

Edelstein, Benjamin

**Working Paper**

## Von der Schulform zur schulischen Organisationsform: Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung

WZB Discussion Paper, No. P 2020-001

**Provided in Cooperation with:**

WZB Berlin Social Science Center

*Suggested Citation:* Edelstein, Benjamin (2020) : Von der Schulform zur schulischen Organisationsform: Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung, WZB Discussion Paper, No. P 2020-001, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/227124>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*



Benjamin Edelstein

## **Von der Schulform zur schulischen Organisationsform**

Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der  
Schulstrukturentwicklung

### **Discussion Paper**

P 2020-001

November 2020

**Forschungsgruppe der Präsidentin**

Das Urheberrecht liegt beim Autor.

Discussion Papers des WZB dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem WZB Discussion Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen. Discussion Papers, die vom WZB herausgegeben werden, geben die Ansichten des jeweiligen Autors wieder und nicht die der gesamten Institution WZB.

Benjamin Edelstein

**Von der Schulform zur schulischen Organisationsform.**

Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung

Discussion Paper P 2020-001

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2020)

## 1. Einleitung

Nach Jahrzehnten polarisierter schulpolitischer Konflikte und gescheiterter Reformversuche sind in den vergangenen Jahren in nahezu allen Bundesländern mehr oder weniger weitreichende Schulstrukturreformen auf den Weg gebracht worden. Die Triebkräfte dieser Reformen sind vielschichtig (zusammenfassend Edelstein, 2016), wobei so unterschiedlich gelagerte Faktoren wie demografisch rückläufige Schülerzahlen (Kramer & Nutz, 2006; Weishaupt, 2006), Veränderungen des Schulwahlverhaltens (Holtappels, 2017, S. 12-16; Rösner, 2007), durch PISA öffentlichkeitswirksam aufgezeigte Leistungs- und Gerechtigkeitsdefizite (Niemann, 2010; Tillmann, Dederich, Kneuper, Kuhlmann & Nessel, 2008, S. 271-374), aber auch Diffusions- und Lernprozesse im föderalen System (Ridderbusch, 2019, S. 172-201) in unterschiedlichen Gewichtungen zusammenwirken. In Abhängigkeit von solchen Faktoren und den jeweils vorherrschenden politischen Kräfteverhältnissen haben die Bundesländer unterschiedlichste Reformwege eingeschlagen (eine umfassende Übersicht gibt Ridderbusch, 2019, S. 111-171) und damit erstmals in der bundesdeutschen Geschichte auch im Bereich der strukturellen Ausgestaltung des Schulsystems von den schulpolitischen Gestaltungsmöglichkeiten, die ihnen der Kulturföderalismus einräumt, *intensiv* Gebrauch gemacht. Neben die traditionellen Schulformen – oder vielfach die Haupt- und Realschulen auch ersetzend – sind zahlreiche neue Schulformen mit unterschiedlichsten Bezeichnungen getreten, denen bei allen schulorganisatorischen Differenzen eines gemeinsam ist: Sie praktizieren „weichere“ Formen der Leistungsdifferenzierung als sie für das traditionelle deutsche Modell der Schulorganisation mit seinen räumlich getrennten Bildungsgängen charakteristisch sind und markieren somit einen die deutsche Schullandschaft insgesamt kennzeichnenden institutionellen Wandel in Richtung einer stärkeren Komprehensivierung der Schulorganisation<sup>1</sup>. Beschaffenheit und Ausmaß dieses Wandels

---

<sup>1</sup> Mangels eines in der deutschen Schulforschung einschlägigen Begriffs wird in Anlehnung an den in der englischsprachigen Forschung gebräuchlichen Begriff „comprehensivisation“ von „Komprehensivierung“ gesprochen, um den Prozess einer (sukzessiven) Zusammenführung von separaten, in einem hierarchischen Verhältnis stehenden Schulformen zu bezeichnen. Als weiteres Element dieser Komprehensivierung können die in jüngerer Zeit in vielen Bundesländern forcierten Veränderungen der sonderpädagogischen Förderung gewertet werden, die darauf abzielen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstärkt an Regelschulen statt an separierten Sonderschulen zu unterrichten. Für eine systematische Übersicht der verschiedenen Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion, die die Bundesländer zu diesem Zweck geschaffen haben, siehe Blanck (2014).

variieren indessen erheblich und so haben sich die Schulstrukturen der Bundesländer im Laufe des vergangenen Jahrzehnts in einem Maße auseinander entwickelt, das über die mit der Einführung von Gesamtschulen und Orientierungsstufen verbundenen Strukturdifferenzen zwischen „A- und B-Ländern“ weit hinausgeht.

In der Schulforschung sind schulstrukturelle Unterschiede zwischen den Bundesländern häufig schlicht an der Zahl der unterhaltenen *Schulformen* festgemacht worden, wenn etwa zweigliedrige von dreigliedrigen, vier- oder mehrgliedrigen Schulsystemen unterschieden wurden (z. B. Fuchs, 2009; Tillmann, 2015). Analytisch anspruchsvollere Kategorisierungsversuche berücksichtigen darüber hinaus die *Abschlussoptionen* der nicht-traditionellen Schulformen und können auf diese Weise etwa die „Zweigliedrigkeit“, bestehend aus Gymnasium und einer kombinierten Haupt- und Realschule, von einem „Zwei-Wege-Modell“ unterscheiden, in dem neben dem Gymnasium eine integrierte Schulform steht, die ihrer Schülerschaft den Weg zu allen Abschlüssen einschließlich Abitur eröffnet (Neumann, Maaz & Becker, 2013).<sup>2</sup> Vielfach ist auf Basis derartiger Kategorisierungen auf einen bundesländerübergreifenden Trend zur Herausbildung zweigliedriger Schulsysteme aufmerksam gemacht worden (z.B. Caruso & Ressler, 2013; Ridderbusch, 2019; Tillmann, 2015).

In der gegenwärtigen Phase der Schulstrukturentwicklung lassen sich die Schullandschaften der Bundesländer auf diese Weise jedoch nicht mehr differenziert genug beschreiben. Dabei gerät nämlich aus dem Blick, dass sich hinter ein und derselben Schulform heute je nach Schulstandort unterschiedliche Modelle der Leistungsdifferenzierung verbergen können. Zwar ist dieser für Deutschland vergleichsweise neuartige Umstand der Bildungsforschung nicht entgangen (Liegmann, 2016; Liegmann & Bouß, 2012) und hat auch im nationalen Bildungsbericht Erwähnung gefunden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 75). Die Ursprünge dieser Entwicklung und ihre Implikationen für Bildungspolitik und Schulpraxis sowie für die amtliche Statistik und Bildungsforschung sind jedoch bisher nicht umfassend reflektiert worden.

---

<sup>2</sup> Neumann et al. (2013) unterscheiden die folgenden 5 Schulstrukturtypen: „Zwei-Wege-Modell“, „Zwei-Wege-Modell-erweitert“, „Zweigliedrigkeit“, „Zweigliedrigkeit erweitert“, „Dreigliedrigkeit-modifiziert“, „Drei-bzw. Viergliedrigkeit erweitert“. Tillmann (2015) unterscheidet demgegenüber die folgenden vier Schulstrukturtypen: „Zweigliedrigkeit pur“, „Zweigliedrigkeit-erweitert“, „Dreigliedrigkeit“, „Viergliedrigkeit“.

Mit der Auflösung der eindeutigen Zuordnung von Schulform und Differenzierungsmodell, die in der Bundesrepublik traditionell Prinzip der Schulgestaltung war, verliert die Kategorie „Schulform“ zusehends an deskriptivem und analytischem Wert und damit auch die darauf aufbauende Kategorie der „Gliederigkeit“. Denn die verschiedenen Differenzierungsmodelle, die beispielsweise an einer Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen implementiert werden können, bedeuten für die Schülerinnen und Schüler Lernrealitäten, die organisatorisch in etwa so verschieden sind wie jene von kooperativen Gesamtschulen, integrierten Gesamtschulen und Waldorfschulen. In vielen Bundesländern ist die schulische Angebotsstruktur mithin vielfältiger als die Zahl der Schulformen erkennen lässt. Ungeachtet einheitlicher Schulformenbezeichnungen haben wir es immer häufiger je nach Schulstandort faktisch mit unterschiedlichen Modellen der Schulorganisation zu tun. Diese unterschwellige Variabilität fängt man erst ein, wenn man die Ebene der *Schulformen* als primäres Beschreibungselement von Schulstrukturen verlässt und stattdessen die *schulischen Organisationsformen* erfasst, die unter den jeweiligen Schulformenbezeichnungen geführt werden können.

Der vorliegende Beitrag verfolgt in der Hauptsache zwei Zielsetzungen. *Erstens* sollen die Schulstrukturen der Bundesländer in einer Weise beschrieben und verglichen werden, die der soeben angesprochenen Variabilität der Schulorganisation auf Einzelschulebene Rechnung trägt. Darauf aufbauend sollen *zweitens* Schwierigkeiten und Handlungsbedarfe aufgezeigt werden, die sich aus dieser Variabilität für die amtliche Schulstatistik und empirische Bildungsforschung ergeben. Dazu geht der Beitrag wie folgt vor: Im nachfolgenden Abschnitt wird zunächst eine Typologie schulischer Organisationsformen im Sekundarbereich I entworfen, die die gängige Unterscheidung nach der Anzahl der angebotenen Bildungsgänge um eine Unterscheidung nach dem praktizierten Modell der Leistungsdifferenzierung ergänzt (2). Nach einer knappen Rekapitulation der Umstände, die der im Schulrecht heute verbreiteten Delegation von Differenzierungsfragen an die Einzelschule den Weg geebnet haben (3), wird auf Basis einer Auswertung der Schulgesetze und einschlägigen Rechtsverordnungen eine neuartige Übersicht der Schulstrukturen der 16 Bundesländer vorgelegt (4). Aus ihr wird ersichtlich, welche der typologisch unterschiedenen Organisationsformen in den Schullandschaften der einzelnen Bundesländer *de jure* existieren und unter welcher Schulformenbezeichnung sie jeweils laufen. Der anschließende Abschnitt widmet sich sodann dem Problem der quantitativen Erfassung der auf der Ebene des Schulrechts hervortretenden schulstrukturellen Trends und Bundesländerunterschiede (5). Im

Schluss teil werden wesentlichen Erkenntnisse des Beitrags noch einmal zusammengefasst und daran anknüpfende Fragestellungen für die Schulforschung skizziert (6).

## 2. Grundtypen neuer schulischer Organisationsformen

Lässt man die Vielfalt der Schulformbezeichnungen und Unterschiede in schulorganisatorischen Details außer Acht, lässt sich eine überschaubare Anzahl schulischer Organisationsformen identifizieren, die über die Bundesländer hinweg das institutionelle Repertoire für die organisatorische Ausgestaltung von Sekundarschulformen mit mehr als einem Bildungsgang bilden. Die Unterscheidung erfolgt anhand von zwei Dimensionen, deren Unterkategorien im Folgenden beschrieben werden:

- Die Art der praktizierten Leistungsdifferenzierung (*Differenzierungsmodell*): Jede Schule ist mit dem Umstand konfrontiert, dass die Schülerinnen und Schüler einer Klassenstufe unterschiedliche Lernausgangslagen und Leistungsniveaus aufweisen. Die Art und Weise, wie Schulen dieser Leistungsheterogenität in der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen Rechnung zu tragen suchen, ist eines der wesentlichen organisatorischen Merkmale, das Schulen (und Schulsysteme) in modernen demokratischen Gesellschaften unterscheidet (Fend, 2008, S. 93-94). International wie intranational lassen sich jenseits der in den deutschsprachigen Ländern traditionell praktizierten *Schulformendifferenzierung* drei Modelle der Leistungsdifferenzierung ausmachen: *Schulzweig-, Niveaunkurs-, und Binnendifferenzierung*. Im Modell der *Schulzweigendifferenzierung* werden die Lernenden unterschiedlich anspruchsvollen ‚Schulabteilungen‘ zugeführt, die mit den traditionellen Schulformen korrespondieren, anders als diese aber im selben Gebäudekomplex untergebracht sind und ein Mindestmaß an Kooperation betreiben. Wie in den Schulformen erfolgt die Leistungsdifferenzierung dabei *fächerübergreifend*, d.h. die Schülerinnen und Schüler werden in allen (zumindest aber allen differenzierungspflichtigen) Fächern entsprechend dem besuchten Zweig einheitlich auf einem Anspruchsniveau unterrichtet. Im Modell der *Niveaunkursendifferenzierung* hat die Leistungsdifferenzierung eine flexiblere Gestalt. Sie wird hier nicht pauschal über alle Fächer hinweg, sondern *fachspezifisch* vorgenommen, d. h. die Lernenden erhalten die Möglichkeit je nach individuellem Leistungsprofil (mindestens aber in den differenzierungspflichtigen Fächern) Kurse unterschiedlicher

Anspruchsniveaus zu belegen. Das Modell der *Binnendifferenzierung* schließlich geht in der Flexibilisierung der Differenzierung noch mal einen Schritt weiter. Ein nach curricularen Anspruchsniveaus getrennter Fachunterricht ist in diesem Modell grundsätzlich nicht vorgesehen. Stattdessen sollen die Schülerinnen und Schüler (auch in den differenzierungspflichtigen Fächern) unabhängig vom individuellen Leistungsstand gemeinsam im Klassenverband lernen und dort eine individuelle Förderung erhalten. Dabei erfolgt die Leistungsdifferenzierung – jedenfalls der Idee nach – *aufgabenspezifisch*, d.h. in Abhängigkeit von den Stärken und Schwächen des einzelnen Schülers soll das Anspruchsniveau der im Fachunterricht zu bearbeitenden Aufgabenstellungen variiert werden.

Da schulische Organisationsformen in der empirischen Realität über die Klassenstufen hinweg häufig verschiedene Differenzierungsmodelle praktizieren (eine mit Niveaukurisdifferenzierung arbeitende Organisationsform bspw. in der Klassenstufe 5 noch binnendifferenziert arbeiten und/oder in der Klassenstufe 9 abschlussbezogene Klassen bilden kann), muss die typologische Einordnung anhand des *dominierenden* Differenzierungsmodells erfolgen. Entscheidend für die Einordnung einer durch das Landesschulrecht konstituierten schulischen Organisationsform auf der Differenzierungsdimension ist daher, welches Differenzierungsmodell über die Klassenstufen hinweg überwiegt.

