Schuljahr 2012/13 wurden erstmals 42 Schulen des Landes in Gemeinschaftsschulen umgewandelt, davon 41 in öffentlicher und eine in privater Trägerschaft. Die Schulen dieser Antragsrunde befanden sich überwiegend im ländlichen Raum (Kratzmeier, 2013). Dem folgten zum Schuljahr 2013/14 weitere 87 öffentliche und zwei private Schulen. Zum Schuljahr 2014/15 wurden 81, zum darauffolgenden Schuljahr 2015/16 nochmals 62 Gemeinschaftsschulen neu genehmigt. In der fünften Genehmigungsrunde wurden weitere 33 Schulen genehmigt, so dass zum Schuljahr 2016/17 an 299 Standorten Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg eingerichtet sind (Stand: Februar 2016).

Die Gemeinschaftsschule tritt deshalb zunehmend als eine weitere Schulart zu den ausgeführten Schularten der Sekundarstufe hinzu. Damit bildet sie eine vierte Schulart in der Sekundarstufe.<sup>2</sup> Mit ihrem im Schulgesetz formulierten Anspruch und

2 Neumann, Maaz und Becker (2013, S. 282) postulieren mit der getrennten Rubrizierung von Haupt- und Werkrealschulen allein vier nichtgymnasiale Schularten in Baden-Württemberg und konstatieren insgesamt eine Fünfgliedrigkeit in der Sekundarstufe (ohne das Sonderschulwesen). Diese Einteilung scheint jedoch sowohl juristisch durch die nicht getrennte Ausweisung der Schularten im Schulgesetz Baden-Württemberg (§ 6), dazu auch organisatorisch bedingt durch die Umwidmung aller Hauptschulen in Werkrealschulen, sowie

Auftrag, den individuellen Leistungsmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen und in einer übergreifenden Schulart die Abschlüsse des bisher gegliederten Schulwesens gänzlich anzubieten, konstituiert die Gemeinschaftsschule einen neuen und inklusiven Schultypus (vgl. Wiechmann, 2009). Sie lässt sich nicht als eine weitere Säule in die bisherigen Schularten der Sekundarstufe, die wie ausgeführt durch ihre Zielsetzung im Schulgesetz als hierarchisch gestuft interpretiert werden können, rubrizieren und steht gewissermaßen mit dem benannten Anspruch ‚quer‘ zu ihnen. Wittek (2014, S. 71) bezeichnet sie deshalb als „eine Säule neben dem gegliederten System der Sekundarstufe“. Die Implementation der Gemeinschaftsschule weicht die bisher bestehende hierarchische Gliederung der Sekundarstufe I auf und stellt mit dieser additiven Ergänzung ungleicher Glieder eine Komplexitätssteigerung des Bildungssystems in der Sekundarstufe insgesamt dar. Für die öffentliche Diskussion resultiert aus dieser Komplexitätssteigerung ein verstärktes und dauerhaftes Informationsbedürfnis, weil Transparenz und Vergleichbarkeit in Bezug auf schulische Abschlüsse, wie sie bisher in der hierarchischen Gliederung noch weitgehend gegeben waren, zunehmend verwischen.

Hinsichtlich der Entkopplung von Schularten und Abschluss kommt hier insbesondere der Mittlere Schulabschluss in den Blick. Er konnte seine Attraktivität seit 2012 nochmals steigern und ist der von allgemeinbildenden Schulen am meisten vergebene Abschluss (knapp 48 Prozent, Statistisches Landesamt 2015d). Der Mittlere Abschluss war bereits durch die seit den 1960er Jahren verfolgte Möglichkeit, ihn auch im beruflichen Schulwesen absolvieren zu können (z.B. über zweijährige Berufsfachschulen oder im Rahmen von Ausbildungen im Dualen System) von der Schulart der Realschule selbst entkoppelt. Der Entkopplungsprozess verschärfte sich nochmals durch die Implementierung der beiden Werkrealschulkonzeptionen, die zuerst für etwa 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler, später aber für alle die Möglichkeit boten, an der Werkrealschule einen Mittleren Schulabschluss zu erwerben. Dieser Prozess lässt sich als eine weitgehende *Auflösung des Zusammenhangs von Schulart und Abschluss* bezeichnen, die mit der Implementation der Gemeinschaftsschule eine noch weitergehende Akzentuierung erfährt.

## 2.4.2 Aspekte der derzeitigen Situation der Gemeinschaftsschule

Die Stellung der Gemeinschaftsschule im Schulsystem erfordert eine nähere Betrachtung des Verhältnisses zu den einzelnen Schularten bzw. zur inneren Gestalt der Gemeinschaftsschule.

Zum Schuljahr 2015/16 wechselten 13,3 Prozent von 91.715 Schülern am Ende der 4. Klassenstufe auf eine Gemeinschaftsschule (Statistisches Landesamt, 2016a). Gemessen an den verschiedenen Übergangsempfehlungen dieser Schülerinnen und Schüler erweist sich die Gemeinschaftsschule als heterogene Schulart. Dies trifft aber auf die Realschule ebenso zu wie auf das Gymnasium. Allerdings zeigen sich deutli-

---

auch inhaltlich begründet durch die einheitlichen Bildungsstandards dieser Schulart, nicht eindeutig.