

Ritter, Matthias

Gemeinschaftsschule, die neue Gesamtschule?

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 123-140. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Ritter, Matthias: Gemeinschaftsschule, die neue Gesamtschule? - In: Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 123-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319581 - DOI: 10.25656/01:31958

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319581>

<https://doi.org/10.25656/01:31958>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gemeinschaftsschule, die neue Gesamtschule?

Matthias Ritter

Keywords: Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Schulforschung, Schulstruktur, Bildungssystem

1. Einleitung

Im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem haben sich nach der Etablierung von Gesamtschulen vor gut 50 Jahren spätestens seit Beginn der 2000er Jahre weitere integrierte Schulformen im Sekundarschulbereich etabliert. Diese werden nicht mehr nur als Gesamtschule bezeichnet, sondern lokal verschieden, bspw. als Stadtteilschulen (Hamburg) oder Oberschulen (Bremen und Niedersachsen). In der Bildungsstatistik werden jene Schulen als integrierte Gesamtschulen erfasst, „bei denen die verschiedenen Schularten zu einer Schuleinheit zusammengefasst sind.“ (DESTATIS 2022b). Bereits jede/r fünfte Schüler*in in der Sekundarstufe I besucht im Schuljahr 2021/22 bundesweit eine solche integrierte Gesamtschule (DESTATIS 2022a).¹ Eine Bezeichnung für eine dieser integrierten Gesamtschulen hat dabei einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt und sich in den letzten Jahren nicht nur regional etabliert, sondern ist in mehreren Bundesländern im Schulgesetz verankert: die Gemeinschaftsschule. Beginnend mit Schleswig-Holstein in 2007 und zuletzt in Sachsen 2020 ist die Gemeinschaftsschule mittlerweile in den Schulgesetzen von sieben Bundesländern als Schulform aufgenommen.²

In Deutschland wurden im Schuljahr 2021/22 insgesamt 827 öffentliche und 125 private bzw. staatliche Ersatzschulen als Gemeinschaftsschulen geführt. Deutlich wird anhand der Tabelle 1, dass der Ausbau der Schulart zwischen den Bundesländern recht stark variiert. In Schleswig-Holstein und dem Saarland wurde die Gemeinschaftsschule flächendeckend als Schulart – neben dem Gymnasium – etabliert. In Baden-Württemberg sind gut 25 Prozent der Sekundarschulen Gemeinschaftsschulen, in Sachsen-Anhalt und Thüringen machen Gemeinschaftsschulen rund 10 Prozent aller Sekundarschulen aus. Gleichsam unterscheidet sich bundeslandspezifisch die Konzeption von Gemeinschaftsschule. Allen Gemeinschaftsschulen gemein ist

1 Von den insgesamt 4.139.688 Schüler*innen im Schuljahr 2021/22 des Sekundarbereichs I besuchen 877.269 eine integrierte Gesamtschule (entspricht rund 21,2 Prozent). Im Sekundarbereich II besuchen 143.864 von insgesamt 941.982 Schüler*innen eine integrierte Gesamtschule. Dies entspricht einem Anteil von rund 15,3 Prozent, also etwa jede/r siebte Schüler*in.

2 In Nordrhein-Westfalen wurde die Pilotphase zur Gemeinschaftsschule nicht verlängert.

Tabelle 1. Übersicht der Gemeinschaftsschulen in Deutschland

	Im Landes- schulgesetz seit	Anzahl** (öffentlich/ privat)	Anteil an Sekundar- schulen***	Mindestgröße	Wissenschaftliche Begleitung
Baden- Württemberg	2012 (§8a)	314/19	26%	mind. 2-zügig	2013–2016 (Bohl/ Wacker 2016)
Berlin	2018 (§23)*	24/17	9%	keine Angabe	2008–2015 Pilotphase (Bastian et al. 2016)
Saarland	2012 (§3a)	60/3	41%	keine Angabe	–
Sachsen	2020 (§7a)*	2/1	1%	mind. 4-zügig	2006–2016 Pilotphase (Schmechtig/Mel- zer 2017)
Sachsen- Anhalt	2013 (§5b)	42/5	13%	mind. 2-zügig	–
Schleswig- Holstein	2007 (§43)	333/60	52%	240 Schü- ler*innen	–
Thüringen	2010 (§6a)	52/20	13%	keine Angabe	2010–2014 (Ritter et al. 2014)

* mit vorheriger Pilotphase

** Quellen sind die Webseiten der jeweiligen statistischen Landesämter im August 2022

*** Anteil an allen allgemeinbildenden Sekundarschulen des Bundeslandes (ohne Grundschulen sowie ohne private/ Ersatzschulen), eigene Berechnung

lediglich das längere gemeinsame Lernen und die Möglichkeit alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse zu erreichen (Wittek 2014). Daneben variieren bspw. auch die Möglichkeiten der Einrichtung einer Gemeinschaftsschule: In Sachsen sind seit 2020 lediglich drei Gemeinschaftsschulen etabliert, wobei eine Vierzügigkeit in der fünften Klassenstufe zur Errichtung vorausgesetzt wird (SächsSchG§4a Absatz 3 Satz 2).

In diesem Artikel wird auf das Phänomen „Gemeinschaftsschule“ eingegangen, wie sie in den letzten 15 Jahren etabliert worden ist. Pointiert wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Gemeinschaftsschule als neue Gesamtschule bezeichnet werden kann. Dazu wird zunächst auf die Begrifflichkeit (1) und die Entstehungshintergründe (2) der Schulform Gemeinschaftsschule eingegangen sowie die grundlegende Organisation bzw. Modalitäten der Einführung (3) jeweils im Vergleich zur Gesamtschule in ihrer ursprünglichen Konzeption erläutert. Anschließend werden die schulpädagogische Ausgestaltung dargelegt (4) und im Hinblick auf den Stellenwert von Bildungsforschung (5) beider Schulformen kontrastierend thematisiert.

2. Gemeinschaftsschule in Deutschland

Die Verwendung des Begriffs Gemeinschaftsschule bezieht sich in erster Linie auf die Nutzung des Begriffs im bildungspolitischen Feld (Ridderbusch 2019). Ausgelöst durch den sog. „PISA-Schock“ galt es in der Bildungspolitik auch auf der Makroebene eine Lösung zu finden, um die strikte Gliederung des Schulsystems zu überwinden,

sodass längeres gemeinsames Lernen ermöglicht wird (Jungmann 2008). Da dem Begriff selbst eine Prozesshaftigkeit und Offenheit innewohnt (Wiechmann 2009) und die Konzeptionen von Gemeinschaftsschule in den Bundesländern stark variieren (Ritter i. E.), kann er jedoch nicht konzipie bestimmt werden. Der Begriff knüpft zudem nicht an die historische Schulformbezeichnung Gemeinschaftsschule an, welche in den 1920er Jahren existierte (Wiechmann 2009; Geißler 2013). Auch aus diesem Grund bezeichnet Wiechmann die Begriffsbestimmung Gemeinschaftsschule als „unglücklich“ (Wiechmann 2009: 426).

