

Benjamin Edelstein

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

Zusammenfassung

Viele Bundesländer machen für Schulformen mit mehr als einem Bildungsgang nur noch Rahmenvorgaben zur Leistungsdifferenzierung und delegieren deren konkrete Ausgestaltung an die Einzelschule. Damit verliert die viel verwendete Kategorie „Schulform“ zusehends an deskriptivem und analytischem Wert. Der vorliegende Beitrag nimmt diese Entwicklung zum Anlass, die Schulstrukturen der Bundesländer systematisch auf Ebene der schulischen Organisationsformen zu vergleichen und die Implikationen einer um Differenzierungsfragen erweiterten Schulautonomie für die amtliche Schulstatistik und Bildungsforschung zu reflektieren.

Schlüsselwörter: Schulstruktur; Leistungsdifferenzierung; Schulorganisation; Schulrecht; Schulautonomie

From School Type to Organizational Form

On the Diffusion of a New Paradigm of School Structure Development

Abstract

For school types with more than one educational track, many federal states in Germany now provide only a general legal framework concerning performance-based differentiation and delegate its concrete design to the individual school. As a result, the much-used category “school type” is losing descriptive and analytical value. The present article takes up this development. It systematically compares the German states’ school structures at the level of organizational forms and reflects on the implications that the inclusion of differentiation issues in school autonomy has for official school statistics and educational research.

Keywords: school structure; performance differentiation; school organization; school law; school autonomy

1 Einleitung¹

Nach Jahrzehnten schulpolitischer Konflikte und gescheiterter Reformversuche haben inzwischen fast alle Bundesländer mehr oder weniger weitreichende Schulstrukturformen durchgeführt. Erstmals in der bundesdeutschen Geschichte haben sie damit auch in der Schulstrukturgestaltung von den Möglichkeiten, 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 gemein ist: Sie praktizieren „weichere“ Formen der Leistungsdifferenzierung, als sie für das traditionelle 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 Komprehensivierung² der Schulorganisation. Beschaffenheit und Ausmaß dieses Wandels variieren indessen erheblich und so sind die Schulstrukturen der Bundesländer im vergangenen Jahrzehnt in einem Maße divergiert, das über die mit der Einführung von Gesamtschulen und Orientierungsstufen einst verbundenen Strukturdifferenzen zwischen „A- und B-Ländern“ weit hinausgeht.

Schulstrukturelle Unterschiede zwischen den Bundesländern sind häufig an der Zahl der *Schulformen* festgemacht worden, wenn etwa zweigliedrige von dreigliedrigen, vier- oder mehrgliedrigen Schulsystemen unterschieden wurden (z. B. Fuchs, 2009; Tillmann, 2015). Analytisch anspruchsvollere Kategorisierungen berücksichtigen darüber hinaus die Abschlussoptionen der nicht traditionellen Schulformen und können damit etwa die „Zweigliedrigkeit“, bestehend aus Gymnasium und einer kombinierten Haupt- und Realschule, von einem „Zwei-Wege-Modell“ unterscheiden, in dem neben dem Gymnasium eine voll integrierte Schulform steht, die den Weg zu allen Abschlüssen einschließlich des Abiturs eröffnet (Neumann et al., 2013). Vielfach ist auf Basis derartiger Kategorisierungen auf einen Trend zu zweigliedrigen Schulsystemen aufmerksam gemacht worden (z. B. Caruso & Ressler, 2013; Ridderbusch, 2019; Tillmann, 2015).

Heute lassen sich die Schullandschaften der Bundesländer auf diese Weise jedoch nicht mehr differenziert genug beschreiben. Unberücksichtigt bleibt hier nämlich, dass hinter derselben Schulform heute je nach Schulstandort unterschiedliche Modelle der Leistungsdifferenzierung stehen können. Zwar ist dieser für Deutschland vergleichs-

1 Eine ältere und erheblich längere Fassung dieses Beitrags ist 2020 als WZB-Discussion-Paper erschienen und abrufbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2020/p20-001.pdf>

2 Mangels eines in der deutschen Schulforschung einschlägigen Begriffs wird in Anlehnung an den im Englischen gebräuchlichen Begriff „comprehensiviation“ 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 vielen Bundesländern forcierten Veränderungen der sonderpädagogischen Förderung gewertet werden. Für eine Übersicht der verschiedenen Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion, die die Bundesländer zu diesem Zweck geschaffen haben, vgl. Blanck (2014).

weise 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 Implikationen dieser Entwicklung für Bildungspolitik und Schulpraxis sowie für die amtliche Statistik und Bildungsforschung sind jedoch bisher nicht umfassend reflektiert worden.

