

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Die Thüringer Gemeinschaftsschule

Eine Antwort auf die Herausforderungen von PISA?

**Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)**

vorgelegt von:

Hendrik Knop

Studiengang: Erziehungswissenschaft/Geschichte (B.A.)

Fachsemester: 5/6

Matr.-Nr.: 28194

E-Mail: kontakt@hendrikknop.de

geboren am 11.09.1976 in Erfurt

Erstgutachter: Prof. Dr. Roland Merten

Zweitgutachterin: Janine Kuhnt, M.A.

Nesse-Apfelstädt, den 07.08.2017

Inhalt

Inhalt.....	2
1 Ein neuer Glaubenskrieg	3
2 PISA: Defizit des deutschen Bildungssystems	6
2.1 Bildungsgerechtigkeit	7
2.2 Inklusion	9
2.3 Längeres gemeinsames Lernen	11
3 Im Focus: Die Geschichte der Schule	14
3.1 Antike und Mittelalter	14
3.2 Von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert	16
3.3 Weimarer Republik und Nationalsozialismus.....	18
3.4 Das zweigeteilte System	19
3.4.1 Bundesrepublik	20
3.4.2 DDR.....	21
4 Der Scopus: Das Thüringer Schulsystem bis 2008.....	24
4.1 Grundschule.....	24
4.2 Regelschule.....	25
4.3 Gymnasium.....	26
4.4 Spezialgymnasium	27
4.5 Gesamtschule	28
4.6 Förderschule	29
5 Explizität als Argument: Der Weg zur TGS.....	30
5.1 Von Finnland über Schleswig-Holstein nach Thüringen	30
5.2 Das Ringen um die Thüringer Gemeinschaftsschule (TGS).....	32
6 Ein neuer Scopus: Das Konzept der TGS	37
7 Eine Antwort oder: Neue Herausforderungen	39
Literatur	41

1 Ein neuer Glaubenskrieg

Deutschland feiert das 500jährige Reformationsjubiläum. Ob in Berlin, Wittenberg, Eisenach oder Jena, überall wird des Aufbruchs durch Martin Luther und die damit einhergehenden Reformprozesse der Kirche gedacht, die darüber zur Spaltung kam, was letztendlich den 30jährigen Krieg auslöste. Dieser konnte 1648 mit dem Westfälischen Frieden beendet werden und heute haben sich die beiden großen christlichen Kirchen soweit angenähert, dass im ökumenischen Sinne gemeinsame Gottesdienste gefeiert werden.

Der „Glaubenskrieg“ (Bölsche, 2002, S. 9) der Moderne findet unlängst an einer anderen Front statt. „Ideologen jeglicher Couleur“ (ebd.) führen diesen „mit Inbrunst“ (ebd.) in der „Bildungspolitik“ (ebd.). Neu entfacht wurde diese moderne Form des Kalten Krieges mit dem schlechten Abschneiden deutscher Jugendlicher in der internationalen Bildungsstudie PISA, die im Jahr 2000 durchgeführt wurde.

Als Reaktion hierauf setzten regelrechte Schübe von Pilgerfahrten, um im Glaubenskontext zu bleiben, nach Finnland ein, welches in der Lesekompetenz den ersten Platz der Vergleichsstudie erzielt hatte. Darunter war auch „eine Gruppe von CSU-Bildungspolitikern unter Edmund Stoiber“ (Domisch & Klein, 2012, S. 133), die mit dem Festhalten am dreigliedrigen deutschen Schulsystem und dem Ausbau der Hauptschule in Bayern offensichtlich andere Schlussfolgerungen aus der Expertise zogen als andere Bundesländer. Der Freistaat Thüringen führte als Konsequenz aus der Bildungskrise die Thüringer Gemeinschaftsschule (TGS) ein, um das gegliederte Schulwesen zu überwinden.

Ob das die richtige Antwort auf die Herausforderungen, die sich in Folge von PISA stellen, war, will diese Bachelorarbeit beantworten.

Als „Werkzeug“ (Paschen, 1979, S. 29) für die Beantwortung der pädagogischen Fragestellung soll das Rekonstruktionsmodell nach Harm Paschen eingesetzt werden. (Paschen, 1979)

Die Defizite (ebd., S. 30) des deutschen Bildungssystems werden im zweiten Kapitel der Arbeit anhand der vorliegenden PISA-Ergebnisse analysiert, um daraus drei Herausforderungen als Faktoren herauszuarbeiten, an denen sich die Strukturen der Bildungssysteme messen lassen müssen. Die Erkenntnisse des deutschen PISA-Konsortiums aus der ersten Studie im Jahr 2000 (Baumert et al., 2001) und die

Ergebnisse der aktuellen Studie aus dem Jahr 2015 (Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016) werden hierfür zu Grunde gelegt.

Im „Focus“ (Paschen, 1979, S. 30) der Bildung steht und stand immer die Erziehung von Kindern und Jugendlichen als Individuum, jedoch mit wechselnden Zielen. Die „Rekonstruktion“ (ebd.) dieser Geschichte erfolgt im dritten Abschnitt. Als Literatur für diesen Überblick wurde das Buch von Franz-Michael Konrad (Konrad, 2007) unter Ergänzung der aktuellen Forschung zum 18. Jahrhundert von Georg Schmidt (Schmidt, 2009) sowie ausgewählten Zeitzeugen von Paul Natorp (Natorp, 1913) bis Margot Honecker (Honecker, 1989) verwendet.

Dem „Scopus“ (Paschen, 1979, S. 31), dem „zentralen Deutungsansatz [der] pädagogische[n] Gesamtstruktur“ (ebd.) des Thüringer Schulsystems widmet sich das vierte Kapitel. Die Betrachtung der „Verbindung von universaler Strukturierung und dem Focus“ (ebd.) der angewandten „Pädagogik“ (ebd.) basiert dabei auf dem Thüringer Schulgesetz sowie der Thüringer Schulordnung.

„Der kritische Mangel“ (Paschen, 1979, S. 31) des vorhandenen Schulsystems, also die „Explizität“ (ebd.), war ein Argument zur „Re-konstruktion“ (ebd.), des vorhanden Schulmodells zur TGS mit Hilfe „neuer Möglichkeiten“ (ebd.) der Gemeinschaftsschulen in Finnland und Schleswig-Holstein als Vorbild. Was die einschlägige Literatur angeht, wird das fünfte Kapitel von Rainer Domisch (Domisch, 2008; Domisch & Klein, 2012) und Ernst Rösner (Rösner, 2008a, 2008b) begleitet, die als Akteure im finnischen beziehungsweise Schleswig-Holsteinischen Bildungssystem selbst involviert waren¹ oder sind. Über den Weg zur Thüringer Gemeinschaftsschule sind mit Ausnahme des Wissenschaftlichen Begleitberichtes (Ritter, Krützfeldt & Melzer, 2014) keine Darstellungen vorhanden. Daher stützt sich der zweite Teil des Kapitels auf Artikel der Thüringer Tageszeitungen sowie Veröffentlichungen und Dokumente des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) und der damaligen Regierungsparteien Christlich Demokratische Union Deutschlands (CDU) und Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD).

1 „Rainer Domisch, der sein Berufsleben mehr als zur Hälfte in Deutschland, zur Hälfte in Finnland verbracht hat, dort zuletzt als leitender Mitarbeiter des Zentralamts für Unterrichtswesen [...] ist im August 2011 verstorben“. (Domisch & Klein, 2012, S. 9-11)

Der Struktur und dem Konzept der neu gegründeten Thüringer Gemeinschaftsschule, also einem neuen „Scopus“ (Paschen, 1979, S. 31), widmet sich schließlich das sechste Kapitel, welches auf dem Konzept „Thüringer Gemeinschaftsschule: eine für alle“ (Matschie, 2011) als Quelle basiert.

Zum Schluss steht die Diskussion der Thesen, welche über der gesamten Arbeit stehen. Die erste These sieht den Grund für das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien im gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik. Die zweite These behauptet, dass die Ursachen für die sozialen Disparitäten im deutschen Schulsystem historisch gewachsen sind und bis auf die Antike zurückgehen. Die dritte These geht schließlich davon aus, dass die Schule für Alle in Thüringen hohe, ideologische Hürden überwinden musste.

Drei Thesen die zur Beantwortung einer Kernfrage führen:
Die Thüringer Gemeinschaftsschule: Eine Antwort auf die Herausforderungen von PISA?

2 PISA: Defizit des deutschen Bildungssystems

Mit dem „PISA-Schock“, von dem die Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Eva-Maria Stange bei der Veröffentlichung der Ergebnisse des Programme for International Student Assessment (PISA) 2001 für Deutschland im Spiegel sprach (Darnstädt, Koch, Mohr, Neumann & Wensierski, 2001, S. 61), setzte eine öffentliche Diskussion in der Bildungspolitik ein, die einem „Wettlauf ‚bester Vorschläge‘ [gleich] [...], die den Erfolg bei der nächsten Vergleichsstudie gewährleisten soll[t]en“ (Merten, 2008, S. 41), und die bis heute anhält.

Grund hierfür waren die „Miserablen Noten“ (Jungmann, 2008, S. 44) der von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), initiierten internationalen Schulvergleichsstudie, in welcher „weltweit jeweils mehrere Hunderttausend fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler alle drei Jahre ein umfassendes Erhebungsprogramm aus Tests und Fragebögen“ (Sälzer & Reiss, 2016, S.14) bearbeiten. „PISA erfüllt dabei in erster Linie den Zweck, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I zu beschreiben und international zu verankern“ (ebd.).

In allen drei Kompetenzbereichen lagen die deutschen Schülerinnen und Schüler unter dem Durchschnitt der OECD. Im Lesen stand die Bundesrepublik auf Platz 21 der 31 Teilnehmerstaaten, während Finnland, Kanada und Neuseeland die ersten Plätze belegten (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001, S. 107). In Mathematik und Naturwissenschaften landeten die Deutschen jeweils auf Platz 20 von 31, während es Japan, Korea, Neuseeland und Finnland in Mathematik sowie Korea, Japan und Finnland in den Naturwissenschaften auf die Spitzenplätze schafften (Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001, S. 173; Prenzel, Rost, Senkbeil, Häußler & Klopp, 2001, S. 229). Im Zusammenhang mit der Präsentation der Zahlen sprach das deutsche PISA-Konsortium von „vergleichsweise gering ausgeprägt[er] [...] Lesefreude“ (Artelt et al., 2001, S. 116), „unzureichend[er]“ „mathematische[r] Grundbildung der 15-Jährigen“ (Klieme et al., 2001, S.116) oder „Defizite[n] im unteren Leistungsbereich“ (Prenzel et al., 2001, S. 237) der Naturwissenschaften.

Die Ergebnisse des Bildungsmonitorings 2015, einer PISA-Generation später, verorten die deutschen Fünfzehnjährigen im oberen Drittel der 35 teilnehmenden OECD-Staaten. So kommen die Schülerinnen und Schüler im aktuellen Ländervergleich in den Naturwissenschaften auf Platz 10 mit Japan, Estland und Finnland an der Spitze (Schiepe-Tiska et al., 2016, S. 90), in Mathematik auf Platz 11 mit Japan, Korea und der Schweiz auf den ersten Plätzen (Hammer et al., 2016, S. 231) und schließlich auf Platz 9 im Lesen mit Kanada, Finnland und Irland auf den Plätzen eins, zwei und drei (Weis et al., 2016, S. 264). Damit scheint es „Deutschland gelungen zu sein, die [...] Kompetenz auf einem im internationalen Vergleich hohen Niveau zu stabilisieren, auch wenn der Abstand zur internationalen Spitze noch beträchtlich ist (Schiepe-Tiska et al., 2016, S.93)“, so das deutsche PISA-Konsortium.

Die Schwächen der Leistungen in der ersten PISA-Untersuchung im Jahr 2000 und der Abstand zu den „Gewinnern“ der Studie im Jahr 2015 sind in den Rahmenbedingungen des Lernens im deutschen Bildungssystem zu suchen, welche die OECD zum Teil mitbetrachtet und ausgewertet hat. Die darauf basierenden Empfehlungen sollen nachfolgend betrachtet werden.

2.1 Bildungsgerechtigkeit

Betrachtet man die Bildung als einen der einflussreichsten Faktoren der Enkulturation einer Gesellschaft, so darf gefragt werden, welche Maßstäbe die jeweilige Kultur an ihre Erziehung stellt. Die Bundesrepublik Deutschland hat sich mit ihrem Grundgesetz die Grundlagen für eine Demokratie gegeben, in welcher „Alle Menschen [...] vor dem Gesetz gleich“ (§3 Abs. 1 GG) sind. Die Ausbildung der Kinder und Jugendlichen ist dem Gesetz dabei so wichtig, dass das „gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ (§7 Abs. 1 GG) steht.

Umso ernüchternder ist es, dass die „PISA-Ergebnisse [...] auch heute noch im deutschen Schulsystem eine extrem hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems und ein hohes Maß an sozialer Ungleichheit, bzw. mangelnder Chancengleichheit [aufzeigen und] die soziale Herkunft eines Kindes [...] maßgeblich entscheidend für den Bildungserfolg“ (Sehrer, 2016, S. 62) ist.

Mittels der „Daten zur Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf Schule und Unterricht sowie Merkmale ihres familiären und sozialen Umfeldes“ (Northoff, 2012, S. 34), welche für PISA neben den Lernkompetenzen erhoben werden, wurden in der

Folge „Bildungsbenachteiligungen [...] in Bezug auf die regionale Herkunft [...] und die soziale sowie die ethnische Herkunft“ (Holtappels, 2017, S. 33 f.) erkannt.

So resultierten 2000 die schlechten Ergebnisse im Lesen unter anderem aus der breiten Streuung zwischen starken und schwachen Schülerinnen und Schülern, welche mit herkunftsbedingten Unterschieden und einer Abhängigkeit vom ökonomischen Status der Eltern, einen ganz deutlichen Unterschied zu Ländern, wie Finnland oder Kanada zeigten (Northoff, 2012, S. 34).