Aber warum hat sich dann der Begriff Gemeinschaftsschule in den letzten Jahren dennoch etabliert? Wohl auch genau gerade wegen dieser Unbestimmtheit. Vermuten lässt sich, dass die Verwendung des Begriffs Gesamtschule nicht mehr angemessen war, da er politisch umstritten und ‚verbraucht‘ war. Notwendig wurde eine neue Bezeichnung, die ohne Altlasten daherkommt. Das geht – wie Ridderbusch (2019: 130) ausführlich aufzeigt – aus politischen Dokumenten hervor, insbesondere von Parteien, die längeres gemeinsames Lernen befürworten: den Bündnis 90/Die Grünen, Die Linke und der SPD. Zunächst wird noch um die Wortwahl gerungen und eine „Neue Schule“, „Basisschule“ oder „gemeinsame Schule für alle [...] nach skandinavischem Vorbild“ gefordert (GRÜNE NI 2007: 30; GRÜNE BW 2006: 16; GRÜNE BE 2006: 11; Linkspartei/PDS Fraktion BE 17.01.2006: 11; SPD NI 2007: 33, zitiert nach Ridderbusch 2019: 130). Erstmals tauchte der Begriff für die dann entstandenen Gemeinschaftsschulen in einem viel beachteten Gutachten von Ernst Rösner zur Struktur des schleswig-holsteinischen Schulsystems (Rösner 2004) auf und etablierte sich danach (unter anderem in einem Dokument des Verbands Bildung und Erziehung in NRW, welches ein Rahmenkonzept einer Allgemeinen Sekundarschule nachzeichnet). Trotz der anfänglichen Vielfalt an Begriffen für eine neue Schulform zum gemeinsamen Lernen hat sich der Begriff Gemeinschaftsschule in den folgenden Jahren „weitgehend eingebürgert“, denn auch in der Presse und amtlichen Texten weiterer Bundesländer (wie Sachsen und Berlin) wird der Begriff verwendet (Wiechmann 2009: 426).

Die Gemeinschaftsschule wird bildungspolitisch seit 2004 als eine weitere Option bzw. als „optionales Modell“ (Schmechtig/Melzer 2017: 53) im Bildungssystem diskutiert. Je nach politischer Perspektive wird die Gemeinschaftsschule auch als „Endergebnis eines längerfristigen Umgestaltungsprozesses“ (Wiechmann 2009: 411) betrachtet. Auf der Einzelschulebene wird die Gemeinschaftsschule als „offene Entwicklungshülle zur standortspezifischen Ausgestaltung“ (Wiechmann 2009: 412) beschrieben. Lediglich zwei Merkmale lassen sich auf alle Gemeinschaftsschulen (Wittek 2014) beziehen, die sich seit 2007 etabliert haben: sie ermöglichen längeres gemeinsames Lernen über die Grundschulzeit hinaus (wenngleich bei einigen Konzeptionen nur bis einschließlich Klassenstufe 6) und sie ermöglichen an einer Schule alle in Deutschland allgemeinbildenden Schulabschlüsse zu erreichen, sowohl den (qualifizierten) Haupt- und Realschulabschluss als auch das Abitur.

Eine weiterführende Annäherung zur Begriffsbestimmung wird in der Literatur mit Bezügen verschiedener sozialwissenschaftlicher Perspektiven aufgenommen, wo-

bei historische, politische und schulpädagogische Perspektiven dominieren (Wiechmann 2009; Bohl et al. 2019; Ritter 2022). Im Folgenden werden diese Perspektiven berührt, wenn der Entstehungskontext, die Modalitäten der Errichtung, die schulpädagogische Ausgestaltung und der Stellenwert von Bildungsforschung von Gemeinschaftsschule kontrastierend zur Gesamtschule dargestellt werden.

2.1 Ausgangssituation

Gesamtschule und Gemeinschaftsschule sind als integrierte Schulformen zu verstehen, deren Implementierungen initiiert wurden, um Anforderungen von Heterogenität zu begegnen. Das heißt, dass die separaten Bildungsgänge – aufgeteilt in der klassischen Dreigliedrigkeit, der Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium (Drewek 2019) in einer kontinuierlichen Lerngruppe zusammengeführt werden, um so über die Grundschule hinaus längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Für beide Schulformen bestand als Ausgangspunkt die (wissenschaftlich begründete) Einsicht der Notwendigkeit, das Schulsystem in der Sekundarstufe umzubauen (Herrlitz et al. 2003: 17). In der Etablierung beider Schulformen war jeweils eine Bildungskrise der Impuls zur Anpassung des deutschen Bildungssystems: Die Gemeinschaftsschule kann als eine Reaktion des Bildungssystems auf den PISA-Schock gewertet werden. So wird im bereits erwähnten Gutachten zur Etablierung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein klar die Aussage getätigt, dass aufgrund der gegenwärtigen Rahmenbedingungen die notwendige Umgestaltung des Bildungssystems und die Behebung der Defizite nicht möglich sind (Rösner 2004: 47). Als problematisch werden insbesondere die hohe Selektivität, die vergleichsweise unterdurchschnittliche kognitive Kompetenz, die „Akzeptanzprobleme der Hauptschule“ sowie die dramatische soziodemografische Lage im ländlichen Raum genannt (Wiechmann 2009: 415). Wenngleich die Bildungsforschung schon längst Schulentwicklung als Einzelschulentwicklung betrachtet (Dalin/Rolff 1990), so wird an dieser Stelle deutlich, dass Innovationen nicht auf der Einzelschulebene reduziert sein dürfen, sondern auch (wieder) auf der Bildungssystemebene notwendig sind.

Die Gesamtschule entstand ebenfalls im Kontext einer Bildungskrise, die sogar als „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964 und nachfolgend auch Dahrendorf 1965) bezeichnet wurde, und auch mit Nachteilen der Wettbewerbsfähigkeit von (West-)Deutschland assoziiert wurde. Daraufhin wurden bildungspolitische Strukturpläne erstellt, in deren Folge auch die Gesamtschule etabliert wurde (Herrlitz et al. 2003). Die Entstehung der Gesamtschule fällt in die Zeit von Protesten Studierender sowie der Ungleichheitsdebatte (Baumert/Raschert 1978: 39). Die Ausmaße der öffentlichen Thematisierung wurden von einigen Autor*innen als noch größer als jene von der PISA-Krise beschrieben (Oelkers 2006).

2.2 Modalitäten der Einführung

Die Ausgangssituationen zur Entstehung von Gesamt- und Gemeinschaftsschule können mit der Initialzündung einer Bildungskrise und der parteipolitischen Suche nach Lösungen auf der Makroebene für beide Schulformen zumindest als vergleichbar ausgewiesen werden. Bei einem genaueren Blick hinsichtlich der Organisation und der Modalitäten der Einführung der neuen Schulform unterscheidet sich jedoch die Etablierung der beiden Schulformen recht deutlich. Zumindest ist als Gemeinsamkeit zu konstatieren, dass die Einführung der neuen Schulart in den 1960er und um 2005 herum als politischer (Minimal-)Konsens zu betrachten ist. Die integrierten Schulformen blieben und sind ein Bestandteil in einem mehrheitlich stark gegliederten Schulsystem.

