

Potenzialstudie Ausbau von Gemeinschaftsschulen

Matthias Sandau, Franziska Matzen, Till Brandenstein, Marie Gauger, Lilly Herbst, Ewa Bacia, Michael Cordes

Studie für die Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Abgeordnetenhaus von Berlin

Berlin, Juli 2025

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

www.fibs.eu



**Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie**

Research Institute for the Economics
of Education and Social Affairs

Michaelkirchstr. 17/18
D- 10179 Berlin
Tel.: +49 (0)30 8471223-0
Fax: +49 (0)30 8471223-29

Ihr Ansprechpartner:
Matthias Sandau
m.sandau@fibs.eu
www.fibs.eu

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen.....	4
Das Wichtigste in Kürze	5
1 Einleitung	8
2 Methodisches Vorgehen	10
3 Gemeinschaftsschulen in Berlin.....	12
3.1 Status quo in Berlin	12
3.2 Berliner Gemeinschaftsschule in Abgrenzung zu anderen Bundesländern	13
3.3 Bisherige Evaluationen von Gemeinschaftsschulen	15
3.4 Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Effekten von längerem gemeinsamem Lernen	19
4 Ausbaupotenziale für Gemeinschaftsschulen	24
4.1 Chancen eines Ausbaus von Gemeinschaftsschulen	24
4.2 Herausforderungen für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen	29
4.3 Schulneubau und Schulfusion	37
4.4 Unterschiede innerhalb und zwischen Bezirken.....	38
5 Gelingensbedingungen für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen	39
5.1 Politische und administrative Unterstützung	39
5.2 Konzeptionelle Fundierung und schulübergreifender Austausch.....	40
5.3 Organisatorische und räumliche Voraussetzungen	42
5.4 Finanzielle Voraussetzungen	44
5.5 Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft	45
5.6 Sichtbarkeit und Öffentlichkeitsarbeit	48
5.7 Einbindung der Gymnasien.....	49
6 Handlungsempfehlungen für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen	51
Literaturverzeichnis.....	57

Abkürzungen

GMS	Gemeinschaftsschule
ISS	Integrierte Sekundarschule
JüL	Jahrgangsübergreifendes Lernen
KESS-Studie	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern
LSA	Landesschülerausschuss
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SächsGVBl	Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt
Sek I-VO	Sekundarstufe I-Verordnung Berlin
SenBJF	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
VERA	VERgleichsArbeiten

Das Wichtigste in Kürze

Ausgangslage

Die Berliner Gemeinschaftsschulen spielen immer noch eine marginale Rolle im Berliner Schulsystem, trotz mehrfach positiver Evaluationsergebnisse und individueller Auszeichnungen Berliner Gemeinschaftsschulen. Die Berliner Schullandschaft bleibt stark segmentiert mit frühem Selektionsdruck, unsicheren Übergängen und herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten. Die vorliegende Potenzialstudie untersucht systematisch die Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen für einen strategischen Ausbau auf mindestens 50 Prozent Gemeinschaftsschulen.

Kernaussagen

Positive Lernerfolge mit einem hohen Maß an sozialer Integration

Gemeinschaftsschulen ermöglichen durchgängige Bildungsbiografien ohne Brüche an den Übergangsstellen. Aus den empirischen Analysen zeigt sich das deutliche Potenzial von Gemeinschaftsschulen für die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen in Berlin – insbesondere für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Als Haupttreiber hierfür gelten jahrgangsübergreifendes Lernen, binnendifferenzierter Unterricht und der Verzicht auf frühzeitige Selektion. Preisträgerschulen, Spitzenplätze im Berliner Zentralabitur und positive Evaluationsbefunde früherer Studien belegen die guten Lernerfolge, eine starke Schüler:innenpartizipation, den hohen Zusammenhalt in der Schulgemeinschaft und eine erfolgreiche soziale Integration an Berliner Gemeinschaftsschulen.

Fehlende politische Verbindlichkeit und unklare Zuständigkeiten

Gründungsinitiativen verlaufen teils über zehn Jahre. Ohne den politischen Willen und eine entsprechende Unterstützung kann solch ein Prozess nur mit sehr hohem Engagement der Akteur:innen vor Ort getragen werden. Fehlende rechtliche Standards, unklare Verantwortlichkeiten und träge Entscheidungsprozesse behindern jedoch auch engagierte Kollegien. In einem langen Zeitraum hängen Entscheidungsprozesse oftmals von einzelnen Personen in der Verwaltung ab und sind zwischen Bezirks- und Landesebene verteilt. Dies führt zu langen Fusionszeiträumen, Unsicherheiten und dem Scheitern ganzer Projekte nach Regierungswechseln bzw. Stellenneubesetzungen. Eine verbindliche politische Rahmensetzung und klare Governance-Strukturen fehlen bislang.

Unzureichende Ressourcen für Gemeinschaftsschulen

Zusammenschlüsse von Gemeinschaftsschulen führen aufgrund der Berechnungsgrundlage des Berliner Verfügungsfonds zu einem finanziellen Verlust an verfügbaren Mitteln für die ehemaligen Schulen. Damit gehen die zusätzlichen Bedarfe von Gemeinschaftsschulen einher mit reduzierten Mitteln. Mit der erhöhten sozialen Integration, der Sicherung stabiler Schulbiografien und einem hohen Maß an Inklusion übernehmen Gemeinschaftsschulen Aufgaben und Funktionen in der Berliner Schullandschaft, wofür sie finanziell und personell nicht ausreichend ausgestattet sind. Aus Sicht der Akteursgruppen an den Schulen trägt dies maßgeblich zu einer geringen Bereitschaft zur Fusion bei. Dies sei besonders bedauerlich, da in vielen Fällen ein hohes Interesse an dem Konzept Gemeinschaftsschule wahrgenommen wird.

Geringe Sichtbarkeit von Gemeinschaftsschulen

Wichtige Akteursgruppen – insbesondere Eltern – verfügen oft über keine oder nur geringe Informationen über Gemeinschaftsschulen. Mehrfach ausgezeichnete Berliner Gemeinschaftsschulen haben bislang kaum öffentliche oder mediale Aufmerksamkeit erfahren. Die strukturellen Vorteile von Gemeinschaftsschulen – wie der Wegfall des Übergangs in die Sekundarstufe und die Binnendifferenzierung – gehen nicht in die öffentliche Debatte ein. Während in sozial heterogenen Stadtteilen die Gemeinschaftsschule als Möglichkeit zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit betrachtet wird, ist die Akzeptanz in sozial homogenen und bessergestellten Quartieren deutlich geringer. Dort ist oftmals das Narrativ verbreitet, dass leistungsstarke Kinder an Gemeinschaftsschulen keine ausreichende Förderung erhalten, trotz gegenteiliger empirischer Evidenz.

Zentrale Handlungsempfehlungen

Strategische Zielsetzung und landesweite Koordination

Für den flächendeckenden Ausbau von Gemeinschaftsschulen bedarf es einer systematisch koordinierten politischen Steuerung mit klaren Zielvorgaben von der Landesebene, die durch ein sichtbares bildungspolitisches Bekenntnis unterstützt wird. Die Senatsverwaltung sollte eine dauerhafte Koordinationsstelle für Gemeinschaftsschulentwicklung einrichten. Diese könnte die bezirksübergreifende Kommunikation koordinieren, Prozesse standardisieren und eine systematische Begleitung von Fusionen und Neugründungen sicherstellen. Durch Bündelung von Know-how und ressortübergreifender Steuerung ließen sich derzeitige Blockaden überwinden und Schulentwicklungsprozesse deutlich beschleunigen. Zudem sollte ein zielgerichteter und den Bedürfnissen einer Gemeinschaftsschule entsprechender Ausbau der Infrastruktur Bestandteil einer strategischen Entwicklungsförderung sein.

Einführung einer Gemeinschaftsschulverordnung

Ein rechtlich verbindlicher Orientierungsrahmen würde klare Mindeststandards für organisatorische und pädagogische Konzepte setzen – ohne die schulische Gestaltungsfreiheit zu untergraben. Dadurch könnte der Ausbau langfristig und planbar gestaltet werden. Fortbildungsangebote könnten gezielter ausgerichtet werden. In einer Gemeinschaftsschulverordnung enthaltene schulübergreifende Rahmenvorgaben würden den Schulen langfristige Perspektiven für die Schulentwicklung ermöglichen. Pädagogische Konzepte müssten nicht von Grund auf neu erarbeitet werden. Die Formulierung von Zielsetzungen, Abschlussarten oder Formen der Leistungsbewertung würde die öffentliche Darstellung der besonderen Funktionen von Gemeinschaftsschulen erleichtern.

Gerechte Finanzierung bei flexibler Verwendung

Fördermittel sollten an schulische Funktionen gekoppelt sein, wie bspw. Inklusion, Binnendifferenzierung, multiprofessionelle Kooperation und auch das gemeinsame Lernen ab der 1. Klasse. Die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule würde auf diese Weise mit einem Anreizsystem verbunden sein, welches auf strukturelle Bedarfe reagiert und den funktionalen Mehrwert jeder Schule in Rechnung stellt. Dabei sollte eine sozialindizierte Ressourcenverteilung genutzt werden, um Gemeinschaftsschulen an sozial benachteiligten Standorten gezielter zu fördern. Zusätzlich sollten Fortbildung, externe Prozessbegleitung und ein mittleres Management als Regelfall anerkannt und budgetiert werden. Gleichzeitig sollte die Verwendung der zu erhaltenden Mittel flexibel sein, um passgenaue Lösungen für unterschiedliche Standorte zu ermöglichen.

Kompetenztransfer durch Leuchtturmschulen und Hospitation

In Berlin bestehen bereits erfolgreiche, in zwei Fällen mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Gemeinschaftsschulen. Neue oder sich im Wandel befindliche Schulen können auf diese Modelle zurückgreifen und müssen nicht bei null beginnen. Dazu sollten Hospitationsmöglichkeiten für Lehrkräfte, Schulleitungen oder weiteres pädagogisches Personal an Gemeinschaftsschulen gezielt gefördert werden (z.B. mit Ermäßigungsstunden für Hospitationen). Dies könnte ein konkretes Bild des Gemeinschaftsschulkonzepts vermitteln und bestehende Ängste abbauen.

Öffentlichkeitsarbeit für Gemeinschaftsschulen stärken

Eine auf die systemischen Funktionen ausgerichtete öffentliche Debatte erscheint notwendig. Die strukturellen Vorteile von Gemeinschaftsschulen, wie der Wegfall des Übergangs in die Sekundarstufe und die Binnendifferenzierung, sind klarer zu kommunizieren und gezielt hervorzuheben. In der Öffentlichkeit ist weiterhin das Narrativ verbreitet, dass leistungsstarke Kinder an Gemeinschaftsschulen keine ausreichende Förderung erhalten, obwohl es dafür keine empirischen Belege gibt.

Gezielte und berlinweite Informationskampagnen über die Gemeinschaftsschule als eigenständige Schulform, bspw. durch einen „Tag der offenen Gemeinschaftsschulen“ sowie Hospitationsmöglichkeiten für Eltern und ein interessiertes Fachpublikum, würden dazu beitragen, die Sichtbarkeit und Bekanntheit der Gemeinschaftsschulen zu erhöhen.

Methodik

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren maßgeblich auf der inhaltlichen Analyse qualitativer Interviews und Fokusgruppen. Im Zeitraum von November 2024 bis April 2025 wurden 21 Interviews mit Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen, Elternvertreter:innen, regionalen Schulaufsichten, Mitarbeiter:innen in regionalen Schulämtern und einer Schüler:innenvertretung des Landes Berlin durchgeführt. Zuvor wurde in Form eines Scoping Reviews der Status quo Berliner Gemeinschaftsschulen sowie zentrale Studien zum Thema „Gemeinschaftsschule“ identifiziert und ausgewertet. Im März und April 2025 wurden zwei Fokusgruppen durchgeführt, um die bisherigen Ergebnisse zu validieren und zu ergänzen.

1 Einleitung

Im Schuljahr 2008/2009 wurde im Rahmen eines Pilotprojektes in Berlin mit den Gemeinschaftsschulen eine neue Schulform eingeführt. Gemeinschaftsschulen führen Schüler:innen von der 1. bis zur 13. Klasse, währenddessen sie alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erwerben können. Damit fallen innerhalb dieser Schulform Übergänge nach der Grundschule und im weiterführenden Bereich weg. Ihr pädagogisches Grundkonzept basiert auf individuellem und selbstständigem Lernen mit dem Ziel, die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Schüler:innen zu fördern (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012). Damit einhergehend soll die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von dem sozioökonomischen Status der Eltern verringert und die Chancengleichheit verbessert werden. Zudem können Berliner Gemeinschaftsschulen bis zur 9. Klasse numerische Schulnoten durch alternative Formen des Lernfeedbacks ersetzen. Grundsätzlich haben Berliner Gemeinschaftsschulen das Ziel, durch enge und auf gegenseitige Anerkennung basierende Zusammenarbeit der Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern und außerschulischen Partner einen demokratischen Lern- und Lebensraum zu entwickeln.

Die vor 17 Jahren neu eingeführten Gemeinschaftsschulen wurden einer umfassenden Evaluation unterzogen, die sowohl Lernstandserhebungen als auch eine Betrachtung von Unterrichtsgestaltung und -entwicklung umfasste (Bastian et al., 2016). Nach der erfolgreichen Evaluation wurden Gemeinschaftsschulen im Jahr 2018 als Regelschulform im Schulgesetz verankert. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zeigen, dass es sich bei den Gemeinschaftsschulen um ein pädagogisch und schulorganisatorisch tragfähiges Konzept handelt, welches auch bei teils sehr heterogenen Ausgangslagen der Schüler:innen zu vergleichbaren Lernfortschritten führt (Bastian et al., 2016). Insofern leisten Gemeinschaftsschulen einen bedeutsamen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit.

Trotz insgesamt positiver Forschungsbefunde spielen Gemeinschaftsschulen in der Berliner Schullandschaft bislang allerdings noch eine eher untergeordnete Rolle: Im Pilotprojekt starteten im Schuljahr 2008/2009 zunächst elf Schulverbünde als Gemeinschaftsschulen. Im Schuljahr 2023/2024, also 15 Jahre später, gab es noch immer lediglich 25 öffentliche Gemeinschaftsschulen. Die vorliegende Studie hat deshalb zum Ziel, Hürden und Gelingensbedingungen für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen zu identifizieren und Handlungsempfehlungen zu entwickeln, um Berlin auf den Pfad hin zu mindestens 50 Prozent Gemeinschaftsschulen zu führen.

Vor diesem Hintergrund wurde das FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie von der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Berliner Abgeordnetenhaus damit beauftragt, eine Potenzialstudie durchzuführen, in der strukturelle Chancen und Herausforderungen sowie entsprechende Gelingensbedingungen für die Einführung von deutlich mehr Gemeinschaftsschulen ermittelt und aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Zudem soll eine kurze Bestandsaufnahme der Gemeinschaftsschulen in Berlin erfolgen. Aus diesen Zielsetzungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

Bestandsaufnahme Gemeinschaftsschulen in Berlin

1. Wo steht Berlin im Gemeinschaftsschulaausbau im Ländervergleich und welche Learnings lassen sich aus den Erfahrungen in anderen Bundesländern ziehen?

Ausbaupotenziale von Gemeinschaftsschulen in Berlin

2. Welche Argumente sprechen grundsätzlich für und welche gegen einen Gemeinschaftsschulaausbau?
3. Was sind die Hürden für die Entstehung von Gemeinschaftsschulen? Welche Widerstände sind hinsichtlich eines geplanten Ausbaus zu erwarten und wie lassen sich diese überwinden?
4. Welche Ausbaupotenziale ergeben sich durch Schulneubau, welche durch Fusion von Grund- und Sekundarschulen?
5. Welche regionalbezogenen Faktoren sind mit Blick auf den Ausbau zu beachten?
6. Welche Perspektive auf Gemeinschaftsschulen haben die Mitarbeiter:innen in Schulämtern und Schulaufsichten?
7. Warum schicken Eltern ihre Kinder auf Gemeinschaftsschulen?
8. Wie sind die Verwaltungseinheiten bei einer Gründung/Fusion beteiligt?

Gelingensbedingungen

9. Was braucht es, um eine Gemeinschaftsschule zu etablieren? Welche Voraussetzungen (konzeptionell, organisatorisch, finanziell) müssen dazu erfüllt werden?
10. Inwieweit sind bestehende Strukturen (z.B. institutionell, administrativ etc.) im Zuge eines Ausbaus anzupassen bzw. neue Strukturen aufzubauen?
11. Welche Weiterbildungsbedarfe ergeben sich für das (pädagogische) Personal?

Handlungsempfehlungen

12. Welche Handlungsempfehlungen in Richtung eines Ausbaus der Gemeinschaftsschulen lassen sich aus den Erkenntnissen zu den vorab gestellten Forschungsfragen ableiten?
13. Wie kann die Sichtbarkeit und Attraktivität von Gemeinschaftsschulen erhöht werden?
14. Wie können Eltern für eine erfolgreiche Vereinigung bestehender Schulen in den Prozess eingebunden werden?

Der vorliegende Bericht beschreibt die Ergebnisse der von August 2024 bis Mai 2025 durchgeführten Studie. Hierbei kam ein Mixed-Method-Ansatz zur Anwendung, der einen Scoping Review, leitfadengestützte Interviews mit schulischen und administrativen Akteur:innen sowie Fokusgruppen umfasst (siehe Kapitel 2). Zu Beginn werden die Ergebnisse des Scoping Reviews präsentiert, in dem der aktuelle Stand der Gemeinschaftsschulen in Berlin und Unterschiede zu anderen Bundesländern dargestellt und bisherige Evaluationen in Berlin und wissenschaftliche Erkenntnisse zu Effekten gemeinsamen Lernens berichtet werden (Kapitel 3). Kapitel 4 widmet sich den Ausbaupotenzialen, worunter die Chancen und Herausforderungen eines Ausbaus von Gemeinschaftsschulen in Berlin subsumiert werden. Sie ergeben sich aus den Interviews sowie den Diskussionen der Fokusgruppen. Besondere Schlaglichter werden hierbei auf die Frage nach Unterschieden zwischen Schulneubau und Fusionen und den regionalen Unterschieden geworfen. In Kapitel 5 werden Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Ausbau von Gemeinschaftsschulen herausgearbeitet. Sie basieren ebenfalls auf den qualitativen Erhebungen, werden zugleich durch die Ergebnisse des Scoping Reviews unterfüttert und geben Antworten darauf, wie die Chancen eines Ausbaus realisiert und mögliche Herausforderungen überwunden werden können. Schlussendlich werden in Kapitel 6 konkrete Handlungsempfehlungen aus den vorherigen Befunden abgeleitet.

2 Methodisches Vorgehen

Die Studie verfolgt einen Mixed-Method-Ansatz, bestehend aus einem kurzen Scoping Review, leitfadengestützten Stakeholder-Interviews und abschließenden Fokusgruppeninterviews.

Scoping Review

Im Rahmen des Scoping Reviews erfolgte eine Bestandsaufnahme der Gemeinschaftsschulen in Berlin. Hierfür wurden von uns zentrale Veröffentlichungen zum Thema „Gemeinschaftsschule“ recherchiert und ausgewertet, um Gemeinschaftsschulen innerhalb der Berliner Schullandschaft sowohl quantitativ als auch qualitativ zu verorten. Außerdem verschafft der Scoping Review einen Überblick über Vor- und Nachteile des Gemeinschaftsschulansatzes und präsentiert erste Erfahrungswerte aus der Praxis sowie unterschiedliche Positionen gegenüber Gemeinschaftsschulen.

Um relevante Fachliteratur und Studien zu identifizieren, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen, wurde ein erkenntnisgeleiteter Suchlauf durchgeführt und sowohl wissenschaftliche als auch bildungspolitische Quellen recherchiert. Dabei wurden die Metasuchmaschinen Google und Google Scholar verwendet.

Anhand der Forschungsfragen wurden Suchbegriffe erstellt, durch logische Operatoren miteinander verknüpft (AND, OR, NOT) und um Suchoperatoren (z.B. „“, + und *) ergänzt. Die Suchergebnisse wurden anhand von Titel, Abstract und Schlagworten gesichtet und ggf. ausgeschlossen. In einem mehrstufigen Verfahren dienten die identifizierten Publikationen in einem zweiten Suchlauf als Quelle für mögliche weitere Studien.

Insgesamt wurden 48 Publikationen identifiziert und in der Analyse mitberücksichtigt. Dabei handelte es sich um Studien, Datenberichte der Bundesländer, Fachliteratur, graue Literatur, Internetdokumente und Zeitungsartikel. Aufgrund der guten Vergleichbarkeit der Schulform Gemeinschaftsschule in Thüringen und Sachsen wurden insbesondere die Schulreformen und Evaluationen dieser beiden Länder berücksichtigt.

Die recherchierten und ausgewählten Quellen wurden gesichtet und entlang der Forschungsfragen inhaltsanalytisch ausgewertet.

Interviews

Einen Schwerpunkt der Studie bilden qualitative Interviews mit verschiedenen Stakeholdern, die an den Scoping Review angeschlossen wurden, um die Erkenntnisse zu erweitern und zu überprüfen. Es wurden im Zeitraum von November 2024 bis April 2025 insgesamt 21 Interviews durchgeführt: zwölf mit Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen, jeweils drei mit Elternvertreter:innen und regionalen Schulaufsichten, zwei mit Mitarbeiter:innen in regionalen Schulämtern und ein Interview mit einer Schüler:innenvertretung des Landes Berlin.

Ziel der Durchführung der Interviews war es, die der Studie zugrunde liegenden Forschungsfragen aus verschiedenen Blickwinkeln heraus zu durchleuchten und zu beantworten. Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt. Die Leitfäden variieren je nach Akteursgruppe. Diese semistrukturierte Form der Interviews schafft eine für die Beantwortung der Fragestellungen notwendige Struktur und ermöglicht zugleich sowohl den Interviewer:innen als auch den interviewten Personen, individuelle Themenschwerpunkte zu setzen.

Fokusgruppen

Die durch Scoping Review und Interviews erzielten Resultate bildeten die inhaltliche Ausgangslage für die Fokusgruppen, an denen wiederum einige der Akteur:innen aus den Interviews teilnahmen. Im März und April 2025 wurden zwei Fokusgruppen mit insgesamt elf Teilnehmer:innen durchgeführt. Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Scoping Review und den Interviews wurden als Impuls in die Fokusgruppen gegeben, um auf dieser Basis Schritte zur Realisierung des Ausbaus von Gemeinschaftsschulen zu diskutieren.

Die gewonnenen Transkripte der Interviews und der Fokusgruppen wurden anonymisiert und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierfür wurde in Teilen deduktiv vorgegangen, indem unter Verwendung von MAXQDA Textstellen den zentralen Fragestellungen entsprechend kodiert wurden. Gleichzeitig wurden die gesamten Transkripte induktiv ausgewertet, indem Codes aus den Interviewdaten selbst und weitere UnterCodes generiert wurden. Unter Zuhilfenahme der AI-Summary-Funktion von MAXQDA und elaborierten Prompts wurden Textstellen der jeweiligen Codes inhaltlich zusammengefasst.

3 Gemeinschaftsschulen in Berlin

Das Kapitel umfasst eine Bestandsaufnahme der Gemeinschaftsschulen in Berlin. Diese Bestandsaufnahme dient als Basis, auf der die späteren empirischen Befunde interpretiert werden. Ein Schwerpunkt liegt auf dem Vergleich der Berliner Gemeinschaftsschulen mit denen in anderen Bundesländern, um strukturelle und organisatorische Unterschiede zu identifizieren. Darüber hinaus werden die bisherigen Evaluationen und wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Effekten des gemeinsamen Lernens präsentiert. Abschließend werden bisherige praxisbezogene Erfahrungen und Berichte zur Einführung und Umsetzung von Gemeinschaftsschulen diskutiert.

