

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]

Gesamtschule - Status quo und quo vadis?

Münster ; New York : Waxmann 2023, 275 S. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, 275 S. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-281504 - DOI: 10.25656/01:28150; 10.31244/9783830997467

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-281504>

<https://doi.org/10.25656/01:28150>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Katharina Graalmann, Peter große Prues,
Magdalena Hollen, Sven Thiersch (Hrsg.)

Gesamtschule – Status quo und quo vadis?

3

Profilentwicklung
im Bildungswesen

WAXMANN

Profilentwicklung im Bildungswesen

herausgegeben von
Magdalena Buddeberg, Sabine Hornberg,
Catharina I. Keßler, Sonja Nonte,
Tobias C. Stubbe

Band 3

Katharina Graalman, Peter große Prues,
Magdalena Hollen, Sven Thiersch (Hrsg.)

Gesamtschule – Status quo und quo vadis?



Waxmann 2023
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Profilentwicklung im Bildungswesen, Band 3

Print-ISSN 2701-245X

E-ISSN 2701-2468

Print-ISBN 978-3-8309-4746-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9746-7

<https://doi.org/10.31244/9783830997467>

Waxmann Verlag GmbH, 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

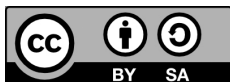
www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI books GmbH, Leck



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0.
Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule Dresden
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Hochschule für Bildende Künste Dresden
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig
Hochschule für Musik Dresden
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
Hochschule Mittweida
Hochschule Zittau / Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Technische Universität Chemnitz
Universitätsbibliothek Graz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Siegen
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München

Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen
Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg/Frankfurt a. M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westfälische Hochschule Zwickau

Ziele und Ausrichtung

Die Reihe *Profilentwicklung im Bildungswesen* bietet Raum für die Veröffentlichung von aktuellen Forschungsbefunden im Themenfeld »Schul- und Klassenprofilierung«.

In einem umfassenden Verständnis ist der Begriff »Profilierung« dabei auf vielfältige Bereiche und Möglichkeiten der konzeptionellen und praktischen schulischen Ausgestaltung anwendbar. Schul- und Klassenprofile können sowohl im breiten Themenspektrum (intendierter) Schulentwicklungsprozesse oder Schulautonomie und deren schulpraktischer Umsetzung verortet werden als auch im Sinne wettbewerbsorientierter Mechanismen oder schulkultureller Aushandlungsprozesse zu Tage treten. Die Reihe *Profilentwicklung im Bildungswesen* widmet sich diesem Thema daher facettenreich, multiperspektivisch und mittels unterschiedlichster forschungsmethodischer Ansätze.

Die Idee für diese Reihe ist im Rahmen des DFG-Projektes¹ *ProfilBildung an Niedersächsischen Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen* (ProBiNi) entstanden, das von 2016 bis 2020 an der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt wurde. Im wissenschaftlichen Austausch mit Kolleg*innen, die an ähnlichen Fragestellungen arbeiten, wurde deutlich, dass die Sichtbarkeit dieses aktuellen und vielschichtigen Themas durch die Gründung einer disziplin- und methodenübergreifenden Reihe gesteigert werden kann, die entsprechende Forschungsergebnisse an einem Ort bündelt.

Autor*innen oder Herausgeber*innen, die an einer Veröffentlichung in der Reihe *Profilentwicklung im Bildungswesen* interessiert sind, können sich jederzeit an die Reihenherausgeber*innen wenden. Neben der thematischen Passung ist die wissenschaftliche Qualität das wichtigste Kriterium für die Annahme eines Manuskriptes. Entsprechend sind geeignete Review-Verfahren für alle Manuskripte obligatorisch.

Magdalena Buddeberg, Sabine Hornberg, Catharina I. Keßler,
Sonja Nonte, Tobias C. Stubbe (Reihenherausgeber*innen)

1 DFG-Projektnummer: 312968144

Magdalena Buddeberg, Dr.

Akademische Rätin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik
Technische Universität Dortmund

E-Mail: magdalena.buddeberg@tu-dortmund.de

Sabine Hornberg, Prof. Dr.

Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität
Technische Universität Dortmund

E-Mail: sabine.hornberg@tu-dortmund.de

Catharina I. Kessler, Dr.

Institut für Erziehungswissenschaft
Ruhr-Universität Bochum

E-Mail: catharina.kessler@rub.de

Sonja Nonte, Prof. Dr.

