

KONTROVERS, ABER ERFOLGREICH!?

Eine Zwischenbilanz grün-roter Bildungsreformen in Baden-Württemberg

Ergebnisse einer qualitativen Studie
mit Erkenntnissen aus Expert_innen-
Interviews und Fokusgruppen

**FRIEDRICH
EBERT
STIFTUNG**

Fritz-Erler-Forum
Baden-Württemberg



IMPRESSUM

ISBN 978-3-95861-342-3

Herausgegeben vom

Fritz-Erler-Forum Baden-Württemberg
Landesbüro der Friedrich-Ebert-Stiftung
Vinzenz Huzel
Werastraße 24
70182 Stuttgart

Verfasser_in

Prof. Dr. Marius R. Busemeyer
Susanne Haastert (MA)

Durchführung der Auftragsstudie

Prof. Dr. Marius R. Busemeyer
Susanne Haastert (MA)
Lehrstuhl für Politikwissenschaft, insbesondere
Policy-Analyse und Politische Theorie
Universität Konstanz
Fach D79
78457 Konstanz
Marius.Busemeyer@uni-konstanz.de

Redaktion

Vinzenz Huzel
Ulrike Schnellbach

Gestaltung

Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn

Fotos

Cherries, onoky, Syda Productions, Rawpixel, drubig-photo,
contrastwerkstatt, Christian Schwier, Henlisatho, Christian Schwier,
Kzenon, contrastwerkstatt, drubig-photo, philidor, WavebreakmediaMicro
(alle fotolia.com); tobi.tobsen, adina80xx (photocase.de)
Susan Chiang (istockphoto.com)

Druck

Henkel GmbH Druckerei, Motorstraße 36, 70499 Stuttgart

© Friedrich-Ebert-Stiftung 2015

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht
notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist
ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet.



Inhalt

Vorwort	4
Kurzfassung	6
1. Einleitung und Fragestellung	9
2. Methodisches Vorgehen	14
2.1 Teil A: Expert_innen-Interviews	14
2.2 Teil B: Fokusgruppen in Gemeinschaftsschulen	15
3. Bewertung der Reformen aus Sicht von Expert_innen	17
3.1 Ausgangslage	17
3.2 Ziele der Bildungsreformen	18
3.3 Wahrnehmung von Bildungsgerechtigkeit und von Qualität im Bildungswesen	19
3.3.1 Bildungsgerechtigkeit	19
3.3.2 Qualität im Bildungswesen	20
3.4 Umsetzung der Reformen	21
3.4.1 Gemeinschaftsschule	22
3.4.2 Inklusion	23
3.4.3 Regionale Schulentwicklung	24
3.4.4 Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung	25
3.4.5 Ganztagsgrundschule und U3-Betreuung	26
3.5 Gesamtbetrachtung	27
4. Reformbereich Gemeinschaftsschule – zusätzliche Erkenntnisse aus Fokusgruppen-Interviews	29
4.1 Gemeinschaftsschule in einer Großstadt (GMS3)	30
4.2 Gemeinschaftsschule in einer mittelgroßen Stadt (GMS1)	31
4.3 Gemeinschaftsschule in einer Kleinstadt (GMS2)	33
4.4 Gemeinschaftsschule in einem kleinen Ort (GMS4)	34
4.5 Übergreifende Erkenntnisse	36
5. Diskussion und Analyse, Hauptbefunde	38
6. Fazit	41
Referenzen	42
Anhang I: Liste der Expert_innen	44
Anhang II: Zusätzliche Information zu den Fokusgruppen	45
Der Autor und die Autorin	46

VORBEMERKUNG

**»Also lautet der Beschluss,
dass der Mensch was lernen muss.«**

Damit hatte Wilhelm Busch vielleicht nicht die Gesetze und Verordnungen vor Augen, die seit dem Regierungswechsel 2011 in Baden-Württemberg umgesetzt wurden. Für Beschlüsse im Bildungsbereich sorgte die grün-rote Landesregierung dennoch. In verschiedenen Bereichen wurde mit Neuregelungen versucht, den Reformstau im Bildungsbereich aufzulösen. Dabei geriet an den Schulen in Baden-Württemberg einiges in Bewegung. Mit der Einführung der Gemeinschaftsschule, der Ganztagsgrundschule, dem Instrumentarium der regionalen Schulentwicklung, der Umsetzung des Inklusionsprinzips an Schulen, der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung und der Förderung von Schulsozialarbeit durch das Land hat sich die Schullandschaft in Baden-Württemberg nachhaltig verändert.

Die Auswirkungen dieser Reformen wurden vielerorts teils heftig diskutiert: im Plenarsaal des Landtags, den Redaktionen von Zeitungen und Fernsehsendern, in Lehrerzimmern, Rathäusern, Wohnzimmern und auf Schulhöfen. Lebhaftige Diskussionen sind ein Merkmal einer vitalen Demokratie. Mehr noch: Sie sind deren Voraussetzung. Schädlich für den demokratischen Diskurs ist es jedoch, wenn Aufregung, Empörung, Polemik und vor allem falsche Tatsachenbehauptungen die Diskussion dominieren. Aus diesem Grund gab das Fritz-Erler-Forum Baden-Württemberg, das Landesbüro der Friedrich-Ebert-Stiftung, die vorliegende Studie in Auftrag. Deren Ziel ist es, die kontroversen Diskussionen und das Verständnis der Reformzusammenhänge systematisch darzustellen. Bei dieser qualitativen Analyse der Auswirkungen der Reformen auf die Bildungs-

gerechtigkeit und die Qualität im Bildungssystem kommen Beteiligte aus verschiedenen Bereichen der Bildungspolitik zu Wort. Dazu gehören Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden, Parteien und Schulverwaltungen ebenso wie Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern und Schüler_innen an Gemeinschaftsschulen. Damit möchten wir einen Beitrag für eine besonnene, auf Verständigung angelegte Diskussion leisten.

Eine wichtige Erkenntnis über die Arbeit ist, dass die Diskussion der Reformen im Bildungssystem vor Ort wesentlich differenzierter und ausgewogener geführt wird, als sich diese in der (gelegentlich stark verkürzten) medialen Darstellung widerspiegelt. Reformkritiker_innen finden durchaus auch positive und unterstützenswerte Aspekte in den Neuerungen. Und Befürworter_innen der Reformen sind auch kritisch und sehen nicht alles durch eine rosarote Brille.

Die Studie besteht aus zwei Teilen: In Teil A werden Ergebnisse von 25 Experteninterviews mit Vertreter_innen von Verbänden, Interessengruppen und Politiker_innen systematisch dargestellt. Im Fokus stehen ihre Perspektiven und Einschätzungen zu den Reformen im Bildungssystem. Teil B befasst sich mit dem Kernstück der Reformen: der Gemeinschaftsschule. Hier werden die Erkenntnisse von vier Fokusgruppengesprächen mit Beteiligten aus Gemeinschaftsschulen untersucht.

Die Ergebnisse der beiden Teile werden im Anschluss diskutiert. Daraus leiten sich Empfehlungen für die Bildungspolitik ab.

Unser herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Marius Busemeyer und seiner Kollegin Susanne Haastert M.A. von der

Universität Konstanz, die mit viel Gründlichkeit und persönlichem Einsatz die Studie erstellten. Ebenfalls möchten wir den Expertinnen und Experten aus Verbänden, Politik, Interessenvertretungen, Verwaltungen und Schulen danken, die sich an den Interviews beteiligt haben. Keine_r der Angefragten hat abgesagt. Nur durch deren Mitarbeit ist diese Studie möglich gewesen.



Wir wünschen den Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre, neue Erkenntnisse und freuen uns auf eine spannende und sachliche Diskussion der Ergebnisse.

... und um zuletzt nochmals Wilhelm Busch zu bemühen:

**„Das war nun der erste Streich,
doch der zweite folgt sogleich!“**

Vinzenz Huzel

Bildungsreferent
Fritz-Erler-Forum Baden-Württemberg

KURZFASSUNG

Nach ihrem Regierungsantritt im Jahr 2011 nahm die grün-rote Landesregierung alsbald weitreichende Reformen des Bildungssystems in Angriff. Sie führte die Gemeinschaftsschule als neuen Schultypus in der Sekundarstufe I ein, begann mit der Umsetzung des Inklusionsprinzips in allen Schularten, schaffte die verbindliche Grundschulempfehlung ab, verankerte die Ganztagschule an Grundschulen gesetzlich, schmiedete den Pakt für Familien mit Kindern zur finanziellen Absicherung frühkindlicher Betreuungsangebote und führte die regionale Schulentwicklung ein. Einige dieser Reformen sind in Politik und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert worden. Eine systematische und wissenschaftliche Untersuchung der öffentlichen Wahrnehmung der Reformen und ihrer Auswirkungen steht hingegen noch aus.



Die vorliegende Studie liefert eine erste Zwischenbilanz der Wahrnehmung der grün-roten Bildungsreformen. Sie werden aus zwei Perspektiven analysiert: einerseits aus Sicht von Expert_innen auf der politischen Ebene, andererseits aus Sicht der Praktiker_innen vor Ort (Schulleitungen, Lehrerkollegien und Eltern). Zu diesem Zweck wurden insgesamt 25 Expert_innen-Interviews auf der landespolitischen Ebene geführt mit Vertreter_innen von politischen Parteien, Verbänden und kommunalen Verwaltungsorganisationen. Zusätzlich wurden in vier Fokusgruppen-Gesprächen in Gemeinden unterschiedlicher Größe Beteiligte vor Ort befragt (Lehrer_innen, Eltern, Schüler_innen, lokale Verwaltungen und Schulleitungen).

Ein erster zentraler Befund der Studie ist, dass die von der Landesregierung mit den Bildungsreformen verfolgten Ziele – eine größere Bildungsgerechtigkeit und eine bessere Qualität der Bildung im Allgemeinen – weithin von allen Befragten als wichtig anerkannt werden. Auch bestätigten die meisten Befragten, dass die Bildungsreformen dazu beitragen, diese Ziele zu erreichen.

Trotz weitgehender Einigkeit über die Ziele bestehen Meinungsunterschiede hinsichtlich ihrer Umsetzung in konkreten Reformen. Die Einführung der Gemeinschaftsschule war in der politischen Diskussion zwischen Regierung und Opposition umstritten. Dies spiegelt sich in den Expert_innen-Befragungen wider: Hier stehen sich eine Gruppe von Reformbefürworter_innen (Vertreter_innen der Regierungsparteien, Gewerkschaften, Eltern) und eine Gruppe von Reformkritiker_innen (Vertreter_innen der Oppositionsparteien, der Realschul- und Gymnasiallehrer_innen) gegenüber. Diese Gruppen unterscheiden sich weni-

ger darin, ob sie die Ziele der Bildungsgerechtigkeit und -qualität als wichtig erachten, sondern vor allem hinsichtlich der Frage, mit welcher Bildungspolitik diese am besten erreicht werden. Beispielsweise erwarten Reformbefürworter_innen, dass die Bildungsgerechtigkeit durch die Förderung des individualisierten Lernens auf unterschiedlichen Niveaustufen, die Einführung von Verbalbeurteilungen statt Noten und das längere gemeinsame Lernen unterschiedlicher Schülergruppen verbessert wird. Reformkritiker_innen hingegen befürchten, dass gerade schwache Schüler_innen durch die Individualisierung überfordert sein könnten, so dass Bildungsungleichheiten durch die neuen pädagogischen Konzepte nicht abgebaut, sondern verstärkt werden. Außerdem kritisieren sie, die Gemeinschaftsschule sei überhastet eingeführt worden. Zudem habe das Zusammenfallen dieser Reform mit einer Vielzahl anderer Projekte die Lehrkräfte verunsichert und die Anforderungen an sie zeitweise stark erhöht.

Die Fokusgruppen-Gespräche in den Gemeinschaftsschulen zeichnen hingegen ein anderes, differenziertes Bild gegenüber der politischen Bewertungen der Reformkritiker_innen. Trotz gewisser Schwierigkeiten in der Umsetzung sehen die Praktiker_innen vor Ort die Einführung des neuen Schultypus im Allgemeinen sehr positiv. Schulleitungen und Lehrer_innen berichten von einer höheren Arbeitszufriedenheit und -motivation. Eltern wissen die neuen Beteiligungs- und Mitsprachemöglichkeiten an der schulischen Laufbahn ihres Kindes zu schätzen, die der intensivere Austausch mit den Lehrkräften bietet. Weiterhin begrüßen sie die Tatsache, dass durch die Umstellung von Noten auf Verbalbeurteilungen der Notendruck abnimmt und durch den ganztägigen Schulbetrieb mehr Zeit für qualitative Freizeitgestaltung mit den Kindern bleibt. Die Schüler_innen schließlich begrüßen die neuen Möglichkeiten des individualisierten Lernens auf unterschiedlichen Niveaustufen, die neue Gestaltung des Unterrichts sowie die alternativen Bewertungsformen.

Neben der Einführung der Gemeinschaftsschule war auch die Umsetzung des Inklusionsprinzips im Schulwesen nicht unumstritten. Der politische Streit be-



zieht sich allerdings auch hier nicht auf das Reformziel der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Kindern, denn dieses wird von den befragten Expert_innen mit einzelnen Ausnahmen weithin positiv bewertet. Kritische Stimmen gibt es eher bei der Frage der konkreten Umsetzung, denn Lehrkräfte an allgemeinen Schulen wünschten sich mehr personelle und finanzielle Ressourcen sowie gezielte Weiterbildung.

Die Reformbemühungen der Landesregierung im Bereich der regionalen Schulentwicklung werden von den befragten Expert_innen allgemein positiv beurteilt, und zwar sowohl hinsichtlich der Reformrichtung als auch der Gestaltung des Entscheidungsprozesses. Vereinzelt Kritik gibt es hinsichtlich der Einbindung von Schulen in freier Trägerschaft und der von einigen Befragten vermuteten Bevorzugung von Gemeinschaftsschulen.



Ein gespaltenes Meinungsbild zeigt sich bei der Abschaffung der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung. Reformbefürworter_innen sehen hierin einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit, da die Schul Laufbahn der Schüler_innen nicht mehr so stark vom Einzelurteil einer Lehrkraft beeinflusst wird. Kritiker_innen bemängeln eine hohe Unsicherheit in Bezug auf die Größe und Zusammensetzung der Eingangsklassen an den weiterführenden Schulen.

Die Gesetzesreform zur Ganztagsgrundschule findet allgemeine Unterstützung unter den befragten Expert_innen, denn sie könnte einen wichtigen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie zur Bildungsgerechtigkeit leisten. Als zentrale Herausforderungen werden hier Akzeptanzprobleme bei den Eltern vor allem im ländlichen Raum genannt. Auch knappe räumliche und personelle Ressourcen werden als erschwerende Faktoren gesehen.

Der quantitative und qualitative Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige (U3-Betreuung) wird ebenfalls weithin unterstützt. Weiterer Handlungsbedarf wird hier vor allem bei der flexibleren Ausgestaltung der Kinderbetreuung gesehen, die notwendig sei, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Eltern gerecht zu werden, sowie bei der Bewältigung des sich abzeichnenden Fachkräftemangels.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass die Bildungsreformen der grün-roten Landesregierung im

Allgemeinen hohe Unterstützung genießen, sowohl auf der politischen Ebene, als auch bei den Praktiker_innen vor Ort. Manche Reformen – wie die Einführung der Gemeinschaftsschule oder die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung – sind stärker umstritten; andere Projekte – der Ausbau der Ganztagsgrundschulen und die regionale Schulentwicklung – stoßen hingegen auf breite Zustimmung. Die meiste Kritik wird nicht in Bezug auf die grundsätzlichen Ziele geäußert, sondern im Hinblick auf die konkrete Umsetzung. Hier werden besonders der hohe Zeitdruck und fehlende räumliche, finanzielle oder personelle Ressourcen genannt. Die Fokusgruppen-Interviews in vier Gemeinschaftsschulen haben gezeigt, dass die Unterstützung für diese Schulform bei den direkt Betroffenen, die unmittelbare Erfahrungen mit diesem neuen Schultypus machen, trotz Verbesserungsvorschlägen an die Politik sehr groß ist.

Insofern relativiert sich die auf politischer Ebene geführte Debatte durch eine Erweiterung der Perspektive auf die Ebene der Praktiker_innen vor Ort. Die politische Debatte dreht sich außerdem hauptsächlich um Fragen der Umsetzung und Ressourcenausstattung und weniger um alternative Ziele oder Konzepte. Insofern sollte die Landesregierung in Zukunft mehr Wert darauf legen, die Ziele und Umsetzungsschritte der eingeleiteten Reformen besser zu kommunizieren. Darüber hinaus scheint es angebracht, die eingeleiteten Reformen zunächst vollständig umzusetzen und das Reformtempo insgesamt zu drosseln.

1. EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG

Die grün-rote Landesregierung hat nach ihrem Amtsantritt im Jahr 2011 ein umfassendes bildungspolitisches Reformprogramm umgesetzt. Ziel war, sowohl die Bildungsgerechtigkeit als auch die Qualität der Bildung insgesamt zu verbessern. Die Einführung der Gemeinschaftsschule als neuer Schultypus war dabei zentral und wurde politisch kontrovers diskutiert. Darüber hinaus verabschiedete die Landesregierung aber auch Reformen zur Ausweitung der Ganztagsbildungsangebote an Schulen, zur Umsetzung des Inklusionsprinzips, zur regionalen Schulentwicklung, zur Neuordnung der ehemals verbindlichen Grundschulempfehlung und zum Ausbau der Kinderbetreuung für unter Dreijährige.

Die vorliegende Studie untersucht die Auswirkungen und die Bewertungen dieser Reformen in Teil A aus dem Blickwinkel zentraler politischer Akteur_innen und in Teil B im Rahmen von Fokusgruppen-Interviews an Gemeinschaftsschulen. Mit dieser Untersuchung soll die Frage (vorläufig) beantwortet werden, inwiefern die Reformen dazu beigetragen haben, die von der Landesregierung verfolgten Ziele zu erreichen. Die vorliegende Studie stellt dabei lediglich eine Zwischenbilanz dar, denn für eine Analyse der längerfristigen Auswirkungen der Reformen ist es noch zu früh. Weitere Reformen wie die der Lehrerbildung oder der neue Bildungsplan können hier aus Platzgründen nicht näher betrachtet werden.

Im Folgenden erläutern wir kurz die konzeptionellen und theoretischen Hintergründe der Studie, das bildungspolitische Erbe, das die grün-rote Landesregierung bei Amtsantritt vorfand, sowie die spezifische Analyseperspektive der vorliegenden Studie. Es folgt ein Abschnitt, in dem wir genauer auf die verwendete Methodik der Expert_innenbefragung und der Fokusgruppen-Interviews eingehen. Der zentrale Teil ist die

Präsentation der Erkenntnisse aus 25 leitfadengestützten Interviews mit Expert_innen aus Politik und Verbänden sowie aus vier Fokusgruppen-Interviews in Gemeinschaftsschulen. Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und kritisch diskutiert.

