

Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg – kritische Wirklichkeitsanalyse eines kaum erforschten Schulexperiments

Ein Beitrag von Dr. Johannes Veess

Abstract:

Seit dem Schuljahr 2012/13 gibt es in der baden-württembergischen Schullandschaft de facto ein viergliedriges Schulsystem im Bereich der weiterführenden Schulen, bestehend aus den traditionellen Schularten Gymnasium, Realschule, Haupt-/Werkrealschule sowie der von Grün-Rot neu eingeführten Gemeinschaftsschule.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, das pädagogische Lernkonzept dieses Schulartfeldversuchs auf wissenschaftliche Grundlagen zu überprüfen sowie die Schul- und Unterrichtsrealität zu beleuchten.

1. Einleitung

Die neue Gemeinschaftsschule, initiiert durch die im Jahr 2011 neue grün-rote Landesregierung in Baden-Württemberg, wurde von Anfang an massiv beworben, um Eltern-/Schüler¹- und Lehrerinteresse zu wecken. Wofür aber steht diese in raschen Zügen fest verankerte Schulart eigentlich?

Sie wird als leistungsstarke und sozial gerechte Ganztageschule beschrieben (wie maßgeschneidert für eine Gesellschaft, welche in vollem Umfang berufstätige Eltern benötigt und erwünscht sowie Bildungs- und Erziehungsarbeit zunehmend als Dienstleistung des Staates ansieht), wobei das einzelne Kind im Mittelpunkt stehe und daher eine optimale Entwicklungsmöglichkeit habe. Durch zeitgemäße – wenngleich empirisch nicht abgesicherte – Pädagogik, basierend auf hohen Anteilen individuellen und kooperativen Lernens in heterogenen Lerngruppen (Begriffe wie Lerngruppe, Lernbegleiter, Lernatelier/Lernbüro und weitere betonen die Neuartigkeit des Lernens), werden den Schülern bessere Zukunftschancen garantiert. Denn aufgrund der Beseitigung von annähernd leistungshomogenen Klassen trage sie letztlich gemäß des Schulartmottos „Vielfalt macht schlauer“ zur Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit bei. Nicht zu vergessen sind die Abschaffung von Hausaufgaben, Noten und der Klassenwiederholung (vgl. Dieng & Bosch 2010; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015, 4ff.; Schäfer 2018, 73ff.; Staatsministerium Baden-Württemberg 2020; Strohmaier 2018, 20ff.). Einzigartig war und ist noch immer die offen formulierte Generalkritik am Konzept und der Unterrichtswirklichkeit aller bewährten Schularten, wobei die tägliche Arbeit der dort tätigen Pädagogen darunter zu subsumieren ist. Dabei lässt die Betonung von Merkmalen wie Schülerorientierung, gegenseitiger Respekt und engagiertem Lehrpersonal vermuten, dass all diese Aspekte im traditionellen Schulwesen lediglich eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Peschel 2013, 6).

Nach knapp zehn Jahren ist das Interesse an einer wissenschaftlichen Evaluation der Schülerleistungen (vergleichbar mit dem jährlich vorzulegenden Jahresabschluss von Unternehmen) dieser enorm kostspieligen Schulreform weiterhin erstaunlich gering, obgleich erste Leistungsbefunde äußerst ernüchternd ausfallen. So erreichen etwa 25 % der Schüler von Gemeinschaftsschulen in der Mittlere-Reife-Prüfung des Faches Mathematik nicht die Note „ausreichend“ und die doppelte Anzahl an Schülern schaffte 2019 den Realschulabschluss an der neuen Schulart nicht (verglichen mit der Realschule), obwohl die Jahresanmeldenoten oftmals deutlich besser ausfallen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019; Philologenverband Baden-Württemberg e. V. 2020). Durch den geringen Anteil der einheitlichen Abschlussprüfungen in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache am

1 Um eine einfachere Lesbarkeit zu gewährleisten, wird auf die Verwendung weiblicher Morpheme verzichtet.

Gesamtnotendurchschnitt (ca. 15 %) kommt den Anmeldenoten in diesen Fächern sowie den Jahresnoten in den Nebenfächern allerdings eine äußerst hohe Bedeutung zu, weswegen eine auffallend wohlwollende Notengebung nicht nur die schwachen Leistungen der Abschlussprüfungen kaschiert, sondern darüber hinaus für eine deutliche Verzerrung des Gesamtnotendurchschnitts sorgt (vgl. Weisenburger 2020). Insbesondere in der Mathematik berichten Gemeinschaftsschullehrkräfte von noch nie dagewesenen Durchschnitten in den Abschlussprüfungen, wobei sogar die „Fünf“ vor dem Komma auftritt. Da es an der neuen Schulart nur wenige Kinder mit Gymnasialempfehlung gibt, kann das erweiterte Niveau (E) weitgehend ignoriert werden. Feststellbar ist lediglich, dass diese Niveaustufe zumeist keinen gymnasialen Ansprüchen genügt. Schließlich lebt das unterrichtliche Niveau am Gymnasium auch vom Wetteifer und Leistungsdenken der Kinder und Jugendlichen sowie der anregenden fachlichen Diskussion unter vielen Gleichgesinnten. Da Ähnliches für das mittlere Niveau (M) gilt, ist davon auszugehen, dass die Abschlüsse an der Gemeinschaftsschule vermutlich nicht den gleichen Stellenwert genießen werden wie jene der traditionellen Schularten. Diese Realität ist jedoch nichts Neues, da sowohl die Werkrealschule als auch die beruflichen Gymnasien bei geringerem Leistungsanspruch die identischen Abschlüsse wie die Realschule beziehungsweise das allgemeinbildende Gymnasium erteilen. Diese ersten, empirisch noch zu bestätigenden Erkenntnisse erscheinen mehr als alarmierend, insbesondere wenn man bedenkt, dass die noch junge Schulart über kleinere Klassen, bessere Ausstattung und mehr Lehrerstunden verfügt.