Mit der Auflösung der vormaligen eindeutigen Zuordnung von Schulform und Differenzierungsmodell verliert die Kategorie „Schulform“ zusehends an deskriptivem und analytischem Wert und damit auch die darauf aufbauende Kategorie der „Gliederbarkeit“. Denn die Differenzierungsmodelle, die z. B. an einer Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen implementiert werden können, bedeuten für die Schüler*innen 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 Schulformen erkennen lassen. Diese unterschwellige Variabilität macht es erforderlich, die Ebene der *Schulformen* als primäres Beschreibungselement von Schulstrukturen zu verlassen und die *schulischen Organisationsformen* in den Blick zu nehmen, 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 Variabilität der Schulorganisation auf Einzelschulebene Rechnung trägt. Darauf aufbauend sollen *zweitens* Schwierigkeiten und Handlungsbedarfe aufgezeigt werden, die sich daraus für die amtliche Schulstatistik und die empirische Bildungsforschung ergeben. Abschließend werden einige weiterführende Forschungsfragen skizziert, die sich im Kontext der aufgezeigten schulorganisatorischen Entwicklungen aufdrängen.

2 Grundtypen neuer schulischer Organisationsformen

Lässt man die Vielfalt der Schulformbezeichnungen und Unterschiede in schulorganisatorischen Details außer Acht, lässt sich eine überschaubare Zahl von Organisationsformen identifizieren, die bundesländerübergreifend das Repertoire für die Ausgestaltung von Sekundarschulformen mit mehr als einem Bildungsgang bilden. Die Unterscheidung dieser Organisationsformen 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 Schüler*innen 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 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-, Niveaukur-, und Binnendifferenzierung*. Im Modell der *Schulzweigdifferenzierung* 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 Schüler*innen werden in allen (zumindest aber allen differenzierungspflichtigen) Fächern entsprechend dem besuchten Zweig einheitlich auf *einem* Anspruchsniveau unterrichtet. Im Modell der *Niveaukurdifferenzierung* hat die Leistungsdifferenzierung eine flexiblere Gestalt. Sie wird hier nicht pauschal über alle Fächer hinweg, sondern *fachspezifisch* vorgenommen, d.h. die Lernenden belegen je nach individuellem Leistungsprofil (mindestens aber in den entsprechend KMK-Vereinbarung differenzierungspflichtigen Fächern³) Kurse unterschiedlicher Anspruchsniveaus. Das Modell der *Binnendifferenzierung* schließlich geht noch einen Schritt weiter. Ein nach curricularen Anspruchsniveaus getrennter Fachunterricht ist in diesem Modell nicht vorgesehen. Stattdessen sollen die Schüler*innen (auch in den differenzierungspflichtigen Fächern) unabhängig vom individuellen Leistungsstand gemeinsam im Klassenverband lernen und hier individuell gefördert werden. Dabei erfolgt die Leistungsdifferenzierung – jedenfalls der Idee nach – *aufgabenspezifisch*, d.h. je nach individueller Lernausgangslage soll das Anspruchsniveau der im Fachunterricht zu bearbeitenden Aufgabenstellungen variiert werden. Da Schulen allerdings in der empirischen Realität über Klassenstufen hinweg häufig unterschiedliche Differenzierungsmodelle nutzen (eine mit Niveaukurdifferenzierung 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 also, welches Differenzierungsmodell über die Klassenstufen hinweg überwiegt.

- *Das Spektrum der in der Schulform angebotenen Bildungsgänge (Curriculare Bandbreite)*: Während die Differenzierungsdimension weltweit vorzufindende schulorganisatorische Unterschiede erfasst, fokussiert die curriculare Dimension auf schulorganisatorische Unterschiede, die sich spezifisch in Deutschland finden. Analoge Unterschiede finden sich jedoch in Ländern, in denen das Schulwesen – wie etwa in Österreich und der Schweiz – ebenfalls als System von ungleichwertigen Bildungsgängen mit abgestuften Berechtigungen organisiert ist.⁴ Eine (Teil-)Komprehensivierung des Schulwesens unter Beibehaltung der historisch gewachsenen Systemlogik setzt voraus, dass die traditionell räumlich separierten Bildungsgänge (Schulformen) schulorga-

3 Zu den differenzierungspflichtigen Fächern zählen ab Klassenstufe 7 die erste Fremdsprache und Mathematik, ab Klassenstufe 8 (spätestens 9) Deutsch und ab Klassenstufe 9 mindestens eine Naturwissenschaft, vgl. den Beschluss der Kultusminister*innenkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 02.06.2006, abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsg_Sek1.pdf (Abruf am 01.10.2023).

4 Siehe für die Schweiz beispielhaft die Schulorganisationsmodelle des Kantons Bern: www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulsystem/schulmodelle-sekundarstufe-i-der-stadt-bern (Abruf am 06.04.2023)

nimatorisch zusammengefügt werden. Im deutschen Schulsystem 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 jedoch allein die letzten beiden Kombinationen. Entsprechend wird in der curricularen Dimension unterschieden zwischen Schulformen, die den *Haupt- und Realschulbildungsgang* kombinieren und solchen, die alle Bildungsgänge einschließlich des gymnasialen abbilden. Dabei ist hervorzuheben, dass letztere häufig keine eigene gymnasiale Oberstufe führen. In diesem Fall bestehen typischerweise feste Kooperationen mit benachbarten Schulstandorten, die ihrerseits über eine gymnasiale Oberstufe verfügen und die das Abitur anstrebende Schüler*innen aufnehmen (Liegmann, 2016, S. 55–59).