Hintergrund: Das bildungspolitische Erbe der Vorgängerregierungen

Es ist eine Binsenweisheit, dass keine Regierung nach der Machtübernahme bei Null anfangen kann. Vielmehr sehen sich Regierungen zu Beginn ihrer Amtsperiode mit einem komplexen Geflecht an Institutionen und Politiken konfrontiert, das wesentlich von den Vorgängerregierungen geprägt wurde. Dieses Institutionengefüge erzeugt starke „Pfadabhängigkeitseffekte“ (Pierson 2000, 2004), das heißt: Die Wahrscheinlichkeit, dass einmal eingeschlagene Pfade weiter beschritten werden, nimmt im Zeitverlauf zu, und zwar je länger das jeweilige Institutionengefüge existiert. Ein wichtiger Grund für diese zunehmenden Pfadabhängigkeitseffekte ist, dass Akteur_innen (organisierte politische Interessen, aber auch Eltern) ihre Erwartungen und Interessen an dem jeweiligen institutionellen Status Quo ausrichten. Es kann sogar dazu kommen, dass bestehende Institutionen selbst die Art und Weise beeinflussen, wie sich Interessen politisch organisieren und einbringen. Dies führt zu einer weiteren Verstärkung der Pfadabhängigkeiten, denn die politischen Akteur_innen entwickeln dann ein Eigeninteresse am Erhalt der bestehenden Institutionen. Vor diesem Hintergrund, so wird in der einschlägigen Literatur argumentiert (Pierson 2004; Thelen 1999; Streeck/Thelen 2005), sind radikale Politikwechsel unwahrscheinlich, da Institutionen und organisierte Interessen den Handlungs-

spielraum der Regierungsparteien beschränken. Bestenfalls, so das Argument, sei ein schrittweiser Politikwandel zu erwarten, der allerdings in der langfristigen Betrachtung durchaus eine transformative Wirkung entfalten kann.

Auch in der Bildungspolitik sind starke Pfadabhängigkeiten zu beobachten, die im Zeitverlauf zunehmen. Der internationale Vergleich von Bildungssystemen zeigt, dass in vielen europäischen Ländern während einer Phase „kritischer Weichenstellungen“ in den 1960er- und 1970er-Jahren wesentliche Entscheidungen über die institutionelle Ausgestaltung der heutigen Bildungssysteme gefällt wurden (Busemeyer 2015). Die politischen Verhältnisse in unterschiedlichen Ländern (d. h. die Machtverteilung zwischen verschiedenen Parteifamilien) hatten eine starke Auswirkung darauf, ob Bildungssysteme stärker inklusiv und am Gesamtschulmodell ausgerichtet wurden oder am gegliederten Schulsystem festhielten (vgl. auch Wiborg 2010). War die Phase der kritischen Weichenstellungen einmal durchschritten, stabilisierten und verfestigten sich die institutionellen Regime in der Folge und bestimmen auch heute weiterhin die wesentlichen Unterschiede zwischen Bildungssystemen.

Im gegliederten Schulsystem Deutschlands haben Eltern und Schüler_innen inzwischen gelernt, ihre Bildungsentscheidungen am institutionellen Status Quo auszurichten. Die Bildungsexpansion (die ständig steigende Nachfrage nach höher qualifizierenden Bildungsabschlüssen) führte zu einer Öffnung des Gymnasiums für Kinder der Mittelschicht. Dies trug wiederum dazu bei, dass der politische Druck für eine grundlegende Reform der Schulstrukturen abnahm. Die politische und berufsverbandliche Organisation der Lehrerschaft spiegelt die gegliederte Struktur des Schulsystems wider (z. B. der Philologenverband für Gymnasiallehrer, der Realschullehrerverband, der Berufsschullehrerverband etc.) – ein Beispiel für die Auswirkung von Institutionen auf die Organisation politischer Interessen. Wenn verbandliche Interessen sich einmal organisiert haben, entwickeln sie natürlich ein Interesse am Fortbestand derjenigen Institutionen, die ihre Existenz begründen. Der Pfadabhängigkeits-These folgend sind also tiefgreifende Reformen schwierig

bis unmöglich. Reformwillige Akteur_innen sehen sich konfrontiert mit einer komplexen Gemengelage aus verbandlichen Interessen, institutionellen Beschränkungen und einer öffentlichen Meinung, die sich im Status Quo eingerichtet hat.

Natürlich ist diese starke Interpretation der Pfadabhängigkeits-These zu einfach, und es gibt (mindestens) zwei Gegenargumente: Zum einen bleibt politischen Parteien, wenn sie an die Macht kommen, trotz verschiedener Beschränkungen durchaus ein signifikanter Handlungsspielraum (Hibbs 1977; Castles 1982; Schmidt 1982, 1996). Die These, dass Parteien „einen Unterschied machen“ („Parties matter!“), wenn es um die Gestaltung von Politikgehalten geht, ist wesentlich für die Legitimation demokratischer Entscheidungsverfahren. Wenn die Wahlentscheidung der Bürger_innen keinen Einfluss auf die Politikgestaltung hätte, weil sich Parteiprogramme zum Beispiel nicht voneinander unterscheiden oder weil Parteien, einmal an der Macht, ihre unterschiedlichen Programme nicht umsetzen könnten, würde dies den Sinn demokratischer Wahlen in Frage stellen.

In einer frühen Arbeit zur „Parteendifferenzthese“ (der These, dass Parteien unterschiedlicher Färbung unterschiedliche Politiken verfolgen und diese auch umsetzen) untersuchte Manfred G. Schmidt die Unterschiede in der Regierungstätigkeit zwischen CDU- und SPD-regierten Bundesländern (Schmidt 1980). Damals entdeckte Schmidt, dass sich diese beiden Parteien gerade auch in der Bildungspolitik deutlich voneinander unterscheiden:

„[J]e stärker und je länger die SPD an der Regierung beteiligt ist, desto umfangreicher sind die Mittel, die in das Bildungswesen, in die Innere Sicherheit und in die Beschäftigung im öffentlichen Dienst investiert werden, desto größer sind die Pro-Kopf-Gesamtausgaben, desto leicht besser ist die materielle Ausstattung des Bildungswesens (z.B. günstigere Schüler/Lehrer-Zahlverhältnisse), desto größer ist die bildungspolitische Mobilisierung, desto leicht geringer die klassenspezifische Benachteiligung von Berufsschulen und desto umfangreicher ist der Gesamtschulsektor.“ (Schmidt 1980: 59)

In späteren Arbeiten zur Variation der Bildungsausgaben im Vergleich der Bundesländer wird der zentrale Befund Schmidts bestätigt, dass die parteipolitische Zusammensetzung von Landesregierungen einen wichtigen Einfluss auf die Höhe und Verteilung der Ausgaben hat (Wolf 2006), allerdings mit der wichtigen Ergänzung, dass CDU-regierte Länder in dieser späteren Periode tendenziell höhere Bildungsausgaben aufwiesen, auch weil es sich in der Regel um wohlhabendere Bundesländer handelt.

Ein zweites Argument gegen die starke Pfadabhängigkeits-These ist, dass ab einem gewissen Punkt der Entwicklung das bestehende institutionelle Erbe nicht automatisch eine stabilisierende Wirkung auf die öffentliche Unterstützung haben könnte, sondern im Gegenteil: Wenn sich negative Effekte bestehender institutioneller Arrangements über einen längeren Zeitraum akkumulieren, könnte ein kritischer Schwellenwert („tipping point“) überschritten werden; die Bürger_innen verlangen dann nicht mehr die Fortführung des Bestehenden, sondern Wandel (vgl. grundlegend Weaver 2010 mit einer Anwendung auf die Rentenpolitik; vgl. auch Busemeyer/Trampusch 2013 für den Fall Deutschland).

Eine solche Situation könnte mit dem Regierungswechsel zu Grün-Rot eingetreten sein. Ein Rückblick auf die bildungspolitische Landschaft des Jahres 2011 offenbart, dass Baden-Württemberg zum damaligen Zeitpunkt im Vergleich mit anderen Bundesländern

bereits eine gewisse Sonderstellung einnahm. Der gesamtdeutsche Überblick über die Verteilung von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I auf unterschiedliche Schularten im Nationalen Bildungsbericht 2012 für das Schuljahr 2010/11 zeigt, dass Baden-Württemberg und Bayern zum damaligen Zeitpunkt die einzigen Bundesländer waren, in denen es keine signifikante Anzahl an Schüler_innen in Integrierten Gesamtschulen oder anderen Schulformen mit mehreren Bildungsgängen gab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 69). Im restlichen Bundesgebiet ließ sich besonders nach dem PISA-Schock ein allgemeiner Trend bei der Reform von Schulstrukturen im Sekundarbereich beobachten: Schulstrukturen mit drei oder mehr Schulformen wurden zunehmend in Richtung einer Zweigliedrigkeit transformiert, häufig durch die Zusammenlegung der beiden „unteren“ Schulzweige im Sekundarschulbereich I, das heißt der Haupt- und Realschulen, und daher oft ohne Einbindung des gymnasialen Zweiges. Es entstanden dabei neue Schularten wie die „Realschule Plus“ in Rheinland-Pfalz, die Stadtteilschulen in Hamburg, aber auch „Gemeinschaftsschulen“ im Saarland, in Thüringen und Schleswig-Holstein. Dieser Reformtrend hatte zum einen sicherlich pragmatische Gründe wie sinkende Schülerzahlen in ländlichen Räumen und an den Hauptschulen. Zum anderen hing er aber auch zusammen mit einem Kernbefund der international vergleichenden Bildungsforschung, nämlich dass die Bildungsungleichheit in Ländern mit gegliederten Schulsystemen signifikant höher ist als in



Ländern mit Gesamtschulstrukturen (Hanushek/Wößmann 2006; Pfeffer 2008).

Auch beim Ausbau der Ganztagsangebote an Schulen lag Baden-Württemberg im Jahr 2010 im Vergleich zu anderen Bundesländern zurück. Der Anteil der Ganztagschulen betrug in Baden-Württemberg 27 Prozent; das war der niedrigste Wert aller Bundesländer und lag weit unter dem Bundesschnitt von 51 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 79). Der Anteil der Schüler_innen im Ganztagsbetrieb betrug 16 Prozent und wurde lediglich von Bayern (zehn Prozent) unterboten. Zum Vergleich: Deutschlandweit besuchten durchschnittlich 28 Prozent der Schüler_innen im Jahr 2010 eine Ganztagschule; in Sachsen – dem Spitzenreiter – betrug der Anteil gar 73 Prozent.

Somit hatte Baden-Württemberg in den Bereichen Schulstrukturenreform und ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote vor Antritt der grün-roten Regierung erheblichen Nachholbedarf. Im Bereich der Inklusion war die Ausgangslage etwas günstiger. Hier gab es zumindest schon einige Schulversuche. Auch wenn die UN-Behindertenrechtskonvention erst mit der gesetzlichen Neuregelung durch die grün-rote Regierung konsequent umgesetzt wurde (siehe unten), waren in Baden-Württemberg im Schuljahr 2010/11 bereits 27,4 Prozent aller Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet worden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: Tab. D1-4A). Damit lag das Land deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt von 22,4 Prozent, wenngleich Berlin, Schleswig-Holstein oder Bremen wesentlich höhere Inklusionsquoten aufwiesen.

Forschungsfrage und Analyseperspektive

Dieser kurze Rückblick verdeutlicht die Ambivalenz der Ausgangsbedingungen für eine engagierte Re-

formpolitik. Die Bildungspolitik der Vorgängerregierungen hatte dazu beigetragen, dass Baden-Württemberg in vielen Bereichen im Vergleich zu anderen Bundesländern deutlich im Rückstand war – vor allem beim Ausbau von Ganztagsangeboten und den Schulstrukturen. Hinzu kam, dass bei der letzten Vergleichsstudie der Bildungsleistungen der Bundesländer im Jahr 2012 nicht mehr die südlichen, sondern die östlichen Bundesländer die Spitzenplätze einnahmen und Baden-Württemberg ins untere Mittelfeld zurückfiel.¹ Insofern könnte einerseits argumentiert werden, dass dies gute Ausgangsbedingungen für tiefgreifende Reformen waren, denn die überkommenen Strukturen und Institutionen waren stark unter Druck geraten. Andererseits belegt gerade die Tatsache, dass traditionelle Schulstrukturen in Baden-Württemberg im Vergleich zu anderen Bundesländern noch lange überlebt hatten, dass die Beharrungskräfte hierzulande offensichtlich besonders hoch sind.

In welche Richtung sich diese Ambivalenzen schließlich auflösen, ist keine theoretische, sondern eine empirische Frage. Dahinter steht letztlich die größere Frage, ob die unter Grün-Rot eingeleiteten Reformen zu nachhaltigen Systemveränderungen führen oder nicht. Von einer nachhaltigen Systemreform kann nur dann gesprochen werden, wenn zwei Bedingungen gegeben sind: Erstens, die gesetzlichen Änderungen haben tatsächliche Veränderungen in den Strukturen, Prozessen und im Entscheidungsverhalten der Betroffenen zur Folge. Zweitens, die politisch relevanten Akteur_innen – von organisierten Interessen und Parteien bis hin zu Eltern, Schüler_innen und Lehrer_innen – unterstützen (oder zumindest akzeptieren) die Reformen, so dass sie auch über mögliche Regierungswechsel hinaus Bestand haben.

Unser Forschungsansatz unterscheidet sich von klassischen Evaluationsstudien dadurch, dass wir einen qualitativen Ansatz verfolgen. Dies ergibt sich allein schon aus der Tatsache, dass seit Verabschiedung der

¹ Vgl.: Titz, Christoph, 2013: „Mathe und Naturwissenschaften: Leistungsgefälle zwischen Schülern in Ost und West ist gravierend“, SPIEGEL-Online, 11. Oktober 2013, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/laendervergleich-ostdeutsche-schueler-in-mathe-besser-als-westdeutsche-a-927216.html> (abgerufen am 14. September 2015).



Reformen noch nicht viel Zeit vergangen ist, so dass die Auswirkungen auf bildungspolitische Zielgrößen (Bildungsleistung, Bildungsgerechtigkeit etc.) mit statistischen Methoden noch nicht valide untersucht werden können, da hierfür noch nicht genügend Daten vorhanden sind. Zur Beantwortung unserer Frage verwenden wir daher zwei Methoden aus der qualitativen Forschung, die im nachfolgenden Abschnitt genauer vorgestellt werden: erstens leitfadengestützte Interviews mit Expert_innen; zweitens Interviews mit Fokusgruppen an ausgewählten Gemeinschaftsschulen.

Unsere Analyseperspektive ist empirisch-analytisch, nicht normativ. Das heißt, die Studie beantwortet die Frage, inwiefern – aus Sicht der befragten Expert_innen – die verschiedenen Reformen zur Umsetzung zweier zentraler Ziele der Landesregierung beitragen, nämlich der Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit und der Steigerung der Bildungsqualität. Die Studie trifft keine Aussage darüber, ob diese beiden Ziele tatsächlich unterstützenswerte, d. h. normativ „gute“ Ziele sind oder nicht, denn dies ist letztlich eine politische Entscheidung.

2. METHODISCHES VORGEHEN

Im Rahmen dieser Studie werden die Perspektiven der verschiedenen relevanten Akteursgruppen systematisch verglichen. Zudem werden erste Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule, dem Herzstück der Reformen, in verschiedenen Kontexten dokumentiert, um spezifische Problemlagen, aber auch Problemlösungspotentiale dieser Schulform zu analysieren. Im Folgenden stellen wir die gewählten Methoden für diese beiden Forschungsinteressen vor und beschreiben die praktische Umsetzung.

1.1 Teil A: Expert_innen-Interviews

Die Perspektiven der verschiedenen Akteursgruppen auf die Reformen wurden durch leitfadengestützte Expert_innen-Interviews erhoben. Expert_innen sind hier die gewählten Vertreter_innen jener Akteursgruppen, die in die Gesetzgebung involviert oder von der Reform betroffen waren. Dazu zählen Vertreter_innen der Lehrerverbände, der Wirtschaftsverbände, der Arbeitgeberverbände, der schulischen Träger- und Verwaltungsstrukturen, der im Landtag vertretenen Parteien, der Schülerschaft, der Schulleitungen, der Eltern und der Familien.

Die Interviews wurden auf Grundlage eines Leitfadens geführt. Dieser beinhaltet eine Sammlung von Fragen, von denen je nach Gesprächssituation abgewichen werden kann. Dadurch ist zum einen gewährleistet, dass alle Fragenkomplexe von allen Interviewpartner_innen beantwortet werden und dass die Fragestellung und infolgedessen auch die Antworten vergleichbar sind. Zum anderen gewährt diese Form des Interviews – im Vergleich zu einer schriftlichen oder mündlichen Erhebung mit einem standardisierten Fragebogen – genügend Freiraum, um missverständliche oder zweideutige Antworten direkt im Ge-

spräch aufzuklären, spezifische Perspektiven zu erfragen und auf besondere Situationen einzugehen (Bogner/Menz 2001; Kaiser 2014; Kruse 2015). Der Leitfaden wurde auf Grundlage einer Hintergrundrecherche zu den Reformen unter Berücksichtigung sowohl der Internetseiten des baden-württembergischen Kultusministeriums als auch wissenschaftlicher Forschungen erstellt.

Die Expert_innen wurden über die Internetseiten der oben genannten Institutionen und Verbände identifiziert und Mitte Juni 2015 per E-mail und Post kontaktiert. Als konkrete Ansprechpartner_innen wurden die jeweiligen Vorsitzenden oder Vorstände gewählt, die teilweise die Anfrage an Fachreferent_innen weiterleiteten. Insgesamt konnten Interviewtermine mit 24 der 25 kontaktierten Expert_innen vereinbart werden; die noch fehlende Expertensicht wurde in Form einer schriftlichen Stellungnahme eingeholt.

Die Interviews wurden zwischen dem 29. Juni und dem 3. August 2015 geführt, in ausführlichen Stichpunkten transkribiert und im Anschluss in ein Kodierschema übertragen. Das Kodierschema war zunächst deduktiv anhand der Fragen und auf Grundlage der Hintergrundrecherche erstellt worden und ist in Ober- und Unterkategorien zu den einzelnen Themenkomplexen untergliedert, zum Beispiel ist die Oberkategorie „Übergeordnete Ziele der Landesregierung“ in die Unterkategorien „Bildungsgerechtigkeit“, „Qualität/Zukunftsfähigkeit“ und „Umsetzung einer ideologischen Vorstellung“ untergliedert. Zu den Qualitätsmerkmalen eines Bildungssystems gibt es die Oberkategorien „Rahmenbedingungen/Lehre Umsetzung“ und „Output/Lehrinhalte“, die jeweils Unterkategorien wie „Personalausstattung“ und „Entfernung“, „Pädagogische Ansätze“ und „Qualität der Lehrer_innen“ sowie „Fachwissen“ und „Sozial-/Alltagskompetenzen“

enthalten. Konnten im Verlauf der Kodierung der Transkriptionen bestimmte Aussagen keiner (Unter-) Kategorie zugeordnet werden, wurden induktiv weitere Kategorien hinzugefügt. Das Kodier-Schema stellt die Aussagen der Expert_innen übersichtlich und vergleichbar dar und ermöglicht so die nachvollziehbare Analyse und Auswertung der Expert_innen-Interviews (Mayring 2015).