3.1 Status quo in Berlin

In Berlin wurde die Gemeinschaftsschule als Schulform zum Schuljahr 2008/2009 als Schulversuch eingerichtet und zunächst in einer ersten Pilotphase für vier Jahre bis zum Schuljahr 2012/2013 erprobt. Ab 2007 konnten sich Schulen über ein Interessenbekundungsverfahren für die erste Pilotphase bewerben. Ausgewählt wurden die Schulen nach einem kriteriengeleiteten Auswahlverfahren durch die Projektleitung Gemeinschaftsschulen der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. In der Schule wurde eine Zweidrittelmehrheit der jeweiligen Schulkonferenz zur Teilnahme am Auswahlverfahren benötigt, zudem war die Zustimmung des bezirklichen Schulträgers und eine Stellungnahme der bezirklichen Schulaufsicht einzuholen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012). Für den Start der Pilotphase wurden aus 64 Bewerberschulen 16 Schulen bzw. 11 Schulverbünde (Zusammenschlüsse von Grund-, Haupt- und Realschulen) ausgewählt. Alle Berliner Schulen konnten sich weiterhin für die Teilnahme bewerben und zum Schuljahr 2011/2012 nahmen insgesamt 20 Schulen am Schulversuch teil. Von 2008 bis 2011 stand den Gemeinschaftsschulen ein Förderfonds für Baumaßnahmen, ein Qualifizierungsprogramm (Abordnungen, Werkverträge, Tagungen), Fortbildungsbudgets (je nach Schulgröße 3.000 bis 7.000 Euro), eine halbe bis ganze zusätzliche Stelle je Schule/Schulverbund sowie die wissenschaftliche Begleitung in Höhe von insgesamt 22 Millionen Euro zur Verfügung. Schulen konnten sich auch nach Ende der ersten Pilotphase weiter als Gemeinschaftsschulen bewerben. Allerdings konnten diese Schulen nur noch für zwei weitere Jahre zusätzliche Mittel zur Organisation erforderlicher Schritte der Umwandlung zur Gemeinschaftsschule in Anspruch nehmen (Maikowski, 2018; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012).

Während der vierjährigen Pilotphase ab dem Schuljahr 2008/2009 hat sich mit 22 Gemeinschaftsschulen bereits ein Großteil der derzeitigen 25 öffentlichen Gemeinschaftsschulen in Berlin gegründet. In den letzten knapp 15 Jahren hat sich der Ausbau von Gemeinschaftsschulen in Berlin entsprechend verlangsamt. Bis 2030 sollen drei weitere Gemeinschaftsschulen neu gebaut werden, ab 2031 weitere zwei (Abgeordnetenhaus Berlin, 2024b). Für elf Gemeinschaftsschulen wird Stand 2024 eine Fusion von Bestandsschulen geprüft; wann diese durchgeführt werden können, ist unbekannt.

In den letzten Jahren gab es politische Anfangsbemühungen zu einem weiteren Ausbau von Gemeinschaftsschulen. So haben die SPD, die LINKE und das Bündnis 90/Die Grünen im Koalitionsvertrag 2016–2021 mit Blick auf den Ausbau von Gemeinschaftsschulen unter anderem vereinbart, die Gemeinschaftsschulen qualitativ und quantitativ weiterzuentwickeln und ein Förderkonzept zu erarbeiten, um die Gründung von neuen Gemeinschaftsschulen attraktiver zu machen. Darüber hinaus sollten unter anderem die freiwillige Kooperation und Fusion von Grund- und weiterführenden Schulen gefördert werden, aber auch der Erhalt bzw. Ausbau der Ressourcen für die Schulleitung in der Grundstufe und der Ausbau aller Schulstufen sollten Schwerpunkte sein. Die Koalition hatte festgelegt,

bei notwendigem Schulneubau vor allem die Neugründungen von Gemeinschaftsschulen zu unterstützen und die Bezirke in diese Richtung zu ermutigen (Koalitionsvereinbarung Berlin 2016-2021). Im aktuellen Koalitionsvertrag 2023–2026 zwischen CDU und SPD heißt es: „Die Koalition stärkt die Gemeinschaftsschule als eigene Schulart“ (Koalitionsvereinbarung Berlin 2023-2026). Dennoch gibt es berlinweit bisher nur 25 Gemeinschaftsschulen in öffentlicher Trägerschaft.

Als eine zentrale Ursache für die schnelle Stagnation des anfangs starken Ausbaus kann die Gleichzeitigkeit mit dem Zusammenschluss aller Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu Integrierten Sekundarschulen (ISS) im Jahr 2010 vermutet werden. Damit stand die Gemeinschaftsschule nicht nur in Konkurrenz zu der etablierten Schulform des Gymnasiums, sondern umso mehr zu dieser ebenfalls neuen Schulform, an der alle Schulabschlüsse erreicht werden können. Durch die in weiten Teilen gleichen Möglichkeiten der schulischen Qualifikation lag ein besonderes Risiko darin, die Notwendigkeit der Gemeinschaftsschule in Berlin teilweise schon in Frage zu stellen, bevor erste Ergebnisse und Erfahrungen aus der Pilotphase vorlagen (Maikowski, 2018). Erst im Jahr 2018 wurde die Gemeinschaftsschule in Berlin als stufenübergreifende Regelschulart in das Schulgesetz aufgenommen.

3.2 Berliner Gemeinschaftsschule in Abgrenzung zu anderen Bundesländern

Sowohl der Begriff als auch die Schulform der Gemeinschaftsschule ist im deutschen Schulsystem relativ neu und nicht in jedem Bundesland präsent. Hinter der Schulform „Gemeinschaftsschule“ verbergen sich in den Bundesländern unterschiedliche Strukturen und Organisationen sowie in Teilen verschiedene pädagogische Prinzipien. Daher erscheint es notwendig, die Schulform Gemeinschaftsschule, wie sie in Berlin eingeführt wurde, an dieser Stelle zu präzisieren und von Gemeinschaftsschulkonzepten anderer Bundesländer sowie von der in den meisten Bundesländern existierenden Schulform der Gesamtschule abzugrenzen.

Die zentralen Merkmale von Gemeinschaftsschulen in Berlin sind, dass sie zu allen Schulabschlüssen führen und dass sie in allen Schulen die Primarstufe, die Sekundarstufe I und auch die Sekundarstufe II umfassen. Die Gemeinschaftsschulen haben entweder eine eigene gymnasiale Oberstufe oder in Kooperation mit einer anderen Gemeinschaftsschule, ISS, einem Oberstufenzentrum oder Gymnasium eine gemeinsame gymnasiale Oberstufe im Verbund (SchulG Berlin, 2004). Unter den 25 Gemeinschaftsschulen in öffentlicher Trägerschaft führen elf eine eigene gymnasiale Oberstufe, sieben führen eine Oberstufe im Verbund und weitere sieben kooperieren mit einer anderen weiterführenden Schule (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2025). Wenn eine Gemeinschaftsschule über eine gymnasiale Oberstufe im Verbund verfügt, bedeutet dies, dass die Schüler:innen mit entsprechenden Noten einen Platz in der gymnasialen Oberstufe sicher haben: Ein Schulwechsel ist nach der 10. Jahrgangsstufe nicht notwendig. Das Abiturzeugnis wird von der Schule ausgestellt, die die Schüler:innen aufgenommen hat. In der gemeinsamen gymnasialen Oberstufe unterrichten Lehrkräfte, die auch in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 der Verbundschulen unterrichten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2024).

Gemeinsames Lernen und Leistungsdifferenzierung

Nach der 6. Klasse entfallen die Bildungsgangempfehlungen, wenn die Schüler:innen auf Elternwunsch auf der Gemeinschaftsschule bleiben. Es gibt keine Klassenwiederholungen. Ebenfalls können Schüler:innen nicht abgeschult werden. An Gemeinschaftsschulen in Berlin gibt es keine äußere Fachleistungsdifferenzierung (z.B. Unterricht in verschiedenen Kursen je nach Leistungsniveau), zudem wird das halbjährliche Notenzeugnis durch regelmäßige Lern- und Leistungsrückmeldungen ergänzt und

kann bis zur Jahrgangsstufe 8 auch durch diese ersetzt werden. Die Leistungsdifferenzierung findet binnendifferenziert in gemeinsamen Lerngruppen statt. In den Fächern Mathematik und erste Fremdsprache lernen die Schüler:innen ab der 7. Klasse leistungsdifferenziert, in Deutsch und mindestens einem naturwissenschaftlichen Fach spätestens ab der 9. Klasse. Dabei kann die Schulkonferenz auf Vorschlag der Gesamtkonferenz über einen früheren Beginn und die Zahl der leistungsdifferenziert zu unterrichtenden naturwissenschaftlichen Fächer entscheiden. In der 1. Jahrgangsstufe der Fachleistungsdifferenzierung beginnt der leistungsdifferenzierte Unterricht spätestens im zweiten Schulhalbjahr (Sek I-VO, 2010).

Gemeinschaftsschulen in Berlin sind Orte des längeren gemeinsamen Lernens, in denen die Schüler:innen in meist sehr heterogenen Gruppen vom Schulanfang bis zum Schulabschluss gemeinsam lernen. Dabei folgen die Schulen dem Leitbild von selbstverantwortlich arbeitenden Lernenden und Lehrenden, die die Lernumgebung und Lernentwicklung von allen Schüler:innen gestalten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin, 2021). Viele Gemeinschaftsschulen setzen in der Grundstufe zudem das Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens (JÜL) um. Die Schüler:innen werden dabei meist von der 1. bis 3. sowie 4. bis 6. Jahrgangsstufe gemeinsam in jahrgangsgemischten Klassen unterrichtet. Die Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Lernens ist nicht verpflichtend.

In anderen Bundesländern wurde längeres gemeinsames Lernen ebenfalls unter dem Namen der Gemeinschaftsschule eingeführt. Allerdings zeigt sich, dass unter dem Begriff Gemeinschaftsschule in den einzelnen Bundesländern Schulen mit teilweise unterschiedlicher Struktur und Organisation sowie verschiedenen pädagogischen Konzepten verstanden werden. Integrierte Schularten ohne äußere Leistungsdifferenzierung, die alle Bildungsabschlüsse ermöglichen (z.B. auch Gesamtschulen), gibt es in Deutschland in allen Bundesländern bis auf Bayern. Schulen im Sinne des längeren gemeinsamen Lernens mit der Bezeichnung Gemeinschaftsschule gibt es hingegen in 7 von 16 Bundesländern (Baden-Württemberg, Berlin, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen). Gut miteinander vergleichbar scheinen hier allerdings nur Gemeinschaftsschulen in Berlin, Sachsen und Thüringen zu sein. Nur in diesen drei Ländern umfasst eine Gemeinschaftsschule die Primar- und Sekundarstufe und führt vom Schulanfang bis zum jeweiligen Schulabschluss. In Thüringen und Sachsen kann die Gemeinschaftsschule zum Beispiel abhängig von regionalen Besonderheiten aber auch erst ab der 5. Klasse beginnen. Hier bestehen dann in der Regel Kooperationen mit einer Grundschule.

In Thüringen lernen die Schüler:innen von der 1. bis einschließlich zur 8. Klasse gemeinsam und werden anschließend abschlussbezogen bzw. leistungsdifferenziert unterrichtet, das Konzept kann aber von der Einrichtung äußerlich differenzierender Kurse zugunsten eines weiterhin binnendifferenzierenden Unterrichts absehen. Einstufungen und Umstufungen in die verschiedenen Anspruchsebenen in den einzelnen Fächern erfolgen in Thüringen auf Empfehlung der Klassenkonferenz nach Wahl der Eltern. Zudem erhalten die Schüler:innen der 8. Klasse bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen nach dem Thüringer Schulgesetz eine Empfehlung für den Bildungsgang zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (ThürSchulG, 2003).

In Sachsen entscheiden die Eltern zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der 6. Klasse auf Empfehlung der Klassenkonferenz und nach Beratung durch die Schule, welchem Anforderungsniveau die Schüler:innen jeweils zugeordnet werden. Hier erfolgt leistungsdifferenzierter Unterricht ab der 7. Klasse und ebenfalls in ausgewählten Fächern (*REVOsax Landesrecht Sachsen - G Einführung Gemeinschaftsschule*, 2025). Die allgemeine Hochschulreife erhalten Schüler:innen an Gemeinschaftsschulen bzw. kooperierenden gymnasialen Oberstufen in Berlin nach 13 Jahren und in Thüringen und Sachsen nach 12 Jahren.

Quantitativer Ausbau von Gemeinschaftsschulen

In Berlin gibt es in jedem Bezirk mindestens eine Gemeinschaftsschule. In allen Bezirken bis auf Marzahn-Hellersdorf gibt es aktuell mindestens eine Gemeinschaftsschule mit einer eigenen gymnasialen Oberstufe. Die meisten Gemeinschaftsschulen gibt es in Neukölln, dort sind es insgesamt vier. Jeweils drei Gemeinschaftsschulen haben die Bezirke Friedrichshain-Kreuzberg, Lichtenberg, Marzahn-Hellersdorf, Steglitz-Zehlendorf und Treptow-Köpenick. In Mitte und Pankow gibt es je zwei Gemeinschaftsschulen. Je eine Gemeinschaftsschule gibt es in den Bezirken Charlottenburg-Wilmersdorf, Reinickendorf, Spandau und Tempelhof-Schöneberg.

Stand 24.05.2024 sind in Berlin insgesamt sieben neue Gemeinschaftsschulen geplant. Entweder werden die Schulen neu gebaut und neu gegründet oder bestehende Schulen schließen sich zu einer Gemeinschaftsschule zusammen. In einem Fall befindet sich der Neubau einer aus der Fusion zweier Schulen gegründeten Gemeinschaftsschule kurz vor der Fertigstellung. Zwei weitere Schulen befinden sich in der Bauausführung der Neubauten, welche 2026 fertiggestellt werden sollen. Auf längere Sicht sind vier weitere Schulen geplant, wovon zwei voraussichtlich 2031 und die beiden weiteren 2029 und 2035 fertiggestellt werden sollen (Abgeordnetenhaus Berlin, 2024a).

Die im bundesdeutschen Vergleich mit Abstand meisten Gemeinschaftsschulen gibt es in Thüringen, hier ist die Gemeinschaftsschule seit 2010 als eine gleichberechtigte Schulart im Schulgesetz verankert. Zum Schuljahr 2024/2025 wurden fünf neue Gemeinschaftsschulen errichtet. Insgesamt gibt es dort aktuell 82 Gemeinschaftsschulen, von denen sich 59 in staatlicher und die 23 weiteren in freier oder privater Trägerschaft befinden. In Sachsen wurde die Gemeinschaftsschule erst zum Schuljahr 2021/2022 wieder neu eingeführt (SächsGVBL, 2020). Bislang gibt es hier zum Schuljahr 2023/2024 insgesamt vier Gemeinschaftsschulen, davon zwei in öffentlicher und zwei in freier Trägerschaft (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, 2025).

3.3 Bisherige Evaluationen von Gemeinschaftsschulen

Im Rahmen der Literaturanalyse des Scoping Reviews wurden neben anderen wissenschaftlichen Quellen insgesamt sechs Evaluationsstudien zu den Gemeinschaftsschulen in Berlin und elf weitere aus anderen Bundesländern mit Gemeinschaftsschulen analysiert und ausgewertet. Bei der Sichtung der relevanten Quellen hat sich gezeigt, dass diese vor allem die pädagogischen Komponenten von Gemeinschaftsschulen in den Fokus rücken. Thematisiert werden in diesem Kontext Aspekte wie konzeptionelle Ansätze, pädagogische Vor- und Nachteile, Unterrichtsgestaltung, Lernergebnisse oder der innerschulische Sozialraum. Weniger repräsentiert sind dagegen (infra-)strukturelle Überlegungen zum Ausbau von Gemeinschaftsschulen, sodass der vorliegende Scoping Review die in diesem Zusammenhang bestehenden Erkenntnislücken allein nicht zu schließen vermag. Dennoch ist eine pädagogische Einordnung des Gemeinschaftsschulansatzes anhand des Forschungsstandes unerlässlich, setzt sie doch den mit einem Ausbau verbundenen Bemühungen und Investitionen einen konkreten Nutzwert gegenüber.

Im Folgenden werden daher die bisher vorliegenden Evaluationsergebnisse aus Berlin und insbesondere aus den Bundesländern mit gut vergleichbaren Gemeinschaftsschulen im Überblick dargestellt und die sich daraus ergebenden Vor- und Nachteile beschrieben.

Befunde zu Berliner Gemeinschaftsschulen

Der Abschlussbericht „Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule“ von 2016 (Bastian et al., 2016) umfasst die Ergebnisse aller Teilstudien und Zwischenberichte (von 2009, 2010, 2012, 2014), die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung durchgeführt und veröffentlicht wurden. Auf Basis von Lehrkräftebefragungen in den Schuljahren 2012/2013 und 2014/2015 wurde die Unterrichtsgestaltung analysiert und diese Daten mit den Lernstandserhebungen verknüpft. Die Befunde zeigen, dass die Gemeinschaftsschulen von einem größeren Spektrum an Bildungszielen geprägt sind, als es an den übrigen Schulformen der Fall ist. Neben konventionellen Bildungszielen ist die Förderung sozialer Kompetenzen und die Vermittlung demokratischer Werte explizit und stark ausformuliert. Die Partizipation der Schüler:innen im Unterricht hat einen wichtigen Stellenwert. Lehrkräfte bieten beispielsweise regelmäßig Wahlmöglichkeiten bei der Bearbeitung von Themen an (Bastian et al., 2016). Es zeigt sich außerdem, dass in Gemeinschaftsschulen eine Mischung aus selbstreguliertem Lernen und lehrerzentrierten Methoden eingesetzt wird. Dabei werden häufig kooperative Lernformen, wie das Arbeiten in kleinen Gruppen und die Förderung von Selbstregulation und Lernstrategien durch individuelle Arbeitspläne und Lernberatung durch die Lehrkraft, genutzt. Trotz der starken Betonung auf Selbstregulation nehmen auch Vorträge der Lehrkraft (z.B. das Vortragen von besonders wichtigen oder schwierigen Inhalten) und gelenkte Unterrichtsgespräche eine wichtige Rolle ein. Auch wird ein großer Wert auf die Differenzierung des Unterrichts (Variation der Lernwege und Aufgaben) gelegt, um leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler:innen bestmöglich zu fördern (Bastian et al., 2016).

Im Rahmen der Begleitforschung wurden die Lernstände und Lernentwicklungen von Schüler:innen des zweiten und fünften Schulversuchsjahrgangs an zehn Berliner Gemeinschaftsschulen mittels standardisierter Tests aus dem Instrumentarium der Hamburger KESS-Studie erfasst. Die Ergebnisse zeigen signifikante Lernfortschritte der Schüler:innen in den meisten untersuchten Kompetenzbereichen. Die Tests, durchgeführt im 7. und 9. Schuljahr der Sekundarstufe I, erfassten Leistungen in den Bereichen Leseverständnis, Orthografie, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften. Die zweite Kohorte, die drei Jahre nach der ersten Kohorte getestet wurde, erzielte in vier der fünf Kompetenzbereiche (Lesen, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften) höhere Lernzuwächse als die vorhergehende Kohorte. Im Vergleich zur Hamburger Kontrollgruppe, die an der KESS-Studie teilnahm, verzeichneten die Berliner Gemeinschaftsschulen überdurchschnittliche Lernfortschritte, vor allem im Bereich Leseverständnis und Mathematik. Obwohl die Schüler:innen der zweiten Kohorte mit teils schlechteren Ausgangsbedingungen in die Sekundarstufe I starteten, konnten sie ihre Lernrückstände in den meisten Fächern aufholen und erreichten zu Beginn der 9. Klasse teilweise sogar höhere Lernstände als die erste Kohorte (Bastian et al., 2016).

Die Ergebnisse differenziert nach Sozialindexgruppen bestätigten, dass die Lernzuwächse in Schulen mit sozial benachteiligten Schüler:innen besonders hoch waren. Auch Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf profitierten vom gemeinsamen Lernen. In den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik erzielten sie große Lernfortschritte. Die Autor:innen ziehen auf Basis der Ergebnisse der Längsschnitterhebungen den Schluss, dass die Ergebnisse der beiden Längsschnittstudien starke Anhaltspunkte dafür liefern, dass das pädagogische und schulorganisatorische Konzept des längeren gemeinsamen Lernens mit einem Fokus auf schülerbezogene Lern- und Förderplanung erfolgreich ist (Bastian et al., 2016).

Die Autor:innen heben zudem besonders hervor, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und sozialen Hintergründen ähnliche Lernfortschritte erzielen konnten und gleichzeitig das allgemeine Leistungsniveau deutlich gesteigert wurde. Zudem zeigen die Ergebnisse keine negativen

Auswirkungen des inklusiven Lernens auf, sondern deuten darauf hin, dass die sonderpädagogische Expertise in der Gemeinschaftsschule zur Weiterentwicklung der individuellen Förderung beitragen kann (Bastian et al., 2016).

Die Einstellungen der Lehrkräfte zur Gemeinschaftsschule waren seit Beginn der Projektphase auf einem konstant positiven Niveau (etwa 80% Zustimmung bzgl. der Überzeugung vom Schulkonzept und der Freude, an einer Gemeinschaftsschule zu arbeiten) ohne merklichen Rückgang in den sechs Jahren der Begleitevaluation. Die differenzierte Betrachtung der Verteilungen der Einzelschulen zeigte, dass einige Aspekte der Unterrichtsgestaltung (z.B. Individualisierung) in fast allen Schulen positiv bewertet wurden, während Schüler:innenpartizipation und Selbstregulation von den jeweiligen Schulbedingungen abhängen (Bastian et al., 2016).

Wichtig ist, dass es keinen systematischen Zusammenhang zwischen den sozialen Belastungen, unter denen die einzelnen Gemeinschaftsschulen arbeiten, und der Qualität des Unterrichts gab. Einige Schulen mit hohem Belastungsindex gestalten Unterricht, der den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts entspricht, während anderen mit geringeren Belastungen dies weniger gut gelingt. Die Unterrichtsgestaltung hängt daher primär von der einzelnen Lehrkraft ab, jedoch zeigen einige Schulen Hinweise auf ein koordiniertes Vorgehen im Kollegium, besonders in Bezug auf Schüler:innenpartizipation und Selbstregulation.

Fortgesetzt wurde die wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen in Berlin 2018 mit einer Studie, welche die Gestaltung des Übergangs von der Grundstufe in die Sekundarstufe an Gemeinschaftsschulen sowie die Praxis der individuellen Förderung untersucht. Die Untersuchung basiert auf der Analyse flächendeckender Unterrichtsbeobachtungen sowie auf Gesprächen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler:innen der vier an der Untersuchung beteiligten Schulen. Aus Sicht der befragten Schulvertreter:innen zeichnet sich ein gelingender Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe I durch eine möglichst ähnliche methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts über alle Schulstufen hinweg aus. Als Zieldimension wäre ein gelingender Übergang demnach dann gegeben, wenn die Schüler:innen ihn nicht oder kaum bemerken, zumindest aber keine bildungsbiografischen Brüche entstehen, die zu Lernmisserfolgen führen könnten (Bosse et al., 2020). Während einige Schulen den Übergang nahtlos gestalten konnten, traten in anderen Fällen Brüche auf, die sich negativ auf die Lernmotivation auswirkten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Übergang von der Grundstufe in die Sekundarstufe I nicht nur nach der regulären Grundschule bis zur 4. bzw. 6. Klasse eine kritische Phase ist, sondern auch an Gemeinschaftsschulen durchaus herausfordernd sein kann.

In derselben Studie wurde auch eine neu gegründete gymnasiale Oberstufe untersucht. Bisher haben nicht alle Gemeinschaftsschulen in Berlin eine eigene gymnasiale Oberstufe, was teilweise in zu geringen Schüler:innenzahlen begründet ist. Um diese Schulen für Schüler:innen und ihre Eltern attraktiver zu machen, wurden Kooperationen mit beruflichen und Integrierten Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe geschlossen. In einer Längsschnitterhebung wurden die Einschätzungen über das Lehren und Lernen in der neuen Oberstufe mithilfe von Schüler:inneninterviews sowie Online-Befragungen der Schüler:innen und Lehrkräfte des ersten Jahrgangs der individualisierten Oberstufe erfasst. Das neue Oberstufenkonzept der Gemeinschaftsschule wird sowohl von Schüler:innen als auch Lehrkräften überwiegend positiv bewertet. Die Profilorganisation und das selbstorganisierte Lernen stießen auf breite Zustimmung, während Kritikpunkte insbesondere bei der Berücksichtigung individueller Interessen und der Berufsorientierung im Kurs „Studium und Beruf“ geäußert wurden. Lehrkräfte

betonten die Notwendigkeit von mehr Austausch- und Teamzeiten, um das Konzept weiter zu verbessern (Bosse et al., 2020).

