

Die Gemeinschaftsschule  
in Baden-Württemberg

Ergebnisse  
der wissenschaftlichen  
Begleitforschung

Nina Caroline Grausam

# Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“

Eine empirische Studie am Beispiel einer  
neu eingeführten integrierten Schulform



WAXMANN

# Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

## Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung

herausgegeben von

Albrecht Wacker, Thorsten Bohl, Stefan Immerfall,  
Dagmar Kasüschke, Uwe Maier, Bernd Reinhoffer, Carsten Rohlf  
und Gudrun Schönknecht

Band 1

Nina Caroline Grausam

# Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“

Eine empirische Studie am Beispiel einer  
neu eingeführten integrierten Schulform



Waxmann 2018  
Münster · New York

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3718-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-8718-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf  
Satz: satz&sonders GmbH, Münster  
Druck: CPI Books GmbH, Leck  
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Dank .....	9
Zusammenfassung .....	10
1 Einleitung .....	13
2 Die Idee der Gemeinschaftsschule – eine neue Schulform entsteht .....	22
2.1 Begriffsbestimmung und Konzeption der Gemeinschaftsschulen .....	23
2.2 Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg .....	29
2.3 Heterogenität der Lernenden als besondere Herausforderung an Gemeinschaftsschulen .....	40
2.4 Individualisierter Unterricht als Lernkonzept für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen .....	44
2.4.1 Heterogenität als Begründung für den Einsatz individualisierter Lernkonzepte .....	44
2.4.2 Konzeptionen individualisierten Lernens .....	47
2.4.3 Forschungslage zur Wirksamkeit individualisierten Unterrichts .....	51
2.4.4 Realisierung der Unterrichtskonzeptionen individualisierten Lernens an Gemeinschaftsschulen .....	58
2.5 Notwendige Kompetenzen von Lehrkräften für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen .....	59
2.5.1 Anforderungen an die Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen .....	60
2.5.2 Kompetenz zur Gestaltung eines heterogenitätstoleranten Lernklimas .....	62
2.5.3 Kompetenz zur Gestaltung von Lernstrukturen .....	64
2.5.4 Kompetenz zur Gestaltung der individuellen Lernprozessberatung .....	71
2.5.5 Kompetenz zur Gestaltung von Kooperationsprozessen .....	74
2.5.6 Kompetenz zur Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses .....	79
2.6 Fazit .....	81

3	Diagnosekompetenz von Lehrpersonen im Kontext heterogener Lerngruppen .....	83
3.1	Pädagogische Diagnostik .....	84
3.2	Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften .....	88
3.2.1	Diagnostische Kompetenz als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz .....	89
3.2.2	Diagnoseaufgaben: Urteilsgenauigkeit versus diagnostische Expertise .....	93
3.2.3	Diagnosemethoden: Formelle versus informelle Diagnosen .....	96
3.2.4	Fehlerquellen in der Diagnostik .....	99
3.2.5	Empirische Befunde zur Urteilsgenauigkeit .....	103
3.2.6	Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen an integrierten Schulformen .....	110
3.3	Formative Leistungsdiagnostik .....	114
3.3.1	Konzepte und Methoden formativer Leistungsdiagnostik .....	115
3.3.2	Erhebungsformate .....	123
3.3.3	Bewertungsformate .....	125
3.3.4	Rückmeldeformate .....	129
3.3.5	Empirische Befunde zur Effektivität formativer Leistungsdiagnostik .....	134
3.4	Fazit .....	136
4	Diagnose und Förderung von Schreibkompetenz .....	137
4.1	Schreibkompetenz: Vom Produktionsprozess zum Textprodukt .....	138
4.1.1	Das Schreibprodukt Text .....	139
4.1.2	Der Schreibprozess .....	146
4.1.3	Die Entwicklung der Schreibkompetenz .....	150
4.2	Schreibkompetenzen im Deutschunterricht gestern und heute .....	159
4.2.1	Schreiben im Deutschunterricht .....	160
4.2.2	„Texte schreiben“ in den Bildungsstandards .....	161
4.2.3	Schreibdidaktische Konzeptionen .....	164
4.3	Diagnose von Schreibkompetenz .....	175
4.3.1	Problematisches Korrektur- und Bewertungshandeln .....	175
4.3.2	Schreibleistungen messen, bewerten und beurteilen .....	179
4.3.3	Diagnosen durch den Einsatz von Kriterienrastern .....	188
4.3.4	Formatives Feedback zur Lernförderung im Bereich Schreiben .....	195
4.4	Effektive Förderung von Schreibkompetenz .....	205
4.4.1	Effektivität von Schreibfördermaßnahmen .....	206

4.4.2	Schreibstrategien und ihr Einsatz	213
4.5	Fazit	222
5	Fragestellungen	224
5.1	Auswirkungen der Implementierung der neuen Schulform auf die Diagnose- und Förderpraxis	226
5.2	Diagnostische Aufgabenstellungen	227
5.3	Auswertung der Diagnoseaufgaben	228
5.4	Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen	229
5.5	Interpretation der Diagnoseergebnisse: Bezugsnormorientierung	230
5.6	Rückmeldungen	230
6	Forschungsdesign	233
6.1	Rahmen und Ablauf	233
6.2	Stichprobe	234
6.2.1	Stichprobenauswahl	234
6.2.2	Zugangsprobleme	235
6.2.3	Beschreibung der Stichprobe	236
6.3	Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung	237
6.3.1	Qualitative Datenerhebung: Leitfadengestützte Experteninterviews	238
	Der Kurzfragebogen: Demografische Angaben zur Lehrperson, zur Klasse und zur Schule	241
6.3.2	Auswertungsmethode: Strukturierende Inhaltsanalyse	249
6.3.3	Erstellung eines Textkorpus	262
6.3.4	Entwicklung von Kriterienrastern zur Textdiagnose	263
6.3.5	Quantitative und qualitative Auswertungsmethoden: Korpusanalyse	270
7	Ergebnisse und Diskussion	274
7.1	Auswirkungen der Implementierung einer neuen integrierten Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung	274
7.1.1	Veränderungen der Diagnosepraxis allgemein	275
7.1.2	Diagnose orthographischer Kompetenzen	278
7.1.3	Diagnose textproduktiver Kompetenzen	280
7.1.4	Veränderungen der Förderpraxis	281
7.1.5	Einflüsse auf die Diagnose- und Förderpraxis: Neue Anforderungen an die Lehrpersonen	285

7.1.6	Diskussion der Befunde zu Auswirkungen der Implementierung einer neuen integrierten Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung .....	290
7.2	Formen diagnostischer Aufgabenstellungen .....	293
7.2.1	Differenzierung der Aufgabenstellung .....	293
7.2.2	Qualität der Aufgabenstellung .....	304
7.2.3	Diskussion der Ergebnisse zur Verwendung diagnostischer Aufgabenstellungen .....	313
7.3	Auswertungspraktiken von Schülertexten .....	317
7.3.1	Verwendung von Kriterienkatalogen .....	317
7.3.2	Auswertungshandlungen am Schülertext .....	325
7.3.3	Diskussion der Ergebnisse zum Auswertungshandeln .....	335
7.4	Urteilsgenauigkeit .....	339
7.4.1	Deskriptive Statistik der Lehrpersonen- und Raterbewertungen .....	339
7.4.2	Komponenten der Urteilsgenauigkeit .....	340
7.4.3	Diskussion der Ergebnisse zur Urteilsgenauigkeit .....	348
7.5	Interpretation der Urteile .....	351
7.5.1	Bezugsnormen .....	351
7.5.2	Formen differenzierter Leistungsbeurteilung .....	353
7.5.3	Diskussion der Ergebnisse zur Bezugsnorm und Form der Leistungsbeurteilung .....	357
7.6	Rückmeldungen .....	359
7.6.1	Prototypische Strukturen in Verbalkommentaren .....	360
7.6.2	Inhaltlich qualitative Analyse der Verbalkommentare .....	363
7.6.3	Förderhinweise in schriftlichen Rückmeldungen .....	378
7.6.4	Diskussion der Ergebnisse zu den Rückmeldungen .....	383
8	Schlussbetrachtung .....	391
8.1	Fazit .....	391
8.2	Limitation der Studie .....	399
8.3	Forschungsausblick .....	403
8.4	Implikationen für die Praxis .....	406
9	Literatur .....	411
10	Abbildungsverzeichnis .....	464
11	Tabellenverzeichnis .....	465

# Dank

Es ist mir an dieser Stelle ein ganz besonderes Anliegen, jenen Menschen zu danken, die durch ihre Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt dabei Herrn Prof. Dr. Uwe Maier, der das Forschungsprojekt und meine Dissertation von Beginn an mit wertvollen Hinweisen und Ratschlägen engagiert unterstützt hat und mich mit großer Geduld und Zuversicht in meine Arbeit begleitet hat.