Die gesetzliche Verankerung der Gemeinschaftsschule begann 2007 im Bundesland Schleswig-Holstein im Zuge des erwähnten Gutachtens von Ernst Rösner. Im Anschluss wurden in Sachsen und Berlin Pilotvorhaben zur Gemeinschaftsschule beschlossen. In einer „zweiten Welle“ (Ridderbusch 2019: 157 ff.) folgen die Festlegung der neuen Schulart in Thüringen (2010), Sachsen-Anhalt (2012), Baden-Württemberg (2012) und dem Saarland (2013), jeweils abhängig von den bildungspolitischen Bedingungen im jeweiligen Bundesland (vgl. Tabelle 1).

Die Konstituierung der Gesamtschulen hingegen begann als ein einheitliches Experimentalprogramm in der damaligen BRD.³ Während die Gesamtschule in den 60er und 70er Jahren auf Bundesebene diskutiert und initiiert wird, ist die Gemeinschaftsschule jeweils als ein Spezifikum der Länder zu betrachten. Das zeigt sich zum Teil an den konzeptionellen Berührungspunkten zwischen den Gemeinschaftsschulen der Länder und den vielfältigen Variationen der Ausgestaltung von Gemeinschaftsschulen, die (bereits) in der gesetzlichen Verfasstheit verankert sind (Bohl et al. 2019). Es variieren die Mindestgröße zur Etablierung einer Gemeinschaftsschule (vgl. Tabelle 1) als auch die verwaltungsrechtlichen Wege der Einrichtung. So sind bspw. in Thüringen und Sachsen die Schulkonferenz und der Schulträger entscheidend. Unterschiede liegen auch hinsichtlich der Notengebung vor (Bohl et al. 2019: 166) und reichen von einem kompletten Verzicht auf Notengebung bis Klassenstufe 8 (Berlin), Notengebung auf Elternwunsch (Baden-Württemberg) bis hin zu durchgehender Verpflichtung der Notengebung (Sachsen). Auch die Wiederholung von Klassenstufen wird unterschiedlich gehandhabt (Bohl et al. 2019: 166). Gemeinsam sind letztendlich nur, dass ein längeres gemeinsames Lernen ermöglicht wird (gegebenenfalls lediglich bis Klassenstufe 6 und einer anschließenden äußeren Differenzierung in bestimmten Fächern) sowie die Möglichkeit vorhanden ist, alle Schulabschlüsse zu erreichen (Wittek 2014). Der Begriff Gemeinschaftsschule

3 In der DDR war die Einheitsschule mit sozialistisch geprägter Ideologie Bestandteil des Bildungssystems. Zunächst schienen alle Bundesländer einen gemeinsamen Konsens erzielt zu haben (über Bildungskommission). Im Laufe der Zeit haben sich länderspezifische Ausprägungen der Gesamtschule konstituiert.

wird in den Bundesländern dabei wie oben skizziert als „offene Entwicklungshülle“ (Wiechmann 2009: 412) bezeichnet, die konkreten gesetzlichen Vorgaben unterliegt, sprich der Kultushoheit bzw. den bildungspolitischen Kompromissen des jeweiligen Bundeslandes. Die Gemeinschaftsschule wird anhand schulrechtlicher Eckpunkte konstituiert, die konkrete Ausgestaltung wird – deutlich intensiver als bei der Gesamtschule – auf die Einzelschule bzw. die lokalen Akteure und Bedingungen verlagert. Deutlich wird dies bereits daran, dass sich Schulen anreizbasiert selbst als Gemeinschaftsschule etablieren beziehungsweise transformieren können. Beispielsweise können die Schulkonferenz und der Schulträger in Sachsen und Thüringen zusammen eine Gemeinschaftsschule initiieren und dies beim Kultusministerium beantragen. Für die Ausgestaltung des geforderten individualisierten bzw. binnendifferenzierten Unterrichts wird ein schulpädagogisches Konzept von der Schule gefordert (beispielsweise SächsSchG§7a Absatz 5).

Die starke Bundeslandspezifität in der Etablierung von Gemeinschaftsschulen wird beispielsweise in einer Analyse von Politiknetzwerken verdeutlicht. Anhand von Netzwerkgraphen, welche die Akteurskonstellationen im politischen Feld nachzeichnet, zeigt Ridderbusch (2019: 192) auf, dass die politischen Akteure und ihre wichtigsten Gesprächspartner*innen vor allem in den eigenen Bundesländern zu verorten sind. Für die Bildungspolitik waren dies vor allem Akteure aus der eigenen sowie aus anderen Fraktionen als auch Vertretungen, „aus Lehrer-, Kommunal- und Wirtschaftsorganisationen sowie Vertreter aus Kirchen, Stiftungen und Wissenschaft“ (ebd.). Im Übrigen kann der Einbezug jener Akteursgruppen außerhalb der Parteien ebenso als ein starker Unterschied zur Etablierung von Gesamtschulen gefasst werden. Auch auf der Ebene von Einzelschulen war in der Untersuchung ein enges Netz der lokalen Akteursgruppen zu verzeichnen. Politische Kontakte mit dem analysierten Gesprächsschwerpunkt „Schulformen und Schulentwicklung im Sekundarbereich“ auf der Bundesebene bzw. außerhalb des jeweiligen Bundeslandes gibt es in den untersuchten Sekundarschulreformen vergleichsweise wenig (ebd.).

Anders als bei den Gemeinschaftsschulen, die in den letzten 15 Jahren etabliert wurden, wurde die Gesamtschule in der damaligen BRD im Sinne einer bundesweiten Initiative etabliert. Auch waren für die konzeptionelle Ausgestaltung der Gesamtschule in den 70er Jahren verwaltende und administrative Vorgaben in Form einer „staatlichen Steuerung“ (Baumert/Raschert 1978: 57) leitend. Ein weiterer recht starker Unterschied in der Etablierung von Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen ist der große Anteil von Neugründungen bei den Gesamtschulen und vorwiegend Umwandlungen oder Transformationen bereits bestehender Sekundarschulen bei den Gemeinschaftsschulen. Dieser Umstand ist in erster Linie der demografischen Entwicklung geschuldet. In den 60er Jahren kam es in der BRD zu geburtenstarken Jahrgängen und somit zur strukturellen Notwendigkeit, den Bedarf an Schulplätzen für eine stark gestiegene Anzahl von Schüler*innen zu decken. Schulneubauten waren notwendig und Gesamtschulen wurden mehrheitlich als neue Schulen gegründet (Oelkers 2006). Im Gegensatz dazu ist es in der Zeit der Errichtung von Gemein-

schaftsschulen seit 2007 der Fall, dass insgesamt ein Geburtenrückgang und ein Zuzug in städtische Regionen zu verzeichnen ist. Zum Teil gravierend trifft dies auf Flächenbundesländer wie Thüringen und Sachsen zu. Gemeinschaftsschule erweist sich demnach auch als ein Weg, das Schulangebot in der Fläche zu sichern. Angesichts aktueller Prognosen wird sich dieser Trend fortsetzen (DESTATIS 2022c), daher wird es notwendig sein, die Absicherung des Schulangebots zu gewährleisten.