- *Das Spektrum der in der Schulform angebotenen Bildungsgänge (Curriculare Bandbreite):* Während die Differenzierungsdimension schulorganisatorische Unterschiede erfasst, die weltweit zu finden sind, fokussiert die curriculare Dimension, wie sie hier konzipiert ist, auf schulorganisatorische Unterschiede, die sich in Deutschland finden. Analoge Unterschiede finden sich jedoch in Ländern, in denen das Schulwesen – wie etwa in Österreich und der Schweiz – traditionell ebenfalls als System von ungleichwertigen Bildungsgängen mit abgestuften Berechtigungen organisiert ist.<sup>3</sup> Eine (Teil-) Komprehensivierung des Schulwesens unter Beibehaltung der historisch gewachsenen Systemlogik setzt voraus, dass die traditionell räumlich voneinander separierten Bildungsgänge (Schulformen) in irgendeiner Weise schulorganisatorisch zusammengefügt werden. Im deutschen

---

<sup>3</sup> Siehe für die Schweiz beispielhaft die Schulorganisationsmodelle des Kantons Bern: [www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulsystem/schulmodelle-sekundarstufe-i-der-stadt-bern](http://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulsystem/schulmodelle-sekundarstufe-i-der-stadt-bern) (Abruf am 06.04.2020)



Schulsystem mit seinen drei Bildungsgängen/Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium gäbe es dafür vier kombinatorische Möglichkeiten: Hauptschule-Gymnasium, Realschule-Gymnasium, Hauptschule-Realschule und Hauptschule-Realschule-Gymnasium. Während eine Verbindung aus Hauptschul- und Gymnasialbildungsgang schulorganisatorisch nicht auf der Hand liegt, wäre eine Verbindung aus Realschul- und Gymnasialbildungsgang durchaus denkbar. Faktisch existieren in der deutschen Schullandschaft jedoch allein die letzten beiden Kombinationen. Entsprechend wird in der curricularen Dimension unterschieden zwischen Schulformen, die den *Haupt- und Realschulbildungsgang* kombinieren und Schulformen, die alle Bildungsgänge einschließlich des gymnasialen abbilden. Dabei ist hervorzuheben, dass letztere häufig keine eigene gymnasiale Oberstufe führen. Ist dies nicht der Fall, bestehen typischerweise feste Kooperationen mit benachbarten Schulstandorten, die ihrerseits über eine gymnasiale Oberstufe verfügen und die zur 11. Klassenstufe die das Abitur anstrebenden Schülerinnen und Schüler aufnehmen (Liegmann, 2016, S. 55-59).

Aus der Kombination dieser beiden Dimensionen ergibt sich eine Matrix, die sechs schulische Organisationsformen unterscheidet (vgl. *Tabelle 1*). Die drei traditionellen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium können in Abgrenzung zu diesen als *bildungsgangbezogene Organisationsformen* bezeichnet werden und bilden *zusammengenommen* ein eigenes Modell der Leistungsdifferenzierung, das in *Tabelle 1* nicht berücksichtigt ist: Die Leistungsdifferenzierung über curricular unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil des institutionellen Entwicklungspfad der deutschen Schulstruktur (Drewek, 1994; Edelstein, 2016; Müller, 1981), während die in *Tabelle 1* aufgeführten Differenzierungsmodelle und die sie implementierenden Organisationsformen institutionelle Innovationen darstellen, die – von links nach rechts und oben nach unten – einen steigenden Grad der innerschulischen Komprehensivierung repräsentieren.

Tabelle 1: Grundtypen schulischer Organisationsformen mit mehr als einem Bildungsgang

		<b>Dominierendes Differenzierungsmodell</b>		
		<b>Schulzweige</b> <i>Fächerübergreifend</i> <b>(S)</b>	<b>Niveauekurse</b> <i>Fachspezifisch</i> <b>(N)</b>	<b>Binnen- differenziert</b> <i>Aufgabenspezifisch</i> <b>(B)</b>
<b>Curriculare Bandbreite</b>	<b>Haupt- und Realschul- bildungsgang</b> <b>(2)</b>	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Schulzweig-differenzierung <b>(2S)</b>	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Niveauekurs-differenzierung <b>(2N)</b>	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Binnen-differenzierung <b>(2B)</b>
	<b>Alle Bildungs- gänge</b> <b>(3)</b>	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Schulzweig-differenzierung <b>(3S)</b>	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Niveauekurs-differenzierung <b>(3N)</b>	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Binnen-differenzierung <b>(3B)</b>

Quelle: eigene Darstellung

Ehe wir uns diesen institutionellen Innovationen im Detail zuwenden, ist ein kurzer Exkurs geboten: Dass die traditionellen Schulformen hier keine Beachtung finden, liegt darin begründet, dass sie sich als bildungsgangbezogene Organisationsformen durch die (weitgehende) Abwesenheit schulinterner Formen der (berechtigungsrelevanten) Leistungsdifferenzierung auszeichnen, auf die der vorliegende Beitrag fokussiert. Es ist aber ausdrücklich zu betonen, dass an Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen in den vergangenen Jahrzehnten ebenfalls institutionelle Vorkehrungen zur Flexibilisierung von Bildungswegen getroffen worden sind, die in den Kontext der hier behandelten Thematik zu stellen sind. Gemeint ist der bundesländerübergreifende Trend zur Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss, der dadurch gekennzeichnet ist, dass auch die bildungsgangbezogenen Organisationsformen heute nicht mehr exklusiv auf ein bestimmtes Abschlussziel ausgerichtet sind. Dies gilt einerseits mit Blick auf Gymnasien und Realschulen vor allem in dem Sinne, dass Schülerinnen und Schülern im Falle eines vorzeitigen Abgangs das erreichte Abschlussniveau zertifiziert wird. Andererseits – und in quantitativer Hinsicht sowie mit Blick auf den institutionellen Innovationsgehalt bedeutsamer – gilt dies für die Hauptschule, die mittlerweile ein Drittel ihrer Absolventen zur Mittleren Reife führt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 150). Wie diese „Aufwärtsqualifizierung“ schulorganisatorisch ausgestaltet ist, variiert zum Teil von Bundesland zu Bundesland (Schuchart & Maaz, 2007, S.

646): Gemeinsam ist den Ländern, dass zu diesem Zweck ein 10. Schuljahr absolviert werden muss und der Zugang zu diesem an bestimmte Leistungskriterien gebunden ist. In einigen Bundesländern zählt dazu neben insgesamt befriedigenden Noten, dass – meist ab Klassenstufe 9 – bestimmte Fächer auf einem eigens dafür eingerichteten höheren Anspruchsniveau zu belegen sind. Gerade dieser letztgenannte Aspekt ist in unserem Zusammenhang von besonderer Relevanz, da die Schulorganisation an entsprechenden Hauptschulen – in Abhängigkeit der Dauer einer solchen Differenzierung und der Zahl der in sie einbezogenen Fächer – jener von Schularten mit zwei Bildungsgängen im Einzelfall durchaus nahekommen kann. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, wenn im jüngsten Bildungsbericht die Aussage getroffen wird, dass „die Hauptschule heute faktisch als weitere Schulart mit 2 Bildungsgängen angesehen werden kann“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 150). Da ein dem Realschulbildungsgang entsprechendes curriculares Angebot jedoch, wenn überhaupt, i. d. R. erst vergleichsweise spät und für weniger Fächer besteht, ist es aus Sicht des Autors gleichwohl geboten eine Unterscheidung zu treffen und hier eher von einer Schulart mit zwei *Abschlussmöglichkeiten* zu sprechen. Wie auch immer man diese Frage beurteilt – entscheidend ist an dieser Stelle einzig der Hinweis, dass die in diesem Beitrag fokussierten Organisationsformen nur *ein* Element der institutionellen Öffnung und Modernisierung des deutschen Schulwesens darstellen, zu der neben den hier angerissenen Innovationen auch die mittlerweile vielfältigen Möglichkeiten zählen, allgemeinbildende Abschlüsse im Rahmen beruflicher Ausbildungswege zu erwerben bzw. anerkannt zu bekommen.<sup>4</sup>

Im Folgenden werden nun die in *Tabelle 1* dargestellten schulorganisatorischen Grundtypen, die über die Bundesländer hinweg das institutionelle Repertoire für die Ausgestaltung schulischer Angebotsstrukturen jenseits der tradierten Schulformen bilden, näher betrachtet: Für jeden Grundtyp erfolgt eine kurze Rekapitulation seiner schulpolitischen Ursprünge, gefolgt von einer kontrastierenden Beschreibung zentraler schulorganisatorischer Charakteristika und weiterer differenzierungsrelevanter Merkmale, die Vertretern des jeweiligen Typs über Ländergrenzen hinweg tendenziell gemein ist.

---

<sup>4</sup> Siehe beispielhaft die folgende Übersicht des niedersächsischen Kultusministeriums:

[https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen\\_und\\_schuler\\_elter/zeugnisse\\_abschlusse\\_und\\_versetzungen/schulische-abschluesse-an-berufsbildenden-schulen-in-niedersachsen-6477.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_elter/zeugnisse_abschlusse_und_versetzungen/schulische-abschluesse-an-berufsbildenden-schulen-in-niedersachsen-6477.html), (Abruf am 25.09.2020).

### *(1) Schulische Organisationsformen mit Schulzweigdifferenzierung*

Die geringste Abweichung zu der in Deutschland traditionell praktizierten Leistungsdifferenzierung über räumlich getrennte Schulformen weisen schulische Organisationsformen mit Schulzweigdifferenzierung **(S)** auf. Bestimmendes Merkmal dieser gemeinhin als kooperative Schulformen bezeichneten Organisationsformen ist, dass an ihnen mehrere Bildungsgänge unter einem Dach vereint sind, wobei durch ein gewisses Maß an Koordination und Kooperation eine größere Durchlässigkeit erreicht werden soll. Mit Blick auf das Spektrum der vertretenen Bildungsgänge lassen sich dabei zwei Varianten unterscheiden:

- Die erste Variante **(2S)** umfasst kooperative Schulformen, die sich auf den Haupt- und Realschulbildungsgang beschränken, wie etwa die Oberschule in Sachsen oder die Mittelstufenschule in Hessen. Ihre institutionellen Ursprünge liegen in jenen ostdeutschen Bundesländern, die sich nach der Wiedervereinigung gegen separate Haupt- und Realschulen zugunsten einer diese Bildungsgänge kombinierenden Schulart entschieden (Fuchs, 1997, S. 173-183; Nikolai, 2018). Mit der Entwicklung der Hauptschule zur „Restschule“ wurden dann aber auch in den westdeutschen Bundesländern zunehmend entsprechende Schulformen geschaffen (Leschinsky, 2008, S. 428-432).
- Die zweite Variante **(3S)** umfasst kooperative Schulformen, in denen zusätzlich der gymnasiale Bildungsgang vertreten ist. Vorläufer dieser als kooperative Gesamtschule (KGS) (seltener: additive oder schulformbezogene Gesamtschule) bezeichneten schulischen Organisationsform bildeten sich vereinzelt bereits vor den 1970er Jahre heraus. Konzeptionell schon in der Nachkriegszeit, vor allem in den von Erwin Stein für Hessen entwickelten Reformplänen (Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer, 2009, S. 159-160), angedacht, bildeten sie eine erste Antwort auf Forderungen nach einer systematischen Verbindung der Schulformen. Aufgrund der Kontinuität zum gegliederten Schulsystem barg die kooperative Gesamtschule geringeres politisches Konfliktpotential als die integrierte Gesamtschule (siehe **3N**) und fungierte nicht selten als Zwischenschritt dorthin (Furck, 1998, S. 331-332). Vielerorts blieb sie aber auch als eigenständiges Schulorganisationsmodell bestehen und firmiert, wo sie bis heute existiert, weitestgehend einheitlich unter ihrer althergebrachten Bezeichnung.

Wie im gegliederten Schulsystem wird in kooperativen Organisationsformen grundsätzlich nach Bildungsgängen getrennt

gelernt (*tracking*). Die Leistungsdifferenzierung erfolgt auch hier *fächerübergreifend*, d. h. die Schülerinnen und Schüler werden weitgehend einheitlich auf dem Anspruchsniveau unterrichtet, das dem besuchten Schulzweig korrespondiert (Köller, 2008, S. 449). Aber auch bildungsgangübergreifender Unterricht ist zulässig, wobei dieser auf wenige Fächer beschränkt sein, im Prinzip aber auch das Gro des Unterrichts jenseits der Fächer umfassen kann, die gemäß „KMK-Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“<sup>5</sup> differenzierungspflichtig sind. Zudem werden die Klassenstufen 5 und 6 überwiegend im Sinne einer Förder-/Orientierungsstufe geführt, so dass die feste Zuteilung zu den Schulzweigen i. d. R. erst zur Klassenstufe 7 erfolgt. Durch die hinausgezögerte äußere Differenzierung und ein gewisses Maß an bildungsgangübergreifendem Unterricht weisen kooperative Organisationsformen bei aller Nähe zur tradierten Schulorganisation also einen höheren Grad der innerschulischen Komprehensivierung auf. Dies gilt mehr noch für die Variante mit drei Bildungsgängen, insofern diese die Bildungswege der Schülerschaft bis zum Einsetzen der Schulzweigdifferenzierung vollständig offenhält. Ferner verbindet sich mit kooperativen Organisationsformen die Erwartung, dass die Durchlässigkeitchürden geringer sind als im gegliederten System, da ein Wechsel des Bildungsgangs keinen Wechsel des Schulstandortes erfordert und durch Koordination zwischen den Schulzweigen – etwa hinsichtlich der Lehrpläne, Stundentafeln, Unterrichtsplanung und Lehrbücher – erleichtert wird (Tillmann, Bussigel, Philipp & Rösner, 1979, S. 47-62). Auch in dieser Hinsicht weist die Variante mit drei Bildungsgängen wiederum den Vorteil auf, dass sie mit dem gymnasialen Zweig auch der Schülerschaft des Realschulbildungsgangs eine Aufstiegsmöglichkeit bieten.