Aus der Kombination dieser beiden Dimensionen ergibt sich eine Matrix, die idealtypisch sechs schulische Organisationsformen unterscheidet (vgl. Tabelle 1, für eine detailliertere Beschreibung der jeweiligen Organisationsformen und ihrer typischen Charakteristika vgl. Online-Anhang 1). Die traditionellen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium können in Abgrenzung dazu als *bildungsgangbezogene Organisationsformen* bezeichnet werden und bilden *zusammengenommen* ein eigenes Modell der Leistungsdifferenzierung, das Tabelle 1 nicht berücksichtigt: Die Leistungsdifferenzierung über curricular unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen. Sie ist wesentlicher Bestandteil des institutionellen Entwicklungspfades 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.

Tab. 1: Grundtypen schulischer Organisationsformen mit mehr als einem Bildungsgang

		Dominierendes Differenzierungsmodell		
		Schulzweige Fächerübergreifend (<i>S</i>)	Niveaukurse Fachspezifisch (<i>N</i>)	Binnendifferenziert Aufgabenspezifisch (<i>B</i>)
Curriculare Bandbreite	Haupt- und Realschulbildungsgang (2)	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Schulzweigdifferenzierung (2 <i>S</i>)	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Niveaukurisdifferenzierung (2 <i>N</i>)	Organisationsform mit 2 Bildungsgängen und Binnendifferenzierung (2 <i>B</i>)
	Alle Bildungsgänge (3)	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Schulzweigdifferenzierung (3 <i>S</i>)	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Niveaukurisdifferenzierung (3 <i>N</i>)	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Binnendifferenzierung (3 <i>B</i>)

Quelle: eigene Darstellung

Ehe wir uns der Verbreitung dieser institutionellen Innovationen in den Bundesländern zuwenden, ist ein kurzer Exkurs geboten: Dass die traditionellen Schulformen hier keine Beachtung finden, liegt darin begründet, dass sie sich als bildungsgangbe-

zogene Organisationsformen durch die Abwesenheit schulinterner Formen der (be-rechtigungsrelevanten) Leistungsdifferenzierung auszeichnen, auf die der vorliegende Beitrag fokussiert. Es ist aber ausdrücklich zu betonen, dass an diesen Schulformen ebenfalls institutionelle Vorkehrungen zur Flexibilisierung von Bildungswegen getroffen worden sind. Gemeint ist der bundesländerübergreifende Trend zur Entkop-pelung von Schulform und Schulabschluss, in dessen Folge auch diese Organisati-onsformen nicht mehr exklusiv auf ein bestimmtes Abschlussziel ausgerichtet sind. Dies gilt einerseits mit Blick auf Gymnasien und Realschulen vor allem in dem Sinne, dass Schüler*innen bei vorzeitigem Abgang das erreichte Abschlussniveau zertifiziert wird. Andererseits, und in quantitativer Hinsicht sowie mit Blick auf den institutio-nellen Innovationsgehalt bedeutsamer, gilt dies für die Hauptschule, die mittlerweile ein Drittel ihrer Absolvent*innen zur Mittleren Reife führt (Autorengruppe Bildungs-berichterstattung, 2020, S. 150) – wie diese „Aufwärtsqualifizierung“ schulorganisato-risch ausgestaltet ist, variiert zum Teil je nach Bundesland (Schuchart & Maaz, 2007, S. 646). Entsprechend wird im Bildungsbericht 2020 die Aussage getroffen, dass „die Hauptschule heute faktisch als weitere Schulart mit 2 Bildungsgängen angesehen werden kann“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 150). Da ein dem Real-schulbildungsgang entsprechendes curriculares Angebot hier jedoch, wenn überhaupt, i. d. R. erst vergleichsweise spät und für weniger Fächer besteht, erscheint es gleich-wohl geboten, zu unterscheiden und hier eher von einer Schulart mit zwei *Abschluss-möglichkeiten* zu sprechen. Wie auch immer man dies beurteilt – entscheidend ist hier einzig der Hinweis, dass die in diesem Beitrag fokussierten Organisationsformen nur *ein* Element der institutionellen Öffnung und Modernisierung des deutschen Schulwe-sens sind, zu der neben den hier in Erinnerung gerufenen Innovationen auch die viel-fältigen Möglichkeiten zählen, allgemeinbildende Abschlüsse im Rahmen beruflicher Ausbildungswege zu erwerben bzw. anerkannt zu bekommen.⁵

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 in Tabelle 1 verzeichneten 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 Ge-samtschule in fast allen sie führenden Ländern der Organisationsform 3S. Dies ent-spricht 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 dassel-be Modell* der Schulorganisation geeicht waren. Traditionell stand also jede Schulform

⁵ Siehe beispielhaft die folgende Übersicht des niedersächsischen Kultusministeriums: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_eltern/zeugnisse_abschlusse_und_versetzungen/schulische-abschluesse-an-berufsbildenden-schulen-in-nie-dersachsen-6477.html (Abruf am 25.09.2020).

für eine spezifische Organisationsform, so dass sich die beiden Termini synonym gebrauchen ließen.