Nachdem nun auf die wesentlichen Merkmale sowie erste Leistungsrückmeldungen der neuen Schulart eingegangen wurde, soll in den folgenden Kapiteln dargelegt werden, weshalb das pädagogische Konzept aus wissenschaftlicher Sicht fragil erscheint, welche konkreten Praxisprobleme sich zeigen und wie die defizitäre Unterrichtswirklichkeit mittlerweile wieder zu Gunsten bewährter Praktiken verändert wird.

2. Die Illusion des funktionierenden selbstorganisierten Lernens

Um Kinder und Jugendliche mit höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen adäquat zu fördern, bedient sich die neu eingerichtete Schulart vornehmlich dem pädagogischen Konzept des selbstorganisierten Lernens. Dies fußt auf hohen Anteilen individuellen Arbeitens, wobei die für einen bestimmten Zeitraum zu bearbeitenden Aufgaben (häufig mit innovativen Begriffen wie Lernpaket, Lernwegeliste oder Stempelkarte versehen) von den im Hintergrund agierenden Lernbegleitern zusammengestellt werden.

An der Degradierung vom Lehrer zum Lernbegleiter setzt die Kritik an diesem Konzept an. Durch renommierte wissenschaftliche Arbeiten weiß man inzwischen sehr genau, dass es gerade leistungsschwächere Kinder sind, die bei offenen Lehr-/Lernszenarien schnell überfordert sind und deshalb im Vergleich zu traditionellem Unterricht (starke Lehrersteuerung mit hohen Anteilen gemeinsamen Unterrichtsfortschritts) geringere Leistungsfortschritte erzielen können (vgl. Giaconia & Hedges 1982; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001). Selbst zahlreiche Modellprojekte zu offenem Unterricht, die in eine Studie mündeten, belegen die Ineffektivität solcher Formate hinsichtlich der Lernleistung bei leistungs- und konzentrationsschwächeren Schülern (vgl. zusammenfassend Hericks 2019, 95). Die Forderung nach einem direkt angeleiteten, klar strukturierten Unterricht mit überschaubaren Lerneinheiten, jedoch hohen Leistungserwartungen, lässt sich demzufolge speziell für Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen legitimieren (vgl. Blumberg, Möller & Hardy 2004, 44f.). Jüngere Forschungsergebnisse nähren darüber hinaus die Praxiswahrnehmungen vieler Pädagogen, welche mehrere Jahre sowohl lehrerzentrierten als auch offenen Unterricht praktizierten. Während Philipp (2014, 86) für den erfolgreichen Aufsatzunterricht der expliziten Vermittlung von Schreibstrategien einen großen Stellenwert beimisst, ist die jahrzehntelange Methodendebatte um den wirkungsvolleren Schriftspracherwerbsansatz (der traditionelle Fibellehrgang vs. offene Verfahren wie ‚Lesen durch Schreiben‘ oder ‚Rechtschreibwerkstatt‘) ebenfalls beendet. Der systematische Fibelansatz, welcher sich unter anderem durch eine starke Anleitung der Lehrkraft auszeichnet, führt bei allen Schülern zu größerem Lernerfolg als freie Lerngänge (vgl. Kuhl & Röhr-Sendlmeier 2018). Die global diskutierten Ergebnisse der Meta-Meta-Analyse von Hattie (2009), welche den an Hochschulen und Lehrerbildungsseminaren oftmals wenig reflektierten offenen Lehr- und Lernformen

weitgehende Wirkungslosigkeit attribuieren, während sich die direkte Instruktion als überdurchschnittlich effektiv erweist, bestätigen sich demnach stetig (vgl. Hattie 2013, 31ff.). Daraus folgt, dass die Idee der neuen Lehrerrolle, der des Lernbegleiters, forschungsbasiert äußerst brüchig erscheint, wohingegen die Wirksamkeit einer führungsstarken Lehrperson („didactic leader“), die Wissensinhalte darbietet, Erklärungen liefert und die Heranwachsenden instruiert sowie deren Lernfortgang kleinschrittig beaufsichtigt, kaum noch widerlegbar ist (vgl. Gudjons 2012, 258; 263). Die Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (2016, 72) kommt in ihrer Untersuchung zur Heterogenität im Unterricht ebenfalls zu dem Schluss, dass lehrerzentrierte Inputstunden die fruchtbarsten Lernzeiten für Kinder des unteren Leistungssegments darstellen.

Zu der nachteiligen kognitiven Entwicklung in offenen Unterrichtsszenarien kommt laut Kinderpsychiater Winterhoff (2019) hinzu, dass ohne ständig präsente Beziehungsperson, die Lob und Tadel ausspricht und alle Schüler nahezu immer – auch fachlich und thematisch – im Blick hat, keine hinreichende Ausbildung der sozialen und emotionalen Psyche möglich ist. Dies führe langfristig – gepaart mit defizitären Grundkenntnissen – zu einer Art Arbeitsunfähigkeit im Berufsleben, da die viel beschworenen Soft Skills wie Pünktlichkeit, Respekt, Kritikfähigkeit, Frustrationstoleranz, Arbeitshaltung, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen sowie das Erkennen von Strukturen und Abläufen in der Schule nicht in angemessenem Maße ausgebildet werden.

Letztlich verstärkt das Konzept des selbstorganisierten Lernens sogar wider einer noblen Grundintention die zu Recht beklagte Bildungsungerechtigkeit, da Schüler aus bildungsfernen Schichten tendenziell eher nicht in der Lage sind, ihren Lernprozess eigenverantwortlich erfolgreich zu gestalten (vgl. Felten 2018).

3. Konkrete Praxisprobleme

Die Schulart Gemeinschaftsschule war nicht nur politisch, sondern auch beim unterrichtenden Lehrpersonal von Beginn an äußerst umstritten. Aufgrund nicht vorhandener empirischer Nachweise hinsichtlich fruchtbarer Lernprozesse im Rahmen neuer pädagogischer Konzepte sahen Vertreter eines über viele Jahrzehnte hinweg bewährten Schulsystems die Reformbemühungen kritisch und warfen Befürwortern vor, überhastete und unerprobte Unterrichtsexperimente mit einer ganzen Schülergeneration durchzusetzen. In diesem Kapitel werden alltägliche Praxisprobleme thematisiert, die in ihrer Summe die Lernentwicklung der Jugendlichen erschweren.