## *(2) Schulische Organisationsformen mit Niveaukurstdifferenzierung*

Schulische Organisationsformen mit Niveaukurstdifferenzierung **(N)** gehen bezüglich der Komprehensivierung der Schulorganisation erheblich weiter. Sie werden gemeinhin als integrierte Schulformen bezeichnet und zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine feste Einteilung der Lernenden in Bildungsgänge vermeiden oder allenfalls zum Ende der Pflichtschulzeit vornehmen. Stattdessen ist der Unterricht in einem Kern-Kurs-System organisiert, das Schülerinnen und Schülern ermöglicht je nach Fach auf unterschiedlichen

---

<sup>5</sup> Beschluss der Kultusminister Konferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 02.06.2006: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/allg\\_Schulwesen/Schulart\\_Bildungsg\\_Sek1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsg_Sek1.pdf) (Abruf am 10.07.2020).

Anspruchsniveaus zu lernen. Auch integrierte Schulformen können wiederum hinsichtlich des Spektrums der zusammengeführten Bildungsgänge in zwei Varianten unterteilt werden:

- Schulformen der ersten Variante **(2N)** können als teilintegrierte Schulformen bezeichnet werden, da sie nur einen Teil der Bildungsgänge zusammenführen. Die Genese dieser schulischen Organisationsform, der z. B. eine Variante der Oberschule in Niedersachsen oder der Regelschule in Thüringen entspricht, ist nicht umfassend erforscht. Festgehalten werden kann jedoch, dass eine über die Schulzweigdifferenzierung (2S) hinausgehende Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang bereits ab 1991 im Rahmen eines Hamburger Schulversuchs realisiert wurde, der es den partizipierenden Schulstandorten freistellte Leistungsdifferenzierung in Form von Kursen zu organisieren. Mit der Zielsetzung Haupt- und Realschüler soweit möglich in gemeinsamen Lerngruppen zu unterrichten und die äußere Differenzierung gering zu halten, wies dieser Schulversuch aber auch schon auf das Modell 2B (siehe unten) voraus (Behörde für Schule, 1999). Auch in der Thüringer Regelschule war Kursniveaudifferenzierung von Beginn an eine mögliche Gestaltungsoption neben abschlussbezogenen Klassen, wurde jedoch im Laufe der 1990er Jahre immer seltener praktiziert (Weishaupt & Plath, 1999, S. 98).
- Schulformen der zweiten Variante **(3N)** schließen alle drei Bildungsgänge ein und lassen sich daher als vollintegrierte Schulformen charakterisieren. Pläne für eine solche Organisationsform gab es bereits in den ersten Nachkriegsjahren in Berlin, wo ab 1948 der Aufbau der sogenannten Einheitsschule (EHS) mit achtjähriger Grundstufe und Gliederung des Unterrichts in Kern- und Kursunterricht auf den Weg gebracht wurde (Klewitz, 1971). Im politischen Klima des heraufziehenden kalten Krieges konnte sich dieses Modell freilich nicht etablieren. Der paradigmatische Vertreter dieser schulischen Organisationsform entstand somit erst in den 1970er Jahren mit der integrierten Gesamtschule, die vor allem in den sozialdemokratisch regierten Bundesländern ausgebaut wurde und vielerorts bis heute existiert. Darüber hinaus sind dieser Organisationsform aber auch Schulformen zuzurechnen, die in einigen Bundesländern im Zuge der Umstellung auf „Zwei-Säulen-Modelle“ geschaffen wurden, wie z. B. die Bremer Oberschule. Vorher bestehende Integrierte Gesamtschulen gingen in ihnen auf.

Integrierte Schulformen unterscheiden sich von ihren kooperativen Pendanten dadurch, dass sie keine in sich geschlossenen Bildungsgänge

vorhalten. Die Leistungsdifferenzierung erfolgt *fachspezifisch*, d. h. die Lernenden werden in einem sich über die Klassenstufen hinweg ausweitenden Teil der Fächer in Kursen unterschiedlicher Anspruchsniveaus unterrichtet, denen sie entsprechend ihrer individuellen Fachleistung zugewiesen werden (*setting*). Ansonsten findet der Unterricht in leistungsgemischten Gruppen im Klassenverband und in neigungsdifferenzierten Kursangeboten statt. Während die Niveaudifferenzierung an teilintegrierten Organisationsformen in allen sie führenden Bundesländern auf zwei Anspruchsniveaus erfolgt, ist das Bild für die vollintegrierten Organisationsformen weniger einheitlich: Die Hälfte der sie führenden Bundesländer sieht auch hier lediglich zwei Kursniveaus vor, in der anderen Hälfte können Niveaueurse auch auf drei (in Berlin sogar vier) Anspruchsebenen gebildet werden. In welchen Fächern ab welcher Klassenstufe eine Kursniveaudifferenzierung vorzunehmen ist, wurde 1982 in einem Kompromiss zur wechselseitigen Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen festgeschrieben und im Zuge der weiteren Ausdifferenzierung des Schulwesens mit der bereits erwähnten „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ (1993) auf die neu entstandenen Schularten mit mehreren Bildungsgängen übertragen. Zu den differenzierungspflichtigen Fächern zählen demnach ab Klassenstufe 7 die erste Fremdsprache und Mathematik, ab Klassenstufe 8 (spätestens 9) Deutsch und ab Klassenstufe 9 mindestens eine Naturwissenschaft. Welcher Schulabschluss und welche Berechtigungen erworben werden, richtet sich nach der Zahl der auf gehobenem Anspruchsniveau belegten Kurse und der erzielten Schulnoten, wobei Noten eines Anspruchsniveaus anhand eines Umrechnungsschlüssels prinzipiell als Noten eines anderen Anspruchsniveaus ausgedrückt werden können. Da in der Regel halbjährig und für jedes Fach einzeln das Anspruchsniveau gewechselt werden kann, sind Leistungseinstufungen in diesem Differenzierungsmodell vergleichsweise leicht veränderbar, so dass die Bildungswege länger offen bleiben als im gegliederten System oder kooperativen Schulformen (Fend, 1982, S. 119; Köller & Trautwein, 2003). Wie an letzteren werden die Klassenstufen 5 und 6 auch hier typischerweise im Sinne einer Orientierungsstufe organisiert, so dass die Einteilung in Kurse in der Regel frühestens ab Klassenstufe 7 einsetzt.

Ein bedeutsamer Unterschied zwischen voll- und teilintegrierten Schulformen besteht wiederum darin, dass in letzteren das Fehlen eines gymnasialäquivalenten Anspruchsniveaus die Abschlussoptionen von vornherein begrenzt. Doch auch was das praktizierte Differenzierungsmodell angeht, finden sich Unterschiede. So bilden teilintegrierte Schulformen zum Ende der Sekundarstufe I nicht selten

abschlussbezogene Klassen, so dass – je nachdem in welcher Klassenstufe dies geschieht – die typologischen Grenzen zu kooperativen Schulformen verschwimmen können. In vollintegrierten Schulformen ist die Bildung von abschlussbezogenen Klassen hingegen die Ausnahme. In einem Teil der entsprechenden Schulformen besteht vielmehr die Tendenz, das Einsetzen der Kursniveaudifferenzierung zugunsten einer Fortführung der in den Klassenstufen 5 und 6 noch vorherrschenden Binnendifferenzierung aufzuschieben. Schulformen, die das tun, weisen über das klassische Modell der integrierten Gesamtschule hinaus und bewegen sich an den typologischen Grenzen zum nachfolgend diskutierten Differenzierungsmodell.

### *(3) Schulische Organisationsformen mit Binnendifferenzierung*

Den höchsten Grad der innerschulischen Komprehensivierung weisen schulische Organisationsformen auf, die vorwiegend nach dem Prinzip der Binnendifferenzierung arbeiten **(B)**. Auch sie werden als integrierte Schulformen bezeichnet, da sie sich wie Schulformen mit Kursniveaudifferenzierung durch eine Zusammenführung der Bildungsgänge auszeichnen. Da eine dauerhafte Aufteilung der Schülerschaft auf verschiedene (fachspezifische) Anspruchsniveaus hier jedoch nicht vorgesehen ist, sondern in allen Fächern unabhängig vom individuellen Leistungsniveau gemeinsam im Klassenverband gelernt wird, handelt es sich faktisch um ein eigenständiges Modell der Schulorganisation. Auch dieses lässt sich entsprechend den einbezogenen Bildungsgängen in zwei Varianten untergliedern:

- Binnendifferenzierende Schulformen, die sich auf den Haupt- und Realschulabschluss beschränken **(2B)**, sind in der deutschen Schullandschaft (bisher) vergleichsweise selten. Einzig für die Regelschule in Mecklenburg-Vorpommern und die Realschule Plus in Rheinland-Pfalz ist diese Organisationsform als reguläre Gestaltungsoption vorgesehen. Die Genese dieser Organisationsform ist wie jene der Organisationsform 2N wenig erforscht. Wie oben bereits erwähnt, kann sie ebenfalls mit dem Hamburger Schulversuch zur Integration von Haupt- und Realschulbildungsgang in Verbindung gebracht und damit in den frühen 1990er Jahren verortet werden, wenn auch eine durchgehende Binnendifferenzierung letztlich an keinem der beteiligten Schulstandorte realisiert wurde (Behörde für Schule, 1999, S. 86)
- Der weit überwiegende Teil der Schulformen, die mit Binnendifferenzierung arbeiten können, umfasst hingegen alle drei Bildungsgänge **(3B)**. Diese schulische Organisationsform, die häufig als Gemeinschaftsschule bezeichnet wird (ohne dass diese



Bezeichnung ausschließlich auf sie angewendet würde), hat in der deutschen Schullandschaft erst in jüngerer Zeit Bedeutung erlangt. Erstmals wurde sie 2007 von Schleswig-Holstein in das Regelschulwesen aufgenommen und in der Folgezeit auch in anderen Bundesländern eingeführt (Jungmann, 2008; Ridderbusch, 2019, S. 123-131; 157-171). Damit trat neben das in Deutschland vormals einzige vollintegrierte Schulorganisationsmodell, die integrierten Gesamtschule, eine zweite Variante, die – zumal wenn entsprechenden Schulstandorten eine Grundschule angeschlossen ist – der in den skandinavischen Ländern verbreiteten ‚Einheitsschule‘ ähnelt, an der sich die schulpolitischen Initiator\*innen des Modells in der Tat auch orientierten (ebd., S. 179-182).

Während Organisationsformen mit Schulzweig- oder Kursniveaudifferenzierung insofern Kontinuität zum gegliederten Schulsystem wahren, als auch sie mindestens in einem Teil der Fächer leistungshomogene Lerngruppen bilden – erstere auf Basis des durchschnittlichen Leistungsniveaus, letztere auf Basis des Leistungsniveaus im einzelnen Fach – folgen binnendifferenzierende Organisationsformen einer entgegengesetzten Ordnungsvorstellung: Die pädagogische Arbeit soll in (leistungs-) heterogenen Lerngruppen stattfinden, die unter Einsatz verschiedener gruppenbezogener und individueller Fördermethoden überwiegend gemeinsamen unterrichtet werden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 119). Normativ steht dahinter nicht zuletzt die Leitidee der Inklusion, die – in ihrem ‚weiten‘ Verständnis – im Kern besagt, dass die Schule alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Verschiedenheit anerkennen und sie entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse bestmöglich fördern soll (Prengel, 2005). Knüpft sich die Lerngruppenzugehörigkeit in Organisationsformen, die auf Leistungshomogenisierung setzen, an die Bedingung, dass der/die Lernende kontinuierlich eine feststehende Leistungsnorm erreicht, steht diese in binnendifferenzierenden Organisationsformen grundsätzlich nicht zur Disposition. Stattdessen sind die Leistungsanforderungen variabel und sollen den individuellen Lernständen der Schülerinnen und Schüler situativ angepasst werden. Wie die Niveaukursdifferenzierung ist auch die Binnendifferenzierung (im Kontext der berechtigungsrelevanten Leistungsdifferenzierung) eine institutionelle Innovation, welche die Bildungswege länger offenzuhalten verspricht. In beiden Differenzierungsformen können im Verlauf der Schulkarriere das Anspruchsniveau des Lernstoffs an die Lern- und Leistungsentwicklung des Einzelnen angepasst und somit prinzipiell Anschlussperspektiven erschlossen werden, deren Erreichbarkeit sich beim Eintritt in die Sekundarstufe ggf. noch nicht

abgezeichnet hat. Während eine solche Anpassung im Fall der Niveaukursdifferenzierung jedoch immer nur in festen Zeitintervallen durch einen Kurswechsel erfolgen kann, ist sie in der Binnendifferenzierung theoretisch fortlaufend möglich. Entsprechende diagnostische Fähigkeiten der Lehrkräfte vorausgesetzt, kann die Leistungsdifferenzierung hier *aufgabenspezifisch* erfolgen, d. h. das Anspruchsniveau der vom Einzelnen im Fachunterricht zu bearbeitenden Aufgabenstellungen kann mit Hilfe verschiedenster didaktischer Arrangements – wie etwa Wochenplanarbeit, Stationslernen, Fachlehrerketten etc. – in fluiderer Weise angepasst werden (siehe z. B. Bönsch, 2012)

Es sind dies freilich pädagogische Leitideen und didaktische Konzepte, die mit dem Modell der Binnendifferenzierung typischerweise in Verbindung gebracht werden und die mit der konkreten schulischen Praxis nicht gleichzusetzen sind. Gerade weil der Leistungsheterogenität der Schülerschaft hier nicht mit einem fest definierten organisationalen Schema begegnet wird, sondern diese auf der Unterrichtsebene mit didaktisch-methodischen Mitteln adressiert werden soll, ist von einer vielgestaltigen und in hohem Maße von den Lehrkräften und der pädagogischen Profilierung der Einzelschule abhängigen Praxis auszugehen, die diesen Leitideen und Konzepten unterschiedlich nahe kommt. Mit Blick auf die disparaten Motivlagen, die der schulrechtlichen Ermöglichung binnendifferenzierender Organisationsformen zugrunde liegen, ist sogar davon auszugehen, dass diese Leitideen nicht in allen Bundesländern und/oder Schulstandorten überhaupt den eigentlichen Bezugspunkt der Schulentwicklung bilden, konvergieren hier doch genuin pädagogische Interessen an einer Veränderung tradierter schulorganisatorischer Abläufe mit eher utilitären Interessen an der Sicherung eines wohnortnahen Schulangebots bei rückläufigen Schülerzahlen. Dem letzteren Ziel aber ist im Prinzip schon durch „klasseninterne Kurse“, d.h. einer bloßen Verlagerung des Modells der Niveaukursdifferenzierung in einen gemeinsamen Klassenraum Genüge getan, ohne dass sich damit notwendig weitergehende Ambitionen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung verbinden.