Dass sich bereits bestehende Schulen als Gemeinschaftsschule konstituieren, hat Implikationen für die Schulentwicklung (Ritter et al. 2014: 95 ff.): In der begleitenden Untersuchung von Gemeinschaftsschulen in Thüringen wurden drei Typen von Schulen identifiziert, die unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen zur Entwicklung einer Gemeinschaftsschule aufweisen. Die Typ I Schulen zeigen ein bereits langjähriges Selbstverständnis als „Schule für alle“. Es sind insbesondere Schulen, die bereits langjährig reformpädagogisch arbeiten und mit der Einführung der Gemeinschaftsschule nun eine für sie passende Rechtsform ausweisen und damit unter Umständen nicht mehr auf Ausnahmeregelungen des jeweiligen Landes angewiesen sind (wie bspw. die Jenaplanschule in Jena). Dies betrifft meist nur wenige (Leuchtturm-)Schulen eines Bundeslandes. Die Anzahl des nächsten Typs von Gemeinschaftsschulen ist vergleichsweise eher gering, denn es gibt nur sehr wenige Gemeinschaftsschulen, die sich als Gemeinschaftsschule tatsächlich neu gründen (Typ II). Diese gehen vor allem aus einem kindzentrierten Konzept hervor und wachsen als Gemeinschaftsschule auf bzw. entwickeln sich weiter ausgehend von einer Grundschule und adaptieren das Konzept in der Sekundarschule (Ritter et al. 2014: 95 ff.). Der größte Anteil an Schulen, die Gemeinschaftsschule werden, entsteht jedoch ausgehend von einer Umwandlung ‚traditioneller‘ Sekundarschulen (Typ III). Dies betrifft in Thüringen in erster Linie Schulen, die den Haupt- und Realschulabschluss anbieten (Ritter et al. 2014). In der Untersuchung wurde deutlich, dass diese Schulen es (zumindest anfänglich) schwer haben, den Wandel zur Gemeinschaftsschule und dem individualisierten Konzept voranzutreiben (ebd.). Ein Grund liegt in der Schulentwicklungskapazität, die bei Neugründungen wohl umfangreicher gegeben ist und bspw. unter dem etablierten Lehrpersonal bei Umwandlungen häufiger Skepsis begegnet wird, da Schulentwicklung in erster Linie durch das Lehrpersonal geleistet wird (Merki et al. 2021). So ist anzunehmen, dass neu gegründete Gemeinschaftsschulen (wie die damals neuen Gesamtschulen) – hier einen Vorteil aufweisen, da von Grund auf neue Schulentwicklungsprozesse etabliert werden müssen. Tatsächliche Neugründungen zu forcieren ist angesichts der demografischen Entwicklung jedoch nur in wenigen Fällen möglich.

Zusammenfassend ist für die Einführung der Schulformen festzuhalten, dass die grundlegenden Ziele von Gesamt- und Gemeinschaftsschule der Überwindung von sozialer Ungleichheit entsprechen. Der Anspruch besteht in der „Eröffnung individueller Lebenschancen“ und der Gewährleistung der „Leistungsfähigkeit des Schulwesens“ (Wiechmann 2009: 415). Die neuen Schularten werden jeweils als Lösung für diese Herausforderungen auf der Makroebene gesehen, gleichzeitig bleibt

das Gymnasium beziehungsweise das gegliederte Schulwesen insgesamt jedoch unangetastet. Eine grundlegende Reformierung des Schulsystems wie in anderen Ländern (Frankreich, England) wird nicht in Betracht gezogen beziehungsweise wird politisch nicht favorisiert (Tillmann 2017).

2.3 Schulpädagogische Ausgestaltung

Schulpädagogisch liegt die Grundherausforderung bzw. Grundspannung für beide Schularten zwischen dem (längeren) gemeinsamen Lernen auf der einen Seite und optimaler individueller Förderung (Bönsch 2006: 192) auf der anderen. Bönsch formuliert die Grundfrage für die (integrierte) Gesamtschule: „Wie kann Unterschiedlichkeit beachtet werden und gleichzeitig produktiv darauf reagiert werden?“ (ebd.). Diese Herausforderung kann so auch auf die Gemeinschaftsschule übertragen werden.

Für die Gemeinschaftsschule – wie sie seit 2007 etabliert wird – werden in der Literatur drei charakteristische *schulpädagogische* Merkmale⁴ ausgemacht (adaptiert nach Bohl et al. 2019: 163).

1. Gemeinschaftsschule als eigenständige Schulform
2. Individualisierter Unterricht
3. Inklusion als Anspruch

Die Gemeinschaftsschule ist als eigenständige Schulart zu verstehen und nicht als Addition verschiedener Bildungsgänge. Die Gemeinschaftsschule ist so konstituiert, dass sie einen „Rahmen für eine veränderte pädagogische Praxis“ (Rösner 2004: 42) herstellt und dabei die Vorgaben der anderen Bildungsgänge nicht miteinander vereint, sondern eine eigene Qualität erzeugt wird, welche darin begründet ist, die Ausgestaltung individuellen und zugleich sozial integrativem Lernen zu ermöglichen. Ein genuiner Rahmen für die Schulform Gemeinschaftsschule sei entscheidend für ihren „qualitativen Anspruch“ (Bohl et al. 2019: 163). Der vollständige Ausbau der Gemeinschaftsschule vom ersten bis zum 12./13. Schuljahr erfolgt jedoch in den meisten Konzeptionen der Bundesländer nicht durchgängig, sondern mittels Kooperationen von Grundschule und Gemeinschaftsschule und/oder Gemeinschaftsschule und einem Gymnasium (Wittek 2014; Bohl et al. 2019). Auch das längere gemeinsame Lernen in der Sekundarschule als ein Indikator für genuine Qualität von Gemeinschaftsschule reduziert sich zum Teil auf die Klassenstufe 5 und 6 (bspw. in Sachsen, im Saarland, vgl. Bohl et al. 2019).