Befunde aus Thüringen und Sachsen

Als neu eingeführte Schulform wurde die Gemeinschaftsschule auch in anderen Bundesländern wissenschaftlich begleitet und evaluiert. In Thüringen fand die erste wissenschaftliche Begleitung mit der dortigen Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule von 2010 bis 2014 statt (Ritter et al., 2014). Die Gemeinschaftsschulen in Thüringen wurden in drei Typen unterteilt: ländliche Schulen ohne reformpädagogische Tradition (Typ I), städtische Schulen mit reformpädagogischer Tradition (Typ II) und „aufwachsende“ Schulen, die aus Grundschulen hervorgingen (Typ III). Zusammenfassend zeigt die Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschulen, dass sich die Gemeinschaftsschulen erfolgreich auf einer rechtlich gesicherten Grundlage etabliert haben. Die Entwicklung an den Schulen verläuft typenspezifisch, wobei insbesondere die Schulen des Typs II und III aufgrund reformpädagogischer Traditionen und eines starken Engagements von Lehrkräften und Eltern gut abschneiden. Diese Schulen zeichnen sich durch hohe Unterrichtsqualität und individuelle Förderung aus. Typ-I-Schulen, die vorwiegend in ländlichen Gebieten angesiedelt sind, zeigen hingegen Entwicklungsbedarf, insbesondere in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und die Sicherung personeller Ressourcen. Eine gezielte Unterstützung, besonders in der Startphase und abhängig von den spezifischen Ausgangslagen, sehen die Autor:innen als entscheidend für den langfristigen Erfolg der Gemeinschaftsschulen an (Ritter et al., 2014).

Für Thüringen kommt eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zu dem Ergebnis, dass eine gute lokale Vernetzung, eine nachhaltige Organisationsstruktur sowie eine klare und offene Kommunikationsstrategie der Gründungsinitiative zentral für eine erfolgreiche Gründung von Gemeinschaftsschulen ist (Richter, 2011). Die erfolgreiche Ausgestaltung und Einführung einer neuen Lernkultur erfordern jedoch Überzeugungsarbeit und ein hohes Maß an Engagement seitens der Beteiligten. Es gibt zahlreiche Aspekte, die bei den verschiedenen Akteur:innen auf Vorbehalte und Bedenken stoßen können, weshalb diese möglichst früh zu Beginn eingebunden und insbesondere über die Funktionsweise der Gemeinschaftsschulen, die neue Lernkultur und ihre Vor- und Nachteile offen informiert werden sollten (Richter, 2011). Für Thüringen wird die Gründung eines Bildungsnetzwerks empfohlen. Würde es versäumt werden, mit betroffenen Akteur:innen frühzeitig in den Dialog zu treten, können im weiteren Verlauf Konflikte auftreten, deren Entschärfung im Vergleich erheblichen Mehraufwand verursachen und der Initiative insgesamt schaden könnte. Des Weiteren profitiere eine Gemeinschaftsschule von einer breiten gesellschaftlichen Unterstützung und Einbindung, weil so z.B. Kooperationen mit Unternehmen oder (anderen) lokalen Einrichtungen im Umkreis ermöglicht werden (Richter, 2011). Dies erhöhe den Rückhalt in der Bevölkerung, eröffne neue Möglichkeiten für nicht unterrichtsbezogene schulische Aktivitäten und entspreche dem Verständnis der Gemeinschaftsschule als Ort des Austausches und der sozialen Begegnung.

Für den Erfolg eines Gründungsprozesses hervorzuheben sei der Einfluss der Lehrkräfte (Richter, 2011). Lehrkräfte sind im deutschen Schulalltag hohen Belastungen ausgesetzt und können die Reform zur Gemeinschaftsschule als Zusatzbelastung empfinden, deren hohe pädagogische und organisatorische Anforderungen ihnen erheblichen Mehraufwand verursachen könnten. Widerstände scheinen insbesondere dann wahrscheinlich, wenn bei Lehrkräften (und Eltern) der Eindruck entsteht, die Gemeinschaftsschule sei von oben angeordnet worden. Zu verdeutlichen, dass der Betrieb einer Gemeinschaftsschule nicht zwingend mit höherem Aufwand verbunden sein muss, sei hier von hoher Relevanz, auch wenn der Prozess der Einführung ein hohes Maß an Engagement voraussetzt (Richter,

2011). Gelingt es jedoch, Lehrkräfte von den Vorzügen von Gemeinschaftsschulen zu überzeugen und ihnen bei der Einbindung ein gewisses Maß an Autonomie zu verleihen, das ihnen erlaubt, die neue Lernkultur aktiv zu gestalten, können sie zum wesentlichen Treiber des Prozesses werden.

Die Befunde aus Sachsen (Melzer & Schmechtig, 2017) decken sich zu einem erheblichen Teil mit der eingangs berichteten wissenschaftlichen Begleitung aus Thüringen. Der Bericht „Schule mit besonderem pädagogischem Profil/Gemeinschaftsschule“ in Sachsen beschreibt die Ergebnisse des zum Schuljahr 2006/2007 an zunächst zwei und im Zeitverlauf an insgesamt neun sächsischen Oberschulen eingerichteten Schulversuchs. Die Einführung der Gemeinschaftsschule als eigenständige Schulart in Sachsen wurde im Juli 2020 im Sächsischen Schulgesetz verankert. Seit der gesetzlichen Einführung als eigenständige Schulart wurden bisher keine Berichte der wissenschaftlichen Begleitung in Sachsen veröffentlicht.

Im Rahmen der Literaturrecherche konnten weitere Begleitstudien zu Gemeinschaftsschulen anderer Bundesländer identifiziert werden (beispielsweise wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg). Allerdings wurden diese in dem vorliegenden Scoping Review nicht weiter beschrieben, weil die Gemeinschaftsschulen dieser Länder (z.B. Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein) erst ab der 5. Klassenstufe beginnen und so nicht direkt mit der Berliner Gemeinschaftsschule vergleichbar sind.

3.4 Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Effekten von längerem gemeinsamem Lernen

Eine wissenschaftliche Erörterung von Vor- und Nachteilen von Gemeinschaftsschulen ist in mehrfacher Hinsicht schwierig: Zum einen stellt sich die Frage, woran ein Erfolg von Gemeinschaftsschulen gemessen werden kann (mögliche Kriterien: Leistung der Schüler:innen, (psychische) Gesundheit und Zufriedenheit von Schüler:innen und Lehrkräften, Chancengleichheit). Zum anderen sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse inkonsistent. Mindestens seit der Einführung der internationalen Vergleichsstudien PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ist das Interesse gestiegen, Unterschiede in den Leistungen von Schüler:innen und die in der PISA-Studie bescheinigten Bildungsungleichheiten auf bestimmte Merkmale der unterschiedlichen Bildungssysteme zurückzuführen und diese zu vergleichen. Dabei ist auch die Unterscheidung zwischen solchen Schulsystemen, die ihre Schüler:innen (früh) in unterschiedliche Schulformen einteilen, und solchen, in denen dies erst deutlich später oder erst im tertiären Bereich geschieht, in den Fokus vieler wissenschaftlicher Analysen gerückt. Diese umfangreichen internationalen Vergleiche sind vor allem deshalb schwer durchzuführen und zu interpretieren, weil die unterschiedlichen Gegebenheiten in unterschiedlichen Ländern eine klare Rückführung von Ergebnissen auf die Schulform erschweren. Vergleiche innerhalb von Deutschland sind ebenfalls mit Vorsicht zu interpretieren, da wie beschrieben sehr unterschiedliche Systeme und Schulformen in den Bundesländern existieren und Gemeinschaftsschulen ebenfalls andere Voraussetzungen haben, wenn sie eine von mehreren möglichen Schulformen innerhalb eines gegliederten Schulsystems darstellen.

Dennoch soll im Folgenden ein Überblick über bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zu möglichen Vor- und Nachteilen gemeinsamer Beschulung oder einzelner pädagogischer Konzepte gegeben werden.

Chancengleichheit und individuelle Förderung

Eines der wichtigsten Ziele bei der Einführung von Gemeinschaftsschulen ist die Förderung der Chancengleichheit durch längeres gemeinsames Lernen und individuelle Förderung aller Schüler:innen

(GEW - Berlin, 2024). Die internationale Vergleichsstudie PISA zeigt seit mehreren Jahren den in Deutschland stark ausgeprägten Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Bildungserfolg von Schüler:innen auf, gleichzeitig zeigt sich in der aktuellen PISA-Welle 2022 ein deutlicher durchschnittlicher Kompetenzrückgang der 15-jährigen Schüler:innen in allen Domänen (Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften). Besonders alarmierend ist die Tatsache, dass der Anteil derjenigen Schüler:innen, die nicht das Mindestmaß der Kompetenzstufe I in den jeweiligen Domänen erreichen, drastisch gestiegen ist. Diese Schüler:innen, die das Mindestmaß nicht erreichen, befinden sich zu einem Großteil an nicht gymnasialen Schulformen (OECD, 2023).

Die frühe Aufteilung von Schüler:innen in verschiedene Schulformen basiert auf der Annahme, dass ein Schulsystem, welches Kinder bereits in jungen Jahren nach ihren Leistungen oder Bildungsaspirationen differenziert, wirksamer ist. Diese Annahme gründet auf der Idee, dass homogenere Lerngruppen leichter und effizienter zu unterrichten sind (Hanushek & Wößmann, 2006). Daran schließt das Argument an, dass unterschiedliche Qualifikationen und Bildungsabschlüsse für die unterschiedlichen Anforderungen des Arbeitsmarkts nützlich sind (Maaz et al., 2008). Im Umkehrschluss schließt daran die verbreitete Befürchtung an, dass heterogene Lerngruppen für leistungsstarke Schüler:innen nachteilig wären, da sie in heterogenen Lerngruppen auf der Strecke blieben und nicht angemessen gefördert würden, sodass sie hinter ihren Fähigkeiten zurückbleiben würden.

Zwar gibt es Belege für die steigende Homogenisierung der Schülerleistungen in segregierten Schulsystemen (Brinkmann et al., 2024), in der Praxis in Deutschland zeigt sich jedoch auch deutlich, dass die Aufteilung nach der Grundschule in weiterführende Schulen nicht oder nur teilweise einem meritokratischen System folgt. Dieser in Deutschland früh stattfindende Übergang nach der Grundschule (welcher in allen Bundesländern außer in Berlin und Brandenburg nach der 4. Klasse erfolgt) ist in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Analyse von Bildungsungleichheiten viel beleuchtet worden (Maaz, 2020). Es zeigte sich dabei, dass dieser Übergang von erheblichen Ungleichheiten nach sozialer Herkunft geprägt ist und demnach eine Ursache für Bildungsungleichheiten in Deutschland darstellt. Dies zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familien 1. aufgrund ihrer sozialen Benachteiligung durchschnittlich schlechtere Leistungen erzielen, 2. sie auch bei gleicher Leistung durch die Lehrkräfte schlechter beurteilt werden (Noten und Übergangsempfehlungen) und 3. bei gleichen Schulleistungen und Empfehlungen eher auf niedrigere Schulformen übergehen (Maaz, 2020). Zugleich zeigt sich ein positiver Effekt der um zwei Jahre längeren obligatorischen Grundschulzeit in Berlin und Brandenburg im Vergleich zu anderen Bundesländern, besonders für sozial benachteiligte Schüler:innen (Büchler, 2016). Der oftmals meritokratisch legitimierte frühe Wechsel auf ein grundständiges Gymnasium hat sehr wahrscheinlich keinen positiven Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler:innen (Baumert et al., 2009). Neben der Übergangsempfehlung, die Kinder in der 4. bzw. 6. Klasse von ihren Lehrkräften erhalten, besitzt die pädagogische Begleitung des Übergangs eine nicht zu unterschätzende Rolle (Bott & Kipp, 2021).

Daneben lassen sich an der Berliner Gemeinschaftsschule Vorteile für das Wohlbefinden der Schüler:innen ausmachen: Der Wegfall des Übergangs als Schulwechsel ermöglicht es den Schüler:innen, länger in ihrer bekannten Lernumgebung und dem Klassen- bzw. Lerngruppenverband zu bleiben und damit sogenannte „Brüche“ zu vermeiden (Herrmann et al., 2019). Auch ermöglicht es den Lehrkräften der Sekundarstufe I, einen engen Kontakt zu den Lehrkräften aus der Primarstufe aufzunehmen und sich zu den Schüler:innen sowie zu Arbeitsweisen oder Curricula auszutauschen. Dieser Austausch wird als zentrale Gelingensbedingung für den Übergang betrachtet (Herrmann et al., 2019). An dieser Stelle zeigt sich deutlich der Unterschied zu den in den meisten Bundesländern etablierten Gesamtschulen als weiterführende Schulart ab der 5. Klasse und zu dem Berliner Konzept der Gemeinschaftsschule, welche

bereits ab der 1. Klasse beginnt. Trotzdem sollte angemerkt werden, dass auch in Gemeinschaftsschulen Fluktuationen am Übergang zur Sekundarstufe 1 zu erkennen sind, wenn einige Schüler:innen zu diesem Zeitpunkt die Gemeinschaftsschule verlassen und auf andere Schulen wechseln oder wenn andere Kinder erst nach dem Besuch einer regulären Grundschule auf die Gemeinschaftsschule kommen.

Innerhalb Deutschlands gibt es unterschiedliche Modelle betreffend des Übergangszeitpunkts sowie der Anzahl der unterschiedlichen Schulformen. Matthews (2020) kam in einem Vergleich zu dem Ergebnis, dass leistungsschwächere Schüler:innen schon von einer Verlängerung der gemeinsamen Lernphase um zwei Jahre und dem Wechsel zu einem zwei- statt drei- oder viergliedrigen System profitieren. Gleichzeitig würden sich bei leistungsstarken Schüler:innen keine Verschlechterungen zeigen. Matthews schlussfolgert daraus, dass bereits die Umstellung von einem traditionell dreigliedrigen Schulsystem auf ein zweigliedriges System (bei dem Haupt- und Realschule zu einer Schulform zusammengefasst wurden) als klare Verbesserung bezüglich der Chancengleichheit der Schüler:innen bezeichnet werden kann.

Ein Argument für die Zusammenlegung von Schulformen ist die folgende geringere Stigmatisierung: In einem gegliederten System würden Schüler:innen der unteren Schulformen negative Einstellungen gegenüber Schule entwickeln und pessimistischer in ihre eigene Zukunft blicken. Dies wiederum könne sich negativ auf ihr Lernverhalten auswirken und dazu führen, dass sie insgesamt weniger Bildungsergebnisse erzielen als ihnen möglich wären. Diese Schüler:innen laufen besonders Gefahr, die Schule ohne die nötigen Basiskompetenzen und/oder einen Schulabschluss zu verlassen. Auch gibt es Belege, dass höhergestellte Schulformen bessere Bildungsressourcen (also z.B. Qualität der Lehrkräfte, Infrastruktur und finanzielle Ressourcen) zur Verfügung haben und sich dies positiv auf die Schüler:innen, ihr Wohlbefinden und ihre Leistung auswirken kann (Strello et al., 2021). Demgegenüber sind Dropouts und Schulabsentismus an unteren Schulformen besonders weit verbreitet (Ricking & Hagen, 2016). Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass eine längere gemeinsame Beschulung das Dropout-Risiko benachteiligter Schüler:innen verringert.

Ein weiteres Argument für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen ist die bessere Inklusion von Kindern mit Behinderungen. So kann das Konzept der Gemeinschaftsschule als „Schule für alle“ in Einklang mit der UN-Behindertenrechtskonvention sowie der Kinderrechtskonvention gebracht werden, da sie auch und insbesondere für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Kinder mit Behinderungen explizit offensteht und ihnen das gemeinsame Lernen mit anderen Kindern ermöglicht (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin, 2021). Es konnten bereits positive Auswirkungen der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf festgestellt werden, sowohl hinsichtlich der schulischen und kognitiven Leistungsentwicklung als auch der emotionalen Entwicklung. Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichen an einer allgemeinbildenden Schule häufiger einen Hauptschulabschluss als an einer Förderschule (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024b). Dies kann zum einen auf einen besseren Bildungserfolg durch gemeinsame Beschulung, aber auch auf die Zuteilung des Lernorts nach Lernbeeinträchtigung, Ressourcen an der Schule oder dem Willen der Eltern zurückgeführt werden. Die gemeinsame Beschulung könne demnach dazu beitragen, Vorurteile bei Kindern ohne Förderbedarf abzubauen und gleichzeitig das positive Selbstkonzept von Kindern mit Förderbedarf zu stärken (Hartung et al., 2021).

Pädagogische Konzepte: Ganzttag und JüL

Gemeinschaftsschulen sind, wie bereits weiter oben erwähnt, in Berlin grundsätzlich als Ganztagschulen konzipiert. Schüler:innen lernen hier also nicht nur in Bezug auf ihre Bildungslaufbahn länger gemeinsam, sondern sie sind auch im Schulalltag über mehr Stunden miteinander in Kontakt. Auch dieser Ansatz kann dazu beitragen, die Bildungsgerechtigkeit zu fördern: Grundsätzlich gilt, dass die positiven Effekte, die Ganztagsangebote auf die Chancengleichheit im Bildungssystem haben, gleichzeitig benachteiligte Jugendliche fördern (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024a). Durch täglich längeres gemeinsames Lernen können Schulabsentismus und Dropout präventiv verhindert werden, indem abbruchgefährdete Schüler:innen in eine partizipative Lernkultur eingebunden werden und somit Förderbedarf im Bereich Sozial- und Selbstkompetenz adäquat gedeckt werden kann (Ricking & Hagen, 2016).

Ein pädagogisches Konzept, das in Berliner Gemeinschaftsschulen fest etabliert ist, ist das jahrgangsübergreifende Lernen (JüL), bei dem Schüler:innen zu Beginn ihrer Schulzeit statt in einem festen altershomogenen Klassenverband in altersgemischten Lerngruppen unterrichtet werden. Diese „flexible Schuleingangsphase“ wurde in Berlin bei einer Schulreform im Jahr 2005 ab dem Schuljahr 2008/2009 für Berliner Grundschulen verpflichtend eingeführt, die Teilnahme nach einigen Jahren jedoch aufgrund von Schwierigkeiten in der Umsetzung den Schulen freigestellt (Thoren et al., 2019). Nach wie vor ist das jahrgangsübergreifende Lernen jedoch in vielen Berliner Grundschulen in den Jahrgangsstufen 1 bis 2 oder 1 bis 3 und teilweise auch darüber hinaus fest etabliert. Es soll eine bessere Individualisierung von Lernprozessen, ein längeres „Verweilen“ in der Schuleingangsphase (welches nicht in der Form von „Sitzenbleiben“ auftritt) sowie in Bezug auf die Lerninhalte fortgeschrittenerer Schüler:innen eine Verkürzung der Grundschulzeit ermöglichen. Thoren et al. (2019) konnten anhand von Daten der VERA Vergleichsstudie an Berliner Grundschulen die Annahme bestätigen, dass Schüler:innen an Schulen mit heterogener Schülerschaft (also einem hohen Anteil an Schüler:innen mit nichtdeutscher Erstsprache) in besonderem Maße von jahrgangsübergreifendem Lernen der ersten drei Jahrgänge profitieren. Hier konnten deutliche Leistungsunterschiede gegenüber Schulen mit heterogener Schülerschaft, die jahrgangsbezogen unterrichten, festgestellt werden.

Elternperspektive: Wahl der Schulform

Bei der Wahl der Schulform ihrer Kinder spielen für Eltern vor allem die Wünsche und Fähigkeiten des Kindes, das pädagogische Konzept sowie die jeweilige Schule selbst eine große Rolle. Dabei rückt aufgrund der Profilierung der Einzelschulen vermehrt die Schulform in den Hintergrund und einzelschulische Merkmale werden ausschlaggebender (Herrmann et al., 2019). Der Schulwunsch des Kindes sowie dessen (pädagogische) Bedürfnisse und präferierte Freizeitgestaltung beeinflussen die Schulwahl der meisten Eltern. Die Kongruenz der Entscheidung der Eltern und des Kindes für eine Schule ist typischerweise hoch (Hofmann-Lun, 2020). Eltern, die ihre Kinder auf Gemeinschaftsschulen schicken, sind meist von dem Konzept überzeugt, besonders wenn sie bereits Vorerfahrung mit Konzepten individueller Förderung haben (Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg, 2016). Schulwahlgründe, die sich auf das pädagogische und schulspezifische Angebot beziehen, werden bei der Wahl einer Gemeinschaftsschule häufiger genannt als bei Vergleichsschulen (Ritter et al., 2014). Zusätzlich überzeugen die pädagogische Kontinuität und die Vielfalt der möglichen Bildungswege von Gemeinschaftsschulen (Maikowski, 2018). Trotzdem sind Eltern auf der anderen Seite oft skeptisch, wie gut die Umsetzung individueller Förderung und selbstständiger Arbeit in einer heterogenen Lerngruppe gelingen kann (Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg, 2016; Holtappels &

McElvany, 2017; 2018). Zudem sind engagierte und gut ausgebildete Lehrkräfte für Eltern eine entscheidende Gelingensbedingung individueller Förderung (Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg, 2016). Schulspezifisch zählt für Eltern vor allem die gute Erreichbarkeit der Schule zu Fuß oder mit dem ÖPNV, ein guter Ruf und eine entlastende Ganztagsbetreuung mit Mittagessen. Ein gutes Verhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrkräften, der Ruf sowie eine besonders gelungene Unterrichtsgestaltung werden auch von Schüler:innen als ausschlaggebend bei der Schulwahl genannt (Melzer & Schmechtig, 2017).

Eltern von Kindern mit Gymnasialempfehlung nehmen Gemeinschaftsschulen häufig nicht als echte Option zur Erlangung des Abiturs wahr, wie auch der Fall Baden-Württemberg zeigt (Holtappels & McElvany, 2017). Die schulische Laufbahn der Eltern spielt bei der Entscheidung ebenfalls eine große Rolle. Haben Eltern das Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss, kommt für sie vor allem oder ausschließlich das Gymnasium als Schulform für ihre Kinder in Frage (Hofmann-Lun, 2020). Sofern Schulformen ergänzend statt substitutiv eingerichtet werden, entsteht eine hohe Konkurrenz mit anderen, etablierteren Schulen (Holtappels & McElvany, 2017).

Aus der notwendigen Profilierung der Einzelschule ergibt sich eine hohe Relevanz guter Kommunikation über Gemeinschaftsschulen (Holtappels & McElvany, 2017). Die Entscheidung für eine Schulform kann Eltern durch die Einrichtung von Tagen der offenen Tür und Infoveranstaltungen, Beratungsgespräche und Mitmachunterricht erleichtert werden (Bott & Kipp, 2021). Darüber hinaus ist der Einbezug der Eltern in den Prozess der Umsetzung einer neuen Gemeinschaftsschule zentral für dessen Gelingen. So können Bedenken und Widerstände abgebaut werden (Ludwig, 2017).

Für eine Mehrheit der Eltern von Kindern, die bereits eine Gemeinschaftsschule besuchen, war diese Schulform die erste Wahl und sie bewerteten sowohl das Angebot, das Engagement der Lehrkräfte, die Ausstattung, die Lerninhalte, die Lernmethoden und die „Möglichkeiten zur Gemeinschaftserfahrung“ an der Gemeinschaftsschule mindestens als „eher gut“ (Holtappels & McElvany, 2017).

4 Ausbaupotenziale für Gemeinschaftsschulen

Im Anschluss an den Scoping Review wurden 21 leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen unterschiedlicher Schulformen, Elternvertretungen, regionalen Schulaufsichten, Mitarbeiter:innen in Schulämtern und einer Schüler:innenvertretung des Landes Berlin durchgeführt. Auf Basis dieser multiplen Perspektiven wurden die sich den Interviews anschließenden Fokusgruppen durchgeführt, in welchen die bisherigen Erkenntnisse diskutiert, erörtert und ergänzt wurden. Vor allem können durch die durchgeführten Interviews die Erkenntnisse aus dem Scoping Review um strukturelle Überlegungen zu Bedingungen des Ausbaus ergänzt werden, die in der angeführten Literatur wenig vorhanden waren.

Im Folgenden werden die zentralen Befunde aus den Interviews und Fokusgruppen mit Blick auf wahrgenommene Chancen und Herausforderungen bei der Neugründung und dem Ausbau von Gemeinschaftsschulen beleuchtet. Darüber hinaus werden strukturelle Bedingungen wie Schulneubau und -fusion, regionale Unterschiede sowie die Perspektiven von Mitarbeiter:innen aus Schulämtern und Schulaufsichten näher betrachtet.