Jenseits von solchen schulstandortspezifischen Unterschieden ist ferner auf *systemische* Restriktionen hinzuweisen, die einer konsequenten Umsetzung binnendifferenzierender Unterrichtspraktiken in grundsätzlicherer Weise entgegenstehen: Selbst wenn eine äußere Leistungsdifferenzierung nicht vorgenommen wird, sind Organisationsformen mit Binnendifferenzierung doch – wie alle anderen – an das System der Vergabe ungleichwertiger Schulabschlüsse gebunden, das als wesentliches Element der tradierten

Schulstruktur den Übergang in die weiterführenden Bildungsinstitutionen reguliert und als solches in allen Bundesländern Bestand hat. Daher können sich auch binnendifferenzierende Organisationsformen einer an den tradierten Schulformen orientierten Einordnung der Lernenden nicht entziehen. Vielmehr müssen Lehrkräfte ab einer bestimmten Klassenstufe bei der Benotung mindestens in jenen Fächern, die nach der oben erwähnten KMK-Vereinbarung differenzierungspflichtig sind, das curriculare Anspruchsniveau kenntlich machen, auf das sich die bewerteten Leistungen überwiegend beziehen. Wie seinerzeit die Integrierte Gesamtschule der institutionellen Logik des historisch gewachsenen Modells der Schulorganisation angepasst wurde, um eine bundesländerübergreifende Anerkennung ihrer Abschlüsse sicherzustellen, bleiben also notwendig auch die neuen binnendifferenzierenden Organisationsformen dieser Logik in wichtigen Punkten unterworfen.

### **3. Leistungsdifferenzierung als neue Facette von Schulautonomie**

Einige der in den Bundesländern bestehenden neuen Schulformen sind hinsichtlich ihrer organisatorischen Ausgestaltung im Schulrecht eindeutig definiert und können damit *einem* der soeben dargestellten schulorganisatorischen Grundtypen zugeordnet werden. So ist z. B. die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg und Berlin auf die schulische Organisationsform 3B festgelegt; die sächsische Oberschule entspricht ebenso wie die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt der Organisationsform 2S, die Kooperative Gesamtschule in fast allen sie führenden Ländern der Organisationsform 3S. Dies entspricht dem in der Bundesrepublik traditionell vorherrschenden Steuerungsmuster, das sich durch eine hohe Standardisierung in dem Sinne auszeichnete, dass *alle* einer bestimmten Schulform zugehörigen Schulstandorte schulrechtlich auf *ein und dasselbe Modell* der Schulorganisation geeicht waren. Anders formuliert: Traditionell stand in der Bundesrepublik jede Schulform für eine spezifische schulische Organisationsform, so dass sich die beiden Termini synonym gebrauchen ließen.

Für den überwiegenden Teil der neuen Schulformen gilt diese althergebrachte Klarheit der Zuordnung heute jedoch nicht mehr. Dies ist Folge einer schulrechtlichen Entwicklung, die mittlerweile in nahezu allen Bundesländern zu konstatieren ist und sich dadurch auszeichnet, dass den Schulstandorten einer Schulform nunmehr

freigestellt wird, je nach lokalen Gegebenheiten und Präferenzen *unterschiedliche* Modelle der Schulorganisation zu implementieren. Dies gilt zum einen hinsichtlich des Spektrums der angebotenen Bildungsgänge, nämlich wenn das Schulgesetz eines Bundeslandes Schulformen mit zwei Bildungsgängen prinzipiell die Möglichkeit einer Erweiterung um den gymnasialen Bildungsgang einräumt. Lokale Variabilität in dieser Dimension der Schulorganisation ist (bisher) indes die Ausnahme; lediglich Niedersachsen hat mit der *Oberschule* eine Sekundarschulform geschaffen, die je nach Standort mit oder ohne gymnasialen Bildungsgang angeboten werden kann. Sehr viel verbreiteter ist die Möglichkeit lokaler Variabilität hingegen mit Blick auf das dominierende Differenzierungsmodell. Viele Bundesländer stecken für bestimmte Schulformen lediglich einen allgemeinen Rahmen zulässiger Differenzierungsformen ab und überlassen es den einzelnen *Schulstandorten*, mit welchen davon sie in welchen Klassenstufen arbeiten.

Eine solche Dezentralisierung der Entscheidung über Differenzierungsmodelle ist in Deutschland vergleichsweise neu und verweist auf eine die politischen Lager mehr oder weniger umspannende Veränderung im Umgang mit der traditionell stark konfliktbehafteten Schulstrukturfrage. Obgleich den Schulen im Zuge der Ausweitung von Schulautonomie seit den 1990er Jahren in verschiedenen Bereichen größere Entscheidungsspielräume zugestanden worden waren (Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016), blieben die Modalitäten der *Leistungsdifferenzierung* ein Bereich, in dem die Kultusministerien weiterhin strikt auf gesamtsystemische Vorgaben setzten. Entsprechend blieben die Landesparlamente die primären politischen Arenen, in denen Fragen der Leistungsdifferenzierung verhandelt und entsprechend der (partei-)politischen Kräfteverhältnisse des jeweiligen Landes allgemeinverbindlich entschieden wurden. In den vergangenen anderthalb Jahrzehnten hat sich jedoch auch in diesem Bereich der Schulgestaltung in vielen Bundesländern ein Wandel im Steuerungsverständnis eingestellt. Darin kommen zwei miteinander verschränkte Entwicklungen zum Tragen, die sich maßgeblich mit der Entstehung und Ausbreitung des Gemeinschaftsschulmodells im Gefolge der ersten PISA-Studien in Verbindung bringen lassen.

Zum einen wurde 2006 auf Betreiben großer Koalitionen in Schleswig-Holstein, das auf Grundlage des sogenannten Rösner-Gutachtens (Rösner, 2008) als erstes Land die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen forcierte, und Sachsen, das in Anlehnung an dieses Konzept einen entsprechenden Schulversuch plante, die in der KMK 1993 geschlossene „Vereinbarung über die Schularten und

Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ mit einer Öffnungsklausel versehen, die es den Ländern freistellte aus nicht weiter spezifizierten „demographischen bzw. schulstrukturellen Gründen“ von einer äußeren Differenzierung der Schülerschaft abzusehen (Ridderbusch, 2019, S. 235-236). Damit war das Spektrum der an Schulen mit mehr als einem Bildungsgang prinzipiell zulässigen Differenzierungsmodelle nunmehr um das Modell einer durchgehend binnendifferenzierenden Schulorganisation erweitert und somit erstmals in der bundesrepublikanischen Schulgeschichte eine über die Niveaukurstdifferenzierung hinausweisende Schulentwicklungsperspektive geschaffen, die in den Folgejahren ihren Weg in zahlreiche Schulgesetze und -verordnungen fand.<sup>6</sup>

Zum anderen nahm der Prozess der Einrichtung der Gemeinschaftsschule wesentliche Elemente des heute verbreiteten dezentralen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung vorweg: Erstmals bestimmte ein Kultusministerium die Schulstandorte für eine im Schulgesetz neu verankerte schulische Organisationsform nicht zentral, sondern setzte auf die eigenverantwortliche Initiative von Einzelschulen (und Schulträgern), die bei Interesse ein den pädagogischen Leitlinien der Gemeinschaftsschule entsprechendes pädagogisches Konzept erarbeiten sollten (Wiechmann, 2011, S. 536-538). Zwar legte §43 des „Gesetzes zur Weiterentwicklung des Schulwesens“ fest, dass der Unterricht an der Gemeinschaftsschule „grundsätzlich für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam“ stattfinden und „den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler vor allem durch Formen binnendifferenzierenden Unterrichts entsprochen“ werden sollte (Innenministerium des Landes Schleswig Holstein, 2007, S. 57). Doch blieb nach § 2 der GemVO<sup>7</sup> auch Niveaukurstdifferenzierung – und für eine Übergangsphase selbst Unterricht in abschlussbezogenen Klassen (Ridderbusch, 2019, S. 240) – prinzipiell zulässig und damit ganz im Sinne des Rösner-Gutachtens Raum für unterschiedliche

---

<sup>6</sup> In einzelnen Bundesländern war eine entsprechende Entwicklungsperspektive offenbar auch schon einige Jahre früher eröffnet worden. In Hamburg etwa findet sich in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die integrierten Gesamtschulen bereits 2003 die Bestimmung, dass die Leistungsdifferenzierung auch „klassenintern organisiert werden“ kann, wenn die Schule im Rahmen ihres Schulprogramms dafür „ein besonderes didaktisches Konzept (Differenzierungskonzept)“ vorlege und dieses von der Schulbehörde genehmigen lasse (§7 APO-IGS in der Fassung vom 22. Juli 2003). Der entsprechende Paragraph wurde jedoch 2006 wieder aufgehoben.

<sup>7</sup> [https://schulrechtsh.de/archiv/texte/g/gemeinschaftsschule\\_landesverordnung\\_07.htm](https://schulrechtsh.de/archiv/texte/g/gemeinschaftsschule_landesverordnung_07.htm) (Abruf am 02.07.2020)

Entwicklungsstadien auf dem Weg zu einer vornehmlich binnendifferenzierenden Schulorganisation.

Waren diese Formen äußerer Differenzierung hier als hinzunehmende Zwischenschritte eher geduldet als um ihrer selbst Willen angestrebt, machte die schwarz-gelbe Nachfolgeregierung sie 2011 durch eine Schulgesetzänderung zu gleichwertigen Gestaltungsoptionen und gab der Gemeinschaftsschule damit ein hinsichtlich der Leistungsdifferenzierung vollständig offenes Profil. Wenngleich §43 des Schulgesetzes inzwischen abermals geändert worden ist (s.u.), lohnt es den 2011 neugefassten Satz 2 im Wortlaut zu zitieren, da er prototypisch für wesensähnliche Formulierungen in zahlreichen aktuell geltenden Schulgesetzen ist:

Den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler kann sowohl durch Unterricht in binnendifferenzierender Form als auch durch Unterricht in nach Leistungsfähigkeit und Neigung der Schülerinnen und Schüler differenzierten Lerngruppen sowie in abschlussbezogenen Klassenverbänden entsprochen werden. (Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein, 2001, S. 25)

Mit der 2011 vollzogenen Schulgesetzänderung entstand also das Paradigma einer auf die lokale Ebene verlagerten Schulstrukturentwicklung ohne administrativ vorgegebene Zielperspektive. Mit schulpolitisch unterschiedlich nuancierten Rahmensetzungen hat es mittlerweile in fast allen Bundesländern Fuß gefasst, wobei sich ein auf die Optionen Niveauekurs- oder Binnendifferenzierung eingeschränkter Entscheidungsspielraum der Einzelschule am häufigsten findet. Dabei hat sich mit Blick auf diese beiden Differenzierungsformen parallel eine flexiblere Variante herausgebildet, in der die Einzelschule die Wahl zwischen Niveau- oder Binnendifferenzierung *bezogen auf die einzelnen Unterrichtsfächer und Jahrgangsstufen* trifft und nicht für die Unterrichtsorganisation als Ganze. Zwar gelten entsprechende Regelungen bisher nur in wenigen Bundesländern und für wenige Schulformen. Sollte sich diese Variante jedoch über die Bundesländer hinweg verbreiten, hätten wir es künftig immer häufiger mit hybriden schulischen Organisationsformen zu tun, die sich einer typologisierenden Klassifizierung wie der in diesem Beitrag vorgenommenen weitgehend entziehen. Um die Lernrealitäten der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die Leistungsdifferenzierung zu ergründen, müssten Analysen dann die Ebene des einzelnen Unterrichtsfachs in den Blick nehmen.

## **4. Die Angebotsstrukturen der 16 Bundesländer auf der Ebene schulischer Organisationsformen**

### **4.1. Methodisches Vorgehen**

Um zu klären, welche der in *Tabelle 1* typologisch unterschiedenen schulischen Organisationsformen in den einzelnen Bundesländern *de jure* existieren, wurden die im Jahr 2020 geltenden Landesschulgesetze sowie thematisch einschlägige Rechtsverordnungen zu den allgemeinbildenden Sekundarschulformen analysiert, die sich neben Gymnasien, Haupt- und Realschulen über die Bundesländer hinweg finden. Dabei wurde die Auswertung in zweierlei Hinsicht eingeschränkt: Betrachtet wurden (1) ausschließlich Schulformen, die im Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes den Status einer Regelschule aufweisen, d. h. auslaufende Schulformen wurden ebenso wenig berücksichtigt wie Schulformen, die nur im Rahmen von Modellversuchen bestehen. Ferner bleiben (2) Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung außen vor. Diese sind prinzipiell ebenfalls als Bestandteil von Schulstrukturen anzusehen (Blanck, Edelstein & Powell, 2013, S. 268), weisen aber eine solche Bandbreite und Variation zwischen den Bundesländern auf, dass eine Aufarbeitung hier nicht geleistet werden kann (für eine relativ rezente Übersicht siehe jedoch Blanck, 2014). In die Analyse einbezogen wurden somit über die Bundesländer hinweg insgesamt 33 Sekundarschulformen mit mehr als einem Bildungsgang. Für jede von ihnen wurde codiert, welche Vorgaben das Schulrecht hinsichtlich der Form der berechtigungsrelevanten Leistungsdifferenzierung macht und welchen Gestaltungsspielraum, wenn überhaupt, es den Schulstandorten der jeweiligen Schulform einräumt.

Die Ergebnisse der Analyse sind in *Tabelle 2* im nachfolgenden Abschnitt zusammengefasst. Sie weist für jedes Bundesland aus, welche schulischen Organisationsformen das Schulrecht für das Sekundarschulwesen vorsieht und macht durch ein Schulformenkürzel kenntlich unter welcher Schulformenbezeichnung die jeweilige Organisationsform firmiert. Ob die Einzelschule mit Blick auf die Leistungsdifferenzierung einen Gestaltungsspielraum hat und wie genau dieser ausgestaltet ist, wird durch vier verschiedene Codierungen abgebildet. Sie werden im Folgenden erläutert und anhand von Beispielen aus dem Schulrecht veranschaulicht.

## 4.2.Codierung

Ein *fett gedrucktes Schulformenkürzel* verweist auf das traditionelle Paradigma der Schulstrukturgestaltung, nach dem eine Schulform auf eine spezifische schulische Organisationsform festgelegt ist. Hier gewährt das Schulrecht den Schulstandorten einer Schulform also keinen Gestaltungsspielraum; die Form der Leistungsdifferenzierung ist über alle Schulstandorte hinweg dieselbe.