Die genuine Qualität von Gemeinschaftsschule wird – zweitens – mittels eines Unterrichts ausgestaltet, der – bisher in Gesamtschulen in Form von Binnendifferenzierung (Trautmann/Wischer 2009) – nun in Gemeinschaftsschulen in Form ei-

⁴ Bohl et al. (2019) stellen insgesamt vier schulpädagogische Merkmale dar. Das Merkmal, alle Schulabschlüsse anzubieten, kann m. E. nach als ein zentraler Bestandteil des Merkmals der Eigenständigkeit gefasst werden.

nes individualisierten Unterrichts konzeptioniert wird (Ritter 2017; Dumont 2019). Wenngleich „individuelle Förderung“ in nahezu allen Schulgesetzen als Anspruch für alle Schularten formuliert wird (Fischer 2014), tritt die Orientierung an der / dem einzelnen Schüler*in in den Gemeinschaftsschulen forciert auf. Nicht mehr nur die Einteilung von Gruppen in Form der Binnendifferenzierung, sowie in der Gesamtschule, sondern die Einzelperson steht bei der Gemeinschaftsschule im Fokus. Im Gegensatz zu einer dominierenden lehrer*innengesteuerten Perspektive wird Unterricht ausgehend von den Lernausgangslagen der einzelnen Schüler*innen geöffnet beziehungsweise dezentralisiert konzeptioniert (Breidenstein / Rademacher 2017). Vor diesem Hintergrund ist auch Standardisierung von Leistung zu hinterfragen (Ritter 2017).

Die äußere Leistungsdifferenzierung an integrierten Schulen bleibt als ein Eckpfeiler des deutschen Bildungssystems ungeachtet der integrierten Schulformen bestehen und ist durch Beschlüsse der KMK verankert (Wenzler 2003: 66). Die Basis der obligatorischen Fachleistungsdifferenzierung bezieht sich mittlerweile auf zwei oder drei Niveaus (Erweiterungs- und Grundkurse oder A-, B-, C-Kurse). So ist es auch für integrierte Schulen verpflichtend ab Klassenstufe 7 in Mathematik und in der ersten Fremdsprache äußerlich zu differenzieren. In Deutsch und einer Naturwissenschaft ab Klassenstufe 9 können landesinterne Regelungen (wie bspw. in Sachsen, vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2021) nur mehr äußere Differenzierung vorschreiben, jedoch nicht weniger. Bei den Gesamtschulen wurde das FEGA Modell⁵ zur äußeren Leistungsdifferenzierung genutzt, welches auf vier Anspruchsebenen differenziert.⁶

Mit einer konsequenten Schüler*innenorientierung beziehungsweise einer Dezentrierung von Unterricht (Breidenstein 2014), ändert sich auch die Organisation von Schule, da tradierte Prozesse infrage gestellt werden (unter anderem die Leistungsbewertung, Klassenraumprinzip etc.). Change-Prozesse betreffen nicht nur die Unterrichts-, sondern auch die Personal- und Organisationsentwicklung. Damit befasst sich die in den letzten Jahren stärker etablierte Organisationspädagogik (Terhart 2018).⁷ Diese Anforderungen treffen gezielt Gemeinschaftsschulen in ihrer individuenzentrierten Ausrichtung.

Das dritte schulpädagogische Merkmal von Gemeinschaftsschule entspricht der Anforderung von Inklusion und betont den populären Leitsatz vieler Gemeinschaftsschulen als „Schule für alle“, während Gesamtschulen die Sonder- oder Förderschulen in ihrer ursprünglichen Konzeption nicht einbeziehen (Wiechmann 2009). Ge-

5 Fortgeschritten-, Erweiterungs-, Grund- und Aufbaukurs (Herrlitz et al. 2003).

6 In der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre kam es überhaupt erst in Deutschland zur Etablierung des Begriffs „innerer Differenzierung“, welcher lediglich als Abgrenzung zur schulischen Differenzierung Verwendung fand (Trautmann / Wischer 2009). In der internationalen Literatur ist dieser Begriff kaum präsent.

7 Die Institutionalisierung kann exemplarisch damit indiziert werden, dass (erst) seit 2007 die Organisationspädagogik als Kommission und 2018 als eigene Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etabliert wird.

meinschaftsschulen konstituieren sich in einer Zeit, in der die Bundesrepublik die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK 2009) ratifiziert, in welcher das Recht auf eine allgemeine Bildung für Menschen mit Behinderung explizit genannt wird. Es wird darin die Perspektive eröffnet, dass sich Menschen mit Beeinträchtigung nicht an die institutionellen Strukturen anpassen, sondern die Institutionen selbst eine Einpassung ermöglichen müssen (Schönig/Fuchs 2016: 12).

Die genuine Qualität von Gemeinschaftsschule, insbesondere die Verfolgung individueller Lernangebote anstelle einer Differenzierung von Gruppen sowie der Anspruch, der Zielsetzung von Inklusion gerecht zu werden, wertet Wiechmann (2009: 424) als eine „Überwindung des Gesamtschulgedankens“ und somit die Gemeinschaftsschule als „einen tatsächlich neuen Typus von inklusiver Schulform“ (ebd.).

2.4 Stellenwert von (Bildungs-)Forschung

Der Ausgangspunkt zur Etablierung der beiden Schularten wurde – wie oben beschrieben – in großen, öffentlichkeitswirksamen wissenschaftlichen Bildungsstudien gesehen, der „Bildungskatastrophe“ in den 60er Jahren bzw. des „PISA-Schocks“ im Jahr 2000. Bildungsforschung war zudem auch in die Etablierung der Schularten einbezogen:

Die Gesamtschule mit Start in den 1970er Jahren umfasste als ein „wissenschaftlich kontrolliertes Versuchsprogramm“ die Einrichtung von bundesweit 40 Gesamtschulen (Herrlitz et al. 2003: 17). Die beteiligten Hochschulen waren mit Ausnahme der Laborschule Bielefeld für die praktische pädagogische Schulentwicklungsarbeit jedoch irrelevant (Wenzler 2003: 74). Wenzler sah – neben der notwendigen Professionalisierung von Lehrpersonen – genau darin ein Defizit bei der Entwicklung von Gesamtschulen. Die bundesweite Perspektive wurde 1982 mit einem Gesamtbericht „Der Projektgruppe Gesamtschule“ unter dem Titel „Modellversuche mit Gesamtschule“ abgeschlossen (Fend 1982). Die Gesamtschule zeigte sich nicht in allen Bereichen überlegen, nach Wenzler (2003: 75) waren dies bereits Gründe für die Gegner*innen der Gesamtschule, diese abzuschaffen. Nach schwierigen Verhandlungen wurde die Gesamtschule als Regelschule etabliert, wobei wohl die SPD in den Verhandlungen sehr nachgiebig agiert habe (ebd.).

Für die Etablierung von Gemeinschaftsschulen hat Ridderbusch gezeigt, dass den Bildungspolitiker*innen Schulleistungsstudien wie PISA oder der IQB Bundesländervergleich als „wichtige Informationsquellen“ (Ridderbusch 2019: 194) dienen. Die Auslegung der Daten hinsichtlich der Gliederung des Schulsystems ist abhängig von der (unter anderem bildungs-)politischen Überzeugung. „Aus der Fülle der Ergebnisse, die PISA-Studien und Bundesländervergleiche bereitstellten, wurden offenbar vorwiegend solche Informationen herausgegriffen, die anschlussfähig waren und die eigene Sichtweise unterstützt haben.“ (Ridderbusch 2019: 195).