Dass sich Herr Prof. Dr. Martin Fix bereit erklärt hat, die Arbeit als Zweitgutachter zu betreuen, war für mich von großer persönlicher Bedeutung, hat doch gerade er mit vielen Forschungsarbeiten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schreibdidaktik geleistet.

Beide Betreuer haben in zahlreichen Gesprächen immer wieder durch konstruktive Kritik sowie durch fundierte Rückmeldungen zu fachlichen und empirischen Fragen dazu beigetragen, dass die Forschungsarbeit in der jetzigen Form vorgelegt werden kann. Herzlichen Dank dafür.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinen beiden Kolleginnen aus dem Teilprojekt 4 des Projekts ‚WissGem‘, Dr. Sibylle Jäger und Dr. Kerstin Metz, mit denen die Zusammenarbeit stets eine Freude war und die mich durch ihre unermüdliche Unterstützung sowie durch geduldige Diskussionen immer wieder aufs Neue motiviert haben.

Ein weiterer Dank gilt den Schulleiterinnen und Schulleitern sowie den Lehrpersonen aller teilnehmenden Gemeinschaftsschulen für die Kooperationsbereitschaft, für die Zeit, die sie in das Forschungsprojekt investiert haben sowie für ihr Vertrauen, mir ihre Arbeit und ihre Daten zur Verfügung zu stellen.

Zuletzt, aber dafür mit besonderer persönlicher Bedeutung, danke ich meiner Familie – meinen Eltern und meinem Mann für die vielen Ermutigungen und für den Zuspruch sowie meinen beiden Kindern Lilly Pauline und Mika Frederick für ihre unendliche Geduld und ihr Verständnis dafür, mich die letzten Jahre zumeist am Schreibtisch vorzufinden.

Kirchheim, im November 2017

Nina Grausam

## Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation gibt einen Einblick in die Methoden der Diagnose und Förderung im Bereich ‚Texte schreiben‘, welche die Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg als neu eingeführter integrierter Schulform heute nutzen. Ziel der Arbeit ist es, die diagnostische Expertise der Lehrkräfte im Bereich der Schreibdidaktik als Voraussetzung individueller Förderung zu untersuchen. Zur Analyse werden drei theoretische Diskurse als Bezugsrahmen herangezogen: (I) der Kontext der Gemeinschaftsschule als integrierte Schulform, die von den Lehrpersonen eine hohe diagnostische Expertise zur Realisierung individualisierter Unterrichtskonzepte fordert, (II) Aspekte formativer Leistungsdiagnostik, um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen individuell zu optimieren und individuelle Lernziele erreichen zu können sowie (III) der Gegenstandsbereich der Textproduktion, der für die schulische Lernentwicklung und den außerunterrichtlichen Kontext eine hohe Bedeutung trägt.

Zur Untersuchung der zentralen Fragestellung, welche diagnostischen Kompetenzen sich im Bereich der Schreibdidaktik bei Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen zeigen, werden sechs Teilfragen in Anlehnung an den Diagnoseprozess nach Maier (2015) und Black & Wiliam (2009) untersucht. (1) Zunächst werden die Auswirkungen der Einführung der neuen Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung durch die Lehrpersonen in den Vordergrund gestellt. (2) Anschließend wird analysiert, welche diagnostischen Aufgabenstellungen im Lernbereich „Texte schreiben“ verwendet werden. (3) Bei der darauf folgenden Auswertung der Schülertexte werden zwei Aspekte untersucht: zum einen die verwendeten Kriterienkataloge hinsichtlich ihrer Form und der enthaltenen Kriterien, zum anderen das Auswertungshandeln der Lehrpersonen. (4) Der Exaktheit der Diagnose geht auch die Frage zur Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen nach. (5) Die Interpretation der diagnostischen Ergebnisse steht im Fokus der Frage zur Bezugsnormorientierung der Bewertung von Lehrpersonen. (6) Die letzte Fragestellung bezieht sich auf das Feedback innerhalb der formativen Leistungsdiagnostik.

Die Forschungsfragen werden in einem multi-methodischen Design bearbeitet: die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen in einer querschnittlich angelegten quantitativen Studie; die Aspekte der diagnostischen Expertise der Lehrkräfte über eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von bewerteten Schülertexten. Die Auswirkungen der Implementierung der neuen Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung im Lernbereich ‚Texte schreiben‘ wurden in qualitativen Experteninterviews mit 34 Lehrpersonen erhoben, die

mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet wurden.

Wesentliche Erkenntnis dieser Dissertation ist, dass mit der Einführung der neuen Schulform die individualdiagnostischen Tätigkeiten vor allem anhand informeller und traditioneller Verfahren ansteigen. Im Lernbereich Schreiben gilt dies vor allem für die nichtstandardisierte Diagnose sprachlicher Kompetenzen sowie für die Diagnose im Unterricht behandelter Teilkompetenzen. Die Lehrpersonen bestätigen, „den einzelnen Schüler seit der Einführung der neuen Schulform besser im Blick zu haben und dabei exakter zu wissen, wo er steht“. Die Analyse der diagnostischen Aufgabenstellungen, des Auswertungshandelns, der Bezugsnormorientierung sowie der Rückmeldepraxis weist jedoch auf, dass Elemente formativer Leistungsdiagnostik kaum im Unterrichtsalltag der Gemeinschaftsschulen verankert sind und Lehrpersonen Schreibleistungen eher summativ erheben, interpretieren und bewerten. Zudem liegt die Differenzierung der Schreibaufgaben im Gegensatz zu Aufgaben anderer Lernbereiche des Deutschunterrichts unter dem erwarteten Ausmaß. Bei der Auswertung der Schülertexte gehen Lehrpersonen äußerst unterschiedlich vor, jedoch meist sehr differenziert, vielfältig und aufwändig. Sie fokussieren vor allem Oberflächenmerkmale und ziehen Kriterien heran, die einfach zu erfassen, aber nicht immer relevant für die Textqualität sind. Fehlermarkierungen werden sehr umfassend, aber nur wenig gebündelt realisiert, so dass eine passgenaue Anschlussförderung kaum stattfinden kann. Die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen liegt bezüglich der Rangkomponente erwartungsgemäß im mittleren Bereich, wobei eine große Variationsbreite zwischen den Lehrkräften besteht. Besonders interessant ist der Befund, dass die Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu externen Ratern überschätzen. In Bezug auf die Niveauebene über- respektive unterschätzen die Lehrpersonen die Schülerleistungen allerdings ebenfalls erwartungsgemäß, wobei etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen zu einer strengeren Bewertung neigen, also zu einer leichten Niveauunterschätzung. Generell zeigt die vorliegende Studie, dass Lehrpersonen an der integrierten Schulform eher Schwierigkeit haben, das klassenunabhängige Niveau einzuschätzen, was in Bezug auf eine passgenaue Anschlussförderung ein unbefriedigendes Faktum darstellt. Aus der Analyse aller Rückmeldungen wird deutlich, dass an den untersuchten Gemeinschaftsschulen eine differenzierte Rückmeldekultur besteht. Dabei erfolgt das Feedback, das zumeist auf der Ebene der Aufgabenlösung gegeben wird und eindeutig prototypische Strukturen aufweist, meistens am Ende des Schreibprozesses und hat damit ebenfalls eher summative als formative Funktion. Konkrete Lernangebote und Verbesserungsvorschläge können somit, sofern sie überhaupt getätigt werden, nur eingeschränkt zu einer Kompetenzerweiterung beitragen. Die Chance, durch eine konsequente formative Leistungsdiagnostik den Unterricht adaptiv zu ge-

stalten, in welchem die heterogene Schülerschaft einer integrierten Schulform individuell und differenziert gefördert werden kann, wird damit nur von wenigen Lehrpersonen wahrgenommen.

# 1 Einleitung

„Deßhalb ist es durchaus eine der ersten Forderungen an den denkenden und wach-samen Lehrer, in dieser, wie in anderer Beziehung die Kunst des Individualisirens zu üben, und daher auch auf Geschlecht, Temperament, geistige Begabtheit, Alter und Bildungsstufe der Schüler verständige Rücksicht zu nehmen. [...] Und so ist vor allen Dingen Beobachtung, Aufmerksamkeit und psychologischer Blick und Tact er-forderlich, um die Gemüther individuell richtig zu erfassen, zu beurtheilen, und, was die Hauptsache ist, ihrer Individualität gemäß, überhaupt richtig und erfolgreich zu erziehen.“ (Schnell 1850: 84)

Carl Ferdinand Schnell proklamiert vor über 150 Jahren in seinem Werk „Die Schuldisciplin“, was im Zuge der Diskussion um Heterogenität, Individualisie-rung, Differenzierung und der Einführung integrierter Schulformen aktueller denn je erscheint. Schon hier formuliert er die „Beobachtung, die Aufmerksam-keit und den psychologischen Blick“ als zentrale Voraussetzung für „eine er-folgreiche Erziehung“. Über ein Centennium später steht die Schulentwicklung vor exakt diesem Problem: Die individuelle Förderung einer heterogenen Schü-lerschaft ist nur dann erfolgreich möglich, wenn Lehrpersonen über entspre-chende diagnostische Fähigkeiten verfügen, um ihren Unterricht auf die indivi-duellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten sowie allen Lernenden ein Lernangebot mit ausreichenden Wahl- und Anschlussmög-lichkeiten zu bieten (vgl. Helmke 2012: 257; vgl. Schrader 2006: 105).