Code	XY
Bedeutung	Organisationsform ist die einzig für die Schulform zulässige
Beispiel 1	<b><i>Oberschule in Sachsen (2S)</i></b> § 3 Abs. 1 Schulordnung Ober- und Abendoberschulen: <sup>1</sup> Ab der Klassenstufe 7 wird der Unterricht nach dem angestrebten Abschluss im Haupt- oder Realschulbildungsgang (abschlussbezogener Unterricht) erteilt.
Beispiel 2	<b><i>Kooperative Gesamtschule in Hessen (3S)</i></b> § 26 Abs. 1 SchulG: In der schulformbezogenen (kooperativen) Gesamtschule werden die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule sowie die Mittelstufe (Sekundarstufe I) des gymnasialen Bildungsganges pädagogisch und organisatorisch in einer Schule verbunden als aufeinander bezogene Schulzweige geführt.

Belegt ein Schulformenkürzel innerhalb eines Bundeslandes mehrere Zellen, so verweist dies auf das oben beschriebene dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung: die entsprechende Schulform kann je nach Schulstandort in verschiedenen schulorganisatorischen Varianten geführt werden. In diesem Fall fungiert die Schulform also als ‚Container‘ für unterschiedliche schulische Organisationsformen, über deren Implementation in lokaler Verantwortung und ggf. in Abstimmung mit der Schulverwaltung entschieden wird. Hier räumt das Schulrecht den Schulstandorten also einen Gestaltungsspielraum ein, wobei die Bestimmungen, die bei der Wahl der Differenzierungsform konkret zum Tragen kommen, nach Bundesland und Schulform differieren.

Ein *dünn gedrucktes Schulformenkürzel* wurde vergeben, wenn die schulrechtlichen Bestimmungen zu einer Schulform die schulische



Organisationsform uneingeschränkt zulassen. Ist ein so beschaffenes Schulformenkürzel für mehrere Organisationsformen ausgewiesen, ist es demnach vollständig in die Verantwortung der Einzelschule gestellt zu entscheiden, welche davon vor Ort implementiert wird.

<b>Code</b>	XY
<b>Bedeutung</b>	Organisationsform ist für die Schulform uneingeschränkt zulässig
<b>Beispiel 1</b>	<b><i>Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen (3S/3N/3B)</i></b> § 17a Abs. 3. SchulG: (...) Ab der Klasse 7 kann der Unterricht integriert, teilintegriert oder in mindestens zwei getrennten Bildungsgängen (kooperativ) erteilt werden.
<b>Beispiel 2</b>	<b><i>Integrierte Gesamtschule in Rheinland-Pfalz (3N/3B)</i></b> § 26 Abs. 2 Schulordnung für die öffentlichen Realschulen plus, Integrierten Gesamtschulen, Gymnasien, Kollegs und Abendgymnasien: (2) Die Fachleistungsdifferenzierung findet in Kursen mit einer Differenzierung nach Leistung oder in klasseninternen Lerngruppen statt (...).

Ein *dünn gedrucktes Schulformenkürzel in Klammern* wurde vergeben, wenn die schulrechtlichen Bestimmungen zu einer Schulform die schulische Organisationsform prinzipiell zulassen, sie aber als nachrangige Alternative kennzeichnen oder ihre Implementation an spezifische Bedingungen knüpfen.

<b>Code</b>	(XY)
<b>Bedeutung</b>	Organisationsform ist für die Schulform prinzipiell zulässig, aber nachrangig oder an bestimmte Bedingungen geknüpft
<b>Beispiel 1</b>	<b><i>Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein (3N)</i></b> § 43 Abs. 1 SchulG für die Gemeinschaftsschule: (1) (...) Den unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler <i>wird</i> durch Unterricht in binnendifferenzierender Form entsprochen. <i>Abweichend hiervon können</i> ab der Jahrgangsstufe sieben in einzelnen Fächern nach Leistungsfähigkeit und Neigung der Schülerinnen und Schüler differenzierte Lerngruppen gebildet werden (Herv. BE).
<b>Beispiel 2</b>	<b><i>Oberschule in Brandenburg (2B)</i></b> § 51 Abs. 5 Sek-I-V: Anstelle von Fachleistungskursen können ständig

	oder zweitweise klasseninterne Lerngruppen (...) gebildet werden soweit 1. besondere pädagogische Konzepte erprobt werden sollen oder 2. aus demografischen oder schulstrukturellen Gründen eine sinnvolle Kursbildung nicht möglich ist.
--	---

<b>Code</b>	<div>XY*</div> <div>(XY)*</div>
<b>Bedeutung</b>	Fach- und jahrgangsstufenweise unterschiedliche Organisationsformen zulässig
<b>Beispiel 1</b>	<p><b><i>Integrierte Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (3N/3B)</i></b></p> <p>§ 19 Abs. 4 Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (...). Die Fachleistungsdifferenzierung kann in einzelnen Fächern in Form der Binnendifferenzierung in gemeinsamen Lerngruppen oder in Kursen der äußeren Fachleistungsdifferenzierung (Grundkurse, Erweiterungskurse) erfolgen; in den jeweiligen Fächern können jahrgangsweise auch unterschiedliche Differenzierungsformen gewählt werden. (...)</p>
<b>Beispiel 2</b>	<p><b><i>Standteilschule in Hamburg (/3N/3B)</i></b></p> <p>§ 14 APO-GrundStGy:</p> <p>(1) In der Stadtteilschule werden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Fähigkeiten gemeinsam unterrichtet und erzogen (...)</p> <p>(3) Wird nach Entscheidung der Lehrerkonferenz in einem Fach beziehungsweise in einer Jahrgangsstufe im Wege äußerer Differenzierung in Fachleistungskursen unterrichtet (...)</p>

Ein mit Sternchen versehenes Schulformenkürzel verweist auf die oben angesprochene ‚flexibilisierte‘ Variante schulorganisatorischer Gestaltungsfreiheit. So wurde codiert, wenn es den Schulstandorten einer Schulform gestattet ist *nach Unterrichtsfach und Klassenstufe* zwischen Organisationsformen zu variieren, wobei es unerheblich ist, ob die rechtliche Bestimmung sich auf gleichermaßen zulässige Organisationsformen bezieht oder eine nachrangige Organisationsform einschließt. Macht ein Schulstandort von dieser Möglichkeit Gebrauch, wird damit eine hybride schulische Organisationsform implementiert, die dem Trend zur De-Standardisierung der organisatorischen Ausgestaltung von Schulformen nochmals intensiviert und sich dem hier genutzten Klassifizierungsschema letztlich entzieht.

### **4.3. Ergebnisse und Diskussion**

Die Ergebnisse der Analyse sind in *Tabelle 2* dargestellt. Um die schulischen Angebotsstrukturen der Bundesländer vollständig abzubilden, beschränkt sie sich nicht auf die Sekundarschulformen mit mehr als einem Bildungsgang, die Gegenstand der Schulrechtsanalyse waren, sondern weist darüber hinaus auch die bildungsgangbezogenen Schulformen/Organisationsformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule aus. Dabei sei nochmals in Erinnerung gerufen, dass letztere – und insbesondere die Hauptschule – ihrerseits institutionelle Innovationen zur Öffnung und Flexibilisierung von Bildungswegen erfahren haben, die hier nicht erfasst werden.

Bereits eine kursorische Betrachtung von *Tabelle 2* macht deutlich, dass es sich bei der Delegation der Entscheidung über das zu implementierende Differenzierungsmodell an die Einzelschule um eine schulrechtliche Entwicklung handelt, die für mindestens eine Schulform mittlerweile in einem substanziellen Teil der Bundesländer zu verzeichnen ist und in nahezu allen, wenn man auch diejenigen Schulformen berücksichtigt, an denen eine alternative Organisationsform lediglich als nachrangige Option bzw. unter spezifischen Bedingungen zulässig ist. Dabei umfasst das Spektrum der – eingeschränkt oder uneingeschränkt – zulässigen Organisationsformen für die meisten Schulformen zwei Alternativen (z. B. die Regelschule in Thüringen oder die Stadteilschule in Hamburg), in einigen Fällen aber auch drei (z. B. die Realschule Plus in Rheinland-Pfalz oder die Sekundarschule in NRW). Für die niedersächsische Oberschule sieht das Schulrecht sogar vier schulorganisatorische Möglichkeiten vor, da hier je nach Standort auch die Zahl der einbezogenen Bildungsgänge variieren kann. Weiterhin fällt auf, dass in einigen Bundesländern einzelne schulische Organisationsformen von mehreren Schulformen implementiert werden können (z. B. die Organisationsform 3S in Niedersachsen oder 3B in Berlin). Gleichwohl gibt es nach wie vor auch eine Reihe von Schulformen, die auf *eine* spezifische schulische Organisationsform festgelegt sind. Lässt man die bildungsgangbezogenen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium außen vor, die nach der oben getroffenen Abgrenzung zwar mehrere Abschlussmöglichkeiten bieten, nicht aber mehrere vollwertige Bildungsgänge unterhalten, gilt dies zunächst einmal über Bundesländer hinweg – auch dies liegt ein Stück weit in der Natur der Sache – für die Kooperative Gesamtschule (außer in Niedersachsen), ferner z. B. für die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg oder die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt.

Vergleicht man die Bundesländer hinsichtlich der in ihnen existierenden schulischen Organisationsformen, so lassen sich sechs Typen von Angebotsstrukturen unterscheiden. Sie sind prinzipiell auch in gängigen Schulstrukturvergleichen sichtbar und werden hier deshalb nur knapp umrissen: Das Gymnasium ist (neben der Förderschule) die einzige Schulform/Organisationsform, die nach wie vor in jedem Bundesland existiert; anstelle separater Haupt- und Realschulen unterhält die deutliche Mehrzahl der Bundesländer heute schulische Organisationsformen mit mehr als einem Bildungsgang. In fünf Ländern – den Stadtstaaten, dem Saarland und Schleswig-Holstein (Typ VI) – fallen diese ausschließlich ins Segment der Organisationsformen mit drei Bildungsgängen, in weiteren fünf Ländern – darunter vier ostdeutsche sowie Rheinland-Pfalz (Typ V) ist zusätzlich das Segment der Organisationsformen mit zwei Bildungsgängen vertreten, in Sachsen (Typ IV) ausschließlich letzteres. In den fünf bevölkerungsreichsten Flächenländern bestehen die Realschulen und – in teils abgewandelter Form und Bezeichnung – auch die Hauptschulen weiterhin. Daneben aber ist das Spektrum der schulischen Organisationsformen in diesen Länder ausgesprochen heterogen: Nordrhein-Westfalen (Typ III) unterhält ausschließlich schulische Organisationsformen mit 3 Bildungsgängen, in Baden-Württemberg<sup>8</sup>, Hessen und Niedersachsen (Typ II) ist zusätzlich das Segment der Organisationsformen mit 2 Bildungsgängen vertreten, in Bayern<sup>9</sup> (Typ I) ausschließlich letzteres.

---

<sup>8</sup> Die Werkrealschule (WRS) entspricht der Kategorie 2S nicht voll: Zwar kann hier nach dem 10. Schuljahr ein der mittleren Reife äquivalenter Schulabschluss erlangt werden. Dieser wird jedoch nicht über ein fortlaufendes curriculares Angebot auf dem entsprechenden Anspruchsniveau angebahnt, sondern im Anschluss an den regulären Hauptschulbildungsgang absolviert, wobei zur Wahrnehmung dieser Möglichkeit ggf. der Schulstandort gewechselt werden muss (§6 SchG). Anders verhält es sich mit der ebenfalls als 2S kategorisierten Realschule. Mit einer 2017 vollzogenen Schulgesetzänderung hat Baden-Württemberg als erstes Bundesland der Realschule einen vollwertigen Hauptschulbildungsgang angegliedert. Ab Klassenstufe 7 werden die Schülerinnen und Schüler der Realschule nun je nach Leistungsfähigkeit entweder auf „grundlegendem“ oder auf „mittlerem Niveau“ unterrichtet, wobei die Leistungsbewertung in allen Fächern einheitlich auf der zugewiesenen Niveaustufe erfolgt. Schüler\*innen, die auf dem G-Niveau lernen, erwerben nach Klassenstufe 9 den Hauptschulabschluss (§7 SCHG; §1-4 Realschulversetzungsordnung).

<sup>9</sup> Die bayerische Mittelschule offeriert ein ähnliches Modell wie die baden-württembergische Werkrealschule, wobei hier zum Erreichen der Mittleren Reife zwei weitere Schuljahre in sog. Vorbereitungsklassen zu absolvieren sind. Jedoch unterhält die Mittelschule ab Klassenstufe 7 auch Mittlere-Reife-Klassen und/oder Mittlere-Reife-Kurse zur Vorbereitung auf einen Wechsel in solche (§ 7a BayEUG). Damit kommt sie der Organisationsform 2S näher als die Werkrealschule, doch gilt auch für sie, dass entsprechende Angebote nicht an allen Schulstandorten, sondern lediglich im Rahmen von Verbundsystemen bestehen.

Betrachtet man die schulischen Angebotsstrukturen der Bundesländer indessen genauer und fokussiert nunmehr die Ebene der schulischen Organisationsformen im Detail, kommen schulorganisatorische Unterschiede in den Blick, die bisher weniger Beachtung gefunden haben. So zeigt sich etwa, dass die Bundesländer, die ihre Schulsysteme auf ein „Zwei-Wege-Modell“ umgestellt haben (Typ VI), dieses Modell in Sachen Leistungsdifferenzierung durchaus unterschiedlich nuancieren: In Bremen und dem Saarland sieht das Schulrecht für die zweite Säule vorzugsweise Niveaukurisdifferenzierung vor, in Schleswig-Holstein und Hamburg dagegen vorzugsweise Binnendifferenzierung. In Berlin sind beide Differenzierungsmodelle schulrechtlich gleichrangig, wobei hier mit der Gemeinschaftsschule nun auch eine exklusiv auf Binnendifferenzierung ausgerichtete Organisationsform im Regelschulwesen verankert ist, so dass die Berliner Schulstruktur auch auf der Ebene der Schulformen genau genommen nicht mehr als „zweigliedrig“ zu bezeichnen ist. Schließlich unterscheiden sich die Berliner Integrierte Sekundarschule und die Hamburger Stadtteilschule von ihren integrierten Pendanten in den anderen drei Bundesländern dadurch, dass die Leistungsdifferenzierung an ersteren auch nach Fach und Jahrgangsstufe variiert werden kann.

