

Benjamin Edelstein

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

Online-Anhang 1: Vertiefte Beschreibung der
schulischen Organisationsformen 1

Online-Anhang 2: Codierung 9

Online-Anhang 1: Vertiefte Beschreibung der
schulischen Organisationsformen

Im Folgenden werden die in Tabelle 1 (vgl. S. 318 im Beitrag) 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.

(1) Schulische Organisationsformen mit Schulzweigdifferenzierung

Die geringste Abweichung zu der in Deutschland traditionell praktizierten Leistungs-differenzierung 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 Jahren heraus. Konzeptionell schon in der Nachkriegszeit, vor allem in den von Erwin Stein für Hessen entwickelten Reformplänen (Herrlitz et al., 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 Konfliktpotenzial 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 Schüler*innen 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 Gros des Unterrichts jenseits der Fächer umfassen kann, die gemäß „KMK-Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“¹ 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 Schüler*innenschaft bis zum Einsetzen der Schulzweigdifferenzierung vollständig offenhält.

1 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)

Ferner verbindet sich mit kooperativen Organisationsformen die Erwartung, dass die Durchlässigkeitshürden 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, Studentafeln, Unterrichtsplanung und Lehrbücher – erleichtert wird (Tillmann et al., 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 Schüler*innenschaft des Realschulbildungsgangs eine Aufstiegsmöglichkeit bietet.

(2) *Schulische Organisationsformen mit Niveaukurzdifferenzierung*

Schulische Organisationsformen mit Niveaukurzdifferenzierung (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 Schüler*innen ermöglicht, je nach Fach auf unterschiedlichen 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*innen soweit möglich in gemeinsamen Lerngruppen zu unterrichten und die äußere Differenzierung gering zu halten, wies dieser Schulversuch aber auch schon auf das Modell 2B (vgl. unten) voraus (Behörde für Schule, 1999). Auch in der Thüringer Regelschule war Niveaukurzdifferenzierung 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 Niveaureise 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 Niveaukurstdifferenzierung durch eine Zusammenführung der Bildungsgänge auszeichnen. Da eine dauerhafte Aufteilung der Schüler*innenschaft 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 Integrierte 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 gemeinsam 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 (Prenzel, 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 Niveaukurisdifferenzierung 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 Niveaukurisdifferenzierung 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, Fachlehrendenkettens etc. – in fluidere Weise angepasst werden (vgl. 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 Schüler*innenschaft 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 Schüler*innen-

zahlen. Dem letzteren Ziel aber ist im Prinzip schon durch „klasseninterne Kurse“, d. h. einer bloßen Verlagerung des Modells der Niveaukurstdifferenzierung 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.

Literatur und Internetquellen

- Behörde für Schule (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* (S. 73–92). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97417-4_5
- 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*. (S. 9–23). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzrnj.4>
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Beltz.
- Fuchs, H.-W. (1997). *Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems*. Leske+Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09417-3>
- 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*. C. H. Beck.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H., & Cloer, E. (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung*. Juventa.
- Jungmann, C. (2008). *Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells*. Waxmann.

- Klewitz, M. (1971). *Berliner Einheitsschule 1945–1951. Entstehung, Durchführung und Revisi-
on des Reformgesetzes von 1947/48*. Colloquium.
- 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 Bundesre-
publik Deutschland* (S. 437–465). Rowohlt.
- Köller, O., & Trautwein, U. (2003). *Schulqualität und Schülerleistung: Evaluationsstudie über
innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Juventa.
- 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 Bundesre-
publik Deutschland* (S. 407–436). Rowohlt.
- Nikolai, R. (2018). *Schulpolitik im Wandel. Historische Wurzeln und schulstrukturelle Wege
in den ostdeutschen Bundesländern und Berlin nach der Wiedervereinigung*. Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-07040-8>
- Prengel, A. (2005). Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im
Anfangsunterricht und darüber hinaus. In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspä-
dagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik* (S. 15–34). Klinkhardt.
- 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>
- Tillmann, K.-J., Bussigel, M., Philipp, E., & Rösner, E. (1979). *Kooperative Gesamtschule –
Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse*. Beltz.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*.
VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Weishaupt, H., & Plath, M. (1999). Die Regelschule in Thüringen – Entwicklungsstand und
Perspektiven. In F. Hamburger & G. Heck (Hrsg.), *Neue Schulen für die Kids. Verände-
rungen in der Sekundarstufe I* (S. 93–110). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97417-4_6

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

E-Mail: Edelstein@wzb.eu

Korrespondenzanschrift: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reich-
pietschauer 50, 10785 Berlin

Benjamin Edelstein

Von der Schulform zur schulischen Organisationsform

Zur Diffusion eines neuen Paradigmas der Schulstrukturentwicklung

Online-Anhang 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	<i>Oberschule in Sachsen (2S)</i> § 3 Abs. 1 Schulordnung Ober- und Abendoberschulen: ¹ Ab der Klassenstufe 7 wird der Unterricht nach dem angestrebten Abschluss im Haupt- oder Realschulbildungsgang (abschlussbezogener Unterricht) erteilt.
Beispiel 2	<i>Kooperative Gesamtschule in Hessen (3S)</i> §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 mehrer Organisationsformen ausgewiesen, ist es demnach vollständig in die Verantwortung der Einzelschule gestellt zu entscheiden, welche davon vor Ort implementiert wird.

Code - XY -	
Bedeutung	Organisationsform ist für die Schulform uneingeschränkt zulässig
Beispiel 1	<i>Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen (3S/3N/3B)</i> §17a Abs. 3. SchulG: (...) Ab der Klasse 7 kann der Unterricht integriert, teilintegriert oder in mindestens zwei getrennten Bildungsgängen (kooperativ) erteilt werden.
Beispiel 2	<i>Integrierte Gesamtschule in Rheinland-Pfalz (3N/3B)</i> § 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.

Code - (XY) -	
Bedeutung	Organisationsform ist für die Schulform prinzipiell zulässig, aber nachrangig oder an bestimmte Bedingungen geknüpft
Beispiel 1	<i>Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein (3N)</i> §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).
Beispiel 2	<i>Oberschule in Brandenburg (2B)</i> § 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.

Code	- XY*/(XY)*
Bedeutung	Fach- und jahrgangsstufenweise unterschiedliche Organisationsformen zulässig
Beispiel 1	<p>Integrierte Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (3N/3B)</p> <p>§19 Abs. 4 Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I</p> <p>(...) 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 jahrgangsstufenweise auch unterschiedliche Differenzierungsformen gewählt werden. (...)</p>
Beispiel 2	<p>Stadtteilschule in Hamburg (3N/3B)</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 „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 den Trend zur De-Standardisierung der organisatorischen Ausgestaltung von Schulformen nochmals intensiviert und sich dem hier genutzten Klassifizierungsschema letztlich entzieht.

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