Zunächst werden Schülerleistungen beziehungsweise Leistungsansprüche zum Thema gemacht. Die anonymen Rückmeldungen von an Gemeinschaftsschulen tätigen Gymnasiallehrkräften im Jahr 2019 bestätigen das von zahlreichen Lehrkräften Erlebte in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit. Wahrscheinlich mitverursacht durch fehlenden Notendruck und die automatische Nichtversetzung am Ende eines Schuljahres lässt die Anstrengungsbereitschaft und Lernhaltung der Schüler in den dem pädagogischen Konzept inhärenten offenen Arbeitsphasen häufig sehr zu wünschen übrig (vgl. Philologenverband Baden-Württemberg e. V. 2020). Gewiss beklagen Pädagogen aller Schularten dies bei einzelnen Schülern seit jeher, selten zuvor jedoch gab es Rückmeldungen dieser Art für bestimmte Unterrichtsarrangements in Bezug auf ganze Klassen und Schulen. Die Folge sind Leistungen, die den Bildungsstandards nur bedingt entsprechen und in den Abschlussprüfungen zu negativen Überraschungen führen (Nebenfächer sind im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals keineswegs zu vernachlässigen, werden aber in Leistungsvergleichserhebungen in der Regel leider ausgespart) (vgl. Philologenverband Baden-Württemberg e. V. 2020). Diese Beobachtungen decken sich mit Befunden zu der in vielen Bundesländern etablierten Gesamtschule, welche ihren Schülern im Vergleich zu Schularten eines gegliederten Systems geringere Lernzuwächse attestiert (vgl. Köller 2005, zit. n. Gudjons 2012, 310).

Die im neuen Bildungsplan ausgewiesenen Niveaustufen G (grundlegend), M (mittel) und E (erweitert) erscheinen bisweilen recht beliebig. So wird die Differenzierung nicht nur im Unterricht, sondern auch bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen an den vielen Gemeinschaftsschulen im

Land höchst unterschiedlich gehandhabt. Dabei ist erkennbar, dass das G- und M-Niveau eine zunehmende Angleichung erfährt. Ein Grund hierfür ist die vornehmlich quantitative Differenzierung bei Leistungskontrollen, während die Qualität der Aufgaben sich nicht selten nur geringfügig unterscheidet. An einer Schule beispielsweise, deren Konzept der Leistungsmessung auf einer Lehrerfortbildung sogar als vorbildlich präsentiert wurde, hat man sich dazu entschieden, für alle Schüler die gleichen „Gelingensnachweise“ zu konzipieren. Konkret setzt sich eine solche Leistungsüberprüfung dabei aus 60 % Aufgaben des G-Niveaus, 20 % des M-Niveaus und 20 % des E-Niveaus zusammen. Über einen recht komplexen Verrechnungsschlüssel wird dem Lernenden eine Leistungsrückmeldung erteilt, die alsdann auch sein zukünftiges Arbeitsniveau bestimmt. Hieran erkennt man die Vagheit der Niveaustufen. Schließlich wird ein Schüler des E-Niveaus im Durchschnitt tatsächlich nur bei jeder fünften Aufgabe auf seinem Leistungsniveau getestet, während er in 80 % der Fälle unterfordert sein dürfte und somit kein gymnasiales Anspruchsniveau erfährt. In diesem Zusammenhang räumen die Verantwortlichen zumeist ein, dass vor Ort ausgewiesene E-Niveau sei nicht mit dem Namensvetter des Gymnasiums vergleichbar, sondern bilde lediglich die höchste Anforderungsstufe ihrer Schule ab. Leider wird dies nicht offen kommuniziert und ist im Bildungsplan so auch nicht vorgesehen, sodass Schüler und Eltern die Leidtragenden sind, die sich eine Förderung entsprechend gymnasialer Standards erhoffen, da dies aufgrund des Bildungsplans auch verpflichtend wäre.

Wie bereits erwähnt, gibt es an Gemeinschaftsschulen keine verpflichtende Klassenwiederholung, wenn die Ziele einer Jahrgangsstufe nicht erreicht wurden. Auffällig ist dennoch, dass der für äußerst leistungsschwache Jugendliche gedachte Hauptschulabschluss nach Klasse 10 an manchen Schulen zum Regelfall mutiert. Dies mag in manchen Fällen genutzt werden, um die Schülerzahlen konstant zu halten, wird jedoch auch pädagogisch begründet. Durch weniger Zeit- und Leistungsdruck wird dieser um ein Jahr verspätete Abschluss empfohlen, um entsprechenden Kindern mehr Zeit in ihrer persönlichen Lernentwicklung zu geben. Während der Sinn solcher Maßnahmen im Einzelfall nicht abzustreiten ist, muss die Tendenz zur Norm gewiss kritisch gesehen werden. Letztlich entspricht ein solch zusätzliches Schuljahr de facto einer Klassenwiederholung bei einer beträchtlichen Anzahl von Schülern.

Es folgt nun eine Darstellung von Schwierigkeiten, welche in Zusammenhang mit dem lehrenden Personal zu sehen sind.