Die seit 2007 entstandenen Gemeinschaftsschulen wurden zum Teil in den jeweiligen Bundesländern wissenschaftlich begleitet (vgl. Tabelle 1). Die wissenschaft-

lichen Begleitforschungen wurden von den jeweiligen zuständigen Ministerien für Bildung in Auftrag gegeben und variieren in ihren Zielen. Die wohl umfangreichsten Vorhaben wurden in Baden-Württemberg (Bohl/Wacker 2016) und Berlin (Bastian et al. 2016) umgesetzt. Hauptanliegen der Untersuchungen war es, die Transformationsprozesse zur Einführung bzw. zur Erprobung der Gemeinschaftsschule der jeweiligen Bundesländer zu beschreiben und – im Kontrast zu den Gesamtschuluntersuchungen – an einigen Stellen auch gestaltend zu begleiten. Nach einer rein summativen Evaluationsperspektive, welche in den Analysen zur Gesamtschule (Fend 1982) vorherrschte, wurden in den Untersuchungen zur Gemeinschaftsschule auch formative Elemente einer gestaltenden Bildungsforschung installiert. Diese Elemente waren jedoch nur in einigen kleinen Teilprojekten sichtbar. Das tatsächliche Ausmaß einer begleitenden formativen Unterstützung, beispielsweise im Sinne der Unterrichtsentwicklung hin zu einem individualisierten Unterricht erfolgte – in Anbetracht der Abschlussberichte zur wissenschaftlichen Begleitung der Gemeinschaftsschulen – am Ende nur punktuell (Bohl/Wacker 2016; Bastian et al. 2016). Derzeit laufen keine wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zur Gemeinschaftsschule. Die Untersuchungen selbst waren jeweils begrenzt auf einige Jahre (vgl. Tabelle 1), sodass die langfristige Entwicklung als Schulform noch nicht absehbar ist bzw. nicht wissenschaftlich begleitet wird. Zudem ist kein Metavorhaben vorhanden, welches zusammenfassend die Entwicklung von Gemeinschaftsschulen betrachtet.

Die Maßnahmen zur „begleitenden“ Schulentwicklung bezogen sich mehrheitlich auf die Organisationsentwicklung der jeweiligen Schule. Dazu wurden beispielsweise Schulportraits erstellt und Rückmeldungen der Befragungen mit Handlungsempfehlungen (Thüringen, Baden-Württemberg) gegeben, aber auch Rückmelde-Workshops an den Schulen und konkrete Manuale für potentielle weitere Gemeinschaftsschulen erarbeitet (beispielsweise Berlin). Interventionen zur Personal- und Unterrichtsentwicklung selbst waren nur in einigen – vergleichsweise wenigen – Fällen Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitforschung (bspw. Haupt-Mukrowsky et al. 2016 zur Diagnostik). In Baden-Württemberg wurden zusätzlich Aufgabenanalysen in Deutsch und Mathematik sowie Sozialraumanalysen (Bohl/Wacker 2016) erstellt. Ausgehend von den Startbedingungen beziehungsweise den Ist-Standanalysen der Schulen wurden Analysen auf den Ebenen des Bildungssystems, der Einzelschule und dem Unterricht erstellt. Dabei wurden vorwiegend die Themen der Entwicklungsbedingungen und Gründungsphasen der Gemeinschaftsschulen, der Schulkultur, Kooperation von Lehrkräften, Unterrichtsorganisation bzw. Unterrichtsqualität und der Umgang mit Heterogenität analysiert (Bastian et al. 2016; Bohl/Wacker 2016; Holtappels/McElvany 2017; Ritter et al. 2014; Schmechtig/Melzer 2017).

In Tabelle 2 sind abschließend die zuvor diskutierten Bereiche: Ausgangssituation (Kap. 2.1), Modalitäten der Einführung (Kap. 2.2), Schulpädagogische Merkmale (Kap. 2.3) und Stellenwert der Forschung (Kap. 2.4) zusammengefasst und werden die skizzierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Gesamt- und Gemeinschaftsschule aufgeführt.

Tabelle 2. Übersicht von Gemeinsamkeiten und Differenzen der (traditionellen) Gesamt- und (aktuellen) Gemeinschaftsschule

	Gemeinsamkeiten	Differenzen	
		Gesamtschule	Gemeinschaftsschule
<i>Ausgangspunkt</i>	Etablierung aufgrund einer Krise im Bildungssystem, Schulform wird auf der Makroebene als eine Lösung zur Überwindung sozialer Ungleichheit gesehen	Entstehung in der BRD im Kontext der Studentenproteste sowie der Ungleichheitsdebatte (Georg Picht) »Bildungskatastrophe«, Beginn: Ende der 1960er Jahre	Bundeslandspezifisch, Entstehung im Kontext des »PISA-Schocks«, Beginn: Mitte der 2000er Jahre
<i>Modalitäten der Einführung</i>	Einführung als politischer Minimalkonsens; vergleichsweise geringer Ausbau; das gegliederte Schulsystem bleibt unangetastet	einheitliches Experimentalprogramm administrative Vorgaben »staatliche Steuerung« (Baumert / Raschert 1978: 57) überwiegend Neugründungen	vorwiegend anreizbasiertes System in den Bundesländern Ausgestaltung in lokaler Verantwortung (v. a. Einzelschule) überwiegend Umwandlungen existierender Sekundarschulen
<i>Schulpädagogische Merkmale</i>	Etablierung als eigenständige Schulart, (äußere) Fachleistungs-differenzierung in Kernfächern	Binnendifferenzierung (als Orientierung auf Gruppen) Keine explizite Integration von Menschen mit Behinderung	individualisierter Unterricht Anspruch von Inklusion
<i>Stellenwert der Forschung</i>	Bezug auf wissenschaftliche Untersuchungen zur Legitimation der Schulformgründung	summative Evaluation, Hochschulen waren für praktische und pädagogische Schulentwicklungsarbeit irrelevant	z. T. bundeslandspezifische wissenschaftliche »Begleitung« im Sinne einer summativen und formativen Evaluation; Anspruch einer gestaltenden Bildungsforschung

3. Implikationen und Ausblick

Rund 20 Prozent der Schüler*innen im Sekundarbereich in Deutschland lernen an einer Schule, welche die drei traditionellen Bildungsgänge integriert und somit längeres gemeinsames Lernen (über den Primarbereich hinaus) ermöglicht (DESTATIS 2022a). Dabei ist – im Gegensatz zu allen anderen Schularten – in den letzten Jahren ein Anstieg an integrierten Schulen (und somit auch an dort lernenden Schüler*innen) zu verzeichnen (ebd.). Ein substantieller Anteil dieser Schulen wird als Gemeinschaftsschule bezeichnet.

Die Begründungen für die Einführung der Gemeinschaftsschulen zeigen eine hohe Übereinstimmung mit den Begründungen der Gesamtschule fünfzig Jahre zuvor. Das Vorantreiben notwendiger Innovationen, die sich aus dem Handlungsdruck der öffentlichkeitswirksamen PISA-Studie für die Bildungspolitik ergeben, wird von vielen Parteien übereinstimmend mit dem Begriff der Gemeinschaftsschule verknüpft. Es sind insbesondere SPD, Bündnis 90/Die Grünen und Die Linke, die in verschiedenen Regierungskonstellationen in mittlerweile sieben Bundesländern die Gemeinschaftsschule schulgesetzlich verankerten. Es wird deutlich, dass nicht mehr nur auf der Ebene der Einzelschulen, sondern auch (wieder) auf der Bildungssystemebene Anpassungen bildungspolitisch (teils) gewollt sind.