Diese Unterschiede konnten bis heute nicht abgebaut werden. So stellte das Konsortium fest, dass „auch PISA 2015 [...] Hinweise auf Disparitäten innerhalb Deutschlands [gibt], die in anderen – auch besonders leistungsstarken – Staaten wesentlich niedriger ausgeprägt sind [und] darauf hingearbeitet werden muss, einer systematischen Benachteiligung aufgrund welcher Merkmale auch immer möglichst entgegenzuwirken“ (Reiss & Sälzer, 2016, S. 377). Weiter heißt es, „es gibt Staaten, in denen die Entscheidung etwa für oder gegen weiterführende Schularten, für eine duale Berufsausbildung oder für ein Studium nicht systematisch damit zusammenhängt, wie hoch oder niedrig der sozioökonomische Status einer Familie ist“ (Reiss & Sälzer, 2016, S. 379).

Entsprechende Disparitäten zu überwinden muss das Ziel der „Vision einer Bildung für alle und der (bildungs-)politischen Illusion gleicher Bildungschancen [...] im Sinne eines Bürgerrechts [nach Dahrendorf sein], das weiterführende Bildung allen Teilen der Bevölkerung unabhängig der sozialen Herkunft“ (Lang-Wojtasik & Jacobs, 2016, S. 26) ermöglicht.

Schließlich, so der SPD-Bildungsexperte Karl Lauterbach, sind „Gerechtigkeit und Chancengleichheit [in modernen Gesellschaften] keine abstrakten Werte, sondern tiefempfundene Bedürfnisse, die unserem täglichen Bewerten und Urteilen zugrunde [liegen, und] dass Chancengleichheit in der Bildung Merkmal eines gerechten Staates ist, wird auch in der deutschen Öffentlichkeit nicht bestritten“ (Lauterbach, 2012, S. 41).

Wie es dem Staat und der Gesellschaft gelingen kann, die konstatierte „Schiefverteilung der besonders [...] kompetenten bzw. -inkompetenten SchülerInnen auf die obere bzw. die untere soziale Schicht“ (Merten, 2008, S. 52) aufzuheben, ist die erste große Herausforderung von PISA.

2.2 Inklusion

Die zweite große Herausforderung nach PISA ist die der Inklusion. Auch wenn der Begriff in den internationalen und nationalen Berichten nicht direkt benannt ist, können die Erhebungen, die im Zusammenhang mit Heterogenität stehen, entsprechend des Verständnisses nach Andreas Hinz² eingeordnet werden.

Hinz benennt:

aus dem internationalen Diskurs heraus vier Eckpunkte [für Inklusion]:

- Inklusion wendet sich der Vielfalt positiv zu, d. h. Vielfalt wird nicht als Problem, sondern als produktives Potenzial gesehen – mit anregenden wie mit konflikthaften Anteilen.
- Inklusion umfasst alle Dimensionen von Heterogenität (ability, gender, ethnicity, nationality, first language, races, classes, religions, sexual orientation, physical conditions, ...), wobei es nicht um objektive Merkmale von Personen geht, sondern um Zuschreibungen und mit ihnen verbundene, v. a. abwertende Konnotationen; insofern steht hinter jeder Dimension eine entsprechende Debatte um Diskriminierung.
- Inklusion orientiert sich an den Menschenrechten sowie insbesondere in Nordamerika an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede Tendenz zu gesellschaftlicher Marginalisierung.
- Inklusion vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft – und damit bedeutet Inklusion nicht einen irgendwann vorhandenen Status einer „inkluisiven Kita“ oder einer „inkluisiven Schule“, sondern eine Orientierung für die Entwicklung in eine entsprechende vorurteilsbewusste, diversitätsbejahende Richtung. (Hinz, 2017, S. 175 f.)

Im Sinne des zweiten Eckpunktes gehören die Disparitäten innerhalb der Geschlechter zur Aufgabe der Inklusion, weshalb auf die „Geschlechterdifferenzen [...] in allen sechs Erhebungsrunden [hingewiesen werden soll, in denen] Mädchen [...] signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen und signifikant niedrigere Kompetenzwerte in der Mathematik als Jungen“ (Reiss & Sälzer, 2016, S. 378) erzielten. In der Mathematik gehört Deutschland „2015 zu den sechs OECD-Staaten mit der größten Geschlechterdifferenz“ (Hammer et al., 2016, S. 244). Dass in den Naturwissenschaften „Geschlechterdifferenzen [...] entweder nicht oder nur in Bezug auf Teilkompetenzen“ (Reiss & Sälzer, 2016, S. 378) bestanden, zeigt, dass mit geschlechterbezogenen Methoden, wie dem Einsatz von Texten mit technischen Inhalten im Lesen für die Jungen, bessere Ergebnisse erzielt werden könnten.

² Zusammen mit Ines Boban veröffentlichte Andreas Hinz den in England entwickelten „Index für Inklusion“ in einer für Schulen angepassten Version in deutscher Sprache, mit welchem ein Material zur Inspiration und Evaluation inklusiver Entwicklung im Bildungsbereich vorhanden ist. (Hinz, 2017, S. 177)

Ein weiterer großer Mangel im deutschen Schulsystem besteht in der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. „So zeigte sich [zum Beispiel] bei PISA 2003 [...], dass hinsichtlich der mathematischen Kompetenz Jugendliche, bei denen beide Eltern im Ausland geboren waren, in erster Generation 71 Kompetenzpunkte unter dem Gesamtmittelwert lagen, und Jugendliche von aus dem Ausland zugewanderten Familien noch einen Abstand von 49 Kompetenzpunkten zum Gesamtmittelwert hatten“ (Northoff, 2012, S. 37). Auch 2015 „konnte für die Naturwissenschaften keine Reduktion zuwanderungsbezogener Disparitäten [...] festgestellt werden“ (Rauch, Mang, Härtig & Haag, 2016, S. 317). In Ländern wie Australien oder Kanada, welche Migration vor dem Hintergrund, dass „Teilhabe an Bildung [...] eine entscheidende Voraussetzung für die Kohärenz jeder modernen Gesellschaft“ (Krüger-Potratz, 2015, S. 93) ist, als Chance begreifen, treten solche Unterschiede nicht auf.

Bezüglich der psychisch und physisch benachteiligten Kinder und Jugendlichen liefert PISA keine Ergebnisse, was daran liegt, dass „Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Behinderung; Schülerinnen und Schüler mit funktionaler Behinderung oder Schülerinnen und Schüler mit unzureichender Kenntnis der Testsprache“ (OECD, 2016, S. 314) von den Tests ausgeschlossen sind. 2015 betraf dies in Deutschland insgesamt 54 Schülerinnen und Schüler, was 2,14 % der durch Zufall ausgewählten Testpersonen betrifft, darunter vier mit funktionaler Behinderung, 25 mit kognitiver Behinderung und 25 mit Sprachproblemen (ebd., S. 316). Dem Index der Inklusion entsprechen diese Ausschlüsse nicht.

Mit dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-Behindertenrechtskonvention), welches 2009 von der Bundesrepublik ratifiziert wurde, verpflichtet sich auch Deutschland, die Inklusionsziele umzusetzen. Hierzu zählt auch der „gleichberechtigte [...] Zugang aller Kinder und Jugendlichen zu einem einbeziehenden (inklusivem), hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht in der Grundschule und in weiterführenden Schulen sowie zur allgemeinen Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und zu lebenslangem Lernen“ (Sehrer, 2016, S. 64).

Mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention stehen die Bundesrepublik und insbesondere die Schulen vor Ort vor großen Aufgaben. Gleichzeitig bietet sich hier jedoch die Chance, von den bisher an den Sonder- und Förderschulen eingesetzten Lehrerinnen und Lehrer sowie Pädagoginnen und Pädagogen im

Umgang mit Heterogenität zu lernen. Schließlich versteht sich Inklusion als eine „Frage des bildungspolitischen Wollens, denn die erfolgreiche pädagogische Umsetzung ist international und national erwiesen“ (Demmer-Dieckmann, 2008, S. 140).

2.3 Längeres gemeinsames Lernen

Die dritte große Herausforderung nach PISA, die des längeren gemeinsamen Lernens, kann in Teilen bereits einen Lösungsansatz für die ersten beiden Herausforderungen bieten. So könnte es möglich sein, zum einen soziale Disparitäten zu entkoppeln und zum anderen heterogene Strukturen zugunsten der inklusiven Bildung auszudehnen.

Um dies erreichen zu können, muss das auf Homogenität ausgerichtete Differenzieren der Kinder und Jugendlichen hinterfragt werden, welches spätestens mit dem Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I beginnt und einer „sozialen Lotterie“ (Lauterbach, 2012, S. 31) gleicht. Bei der Auswahl wirken „Prozesse der sozialen Ungleichheit [...] für eine Gymnasialempfehlung bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern oder Kindern mit Migrationshintergrund, [die] höher lieg[en] als bei anderen Schülerinnen und Schülern“ (Northoff, 2012, S. 11). Da es Lehrerinnen und Lehrern an „Diagnosemöglichkeit[en mangelt], nach welchen Gesichtspunkten“ (Waldrich, 2012, S. 50 ff.) sie entscheiden, kommt es dazu, das sie „Kinder aus Arbeiterfamilien systematisch schlechter ein[schätzen, da sie] ihnen offenbar wegen ihrer schwächeren sozialen Herkunft weniger zu[trauen]“ (Lauterbach, 2012, S. 31f.).

Zwar können sich die Eltern in den meisten Bundesländern mit Hilfe von Einsprüchen, Tests oder anderen Regelungen über die Laufbahneempfehlungen hinwegsetzen, jedoch nehmen diese Chance eher privilegierte und Akademikerfamilien wahr. „Den Kindern aus Problemfamilien mag diese Entscheidung sogar gerecht erscheinen, da sie mittlerweile tatsächlich meistens so stark hinter ihren Möglichkeiten zurückliegen, dass sie [meinen], für das Gymnasium nicht mehr geeignet“ (ebd., S. 31) zu sein.

Somit arbeitet das „deutsche Schulsystem [...] wie eine sich selbst erfüllende Prophezeiung: Begabte Kinder aus bildungsfernen Milieus büßen durch die mangelnde Förderung einen immer größeren Anteil ihrer Möglichkeiten ein, während die weniger begabten Kinder gebildeter Eltern durch Förderung auf den besten Schulen ihre Defizite ausgleichen (Lauterbach, 2012, S. 32).

Die Bildungsgerechtigkeit ist in einem solchen System, das soziale Unterschiede noch verstärkt, immanent in Frage gestellt. „Stattdessen ist es Aufgabe des Staates, der Gesellschaft, der Politik, auf die unterschiedlichen Biografien und Erfahrungen, die individuellen Besonderheiten und Bedürfnisse der Kinder- und Jugendlichen in einer integrativen Schule vielfältige individuelle Antworten zu finden“ (Winkelmann, 2010, S. 43).

Nun sollte diese individuelle Förderung der Leistungen im homogen gegliederten Schulsystem am besten gelingen, wie die Verteidiger der Mehrgliedrigkeit behaupten (Waldrich, 2012, S. 32). „PISA zeigt [jedoch] eindrücklich, dass weder die frühe Aufteilung der Schüler auf die Schulformen noch die vermeintliche Homogenität Voraussetzung für gute Schulleistungen und eine hohe Bildungsbeteiligung sind“ (Czerwanski, 2002, S. 12). So stellt das deutsche PISA-Konsortium für den Bereich der Naturwissenschaften fest, dass „Deutschland die Möglichkeiten eines differenzierten Schulsystems zur Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung in der Breite, bei gleichzeitigem Anspruch einer Förderung von Talenten in den Naturwissenschaften, weiterhin nicht hinreichend aus[schöpft]“ (Schiepe-Tiska et al., 2016, S. 94). Daran zeigt sich, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler von der Trennung in homogene Gruppen nicht zwingend profitieren. Vielmehr würden sie in heterogenen Klassen mit der Unterstützung schwächerer Partnerinnen und Partner ihr eigenes Wissen und Können reproduzieren und damit verfestigen.

Es stellt sich die Frage, inwiefern Kinder im Alter von 10 Jahren auf der Grundlage von Fächern wie Heimatkunde oder Schulgarten ihre kognitiven Leistungen bereits so weit entwickelt haben, dass sie für eine so weitreichende Entscheidung für die Zukunft ihres Lebens bereit sind. Mögliche spätere Leistungsschübe bleiben dabei unberücksichtigt. „Weltweit verzichten daher inzwischen nahezu alle Staaten auf eine derartige frühe Trennung, in Finnland sind die Schülerinnen und Schüler bei der ersten Selektion 16 Jahre [und] in der Republik Korea 14 Jahre“ (Northoff, 2012, S. 23). Fraglich ist auch, inwiefern eine solche Aufteilung den Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen gerecht wird. So kann eine Schülerin oder ein Schüler, welche oder welcher in Mathematik schlechte Leistungen aufweist, in Deutsch sehr gut sein und umgekehrt.

So schafft „das gegliederte deutsche Schulsystem [...] auf Grund seiner organisatorischen Struktur systeminduziertes Versagen, das überhaupt nichts mit den individuellen Leistungsvoraussetzungen und -potenzialen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu tun hat“ (Merten, 2008, S. 54).

Eine Auffassung, die sich auch der ehemalige erste Bürgermeister Hamburgs Ole von Beust (CDU) in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung anschloss, indem er äußerte:

Je länger ich mich mit dem Thema befasse, und das ging schon lange vor schwarz-grün los, umso mehr bin ich der Überzeugung, dass unser jetziges System falsch ist. Dieser alte bildungspolitische Ansatz, wonach es drei Grundtypen gibt – den handwerklich begabten mit wenig Intellekt für die Hauptschule, den mäßig handwerklich Begabten mit mehr Intellekt, der auf die „Realschule geht, und den wenig handwerklich begabten, aber dafür sehr intelligenten Schüler, der Abitur macht – die Dreiteilung ist Ausdruck veralteten ständischen Denkens. Das passt nicht mehr in die Zeit. (Schneider, Wiegand & Beust, 2010, S. 6 ff.)

Ein weiterer wichtiger Aspekt des längeren gemeinsamen Lernens ist der Rahmen, in dem Schule organisiert wird. „Die Schule der Bundesrepublik ist eine Halbtagschule“ (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008, S. 100) mit Unterricht im getakteten 45-Minuten-Rhythmus des Industriezeitalters an den Vormittagen. Vielfältiges kognitives Lernen „in der aktiven Interaktion mit und in einer Umwelt“ (Tremel & Becker, 2009, S. 104) der Gemeinschaft, die leistungsschwächere Schüler auch noch nach 14 Uhr unterstützt, ist so nicht möglich. Erfolgreiche PISA-Länder haben gezeigt, dass dies Ganztagsangebote besser bewältigen und dabei auch den „Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und [...] Kompetenz“ (Maaz, Baumert & Cortina, 2008, S. 237) überwinden helfen können.