Für den überwiegenden Teil der neuen Schulformen gilt dies jedoch nicht mehr. Ursächlich dafür ist eine mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein initiierte schulrechtliche Entwicklung, die mittlerweile in nahezu allen Bundesländern zu konstatieren ist und sich dadurch auszeichnet, dass den Schulstandorten einer Schulform 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 einer Schulform mit zwei Bildungsgängen die Möglichkeit der Erweiterung um den gymnasialen Bildungsgang einräumt. Eine solche Schulform hat bisher jedoch einzig Niedersachsen geschaffen (Oberschule). Sehr viel verbreiteter ist die Möglichkeit lokaler Variabilität hingegen mit Blick auf das Differenzierungsmodell: Viele Bundesländer stecken für bestimmte Schulformen nur einen allgemeinen Rahmen zulässiger Differenzierungsformen ab und überlassen es den einzelnen *Schulstandorten* zu entscheiden, mit welchen davon sie (in welchen Klassenstufen) arbeiten.

Eine solche Dezentralisierung der Entscheidung über Differenzierungsmodelle ist hierzulande ein Novum und verweist auf eine Veränderung im Umgang mit der traditionell konfliktbehafteten Schulstrukturfrage. Obgleich den Schulen im Zuge der Ausweitung von Schulautonomie seit den 1990er Jahren in verschiedenen Bereichen größere Entscheidungsspielräume zugestanden wurden (Altrichter et al., 2016), blieben die Modalitäten der *Leistungsdifferenzierung* ein Bereich, in dem weiterhin strikt auf gesamtsystemische Vorgaben gesetzt wurde. Damit blieben die Landesparlamente die primären politischen Arenen, in denen Fragen der Leistungsdifferenzierung verhandelt und entsprechend der (partei-)politischen Kräfteverhältnisse 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.

4 Die Angebotsstrukturen der Bundesländer auf der Ebene schulischer Organisationsformen

Um zu klären, welche der in Tabelle 1 unterschiedenen Organisationsformen in den einzelnen Bundesländern de jure existieren, wurden die im Jahr 2023 geltenden Landesschulgesetze sowie thematisch einschlägige Rechtsverordnungen analysiert, wobei die Auswertung in zweierlei Hinsicht eingeschränkt wurde: Außen vor bleiben Schulformen, die im jeweiligen Bundesland nicht den Status einer Regelschule aufweisen, und Organisationsformen der sonderpädagogischen Förderung. In die Analyse einbezogen wurden somit über Bundesländer hinweg 32 Sekundarschulformen mit mehr als einem Bildungsgang. Für jede wurde codiert, welche Vorgaben für die berechnungsrelevante Leistungsdifferenzierung gemacht werden und welcher Gestaltungsspielraum, wenn überhaupt, den Schulstandorten der jeweiligen Schulform zufällt (für

Detailinformationen zur Codierung und veranschaulichende Beispiele siehe Online-Anhang 2).

Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 auf S. 324 zusammengefasst. Sie weist für jedes Bundesland aus, welche schulischen Organisationsformen das Schulrecht im Sekundarbereich 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 dieser ausgestaltet ist, wird durch vier verschiedene Codierungen abgebildet. Um die schulischen Angebotsstrukturen der Bundesländer vollständig abzubilden, werden zudem die bildungsgangbezogenen Schulformen/Organisationsformen Gymnasium, Realschule und Hauptschule ausgewiesen.

Bereits eine kursorische Betrachtung von Tabelle 2 zeigt, dass es sich bei der Delegation der Entscheidung über Differenzierungsmodelle 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 Schulformen berücksichtigt, an denen eine alternative Organisationsform als nachrangige Option bzw. unter spezifischen Bedingungen zulässig ist. Dabei umfasst das Spektrum der – eingeschränkt oder uneingeschränkt – zulässigen Organisationsformen meist zwei Alternativen, in einigen Fällen aber auch drei (z. B. Realschule Plus in Rheinland-Pfalz). Für die niedersächsische Oberschule gibt es sogar vier Optionen, da hier auch die Zahl der einbezogenen Bildungsgänge variieren kann. Weiterhin fällt auf, dass in einigen Bundesländern einzelne Organisationsformen von mehreren Schulformen implementiert werden können (z. B. die Organisationsform 3S in Niedersachsen oder 3B in Berlin). Zugleich ist nach wie vor auch eine Reihe von Schulformen auf eine Organisationsform festgelegt. Lässt man die bildungsgangbezogenen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium außen vor, die zwar mehrere Abschlussmöglichkeiten, nicht aber mehrere vollwertige Bildungsgänge anbieten, gilt dies generell 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 jeweils vorgesehenen schulischen Organisationsformen, lassen sich sechs Typen von Angebotsstrukturen unterscheiden, die prinzipiell auch in gängigen Schulstrukturvergleichen sichtbar sind: Das Gymnasium ist (neben der Förderschule) die einzige Schulform/Organisationsform, die nach wie vor überall existiert; anstelle separater Haupt- und Realschulen unterhält die deutliche Mehrzahl der Länder Schulformen 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 – 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. Jenseits dessen aber ist das Spektrum

der Organisationsformen in diesen Ländern sehr heterogen: Nordrhein-Westfalen (Typ III) unterhält ausschließlich schulische Organisationsformen mit 3 Bildungsgängen, in Baden-Württemberg⁶, Hessen und Niedersachsen (Typ II) ist zudem das Segment der Organisationsformen mit zwei Bildungsgängen vertreten, in Bayern⁷ (Typ I) ausschließlich letzteres.