Diese Vielfalt schulorganisatorischer Profile beschränkt sich indessen nicht auf die seit den 2010er Jahren geschaffenen vollintegrierten Schulformen. Vielmehr offenbart der Blick auf die Ebene der schulischen Organisationsformen, dass auch die Integrierte Gesamtschule mittlerweile je nach Bundesland unterschiedliche Profile aufweist: Eine strikte Festlegung auf das Modell der Niveaukurisdifferenzierung, das historisch gesehen das identitätsstiftende Merkmal dieser Schulform ist, findet sich einzig in Sachsen-Anhalt, in Brandenburg und Hessen ist dies immerhin noch die vorzugsweise zu implementierende Organisationsform. In Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen ist dagegen Binnendifferenzierung als Organisationsform an Integrierten Gesamtschulen gleichermaßen zulässig, wobei im letztgenannten Land zudem fach- und Jahrgangsstufenweise zwischen diesen beiden Organisationsformen alterniert werden kann. Die Niedersächsische IGS schließlich ist ein Sonderfall, der sich mit den Codierungen in *Tabelle 2* nicht adäquat abbilden lässt: Hier wird in den Klassenstufen 7 und 8 im Regelfall mit Binnendifferenzierung gearbeitet, ab Klassenstufe 9 ist dann aber Niveaukurisdifferenzierung als Organisationsform verpflichtend.

Aufschlussreich ist die auf Organisationsformen erweiterte Perspektive auch für die ostdeutschen Bundesländer, die nach der

Wende neben dem Gymnasium Schulformen mit zwei Bildungsgängen installierten. Diese Schulformen galten lange als Markenzeichen der ostdeutschen Bundesländer, haben inzwischen aber erkennbar unterschiedliche Differenzierungsprofile erhalten: In Sachsen und Sachsen-Anhalt sind sie nach wie vor strikt auf das Modell der Schulzweigdifferenzierung festgelegt, in Thüringen gestattet das Schulrecht daneben auch eine Organisationsform mit Niveaukurisdifferenzierung, ebenso in Brandenburg, wo in bestimmten Fällen zudem mit Binnendifferenzierung als dritter Variante gearbeitet werden kann. In Mecklenburg-Vorpommern schließlich ist Schulzweigdifferenzierung als Organisationsform nicht zulässig; die Schulstandorte der Regionalschule sind auf das Optionsspektrum Niveaukur- oder Binnendifferenzierung festgelegt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung über die Bundesländer hinweg starke Verbreitung gefunden hat und sich schulstrukturelle Unterschiede in Folge dieser Entwicklung noch einmal deutlich intensiviert haben. Schon mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen der Bundesländer ist die deutsche Schullandschaft vielfach als „Flickenteppich“ charakterisiert worden; mit der Öffnung eines Großteils dieser Schulformen für unterschiedliche Differenzierungsmodelle hat dieser Flickenteppich im Laufe des vergangenen Jahrzehnts eine nochmals komplexere Musterung bekommen.

Wenn die von kritischen Kommentatoren des Bildungsföderalismus getroffene Feststellung, dass jedes Bundesland sein eigenes Schulsystem unterhalte, bezogen auf die Schulformen stets etwas übertrieben war, so erweist sie sich im Lichte der Vielfalt der in *Tabelle 2* ausgewiesenen Differenzierungsprofile nunmehr im fast buchstäblichen Sinne als zutreffend.

In einem Punkt lässt sich bei Unterschieden im Detail gleichwohl ein konvergenter Trend konstatieren: Das in der Bundesrepublik (jenseits von Waldorfschulen) lange Zeit unzulässige Modell einer durchgehenden Binnendifferenzierung ist zu einer – jedenfalls in schulrechtlicher Hinsicht – weit verbreiteten Gestaltungsoption geworden. Dies gilt weniger mit Blick auf die Schulformen mit zwei Bildungsgängen, wo diese Organisationsform gleichrangig lediglich in zwei (Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz) und mit Einschränkungen in weiteren zwei Ländern (Niedersachsen und Brandenburg) möglich ist. Schulformen mit 3 Bildungsgängen können jedoch mittlerweile in vier Ländern unter bestimmten Bedingungen und in zehn ohne schulrechtlichen Vorbehalt als Organisationsformen

Tabelle 2: Übersicht der schulischen Organisationsformen der Bundesländer sowie der sie führenden Schulformen, sortiert nach Ähnlichkeit der Angebotsstrukturen (2019)

	I	II			III	IV	V					VI				
	BY	BW	HE	NI	NW	SN	ST	TH	BB	MV	RP	BE	SL	HB	HH	SH
	<i>Bildungsgangbezogene Organisationsformen</i>															
<b>HS</b>	MS	<b>HS</b> WRS	<b>HS</b>	<b>HS</b>	<b>HS</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>RS</b>	<b>RS</b>	RS	<b>RS</b>	<b>RS</b>	<b>RS</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>	<b>GY</b>
	<i>Organisationsformen mit zwei Bildungsgängen (2)</i>															
<b>2S</b>	MS	WRS RS	<b>VHR</b> <b>MSS</b>	OS	-	<b>OS</b>	<b>SS</b>	RLS	OS	-	RSP	-	-	-	-	-
<b>2N</b>	-		-	OS	-	-	-	RLS	OS	RGS	RSP	-	-	-	-	-
<b>2B</b>	-		-	(OS)	-	-	-	-	(OS)	RGS	RSP					
	<i>Organisationsformen mit drei Bildungsgängen (3)</i>															
<b>3S</b>	-	-	<b>KGS</b>	<b>KGS</b> (OS)	SS	-	<b>KGS</b>	-	-	<b>KGS</b>	-	-	-	-	-	-
<b>3N</b>	-	-	IGS	(KGS) IGS <sup>1</sup>	SS IGS*	-	(GS) <b>IGS</b>	-	IGS	IGS	IGS	ISS*	GS	OS	(STS)*	(GS)
<b>3B</b>	-	<b>GS</b>	(IGS)	IGS <sup>1</sup>	SS IGS*	-	GS	<b>GS</b>	(IGS)	IGS	IGS	ISS* <b>GS</b>	(GS)	(OS)	STS*	GS

<b>XY</b>	Organisationsform ist die einzig für die Schulform zulässige	<b>XY</b>	Organisationsform ist für die Schulform uneingeschränkt zulässig
(XY)	Organisationsform ist für die Schulform prinzipiell zulässig	XY*/(XY)*	Fach- und jahrgangsstufenweise unterschiedliche Organisationsformen zulässig

*Hinweis:* GY = Gymnasium, RS = Realschule, HS = Hauptschule, IGS = Integrierte Gesamtschule, KGS = Kooperative Gesamtschule; GS = Gemeinschaftsschule; weitere Schulformenkürzel nach Bundesland: BB (Brandenburg): OS = Oberschule; BE (Berlin): ISS = Integrierte Sekundarschule; BW (Baden-Württemberg): WRS = Werkrealschule; BY (Bayern): MS = Mittelschule; HB (Bremen): OS = Oberschule; HE (Hessen): VHR = Verbundene Haupt- und Realschule, MSS = Mittelstufenschule; HH (Hamburg): STS = Stadtteilschule; MV (Mecklenburg-Vorpommern), RGS = Regionale Schule; NI (Niedersachsen): OS = Oberschule; NRW (Nordrhein-Westfalen): SS = Sekundarschule; RP (Rheinland-Pfalz): RSP = Realschule Plus; SN (Sachsen): OS = Oberschule; ST (Sachsen-Anhalt): SS=Sekundarschule; TH (Thüringen): RLS = Regelschule.

<sup>1</sup> In den Klassenstufen 7 und 8 vorzugsweise Binnendifferenzierung, ab Klassenstufe 9 Niveaukurssdifferenzierung verpflichtend.

Quelle: Landesschulgesetze und thematisch einschlägige Rechtsverordnungen der Bundesländer, Stand 2020, eigene Darstellung

mit Binnendifferenzierung geführt werden – unter der Bezeichnung Gemeinschaftsschule unterhalten Baden-Württemberg, Thüringen und Berlin sogar Schulformen, an denen einzig diese Organisationsform zulässig ist.

## **5. Das Problem der quantitativen Erfassung schulischer Organisationsformen**

Die soeben skizzierten Länderprofile und Trends beschreiben die schulischen Angebotsstrukturen in der Bundesrepublik, wie sie sich aus *schulrechtlicher Perspektive* darstellen. Diese Perspektive hat jedoch empfindliche Limitationen, gibt sie doch lediglich Aufschluss darüber, welche schulischen Organisationsformen die verschiedenen Schulformen der Bundesländer implementieren *können*. Nicht erfasst wird hingegen, wie verbreitet die prinzipiell zulässigen Organisationsmodelle in der Schulpraxis eines Bundeslandes tatsächlich *sind*. Damit aber bleiben wichtige Fragen letztlich ungeklärt: Inwieweit werden die schulorganisatorischen Entscheidungsspielräume, die das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung eröffnet, seitens der den einzelnen Schulformen zugehörigen Schulstandorte tatsächlich in Anspruch genommen und zeigen sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Bundesländern? Korrespondieren den schulrechtlichen Profilen, die die Bundesländer mit Blick auf die Zulässigkeit verschiedener Differenzierungsmodelle aufweisen, erkennbare Unterschiede in der Praxis der Schulgestaltung oder handelt es sich womöglich gar um rechtliche Artefakte, die schulpraktisch kaum von Bedeutung sind? Bezogen auf konkrete Beispiele: Wird an integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz oder Nordrhein-Westfalen tatsächlich häufiger mit Binnendifferenzierung gearbeitet als in Hessen oder Brandenburg, wo dieses Differenzierungsmodell der Kursniveaudifferenzierung schulrechtlich nicht gleichgestellt ist? Arbeitet wirklich der Großteil der Stadtteilschulen in Hamburg oder der Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein durchgehend binnendifferenzierend, wie es die schulrechtlichen Bestimmungen implizieren oder ist Niveaukursdifferenzierung in der Praxis ungeachtet der Soll-Bestimmung eine weit verbreitete oder gar die dominierende Form der Leistungsdifferenzierung?

Derartige Fragen machen deutlich: Um belastbare Aussagen über etwaige Veränderungen in den Schulstrukturen der Bundesländer treffen zu können, die im Gefolge einer um Differenzierungsfragen erweiterten Schulautonomie eingetreten sind, braucht es über die



Ebene des Schulrechts hinaus quantitative Bestimmungsgrößen. Welcher Anteil der Schulstandorte in den differenzierungspflichtigen Fächern mit welcher Form der Leistungsdifferenzierung arbeitet, ist dabei grundsätzlich für alle Schulformen relevant, denen qua Schulrecht mehrere Differenzierungsmodelle offenstehen. Aus Perspektive einer an Prozessen des Institutionenwandels interessierten Schulforschung stellt sich die Frage aber wohl am virulentesten mit Blick auf jene Schulformen, die nunmehr mit Binnendifferenzierung arbeiten können oder sollen. Denn nicht nur kommt, wie in der Schulrechtsanalyse deutlich wurde, dieser Form der Leistungsdifferenzierung als schulorganisatorischer Gestaltungsoption der Einzelschule über Bundesländer und Schulformen hinweg quantitativ die mit Abstand größte Bedeutung zu. Auch hat sie im Gegensatz zur Schulzweig- oder Kursniveaudifferenzierung, die an Gesamtschulen seit Jahrzehnten praktiziert werden und somit längst fester Bestandteil des institutionellen Repertoires der Schulstrukturgestaltung sind, im deutschen Sekundarschulwesen keine schulorganisatorische Tradition. Vielmehr handelt es sich hier um eine institutionelle Innovation mit weitreichenden schulpraktischen Implikationen, impliziert sie doch – anders als eine Umstellung von Schulzweig- auf Niveaunkursdifferenzierung oder *vice versa* – einen pädagogischen Paradigmenwechsel hin zur Arbeit in leistungsheterogenen Gruppen und stellt damit besondere Ansprüche etwa an die methodischen und diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften (Bos & Scharenberg, 2010, S. 178). Vor diesem Hintergrund erscheint es angebracht den Schwerpunkt der nachfolgenden Diskussion auf Organisationsformen mit Binnendifferenzierung zu legen.

Die auf der Ebene des Schulrechts augenscheinliche Diffusion solcher Organisationsformen (die Typen 2B und 3B in *Tabelle 2*) indiziert zunächst einmal nur einen Entwicklungshorizont für institutionellen Wandel, keineswegs aber schon dessen Realisierung. So kann eine schulische Organisationsform mit Binnendifferenzierung, die in einem Bundesland *de jure* existiert, in quantitativer Hinsicht mehr oder weniger bedeutungslos sein. In diesem Szenario einer Nischenexistenz wären die mit ihrer Einführung verbundenen schulorganisatorischen Innovationen auf wenige Schulstandorte begrenzt und die Reichweite der Veränderung zu gering, um von einem institutionellen Wandel der Schullandschaft zu sprechen. Anders hingegen wäre eine Situation zu bewerten, in der eine solche Organisationsform gegenüber anderen quantitativ an Bedeutung gewinnt, ihnen hinsichtlich der Schülerzahlen den Rang ablauft oder sie gar vollständig verdrängt. In diesem Szenario einer konkurrierenden Expansion wäre der Geltungsbereich der alternativen Regeln und Verfahrensweisen der

Schulorganisation auf einen signifikanten Anteil der Schülerschaft ausgedehnt und die Binnendifferenzierung nunmehr als ein ‚systemrelevantes‘ Modell der Schulorganisation einzustufen.

Entsprechende Beurteilungen vorzunehmen ist für die Schulforschung lange Zeit keine nennenswerte Herausforderung gewesen, da die amtliche Schulstatistik dafür geeignete Maßstäbe bereitstellte. Auf ihrer Grundlage ließ sich etwa der Werdegang der Integrierten Gesamtschule als *der* institutionellen Innovation der Nachkriegszeit problemlos nachvollziehen: Informationen über die Zahl der Schulstandorte oder die Zahl der diese schulische Organisationsform frequentierenden Schülerinnen und Schüler gaben seit ihrer Verankerung im Regelschulwesen Aufschluss über ihre Stellung in der Schullandschaft – und damit zugleich über die quantitative Bedeutung der Niveaukurssdifferenzierung, auf welche die IGS schulrechtlich festgelegt war (siehe beispielhaft die Tabellen in Köller, 2008, S. 444; Rösner & Tillmann, 1980, S. 75). Gleiches gilt für die schulartunabhängige Orientierungsstufe und zumindest im Prinzip auch für die kooperative Gesamtschule. Zwar wurde diese schulische Organisationsform nicht in die Aufgliederungen des statistischen Bundesamtes aufgenommen und ihre Schülerschaft stattdessen den mit den jeweiligen Schulzweigen korrespondierenden Schulformen zugeschlagen. In den Landesschulstatistiken wurde sie jedoch stets separat ausgewiesen, so dass auch die Bedeutung der Schulzweigdifferenzierung im Sekundarschulwesen grundsätzlich quantifizierbar war.