Auf den sozialen Zugewinn eines ganztägigen Angebotes macht das PISA-Konsortium aufmerksam:

Insgesamt weist die Einbindung der 15-Jährigen in Freundesgruppen mit bestimmten Freizeitaktivitäten deutliche Bezüge zu den erworbenen Fachkompetenzen auf, und zwar auch dann, wenn die Faktoren „Geschlecht“ und „Sozialschicht“ kontrolliert werden. Die Zugehörigkeit zu schuldistanzierten Gruppen (z.B. aggressive Cliques) und problematische Formen der Mediennutzung (z.B. häufiger Konsum von Porno- und Horrorfilmen) sind in allen Schulformen mit schlechteren Leistungen verknüpft, während ein entfaltetes „jugendtypisches Freizeitverhalten“ und eine entsprechende Leseorientierung mit besseren Leistungen einhergehen. Dieses Ergebnis verweist vor allem auf die Notwendigkeit, die Erziehungsleistung der Schule gerade gegenüber schuldistanzierten und nicht immer „einfachen“ Jugendlichen zu stärken (sowohl durch Zuwendung als auch durch Grenzziehung). Lehrkräfte können und sollen nicht direkt in außerschulische soziale Strukturen eingreifen, aber die Schule kann gerade für die Altersgruppe der 15-Jährigen im Freizeit- und Medienbereich attraktive Angebote machen. Dafür dürften die Möglichkeiten einer Ganztagschule besonders günstig sein. (Schümer et al., 2001, S. 489)

3 Im Focus: Die Geschichte der Schule

Die Grundlagen für das Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland und des Freistaates Thüringen sind in der Geschichte zu finden und gehen dabei bis an die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurück.

In einem Überblick soll diesen Spuren nachgegangen werden, um ein Verständnis für die Schule von Heute zu erhalten und gleichzeitig zu überprüfen, inwieweit die historischen Modelle den aktuellen Herausforderungen von PISA entsprochen hätten.

3.1 Antike und Mittelalter

Mit der Entwicklung des Faustkeils vor rund 300 000 Jahren setzte die Notwendigkeit ein, die nicht vererbaren Kenntnisse des Werkzeuggebrauchs über den Tod des Erfinders hinaus weiterzugeben. Mit der hierfür auf Sprache basierenden Informationsweitergabe setzte die Erziehung der nachfolgenden Generation ein, welche mit der Erfindung der Schrift zur Erhaltung der Gesellschaft und deren Kultur und Wissen beitragen konnte. (Konrad, 2007, S 7f.)

Die ersten Schulen im heutigen Sinn lassen sich in Ägypten in der Zeit des Neuen Reiches 1570 bis 715 v. Chr. mit bekannten Pharaonen, wie Hatschepsut, Tutanchamun oder den Trägern des Namens Ramses nachweisen. Anlass für das Konzept, eine größere Gruppe von jungen Leuten gemeinsam zu unterrichten, war der Bedarf an ausgebildetem Nachwuchs für den anspruchsvoller gewordenen Staatsapparat sowie die wachsende Wirtschaft. (ebd., S 9 ff.)

Unterrichtsinhalte waren neben der Hieroglyphenschrift Mathematik und die Beschäftigung mit Weisheitsbüchern. Vermutlich im Freien unterrichtet, waren die Unterrichtsmittel Tonscherben zum Übertragen der auf Papyrus festgehaltenen Lerninhalte. Methodisch beschränkte sich der Unterricht auf Vorlesen, im Chor nachsprechen, Fragen beantworten, Auswendiglernen und körperliche Züchtigung. (ebd.)

Da die Ausrichtung der Schule ausschließlich auf Verwaltung und Wirtschaft erfolgte, waren Bauern, kleine Handwerker, Soldaten und natürlich alle Mädchen von vorn herein ausgeschlossen. Die Ansprüche von PISA hätte ein solches exklusives Schulsystem nicht erfüllen können. (ebd.)

In das klassische Zeitalter der attischen Demokratie mit Vertretern wie den Dichtern Aischylos, Sophokles, Euripides, den Geschichtsschreibern Herodot, Thukydides, Xenophon oder den Philosophen Sokrates, Platon und Aristoteles um 500 v. Chr. fällt die Entstehung des Unterrichtswesens im antiken Griechenland. (ebd., S. 12 ff.)

In Begleitung eines Paidagogos, des Knabenführers, wurden die 7 bis 13jährigen Jungen zu einem Lehrer geschickt. Ab 400 v. Chr. gab es für die so genannten Grammatisten gesetzlich festgelegte Lerninhalte, zu denen neben dem Schreiben und Lesen auch Mathematik und später Musik sowie körperliche Ausbildung gehörten, wobei die einzelnen Lehrer an unterschiedlichen Orten aufgesucht werden mussten. Diese elementare Schulbildung, welche sich methodisch weitestgehend auf Auswendiglernen und äußerlichen Drill beschränkte, war Voraussetzung für die Teilnahme an den Volksversammlungen und somit an der Demokratie der Polis. (ebd.)

Griechen der besseren Familien konnten ihre Bildung zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr am Gymnasion fortsetzen. War dieses ursprünglich nur der körperlichen und sportlichen Ausbildung gewidmet, wurde diese aus öffentlichen Mitteln unterhaltene Anstalt mit Übungsplätzen, Bädern, Wandelhallen, Bibliotheken und gelegentlich auch Theatern mit dem einsetzenden Hellenismus zum intellektuellen Schulungsort für Literatur, an dem die Epen Homers gelesen wurden. Spätestens seit diesem Zeitpunkt war auch Mädchen der Zugang zum Gymnasion wie zuvor auch schon zu den Elementarschulen erlaubt. (ebd.)

Mit der Gründung der ersten philosophischen Akademien durch Platon 387 v. Chr. kam eine aufbauende Universalbildung hinzu, die auf der Grundlage eines Lehrplans, der Enkyklios Paieia, Rhetorik, Dialektik, Logik, Musiktheorie, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Astrologie vermittelte.

Angesichts der Tatsache, dass am altgriechischen Bildungswesen nur partizipieren konnte, wer die nötige „Muße (scholé) zur geistigen Entfaltung“ (ebd., S.18) hatte, womit Arbeiter, Handwerker und natürlich Sklaven ausgeschlossen waren, kann aus PISA-Perspektive nicht von einem gerechten Zugang oder Inklusion gesprochen werden. Mit dem gemeinsamen Unterricht bis zum 13. Lebensjahr waren die Griechen dem heutigen deutschen Schulsystem aber voraus. (ebd., S. 12 ff.)

Das Bildungssystem des Römischen Reiches glich im Wesentlichen dem des Griechischen, da letzteres von den Römern mit der Eroberung der attischen Halbinsel und der Küstenstädte des Mittelmeeres übernommen wurde. (ebd., S. 19 ff.)

Entscheidend war die Weiterentwicklung der Enkyklios Paieia zu den römischen Septem Artes Liberales, den sieben freien Künsten, die sich in einen sprachlichen Grundkurs, das Trivium mit Grammatik, Rhetorik und Dialektik, sowie das darauf aufbauende, mathematisch-naturwissenschaftliche Quadrivium mit Geometrie, Arithmetik, Musiktheorie und Astronomie unterteilten. Mit dem Zerfall des Römischen Reiches lösten sich auch die Schulen auf. (ebd.)

Im einsetzenden Mittelalter mit christlicher Prägung gab es nur Dom- und Klosterschulen, die der Ausbildung der Pfarrer und Kirchenverwaltung dienten. Ein Zugang zu dieser Ausbildung, in deren Fokus das Lesen, Schreiben, das Berechnen von Festtagen, das Auswendiglernen der Psalmen, der Kirchengesang und das Halten von Messen standen, war auch Kindern aus den unteren Schichten wie z.B. von leibeigenen Bauern möglich, die finanziell durch Stiftungen unterstützt wurden. (ebd., S. 22)

An den größeren Schulen konnten auch die sieben freien Künste in einer überarbeiteten christlichen Form gelernt werden. Neben den inneren Schulen der Klöster betrieben letztere auch äußere Schulen, die weltlichen Schülern offenstanden, deren adelige Eltern hierfür in der Regel bezahlten. (ebd.)

Die Ausbildung zum Pfarrer im Rahmen des Klosterlebens mit allen Pflichten der Gemeinschaft, wie Diensten und Stundengebeten, schloss Mädchen natürlich aus. Vereinzelt gab es für diese Nonnenklöster, in die auch Schülerinnen der unteren Schicht aufgenommen wurden. Auch hier waren äußere Schulen angebunden. (ebd.)

Mit längerem gemeinsamem Lernen in Ganztageeinrichtungen, will man die Klöster so betrachten, und einer gewissen Chancengleichheit für die Kinder der Unterschicht könnte sich das mittelalterliche Bildungssystem zwei der drei PISA-Herausforderungen stellen.

3.2 Von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert

Mit der Reformation und dem damit einhergehenden Humanismus entwickelte sich in Deutschland ein Schulwesen, dessen Grundzüge bis zum Ende des Deutschen Kaiserreiches 1918 bestanden und noch heute Vorbild für das gegliederte Schulsystem sind. (ebd., S. 42 ff.)

So bildeten sich für das höhere Schulwesen das Gymnasium und für das niedere Schulwesen die Elementarschule, später Volksschule genannt, heraus. Dazwischen lagen mit den Deutschen Schulen, den Klipp- und Winkelschulen, den Lateinschulen oder den Katholischen Kollegs verschiedene Zwischenstufen, die sich im Laufe der Zeit entweder zu vollwertigen humanistischen Gymnasien entwickelten oder in den Realschulen aufgingen, die sich Anfang des 18. Jahrhunderts als Form des mittleren Schulwesens gründeten. (ebd.)

Eine weitere Besonderheit, die im Zuge der Reformation entstand, ist die Zuständigkeit der Landesherren für das Schulwesen, die diese Aufgabe annahmen und Schulordnungen in ihren Territorien herausgaben. Das Herzogtum Sachsen-Gotha führte 1642 als erstes mit der Schulordnung auch die allgemeine Schulpflicht ein. Preußen folgte 1717, Österreich 1774 und Bayern ließ sich damit bis 1802 Zeit. (ebd.)

Vorbild für die Reformatoren und Aufklärer, die Schulordnungen erarbeiteten und Schulbücher schrieben, waren zwar Luthers „Freiheit eines Christenmenschen“ (Luther & Lemme, 1884), Rousseaus „Emile“ (Rousseau & Schmidts, 1995) Kants Antwort auf die Frage, „Was ist Aufklärung“ (Kant, 1845). In der Praxis „fehlten allerdings halbwegs verbindliche Standards, so dass Norm und Wirklichkeit weit auseinanderklafften“ (Schmidt, 2009, S. 262). „Im Mittelpunkt [des Unterrichts] stand christliches Untertanenverhalten“ (ebd.).

Erst am Ende des 19. Jahrhunderts hatten sich drei Schultypen herausgebildet, die das Ständesystem abbildeten. Zum ersten die Volksschulen für die Unterschicht, denen es gelang, über den Religionsunterricht, Lesen und Rechnen hinaus mit Zeichnen, Geschichte, Geografie, oder Naturlehre humanistische Fächer aufzunehmen. Zum zweiten das humanistische Gymnasium, das nun zusätzlich zum Sprachenunterricht einen vollwertigen Fächerkanon anbieten konnte, der zur Aufnahme an die Universitäten führte, für die Oberschicht. Und drittens die Realschule, die ihr Bildungsangebot am gewerblichen Bürgertum ausrichtete, für die Mittelschicht. (Konrad, 2007, S. 61 ff.)

Während die Volksschulen von Mädchen und Jungen gemeinsam besucht werden konnten, wurden mit dem Ende des 18. Jahrhunderts für das mittlere und höhere Schulwesen eigene höhere Mädchenschulen und Lyzeen eingerichtet. Der Abschluss des Abiturs mit der Zugangsberechtigung zur Universität war den jungen Frauen erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts möglich. (ebd.)

Kritik an diesem auf Teilung basierenden Bildungssystem gab es nicht nur mit der Revolution von 1848 oder der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. (ebd.)

Einwände gab es auch von Philosophen und Pädagogen wie dem Marburger Professor Paul Natorp, der bereits für längeres gemeinsames Lernen plädierte:

[Er forderte, dass] die Schule auf der ersten Stufe für die Kinder aller Volksklassen ohne Unterschiede des Standes, des späteren Berufs und des Geschlechts gemeinsam sein [müsse]. [...] Es sollte daher als Grundsatz gelten, daß die Volksschule, mit etwa sechsjährigem Kurs, als Schule für alle, daß von ihr gleich gut der Eintritt in eine allgemeine Bürger- oder Realschule, in höhere, zur Universität und den sonstigen Hochschulen vorbereitenden Anstalten, oder in die unmittelbare Vorbereitung zu solchen praktischen Berufen, die keine weitere (vollständige) Schulerziehung mehr fordern, offenstände. Nur so wäre zu erreichen, [...] daß das Vorrecht der höheren Ausbildung allein von der Befähigung des Kindes, nicht von der gesellschaftlichen Stellung und dem Ehrgeiz der Eltern abhängt (Natorp, 1913, S. 44 f.).

Da sich solche Ideen über die Diskussion hinaus nicht verwirklichen ließen, wird das Schulsystem zwischen Mittelalter und Ersten Weltkrieg keiner der PISA-Anforderungen gerecht.

3.3 Weimarer Republik und Nationalsozialismus

Das Ende des Ersten Weltkrieges und die Gründung der Weimarer Republik als parlamentarische Demokratie brachten zwar den Untergang der Monarchie, das auf dem Ständesystem basierende Schulwesen blieb im Grundsatz jedoch bestehen. (Konrad, 2007, S. 86 ff.)

Die größte Veränderung gelang den Sozialdemokratinnen und Sozialdemokraten 1920 mit der Einführung der gemeinsamen Grundschule für alle Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse – gegen heftige Widerstände der konservativen Kräfte. Die Angst war groß, dass ein gemeinsamer Unterricht zu Leistungsdefiziten der Kinder aus den wohlhabenden Familien führen könnte, wenn diese zusammen mit ärmeren Kindern eine Schule besuchen. (ebd.)

Fortan war es im Volksschulbereich möglich für katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame Schule unter dem Namen Simultanschule oder Gemeinschaftsschule zu errichten, was aber eher die Ausnahme blieb. (ebd.) In Thüringen gab es eine solche Schule für beide Religionen beispielsweise in Gera (Schulverein der Gemeinschaftsschule Gera, 1925).

Mit einer eigenen Abschlussprüfung, der „mittleren Reife“, erfuhr die Realschule eine Aufwertung und im höheren Schulwesen kam zum Gymnasium, welches sich zur Eliteanstalt entwickelte, die „Deutsche Oberschule“ hinzu, welche auch zum Abitur führte. (Konrad, 2007, S. 86 ff.)

Trotz den festgefahrenen Strukturen der Weimarer Republik war es den Reformpädagogen möglich, ihre Ideen zu verwirklichen. Ein Beispiel hierfür war der Jenaer Universitätsprofessor Peter Petersen, der mit fächer- und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen unter selbstständiger Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler das Modell des Jenaplans entwickelte. (ebd.)

Im Maßstab der PISA-Anforderungen ist darauf aufbauend und verbunden mit der Einführung der Grundschule ein Ansatz für Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und gemeinsames Lernen zu erkennen, der jedoch explizit nicht für das mittlere und höhere Schulwesen gilt.

Der auf Gleichschaltung ausgerichtete Nationalsozialismus lies das gegliederte Schulsystem der Weimarer Republik bestehen. Die durchgeführten Änderungen zielten auf die Entwicklung der rassistischen Elemente, die zusammen mit Repressalien gegen den Bildungshumanismus und Bildungspluralismus wirken sollten. Dazu gehörten z.B. die Umgestaltung des Fächerkanons und der Lehrpläne oder die Erziehung im Bund Deutscher Mädel oder der Hitlerjugend, die auch das Unterrichtsgeschehen beeinflussten. Mit der Auflösung des föderalen Systems verschwand auch die Bildungshoheit der Länder, die sich seit 1934 im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung bündelte. (ebd., S. 92 ff.)

3.4 Das zweigeteilte System

Das Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 sah mit dem Ende des zweiten Weltkrieges in den Politischen Grundsätzen unter Punkt 7 vor, dass „Das Erziehungswesen in Deutschland [...] so überwacht werden [muss], daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird“ (§ 3, Abs. A, Punkt 7 Potsdamer Abkommen).

Das gegliederte Schulsystem, das „bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt [hat], das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritäre Führerprinzip gedieh“ (Michael & Schepp, 1993, S.

337 f.), sollte, so der Kontrollrat der Siegermächte, durch „ein zusammenhängendes Bildungssystem“ (ebd.) ersetzt werden.

Die Umsetzung der gemeinsamen Vereinbarung der alliierten Kontrollmächte, bestehend aus der Sowjetunion, den Vereinigten Staaten von Amerika, dem Vereinigten Königreich Großbritannien und, später hinzugekommen, der Republik Frankreich, erfolgte mit der Teilung Deutschlands in die Westzone mit der späteren Bundesrepublik Deutschlands (BRD) sowie in die Ostzone mit der späteren Deutschen Demokratischen Republik (DDR), sehr unterschiedlich. (Konrad, 2007, S. 19 ff.)

3.4.1 Bundesrepublik

„Ebenso wenig wie Humboldt im frühen 19. und die Sozialdemokratie im frühen 20. Jahrhundert setzten sich die Alliierten [in der Westzone] mit dem Vorschlag durch, die strikte Trennung der Schulformen zu überwinden“ (Jungmann, 2008, S. 33).

Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949 und dem Wahlgewinn für die neugegründete konservative Christlich Demokratische Union (CDU) unter Konrad Adenauer konnte sich das dreigliedrige Schulsystem restaurieren. Die Kultur- und Bildungshoheit lag wieder bei den Ländern. Vorschläge aus den Reihen der Sozialdemokratie und der Kommunistischen Partei für eine Einheitsschule wurden, vor dem Hintergrund des sich entwickelnden Kalten Krieges, als Gegenentwurf zur DDR abgelehnt. Mit kleineren Veränderungen lebte mit der Grundschule für alle, von Klasse 1 bis 4 und darauf aufbauend der Hauptschule von Klasse 5 bis 8, später 9, der Realschule von Klasse 5 bis 10 und dem Gymnasium von Klasse 5 bis 13 das Schulsystem der Vorkriegszeit wieder auf und wurde 1964 im Hamburger Abkommen zwischen den Bundesländern als gemeinsame Organisationsform festgeschrieben. (Konrad, 2007, S. 99 ff.)

Kritik daran wurde unter anderem 1961 von Heinrich Roth, der „sich gegen die noch in den 1950er Jahren von Müller u.a. vertretene Auffassung, Begabung sei etwas Statisches, das angeboren, vererbt und folglich nicht beeinflussbar sei“ (Jungmann, 2008, S. 37.) wandte, von Georg Picht, der „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (ebd.) ausrief oder mit dem „Postulat“ (ebd., S. 38) des Soziologen Ralf Dahrendorf „Bildung ist Bürgerrecht“ (ebd.) geäußert.

Als Reaktion wurden, wie vom Deutschen Bildungsrat vorgeschlagen, nach Modellversuchen in den SPD-regierten Ländern, Integrierte Gesamtschulen als zusätzliche Schulart eingeführt, die sich in der Fläche jedoch nicht durchsetzen konnten. (ebd.)

Auch wenn es mit der Einführung von schulartübergreifenden Orientierungsstufen in den Klassen 6 und 7, der vereinzelt Einführung eines 10.-Klassen-Abschlusses an den Hauptschulen oder inneren Schulreformen im Zuge der 68er-Bewegung und der Reformpädagogik zu Veränderungen im Schulsystem kam, die auch die Durchlässigkeit der Schülerinnen und Schüler erhöhten, am Status Quo des gegliederten Ständesystems änderte sich nichts, weshalb die Herausforderungen von PISA vollumfänglich ihre Gültigkeit zeigen. (Konrad, 2007, S. 99 ff.)

3.4.2 DDR

In der sowjetischen Besatzungszone richteten sich nach Kriegsende alle Anstrengungen auf die „Entnazifizierung“ (Günther, Uhlig & Lost, 1974, S. 23), die auch das Schulwesen betrafen. So konnte „die schulpolitische Hauptaufgabe dieser antifaschistisch-demokratischen Umwälzung [...] nur darin bestehen, das gesamte Bildungswesen von der Ideologie des Faschismus und von allen zum Faschismus führenden Ideologien gründlich zu säubern“ (ebd.). Lehrerinnen und Lehrer, die der NSDAP angehört hatten, aber auch bürgerliche Pädagoginnen und Pädagogen, wurden durch sogenannte Neulehrer ersetzt, die der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED), die am 21. April 1946 durch die Zwangsvereinigung aus der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) und der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) entstand, oder deren Organisationen wie der Freien Deutschen Jugend (FDJ) angehörten oder nahestanden.

Im Gegensatz zur Westzone wurde die Bildungshoheit von den Ländern durch die Sowjetische Militäradministration (SMAD) am 27. Juli 1945 unter der „Verwaltung für Volksbildung“ (ebd., S. 38) zusammengefasst, um „mit jener territorialen Zersplitterung des Schulwesens Schluß zu machen, die für das bürgerliche Deutschland so charakteristisch war“ (ebd.).

Mit der Fokussierung auf die Sowjetpädagogik setzte auch eine „Polemik gegen die [...] Reformpädagogik [ein, die] nun summarisch als ‚spätbürgerlich‘, ‚reaktionär‘ oder gar ‚imperialistisch verunglimpft‘“ (Anweiler, 1988, S. 45) wurde und somit keinen Platz mehr in den Unterrichtsideen fand.

Mit dem Gesetz zur „Demokratisierung der Schule“ (Günther et al., 1974, S. 55), welches am 12. Juni³ 1946 in Thüringen verkündet wurde, „trat an die Stelle des bisherigen Nebeneinanders von Volksschule, Mittelschule und verschiedenen Formen der höheren Schule eine demokratische Einheitsschule, die alle Sackgassen im Bildungswesen beseitigte und allen jungen Menschen den Weg vom Kindergarten bis zur Hochschule eröffnete“ (ebd.). In zwei weiteren Schritten erhielt das Schulsystem der DDR 1965 seine endgültige Form, als

„die Volkskammer das zweite sozialistische Schulgesetz in der deutschen Schulgeschichte, das ‚Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem‘, das erstmals alle Glieder des Bildungswesens, von der Vorschulerziehung über die allgemeinbildende und berufsbildende Schule bis hin zu den Fachschulen, Universitäten und Hochschulen und den Einrichtungen zu Aus- und Weiterbildung der Werktätigen zu einem Ganzen zusammenfügte. Es war vor allem darauf gerichtet, das wissenschaftliche Niveau von Bildung und Erziehung auf allen Bildungsstufen weiter zu erhöhen und die bereits 1959 für obligatorisch erklärte zehnjährige Schulbildung als Grundlage für alle weiteren Bildungswege endgültig zu verwirklichen“ (Honecker, 1989, S. 12).

Der Aufbau des DDR-Bildungssystems begann nach der Geburt auf freiwilliger Basis mit der Kinderkrippe und dem Kindergarten. (Günther et al., 1974, S. 264)

Die Einschulung in die „Polytechnische Oberschule“ (POS), die sich in die Unterstufe mit den Klassen 1 bis 4 und die Oberstufe mit den Klassen 5 bis 10 aufteilte, erfolgte mit 6 bis 7 Jahren. (ebd.)

Die Unterstufe wurde am Nachmittag durch einen freiwilligen Hort ergänzt, der den Eltern die Kinderbetreuung abnehmen konnte und für die Schülerinnen und Schüler Hausaufgabenhilfe und Freizeitaktivitäten durch qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher anbot. (ebd.)

Durch die enge Verzahnung der FDJ und deren Pionierorganisation Ernst Thälmann mit der Schule – die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer waren gleichzeitig die Pionierleiterinnen und Pionierleiter – wurden für alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 10 an den Nachmittagen außerschulische Angebote wie politische Pioniernachmittage und FDJ-Treffen, aber auch Arbeitsgemeinschaften (AGs) wie Fußball, Volleyball, Gymnastik, Wandern, Kochen, Nadelarbeit,

³ Der 12. Juni wurde 1951 in Gedenken an „das bis dahin bedeutendste Gesetz der deutschen Schulgeschichte auf dem gesamten Gebiet der späteren Deutschen Demokratischen Republik [...] zum „Tag des Lehrers“ erklärt“ (Günther et al., 1974, S. 53)

Lesezirkel oder Treffen der Deutsch-Sowjetischen-Freundschaft (DSF) angeboten, die die ganze Woche füllen konnten.

Ein Bruch im Konzept der Einheitsschule bestand an zwei Stellen. Zum einen gab es für Kinder mit Lernbehinderungen oder körperlichen Einschränkungen Sonderschulen und zum anderen gab es für besonders begabte Schülerinnen und Schüler Spezialschulen für Sport, Sprachen oder Musik. (ebd.)

Für Schülerinnen und Schüler mit schwachen Leistungen war es möglich, bereits nach der 8. Klasse eine Berufsausbildung zu beginnen, die schulisch begleitet war. In der Regel wurde die zehnjährige Schule mit einer Prüfung beendet. (ebd.)

An diese schloss sich, je nach Qualifikation und gesellschaftlicher Eignung im Sinne der DDR, die Berufsausbildung, die Berufsausbildung mit Abitur oder die Erweiterte Oberschule (EOS) mit Abitur an. Neben dem Abitur qualifizierten auch zusätzliche Weiterbildungen über Volkshochschulen, Betriebsakademien, Abendstudium oder Ingenieur- und Fachschulen für den Zugang zu den Universitäten und Fachhochschulen. (ebd.)

Inhaltlich stand die Bildung in der DDR ganz im Zeichen der sozialistischen Ideologie, die darauf angelegt war, alle Menschen an sich und in ihre Organisationsstrukturen von Partei und Massenorganisationen zu binden. Weiterhin war der Unterricht praktisch ausgerichtet und stark mit den Betrieben verbunden, was sich neben so genannten Patenbrigaden in Unterrichtsfächern wie Einführung in die Sozialistische Produktion (ESP) oder Praktische Arbeit (PA) mit Einsätzen in den Betrieben äußerte.

Auch wenn die Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker, auf dem IX. Pädagogischen Kongreß der DDR vom 13. bis 15. Juni 1989 Antworten suchen wollte, „wie unsere sozialistische Schule beschaffen sein muß, damit sie den künftigen gesellschaftlichen Erfordernissen entspricht“ (Honecker, 1989, S. 6), wurden diese vom Drang der DDR-Bevölkerung nach Freiheit und politischer Neugestaltung überholt. Das Schulsystem hingegen hätte es bei leichten Abstrichen mit den PISA-Herausforderungen aufnehmen können.

4 Der Scopus: Das Thüringer Schulsystem bis 2008

Mit der politischen Wende in der damaligen DDR und dem Prozess der Wiedervereinigung setzte auch die Transformation des Bildungssystems ein, dessen „strukturelle Neugestaltung [...] mit der im Mai 1990 eingerichteten Gemeinsamen Bildungskommission DDR-BRD und der dazugehörigen Unterkommission Allgemeine schulische Bildung“ (Kann, 2017, S. 33) organisiert wurde. „Am 19.9.1990 verabschiedete die Unterkommission einstimmig ihren Abschlussbericht, in dem sich die Mitglieder schließlich auf die Übernahme des Hamburger Abkommens“ (ebd.) und somit auf die Struktur aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium einigten.

Das aus den DDR-Bezirken Erfurt, Gera und Suhl wiedergegründete Bundesland Thüringen entschied sich in der Sekundarstufe I, neben der Übernahme des Gymnasiums mit Abitur, für die Einführung der Regelschule mit Haupt- und Realschulabschluss und somit für ein „zweigliedriges Schulsystem“ (ebd., S. 37).

Die Schulen können sowohl in staatlicher, als auch in privater Trägerschaft geführt werden.

Bei der Gestaltung der „Strukturvorgaben“ (ebd., S. 39) standen die „Partnerländer [...] Hessen und Rheinland-Pfalz [...] Thüringen besonders zur Seite“ (ebd.).

Ein Überblick der Thüringer Schulen, wie sie bis zum Jahr 2008 vor der Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule bestand, verbunden mit aktuellen Zahlen und der Frage der PISA-Herausforderungen, wird nachfolgend aufgezeigt.

4.1 Grundschule

Die Grundschule umfasst die Klassenstufen 1 bis 4; sie wird von allen Schülern gemeinsam besucht. Sie vermittelt grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Voraussetzung für jede weitere schulische Bildung und fördert die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes. (§ 4 Abs. 2 ThürSchulG)

Die Grundschule steht als Einheitsschule mit den Klassen 1 bis 4 in der Tradition der Weimarer Republik. Die Einschulung erfolgt dabei für alle Kinder eines Schulbezirks, „die bis zum 1. August des folgenden Jahres sechs Jahre alt werden“ (§ 119 Abs. 1 ThürSchulO). 2012 waren dies 16.175 Schülerinnen und Schüler (Berkemeyer et al., 2015, S. 67).

Neben der Vermittlung der Allgemeinbildung, stehen in der Grundschule für die Kinder im Alter zwischen 6 und 12 die Entwicklung von „Persönlichkeitsmerkmale[n] wie Ich-Stärke/Ich-Identität, Selbstwertgefühl [und] Selbstkonzept“ (Einsiedler, Martschinke & Kammermeyer, 2008, S. 329) im Vordergrund.

Auf freiwilliger Basis können die Grundschulkinder im Anschluss an den Unterricht Horte besuchen, die organisatorischer Teil der Schulen sind. Diese dienen der außerunterrichtlichen Betreuung und Förderung der Schülerinnen und Schüler und wurden über den politischen Umbruch hinaus aus der DDR übernommen. (§ 10 Abs. 1 ThürSchulG)

Von allen Schülerinnen und Schülern der Primarstufe besuchten 2012 96,5 Prozent der Kinder eine der 464 Grundschulen (Berkemeyer et al., 2015, S. 78; 84). Dazu zählten auch „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (§ 1 Abs. 1 ThürFSG), die „soweit möglich, in der Grundschule unterrichtet (gemeinsamer Unterricht)“ (§ 1 Abs. 1 ThürFSG) werden können. „Die Inklusionsquote⁴ für die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern lag dabei 2012 im Primarbereich bei 45,9 Prozent (Berkemeyer et al., 2015, S. 90).

Damit kann die Thüringer Grundschule als gutes Beispiel für eine inklusive Bildung dienen, was auch für die Chancengerechtigkeit und das gemeinsamen Lernen der Schülerinnen und Schüler gilt.

4.2 Regelschule

Die Regelschule mit den Klassenstufen 5 bis 10 vermittelt eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung und schafft die Voraussetzung für eine qualifizierte berufliche Tätigkeit oder den Übergang in weiterführende Bildungsgänge. Die Schüler erwerben mit dem erfolgreichen Besuch der Klassenstufe 9 den Hauptschulabschluss. Der Qualifizierende Hauptschulabschluss wird nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 9 oder eines zehnten Schuljahrs und bestandener Prüfung erworben. Der Realschulabschluss wird nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 10 und bestandener Prüfung erworben. (§ 4 Abs. 3 ThürSchulG)

Mit ihrer binnendifferenzierenden Organisationsstruktur aus Haupt- und Realschulkursen oder -klassen, die mit dem Hauptschulabschluss, Qualifiziertem Hauptschulabschluss und dem Realschulabschluss drei Schulabschlüsse anbietet und darüber hinaus einen Wechsel zum Gymnasium nach den Klassenstufen 5, 6 und 10,

⁴ „Die Inklusionsquote gibt Auskunft über das Verhältnis inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler an allen Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf der Primar- und Sekundarstufe I.“ (Berkemeyer et al., 2015, S. 179)

bei letzterem jedoch mit Wiederholung der 10. Klasse, ermöglicht, kann die Thüringer Regelschule als heterogenere Schulart angesehen werden. Durch die Möglichkeit klassenstufenübergreifenden, klassen- oder kursübergreifenden und fächerübergreifenden Unterrichts sowie praxisbezogener Förderung in handlungs- und projektorientierten Praxisklassen kann hier mit Disparitäten umgegangen werden. (§ 6 ThürSchulG); (§ 124 Abs. 1 ThürSchulO)

Innerhalb des Sekundarbereiches I der weiterführenden Schulen besuchten mit 52,7 Prozent mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13 eine der 224 Regelschulen in Thüringen. (Berkemeyer et al., 2015, S. 79; 84)

Die Inklusionsquote für die gesamte Sekundarstufe I wird für das Schuljahr 2012/13 mit 22,6 Prozent angegeben. (ebd., S. 90)

Trotz den guten Ansätzen fehlen dem Schultyp ohne den gymnasialen Teil die Voraussetzungen für die PISA-Kriterien.

4.3 Gymnasium

Das Gymnasium führt die Klassenstufen 5 bis 12. Es vermittelt eine vertiefte allgemeine Bildung, die für ein Hochschulstudium vorausgesetzt wird oder auf eine sonstige berufliche Ausbildung vorbereitet. Das Gymnasium führt nach erfolgreichem Besuch der Oberstufe mit Bestehen der Abiturprüfung zur allgemeinen Hochschulreife. Für Schüler mit Realschulabschluss besteht die Möglichkeit, nach erfolgreichem Besuch der dreijährigen Oberstufe mit Bestehen der Abiturprüfung die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. In der Oberstufe kann der schulische Teil der Fachhochschulreife erworben werden. (§ 4 Abs. 7 ThürSchulG).

Das Gymnasium hat innerhalb der Deutschen Schulgeschichte die längste Tradition und führte in Thüringen bis 2008 als einziger Schultyp zur allgemeinen Hochschulreife. Voraussetzung für die Aufnahme ist eine Aufnahmeprüfung, eine Empfehlung der Klassenkonferenz oder das Erreichen der Mindestnote 2 in den Hauptfächern. Mit der erfolgreichen Versetzung in die 10. Klasse und damit in die Thüringer Oberstufe, die Sekundarstufe II, ist eine dem Hauptschulabschluss gleichwertige Schulbildung erreicht. (§7 ThürSchulG); (§125 Abs. 2 ThürSchulO)

Nach dem „Amoklauf von Erfurt“ (Brinkbäumer et al., 2002, S. 118 f.) am Gutenberggymnasium durch Robert Steinhäuser mit 17 Todesopfern am 26. April 2002 wurde mit der Besonderen Leistungsfeststellung nach Klasse 10 ein dem Realschulabschluss gleichwertiger Schulabschluss hinzugefügt (§7 ThürSchulG); (§125 Abs. 2 ThürSchulO).

Seitdem können am Thüringer Gymnasium alle Schulabschlüsse entsprechend dem Hamburger Abkommen abgelegt werden, was die Schulform formal zu einer Gesamtschule macht. Aufgrund der hohen Leistungsansprüche der auf Homogenität ausgerichteten Schule ist jedoch ein Wechsel in die Regelschule nicht ungewöhnlich. „Von den 820 Schülerinnen und Schülern in Thüringen, die zum Schuljahr 2012/13 die Schulart zu einem Zeitpunkt zwischen der sechsten und neunten Jahrgangsstufe wechsel[ten], ist 220 Schülerinnen und Schülern der Aufwärtswechsel in ein Gymnasium gelungen, während 600 Schülerinnen und Schüler das Gymnasium in Richtung Regelschule verl[ießen]. 73,1 Prozent aller Schulartwechsel stell[t]en damit einen Abwärtswechsel dar“ (Berkemeyer et al., 2015, S. 100).

Im Sekundarbereich I besuchten 39,4 Prozent der Thüringer Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13 eines der 96 Gymnasien (ebd., S. 79; 84).

Wie bereits erwähnt, wird die Inklusionsquote für die gesamte Sekundarstufe I für das Schuljahr 2012/13 mit 22,6 Prozent angegeben (ebd., S. 90).

Mit dem Hinweis auf die Möglichkeit, alle Schulabschlüsse zu erreichen, erfüllt das Thüringer Gymnasium die Herausforderung des längeren gemeinsamen Lernens.

4.4 Spezialgymnasium

Gymnasien können in der Ausnahme Spezialklassen führen oder als Spezialschulen gestaltet sein. (§ 4 Abs. 7 ThürSchulG)

Eine besondere Form der Gymnasien stellen die Spezialgymnasien dar, die ihren Ursprung in den Spezialschulen der DDR haben und als Sportgymnasium, Musikgymnasium oder Spezialgymnasium für Sprachen der Begabtenförderung dienen und einer Aufnahmeprüfung bedürfen (§ 7 Abs. 7 ThürSchulG); (§§ 140-146 ThürSchulO).

Im Unterschied zu den allgemeinen Gymnasien kann der Ausbildungsgang hier um eine Klassenstufe erweitert werden. Außerdem liegt die Schulträgerschaft für diese Spezialschulen abweichend direkt beim Freistaat Thüringen. Die Unterbringung kann in den Schulen angegliederten Internaten erfolgen. (§§ 140-146 ThürSchulO)

In Bezug auf PISA wird auf das Gymnasium verwiesen.

4.5 Gesamtschule

Bei Bedarf kann eine Gesamtschule errichtet werden, wenn daneben das Angebot an allgemein bildenden Schulen im gegliederten Schulsystem gewährleistet ist.“ (§ 4 ThürSchulG)

„Gesamtschulen werden integrativ oder kooperativ geführt. Sie umfassen die Klassenstufen 5 bis 10. Gesamtschulen können mit einer dreijährigen gymnasialen Oberstufe verbunden sein. (§ 4 Abs. 12 ThürSchulG)

Die Form der Gesamtschulen, die in Thüringen eher die Ausnahme darstellen und nur in den Städten Erfurt, Gera, Gotha und Jena vorkommen, unterscheidet sich in integrative und kooperative Gesamtschulen.

Die kooperative Form vereint die Regelschule und das Gymnasium unter einem Dach mit der Möglichkeit der engen Zusammenarbeit. Die Regelungen zum Übertritt zwischen den Schulformen entsprechen dabei jedoch denen der Einzelschulen. (§ 148 ThürSchulO)

Die integrierte Form der Gesamtschule lehnt sich an das Modell der Regelschule mit leistungsdifferenzierten Kursen und Jahrgangsklassen an, womit sie eine vollständige heterogene Schule darstellt. Die gymnasiale Oberstufe setzt hier jedoch erst mit der 11. Klasse ein, weshalb die Gesamtschulzeit wie auch bei der kooperativen Form 13 Jahre dauert. (§ 149 ThürSchulO)

Im Schuljahr 2012/13 wurden 4,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf 14 Thüringer Gesamtschulen unterrichtet (Berkemeyer et al., 2015, S. 79; 84).

Die Inklusionsquote für die gesamte Sekundarstufe I für das Schuljahr 2012/13 mit 22,6 Prozent bezieht sich auch auf die Gesamtschule (ebd., S. 90).

Die integrierte Gesamtschule kann alle Voraussetzungen, die sich mit den Herausforderungen durch PISA stellen, erfüllen, insofern sie neben dem längeren gemeinsamen Lernen sowie dem gleichberechtigten Zugang auch die UN-Behindertenrechtskonvention umsetzt. Dem kooperativen Modell der Schulform fehlen je nach Umsetzung der jeweiligen Schule zumindest die Punkte der Bildungsgerechtigkeit und im Regelschulenteil die des längeren gemeinsamen Lernens.

4.6 Förderschule

Die Förderschule bietet einen dem jeweiligen sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechenden Unterricht für Kinder und Jugendliche, für die an den anderen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen keine ausreichenden Fördermöglichkeiten vorgehalten werden können. (§ 4 Abs. 11 ThürSchulG)

Noch ist es nicht allen Kindern und Jugendlichen möglich, die gängige Schullaufbahn in Thüringen zu beschreiten. So können Kinder, „wenn bereits zum Zeitpunkt der beginnenden Unterrichtspflicht ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, [...] unmittelbar in Förderschulen aufgenommen werden“ (Ackeren & Klemm, 2009, S. 53). Hinzu kommen Überweisungen aus den regulären Schulen, wenn die Kinder hier nicht mehr für beschulbar gehalten werden.

Die exklusiven Förderschulen sollen entsprechend einem Gesetzentwurf zum „Schwerpunktbereich Inklusion im neuen Thüringer Schulgesetz“ vom 16.11.2016 in „Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren“ (Thüringer Ministerium für Bildung, 2016) umgewandelt werden, sodass „schrittweise alle Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprechen und soziale Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen“ (MDR.DE, 2017) unterrichtet werden könnten.

Trotz der Kritik, die zum einen auf die finanziellen und personellen Ressourcen abzielt und zum anderen ideologisch bedingt aus dem konservativen Lager stammt, könnte mit Inkrafttreten des Gesetzes, wenn auch mit Verzögerungen (Reißer-Fischer, 2010) – der Gesetzentwurf „soll bis zum Ende des Jahres 2017 vorliegen“ (Thüringer Ministerium für Bildung, 2017a, S. 25) – die noch vorhandene Exklusionsquote⁵ von 4,6 Prozent im Schuljahr 2013/14 (ebd., S. 13) der Kinder- und Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulsystem abgebaut werden.

Eine Einschätzung der Förderschulen entsprechend der PISA-Kriterien, die derzeit nicht offen ist, wäre mit der Umsetzung eines solchen Gesetzes überflüssig.

⁵ „Anteil der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen gemessen an allen Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I.“ (Berkemeyer et al., 2015, S. 179)

5 Explizität als Argument: Der Weg zur TGS

Mit dem Start der Staatlichen Gemeinschaftsschule Erfurt-Hochheim und der Staatlichen Gemeinschaftsschule Carl Zeiss in Weimar mit dem Schuljahres 2017/18 wird es im Freistaat 66 Thüringer Gemeinschaftsschulen geben. (Thüringer Ministerium für Bildung, 2017b)

Der Weg für die neue Schulform, die in Reaktion auf das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in den PISA-Tests gegründet wurde, war lang und von vielen Hürden begleitet. Einzelne Stationen dieses Marathons sollen hier wiedergegeben werden.

5.1 Von Finnland über Schleswig-Holstein nach Thüringen

Die Veröffentlichung der PISA-Studien war für Deutschland in zweifacher Hinsicht überraschend: Zum einen dadurch, dass „sich die deutschen Schüler in allen getesteten Bereichen gerade mal im unteren Mittelfeld“ (Darnstädt et al., 2001, S. 61) befanden, und zum anderen dadurch, dass ein Land wie Finnland, für dessen Schulen „sich kaum ein Mensch [von] außerhalb“ (Domisch, 2008, S. 25) zuvor interessierte, mit Spitzenergebnissen, wie Platz 1 im Lesen, abschnitt.

Infolgedessen wurden „finnische Bildungsexperten massenhaft mit Anfragen aus Deutschland konfrontiert“ (Domisch & Klein, 2012, S. 33). Nach Medienvertretern besuchten Bildungspolitiker aller Parteien und Bundesländer das skandinavische Land, um „neben mehrtägigen Schulbesuchen [...], Interviews mit den Entscheidungsträgern der finnischen Schulpolitik im Bildungsministerium, im Zentralamt für Unterrichtswesen und im Städte- und Gemeindetag [...], ein[em] Besuch der Deutschen Botschaft in Helsinki [...], Gesprächen mit dem Botschafter, Mitarbeitern des Kulturreferats und der Deutschen Schule [...] das finnische Schulwesen aus deutscher Perspektive näher [zu] beleuchte[n]“ (ebd., S. 36).

Was sie dort vorfanden, ist eine Gemeinschaftsschule, die Peruskoulu mit den Klassen 1 bis 9 (Domisch, 2008, S. 25 f.). Hier gibt es „einen wirklich begabungsgerechten Unterricht, das heißt: Jeder Schüler erhält einen individuell zugeschnittenen Stundenplan auf der Basis einer pädagogischen Diagnostik mit regelmäßiger Beratung und Begleitung durch den zugeordneten Lehrer. Nachhilfe als persönliche Förderung findet in der Schule selbst statt“ (Waldrich, 2012, S. 43).

Dabei wird Lernen „als lebenslanger Prozess verstanden. Schon für die jüngsten Kinder gibt es ein großes Angebot an Betreuungen und Fördermaßnahmen“ (Northoff, 2012, S. 44).

„Die Schule ist vom ersten Jahr an eine Ganztagschule [...]. Dies erleichtert den Eltern das Leben, und wenn die Kinder heimkommen, müssen in der Regel keine Hausaufgaben mehr gemacht werden. Das ist wichtig, denn es relativiert, ob Kinder aus einem bildungsnahen oder bildungsfernen Elternhaus kommen“ (Domisch & Klein, 2012, S. 88).

Aufgrund der geringen Bevölkerung handelt es sich bei den Peruskoulu um integrative Schulen, da die finnische „Gesellschaft alle Kinder für ihren Erfolg benötigt und es sich nicht erlauben kann, einzelne Kinder auszugrenzen“ (Northoff, 2012, S. 44).

Ein weiterer Vorteil der Gemeinschaftsschulen in dem dünn besiedelten Land ist es, die gesamte Bandbreite der Bildungsabschlüsse mit „Einer Schule für alle“ anbieten zu können – ein entscheidendes Argument für ein Flächenland wie Schleswig-Holstein, welches im Gegensatz zu anderen Bundesländern die Impulse aus Nordeuropa im eigenen Schulsystem einfließen ließ.

Außer dem demografischen Wandel und dem damit verbundenen Verweis des „Landesrechnungshof[es] [...] auf die Notwendigkeit bevorstehender Schulschließungen“ (Rösner, 2008b, S. 35), „handelte sich um die erste regierungsamtliche Reaktion auf die weitgehend unbefriedigenden Befunde der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA“ (ebd.) des nördlichsten Bundeslandes, die das Kultusministerium dazu veranlasste, eine Studie „zur möglichen künftigen Schulentwicklung“ (ebd., S. 34) in Auftrag zu geben. Im von Dr. Ernst Rösner, wissenschaftlichem Angestellten im Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Universität Dortmund, herausgegebenen Gutachten ist der

„Ausgangspunkt [...] das Leitziel der Bereitstellung einer gemeinsamen Schule für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Das bedeutet, dass der Übergang von der Grundschule zunehmend in Bildungseinrichtungen erfolgt, die alle Schülerinnen und Schüler aufnehmen und in diesem Sinne als „vollständige Angebote“ zu bezeichnen sind. Vollständigkeit repräsentieren per definitionem integrierte Systeme, ebenso aber auch schulrechtliche Einheiten aus den drei Bildungsgängen des gegliederten Schulsystems. Diese Schule soll [...] als Gemeinschaftsschule bezeichnet werden.“ (Rösner, 2008a, S. 49)

Die Idee dieser Gemeinschaftsschule nach finnischem Vorbild wurde auf dem Parteitag der schleswig-holsteinischen SPD am 7. März 2004 in Norderstedt mit dem Ziel aufgegriffen, das bisherige dreigliedrige Modell durch jenes abzulösen. Gegenwind kam, wie zu erwarten, außer von den „Standesorganisationen der Gymnasial- und Realschullehrer“ (Rösner, 2008b, S. 42) von der konservativen Opposition, womit die Reform des Schulsystems in den Wahlkampf Einzug hielt.

Der Ausgang der Wahl ist bekannt. Die langjährige Ministerpräsidentin Heide Simonis (SPD) wurde in allen drei Wahlgängen nicht von ihrer Wunschkoalition aus SPD, Grünen und Südschleswigischem Wählerverband (SSW) wiedergewählt, weshalb Peter Harry Carstensen (CDU) unter einer CDU-geführten großen Koalition Ministerpräsident wurde. „Die Einführung der Gemeinschaftsschule [konnte] in den Verhandlungen der großen Koalition [zwar] durchgesetzt [werden] – aber nicht als ersetzende Schulform, wie es vor den Landtagswahlen vorgesehen war, sondern ergänzend neben Gymnasien und der von der CDU geforderten Regionalschule“ (ebd., S. 48).

„Mit [dem] Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2. Juni 2006, [...] die Gemeinschaftsschule als Organisationsform der Sekundarstufe I durch die Länder“ (ebd., S. 35) ergänzend oder ersetzend anzuerkennen, war nach langen Jahren des schulpolitischen Stillstandes die Option für eine reformorientierte Schule in Deutschland eröffnet.

Inspiziert von den Impulsen aus dem hohen Norden begannen nun Bildungsprotagonisten in ganz Deutschland das neue Schulkonzept für die örtlichen Gegebenheiten weiterzuentwickeln. In Sachsen ging die erste Gemeinschaftsschule im Schuljahr 2006/2007 an den Start (Jungmann, 2008, S. 93 ff.) und in Berlin startete 2008/2009 eine Pilotphase mit 11 Schulen (ebd.).

5.2 Das Ringen um die Thüringer Gemeinschaftsschule (TGS)

Was für Schleswig-Holstein der SPD-Landesparteitag in Norderstedt war, war für Thüringen die Klausur der SPD-Landtagsfraktion in Oberhof. Unter dem Partei- und Fraktionsvorsitzenden Christoph Matschie entschieden sich die Fraktionsmitglieder für einen „Bildungspolitischen Aufbruch“ (Matschie, 2008) mit der „Thüringer Gemeinschaftsschule mit individueller Förderung und gemeinsamem Lernen aller Schüler bis einschließlich Klassenstufe 8“ (ebd.) als Ziel.

In der im Februar kurze Zeit darauf herausgegebenen Broschüre „Die Thüringer Gemeinschaftsschule: Unser Weg zum längeren gemeinsamen Lernen“ (Höhn, 2008) bezieht sich die Fraktion auf die durchschnittlichen Ergebnisse in den PISA-Tests und plädiert mit ihrem Konzept für „Bildungsgerechtigkeit und gleiche[...] Bildungschancen“ (ebd., S. 10). Damit war der Wahlkampf gegen die CDU-Alleinregierung, der „es an Kraft und Ideen“ (Matschie, 2008) in der Bildungspolitik fehle, eröffnet.

Und tatsächlich bestimmte das Thema die Landtagswahlen im Sommer 2009, in denen die Christdemokraten unter Dieter Althaus am 30. August nicht erneut die absolute Mehrheit erhielten. Mit der Zustimmung ihrer Regierungsbeteiligung schafften es die Sozialdemokraten, dass „das längere gemeinsame Lernen mit der Thüringer Gemeinschaftsschule“ (Lieberknecht & Matschie, 2009, S. 4) im Koalitionsvertrag mit der CDU festzuschreiben. Daraufhin wurde am 30. Oktober 2009 Christine Lieberknecht (CDU) im dritten Wahlgang zur neuen Ministerpräsidentin gewählt. Christoph Matschie (SPD) wurde ihr Stellvertreter und Thüringer Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Staatssekretär im Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur wurde der Erziehungswissenschaftler der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Prof. Dr. Roland Merten.

Auf Basis der wissenschaftlichen Konzepte und den empirischen Erfahrungen von Schulen in Skandinavien oder Schleswig-Holstein wurde noch bis zum Jahresende ein erstes Konzept für die Errichtung von Gemeinschaftsschulen in Thüringen erarbeitet, um dieses nach der abschließenden Meinungsbildung „Ende Januar 2010 [...] der Öffentlichkeit vorzustellen“ (Merten, 2009, S. 321). Die Geschwindigkeit der Arbeitsgruppe hing mit dem Ziel Matschies zusammen, „mit Beginn des neuen Schuljahres [2010/11] die ersten Gemeinschaftsschulen“ (Schreiber, 2010) zu gründen.

Gegenwind kam mit dem Jahreswechsel ausgerechnet vom Koalitionspartner in Form des bildungspolitischen Sprechers der CDU, Volker Emde, der gegenüber dem Freien Wort erklärte, dass die Gemeinschaftsschule nicht gebraucht werde und „das von der SPD im Wahlkampf propagierte längere gemeinsame Lernen [mit der Regelschule] längst verwirklicht“ (ebd.) sei. Am Donnerstag, dem 14. Januar 2010, gründete er unter dem Vorwand, dass die SPD bisher „kein Konzept vorgelegt habe“ (Deutscher Depeschendienst, 2010), einen Beraterkreis der CDU-Fraktion, dem unter anderem auch der ehemalige Ministerpräsident und Gemeinschaftsschul-

gegner Dieter Althaus angehörte (ebd.). Der Vorsitzende des Lehrerverbandes, Rolf Busch, warnte daraufhin „eindringlich vor einem Schulkrieg, [...] der [...] nicht auf den Rücken der Kinder und Jugendlichen ausgetragen werden“ (Kaczmarek, 2010) dürfe.

Im Februar 2010 stellte Minister Christoph Matschie das erste Konzept der Thüringer Gemeinschaftsschule vor. Zu den zentralen Eckpunkten gehörten hier die „verlängerte[...] Phase des gemeinsamen Lernens“ (Matschie, 2010) mit den „Klassenstufen 1 bis 12“ (ebd.), „ein umfassendes Angebot zur ganztägigen Bildung und Betreuung [...] über den Grundschulbereich und die dort vorgehaltenen Hortangebote hinaus“ (ebd.) sowie die kommunale Vernetzung (ebd.). In der Vorstellung bekräftigte er, dass „im August das Pilotprojekt der ‚Gemeinschaftsschule im Aufbau‘ beginnt [und] nach der Sommerpause [der] Gesetzentwurf in den Landtag“ (Otto, 2010) eingebracht werden soll.

Die Kritik auf das Konzept erfolgte prompt. Linke und Grüne störte, dass das gegliederte Schulsystem neben dem zusätzlichen Angebot des längeren gemeinsamen Lernens bestehen bleibe. Der Koalitionspartner äußerte sich mit Volker Emde (CDU) auffallend moderat, indem er von einem „interessanten Diskussionsanstoß“ (ebd.) sprach. Die Meinungsführerschaft der konservativen Gegner übernahm in diesem Fall die CDU-Nachwuchsorganisation mit Stefan Gruner als Vorsitzenden der Jungen Union Thüringen (JU), der die Gemeinschaftsschule zur „Einheitsschule“ (ebd.) diffamierte, die „den Prozess der Zentralisierung von Schulen zu großen Bildungskombinaten einleite“ (ebd.).

Die zahlreichen positiven Rückmeldungen und das große Interesse von „Schulen, Eltern, Verbänden und Kommunen“ (tlz, 2010) motivierten das Ministerium am Reformprozess festzuhalten. Neben Auftritten in Podiumsdiskussionen, wie das von der Friedrich-Ebert-Stiftung organisierte Forum unter dem Titel „Wege zur Gemeinschaftsschule“ (ebd.) am 23. Februar 2010 in Eisenach, informierte Staatssekretär Merten die interessierten Bildungsverantwortlichen über das Thema im Rahmen der „Auftaktveranstaltung“ (ebd.) für „Schulträger und Schulämter“ (ebd.) am 24. Februar 2010 in Erfurt sowie auf Regionalveranstaltungen in ganz Thüringen (ebd.).

Zusätzlich richtete Prof. Dr. Roland Merten mit der Einberufung „des Beirates zur Thüringer Gemeinschaftsschule [...] ein fachkompetentes Gremium“ (Merten, 2010) ein, welches besetzt mit Bildungsexperten aus Politik, Trägern, Institutionen,

Wissenschaft und Gesellschaft, „das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur inhaltlich [...] beratend begleiten“ (ebd.) sollte. In diesem Beirat wurden der Zeitplan abgesteckt, inhaltliche Konzepte, das neue Schulgesetz sowie die Schulordnung weiterentwickelt, Erfahrungsberichte von Gästen wie der Schleswig-Holsteinischen Referatsleiterin im Ministerium für Bildung und Kultur Claudia Schiffler gehört oder über die Auswahl der Schulen für die Pilotphase beraten (ebd.).

Das Gegenteil von Begleitung und Beratung vollzog der CDU Fraktionsvorsitzende Mike Mohring, entgegen dem gemeinsamen Koalitionsvertrag, mit dem Vorschlag der Oberschule als „Kampfansage gegen die Gemeinschaftsschule“ (Otto & Sommer, 2010). Diese Schulform, „die vom Namen her an die EOS früherer Zeiten anknüpft“ (ebd.), sollte die Regelschule um drei Jahre erweitern und damit zur Hochschulreife führen (ebd.).

In einer für die Oberschule eigens veröffentlichten „Politische[n] Ansichtskarte“ (CDU Thüringen, 2010) plädierten die Christdemokraten mit ihrem Modell „für die Weiterentwicklung der Regelschule zur Thüringer Oberschule“ (ebd., S. 2) „[an]statt eine neue zusätzliche Schulart einzuführen“ (ebd.). Unter dem Aufruf mitzudiskutieren, stellten sie außerdem die Fragen, ob „die Einführung der Gemeinschaftsschule das Aus für die Gymnasien und Regelschulen“ (ebd.) bedeute und ob „individuelle Förderung von Kindern tatsächlich in einer Einheitsschule für alle gelingen“ (ebd.) könne.