Der Konnex zwischen Diagnose und Unterricht gilt als maßgeblich für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in einem kompetenzorientierten Un-terricht, der die Kompetenzerweiterung der Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat (vgl. Wildemann 2010: 178; vgl. Schrader 2006: 105). Nur wenn der indivi-duelle Lernstand des Einzelnen erfasst und entsprechende Lernarrangements daraus abgeleitet und umgesetzt werden, können die Kompetenzen der Schüle-rinnen und Schüler erweitert werden. Für das zentrale Prinzip der individuellen Förderung, der Passung zwischen immanenten Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsgestaltung respektive angebotener Lernaufgaben ist damit die Dia-gnosekompetenz der Lehrpersonen entscheidend. Gerade im Kontext der Im-plementierung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg als integrierter Schulform, die stärkenorientiert individuelles und kooperatives Lernen in ei-ner heterogenen Schülerschaft fokussiert, rückt die diagnostische Expertise der Lehrpersonen in den Vordergrund.

Da bislang eine verbindliche pädagogisch-diagnostische Grundausbildung, vor allem bezogen auf konkrete fachliche Domänen, in der Lehrerbildung fehlt und

dieser Bereich in der deutschen universitären Lehrerbildung nur eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Helmke 2012: 124), ist fraglich, ob die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen für das Ziel der Adaptivität ausreichen. Da im Abschlussbericht der „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ die Aufgabenfelder einer Lehrperson jedoch mit „Unterrichten“, „Erziehen“, „Diagnostizieren“, „Beurteilen“, „Evaluieren“ und „berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln“ definiert sind (vgl. KMK 2004b), bedarf es dringend der Klärung, inwieweit die geforderten Kompetenzen in der Praxis ausgeprägt sind.

Lehrkräfte erwerben große Teile ihrer diagnostischen Kompetenz weniger in den ersten Phasen der Lehrerbildung als vielmehr im Rahmen ihrer Berufstätigkeit. Über die täglichen diagnostischen Tätigkeiten entwickeln Lehrpersonen Routinen und verfestigen sie als subjektive Theorien, woraus Orientierungen und unterrichtliche Entscheidungen entstehen, die eher einer alltagstauglichen Professionalität gleichen (vgl. van Buer & Zlatkin-Troitschanskaia 2007: 381 f.). Diese subjektiven Theorien, von König (1995: 13) definiert als „komplexes Aggregat von Kognitionen und der Selbst- und Weltsicht, das die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“, sind wie die impliziten Wissensstrukturen auch handlungsleitend und gleichsam resistent gegenüber Veränderungen der Aus- und Fortbildung (vgl. Müller 2007: 3). Der Einsatz subjektiver Theorien wird durch die Einführung integrierter Schulformen mit heterogenem Schülerklientel und den damit verbundenen alterierenden Anforderungen und benötigten neuen Kompetenzen noch verstärkt, da Lehrpersonen einem starken Veränderungs-, Zeit-, Innovations- und Effizienzdruck ausgesetzt sind (vgl. Seifried 2010: 212), dem sie häufig mit Sicherheit schaffenden Handlungsstrategien und -routinen begegnen: Eine Theorie-Praxis-Lücke entsteht, weil wissenschaftliche Theorien der Lehrerbildung durch subjektive Theorien des Unterrichts ersetzt werden (vgl. Ohlms 2014: 10).

Für wissenschaftsbasierte Maßnahmen der Lehrerprofessionalisierung sind demnach Erkenntnisse essenziell, wie sich die Diagnosepraxis der Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag gestaltet. Für den in der Theorie mit hoher Relevanz für den Lehr-Lern-Kontext bewerteten Bereich der diagnostischen Kompetenz liegt allerdings ein eher unzureichender Forschungsstand vor (vgl. Anders et al. 2010: 176). Gerade im Kontext der Textproduktion existieren keine einheitlichen Ergebnisse, wie Lehrpersonen die Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren, welche Instrumente sie dazu einsetzen, von welcher Qualität gestellte Schreibaufgaben sind und wie genau ihr Urteil letztendlich ist. Hier besteht das zentrale Problem: Nur wenn bekannt ist, über welche diagnostische Expertise Lehrpersonen verfügen und in welchen Bereichen die Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer Defizite aufweist, können Konzeptionen zur Lehrerbildung adaptiv entwickelt und Professionalisierungsmaßnahmen zielgerichtet durchgeführt werden.

## Ziel der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird die diagnostische Expertise von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung untersucht. Hierbei werden die diagnostischen Aufgabenstellungen, das Auswertungshandeln der Lehrpersonen und deren Urteilsgenauigkeit, die Bezugsnormorientierung und die Form der schriftlichen Rückmeldungen thematisiert. Im Zentrum dieser Dissertation steht die Frage, welche diagnostischen Kompetenzen im Bereich der Schreibdidaktik sich bei Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen als neu implementierter integrierter Schulform zeigen. Da in der vorliegenden Arbeit Leistungsdiagnostik stets im Sinne einer Optimierung von Lehr-Lernprozessen gedacht ist, greift hier der Ansatz der formativen Leistungsdiagnostik. Damit werden in der vorliegenden Arbeit zur Analyse der diagnostischen Kompetenz drei thematisch relevante wissenschaftliche Diskurse als Bezugsrahmen herangezogen: der Kontext der Gemeinschaftsschule als integrierter Schulform (I), Aspekte formativer Leistungsdiagnostik (II) sowie der Gegenstandsbereich der Textproduktion (III).

(I) Innerhalb des Bezugsrahmens der integrierten Schulformen wird die Frage diskutiert, wie sich die Implementierung der neuen Schulform, für die Konzeptionen individualisierten Lernens zentraler Bestandteil des Unterrichts sind und die deshalb in besonderer Weise diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen erfordert, auf die Praxis der Diagnose und Förderung im Schreiben auswirkt. Mit Einführung der neuen Schulform in Baden-Württemberg sind die Lehrerinnen und Lehrer damit gefordert, formative Modi der Leistungsdiagnostik als Voraussetzung individueller Förderung einzusetzen. Für die empirische Forschung zur Diagnosekompetenz ergibt sich hiermit die Chance, dieses Forschungsfeld zu untersuchen. Der Kontext der Schulform spielt für die Praxis der Diagnose sowie der Entwicklung diagnostischer Expertise eine große Rolle, da Lehrpersonen mit der Implementierung der integrierten Schulform vielfältige (neue) Kompetenzen ausbilden müssen, um den beruflichen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden.

(II) Innerhalb des Bezugsrahmens zur formativen Leistungsdiagnostik wird die Frage diskutiert, inwieweit die Diagnosepraxis an integrierten Schulformen Elemente formativer Leistungsdiagnostik aufweist. Gerade an integrierten Schulformen müssen „die aus der Beurteilung resultierenden Informationen in den Unterrichts- und Lernprozess mit einer möglichst förderlichen Wirkung zurückgespeist werden“ (Smit 2009: 32), um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen individuell optimieren und definierte Lernziele erreichen zu können.

(III) Innerhalb des Bezugsrahmens der Textproduktion wird die Frage diskutiert, wie Lehrpersonen Schülertexte auswerten. Die Wahl der Domäne der Textproduktion zur Analyse der Diagnosekompetenz liegt in zwei Aspekten begründet: zum einen in der Bedeutung der Schreibkompetenz für die schulische

Lernentwicklung und den außerunterrichtlichen Kontext, zum anderen in den vielfältigen Möglichkeiten, die Schreibprodukte bieten, differente Schülerleistungen zu diagnostizieren.