2.2 Teil B: Fokusgruppen in Gemeinschaftsschulen

Um die zweite Forschungsfrage nach den Erfahrungen der Akteur_innen mit der Gemeinschaftsschule zu beantworten, wurden Fokusgruppen-Interviews geführt. Hierbei handelt es sich um eine vergleichsweise offene Gesprächsform: Verschiedene Personen nehmen gleichzeitig an der Interviewsituation teil, indem sie mit nur geringen Anregungen durch den Moderator/die Moderatorin eigenständig eine Diskussion führen. Bei dieser Methode treten die Perspektiven der Diskussionsteilnehmer_innen deutlich zutage, Ähnlichkeiten und Unterschiede werden aufgegriffen und die Teilnehmer_innen setzen innerhalb der vorgegebenen Themenblöcke eigenständig Schwerpunkte. Um alle relevanten Perspektiven zu erfassen und eine Diskussion zu ermöglichen, müssen die Teilnehmer_innen der Fokusgruppen die verschiedenen involvierten Gruppen repräsentieren: die Schulleitung, das Lehrerkollegium, die Schülerschaft, die Eltern sowie

die kommunale Verwaltung. Der Moderator/die Moderatorin ist somit nicht die einzige Person, die Fragen stellt; er/sie sorgt aber dafür, dass die Gruppendiskussion nicht vom Thema abkommt und dass in jeder Gruppe dieselben Themenkomplexe diskutiert werden (Krueger/Casey 2009; Kruse 2015).

Neben der Auswahl der Teilnehmer_innen spielt auch die Auswahl der Schulstandorte, an denen die Fokusgruppen-Interviews geführt wurden, eine wichtige Rolle, um möglichst generalisierbare Aussagen treffen zu können. Um unterschiedliche Ausgangssituationen zu berücksichtigen, folgten wir bei der Auswahl der Standorte der Gemeinschaftsschulen einem „most different cases“-Design (Seawright/Gerring 2008). Hierbei wird auf die größtmögliche Varianz der Kontextfaktoren geachtet, um sowohl spezifische, kontextgebundene als auch allgemeine Herausforderungen und Erfolgsfaktoren identifizieren zu können. Relevant erscheinen die geografische Lage der jeweiligen Gemeinschaftsschule, die Größe der Stadt/Gemeinde und der Zeitpunkt, zu dem eine Gemeinschaftsschule eröffnet wurde, um einen Vergleich zwischen neu eingerichteten und eher etablierten Institutionen zu ermöglichen.

Zunächst kontaktierten wir per E-mail und Post Mitte Juni rund 30 Gemeinschaftsschulen. Aus den Rückmeldungen wurden vier sehr unterschiedliche Schulen ausgewählt, die in verschiedenen großen Kommunen



über das Land verteilt liegen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten (im Schuljahr 2012/13, 2013/14 oder 2014/15) als Gemeinschaftsschule starteten.

Da die Teilnahme an den Fokusgruppen-Interviews freiwillig war, kann es zu Selektionseffekten gekommen sein. Schulen, die tendenziell besser mit der neuen Schulform zurechtkommen, könnten eher bereit gewesen sein, an der Studie teilzunehmen. Die Fokusgruppen-Interviews zeigen jedoch, dass in unserer Auswahl nicht nur Schulen sind, in denen die Umsetzung der Reform leicht fiel, sondern auch solche mit Umsetzungsschwierigkeiten.

Die Fokusgruppen-Teilnehmer_innen wurden von den jeweiligen Schulleitungen angesprochen. Auch diese Vorgehensweise kann zu Selektionseffekten geführt haben, so dass eher solche Personen teilnahmen, die tendenziell positiv gegenüber der Gemeinschaftsschule eingestellt waren. Die Methode der Fokusgruppen-Interviews wirkt einer einseitigen Darstellung jedoch entgegen, da im Verlauf der Diskussion verschiedene Perspektiven und Meinungen vertreten werden. Auch zeigen die Interviews, dass von allen Teilnehmer_innen sehr differenzierte Wahrnehmungen geäußert wurden.

Die Fokusgruppen-Interviews wurden zwischen 7. und 23. Juli 2015 geführt, in ausführlichen Stichpunkten transkribiert und in ein Kodier-Schema eingepflegt. Dieses Vorgehen gewährleistet die Replizierbarkeit und Nachvollziehbarkeit der Analyse der Interviews, die auf dem Kodier-Schema beruht. Ebenso wie bei den Expert_innen-Interviews enthält das Kodier-Schema verschiedene Ober- und Unterkategorien für die Beiträge zu den einzelnen Themenkomplexen, die zunächst deduktiv aus der Hintergrundrecherche gewonnen und im Verlauf der Kodierung induktiv um neue Aspekte erweitert wurden. Neben der Analyse der Gesamtsituation einer Gemeinschaftsschule im Vergleich zu einer anderen Schule ermöglicht das Kodier-Schema auch einen Vergleich zwischen den Perspektiven der verschiedenen Akteur_innen an demselben Schulstandort oder derselben Akteursgruppe an verschiedenen Standorten.

In den folgenden zwei Kapiteln stellen wir die zentralen Ergebnisse der Studie dar. Zunächst schildern wir die Sichtweisen der Expert_innen auf die Reformen als Ganzes sowie auf einzelne konkrete Reformen, um dann mithilfe der Fokusgruppen-Interviews genauer auf das Kernstück der Reformen, die Gemeinschaftsschulen, einzugehen.

3. Bewertung der Reformen aus Sicht von Expert_innen

Die seit 2011 amtierende Landesregierung stieß viele Bildungsreformen an, die den vorschulischen Bereich ebenso betreffen wie die Grundschulen und die weiterführenden Schulen. Neben Veränderungen bezüglich der Bildungsinhalte (Bildungsplanreform 2016) wurden dabei auch Veränderungen in den Strukturen einzelner Schulen sowie des Bildungssystems als Ganzes in Gang gesetzt. Im Folgenden werden wir zunächst die Auffassungen der Akteursgruppen bezüglich der Ausgangslage und der Ziele der Reformen beschreiben. Dann stellen wir die Meinungen der Expert_innen zu Bildungsgerechtigkeit und Qualität im Bildungswesen vor und vergleichen diese mit der Auffassung der Landesregierung. Die Bewertung der Umsetzung wird differenziert nach den einzelnen Reformen betrachtet. Dabei setzen wir einen Schwerpunkt auf diejenigen Reformen, die strukturelle Veränderungen mit sich bringen. Ein letztes Unterkapitel fasst die Erkenntnisse in einer systemischen Gesamtperspektive zusammen. Im anschließenden fünften Kapitel dieser Studie werden die Ergebnisse in einem breiteren Kontext diskutiert. Referenzen zu den Interviews werden mit kurzen Verweisen abgekürzt (Exp2 für Experte Nr. 2). Eine anonymisierte Liste der Interviewpartner_innen findet sich im Anhang.

3.1 Ausgangslage

Das Bildungswesen stand 2011 vor großen Herausforderungen. Welche Probleme waren aus Sicht der Befragten zentral? Als drängendstes Problem bezeichnet die große Mehrheit der befragten Expert_innen *den demografischen Wandel: Durch sinkende Schülerzahlen werden viele Schulen immer kleiner*. Dadurch ist das Lehrerkollegium zu klein, um ein qualitativ hochwertiges Angebot zu machen. Beispielsweise

können kranke Kolleg_innen schlechter vertreten und nicht alle Fächer mit einem Fachlehrer/einer Fachlehrerin ausgestattet werden (Exp5, Exp21). Zum Problem wird auch die Finanzierung von Kleinstschulen, an denen die Kosten pro Schüler_in deutlich höher sind als an größeren Schulen (Exp5, Exp8).

Das Problem der sinkenden Schülerzahlen wird insbesondere für Haupt- und Werkrealschulen zusätzlich verstärkt durch ein zweites Problem: das *veränderte Schulwahlverhalten* von Schüler_innen und Eltern, das den Akzeptanzverlust der Werkrealschulen in der Bevölkerung verdeutlicht. Der besonders ausgeprägte Rückgang der Schülerzahlen an den Werkrealschulen wird von knapp der Hälfte der Interviewpartner_innen als Herausforderung für das Schulsystem bewertet. Einige andere sind der Meinung, dass diese Problemlage von der grün-roten Landesregierung selbst verschärft oder sogar erst geschaffen wurde, indem sie die Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung abschaffte (Exp17, Exp23, Exp25).

Die dritte Herausforderung für das baden-württembergische Bildungssystem ist für knapp zwei Drittel der Expert_innen die *Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft*, die nicht nur von PISA, sondern auch in anderen Studien mehrmals bemängelt worden ist (Allmendinger/Leibfried 2003; Pfeffer 2008; Powell/Solga 2011). Dadurch werden Potentiale von Kindern nicht entwickelt, was nicht nur aus ethischen (Exp9, Exp18), sondern auch aus volkswirtschaftlichen Gründen (Exp8, Exp21) negativ zu bewerten ist.

Darüber hinaus sind vor allem Vertreter_innen der Wirtschaft, der Politik sowie der Familien der Meinung, dass das baden-württembergische Bildungs-

system zu *wenige Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf* bereithält (Exp1, Exp2, Exp3, Exp14, Exp16, Exp20, Exp22, Exp25). Mit acht Expert_innen bewerten eine beachtliche Menge der Interviewpartner_innen – hauptsächlich Lehrkräfte, Schüler_innen und Eltern – das gesamte *Schulsystem* mit seiner Dreigliedrigkeit und den pädagogischen Ansätzen als *veraltet und reformbedürftig*, besonders im Vergleich zu anderen Bundesländern (Exp1, Exp3, Exp5, Exp7, Exp11, Exp18, Exp19, Exp22). Politiker_innen, Lehrgewerkschaften und Wirtschaftsvertreter_innen erklären diese Situation teilweise durch die ausgebliebenen Reformen unter der alten Landesregierung (Exp3, Exp14, Exp16, Exp22, Exp24, Exp25).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in Bezug auf die drängendsten Herausforderungen weitgehend Einverständnis zwischen der Landesregierung (Exp21, Exp22) und den relevanten Akteursgruppen besteht: Die demografische Entwicklung in Kombination mit dem Akzeptanzverlust der Werkrealschulen sowie die Koppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg werden als größte Probleme gesehen. Weiteren Reformbedarf sehen sowohl Landesregierung als auch die meisten Akteursgruppen bei der Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der Modernisierung des Schulsystems in pädagogischer, inhaltlicher und/oder struktureller Hinsicht.

Nach Ansicht der meisten Expert_innen hat die Landesregierung auf viele dieser Herausforderungen reagiert. So werden die regionale Schulentwicklung und die Einführung der Gemeinschaftsschule als Antwort auf das Problem kleiner werdender oder wegfallender Schulen und auf den Akzeptanzverlust der Werkrealschulen gesehen. Die Gemeinschaftsschule, die Ganztagsgrundschule und die Stärkung der frühkindlichen Sprachförderung gelten als Versuche, den Bildungserfolg von sozialer Herkunft zu entkoppeln. Die Ganztagsgrundschule und die U3-Betreuung werden als Beiträge zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf wahrgenommen. Und die Gemeinschaftsschule ist für viele ein Impuls für eine Modernisierung des Schulsystems. Diese Einschätzungen der Expert_innen decken sich somit weitestgehend mit denen der Landesregierung.

Trotz der weitgehenden Übereinstimmung zwischen der Landesregierung und den meisten Akteur_innen gibt es jedoch auch Gegenstimmen. Die Oppositionsparteien, Realschul-, Gymnasial- und Berufsschullehrerverbände sowie der Volkshochschulverband kritisieren, dass die grün-rote Landesregierung keine Problemanalyse durchgeführt habe (Exp13, Exp23); stattdessen, so das Verständnis dieser Akteur_innen, dienten die Reformen primär der Umsetzung einer ideologischen Vorstellung mit dem Ziel der „Einheitschule“ (Exp4, Exp13, Exp17, Exp20, Exp23, Exp25).

3.2 Ziele der Bildungsreformen

Die Landesregierung verfolgte mit ihren Bildungsreformen zwei Hauptziele: erstens die Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit und zweitens die Verbesserung der Qualität des Bildungswesens. Wir haben die Expert_innen befragt, inwiefern diese Ziele aus ihrer Sicht erreicht wurden. Im Hinblick auf mehr *Bildungsgerechtigkeit*, also die Entkoppelung des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft, sieht die große Mehrheit der Expert_innen die Reformen der Landesregierung tatsächlich als Beitrag zur Verbesserung. Eine Ausnahme sind lediglich jene Expert_innen, die der Landesregierung vorwerfen, sie verfolge rein ideologische Absichten. Daneben werden auch operationale Ziele genannt, die im Zusammenhang mit dem übergeordneten Ziel der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit gesehen werden können (siehe Teil 3.3), beispielsweise die Förderung von frühkindlicher Bildung und die Stärkung von individualisierten Lern- und Lehrmethoden (Exp2, Exp14, Exp18, Exp21, Exp22, Exp24).

In Bezug auf die *Qualitätsverbesserung* und die Sicherung der *Zukunftsfähigkeit* des baden-württembergischen Schulwesens stellt sich die Situation anders dar. Dieses zweite Hauptziel der Reformen wird nur von vier weiteren Expert_innen als Ziel der Landesregierung genannt (Exp12, Exp14, Exp16, Exp24). Ein möglicher Grund für die schwächer ausgeprägte Wahrnehmung des zweiten Hauptziels könnte sein, dass dieses insgesamt weniger umstritten ist als das der Bildungsgerechtigkeit und daher in der (politi-

schen) Kommunikation weniger präsent. Es könnte auch sein, dass Qualitätssteigerung und Sicherung der Zukunftsfähigkeit des Bildungssystems für verschiedene Akteur_innen unterschiedliche Bedeutungen haben. Dementsprechend werden hier deutlich häufiger als das abstrakte, übergeordnete Ziel „Qualität“ konkrete, operationale Ziele aufgeführt, etwa der effiziente Einsatz von Ressourcen zum bestmöglichen Ausschöpfen der Bildungspotenziale (Exp2, Exp9, Exp18, Exp22) oder die Modernisierung des Schulsystems (Exp8, Exp11, Exp14, Exp18, Exp21, Exp22, Exp24).

Neben den beiden Hauptzielen wird auch die *Familienfreundlichkeit* der Bildungsangebote als weiteres Ziel des Reformpakets gesehen (Exp2, Exp14, Exp22, Exp24).

Insgesamt teilt die überwiegende Mehrheit der Expert_innen die Ziele der Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit, der Qualitätssteigerung und der Förderung der Familienfreundlichkeit. Auch diejenigen, die die Politik der Landesregierung als ideologisch motiviert bezeichnen, stimmen diesen Zielen prinzipiell zu. Bildungsgerechtigkeit und Qualitätsverbesserung werden von allen Akteur_innen als sehr hohe – oder sogar die höchsten – Ziele von Bildungspolitik eingeschätzt, die sich auch wechselseitig bedingen: Bildungsgerechtigkeit kann nur erreicht werden, wenn Qualität gegeben ist, und Qualität impliziert Bildungsgerechtigkeit. Jedoch sind die Auffassungen darüber sehr unterschiedlich, was Bildungsgerechtigkeit oder auch Qualität im Schulsystem konkret bedeuten. Im Folgenden widmen wir uns daher eingehender den Wahrnehmungen dieser beiden Begriffe.

3.3 Wahrnehmung von Bildungsgerechtigkeit und von Qualität im Bildungswesen

3.3.1 Bildungsgerechtigkeit

Nach einer Definition von Bildungsgerechtigkeit gefragt, geben alle Expert_innen eine ähnliche Antwort: Jedes Kind soll die Möglichkeit haben, entsprechend seiner individuellen Begabungen bestmöglich gefördert zu werden, damit es unabhängig vom Geldbeutel oder der Herkunft seiner Eltern den Bildungsab-

schluss erreichen kann, der seinen Fähigkeiten entspricht. Strittig ist jedoch die Bedeutung des Begriffs „Bildungsgerechtigkeit“. Der Begriff wird als politischer Kampfbegriff verstanden oder auch als semantisch falsch bezeichnet, weil es ein „gerechtes“ Bildungssystem nicht gebe (Exp17, Exp20, Exp23). Stattdessen schlagen einige Interviewpartner_innen die Begriffe „Chancengleichheit“ oder „begabungsgerechte Bildung“ als Alternativen vor (ebd.). Auch der Begriff „Chancengerechtigkeit“ wird von einigen gebraucht (Exp1, Exp21). Trotz der unterschiedlichen Bezeichnungen stimmen alle Akteur_innen bei den Inhalten des Konzeptes überein. Im Folgenden wird daher der Begriff der Bildungsgerechtigkeit verwendet, um das Ziel der Entkoppelung von Bildungschancen und -erfolgen von der sozialen Herkunft zu bezeichnen.

Wenngleich Einigkeit darüber besteht, dass jedes Kind bestmöglich gefördert werden soll, lassen sich die Auffassungen hinsichtlich der Umsetzung dieses Ziels in zwei Gruppen einteilen: diejenigen, die das differenzierte Schulsystem befürworten, und diejenigen, die strukturelle Veränderungen in Richtung eines Gemeinschaftsschulsystems fordern.

Die Oppositionsparteien, Realschul-, Gymnasial- und Berufsschullehrer_innen sowie die Landkreise als Träger der beruflichen Schulen sehen die Voraussetzungen für Bildungsgerechtigkeit bereits durch das gegliederte und differenzierte Schulsystem gegeben. Dieses halte für jedes Kind die passende Schulart vor und eröffne durch verschiedene Bildungsmöglichkeiten an beruflichen Schulen auch Absolvent_innen von Werkrealschulen den Weg zur Studienberechtigung (Exp2, Exp4, Exp17, Exp20, Exp23, Exp25). Aus Sicht dieser Akteur_innen waren die von der grün-roten Landesregierung durchgeführten Reformen nicht nur unnötig, sondern haben sogar einen gegenteiligen Effekt auf Bildungsgerechtigkeit, weil sie die Vielfalt der Schulformen angriffen, die leistungsstarken Schüler_innen nicht angemessen förderten und zu einem Anstieg der Schülerzahlen an Privatschulen geführt hätten (ebd.). Tendenziell sprechen sich diese Akteur_innen dafür aus, das gegliederte System beizubehalten.