Betrachtet man nun aber die Angebotsstrukturen der Bundesländer auf Ebene der schulischen Organisationsformen genauer, kommen wenig beachtete Unterschiede in den Blick. So zeigt sich etwa, dass die Bundesländer, die ihre Schulsysteme auf ein „Zwei-Wege-Modell“ umgestellt haben (Typ VI), dieses Modell in Sachen Leistungsdifferenzierung 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 Modelle gleichrangig, wobei mit der Gemeinschaftsschule noch eine exklusiv auf Binnendifferenzierung ausgerichtete Organisationsform besteht. Zudem unterscheiden sich die Berliner Integrierte Sekundarschule und die Hamburger Stadtteilschule von ihren integrierten Pendanten in den anderen drei Ländern darin, dass die Leistungsdifferenzierung an ersteren auch nach Fach- und Jahrgangsstufe variiert werden kann.

Diese Vielfalt schulorganisatorischer Profile beschränkt sich nicht auf die seit den 2010er Jahren neu geschaffenen vollintegrierten Schulformen. Auch die Integrierte Gesamtschule hat heute je nach Bundesland unterschiedliche Profile: Eine 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 es zumindest die priorisierte Organisationsform. Dagegen ist in Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen an Integrierten Gesamtschulen Binnendifferenzierung ebenso zulässig, wobei in letzterem Fall fach- und jahrgangsstufenweise alterniert werden kann. Die Niedersächsische IGS schließlich ist ein Sonderfall: Hier wird in den Klassen 7 und 8 im Regelfall mit Binnendifferenzierung gearbeitet, ab Klasse 9 vorzugsweise mit Niveaukurisdifferenzierung.

6 Die Werkrealschule (WRS) entspricht der Kategorie 2S nicht voll: Der mittlere Abschluss wird hier nicht über ein fortlaufendes curriculares Angebot angebahnt, sondern im Anschluss an den Hauptschulbildungsgang absolviert, wobei hierzu ggf. der Schulstandort zu wechseln ist (§ 6 SchG). Anders verhält es sich mit der ebenfalls als 2S kategorisierten Realschule, der ein vollwertiger Hauptschulbildungsgang angegliedert ist: Ab Klasse 7 werden Schüler*innen hier abschlussbezogen auf „grundlegendem“ oder „mittlerem Niveau“ unterrichtet (§ 7 SCHG; § 1–4 Realschulversetzungsordnung).

7 Die bayerische Mittelschule gleicht der baden-württembergischen Werkrealschule, wobei hier für die Mittlere Reife zwei weitere Schuljahre in sog. Vorbereitungsklassen zu absolvieren sind. Jedoch unterhält die Mittelschule ab Klasse 7 auch Mittlere-Reife-Klassen und/oder Kurse zur Vorbereitung auf einen Wechsel in solche (§ 7a BayEUG). Damit kommt sie der Organisationsform 2S näher als die Werkrealschule, wenngleich entsprechende Angebote auch hier nicht überall bestehen, sondern nur im Rahmen von Verbundsystemen.

Tab. 2: Übersicht der schulischen Organisationsformen der Bundesländer sowie der sie führenden Schulformen, sortiert nach Ähnlichkeit der Angebotsstrukturen (2023)

	I		II		III		IV		V			VI			
	BY	BW	HE	NI	NW	SN	ST	TH	BB	MV	RP	BE	SL	HH	SH
HS	MS	HS WRS	HS	HS	HS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RS	RS	RS	RS	RS	RS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY	GY
Organisationsformen mit zwei Bildungsgängen (2)															
2S	MS	WRS RS	VHR MSS	OS	OS	OS	SS	OS	OS	-	RSP	-	-	-	-
2N	-	-	-	OS	OS	OS	-	RLS ⁴	OS	RGS	RSP	-	-	-	-
2B	-	-	-	(OS)	(OS)	(OS)	-	(OS) ²	(OS)	RGS	RSP	-	-	-	-
Organisationsformen mit drei Bildungsgängen (3)															
3S	-	-	KGS	KGS(OS)	SS	-	KGS	-	-	KGS	-	-	-	-	-
3N	-	-	IGS	(KGS) IGS ¹	SS IGS*	-	IGS	-	IGS	IGS	IGS	ISS*	GS	OS	(STS)* (GS)
3B	-	GS	(IGS)	IGS ¹	SS IGS*	-	GS3	GS	(IGS)	IGS	IGS	ISS* GS	(GS)	(OS)	STS* GS
XY	Organisationsform ist die einzig für die Schulform zulässige XY Organisationsform ist für die Schulform uneingeschränkt zulässig														
(XY)	Organisationsform ist für die Schulform prinzipiell zulässig XY*/(XY)* Fach- und jahrgangsstufenweise unterschiedliche Organisationsformen zulässig														

Anm.: 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; OS+ = Oberschule Plus; NRW (Nordrhein-Westfalen); SS = Sekundarschule; RP (Rheinland-Pfalz); RSP = Realschule Plus; SN (Sachsen); OS = Oberschule; ST (Sachsen-Anhalt); SS = Sekundarschule; TH (Thüringen); RLS = Regelschule. ¹ In den Klassen 7 und 8 vorzugsweise Binnendifferenzierung, ab Klasse 9 vorzugsweise Niveaukurssdifferenzierung. ² Sonderform der OS mit abgeschlossenem Grundschulleil und „besonderem pädagogischen Profil“. Niveaurekurse zulässig. ³ Ab Klasse 9 abschlussbezogene Klassen verpflichtend. ⁴ Ab Klasse 9 abschlussbezogene Klassen zulässig.