Der Kompetenzbereich Schreiben ist „unverzichtbarer Teil kultureller Praxis“ (Merz-Grötsch 2010: 12). Wer in einer modernen, komplexen und medienbasierten Gesellschaft lebt und an ihr partizipieren will, ist auf Schrift angewiesen (vgl. Ossner 2008: 102). Die zunehmende Globalisierung verlangt die Ungleichzeitigkeit und -örtlichkeit von Produzent und Rezipient, die in einer „zerdehnten Kommunikationssituation“ (Ehlich 1983: 32) durch Schrift überbrückt wird, immer schneller auch über elektronische Medien zu überwinden (vgl. Neumann 2012: 64). Ihre Relevanz erhält die Schreibkompetenz durch unterschiedliche individuelle und gesellschaftliche Grundbedürfnisse, die sie erfüllen kann. Dazu zählen die kommunikative, die memorativ-konservierende, die epistemische sowie die (selbst)reflexive Funktion (vgl. Merz-Grötsch 2010: 12 ff.; vgl. Fix 2008: 41 f.). Das Schreiben hat ebenfalls für die literale Sozialisation, für die Schule und das Lernen eine zentrale Bedeutung (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2012: 18). Nicht nur für die Lernentwicklung im Fach Deutsch gilt die Schreibkompetenz als Schlüsselqualifikation. „Wer das Schreiben als unterstützendes Instrument beim Lernen zu nutzen weiß, kann Aufgaben und Lernumgebungen, die das eigentätige Entdecken neuer Sachverhalte anbieten, für seine individuellen Lernprozess produktiv nutzen und sich fundiert mit Inhalten auseinandersetzen“ (Merz-Grötsch 2010: 18), was letztendlich zu einem größeren Lernerfolg führen wird. Vor allem im angelsächsischen Bereich existiert eine Vielzahl an Studien, die das Potenzial des Schreibens für das Lernen in Sachfächern belegen (vgl. Graham & Perin 2007b) und zeigen, dass das Schreiben hilft, gelesene Texte besser zu verstehen (vgl. Graham & Herbert 2011: 6). Gerade im Kontext selbstregulierten und individualisierten Lernens an Gemeinschaftsschulen hat die Schreibkompetenz eine besondere Bedeutsamkeit, weil die Schülerinnen und Schüler hier in vielfältigen Lernsituationen aufgefordert sind, sich schreibend Wissen anzueignen, Gelerntes festzuhalten und Lernprozesse zu reflektieren. Unter Rückgriff auf Wygotski (1986: 387 ff.) kann weiterhin argumentiert werden, dass zwischen der Entwicklung schriftsprachlicher und kognitiver Fähigkeiten ein Zusammenhang existiert: die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen gilt modellbildend für Sprache insgesamt und für die Ausbildung des abstrakten, logischen kategorialen und situationsentbundenen Denkens. Somit hat Schreiben mit der epistemischen eine weitere zentrale Funktion, indem es eine vertiefte kognitive Verarbeitung von Wissen ermöglicht (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2015: 200).

Der zweite Begründungszusammenhang für die Wahl der Schreibkompetenz liegt darin, dass Schreiben eine prototypische Lerndomäne ist, um Lehrkräften die Bedeutung von kompetenzorientiertem Unterrichten zu veranschaulichen. Hier lassen sich die vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin-

nen und Schüler abbilden, die sukzessive entwickelt und in eine bestehende Kompetenz integriert werden (vgl. Ossner 2008: 103f.). Bezüglich der Textmikrostruktur können Fähigkeiten und Lernverläufe in den Bereichen Syntax, Lexik, Morphologie, Interpunktion und Orthographie diagnostiziert werden. Bezogen auf die Textmakrostruktur kann neben den klassischen Aufsatzkriterien Inhalt und Aufbau der Kompetenzerwerb in den Bereichen Semantik, Stilistik, Pragmatik und Textlinguistik angebahnt und diagnostiziert werden (vgl. Fix 2008: 30; vgl. Merz-Grötsch 2010: 86). Zur adäquaten diagnostischen Nutzung dieser Aspekte brauchen Deutschlehrkräfte jedoch „eine hohe fachliche, (sprach-)diagnostische und didaktische Expertise“ (Wildemann 2010: 192), deren Ausbildung mit der universitären Phase kaum abgeschlossen sein dürfte.

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, welche Aufgabenstellungen Lehrpersonen an integrierten Schulformen zur Diagnose vorhandener Schreibkompetenzen einsetzen, wie sie anschließend Schülertexte auswerten und wie hoch ihre Urteilsgenauigkeit dabei ist. Des Weiteren wird dargestellt, welche Bezugsnormorientierung die Lehrpersonen bei der Beurteilung zeigen und welche Rückmeldungen im Hinblick auf die Lernförderlichkeit gegeben werden. Auf der Grundlage theoretischer Konzepte sowie vorliegender empirischer Befunde werden somit weitere Erkenntnisse über die diagnostische Expertise von Lehrpersonen gewonnen. Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es damit zum einen, mit den Ergebnissen der Studie einen Beitrag zum empirischen Forschungsstand bezüglich der diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen zu erbringen. Vor allem für formative Elemente der diagnostischen Kompetenz im Bereich der Textproduktion wird die Arbeit eine Bereicherung darstellen, da diesbezüglich bisher kaum Studien im deutschsprachigen Raum existieren (vgl. Philipp 2014: 70). Zum anderen sollen aus diesen Erkenntnissen Implikationen für die schulische Praxis und hier vor allem in Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen abgeleitet werden.

Hierzu werden sechs Teilfragen in Anlehnung an den Diagnoseprozess (vgl. Maier 2015; vgl. Jäger 2006; vgl. Black & Wiliam 2009) untersucht. Zunächst steht mit der Erhebung der Auswirkungen der Einführung der neuen Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung die Perspektive der Lehrpersonen im Vordergrund (1). Auf der Grundlage der dabei gewonnenen Erkenntnisse wird anschließend analysiert, welche diagnostischen Aufgabenstellungen im Lernbereich „Texte schreiben“ verwendet werden (2). Hier steht die Qualität sowie die im Kontext der integrierten Schulform entscheidende Form der Differenzierung der Schreibaufgaben im Zentrum des Erkenntnisinteresses, die in bisherigen Arbeiten kaum behandelt wurde. Eine weitere Forschungsfrage betrifft die Auswertung der Schülertexte (3). Hierbei werden zwei Aspekte untersucht: Zum einen werden die verwendeten Kriterienkataloge hinsichtlich ihrer Form sowie der enthaltenen Kriterien analysiert. Zum anderen wird das Auswertungshandeln der Lehrpersonen fokussiert. Hier wird erhoben, inwieweit

Lehrpersonen tatsächlich Kriterien heranziehen, die für die Diagnose der Textqualität entscheidend sind und damit eine exakte Diagnostik der Schreibkompetenzen ermöglichen. Der Exaktheit der Diagnose geht auch die anschließende Frage zur Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen nach. Hierbei wird untersucht, wie genau die Lehrerinnen und Lehrer die Schreibleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschätzen vermögen (4). Im Kontext der Textproduktion liegen bislang keine Arbeiten vor, die die Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen fokussieren. Die Interpretation der diagnostischen Ergebnisse steht im Fokus der anschließenden Fragestellung zur Bezugsnormorientierung der Bewertung von Lehrpersonen (5). Die letzte Fragestellung bezieht sich auf das innerhalb der formativen Leistungsdiagnostik zentrale Element des Feedbacks (6). Hierbei stehen neben der Analyse prototypischer Strukturen in den schriftlichen Lehrerkommentaren vor allem inhaltliche Aspekte im Vordergrund der Untersuchung. Von besonderem Interesse ist hierbei, inwieweit in den Rückmeldungen das als lernförderlich geltende Feedback auf der Prozessebene (vgl. Hattie & Timperley 2007: 93) enthalten ist und vor allem, welche konkreten Förderhinweise die schriftlichen Rückmeldungen an den Schülertexten enthalten. Bezüglich des Feedback-Einsatzes im Schreibunterricht besteht vor allem im deutschsprachigen Raum bislang eine Forschungslücke, die die vorliegende Arbeit zu schließen vermag.

## **Methoden und Materialien**

Um die Ziele der vorliegenden Studie realisieren und die Fragestellungen bearbeiten zu können, werden zum einen qualitative Experteninterviews mit 34 Lehrpersonen von acht Gemeinschaftsschulen hinsichtlich der Auswirkungen der Implementierung der neuen Schulform auf die Praxis der Diagnose und Förderung im Lernbereich Schreiben herangezogen. Die Lehrkräfte wurden in den Interviews desweiteren über ihr Vorgehen im Bereich der Textproduktion sowie über etwaige Be- und Entlastungen, die die Einführung der neuen Schulform mit sich bringt, befragt. So entsteht ein sehr umfassendes Bild über die Unterrichtspraxis im Lernbereich Schreiben, über Veränderungen in der Diagnose- und Förderpraxis und bezüglich unterschiedlicher „Begleiterscheinungen“ im Prozess der Schulentwicklung. Die Interviews wurden digital aufgenommen, transkribiert und abschließend anhand deduktiver und induktiver Kategorien in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet. Aufgrund der relativ geringen Anzahl von Probanden bietet die vorliegende Untersuchung in quantitativer Hinsicht keine Verallgemeinerbarkeit. Es handelt sich primär um eine qualitative Untersuchung, die jedoch Ansätze erkennen lässt, die durch weitere quantitative Studien bestätigt werden können.

Für die weiteren fünf Fragestellungen wird eine Korpusuntersuchung von 607 Schülertexten herangezogen. Alle Schülertexte sind von den Lehrpersonen ausgewertet und in großen Teilen durch schriftliche Lehrerkommentare ergänzt. Alle Schülertexte verfügen über Aufgabenstellungen und ein Großteil auch über einen korrespondierenden Kriterienkatalog, so dass eine ausreichend große Datenbasis für die Beantwortung der Fragestellungen vorliegt. Die Analyse der verwendeten Aufgabenstellungen (2) erfolgte hinsichtlich der Differenzierung im Schwierigkeitsgrad anhand des allgemeindidaktischen Kategoriensystems von Maier et al. (2013) sowie hinsichtlich der Aufgabenqualität anhand der Kriterien guter Schreibaufgaben von Schmölzer-Eibinger (2015). Für die Analyse des Auswertungshandelns der Lehrpersonen (3) wurden zum einen die Kriterienkataloge hinsichtlich ihrer Kriterienbreite und -tiefe sowie ihrer Systematik ausgewertet, zum anderen wurden die Korrekturhandlungen und Randkommentare der Lehrpersonen quantitativ ausgewertet. Zur Berechnung der Urteilsgenauigkeit der Lehrpersonen (4) wurden die Schülertexte zunächst orthographisch und grammatisch unkorrigiert abgetippt. Um zu bestimmen, wie genau die Lehrkrafturteile sind, wurden anschließend für jeden Schülertext sowohl die Beurteilung der Lehrperson als auch die Beurteilung durch externe Rater mittels der in Anlehnung an das Zürcher Textanalyseraster (ZRT; vgl. Nussbaumer 1991: 303) modifizierten Kriterienraster analysiert. Aus diesen Werten wurden dann jeweils die Niveauelemente sowie die Rangkomponente errechnet. Die Fragestellungen nach den verwendeten Bezugsnormen (5) sowie nach Form und Inhalt der Rückmeldungen (6) wurde durch eine qualitative Inhaltsanalyse der Lehrerkommentare beantwortet. Hier wurden die schriftlichen Rückmeldungen anhand deduktiver Kategorien ausgewertet.

Die Dissertationsarbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (WissGem)“, das vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg in Auftrag gegeben und vom Land Baden-Württemberg finanziert wurde. Ziel des schulpädagogischen Projekts ist die Begleitung der Gemeinschaftsschulen der ersten beiden Tranchen über einen Projektzeitraum von 3 Jahren (August 2013–Juli 2016), um Transformationsprozesse im pädagogischen und organisatorischen Handeln zu erfassen und daraus Entwicklungslinien und Problembereiche auf verschiedenen Ebenen demonstrieren zu können.

## Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfragen sowohl theoretisch als auch empirisch zu bearbeiten, ist die vorliegende Arbeit in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2 bis 4) werden die theoretischen Annahmen und Forschungsbefunde zu den drei Kernbereichen Gemeinschaftsschule (Kapitel 2), Diagnosekompetenz (Kapitel 3) sowie zum Lernbereich Textproduktion (Kapitel 4) dargestellt.

Zunächst wird in Kapitel 2 der Kontext des Forschungsvorhabens, die Einführung der Gemeinschaftsschule als integrierte Schulform, beschrieben. Hierbei wird nach der Vorstellung der Konzeption der Gemeinschaftsschule (Abschnitt 2.1) auf die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg eingegangen (Abschnitt 2.2) und die Heterogenität der Lernenden als besondere Herausforderung an dieser Schulform fokussiert (Abschnitt 2.3). Anschließend werden Konzepte individualisierten Lernens und deren Wirksamkeit für heterogene Lerngruppen analysiert (Abschnitt 2.4), bevor Abschnitt 2.5 mit den notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen für die Bewältigung der (neuen) beruflichen Anforderungen in heterogenen Lerngruppen an der neu eingeführten integrierten Schulform schließt.

Das dritte Kapitel setzt sich dezidiert mit der Diagnosekompetenz von Lehrpersonen auseinander. Hierzu wird zunächst auf Besonderheiten der pädagogischen Diagnostik eingegangen (Abschnitt 3.1), um dann in Abschnitt 3.2 die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen theoretisch und empirisch zu fundieren, wobei das Konstrukt der Beurteilungsgenauigkeit im Zentrum steht. Das Kapitel schließt mit dem zentralen Aspekt dieser Studie, mit Konzepten und Methoden der formativen Leistungsdiagnostik und empirischen Befunden zu deren Effektivität (Abschnitt 3.3).

Das letzte theoretische Kapitel, Kapitel 4, fokussiert die Diagnose und Förderung im Lernbereich „Texte schreiben“. Konzepte zur Beschreibung der Schreibkompetenz stehen am Anfang (Abschnitt 4.1), gefolgt von der Analyse schreibdidaktischer Konzeptionen und der Analyse des Lernbereichs Texte schreiben in den Bildungsstandards (Abschnitt 4.2). Anschließend folgt in Abschnitt 4.3 der für die vorliegende Arbeit zentrale inhaltliche Aspekt der Diagnose von Schreibleistungen. Dieser Abschnitt enthält neben empirischen Befunden zum Korrektur- und Auswertungshandeln sowohl Konzepte zur Diagnostik von Schreibleistungen als auch Befunde zu Modi formativen Feedbacks zur Lernförderung. Den Abschluss des Kapitels bildet die Analyse von Maßnahmen zur effektiven Förderung von Schreibkompetenz (Abschnitt 4.4). Dieser Abschnitt ist Teil der theoretischen Fundierung des Themas, weil Diagnose in formativer Hinsicht stets auch die Förderung zu denken hat.

An diese theoretischen und empirischen Ausführungen knüpft die Darstellung der empirischen Untersuchung an (Kapitel 5 und 6). Hierbei wird in Kapitel 5 zunächst auf die Fragestellungen und auf die Hypothesen eingegangen.

Anschließend wird in Kapitel 6 das Forschungsdesign vorgestellt, was den Rahmen und den Ablauf der Studie (Abschnitt 6.1), die Stichprobe (Abschnitt 6.2) sowie die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung (Abschnitt 6.3) impliziert.

In Kapitel 7 folgen die ausführliche Präsentation und die Diskussion der Ergebnisse und damit die Beantwortung der Forschungsfragen sowie die Überprüfung der aufgestellten Hypothesen. Die Arbeit endet mit einer Schlussbetrachtung (Kapitel 8), welche ein Fazit (Abschnitt 8.1), die Limitationen der Studie (Abschnitt 8.2), einen Forschungsausblick (Abschnitt 8.3) und Implikationen für die Praxis (Abschnitt 8.4) beinhaltet.

## 2 Die Idee der Gemeinschaftsschule – eine neue Schulform entsteht

Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland unterliegt großen Strukturveränderungen. Sukzessive löst sich die dreigliedrige hierarchische Schulstruktur auf. Lediglich in Bayern zeigt sich die Struktur noch relativ stabil (vgl. Lohmann 2015: 5). Neben der Drei- und Viergliedrigkeit finden sich heute in den Bundesländern rein zweigliedrige sowie erweitert zweigliedrige Schulsysteme. Konsequenterweise zweigliedrig ist das Schulsystem in den Stadtstaaten Hamburg und Bremen sowie im Saarland und in Schleswig-Holstein. Diese Länder bieten in der Sekundarstufe I neben dem Gymnasium nur noch eine weitere Schulform an, die unter verschiedenen Bezeichnungen existiert (Stadtteilschule, Oberschule, Gemeinschaftsschule, Integrierte Sekundarschule) (vgl. Kratzmeier 2013: 29). In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Berlin, Sachsen und Sachsen-Anhalt wird in der Sekundarstufe I neben dem Gymnasium eine weitere Schulform und zusätzlich die Gemeinschaftsschule bzw. Gesamtschule angeboten. Die Gemeinschaftsschule in Berlin, Sachsen und Sachsen-Anhalt stellt eine Erweiterung des zweigliedrigen Schulsystems, so dass Tillmann von „Zweigliedrigkeit plus“ (Tillmann 2013: 9) spricht. Drei- und mehrgliedrig sind Schulsysteme in jenen Bundesländern, in denen es in der Sekundarstufe neben dem Gymnasium noch die Hauptschule, die Realschule und die Gesamt- bzw. die Gemeinschaftsschule gibt. Dies ist in Bayern, in Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und seit 2012/13 auch in Baden-Württemberg der Fall. Durch den Umbruch im Schulwesen und die schrittweise Auflösung hierarchischer Strukturen kommt es „zunächst zu einer Expansion der Schularten“ (Kratzmeier 2013: 27), was in Baden-Württemberg, rechnet man das Sonderschulwesen hinzu, zur Fünfgliedrigkeit führt.