Forschungsmethoden mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung
Universität Osnabrück

E-Mail: sonja.nonte@uni-osnabrueck.de

Tobias C. Stubbe, Prof. Dr.

Quantitative Methoden der Sozialwissenschaften und Statistik
Georg-August-Universität Göttingen

E-Mail: tstubbe@uni-goettingen.de

Danksagung

In erster Linie möchten wir unseren Kolleginnen und Kollegen danken, die mit ihren Beiträgen diesen Sammelband überhaupt erst ermöglicht und sich auf die Fragen zur Gesamtschule eingelassen haben. Für die großartige Unterstützung bei der Koordination und Erstellung des Sammelbandes möchten wir uns ganz besonders bei Liesa Mund bedanken. Ihre akribische und gewissenhafte Arbeit war eine sehr große Hilfe, um diesen zu realisieren. Für die gute Zusammenarbeit, die professionelle Betreuung sowie die zügige Umsetzung dieses Projekts richtet sich unser Dank schließlich auch an das Team des Waxmann Verlags.

Inhalt

Gesamtschule – Status quo und quo vadis? Eine Einleitung <i>Katharina Graalman, Peter große Prues, Magdalena Hollen & Sven Thiersch</i>	13
--	----

Teil I: Bildungspolitische und -historische Entwicklungen

Die Integrierte Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen im Lichte schulstruktureller, bildungspolitischer und sozio-demografischer Entwicklungen. Status quo, Perspektiven, Herausforderungen <i>Sebastian Boller & Marc Mulia</i>	27
„Sozialistische Einheitsschule ...“. Eine Frameanalyse der Parlamentsdebatten über die Gesamtschule in NRW von 1981 bis 2011 <i>Christel Jungmann</i>	43
Gesamtschule und Bildungsungleichheiten aus internationaler Perspektive <i>Simon Gordt & Andreas Hadjar</i>	63
Gesamtschule(n) als pädagogische Formation inklusiver Bildung? <i>Robert Schneider-Reisinger</i>	85

Teil II: Gesamtschule als schulisches Feld

Schulqualität von Gesamtschulen im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt <i>Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten, Jennifer Quast & Robert W. Jahn</i>	103
Gemeinschaftsschule, die neue Gesamtschule? <i>Matthias Ritter</i>	123
Gesamtschulen, Gesamtschullehrer*innen und die Herstellung der Chancengleichheit <i>Laura Behrmann</i>	141

Teil III: Akteur*innen der Gesamtschule

„ich nehm das so als <u>Schmelztiegel</u> wahr“. Lehrer*insein an der Gesamtschule – eine Frage der Passung? <i>Hilke Pallesen & Dominique Matthes</i>	163
Habituelle Überlegungen zum Lehrer*innenberuf im Feld Gesamtschule <i>Katharina Graalmann</i>	181
„Findige Akteure“ zwischen Horizonten. Beobachtungen zur Reflexion von Eigenkomplexität und Kontingenzspielräumen professioneller Akteur*innen im System Gesamtschule am Beispiel einer Stundenplanerstellung <i>Kai Schröter</i>	197

Teil IV: Gesamtschule: Quo vadis?

Demokratische Bildung an Gesamtschulen als interprofessionelle Aufgabe <i>Peter große Prues, Stephanie Haupt & Anne-Kathrin Meinhardt</i>	219
Gesamtschule – Inklusion inklusive? <i>Magdalena Hollen</i>	233
Digitale Lernbüros zwischen Programmatik und Praxis. Rekonstruktionen des selbstgesteuerten Lernens an Gesamtschulen <i>Sven Thiersch & Jana Schlöpker</i>	253
Autorinnen und Autoren	273