Quelle: Landesschulgesetze und thematisch einschlägige Rechtsverordnungen der Bundesländer, Stand 2023, eigene Darstellung

Aufschlussreich ist die erweiterte Perspektive auch für die ostdeutschen Bundesländer, die nach der Wende neben dem Gymnasium Schulformen mit zwei Bildungsgängen installierten. Sie galten lange als Markenzeichen dieser Länder, haben inzwischen aber recht unterschiedliche Differenzierungsprofile: In Sachsen-Anhalt und Sachsen sind diese Schulformen noch immer auf das Modell der Schulzweigdifferenzierung festgelegt – wobei Sachsen mit der „Oberschule Plus“ jüngst eine vorzugsweise binnendifferenzierende Variante mit Grundschulteil geschaffen hat. In Thüringen ist hier bis Klasse 9 allein Niveaukurisdifferenzierung vorgesehen, in Brandenburg Schulzweig- oder Niveaukur-, eingeschränkt auch Binnendifferenzierung. Die Regionalschule in Mecklenburg-Vorpommern schließlich ist auf das Optionsspektrum Niveaukur- oder Binnendifferenzierung festgelegt.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung über die Bundesländer hinweg starke Verbreitung gefunden hat und sich schulorganisatorische Unterschiede in der Folge noch einmal deutlich intensiviert haben. Wenn die von kritischen Kommentator*innen 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 in fast buchstäblichem Sinne als zutreffend. In einem Punkt lässt sich bei Unterschieden im Detail gleichwohl ein konvergenter Trend konstatieren: Das (jenseits von Waldorfschulen) lange unzulässige Modell einer durchgehenden Binnendifferenzierung ist zu einer – in schulrechtlicher Hinsicht – verbreiteten Gestaltungsoption geworden. Dies gilt etwas weniger mit Blick auf die Schulformen mit zwei Bildungsgängen, wo diese Organisationsform gleichrangig in zwei (Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz) und mit Einschränkungen in drei weiteren Ländern (Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen) möglich ist. Schulformen mit drei Bildungsgängen können jedoch mittlerweile in vier Ländern unter bestimmten Bedingungen und in zehn ohne Vorbehalt binnendifferenziert geführt werden – unter der Bezeichnung Gemeinschaftsschule unterhalten Baden-Württemberg, Berlin, Sachsen-Anhalt und Thüringen sogar Schulformen, an denen einzig diese Organisationsform zulässig ist.

5 Das Problem der quantitativen Erfassung schulischer Organisationsformen

Die skizzierten Länderprofile und Trends beschreiben die schulischen Angebotsstrukturen in der Bundesrepublik aus *schulrechtlicher Perspektive*. 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, wie verbreitet sie in der Schulpraxis eines Bundeslandes tatsächlich *sind*. Damit bleiben wichtige Fragen letztlich ungeklärt: Inwieweit werden die schulorganisatorischen Entscheidungsspielräume, die das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung eröffnet, tatsächlich in Anspruch ge-

nommen, und zeigen sich diesbezüglich Unterschiede zwischen den Bundesländern? Korrespondieren mit 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?

Belastbare Aussagen über etwaige Veränderungen in den Schulstrukturen der Bundesländer, die im Gefolge einer um Differenzierungsfragen erweiterten Schulautonomie eingetreten sind, erfordern quantitative Bestimmungsgrößen. Welcher Anteil der Schulstandorte 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 die Schulrechtsanalyse zeigt, dieser Form der Leistungsdifferenzierung als Gestaltungsoption der Einzelschule über Bundesländer und Schulformen hinweg die größte Bedeutung zu. Auch hat sie im Gegensatz zur Schulzweig- oder Niveaukurisdifferenzierung im deutschen Sekundarschulwesen kaum Tradition. Vielmehr handelt es sich um eine institutionelle Innovation mit weitreichenden schulpraktischen Implikationen, impliziert sie doch – anders als eine Umstellung von Schulzweig- auf Niveaukurisdifferenzierung 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). Daher erscheint es angebracht, den Schwerpunkt der nachfolgenden Diskussion hierauf zu legen.