Dagegen sind die Schülerschaft, die Vertretungen der sonstigen Lehrkräfte, Eltern, Wirtschaft und Regierungsparteien der Meinung, dass ein Schulsystem dann für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen kann, wenn es frühzeitig fehlende Ressourcen im Elternhaus, insbesondere bei Kindern sozial schwächerer Eltern, durch professionelle ganztägige Bildungsangebote ausgleicht und wenn es individuelle Förderung als pädagogische Maxime verfolgt (Exp1, Exp3, Exp5, Exp6, Exp9, Exp11, Exp14, Exp15, Exp16, Exp18, Exp19, Exp21, Exp22, Exp24). Für diese Akteursgruppen ist insbesondere die Einführung der Gemeinschaftsschule ein Schritt hin zur Bildungsgerechtigkeit. Im Gegensatz zu konventioneller Schulpraxis lernen Schüler_innen in Gemeinschaftsschulen auf unterschiedlichen Niveaus in verschiedenen Fächern entsprechend den eigenen Fähigkeiten und werden dabei individuell von Pädagog_innen aller Schulformen gefördert. Mit der Umsetzung dieser pädagogischen Prinzipien in einem rhythmisierten Schulganztags, also wechselnden Lern- und Erholungsphasen, sowie dem Angebot aller Niveaustufen und Abschlüsse könne die Gemeinschaftsschule zu Bildungsgerechtigkeit beitragen, meinen diese Expert_innen (ebd.). Auch die Förderung der U3-Betreuung, der frühkindlichen Sprachförderung und der Ganztagsgrundschulen tragen aus dieser Sicht zu Bildungsgerechtigkeit bei (ebd.).²

Sowohl zustimmende als auch kritische Expert_innen warnen jedoch davor, die Wirkungen von (Schul-)Politik auf Bildungsgerechtigkeit zu überschätzen. Zwei Gründe werden hierfür genannt: Erstens sei der Einfluss des Elternhauses auf Lernvoraussetzungen und Lernmotivation eines Kindes deutlich höher als der aller Bildungsinstitutionen. Um Kinder erfolgreich zu fördern, so die Expert_innen, müssten daher auch die Eltern eingebunden werden (Exp2, Exp4, Exp14). Zweitens werden die Einstellungen von Lehrkräften und Gesellschaft als weitere nicht durch Schulpolitik beeinflussbare Voraussetzungen für Bildungsgerech-

tigkeit gesehen. Veränderungen der Einstellungen seien ein langfristiger Prozess und nicht alleine durch Reformen im Schulsystem erreichbar (Exp7, Exp12, Exp16). Eine Mehrheit der Expert_innen sieht also die Voraussetzungen für mehr Bildungsgerechtigkeit durch die Bildungsreformen gegeben; gleichwohl sagen sowohl Befürworter_innen als auch Kritiker_innen der Landesregierung, dass noch abzuwarten bleibt, ob sich die Reformen tatsächlich auf die Bildungsgerechtigkeit auswirken werden.

3.3.2 Qualität im Bildungswesen

Das Kriterium, an dem sich die Qualität eines Schulwesens messen lässt, sind laut den Aussagen der Expert_innen die Fähigkeiten und Kompetenzen der Absolvent_innen. Dabei wird zwar viel Wert auf grundlegende Rechen-, Schreib- und Lesefähigkeiten sowie breites aktuelles Wissen gelegt (Exp4, Exp7, Exp8, Exp11, Exp12, Exp14, Exp15, Exp16, Exp20, Exp21, Exp22, Exp25). Aber noch häufiger nennen die Befragten soziale und persönliche Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Organisationsfähigkeit und Alltagskompetenz, Orientierung an gesellschaftlichen Werten und Verantwortungsbewusstsein (Exp2, Exp4, Exp5, Exp7, Exp8, Exp9, Exp11, Exp12, Exp13, Exp14, Exp15, Exp16, Exp22, Exp23, Exp25).

Um dieses Ergebnis zu erzielen, muss der Unterricht eine hohe Qualität haben. Dementsprechend legen 20 der 25 Interviewpartner_innen großen Wert auf eine fundierte Ausbildung der Lehrer_innen, die Fachlichkeit, Fachdidaktik und Pädagogik ebenso vermittelt wie frühzeitige Praxiserfahrungen. Dabei sollen die zukünftigen Lehrkräfte die Fähigkeiten entwickeln, individuell mit den Schüler_innen zu arbeiten, das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren und im Team zu arbeiten. In Bezug auf die Ausbildung der Lehrer_innen wird kritisiert, dass Unterschiede in der Dauer und später in der Bezahlung nach angestrebter Schulart fortbestehen. Angesichts dessen, dass frühe

² Als nicht vom Kultusministerium initiierte Reform, die aber auch im Zusammenhang mit Bildungsgerechtigkeit gesehen wird, kritisieren die Wirtschaftsvertreter_innen die Abschaffung der Studiengebühren: Während eine Meisterausbildung oder ein berufsbegleitendes Studium kostenpflichtig ist, müssen Kinder mit Gymnasialabschluss, die oft besser gestellte Eltern haben, keine Gebühren für ihr Studium bezahlen. Dies, so die Interviewpartner_innen, habe Umverteilungswirkungen, die nicht zu Bildungsgerechtigkeit beitragen (Exp8, Exp16).

Bildung ausschlaggebend für späteren Bildungserfolg ist, lasse sich eine kürzere Ausbildung und schlechtere Entlohnung von Grundschullehrer_innen nicht rechtfertigen (Exp6, Exp16, Exp24).

Als weitere wichtige Grundlage für Qualität werden die Rahmenbedingungen im Schulsystem genannt. Als ausschlaggebend wird ein guter Personalschlüssel betrachtet (Exp2, Exp3, Exp5, Exp6, Exp9, Exp16, Exp17, Exp21, Exp24). Um Krankheitsfälle und Schwangerschaften abdecken sowie auf die gestiegene Heterogenität der Schülerschaft eingehen zu können, verlangen Lehrer_innen einen kleineren Klassenteiler und eine mindestens 110-prozentige Ausstattung der Schulen mit Lehrkräften (Exp3, Exp17). Auch die materielle Ausstattung der Schulen wie Schulgebäude, Fachräume und technische Geräte wie Computer oder Tablets wird als wichtige Rahmenbedingung für effizienten und zeitgemäßen Unterricht betrachtet (Exp2, Exp6, Exp9, Exp14, Exp16, Exp21).

Die Reformen der grün-roten Landesregierung haben nach Einschätzung der Expert_innen nur teilweise zur Qualitätsverbesserung beigetragen. Die Einführung der Gemeinschaftsschule wird als positiver Impuls bezeichnet, um individualisierte Lehr- und Lernformen zu ermöglichen und soziale und persönliche Kompetenzen besser zu vermitteln (Exp5, Exp6, Exp9, Exp11,

Exp19, Exp21, Exp22). Auch die Reformen der Bildungspläne und der Lehrerausbildung werden von manchen als Verbesserungen betrachtet (Exp8, Exp16, Exp18, Exp21). Einige Befragte erwarten hingegen negative Auswirkungen auf die Qualität durch die Vielzahl der Reformen sowie die sich verändernde Zusammensetzung der Schülerschaft an weiterführenden Schulen (Exp8, Exp20, Exp23). Expert_innen aus Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung äußern sich eher abwartend, denn die Auswirkungen der Reformen auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Absolvent_innen ließen sich erst nach mehreren Jahren valide evaluieren (Exp2, Exp5, Exp8, Exp15, Exp16).

3.4 Umsetzung der Reformen

Die einzelnen Reformen im Bildungssystem und ihre Umsetzung werden von den Akteur_innen sehr unterschiedlich und differenziert bewertet. Wenige Expert_innen sind allen Reformen gegenüber positiv oder negativ eingestellt und auch Befürworter_innen einer spezifischen Reform äußern sich kritisch gegenüber bestimmten Aspekten. Umgekehrt bewerten aber auch prinzipielle Kritiker_innen einzelne Reformaspekte durchaus positiv. Daher wird die Bewertung im Folgenden nach einzelnen Reformen getrennt dargestellt.



3.4.1 Gemeinschaftsschule

Die Gemeinschaftsschule trägt aus Sicht der Landesregierung auf verschiedene Weise zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Qualität bei: durch neue pädagogische Konzepte, die individualisiertes, kompetenzorientiertes und kooperatives Lernen vorsehen; durch das längere gemeinsame Lernen aller Schüler_innen sowie dadurch, dass unterschiedliche Abschlussarten an einer Schule zusammengeführt werden (Exp21, Exp22, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015). Diese Aspekte werden auch von der Mehrheit der anderen Expert_innen genannt. Zusätzlich wird der rhythmisierte Ganztagsbetrieb – also die Organisation des Unterrichts mit abwechselnden Phasen des Lernens und der Bewegung/Entspannung – an Gemeinschaftsschulen als Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit gesehen. Einige Interviewpartner_innen weisen darauf hin, dass es sich dabei jedoch hauptsächlich um Erwartungen handle und sich die tatsächlichen Auswirkungen noch nicht beurteilen ließen (Exp2, Exp3, Exp8, Exp10, Exp16). Andere (zum Beispiel Vertreter_innen der Oppositionsparteien im Landtag, der konfessionellen Schulen oder des Philologenverbandes) geben zu bedenken, dass nicht alle Schüler_innen unter dem pädagogischen Konzept der Gemeinschaftsschule gut lernten. Es könnte besonders für Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern schwierig sein, selbstständig Aufgaben auszuwählen und zu bearbeiten, weil sie eine stärkere Anleitung durch Lehrkräfte bräuchten. Dann könnte die Gemeinschaftsschule sogar einen negativen Effekt auf Bildungsgerechtigkeit ausüben, so die Befürchtung (Exp4, Exp7, Exp9, Exp11, Exp23, Exp25). Die Arbeitgeber_innen stehen der Gemeinschaftsschule offen gegenüber. Sie sehen bei dieser Schulform die Chance, dass sich die Sozial- und Alltagskompetenzen der Absolvent_innen verbessern. Andererseits fragen sie sich, wie ein Abschlussniveau definiert werden kann, wenn die Schüler_innen in jedem Fach auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten können (Exp8, Exp16).

Neben ihrem potenziellen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit und -qualität wird die Gemeinschaftsschule als Instrument der regionalen Schulentwicklung gesehen. Durch das Angebot aller Abschlüsse an einer Schule kann sie insbesondere im ländlichen

Raum Schulstandorte und verschiedene Abschlussmöglichkeiten sichern (Exp2, Exp3, Exp5, Exp6, Exp7, Exp9, Exp11, Exp14, Exp15, Exp16, Exp19, Exp22, Exp24). Dies ist jedoch nach Ansicht der Gewerkschaften, Lehrerverbände und Schulleiter_innen gleichzeitig mit einer Herausforderung verbunden: Wenn Gemeinschaftsschulen nicht aus Überzeugung für das pädagogische Konzept beantragt werden, sondern lediglich aus Interesse an der Sicherung eines Standorts – meist als Nachfolgeschule für eine zu klein gewordene Werkrealschule –, könnte darunter ihre Qualität beträchtlich leiden (Exp3, Exp5, Exp6, Exp9, Exp24).

Als problematisch nehmen verschiedene Akteur_innen auch den Prozess der Einführung der Gemeinschaftsschulen wahr. Lehrgewerkschaften ebenso wie Verwaltung auf lokaler Ebene sind der Meinung, dass die Gemeinschaftsschule zu hastig eingeführt worden sei. Dadurch seien zum einen Realschulen, Lehrer_innen und Eltern nicht ausreichend eingebunden worden, weshalb es zu Konkurrenzen zwischen Gemeinschaftsschulen und Realschulen kommen könnte; dies erschwere den Wandel zu einem rein zweigliedrigen System. Zum anderen wurde die Gemeinschaftsschule zeitgleich mit dem Wegfall der verbindlichen Grundschulempfehlung eingeführt, was an weiterführenden Schulen zu einem hohen Maß an Unsicherheit und Instabilität geführt habe (Exp3, Exp7, Exp11, Exp12, Exp24).

Trotz der Kontroversen um die Gemeinschaftsschule nehmen fast alle Expert_innen an, dass dieser Schultypus ein fester Teil des baden-württembergischen Schulwesens bleiben wird. Jedoch wird nicht erwartet, dass die Gemeinschaftsschule in einem Zwei-Säulen-System die einzige Schulform neben dem Gymnasium sein wird. Stattdessen gehen viele der Befragten davon aus, dass es zusätzlich zu den Gemeinschaftsschulen in der zweiten Säule auch die Realschule oder einen Schulverbund mit Realschul- und Werkrealschulzug geben wird. Die Bedeutung der Gemeinschaftsschulen in der zweiten Säule wird nach Auffassung mehrerer Interviewpartner_innen von den politischen Mehrheitsverhältnissen sowie von der Akzeptanz ihrer Absolvent_innen auf dem Arbeitsmarkt abhängen (Exp13, Exp16, Exp17, Exp21, Exp22).

3.4.2 Inklusion

Die Einführung des Inklusionsprinzips im Schulwesen war eine direkte Folge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009. In den Gemeinschaftsschulen wurde Inklusion bereits von Beginn an umgesetzt. Im Anschluss ging die grün-rote Regierung daran, Inklusion auch in den anderen Schularten einzuführen. Die Ermöglichung von inklusivem Unterricht an allgemeinbildenden Schulen wird überwiegend positiv bewertet. Der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern, so die Mehrheitsmeinung, erhöhe die sozialen Kontakte, normalisiere den Umgang mit Unterschiedlichkeit und könne das Zusammenleben in der Gesellschaft stärken (Exp1, Exp2, Exp3, Exp4, Exp5, Exp9, Exp11, Exp14, Exp15, Exp19, Exp20, Exp21, Exp22, Exp23, Exp24). Auch könne inklusiver Unterricht den Lernerfolg sowohl für behinderte als auch für nicht behinderte Kinder verbessern: Während Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen mehr Verhaltensvorbilder hätten als in Sonderschulen, profitierten nicht behinderte Kinder von der besseren Aufbereitung der Lerninhalte oder davon, dass sie selber einem behinderten Mitschüler/einer behinderten Mitschülerin Sachverhalte erklären (Exp3, Exp19, Exp22).

Andererseits weisen die Expert_innen auch auf große Herausforderungen hin. Am wichtigsten sei, so die übereinstimmende Meinung von Vertreter_innen aller Akteursgruppen, dass die Entscheidung zwischen inklusiver Beschulung und dem Besuch einer Sonderschule anhand des Wohls des behinderten Kindes getroffen wird. Nur so könne die optimale Bildungsqualität sowohl für das behinderte Kind als auch für die Regelschulkinder gewährleistet werden. Wenn Inklusion ein Kind überfordern würde, wäre dies auch für die Regelschulklasse belastend, da das behinderte Kind zu viel Aufmerksamkeit der Lehrkräfte beanspruchen würde (Exp2, Exp3, Exp4, Exp6, Exp10, Exp11, Exp14, Exp15, Exp16, Exp17, Exp20, Exp21, Exp22, Exp23, Exp24). Als damit zusammenhängendes Problem wird die Ausstattung mit Lehrpersonal betrachtet. Es müssten nicht nur Regelschul-Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht vorbereitet werden, sondern auch genügend sonderpädagogische Lehrkräfte zur Verfügung stehen, um das angestrebte Zwei-Pädagogen-Prinzip umzusetzen (Exp2, Exp5, Exp7, Exp11, Exp12, Exp14, Exp16, Exp17, Exp20, Exp21, Exp22, Exp23). Daneben wird auch der hohe finanzielle Aufwand für behindertengerechte Räumlichkeiten und den Transport der Schüler_innen als Herausforderung insbesondere für die Kommunen als Kostenträger genannt (Exp2, Exp3, Exp4, Exp5, Exp6, Exp8, Exp9, Exp11, Exp12, Exp14, Exp16, Exp17, Exp22, Exp23).



Auch aus Sicht der Sonderschullehrer_innen liegen in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion noch gravierende Mängel vor. Regelschullehrer_innen seien bisher gar nicht auf Inklusion vorbereitet. Es fehle bereits am Grundverständnis für Inklusion, stattdessen werde an Integration oder Kooperation gedacht. Um Inklusion gut umzusetzen, müsse daher noch ein Umdenken in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts stattfinden (Exp19).

Die Vorbereitung der Lehrkräfte an Regelschulen auf inklusiven Unterricht sehen fast alle Expert_innen als unzureichend an. Am wichtigsten wäre demnach die Sensibilisierung für das Thema an sich und die Reflektion der eigenen Haltungen, Einstellungen und Praktiken (Exp7, Exp11, Exp15, Exp19). Zur Förderung der benötigten Kompetenzen, so die übereinstimmende Forderung fast aller Interviewpartner_innen, müssten mehr verpflichtende Fortbildungen angeboten werden, für die Lehrer_innen freigestellt werden. Laut Lehrergewerkschaft liegt das Problem nicht primär darin, dass es zu wenig Fortbildungen gibt, sondern vielmehr darin, dass sie als zusätzliche Veranstaltungen während des Schulalltags angeboten werden (Exp24). Dieses Problem ist auch den Regierungsparteien bewusst (Exp22). Zusätzlich zu Fortbildungen für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte fordern viele Akteur_innen, grundlegende Kompetenzen im Bereich Inklusion in die Lehrerausbildung aufzunehmen und den Austausch zwischen Regel- und Sonderschullehrer_innen im Team-Teaching zu verstärken.

Insgesamt unterstützt die überwiegende Mehrheit der Expert_innen die Umsetzung von inklusivem Unterricht durch gruppenbezogene Lösungen und die Weiterentwicklung von Sonderschulen zu Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. Auf diesem Weg lasse sich die Expertise der Sonderschulen erhalten, während gleichzeitig die Grundlage für eine flächendeckende Umsetzung von Inklusion gelegt würde. Hauptsächlich Verwaltungsvertreter_innen hätten jedoch für den Einstieg die Bildung von Schwerpunktschulen vorgezogen, um angesichts der kurzen Vorbereitungszeit diese ausgewählten Schulen gezielt auf inklusiven Unterricht umstellen zu können (Exp10, Exp11).

Die Umsetzung von Inklusion wird primär mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbunden; nur einzelne Interviewpartner_innen vertreten die Meinung, dass die diesbezügliche Reform der Landesregierung nicht von der internationalen Konvention gefordert worden seien (Exp4, Exp12). Aus Sicht der Regierungsparteien trägt inklusiver Unterricht auch zu Bildungsgerechtigkeit bei, da ein Selektionsmechanismus wegfällt und behinderten Kindern nun mehr Schulformen offen stehen (Exp21, Exp22). Diese Sicht teilen auch viele andere Expert_innen. Im Zusammenhang mit Bildungsqualität wird angemerkt, dass Sonderschulen durch ihre Spezialisierung einen sehr hohen Standard bieten könnten (Exp4, Exp11, Exp14). Andere Expert_innen erwarten von Inklusion Qualitätsgewinne durch mehr soziales Lernen, das Zweipädagogen-Prinzip und einen differenzierteren Umgang mit Verschiedenheit von Menschen (Exp11, Exp19, Exp22, Exp24). Wiederum andere denken, dass nur in Bezug auf das einzelne Kind beurteilt werden kann, ob inklusive Beschulung oder der Besuch einer Sonderschule mehr Bildungsqualität und mehr Bildungsgerechtigkeit bringt (Exp3, Exp5, Exp7, Exp8).