Drei Gründe werden von Ridderbusch (2019: 187) ausgemacht, warum sich gerade die Konzeption mit dem Ausgangspunkt des Rösner-Gutachtens und somit auch der Begriff ‚Gemeinschaftsschule‘ selbst durchgesetzt hat:

- Die konzeptionelle Anbindung an das Gymnasium,
- der demografische Druck (in den Flächenländern), und
- die Offenheit des Modells

sind Argumente, dass sich die Gemeinschaftsschule in mehreren Bundesländern als Begriff etabliert haben. Die bildungspolitische Idee Gemeinschaftsschule scheint als Lösung vielfältiger Probleme (soziale Ungleichheit, Demografie) zu dienen und kann bundeslandspezifisch ausgestaltet werden.

Mehrgliedrigkeit bleibt unberührt

Das gegliederte deutsche Bildungswesen wird mit der Einführung der Gemeinschaftsschule auch in den jeweiligen Bundesländern in keiner Weise in seinen Grundfesten – der prinzipiellen Gliederung nach Leistung – geändert. Das wird allein schon an der eher geringen Anzahl der Gemeinschaftsschulen deutlich, insbesondere gilt dies für Bundesländer mit einem freiwilligen System der Etablierung von Gemeinschaftsschulen wie in Berlin, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt.⁸ Das Gymnasium als Ort für akademische Bildung – das ist politisch deutlich geworden u. a. mit dem Hamburger Volksbegehren 2010 gegen die 6-jährige Grundschule – ist nach wie vor fester Bestandteil des deutschen Bildungswesens.

Die Gemeinschaftsschulen reihen sich vielmehr in einen großen Variantenreichtum (integrierter) Sekundarschulen der Bundesländer neben dem Gymnasium ein. Wenngleich eine Vielzahl von Sekundarschultypen existieren, so ist im deutschen Bildungswesen insgesamt eine Tendenz zur Zweigliedrigkeit auszumachen (Ridderbusch 2019), deren Umwandlungsprozess noch nicht vollendet ist. Im sogenannten Zwei-Wege-Modell wird neben dem Gymnasium lediglich eine weitere Schulart angeboten. In großen Teilen von CDU und FDP wird ein solches Modell befürwortet (ebd.).

8 In diesen Bundesländern können Gemeinschaftsschulen durch eine Initiative bzw. Entschluss von schulischen Akteur*innen und (zumeist) dem Schulträger etabliert werden.

Die Entstehung der Gemeinschaftsschule kann vor dieser Perspektive – also als integrative Schulform mit dem Ziel der Minimierung sozialer Ungleichheit sowie als Alternative zum leistungsorientierten Gymnasium – als eine Weiterführung der Gesamtschule gewertet werden.

Kann die Gemeinschaftsschule als neue Gesamtschule gesehen werden?

Der Begriff Gesamtschule schien Anfang der 2000er zu sehr negativ besetzt gewesen zu sein. So argumentierten etwa Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Parteien im Zuge der Debatte zur sozialen Ungleichheit nach PISA, dass es zwar eine (neue) integrative Schulform bräuchte, jedoch ein anderer Begriff als der der Gesamtschule notwendig sei (Ridderbusch 2019: 96ff.). Das Gutachten von Rösner schlägt den Begriff der Gemeinschaftsschule vor, welcher zwar auch eine Historie aus den 1920er Jahren aufweist, von dem jedoch keine Anleihen genommen werden (Wiechmann 2009). Der Begriff Gemeinschaftsschule wird in der Bildungspolitik aufgenommen und auch Verbände und Kammern nutzen ihn.

Mit dem neuen Begriff der Gemeinschaftsschule können auch schulpädagogische Merkmale akzentuiert werden (Bohl et al. 2019), die sich von der traditionellen Konzeption von Gesamtschule unterscheiden: Insbesondere der Fokus auf individuelles anstelle von binnendifferenziertem Lernen, aber auch Formen der neuen Steuerung (höhere Autonomie/Verantwortung der Einzelschule) sind Bestandteile der Neukonzeptionen. Auch Inklusion wird – zumindest in einigen Konzeptionen, wie in Baden-Württemberg – umfassender gedacht und nicht mehr nur als ein Einpassen von Personen mit Benachteiligungen in das bestehende System, sondern mit einer Notwendigkeit der Anpassung des Systems Schule an die Bedarfe aller Schüler*innen gedacht.⁹ Weiterhin hat sich die Rolle von und damit einhergehend die Erwartung an Bildungsforschung gewandelt. Nach einer Phase ausschließlich deskriptiver Vergleichsuntersuchungen zur Beschreibung von Schulformunterschieden und -effekten, wird mittlerweile ergänzend oder genuin eine gestaltende, also unterstützende Rolle von Bildungsforschung in der Schulentwicklung erwartet. In den Begleitungen der Gemeinschaftsschulen war dies – in Anbetracht der Abschlussberichte – jedoch nur in einem relativ kleinen Ausmaß der Fall. Gründe dafür können unter anderem in der kurzweiligen und geringen Ausstattung der Begleitforschung gesehen werden.

Wie ist eine zukünftige Entwicklung zu erwarten?

Falls das Zwei-Wege-Modell sich weiter etabliert – wonach es gegenwärtig aussieht –, wäre die Gemeinschaftsschule eine Kandidatin, um die Rolle der zweiten Schulform neben dem Gymnasium auszufüllen. Es werden derzeit zwar weitere Gemeinschaftsschulen eingeführt, jedoch geht der (anreizbasierte) Ausbau recht langsam voran (wie in Thüringen) oder ist mit großen Hürden verbunden (bspw. in Sachsen, aufgrund

9 Dies gilt im Übrigen auch für eine Vielzahl (moderner) Gesamtschulen.

der notwendigen Vierzügigkeit). Weitere größere Bewegungen im bildungspolitischen Raum sind aktuell nicht zu verzeichnen, Themen wie der Lehrer*innenmangel und die sinkenden Kompetenzwerte der Schüler*innen (IQB) sind momentan (bildungspolitisch) dringender. Gegebenenfalls sind es Initiativen außerhalb von Parteien wie in Bayern (Eine Schule 2022), die – abhängig von der politischen Konstellation – Erfolg haben können, wie es in Sachsen geschehen ist (LGL 2021). In Baden-Württemberg wird hingegen häufiger Kritik an Gemeinschaftsschulen laut, bspw. in Form einer (vermeintlichen?) Abschwächung des Leistungsniveaus, während sich in Nordrhein-Westfalen die Gemeinschaftsschulen nicht über die Pilotphase hinaus etablieren konnten.

Der Gelingensfaktor zur Etablierung von Gemeinschaftsschulen wird in der Anbindung an das gymnasiale Niveau gesehen (Tillmann 2012). Bloße Umgründungen von Haupt-/Realschulen haben Schwierigkeiten in der Etablierung als Gemeinschaftsschule, denn die schulpädagogischen Implikationen von Gemeinschaftsschulen sind für die Einzelschulen enorm. Sie beziehen sich nicht nur auf die Unterrichtsentwicklung, um hier individualisiertes Lernen zu ermöglichen, sondern betreffen die Schulentwicklung als Ganzes, also auch die Organisations- und Personalentwicklung innerhalb der jeweiligen Schule. Dazu kommt, dass genau solche Schulen, die auf individualisiertes oder gar inklusives Lernen setzen, als „Magnet für Problemschüler*innen“ betrachtet werden (Wenzler 2003: 78).

Eine solche umfassende Schulentwicklung kann nur mittels eines reformwilligen Kollegiums und eines unterstützenden Schulträgers gestemmt werden (Ritter et al. 2014). Die Gefahr der Überlastung ist dabei sehr groß (Wiechmann 2009: 425). Inwiefern Wissenschaft eine Unterstützung leisten kann, wird derzeit in einigen Versuchsschulen erprobt (Heinrich/Klewin 2020), bspw. der staatlichen Versuchsschule Universitätsschule Dresden, die seit dem Schuljahr 2022/23 auch als Gemeinschaftsschule etabliert ist (Langner/Heß 2020). Implikationen für einen Transfer liegen dazu jedoch noch nicht vor und sind wiederum ressourcen gebunden.

Gemeinschaftsschulen können als Chance dafür gesehen werden, Schulreformen anzutreiben und moderne Formen des Lernens zu etablieren. Bönsch bezeichnet beispielsweise integrierte Gesamtschulen, zu denen die in den letzten Jahren etablierten Gemeinschaftsschulen gehören, als die „eigentlichen Motoren der Schulreform in Deutschland“ (Bönsch 2006: 9). In ihnen wird die Relevanz von Lehrplänen diskutiert, Formen fächerübergreifenden Unterrichts (in der Sekundarstufe!) oder alternativer Bewertungsformate erprobt.

Literatur

- Bastian, J./Brümmer, F./Herrmann, J./Killus, D./Ivanov, S./Nikolova, R./Vieluf, U./Broens, K. (Hrsg.) (2016): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht*. Berlin.
- Baumert, J./Raschert, J. (1978): *Vom Experiment zur Regelschule. Schulplanung, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bohl, T./Rohlf, C./Wacker, A. (2019): *Gemeinschaftsschule*. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster/New York: Waxmann, S. 162–178.
- Bohl, T./Wacker, A. (Hrsg.) (2016): *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Münster/New York: Waxmann.
- Bönsch, M. (2006): *Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Breidenstein, G. (2014): *Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule*. In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M./Haider, M. et al. (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung*, vol. 17. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–50. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_3
- Breidenstein, G./Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Dalin, P./Rolf, H.-G. (1990): *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen)*. Soest: Soester Verl.-Kontor.
- DESTATIS (2022a): *Schüler/-innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html. Statistisches Bundesamt.
- DESTATIS (2022b): *Integrierte Gesamtschulen*. Statistisches Bundesamt. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Glossar/integrierte-gesamtschulen.html>.
- DESTATIS (2022c): *Bevölkerung. Zukünftige Bevölkerungsentwicklung*. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aspekte/demografie-bevoelkerungsentwicklung.html>.
- Drewek, P. (2019): *Dreigliedriges Schulsystem*. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster/New York: Waxmann, S. 83–93.
- Dumont, H. (2019): *Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 2, S. 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Eine Schule (2022): *Eine Schule für Alle – in Bayern e. V.* URL: <https://www.eine-schule.de/termine/>.
- Fend, H. (1982): *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, C. (2014): *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): *Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21–26.

- Geißler, G. (2013): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Haupt-Mukrowsky, K./Wacker, A./Rohlf, C./Bohl, T. (2016): *Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg*. In: Bohl, T./Wacker, A. (Hrsg.): *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Münster/New York: Waxmann, S. 274–294.
- Heinrich, M./Klewin, G. (Hrsg.) (2020): *Gründungsschrift Verbund Universitäts- und Versuchsschulen*. In: *WE_OS – Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 3, S. 1–10.
- Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.) (2003): *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G./McElvany, N. (2017): *Wissenschaftliche Begleitung 2014–2016 zum Schulversuch „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“*. Abschlussbericht. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Jungmann, C. (2008): *Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells*. Münster/New York: Waxmann.
- Langner, A./Heß, M. (2020): *Die Universitätsschule Dresden: Das Schulkonzept*. In: *WE_OS Jahrbuch*, Bd. 3 (2020): *Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen*, S. 11–36.
- LGL (2021): *Länger Gemeinsam Lernen*. URL: <https://www.gemeinschaftsschule-in-sachsen.de/> [Zugriff: 10. Februar 2021].
- Merki, K./Wullschleger, A./Rechsteiner, B. (2021): *Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule*. In: Moldenhauer, A./Asbrand, B./Hummrich, M./Idel, T.-S. (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–180. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_8
- Oelkers, J. (2006): *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim: Beltz.
- Ridderbusch, J. (2019): *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1>
- Ritter, M. (i. E.): *Gemeinschaftsschulkonzeption in Sachsen*.
- Ritter, M. (2017): *Individualisierung und Schule. Das Konzept individualisierten Unterrichts und dessen Auswirkungen auf schulischen Erfolg*. Dissertation. Dresden: TU Dresden.
- Ritter, M./Krützfeldt, J./Melzer, W. (2014): *Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Dresden: TU Dresden.
- Rösner, E. (2004): *Schulentwicklung in Schleswig-Holstein*. Kronshagen: IQSH.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2021): *Schulordnung Gemeinschaftsschulen*. Erste Fassung vom 22. Juni 2021. SOGES.
- Schmechtig, N./Melzer, W. (2017): *Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“*. Abschlussbericht. Dresden: TU Dresden.

- Schönig, W./Fuchs, J. A. (Hrsg.) (2016): *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2018): *Schulpädagogik und Organisationspädagogik*. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–57. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_8
- Tillmann, K.-J. (2012): *Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit*. <http://www.redaktion-paedagogik.de/2012/05/das-sekundarschulsystem-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/> [Zugriff: 18. Oktober 2016].
- Tillmann, K.-J. (2017): *Was spricht für ein integriertes Schulsystem? Normative Positionen und empirische Befunde*. In: *Gemeinsam lernen* 2, S. 44–47.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2009): *Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs*. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 159–172. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_11
- UN-BRK (2009): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin.
- Wenzler, I. (2003): *Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt*. In: Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.): *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa, S. 65–86.
- Wiechmann, J. (2009): *Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, 3, S. 409–429.
- Witek, D. (2014): *Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Stand der Entwicklung und Potentiale für eine Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems*. In: *Pädagogik* 8, S. 70–74.