Obgleich sich die Forschungslage zur Wirksamkeit spezifischer Bildungssysteme uneinheitlich zeigt, lässt die verzögerte Selektion an integrativen Schulformen eine Verringerung der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland erwarten (vgl. Bohl 2013a: 110). Betrachtet man die ersten neun PISA-Siegerländer mit ihren integrierten Schulsystemen in der Mittelstufe, liegt der Schluss nahe, dass längeres gemeinsames Lernen das Potenzial zur Steigerung der Schülerleistungen hat (vgl. Baumert et al. 2001: 106). Durch die ausbleibende schulstrukturelle Differenzierung fehlen die Entstehungsbedingungen für spezifische Lern- und Entwicklungsmilieus, welche langfristig Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. Bohl 2013a: 98). Die Folgen dieses Schereneffekts auf Schulsystemebene, nämlich „dass Schüler, die unter ungünstigen sozialen oder kulturellen Bedingungen aufwachsen

und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, in Schulen mit hohem Anteil ebenfalls benachteiligter Schüler weniger leisten, als man aufgrund ihrer individuellen Voraussetzung hätte erwarten können“ (Schümer 2005: 272), werden in integrierten Schulsystemen wie der Gemeinschaftsschule weitgehend vermieden.

Die Landesregierung in Baden-Württemberg führt mit dem Schuljahr 2012/13 die Gemeinschaftsschule als neue Schulform ein, um die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen und um auf demographische Entwicklungen und gestiegene Bildungsaspirationen reagieren zu können. Mit der Implementierung der neuen Schulform ist die Frage verbunden, inwieweit der Transformationsprozess neue pädagogische und didaktische Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer stellt und welche Kompetenzen für die Bewältigung dieser Herausforderungen nötig sind. Der Kontext der neuen Schulform ist für die vorliegende Arbeit entscheidend, weil in integrierten Schulformen Konzeptionen individualisierten Lernens zentraler Bestandteil des Unterrichts sind, welche in besonderer Weise diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfordern, der Forschungsstand zur Diagnosekompetenz von Lehrpersonen an integrierten Schulformen bislang allerdings eher begrenzt ist. Dieses Forschungsdesiderat greift die vorliegende Studie auf.

Das vorliegende Kapitel erläutert zunächst die Begrifflichkeit sowie die grundlegende Konzeption der Gemeinschaftsschule (2.1) und stellt deren Einführungsprozess in Baden-Württemberg dar (2.2). Fokussiert werden im Anschluss Aspekte der Heterogenität als besondere Herausforderung an integrierten Schulformen (2.3), die Anforderungen an diesen Schultyp, indem unterschiedliche Konzeptionen individualisierten Lernens analysiert (2.4) und die Kompetenzen der Lehrkräfte für die Bewältigung der spezifischen beruflichen Anforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen aufgezeigt werden (2.5).

## **2.1 Begriffsbestimmung und Konzeption der Gemeinschaftsschulen**

Die Gemeinschaftsschule des 21. Jahrhunderts versteht sich als neuer Typ einer inklusiven Schulform mit innerer Differenzierung, der den Gesamtschulgedanken überwindet und „sich nicht mehr an Differenzierung und Organisation einer Schülergruppe, sondern an individuellen Lernplänen orientiert“ (Wiechmann 2009: 424). So ist etwa in einer Verabschiedung des baden-württembergischen Landtages zu lesen: „Der getrennte Unterricht für Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulwesen soll auf freiwilliger Grundlage in einem neuen, leistungsstarken, sozial gerechten, inklusiven und gemeinsamen Bil-

dungsgang, der allen Schülerinnen und Schülern offen steht und sie individuell fördert, überwunden werden.“ (Landtag von Baden-Württemberg 2012b: 1)

Die Bezeichnung „Gemeinschaftsschule“ ist nicht neu, auch wenn sie erst seit einigen Jahren mit zunehmender Häufigkeit als Bezeichnung für eine inklusive Schulform verwendet wird. Historisch betrachtet handelt es sich bei der Gemeinschaftsschule aus schulrechtlicher Sicht um „die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und/oder Schülern eines Schuleinzugsbezirkes unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit“ (Wiechmann 2009: 410), also um die Abkehr von der Bekenntnisschule und die gemeinsame Erziehung evangelischer und katholischer Kinder. Aus schulpädagogischer Sicht wird der Begriff „zur Charakterisierung der inhaltlichen Orientierung von Versuchsschulen im Rahmen des staatlichen Schulwesens verwendet“ (Wiechmann 2009: 410). Die Schulklasse wird in dieser reformpädagogischen Orientierung als Arbeitsgemeinschaft betrachtet, die auf der Grundlage kooperativer Arbeit von Schülerinnen sowie Schülern und Lehrpersonen funktioniert. Eine Anschlussfähigkeit an das aktuelle Begriffsverständnis von Gemeinschaftsschule ist bei beiden Verwendungen nicht gegeben.

Als Grundlage des gegenwärtigen Begriffsverständnisses von Gemeinschaftsschule gilt ein Gutachten zur Schulentwicklung in Schleswig-Holstein, in dem als Fernziel der „kontinuierliche Umbau des bestehenden Schulangebots der Sekundarstufe I zu vollständigen schulrechtlichen Einheiten“ (Rösner 2004: 44) gefordert wird. In diesem Gutachten, das vom schleswig-holsteinischen Kultusministerium in Auftrag gegeben wurde, findet sich die aktuelle Verwendung des Terminus: „Diese Schule, die alle Grundschulabgänger aufnehmen und zu den verschiedenen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen kann, soll als Gemeinschaftsschule bezeichnet werden.“ (Rösner 2004: 8) Damit wird die Gemeinschaftsschule als gemeinsame Schule für alle, als Alternative zu einem mehrgliedrigen Schulsystem dargestellt, die für unterschiedliche Formen längeren gemeinsamen Lernens steht. Die Organisationsform der Gemeinschaftsschule wird durch zwei Elemente charakterisiert: die Gestaltung der Orientierungsstufe als integratives Element innerhalb der Sekundarstufe und die Zusammenfassung der drei Bildungsgänge in einer gemeinsamen Schulform, die von der organisatorischen Addition bis hin zur vollständigen Aufgabe einer Bildungsgangorientierung reichen kann (vgl. Rösner 2004: 32). Bezüglich der Systemebene der Einzelschule „stellt die Gemeinschaftsschule eine Entwicklungshülle dar, die in lokaler Verantwortung gestaltet wird“ (Wiechmann 2009: 413). Die Einzelschulen erhalten somit einen sehr großen Spielraum bezüglich ihrer Organisationsform, was auch bedeutet, dass sie selbstbestimmt agieren und sich schrittweise verändern können. Der Entwicklungsprozess von der vertikalen Gliederung zur horizontalen Struktur der Sekundarstufe I soll hierbei langfristig angelegt sein und den Einzelschulen die Prozessgestaltung und die Qualitätssicherung überlassen. „Nicht mehr die Gesellschaft, sondern

die lokale Gemeinschaft gestaltet in weitgehend basisorientierter Weise die jeweilige Schule in lokaler Spezifik.“ (Wiechmann 2009: 415).

Als Begründung des Entwicklungsziels führt das Ausgangsgutachten vier Argumente an: (1) die demographische Entwicklung, die erwarten lässt, dass vor allem im ländlichen Raum kein umfassendes Bildungsangebot mehr gewährleistet werden kann, (2) das Schulwahlverhalten der Eltern, die mehr und mehr der Hauptschule den Rücken kehren und sich immer stärker an höheren Bildungsabschlüssen orientieren, (3) die Selektionsorientierung des schulartbezogenen Bildungswesens, die verbunden ist mit einer ansteigenden Zahl von Klassenwiederholungen sowie eher absteigenden Bildungsgangwechsellern und (4) die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien, die vor allem die soziale Selektion im Sinne der Bildungsgerechtigkeit anprangern (vgl. Rösner 2004: 13 ff.). Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien gelten dabei als notwendige, aber nicht als hinreichende Bedingung für die äußere Schulreform (vgl. Rösner 2008: 41). Als hinreichende Bedingung gilt vielmehr die demographische Entwicklung, die Schulstandorte zunehmend unsicher werden lässt. Gerade in Baden-Württemberg zeigt sich, dass sich in der demografischen Entwicklung ein dreigliedriges Schulsystem nicht mehr ausreichend legitimieren kann, weil allein für die Jahre 2010 bis 2025, mit regionalen Unterschieden, ein Rückgang der Schülerzahlen um durchschnittlich 20 Prozent zu erwarten ist (vgl. Wacker & Rohlf 2014: 4). „Reformorientierte Pädagogen mögen es bedauern, aber nicht die nachgewiesenen Leistungsmängel des Systems Schule, nicht eklatante Gerechtigkeitsdefizite oder eine erkannte Vormodernität des immer noch sogenannten ‚begabungsgerechten‘ Schulsystems sind die stärksten Triebfedern der Gemeinschaftsschule, sondern infrastrukturelle Defizitanalysen.“ (Rösner 2008: 47)

Gemeinschaftsschule im aktuellen Begriffsverständnis meint ergo ein „Fördersystem von Bildung und Kompetenz, das Gemeinschaftserfahrung und Leistungsbereitschaft verbindet“ (Herrmann & Lehmann 2012: 27). Damit ist die neue Gemeinschaftsschule nicht die konfessionell neutrale Gemeinschaftsschule der Nachkriegszeit, sie ist genauso wenig die Gesamtschule der 70er Jahre und nicht die Einheitsschule von vor 1914, sondern vielmehr eine „differenzierte Schule für alle“ (Herrmann & Lehmann 2012: 27).