3.4.3 Regionale Schulentwicklung

Das Problem der kleiner werdenden Schulen und Schulschließungen insbesondere in ländlichen Regionen musste angesprochen werden, so die einstimmige Meinung der Expert_innen. Eine regionale Schulentwicklung muss nach Ansicht der Interviewpartner_innen alle Betroffenen der Region beteiligen: Schulen, insbesondere auch freie Schulen, Schulträger, kommunale Verwaltungen, Schüler_innen, Lehrkräfte, Eltern, aber auch die Wirtschaft, sonstige Bildungseinrichtungen und Sozialpartner. In einem dialogorientierten Prozess der Schulentwicklung müssen auch regionale Unterschiede und öffentliche Verkehrsverbindungen berücksichtigt werden. Das Ziel muss laut Aussagen aller Expert_innen ein effizienter und gerechter Ressourceneinsatz für ein flächendeckendes Angebot verschiedener Bildungswege sein. Dies wird insbesondere im Hinblick auf die Stärkung der Wirtschaft im ländlichen Raum als elementar gesehen: Ein gutes Bildungsangebot ist attraktiv für junge Familien, bietet der Wirtschaft die Möglichkeit,

Nachwuchsfachkräfte vor Ort anzuwerben und auszubilden und beugt der Erosion der Infrastruktur (Apotheken, Arztpraxen, Einkaufsmöglichkeiten) vor (Exp3, Exp8, Exp12, Exp22).

Insgesamt stimmen also fast alle Expert_innen dem Prozess ebenso wie dem Ziel der regionalen Schulentwicklung zu. Die größte Kritik kommt von den Berufsschulen, die durch die verpflichtende Beteiligung vieler Akteur_innen in Veränderungsprozessen eine verlangsamte Entwicklung befürchten (Exp17). Außerdem scheint die Kompetenzverteilung zwischen Landrats- und Schülern noch nicht allen Beteiligten klar zu sein (Exp3).

Trotz der überwiegenden Zustimmung zum Gesetz über die regionale Schulentwicklung gibt es viele Forderungen zu Nachbesserungen: Oppositionsparteien und Gymnasiallehrer_innen fordern, dass Gemeinschaftsschulen nicht durch bessere Ausstattung mit Ressourcen bevorzugt werden (Exp4, Exp20, Exp25); Gewerkschafts- und Elternvertreter_innen wollen die ausdrückliche Nennung von Sozialpartnern und Eltern als Verfahrensbeteiligte im Gesetz (Exp6, Exp18); und aus Perspektive der kommunalen Schulverwaltung sowie der Oppositionsparteien müssten Mindestschülerzahlen flexibler gehandhabt werden, um auf lokale Bedarfe besonders in ländlichen Gegenden reagieren und zumutbare Schulwege gewährleisten zu können (Exp12, Exp20, Exp25). Die Vertreter_innen von Privatschulen kritisieren, dass nicht-öffentliche Schulen nicht in die regionale Schulentwicklung eingebunden würden und es dadurch an manchen Orten zu Doppelstrukturen komme (Exp7). Schließlich weisen Schulleiter_innen darauf hin, dass das Gesetz zur regionalen Schulentwicklung auch auf Grundschulen ausgeweitet werden müsse (Exp5).

Den Erhalt von Schulen und zumutbaren Fahrtwegen im ländlichen Raum sehen auch die anderen Akteursgruppen als Schwierigkeit für die regionale Schulentwicklung (Exp2, Exp3, Exp7, Exp8, Exp10, Exp11, Exp12, Exp14, Exp20, Exp21, Exp23). Noch häufiger aber wird die Konsensfindung als große Herausforderung betrachtet: Schulen erzeugen Standortvorteile für Kommunen, daher hat jede_r Bürgermeister_in

ein Interesse daran, eine Schule im Ort zu halten. Die Zusammenlegung von Schulen in kommunen- und landkreisübergreifenden Raumschaften (das heißt Einzugsbereiche von Schulen über Landkreisgrenzen hinweg) ist daher ein sensibles Thema, das viel Kompromissbereitschaft und Vernunft von den beteiligten Akteur_innen verlangt (Exp4, Exp5, Exp6, Exp7, Exp8, Exp10, Exp11, Exp14, Exp16, Exp18, Exp19, Exp20, Exp24).

Nichtsdestotrotz stellt die Landesregierung eine insgesamt erfolgreiche Umsetzung der regionalen Schulentwicklung fest: Bisher wurden 93 Prozent der Verfahren konsensual gelöst (laut Exp21). Dies wird von Schulleitungen, Kommunalverwaltung und Medien bestätigt (Exp5, Exp10, Exp11). Allerdings wurde die regionale Schulentwicklung noch nicht in allen Regionen angegangen. Es liegt an den Beteiligten vor Ort, ob sie nach punktuellen Lösungen für eine Schule oder nach umfassenden Lösungen für die Region suchen, wie Expert_innen berichten (Exp7, Exp8, Exp24). Da das Gesetz zur regionalen Schulentwicklung erst seit gut einem Jahr in Kraft ist, erwarten Wirtschaftsvertreter_innen, dass die Verfahren sich mit der Zeit noch besser etablieren und wirken werden (Exp8, Exp16).

3.4.4 Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung

Die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung war eine sehr umstrittene Reform. Elf der 25 Expert_innen bewerten sie als eher negativ, weil sie ein bewährtes Instrument zur Verteilung der Schüler_innen im gegliederten Schulsystem gewesen sei. Der Umstand, dass die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung zeitlich mit der Einführung der Gemeinschaftsschule zusammenfiel, führte diesen Expert_innen zufolge an den weiterführenden Schulen zu einer großen Unsicherheit hinsichtlich der Zahlen und der Heterogenität ihrer zukünftigen Schülerschaft (Exp3, Exp4, Exp5, Exp11, Exp12, Exp14, Exp15, Exp17, Exp20, Exp23, Exp25). Ebenso häufig wird die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung aber auch eher positiv bewertet: Dadurch seien Kinder von dem hohen Leistungsdruck in



der Grundschule und Grundschullehrer_innen von langwierigen Rechtfertigungen vor den Eltern befreit worden. Zudem habe die oft eher subjektive Empfehlung der Lehrkräfte den Bildungsweg der Kinder stark beeinflusst (Exp5, Exp6, Exp7, Exp9, Exp11, Exp14, Exp18, Exp19, Exp21, Exp22, Exp24).

Insofern wird die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung als Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit dort gesehen, wo bislang Vorurteile von Lehrkräften zu Fehlentscheidungen geführt haben oder wo die weitere Entwicklung eines Kindes zum Zeitpunkt der Beurteilung noch nicht absehbar war (Exp1, Exp11, Exp15, Exp16, Exp18, Exp21, Exp22, Exp24). Jedoch verbessere diese Reform nicht per se die Bildungsgerechtigkeit, so der Hinweis der Lehrer-gewerkschaft, weil bildungsfernere Eltern den Besuch eines Gymnasiums für ihr Kind oft nicht in Betracht zögen, wenn sie nicht von Grundschullehrer_innen explizit darauf hingewiesen werden (Exp24, auch Exp8, Exp10, Exp11).

Einige der Befragten nahmen in den Eingangsklassen weiterführender Schulen eine stärkere Heterogenität wahr, unabhängig davon, ob dies tatsächlich der Fall ist und ob es in direktem Zusammenhang mit der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung steht. Die Heterogenität überfordere teilweise sowohl die Lehrer_innen (Exp20, Exp25) als auch die Schüler_innen, was sich nach Meinung einiger Expert_

innen in höheren Sitzenbleiber- und Abschlusssquoten spiegelte (Exp2, Exp4, Exp9, Exp11, Exp12, Exp14, Exp17, Exp25). Jedoch blieben interessanterweise nicht unbedingt jene Schüler_innen sitzen, die eine Empfehlung für eine andere Schulart hatten (Exp21). Insgesamt sind Vertreter_innen aller Akteursgruppen der Meinung, dass die Entscheidung für eine weiterführende Schule teilweise nicht am Kindeswohl ausgerichtet werde und dann dem Kind eher psychisch schade (Exp2, Exp4, Exp5, Exp7, Exp8, Exp11, Exp12, Exp13, Exp14, Exp19, Exp20, Exp22). Dies resultiere aus einem Mangel an Beratung für die Eltern (Exp5, Exp6, Exp7, Exp8, Exp11, Exp14, Exp15, Exp16, Exp18, Exp20); zum einen hätten die Grundschullehrer_innen keine zusätzlichen Stunden für die erforderliche intensivere Beratung zugesprochen bekommen (Exp3, Exp19, Exp25), zum anderen wollten einige Eltern die Beratung nicht zur Kenntnis nehmen bzw. folgten auch nicht der unverbindlichen Empfehlung (Exp2, Exp22). Dementsprechend wird das Beratungskonzept derzeit von der Landesregierung überarbeitet und verbessert, wie die Vertreter_innen der Regierungsparteien berichteten (Exp22).³

Obwohl die Konsequenzen der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung noch nicht klar sind, gehen die Befragten davon aus, dass die Reform nicht rückgängig gemacht werden wird. Stattdessen glauben sie, dass es auf längere Sicht zu strukturellen Veränderungen im Schulsystem kommen wird, die eine Grundschulempfehlung irrelevant machen. Genannt werden beispielsweise der Wegfall der Werkreal- und Hauptschulen (Exp1, Exp5, Exp6, Exp7, Exp8, Exp24), die Einrichtung einer Orientierungsstufe in den Klassen fünf und sechs (Exp9, Exp19, Exp21, Exp23, Exp25) sowie eine verbesserte Durchlässigkeit des Schulsystems (Exp1, Exp5, Exp9, Exp11).

3.4.5 Ganztagsgrundschule und U3-Betreuung

Das Gesetz zur Ganztagsgrundschule wird überwiegend positiv bewertet. Die meisten Expert_innen sind der Auffassung, dass die Ganztagsgrundschule sowohl einen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von

³ Die Abschlusss- und Sitzenbleiberquoten hätten sich jedoch bereits wieder stabilisiert und würden sich auf einem geringeren Niveau einpendeln, so ein Experte/eine Expertin aus der Bildungswissenschaft (Exp15).

Familie und Beruf als auch zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann. Durch das umfassende Bildungsangebot mit musischer, kultureller und sportlicher Bildung für alle Kinder unabhängig vom Elternhaus könnten in bildungsferneren Schichten fehlende Ressourcen kompensiert werden. Jedoch wird als Bedingung hierfür gesehen, dass die Bildungsangebote der Ganztagsgrundschule eine gute Qualität haben: Es müssten ausreichend Pädagog_innen eingestellt werden (Exp3, Exp6, Exp15) und es müsse ein pädagogisches Konzept zugrunde liegen, das die verschiedenen Angebote verbindet und die Rhythmisierung des Schulalltages umsetzt (Exp3, Exp7, Exp9, Exp10, Exp21, Exp22). Sind diese Bedingungen gegeben, kann die Ganztagsgrundschule nach Meinung aller Akteursgruppen durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern auch zur Qualitätssteigerung der Bildung beitragen, da sich die Schule der Gesellschaft öffnet, transparenter wird und die Schüler_innen besser auf die Welt vorbereiten kann.

Als größtes Problem bei der Umsetzung der Ganztagsgrundschule wird die Frage der Akzeptanz gesehen, da viele Eltern vor allem im ländlichen Raum den Nutzen von Ganztagschule noch nicht sehen und mehr Flexibilität fordern (Exp2, Exp3, Exp4, Exp9, Exp10, Exp11, Exp14, Exp16, Exp18, Exp20, Exp21, Exp22, Exp23, Exp24, Exp25). Hinzu kommen laut einhelliger Meinung der Expert_innen die unzureichende Finanzierung von Lehrerstellen und Räumen sowie der Mangel an geeigneten pädagogischen Konzepten, was sich negativ auf die Qualität und damit die Überzeugungskraft von Ganztagsgrundschulen auswirke (Exp2, Exp3, Exp6, Exp7, Exp8, Exp9, Exp10, Exp11, Exp12, Exp13, Exp14, Exp15, Exp19, Exp21, Exp24, Exp25). Bezüglich außerschulischer Kooperationen wird die Bereitschaft der Vereine und Schulen, eine verbindliche Zusammenarbeit einzugehen als problematisch genannt (Exp2, Exp4, Exp9, Exp13, Exp14, Exp15, Exp16, Exp17, Exp18, Exp22). Die Kooperationen dürften nicht auf Ehrenamt beruhen, um Qualität und Verbindlichkeit der Bildungsangebote zu gewährleisten (Exp8, Exp22, Exp24). Auch scheint es unter manchen Grundschullehrer_innen Widerstand gegen Ganztagschulen zu geben, weil sie noch nicht auf ganzheitliches, rhythmisiertes Ler-

nen eingestellt sind (Exp19) und weil sie dadurch mehr Zeit an der Schule verbringen müssen (Exp21).

Beim Ausbau der Betreuung für unter Dreijährige (U3) zeigt sich ein ähnliches Bild: Prinzipiell wird diese Reform begrüßt und als Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie zu Bildungsgerechtigkeit gesehen. Das größte Problem ist nach Einschätzung der Befragten die Akzeptanz der verbindlichen Form der Kinderbetreuung bei den Eltern. Als zusätzliche Herausforderung wird der Fachkräftemangel genannt (Exp6, Exp8, Exp12, Exp14, Exp15, Exp18, Exp20, Exp21, Exp22, Exp24, Exp25). Dieser soll kurzfristig durch den „erweiterten Fachkräftecatalog“ ausgeglichen werden, also eine Ausweitung der Berufsgruppe der qualifizierten Fachkräfte, die in der U3-Betreuung eingesetzt werden. Dies wird aber von Eltern und Gewerkschaften im Hinblick auf die Betreuungsqualität kritisiert (Exp6, Exp14, Exp18). Zusätzlich wird der Fachkräftemangel von der Regierung durch die praxisintegrierte Ausbildung angegangen, die seit dem Schuljahr 2012/13 von privaten und öffentlichen Schulen in Kooperation mit Kindertagesstätten und Krippen angeboten wird (Exp21). Dies wird insbesondere von Vertreter_innen der kommunalen Verwaltung als guter Schritt bewertet (Exp12).

3.5 Gesamtbetrachtung

Abschließend haben wir die Expert_innen nach ihren Perspektiven für die zukünftige Entwicklung des baden-württembergischen Bildungssystems in seiner Gesamtheit befragt. Einige Expert_innen sehen bereits Fortschritte, die durch die Reformen der grün-roten Landesregierung angeregt wurden. So bewerten Lehrgewerkschaft, Familienvertretung und Landkreisverwaltung den Ausbau der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote durch die Ganztags(grund)schule und die U3-Betreuung als deutliche Verbesserungen (Exp1, Exp2, Exp10, Exp14, Exp19, Exp21, Exp24). Durch die Einführung der Gemeinschaftsschule und die Umsetzung von Inklusion wurden auch, wie Stadtverwaltung, Arbeitgeber_innen und Sonderschullehrer_innen betonen, Denkprozesse angeregt und Impulse für neue Entwicklungen gegeben

(Exp1, Exp10, Exp11, Exp16, Exp19, Exp21, Exp24). Jedoch sind die Regierungsparteien ebenso wie Schulleitungen noch vorsichtig mit Aussagen über systemische Fortschritte, insbesondere in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit und Qualität im Bildungswesen, und möchten diesbezüglich erst in einigen Jahren Bilanz ziehen (Exp5, Exp21, Exp22).

Das größte Problem liegt nach einhelliger Ansicht der Expert_innen in der hohen Anzahl an Reformen in kurzer Zeit. In einer Legislaturperiode von fünf Jahren so viele Neuerungen einzuführen überfordere das System durch die gleichzeitige Veränderung vieler Rahmenbedingungen. Diese brächten für Lehrkräfte, die die Reformen umsetzen müssen, und Eltern, die gute Bildungsentscheidungen für ihre Kinder treffen wollen, große Umstellungen mit sich (Exp1, Exp3, Exp5, Exp7, Exp8, Exp10, Exp12, Exp13, Exp16, Exp19, Exp20, Exp22, Exp23, Exp24, Exp25). Im Zusammenhang damit kritisieren Gewerkschaften und Arbeitgeber_innen, der Landesregierung fehle ein „Masterplan“ für das Bildungssystem, wodurch Reformen nicht unbedingt in einer logischen Reihenfolge umgesetzt würden (Exp6, Exp8, Exp10). Dieser Eindruck sei dadurch verstärkt worden, dass die Kommunikation innerhalb des Kultusministeriums ebenso wie die Kommunikation des Kultusministeriums mit der Gesellschaft insbesondere in der ersten Hälfte der Legislaturperiode als problematisch wahrgenommen wurde (Exp3, Exp10, Exp11, Exp13, Exp15, Exp24). Diese Probleme sind den Regierungsparteien bewusst. Rückblickend würden sie zunächst ein Gesamtpaket schnüren, dieses Gesamtpaket gut kommunizieren und es dann Schritt für Schritt umsetzen, anstatt einzelne Reformen nacheinander vorzustellen (Exp21, Exp22).

Neben konzeptionellen und kommunikativen Problemen hatte die schnelle Taktung der Reformen nach dem Eindruck aller Akteursgruppen zur Folge, dass Gesellschaft und Lehrkräfte nicht immer „mitgenommen“ wurden. Besonders die Lehrkräfte seien durch die vielen Neuerungen verunsichert worden und seien den Reformen infolgedessen zunächst eher mit Skepsis und Widerstand begegnet. Insbesondere Vertreter_innen der Real- und die Privatschulen kritisieren,

sie würden trotz des Anspruchs der Dialogorientierung der grün-roten Landesregierung zu wenig in die Reformprozesse eingebunden (Exp3, Exp7, Exp23). Durch die gleichzeitigen Reformen auf vielen Ebenen hinke auch die Ausbildung der Lehrkräfte den Anforderungen hinterher und es fehle aufgrund der knappen Ausstattung mit Personal die Zeit für Fortbildungen (Exp5, Exp8, Exp14, Exp16, Exp18, Exp20, Exp22, Exp24). Ein logischerer Ansatz wäre aus Sicht der Wirtschaft gewesen, zunächst die Lehrerbildung zu ändern, um dann mit den ersten fertigen Absolvent_innen Reformen in den Schulen umzusetzen. Dafür aber sei eine Legislaturperiode zu kurz (Exp8, Exp16). Aus diesem Grund fordern Arbeitgeber_innen und Volkshochschulen eine weitgehende Entkopplung der Bildungsreformen von der Politik: Um Stabilität und Nachhaltigkeit für das Schulsystem zu erreichen, sollte zunächst ein parteiübergreifender Konsens über die grundlegenden Strukturen und Leitlinien ausgehandelt werden, der dann – ähnlich wie in der Außenpolitik – längerfristig gelten würde (Exp8, Exp13).

In der Gesellschaft werden die von der grün-roten Landesregierung eingeführten Veränderungen je nach Betroffenheit und je nach Reformbereich unterschiedlich bewertet. Zusammengefasst lässt sich feststellen: Wer seine Existenz gefährdet sieht oder noch keinen Kontakt mit den Neuerungen hatte, sieht die Reformen kritisch. Am kontroversesten sind die Diskussionen zur Gemeinschaftsschule. Dabei legen sowohl Wirtschaftsvertreter_innen als auch Eltern mehr Wert auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen, auf die Schulnähe und die Beziehungen zwischen Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen als auf die Bezeichnung der Schule. Umgekehrt zeigen die Interviews allerdings auch, dass diejenigen Akteursgruppen, die sich intensiver mit den Reformen auseinandergesetzt haben, eine positive Einschätzung hinsichtlich der Ziele und der Umsetzung haben. Insofern bestätigt sich die Vermutung, dass die Akzeptanz der Reformen durch eine verbesserte Kommunikation der Reformziele und ihrer Umsetzung, eine Einbindung der betroffenen Gruppen sowie die Entwicklung eines reformpolitischen Gesamtkonzepts gesteigert werden kann.