Durch das Ziel, Schüler völlig unabhängig von ihrem Lern- und Arbeitsverhalten sowie der kognitiven Fähigkeiten gemeinsam zu unterrichten, bedarf es auch eines äußerst heterogenen Lehrerkollegiums. Da nahezu alle Gemeinschaftsschulen aus ehemaligen Hauptschulen, die häufig aufgrund bildungspolitischer und gesellschaftlicher Entwicklungen über zunehmend niedrige Schülerzahlen litten, hervorgingen, besteht der Großteil der Lehrerkollegien auch aus Grund- und Hauptschullehrkräften. Wenige Realschullehrer und Gymnasiallehrer komplettieren das Lehrpersonal. Dies hat zur Folge, dass Lehrpersonen unterschiedlichen beruflichen Hintergrunds in der Schulpraxis die gleiche Arbeit bei unterschiedlicher Besoldung leisten. Ehemalige Grund- und Hauptschullehrkräfte, die überwiegend an der Gemeinschaftsschule tätig waren (gelegentlich war das gar nicht der Fall), konnten über eine sehr geringe Anzahl an Fortbildungen praxisbegleitend einen Aufbau zum Realschullehrer absolvieren. Gymnasiallehrer werden damit gelockt, bereits nach kurzer Zeit eine Beförderung zum Oberstudienrat zu erhalten, obwohl sie möglicherweise nie an einem Gymnasium Unterricht erteilt haben und auch an der Gemeinschaftsschule wenige bis keine Schüler auf E-Niveau vorfinden. Hauptschullehrer an den noch wenig verbliebenen Hauptschulen (trotz angebotenen Werkrealschulabschluss), Realschullehrer sowie tatsächliche Gymnasiallehrkräfte (Letztere werden in der Regel erst nach vielen Jahren beruflicher Bewährung, unter anderem in der Oberstufe, befördert) können sich getrost als Verlierer dieser Schulartreform sehen, da sie trotz vielfach umfangreicherer Unterrichtserfahrung sowie längerer Studiendauer nicht in den Genuss einer Ad-hoc-Beförderung kommen (Die Schulleitungen an Gemeinschaftsschulen wurden ohne jegliche Qualifikationsmaßnahmen befördert, obwohl sie selbst keinerlei Unterrichtserfahrung an Realschulen oder Gymnasien vorweisen können.). Zwar wurde dieses Problem durch eine Reform des Lehramtsstudiums hin zu einem gemeinsamen Sekundarstufen-I-Lehramt erkannt, für die meisten aktiven Lehrkräfte wird sich die beschriebene Ungerechtigkeit allerdings über mehrere Jahrzehnte hinweg fortführen. Bedingt durch die nicht

vorhandenen Erfahrungen eines Großteils der Lehrer auf M-Niveau zeigt sich, dass Unterricht, Leistungsüberprüfungen und Rückmeldungen an die Schüler zumeist nicht den Realschulstandards entsprechen. Viele ehemalige Haupt- und Realschullehrkräfte räumen zudem selbst ein, dass sie sich nicht imstande sehen, Gymnasialkinder adäquat zu fördern, da sie nicht dafür ausgebildet wurden und über keinerlei Unterrichtserfahrung am Gymnasium verfügen. Da die gewaltige Bedeutung fachlichen Wissens für Unterrichtsqualität in Studien zur Professionsforschung inzwischen empirisch nachgewiesen werden konnte, ist es umso bedenklicher, dass gerade leistungsstärkeren Schülern an Gemeinschaftsschulen entsprechend ausgebildetes Lehrpersonal vorenthalten bleibt (vgl. Baumert & Kunter 2006, 496).

Der letzte Teil dieses Kapitels befasst sich mit weiteren schulartspezifischen Praxisproblemen. Der Raum als dritter Pädagoge spielt im pädagogischen Konzept der Gemeinschaftsschule eine tragende Rolle (vgl. Jovanovic 2013). Reformpädagogisch orientierte Bezeichnungen wie Lernatelier, Lernwerkstatt oder Lernbüro heben den besonderen Charakter einer innovativen Zimmerinnenarchitektur hervor. Typisch sind beispielsweise Sofaecken, mehrere Laptops und persönliche Arbeitsnischen für jedes Kind. Hier beginnen die Alltagsprobleme. Während Regale voller Müll sicherlich auch mit dem Anspruch an Sauberkeit und Ordentlichkeit des Lernbegleiters zusammenhängen, ist die zwischenmenschliche Kontaktaufnahme bei entsprechender Sitzplatzanordnung nur allzu natürlich. Dem entstehenden Lärmpegel durch zahlreiche Gespräche (trotz einer zumeist ausgewiesenen Flüsterzone) wird an manchen Schulen durch den Einsatz von Kopfhörern abgeholfen (Die enorme Lautstärke stört selbstverständlich nicht nur die jeweilige Lerngruppe, sondern auch den Unterricht weiterer Klassen.). Weiterhin ist es den Schülern meistens freigestellt, welche Inhalte sie in welcher Form bearbeiten möchten. Das führt zu einem überladenen Arbeitsplatz, da bei Frustrationserlebnissen sehr schnell der Lerninhalt gewechselt wird, ohne das nicht mehr benötigte Material vorher wegzuräumen. Gepaart mit der Fülle an Medien, Materialien und Lernorten innerhalb eines Raumes kann durchaus von einer lernhinderlichen Reizüberflutung gesprochen werden. Viele Lernende sind außerdem vom Lernbegleiter, sofern er im Plenum arbeiten möchte, schlichtweg nicht zu sehen, da sie hinter ihren Regaltürmen versteckt sind oder mit dem Rücken zur Tafel sitzen. Generell führt eine tendenziell leistungsabgeneigte Lernatmosphäre ohne verpflichtende Leistungsnachweise und entsprechende Konsequenzen bei dauerhaft schwachen Ergebnissen zu einem trägen Arbeitsverhalten und Konzentrationsproblemen bei vielen Schülern, was durch eine bewusst an der Freizeit orientierten Möblierung (z. B. Sofas) zusätzlich verstärkt wird. Durch die Erlaubnis ständiger Kooperation mit Mitschülern wird unbewusst eine Disziplinlosigkeit und Unfähigkeit zum Zuhören gefördert. Die Kinder und Jugendlichen sind es nämlich nicht mehr gewohnt, sich über einen längeren Zeitraum hinweg ruhig zu verhalten und sich nicht zu äußern. Dies geht soweit, dass die Aufforderung zur Einstellung von Seitengesprächen durch die Lehrkraft vermehrt hinterfragt wird, da permanentes Reden als ganz normal angesehen wird. Diese fehlende Reglementierung und Disziplinierung in den zahllosen offenen Arbeitsphasen, in welchen die Schüler ihre Themen selbst wählen und sich die Inhalte eigenständig aneignen sollen, führen zu oftmals chaotischen Lernsituationen im Schulgebäude (offene Raumkonzepte begünstigen dies), die Lernen erschweren (Wenngleich die Klassengröße an Gemeinschaftsschulen zumeist geringer ist als an Gymnasien und Realschulen, ist sie dennoch zu groß, um tatsächlich individuell auf die Bedürfnisse und Schwierigkeiten aller Lernenden eingehen zu können.). Zu guter Letzt führt der individuelle Arbeitsplatz mit persönlichem Regal dazu, dass Unterrichtsmaterial ausschließlich in der Schule deponiert wird. Folglich bereiten sich viele Jugendliche schon allein aufgrund nicht vorliegender Hefte und Schulbücher nicht auf Lernzielkontrollen vor. Da schlechtes Abschneiden jedoch keinerlei Konsequenz nach sich zieht, sind sowohl Eltern als auch ihre Schützlinge wenig an guten Leistungen interessiert.