### *Gemeinschaftsschule – Gesamtschule – Integrierte Schulformen: Unterschiede und Gemeinsamkeiten*

„Deutschland ist in der Organisation des Schulsystems im europäischen Vergleich einzigartig – nicht etwa weil es so gut wäre, sondern weil bei uns die Kulturhoheit der Bundesländer gilt.“ (Böhmman et al. 2014: 22) Dieses Föderalismusprinzip ist mitverantwortlich dafür, dass die existierenden Schulformen immer unübersichtlicher werden. In den letzten Jahren entstehen allein im Be-

reich der integrierten Schulformen Verbünde von Schulformen, wie etwa die Regionalschulen in Rheinland-Pfalz oder die Mittelschulen in Sachsen. Es werden Teilsysteme zusammengeführt, die implementiert werden sollen, wie die Stadtteilschule in Hamburg und es werden integrative Ansätze für alle Schülerinnen und Schüler implementiert, wie eben die Gemeinschaftsschule. Dies führt dazu, dass auch im fachöffentlichen Diskurs nicht selten Unklarheiten bezüglich der Abgrenzung des Konzeptes der Gemeinschaftsschule von der Konzeption der Gesamtschule oder von Merkmalen anderer integrierter Schulformen existieren. Charakteristische Merkmale der neuen Schulform Gemeinschaftsschule sind in der öffentlichen Diskussion oft noch nicht präsent, so dass Vorurteile entstehen (vgl. Wacker & Rohlf s 2014: 4) und damit eher diffamierende Begrifflichkeiten wie Einheitsschule, Nivellierung oder „Gleichschaltung des Schulsystems“ (Keil 2015: 7). Dabei soll mit der Gemeinschaftsschule das Gegenteil realisiert werden: nicht Produktion von Einheit, sondern Realisierung von Individualisierung.

Das Konzept der Gemeinschaftsschule des 21. Jahrhunderts weist sowohl Gemeinsamkeiten mit als auch Unterschiede zur Konzeption der Gesamtschule auf. Das Konzept der Integrierten Gesamtschule, das in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland eingeführt wurde, hatte wie die Gemeinschaftsschule primär die Chancengleichheit zum Ziel, die durch soziales Lernen, Individualisierung und Förderung benachteiligter Schülergruppen realisiert werden sollte (vgl. Preuss-Lausitz 2008: 12). Damit wollen beide Schulformen kompensatorisch wirken und familiär-bedingte soziale Benachteiligung ausgleichen. Ein Beitrag zur sozialen Kohäsion der Gesellschaft soll durch Inklusion geleistet werden. Zudem bilden projektartiges und praktisches Lernen einen Schwerpunkt. Sowohl die Gemeinschaftsschule als auch die Gesamtschule führen am Ende der Sekundarstufe I zu allen Bildungsabschlüssen und beide Schulformen sind anschlussfähig „an die international übliche Organisation von Schule“ (Preuss-Lausitz 2008: 15).

Darüber hinaus gibt es jedoch eine Reihe an Unterschieden. (1) Zum einen stehen die heterogenen Lerngruppen in der Gemeinschaftsschule im Gegensatz zu den interessen- und leistungshomogenen Lerngruppen der Gesamtschule, die durch die Einteilung in Kernfächer, Wahlpflichtfächer und Fachleistungsgruppen, differenziert auf drei bis vier Leistungsniveaus, entstehen.<sup>1</sup> Die konstituierende Differenzierungskonzeption ist das bedeutendste Merkmal der Gemeinschaftsschule und unterscheidet sich darin am stärksten von der Konzeption der Gesamtschule und ähnlichen Schulformen anderer Bundesländer (vgl. Wacker & Rohlf s 2014: 4). Durch den gebotenen Verzicht auf jede Form äu-

---

1 Seit 2006 gibt die Sekundarschulvereinbarung allerdings die Möglichkeit, auf diese äußere Fachleistungsdifferenzierung zu verzichten.

ßerer Differenzierung „zugunsten individualisierender Binnendifferenzierung“ (Bauer 2013: 162) setzt sich Baden-Württemberg bewusst von Organisationsstrukturen der Gesamtschulen, aber auch von Gemeinschaftsschulen anderer Bundesländer, in denen ab Jahrgangsstufe 7 leistungs- und abschlussdifferenziert gearbeitet werden kann, ab. (2) Die Gemeinschaftsschule ist eine „ersetzende Schulform“, was bei der Gesamtschule nicht realisiert werden konnte. (3) Während die meisten Gesamtschulen Neugründungen in Schulneubauten sind, entstehen Gemeinschaftsschulen aus vorhandenen Schulen. (4) Während Gesamtschulen als Reaktion auf die steigenden Geburtenraten der 1960er/70er Jahre entstehen, bezieht sich die Entwicklung der Gemeinschaftsschulen auf das Gegenteil, den Rückgang der Jahrgangskohorten, vor allem im ländlichen Raum des beginnenden 21. Jahrhunderts. So existieren vor allem in Baden-Württemberg noch eher „kleinere Schulen mit schmaler Jahrgangsbreite (...), die sich unter besonderem demographischen Druck zu Gemeinschaftsschulen entwickeln“ (Wacker & Rohlf 2014: 5), was u. a. darin begründet liegt, dass in Baden-Württemberg die Kommunen die Träger der nichtgymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I sind und nicht die Landkreise. (5) Des Weiteren unterscheidet sich die Gesamtschule bezüglich des Ganztagsbetriebs zwar nicht per se von der Gemeinschaftsschule, beide sind überwiegend Ganztagschulen, doch nimmt Baden-Württemberg hier eine Sonderstellung ein. Während in Bundesländern wie Sachsen oder Sachsen-Anhalt der Ganztagsbetrieb nicht verpflichtend ist oder wie in Thüringen und Schleswig-Holstein eine offene Ganztagschule realisiert ist, ist die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg per Gesetz als eine gebundene Ganztagschule konstituiert und damit verbindlich. Zur Realisierung des Ganztages werden in Baden-Württemberg vornehmlich ehrenamtliche Kräfte herangezogen, die über das Jugendbegleiterprogramm qualifiziert werden. Auch das stellt eine Sondersituation im Vergleich zu anderen Bundesländern dar.

### *Die Schulform Gemeinschaftsschule im Vergleich der Bundesländer*

Eine integrierte Schulform unter der Bezeichnung „Gemeinschaftsschule“ existiert bislang in der Hälfte aller deutschen Bundesländer. Vor Baden-Württemberg werden bereits in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen Gemeinschaftsschulen eingeführt. Dabei unterscheiden sich die Motivlagen der Einführung deutlich: ist in Großstädten vor allem die prekäre Situation von Hauptschulen der Grund der Einführung, spielt in Berlin unter der rot-roten Landesregierung die Chancengerechtigkeit eine zentrale Rolle bei der Implementierung, wohingegen in Flächenstaaten eher die Sicherung von wohnortnahen weiterführenden Schulen der Anlass der Einführung ist (vgl. Wittek 2014: 70). Ebenso unterschiedlich wie die Motive der Entstehung ist der Status der einzelnen Gemeinschaftsschu-

len. In Baden-Württemberg, im Saarland, in Sachsen-Anhalt und in Schleswig-Holstein sind sie Teil des Schulsystems, wohingegen sie in Berlin, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen als Pilotprojekte geführt werden. Ebenso ist der Modus der Einführung unterschiedlich: Im Saarland und in Schleswig-Holstein wird die Gemeinschaftsschule als einzige Alternative zum Gymnasium eingeführt. „Alle anderen Bundesländer verfolgen die Strategie einer freiwilligen Entscheidung der Schulen beziehungsweise der Schulträger für die Umgestaltung der Gemeinschaftsschule.“ (Wittek 2014: 73)

Analysiert man die einzelnen Konzeptionen der Gemeinschaftsschulen, wird auch hier deutlich, dass diese äußerst different sind. So ist die Primarstufe nur in Thüringen und Berlin Teil der Gemeinschaftsschule. In allen anderen Ländern umfasst diese nur die Sekundarstufe. Interessant hierbei ist auch, dass neben Baden-Württemberg nur das Saarland und Sachsen die Schüler von Klasse 5 bis 10 auch wirklich gemeinsam lernen lässt. In Sachsen-Anhalt beschränkt sich der gemeinsame Unterricht auf die Klassen 5 bis 8, in Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein gar nur auf die Jahrgangsstufe 5 und 6. Bei näherer Analyse stellt man fest: *Die* Gemeinschaftsschule gibt es nicht! Bei aller Differenz gibt es jedoch eine Gemeinsamkeit in alle Gemeinschaftsschulen der Bundesrepublik: Sie bieten alle Schulabschlüsse der Sekundarstufe I an und zumeist auch das Abitur, das dann allerdings oft in Kooperation mit der Sekundarstufe II einer anderen Schule respektive einer anderen Schulform.