4. Reformbereich Gemeinschaftsschule – zusätzliche Erkenntnisse aus Fokusgruppen-Interviews

Die Einführung der Gemeinschaftsschule kann als Kernstück der grün-roten Bildungsreformen bezeichnet werden. In der Gemeinschaftsschule werden pädagogische Ansätze umgesetzt, die individualisiertes Lernen in leistungsheterogenen Gruppen fördern. Auch werden die Leistungen der Schüler_innen nicht durch Noten, sondern durch Verbalbeurteilungen (schriftliche Kommentare) ausgedrückt. Die Gemeinschaftsschule ist eine inklusive Schule und gebundene Ganztagschule an drei oder vier Tagen mit jeweils acht Zeitstunden. Sie bietet alle Niveaustufen an, so dass die Entscheidung für einen bestimmten Abschluss erst im Verlauf der Sekundarstufe (Klassen 5 bis 10) und nicht bereits nach der vierten Klasse getroffen wird. Um Schüler_innen auf allen Niveaustufen angemessen betreuen zu können, arbeiten an einer Gemeinschaftsschule Lehrkräfte aller Schulformen in einem Team zusammen: Gymnasial-, Realschul-, Werkrealschul- und Sonderschullehrer_innen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015). Insofern verband die Landesregierung mit der Einführung der Gemeinschaftsschule die Ziele, Bildungsgerechtigkeit zu fördern, zur regionalen Schulentwicklung beizutragen, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei den Eltern zu verbessern und das Inklusionsprinzip konsequent umzusetzen.

Die Gemeinschaftsschule ist einer der umstrittensten Reformbereiche: Befürworter_innen loben ihre schnelle Einführung und betrachten das pädagogische Konzept als wissenschaftlich fundiert, kindgerecht und effizient (Exp18, Exp24). Kritiker_innen befürchten einen Verlust der Leistungsorientierung in der Schule und sehen in der Gemeinschaftsschule einen Versuch der Gleichmacherei (Exp4, Exp23).

Was sind nun die praktischen Erfahrungen der Akteur_innen vor Ort, die in der Gemeinschaftsschule lernen und arbeiten? Was hat sie bewogen, sich für diese Schulform zu entscheiden, und wurden ihre Erwartungen erfüllt? Welche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Umsetzung? Diesen Fragen gehen wir im Folgenden nach und präsentieren dazu die wesentlichen Erkenntnisse der Fokusgruppen-Interviews. Diese werden zur Vereinfachung der Lesbarkeit im Fließtext ohne explizite Referenzen zusammengefasst (für weitere Details zu den Fokusgruppen siehe An-



hang II). Wir beginnen mit einer Gemeinschaftsschule in einer baden-württembergischen Großstadt, gehen dann auf die Gemeinschaftsschulen in einer mittelgroßen Stadt, einer kleineren Stadt und einer ländlichen Gemeinde ein und schließen mit einer Gesamtbetrachtung.

4.1 Gemeinschaftsschule in einer Großstadt (GMS3)

Bei der ersten Fallstudie handelt es sich um eine Gemeinschaftsschule in einer Großstadt. Diese ehemalige Werkrealschule entschied sich für die Umwandlung zur Gemeinschaftsschule, weil bereits vor dem Regierungswechsel 2011 innerhalb des Kollegiums und von der Schulleitung der Wunsch nach einer durchgängigen Schule von der Grundschule bis zur zehnten Klasse geäußert worden war. Zudem drohte der Werkrealschule aufgrund sinkender Schülerzahlen die Schließung. Als die grün-rote Landesregierung die Gemeinschaftsschule ermöglichte, ergriff die Schule die Initiative und fand Unterstützung bei der lokalen Schulverwaltung. Auch die Bezirksrät_innen verstanden schnell, dass eine Gemeinschaftsschule in dem wohlsituierten, eher akademischen Stadtteil auch mittlere Bildungsabschlüsse anbieten kann und den Stadtteil dadurch attraktiver für Familien macht. Die Bewerbung der Schule als Gemeinschaftsschule war erfolgreich, sodass neue Stellen ausgeschrieben und passende Lehrkräfte von der Schulleitung ausgewählt wurden.

Mit der Entscheidung für die Gemeinschaftsschule hofften sich die Lehrer_innen mehr Möglichkeiten für individualisiertes Lernen – dies spielte sowohl für ehemalige Werkrealschul- als auch für ehemalige Gymnasiallehrkräfte eine wichtige Rolle. Des Weiteren erwarteten sie die Umsetzung eines umfassenderen Bildungskonzepts, in dem neben Fachlichkeit auch die Schulgemeinschaft, Persönlichkeitsentwicklung und Freizeitgestaltung eine Rolle spielen sollten. Für die Elternvertretung war die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule mit der Hoffnung verbunden, Kinder nicht zu früh auf einen bestimmten Bildungsweg festzulegen.

Die Hoffnungen der Lehrkräfte haben sich in der Realität weitgehend bestätigt. Anstelle von konventionellem Unterricht geben Lehrer_innen nun Inputstunden, in denen sie mit allen Schüler_innen am selben Thema arbeiten, und betreuen danach die einzelnen Schüler_innen bei ihrer selbstständigen Arbeit auf ihrem jeweiligen Niveau. Dadurch werden die individuellen Fähigkeiten sichtbar, die Defizitorientierung weicht einer Orientierung an Stärken und die Kinder lernen, sich gegenseitig zu unterstützen. Auch die Multiprofessionalität des Teams, in dem Sonderschul-, Werkrealschul-, Realschul- und Gymnasiallehrer zusammenarbeiten, wird von den Lehrkräften als positiv erlebt, da jedem Kind die jeweils passende Unterstützung so zukommen kann. Zwar kann die Arbeit in der Gemeinschaftsschule aufgrund der größeren Heterogenität der Schülerschaft pädagogisch anspruchsvoller und durch häufigere Elterngespräche



zeitintensiver sein als an konventionellen Schulen; sie wird aber dennoch als große Bereicherung empfunden: Durch die Teamarbeit, die neuen Unterrichtsformen und die bessere Zusammenarbeit mit den Eltern sind die Lehrer_innen insgesamt zufriedener als in ihren vorherigen Schulen. Auch die Schulleitung hebt die verbesserte Elternarbeit hervor, fügt jedoch hinzu, dass sich die Eltern freiwillig für die Gemeinschaftsschule entschieden haben und daher selbst eine höhere Motivation für schulisches Engagement mitbringen.

Aus Sicht der Eltern ermöglicht die Gemeinschaftsschule eine umfassendere und offenere Entwicklung der Schüler_innen und nimmt Eltern mehr mit „ins Boot“ als andere Schulformen. Die verbale Beurteilung der Schulleistungen an Stelle einer Benotung wird zudem als weit differenziertere Rückmeldung über Entwicklung und Leistungen des Kindes begrüßt. Dies steigert nach Aussage der Eltern auch die Motivation der Kinder, in die Schule zu gehen, da der Notendruck abnimmt. Dadurch werde deutlicher, dass jedes Kind in bestimmten Bereichen Stärken und in anderen Schwächen hat.

Im Stadtteil besteht ein Interesse von Eltern, die ihre Kinder noch nicht auf die Gemeinschaftsschule schicken, am Konzept und an der Funktionsweise dieses neuen Schultypus. Bereits im ersten Schuljahr war die Schülerschaft divers, sodass auf allen Niveaustufen gearbeitet wird. Die Schulleitung rechnet damit, dass die Gemeinschaftsschule sich im Stadtteil etabliert und die Anmeldezahlen steigen.

Als größte Herausforderung für die Entwicklung der Gemeinschaftsschule bezeichnen sowohl die Schulleitung als auch die Lehrer_innen und die Verwaltung die räumliche Situation. Aufgrund der Lage der Schule ist ein Anbau oder Neubau von Gebäuden nicht schnell realisierbar, wird aber dringend benötigt, da derzeit Räume für eine Mensa ebenso fehlen wie Räume, in denen Schüler_innen individuell arbeiten können. In Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts sehen Lehrkräfte eine mögliche Schwierigkeit in der Mittelstufe auf sich zukommen, wenn die Niveaus der Schüler_innen weiter auseinanderklaffen als in der

fünften Klasse. Lehrkräfte fühlen sich zudem verunsichert, da die pädagogischen Konzepte ihrer Ausbildung nicht immer zu den neuen Erfordernissen der Gemeinschaftsschule passen. Orientierung finden die Lehrer_innen durch gegenseitiges Feedback sowie anhand wissenschaftlicher Konzepte zur Unterrichtsentwicklung. Auf einer allgemeinen Ebene wird die politische Zukunft als problematisch empfunden, da die Gemeinschaftsschule noch nicht breit unterstützt werde. Schulleitung und Lehrkräfte ebenso wie die Elternvertretung befürchten, dass nach den Landtagswahlen 2016 möglicherweise erneut gravierende Veränderungen auf sie zukommen.

Als Gelingensfaktoren bezeichnen Lehrkräfte, Schulleitung, Elternvertretung und Verwaltung einhellig die Ausstattung mit genügend Personal, um auf die Schüler_innen eingehen zu können. Auch das Engagement der Lehrer_innen und die ausreichende Versorgung mit Räumen werden als notwendige Voraussetzungen für das Gelingen der Gemeinschaftsschule genannt. Für Schulleitung und Lehrkräfte trägt die Gemeinschaftsschule durch die individuelle Förderung der Kinder unabhängig vom Elternhaus dazu bei, die Voraussetzungen für Bildungsgerechtigkeit zu verbessern. Insgesamt bewerten alle Teilnehmer_innen der Fokusgruppen-Diskussion die Gemeinschaftsschule positiv und würden sich wieder dafür entscheiden.

4.2 Gemeinschaftsschule in einer mittelgroßen Stadt (GMS1)

Die Einführung der Gemeinschaftsschule in dieser mittelgroßen Stadt sehen die beteiligten Akteur_innen als Fortsetzung einer bereits zuvor begonnenen schulischen Entwicklung. Die ehemalige Werkrealschule hatte bereits vor dem Regierungswechsel 2011 Inklusion umgesetzt und Ganztagsunterricht und -betreuung angeboten. Als die grün-rote Landesregierung die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule ermöglichte, wurde dies von Eltern, Schulleitung und Lehrerkollegium sehr begrüßt und umgehend aufgegriffen. Die Initiative der Eltern und der Schulleitung, einen Antrag auf Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule zu stellen, wurde von der kommunalen

Verwaltung unterstützt. Mehr Überzeugungsarbeit mussten die Initiator_innen im Gemeinderat leisten, in dem konservative Mitglieder sich zunächst gegen einen Antrag als Gemeinschaftsschule aussprachen und erst später zustimmten.

Die Schulleitung sah die Entscheidung für die Gemeinschaftsschule auch in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang: Durch längeres gemeinsames Lernen könnte diese Schulform ein anderes Verständnis von Gesellschaft vermitteln, durch individuelle Förderung jedem Schüler/jeder Schülerin einen Abschluss entsprechend seiner/ihrer Fähigkeiten ermöglichen und so nicht nur das Fachwissen, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler_innen fördern. Eltern und Lehrkräfte erwarteten ebenfalls, dass die Gemeinschaftsschule den einzelnen Kindern besser gerecht werden und so zu Bildungsgerechtigkeit beitragen würde. Manche Eltern befürchteten aber durch die unbekannten Lehrmethoden einen Leistungsabfall ihres Kindes und Schwierigkeiten beim Abitur. Schüler_innen erhofften sich von der Gemeinschaftsschule zunächst, Freundschaften auch nach der vierten Klasse aufrechterhalten zu können unabhängig davon, welchen Abschluss die Kinder anstrebten. Daneben erwarteten sie auch einen größeren Spielraum, um eigene Fähigkeiten und Grenzen auszutesten.

Die Erfahrungen mit der Gemeinschaftsschule bewerten die Schüler_innen trotz der anfänglichen Umstellung auf den ungewohnten Unterrichtsstil sehr positiv. Zwar verbringen die Schüler_innen durch den Ganztagsbetrieb mehr Zeit in der Schule, haben aber danach keine Schularbeiten mehr zu erledigen. Dadurch empfinden sie weniger Druck zu Hause – und wenn doch einmal Unterstützung beim Lernen gebraucht wird, sei die Hilfsbereitschaft der Eltern größer. Die Eltern bestätigen, dass den Familien durch den Wegfall der Verantwortung für Hausaufgaben und Lernen mehr freie Zeit für gemeinsame Aktivitäten bleibt.

Die Lehrkräfte heben die Nähe zum Kind als deutlichen Vorteil gegenüber konventionellen Schulformen hervor. Durch das individuelle Lernniveau und -tempo

der Kinder, die Orientierung an Kompetenzen und das individuelle verbale Feedback beschäftigen sich die Lehrer_innen intensiver mit den Kindern und können die gesamte Persönlichkeit besser in den Blick nehmen. Lehrkräfte ebenso wie Eltern und Schulleitung schätzen den Fokus auf Erfolge und positive Entwicklungen eines jeden Kindes unabhängig von seinem Lernniveau. Dies führe zu einer insgesamt positiveren Grundstimmung an der Schule. Eine wichtige Veränderung ist aus Sicht der Schulleitung auch die Entwicklung einer Beteiligungskultur: Schüler_innen und Lehrer_innen können ihr eigenes Lernen und Lehren sowie den Schulalltag allgemein mitgestalten. Insgesamt trage dies zu einer deutlich höheren (Arbeits-)Zufriedenheit aller Betroffenen bei.

Neben diesen internen und zwischenmenschlichen Veränderungen gab es auch strukturelle Veränderungen in der Schule. Zum einen wurden die Kooperationen mit außerschulischen Partnern im Bereich Sport und Kultur ausgebaut. Zum anderen wurden verschiedene Institutionen für die Schulentwicklung etabliert: eine Schulentwicklungsgruppe aus Lehrer_innen und eine übergeordnete Gruppe mit Beteiligung der Eltern, die sich mit größeren Themen und längerfristigen Entwicklungsperspektiven befassen, sowie eine wöchentliche Reflexion der Lehrkräfte mit der Schulleitung über Entwicklungen in Unterricht und Schule, bei der auch Rückmeldungen der Schülerschaft einfließen. Aus Sicht der Schulleitung ist diese Reflexion von großer Bedeutung für das Gelingen einer Gemeinschaftsschule. Ohne die ständige selbstkritische Frage, ob die eigene Haltung gegenüber den Schüler_innen, den Kolleg_innen und der Schule stimmt, könne sich die Gemeinschaftsschule nicht (weiter)entwickeln. Als weitere Faktoren für den Erfolg bezeichnen Schulleitung und kommunale Verwaltung die Unterstützung des Kollegiums für diese Schulform, die räumlichen und baulichen Voraussetzungen sowie die materielle Ausstattung der Schule. Auch müssten genügend Gymnasial-, Realschul-, Werkrealschul-, und Sonderschullehrer_innen vorhanden sein, um die individuelle Förderung aller Kinder realisieren zu können.

Vor Ort wird die Gemeinschaftsschule sehr gut angenommen, wie sich in den Anmeldezahlen spiegelt:

Ursprünglich waren drei Züge geplant; inzwischen wird die Schule auf deutlich mehr Züge erweitert. Eltern von Kindern anderer Schulen, so die Beobachtung der Elternvertretung, vergleichen die Leistung der Gemeinschaftsschüler_innen mit den Leistungen von Gymnasialschüler_innen, und die Gemeinschaftsschule scheint nicht zurückzufallen.

Trotz des großen Erfolgs gibt es aus Sicht der Schulleitung und der Verwaltung Kritikpunkte am Umsetzungsprozess der Gemeinschaftsschule. So sei die Landesregierung nicht gut vorbereitet gewesen und wichtige Fragen (etwa bezüglich des Fremdsprachenunterrichts oder der gymnasialen Oberstufe) seien nicht rechtzeitig geklärt worden. Es komme zu langwierigen Verfahren, bei denen die Eltern einen großen Vertrauensvorschuss leisten müssten. Auch wird kritisiert, dass die Zusagen der Landesregierung und ihr Bekenntnis zur weiteren Förderung der Gemeinschaftsschulen angesichts der nahenden Landtagswahlen zu unkonkret seien.

Abgesehen von diesen Kritikpunkten wird die Gemeinschaftsschule von allen Fokusgruppen-Teilnehmer_innen sehr positiv bewertet. Durch den Fokus auf das Kind, die Kompetenzorientierung und das längere gemeinsame Lernen sehen die Beteiligten neben den eigenen positiven Erfahrungen auch einen Beitrag der Gemeinschaftsschule zu mehr Bildungsgerechtigkeit und -qualität, da jede_r Schüler_in zu einem Abschluss entsprechend der individuellen Fähigkeiten geführt werden kann und weil neben Fachwissen auch gesellschaftliche Werte und soziale Kompetenzen vermittelt werden.

4.3 Gemeinschaftsschule in einer Kleinstadt (GMS2)

Wie in den vorangegangenen Fällen beruhte auch in der besuchten Kleinstadt die Einführung der Gemeinschaftsschule auf einer schulischen Entwicklung, die bereits zuvor individualisiertes Lernen, Ganztagsangebote und Schulsozialarbeit gefördert hatte. Ein weiterer Grund für die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule war laut Schulleitung die Tatsache, dass die

ehemalige Werkrealschule unter sinkenden Schülerzahlen litt. Als die grün-rote Landesregierung die Einführung einer Gemeinschaftsschule ermöglichte, sah die Schulleitung darin eine Möglichkeit, die Schule zu erhalten und die begonnenen Entwicklungen fortzuführen. Zunächst strebte die Schulleitung eine Gemeinschaftsschule in Kooperation mit der benachbarten Realschule an, aber diese hatte kein Interesse. Die ehemalige Werkrealschule gewann dennoch die Unterstützung der Gemeinde und der Schulverwaltung und bewarb sich erfolgreich für die Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule.

Die Eltern der Schüler_innen schätzen die Arbeit der neuen Gemeinschaftsschule sehr. Ein wichtiger positiver Aspekt ist für die Elternvertretung, dass die Unterstützung bei Hausaufgaben und Lernen weniger vom Elternhaus abhängt. Auch wird die Verbalbeurteilung der Leistungen ebenso wie des ganzen Verhaltens der Schüler_innen als deutlich aussagekräftiger empfunden als Noten. Dieser Wahrnehmung stimmt auch die Schulleitung zu: Diese Form der Rückmeldung werde dem Kind gerechter und sei objektiver als eine Note.