Die auf der Ebene des Schulrechts augenscheinliche Diffusion solcher Organisationsformen (die Typen 2B und 3B in Tabelle 2) indiziert einen Entwicklungshorizont für institutionellen Wandel, keineswegs aber schon dessen Realisierung, sagt doch die rechtliche Zulässigkeit entsprechender schulischer Organisationsformen nichts über deren tatsächliche quantitative Verbreitung aus. Bisher war es für die Schulforschung keine nennenswerte Herausforderung, das quantitative Gewicht schulischer Organisationsformen zu bestimmen, da die Schulstatistik hierfür 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 Schüler*innen gaben seit ihrer Verankerung im Regelschulwesen Aufschluss über ihre Stellung in der Schullandschaft – und damit zugleich über die quantitative Bedeutung der Niveaukurisdifferenzierung, auf welche die IGS schulrechtlich festgelegt war (vgl. beispielhaft die Tabellen in Köller, 2008, S. 444; Rösner & Tillmann, 1980, S. 75). Gleiches gilt für die schulartunabhängige Orientierungsstufe und – da sie zumindest in den Landesschulstatistiken separat ausgewiesen wird – auch für die kooperative Gesamtschule und das Modell der Schulzweigdifferenzierung.

Heute 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 nicht mehr auf ein bestimmtes Differenzierungsmodell festgelegt ist und sich somit hinter derselben Schulformenbezeichnung unterschiedliche schulische Organisationsformen verbergen (können), hat die statistische Kategorie „Schulart“, an der sich die Aufgliederungen der Schulstatistik des Bundes und der Länder traditionell ausrichten, nicht mehr den Informationswert, den sie traditionell hatte. Kurzum: Die schulstrukturelle Realität vieler Bundesländer ist den Kategorien des statistischen Berichtswesens entwachsen – oder droht ihnen zumindest zu entwachsen. 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 auch im Rahmen der breiter angelegten, Verwaltungszwecken dienenden Schuljahreserhebungen nur in einem Bundesland so erhoben, dass eine Bestimmung des relativen quantitativen Gewichts der drei Differenzierungsformen ohne Einschränkungen möglich wäre.

Frei zugängliche Daten, die eine solche Auswertung zulassen, liegen gegenwärtig allein für Hamburg vor. Sie wurden anlässlich einer Großen Anfrage erhoben, die im Juni 2018 von Abgeordneten der Fraktion DIE LINKE an den Hamburger Senat gerichtet wurde und 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 die Antwort ausdrücklich konzidiert – „die erfragten Daten nicht zentral erfasst werden“ (ebd.). Die in Hamburg *ad hoc* durchgeführte Schulabfrage vermittelt indessen eine 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.

Durch eine Auswertung der so erhobenen Daten lässt sich eine Vermessung der Schullandschaft im Sinne der vorgeschlagenen Typologie wenigstens beispielhaft für ein Bundesland vornehmen. Dies gestattet auch einen zumindest stichprobenartigen Abgleich zwischen den gemäß 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 eine, alle drei Bildungsgänge vereinende, Schulform – die Stadtteilschule (STS).

Tab. 3: Übersicht über die innere und äußere Differenzierung an Stadtteilschulen in Hamburg, 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						...
10	innere	x					x	x	x	...	
	äußere		x	x						...	
Schule 2	5	innere	x	x	x	x				...	
		äußere								...	
...		

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

Den schulrechtlichen Bestimmungen zufolge ist hier Binnendifferenzierung vorrangige Form der Leistungsdifferenzierung, aber auch Niveaukurisdifferenzierung ist prinzipiell zulässig, wobei fach- und jahrgangweise zwischen den Differenzierungsformen alterniert werden kann. Die mit der Schulabfrage 2018 erhobenen Daten erweisen sich als hierzu konsistent (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Prozentuale Verteilung schulischer Organisationsformen an Hamburger Stadtteilschulen

	Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Binnendifferenzierung (3B)	Hybride Organisationsform		Organisationsform mit 3 Bildungsgängen und Niveaukurisdifferenzierung (3N)	Σ
		Darunter			
		Einzelne Niveaurokurse frühestens ab Klassenstufe 9	Einzelne Niveaurokurse 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 Vorgaben der oben erwähnten KMK-Vereinbarung – 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 Niveaure und ist damit als hybride Organisationsform zu charakterisieren. Die heterogene Population dieser hybriden Organisationsformen, mit denen wir es in Deutschland künftig wohl verstärkt zu tun haben werden, lässt sich auf Basis der in Hamburg erhobenen Daten nochmal differenzierter betrachten. Hier wurden beispielhaft zwei Subgruppen gebildet: Organisationsformen, die erst am Ende der Pflichtschulzeit, also frühestens ab der 9. Klassenstufe einzelne Niveaure führen (34 %) und solche, die damit schon in einer früheren Klassenstufe beginnen (16%).