4.1 Chancen eines Ausbaus von Gemeinschaftsschulen

Die interviewten Schulleitungen, Schüler- und Elternvertretungen sowie Schulaufsichten und Vertretungen der Schulämter sehen in Gemeinschaftsschulen verschiedene Vorteile, die sich zum Großteil mit den berichteten Erkenntnissen aus den Begleitevaluationen (siehe Kapitel 3.3) sowie den wissenschaftlichen Erkenntnissen (Kapitel 3.4) decken. Dabei wird erneut deutlich, dass sowohl gesamtgesellschaftliche als auch pädagogische Chancen und Ziele unter den Interviewpartner:innen verbreitet sind. Als zentrales Merkmal wird das längere gemeinsame Lernen der Schüler:innen hervorgehoben, dessen positiven Einfluss auf Bildungserfolge und Chancengerechtigkeit die Befragten in Übereinstimmung mit der Studienlage sehen. Durch den Verzicht auf frühe Leistungsselektion und Schulnoten sowie die Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung und zur längerfristigen Förderung würde den Kindern ermöglicht, individuelle Lernwege im eigenen Tempo zu beschreiten und auf diesem Weg Selbstwirksamkeit zu erfahren. Auch eröffne dies die Chance zur Einführung neuer bzw. innovativer Lernkonzepte. In diesem Zusammenhang wird auch die stärkere Umsetzung inklusiven Lernens genannt, das an Gemeinschaftsschulen besser verwirklicht werden könne.

Gleichzeitig werden auch Herausforderungen der sich verändernden pädagogischen Kontexte im Rahmen eines Ausbaus von Gemeinschaftsschulen thematisiert. Mehrere Interviewte weisen auf Schwierigkeiten hin, etwa in Bezug auf die Ausstattung und die Qualifikation des Lehrpersonals, die für die Umsetzung der genannten pädagogischen Ansätze erforderlich seien.

Wegfall von Übergängen und verminderter Leistungsdruck

Als zentraler Vorteil eines Ausbaus von Gemeinschaftsschulen wird von allen Akteursgruppen die stärkere Kontinuität von Bildungsverläufen gesehen. Durch den Verbleib an einer Schule von der Grundschule bis zum Abitur werde eine kontinuierliche Begleitung und Beziehungsarbeit ermöglicht. Dieser sei besonders im Hinblick auf veränderte familiäre Strukturen relevant. Aus Sicht der Befragten trägt diese Kontinuität dazu bei, dass Kinder ihre Identität und Selbstständigkeit über die Jahre hinweg besser entwickeln können. Auch die Elternarbeit wird als intensiver bewertet, da längerfristige Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus aufgebaut werden könnten.

Von besonderer Bedeutung erscheint dabei, dass der gegenwärtige Übergang nach der 6. Klasse nicht zuletzt aufgrund der prekären Schulplatzsituation in Berlin mit einem hohen Leistungsdruck und einer

starken Selektion verbunden ist. Dies führe laut Aussagen zu einer ungesunden Lernatmosphäre, in der die Kinder primär auf Noten hinarbeiten, anstatt sich inhaltlich mit dem Stoff auseinanderzusetzen. Zudem führe die Sorge um einen geeigneten Schulplatz bereits nach der 4. Klasse dazu, dass viele Eltern einen Schulwechsel auf ein grundständiges Gymnasium vorziehen. Das destabilisiere die bestehenden Klassengemeinschaften vorzeitig und übe erheblichen Druck auf die Familien aus. Kinder müssten sich dann neuen Anforderungen und oft auch einer Aufnahmeprüfung stellen, was als zusätzliche Belastung beschrieben wird. Der Wegfall eines Schuljahres verstärke diesen Druck weiter. Einige Eltern äußerten rückblickend, dass ihre Kinder mit dem frühen Wechsel überfordert gewesen seien.

„Das Problem beim Schulübergang in Berlin ist, dass es zu wenig Schulplätze für die Kinder gibt, die nach der Grundschule auf eine weiterführende Schule wechseln wollen. Grundschulen gehen in Berlin eigentlich bis zur 6. Klasse – das wird, soweit ich weiß, auch überwiegend positiv wahrgenommen. Aber weil viele Eltern sich Sorgen machen, ob sie für ihr Kind den gewünschten Schulplatz bekommen, wechseln viele Kinder schon nach der 4. Klasse. Das ist schade für die Klassengemeinschaft und erzeugt großen Druck auf die Kinder.“
(Elternvertreter:in)

In einem durchgängigen Schulangebot sehen viele der Befragten eine Möglichkeit, diesen Druck zu reduzieren. Die Aussicht, dass Kinder über viele Jahre hinweg von denselben Lehrkräften begleitet werden können, wird von verschiedenen Seiten als stabilisierend und entlastend beschrieben – sowohl für die Schüler:innen als auch für deren Familien und die Lehrkräfte selbst. Diese Kontinuität wird als Rahmen verstanden, in dem eine tiefere pädagogische Beziehung und gezieltere individuelle Förderung möglich seien. Insbesondere für Kinder, die zuhause wenig Unterstützung erfahren, können die langfristige pädagogische Begleitung sowie schulische Angebote im Rahmen der Ganztagsbetreuung Halt bieten.

Auch wird bekräftigt, dass ebendiese Langfristigkeit einen individuell passenderen Bildungsweg erst ermögliche, weil sie der Realität der komplexen und schwer vorhersehbaren menschlichen Entwicklung im Kindesalter Rechnung trage. Dass die am Ende von Klasse 10 tatsächlich erbrachten Leistungen ausschlaggebend für die Wahl des geeigneten Schulabschlusses sind, führe dazu, dass der Bildungsweg weniger stark von schwierigen Lebensphasen beeinflusst wird, in denen schulische Leistungen vorübergehend in den Hintergrund treten. Auch sei bei der späteren Entscheidung für einen anderen Schulabschluss kein Schulwechsel nötig, wodurch die Familien durchgängig mit denselben Bezugspersonen zusammenarbeiten könnten. So müssen Kinder sich nicht umorientieren, was nach Einschätzung aller interviewten Akteursgruppen stabilere soziale Strukturen und belastbare Beziehungen innerhalb der Schülerschaft ermögliche. Die länger bestehenden Klassengemeinschaften böten den Raum, in dem sich Kinder besser kennenlernen und tiefere Bindungen entwickeln können. Dies wird insbesondere von Eltern positiv hervorgehoben, da so eine größere Verlässlichkeit und ein sichereres Umfeld für alle Beteiligten entstehe. Das soziale Gefüge innerhalb der Klasse wird als stabiler empfunden, was sich auch förderlich auf das Lernklima auswirke. So könnten auch soziale Konflikte, die sonst häufig erst beim Wechsel auf eine weiterführende Schule entstehen, in Gemeinschaftsschulen bereits im Grundschulalter aufgegriffen und bearbeitet werden. Dies ermögliche ein ruhigeres Lernumfeld und stärke den Zusammenhalt. In der Wahrnehmung der interviewten Personen spielt der Wegfall des Übergangs in die weiterführende Schule und die resultierende Kontinuität eine zentrale Rolle

für eine dem Selbstverständnis von Gemeinschaftsschulen entsprechende Schulgemeinschaft, welche im nachfolgenden Kapitel genauer betrachtet wird.

Als weiterer Aspekt wird die sensible Phase der Pubertät genannt: Gemeinschaftsschulen könnten dazu beitragen, dass Jugendliche in dieser Zeit nicht erneut ihre gewachsenen sozialen Kontakte verlieren und sich in einem fremden Umfeld neu orientieren müssen, was als emotional entlastend wahrgenommen wird.

„Für die Kinder, aber auch für ihre Familien und Lehrkräfte wäre die Schulzeit in der 4. bis 6. Klasse deutlich entspannter, wenn sie nicht von der Unsicherheit rund um den Schulwechsel überlagert wäre. Es geht dabei nicht nur um die Frage, ob man einen Platz an der gewünschten Schule mit passendem Umfeld bekommt, sondern auch darum, dass gewachsene soziale Beziehungen auseinandergerissen werden. In der 6. Klasse meiner Tochter sieht man das deutlich: Die Kinder kennen sich seit Jahren – und plötzlich ist klar, dass sie sich in alle Richtungen verteilen. Das ist in diesem Alter besonders schade.“
(Elternvertreter:in)

Zugleich wird von einzelnen Stimmen darauf hingewiesen, dass der Wechsel zwischen Schulformen auch eine gewisse Flexibilität mit sich bringt und der Zustrom neuer Schüler:innen nach der 6. Klasse der Schulgemeinschaft zuträglich sein kann. Die Herausforderung liege darin, die Übergänge zwischen verschiedenen Schulkulturen pädagogisch so zu gestalten, dass sowohl Kontinuität als auch Entscheidungsspielräume gewahrt bleiben. Auch dies deckt sich mit den berichteten Ergebnissen früherer Evaluationen (siehe Kapitel 3.3). Es wurde deutlich, dass die gelungene Gestaltung des Übergangs auch innerhalb einer Gemeinschaftsschule als besonders wichtig erachtet wird, um biografische Brüche und damit verbundene Einbrüche der Lernmotivation zu verhindern (Bosse et al., 2020).

Schulgemeinschaft und Demokratieförderung

Ein zentraler pädagogischer Vorteil von Gemeinschaftsschulen ist aus der Sicht der Befragten die Förderung des gemeinschaftlichen Lernens und Engagements der Schüler:innen. Gemeinschaftsschulen bieten Raum für den Austausch zu gesellschaftlichen Themen und die Einbeziehung der Schüler:innen in die Schulentwicklung. Dadurch entwickeln sich die Schüler:innen in der Gemeinschaft sehr gut, was von den Pädagog:innen als positiv für die individuelle Entwicklung in der Schulgemeinschaft angesehen und für sie selbst als sehr erfüllend empfunden wird.

Unter den befragten Personen wird insbesondere von Schulleitungen die Bedeutung einer langfristigen, verlässlichen Schulgemeinschaft für die Entwicklung der Schüler:innen hervorgehoben. Durch den Verbleib in einer Lerngruppe über mehrere Jahrgangsstufen hinweg können stabile soziale Beziehungen und ein Gemeinschaftsgefühl entstehen. Dies würde insbesondere durch die inklusive und (binnen-) differenzierende Art des gemeinsamen Lernens befördert werden, da die Schüler:innen nicht auf Grundlage leistungsbezogener Aspekte voneinander getrennt werden und dadurch Vielfalt und Verschiedenheit als etwas Positives erleben können. Durch die Heterogenität der Schülerschaft und den Fokus auf Inklusion und Wertschätzung von Vielfalt würden Kinder lernen, mit Unterschiedlichkeit umzugehen und diese als Stärke wahrzunehmen. Zudem böten Formate wie Lerngruppentreffen den

Schüler:innen die Möglichkeit, selbst aktiv an Schulentwicklung und Problemlösung mitzuwirken und so Selbstwirksamkeit zu erfahren.

„Gemeinschaftsschule ist auch Demokratieschule, weil man lernt, wie verschieden die Kinder sein können, und weil man anerkennt, dass Verschiedenheit eine Stärke sein kann. Was man damit gemeinsam erreichen kann. Dieser Geist ist bei uns überall drin. Das sind auch die Lerngruppenräte, die fest im Stundenplan etabliert sind, wo die Kinder ihre Probleme zu lösen versuchen. Als Schulleiterin sehe ich es als eine sehr vordringliche Aufgabe, Ideen der Schüler:innen nicht auf die lange Bank zu legen, sondern ihnen auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu ermöglichen. Und wenn die Schulen grundsätzlich so aufgebaut werden, dann hätten wir ein anderes Selbstverständnis, was Demokratie ist und dass ich selbst ein Teil dieser Demokratie bin.“

(Schulleitung einer Gemeinschaftsschule)

Gemeinschaftsschulen böten für die Entwicklung sozialer Kompetenzen besonders gute Voraussetzungen, da hier der Fokus nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf der Entwicklung von Sozialkompetenzen liege. Durch gemeinsame Projekte, Hausaufgabenbetreuung oder altersübergreifende Aktivitäten könnten die Schüler:innen voneinander lernen und Verantwortung übernehmen. Dadurch könne der soziale Zusammenhalt gestärkt werden. Dies sei gerade in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Fragmentierung wichtig, um Momente des Zusammenfindens und des interkulturellen Austausches zu schaffen.

Von allen befragten Akteursgruppen positiv hervorgehoben wird das gemeinsame Lernen von Schüler:innen verschiedenen Alters, da so jahrgangsübergreifende Kontakte gefördert werden und das Gefühl einer tatsächlichen Schulgemeinschaft entstehen kann, in welcher man sich über die Dauer der Schulzeit immer wieder begegnet.

Zudem profitierten die Pädagog:innen von der kontinuierlichen Zusammenarbeit und dem Austausch innerhalb des Kollegiums. Einige Aussagen thematisieren die Vorteile einer einheitlichen Grundschule mit einem gemeinsamen pädagogischen Konzept im Vergleich dazu, wenn Schüler:innen aus verschiedenen Grundschulen mit unterschiedlichen Schulkulturen kommen. Hier wird argumentiert, dass eine durchgängige Schulgemeinschaft die Entwicklung einer starken Identifikation und Verbundenheit erleichtert.

Auch die Einbindung der Schüler:innen wird von verschiedenen Akteursgruppen als essenziell angesehen. In einem Interview mit einem Vorstandsmitglied des Landesschülerausschusses (LSA) Berlin, welcher alle Berliner Schüler:innen vertritt, wurde darauf hingewiesen, dass die Schüler:innen frühzeitig in den gesamten Prozess des Ausbaus und der Gestaltung von Gemeinschaftsschulen einbezogen werden sollten, um eine aktive Mitgestaltung der Schulgemeinschaft zu ermöglichen.

Bildungsgerechtigkeit

Die bereits thematisierten Aspekte des gemeinsamen Lernens und des Verzichts auf äußere Fachleistungsdifferenzierung werden vor allem seitens der Schüler:innen- und Elternvertretungen und der Schulleitungen, aber auch von Mitarbeitenden aus Schulämtern und Schulaufsichten als ein wertvoller Beitrag zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit wahrgenommen. Dies zeige sich zum einen darin, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg an Gemeinschaftsschulen

besser aufgelöst werden kann. Kinder, die sonst keine Gymnasialempfehlung erhalten würden, können an Gemeinschaftsschulen häufig dennoch das Abitur erreichen. Zum anderen ermögliche das längere gemeinsame Lernen an Gemeinschaftsschulen, dass der Bildungserfolg weniger vom familiären Hintergrund abhängt. Kinder, die zuhause wenig Unterstützung erfahren und ggf. aus schwierigen/benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen stammen, profitieren hier besonders vom Ganztagsbetrieb und der individuellen Förderung. In diesem Kontext wird auch auf die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung erwiesenen überdurchschnittlichen Fortschritte bei Lernrückständen verwiesen.

„Man hat festgestellt, dass die Abkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in den Gemeinschaftsschulen viel besser funktioniert, dass die Bildungswege viel durchlässiger sind, dass viel mehr Kinder, die ansonsten keine Gymnasialempfehlung kriegten würden, an Gemeinschaftsschulen auch zum Abitur kommen.“
(Elternvertreter:in)

Dies wird vor allem damit begründet, dass Gemeinschaftsschulen durch ihre Konzeption Möglichkeiten eröffnen, Leistungsbewertung und Unterrichtsformen stärker an den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen auszurichten – beispielsweise das Lernen ohne Noten bis Klasse 8 oder altersgemischte Lerngruppen. Dies könnte unabhängig von Prognosen zu Beginn der Schullaufbahn dazu beitragen, dass Kinder ihre Potenziale besser entfalten können. Die befragten Mitarbeitenden aus Schulämtern und -aufsichtsbehörden betonten ebenfalls die Vorteile des jahrgangsübergreifenden und des längeren gemeinsamen Lernens sowie die Möglichkeiten zur inneren Differenzierung und individualisierten Förderung. Auch der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe könne in dieser Schulform einfacher und soziale Beziehungen zwischen Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften besser und langfristiger gestaltet werden. Als Beleg für das Funktionieren des Konzepts wurde in den Gesprächen auf den Erfolg der Berliner Gemeinschaftsschulen verwiesen, die bereits mehrfach mit dem deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden und in einzelnen Jahren den besten Berliner Abiturdurchschnitt vorweisen konnten. Viele der Mitarbeitenden äußerten sich persönlich als große Befürworter:innen der Gemeinschaftsschulform.

Einige Interviewpersonen sehen in der heutigen Zeit gestiegene Anforderungen bezüglich einer zukunftsgerichteten Bildung und der Vermittlung von Werten, die von Elternhäusern in sozioökonomisch benachteiligten Milieus immer schwieriger geleistet werden kann. Der Wunsch, soziale Kompetenzen ebenso gezielt zu fördern wie basale fachliche Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen, kann vor dem Hintergrund der sozialen Heterogenität an Gemeinschaftsschulen verstanden werden. Pädagog:innen empfinden die Arbeit unter diesen Bedingungen laut Aussagen als sehr erfüllend.

Schließlich wird auch die Rolle von Gymnasien im Schulsystem diskutiert. Zahlreiche Befragte sehen in ihnen ein selektives und segregierendes Element, das der Inklusion und dem gemeinsamen Lernen entgegensteht und die Schüler:innen unzureichend mit der Realität einer vielfältigen Gesellschaft vertraut macht. Dies tritt in Bezug auf die Schulgemeinschaft besonders deutlich hervor, wird jedoch von den befragten Personen auch darüber hinaus als eine wichtige von Gemeinschaftsschulen erbrachte Bildungsleistung und nicht lediglich als ein sozialer Nebenaspekt wahrgenommen. Vereinzelt wird in diesem Kontext auch ein Schulsystem ohne leistungshomogene Schulformen wie Gymnasien als erstrebenswertes Ziel dargestellt.

Die in den Interviews getätigten Aussagen diskutieren regionale Unterschiede hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Bildungsgerechtigkeit und Gemeinschaftsschule. Wie bereits erläutert, eröffnet die Schulform vor allem in sehr heterogenen Stadtteilen durchlässigere Bildungswege und damit Chancen für Kinder, die in Familien aufwachsen, die aus intersektionaler Perspektive mit multiplen Problemlagen konfrontiert sind (Armut, struktureller Rassismus, Klassismus).

„Auch im internationalen Vergleich liegen wir in der Bundesrepublik bei dem Punkt Bildungsgerechtigkeit immer noch nicht unbedingt ganz weit vorne. Wir tragen das vor uns her. Durch die Form der inneren Differenzierung, durch das lange gemeinsame Lernen sehe ich deutlich mehr Chancen, dass Bildungsgerechtigkeit ins Bildungssystem kommen kann. Einzelgeschichten von Schülerinnen und Schülern zeigen auch, dass sie doch eine deutlich bessere Bildungskarriere hinlegen konnten, als angenommen worden war.“

(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

Vereinzelte Interviewpartner:innen vertreten die Annahme, dass die integrative Wirkung von Gemeinschaftsschulen stark von dem jeweiligen Standort und der dortigen sozialen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft abhängt. An allen Standorten und besonders in sozial benachteiligten Stadtteilen sei eine heterogene Schüler:innengruppe entscheidend, um positive Effekte des gemeinsamen Lernens zu erzielen. Fehle diese Vielfalt, bestehe sogar die Gefahr, dass sich soziale Segregation weiter verstärke. Zudem hängt auch der Erfolg des inklusiven Lernens in heterogenen Gruppen wesentlich von den personellen und finanziellen Ressourcen des Schulstandortes ab.

4.2 Herausforderungen für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen

Ideologische Widerstände

Von den interviewten Personen werden ideologische Widerstände als besondere Hürde für den Ausbau und die breite gesellschaftliche Verankerung von Gemeinschaftsschulen benannt. Sie verweisen auf Ängste, Vorbehalte sowie eine fehlende Zustimmung oder unzureichende Informiertheit über das Konzept der Gemeinschaftsschule.

Die Befragten weisen darauf hin, dass vor allem Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen Vorbehalte und Befürchtungen gegenüber Gemeinschaftsschulen haben, die das traditionelle Schulsystem mit klar getrennten Schulformen – insbesondere dem Gymnasium – bevorzugen. Demnach betrachten viele Eltern das Gymnasium als die beste Schulform für ihre Kinder und befürchten, dass die Leistungsstandards an Gemeinschaftsschulen nicht gehalten werden und leistungsstarke Kinder nicht ausreichend gefördert werden können. In den Interviews wird von einem „Wunschschuldenken“ der Eltern berichtet, ihre Kinder auf ein Gymnasium zu bringen, unabhängig davon, ob dies pädagogisch sinnvoll oder erforderlich ist. Vor allem in Stadtteilen mit einem stark ausgebauten Gymnasialangebot und soziostrukturellen Vorteilen werde das Gymnasium deutlich bevorzugt. In Bezirken mit einem höheren Anteil sozialstrukturell benachteiligter Milieus werde die Gemeinschaftsschule dagegen tendenziell offener aufgenommen. In diesen Gebieten werde das Modell der Gemeinschaftsschule als Chance für mehr Bildungsgerechtigkeit wahrgenommen.

„Wie viele Gymnasien buhlen in einem Bezirk um die Schüler? Wie stark ist die Ausstattung mit angesehenen Gymnasien, die von den Eltern aufgesucht würden? Das ist immer leider noch ein Konkurrenzaspekt. Und da gibt es bestimmte Bezirke, die mit einer sehr guten Struktur eher gegen die Entwicklung einer Gemeinschaftsschule agieren würden, bis in die Schulaufsicht hinein.“

(Schulleitung einer Grundschule)

Auch Gymnasiallehrkräfte würden demnach teils ablehnend auf das Konzept der Gemeinschaftsschule reagieren, da sie nach Einschätzung der Befragten Schwierigkeiten sehen, sich auf die Idee des gemeinsamen Lernens von sogenannten „leistungsstarken“ und „leistungsschwachen“ Schüler:innen einzulassen. Eine ablehnende Haltung gegenüber Gemeinschaftsschulen nehmen einzelne Befragte auch auf bezirkspolitischer Ebene und in den Schulaufsichten wahr. Die unterschiedlichen politischen Positionen zum weiteren Ausbau von Gemeinschaftsschulen wurden auch von Mitarbeitenden aus Schulämtern und -aufsichtsbehörden thematisiert. Demnach hängt der Unterstützungsgrad maßgeblich von der Perspektive einzelner Verantwortlicher in Schulämtern und -aufsichtsbehörden ab. Teilweise würden diese der Gemeinschaftsschulform positiv gegenüberstehen und aktiv auf Schulen zugehen, um eine mögliche Umwandlung oder Fusionierung abzuwägen und konkrete Perspektiven zu bieten. In anderen Fällen wird jedoch von einer mangelnden Unterstützung bis hin zu einer Blockadehaltung berichtet, vor allem andere Themen sollten auf der Agenda stehen und die Einführung einer Gemeinschaftsschule wird als sehr langwieriges und schwer realisierbares Projekt angesehen.

Bezüglich einer Fusionierung zweier Schulen zu einer Gemeinschaftsschule verwies eine Gymnasialschulleitung darauf, dass zu klären sei, inwiefern beispielsweise ein musikalisches oder naturwissenschaftliches Schulprofil und eine entsprechende didaktische Schwerpunktsetzung aufrechterhalten werden und in ein neues Schulkonzept eingebunden werden könnten.

Nach Aussage der interviewten Personen lehnen einige Lehrkräfte zudem reformpädagogische Ansätze ab, die sie mit Gemeinschaftsschulen assoziieren. Diesbezüglich wurde beispielsweise das binnendifferenzierte Unterrichten in unterschiedlichen Anforderungsniveaus genannt.

Darüber hinaus wurden Bedenken geäußert, dass Gemeinschaftsschulen bei fehlender gymnasialer Oberstufe oder in bestimmten Stadtteilen zu einer Konzentration von Schüler:innen mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten und anderen Einschränkungen führen könnten, was die Leistungsfähigkeit der Schule insgesamt beeinträchtigen und die Bildung leistungsheterogener Lerngruppen erschweren würde, in denen die Schüler:innen auch von Vorbildern profitieren könnten. Dies würde auch dazu beitragen, dass sich insbesondere solche Lehrkräfte, die für ISS oder Gymnasien ausgebildet wurden, selten für Gemeinschaftsschulen entscheiden würden.

„Wenn ich 30 Jahre lang Lehrkraft am Gymnasium war, habe ich mich wahrscheinlich nicht so oft damit beschäftigt, wie ich Kindern gerecht werde, die nicht die kognitiven Fähigkeiten von Gymnasiast:innen haben.“

(Schulleitung einer Gemeinschaftsschule)

Grundsätzlich lässt sich eine Spannung zwischen dem Wunsch nach Priorisierung der Förderung sogenannter „leistungsstarker“ Schüler:innen und dem Fokus auf mehr Bildungsgerechtigkeit durch den Ausbau von Gemeinschaftsschulen erkennen. Zudem besteht Uneinigkeit darüber, ob

Gemeinschaftsschulen unter den gegebenen strukturellen Bedingungen in der Lage sind, ihren eigenen Ansprüchen gerecht zu werden. Dazu zählen beispielsweise die binnendifferenzierte Förderung und Gestaltung des Unterrichts und Schulalltags sowie die gelungene Inklusion von Schüler:innen mit besonderen Bedarfen. Für eine Umsetzung der Ziele benötige es personelle, zeitliche und räumliche Mittel, die häufig nicht ausreichend vorhanden seien, geben einzelne Interviewpartner:innen zu bedenken. Gemeinschaftsschulen hätten insgesamt einen erhöhten Bedarf an multiprofessionell aufgestellten Teams zur Umsetzung des pädagogisch und didaktisch anspruchsvollen Konzepts und seien oft mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert, die sich bspw. aus der Notwendigkeit mehrerer Schulstandorte ergeben, erhielten dafür aber kaum zusätzliche finanzielle oder personelle Unterstützung, um dies gewährleisten zu können.