Die Lehrkräfte sehen bei der Verbalbeurteilung jedoch auch Kritikpunkte. Zum einen nennen sie fehlende Sprachkenntnisse bei ausländischen Eltern, für die Noten verständlicher wären. Zum anderen fragen sie, ob potenzielle Arbeitgeber_innen sich die Zeit nehmen, Verbalbeurteilungen zu lesen, oder ob sie diese Schüler_innen dann schnell aussortieren. Abgesehen davon bewerten sie das schriftliche Feedback aber als transparenter als Noten. Auch nehmen die Lehrkräfte die Veränderungen im Unterricht durch die Arbeit mit Kernkompetenzrastern, Coaching-Gesprächen mit den Schüler_innen und individualisiertem Lernen als positiv wahr, weil sie dadurch den Fokus besser auf das einzelne Kind richten und ihm gerechter werden können. Der Wegfall von Stigmatisierung bestimmter Schultypen und die Orientierung an Erfolgen statt an Schwächen führen ihrer Erfahrung nach dazu, dass Schüler_innen weniger unter Leistungsdruck litten und sich dadurch besser entwickelten. Aus Sicht der Schüler_innen ist der Hauptvorteil der Gemeinschaftsschule, dass sie auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten können.

Neben diesen unterrichtsbezogenen Veränderungen hat sich auch der Alltag der Schüler_innen, ihrer Familien und des Lehrerkollegiums verändert. Dass das Lernen in der Schule stattfindet, sei zumindest zu Beginn irritierend für manche Eltern gewesen, so die Rückmeldung der Lehrer_innen. Auch der häufigere Nachmittagsunterricht scheint nicht von allen Eltern positiv aufgenommen zu werden. Als Reaktion auf die Skepsis wird daher im kommenden Schuljahr die Mittagspause verkürzt, um die Schüler_innen früher nach Hause zu entlassen und ihnen genug Zeit für Vereinsleben und Freundschaften außerhalb der Schule zu geben. Die Gemeinschaftsschule macht zwar auch Angebote in Kooperation mit Sportvereinen, Jugendkunstschule und Museum, doch sieht die Schulleitung hier zeitliche und finanzielle Probleme, da diese häufig an einem zusätzlichen Nachmittag stattfinden und die Schule nur begrenzte Ressourcen zur Finanzierung solcher Aktivitäten hat.

Insgesamt sehen sich die Schule und besonders die Lehrkräfte mit der Entwicklung zur Gemeinschaftsschule vor große Herausforderungen gestellt. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung fehlten den Lehrer_innen Bildungspläne, Kompetenzraster für die siebte Klasse und Bücher; auch kämen Deutsch als Fremdsprache und Religion oder Ethik im neuen Bildungsplan nicht vor. Des Weiteren kritisieren die Lehrkräfte, dass die Umstellung auf Ganztags- und Gemeinschaftsschule vom Kollegium große Flexibilität im Hinblick auf Unterrichtszeiten und -konzepte verlange, ohne dass ausreichend Material und Zeit zur Vorbereitung zur Verfügung stünden. Aus Sicht der Schulleitung sollte die für die interne Kooperation erforderliche Zeit der Lehrkräfte durch Zusatzstunden kompensiert werden. Während Schulleitung und Eltern die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Gelingensfaktor für die Gemeinschaftsschule betrachten, bezeichnen Lehrkräfte die unterschiedliche Besoldung der einzelnen Pädagog_innen als negativ für die Stimmung, da sich die Arbeitsinhalte nicht unterscheiden. Schließlich mache es die Konkurrenz insbesondere mit der benachbarten Realschule, aber auch mit mehreren Gymnasien schwer, eine diverse Schülerschaft aus allen Niveaustufen zu erreichen. Dies wäre allerdings für eine gelungene Umsetzung des Konzepts Gemeinschaftsschule wünschenswert.

In der Gemeinschaftsschule lernen auch mehrere Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, für die eine Lehrkraft 19 Stunden in der Woche zur Verfügung steht. Diese Zeit muss auf vier Klassen aufgeteilt werden. Aus Sicht der sonderpädagogischen Lehrkraft reicht diese Zeit nicht aus, da manche Förderschüler_innen mit der Arbeitsweise, der Größe oder dem Lerntempo der Klasse nicht zurecht kämen und einen Parallelunterricht brauchten. Zudem komme die Abstimmung mit den Kolleg_innen zu kurz. Die Regelschullehrer_innen und die Schulleitung bestätigen, dass es zu wenige Ressourcen gebe, um Inklusion gut umzusetzen. Daher schlagen die Lehrkräfte vor, dass nicht zu viele Inklusionsschüler_innen in eine Klasse aufgenommen werden sollten und jede_r Schüler_in mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Klassenteiler doppelt so viel zählen sollte wie ein_e Regelschüler_in. Daneben sehen die Lehrkräfte die Frage als ungeklärt an, ob die Gemeinschaftsschule oder die Sonderschulpädagog_innen den Förderschüler_innen ein Zeugnis ausstellen.

Trotz der Herausforderungen bei der Umsetzung sehen Eltern, Schulleitung und Lehrkräfte die Entwicklung zur Gemeinschaftsschule als positiven Schritt. Zwar sei diese neue Schulform noch eine Baustelle, aber durch das individualisierte Lernen, den Kontakt mit Vielfalt und das dadurch vermittelbare „andere Menschenbild“ hat sie nach Meinung der Fokusgruppenteilnehmer_innen das Potential, zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Qualität beizutragen.

4.4 Gemeinschaftsschule in einem kleinen Ort (GMS4)

In diesem kleinen Ort, an dem die Verwaltung der aus mehreren Ortschaften zusammengeschlossenen Gemeinde ihren Sitz hat, bestand bei Einwohnerschaft, Schulleitung und Verwaltung bereits seit Längerem der Wunsch, einen mittleren Bildungsabschluss anzubieten. Zudem drohte die Schulschließung der ehemaligen Werkrealschule aufgrund rückgängiger Schülerzahlen. Als die grün-rote Landesregierung die Gemeinschaftsschule einführte, ergriff die Schulleitung auch noch aus einem weiteren Motiv die Initiative: Die Gemeinschaftsschule könnte als Schule für alle und Ganztagschule zu mehr Chancengerechtigkeit

beitragen. Die kommunale Verwaltung unterstützte die Bewerbung und besuchte zusammen mit Vertreter_innen der Schule bereits bestehende Gemeinschaftsschulen, um einen besseren Eindruck von den pädagogischen Konzepten und der Umsetzung zu bekommen. Im Anschluss daran entwickelten Schulleitung und Kollegium ein Konzept, der Gemeinderat stimmte der Bewerbung zu und das Land gab den Zuschlag für die Gemeinschaftsschule.

Vor der Einführung der Gemeinschaftsschule gab es gewisse Befürchtungen. Während unter Eltern und im politischen Raum Vorbehalte gegen die lange Unterrichtsdauer und den Unterricht in heterogenen Lerngruppen bestanden, fragten sich Lehrer_innen, ob genügend Material vorhanden sein würde. Trotz der Bezeichnung der Gemeinschaftsschule als „Versuchsschule“ konnten bereits im ersten Jahr mit 50 Anmeldungen mehr Schüler_innen gewonnen werden, als für die Zweizügigkeit benötigt wurden. Im zweiten Jahr ist die Zahl der Anmeldungen noch gestiegen. Insgesamt erreicht die Gemeinschaftsschule damit etwa 50 Prozent der Schüler_innen eines Jahrgangs der Gemeinde, wie die Verwaltung berichtet.

Die Hoffnung der Lehrkräfte, ihren Schüler_innen in der Gemeinschaftsschule durch mehr individuelle Förderung gerecht werden zu können, hat sich ihren bisherigen Erfahrungen zufolge erfüllt. Durch die Einrichtung von Lernlaboren, in denen jedes Kind bis zum Ende der Schulzeit seinen eigenen Schreibtisch

hat, können die Lehrer_innen spezifisch auf die einzelnen Schüler_innen eingehen. Dadurch verbesserte sich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Das individualisierte Lernen auf unterschiedlichen Niveaustufen funktioniert auch aus Sicht der Schüler_innen sehr gut und trägt dazu bei, dass sie sich wieder für die Gemeinschaftsschule entscheiden würden. Dass es keine Noten mehr gibt, stört die Schülervertretung nicht. Aus Sicht der Eltern ist das verbale Feedback sogar besser, weil die Kinder weniger unter Druck gesetzt würden und konkrete Rückmeldung bekämen. Die Elternarbeit sei durch regelmäßige Gespräche und das Gegenzeichnen des Lerntagebuchs konstanter und besser geworden. Aus Sicht des Lehrerkollegiums hat sich durch den Ganztagsbetrieb, die Umstellung der Unterrichtsmethoden und das verbale Feedback der Arbeitsaufwand erhöht. Dies sei aber verbunden mit einer höheren Arbeitszufriedenheit, weil die individuelle Förderung sowie die Arbeit in multiprofessionellen Teams mehr Spaß mache als das Unterrichten an anderen Schulformen. Neben diesen Veränderungen auf Unterrichtsebene hat sich auch der Umgang in der Schule verändert. Die Schulleitung erlebt die Schülerschaft als weniger streitlustig, höflicher und freundlicher, und die Lehrkräfte begrüßen die Möglichkeit, das Schulprofil mitgestalten zu können.

Als größte Herausforderung sieht die Schulleitung den Raummangel – das Raumangebot der Schule müsse verdoppelt werden. Dies ist der Verwaltung



bewusst, ein Neubau ist in Planung. Als weitere Gelingensfaktoren für die Gemeinschaftsschule nennt die Schulleitung die Motivation des Kollegiums sowie die Ausstattung mit Sonderpädagog_innen, pädagogischen Assistent_innen und ausreichend Lehrer_innen aller weiterführenden Schulformen.

Insgesamt wird die Gemeinschaftsschule von allen Fokusgruppen-Teilnehmer_innen sehr positiv bewertet. Das individualisierte Lernen und die Orientierung an Kompetenzen ermöglichen aus Sicht der Lehrkräfte und der Schulleitung die bestmögliche Förderung eines jeden Kindes und können dadurch zu Bildungsgerechtigkeit und zur Qualität der Bildung beitragen.

4.5 Übergreifende Erkenntnisse

Die Fokusgruppen-Interviews an den vier sehr unterschiedlichen Standorten zeigen deutlich den bereits in den Expert_innen-Interviews benannten Zusammenhang zwischen regionaler Schulentwicklung und Gemeinschaftsschulen: Alle besuchten Gemeinschaftsschulen entwickelten sich aus Werkrealschulen; an drei der vier Standorte (GMS2, GMS3, GMS4) waren diese Werkrealschulen von der Schließung bedroht. Dass unter den ausgewählten Gemeinschaftsschulen ausschließlich ehemalige Werkrealschulen vertreten sind, entspricht der Verteilung der Gemeinschaftsschulen auf die verschiedenen Schularten: Von den 81 neuen Gemeinschaftsschulen im Schuljahr 2014/15 waren 69 ehemalige Werkrealschulen (85 Prozent); im aktuellen Schuljahr 2015/16 sind unter den 62 neuen Gemeinschaftsschulen 51 ehemalige Werkrealschulen (82 Prozent) (Kultusportal Baden-Württemberg 2015). Dennoch steht es allen Schularten frei, einen Antrag zu stellen, um Gemeinschaftsschule zu werden. So haben sich auch mehr als 30 Realschulen oder Gymnasien in Gemeinschaftsschulen umgewandelt (ibid.; Schwarz-Jung 2014). Insofern ging es den Antragstellern nicht primär um die Verhinderung einer drohenden Schulschließung, sondern um die Einführung neuer Konzepte: In drei von vier Fällen (GMS1, GMS3, GMS4) war das pädagogische Konzept der Gemeinschaftsschule eine Hauptmotivation für die Schulleitung die Antragstellung voranzubrin-

gen, weil sie damit die Hoffnung auf der Gemeinschaftsschule verband. Die Umsetzung des Projekts Gemeinschaftsschule als Prozess „von unten“ betrachten die Schulleitungen als sinnvoll, da nur auf diese Weise die Motivation der Beteiligten gewährleistet werden könne. Als Gelingensfaktoren für die erfolgreiche Weiterentwicklung der Gemeinschaftsschulen werden die Ausstattung mit ausreichend Lehrpersonal aus allen Schulformen sowie das Engagement der Lehrkräfte genannt. Auch die räumlichen Voraussetzungen sind ein wichtiges Kriterium. Ein für alle vier Gemeinschaftsschulen relevanter Aspekt wäre zudem ein parteiübergreifendes Bekenntnis zur Gemeinschaftsschule, damit auch in Zukunft die finanziellen und personellen Ressourcen gesichert sind.

Neben diesen Ähnlichkeiten lassen sich jedoch auch große Unterschiede hinsichtlich der Gründe für die Einführung, der geografischen Lage und der Herausforderungen der untersuchten Gemeinschaftsschulen feststellen:

- Die Gemeinschaftsschule in der Großstadt profitiert vom ausgeprägten Engagement der Schulleitung, des Kollegiums und der Verwaltung und bietet in einem gutsituierten Stadtteil als einzige Schule den mittleren Bildungsabschluss an. Die Herausforderungen hängen hier größtenteils mit der räumlichen Situation zusammen.
- Die Gemeinschaftsschule in der mittelgroßen Stadt kann ebenfalls auf dem großem Engagement der Schulleitung, der Lehrkräfte und der Verwaltung aufbauen, wurde aber zudem stark von den Eltern eingefordert und unterstützt. Auch war hier bereits eine Entwicklung hin zu einer integrierten, inklusiven Schule mit Ganztagsangeboten vorausgegangen, was den Aufwand bei der Umstellung verringerte. An dieser ältesten der untersuchten Gemeinschaftsschulen haben sich im Unterschied zu den anderen Schulen bereits Schulentwicklungsgremien etabliert. Diese Gemeinschaftsschule zieht Schüler_innen mit Empfehlung für alle Schulformen an und wird sehr positiv aufgenommen.
- Die Gemeinschaftsschule in der Kleinstadt steht wohl vor den größten Herausforderungen. Die Umwandlung wurde hier primär aufgrund der dro-

henden Schulschließung angestrebt. Nachdem die benachbarte Realschule aber eine Kooperation ablehnte, ist nun die Konkurrenz für die Gemeinschaftsschule sehr stark und wirkt sich negativ auf die Zusammensetzung der Schülerschaft aus. Zudem waren die Lehrkräfte wenig in den Prozess der Schulentwicklung involviert und fühlen sich mit den Anforderungen der neuen pädagogischen Konzepte teilweise überfordert und von der Politik allein gelassen. Dennoch sehen auch sie deutliche Vorteile gegenüber konventionellen Schulformen.

- Die Gemeinschaftsschule in dem kleineren Ort wurde auf Initiative des überzeugten Schulleiters, mit Unterstützung der Lehrkräfte und großem Einsatz der kommunalen Verwaltung eingeführt. In diesem Fall ist die eingehende Beschäftigung mit der neuen Schulform und verschiedenen Möglichkeiten ihrer Umsetzung durch Hospitationen bemerkenswert; auf diese Weise erarbeiteten Schulleitung, Verwaltung und Lehrkräfte gemeinsam ein sehr durchdachtes Konzept für die Gemeinschaftsschule vor Ort.

Damit bestätigen die Fokusgruppen-Interviews die Erwartung der kommunalen Verwaltung auf Landesebene (Exp11) bezüglich der Resonanz auf Gemeinschaftsschulen an unterschiedlichen Standorten: In größeren Städten haben Gemeinschaftsschulen wenige Probleme, weil es genügend Klientel für alle Schulformen gibt. Auch in kleinen Gemeinden haben Gemeinschaftsschulen wenige Probleme, weil sie als einzige Schule alle Abschlüsse anbieten können und dadurch Schulstandorte sichern. Das „Kampfgebiet“ dagegen sind Kommunen mit einer Größe zwischen 20.000 und 40.000 Einwohner_innen, in denen es zu Konkurrenz zwischen Gemeinschaftsschulen und Realschulen kommt.

Dennoch werden die pädagogischen Ansätze der Gemeinschaftsschule über alle Standorte hinweg von Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern als Vorteile und Bereicherung gegenüber anderen Schulformen empfunden. So ist aus Sicht der Schüler_innen das Arbeiten auf individuellen Niveaus sehr positiv und an das verbale Feedback einschließlich Coaching gewöhnen sie sich schnell. Eltern nehmen die Verbalbeurteilungen als aussagekräftiger und umfassender wahr als Noten, freuen sich über den Wegfall von Notendruck und über freie Zeit mit den Kindern zu Hause. Sie berichten durchweg von einer positiven Entwicklung ihrer Kinder. Die Lehrkräfte schließlich berichten an allen vier Gemeinschaftsschulen von einer höheren Arbeitszufriedenheit, weil sie durch die individuelle Förderung und die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Kollegium den Kindern besser gerecht werden können und sich die Elternarbeit verbessert. Diese Ergebnisse widersprechen den oben beschriebenen Befürchtungen mancher Expert_innen, dass gerade Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern von den pädagogischen Methoden der Gemeinschaftsschule überfordert sein könnten: in allen vier besuchten GMS scheinen viele Kinder – sogar Kinder mit Lernbehinderung – auf höherem Niveau zu arbeiten als dies anhand ihrer Grundschulempfehlung erwartet werden könnte.

Insgesamt werden Gemeinschaftsschulen also im Vergleich zu konventionellen Schulformen von allen Beteiligten als deutliche Verbesserung wahrgenommen. Auch gibt es erste Anzeichen dafür, dass sich die Sozialkompetenzen der Schüler_innen verbessern. Ob und inwiefern sich die Gemeinschaftsschule auf fachliche Leistungen der Absolvent_innen auswirkt und ob die soziale Herkunft in der Gemeinschaftsschule weniger ausschlaggebend für den Bildungserfolg ist, wird sich jedoch erst in einigen Jahren feststellen lassen.

5. Diskussion und Analyse, Hauptbefunde

Aus einer politikwissenschaftlichen, analytischen Perspektive betrachtet sind die grün-roten Bildungsreformen ein gutes Beispiel dafür, wie Parteipolitik bestehende Pfadabhängigkeiten überwinden kann (siehe Einführung). In der Einleitung zu dieser Studie wurden gängige Theorien der Policy-Forschung vorgestellt, die darauf abzielen, Wandel und Kontinuität in der Politik zu erklären. Regierungsparteien sehen sich in der Regel mit stark ausgeprägten Pfadabhängigkeiten konfrontiert: Bestehende Institutionen sind schwer zu ändern, auch weil sich verbandliche Interessen organisieren, die ein Interesse an ihrem Fortbestand haben. In der Bildungspolitik ist die Organisation von Lehrerverbänden entlang unterschiedlicher Schularten ein sehr gutes Beispiel für diesen Mechanismus.

Regierungsparteien können diese Beharrungskräfte allerdings überwinden, wenn sie mit einem klaren Auftrag für Wandel ins Amt gewählt werden, wie im Fall der grün-roten Landesregierung im Jahr 2011. Die institutionelle Ausgestaltung des Schulwesens in Baden-Württemberg vor Antritt der grün-roten Regierung hatte einige negative Nebeneffekte produziert, die auch dazu beigetragen haben, dass die Wähler_innen Veränderungen forderten. Zum Beispiel hat die empirische Bildungsforschung wiederholt gezeigt, dass gegliederte Schulsysteme mit einem relativ hohen Maß an Bildungsungleichheit einhergehen (Pfeffer 2008; Hanushek/Wößmann 2006). Auch beim Ausbau der Ganztagsangebote an den Grundschulen lag Baden-Württemberg bis 2011 im bundesweiten Vergleich weit hinten. Zudem haben die eher durchschnittlichen Ergebnisse der letzten PISA-Befragung auch Zweifel hinsichtlich der Qualität des Unterrichts geweckt. Insofern waren die Voraussetzungen für einen grundsätzlichen Wandel im Bildungsbereich gut.