Wie bereits im zweiten Kapitel dargelegt, stößt die Idee des selbstbestimmten Lernens im Unterrichtsalltag an spürbare Grenzen. Die vor der Schulreform oftmals vorgebrachte Argumentation, dass sich diese neue Art des Lernens zunächst durch eine über alle Schulfächer hinweg erzielte Arbeitsroutine automatisieren muss und mit zeitlicher Versetzung infolgedessen zu besseren Lernergebnissen führt, hat sich dabei als Trugschluss erwiesen. Der Grundgedanke, dass durch stärkere inhaltliche Mitspracherechte auch die Motivation gefördert wird, ist

grundsätzlich nicht von der Hand zu weisen. Allerdings wird dieser potentielle Motivationszuwachs durch ein eintöniges, bei allen Lehrkräften über alle Fächer hinweg identisches Arbeitskonzept verspielt. Dem akademisch ausgebildeten pädagogischen Personal wird darüber hinaus auf diese Art mehr und mehr die Verantwortung für den Unterricht entzogen. Da auch Lehrkräfte über diverse Stärken, Schwächen und Lehrstile verfügen, verliert der einzelne Lehrer an der in der Lehrerbildung viel beschworenen Authentizität und kann schlussendlich seine Persönlichkeit nicht mehr vollständig zum Nutzen der Schülerschaft einbringen. Darüber hinaus erfordern unterschiedliche Klassen, Schüler und Schulfächer auch abweichende Herangehensweisen, weswegen die pädagogische Freiheit nicht weiter geopfert werden sollte. Hinzu kommt, dass konstruktivistische Lerntheorien die negativen Folgen nicht verstandener Lerninhalte für Motivation und Selbstwirksamkeitskonzept unberücksichtigt lassen. Klassische Besprechungen von Übungsaufgaben im Plenum beispielsweise wurden durch Selbstkontrollen ersetzt, diese jedoch erweisen sich zumeist – wenn überhaupt – als bloßes Abhaken, ohne eigene Fehler wahrzunehmen geschweige deren Ursachen zu verstehen. Dass die in den Lernzeiten anwesenden Lernbegleiter die Schüler oft gar nicht selbst unterrichten und daher kaum einen Überblick über den aktuellen Unterrichtsfortschritt haben, ist ebenfalls nicht gerade förderlich. Die Gemeinschaftsschulverordnung schreibt die Verwendung von Lerntagebüchern vor, um unter anderem den eigenen Lernfortschritt zu dokumentieren und zu reflektieren. Es zeigt sich, dass leistungsschwächere wie auch jüngere Kinder hiermit überfordert sind. Stattdessen wird es benutzt, um das Lernen in freien Arbeitszeiten zu vermeiden. Anstatt sich mit den Inhalten von Unterrichtsfächern auseinanderzusetzen, täuschen sie eine Reflexionsarbeit im Lerntagebuch vor. Der Großteil der Schüler füllt diese Art Portfolio allerdings nur sehr lückenhaft aus, wobei sich die Reflexionsnotizen zumeist auf die bearbeitete Buchseite beschränken. Der ebenfalls intendierte regelmäßige schriftliche Austausch mit den Eltern kommt kaum zustande und die Rückmeldungen hinsichtlich des Lern- und Arbeitsverhaltens der Kinder werden nur unregelmäßig zur Kenntnis genommen.

Das an Hauptschulen gängige Klassenlehrerprinzip wurde an den Gemeinschaftsschulen übernommen. Bei kognitiv schwächeren Jugendlichen, die unter Umständen zusätzlich außerschulisch schwierige Situationen zu bewältigen haben, ist ein möglichst konstanter Kontakt zum Klassenlehrer durchaus als pädagogisch lohnenswert nachvollziehbar. Ferner ist das fachliche Niveau an Hauptschulen für viele Lehrkräfte auch in nicht studierten Fächern leistbar, sodass didaktisch angemessener Unterricht zustande kommen kann. Spätestens der zum mittleren Bildungsabschluss führende Unterricht sollte allerdings unbedingt von entsprechend ausgebildeten Experten erteilt werden, da Fachwissen als Grundlage „fachdidaktischer Beweglichkeit“ (Baumert & Kunter 2006, 496) längst nachgewiesen wurde.

Generell leidet die alltägliche Schulorganisation unter der Vielfalt an Heterogenität, welche auch über den Unterricht hinausgeht. Diverse Prüfungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (z. B. der Hauptschulabschluss nach Klasse 9 oder 10), häufige Niveaustufenwechsel der Schüler ab Klasse 7 während des regulären Schuljahresbetriebs mit der Folge von Unverbindlichkeit, permanente und oft mehrfache Änderungen von Vorgaben (z. B. der Lernentwicklungsbericht) nach nunmehr fast zehn Jahren zeugen von einer teils übereilten und widersprüchlichen Konzeptimplementierung. Schulleiter, Lehrkräfte, aber auch Sekretariate und nicht zuletzt die Kinder und Jugendlichen sind die Leidtragenden, wenn der Überblick verloren geht.

4. Konsequenzen in der Unterrichtspraxis

Durch die in Kapitel 3 dargelegten Alltagsprobleme, welche in vielen Fällen zu Beginn der neuen Schulart noch gar nicht abschätzbar waren, ergeben sich bereits heute zahlreiche schulinterne Veränderungsprozesse. Diese treten zwar gehäuft auf, sind jedoch nicht durchweg an allen Gemeinschaftsschulen in gleicher Form vorzufinden. Es folgt ein Überblick beobachtbarer Anpassungen an die Schul- und Unterrichtswirklichkeit:

- Ab der achten Klasse (Viele Lehrkräfte fordern dies früher und auch in Nebenfächern, dem Kurssystem an US-Schulen ähnelnd.) werden vermehrt G- und M-Kurse gebildet, wenngleich „eine längerfristige feste Zuordnung zu einer (...) nach Leistungsstärke zusammengesetzten Gruppe (...) nicht vorgesehen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015, 9) ist. Der

Grund hierfür liegt in erheblichen Problemen heterogener Lerngruppen, gerade im Hinblick auf die Vorbereitung von Abschlussprüfungen. Ein binnendifferenzierter Unterricht ist nur in der Form weitgehend selbstorganisierten Lernens möglich, wobei dessen Probleme im zweiten Kapitel ausführlich beschrieben wurden. Die enorme Leistungsbreite, von Förder- bis zu guten Realschülern, macht eine adäquate Förderung unmöglich, sodass sowohl Unter- als auch Überforderung die Regel darstellen. Letztlich erhält kaum ein Schüler den Unterricht, den er bräuchte (Ein Kurssystem mit einer tatsächlichen Zuteilung je nach Leistungsniveau sowie der Möglichkeit einer leistungsorientierten Beförderung oder Abstufung wäre interessant.). Problematisch an der Einrichtung leistungshomogener Kurse ist allerdings die Unterrichtsorganisation. Da Schüler mit ihren Eltern unabhängig von ihrem Leistungsstand das Unterrichtsniveau bestimmen dürfen, kommen immer wieder völlig unausgeglichene Kurse zustande. Ohne die gebotene Rücksicht auf das Wohl des einzelnen Schülers muss dann aus schulorganisatorischen Gründen eine ungefähre Balance hinsichtlich der Schüleranzahl erreicht werden.

- Der Trend zu immer höheren Bildungsabschlüssen hat zur Folge, dass M-Kurse eine Vielzahl an Schülern enthalten, für welche das Ziel des Hauptschulabschlusses nach Ansicht der unterrichtenden Lehrpersonen sinnvoller wäre. Da Letztere jedoch ungern eine reine Leistungsselektion betreiben, wird das unterrichtliche Niveau mitsamt den Leistungsüberprüfungen nach unten korrigiert. Die Verlierer sind jene Lernenden, welchen mehr abverlangt werden könnte. Sie werden in ihrer möglichen Lernentwicklung ausgebremst.
- Verbunden mit der Rückkehr zu eher leistungshomogenen Kursen ist die Wiederentdeckung von Unterricht mit dauerpräsender Lehrperson und hohem Anteil an Instruktion. Insbesondere die große Anzahl kognitiv schwächerer Schüler benötigt klare Strukturen mit kleinen und gemeinsamen Lerneinheiten und eine unaufgeregte Sitzordnung. Beides reduziert disziplinarische Schwierigkeiten, welche gerade während der Pubertät verstärkt auftreten, da Leistungsbereitschaft in dieser Lebensphase besonders unter sozialer Unerwünschtheit innerhalb der Peer-Group leidet.
- Anstelle selbständig abzuarbeitender Lernwegelisten, Stempelkarten oder dergleichen, für deren Bearbeitung oftmals mehrere Wochen zur Verfügung stehen, treten zunehmend kleine „Hausaufgaben“, die in den fest im Stundenplan verankerten Lernzeiten bis zur nächsten Unterrichtsstunde im jeweiligen Schulfach zu erledigen sind. Dadurch soll der frisch und gemeinsam erarbeitete Lernstoff selbständig in individuellem Lerntempo geübt werden, wobei die Arbeitsergebnisse zeitnah unter Anleitung der Lehrperson besprochen werden. Wer die Aufgaben in den Lernzeiten nicht beendet, muss diese zu Hause nachholen. Darüber hinaus werden klassische Hausaufgaben – entgegen dem schulartspezifischen pädagogischen Konzept – ab der Orientierungsstufe an unterrichtsfreien Nachmittagen wieder eingesetzt, da zahlreiche Lehrkräfte das regelmäßige Üben an neuen Lerninhalten als unabdingbar einschätzen.
- Leistungsüberprüfungen finden an manchen Gemeinschaftsschulen längst nicht mehr zu individuell vom Schüler festgelegten Zeitpunkten statt. Dies lässt sich mit ansatzweise seriösen Testbedingungen ohnehin nicht vereinbaren. Stattdessen gibt es festgelegte Termine für alle Schüler eines Faches, wie dies im traditionellen Schulwesen üblich ist.
- Bedingt durch die Erkenntnis, dass Kompetenzraster und Verbalbeurteilungen im Lernentwicklungsbericht häufig zu einer unklaren Leistungseinschätzung führen und wenig Aussagekraft beinhalten, fordern Eltern (auch aufgrund der Empfehlung durch Lehrkräfte) vermehrt Noten ein. Gerade mit Blick auf den Schulabschluss wächst das Interesse an einer eindeutigen Rückmeldung und es zeigt sich, dass ein Bestreben nach Leistungsverbesserung zumeist erst durch ein schlechtes Notenbild erkennbar wird.
- Um leistungsschwache Lerngruppen gesondert auf die Abschlussprüfungen vorzubereiten, kommt es gelegentlich zur wochenlangen Reduzierung von Nebenfachstunden zu Gunsten der Hauptfächer Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache. Verwunderlich ist der partielle Verzicht auf den künstlerisch-ästhetischen Bereich vor allem deswegen, weil eine konsequente Leistungsorientierung an dieser neuen Schulart über viele Jahre nicht forciert wird.
- Außerdem lässt sich in Abschlussklassen ein Trend hin zu von der Schule organisierten, jedoch von den Städten oder der Gemeinde – und damit den Steuerzahlern – finanzierten Nachhilfeangeboten erkennen.
- Die bereits in Kapitel 3 beschriebenen Probleme mit dem Lerntagebuch führen vermehrt dazu,

dass dieses als reines Notizheft genutzt wird.