Dass die CDU mit ihrem Vorstoß nicht viel Erfolg hatte, zeigte sich auf einer von der JU initiierten Podiumsdiskussion „für längeres gemeinsames Lernen“ (sir, 2010) am 25. Mai 2010 in Eisenach. Der bildungspolitische Sprecher des CDU-Nachwuchses Stefan Gruhner ertete für „die Stärkung der Regelschulen“ (ebd.) nicht viel Zustimmung. Die Gemeinschaftsschule wurde hingegen „von vielen Eltern, aber auch Pädagogen“ (ebd.) gewünscht, für die Gruhners „Gegenpart [...] Staatssekretär Prof. Dr. Roland Merten“ (ebd.) warb.

Am 29. Mai 2010 konnte der Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Christoph Matschie, den Entwurf für die neue Gemeinschaftsschule vorstellen. Der Kompromiss mit dem Koalitionspartner sah vor, dass die Gemeinschaftsschule „gleichberechtigt neben Regelschule und Gymnasium“ (Zippel, 2010) steht, „die Klassen eins bis zwölf“ (ebd.) umfasst und „alle Abschlüsse anbieten [soll], wobei aus räumlichen Gegebenheiten heraus die Kooperation mit einer Grundschule

möglich“ (ebd.) sei. Weitere Kernstücke sollten das gemeinsame Lernen bis Klasse 8, individuelle Konzepte der Reformpädagogik und Ganztagsunterricht sein. Die Gemeinschaftsschule konnte entsprechend des Gesetzentwurfes „komplett neu gegründet“ (ebd.) werden, oder aber durch Umwandlung einer oder mehrerer bestehender Schulen durch Einreichung eines Konzeptes, welches vom Schulträger akzeptiert werden muss. „Kommen beide nicht überein, vermittelt das Schulamt. Als oberste Schiedsstelle agieren das SPD-regierte Kultusministerium [sic] und das CDU-regierte Innenministerium zusammen“ (ebd.). Der Weg für die Pilotphase war damit frei (ebd.).

Diese konnte mit sieben Schulen am 4. August 2010 beginnen. Das neue Thüringer Schulgesetz wurde am 8. Dezember des Jahres beschlossen. Mit den Stimmen der SPD und der CDU. (Otto & Kaczmarek, 2010; Reißer-Fischer, 2010)

Im Freien Wort hieß es dazu:

CDU und SPD begraben Streit um die Schulpolitik
Der Schulpolitik-Streit zwischen CDU und SPD ist vom Tisch: Die Gemeinschaftsschule wird eingeführt, die Oberschule wird zum Qualitätssiegel. Und zehn Schuljahre sind künftig Pflicht. [...]

Nach monatelangen Auseinandersetzungen in der Koalition hat die Thüringer Landesregierung gestern das neue Schulgesetz verabschiedet. Kultusminister Christoph Matschie (SPD) und die Fraktionsvorsitzenden von CDU und SPD, Mike Mohring und Uwe Höhn, lobten die Arbeit an dem Gesetzentwurf als sehr konstruktiv. [...]

Mit deren Einführung mache die Koalition den Weg frei für längeres gemeinsames Lernen, so Matschie. Denn die Gemeinschaftsschule werde die Klassenstufen 1 bis 12 umfassen und alle Abschlüsse anbieten. Die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn falle dabei nicht mehr ab Klasse vier, sondern erst ab Klasse acht. Weitere Stichworte lauten: "Neue Schulkultur", Genehmigung nur bei tragfähigem pädagogischen Konzept und "individuelle Förderung". (Grünwald, 2010)

Nach über einem Jahr Arbeit ging die Thüringer Gemeinschaftsschule damit an den Start.

6 Ein neuer Scopus: Das Konzept der TGS

Die Gemeinschaftsschule umfasst die Klassenstufen 1 bis 12. Für die Beschreibung der Klassenstufen 1 bis 4 gilt Absatz 2 entsprechend. Ab Klassenstufe 5 vermittelt die Gemeinschaftsschule auf der Grundlage ihres pädagogischen Konzepts eine grundlegende, erweiterte oder vertiefte allgemeine Bildung, die für eine qualifizierte berufliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium vorausgesetzt wird. Die Schüler können entsprechend ihrer Befähigung und Leistung den Hauptschulabschluss, den Qualifizierenden Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss, den schulischen Teil der Fachhochschulreife sowie die allgemeine Hochschulreife erwerben; Absatz 3 Satz 2 und 3 sowie Absatz 7 Satz 3 bis 5 gelten entsprechend. Die Schulart Gemeinschaftsschule deckt das Angebot der Schulart Grundschule oder der Schulart Regelschule mit ab. (§ 4 Abs. 4 ThürSchulG)

Abweichend von Absatz 4 kann die Gemeinschaftsschule die Klassenstufen 1 bis 10 umfassen. In dem Fall muss das Angebot zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife durch die Kooperation mit einem Gymnasium gewährleistet werden. (§ 4 Abs. 5 ThürSchulG)

Für eine Übergangszeit von bis zu zehn Jahren ab Errichtung oder Schulartänderung kann die Gemeinschaftsschule zunächst mit der Klassenstufe 5 beginnen; für diesen Fall muss das für die Klassenstufen 1 bis 4 erforderliche Angebot durch eine Grundschule gewährleistet werden. (§ 4 Abs. 6 ThürSchulG)

Die seit 2010 im Thüringer Schulgesetz verankerte Thüringer Gemeinschaftsschule wurde nach der Pilotphase im Schuljahr 2010/2011 mit dem Schuljahr 2012/2013 als „gleichberechtigte Schulart neben Grundschule, Regelschule und Gymnasium“ (Matschie, 2011, S. 3) regulär gestartet.

Im Unterschied zu den anderen Thüringer Schularten lernen hier alle Schülerinnen und Schüler bis zur achten Klasse gemeinsam, womit „die Idee des längeren gemeinsamen Lernens im Mittelpunkt“ (ebd., S. 5) steht. Mit dem Einstieg in die 9. Klasse erfolgt das „abschlussbezogene Lernen“ (ebd.) in individuellen, leistungsdifferenzierten Kursen, die zu allen Abschlüssen führen können. Sollte die TGS aufgrund der regionalen Gegebenheiten ohne gymnasiale Oberstufe ausgestattet sein, kann das Abitur an einem kooperierenden Gymnasium, regulär nach 12 Jahren, abgelegt werden. Heterogene Lernformen ohne frühzeitige soziale Trennung sind so möglich und für Schülerinnen und Schüler wie deren Eltern gleichermaßen attraktiv, da genügend Zeit für die Wahl des Abschlusses bleibt und die Entwicklungspotentiale mit allen entwicklungsbedingten Höhen und Tiefen bis dahin ausgeschöpft werden können. (ebd.)

Dafür entwickelt jede Gemeinschaftsschule des Freistaates ein eigenständiges pädagogisches Konzept, das auf einem reformpädagogischen Modell basiert. Ob Jena-Plan oder Montessori, mit der Entscheidungsfreiheit jeder Einzelschule sind

individuelle Lösungen im Kontext der Kommune unter Einbindung der Jugendhilfe, der gesellschaftlichen Vereine, Kooperationen mit der Wirtschaft oder gesellschaftlichen Engagements möglich. Dabei ist das Konzept, welches mit dem Schulträger und dem Schulamt abgestimmt wird und Voraussetzung für die Gründung einer TGS ist, kein starres Gebilde, sondern lebt und wird von der Schulgemeinde in einem demokratischen Prozess fortwährend weiterentwickelt. Dabei können die Kinder und Jugendlichen auch soziale Kompetenzen im Umgang mit sich selbst und mit anderen erlernen. (ebd., S. 6-8)

Angepasst an die Chancen und Voraussetzungen vor Ort können die „individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler [...] im Rahmen eines überwiegend binnendifferenziert organisierten Unterrichts berücksichtigt“ (ebd., S. 13) werden. Mit diesem „Ansatz der individuellen Förderung in einer Lerngruppe“ (ebd., S. 7) gewährleistet das reformpädagogische Konzept jeder Schule, dass Lernen vielseitig jenseits von getaktetem Frontalunterricht im sturen Klassenverband stattfindet.

Zur individuellen Förderung zählen auch inklusive Angebote, die Kinder und Jugendliche mit allen Schwächen und Stärken dort abholen, wo sie sich in ihrer Entwicklung befinden. Damit dies gelingt, gilt für die Thüringer Gemeinschaftsschule eine „Flexible Schuleingangsphase, [bei der] die Klassenstufen 1 und 2 [...] je nach Entwicklungsstand des Kindes in ein bis drei Schulbesuchsjahren absolviert werden“ (ebd., S. 9) können. Gleiches gilt für die Abschlussphase, bei der „die Klassenstufe 9 des auf den Hauptschulabschluss bezogenen [Schul]teils [...] in einem oder – auf Antrag der Eltern – in zwei Schuljahren absolviert werden“ (ebd.) kann. Unterstützt wird die individuelle Förderung durch die ergänzenden verbalen Einschätzungen der Leistungen, die mit Beschluss der Schulkonferenz in bestimmten Klassenstufen ganz entfallen können. Für Schülerinnen und Schüler, die dessen bedürfen, kann ein „Nachteilsausgleich“ (ebd., S. 9) in der Notengebung gewährt werden. Außerdem findet bis zur 8. Klasse keine Versetzungsentscheidung statt. (ebd.)

Zur Pluralität der Gemeinschaftsschule gehört selbstverständlich die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, was in der Form der Ganztagschule, über die die TGS in der Regel verfügt, besonders gut gelingen kann. Je nach Konzept wird diese in offener oder gebundener Form gestaltet, um neben Hausaufgabenbetreuung interessenbedingte „Arbeitsgemeinschaften wie Fußball, Schach, Chor und Schülerbands“ (ebd., S. 18) anbieten zu können. (ebd.)

7 Eine Antwort oder: Neue Herausforderungen

Seit PISA 2000 ist das Bildungswesen in Deutschland im Umbruch. Was Georg Picht oder dem Deutsche Bildungsrat zuvor nicht gelang, erreichte mit der OECD ausgerechnet eine internationale Wirtschaftsorganisation, deren Ziele eher in der Ökonomie, als in der Bildung zu verorten sind, und „die mit Fragen der Gerechtigkeit, der Gleichheit, mit Problemen einer sozialstaatlichen Absicherung gar nichts zu tun“ (Winkler, 2008, S. 62) haben. Vielleicht waren es aber auch gerade die wirtschaftlichen Interessen in Deutschland, die vor dem Hintergrund eines schlechten Abschneidens der Ressource Bildung im internationalen Vergleich dazu geführt haben, dass auch konservative Politiker die Notwendigkeit einer Veränderung der Bildungslandschaft akzeptiert haben. (Krautz, 2014; Winkler, 2008)

Die einzelnen Analysen der PISA-Ergebnisse im zweiten Kapitel haben eindeutig gezeigt, dass sich mit zahlreichen Optimierungen innerhalb des Systems wie Leseförderung, dem Ausbau der Ganztagsbetreuung oder der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durchaus Erfolge erzielen lassen, man aber um strukturelle Veränderungen hin zu einem längeren gemeinsamen Lernen nicht herunkommt, um längerfristig erfolgreich zu sein.

Die tief verwurzelten Ängste vor den notwendigen Reformen in der Schullandschaft lassen sich mit Verlustängsten eines vertrauten, historischen Kontextes begründen, wie das dritte Kapitel zeigt. Dies trifft dabei jedoch mehr auf die Bundesländer im Süden und Westen des Landes zu, da die Bevölkerung im Osten ab der mittleren Generation aufwärts positive Erinnerungen mit einer gemeinsamen Bildung verbindet.

Der Widerstand gegenüber der Einführung einer Gemeinschaftsschule in Thüringen kam daher auch nicht von den Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern, die das neue Konzept mehrheitlich begrüßten, sondern ging von tradierten, parteitaktischen Ideologien der konservativen Christdemokraten aus, die den Protagonisten nicht nur Steine, sondern ganze Felsbrocken in den Weg legten.

Die Sozialdemokraten des Landes, allen voran Christoph Matschie und Prof. Dr. Roland Merten konnten sich durchsetzen. Der Erfolg wird nicht nur vom Abschlussbericht der dreijährigen „Wissenschaftliche[n] Begleitung der Thüringer

Gemeinschaftsschule“ (Ritter et al., 2014), sondern auch von den zahlreichen Gründungen in staatlicher und privater Trägerschaft dokumentiert.

Angesichts dessen, dass die Ausgangsthesen als bestätigt gelten können, kann auch die Frage beantwortet werden, ob die Thüringer Gemeinschaftsschule eine Antwort auf PISA ist. Die diskutierten Herausforderungen der Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und des längeren gemeinsamen Lernens erfüllt die TGS entsprechend ihren konzeptionellen Grundlagen. Ähnlich gute Ergebnisse erzielten in der Geschichte nur die Polytechnische Oberschule der DDR mit dem Nachteil der parallel bestehenden exklusiven Förderschulen und die heute noch existierenden integrierten Gesamtschulen, die in Thüringen jedoch nur als Ausnahme zugelassen werden können und die Zeit zum Hochschulabschluss um ein Jahr verlängern. Pädagoginnen und Pädagogen in bisher 66 gegründeten Schulen für Alle haben sich dafür entschieden, es mit den Herausforderungen aufzunehmen. Die positiven Rückmeldungen belegen, dass die Thüringer Gemeinschaftsschule eine Antwort auf PISA ist.

Was bleibt, sind neue Herausforderungen, denen sich die Thüringer Schullandschaft in Zukunft stellen müssen. Ein Thema wurde mit dem Ausbau der inklusiven Schulen jenseits von Förderschulen bereits genannt.

Hinzu kommen die Ausbildung junger Lehrerinnen und Lehrer sowie die Fort- und Weiterbildung für erfahrene Kollegen auf dem Gebiet der Reformpädagogik und des Ganztagsunterrichts. Vielleicht gibt es ja in Zukunft das Lehramt Thüringer Gemeinschaftsschule.

Grundlegend sind auch die Ressourcen. Schule benötigt ein auskömmliches Finanzpolster für die pädagogische Arbeit, moderne Schulgebäude, in denen genügend Platz für Kleingruppenarbeit und Projekte ist und genügend Lehrerstellen.