Gesamtschule – Status quo und quo vadis? Eine Einleitung

Katharina Graalmann, Peter große Prues, Magdalena Hollen & Sven Thiersch

Ausgangslage, Fragestellungen und Struktur des Bandes

Nach langen und in den einzelnen Bundesländern mitunter heftigen bildungspolitischen Kontroversen in den 1970er, 80er und 90er Jahren hat sich die Gesamtschule als Schulform in den letzten zwei Jahrzehnten etabliert und es werden zunehmend Gesamtschulen gegründet und eröffnet. Im recht kurzen Zeitraum zwischen 2007 und 2020 hat sich ihre Anzahl von 670 auf 2.141 Schulen in Deutschland verdreifacht (vgl. Statistisches Bundesamt 2022a). Die Zahl der Schüler*innen an Gesamtschulen nimmt damit kontinuierlich zu. Im Schuljahr 2021/2022 besuchten knapp 1,1 Millionen Schüler*innen, etwa 20 % aller Schüler*innen, eine Gesamtschule (vgl. Statistisches Bundesamt 2022b). Noch 2008/2009 waren dies weniger als 10 % (vgl. Gehrman 2012: 463). Dabei ist kontextualisierend darauf hinzuweisen, dass zeitgleich in vielen Bundesländern weitere integrierende Schulformen mit unterschiedlichen Bezeichnungen wie Gemeinschafts-, Sekundar- oder Oberschulen eingeführt worden sind, die angesichts ihrer konzeptionellen Nähe im Wettbewerb zu Gesamtschulen stehen.

Die Nachfrage von Eltern und Schüler*innen, eine Schule mit flexiblen Bildungswegen, interner Leistungs differenzierung und einem Fokus auf sozialem Lernen anzuwählen, ist stark und ungebrochen. Demgegenüber steht, dass es derzeit wenig Forschung und Wissen zum Lehren und Lernen, zu Konzepten, Entwicklungen sowie Herausforderungen an Gesamtschulen gibt. Analysen bspw. zu Kompetenzen von Schüler*innen nach Schularten, wie in den ersten PISA-Untersuchungen noch üblich, werden aktuell in der empirischen Bildungsforschung nur noch selten durchgeführt. Oftmals werden Gesamtschulen in Untersuchungen subsumiert unter Schulen, die als ‚Nicht-Gymnasium‘ oder ‚Schulen mit zwei oder drei Bildungsgängen‘ gefasst werden (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsbericht 2020). Ebenfalls ist in der Lehrer*innenbildung eine spezifische Vorbereitung auf den Beruf Gesamtschullehrer:in nach wie vor kaum zu erkennen, obwohl inzwischen allein an Integrierten Gesamtschulen über 100.000 Lehrer*innen unterrichten. Zwar wird in einigen Bundesländern die Bezeichnung „Gesamtschullehramt“ geführt (z. B. in NRW), zumeist existieren an den Universitäten hier aber keine eigenständigen Studiengänge. In anderen Bundesländern sind sie noch nicht einmal expliziter Teil der Studiengangsstrukturen (z. B. in Niedersachsen). Dabei wird schon länger die hohe Bedeutung schulformabhängiger Berufsprofessionalisierung hervorgehoben (vgl. Hurrelmann 2013; Scharfenberg 2020).

Vor diesem Hintergrund sollen in diesem Sammelband aktuelle Diskurse, Befunde und Konzepte zur Gesamtschule gebündelt und auf dieser Grundlage das Profil der Gesamtschule als eigenständiges Berufsfeld für Lehrer*innen geschärft werden. Damit setzt er sich zum Ziel, unterschiedliche Theoretisierungen, Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen zu diskutieren und auf Grundlage dieser multiperspektivischen Auseinandersetzungen mit Gesamtschule(n) deren Spezifik herauszuarbeiten. In dieser Einleitung sollen zunächst die Ausgangslage, die Fragestellungen und die Struktur des Sammelbandes skizziert und komprimiert dargestellt werden.

Gesamtschulen kommt im Schulformvergleich eine besondere Stellung zu: Aufbauend auf Vorläufer in den Ideen der Einheitsschule im 19. Jahrhundert und der Reformschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Oelkers 2006) vereinen sie unterschiedliche Schulformen unter einem Dach, haben aber zugleich ein eigenständiges Profil und Programm entwickelt. Mit der Gründung der ersten kooperativen Gesamtschule (1952) stellt sich dabei die schulstrukturelle Systemfrage in ihrer gesellschafts- und bildungspolitischen Relevanz (vgl. ebd.). Das zentrale Anliegen der „Gesamtschulbewegung“ (Gehrmann 2012: 462) seit den 1960er Jahren ist es vor allem, der sozialen Selektivität des gegliederten Schulsystems entgegenzutreten, der „Heterogenität gesellschaftlicher Verhältnisse zu entsprechen und gleichzeitig optimale Chancen des individuellen Großwerdens zu nutzen“ (Bönsch 2006: 21). Gut fünfzig Jahre später wird in diesem Band die Frage nach dem Status quo dieses Versprechens und der damit verbundenen avisierten Bildungsreformen erneut aufgeworfen: Wie wird das Konzept Gesamtschule eigentlich an Gesamtschulen aktuell gelebt? Gleichzeitig werden Fragen rund um die Zukunft des Feldes Gesamtschule relevant und geht es auch um das ‚Quo Vadis‘, bspw. in Bezug auf die Schul(form)entwicklungsdiskurse oder die Querschnittsthemen in der Lehrer:innenbildung wie Digitalisierung, Demokratiebildung und Inklusion? All jenen Fragen widmet sich der Band aus verschiedenen Zugängen und Perspektiven. Er ist dazu in vier Teile gegliedert. Diese werden nun in ihrer Abfolge hinsichtlich ihrer konkreten Thematik und in einer inhaltlichen Übersicht über die den Teilen zugeordneten Beiträge zusammengefasst.