- Das an Gemeinschaftsschulen verpflichtende Lerncoaching entfällt in der Realität an einigen Schulen. Erstens gewährt das Land Baden-Württemberg den Lehrkräften hierfür keine zeitliche Entlastung, zweitens gibt es kein ausgereiftes und praktikables Konzept dafür. Die jährlich mehrfach vorgesehenen Einzelgespräche mit Schülern, in welchen Lernschwierigkeiten, Stärken und Schwächen, aber auch außerschulische Themenfelder angesprochen werden sollen, entlarven sich aufgrund des geringen Gesprächsinteresses pubertierender Heranwachsender mit ihrer Lehrkraft zumeist als äußerst inhaltsleer.
- Die bereits weiter oben angeführte Lernzeit, die im Prinzip als Hausaufgaben-Ersatz dienen könnte, erweist sich insbesondere für die Mittel- und Oberstufe auf M-/E-Niveau als quantitativ nicht ausreichend. Zwei bis drei dieser Einheiten à 45 Minuten genügen nicht, schließlich kann die Zeit auch für das Ausfüllen des Lerntagebuchs sowie die Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen genutzt werden.

5. Fazit und Ausblick:

Bestehende Defizite offen anzusprechen, um zum Wohle der nächsten Generationen Verbesserungen herbeizuführen, sollte Teil des professionellen Verständnisses aller Berufszweige sein. Gerade deswegen sind Lehrkräfte im Besonderen verpflichtet, sich im Hinblick auf optimale Lernprozesse für Kinder und Jugendliche einzusetzen, um ihnen bestmögliche Voraussetzungen für ein gelingendes Berufsleben zu ermöglichen. Die Notwendigkeit anonymer Aussagen oder die Empfehlung eines Schulwechsels bei abweichenden Ansichten hingegen kann dabei niemals im Interesse der Bildungsoptimierung in einem demokratischen System mit Wissenschaftsorientierung sein, das die kritische Auseinandersetzung als unerlässlichen Bestandteil von Fortschritt betrachtet.

Folglich gilt es für Bildungspolitiker, die Schulverwaltung, Lehrerausbildner, Schulleiter sowie Lehrkräfte, offenkundige Erkenntnisse aus zahlreichen großen, seriösen Studien (u. a. Hattie 2009; Schwerdt & Wuppermann 2011) anzuerkennen. Der vielfach propagierte offene Unterricht kann bei einem Großteil der Schüler keinen Anspruch auf eine bessere kognitive Entwicklung für sich beanspruchen. Vielmehr versuchen Befürworter ihn durch eine besondere Förderung „nichtkognitiver Zieldimensionen“ (Blumberg et al. 2004, 43), wie der Persönlichkeitsentwicklung, Unterrichtsatmosphäre und Lernmotivation, zu legitimieren, was sich allerdings bislang nicht empirisch bestätigen lässt (vgl. ebd., 43ff.). Was Kinder und Jugendliche stattdessen brauchen, ist eine fachlich und pädagogisch gut ausgebildete Lehrkraft, welche erklärt, anleitet, unterstützt und vor allem präsent ist, um auch die stets unberücksichtigten, aber in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit entscheidenden Aspekte der Struktur, Disziplin und Leistungskontrolle zu überwachen (vgl. u. a. Giaconia & Hedges 1982; Hattie 2009; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001; Schwerdt & Wuppermann 2011).

Insbesondere vor dem Hintergrund beträchtlicher Mehrkosten pro Schüler (1,6-facher Sachkostenzuschuss im Vergleich zu Realschulen und Gymnasien; in der Praxis beispielsweise weit vorangeschrittene Digitalisierung, mehrere Laptops pro Klasse für offenen Unterricht, dreifache Schulbuchausstattung für alle Niveaustufen) stellt sich die dringende Frage nach einem Gegenbeweis (vgl. Philologenverband Baden-Württemberg e. V. 2020). So ist eine umfassende wissenschaftliche Evaluation der Schulart unter Berücksichtigung von Leistungsaspekten längst überfällig. Die bescheidenen Ergebnisse der Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (2016) sind ohnehin fragwürdig, wenn man sich die Besetzung der Forschergruppe genauer anschaut: Neben Befürwortern der Schulreform wurden zahlreiche Jungforscher ohne jegliche Unterrichtserfahrung am Projekt beteiligt. Diesen oblag dabei die Beurteilung von Unterrichtsqualität. Die Forscherobjektivität ist ohnehin zu hinterfragen, da die Forschenden im Rahmen der Begleitstudie aktiv in den Prozess eingriffen und auch Handlungsempfehlungen aussprachen (vgl. Strohmaier 2018, 17). Zudem wäre es im Sinne eines transparenten Vorgehens längst angebracht, der interessierten Öffentlichkeit die Noten der Abschlussprüfungen (und nicht nur des Gesamtnotendurchschnitts) vorzulegen. Letzten Endes muss das Schülerwohl im Vordergrund stehen. Zahlreiche Studienergebnisse

jüngerer Zeit wie auch die Rückmeldungen von Lehrkräften liefern Hinweise auf den Leistungsrückgang über Schulartgrenzen hinweg im Bundesland Baden-Württemberg – aber auch im gesamten Bundesgebiet (vgl. u. a. Stanat, Schipolowski, Rjosk, Weirich & Haag 2017; Stanat, Schipolowski, Mahler, Weirich & Henschel 2019). Ein Forschungsdesiderat kann durchaus im Hinblick auf etwaige Zusammenhänge zu potentiell zunehmend ineffektiver Unterrichtsmethodik sowie ungeeigneter Erziehungsstile festgestellt werden. Schließlich gibt es viele anerkannte Bildungsexperten (z. B. der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke und der Psychologe und Bildungsforscher Ulrich Trautwein), welche der modernen Schulpädagogik die Förderung von Bildungsungerechtigkeit vorwerfen, indem ganze Schülergenerationen aus einem eher bildungsfernen sozialen Umfeld durch empirisch fragwürdige Schul- und Unterrichtskonzepte in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung behindert werden (vgl. Felten 2018; Müller 2013).