Abschließend zeigen die Interviews auch erhebliche Differenzen im Verständnis des Bildungsauftrags von Schule. So schildert ein Schulleiter eines Gymnasiums, dass es aus seiner Sicht zum Bildungsauftrag gehöre, sogenannte gesellschaftliche Zugpferde gezielt zu fördern, deren intrinsische Lernmotivation sich positiv auf das Lernklima auswirke. Das Gymnasium betrachte er dabei als den Ort, an dem diese besondere Förderung sichergestellt werden könne – insbesondere auch für leistungsstarke Kinder aus Familien mit niedriger formaler Bildung. Zwar verneint er nicht, dass auch an Gemeinschaftsschulen Förderung stattfinde, betont jedoch, es bedürfe zusätzlich eines eigenen Raums für diese Gruppe. Aus seiner Sicht sei an Gemeinschaftsschulen eine solche Förderung erschwert, da dort verschiedene „Störfaktoren“ wirkten. Außerdem bestehe das Risiko, dass sich Kinder an Gemeinschaftsschulen selbst auf einem schwächeren Niveau verorten würden, obwohl sie auch auf einem höheren Niveau bestehen könnten. Die geschlossene Schulform Gymnasium würde zum Bildungserfolg beitragen, indem Schüler:innen über sich hinauswachsen.

Ein Schulleiter einer Gemeinschaftsschule äußert sich dazu konträr. Aus seiner Perspektive werde der Bildungsauftrag von Gymnasien nur unzulänglich erfüllt, da Schüler:innen dort nicht unabhängig von ihrer Leistung begleitet würden. Befürwortende von Gemeinschaftsschulen bringen außerdem zum Ausdruck, dass lernstarke Kinder in heterogenen Lerngruppen auch dadurch gefördert werden, dass sie gegenüber ihren Mitschüler:innen öfter die Rolle der erklärenden Person einnehmen.

„Die Berliner Schule soll eine inklusive Schule werden. Aber wenn ich eine auslesende Schulform habe, kann das nicht funktionieren. Denn letztendlich heißt es, dass eine inklusive Schule eine Schule ist, in die jede:r Schüler:in formal gehen kann. Im Gymnasium ist das undenkbar.“

(Schulleitung einer Gemeinschaftsschule)

Aus Sicht befürwortender Akteur:innen steht dabei nach eigener Aussage weniger die Ablösung bestehender Schularten im Vordergrund, sondern vielmehr deren Weiterentwicklung im Rahmen eines gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses, der auf eine zukunftsfähige und inklusive Gestaltung des Bildungssystems abzielt.

Diejenigen, die dem Konzept der Gemeinschaftsschule und ihrem Ausbau grundsätzlich positiv gegenüberstehen, benennen dennoch unterschiedliche Herausforderungen in der öffentlichen Wahrnehmung einer Etablierung von Gemeinschaftsschulen in der Berliner Schullandschaft. Einige identifizieren die Sorge vor einem generellen Leistungsverlust und die damit zusammenhängenden grundsätzlichen Bedenken gegenüber dem Konzept als hemmende Faktoren für den Ausbau von

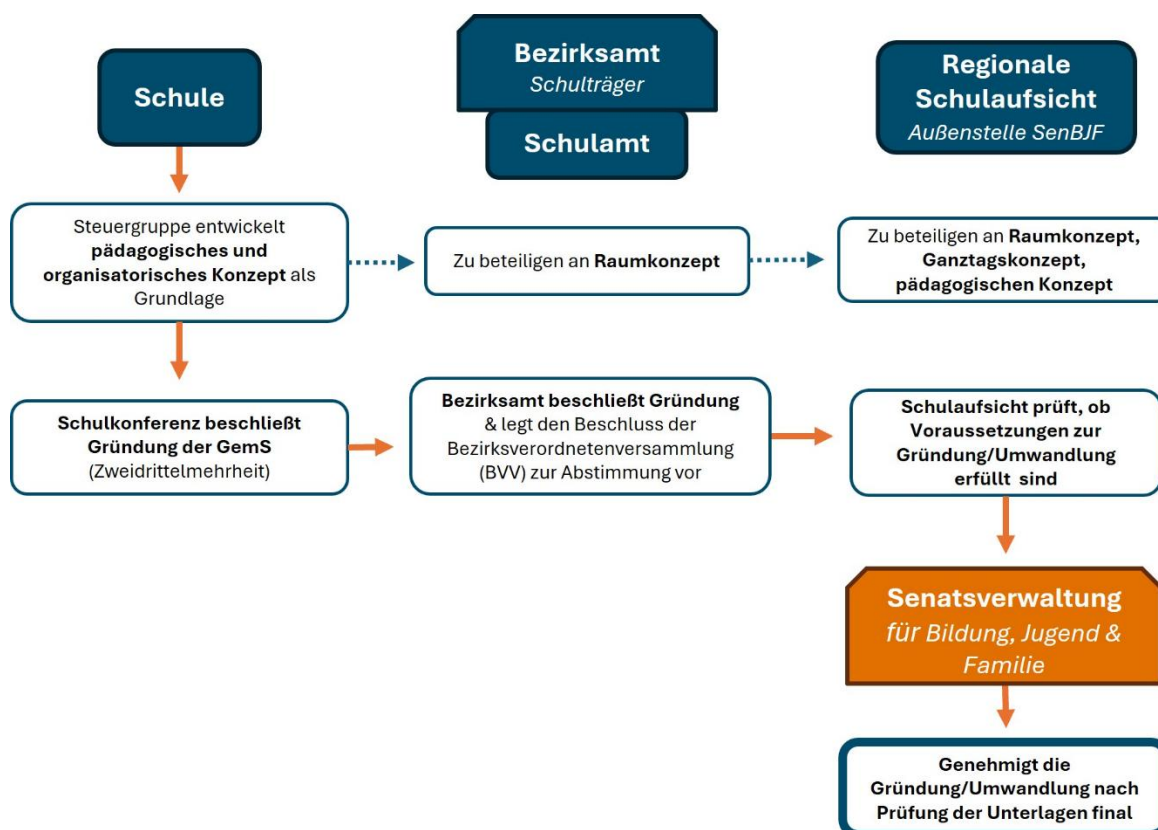
Gemeinschaftsschulen in der Berliner Schullandschaft. Zudem werde auch prinzipiell am segregierten Schulsystem festgehalten. Einige Schulleitungen berichten von einem Festhalten – vor allem seitens sozioökonomisch privilegierterer Eltern – am Wunsch nach sozialer Homogenität. Dieser steht häufig im Zusammenhang mit der Sorge vor Leistungsabnahme sowie mit möglichen Hindernissen für die bildungsbiografischen Werdegänge und Chancen der eigenen Kinder.

In den Interviews zeichnet sich ab, dass diese Haltung generell mit Ängsten verbunden zu sein scheint, die sich auf ein gesellschaftlich verankertes Leistungsprinzip, ein Bildungsverständnis mit Priorität auf der Förderung sogenannter leistungsstarker junger Menschen sowie grundlegende Zweifel daran beziehen, ob Gemeinschaftsschulen unter den aktuellen Bedingungen ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden können.

Eine sehr klare Position bezieht der Berliner LSA. Er sieht in Gemeinschaftsschulen ein ideales Konzept, um Chancengleichheit und Inklusion zu fördern. Obwohl Berlin und Brandenburg im Gegensatz zu anderen Bundesländern erst ab der 6. Klasse selektieren, reiche dies aus Sicht des LSA nicht aus. Der LSA fordert daher, dass es in Berlin statt Gymnasien oder ISS nur noch Gemeinschaftsschulen geben sollte. Als politische Interessenvertretung der Schüler:innen möchte der LSA deutlich machen, dass Gemeinschaftsschulen stärker gefördert und ausgebaut werden müssen, insbesondere in den Bezirken. Dabei hofft der LSA, dass die Senatorin, die selbst Rektorin einer Gemeinschaftsschule war, die Vorteile dieses Modells erkennt und unterstützt.

Verwaltungsstrukturen und politische Unterstützung

Zahlreiche Beiträge der befragten Personen beziehen sich entweder mittelbar oder unmittelbar auf die Besonderheiten der Berliner Verwaltungsstrukturen und die Rolle der politischen Unterstützung seitens der jeweils im Bezirk zuständigen regionalen Schulaufsichtsbehörden und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) auf Landesebene. Da die Entstehung einer Gemeinschaftsschule innere und äußere Schulangelegenheiten betrifft, setzt sie die Beteiligung dieser verschiedenen Verwaltungsebenen sowie der jeweiligen Bezirksverordnetenversammlung voraus (siehe Abbildung 1). Viele der geschilderten Hürden und Herausforderungen lassen sich im Geflecht dieser unterschiedlichen Zuständigkeiten und der entsprechenden Prioritätensetzung verorten.



Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin (2021).

Abbildung 1: Schaubild zu beteiligten Verwaltungsebenen und -einheiten bei der Gründung/Umwandlung einer Gemeinschaftsschule

So wird von einigen der interviewten Personen geschildert, dass die Chancen zur erfolgreichen Gründung oder Fusion maßgeblich von der politischen Unterstützung durch den jeweiligen Bezirksstadtrat bzw. die jeweilige Bezirksstadträtin abhängen. Dies könne unterschiedliche Facetten annehmen: Einerseits könne eine ablehnende Haltung bezüglich Gemeinschaftsschulen und den zugrunde liegenden pädagogischen und didaktischen Konzepten ausschlaggebend sein, wenn diese bspw. als „Einheitsschulen“ wahrgenommen würden. Andererseits würden Gemeinschaftsschulen im Rahmen der jeweiligen politischen Priorisierung und aufgrund der in der Praxis aufwendigen Entstehungsprozesse häufig als „nice to have“ gelten und mit Blick auf das Aufwand-Nutzen-Verhältnis als ressourcen- und arbeitsintensiv empfunden.

Insbesondere Mitarbeiter:innen aus Schulämtern und Schulaufsichten betonen die hohe Abhängigkeit der Ausbaupotenziale von der unterschiedlichen politischen Bewertung der Schulform. Während Gemeinschaftsschulen in einigen Bezirken lediglich als ergänzendes Modell wahrgenommen würden, würden sie in anderen als strategisches bildungspolitisches Ziel betrachtet.

Jedoch wird auch erwähnt, dass politisch Verantwortliche selbst befürchten würden, bei dem Versuch eines Gründungs- oder Fusionsprozesses auf lokale Widerstände zu stoßen, falls das Konzept und die Vorteile von Gemeinschaftsschulen nicht bekannt genug sind. Spiegelbildlich führe fehlender politischer Rückhalt seitens des/der Bezirksstadtrats/-rätin wiederum dazu, dass Verantwortliche in Verwaltung und regionaler Schulaufsicht ebenfalls Hindernisse sehen und aufgrund zweifelhafter Umsetzbarkeit ihrerseits untätig blieben.

„Es braucht schnellere Entscheidungen und Regelungen auf politischer Ebene. Auf einigen Ebenen haben wir viele davon, aber auf Ebene von Verwaltung, Schulaufsicht und Schulträger sehen die Verantwortlichen oft erst Hindernisse und legen Projekte der Schulentwicklung (vor allem bei Gemeinschaftsschulen) auf der Prioritätenliste nach unten. Mit politischem Rückhalt lässt sich das Konzept deutlich einfacher durchsetzen. Für einige ausbremsende Verantwortliche stellt sich die Frage, ob ein solches Projekt überhaupt realisierbar ist.“

(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

Hinzu kommt, dass ein Entstehungsprozess häufig mehrere Jahre oder sogar länger als ein Jahrzehnt andauert und ein besonderes Risiko darin liege, dass die politische Unterstützung beim Wechsel der Verantwortlichen wegfällt. Eine Interviewperson schildert, dass ihre Schule sich länger als ein Jahrzehnt im Umwandlungsprozess befand, bevor dieser letztendlich doch scheiterte und die Entwicklung hin zu einer Gemeinschaftsschule gänzlich aufgegeben wurde.

Konträr dazu bekräftigt jedoch ein:e Mitarbeiter:in aus einem Schulamt, dass der politische Wille nur ein kleiner Faktor sei und günstige bezirkliche Rahmenbedingungen (z.B. Schulplatzversorgung und bauliche Faktoren) eine viel wesentlichere Rolle spielten. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Erfolg des Entstehungsprozesses vom anfänglichen Impuls zur Gründung einer Gemeinschaftsschule und von dessen Ursprung abhängt und dass die jeweilige Ausgangssituation von Bezirk zu Bezirk stark variiert. Die interviewten Personen bemängeln dabei das Fehlen einer klaren Ausbaustrategie: Die SenBJF würde auf Nachfrage auf die Zuständigkeit der Bezirke verweisen, während diese wiederum auf die Entscheidungsautonomie der einzelnen Schulen verweisen würden. Nach ihrer Einschätzung hätten Bezirke und regionale Schulaufsichten im Vergleich zur SenBJF jedoch nur begrenzte Möglichkeiten, einen weitgehenden Ausbau von Gemeinschaftsschulen voranzutreiben.

Die interviewten Personen kritisieren darüber hinaus die komplexen Strukturen der Berliner Bildungsverwaltung und die Notwendigkeit, mit mehreren Ansprechpartner:innen zusammenzuarbeiten. Dies schlage sich auch in einer Schulpolitik nieder, die unzureichend zielgerichtet sei und selten Schwerpunkte über längere Zeiträume setze. Symptome hierfür seien Fortbildungen, die oft nicht zielgruppenorientiert differenziert werden, sowie Schulverwaltungsprogramme, die nur langsam und schwerfällig umgesetzt werden können und nicht für alle Schulen gleichermaßen gut funktionieren würden (bspw. der Zeugnisdruck per einheitlicher Vorlage der Berliner Lehrkräfte-Unterrichts-Schul-Datenbank, der nicht auf die in Gemeinschaftsschulen gängigen alternativen Leistungsbewertungen ausgerichtet sei). Dadurch würden Gemeinschaftsschulen oft als „Klotz am Bein“ empfunden. Um zielgenauere und verbindlichere Unterstützung von Politik und Verwaltung erhalten zu können, wurde in den Fokusgruppen eine Gemeinschaftsschulverordnung mit verbindlichen rechtlichen Grundlagen zu konzeptionellen Mindestanforderungen an Gemeinschaftsschulen vorgeschlagen. So sollen sich schulische Akteur:innen einerseits auf eine verlässlichere und zielgerichtete Unterstützung von Politik und Verwaltung verlassen können und andererseits didaktische und pädagogische Konzepte nicht von Grund auf neu erarbeiten müssen.

Bauliche Schwierigkeiten

Die Befragten benennen außerdem strukturelle und infrastrukturelle Bedingungen, die den Ausbau von Gemeinschaftsschulen zusätzlich erschweren. Ein zentraler Aspekt, der von den interviewten Personen hervorgehoben wird, sind die baulichen Hürden und Voraussetzungen, die den Aufbau von

Gemeinschaftsschulen in Berlin erschweren. Insbesondere in Innenstadtlagen fehlten geeignete Grundstücke und Gebäude, die den Platzbedarf von Gemeinschaftsschulen abdecken können. Oftmals seien die vorhandenen Grundstücke und Gebäude zu klein, um den platzintensiveren Raumkonzepten gerecht zu werden oder eine Sekundarstufe II anbieten zu können, die wiederum für viele Eltern ausschlaggebend bei der Schulwahl sei. Zudem seien bestehende Gebäude häufig nicht für Gemeinschaftsschulkonzepte geeignet und erforderten umfangreiche Umbaumaßnahmen – auch um den rechtlichen Vorgaben in Bezug auf notwendige Schülerzahlen Rechnung zu tragen. Dies führe teils dazu, dass Gemeinschaftsschulen mit zwei oder mehreren unterschiedlichen Standorten entstehen, was für Kollegien und Schülerschaften durch regelmäßiges Pendeln zusätzliche Belastungen verursache. Ebenso wurde jedoch davor gewarnt, bezüglich der räumlichen Anforderungen Kompromisse zu machen, da diese für die pädagogischen und didaktischen Grundlagen von Gemeinschaftsschulen essenziell seien. Die befragten Mitarbeitenden aus Schulämtern und Schulaufsichten verwiesen ebenfalls auf unterschiedliche und teils angespannte räumliche Bedingungen in den Bezirken, was zu erheblichen – teilweise jahrelangen – Verzögerungen führen könne. Dadurch könnten Entscheidungsträger:innen in Schulämtern und Schulaufsichten den Erfolg des Vorhabens skeptischer bewerten und sich weniger engagiert einbringen.

Ein weiterer Punkt, der von den Befragten angesprochen wird, seien die langen Planungs- und Genehmigungsprozesse, die den Aufbau von Gemeinschaftsschulen erheblich verzögerten. Es sei nicht unüblich, dass die Fusionierung zweier Schulen oder der Neubau einer Gemeinschaftsschule viele Jahre und teils länger als ein Jahrzehnt andauern würden, bis bspw. entsprechende Grundstücke angemietet werden könnten. Dies erschwere zusätzlich die Planung des Bezirks zur Schulplatzversorgung, da sich die Bedarfe bis zur Fertigstellung von Neubauten oder Umbaumaßnahmen deutlich verändern könnten.

Da die Entstehung einer Gemeinschaftsschule häufig von engagierten Personen des Kollegiums und der Elternschaft auf freiwilliger Basis vorangetrieben wird, drohten derartige Verzögerungen den Willen und das Momentum zur Umwandlung oder Fusionierung zu erodieren. In Extremfällen könnte dies sogar dazu führen, dass die Entscheidung zur Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule nach jahrelangen Anstrengungen schließlich vollends zurückgenommen wird.

„Es gab schon mal Diskussionen im Kollegium, ob das auch für uns etwas wäre. Das ist aber nicht weiterverfolgt worden. Aus rein räumlichen Gründen war das kein Thema. Wir haben an unserem Standort zwei Grundschulen. Aber die sind so weit weg, dass es keine gemeinsame Schule wäre. Es ist also zunächst mal ein räumliches Problem.“

(Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule)

Finanzielle Herausforderungen

Eine zentrale Hürde für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen in den Interviews und Fokusgruppen sind die finanziellen Rahmenbedingungen. Das Ende der Pilotphase der Gemeinschaftsschulen ging, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, mit dem Ende der zusätzlich zur Verfügung stehenden Mittel für einen Umbau in eine Gemeinschaftsschule einher.

Die Einrichtung und der Betrieb von Gemeinschaftsschulen gelten aus Sicht der Befragten als besonders kostenintensiv. Der erhöhte Flächenbedarf – sowohl im Gebäude als auch auf dem Schulgelände – mache Neubauten oder die Umnutzung bestehender Schulen aufwendig und teuer. Hinzu kämen laufende

Ausgaben für multiprofessionelle Teams, bestehend aus Lehrkräften, Sozialpädagog:innen, Ergotherapeut:innen und weiteren Fachkräften, die aus Sicht der Teilnehmenden eine notwendige Voraussetzung für das pädagogische Konzept der Gemeinschaftsschule darstellen.

Angesichts der derzeitigen Haushaltssituation werden diese finanziellen Anforderungen von politischen Entscheidungsträger:innen jedoch häufig als schwer vermittelbar eingeschätzt. Mehrere Interview- und Fokusgruppenteilnehmende berichten, dass Gemeinschaftsschulen nicht selten als Nice-to-have-Modelle wahrgenommen würden. Es fehle an einer klaren politischen Prioritätensetzung, die eine systematische Förderung dieser Schulform ermögliche. Teilweise wird zudem hinterfragt, ob der damit verbundene personelle und finanzielle Mehraufwand gegenüber regulären Grundschulen tatsächlich gerechtfertigt sei.

Kritisch bewertet werden auch die bestehenden Finanzierungsmöglichkeiten. Zwar könnten über das Schulamt Mittel für die Erstausrüstung bereitgestellt werden, eine darüber hinausgehende finanzielle Unterstützung stehe jedoch nicht zur Verfügung. Abgesehen vom Berliner Verfügungsfonds, der allen Schulen flexibel einsetzbare finanzielle Mittel von bis zu 20.000 Euro jährlich gewährt, und dem Berliner Landesprogramm zum Investitionsprogramm Ganztagsausbau, das Schulen Bundesgelder für bauliche Maßnahmen und Investitionen in Sachausstattungen zur Realisierung des Ganztagsangebots gewährt, gibt es keine gesonderten Möglichkeiten für Gemeinschaftsschulen, zusätzliche Mittel bspw. für Schulentwicklung oder inklusionsbezogene Aufgaben zu erhalten. Dies sei besonders problematisch, da sich bei einer Fusion das verfügbare Budget aus dem Verfügungsfond de facto reduziert. Vor dem Zusammenschluss besitzt jede Schule ein Budget mit einem Sockelsatz von 7.000 Euro und einem Satz von 14 Euro pro Schüler:in. Bei Zusammenschlüssen mit mehr als 929 Schüler:innen, welche nahezu immer der Fall sind, stößt das gemeinsame Budget zwangsläufig an die Höchstgrenze. Zudem bleibt nur noch ein Sockelbetrag übrig, womit in den meisten Fällen Förderungen von über 10.000 Euro wegfallen. Auch eine Honorierung des zusätzlichen Engagements von Lehrkräften im Zuge einer Umwandlung zur Gemeinschaftsschule sei in Berlin bislang nicht vorgesehen. Teilweise wurde von interviewten Personen berichtet, dass in Abstimmung mit dem Kollegium eigene Lösungen zur Vergütung von Zusatzaufgaben erarbeitet wurden.

„Ich mache es mal konkret: Wir haben jemanden, der sich um die Bibliothek kümmert, und der bekommt dafür von mir eine Anrechnungsstunde, die es offiziell in keinem Topf gibt. Das wissen alle Kollegen. Aber wir sagen, diese Stunde ist gerechtfertigt, weil er sich jede Pause darum kümmert, dass die Kinder in die Bibliothek reinkommen.“

(Schulleitung einer Gemeinschaftsschule)

Insgesamt wird deutlich, dass finanzielle Rahmenbedingungen aus Sicht der Befragten ein wesentliches Hemmnis für die Weiterentwicklung und Verbreitung von Gemeinschaftsschulen darstellen. Der Ausbau dieser Schulform sei, so die Einschätzung, nur dann realistisch, wenn auf politischer Ebene verbindliche und verlässliche Förderstrukturen geschaffen würden.

Trotz der berichteten Bedenken und wahrgenommenen Hürden überwiegt in den Aussagen die Überzeugung, dass Gemeinschaftsschulen den Bedürfnissen der Schüler:innen in besonderer Weise entsprechen und als Schulform der Zukunft zu betrachten seien. Das Konzept wird insgesamt als förderlich für individuellen Bildungserfolg, soziale Entwicklung, mehr Chancengleichheit und stärkere Demokratiebildung eingeschätzt.

4.3 Schulneubau und Schulfusion

Im Zuge der Befragung zeigen sich unterschiedliche Ausbaupotenziale durch Schulneubau einerseits und durch die Fusion von Grund- und Sekundarschulen andererseits. In beiden Fällen bestehen unterschiedliche Chancen und Herausforderungen, die hier gemeinsam diskutiert werden.

Der Neubau einer Gemeinschaftsschule hat den Vorteil, dass die Schule von Grund auf aufwachsen kann. Kollegium, Schülerschaft und Eltern wachsen neu zusammen und müssen nicht vom Wandel überzeugt werden. Dies wird in den Interviews als Vorteil beschrieben, da keine bestehenden Strukturen angepasst oder verändert werden müssen. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass eine Gemeinschaftsschule höhere Flächenanforderungen hat als andere (kleinere) Sekundarschulen. Besonders innerstädtisch wird das als herausfordernd bewertet. Auch die lange Planungszeit und der notwendige Nachweis des Bedarfs für eine Neugründung werden in den Interviews als Einschränkung genannt. In den Fokusgruppen wurde die Wahrscheinlichkeit von Schulneubauten als sehr gering gesehen.