I. Bildungspolitische und -historische Entwicklungen

In einem ersten Kapitel soll aus *bildungspolitischen und -historischen Perspektiven* die Entwicklung der Gesamtschule nachgezeichnet und reflektiert werden. Hier werden (regionale) schulpolitische Diskussionen (vgl. Tillmann 2015) und vor allem Effekte von Gesamtschulen auf das Schulsystem relevant.

Die schul- und bildungshistorische Entwicklung zeigt dabei zunächst, dass die Gesamtschule das dreigliedrige Schulsystem nicht abgelöst, sondern vielmehr mit der Etablierung von *integrierten* und *kooperativen* Gesamtschulen (IGS und KGS) oder in manchen Bundesländern auch Schulen mit mehreren Bildungsgängen zur Vielfalt

(aber auch Unübersichtlichkeit) der deutschen Schullandschaft beigetragen hat. Einzelne Schulformen verfolgen – je nach Tradition, pädagogischem Selbstverständnis, lokalem und durchaus (partei-)politischem Kontext – unterschiedliche Zielperspektiven. Vor diesem Hintergrund ist zu diskutieren, inwiefern Gesamtschulen die durch den Bildungsföderalismus besonders heterogene Schul- und Bildungslandschaft tatsächlich geprägt haben: Sind die einstigen (bildungs-)politischen und reformpädagogischen Bestrebungen (Empfehlung der Bildungskommission 1969: 17) unerreicht, weil das gegliederte Schulsystem nach wie vor besteht und das Schulsystem „lediglich um eine weitere Option“ (Bengel 2021: 42) ergänzt wurde? In diesem Zusammenhang können folgende Fragen gestellt werden: Was hat sich von früher bis heute (nicht) getan? Welche Auswirkungen auf die Ausgestaltung von Gesamtschulen haben föderalistische Strukturen in Deutschland? Wie werden der Gesamtschulgedanke und die Idee des gegliederten Schulsystems im internationalen Vergleich verhandelt?

In diesem Kontext analysieren *Sebastian Boller und Marc Mulia* die Situation der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen mit Blick auf schulstrukturelle, bildungspolitische und soziodemografische Entwicklungen im Zeitraum von 2011 bis 2021. Sie erläutern und bewerten den Zusammenhang zwischen dem im Beitrag nachgezeichneten Transformationsprozess des Sekundarschulwesens im Zusammenhang mit politischen Gegebenheiten und der kommunalen Besonderheit, dass Schulträger über Schulstrukturen entscheiden. Dazu vergleichen sie ausführlich die Stellungen von Integrierten Gesamtschulen und Sekundarschulen vor der Folie des schulpolitischen Konsenses für Nordrhein-Westfalen (2011) und nehmen dazu auch konkret Bezug auf einzelne Kreise des Bundeslandes, um ihre Perspektiven nachvollziehbar zu konkretisieren. Letztlich diskutieren sie ausblickend, wie sich die Veränderung des nordrhein-westfälischen Schulwesens in Bezug auf Schüler*innenzahlen und Schulformwahlen auswirken kann.

Auch der Beitrag von *Christel Jungmann* gibt einen erkenntnisreichen Einblick in die parteipolitischen Grundsatzdiskussionen zur Gesamtschule im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Auf der Basis einer Analyse kontroverser Landtagsdebatten werden typische politische Kommunikationsstrategien und Deutungsmuster zur Gesamtschule rekonstruiert. Gefragt wird danach, wie in den Parteien die programmatischen Ansätze und Konzeptionen der Gesamtschule vor dem Hintergrund der jeweiligen (schul-)politischen Haltungen gerahmt, eingebettet und gedeutet werden. Anhand einer bislang in der qualitativen Forschung noch selten durchgeführten Kombination aus Inhalts- und Frame-Analyse von 14 Parlamentsdebatten aus den Jahren 1981 bis 2011 werden kontrastive, polarisierende und sich kontinuierlich reproduzierende Frames mit einerseits gesellschaftspolitischen Reformorientierungen der Frames „Schulsystem der Demokratie“ und dem „Schulsystem der Innovation“ (SPD) und andererseits einer stärker organisationalen und pädagogischen Ausrichtung mit den Frames „Schulsystem der Nivellierung“ und „Schulsystem des Verfalls“ (CDU) herausgearbeitet.