Dass die von Grün-Rot angegangenen, weitreichenden Reformprojekte dennoch nicht unumstritten waren, ist der Tatsache geschuldet, dass neben der Opposition auch starke verbandliche Interessen Position gegen Veränderungen bezogen, oftmals ohne konkrete alternative Konzepte zu entwickeln. Entscheidend ist letztlich, dass die Reformen nicht nur angegangen, sondern auch in weiten Teilen umgesetzt wurden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Praktiker_innen vor Ort und auch die große Mehrheit der befragten Expert_innen auf der politischen Ebene die Reformen deutlich positiver und differenzierter wahrnehmen und bewerten, als es die politisch aufgeladene Diskussion in der Öffentlichkeit vermuten ließe.

Wie können die zentralen Ergebnisse der Studie zusammengefasst werden? Eine erste Erkenntnis ist, dass die mit den Bildungsreformen von der Landesregierung verfolgten Ziele weithin als wichtig anerkannt werden. Dies ist nicht weiter verwunderlich, solange diese Ziele eher abstrakt diskutiert werden. Die Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit und die Steigerung der Bildungsqualität sind Ziele, die im Prinzip alle unterstützen können. Politische Diskussionen und Konflikte entzündeten sich jedoch daran, wie diese Ziele am besten umgesetzt werden sollen.

Die meisten Befragten bestätigen jedoch auch, dass die Bildungsreformen der Landesregierung dazu beitragen, die selbst gesetzten Ziele zu erreichen. Dies gilt besonders in Bezug auf das erste Ziel, die Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit, denn dies ist konkreter zu greifen und zu definieren als das zweite, die Steigerung der Bildungsqualität. Was unter qualitativ hochwertiger Bildung konkret zu verstehen ist, darüber können die Ansichten weit auseinander gehen.

Trotz weitgehender Einigkeit über die Ziele war besonders die Einführung der Gemeinschaftsschule in der politischen Diskussion zwischen Regierung und Opposition umstritten. Dies spiegelt sich in den Expert_innen-Befragungen wider, denn hier stehen sich eine Gruppe von Reformbefürworter_innen (Vertreter_innen der Regierungsparteien, Gewerkschaften, Eltern) und eine von Reformkritiker_innen (Vertreter_innen der Oppositionsparteien, der Berufsschul-, Real- und Gymnasiallehrer_innen) gegenüber. Auch hier finden sich unterschiedliche Auffassungen darüber, ob die Einführung wirklich zu einer Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit beitragen könnte. Beispielsweise erwarten Reformbefürworter_innen durch die Förderung des individualisierten Lernens auf unterschiedlichen Niveaustufen, die Einführung von Verbalbeurteilungen statt Noten und das längere gemeinsame Lernen unterschiedlicher Schülergruppen eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit. Kritiker_innen hingegen befürchten, dass gerade schwache Schüler_innen durch die Individualisierung überfordert sein könnten, so dass Bildungsungleichheiten durch die neuen pädagogischen Konzepte nicht abgebaut, sondern verstärkt würden. Außerdem sei die Gemeinschaftsschule zu schnell eingeführt worden. Zudem habe das Zusammenfallen dieser Reform mit einer Vielzahl anderer Projekte die Lehrkräfte verunsichert und die Anforderungen an sie zeitweise stark erhöht.

Die Fokusgruppen-Gespräche in den Gemeinschaftsschulen vor Ort zeichnen hingegen ein leicht anderes Bild und relativieren damit die politischen Bewertungen der Reformkritiker_innen. Trotz gewisser Schwierigkeiten in der Umsetzung sehen die Praktiker_innen die Einführung des neuen Schultypus im Allgemeinen sehr positiv. Schulleitungen und Lehrer_innen berichten von einer höheren Arbeitszufriedenheit und -motivation. Eltern wissen die neuen Beteiligungs- und Mitsprachemöglichkeiten an der schulischen Laufbahn ihres Kindes zu schätzen, die der intensivere Austausch mit den Lehrkräften bietet. Weiterhin begrüßen sie die Tatsache, dass durch die Umstellung von Noten auf Verbalbeurteilung der Notendruck abnimmt und durch den ganztägigen Schulbetrieb mehr Zeit für qualitative Freizeitgestaltung mit den Kindern

bleibt. Die Schüler_innen begrüßen die neuen Möglichkeiten des individualisierten Lernens auf unterschiedlichen Niveaustufen, die neue Gestaltung des Unterrichts sowie die alternativen Bewertungsformen.

Neben der Einführung der Gemeinschaftsschule war auch die Umsetzung des Inklusionsprinzips im Schulwesen nicht unumstritten. Der politische Streit bezieht sich allerdings auch hier nicht auf das Reformziel der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern, denn dies wird von den befragten Expert_innen mit einzelnen Ausnahmen weithin positiv bewertet. Kritische Stimmen gibt es eher bei der Frage der konkreten Umsetzung, denn Lehrkräfte an allgemeinen Schulen wünschten sich mehr personelle und finanzielle Ressourcen sowie gezielte Weiterbildung.

Die Reformbemühungen der Landesregierung im Bereich der regionalen Schulentwicklung werden von den befragten Expert_innen allgemein positiv beurteilt, und zwar sowohl hinsichtlich der Gestaltung des Entscheidungsprozesses als auch der Reformrichtung. Vereinzelt Kritik gibt es hinsichtlich der Einbindung von Schulen in freier Trägerschaft und der von einigen Befragten vermuteten Bevorzugung von Gemeinschaftsschulen.

Ein gespaltenes Meinungsbild zeigt sich bei der Abschaffung der Verbindlichkeit der Grundschullempfehlung. Reformbefürworter_innen sehen hierin einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit, da die Schullaufbahn eines Kindes nicht mehr so stark vom Einzelurteil einer Lehrkraft beeinflusst wird. Kritiker_innen wiederum bemängeln eine hohe Unsicherheit in Bezug auf die Größe und Zusammensetzung der Eingangsklassen der weiterführenden Schulen.

Die Gesetzesreform zur Ganztagsgrundschule findet allgemeine Unterstützung unter den befragten Expert_innen, denn sie könnte einen wichtigen Beitrag zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie zur Bildungsgerechtigkeit leisten. Als zentrale Herausforderungen werden hier Akzeptanzprobleme bei den Eltern vor allem im ländlichen Raum genannt.



Auch knappe räumliche und personelle Ressourcen werden als erschwerende Faktoren gesehen.

Der quantitative und qualitative Ausbau der U3-Betreuung wird ebenfalls weithin unterstützt. Weiterer Handlungsbedarf wird hier vor allem bei der flexibleren Ausgestaltung der Kinderbetreuung gesehen, die notwendig sei, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Eltern gerecht zu werden, und bei der Bewältigung des sich abzeichnenden Fachkräftemangels.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass die Bildungsreformen der grün-roten Landesregierung im Allgemeinen auf einer hohen Unterstützung aufbauen können, sowohl auf der politischen Ebene als auch auf der Ebene der Praktiker_innen vor Ort. Manche Reformen (die Einführung der Gemeinschaftsschule oder die Abschaffung der verbindlichen Grundschulpflicht) sind stärker umstritten, während andere

Reformprojekte (der Ausbau der Ganztagsgrundschulen und die regionale Schulentwicklung) breite Zustimmung finden. Die meiste Kritik wird nicht in Bezug auf die grundsätzlichen Reformziele geäußert, sondern im Hinblick auf die Umsetzung der Reformen. Hier werden besonders der hohe Zeitdruck und fehlende räumliche, finanzielle oder personelle Ressourcen als Kritikpunkte genannt. Die Fokusgruppen-Interviews in vier Gemeinschaftsschulen haben gezeigt, dass die Unterstützung für diese Schulform bei den direkt Betroffenen, die unmittelbare Erfahrungen mit diesem neuen Schultypus machen, trotz Verbesserungsvorschlägen an die Politik sehr groß ist.

Abschließend sei noch erwähnt, dass die allermeisten Befragten davon ausgehen, dass die verabschiedeten Reformen, insbesondere die Einführung der Gemeinschaftsschule, von Bestand sein werden und das Bildungssystem Baden-Württembergs somit langfristig eine andere Struktur haben wird.

6. Fazit

Aus einer eher politischen Perspektive betrachtet enthält die Studie eine wesentliche Erkenntnis: Trotz der intensiv geführten politischen Debatten um die Bildungsreformen – insbesondere die Einführung der Gemeinschaftsschulen – ist die Unterstützung für die Reformprojekte der Landesregierung sowohl auf der politischen Ebene als auch auf der Ebene der direkt Betroffenen größer, als man angesichts der medial verkürzt dargestellten Konflikte vielleicht vermuten würde. Natürlich wird auch substantielle Kritik an den Inhalten der Reformen geäußert, besonders bei der Gemeinschaftsschul-Reform. Weniger Kritik gibt es an anderen Reformprojekten, die allgemein populärer sind, wie dem Ausbau der Ganztagschulen, der Umsetzung des Inklusionsprinzips und der regionalen Schulentwicklung.

Zu denken geben sollte allerdings die Tatsache, dass der Großteil der Kritik sich auf die konkrete Umsetzung der Reformen bezieht. Natürlich sind bei der Implementierung großer Reformprojekte gewisse Irritationen und Unsicherheiten unvermeidbar. Die Interviews haben allerdings gezeigt, dass sich viele der direkt Betroffenen, vor allem Lehrer_innen und Schulleitungen, aber auch Eltern und Verwaltungen, durch die Vielzahl der Reformen in hoher zeitlicher Dichte überfordert fühlten. Zum Teil resultierte dieses Gefühl auch daraus, dass die Landesregierung aus Perspektive der Betroffenen nicht immer die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen für die Umsetzung der Reformen zur Verfügung stellte. Schließlich war für viele der Befragten nicht ersichtlich, wie die Reformen auf einem größeren Gesamtkonzept aufbauten.

Auf der anderen Seite ist jedoch auch zu betonen, dass die Einführung der Gemeinschaftsschule auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhte. Das heißt,

Schulen und Betroffene vor Ort konnten und können darüber entscheiden, ob sie einen Antrag zur Umwandlung in eine Gemeinschaftsschule stellen. Vor diesem Hintergrund ist die teilweise wahrgenommene Überlastung etwas zu relativieren. Alles in allem hat sich der Ansatz der Freiwilligkeit zur Einführung dieses neuen Schultyps bewährt.

Aus der Perspektive der Landesregierung wiederum könnte man argumentieren, dass nach Amtsantritt die erste Priorität darin bestand, die geplanten Reformen möglichst zügig anzugehen und umzusetzen, um das sich gerade öffnende Reformfenster zu nutzen. Eine zeitliche Abfolge, in der zunächst ein „Masterplan“ erstellt worden wäre, auf dem nachfolgende Reformen aufbauen, wäre schwierig umsetzbar gewesen oder hätte das Risiko beinhaltet, dass der Reformimpetus verloren gegangen wäre. Insofern zielte die Landesregierung offensichtlich zunächst darauf ab, die wesentlichen Reformprojekte auf den Weg zu bringen, selbst wenn dies im Zuge des Umsetzungsprozesses mit Schwierigkeiten einhergehen würde.

In der nächsten Legislaturperiode sollte die Regierung Wert darauf legen, die begonnen Reformprojekte fortzuführen und zu konsolidieren. Dabei ist von wesentlicher Bedeutung, Beteiligte und Stakeholder in den Reformprozess einzubinden (entsprechend der von der Landesregierung versprochenen „Politik des Gehörtwerdens“). Ressourcenengpässe bei der Umsetzung des Inklusionsprinzips sowie im allgemeinen Schulbetrieb der Primarstufe und der Sekundarstufe I sollten auf unbürokratische Weise behoben werden. Der Wunsch der Lehrkräfte nach adäquater Weiterbildung in den Bereichen Inklusion und Gemeinschaftsschule sollte durch entsprechende Angebote und die Freistellung der Lehrer_innen für deren Wahrnehmung aufgenommen werden.

Referenzen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Berlin, Bielefeld: Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für Bildung und Forschung, wbv.
- Bogner, A./Menz, W. (2001). „Deutungswissen“ und Interaktion. Zu Methodologie und Methodik des theoriegenerierenden Experteninterviews. *Soziale Welt*, 52(4), S. 477-500.
- Busemeyer, M. R. (2015). *Skills and Inequality: The Political Economy of Education and Training Reforms in Western Welfare States*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (2013). Liberalization by Exhaustion: Transformative Change in the German Welfare State and Vocational Training System. *Zeitschrift für Sozialreform*, 59(3), 291-312.
- Castles, F. G. (1982). The Impact of Parties on Public Expenditure. In F. G. Castles (Ed.), *The Impact of Parties: Politics and Policies in Democratic Capitalist States* (pp. 21-96). London: Sage.
- Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116(March), C63-C76.
- Hibbs, D. A. (1977). Political Parties and Macroeconomic Policy. *American Political Science Review*, 71(4), 1467-1487.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krueger, R. & Casey, M. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks et. al: Sage.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. überarbeitete, ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kultusportal Baden-Württemberg (2015). Vielfalt macht schlauer. Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Aktuelles. (Zugriff am 13.10.2015). URL: <http://www.kultusportal-bw.de/GEMEINSCHAFTSSCHULE-BW,Lde/Startseite>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). *Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5), 543-565.
- Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251-267.
- Pierson, P. (2004). *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Schmidt, M. G. (1980). *CDU und SPD an der Regierung: Ein Vergleich ihrer Politik in den Ländern*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Schmidt, M. G. (1982). *Wohlfahrtsstaatliche Politik unter bürgerlichen und sozialdemokratischen Regierungen: Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.

- Schmidt, M. G. (1996). When parties matter: A review of the possibilities and limits of partisan influence on public policy. *European Journal of Political Research*, 30(2), 155-183.
- Schwarz-Jung, S. (2014). Die Gemeinschaftsschule: Eine neue Schulart in Baden-Württemberg. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* (5), S. 5-11.
- Seawright, J. & Gerring, J. (2008). Case selection techniques in case study research: a menu of qualitative and quantitative options. *Political Research Quarterly*, 61(2), S. 294-308.
- Streeck, W. & Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. In W. Streeck & K. Thelen (Eds.), *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies* (pp. 1-39). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Thelen, K. (1999). Historical Institutionalism in Comparative Politics. *Annual Review of Political Science*, 2, 369-404.
- Weaver, R. K. (2010). Paths and Forks or Chutes and Ladders? Negative Feedbacks and Policy Regime Change. *Journal of Public Policy*, 30(2), 137-162.
- Wiborg, S. (2010). Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation. *History of Education*, 39(4), 539-556.
- Wolf, F. (2006). Die Bildungsausgaben der Bundesländer im Vergleich: Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation? Münster: LIT Verlag.

Anhang I: Liste der Expert_innen

Experte/Expertin	Vertreter_in von	Kalenderwoche des Interviews
Exp1	Schülerschaft	KW 27
Exp2	kommunale Verwaltung	KW 28
Exp3	Lehrergewerkschaft	KW 28
Exp4	Lehrkräfte (Gymnasien)	KW 29
Exp5	Schulleitungen	KW 29
Exp6	Gewerkschaften (allgemein)	KW 29
Exp7	Privatschulen	KW 29
Exp8	Arbeitgeber_innen	KW 29
Exp9	konfessionelle Bildungsarbeit	KW 29
Exp10	Journalismus	KW 30
Exp11	kommunale Verwaltung	KW 30
Exp12	kommunale Verwaltung	KW 30
Exp13	Volkshochschulen	KW 30
Exp14	Familien	KW 30
Exp15	Bildungswissenschaft	KW 30
Exp16	Arbeitgeber_innen	KW 30
Exp17	Lehrkräfte (Berufsschule)	KW 30
Exp18	Familien	KW 30
Exp19	Lehrkräfte (Sonderschule)	KW 31
Exp20	Politik (Opposition)	KW 31
Exp21	Politik (Regierungsfraktion)	KW 31
Exp22	Politik (Regierungsfraktion)	KW 31
Exp23	Lehrkräfte (Realschulen)	KW 32
Exp24	Lehrergewerkschaft	KW 32
Exp25	Politik (Opposition)	(schriftliche Stellungnahme)

Anhang II: Zusätzliche Information zu den Fokusgruppen

Gemeinschaftsschule Nummer	Einwohnerzahl der Kommune	Teilnehmer_innen	Kalenderwoche der Diskussion
GMS1	> 80.000	- Schulleitung - Schüler_in - Elternteil - 3 Lehrkräfte - kommunale Verwaltung	KW 28
GMS2	> 30.000	- 2 Schulleitung - 2 Schüler_innen - 4 Lehrkräfte - Elternteil	KW 29
GMS3	> 200.000	- Schulleitung - Elternteil - 4 Lehrkräfte - kommunale Verwaltung	KW 30
GMS4	> 2.000	- Schulleitung - Schüler_in - Elternteil - 2 Lehrkräfte - kommunale Verwaltung	KW 30

Der Autor und die Autorin



Prof. Dr. Marius R. Busemeyer (*1978) ist Inhaber des Lehrstuhls für Politikwissenschaft, insbesondere Policy-Analyse und Politische Theorie, an der Universität Konstanz. Busemeyer studierte Politik-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften an der Universität Heidelberg, wo er 2006 mit einer Arbeit zur vergleichenden Untersuchung von Bildungsausgaben promovierte. Von 2003 bis 2005 war er McCloy-Stipendiat der Studienstiftung des Deutschen Volkes und erwarb einen Master-Abschluss in Verwaltungswissenschaften an der Harvard Kennedy School. Von 2006 bis 2010 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Kölner Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte sind die vergleichende politische Ökonomie, Bildungspolitik im internationalen Vergleich, Wohlfahrtsstaaten, Staatsfinanzen sowie öffentliche Meinung zu Bildungs- und Sozialpolitik.



Susanne Haastert (*1988) studierte von 2008 bis 2011 Politik und Wirtschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Nach Berufserfahrungen bei öffentlichen und privatwirtschaftlichen Institutionen im In- und Ausland absolvierte sie das Double-Degree Programm European Master in Government an der Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) und der Universität Konstanz. Ihre Masterarbeit zum Thema „Regime Legitimation via Education? – An Analysis of Mechanisms and Patterns“ verfasste sie am Lehrstuhl für Politikwissenschaft in Konstanz. Susanne Haastert ist Stipendiatin der Studienstiftung des Deutschen Volkes und seit 2015 Mitglied der Graduate School of Decision Sciences der Universität Konstanz. Ebenfalls seit 2015 arbeitet sie als akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, insbesondere Policy-Analyse und Politische Theorie der Universität Konstanz. In ihrer Forschung befasst sie sich schwerpunktmäßig mit Bildung, Bildungssystemen, politischer Partizipation und Legitimationsstrategien in Autokratien.

ISBN 978-3-95861-342-3