Der Informationsgewinn einer solchen Betrachtung ist evident und es spricht vieles dafür, entsprechende Erhebungen zum festen Bestandteil des Systemmonitorings zu machen, damit subtilere Formen des Schulstrukturwandels und der schulorganisatorischen Ausdifferenzierung, wie sie das dezentrale Paradigma der Schulstrukturgestaltung ermöglicht, systematisch erfasst und erforscht werden können. Prinzipiell ist es sicher zu begrüßen, dass die Ausgestaltung der Leistungsdifferenzierung nach Jahrzehnten des 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 Ausgestaltung von Leistungsdifferenzierung und ihre Auswirkungen etwa auf Bildungsergebnisse und -ungleichheiten seit den 1970er Jahren 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 solchen Fragen keineswegs erschöpft ist – wie Begleitforschungsprojekte zu rezenteren Schulstrukturveränderungen (Neumann et al., 2017; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2016) ebenso zeigen wie zahlreiche Publikationen zur Thematik (vgl. 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 Schüler*innen konkret vorherrschenden Formen der Leistungsdifferenzierung nun gleichsam unsichtbar würden. Das Wissen darum, dass sich heute vielerorts hinter ein und derselben Schulform je nach Schulstandort unterschiedliche schulische Organisationsformen verbergen können, sollte für die amtliche Schulstatistik und empirische Bildungsforschung Anlass sein, die Entwicklung von Erhebungskategorien und -instrumenten in Angriff zu nehmen, mit denen sich diese unterschwellige Varianz der Schulorganisation künftig abbilden lässt.

6 Ausblick

Im Nachgang der hier vorgelegten schulrechtlichen Analyse eröffnet sich ein weites Feld für anknüpfende Forschung, das hier nur schlaglichtartig ausgeleuchtet werden

kann. Zunächst einmal wurde hier nur die schulische Angebotsseite betrachtet. Die geschilderten Entwicklungen haben aber 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 Forschungsbefunde zum Phänomen der Schulprofilierung nahe (Altrichter et al., 2011) – zumindest in dichtbesiedelten Ballungsräumen Auswirkungen auf das Schulwahlverhalten haben. Daher wäre der Frage nachzugehen, welcher Stellenwert Differenzierungskonzepten bei der Schulwahl beigemessen wird und inwieweit bzw. unter welchen Bedingungen sie als Medium der Schulprofilierung im Wettbewerb um Schüler*innen wirksam werden. Weiterhin stellt sich die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen den an Schulen praktizierten Differenzierungsformen und der sozialen und leistungsmäßigen Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft. Einen Anhaltspunkt dafür, dass solche Zusammenhänge bestehen könnten, geben Befunde von Helbig und Nikolai (2019) zum Berliner Schulsystem. Auf Basis von Schulinspektionsberichten konnten sie zeigen, dass die Individualisierung von Lernprozessen an Integrierten Sekundarschulen mit einem vergleichsweise hohen Anteil von sozial benachteiligten Schüler*innen weniger ausgeprägt ist als an Schulen, die unter günstigeren Voraussetzungen arbeiten. Wenn sich dieser Befund verallgemeinern lässt, dürften 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.

Weitgehend ungeklärt ist ferner, ob bzw. wie sich die neuen Gestaltungsspielräume auf die Bildungsverläufe von Schüler*innen 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 Schulzweig- und Niveaukurisdifferenzierung bisher keine umfassenden Forschungsbefunde vorliegen. Eine bundesländerübergreifende Studie von Matthewes (2018) zur Leistungsentwicklung der nicht gymnasialen Schüler*innenschaft, die sich allerdings aus Gründen des Studiendesigns auf die Klassenstufen 5 und 6 beschränken musste, liefert auf Basis von NEPS-Daten wenigstens für diese Klassenstufen robuste Evidenz, dass gerade leistungsschwächere Schüler*innen in binnendifferenzierenden Organisationsformen 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 entsprechende schulische Organisationsformen bzw. deren Schüler*innen können in Large-Scale-Assessment-Studien mangels geeigneter Erhebungskategorien derzeit nicht identifiziert und somit auch nicht gesondert betrachtet werden.

Von größerem Interesse dürften schließlich auch die governance- und machtpolitischen Implikationen der geschilderten 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 Akteur*innen 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 Akteur*innen – zwischen Schulträgern, Lehrerkollegien, Eltern, Kommunalpolitiker*innen und anderen lokalen Akteur*innen 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 den Vergleich von standortspezifischen Entscheidungsfindungsprozessen nachgegangen werden sollte.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8>
- Altrichter, H., Rürup, M., & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Blanck, J.M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer*. WZB Discussion Paper SP I 2014–501. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1108495>
- 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* (S. 173–194). 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* (S. 225–233). 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. Manitus (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (S. 47–70). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Fuchs, H.-W. (2009). Strukturen und Strukturreformen im allgemein bildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer. *Die Deutsche Schule*, 101 (1), 7–19.
- 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. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FID=1165838>
- 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* (S. 437–465). 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 Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 47–63). Klinkhardt.
- Liegmann, A. B., & Bouß, S. (2012). Schulstruktur im Wandel. Aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse von Entwicklungstendenzen und Begründungslinien. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104 (2), 200–215.
- Matthewes, S. H. (2018). *Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement*. DIW Discussion Paper 1775. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3299322>
- 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., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K., & Köller, O. (Hrsg.). (2017). *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen*. Waxmann.
- 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. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2013-3-274>
- Ridderbusch, J. (2019). *Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11577-007-0081-3>
- 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.].
- Tillmann, K.-J. (2015). *Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/215556/zweigliedrigkeit?p=all>
- 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. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>

Benjamin Edelstein, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in der Projektgruppe der Präsidentin.

E-Mail: Edelstein@wzb.eu

Korrespondenzanschrift: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin