

Wiechmann, Jürgen

Gemeinschaftsschule - ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 409-429

urn:nbn:de:0111-opus-42589

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulkultur(en) in historischer Perspektive

Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Zur Einleitung in den Thementeil 323

Gerhart Kluchert

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema 326

Marcelo Caruso

Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur
in München an der Wende zum 20. Jahrhundert 334

Rüdiger Loeffelmeier

Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit 345

Thomas Koinzer

Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung
im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre 357

Hans-Werner Fuchs

Neue Steuerung – neue Schulkultur? 369

Carola Groppe

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem –
Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘ 381

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Erziehung zur Willensfreiheit

Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann 388

Jürgen Wiechmann
Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft 409

Heinke Röbbken
Karrierpfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft ... 430

Besprechungen

Jürgen Oelkers
Bernhard Bueb: Von der Pflicht zu führen 452

Helga Bleckwenn
Friedrich Paulsen: Aus meinem Leben 454

Jörg Fischer
Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich: Organisationsentwicklung 456

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2008 460

Pädagogische Neuerscheinungen 504

Jürgen Wiechmann

Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft

Zusammenfassung: *Der Begriff der Gemeinschaftsschule wird seit einigen Jahren mit zunehmender Häufigkeit als Bezeichnung einer inklusiven Schulform verwendet, die mittlerweile auch schulrechtlich verankert ist. Das Spezifikum dieser Schulform ist jedoch nur sehr unscharf gefasst; vielfach wird der Begriff auch als alternative Bezeichnung für die Gesamtschule verwendet. Der vorliegende Text untersucht die verschiedenen Formen des Verständnisses und identifiziert weitgehend einheitlich verwendete Kernelemente des Begriffs. Diese Kernelemente legen den Schluss nahe, dass mit dem Begriff der Gemeinschaftsschule ein paradigmatischer Wechsel annonciert wird, durch den die gruppierungsorientierte Sicht der Schulpädagogik durch eine Orientierung an individuellen Lernwegen ersetzt wird.*

Spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) wird ein Reformbedarf des öffentlichen Bildungswesens – und hier insbesondere des allgemeinbildenden Schulwesens – weitgehend unwidersprochen anerkannt. Neu an der damit verbundenen Frage nach den Entwicklungsperspektiven ist die Tatsache, dass dabei auch die Möglichkeit von Systemveränderungen auf der Ebene des Bildungswesens einbezogen wird. Diese Frage war nach der breiten Diskussion um die Einführung der Gesamtschule in den letzten 30 Jahren weitgehend durch vielfältige Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule ersetzt worden (vgl. z.B. Hameyer u.a. 1995; Buhren/Rolff 1996), fachlich unterlegt durch die entsprechende paradigmatische Position der Schulentwicklungsforschung (vgl. z.B. Dalin 1978; Fullan/Stiegelbauer 1991). Die neuerlich aufgeworfene Frage nach möglichen grundlegenden Systemveränderungen führt aber nicht zur erneuten Forderung nach flächendeckender Einführung der Gesamtschule, sondern es werden „inklusive Systeme“ vorgeschlagen, für die häufig der Begriff der Gemeinschaftsschule verwendet wird. Diese Bezeichnung einer Schulform ist für die jüngere deutsche Schulgeschichte neu; das aktuelle Begriffsverständnis soll hier näher untersucht werden. Da die Bezeichnung Gemeinschaftsschule in der Schulpädagogik bereits eine lange Tradition besitzt, wird vorab das historisch vorliegende Verständnis im Vergleich mit der gegenwärtigen Verwendung kurz dargestellt.

1. Der Begriff der Gemeinschaftsschule in historischer Perspektive

Der Begriff der Gemeinschaftsschule wird historisch in zweifacher Weise gefasst. Zum einen handelt es sich um ein schulrechtliches und zum anderen um ein schulpädagogisches Verständnis. Beide Verwendungen lassen jedoch keine Anschlussfähigkeit zum aktuellen Verständnis des Begriffs erkennen.

1.1 *Das schulrechtliche Verständnis*

Das schulrechtliche Verständnis betont die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und/oder von Schülern eines Schuleinzugsbezirkes unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit. Der hierfür meist genannte Bezugspunkt ist Artikel 146 der Weimarer Verfassung. Allerdings reicht die Verwendung des Begriffs der Gemeinschaftsschule für Simultanschulen deutlich weiter zurück (vgl. z.B. Sollbach 2002). Aber auch heute wird das schulrechtliche Verständnis noch gebraucht, meist allerdings mit dem Zusatz der christlichen Gemeinschaftsschule (z.B. Art. 15, Verfassung des Landes Baden-Württemberg). Eine Anschlussfähigkeit dieses schulrechtlichen Verständnisses zum gegenwärtig verwendeten Begriff der Gemeinschaftsschule ist nicht gegeben: Das schulrechtlich geprägte Verständnis der konfessionsübergreifenden Beschulung wird in der gegenwärtigen Verwendung an keiner Stelle thematisiert oder problematisiert. Dagegen ist die heute betonte Frage der gemeinsamen Beschulung aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Verständnis der christlichen Gemeinschaftsschulen nicht enthalten.

1.2 *Das schulpädagogische Begriffsverständnis*

Das schulpädagogische Begriffsverständnis ist durch die Reformpädagogische Epoche geprägt. Der Begriff wird zur Charakterisierung der inhaltlichen Orientierung von Versuchsschulen im Rahmen des staatlichen Schulwesens verwendet (vgl. z.B. Hilker 1924; Deiters o.J.). Aus den Beiträgen des Sammelbandes von Hilker (vgl. z.B. Heyn 1924; Lamzus 1924; Scharrelmann 1924) kann auf ein klar umrissenes Begriffsverständnis in der damaligen Zeit geschlossen werden. Die auch heute noch genutzte Bezugnahme auf den Begriff (vgl. z.B. Benner/Kemper, 2003; Rödler 1987) unterstreicht die Verwendung in historischer Perspektive. Nicht zu übersehen ist allerdings, dass Gemeinschaftsschulen selbst bereits zum Ende der Weimarer Republik verschwinden. So taucht der Begriff in den späteren Übersichtsbänden zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. z.B. Kade 1932; Chiout 1955; Deiters 1948) nicht mehr auf.

Das schulpädagogische Begriffsverständnis betont in seinem inhaltlichen Kern die Gestaltung der Lernumgebung auf der Grundlage kooperativer Arbeit von Schülern und Lehrern: Die Schulklasse wird zur Arbeitsgemeinschaft. Durchgängig wird auf den Gedanken der Arbeitsschule Bezug genommen, gleichzeitig wird immer auf die Bedeutung der Gemeinschaft als unverzichtbares bildendes Element hingewiesen (vgl. z.B. Scharrelmann 1924; vgl. auch Petersen 1984). Begründet wird die gemeinschaftsorientierte Position weiterhin mit Defizitbeschreibungen auf der gesellschaftlichen Ebene, in denen Individualismus und Materialismus sowie mangelnde Solidarität benannt werden (vgl. z.B. Scharrelmann 1924; Lamzus 1924; vgl. auch Rödler 1987; Benner/Kemper 2003).

Die Fassung der Gemeinschaftsschule als Versuchsschule weist darauf hin, dass die zunächst auf der Ebene der Einzelschule stattfindende Entwicklung zunehmend zur Umgestaltung des gesamten Bildungswesens führen soll. Jedoch wird dieser Aspekt erstaunlich wenig thematisiert. Es scheint so, als ob die Schulen vor allem mit ihrer eigenen Ent-

wicklungstätigkeit beschäftigt sind und sich lediglich sehr pauschal als Vorreiter einer Bewegung sehen, die sich dann in Konkurrenzbeziehung zum traditionellen Schulwesen durchsetzen soll. Explizit angesprochen wird diese Ausweitung im Rahmen der Hamburger Gemeinschaftsschule (vgl. Rödler 1987, S. 247ff.). Danach soll jede einzelne Schule ihre individuelle Schulentwicklung realisieren, indem die Gestaltung des Schulgeschehens freigegeben wird (vgl. Benner/Kemper 2003, S. 137). Damit verbunden ist die Forderung nach Übergabe der Schulaufsicht in die Selbstkontrolle der Lehrer und Schüler.

Auch das damit umrissene schulpädagogische Verständnis der Gemeinschaftsschule zeigt kaum eine Anschlussfähigkeit an die gegenwärtig genutzte Verwendung: Die heute vertretene Position der Förderung des individuellen Lernens steht in starkem Kontrast zur reformpädagogischen Position mit ihrer unverzichtbaren Kopplung von Arbeit und Kooperation als Grundlage der Lernumgebung. Und die damals benannten gesellschaftlichen Herausforderungen an die Institution Schule, in der vor allem Defizite im Bereich gemeinschaftsorientierter Werte betont werden, finden sich in den Defizitbeschreibungen zumindest des Ausgangsgutachtens (vgl. Rösner 2004) nicht wieder. Eine gewisse Annäherung beider Begriffsverständnisse ist dann zu erkennen, wenn die Gemeinschaftsschule als Entwicklungsprozess betrachtet wird, wie er in den Positionen der Bundesländer (vgl. Kap. 3.1) formuliert wird. In beiden Fällen wird der Handlungsauftrag einschließlich der Akzeptanzsicherung und des Qualitätsmanagements weitgehend auf die lokale Ebene verlagert. Eine sukzessive Umwandlung der Systemebene auf der Grundlage dieser lokalen Entscheidungen wird ebenfalls erwartet bzw. eröffnet.

2. Der Ausgangspunkt des gegenwärtigen Verständnisses

Der Begriff der Gemeinschaftsschule ist vermutlich mit dem Gutachten „Schulentwicklung in Schleswig Holstein – Veränderungen der Schulstruktur in Schleswig-Holstein als Konsequenz geographischer und gesellschaftlicher Entwicklungen“ (Rösner 2004) neu in die Diskussion eingeführt worden. Der im Weiteren als Ausgangsgutachten bezeichnete Text empfiehlt als „Fernziel“ (ebd., S. 44) „(...) den kontinuierlichen Umbau des bestehenden Schulangebots der Sekundarstufe I zu vollständigen schulrechtlichen Einheiten. Diese Schule, die alle Grundschulabgänger aufnehmen und zu den verschiedenen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen kann, soll als Gemeinschaftsschule bezeichnet werden“ (ebd., S. 8). Die Gemeinschaftsschule als Organisationsform umfasst damit die Jahrgangsstufen 5 bis 10; die Anbindung einer gymnasialen Oberstufe ist möglich (ebd., S. 43). Die Jahrgangsstufen 5 und 6 werden als Orientierungsstufe bezeichnet; diese wird integriert, also bildungsgangunspezifisch geführt. Die folgenden Jahrgangsstufen 7 bis 10 umfassen als organisatorische Einheit die drei Bildungsgänge der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums, ergänzt um die verbindliche Verpflichtung zu intensiver Kooperation, die bis hin zur vollständigen Integration reichen kann (vgl. Rösner 2004, S. 8).

Der Begriff der Gemeinschaftsschule bezeichnet damit zweierlei: Auf der Systemebene des Landes ist sie das Endergebnis eines längerfristigen Umgestaltungsprozesses,

der das bisherige mehrgliedrige Schulwesen der Sekundarstufe I in eine einzige konkurrenzlose Schulform überführt. Auf der Systemebene der Einzelschule ist sie eine weitgehend offene Entwicklungshülle zur standortspezifischen Ausgestaltung im Rahmen der von der Systemebene des Landes vorgegebenen verbindlichen Organisationselemente: „Das Konzept der Gemeinschaftsschule ist folgerichtig nicht das Konzept eines Standardmodells. Ihre Struktur ist flexibel und somit geeignet, unterschiedlichen schulischen und regionalen Bedingungen gerecht zu werden“ (ebd., S. 9). Um ein genaueres Begriffsverständnis der Spezifik der Gemeinschaftsschule zu gewinnen, soll im Folgenden die Gemeinschaftsschule als Organisationsform, als Entwicklungsprozess und als Begründungs- und Zielzusammenhang vorgestellt und eingeordnet werden.

2.1 Die Gemeinschaftsschule als Organisationsform

Das Gutachten geht von der Position aus, dass die gegenwärtigen Defizite des Schulwesens ohne Veränderungen auf der Ebene des Bildungssystems nicht zu bewältigen sind (ebd., S. 42). Diese Position eines erforderlichen, aber moderaten Systemwechsels (ebd., z.B. S. 6) wird mit ähnlichen Begründungen von Hurrelmann (2006) und Oelkers (2006) vertreten. Ebenso wie diese betont das Gutachten die Notwendigkeit, nicht erneut die politisch aufgeladene Gegenüberstellung von Gesamtschule und dreigliedrigem Schulwesen zu berühren (Rösner 2004, z.B. S. 43). Fragt man vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeiten nach der Spezifik der Gemeinschaftsschule, so zeigen sich zwei charakteristische Merkmale: die Gestaltung der Orientierungsstufe als integratives Element innerhalb der Sekundarstufe und die Zusammenfassung der drei Bildungsgänge in einer gemeinsamen Schulform, die von der organisatorischen Addition bis hin zur vollständigen Aufgabe einer Bildungsgangorientierung reichen kann (ebd., z.B. S. 42).

Die Notwendigkeit einer bildungsgangspezifischen Beschulung in den Klassenstufen 5 und 6 (ebd., S. 51ff.) wird mit weitgehend gleichen Argumenten begründet wie von Oelkers (2006, S. 117ff.). Charakteristisch für die Gemeinschaftsschule ist jedoch die organisatorische Einbettung dieser beiden Jahrgänge in die Sekundarstufe. Dies wird vor allem mit finanziellen Argumenten vertreten (vgl. Rösner 2004, S. 54). Vermutlich kann noch ein weiterer, nicht explizit genannter Grund für die vertretene Zuordnung der Orientierungsstufe zur Sekundarstufe angenommen werden: Durch die Einbindung verbindlicher integrativer Organisationselemente in die Gemeinschaftsschule ist für die nachfolgenden, grundsätzlich nach Bildungsgängen organisierten Klassenstufen ein struktureller Entwicklungsimpuls zur Ausweitung integrativer Elemente innerhalb des Handlungsrahmens der Einzelschule angelegt (vgl. Rösner 2004, z.B. S. 51).

In der Begründung der Notwendigkeit struktureller Veränderungen auf der Ebene des Bildungssystems in der Sekundarstufe I besteht eine erhebliche Übereinstimmung mit der Position Hurrelmanns (2006); in beiden Fällen wird eine Entwicklungsperspektive auf der Grundlage von Bildungsgängen und damit des Berechtigungswesens und nicht durch die Entkopplung von Bildungsgängen und Bildungsstandards (vgl. z.B. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003; Oelkers 2006) gesucht. Während

aber Hurrelmann für die Einführung einer Zweigliedrigkeit der Schulformen sowie für dieser Gliedrigkeit eindeutig zugeordneten Bildungsgänge plädiert, behält die Gemeinschaftsschule die drei Bildungsgänge grundsätzlich bei (vgl. z.B. Rösner 2004, S. 50), fasst sie aber für die Klassenstufen 7 bis 10 als organisatorische Einheit zusammen. Begründet wird diese Position mit der Notwendigkeit, Konkurrenzbeziehungen innerhalb eines vertikal gegliederten Schulwesens auflösen zu müssen, wenn die Planbarkeit des lokalen Bildungsangebotes seitens der Schulträger und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen gewährleistet werden soll (vgl. Rösner 2004, S. 39ff.). Abgeschwächt wird der damit eingeleitete Systemwechsel zur einheitlichen Schulform durch die grundsätzliche Beibehaltung der drei herkömmlichen Bildungsgänge (ebd., z.B. S. 43). Unübersehbar ist aber auch, dass die Aufgabe des tatsächlichen Systemwandels von der Ebene des Bildungssystems an die lokalen Handlungsträger und hier vor allem an die Schulen übertragen wird. Erwartet wird von der zentral vorgegebenen Zusammenführung ein zusätzlicher struktureller Entwicklungsimpuls in Richtung auf eine erweiterte integrative Schulpraxis (ebd., z.B. S. 42). Nicht von der Hand zu weisen ist die damit gegebene hohe strukturelle Nähe zu ähnlich angelegten, weitgehend gescheiterten Ansätzen zur Änderung des Bildungswesens (vgl. Oelkers 2006).

Zusammenfassend kann für die Gemeinschaftsschule als Organisationsform festgehalten werden, dass mit dem Begriff auf der Ebene des Bildungssystems die Schulform der Sekundarstufe I für die Klassenstufen 5 bis 10 bezeichnet wird¹, in der alle Schülerinnen und Schüler eines Schuleinzugsbezirks im Rahmen einer organisatorischen Einheit gemeinsam beschult werden². Diese Schulform umfasst mit den Klassen 5 und 6 einerseits und den Klassenstufen 7 bis 10 andererseits zwei organisatorisch deutlich zu unterscheidende Abschnitte. Auf der Systemebene der Einzelschule stellt die Gemeinschaftsschule vor allem eine Entwicklungshülle dar, die in lokaler Verantwortung gestaltet wird. Bereits hierin zeigt sich, dass der Begriff der Gemeinschaftsschule auf der Ebene des Bildungssystems etwas anderes ist, als eine lediglich aus politischen Opportunitätsgründen veränderte Bezeichnung einer kooperativen Gesamtschule: Das Spektrum der lokal möglichen Organisationsformen greift deutlich weiter.

2.2 Die Gemeinschaftsschule als Entwicklungsprozess

Der kontinuierliche Umbau des vertikal gegliederten Schulwesens der Sekundarstufe I zur horizontalen Struktur der Gemeinschaftsschule wird als langfristiger Entwicklungsprozess verstanden: „Die Ausweisung der Gemeinschaftsschule als Ergebnis eines vermutlich mehr als 10 Jahre umfassenden Entwicklungsprozesses folgt der Einsicht, dass ein abrupter Systemwechsel vielen Betroffenen nicht vermittelbar, aber auch weder für das Land noch für den Schulträger finanzierbar wäre“ (Rösner 2004, S. 9). Die Gestaltung des Prozesses wird sowohl auf der Ebene des Bildungssystems als auch auf der

¹ Die Erweiterung um die gymnasiale Oberstufe ist möglich.

² Hiervon ausgenommen wird die Förderschule (Rösner 2004, S. 6).

Ebene des lokalen Schulangebotes thematisiert. Dabei kommt der lokalen Entwicklung die zentrale Bedeutung zu (ebd., z.B. S. 9, 44, 51f., 57ff.). Die Aufgabe der Prozessgestaltung auf Landesebene wird dagegen vor allem in der Definition von Eckpunkten der Entwicklungsrichtung bzw. in der Formulierung von Entwicklungskorridoren gesehen, um Entscheidungen der lokalen Ebene zu erleichtern und um Fehlinvestitionen zu verhindern (ebd., S. 9). Die bereits dargestellte Organisationsform der Gemeinschaftsschule kann dabei als der zentrale bildungspolitische Eckpunkt verstanden werden. Um den Wandel auf dieses Endziel hin gestalten zu können, erhalten die lokalen Handlungsträger die Möglichkeit, sog. „Kleine Gemeinschaftsschulen“ als Zwischenschritt einzurichten; in ihnen sind die Bildungsgänge der Haupt- und Realschule im Sinne Regionaler Schulen des Landes Rheinland-Pfalz zusammengefasst, auf die das Gutachten hinweist (ebd., z.B. S. 48 ff.). Erstaunlicherweise wird nichts über entsprechende Zwischenschritte für die Integration des gymnasialen Bildungsganges bzw. zur lokalen Verknüpfung bestehender Gymnasien mit anderen Bildungsgängen gesagt. Dagegen finden sich Überlegungen zum Verständnis bestehender integrierter Gesamtschulen als einer Variante der Gemeinschaftsschule (ebd., S. 52). Als weiteres prozedurales Gestaltungselement auf der Ebene des Bildungssystems werden schließlich flankierende Maßnahmen in Form von Anreizsystemen (ebd., S. 60f.) oder erforderlichen rechtlichen Rahmenbedingungen (ebd., S. 63ff.) formuliert, auf deren Grundlage zwei Szenarien des Wandels (ebd., S. 71ff.) untersucht werden. Es fällt jedoch auf, dass zentral formulierte Qualitätsansprüche im Sinne einer Ergebnisorientierung der Bildungsqualität im Gegensatz zur Ergebnisorientierung der Organisationsstruktur nicht benannt werden. Angesichts der Bedeutung, die beispielsweise den Bildungsstandards (vgl. z.B. Bildungscommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003) oder dem No-Child-Left-Behind-Act (Public Law 107–110) als Handlungsrahmen für eine eigenverantwortliche Schulentwicklung zugesprochen wird, erstaunt dies.

Obwohl der Schwerpunkt des Entwicklungsprozesses auf die lokale Systemebene verlegt wird, finden sich nur vage Hinweise, die als Begleitung und Unterstützung der damit verbundenen Aufgaben verstanden werden können. Hier werden neben den bereits benannten Anreizsystemen vor allem Beratung durch die Schulaufsicht, die Lehrerbildung sowie zu erwartende Prozesse des erfahrungsorientierten Lernens (ebd., S. 44f.) genannt. Betrachtet man den Umfang der lokal gestellten Entwicklungsaufgaben, im Bereich der Orientierungsstufe ist dies vor allem die Implementation einer qualitativ veränderten Schul- und Unterrichtskultur und im Bereich der Klassenstufen 7 bis 10 sind dies die Entwicklung einer lokalen Organisationsstruktur einschließlich der Implementation der entsprechenden Schul- und Unterrichtskultur sowie die Gewährleistung der lokalen Akzeptanz im Zuge eines langjährigen Umstellungsprozesses, so stellt sich die Frage, ob die lokal vorhandene Entwicklungskapazität hiermit nicht überfordert wird. Prozesselemente in Form von Entwicklungsnetzwerken oder modellhafte Pilotentwicklungen, wie sie beispielsweise im Rahmen der Systemic School Reform erarbeitet sind (vgl. z.B. Smith/O’Day/Fuhrman 1994; Duffy/Chance 2006), werden nicht benannt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Aufgabe der Prozessgestaltung, aber auch dessen Qualitätssicherung vor allem in den lokalen Handlungsraum der Schule

übertragen wird. Die Aufgabe der Prozessgestaltung auf der Ebene des Bildungssystems wird durch die Vorgabe des Endresultats – die Realisierung der Gemeinschaftsschule als einziger Schulform der Sekundarstufe I – sowie in der Bereitstellung flankierender Maßnahmen zur Unterstützung der lokalen Entwicklung gesehen. Hieraus könnte nun eine Vermutung für die Wahl der Bezeichnung der projektierten Schulform abgeleitet werden: Nicht mehr die Gesellschaft, sondern die lokale Gemeinschaft gestaltet in weitgehend basisorientierter Weise die jeweilige Schule in lokaler Spezifik.

2.3 Die Gemeinschaftsschule als Begründungs- und Zielzusammenhang

Mit der wesentlichen Verlagerung der bildungspolitischen Gestaltungsaufgabe in den lokalen Raum tritt schließlich ein drittes Element der Gemeinschaftsschule – die Darstellung und Begründung des Entwicklungszieles – in den Blick. Als Ursache für die Notwendigkeit der Umgestaltung werden empirische Befunde zu Defiziten des gegenwärtigen Sekundarschulwesens benannt, die nach den Aussagen des Gutachtens mit hoher Plausibilität nicht im Systemrahmen des vorhandenen Sekundarschulwesens zu bewältigen sind (vgl. Rösner 2004, S. 47). Dies ist erstens die demographische Entwicklung mit der Folge einer Gefährdung eines umfassenden Angebots in ländlichen Regionen (ebd., S. 13ff.). Als zweiter Grund wird das Schulwahlverhalten am Ende der Grundschule genannt, das zur tendenziellen Abwahl der Hauptschule führt (ebd., S. 21ff.). Eng verbunden damit wird als dritter Begründungsstrang die Selektionsorientierung des schulartbezogenen Bildungswesens angeführt, die sowohl eine hohe Zahl von Klassenwiederholungen als auch einen überwiegend absteigenden Bildungsgangwechsel und in dessen Folge einen damit verbundenen Schulwechsel bedingt (ebd., S. 25ff.). Letzteres führt weiterhin zum Anwachsen der Schülerzahlen in höheren Hauptschulklassen (ebd., S. 31f.). Als vierter Grund werden die insgesamt unbefriedigenden Ergebnisse im Rahmen der internationalen Leistungsvergleiche und hier insbesondere die soziale Selektion im Sinne der Bildungsgerechtigkeit genannt (ebd., S. 35ff.). Die Gemeinschaftsschule wird damit auf der Ebene des Bildungssystems als Schulform verstanden, mit der gegenwärtig feststellbare Defizite des allgemeinbildenden Schulwesens behoben werden sollen. Die Frage nach Perspektiven öffentlicher Bildung, wie sie sich als Folge des strukturellen Wandels vom Industrie- zum Informationszeitalter stellt (vgl. z.B. Reigeluth 1994), wird dagegen nicht thematisiert. Weiter fällt auf, dass in der Formulierung der Defizitbereiche ein Aufgabenverständnis der öffentlichen Bildung zum Ausdruck kommt, das vor allem die Eröffnung individueller Lebenschancen und die Leistungsfähigkeit des Schulwesens im Rahmen der internationalen Vergleichsstudien betont. Hierin zeigt sich eine Nähe zur Darstellung der nach Oelkers (2006) zentralen Problematik der Gesamtschuldebatte in Deutschland. Weitere mit der Gesamtschule als charakteristisch verbundene Zielkomplexe wie soziales Lernen, Demokratisierung oder Emanzipation (vgl. z.B. Raschert 1974; Keim 1976) werden dagegen nicht genannt. Ebenfalls nicht näher thematisiert werden gegenwärtig formulierte Begründungslinien der Ganztagschulentwicklung wie die Bereitstellung einer erweiterten sozialen Infrastruktur, sozialerzieherische

Aufgaben oder die Werteerziehung (vgl. z.B. Holtappels 2006). Die Gemeinschaftsschule zeigt sich damit auf der Systemebene des Bildungswesens als Schule des individuellen Kompetenzerwerbs. Für die lokale Systemebene des Schuleinzugsbezirks finden sich dagegen zumindest Hinweise auf ein denkbare erweitertes Begründungs- und Zielverständnis; hier werden beispielsweise die Bedeutung der Ganztagschule für die Integration (vgl. Rösner 2004, S. 66) oder das Potential Neuer Medien (ebd., S. 60) angesprochen. Insgesamt aber bleiben die Hinweise in ihrer grundsätzlichen Bedeutung weitgehend unbestimmt und damit in ihrer Bedeutung der Einschätzung der jeweiligen Schule überlassen.