In der gegenwärtigen Phase der Schulstrukturentwicklung lässt sich der Stellenwert der verschiedenen Differenzierungsmodelle mit den etablierten schulstatistischen Maßstäben jedoch nicht mehr adäquat erfassen. Da der Großteil der Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang – anders als die früheren Gesamtschulen oder kombinierten Haupt- und Realschulen – jetzt nicht mehr auf ein bestimmtes Differenzierungsmodell festgelegt ist und sich hinter ein und derselben Schulformenbezeichnung somit unterschiedliche schulische Organisationsformen verbergen, hat die statistische Kategorie der „Schulart“, an der sich die Aufgliederungen der Schulstatistik des Bundes und der Länder traditionell ausrichten, nicht mehr den Informationswert, den sie über weite Strecken der bundesrepublikanischen Schulgeschichte hatte. Auf Grundlage der Informationen, die *Fachserie 11 Reihe 1* (Statistisches Bundesamt, 2020) des statistischen Bundesamtes zum Aufbau des Sekundarschulwesens bereitstellt, lässt sich bezüglich der hier interessierenden Fragen lediglich aussagen, dass im Schuljahr 2018/19 deutschlandweit ca. 20 Prozent der Schülerschaft an einer „Integrierten Gesamtschule“ und ca.

13 Prozent an einer „Schule mit mehreren Bildungsgängen“ lernten (Tab 3.4, eigene Berechnung, Schülerschaft der 9. Klassenstufe ohne Förderschulen). Angesichts der Bandbreite der unter diese generischen Kategorien fallenden Organisationsformen ist damit über die Lernrealität der Schülerinnen und Schüler aber noch zu wenig gesagt und – aufgrund der Nichtbeachtung der Kooperativen Gesamtschulen – auch etwas verschwiegen. Zieht man die Landesschulstatistiken heran, stellt sich die Informationslage nur geringfügig besser dar. Abgesehen davon, dass sie – wo vorhanden – die kooperative Gesamtschule (3S) separat ausweisen, lassen sich durch die hier gegebene Aufgliederung der Daten entlang der bundesländerspezifischen Schulformenbezeichnungen wenigstens noch die schulrechtlich exklusiv auf das Modell der Binnendifferenzierung festgelegten Schulformen (3B) von den übrigen unterscheiden, die bei Destatis unter die Kategorie IGS subsummiert werden. Praktisch bedeutet dies jedoch einzig für Berlin einen Informationsgewinn, da in den anderen beiden eine solche Schulform führenden Bundesländern (Baden-Württemberg und Thüringen) ohnehin keine weitere vollintegrierte Schulform existiert, so dass dort keine statistischen Abgrenzungsprobleme bestehen.

Im Grundsatz zeigt sich also für die Schulstatistik des Bundes und der Länder gleichermaßen, dass die schulstrukturelle Realität vieler Bundesländer den Kategorien des statistischen Berichtswesens entwachsen ist – oder ihnen zumindest zu entwachsen droht. Dabei wird aus einer im September 2020 unter Beteiligung des Autors an die Statistikreferate der 16 Bundesländer gestellten Anfrage deutlich, dass es sich hier nicht um ein spezifisches Defizit der publizierten Schulstatistik handelt. Die in den Schulen praktizierten Formen der Leistungsdifferenzierung werden vielmehr auch im Rahmen der breiter angelegten und auch Verwaltungszwecken dienenden Schuljahreserhebungen bisher nur in einem Bundesland so erhoben, dass eine Bestimmung des relativen quantitativen Gewichts der drei Differenzierungsformen – und vor allem: eine Abgrenzung zwischen Niveauekurs- und Binnendifferenzierung – ohne Einschränkungen möglich wäre.

Frei zugängliche Daten, die eine solche Auswertung zulassen, liegen gegenwärtig allein für das Bundesland Hamburg vor. Sie entstammen nicht der amtlichen Statistik, sondern wurden anlässlich einer Großen Anfrage erhoben, die im Juni 2018 von Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE an den Hamburger Senat gerichtet wurde und die unter anderem die folgende Frage enthielt:

„An welchen staatlichen Stadtteilschulen wird aktuell (...) in welchen Fächern und welchen Jahrgangsstufen mit äußerer, an welcher mit innerer Differenzierung gearbeitet?“ (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 2018, S. 3)

Der Hamburger Senat konnte diese Frage nur im Wege einer eigens zu diesem Zweck durchgeführten Schulabfrage klären, da – wie in der Antwort ausdrücklich konzidiert und durch unsere Anfrage auch für den aktuellen Zeitpunkt bestätigt wird – „die erfragten Daten nicht zentral erfasst werden“ (ebd.). Die in Hamburg *ad hoc* durchgeführte Schulabfrage vermittelt indessen eine konkrete Vorstellung davon, wie die quantitative Verteilung unterschiedlicher schulischer Organisationsformen in den Schullandschaften der Bundesländer künftig erfasst werden könnte. Eine schematische Darstellung des dort verwendeten Erhebungsinstruments ist in *Tabelle 3* abgebildet; es ließe sich ohne Probleme auch für die Schulformen anderer Bundesländer und die hier zulässigen Organisationsformen adaptieren

Tabelle 3: Übersicht über die innere und äußere Differenzierung an Stadtteilschulen, schematische Darstellung des Erhebungsinstruments

Schule	Jg.	Diff.	Unterrichtsfach							
			Deutsch	Mathematik	Englisch	Naturwissenschaft	Biologie	Chemie	Physik	...
Schule 1	5	innere	x	x	x	x				...
		äußere								...
	6	innere	x	x	x	x				...
		äußere								...
	7	innere	x	x	x	x				...
		äußere								...
	8	innere	x	x	x	x				...
		äußere								...
	9	innere	x				x	x	x	...
		äußere		x	x					...
Schule 2	10	innere	x				x	x	x	...
		äußere		x	x					...
	5	innere	x	x	x	x				...
		äußere								...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Quelle: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2018, Anlage 6, schematische Darstellung

Durch eine Auswertung der entsprechend erhobenen Daten lässt sich eine Vermessung der Schullandschaft im Sinne der in diesem Beitrag vorgeschlagenen Typologie wenigstens beispielhaft für ein Bundesland vornehmen. Dies gestattet auch einen zumindest stichprobenartigen Abgleich zwischen den gemäß der Schulrechtsanalyse zu erwartenden und den in der einzelschulischen Praxis tatsächlich vorzufindenden schulischen Organisationsformen: Wie in *Tabelle 2* dargestellt, existiert in Hamburg neben dem Gymnasium lediglich noch eine, alle drei Bildungsgänge vereinende Schulform – die Stadtteilschule (STS). Den schulrechtlichen Bestimmungen zufolge ist hier Binnendifferenzierung die vorrangige Form der Leistungsdifferenzierung, aber auch Niveaukurstdifferenzierung ist prinzipiell zulässig, wobei fach- und jahrgangsweise zwischen den Differenzierungsformen alterniert werden kann. Die mit der Schulabfrage 2018 erhobenen Daten erweisen sich als zu diesen Bestimmungen konsistent (vgl. *Tabelle 3*):

Tabelle 4: Prozentuale Verteilung schulischer Organisationsformen an Hamburger Stadtteilschulen

	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Binnendifferenzierung (3B)	Hybride Organisationsform		Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Niveaukurstdifferenzierung (3N)	Σ
		Darunter			
		Einzelne Niveaurekurse frühestens ab Klassenstufe 9	Einzelne Niveaurekurse schon vor Klassenstufe 9		
abs.	29	20	9	0	58
In %	50	34	16	0	100

Quelle: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2018, Anlage 6, eigene Berechnung und Darstellung

Niveaukurstdifferenzierung im traditionellen Sinne der Integrierten Gesamtschule (3N) – d. h. entsprechend den oben genannten Vorgaben zur Fachleistungsdifferenzierung in der „KMK-Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ – wird an keiner der 58 Stadtteilschulen praktiziert. Die Hälfte von ihnen arbeitet ausschließlich binnendifferenzierend und entspricht damit der Organisationsform 3B. Die andere Hälfte führt in mindestens einem der ‚differenzierungspflichtigen‘ Fächer in mindestens einer Jahrgangsstufe Niveaurekurse und implementiert damit eine hybride Organisationsform. Die recht heterogene Population dieser hybriden Organisationsformen, mit denen wir es in Deutschland künftig womöglich verstärkt zu tun haben werden, lässt sich dabei auf Basis der in Hamburg erhobenen Daten noch einmal differenzierter betrachten. Im vorliegenden Fall wurden beispielhaft zwei Subgruppen gebildet: Organisationsformen, die erst am Ende der Pflichtschulzeit,

also frühestens ab der 9. Klassenstufe einzelne Niveaueurse führen (34 Prozent der Stadteilschulen) und solche, die damit schon in einer früheren Klassenstufe beginnen (16 Prozent).

Der Informationsgewinn einer solchen Betrachtung ist evident und es spricht vieles dafür entsprechende Erhebungen zu einem festen Bestandteil des Systemmonitorings zu machen, damit subtilere Formen des Schulstrukturwandels und der schulorganisatorischen Ausdifferenzierung, wie sie das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung heute in vielen Bundesländern ermöglicht, systematisch erfasst und erforscht werden können. Schulpolitisch ist es sicher zu begrüßen, dass die Ausgestaltung der Leistungsdifferenzierung nach Jahrzehnten des gesellschaftspolitischen Fundamentalstreits nun zunehmend als eine in erster Linie *pädagogische* Angelegenheit begriffen wird und mit der Überantwortung an die Einzelschule nicht mehr im selben Maße dem parteipolitischen Wechselklima unterworfen ist. Angesichts dessen aber, dass die organisatorische Ausgestaltung von Leistungsdifferenzierung und ihre Auswirkungen etwa auf Bildungsergebnisse und -ungleichheiten in der deutschen Schulforschung seit den 1970 eine herausgehobene Rolle gespielt haben – man denke an die Studien zum Vergleich von Gesamtschulen und gegliedertem Schulsystem (zusammenfassend Fend, 1982) – und das politische und wissenschaftliche Interesse an entsprechenden Fragen keineswegs erschöpft ist – wie Begleitforschungsprojekte zu rezenteren Schulstrukturveränderungen (Neumann, Becker, Baumert, Maaz & Köller, 2017; Senatsverwaltung für Bildung, 2016) ebenso zeigen wie zahlreiche andere wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Thematik (siehe z. B. Werfhorst & Mijs, 2010 für eine Übersicht) – wäre es bedauerlich, wenn die sich abzeichnende Entideologisierung von Schulstrukturfragen zur Folge hätte, dass die im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen Schulformen konkret vorherrschenden Formen der Leistungsdifferenzierung nun gleichsam unsichtbar würden.

Gerade vor dem Hintergrund, dass sich im deutschen Sekundarschulwesen mit der Diffusion einer durchgehend binnendifferenzierenden Schulorganisation erstmals seit der Einführung von Gesamtschulen neuartige schulische Organisationsformen etablieren, deren mögliche Vor- und Nachteile keineswegs als umfänglich geklärt gelten können, gewinnt eine „systemvergleichende“ empirische Schulforschung alten Schlags hier wieder an Relevanz. Dabei dürfte der Umstand, dass die an Schulen implementierten Differenzierungsmodelle nicht mehr allein zwischen, sondern auch innerhalb von Schulformen je nach Schulstandort

variieren, einiges an analytischem Potenzial für die empirische Bildungsforschung bergen. Bisher allerdings wird die neue Differenzierungsrealität selbst in ausgeklügelten Large-Scale-Assessment-Studien wie dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) nicht in all ihren Facetten erfasst. Damit bildet sie bis auf weiteres eine Quelle unbeobachteter Heterogenität auf Schulebene, derer sich Forscherinnen und Forscher bewusst sein sollten.

## **Zusammenfassung und Ausblick**

Der vorliegende Beitrag unterbreitete zunächst einen Vorschlag zur Typologisierung der in den deutschen Bundesländern im Sekundarbereich existierenden schulischen Organisationsformen, der die schulstatistisch gängige Unterscheidung nach der Anzahl der angebotenen Bildungsgänge um eine Unterscheidung nach dem praktizierten Modell der Leistungsdifferenzierung ergänzt. Auf diese Weise wurden sechs schulische Organisationsformen unterschieden, die über die Bundesländer hinweg das institutionelle Repertoire für die organisatorische Ausgestaltung von Sekundarschulformen mit mehr als einem Bildungsgang bilden. Diese Organisationsformen wurden sodann historisch eingeordnet und im Hinblick auf ihren institutionellen Innovationsgehalt beschrieben und verglichen. Anschließend wurde die Genese eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung rekapituliert, das die Ausgestaltung der Leistungsdifferenzierung als Facette einer erweiterten Schulautonomie begreift und diese nach Maßgabe bestimmter Rahmenvorgaben nunmehr an die Einzelschule delegiert. Dieses dezentrale Steuerungsmodell hat sich seit Mitte der 2000er Jahre in vielen Bundesländern durchgesetzt und leistet einer Variabilität der Schulorganisation Vorschub, durch die Schulformen vielfach zu ‚Containern‘ werden, die unterschiedliche schulische Organisationsformen fassen können.