Simon Gordt und *Andreas Hadjar* nehmen eine international-vergleichende Analyse weiterführender Schulformen im Hinblick auf die Aufrechterhaltung und Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit vor. In ihrem Beitrag diskutieren sie zunächst ein Modell zur Unterteilung von Schulformen entlang ihres Stratifizierungsgrades zur Einordnung verschiedener Gesamtschulmodelle. Davon ausgehend nehmen sie Faktoren, Mechanismen und Indikatoren für Bildungsungleichheit in den Blick und prüfen die häufig aufgestellte These, dass gesamtschulartige Schulsysteme durch ihren geringen Grad an Stratifizierung mit weniger Bildungsungleichheit einhergehen sollte. Sie ziehen dazu empirische Befunde internationaler Studien mit Fokus auf die Faktoren soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund heran und folgern, dass Gesamtschulen durchaus weniger Bildungsungleichheit (re-)produziert. Jedoch wird auch betont, dass ein direkter Vergleich von verschiedenen Schulsystemen und auch verschiedener Einzelschulen aufgrund unterschiedlicher Stratifizierungsgrade, sozialräumlicher, personaler, materialer und weiterer Faktoren nur schwer möglich ist.

Die Frage nach Gesamtschule(n) als pädagogische Formation inklusiver Bildung wird im Beitrag von *Robert Schneider-Reisinger* diskutiert. Aus einer allgemeinpädagogischen, insbesondere materialistischen, Perspektive auf Inklusion entwickelt er die These, dass Schulen, die wie die Gesamtschule einer konzeptionellen Programmatik folgen, eine Schule für alle Kinder und Jugendlichen zu sein, konstitutiv als inklusive Schulen zu organisieren sind. Ausgehend von begrifflich-systematischen Bestimmungen einer materialistischen (Behinderten-)Pädagogik, die den gesellschaftlichen und menschlichen Gesamtzusammenhang fokussiert, können inklusive Pädagogiken im Kontext moderner Entfremdung und Beziehungslosigkeit – besonders bei Menschen mit Behinderung – nach Schneider-Reisinger als „die unteilbaren Anliegen der Bildung“ gefasst werden. Gerade in selektiv organisierten Systemen werden durch die vertikale Form Inhalte der „Fixierung“ und „Isolation“ produziert. Vor diesem Hintergrund argumentiert er für eine Auflösung eines segregierenden Schulsystems, um Möglichkeiten der Transformation von Selbst- und Weltansichten überhaupt erst zu eröffnen. Die Form von Gesamtschulen können hier dazu beitragen, „vertikale Verkrustungen“ zu überwinden und inhaltlich inklusive Resonanzbildungen individuell und gesellschaftlich anzustoßen.

II. Gesamtschule als schulisches Feld

Mit seinem Beitrag berührt Schneider-Reisinger bereits das zweite Kapitel des Sammelbandes. In diesem wird die Schulform Gesamtschule als Feld in den Blick genommen. Das *Feld der Gesamtschule* zeichnet sich besonders durch das Motiv aus, eine „Schule für alle“ einzuführen“ (Mattes 2017: 190) und damit Chancenungleichheit durch Kompensation herkunftsbedingter ungleicher Bildungschancen herzustellen. Daneben ging es zu Gesamtschulgründungszeiten aber auch pädagogisch motiviert

darum, sowohl die Schule als sozialen Lebens- und Erfahrungsraum als auch die Schüler*innenleistungen individuell zu fördern und zu verbessern (vgl. Empfehlung der Bildungskommission 1969: 9). Aktuell gibt es Gesamtschulkonzepte mit ganz unterschiedlicher (mitunter einzelschulspezifischer) inhaltlicher, formaler oder struktureller Profilierung: Alternative Formen der Differenzierung, Leistungsbewertung, Schul- und Lernkultur, Zeugnisgestaltung, Unterrichtskonzeptionierung, Schulabschlussflexibilisierung etc. sind charakteristische Themen für Gesamtschulen, werden gleichermaßen aber kontextbezogen different umgesetzt – bspw. auch in technisch-architektonischer Perspektive (Mattes 2017: 196). Ebenfalls entwickelt seit knapp 20 Jahren das Thema der offenen, teilgebundenen und vollgebundenen Ganztagsrhythmisierung im Gesamtschuldiskurs immer wieder eine neue Dynamik (vgl. StEG-Konsortium 2016).