Die Zielrichtung der Gemeinschaftsschule kann daher zusammenfassend als remediale Innovation beschrieben werden, in deren Zentrum die Verbesserung des individuellen Kompetenzerwerbs und der damit verbundenen Erschließung individueller Lebenschancen steht. Gleichzeitig ist eine deutliche Abgrenzung zur Gesamtschule zu erkennen; die Zielkomplexe des sozialen Lernens, der Demokratisierung und der Emanzipation werden nicht thematisiert.

3. Die Aufnahme des Begriffs

Das dargestellte Konzept der Gemeinschaftsschule hat in unterschiedlicher Form Eingang in die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion gefunden. Es wird in drei Bundesländern als Bezeichnung einer Schulform gewählt, ebenso nutzen ihn Parteien, Lehrerverbände und professionelle Arbeitsgemeinschaften, wobei das Konzept teilweise auch mit anderen Begriffen bezeichnet wird. Im Folgenden sollen die Ansätze kurz vorgestellt und mit dem oben dargestellten Ausgangsgutachten verglichen werden.

3.1 Die Verwendung durch Ministerien

Die Bundesländer Schleswig-Holstein, Berlin und Sachsen nutzen den Begriff in leicht unterschiedlicher Weise zur Bezeichnung einer eigenständigen Schulform.

3.1.1 Die Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein

Die Landesverordnung über Gemeinschaftsschulen (GemVO 2007) und das Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens (SchulG 2007) stellen das Verständnis der Schulform in Schleswig-Holstein dar. Das Schulgesetz (§ 42–44) verlässt die Position der Gemeinschaftsschule als mittelfristig konkurrenzloser Schulform der Sekundarstufe I zugunsten einer Alternative von zweigliedrigem Schulwesen einerseits, bestehend aus Gymnasium und Regionalschule, und Gemeinschaftsschule andererseits. Die organisatorische Gestalt der Gemeinschaftsschule auf lokaler Ebene dagegen wird weitgehend

deckungsgleich mit der Position des Ausgangsgutachtens als Entwicklungshülle gefasst mit den Setzungen grundsätzlich undifferenziert geführter Klassenstufen 5 und 6 (SchulG § 43), schulspezifisch zu gestaltender Organisation der Klassenstufen 7 bis 10 sowie einer möglichen Sekundarstufe II. Die Formulierung für die Klassenstufe 7 bis 10 betont stärker als das Ausgangsgutachten die inklusive Beschulung, indem das Schulgesetz (§43(1)) nur noch von einem weitgehend gemeinsamen Bildungsgang ohne Zuordnung zu den einzelnen Schularten spricht, der zu den Schulabschlüssen der Sekundarstufe I führt (vgl. aber auch GemVO §2(3)).

Der Entwicklungsprozess zur Einführung der Gemeinschaftsschule erhält durch die dargestellte alternative Organisationsform auf der Systemebene des Bildungswesens eine veränderte Form: Die Aufgabe der Transformation eines vertikal gegliederten Schulwesens in ein horizontal gegliedertes entfällt auf der Landesebene. Die Frage des möglichen Systemwandels wird damit aber nicht aufgehoben, sondern de facto ebenfalls den lokalen Handlungsträgern überantwortet. Diese müssen nun nicht nur den lokalen Schulentwicklungsprozess gestalten, sondern auch die Entscheidungsfindung einschließlich der Gewährleistung der lokalen Akzeptanz in dieser kontroversen Frage leisten. Auf der Ebene des Bildungssystems des Bundeslandes führt dies allerdings zu einer deutlich kürzer veranschlagten Übergangszeit (SchulG §146). Die Gestaltung des Entwicklungsprozesses auf der Systemebene der Einzelschule folgt weitgehend den Vorschlägen des Rösner-Gutachtens. Die Verpflichtung zur Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes (GemVO § 7(2)) als verbindliches Element der Beantragung betont ein Element des lokalen Qualitätsmanagements in Form einer Zielvereinbarung. Die Verweise auf die Bildungsstandards (GemVO §1(3)) sowie die für alle Schulen geltenden Evaluationsverfahren VERA und EVIT (vgl. z.B. Ministerium für Bildung und Frauen o.J.) in Verbindung mit der Forderung nach Entwicklung eines pädagogischen Konzepts (GemVO §7(2)) zeigen, dass externe Kriterien für die Entwicklungsarbeit der einzelnen Schulen gesetzt werden. Unterlegt wird die lokale Entwicklung weiterhin mit einem Fortbildungsprogramm (vgl. Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein 2007).

„Gemeinschaftsschulen sind der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet“ (GemVO §1(1)). Diese Zielformulierung, die vermutlich vor allem als fachliche Leistung (vgl. GemVO §4, §5) verstanden wird, betont die zentrale Orientierung am Gedanken der individuellen Förderung. Da sie ohne eine weitere Bezugnahme auf Gruppierungsformen erfolgt, ist hierin eine deutliche Veränderung zum Ausgangsgutachten zu erkennen, die nun ein charakteristisches Merkmal einer ‚Schule des Informationszeitalters‘ (vgl. Reigeluth 1994) aufgreift. Ebenso kann diese Akzentuierung als Unterscheidungsmerkmal zur deutlich gruppierungs- und organisationsorientierteren Position der Gesamtschule verstanden werden (vgl. z.B. Keim 1976). Durch die Verpflichtung zur Berufsorientierung als „integrativem Bestandteil im Unterricht aller Fächer und Jahrgangsstufen“ (GemVO §2(6)) sowie durch die Setzung als offene Ganztagschulen (GemVO §8(3)) werden weitere im Ausgangsgutachten nicht benannte Zielkomplexe angesprochen. Die ebenfalls hier anzusiedelnden Bildungs- und Erziehungsziele des Schulgesetzes (SchulG §4) können dagegen nicht als charakteristisches

Spezifikum der Gemeinschaftsschule gelten, da sie gleichermaßen Gymnasium und Regionale Schule betreffen. Begründungen für die inhaltlichen Entscheidungen finden sich verständlicherweise in dieser Textform nicht. Gleiches gilt auch für die Erläuterung zur Spezifik der Systemveränderungen auf lokaler und landesweiter Ebene.

3.1.2 *Die Gemeinschaftsschule in Berlin*

Gemeinschaftsschulen im Sinne der Senatsverwaltung Berlin sind Schulen, in denen „alle Schülerinnen und Schüler bis zur Jahrgangsstufe 10 gemeinsam [lernen]; sie führen zum mittleren Schulabschluss, zum Abitur in 12 oder 13 Jahren und zum schulischen Teil der Fachhochschulreife“ (2007a, S. 2). Eine Bezugnahme auf Bildungsgänge entfällt offensichtlich (ebd., S. 2), stattdessen wird auch hier die Verfolgung individualisierter Lernwege betont. Die Gemeinschaftsschule umfasst ein deutlich erweitertes Spektrum der Schulstufen. Dieses umfasst mit den Jahrgängen 7 bis 12 zumindest die Sekundarstufen I und II; der gewünschte Beginn mit der Schuleingangsphase (2007a, S. 2) eröffnet die Möglichkeit einer zusätzlichen Einbindung der Primarstufe. Ob es sich bei dem Berliner Modell der Gemeinschaftsschule langfristig um eine konkurrenzlose Schulform handeln soll, kann auf der Grundlage der Senatsveröffentlichungen (vgl. Senatsverwaltung Berlin 2007a, 2007b) nicht entschieden werden; die Koalitionsvereinbarungen (vgl. Berlin o.J., II S. 6f.) legen dies nahe. Eine endgültige Aussage dürfte jedoch erst an Hand des dort ebenfalls benannten Entwicklungsprozesses getroffen werden.

Die Prozessgestaltung ist auf Landesebene als pilotierte Entwicklung auf der Grundlage lokaler Schulversuche angelegt, die jeweils finanziell unterstützt und wissenschaftlich begleitet werden (vgl. Senatsverwaltung Berlin 2007a, S. 3). Die Bezugnahme auf Bildungsstandards, die Forderung nach Entwicklung eines Schulprogramms sowie die Verpflichtung zur begleitenden Qualifizierung des professionellen Personals markieren zentral vorgegebene Qualitätsstandards. Die Betonung der Ausgangsinitiative bei den Gremien der lokalen Schule sowie die Nutzung unterschiedlicher organisatorischer Ausgangssituationen verweisen auf ein einzelschulisches Entwicklungsmoment. Eine Verknüpfung beider Entwicklungsebenen der Prozessgestaltung schließlich wird in Form einer landesweiten Projektgruppe und eines Beirates herbeigeführt. Sowohl die landesweite Strategie als auch die Verknüpfung der Ebenen gehen deutlich über die Position des Ausgangsgutachtens hinaus und nehmen erkennbar Elemente der Systemic-School Reform auf (vgl. z.B. Duffy/Chance 2006).

Im Bereich der Zielformulierungen fällt auf, dass neben der Betonung des individuellen Bildungserfolges und individueller Lernwege im Sinne maximaler Leistungsunterstützung auch die aktive Kooperation mit außerschulischen Partnern im Sozialraum, mit der Jugendhilfe, mit anderen Professionen sowie mit der Wirtschaft angestrebt wird (vgl. Senatsverwaltung Berlin 2007a, S. 2). In Verbindung mit der organisatorischen Setzung der Gemeinschaftsschule als Ganztagschule wird damit eine Zielperspektive betont, die in doppelter Hinsicht über das im Ausgangsgutachten vertretene Verständnis hinausgeht.

3.1.3 Die Gemeinschaftsschule in Sachsen

Das Verständnis des Landes Sachsen wird in den „Leitlinien für Gemeinschaftsschule“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005a) sowie dem „Rahmen für Gemeinschaftsschulen“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005b) formuliert. Im Zentrum steht auch hier die individuelle Förderung auf der Grundlage unterschiedlicher Formen längerer gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe I (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005a). Die Bezugnahme des Textes auf „internationale Erfahrungen“ sowie auf den Abbau von Herkunftsnachteilen weist unmittelbar auf zwei Begründungsmuster hin, wie sie im Ausgangsgutachten (vgl. Rösner 2004) genannt sind. Dem Text des DAKS (2005) ist darüber hinaus zu entnehmen, dass auch der lokalpolitischen Begründung der Sicherung eines breiten Bildungsangebotes im ländlichen Raum Bedeutung zukommt. Insgesamt zeigt sich damit für das Land Sachsen eine deutliche Übereinstimmung mit dem remedialen Innovationsverständnis im kognitiven Bereich. Anders als in den bisher dargestellten Bundesländern wird die Übertragung einer starken Entscheidungs- und Verantwortungsautonomie auf den Rahmen der Einzelschule als weiteres wesentliches Ziel formuliert (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005a).

Die Aussagen zur Organisationsstruktur lassen einen weiten lokalen Handlungsrahmen zu. Damit wird auch hier der Gedanke der Entwicklungshülle erkennbar. Gemeinschaftsschulen sollen in jedem Fall als Ganztagschule betrieben werden (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005a). Grundsätzlich können Gemeinschaftsschulen „aus beliebigen regulären Schulen unter Einbeziehung von Förderschulen, wenn die sonderpädagogische Förderung gewährleistet ist, gebildet werden“ (Sächsisches Staatsministerium 2005b). Ausgehend von der Struktur des sächsischen Schulwesens kann geschlossen werden, dass Gemeinschaftsschulen zumindest im Bereich der Sekundarstufe I die bisherigen Bildungsgänge der Mittelschule und des Gymnasiums umfassen. Die Fortführung in der Sekundarstufe II ist ebenso denkbar wie die Verbindung mit Grund- und Förderschule. Zusätzliche Vorgaben werden nicht gemacht; vielmehr wird die Frage der äußeren Differenzierung nach Bildungsgängen offen gehalten (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005a). Gemeinschaftsschulen im Land Sachsen stehen auf der Ebene des Bildungssystems in einer Konkurrenzbeziehung zu den Schulen des traditionellen Schulwesens. Die Beantragung einer Gemeinschaftsschule durch den Schulträger (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005b) verlagert ebenfalls die Gestaltung des Systemwandels auf die lokale Ebene. Ressourcenprobleme, die sich auf Grund möglicher Konkurrenzsituationen ergeben, werden in den Entscheidungsgrundlagen für die Genehmigung geregelt.

Gemeinschaftsschulen des Landes Sachsen sind Schulversuche nach §15 Schulgesetz. Die Dauer des Versuchs ist auf sechs Jahre angelegt und kann „bei Erfolg regulär weiterlaufen“ (Sächsisches Staatsministerium 2005b). Als Qualitätskriterien werden vor allem die KMK-Vereinbarungen zu Bildungszielen und nationalen Bildungsstandards genannt (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005b). Die Prozessgestaltung auf der Grundlage eines vorab zu entwickelnden pädagogischen Konzepts (vgl. Sächsisches Staatsministerium 2005b) wird vollständig in den lokalen Raum übertragen. Die Unter-

stützung dieses Prozesses erfolgt vor allem durch die Regionalschulämter; das Ministerium sichert darüber hinaus eine wissenschaftliche Begleitung zu.

3.2 Die Verwendung durch Verbände und professionelle Arbeitsgemeinschaften

Die Lehrerverbände haben den Begriff der Gemeinschaftsschule in unterschiedlicher Weise aufgegriffen und interpretiert. Von Seiten des Philologenverbandes wird der Begriff weitgehend als eine aus Akzeptanzgründen veränderte Bezeichnung der Gesamtschule verstanden (vgl. z.B. Meidinger 2006). Vom Verband Deutscher Realschullehrer scheinen auf nationaler Ebene keine Aussagen vorzuliegen; geht man von den Aussagen einzelner Landesverbände aus (vgl. z.B. Wulf 2006; Busch 2007), so kann auch hier eine weitgehende Gleichsetzung von Gesamtschule und Gemeinschaftsschule angenommen werden.

Anders stellt sich die Situation für den Verband Bildung und Erziehung (VBE) und für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) dar. Der VBE hat im Landesverband NRW das „Rahmenkonzept einer Allgemeinen Sekundarschule“ (2005) in Form eines Gutachtens vorgelegt, dessen Verfasser ebenfalls Rösner ist. Dieses Gutachten knüpft explizit an das Ausgangsgutachten an (vgl. ebd., S. 7) und entwickelt es für die bildungspolitische Situation des Landes NRW weiter. Die grundlegenden Positionen zu Organisationsform, Prozessgestaltung sowie Ziel- und Begründungszusammenhang bleiben davon unberührt. Der auffälligste Unterschied, neben der weitgehenden Beschränkung auf die Sekundarstufe I (ebd., S. 74), stellt die bereits im Titel genannte Bezeichnung der Schulform als Allgemeine Sekundarschule dar. Nicht zu übersehen ist dabei, dass der Begriff der Sekundarschule mittlerweile von Hurrelmann (2006) für eine andere Schulform verwendet wird.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hat unter dem Titel „Eine Schule für alle“ (2006) ebenfalls ein Positionspapier für den Wandel auf der Ebene des Bildungssystems in Richtung eines inklusiven Schulwesens vorgelegt. Die darin geforderte Organisationsform für den Bereich der Sekundarstufe I ist wie im Konzept der Gemeinschaftsschule ebenfalls als konkurrenzlose Schulform gedacht, die aber intern vermutlich vollständig ohne eine Bezugnahme auf die bisherigen Bildungsgänge strukturiert ist. Zumindest der Bildungsgang der Hauptschule wird explizit aufgegeben (vgl. GEW 2006, S. 30). Mittelfristig soll zudem die Förderung in Sonderschulen zunehmend in die „Schule für alle“ übergehen (ebd., S. 31). Die Gleichstellung der beruflichen und der allgemeinen Bildungsgänge wird ebenso gefordert wie die Möglichkeit der Zusammenführung von Primar- und Sekundarstufe (ebd., S. 30f.). Damit vertritt die GEW auf der Ebene der Sekundarstufe I eine Organisationsform, die in noch stärkerem Maße den Gedanken der Inklusivität betont. Insbesondere entfallen deutliche organisatorische Unterschiede zwischen den Klassenstufen 5 und 6 einerseits sowie 7 bis 10 andererseits. Ebenso wie die bisher vorgestellten Konzeptionen betont aber auch die GEW die weitgehende Offenheit der Grundstruktur im Sinne einer Entwicklungshülle, die in lokaler Initiative konkretisiert wird (ebd., z.B. S. 31).

In der Frage der Prozessgestaltung nimmt das GEW-Papier unmittelbar Bezug auf das Ausgangsgutachten (ebd., S. 25). Dies gilt explizit für die Betonung der lokalen Schulentwicklung; es gilt implizit auch mit Blick auf die Auslassung einer Bezugnahme auf zentral formulierte Qualitätskriterien für den lokalen Entwicklungsprozess (ebd., vgl. S. 28).

Die deutlichste Eigenständigkeit des GEW-Papiers zeigt sich in der Darstellung des Ziel- und Begründungszusammenhangs. Es thematisiert die Frage nach den Leistungsmerkmalen einer Schule am Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft (ebd., S. 22f.). Genannt werden hier u.a. umfassende Allgemeinbildung und Potentialentfaltung, Fähigkeit des Zusammenlebens, demokratischer und friedfertiger Umgang miteinander sowie Solidarität und solidarisches Handeln. Erst vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen des Wandels wird erweiternd nach remedialen Entwicklungsbedarf gefragt. Die dabei konstatierten Mängel umfassen die von Rösner (2004) benannten, erweitern sie aber um die Probleme einer sich vertiefenden Spaltung der Gesellschaft und selektionsbedingter Belastungen auf Seiten der Eltern, Schüler und Lehrer (vgl. GEW 2006, S. 23).

Neben dem VBE und der GEW plädiert auch eine Arbeitsgemeinschaft Baden-Württembergischer Schulleiterinnen und Schulleiter (2007) in einem offenen Brief an den Kultusminister ihres Landes für die Notwendigkeit einer Reform auf der Ebene des Bildungssystems. Der darin vorgetragene Ziel- und Begründungszusammenhang entspricht weitgehend der Position des Ausgangsgutachtens; mit dem Verweis auf die „sozialintegrative Schwäche des gegliederten Systems“ (ebd., S. 4) wird ein zusätzlicher Begründungsbereich angeführt. Auch in der Darstellung der Organisationsform ist eine deutliche Nähe zu den vorgestellten Ansätzen erkennbar: Die Schule soll im Anschluss an die vierjährige Grundschule als integratives System ohne Konkurrenzbeziehungen „ein längeres gemeinsames Lernen“ (ebd., S. 5) im Rahmen der Sekundarstufe I ermöglichen. Aussagen mit Bezugnahme auf Bildungsgänge finden sich in dem Text nicht; die im Rösner-Gutachten vorgenommene organisatorische Unterscheidung der Klassen 5 und 6 sowie 7 bis 10 dürfte damit entfallen. Stattdessen wird die Förderung individueller Lernwege bis zum Ende der Klassenstufe 9 betont (ebd., S. 6). Aussagen zur Prozessgestaltung werden nur in Form kurzer Hinweise getroffen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Baden-Württembergischer Schulleiterinnen und Schulleiter, S. 7). Die dort benannte Notwendigkeit eines parteiübergreifenden Konsenses sowie der Gedanke einer partnerschaftlichen Einbindung der Schulexperten vor Ort können als Hinweis auf eine weniger lokalpolitisch fokussierte Reformstrategie verstanden werden. Das wohl auffälligste Merkmal des Textes unter der hier verfolgten Frage liegt in der Tatsache, dass sich an keiner Stelle der Begriff der Gemeinschaftsschule findet, dass aber gleichwohl die Initiative in der bundesweiten Presse (vgl. z.B. Tagesspiegel 2007; Spiegel 2007) mit eben diesem Begriff belegt wird. Dies kann möglicherweise als Hinweis verstanden werden, dass der Begriff der Gemeinschaftsschule als eigenständiger Begriff Fuß gefasst hat, zumal die Autoren des offenen Briefes sich klar gegenüber einer Gesamtschule abgrenzen (Arbeitsgemeinschaft Baden-Württembergische Schulleiterinnen und Schulleiter 2007, S. 5).

3.3 Die Verwendung durch die Parteien

Die Thematik der Gemeinschaftsschule wird von den Parteien SPD, Die Grünen und Die Linke aufgegriffen. Eine umfassende Übersicht der Begriffsverwendung ist im Rahmen dieses Beitrages nicht möglich; an zwei Beispielen sollen Varianten des Begriffsverständnisses innerhalb der Parteien exemplarisch aufgezeigt werden.

Die SPD des Landes Hessen spricht sich für ein Schulsystem unter dem Begriff „Haus der Bildung“ aus, das eine deutliche Nähe mit dem bisher dargestellten Verständnis von Gemeinschaftsschule zeigt (vgl. Ypsilanti 2007). Betont wird die Notwendigkeit eines Systemwandels hin zu einer gemeinsamen Bildung auf der Grundlage individueller Lernwege bis zum Ende der Klassenstufe 10 (ebd., S. 3). Das Haus der Bildung wird als ganzheitliches Konzept beschrieben, das auch die Kindertageseinrichtungen und die Grundschule umfasst (ebd., S. 2); damit wird das Jahrgangsspektrum noch einmal erweitert. Da zur Dauer der Grundschulzeit und zu möglicherweise nachfolgenden Schularten nichts gesagt wird, bleibt unklar, ob das Haus der Bildung eine 10-jährige Grundschule enthält oder ob nach einer vierjährigen Grundschulzeit eine weitere Schulform vorgesehen ist. Der Prozess des Systemwandels wird weitgehend auf die lokale Ebene verwiesen. Ziel ist es, „dass bis zum Jahr 2012 (...) jede dritte Schule diesen Weg zum Haus der Bildung aus eigenem Antrieb gegangen ist“ (ebd., S. 4). Als Begründung wird auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (ebd., S. 1) verwiesen. Damit scheint zunächst wiederum ein remediales Innovationsverständnis im Vordergrund zu stehen. Erweitert und verändert wird diese Position durch Domisch (2007) in zweifacher Weise: Er benennt sieben Wertmaßstäbe schulischer Qualitätsentwicklung. Weiterhin empfiehlt er die Übernahme eines Komplexes von 10 Leitzielen, der die finnische Lehrplanentwicklung künftig strukturiert.

Die Fraktion der SPD des Landes Baden-Württemberg (2007) legt einen Gesetzentwurf zur Änderung des Schulgesetzes vor, in dem der Begriff der Gemeinschaftsschule als Bezeichnung des Zusammenschlusses von Haupt- und Realschule verwendet wird. Da im Gesetzentwurf ebenfalls die Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre vertreten wird, umfasst die Gemeinschaftsschule die Klassenstufen 7 bis 10. Parallel zu den Gemeinschaftsschulen bleiben die Gymnasien bestehen (vgl. Fraktion der SPD 2007, S. 3). Die Prozessgestaltung wird im Gegensatz zu allen bisher dargestellten Positionen weitgehend zentral durch die gesetzliche Festlegung einer Übergangsfrist gelöst. Ob die darin geforderte Umstellung bis zum Ablauf des Schuljahres 2011/12 (ebd., S. 5) als erster Schritt zu einem weitergehenden Systemwandel verstanden wird, der dann möglicherweise in Form individueller Schulentwicklung vorangetrieben werden soll, bleibt unklar. In der Zielsetzung des Gesetzentwurfs wird letzteres deutlich betont (ebd., S. 1), in den weiteren Ausführungen finden sich jedoch keine entsprechenden Hinweise. Daher kann keine Aussage dazu erfolgen, ob es sich bei dem verwendeten Begriff der Gemeinschaftsschule um die „kleine Gemeinschaftsschule“ als strategischem Zwischenschritt im Sinne des Rösner-Gutachtens handelt. Der Begründungsteil des Gesetzentwurfs schließlich hebt die notwendige Verbesserung der Bildungschancen und der Bildungsqualität hervor, ohne hier aber detaillierter zu argumentieren. Es kann daher vermutet

werden, dass eine Analogie zu den entsprechenden Begründungsteilen des Ausgangsgutachtens besteht.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Ein einheitliches Verständnis in der gegenwärtig neu geprägten Verwendung des Begriffs der Gemeinschaftsschule ist bisher nicht entstanden. Dennoch lassen sich weitgehend übereinstimmende Kernelemente beschreiben.

Das wohl charakteristischste Merkmal ist die Grundannahme, dass die gegenwärtigen Herausforderungen des Bildungswesens nicht nur Innovationen auf der Ebene der Einzelschule, sondern auch auf der des Bildungswesens erfordern. Damit wird die lange Zeit verdrängte Frage nach der Struktur des Bildungswesens als integrales Element der Schulentwicklung betont. Innerhalb dieser gegenwärtig deutlich an Akzeptanz gewinnenden Position betont die Gemeinschaftsschule die Beschulung einer Jahrgangskohorte in einer gemeinsamen Schulform auch im Bereich der Sekundarstufe. Hierin zeigt sich eine deutliche Differenz zu den zweigliedrig konzipierten Modellen im Bereich der Sekundarstufe (vgl. z.B. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz 2007). Die Bundesländer Schleswig-Holstein und Sachsen nehmen in dieser Positionierung allerdings eine Sonderstellung ein, indem sie die Frage der Systementscheidung auf die lokale Ebene verlagern.

Fragt man nach der organisatorischen Gestalt der Gemeinschaftsschule, so umfasst sie in jedem Fall den Bereich der Sekundarstufe I. Der größte Umfang wird in dem Ver-

Sek II	optional	optional		optional	a	optional ^b	
Jahrgänge 7-10							c
Jahrgänge 5-6			optional				
Jahrgänge 1-4			optional	a			
	Augangs- gutachten	Schleswig- Holstein	Berlin	Sachsen	VBE- Nordrhein- Westfalen	GEW	AG Baden- Württemb. SPD Baden- Württemb.

Abb. 1: Formen der äußeren Organisation der Gemeinschaftsschule (a Anschluss von Sekundarstufe II und Grundschule fakultativ, b einschließlich beruflicher Bildungsgänge, c organisatorische Verbindung der Bildungsgänge Haupt- und Realschule)

ständnis der Senatsverwaltung Berlin (2007a) mit der Einbeziehung der Sekundarstufe II sowie der optionalen Verbindung mit der Grundschule benannt. Der kleinste Umfang wird in der Gesetzesinitiative der SPD Baden-Württemberg beschrieben; hier umfasst die Gemeinschaftsschule im Anschluss an die dort ebenfalls projektierte sechsjährige Grundschule lediglich die Klassenstufen 7 bis 10. Ein weitgehender Konsens besteht in der Setzung, dass Gemeinschaftsschulen allgemeinbildende Schulen sind; lediglich die Position der GEW umfasst unter dem Bezeichnungsbegriff „Eine Schule für alle“ (2006) auch die Integration der beruflichen Bildung im Bereich der Sekundarstufe II. Eine Übersicht der verschiedenen Positionen gibt Abbildung 1.

Gemeinschaftsschulen werden durchgängig als inklusive Schulform verstanden. Die Bezugnahme auf die drei traditionellen Bildungsgänge entfällt dabei in unterschiedlichem Maße. Das Ausgangsgutachten (vgl. Rösner 2004) sowie das hiermit eng verknüpfte Gutachten des VBE (2005) sprechen sich für eine bildungsgangunabhängige Beschulung in den Jahrgängen 5 und 6 aus; in den nachfolgenden Klassenstufen 7 bis 10 werden dann unter Berücksichtigung der Bildungsgangorientierung verschiedene, schulspezifisch zu gestaltende Organisationsformen vorgestellt, wobei auch die Fortsetzung der bildungsgangübergreifenden Beschulung als Möglichkeit genannt wird. Damit weisen diese beiden Vorschläge noch eine gewisse Nähe zu unterschiedlichen Organisationsformen der Gesamtschule auf. Die nachfolgenden Verwendungen des Begriffs verzichten dagegen weitgehend auf die Bezugnahme auf Bildungsgänge; stattdessen betonen sie die Orientierung an individualisierten Lernwegen³. Damit kann von einer Überwindung des Gesamtschulgedankens in Richtung auf einen tatsächlich neuen Typus von inklusiver Schulform gesprochen werden, der sich nicht mehr an Differenzierung und Unterrichtsorganisation einer Schülergruppe (vgl. z.B. Keim 1976), sondern an individuellen Lernplänen orientiert. Dies kann als grundsätzlicher schulpädagogischer Paradigmenwechsel verstanden werden (vgl. z.B. Reigeluth 1994). Von besonderer Bedeutung für diesen Wechsel ist dabei die erfolgte schulrechtliche Kodifizierung dieser Position in Schleswig-Holstein.

Die Einführung der Gemeinschaftsschule erfordert die Transformation der Systeme auf der Ebene des Bildungswesens und auf der der Einzelschule. Für die Gestaltung des Prozesses auf der Ebene des Bildungswesens nennt das Ausgangsgutachten mit dem „anreizbasierten“ und dem „gesetzbasierten“ Szenario zwei Varianten (Rösner 2004, S. 71ff.). Das Bundesland Schleswig-Holstein, das den Systemwechsel zur parallelen Struktur von zweigliedrigem und inklusivem System verfolgt, nutzt das gesetzbasierte Szenario. Alle weiteren hier vorgestellten Ansätze orientieren sich an anreizbezogenen Szenarien unter Nutzung von Schulversuchen. Unabhängig aber von der Wahl des Prozessszenarios und der Zielsetzung des Systemwechsels zeigen alle Positionen eine hohe Einheitlichkeit im Verständnis des Gesamtprozesses als kumulative Bewegung einzel-schulischer Entwicklungsvorhaben. Anhand weniger schulrechtlicher Eckpunkte wird

3 Eine deutliche Ausnahme von dieser Position ist lediglich in der Begrifflichkeit der SPD Baden-Württembergs zu erkennen; hier wird die Zusammenführung der Bildungsgänge von Haupt- und Realschule im Rahmen einer gemeinsamen Schule als Gemeinschaftsschule bezeichnet.

für die Einzelschule eine vergleichsweise offene Entwicklungshülle definiert, die in lokaler Verantwortung ausgestaltet wird. Die damit scheinbar verbundene Übertragung der inhaltlichen, prozeduralen und legitimatorischen Qualitätssicherung auf die lokale Ebene wird durch ein Antragsverfahren im Sinne einer Zielvereinbarung an die zentrale Ebene zurückgebunden. Es umfasst durchgängig Aussagen zum pädagogischen Konzept, zur Gewährleistung weiterer organisatorischer Voraussetzungen sowie die Gewährleistung der Verfahrenslegitimation durch die entsprechenden lokalen Gremien. Das Entwicklungsparadigma der aktiven Wissensnutzung (vgl. Wiechmann 2002) steht damit im Mittelpunkt der Prozessgestaltung. Entsprechend hohe Bedeutung auch für den Erfolg des Gesamtprozesses kommt daher der erfolgreichen Schulentwicklung der Einzelschule zu. Unübersehbar ist aber auch, dass der Einzelschule die zentrale Arbeitslast in diesem hier als paradigmatisch charakterisierten Entwicklungsprozess aufgetragen wird. Damit stellt sich die Frage, ob die an den Schulen vorhandene Entwicklungskapazität ausreicht, um den schulpädagogischen Wechsel von einer gruppenorientiert organisierten Schulform zur Orientierung an individuellen Lernwegen bewältigen zu können. Die Gefahr der Überlastung und damit der Umsetzung der bildungspolitischen Impulse in Form des „blunting“ (vgl. Huberman/Miles 1984) ist groß; eine Evaluation dieser Situation scheint angezeigt. Die fast durchgängig zu erkennende Orientierung der Prozessgestaltung am Entwicklungsparadigma der aktiven Nutzung erstaunt weiterhin, da die hiermit verbundenen Schwächen des Innovationstransfers für die Breite des Schulwesens bereits seit längerer Zeit bekannt sind (vgl. Elmore 1996). Lediglich im Vorgehen der Senatsverwaltung Berlin ist eine Aufnahme dieser Gedanken ansatzweise zu erkennen. Eine Untersuchung der Wechselwirkung von Gesamtstrategie mit der einzelschulischen Entwicklungsstrategie sowie die Identifizierung charakteristischer Potentiale eines solchen integrierten Innovationsmanagements ist daher ebenfalls geboten.

Die vorgetragenen Begründungen für die Einführung der Gemeinschaftsschule zeigen eine hohe Übereinstimmung. Vor allem werden Herausforderungen durch mangelnde kognitive Kompetenzen in Verbindung mit gravierender sozialer Selektion, Akzeptanzprobleme der Hauptschule sowie die Gewährleistung eines breiten Bildungsangebotes im ländlichen Raum genannt. Trotz einiger Hinweise auf weitere Defizitbereiche (vgl. z.B. Arbeitsgemeinschaft Baden-Württembergischer Schulleiterinnen und Schulleiter 2007) kann die damit bezeichnete Bewältigung gegenwärtig vorhandener Defizite des Bildungswesens – und hier vor allem von Defiziten im kognitiven Bereich – als der Kern der Begründungen für die Notwendigkeit der Gemeinschaftsschulentwicklung festgehalten werden, sodass der remediale Innovationscharakter des Ausgangsgutachtens nach wie vor besteht. Eine deutliche Ausnahme macht die GEW (2006), indem sie von der Frage ausgeht, welche Leistungsmerkmale die öffentliche Bildung beim Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft aufweisen muss. Ähnliche Begründungen können als Grundlage der Leitzief formulierungen der Senatsverwaltung Berlin (2007a) angenommen werden (vgl. auch Domisch 2007).

Die überwiegende Betonung des remedialen, auf individuelle kognitive Kompetenzentwicklung ausgerichteten Begründungskerns ist erstaunlich. Sofern die hier vertretene These zutrifft, dass mit der Gemeinschaftsschule ein paradigmatischer Wandel themati-

siert wird, sind zwei hypothetisch zu unterscheidende Zielvorstellungen zu erkennen. Die erste Perspektive betont einen institutionellen Aufgabenrahmen, der sich weitgehend auf die effektive und effiziente Kompetenzentwicklung im Sinne pragmatischer Bildung beschränkt (vgl. z.B. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2005). Jeder Einzelschule fällt in diesem Verständnis die zusätzliche Aufgabe zu, weitere lokal als bedeutsam erachtete Aufgaben eines allgemeinen Bildungsverständnisses in ihrem pädagogischen Konzept zu benennen. Ausmaß und Umfang dieser erweiterten Bildungsvorstellung werden nicht mehr auf der Ebene des Bildungswesens eines Landes, sondern vor allem auf der lokalen Ebene in eigener Verantwortung definiert. Eine solche Schulvision könnte auf der Grundlage der Vorgaben der Länder Schleswig-Holstein oder Sachsen entstehen. Die zweite, deutlich andere Perspektive kann in der Position der GEW (2006) und in der des Landes Berlin vermutet werden. Hier wird nicht nur remedial, sondern auch perspektivisch die gesellschaftliche Aufgabe einer künftigen Schule formuliert, die in verbindlicher Weise deutlich weiter greift als das eben genannte pragmatische Bildungsverständnis, indem es Elemente wie bürgerschaftliches Engagement, Partnerschaften mit außerschulischen Einrichtungen oder solidarisches Handeln umfasst. Ob und in welchem Ausmaß diese hypothetisch vorgestellte Entwicklungsalternative sich tatsächlich als Einstieg in unterschiedliche Entwicklungspfade erweist, kann erst vor dem Hintergrund der pädagogischen Konzeptionen und an Hand der pädagogischen Arbeit analysiert werden.

Der gegenwärtig neu eingeführte Begriff der Gemeinschaftsschule ist, wie vorne gezeigt, nicht anschlussfähig an die historisch vorliegenden Verwendungen, wobei allerdings auch letztere untereinander nicht kompatibel sind und muss daher als unglücklich bezeichnet werden. Orientiert man sich ausschließlich an der seit 2004 neu geprägten Verwendung, so zeigen sich auch hier Unschärfen: Einerseits werden weitgehend ähnliche Schulformen oder Schulformteile wie die Gemeinschaftsschule mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet (vgl. z.B. VBE 2005), andererseits wird der Begriff der Gemeinschaftsschule für unterschiedliche Schulformen verwendet (vgl. z.B. Fraktion der SPD 2007). Trotz dieser aus fachlicher Sicht unbefriedigenden Situation ist nicht zu übersehen, dass sich der Begriff der Gemeinschaftsschule zur Bezeichnung der im vorliegenden Text dargestellten Schulform weitgehend eingebürgert hat. Dies belegt nicht nur die Verwendung im Rahmen der amtlichen Texte der Länder Schleswig-Holstein, Berlin und Sachsen, sondern auch die weit verbreitete Nutzung im Rahmen der bundesdeutschen Presse.

Literatur

- Benner, D./Kemper, H. (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2. Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel: Beltz UTB.
- Berlin. Der Regierende Bürgermeister (o.J.): Koalitionsvereinbarungen. <http://www.berlin.de/rbmskzl/koalitionsvereinbarung/abss1.html> (20.08.2007).
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.) (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

- Buhren, C.G./Rolff, H.G. (Hrsg.) (1996): Fallstudien zur Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Busch, M. (2007): Keine neue Schuldebatte. Verfügbar unter: <http://www.vdr-niedersachsen.de/presse2007-08-26.html> (19.10.2007).
- Chiout, H. (1955): Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Dortmund: Crüwell.
- DAKS (2005): Gemeinschaftsschulen vor Ort umsetzen. Dresden: Saxoprint.
- Dalin, P. (1978): Limits to Educational Change. London: Bassingstoke.
- Deiters, H. (Hrsg.) (o.J.): Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Deiters, H. (1948): Die Schule der demokratischen Gesellschaft. Berlin: Dietz.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen: Leske und Budrich.
- Domisch, R. (2007): Rede von Rainer Domisch. Verfügbar unter: http://www.wissenwollen.de/fileadmin/media/pdf/Reden/2007_09_01_Rede_Rainer_Dmisch_Bildungsforum.pdf (20.12.2007).
- Duffy, F./Chance, P.L. (2006): Strategic Communication During Whole System Change. Lanham, M.D.: Rohrmann&Littlefeld Education.
- Elmore, R.F. (1996): Getting to Scale with Good Educational Practice. In: Harvard Educational Review 66, S. 1–25.
- Fullan, M./Stiegelbauer, S. (1991): The New Meaning of Educational Change. Athens, GA.: Caswell.
- Fraktion der SPD (2007): Gesetzentwurf der Fraktion der SPD. Verfügbar unter: www.landtag-bw.de/Dokumente (19.07.2007).
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2006): Eine Schule für alle. Verfügbar unter: http://www.ler-nrw.de/archiv/GEW_Eine_Schule_fuer_alle.pdf (13.10.2007).
- Hameyer, U./van den Akker, J./Anderson, R.D./Ekholm, M. (1995): Portraits of Productive Schools. Albany: State University of New York Press.
- Heyn, A. (1924): Die Gartenarbeitsschule Neukölln. In: Hilker, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn, S. 221–231.
- Hilker, F. (Hrsg.) (1924): Deutsche Schulversuche. Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn.
- Holtappels, H.G. (2006): Stichwort: Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 1, S. 5–29.
- Huberman, M./Miles, M.B. (1984): Rethinking the Quest for School Improvement: Some Findings from the DESSI Study. In: Teachers College Record 86, H. 1, S. 34–54.
- Hurrelmann, K. (2006): Erneuerung meines Plädoyers für ein Zwei-Wege-Modell im deutschen Schulsystem. Verfügbar unter: http://laenger-gemeinsam-lernen.de/fileadmin/lgl/Download/20061027_Hurrelmann.pdf (20.08.2007).
- Kade, F. (Hrsg.) (1932): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen. Frankfurt: Dümmler.
- Keim, W. (Hrsg.) (1976): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Lamzus, W. (1924): Hamburger Gemeinschaftsschulen. In: Hilker, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn, S. 262–276.
- Meidinger, H.-P. (2006): Wie aus Gesamtschulen plötzlich Gemeinschaftsschulen werden. In: Profil, November 2006, S. 3.
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (o.J.): Schulisches Qualitätsmanagement in Schleswig-Holstein am Beispiel der Projekte EVIT und VERA Verfügbar unter: http://www.dgbv.de/veranstaltungen/Ergebnisse/Praesentation%20_%20Koester_Bunselmeyer.pdf (18.01.2008).
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2007): Fortbildungsinitiative Lernen fördern – Leistung fordern. Verfügbar unter: http://www.schleswig-holstein.de/MBF/DE/Service/Presse/PI/2007/Maerz2007/III_Fortkonzept.templateId=raw,property=publishationFile.pdf (19.10.2007).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland Pfalz (2007): Neue Schulstruktur in Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: <http://www.mbwjk.rlp.de/aktuelle>

- nachrichten/article/ahnen-neue-schulstruktur-in-rheinland-pfalz-foerdert-chancengleichheit-und-durchlaessigkeit-zeigt-kl.html (18.01.2008).
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz.
- Petersen, P. (1984): Führungslehre des Unterrichts. Neuausgabe nach der 10. Aufl. 1971. Weinheim/Basel: Beltz.
- Raschert, J. (1974): Gesamtschule: Ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart: Klett.
- Reigeluth, C.M. (1994): The Imperative for Systemic Change. In: Reigeluth, C.M./Garfinkle, R.J. (Hrsg.): Systemic Change in Education. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, S. 3–11.
- Rödler, K. (1987): Vergessene Alternativschulen. Weinheim/München: Juventa.
- Rösner, E. (2004): Schulentwicklung in Schleswig-Holstein. Verfügbar unter http://www.afb.spd-schleswig-holstein.de/roesner_gutachten072004.pdf (15.08.2007).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005a): Leitlinien für Gemeinschaftsschule. Az.: 3-6411.40/29/1.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005b): Rahmen für Gemeinschaftsschule. Az.: 3-6411.40/30/1.
- Scharrelmann, H. (1924): Unsere Bremer Gemeinschaftsschule. In: Hilker, F. (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn, S. 252–261.
- Arbeitsgemeinschaft Baden-Württembergischer Schulleiterinnen und Schulleiter (2007): Offener Brief zur aktuellen Schulentwicklungsdebatte. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,481826,00.html> (15.08.2007).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> (18.01.2008).
- Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007a): Grundlagen für die Pilotphase der Gemeinschaftsschule. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/grundlagen_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf (20.08.2007).
- Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007b): Aufruf zur Beteiligung am Interessenbekundungsverfahren zur Pilotphase der Gemeinschaftsschule in Berlin. Verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/auf-ruf_interessenbekundungsverfahren_pilotphase_gemeinschaftsschule.pdf (20.08.2007).
- Smith, M.S./O'Day, J./Fuhrman, S. (1994): State Policy and Systemic School Reform. In: Reigeluth, C.M./Garfinkle, R.J. (Hrsg.): Systemic Change in Education. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, S. 109–118.
- Sollbach, G.E. (2002): Staatliche Schulpolitik und kommunaler Eigenwille in Preußen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In: Verein für Orts- und Heimatkundes in der Mark Dortmund (Hrsg.): Märkisches Jahrbuch für Geschichte Dortmund 102, S. 269–279.
- Spiegel (2007): 100 Schulleiter fordern Gemeinschaftsschulen. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,481824,00html> (21.10.2007).
- Tagesspiegel (2007): Baden-Württembergs Rektoren fordern Gemeinschaftsschule. Verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/gesundheit/art300,2115514> (21.10.2007).
- VBE – Verband Bildung und Erziehung, Landesverband NRW (Hrsg.) (2005): Rahmenkonzept einer Allgemeinen Sekundarschule. Hamm: Gebrüder Wilke.
- Wiechmann, J. (2002): Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens – Rahmenbedingungen der Zielentscheidung von Schulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 95–117.
- Wulf, E.G. (2006): Stellungnahme des VDR zum Gesetzentwurf zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein. Verfügbar unter: <http://www.sh-landtag.de/infothek/wahl16/umdrucke/1500/umdruck-16-1505.pdf> (19.10.2007).
- Ypsilanti, A. (2007): „Haus der Bildung“. Verfügbar unter: http://www.wissenwollen.de/fileadmin/media/pdf/Reden/2007_09_01_Rede_AY_Bildungsforum.pdf (20.11.2007).

Abstract: *In recent years, the term communal school has increasingly been used to describe an inclusive school type which has by now also been grounded in educational law. However, the specific characteristics of this school type have remained rather vague; often the term is also used as an alternative name for the comprehensive school (Gesamtschule). The present article examines the different conceptions and identifies more or less uniform core elements of the term. These core elements suggest that, with the introduction of the term communal school, a paradigmatic change is announced through which the group-oriented perspective of school pedagogics gives way to an orientation by individual ways of learning and educational careers.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Wiechmann, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau,
Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Didaktik, Bürgerstr. 23, 76829 Landau.