Vor diesem Hintergrund wurde auf Basis einer Auswertung der aktuell geltenden Schulgesetze und einschlägigen Rechtsverordnungen eine neuartige Darstellung der Schulstrukturen der Bundesländer entworfen. Die damit vorgenommene Erweiterung der Perspektive von den *Schulformen* des Sekundarbereichs auf die unter ihrem Label zulässigen *schulischen Organisationsformen* eröffnet einen Blick auf die Schulstrukturen der Bundesländer, der eine größere Tiefenschärfe aufweist als gängige Darstellungsweisen. Dadurch kommen Bundesländerunterschiede und übergreifende Trends in den Fokus, die in Abhandlungen über schulstrukturelle Fragen noch vergleichsweise

wenig Aufmerksamkeit erhalten haben. Nicht zuletzt wird eine schulrechtliche Entwicklung sichtbar, die – wenn sie in der Schulpraxis quantitativ tatsächlich bedeutsam wird – einen institutionellen Wandel im deutschen Modell der Schulorganisation indiziert, dessen Tragweite in gewisser Weise der Einführung integrierter Gesamtschulen in den 1970er Jahren vergleichbar ist: In einer beträchtlichen Anzahl von Bundesländern lässt das Schulrecht nunmehr auch schulische Organisationsformen zu, die ausschließlich mit Binnendifferenzierung arbeiten und suspendiert somit die Bestimmungen zur verpflichtenden äußeren Fachleistungsdifferenzierung, die seit der Einführung von Gesamtschulen bundesländerübergreifend für die organisatorische Ausgestaltung von Schularten mit mehr als einem Bildungsgang galten.

Einschränkend bleibt festzuhalten, dass sich die Darstellung auf die Ebene des Schulrechts beschränken musste, da sich die unter dem Dach der verschiedenen Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang tatsächlich implementierten schulischen Organisationsformen mit den etablierten Kategorien der amtlichen Schulstatistik nicht abbilden lassen. Die tatsächliche Verbreitung der typologisch unterschiedenen – ebenso wie der verschiedenen hybriden – schulischen Organisationsformen in den Schullandschaften der Bundesländer bleibt daher, vom hier beispielhaft behandelten Hamburger Fall einmal abgesehen, ein Desiderat der Forschung. Allein schon das Wissen darum, dass sich vielerorts hinter ein und derselben Schulform je nach Schulstandort unterschiedliche schulische Organisationsformen verbergen können, sollte jedoch für die amtliche Schulstatistik und empirische Bildungsforschung Anlass sein die Entwicklung von Erhebungskategorien und -instrumenten in Betracht zu ziehen, mit denen sich diese unterschwellige Varianz der Schulorganisation künftig abbilden lässt.

Im Nachgang der schulrechtlichen Analyse eröffnet sich ein weites Feld für anknüpfende Forschung, das hier freilich nur schlaglichtartig ausgeleuchtet werden kann. Zunächst einmal wurde im vorliegenden Beitrag vornehmlich die schulische Angebotsseite betrachtet. Die geschilderten Entwicklungen haben aber natürlich auch Implikationen für die Nachfrageseite. Wenn vordem schulorganisatorisch einheitlich gestaltete Schulstandorte nunmehr unterschiedliche Differenzierungskonzepte implementieren und damit im Kernbereich der pädagogischen Arbeit substanzielle Differenzen ausbilden, dürfte dies – so legen jedenfalls Forschungsbefunde zum Phänomen der Schulprofilierung nahe (Altrichter, Heinrich & Soukup-Altrichter, 2011) – zumindest in dichtbesiedelten Ballungsräumen nicht ohne Auswirkungen auf das Schulwahlverhalten bleiben. Vor diesem



Hintergrund wäre der Frage nachzugehen, welcher Stellenwert Differenzierungskonzepten seitens der Schüler\*innen bzw. Erziehungsberechtigten bei der Schulwahl beigemessen wird und inwieweit bzw. unter welchen Bedingungen sie als Medium der Schulprofilierung im Wettbewerb um Schülerinnen und Schüler wirksam werden. Weiterhin stellt sich die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen den an Schulen praktizierten Differenzierungsformen und der sozialen und leistungsmäßigen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Einen Anhaltspunkt dafür, dass solche Zusammenhänge bestehen könnten, geben Befunde von Helbig und Nikolai (2019) zum Berliner Schulsystem. Auf Basis einer Auswertung von Schulinspektionsberichten konnten sie zeigen, dass die Individualisierung von Lernprozessen an Integrierten Sekundarschulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern weniger ausgeprägt ist als an Schulen, die unter günstigeren Voraussetzungen arbeiten. Wenn sich dieser Befund verallgemeinern lässt, so liegt die Vermutung nahe, dass die Fähigkeiten, Kapazitäten und Bereitschaften dafür, einen Schulentwicklungsprozess hin zu einer durchgehend binnendifferenzierenden Schulorganisation zu beschreiten, gerade an Schulen in schwieriger sozialer Lage vergleichsweise seltener vorhanden sein könnten.

Weitgehend ungeklärt ist ferner, ob bzw. wie sich die erweiterten schulorganisatorischen Gestaltungsspielräume auf die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern auswirken. Auch diese Frage stellt sich insbesondere mit Blick auf die nun bestehenden Möglichkeiten einer (vorwiegend oder gar ausschließlich) binnendifferenzierenden Schulorganisation, zu der im Gegensatz zur Schulform- und Kursniveaudifferenzierung bisher keine umfassenden Forschungsbefunde vorliegen. Bekanntermaßen verbinden sich mit der Programmatik eines individualisierenden Unterrichts in heterogenen Lerngruppen vielfältige Hoffnungen (zusammenfassend Trautmann & Wischer, 2011, S. 17-33), darunter nicht zuletzt die Hoffnung auf größere Chancengleichheit und eine vorteilhafte Kompetenzentwicklung der Lernenden.<sup>10</sup> Einzelne empirische Untersuchungen geben bereits Hinweise darauf, dass diese Hoffnungen nicht unbegründet sind. So kommt etwa die Begleituntersuchung der Berliner Gemeinschaftsschule zu dem Ergebnis, dass in dieser Organisationsform „Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen

---

<sup>10</sup> Siehe beispielhaft den Abschnitt „Grundlegende Ziele der Gemeinschaftsschule“ unter:  
<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule>  
(Abruf am 05.10.2020)

Ausgangslagen und Hintergrundmerkmalen zu vergleichbaren Lernfortschritten kommen und gleichzeitig das Gesamtniveau deutlich gesteigert werden konnte“ (Senatsverwaltung für Bildung, 2016, S. 190). In ähnliche Richtung weist eine bundesländerübergreifende Studie von Matthewes (2018) zur Leistungsentwicklung der nicht-gymnasialen Schülerschaft, die sich allerdings aus Gründen des Studiendesigns auf die Klassenstufen 5 und 6 beschränken musste. Wenigstens für diese Klassenstufen liefert er auf Basis von NEPS-Daten jedoch robuste Evidenz dafür, dass gerade leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in binnendifferenzierenden Organisationsformen tatsächlich größere Kompetenzzuwächse erzielen als ihre Peers in Haupt- und Realschulbildungsgängen, ohne dass dabei die Leistungsstärkeren in ihrer Entwicklung gebremst werden. Inwieweit derartige Befunde aber über Bundesländer bzw. Klassenstufen hinweg Gültigkeit besitzen, ist eine offene Frage, die sich gegenwärtig kaum beantworten lässt. Denn wie bereits angesprochen, können entsprechende schulische Organisationsformen bzw. deren Schülerinnen und Schüler in Large-Scale Assessment Studien mangels geeigneter Erhebungskategorien derzeit nicht identifiziert und damit in Analysen auch nicht gesondert betrachtet werden.

Abschließend sei auf anknüpfende Fragestellungen verwiesen, die einen eher politikwissenschaftlichen Einschlag haben: So wäre es zweifellos interessant der in diesem Beitrag aufgezeigten Ausbreitung des dezentralen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung bzw. seiner in den Bundesländern vorzufindenden Varianten in einer diffusionstheoretischen Untersuchung nachzugehen. Von noch größerem Interesse dürften indes die governance- und machtpolitischen Implikationen dieser Entwicklung sein, da sich die politische Aushandlung schulstruktureller Fragen durch ihre Dezentralisierung in neue Entscheidungsarenen verlagert, in denen andere als die im parlamentarischen und ministeriellen Umfeld traditionell engagierten Akteure das Geschehen prägen. Wenn Landesregierungen sich in Fragen der Leistungsdifferenzierung auf eine allgemeine Rahmensetzung zurückziehen, wird die Aushandlung der an der einzelnen Schule tatsächlich umzusetzenden Differenzierungsformen – je nach den gesetzlichen Bestimmungen zu den an der Entscheidungsfindung zu beteiligenden Akteuren – zwischen Schulträgern, Lehrerkollegien, Eltern, Kommunalpolitikern und anderen lokalen Akteuren erfolgen und je nach den örtlichen Bedingungen unterschiedlich gelöst werden. Zumindest längerfristig dürfte dies zu einer beträchtlichen Zunahme der Variabilität schulischer Angebotsstrukturen innerhalb der betreffenden Bundesländer führen, in der sich – neben unterschiedlichen, allen voran etwa demografischen Problemlagen – auch lokal- und

mikropolitische Kräfteverhältnisse spiegeln werden, denen durch eine vergleichende Untersuchung von standortspezifischen Entscheidungsfindungsprozessen nachgegangen werden sollte.

## **Literatur**

Altrichter, H., Heinrich, M. & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (107–149). Wiesbaden: Springer VS

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Wbv.

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg. (1999). Erster Zwischenbericht über den Schulversuch „Integrierte Haupt- und Realschule“. In F. Hamburger & G. Heck (Hrsg.), *Neue Schulen für die Kids. Veränderungen in der Sekundarstufe I* (73–92). Opladen: Leske + Budrich.

Blanck, J. M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer*. WZB Discussion Paper: SP I 2014–501.

Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39 (2), 267–292.

Bönsch, M. (2012). Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. (9–23). Prolog.

Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (173–194). Münster u.a.: Waxmann.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. (2018). *Durcksache 21/13334*.

- Caruso, M. & Ressler, P. (2013). Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (4), 451-454.
- Drewek, P. (1994). Einführung in den Themenschwerpunkt: "Bildungswesen" und Schulsystem in Deutschland. Aspekte der Begriffstradition und Grundzüge des institutionellen Strukturwandels im 19. und 20. Jahrhundert. In D. K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium* (225-233). Köln u.a.: Böhlau.
- Edelstein, B. (2016). Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. Überlegungen zur Schulpolitik unter Bedingungen der Pfadabhängigkeit. In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitiuis (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik*. (47-70). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim/Basel 1982: Beltz.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, H.-W. (1997). *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems*. Opladen: Leske+Budrich.
- Fuchs, H.-W. (2009). Strukturen und Strukturreformen im allgemein bildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer. *Die Deutsche Schule* 101 (1), 7-19.
- Furck, C.-L. (1998). Das Schulsystem: Primarbereich- Hauptschule - Realschule - Gymnasium - Gesamtschule. In C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland* München: C.H. Beck.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler\*innen die "besten" Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins*. WZB Discussion Paper P-2019-002.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2017). Schulsystem im Umbruch. Entwicklungstendenzen in zentralen Feldern der Schulstruktur in Deutschland. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Entwicklung und Qualität des Schulsystems* (11-52). Münster: Waxmann
- Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein. (2001). Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes vom 28. Januar 2011. Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein (Ausgabe Nr. 2), 23-32.

- Innenministerium des Landes Schleswig Holstein. (2007). Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein. *Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein* (Ausgabe Nr. 3), 39-90.
- Jungmann, C. (2008). *Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells*. Münster u.a.: Waxmann.
- Klewitz, M. (1971). *Berliner Einheitsschule 1945-1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48*. Berlin: Colloquium Verlag Berlin.
- Köller, O. (2008). Gesamtschule - Erweiterung statt Alternative. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (437-465). Rowohlt.
- Köller, O. & Trautwein, U. (2003). *Schulqualität und Schülerleistung: Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim: Juventa.
- Kramer, C. & Nutz, M. (2006). Räumliche Auswirkungen des demographischen Wandels auf das Bildungs- und Erziehungswesen. In P. Gans & A. Schmitz-Veltin (Hrsg.), *Demographische Trends in Deutschland - Folgen für Städte und Regionen. Forschungs- und Sitzungsberichte der ARL 226* (192-220). Hannover.
- Leschinsky, A. (2008). Realschule - ein zweischneidiger Erfolg. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (407-436). Rowohlt.
- Liegmann, A. (2016). Die Ordnungen der Schulformen. Ein bundesweiter Vergleich der Schulformen mit mehreren Bildungsgängen. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. (47-63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Liegmann, A. B. & Bouß, S. (2012). Schulstruktur im Wandel. Aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse von Entwicklungstendenzen und Begründungslinien. *Die Deutsche Schule* 104 (2), 200-215.
- Matthewes, S. H. (2018). *Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement. DIW Discussion Paper 1775*.
- Müller, D. K. (1981). Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (2), 245-269.
- Neumann, M., Maaz, K. & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61 (3), 274-292.
- Niemann, D. (2010). Deutschland - Im Zentrum des PISA Sturms. In P. Knodel, K. Martens, D. de Olano & M. Popp (Hrsg.), *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die PISA-Studie* (59-90). Frankfurt: Campus Verlag.

- Nikolai, R. (2018). *Schulpolitik im Wandel. Historische Wurzeln und schulstrukturelle Wege in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin nach der Wiedervereinigung*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Prenzel, A. (2005). Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik*. (15–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ridderbusch, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. Springer VS.
- Rösner, E. (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Waxmann.
- Rösner, E. (2008). *Die Einführung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein. Veränderungen der Schulstruktur als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Rösner, E. & Tillmann, K.-J. (1980). Strukturelle Entwicklungen: auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I. *Jahrbuch der Schulentwicklung* 1, 73–103.
- Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59 (4), 640–666.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hrsg.). (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht* [Autorinnen und Autoren: Bastian, J., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R., Vieluf, U. – unter Mitarbeit von Broens, K.J. Berlin.
- Statistisches Bundesamt. (2020). *Fachserie 11 Reihe 1. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2018/2019*.
- Tillmann, K.-J. (2015). *Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen*. Abrufbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftsbildung/215556/zweigliedrigkeit?p=all>:
- Tillmann, K.-J., Bussigel, M., Philipp, E. & Rösner, E. (1979). *Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2006). Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem. Statistik und Wissenschaft, Band 6* (26–44). Wiesbaden.

- Weishaupt, H. & Plath, M. (1999). Die Regelschule in Thüringen – Entwicklungsstand und Perspektiven. In F. Hamburger & G. Heck (Hrsg.), *Neue Schulen für die Kids. Veränderungen in der Sekundarstufe I* (93–110). Opladen: Leske + Budrich.
- Werfhorst, H. G. V. d. & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology* 36 (1), 407–428.
- Wiechmann, J. (2011). Die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein – der Kontext des Systemwandels in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (4), 534–553.