Über das Lernen in der Schule hinaus müssen auch die Angebote vom Kindergarten bis ins hohe Alter ausgebaut und besser miteinander vernetzt werden. In einer digital vernetzten Gesellschaft heißt längeres Lernen Lebenslanges Lernen.

Schließlich müssen auch die sozialen Rahmenbedingungen verbessert werden. Kinder- und Jugendarmut können in den Einrichtungen der Bildung in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe zwar ausgeglichen werden, die Ursachen liegen aber in der politischen Steuerung der Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Alle diese Herausforderungen werden sich nicht von heute auf morgen und ohne Widerstände lösen lassen. Dass es sich umso mehr dafür zu streiten lohnt, hat der Einsatz für die Thüringer Gemeinschaftsschule gezeigt!

Literatur

- Ackeren, I. & Klemm, K. (2009). Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Wiesbaden: VS.
- Anweiler, O. (1988). Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, M. Weiß & P.-K. Deutsches (Hrsg.), PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Cortina, K. S. & Leschinsky, A. (2008). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In K. S. B. Cortina, Jürgen; Leschinsky, Achim (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick (S. 53-130). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (2001). PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N., Berkemeyer, J., Bos, W., Hillebrand, A., Kopp, K. & Manitus, V. (2015). Das Thüringer Bildungssystem im Spiegel zentraler Indikatoren. Münster: Waxmann.
- Bölsche, J. (2002). Pfusch am Kind. SPIEGEL SPECIAL, 2002(3), 6-21.
- Brinkbäumer, K., Dominik Cziesche, Hoppe, R., Felix Kurz, Meyer, C., Irina Repke et al. (2002). Das Spiel seines Lebens. Der Spiegel, 2002(19), 118-144.
- CDU Thüringen. (2010). Politische Ansichtskarte: Braucht Thüringen die Gemeinschaftsschule. In C. Thüringen (Hrsg.). Erfurt: CDU Thüringen.
- Czerwanski, A. (2002). Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Darnstädt, T., Koch, J., Mohr, J., Neumann, C. & Wensierski, P. (2001). Mangelhaft. Setzen. Der Spiegel, 2001(50), 60-75.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Gemeinschaftsschule als inklusive Schule. Neue Wege der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. In U. Preuss-

- Lausitz (Hrsg.), Gemeinschaftsschule - Ausweg aus der Schulkrise?: Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen (S. 140-155). Weinheim: Beltz.
- Deutscher Depeschendienst. (2010, 15.01.2010). Koalition streitet um Schule. Südthüringer Zeitung.
- Domisch, R. (2008). Finnland - Qualitätsmerkmale der Gemeinschaftsschule (Peruskoulu). Warum Finnland die Schule für alle einführt und gerade deshalb erfolgreich ist. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), Gemeinschaftsschule - Ausweg aus der Schulkrise?: Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen (S. 25-33). Weinheim: Beltz.
- Domisch, R. & Klein, A. (2012). Niemand wird zurückgelassen: eine Schule für Alle. München: Carl Hanser.
- Einsiedler, W., Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2008). Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In K. S. B. Cortina, Jürgen; Leschinsky, Achim (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick (S. 325-374). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Mai 1949, (BGBl. S. 1, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347)).
- Grünewald, G. (2010, 29. 09. 2010). CDU und SPD begraben Streit um die Schulpolitik. Freies Wort.
- Günther, K. H., Uhlig, G. & Lost, C. (1974). Geschichte der Schule in der deutschen demokratischen Republik 1945-1971. Berlin: Volk und Wissen.
- Hammer, S., Reiss, K., Lehner, M. C., Heine, J.-H., Sälzer, C. & Heinze, A. (2016). Mathematische Kompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation (S. 219-248). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2017). Inklusion im Schulsystem. In H. G. Holtappels (Hrsg.), Entwicklung und Qualität des Schulsystems: Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen (S. 173-194). Münster: Waxmann.
- Höhn, U. (2008). Die Thüringer Gemeinschaftsschule: Unser Weg zum längeren gemeinsamen Lernen. In S.-F. i. T. Landtag (Hrsg.). Erfurt: SPD-Fraktion im Thüringer Landtag.

- Holtappels, H. G. (2017). Schulsystem im Umbruch. In H. G. Holtappels (Hrsg.), Entwicklung und Qualität des Schulsystems: Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen (S. 11-52). Münster: Waxmann.
- Honecker, M. (1989). Unser sozialistisches Bildungssystem: Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte: IX. Pädagogischer Kongress der DDR, 13. bis 15. Juni, 1989. Berlin: Dietz.
- Jungmann, C. (2008). Die Gemeinschaftsschule: Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells. Münster: Waxmann.
- Kaczmarek, H. (2010, 15.01.2010). Lehrer warnen vor Schulkrieg. Thüringische Landeszeitung.
- Kann, C. (2017). Schulschließungen und Umbau von Schulstandorten (Bd. 2017). Wiesbaden: Springer.
- Kant, I. (1845). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? : Stuhr.
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, M. Weiß & P.-K. Deutsches (Hrsg.), PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 139-190). Opladen: Leske + Budrich.
- Konrad, F.-M. (2007). Geschichte der Schule: von der Antike bis zur Gegenwart (Bd. 2406). München: CH Beck.
- Krautz, J. (2014). Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie (4). München: Diederichs.
- Krüger-Potratz, M. (2015). Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch (Bd. 1, S. 93-142). Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik.
- Lang-Wojtasik, G. & Jacobs, T. (2016). Gleiche Bildung für alle ermöglichen - Schulpädagogische Entwicklungsverläufe unter diskursanalytischer Perspektive. In G. Lang-Wojtasik, K. Kansteiner & J. Stratmann (Hrsg.), Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung (S. 17-32). Münster: Waxmann.
- Lauterbach, K. (2012). Der Zweiklassenstaat: wie die Privilegierten Deutschland ruinieren. Berlin: Rowohlt.
- Lieberknecht, C. & Matschie, C. (2009). Vereinbarung zwischen Christlich Demokratischer Union (CDU) Landesverband Thüringen und

Sozialdemokratischer Partei Deutschlands (SPD Landesverband Thüringen über die Bildung einer Koalitionsregierung für die Fünfte Legislaturperiode des Thüringer Landtages: Starkes Thüringen - innovativ, nachhaltig, sozial und weltoffen. Erfurt: CDU Landesverband Thüringen & SPD Landesverband Thüringen.

- Luther, M. & Lemme, L. (1884). Die Drei grossen Reformationschriften Luthers vom Jahre 1520:" An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung", " Von der babylonischen Gefangenschaft der Kirche" und " Von der Freiheit eines Christenmenschen". Gotha: Perthes.
- Maaz, K., Baumert, J. & Cortina, K. S. (2008). Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In K. S. Cortina, J. Baumert & A. Leschinsky (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick (S. 205-243). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Matschie, C. (2008). *Beschluss Fraktionsklausur Oberhof: 2008 zum Jahr der Bildung machen*. Oberhof: SPD-Fraktion im Thüringer Landtag.
- Matschie, C. (2010). Die Thüringer Gemeinschaftsschule. In W. u. K. Thüringer Ministerium für Bildung (Hrsg.). Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Matschie, C. (2011). Thüringer Gemeinschaftsschule: eine für alle. In W. u. K. Thüringer Ministerium für Bildung (Hrsg.). Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- MDR.DE. (2017). Viel Kritik am Plan des Kultusministeriums. Zugriff am 15.01.2017. Verfügbar unter: <http://www.mdr.de/thueringen/schulen-inklusion-100.html>
- Merten, R. (2008). Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2 ed., S. 41-59). Wiesbaden: VS.
- Merten, R. (2009). Protokoll: 5. Wahlperiode - 6. Sitzung, 17.12.2009. In T. Landtag (Hrsg.). Erfurt: Thüringer Landtag.
- Merten, R. (2010). Einladung: Erste Sitzung des Beirates zur Thüringer Gemeinschaftsschule am 26. März 2010. In W. u. K. Thüringer Ministerium für Bildung (Hrsg.). Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

- Michael, B. & Schepp, H. H. (1993). Die Schule in Staat und Gesellschaft: Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Muster-Schmidt.
- Natorp, P. (1913). Allgemeine pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen (2). Marburg: NG Elwert.
- Northoff, R. (2012). Inklusive Gemeinschaftsschule: Ein diskursives Votum. Berlin: Logos.
- OECD. (2016). PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Otto, E. (2010, 13.02.2010). Widerstand gegen die "Bildungskombinate". Thüringische Landeszeitung.
- Otto, E. & Kaczmarek, H. (2010, 05.08.2010). Mehr Konkurrenz unter den Schulen. Thüringische Landeszeitung.
- Otto, E. & Sommer, G. (2010, 18.05.2010). Koalitionskrach um bessere Schule. Thüringische Landeszeitung.
- Paschen, H. (1979). Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Potsdamer Abkommen (Artikel 1 des Gesetzes vom 2. August 1945).
- Prenzel, M., Rost, J., Senkbeil, M., Häußler, P. & Klopp, A. (2001). Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, M. Weiß & P.-K. Deutsches (Hrsg.), PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 191-248). Opladen: Leske + Budrich.
- Rauch, D., Mang, J., Härtig, H. & Haag, N. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation (S. 317-347). Münster: Waxmann.
- Reiss, K. & Sälzer, C. (2016). Fünfzehn Jahre PISA: Bilanz und Ausblick. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation (S. 375-382). Münster: Waxmann.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (2016). PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann.

- Reißer-Fischer, A. (2010, 09.12.2010). Gesetz öffnet Weg zur Gemeinschaftsschule. Thüringer Allgemeine.
- Ritter, M., Krützfeldt, J. & Melzer, W. (2014). Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule: Abschlussbericht. In N. Schmechtig, A. Adolph & T. Renner (Hrsg.). Dresden: Technische Universität Dresden Fakultät Erziehungswissenschaften Forschungsgruppe Schulevaluation.
- Rösner, E. (2008a). Die Einführung von Gemeinschaftsschulen Schleswig-Holstein: Veränderungen der Schulstruktur als Konsequenz demografischer und gesellschaftlicher Entwicklungen. Münster: Waxmann.
- Rösner, E. (2008b). Gemeinschaftsschule - Konzept und Akzeptanz eines neuen Schulmodells. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), Gemeinschaftsschule - Ausweg aus der Schulkrise?: Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen (S. 34-49). Weinheim: Beltz.
- Rousseau, J.-J. & Schmidts, L. (1995). Emil oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Sälzer, C. & Reiss, K. (2016). PISA 2015 - die aktuelle Studie. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation (S. 13-44). Münster: Waxmann.
- Schiepe-Tiska, A., Rönnebeck, S., Schöps, K., Neumann, K., Schmidtner, S., Parchmann, I. et al. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2015 - Ergebnisse des internationalen Vergleichs mit einem modifizierten Testansatz. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation (S. 45-98). Münster: Waxmann.
- Schmidt, G. (2009). Wandel durch Vernunft: deutsche Geschichte im 18. Jahrhundert. München: CH Beck.
- Schneider, J., Wiegand, R. & Beust, O. v. (2010, 07.01.2010). Unser jetziges System ist falsch. Süddeutsche Zeitung.
- Schreiber, M. (2010, 09.01.2010). Gemeinsam lernen - doch keiner weiß wie. Freies Wort.
- Schulverein der Gemeinschaftsschule Gera. (1925). Die Geraer Gemeinschaftsschule: Skizzen aus ihrem Leben. Leipzig: Leipziger Buchdruck.
- Schümer, G., Weiß, M., Steinert, B., Baumert, J., Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In J. Baumert, E.

- Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, M. Weiß & P.-K. Deutsches (Hrsg.), PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 411-510). Opladen: Leske + Budrich.
- Sehrer, A. (2016). Reproduktion von Gesellschaft oder wie steht es mit der Chancengleichheit und Inklusion durch Gemeinschaftsschulen? In G. Lang-Wojtasik, K. Kansteiner & J. Stratmann (Hrsg.), Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung (S. 57-70). Münster: Waxmann.
- sir. (2010, 26.05.2010). Für längeres gemeinsames Lernen. Südthüringer Zeitung.
- Thüringer Förderschulgesetz (Artikel 1 des Gesetzes vom 30. April 2003, (GVBl. 2003, 233), zuletzt geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 31. Januar 2013 (GVBl. S. 22, 23)).
- Thüringer Ministerium für Bildung, J. u. S. (2016). Arbeitsfassung (Stand 16.11.2016) zu dem Schwerpunktbereich Inklusion im neuen Thüringer Schulgesetz orientiert am Eckpunktepapier aus dem Beirat „Inklusive Bildung“ vom 13.01.2016. Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Thüringer Ministerium für Bildung, J. u. S. (2017a). Die nächste Phase der Inklusion in den Thüringer Schulen gestalten: Auf Erreichtes stolz sein – Stärken stärken – Mit Augenmaß gestalten. In J. u. S. Thüringer Ministerium für Bildung (Hrsg.). Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Thüringer Ministerium für Bildung, J. u. S. (2017b). Neue Gemeinschaftsschulen im Schuljahr 2017/18. Zugriff am 03.08.2017. Verfügbar unter: <https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/schulwesen/schulsystem/gemeinschaftsschule/standorte/index.aspx>
- Thüringer Schulgesetz (Artikel 1 des Gesetzes vom 30. April 2003, (GVBl.S. 238), zuletzt geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 31. Januar 2013 (GVBl. S. 22, 23)).
- Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule ((Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Januar 1994, (GVBl. 1994, 185), zuletzt mehrfach geändert durch Verordnung vom 07. Juli 2011 (GVBl. S. 208)).
- tlz. (2010, 23.02.2010). Viele Rückmeldungen. Thüringische Landeszeitung.

- Treml, A. K. & Becker, N. (2009). Lernen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (9 ed., Bd. 1, S. 103-114). Opladen: Barbara Budrich.
- Waldrich, H.-P. (2012). Wege aus der Schulmisere: Plädoyer für eine pädagogische und bildungspolitische Wende. Köln: Papyrossa.
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C. & Pfof, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation (S. 249-284). Münster: Waxmann.
- Winkelmann, W. (2010). Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen?: ein Plädoyer für die Gemeinschaftsschule in NRW. Wiesbaden: Fenestra.
- Winkler, M. (2008). PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2 ed., S. 61-79). Wiesbaden: VS.
- Zippel, T. (2010, 30.06.2010). Schulkompromiss. Ostthüringer Zeitung.