Unabhängig von der konzeptionellen Ausrichtung gelten für alle Gemeinschaftsschulen dieselben Qualitätskriterien (vgl. Preuss-Lausitz 2008: 19f.): (1) Gute Gemeinschaftsschulen sind verlässlich, wenn sie durchgängig von Klasse 1 bis 10 bzw. 12/13 unterrichten oder verbindliche Kooperationen mit Grundschulen bzw. der Sekundarstufe II bestehen. (2) Zudem sollte die schulinterne Organisation dem Prinzip des verstärkten Klassenunterrichts und weniger Lehrpersonen pro Kind folgen, was etwa durch die Einrichtung von Jahrgangsteams realisiert werden kann. Nur durch Intensität und Kontinuität kann eine lernförderliche Beziehung entstehen und die geforderte Binnendifferenzierung gelingen (vgl. Humrich 2011: 30). (3) Gute Gemeinschaftsschulen sollten weder Kinder abschulen noch Schüler anderer abschulender Schulen aufnehmen. Bei Lern- bzw. Verhaltensproblemen erhält jede Schülerin und jeder Schüler individuelle Hilfestellung. (4) Gute Gemeinschaftsschulen entstehen aus vorhandenen Schulen und Schulgebäuden und entwickeln einen ästhetischen Lern- und Lebensraum. (5) Des Weiteren sind sie als Ganztageschulen organisiert, die auch Raum bieten für Kooperationen mit der Schulsozialarbeit, Jugendhilfeeinrichtungen und Vereinen. (6) Gute Gemeinschaftsschulen verzichten auf das Wiederholen von Klassen und bieten individuelle Lernförderung an. (7) Sie bieten zudem die gezielte Förderung individueller Talente, die schulöffentlich vorgestellt werden. (8) Gute Gemeinschaftsschulen diagnostizieren die Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler empirisch korrekt und machen ihre

Erfolgsmaßstäbe transparent. (9) Alle Lehrpersonen unterrichten trotz unterschiedlicher Ausbildung in gleichem Umfang. (10) Gemeinschaftsschulen müssen über die interne Organisation, das Lernen und den Unterricht selbstständig entscheiden können, um tatsächlich eine gute Gemeinschaftsschule werden zu können.

Mit der Etablierung der Gemeinschaftsschule in der Hälfte aller deutschen Bundesländer stellt sich die Frage, ob sich mit der Implementierung dieser Schulform grundlegende Änderungen am deutschen Schulsystem ergeben. Hier lässt sich konstatieren, dass die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und vor allem der Status des Gymnasiums erhalten bleiben. Zudem sind viele konzeptionelle Ideen der Gemeinschaftsschule bereits an Gesamtschulen etabliert. Insofern ließe sich argumentieren, dass die Einführung der Gemeinschaftsschule keine nennenswerten Veränderungen im deutschen Schulsystem mit sich bringt. Allerdings ermöglicht eine Fusion der vormals bestehenden Schulformen auch immer eine inhaltliche Neuausrichtung und befördert den Prozess der Schulentwicklung. Zudem nutzen viele Schulen die Ausweitung ihres Handlungsspielraumes und etablieren verschiedene Differenzierungsansätze und Formen individualisierten Lernens, um der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden und die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Somit bedingt die Transformation der Schulen zur Gemeinschaftsschule in der Tat Veränderungen im deutschen Schulsystem, vor allem dann, wenn es ihr gelingt, sich neben den bestehenden Schulformen zu etablieren. Das ist der Fall, wenn „die Gemeinschaftsschule möglichst alle Schulformen neben dem Gymnasium integriert, mit ihrem pädagogischen Profil überzeugt, ab Jahrgang 5 gymnasiale Standards erfüllt und zumindest in Kooperation mit einer anderen Schule das Abitur anbieten kann“ (Wittek 2014: 74).

## 2.2 Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

Ermöglicht wird die Einführung der Gemeinschaftsschule als neue Schulform durch das Hamburger Abkommen von 1964, das neben der verbindlichen Dreigliedrigkeit auch andere Varianten zulässt, sofern sie durch die Kultusministerkonferenz empfohlen werden (vgl. KMK 1971). Während in anderen Bundesländern in den letzten zehn Jahren von der Möglichkeit der alternativen Schulform Gebrauch gemacht wurde und teilweise dynamische Entwicklungen erfolgten (vgl. Bohl & Meissner 2013: 10), gehört Baden-Württemberg neben Bayern zu jenen Ländern, die sich dem Wandlungsprozess der Schulstrukturen weitgehend entziehen (Kratzmeier 2013: 27).

Bereits 2007 verfassten über 100 Schulleiterinnen und Schulleiter Baden-Württembergs einen offenen Brief zur aktuellen Schulentwicklungsdebatte an den damaligen Kultusminister mit der Forderung nach einem Paradigmen-

wechsel weg von der Dreigliedrigkeit (vgl. Bosch et al. 2007). Die Hauptschule wird in der Öffentlichkeit zunehmend als „Restschule“ wahrgenommen, die sich in der Hierarchie der Bildungsabschlüsse ganz unten befindet und dadurch nur geringe Berufschancen eröffnet. Zudem finden sich in dieser Schulart vor allem Kinder mit großen Leistungsschwächen, häufig gekoppelt mit sozialen Problemen. Dieser Brief folgt in seinem Ziel- und Begründungszusammenhang dem bereits zitierten Ausgangsgutachten des Landes Schleswig-Holstein.

Die baden-württembergische SPD legt ebenfalls im Jahr 2007 einen Gesetzentwurf zur Änderung des Schulgesetzes vor, in dem sie fordert, die Haupt- und Realschulen zu Gemeinschaftsschulen zusammenzuschließen, die Gymnasien parallel bestehen zu lassen und die Grundschulzeit auf sechs Schuljahre zu verlängern (vgl. Fraktion der SPD 2007: 3). Begründet wird dieser Systemwandel durch die „notwendige Verbesserung der Bildungschancen und der Bildungsqualität“ (Wiechmann 2009: 422). Die Wahl der grün-roten Landesregierung 2011 in Baden-Württemberg besiegelt die Veränderung des bestehenden Schulsystems mit dem Gesetz zur Einführung einer Gemeinschaftsschule im Jahr 2012 als Schule des gemeinsamen Lernens, die additiv zu den bestehenden Schularten eingeführt wird. Damit ist die Gemeinschaftsschule eine inklusive Schulform, „die in ihrem Kern keine schulinterne Leistungs-differenzierung, sondern über Konzepte individuellen Lernens einen pädagogisch und didaktisch begründeten Umgang mit Heterogenität anstrebt“ (Bohl 2013: 95). Bei der Implementierung gilt die Strategie „Gute Schule wächst von unten“, was verdeutlicht, dass Gemeinschaftsschulen nicht von oben „verordnet“ werden, sondern auf Initiative von Schule und Gemeinde hin entstehen. Zum Schuljahr 2012/13 realisiert das Land Baden-Württemberg unter dem Slogan „Vielfalt macht schlauer“ die Einführung der neuen Schulform neben den weiterhin bestehenden Schularten. Damit wird zum ersten Mal eine integrierte Schulart als Regelschule im Schulgesetz Baden-Württembergs verankert.

An 42 Standorten entstehen zum Schuljahr 2012/13 aus bestehenden, überwiegend kleinen, meist zweizügigen ehemaligen Haupt- und Werkrealschulen Gemeinschaftsschulen, die nach knapp 50 Jahren strenger Dreigliedrigkeit in Baden-Württemberg ein Novum darstellen. Unter dem Leitgedanken „Länger gemeinsam lernen in einer leistungsstarken Schule“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012a) vollzieht sich die Abkehr vom gegliederten Schulsystem (vgl. Kratzmeier 2013: 21): „Es findet nach der Grundschule keine Festlegung von später nur schwer zu korrigierenden Schullaufbahnentscheidungen statt.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012a: 11) So ist die baden-württembergische Landesregierung überzeugt, dass die Gemeinschaftsschulen durch individuelles und kooperatives Lernen zu mehr Chancengleichheit beitragen und vor allem im ländlichen Raum wohnortnahe Schulstandorte mit einem breiten Angebot an Schulabschlüssen sichern können (vgl. Kultusportal