Im Gegensatz dazu wird bei der Fusion von Grund- und Sekundarschulen in den Interviews vor allem auf organisatorische Herausforderungen hingewiesen. Die Zusammenführung von zwei Kollegien, Schulleitungen und Schulkulturen wird als große Umstellung für das Kollegium beschrieben. Zudem müssen Konzepte und Curricula aufeinander abgestimmt werden.

„Vor allen Dingen ist die Frage, wie man das wirklich noch sinnvoll organisieren kann, also mit den vielen Menschen, die dann da zusammenarbeiten. Das ist ja größer als ein mittelständisches Unternehmen. Das muss man sich dann einfach mal vorstellen.“

(Schulleitung einer Grundschule)

Wenn die Standorte der fusionierenden Schulen weit auseinanderliegen, entstehen laut den Befragten zusätzliche räumliche Herausforderungen. Die räumliche Nähe wird in diesem Zusammenhang als wichtiger Erfolgsfaktor hervorgehoben. Als zentrale Bedingungen für einen gelingenden Fusionsprozess nennen die Interviewten einen breiten Konsens und Unterstützung in den Kollegien, eine klare Perspektive und Aufgabenverteilung für die Schulleitungen sowie die Einbindung und Begleitung der Eltern. Auch wenn es keine finanzielle Förderung für Fusionen gibt, wird die Unterstützung durch die Schulaufsicht als hilfreich bezeichnet.

„Wenn man eine Fusion hat, bedeutet das immer, dass man zwei Kollegien hat, dass man zwei Schulleitungen hat, und man muss diese beiden gut zusammenbringen. Das bedeutet, man hat keine zwei Schulleitungen mehr, sondern man hat eine Schulleitung. Das ist schon ein erstes Problem, mit dem man sich auseinandersetzen muss. Ein zweites Thema ist, dass die Kollegien ja zumindest eine gemeinsame Idee davon haben müssen. [...] Es müssen die Fachkonferenzen übereinandergelegt werden. Die müssen gemeinsame Wege finden, ein schuleigenes Curriculum aufzulegen [...]. Es gibt so viele Gestaltungsmöglichkeiten, aber wenn der Konsens nicht da ist, dann wird es unheimlich schwer.“

(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

Wie angedeutet, wird der Zusammenschluss von zwei Kollegien, Schulleitungen und Schulkulturen als große Umstellung für das Kollegium und insbesondere das Leitungspersonal beschrieben. Neben einem drohenden Verlust ihrer Eigenständigkeit wird dabei eine ausgeprägte Sorge vor einem erhöhten Arbeitsaufwand und zusätzlicher Belastung für das Kollegium geschildert. Aber auch die Sorge um den Verlust der eigenen Schulidentität angesichts eines Fusionsprozesses sei laut einer Mitarbeiterin der Schulaufsicht in diesem Zusammenhang nicht unüblich.

„Die Schulleitungen, die sind die entscheidenden Köpfe. Wenn die das gut vorbereiten, wenn beide Schulleitungen ganz klar wissen, wie die Zukunft – auch die persönliche Zukunft – aussieht, was sie wollen, und das im Vorfeld schon so kommunizieren mit ihren Kollegien, dann wird es sicherlich auch eine Möglichkeit geben, das gut über die Runden zu bekommen.“
(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

4.4 Unterschiede innerhalb und zwischen Bezirken

In den Interviews werden verschiedene regionale Faktoren der Ausbaupotenziale benannt, die hier zusammengefasst sind. Zunächst wird auf Unterschiede zwischen Flächen- und städtischen Bezirken hingewiesen. Die Schüler:innenschaft sei je nach Standort sehr unterschiedlich, was unterschiedliche Anforderungen an Schulentwicklung und -ausbau mit sich bringe. Auch die politische Unterstützung variere stark zwischen den Bezirken und sei laut Aussagen der Interviewpartner:innen abhängig von der jeweiligen politischen Führung. Dabei seien „linke“ Parteien tendenziell offener gegenüber dem Konzept der Gemeinschaftsschule als konservativere.

In Bezirken mit einer Einwohner:innenschaft mit hoher Bildungsaspiration und vielen Gymnasien würden laut den Interviewaussagen Schulen des dreigliedrigen Systems präferiert. Demgegenüber wird betont, dass Bezirke mit einer sehr heterogenen Sozialstruktur sowohl stark vom Abbau von Bildungsungleichheiten durch Gemeinschaftsschulen profitieren könnten als auch politisch häufig so aufgestellt seien, dass der Wille zum Ausbau vorhanden sei. Gleichzeitig werden diese sozialen Unterschiede durch geografische Bedingungen insofern verstärkt, dass sich Gebiete mit prekären sozialen Bedingungen häufig in innerstädtischen Bezirken befinden. So seien diese Bezirke – wie beispielsweise Neukölln – mit baulichen Herausforderungen konfrontiert, etwa durch eine dichte Altbausubstanz oder wenige verfügbare Flächen für Gemeinschaftsschul-Neubauten. Im Vergleich dazu hätten Randbezirke zwar mehr Raum für neue Bauvorhaben, aber politische Vorbehalte.

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews zur Sprache kommt, betrifft das unterschiedliche Engagement von Eltern nach sozialem Hintergrund. Einzelne Interviewpartner:innen beschrieben, dass das elterliche Engagement in Bezirken, in denen viele Schüler:innen in Familien mit multifaktoriellen Problemlagen aufwachsen, geringer ausfällt, da die entsprechenden Eltern weniger Ressourcen für Engagement in der Schule ihrer Kinder haben. Dies könne eine Herausforderung für die Entwicklung einer Kultur der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus darstellen.

Aus Sicht der interviewten Mitarbeiter:innen aus Schülämtern und Schulaufsichten sind die Ausbaupotenziale sowohl von ungleichen infrastrukturellen Ausgangsbedingungen als auch von einem stark variierenden Engagement vor Ort abhängig.

5 Gelingensbedingungen für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen

Neben den zuvor aufgeführten Herausforderungen und Chancen im Zusammenhang mit dem Ausbau von Gemeinschaftsschulen in Berlin werden in den Interviews und Fokusgruppen Bedingungen für einen gelingenden Ausbau diskutiert. Diese umfassen unterschiedliche administrative, konzeptionelle, organisatorische sowie finanzielle Voraussetzungen, welche im Folgenden beschrieben werden. Die Gelingensbedingungen geben Antworten darauf, wie die zuvor thematisierten Chancen eines Ausbaus realisiert und mögliche Herausforderungen überwunden werden können.

5.1 Politische und administrative Unterstützung

Insbesondere die fehlende politische Priorisierung und die damit einhergehende fehlende strukturelle Unterstützung des Ausbaus von Gemeinschaftsschulen in Berlin wird von den Interviewpartner:innen vielfach adressiert. Die Befragten betonen, dass ein gesellschaftlicher, aber vor allem politischer Wille Voraussetzung sei, um eine Veränderung im Schulsystem, wie sie mit dem flächendeckenden Ausbau von Gemeinschaftsschulen einhergehen würde, herbeizuführen. Der politische Wille, die Schulform der Gemeinschaftsschulen zu fördern, wird als wichtiger Grundbaustein für eine Etablierung besonders hervorgehoben.

*„Auf der bezirklichen Ebene kommt es immer sehr auf die handelnden Personen an.
[...] Wir hatten jahrelang eine sehr, sehr gute Zusammenarbeit mit dem/der
Bezirksstadtrat/-rätin, der/die ein/eine Vertreter/-in für Gemeinschaftsschulen war.
Jetzt haben wir einen/eine andere/anderen Bezirksstadtrat/-rätin, da brauchen wir
gar nicht erst ankommen. Der/die sagt, er/sie hat jetzt im Moment andere Probleme.
Er/sie muss Schulplätze schaffen.“*
(Elternvertreter:in)

Aus den Interviews wird deutlich, dass dieser politische Wille auf Landesebene in den letzten Jahren als sehr gering wahrgenommen wird bzw. stark mit der jeweiligen Regierung und den zuständigen Senator:innen in Verbindung gebracht wird. Dies würde sich dementsprechend auch auf der Bezirksebene zeigen. Hier seien große Unterschiede bezüglich der Priorisierung für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen zu erkennen, wobei sowohl der Vorwurf der unzureichenden Förderung leistungsstarker Schüler:innen als auch die angespannte Haushaltslage eine Rolle spielen (siehe Kapitel 5.2). Damit einhergehend werden parteipolitische Auseinandersetzungen thematisiert. Insbesondere die CDU wird nicht als Befürworterin von Gemeinschaftsschulen angesehen, wohingegen Grünen, SPD und Linken ein größeres Engagement zugeschrieben wird. Es wird jedoch auch angemerkt, dass das Thema Gemeinschaftsschulen in den letzten Jahren anderen bildungspolitischen Themen (wie Digitalisierung oder Lehrkräftemangel) untergeordnet wurde – sowohl auf der politischen Agenda (und in der Folge auch finanziell) als auch in der gesellschaftlichen Debatte.

Darüber hinaus wird eine enge und stete Zusammenarbeit zwischen Schulamt, Schulaufsicht, Senatsverwaltung und den jeweiligen Bezirksämtern als entscheidend für den erfolgreichen Ausbau von Gemeinschaftsschulen beschrieben, wie das untenstehende Zitat verdeutlicht. Die Berliner Verwaltungsstruktur mit ihrer Doppelzuständigkeit biete zwar etablierte Abstimmungsformate zur

Schulentwicklungsplanung und zum Monitoring von Schüler:innenzahlen, aber um den Ausbau von Gemeinschaftsschulen zu fördern, wird zusätzlich eine übergeordnete politische Rahmensetzung als notwendig erachtet. Besonders in Bezirken mit einer homogenen Anwohner:innenschaft und einer starken gymnasial geprägten Lobby seien klare Weisungen der Senatsverwaltung an die Bezirke erforderlich, um Vorhaben erfolgreich initiieren zu können. Dies könnte auch dazu beitragen, die anspruchsvolle Koordination zwischen Schule und den verschiedenen zuständigen Verwaltungsebenen zu erleichtern (siehe Kapitel 4.2).

„[...] eine wesentliche Erfolgsbedingung für die Bildung von Gemeinschaftsschulen und die Umwandlung von Schulen zu Gemeinschaftsschulen ist natürlich, dass das sowohl von der Schulaufsicht als auch vom Schulträger flankiert und unterstützt wird, weil es sowohl innere als auch äußere Schulangelegenheiten betrifft. Wenn beide Ebenen dort nicht zusammenwirken, ganz gezielt und strategisch vorgehen, Schulgemeinschaften mitnehmen und zum Teil überzeugen, dann ist der Prozess am Ende nicht erfolgreich, weil es natürlich auch viele Widerstände gibt.“

(Mitarbeiter:in eines Schulamtes)

Bei Umwandlung einer oder mehrerer Schulen zur Gemeinschaftsschule heben die Befragten zudem die Wichtigkeit einer externen Prozessbegleitung hervor. Diese könne helfen, Widerstände zu überwinden, Beteiligung zu fördern und den Veränderungsprozess zu strukturieren. Dabei wird betont, dass alle Beteiligten frühzeitig eingebunden werden sollten: Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte, sonstiges Personal. Relevant für die Motivation und Mitwirkungsbereitschaft aller Beteiligten sei eine zeitlich überschaubare und transparent kommunizierte Planung der Umwandlungsprozesse hin zur Gemeinschaftsschule.

Basierend auf den Aussagen der interviewten Personen ist ein Defizit an unterstützenden administrativen Strukturen und rechtlichen Vorgaben bezüglich der Informationsbeschaffung, der Koordination mit der administrativen Ebene sowie der Prozesssteuerung vor Ort zu konstatieren. Dies erschwere es maßgeblich, etwaige Bedenken seitens des Kollegiums oder der Eltern zu überwinden und diesen eine konkrete, langfristige und verlässliche Perspektive bieten zu können. Eine Gemeinschaftsschulverordnung könne laut der befragten Personen durch verpflichtende konzeptionelle Mindestvoraussetzungen Orientierungshilfe bieten und durch ihre Verbindlichkeit auch Konfliktpotenzial vor Ort minimieren.

5.2 Konzeptionelle Fundierung und schulübergreifender Austausch

In den Interviews wird mehrfach die Bedeutung klarer konzeptioneller Grundlagen betont. Es wird sich dafür ausgesprochen, konzeptionelle Überlegungen für den schulischen Alltag zu konkretisieren und in der Praxis umsetzbar zu machen. Eine solide konzeptionelle Fundierung kann Bestimmungen über die Gestaltung von Unterricht und Lernen, eine systematische Planung der Unterrichtsinhalte sowie die zeitliche Strukturierung des Schultages beinhalten und darüber hinaus die Art der Binnendifferenzierung zum individualisierten Lernen konkretisieren. Die Ausgestaltung des Schullebens liegt dabei zu weiten Teilen bei den Schulen selbst, sodass sich die Berliner Gemeinschaftsschulen in einzelnen Merkmalen voneinander unterscheiden (siehe Kapitel 3.2). Dies kann für die beteiligten Personengruppen jedoch auch anspruchsvoll und herausfordernd sein, da reformpädagogische Ansätze und unkonventionelle Methoden entwickelt werden müssen, die insbesondere den Bedürfnissen der Schüler:innen und des Kollegiums entsprechen und darüber hinaus räumliche und personelle Konsequenzen haben. Aufgrund

mangelnder Expertise, eingeschränktem Zugang zu Informationen und der notwendigen Einbeziehung der Schulaufsicht oder des Schulträgers könne dies Gefühle von Überwältigung und Resignation befördern. Die befragten Personen empfehlen diesbezüglich kleine Arbeitspakete, um den beteiligten Gruppen vermitteln zu können, dass es Fortschritte im Prozess gibt.

Eine breite Zustimmung zu den Konzepten wird als wichtiger Motor für einen erfolgreichen und zügigen Transformationsprozess beschrieben. Dies deckt sich mit den in Kapitel 3.3 berichteten Erkenntnissen aus Thüringen, wo ebenfalls die Bedeutung der schul- und akteursübergreifenden Vernetzung als zentrale Gelingensbedingung identifiziert wurde. Die konzeptionelle Fundierung stellt für viele Beteiligte die erste tiefere Auseinandersetzung mit Gemeinschaftsschulen dar und hat daher einen erheblichen Einfluss auf wahrgenommene Herausforderungen und Chancen der Schulform. Wenn dieser Prozess nicht ausreichend vorbereitet wird und keine ausreichend belastbaren Grundlagen und Orientierungspunkte für beteiligte Personengruppen geschaffen werden, besteht das Risiko, dass die Perspektive der Umwandlung negativ wahrgenommen wird und so bereits zu Beginn Widerstände auftreten.

Mehrfach wird daher auf die Notwendigkeit funktionierender Netzwerke und regelmäßiger Plattformen der Kommunikation, sowohl schulintern als auch schulübergreifend, verwiesen. Ziel sei es – neben dem fachlichen Austausch – die gegenseitige Unterstützung bei konzeptionellen, organisatorischen und strukturellen Herausforderungen zu ermöglichen. Der Aufbau entsprechender Netzwerke sowie die Gründung neuer Gemeinschaftsschulen seien mit einem hohen Zeit- und Ressourcenaufwand verbunden und für schulische Akteur:innen parallel zum Tagesgeschäft kaum realisierbar.

Die Befragten verweisen darauf, dass die Erarbeitung von Konzepten sowie der Zugang zu Informationen und zu Best-Practice-Beispielen maßgeblich vom Engagement der Akteur:innen abhängen, und beklagten einen Mangel an festen übergeordneten Strukturen, Netzwerken und Kompetenzhubs. Ebenso verweisen die befragten Personen am Beispiel einer Gemeinschaftsschulverordnung darauf, dass feste rechtliche Rahmenbedingungen oder Mindestanforderungen auf Landesebene dazu beitragen könnten, eine deutlichere Vorstellung des Schulkonzepts vermitteln zu können. Auf dieser Grundlage könne effektivere Überzeugungsarbeit geleistet werden, weil eine konkrete Vorstellung von Gemeinschaftsschulen einfacher zu vermitteln sei und die Befürworter:innen darauf verweisen könnten, dass die Erarbeitung bestimmter Konzepte und Maßstäbe verpflichtend ist. So könne der Eindruck vermieden werden, dass der erhebliche Aufwand des Umwandlungsprozesses lediglich auf das Betreiben und die Vorstellungen der Befürwortenden vor Ort zurückzuführen sei. In den Fokusgruppen herrschte allerdings Uneinigkeit bezüglich der Frage, wie eng solche Rahmenbedingungen gefasst werden sollten, um auch weiterhin eine ausreichende Flexibilität bei der Ausgestaltung des Konzepts gewährleisten zu können.

„Als wir unsere Schule entwickelt haben, gab es Tagungen, wo wir uns ausgetauscht haben. Es gibt viele Leuchtturmschulen, die deutsche Schulpreise gewinnen, die das alles schon auf den Weg gebracht haben, wo man von- und miteinander lernen kann.

Und solche Settings, finde ich, brauchen wir in Berlin und in den Gemeinschaftsschulen, um das auf den Weg zu bringen. Vielleicht auch in den Bezirken. [...] Wir haben das immer für uns organisiert, dass wir uns Menschen eingeladen haben, Schulen besucht haben. Das ist hundertprozentig erforderlich. Das ist kein Selbstläufer. Deswegen braucht es diese Anfangsidee, dass man weiß, in welche Richtung soll das jetzt gehen, dass man auch die Steuergruppe in der Schule

so aufbaut, dass man sich die entsprechenden Angebote holt und die Fortbildung für die betroffenen neuen Kolleg:innen einkauft bzw. in den Austausch geht.“
(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

Darüber hinaus werden Plattformen und Kommunikationskanäle zwischen den werdenden und bereits existierenden Gemeinschaftsschulen als relevante Gelingensbedingungen charakterisiert. Bestehende Austauschformate, etwa Foren von Gemeinschaftsschulen und weiterer Schulformen, sollen den nötigen Raum bieten für die Weitergabe von Informationen und das Teilen von Erfahrungen. Beispiele guter Praxis, wie etwa mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Gemeinschaftsschulen, könnten als Modellfunktion fungieren und dazu beitragen, eine sich förderlich auf den Umwandlungsprozess auswirkende Vision zu schaffen. Angesichts des aufwendigen Entstehungsprozesses und des notwendigen Engagements der Beteiligten ist eine gemeinsame, konkrete und praktikable Vorstellung entscheidend, um mögliche Vorbehalte und Widerstände unter Eltern und Mitarbeitenden zu entschärfen und etwa bei Fusionierungen zielgerichtet auf eine gemeinsame Schulkultur hinarbeiten zu können (siehe Kapitel 4.3).

Dies setze jedoch eine angemessene Informiertheit der beteiligten Gruppen über Gemeinschaftsschulkonzepte und entsprechende vorhandene Erkenntnisse voraus, die aufgrund eines wahrgenommenen Mangels an festen administrativen Strukturen und Anlaufstellen oft schwer zu gewährleisten seien. Die befragten Personen erhoffen sich diesbezüglich eine deutlichere und sichtbarere Unterstützung insbesondere seitens der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

„Dass Berliner Gemeinschaftsschulen erfolgreich sind, sieht man auch daran, dass zwei Berliner Gemeinschaftsschulen dieses Jahr den Deutschen Schulpreis gewonnen haben. [...] Dahinter steckt eine gemeinsame Entwicklungsarbeit der Gemeinschaftsschulen. Dahinter stecken wirklich solide Konzepte. Und die Schulen sind erfolgreich für ihre Schüler:innen. Das ist das, was ich noch mit auf den Weg geben kann: Das ist eine Schulform, die funktionieren kann.“
(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

5.3 Organisatorische und räumliche Voraussetzungen

Im Rahmen der Untersuchung werden unterschiedliche Modelle zur Entwicklung von Gemeinschaftsschulen thematisiert: die Fusion bestehender Schulen, das schrittweise Hochwachsen sowie die vollständige Neugründung. Jedem dieser Wege werden spezifische Voraussetzungen, Potenziale und Gelingensbedingungen zugeschrieben. Die Fusion zweier bestehender Schulen gilt als besonders anspruchsvoll. Die Befragten betonen, dass für einen möglichst reibungslosen Prozess eine frühzeitige Klärung von Zuständigkeiten sowie die gemeinsame Entwicklung eines tragfähigen Schulkonzepts als wesentlich erscheinen. Die Integration zweier Kollegien, Leitungsteams und organisatorischer Strukturen erfordere gezielte Maßnahmen, insbesondere im Hinblick auf die Etablierung neuer Führungsstrukturen. Dem Modell des schrittweisen Hochwachsens wird von den Befragten der Vorteil zugeschrieben, dass eine neue Struktur sukzessive aufgebaut werden könne. Dies erleichtere die Akzeptanz, da keine bereits bestehenden Konzepte zusammengeführt werden müssten. Neugründungen eröffneten zwar die Chance, ein gemeinsames Konzept von Beginn an zu implementieren, gleichzeitig seien jedoch umfangreiche Planungsphasen, bauliche Anforderungen

sowie die Entwicklung geeigneter Raumkonzepte zu berücksichtigen. Der zeitliche Vorlauf sei hier besonders herausfordernd.

„Besonders relevant ist diese Vision von einer Langzeitschule. Wir hatten ein Jahr Vorlauf, um das Programm zu erstellen, und das war sehr, sehr hilfreich. Wir wussten von der ersten Minute an: Wohin soll die Reise gehen? Welche Schwerpunkte setzen wir? Welche Säulen unserer Schule wollen wir etablieren? Diese konzeptionelle Arbeit, im Übrigen vor allem auch Leitbildarbeit, ist unglaublich wichtig und sollte von Anfang an auch die Eltern mit einbeziehen.“
(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

Im Zusammenhang mit der organisatorischen Ausgestaltung von Gemeinschaftsschulen wird insbesondere die Bedeutung einer integrierten gymnasialen Oberstufe hervorgehoben. Der durchgängige Bildungsweg bis zum Abitur und die Möglichkeit, Schüler:innen auch in der Sekundarstufe II an der Schule zu halten, werden als zentrale Elemente zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Reduktion von Schulabbrüchen beschrieben. Auch kann eine gymnasiale Oberstufe dazu beitragen, die in Kapitel 5.2 erwähnten Vorbehalte bezüglich der unzureichenden Förderung leistungsstarker Schüler:innen bzw. der Konzentration von Schüler:innen mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten auszuräumen. Gleichzeitig gelten für die Einrichtung einer gymnasialen Oberstufe Anforderungen an die personelle Ausstattung sowie an eine hinreichende Schüler:innenzahl.

Nicht an allen Standorten ließen sich gymnasiale Oberstufen eigenständig etablieren. In diesen Fällen erscheint die Zusammenarbeit mit benachbarten Schulen als pragmatische Lösung, wenngleich auch Herausforderungen im Hinblick auf unterschiedliche Trägerschaften und Zuständigkeiten genannt werden. Einige der Befragten betrachten den Verzicht auf eine eigene Oberstufe kritisch, da der Übergang in die Sekundarstufe II erschwert werden könne. Andere hingegen heben hervor, dass Gemeinschaftsschulen auch ohne eine eigene Oberstufe erfolgreich arbeiten könnten – vorausgesetzt, Übergänge in die Sekundarstufe II seien verlässlich organisiert. Eine durchgängige Struktur vom ersten bis zum zehnten Schuljahr wird dabei als zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Lernverlauf angesehen.

Ebenso wird die Art des Schulstandortes als wesentlich für das Gelingen des Schulmodells hervorgehoben. Ein gemeinsamer Standort für alle Schulstufen wird als ideal beschrieben, um Synergien zu fördern und eine einheitliche Schulkultur zu stärken. Wo dies nicht möglich sei, erscheine zumindest eine gute Erreichbarkeit und räumliche Nähe der Teilstandorte als notwendig.

„Es muss eine räumliche Lösung geben. Das können auch zwei Standorte sein. Aber das ist mit neuen Herausforderungen verbunden, die man extra managen muss. Im Idealfall hat eine Schule ein Gebäude.“
(Mitarbeiter:in eines Schulamtes)

Vor dem Hintergrund begrenzter Flächenverfügbarkeit in dicht besiedelten urbanen Räumen wie Berlin wird deutlich, dass viele Bestandsgebäude nur bedingt den Anforderungen von Gemeinschaftsschulen genügen. Da Gemeinschaftsschulen sich auch in ihren Raumkonzepten von anderen Schulformen unterscheiden, seien häufig Umbauten erforderlich, wobei die Einbindung fachlicher Expertise im Bereich des Bauens im Bestand als sinnvoll erachtet wird. Die Bedeutung der räumlichen Besonderheiten

von Gemeinschaftsschulen für die zugrunde liegenden pädagogischen und didaktischen Konzepte wurde mehrfach hervorgehoben. Die Befragten betonen zudem die Möglichkeit, außerschulische Lernorte im Sozialraum zu nutzen, um zusätzliche räumliche Ressourcen zu erschließen und den Bildungsort stärker im Quartier zu verankern.

„Für Gemeinschaftsschulen ist in meinen Augen eben auch unbedingt erforderlich, dass bestimmte Räume zur Verfügung stehen, die neben klassischem Unterricht andere Möglichkeiten eröffnen, um auch den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können. Und da geht es nicht nur um Klassenunterricht, sondern da geht es auch um klassisch außerunterrichtliche Aspekte.“

(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

Auf struktureller Ebene erscheint eine abgestimmte Planung der Schüler:innenzahlen zwischen Grund- und Sekundarstufe als Voraussetzung, um Anschlussbrüche zu vermeiden. Eine verlässliche, langfristige Planung wird als grundlegende Bedingung für die organisatorische Weiterentwicklung von Gemeinschaftsschulen angesehen. In vielen Fällen werden zum Übergang in die Jahrgangsstufe 7 zusätzliche Klassen eingerichtet, um die Aufnahme weiterer Schüler:innen zu ermöglichen. Diese Praxis wird je nach Perspektive entweder als Ausdruck der Durchlässigkeit und Flexibilität des Systems Gemeinschaftsschule innerhalb der gesamten Schullandschaft Berlins gewertet oder als Bruch mit dem Prinzip der Gemeinschaftsschule. Daraus ergibt sich noch keine klare Gelingensbedingung. Dennoch sollte dieser neuralgische Punkt im Stufenverlauf im Zuge zukünftiger Diskussionen im Blick behalten werden.

5.4 Finanzielle Voraussetzungen

Ausreichende finanzielle Ressourcen werden von den Befragten als die zentrale Voraussetzung für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen hervorgehoben. Ein wesentlicher Bedarf besteht demnach in der Bereitstellung von Finanzmitteln für zusätzliches Personal. Besonders betont wird die Notwendigkeit, pädagogisches Personal wie Erzieher:innen und Schulsozialarbeiter:innen zu finanzieren. Darüber hinaus wird empfohlen, eine zusätzliche Position für Management- und Steuerungsprozesse zu schaffen, um Prozesse zu beschleunigen und das pädagogische Personal zu entlasten. Mehrfach wurde betont, dass dafür Personal mit expliziter Managementenerfahrung notwendig sei. So könnten Projektmanager:innen bereits den Gründungsprozess beschleunigen und damit das restliche Personal entlasten. An vielen Stellen wird berichtet, dass die besondere und notwendige Komplexität des Systems Gemeinschaftsschule nicht durch Anrechnungstunden gedeckt wird. Das einfachste Beispiel ist die zeitliche Mehrbelastung durch zusätzliche Arbeitswege im Falle mehrerer Standorte oder getrennter Gebäudekomplexe einer Gemeinschaftsschule. Mit Blick auf die Teamzusammensetzung wird die Bedeutung multiprofessioneller Teams als grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Etablierung von Gemeinschaftsschulen hervorgehoben. Finanzielle Engpässe bestehen zudem bei Mittelstufenkoordinator:innen, da sie entweder schlecht vergütet werden oder sich niemand finden lässt.

„Es gibt in der Schule kein mittleres Management, wie in Unternehmen gängig. Schulleitung gibt Richtung vor und koordiniert, mittleres Management setzt das um. Preisträgerschulen haben sich diese Strukturen häufig selbst geschaffen, indem sie

Personen identifizierten, die diese Aufgaben gut übernehmen können. Aber auch das ist wieder ein Prozess, den man erstmal schaffen muss.“

(Elternvertreter:in)

Die Befragten thematisieren auch die Notwendigkeit einer angemessenen Vergütung des Personals, insbesondere wenn zusätzliche Aufgaben übernommen werden. So wird die Vergütung des Leitungspersonals als unzureichend wahrgenommen, was zu Schwierigkeiten bei der Besetzung von Leitungsstellen führt. Die Ausstattung mit Leitungsstellen an Gemeinschaftsschulen wird insgesamt als unzureichend bewertet. Teils würden andere Fachleitungsstellen umgewandelt werden, um bestimmte Stellen wie bspw. eine Mittel- oder Grundstufenkoordination zu schaffen. Der erhöhte Organisationsaufwand von Gemeinschaftsschulen werde finanziell nicht ausreichend berücksichtigt, was die bestehende Personalknappheit weiter verschärfen würde. Schlussendlich wirkt sich dies auch direkt auf die Betreuung der Kinder aus, da sich im Nachmittagsbereich oder in den Freizeiten dann nicht ausreichend mit den Kindern beschäftigt werden könne.

Finanzmittel werden auch als notwendig erachtet, um regelmäßige Fort- und Weiterbildungen sowie Schulungen des Kollegiums zu gewährleisten. Dabei sollen insbesondere konzeptionelle Voraussetzungen sowie die Entwicklung und Vermittlung von pädagogischen Konzepten im Mittelpunkt stehen. Zur Förderung der Zusammenarbeit in komplexen Teams wird ebenfalls auf die Notwendigkeit von Finanzmitteln für Maßnahmen wie Supervisionen und Teamtage hingewiesen. Auch die Finanzierung externer Prozessbegleitung wird als wichtige Gelingensbedingung benannt.

„Wir machen hier alles aus uns selbst heraus – etwa Hospitationen an anderen Gemeinschaftsschulen, um herauszufinden, was unser eigener und richtiger Weg ist. Da würde ich mir wünschen, dass Schulen auf diesem Weg mehr Möglichkeiten haben, z.B. beim Stundendeputat. Bisher findet alles außerhalb der eigentlichen Arbeitszeit statt.“

(Schulleitung einer Integrierten Sekundarschule)

Ein weiterer Aspekt betrifft die Ausstattung zur qualifizierten Beschulung und pädagogischen Begleitung von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf. Die Befragten betonen, dass neben Fachkräften auch geeignete räumliche Bedingungen, etwa im Hinblick auf Barrierefreiheit, erforderlich sind, weshalb auch Mittel für entsprechende bauliche Anpassungen bereitgestellt werden müssen. Weitere finanzielle Mittel für Bau- und Umbaumaßnahmen sowie für Anpassungen und Erweiterungen der Gebäudestrukturen gemäß den pädagogischen und inklusiven Anforderungen werden als notwendig erachtet.

Schließlich wird die gezielte finanzielle Förderung von sozial benachteiligten Standorten, die mit multiplen sozioökonomischen Herausforderungen konfrontiert sind, als eine der wichtigsten Gelingensbedingungen genannt.

5.5 Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft

Das Engagement und die Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft – einschließlich Lehrkräften, Eltern sowie Schüler:innen – wird von den Befragten als zentrale Voraussetzung für den Erfolg von Gemeinschaftsschulen angesehen. Insbesondere bei der Zusammenlegung bestehender Schulen wird betont, dass eine freiwillige Entscheidung sowie die Unterstützung des Kollegiums entscheidend für den

Erfolg seien. Zwangslösungen würden demnach Widerstand hervorrufen. Besonders in Fällen, in denen Grundschulen sich eigenständig für die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule entscheiden, wird von den Befragten eine geringere Konfliktbelastung erwartet. Diese Erkenntnisse decken sich weitestgehend mit denen aus früheren Evaluationen (siehe Kapitel 3.3).

„Dass ein Großteil zumindest mittragen kann, dass eine Gemeinschaftsschule entsteht, ist ganz wichtig. Widerstände tragen dazu bei, dass es nachher innerhalb des Kollegiums – oder innerhalb der beiden Kollegien, die miteinander fusionieren sollen – zu Unstimmigkeiten kommt.“
(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

Das pädagogische Personal wird als Akteur:in mit wesentlicher Bedeutung für die Umsetzung des Gemeinschaftsschulkonzepts beschrieben. Besonders hohe Bereitschaft zur Veränderung wird dort festgestellt, wo das Kollegium gemeinschaftlich hinter dem Schulmodell steht. Ein engagierter Kern im Kollegium wird als Schlüssel zum Erfolg der Umsetzung beschrieben. Hinsichtlich der komplexen und vielfältigen Kontexte von Gemeinschaftsschule wird eine konzeptionelle Flexibilität hervorgehoben, die eine Anpassung an die jeweils spezifischen Bedingungen vor Ort ermöglicht und die jeweiligen Schulbeteiligten als Expert:innen des jeweiligen Standortes anerkennt. Diese Flexibilität steht nicht im Gegensatz zur konzeptionellen Fundierung und zu klaren organisatorischen Vorgaben; vielmehr sollen diese die Flexibilität mitdenken und erst ermöglichen.

Gleichzeitig wird von den Befragten ein hoher fachlicher Fortbildungsbedarf erkannt, insbesondere in Bereichen wie Binnendifferenzierung, jahrgangsübergreifendem und fächerverbindendem Lernen sowie im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Das Fortbildungsangebot wird als nicht zielgruppenorientiert und differenziert genug betrachtet. Die pädagogische Begleitung, die während der Pilotphase stattfand, wurde hingegen positiv hervorgehoben. Es wird vereinzelt Besorgnis hinsichtlich des zusätzlichen Aufwands und die Befürchtung geäußert, Lehrkräfte könnten beim Umbau zur Gemeinschaftsschule mit der pädagogischen Umsetzung alleingelassen werden. Verlässliche und zielgenaue Fortbildungsangebote könnten vor allem Lehrkräften vermitteln, dass sie die aufwendige Transformation und die Umsetzung anspruchsvoller Unterrichtskonzepte nicht eigenständig bewältigen müssen. Wie in Kapitel 5.2 erwähnt, sehen die befragten Personen diesbezüglich ein Defizit an einer langfristigen Schwerpunktsetzung in der Berliner Schulpolitik.

Die Rolle der Eltern wird in den Interviews mehrfach hervorgehoben. Sie sind zentrale Entscheidungsträger:innen bei der Schulwahl ihrer Kinder und beeinflussen maßgeblich die Etablierung von Gemeinschaftsschulen. Besonders betont wird die Bedeutung einer durchgehenden Struktur von Klasse 1 bis 10 sowie die Möglichkeit einer gymnasialen Oberstufe als wesentliche Attraktivitätsfaktoren. Eltern zeigen sich häufig skeptisch gegenüber Konzepten wie jahrgangsübergreifendem Lernen oder dem Verzicht auf Noten, u.a. aufgrund von Vorbehalten bezüglich einer unzureichenden Förderung ihrer Kinder oder Zweifeln an der Leistungsfähigkeit von Gemeinschaftsschulen (siehe Kapitel 4.2). Dies hänge oft mit der schlechten Informationslage zu den pädagogischen Konzepten und den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Vorteilen von Gemeinschaftsschulen zusammen.

„Das ist eine Sache, die man den Eltern unbedingt mitgeben muss: Ob ihr Kind am Gymnasium oder an der Gemeinschaftsschule das Abitur macht, das spielt überhaupt

keine Rolle. Diese Gleichwertigkeit des Abschlusses ist immer noch nicht in allen Köpfen angekommen.“

(Schulleitung einer Gemeinschaftsschule)

Aus diesem Grund wird eine frühzeitige Information sowie die aktive Beteiligung in moderierten Prozessen als erforderlich angesehen. Die Elternvertretungen spielen dabei eine wesentliche Rolle bei der Weitergabe von Informationen und der Unterstützung des Prozesses. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternvertretung wird als hilfreich beschrieben. Die Befragten beschreiben bei Schulzusammenschlüssen oder Schulformwechseln die Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft, einschließlich der Eltern, als herausfordernd. Die Herausforderungen einer Integration zweier verschiedener Kollegien lasse sich bspw. mit der Durchführung gemeinsamer Fachkonferenzen bewältigen. Um Unterstützung zu gewinnen, seien Transparenz, Kommunikation und echte Beteiligung erforderlich. In den Interviews wird betont, dass dafür ausreichend Zeit und professionelle Begleitung notwendig sind.

Aus den Aussagen der Befragten geht hervor, dass die Kräfteverhältnisse im Entstehungsprozess und der Grad der Unterstützung der beteiligten Akteur:innen sich oft dynamisch entwickeln. Dabei kann der Ausgang einzelner Sachfragen einen immensen Einfluss auf die allgemeine Stimmung und das Momentum des Prozesses entfalten. Häufig wurde darauf verwiesen, dass dies einerseits Potenzial für Frustration der Beteiligten – bspw. durch die jahrelange Verzögerung von baulichen Maßnahmen oder eine Veränderung der politischen Priorisierung im Bezirk zuungunsten des Projekts –, andererseits jedoch auch Motivation fördern und die Erfolgsaussichten sprunghaft verbessern kann, etwa wenn nach langwierigen und kleinteiligen Schritten ein Durchbruch erzielt und neue Möglichkeiten eröffnet werden (bspw. durch die lang erwartete Zusage zum Abriss und Neubau eines Schulgebäudes). Einschneidende Ereignisse dieser Art hätten i.d.R. deutliche Zuwächse an Zustimmung oder Ablehnung zur Folge. Zu berücksichtigen ist, dass die für den Grad der Unterstützung ausschlaggebenden sozialen Dynamiken an vielen Stellen von der Trägheit der Verwaltungsprozesse und städtebaulichen Rahmenbedingungen geprägt und damit stark abhängig von externen Einflüssen, regionalen Besonderheiten und politischer Unterstützung zu sein scheinen.

„Das Vertrauen darin, dass Prozesse seitens der Schulträger gut funktionieren, ist verloren gegangen. Wir sollen seit 18 Jahren umziehen, damit das Gebäude saniert werden kann. Man investiert in Prozesse, bei denen man eine große Ungewissheit hat, und es ist schwierig, dann das Kollegium mitzunehmen. Diese Verbindlichkeit, z.B. zu einem Zeitpunkt ein Gebäude garantiert zu kriegen, ist nicht da. Man sollte also versuchen, eine hohe Verbindlichkeit zu schaffen, und Prozesse sicherer und kürzer gestalten.“

(Schulleitung einer Gemeinschaftsschule)

Besonders in sozial heterogenen Stadtteilen werden unterschiedliche Erwartungen seitens der Eltern konstatiert. In sozial benachteiligten Gegenden erweist sich die Elternbeteiligung als herausfordernd, kann jedoch durch gezielte Ansprache und Einbindung gestärkt werden.

5.6 Sichtbarkeit und Öffentlichkeitsarbeit

In mehreren Interviews wird ein mangelndes öffentliches Wissen über Gemeinschaftsschulen festgestellt. Die Schulform werde in Berlin insgesamt wenig wahrgenommen und sei insbesondere bei Eltern mit Vorbehalten behaftet. In einzelnen Aussagen wird in diesem Zusammenhang auf die historische Belastung des Begriffs „Gemeinschaftsschule“ in Westberlin hingewiesen.

Unterschiede in der Akzeptanz zeigten sich zwischen den Bezirken: Während in sozial heterogenen Stadtteilen die Gemeinschaftsschule als Möglichkeit zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit betrachtet wird, erfahre das Gymnasium in sozioökonomisch homogenen und höhergestellten Quartieren eine deutlich höhere Präferenz.

Vonseiten der Befragten wird eine unzureichende Öffentlichkeitsarbeit wahrgenommen. Informationsangebote – etwa Hospitationen oder Informationsveranstaltungen – seien nicht flächendeckend etabliert. Auch die Sichtbarkeit der Schulen im Internet werde als verbesserungswürdig eingeschätzt. Darüber hinaus wird die Bedeutung einer Kommunikation über Beispiele guter Praxis sowie wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Erfolg von Gemeinschaftsschulen betont. Diese müssten stärker öffentlich gemacht und aktiv vermittelt werden. Die Befragten sehen hier insbesondere die Senatsverwaltung in der Pflicht und verweisen teils darauf, dass Gemeinschaftsschulen selbst dann kaum Erwähnung finden, wenn sie sehr gute Leistungen (bspw. einen der besten Abiturnotendurchschnitte in Berlin) erbringen. Aus ihrer Sicht könnte eine bessere Öffentlichkeitsarbeit einen deutlichen Beitrag dazu leisten, die in Kapitel 5.2 erwähnten ideologischen Widerstände verschiedener Personengruppen zu überwinden, indem auch von politischer Ebene signalisiert wird, dass es sich bei Gemeinschaftsschulen um nachgewiesen tragfähige Konzepte handle.

„Ich fand es interessant, dass es zwei Berliner Gemeinschaftsschulen gibt, die Preisträger beim Deutschen Schulpreis waren. Dann gab es eine Pressemitteilung, in der das Wort Gemeinschaftsschule neben den Schulnamen nicht ein einziges Mal erwähnt wurde. Es wurde auch keineswegs herausgestellt, dass die Schulen ggf. Preisträgerschulen geworden sind, weil sie Gemeinschaftsschulen sind – wovon ich fest überzeugt bin.“
(Elternvertreter:in)

Die Befragten heben hervor, wie bedeutsam eine gesteigerte Sichtbarkeit sowie eine breitere öffentliche Auseinandersetzung mit den Potenzialen der Gemeinschaftsschule sei, um gesellschaftliche Diskurse anzustoßen. Daraus könnten Impulse hervorgehen, die sowohl zu einer stärkeren gesellschaftlichen Zustimmung als auch zur politischen Unterstützung des Konzepts führen.

„Dass GemS unglaublich leistungsfähig sind, dafür gibt es ja wissenschaftliche Evidenz. Zwei GemS waren letztes Jahr Preisträger beim deutschen Schulpreis und man findet Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden Schulen. Kürzlich ist die Top 20 veröffentlicht worden, dabei sind wieder einige Gemeinschaftsschulen – wenn auch nicht aus Berlin. Das Konzept hat also ein innovatives Potenzial, das auch in der Argumentation genutzt werden kann. Es bietet Möglichkeiten, die es sonst im gegliederten System nicht gibt. Sie kann unterschiedliche Schüler:innen hervorragend fördern und das ist eine Kernkompetenz, die in Entwicklungsprozessen

*im Vordergrund stand.“
(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)*

Bezüglich der politischen Rahmenbedingungen wird auf positive Entwicklungen verwiesen, etwa auf gewachsene Kontakte zwischen bildungspolitischen Akteur:innen und bezirklichen Elternvertretungen. An diese positiven Ansätze müsse jedoch ein klar formulierter politischer Wille zur langfristigen und nachhaltigen Unterstützung des Ausbaus von Gemeinschaftsschulen anschließen, um die strukturelle Weiterentwicklung wirksam zu fördern.

5.7 Einbindung der Gymnasien

In den Interviews wird die Rolle der Gymnasien im Zusammenhang mit dem Ausbau von Gemeinschaftsschulen vielfach als schwierig beschrieben. Die befragten Personen schildern, dass viele Gymnasien sich selbst als die einzig legitime Schulform verstehen und dem Modell der Gemeinschaftsschule mit erheblicher Skepsis begegnen. Eine Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule werde aus dieser Perspektive häufig abgelehnt.

Mehrere Interviewpartner:innen berichten, dass sich Gymnasien auf leistungsstarke Schüler:innen fokussieren und sich von heterogenen Lerngruppen und inklusiven Ansätzen abgrenzen. Inklusion und individuelle Förderung würden an Gymnasien kaum eine Rolle spielen. Stattdessen fokussierten sich diese Schulen auf eine homogene Schülerschaft mit hohem Leistungsniveau. Dies wirke sich auch auf die Zusammensetzung der Schülerschaft aus: Gymnasien nehmen deutlich weniger Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund auf. In den Interviews wird dies als ein Faktor benannt, der zur sozialen Spaltung innerhalb der Stadt beitrage.

Zwar werden vereinzelt Gymnasien genannt, deren Schulleitungen offen gegenüber einer Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule seien, doch wird in diesen Fällen auf Widerstände im Kollegium und in der Elternschaft hingewiesen.

„Ich kenne Schulleitungen aus Gymnasien, die sich Weiterentwicklung zur Gemeinschaftsschule vorstellen können. Das ist aber nicht unbedingt in der Schulgemeinschaft getragene Haltung. [Wie könnte jetzt das Kollegium, Elternschaft und Schüler:innen davon überzeugt werden, dass die Weiterentwicklung erfolgreich sein kann?] Ich sehe ganz deutlich Grenzen. Die unberührte gesellschaftliche Stellung des Gymnasiums führt dazu, dass es immer noch die bevorzugte Schulart ist, und zwar flächendeckend.“

(Mitarbeiter:in einer regionalen Schulaufsicht)

Weitere Aussagen machen deutlich, dass insbesondere Eltern mit gymnasial geprägtem Bildungsverständnis häufig an dem Bild des Gymnasiums als der besten Schulform festhalten. In diesen Kontexten sei es besonders schwierig, die Idee der Gemeinschaftsschule zu vermitteln. Die Bedeutung gymnasialer Oberstufen an Gemeinschaftsschulen wird in diesem Zusammenhang mehrfach betont. Es müsse gelingen, die Elternschaft von der Gleichwertigkeit eines an einer Gemeinschaftsschule erlangten Abiturs mit dem an einem Gymnasium erworbenen zu überzeugen, um auch das „typische“ Gymnasialklientel an Gemeinschaftsschulen zu bringen. Auch dies wurde bereits in früheren Evaluationen als wesentlicher Punkt herausgearbeitet (siehe Kapitel 3.4). Bereits bei der Anmeldung zur

1. Klasse würden Eltern Fragen zum Abitur stellen. Eine eigene gymnasiale Oberstufe wird in den Interviews als Faktor beschrieben, der die Attraktivität einer Gemeinschaftsschule aus Sicht von Eltern erhöht.

„Es gibt Hardliner zum Thema Gymnasium, die dieses als einzig wahre Schulform wahrnehmen. Daher ist das Wording im Prozess wichtig und nicht zu unterschätzen. Es muss von einem Wandel gesprochen werden, nicht davon, ISS und Gymnasien abzuschaffen.“
(Elternvertreter:in)

Wie bereits im Kapitel 5.2 erwähnt, fällt die Unterstützung zur Einführung von Gemeinschaftsschulen in Stadtteilen mit einem stark ausgebauten Gymnasialangebot deutlich geringer aus. Vor diesem Hintergrund sehen viele befragte Personen nur geringe Aussichten, bestehende Gymnasien in nennenswerter Zahl für eine Umwandlung in Gemeinschaftsschulen zu gewinnen. Vielmehr wird in den Interviews empfohlen, sich auf Schulen zu konzentrieren, die bereits eine gewisse Offenheit für Weiterentwicklung zeigen. Gleichzeitig wird beobachtet, dass auch Gymnasien sich für heterogene und inklusive Bildungsansätze öffnen und in seltenen Fällen auch Interesse am Konzept der Gemeinschaftsschule äußern. Eine stärkere Akzeptanz vielfältiger Schulkonzepte könne dazu beitragen, soziale Spaltungstendenzen zu verringern und die gesellschaftliche Zustimmung zur Gemeinschaftsschule – insbesondere innerhalb gymnasial geprägter Elternmilieus – zu stärken.

6 Handlungsempfehlungen für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen

Die Ergebnisse der qualitativen Analysen zeigen im Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand ein deutliches Potenzial des Ausbaus von Gemeinschaftsschulen für die Qualität schulischen Lernens in Berlin. Gemeinschaftsschulen können Schüler:innen individuell und bedürfnisgerecht fördern. Die längere gemeinsame Beschulung ermöglicht, dass lernschwächere Kinder Leistungsrückstände aufholen, dass leistungstärkere Kinder keine Nachteile in ihrer Leistungsentwicklung erfahren und Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf höhere Abschlüsse erzielen als an Förderschulen. Zugrunde liegende Konzepte der Binnendifferenzierung sowie des längeren gemeinsamen Lernens und des damit verbundenen Wegfalls der Übergänge von Primar- zu Sekundarstufe besitzen positive Auswirkungen auf Lernfortschritte, Leistungsniveau und den Verlauf von Bildungsbiografien.

Die befragten Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern(-vertretungen) sowie Mitarbeitende aus Schulämtern und Schulaufsichten stehen der Schulform überwiegend positiv gegenüber und sind sowohl von der Leistungsfähigkeit als auch von den Potenzialen zur Gewährleistung eines egalitären Bildungssystems überzeugt. Besonders positiv wird die Schulgemeinschaft hervorgehoben und es wird betont, dass hier Raum für den wichtigen Austausch mit Eltern und Schüler:innen besteht. Gleichwohl erkennen alle Akteursgruppen an, dass der Ausbau in Berlin mit erheblichen Herausforderungen verbunden ist und der Betrieb einer Gemeinschaftsschule höhere Anforderungen hinsichtlich des personellen und organisatorischen Aufwands mit sich bringt.

Aus den Interviews und Fokusgruppen geht hervor, dass die Berliner Bildungs- und Schulpolitik erhebliche Defizite in Bezug auf den weiteren Ausbau von Gemeinschaftsschulen aufweist. Insbesondere in den letzten Jahren zeigt sich ein Mangel an politischem Willen zum weiteren Ausbau. Dies mündet in einer fehlenden Unterstützung, Steuerung, Öffentlichkeitsarbeit und Prozessbegleitung sowie einer mangelnden Verfügbarkeit finanzieller und personeller Ressourcen. Auf Grundlage der gesammelten Erkenntnisse aus 21 Interviews, zwei Fokusgruppen und den herangezogenen Studien hat das Autor:innenteam zwölf Handlungsempfehlungen für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen in Berlin entwickelt.

1. Klare politische Priorität: Den Ausbau von Gemeinschaftsschulen als strategisches Ziel festlegen

An erster Stelle für den flächendeckenden Ausbau von Gemeinschaftsschulen bedarf es einer systematisch koordinierten politischen Steuerung mit klaren Zielvorgaben von der Landesebene. Diese sollte mit einem sichtbaren bildungspolitischen Bekenntnis einhergehen, das sich auf Landes- wie Bezirksebene gleichermaßen in strategischen Zielsetzungen und haushälterischen Priorisierungen widerspiegelt.

In den letzten Jahren wird der politische Wille für einen Ausbau von Gemeinschaftsschulen auf Landes- sowie teilweise auf Bezirksebene als sehr gering wahrgenommen. Dadurch sind Unsicherheiten in einem Gefüge entstanden, welches bereits durch sehr lange Neubau- und Fusionsprozesse, eine fehlende Ausbaustrategie und hohe Abhängigkeit vom Rückhalt der jeweiligen Bezirksstadträte/-innen bestimmt ist. Dieser Unsicherheit gilt es mit einer klaren politischen Priorität für den Ausbau von Gemeinschaftsschulen entgegenzuwirken.

2. Koordination stärken: Eine feste Koordinationsstelle in der Senatsverwaltung einrichten

Die Umwandlung oder Fusion bestehender Schulen zu Gemeinschaftsschulen ist ein komplexer Prozess, der bisweilen durch unklare Zuständigkeiten auf verschiedenen Ebenen zusätzlich erschwert wird. Derzeit gibt es keine klar benannten Ansprechpartner:innen für Schulleitungen, die sie während einer Umwandlung gezielt unterstützen. In der SenBJF fehlt eine dauerhaft eingerichtete zentrale Anlaufstelle, die koordinierend arbeitet, Prozesse begleitet und Fachwissen bündelt. Eine solche Stelle würde den Umwandlungsprozess gezielt steuern und institutionalisierte Austauschformate zwischen bestehenden Gemeinschaftsschulen koordinieren.

3. Externe Prozessbegleitung und professionelles Projektmanagement einführen

Die Transformation bestehender Schulen in Gemeinschaftsschulen zog sich häufig über viele, ja teils bis zu zehn Jahre hin und ist mit organisatorischen Unsicherheiten sowie personeller Belastung verbunden. Dieser Prozess kann insbesondere engagierte Lehrkräfte und Eltern demotivieren, die sich aktiv für die Umwandlung einsetzen. Die Realisierung solcher Reformprozesse erfolgt derzeit in hohem Maße abhängig vom individuellen Engagement einzelner Akteur:innen vor Ort – etwa von besonders engagierten Schulleitungen, die den Wandel zusätzlich zum laufenden Schulbetrieb vorantreiben.

Zur Verbesserung der Prozessqualität und zur Entlastung der beteiligten Schulen ist die Etablierung einer externen Prozessbegleitung und eines professionellen Projektmanagements zielführend. Eine externe Prozessbegleitung könnte Strategien anbieten, um mögliche Vorbehalte und Widerstände unter Eltern und Mitarbeitenden zu entschärfen, zur besseren Koordination beitragen und Evaluationen begleiten. Bei Fusionierungen kann sie dabei helfen, zielgerichtet auf eine gemeinsame Schulkultur hinzuarbeiten. Diese Aufgaben sollten durch die Koordinationsstelle in der Senatsverwaltung koordiniert werden.

Die flächendeckende Schaffung eines mittleren Managements an Schulen würde eine nachhaltige Schulentwicklung fördern und die Vielfachbelastung von Schulleitungen reduzieren. Dabei sollten Unterstützungsstrukturen langfristig und über Projektlaufzeiten hinaus ausgerichtet sein.

4. Bestehende Schulen und Schulneugründungen in den Gemeinschaftsschulausbau proaktiv einbeziehen

Da derzeitige Neubau- und Fusionsprojekte teils über zehn Jahre Planung benötigen, gilt es, neben einer strategischen Zielsetzung den Ausbau pragmatisch zu beschleunigen. Das Ziel des Ausbaus von Gemeinschaftsschulen sollte daher in der Schulentwicklungsplanung dauerhaft berücksichtigt werden. Bei jedem Schulneubau sollte geprüft werden, inwieweit die bestehenden Bedarfe auch als (aufwachsende) Gemeinschaftsschule realisiert werden können. Auch bestehende Schulen könnten unter Berücksichtigung pädagogischer und infrastruktureller Voraussetzungen auf Umwandlungspotenziale hin überprüft werden. Die zentrale Koordinationsstelle auf Senatsebene (siehe Empfehlung 2) sollte aktiv auf Bezirke und Schulen zugehen und den Dialog über eine mögliche Umwandlung anregen. So ließen sich Diskussionsprozesse aus den Schulen heraus anregen, ohne Top-down-Anordnungen zu erlassen. Potenziale für Neugründungen und Umwandlungen in Gemeinschaftsschulen könnten im Rahmen regelmäßiger schulorganisatorischer Planungsprozesse systematisch geprüft und gezielt angestoßen werden.

5. Partizipative Entwicklung eines gemeinsamen pädagogischen Verständnisses

Berliner Gemeinschaftsschulen besitzen ein hohes Maß an pädagogischem Gestaltungsspielraum und Raum für Partizipation. Die einzelnen Gemeinschaftsschulen unterscheiden sich mit Blick auf die pädagogische Umsetzung zum Teil deutlich voneinander. Diese Vielfalt wird von allen befragten Akteursgruppen als Stärke verstanden, setzt jedoch ein klares pädagogisches Verständnis voraus, mit dem sich alle Akteur:innen an einer Schule identifizieren können. Dieses ist sowohl innerhalb einzelner Schulen als auch schulübergreifend aktiv zu fördern.

Insbesondere bei der Neugründung und Fusion bestehender Schulen ist der Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses von Gemeinschaftsschule wichtig. Alle beteiligten Akteur:innen – Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Eltern und Schüler:innen – sind in die Entwicklung und Umsetzung einzubeziehen. Gemeinschaftsschulen basieren in besonderem Maße auf einer aktiven Schulgemeinschaft, die durch aktive Beteiligungsprozesse gestärkt wird. Beteiligung muss dauerhaft abgesichert sein, um einen stabilen Rahmen für Schulentwicklung zu schaffen. Es gilt die Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler:innen und Eltern zu institutionalisieren. Damit ließen sich Wissen und Erfahrungen dauerhaft sichern und die Motivation zur Beteiligung steigern.

6. Entwicklung einer Gemeinschaftsschulverordnung mit verbindlichen rechtlichen Rahmenbedingungen für Gemeinschaftsschulen

Es ist ein Defizit an rechtlichen Vorgaben bezüglich der Koordination mit der administrativen Ebene sowie der Prozesssteuerung an Gemeinschaftsschulen zu konstatieren. Dies erschwert eine zielgenaue und langfristige Planung an den Schulen. Der zuvor erwähnte und notwendige pädagogische Gestaltungsspielraum von Gemeinschaftsschulen kann ohne die notwendige politische Unterstützung in den Bezirken und ohne das Engagement vor Ort nicht ausgenutzt werden.

Daher sind rechtliche Rahmenvorgaben im Sinne einer Gemeinschaftsschulverordnung erforderlich, um einen klaren, nach außen sichtbaren Standard pädagogischer Grundsätze sowie der Schulorganisation zu gewährleisten. Über diesen Standard hinaus ist der pädagogische Gestaltungsspielraum auf Schulebene gemeinsam mit einer administrativen Flexibilität weitreichend zu schützen. Durch diesen Mix aus Verbindlichkeit und Selbstbestimmung könnten Konfliktpotenziale vor Ort reduziert werden. In einer Gemeinschaftsschulverordnung enthaltene schulübergreifende Rahmenvorgaben würden zudem den Schulen langfristige Perspektiven für die Schulentwicklung ermöglichen. Pädagogische Konzepte müssten nicht von Grund auf neu erarbeitet werden.

7. Best-Practice-Beispiele identifizieren und Austauschformate institutionalisieren

In Berlin bestehen bereits erfolgreiche, in zwei Fällen mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnete Gemeinschaftsschulen. Neue oder sich im Wandel befindliche Schulen können auf vorhandene Modelle zurückgreifen und müssen nicht bei null beginnen. Dazu sollten Hospitationsmöglichkeiten für Lehrkräfte, Schulleitungen oder weiteres pädagogisches Personal an Gemeinschaftsschulen gezielt gefördert werden (z.B. mit Ermäßigungsstunden für Hospitationen).

Darüber hinaus sollten Dialogformate geschaffen werden, die den institutionellen Austausch zwischen bestehenden Gemeinschaftsschulen und interessierten Schulen ermöglichen. Auf diese Weise ließen sich Best-Practice-Beispiele sichtbarer machen und lokal verantwortliche Akteur:innen gezielt bei Schulentwicklungsprozessen unterstützen. Hierbei kann bereits auf das Wissensmanagement aus

bestehenden Austauschformaten von Gemeinschaftsschulen und anderen Schulformen zurückgegriffen werden.

8. Kontinuierliche Fortbildung und Qualifizierung des pädagogischen Personals sicherstellen

Nach Abschluss von Fusion oder Neugründung besteht fortlaufender Entwicklungsbedarf, insbesondere hinsichtlich der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Unter anderem in den Bereichen Binnendifferenzierung, jahrgangsübergreifendes und fächerverbindendes Lernen sowie im Umgang mit heterogenen Lerngruppen besteht ein hoher Fortbildungsbedarf. Das bestehende Fortbildungsangebot wird jedoch als nicht zielgruppenorientiert und differenziert genug wahrgenommen. Eine entsprechende und kontinuierliche Fortbildung muss gesichert sein, um die Umsetzung pädagogischer Leitlinien im Gemeinschaftsschulalltag dauerhaft zu gewährleisten. Es sollten Angebote bereitgestellt werden, die die Konzepte von Gemeinschaftsschulen betreffen und eine praxisnahe Weiterentwicklung von Kompetenzen im Kollegium ermöglichen. Hierbei kann sich an der von den Akteur:innen positiv wahrgenommenen pädagogischen Begleitung der Pilotphase (ab 2008) orientiert werden.

9. Datengrundlage für Steuerung und Debatten schaffen

Für eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Konzept Gemeinschaftsschule ist eine belastbare, datengestützte Debatte erforderlich. Evaluationen der Pilotphase der Gemeinschaftsschulen in Berlin haben bereits wichtige Erkenntnisse zu den positiven Auswirkungen von Gemeinschaftsschulen auf das Leistungsniveau und die Leistungszuwächse geliefert. Ein wesentliches Problem bei der datengestützten Bewertung von Gemeinschaftsschulen ist derzeit, dass Gemeinschaftsschulen in der Berliner Schulstatistik bislang nicht als eigenständige Schulform, sondern gemeinsam mit Integrierten Sekundarschulen (ISS) ausgewiesen werden. Diese Praxis erschwert eine datengestützte Steuerung erheblich und reduziert gleichzeitig die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit.

10. Öffentlichkeitsarbeit für Gemeinschaftsschulen stärken

Die öffentliche Sichtbarkeit von Gemeinschaftsschulen ist derzeit unzureichend. Insbesondere Eltern verfügen oft über keine oder nur geringe Informationen über diese Schulform. Mehrfach ausgezeichnete Berliner Gemeinschaftsschulen haben bislang kaum öffentliche oder mediale Aufmerksamkeit erfahren. Eine auf die systemischen Funktionen ausgerichtete öffentliche Debatte erscheint notwendig. Die strukturellen Vorteile von Gemeinschaftsschulen, wie der Wegfall des Übergangs in die Sekundarstufe und die Binnendifferenzierung, sind klarer zu kommunizieren und gezielt hervorzuheben. In der Öffentlichkeit ist weiterhin das Narrativ verbreitet, dass leistungsstarke Kinder an Gemeinschaftsschulen keine ausreichende Förderung erhalten, obwohl es dafür keine empirischen Belege gibt. Dennoch ist die Komplexität einer Gemeinschaftsschulgründung hoch und mit Herausforderungen verbunden. Es gilt, über diese vor allem durch informellen Austausch und praxisbezogene Einblicke vor Ort aufzuklären und sie gemeinsam mit den Chancen einzuordnen.

Gezielte und berlinweite Informationskampagnen über die Gemeinschaftsschule als eigenständige Schulform, bspw. durch einen „Tag der offenen Gemeinschaftsschulen“ sowie Hospitationsmöglichkeiten für Eltern und ein interessiertes Fachpublikum, würden dazu beitragen, die Sichtbarkeit und Bekanntheit der Gemeinschaftsschulen zu erhöhen. Die Steuerung der Öffentlichkeitsarbeit sollte in der SenBJF angesiedelt sein.

11. Gerechte Finanzierung durch funktionsbezogene Förderung

Gemeinschaftsschulen übernehmen zusätzliche Aufgaben und sollten dafür auch finanziell und personell entsprechend ausgestattet werden. Mit dem Verfügungsfond besteht für öffentliche Gemeinschaftsschulen – abgesehen vom Investitionsprogramm Ganztagsausbau – lediglich eine Möglichkeit, die mit einer Fusion oder dem laufenden Betrieb verbundenen zusätzlichen Kosten zu finanzieren. Aufgrund der Berechnungsgrundlage des Verfügungsfonds führt der Zusammenschluss zu einer Gemeinschaftsschule jedoch zu einem finanziellen Verlust an verfügbaren Mitteln für die ehemaligen Schulen (siehe Kapitel 4.2). Damit gehen die durch eine Fusion entstehenden zusätzlichen Bedarfe einher mit der Reduktion finanzieller Mittel. Gleiches Problem gilt, jedoch ohne den freien Verwendungszweck, für das Bonus-Programm. Um in einem ersten Schritt die systemische Benachteiligung großer Schulen zu reduzieren, sollte die Deckelung des Verfügungsfonds aufgehoben werden. Dennoch sind die verfügbaren Mittel auch für diverse andere Zwecke vorgesehen und sollten daher nicht mit dem grundlegenden Unterhalt einer Gemeinschaftsschule in Konkurrenz stehen.

Fördermittel sollten vielmehr an bestimmte schulische Funktionen gekoppelt sein, wie bspw. Inklusion, Binnendifferenzierung, multiprofessionelle Kooperation und auch das gemeinsame Lernen ab der 1. Klasse. Die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule würde auf diese Weise mit einem Anreizsystem verbunden sein, welches auf strukturelle Bedarfe reagiert und den funktionalen Mehrwert jeder Schule in Rechnung stellt. Dabei sollte eine sozialindizierte Ressourcenverteilung genutzt werden, um Gemeinschaftsschulen an sozial benachteiligten Standorten gezielter zu fördern. Ferner sollten Anrechnungsstunden auf die realen Bedarfe von Gemeinschaftsschulen (wie bspw. Teamstrukturen und Arbeitswege zwischen mehreren Standorten) ausgeweitet werden.

Auch bauliche Anforderungen sind zu berücksichtigen, um die Umsetzung der pädagogischen Konzepte von Gemeinschaftsschulen zu gewährleisten. Fehlende räumliche Voraussetzungen können zentrale pädagogische Elemente, etwa jahrgangsübergreifenden Unterricht oder offene Lernformen, erheblich behindern. Ein zielgerichteter und den Bedürfnissen einer Gemeinschaftsschule entsprechender Ausbau der Infrastruktur sollte Bestandteil einer strategischen Entwicklungsförderung sein.

Zudem sollten zusätzliche Mittel für die Entstehung von Gemeinschaftsschulen bereitgestellt werden, die über bisherige bauliche Mittel und Sachkosten hinausgehen. Darunter fallen insbesondere Personal- bzw. Fortbildungskosten.

12. Flexiblere Gestaltungsmöglichkeiten

Für die Weiterentwicklung und den Ausbau von Gemeinschaftsschulen in Berlin ist eine gezielte und verlässliche Ressourcenausstattung unerlässlich. Neben finanziellen Mitteln sind auch zeitliche, personelle und räumliche Ressourcen wesentliche Voraussetzungen für die erfolgreiche Umsetzung der pädagogischen und organisatorischen Konzepte. Eine flexible Verwendung der zu erhaltenden Mittel ist erforderlich, um passgenaue Lösungen für unterschiedliche Standorte zu ermöglichen.

Gemeinschaftsschulen sind in besonderem Maße auf den Einsatz multiprofessioneller Teams angewiesen. Der Aufbau entsprechender personeller Strukturen wird jedoch durch bestehende Finanzierungsmechanismen und mangelnde Entscheidungsbefugnisse auf Schulebene erheblich erschwert. Problematisch ist dabei weniger der reine Mangel an Personal als vielmehr die eingeschränkte Flexibilität in der Mittelverwendung, etwa für Stellenbesetzungen und organisatorische Zusatzaufgaben. Eine Erweiterung des Spielraums bei der Mittelverwendung ist erforderlich, um multiprofessionelle

Teams aufzubauen und den organisatorischen Mehraufwand finanziell entlohnen zu können. Dies gilt insbesondere für Schulen, die im Zuge einer Fusion zur Gemeinschaftsschule umgewandelt wurden.

Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin. (2024a, 22. Mai). *Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Franziska Brychcy (LINKE) vom 22. Mai 2024 zum Thema: Wie geht's weiter mit dem Erfolgsmodell Gemeinschaftsschule in Berlin? Drucksache 19 / 19 174*. <https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/19/SchrAnfr/S19-19174.pdf>
- Abgeordnetenhaus Berlin. (2024b, 29. November). *Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Franziska Brychcy (LINKE) vom 13. November 2024 zum Thema: Finanzierung der Gemeinschaftsschulen im Doppelhaushalt 2024/2025: Drucksache 19 / 20 883*. <https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/19/SchrAnfr/S19-20883.pdf>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024a). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024b). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- Bastian, J., Brümmer, F., Herrmann, J., Killus, D., Ivanov, S., Nikolova, R. & Vieluf, U. (2016). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule: Abschlussbericht*.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 189–215. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0072-4>
- Bosse, D., Vollstädt, W. & Gallenkamp, C. (2020). *Abschlussbericht (Kurzfassung) zur Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Gemeinsame individualisierte gymnasiale Oberstufe der Wilhelm-von-Humboldt-Gemeinschaftsschule und der Elinor-Ostrom-Schule Berlin“*.
- Bott, W. & Kipp, H. (2021). Der Übergang auf weiterführende Schulen aus rechtlicher und aus pädagogischer Sicht. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(4), 442–450. <https://doi.org/10.25656/01:23885>
- Brinkmann, M., Huth-Stöckle, N., Schunck, R. & Teltemann, J. (2024). Achievement or Social Background? The Impact of Tracking on the Composition of Schools in an International Comparison. *Zeitschrift für Soziologie*, 53(2), 164–185. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2024-2014>
- Büchler, T. (2016). Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68(1), 53–87. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0350-5>
- Koalitionsvereinbarung Berlin 2023-2026. <https://www.berlin.de/rbmskzl/politik/senat/koalitionsvertrag/>
- Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg. (2016). *Abschlussbericht (Kurzfassung)*. Eberhard Karls Universität. https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Dateien/Gemeinschaftsschule/WissGem_Kurzbericht_Januar_2016.pdf
- GEW - Berlin. (2024, 21. August). *Gemeinschaftsschulen werden zum Modell*. <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/gemeinschaftsschulen-werden-zum-modell>
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63-C76.

- Hartung, J., Zschoch, E. & Wahl, M. (2021). Inklusion und Digitalisierung in der Schule. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, 55–76. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X>
- Herrmann, J., Racherbäumer, K. & Bremm, N. (2019). *Wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschule: Übergänge: Bericht für den Untersuchungszeitraum Juni 2018 bis November 2019*.
- Hofmann-Lun, I. (2020). *Schulwahlprozesse in Familien: Familiäre Entscheidungen für oder gegen eine Ganztagschule am Übergang in die Sekundarstufe - eine qualitative Studie*. Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:28033>
- Holtappels, H. G. & McElvany, N. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung 2014-2016 zum Schulversuch „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“: Abschlussbericht*. Technische Universität Dortmund; Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Ludwig, K. (2017). *Handlungskoordination schulischer und kommunalpolitischer Entscheidungsträger: Eine qualitative Studie zum schulstrukturellen Pilotprojekt «Gemeinschaftsschule im Aufbau» in Thüringen*. Universität Hildesheim, Hildesheim.
- Maaz, K. (2020). Soziale Ungleichheiten: Der Übergang von der Grundschule als Hürde. *Lernende Schule*, 23(1), 7–9. <https://doi.org/10.25656/01:22923>
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x>
- Maikowski, R. (2018). Entwicklung der Gemeinschaftsschulen in Berlin. In F. J. Müller (Hrsg.), *Dialektik der Be-Hinderung: Band 1. Blick zurück nach vorn- WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 171–186). Psychosozial-Verlag.
- Matthewes, S. H. (2020). *Längeres gemeinsames Lernen macht einen Unterschied* (WZBrief Bildung Nr. 40). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). <https://www.econstor.eu/handle/10419/223205>
- Melzer, W. & Schmechtig, N. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem Pädagogischen Profil/ Gemeinschaftsschule“: Abschlussbericht*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK), Technische Universität Dresden.
- OECD (Hrsg.). (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- REVOSax Landesrecht Sachsen - G Einführung Gemeinschaftsschule. (2025, 13. März). <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/18783-G-Einfuehrung-Gemeinschaftsschule#ef>
- Richter, F. (2011). *Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule in Thüringen: Unterstützung der Schulreform durch lokale Netzwerke ; eine Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung* [Electronic ed.]. Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Thüringen.
- Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen - Diagnostik - Prävention* (1. Auflage). Brennpunkt Schule. Verlag W. Kohlhammer. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4631747>
- Ritter, M., Krützfeldt, J. & Melzer, W. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule: Abschlussbericht*. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Soziales, Technische Universität Dresden.
- SächsGVBl. (2020). *Gesetz zur Einführung der Gemeinschaftsschule im Freistaat Sachsen: Vom 15. Juli 2020*. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/18783-G-Einfuehrung-Gemeinschaftsschule#ef>

- SchulG Berlin. (2004). *Schulgesetz für das Land Berlin*. <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php>
- Sek I-VO. (2010). *Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I / Verordnung über die Schularten und Bildungsgänge der Sekundarstufe I: (Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-VO) Vom 31. März 2010 (2230-1-5)*. <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SekIVBE2010pG1>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2024, 30. August). *Integrierte Sekundarschule - Berlin.de*. <https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/19/SchrAnfr/S19-19174.pdf>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2025). *Verzeichnis aller weiterführenden Schulen 2025/2026: Eine Übersicht mit Schuladressen, Fremdsprachen- Ganztags- und weiteren Angeboten*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/uebergang-weiterfuehrende-schule/verzeichnis-weiterfuehrende-schulen.pdf?ts=1730209965>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin (Hrsg.). (2021). *Gemeinschaftsschule als Ziel: Leitfaden für Schulen im Prozess von Gründung und Wandel*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.). (2012). *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule in Berlin: Bericht 2012*.
- Koalitionsvereinbarung Berlin 2016-2021.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. (2025). *Die amtliche Schulstatistik: Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus. <https://schule.sachsen.de/schulstatistik-4747.html>
- Strello, A., Strietholt, R., Steinmann, I. & Siepmann, C. (2021). Early tracking and different types of inequalities in achievement: difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(1), 139–167. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09346-4>
- Thoren, K., Hannover, B. & Brunner, M. (2019). Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL): Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in ethnisch heterogenen Schulen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Beiheft 14. Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 140–155). Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17794/pdf/Fickermann_Weishaupt_2019_Bildungsforschung_mit_Daten_8_Thoren_Hannover_Brunner_Jahrgangsuebergreifendes_Lernen.pdf
- ThürSchulG. (2003). *Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (223-1)*. <https://landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-SchulGTH2003pG1>

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

Research Institute · Consulting · Think Tank
Germany · Europe · Worldwide

www.fibs.eu

FiBS, Michaelkirchstr. 17/18, D-10179 Berlin, Germany
Tel: +49 (0)30 8471 223-0 · Fax: +49 (0)30 8471 223-29