Quellenverzeichnis

- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, S. 469-520.
- Blumberg, Eva / Möller, Kornelia / Hardy, Ilonca (2004): Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht – Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von der Leistungsstärke? In: Bos, Wilfried / Lankes, Eva-Maria / Plaßmeier, Nike / Schwippert, Knut (Hrsg.): Heterogenität – Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann. S. 41-55.
- Dieng, Bernd / Bosch, Rudolf (2010): Gemeinschaftsschule statt Realschule zweiter Klasse. Ein Plädoyer für nachhaltige Reformen im Schulwesen. In: Lehren & Lernen, 6, H. 2, S. 26-29.
- Felten, Michael (2018): Mehr Bildungsgerechtigkeit – ohne Scheuklappen wäre das machbar! URL: <https://www.news4teachers.de/2018/02/debatte-um-bildungsgerechtigkeit-jetzt-aeussert-sich-ein-lehrer-und-sagt-machbar-wenn/> (Stand: 02.09.2020).
- Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (2016): Abschlussbericht (Kurzfassung). Tübingen: Eberhard Karls Universität.
- Giaconia, Rose M. / Hedges, Larry V. (1982): Identifying features of effective open education. In: Review of Educational Research, 52, H. 4, S. 579-602.
- Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, John A. C. (2009): Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. Oxford, UK: Routledge.
- Hattie, John A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" (Beywl, Wolfgang / Zierer, Klaus). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hericks, Nicola (2019): Offener Unterricht als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität. Studierende entwickeln Konzepte für offene Unterrichtsformen. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 2, H. 1, S. 92-108.
- Jovanovic, Tanja (2013): Der Lernraum als dritter Pädagoge. URL: <https://docplayer.org/158718053-Der-lernraum-als-dritter-paedagoge.html> (Stand: 01.10.2020).
- Kuhl, Tobias / Röhr-Sendmeier, Una M. (2018): Rechtschreiberfolg nach unterschiedlichen Didaktiken – eine kombinierte Längsschnittstudie in der Grundschule. Posterpräsentation auf dem Bundeskongress für Schulpsychologie (Universität Frankfurt), 21. September 2018.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Ergebnisse der Abschlussprüfungen an Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen 2019. URL: https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1821611851/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen%202019/2019%2010%2021%20Tabellen%20Pr%C3%BCfungsergebnisse%20der%20Sekundar-I-Schulen.pdf (Stand: 10.08.2020).
- Müller, Roland (2013): Gemeinschaftsschule im Land steht auf wackligen Beinen. Tübinger Bildungsforscher Trautwein: "Ideologie tut Schule selten gut". In: Schwäbisches Tagblatt, 24.07.2013, URL: <https://www.tagblatt.de/Nachrichten/Tuebinger-Bildungsforscher-Trautwein-Ideologie-tut-Schule-selten-gut-113931.html> (Stand: 15.10.2020).
- Peschel, Falko (2013): Mr. Hattie und der Offene Unterricht. URL: <https://visible-learning.org/de/2013/06/mr-hattie-und-der-offene-unterricht/> (Stand: 03.09.2020).
- Philipp, Maik (2014): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung.

- Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philologenverband Baden-Württemberg e.V. (2020): PhV fordert ein tragfähiges pädagogisches Konzept für die Gemeinschaftsschulen im Land. URL: <https://www.phv-bw.de/phv-fordert-ein-tragfaehiges-paedagogisches-konzept-fuer-die-gemeinschaftsschulen-im-land/> (Stand: 10.08.2020).
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. S. 601-646.
- Schäfer, Lisa Maria (2018): Zwischen Gestaltungsfreiheit und Isomorphismus: Implementierung von Reformen im System Schule. Eine multiperspektivische Analyse differenter Implementierungsvoraussetzungen auf Schulebene. Münster: Waxmann.
- Schwerdt, Guido / Wuppermann, Amelie C. (2011): Sage on the stage: is lecturing really all that bad? In: Education Next, 11, H. 3, S. 62-67.
- Staatsministerium Baden-Württemberg (2020): Fragen und Antworten zur Gemeinschaftsschule. URL: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/bw-gestalten/schlaues-baden-wuerttemberg/schule/gemeinschaftsschule-faq/> (Stand: 08.08.2020).
- Stanat, Petra / Schipolowski, Stefan / Rjosk, Camilla / Weirich, Sebastian / Haag, Nicole (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Stanat, Petra / Schipolowski, Stefan / Mahler, Nicole / Weirich, Sebastian / Henschel, Sofie (2019): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Strohmaier, Bianca (2018): Erfolgsfaktoren der Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg. Eine bildungssoziologische quantitative Analyse. Münster: Waxmann.
- Weisenburger, Elvira (2020): Streit der Lehrerverbände. Gemeinschaftsschulen kontern Kritik: „Gymnasien grenzen Kinder gnadenlos aus“. In: Badische Neueste Nachrichten, 21.02.2020, URL: <https://bnn.de/karlsruhe/gemeinschaftsschulen-kontern-kritik-gymnasien-grenzen-kinder-gnadenlos-aus> (Stand: 10.08.2020).
- Winterhoff, Michael (2019): Deutschland verdummt: Wie das Bildungssystem die Zukunft unserer Kinder verbaut. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.