Für das Feld Gesamtschule lässt sich so letztendlich fragen, was eine Gesamtschule programmatisch kennzeichnet, wie sie sich konzeptionell von anderen Schulformen abgrenzt und was typische Leitbilder, Schulprogramme, Konzepte, Leistungsbewertungsmodi etc. sind. Wie gestalten und verhalten sich hier aktuelle, zum Teil schillernde Gesamtschulkonzepte und -leitbilder zu den ursprünglichen – reformpädagogisch intendierten und geprägten – Ideen?

Dass es dabei auch zu Effekten der Schulqualität kommt, wird im Beitrag von *Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten, Jennifer Quast & Robert W. Jahn* thematisiert. Die Autor*innen vergleichen hierzu Schulqualitätsaspekte von Gesamtschulen und den ebenfalls integrierten Schulformen der Sekundar- und Gemeinschaftsschulen. Ausgehend von einer Befragung mit 3.686 Schüler*innen der Klassenstufe 9 aus einer Studie zu den Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch in Sachsen-Anhalt werden relevante Indikatoren von Schulqualität herangezogen. Auf der Grundlage des Schulqualitätsmodells von Ditton (Ditton 2002) stehen Voraussetzungen der Schüler*innen, Merkmale des Unterrichts und der Schule sowie kognitive und non-kognitive Merkmale der Schüler*innen im Zentrum des Vergleichs. Als ein zentrales Ergebnis stellen die Autor*innen heraus, dass sich Gesamtschulen in Sachsen-Anhalt signifikant in bedeutenden Aspekten der Schulqualität von den anderen integrierten Schulformen unterscheiden. So haben Gesamtschüler*innen günstigere soziale Voraussetzungen (z.B. höhere Bildungs- und Berufsabschlüsse und Unterstützung der Eltern), schätzen bezogen auf die erhobenen Prozessmerkmale die Qualität des Unterrichts und der Schule höher ein und weisen höhere Bildungsaspirationen und Leistungen (z.B. Noten) auf als Schüler*innen anderer Schulformen.

Eine vergleichende Betrachtung von Gesamtschule und Gemeinschaftsschule nimmt auch *Matthias Ritter* in seinem Beitrag vor, um die pointierte Frage zu beantworten, ob die Gemeinschaftsschule die neue Gesamtschule ist. Hierfür zeichnet er den Weg der Begriffsbestimmung Gemeinschaftsschule nach: Im Fokus stehen die Ausgangssituation und die Einführungsmodalitäten von Gemeinschaftsschule sowie deren schulpädagogische Ausgestaltung, wobei sowohl verbindende als auch unterscheidende Merkmale herausgestellt werden. Als verbindende Charakteristika

beider Schulformen können die Überwindung sozialer Ungleichheit als Zielsetzung und ein längeres gemeinsames Lernen genannt werden. Unterschiede werden vor allem in der Verfolgung individueller Lernangebote anstelle einer Differenzierung von Gruppen ausgemacht, womit die Gemeinschaftsschule – in einigen Konzeptionen – den Ansprüchen von Inklusion näherkommt. In seine Analyse bindet Ritter ebenfalls den Stellenwert von (Bildungs-)Forschung mit ein und kommt zu dem Schluss, dass im Fall der Gemeinschaftsschule andere Schwerpunkte als bei der wissenschaftlichen Begleitung von Gesamtschule gesetzt werden und konstatiert weiter, dass im Kontext von Gemeinschaftsschule eine andere Rolle der Bildungsforschung erwartet werde. Sollte das Zwei-Wege-Modell sich weiter etablieren, so die Antwort des Autors auf seine Eingangsfrage, habe die Gemeinschaftsschule gute Aussichten die Rolle der zweiten Schulform neben dem Gymnasium einzunehmen.

An der Nahtstelle zwischen dem Feld der Gesamtschule und den Akteur*innen ist der Beitrag von *Laura Behrmann* anzusiedeln. Die Autorin befasst sich mit einer Thematik, die für die Gesamtschule von Beginn an zentral war: die Herstellung von Chancengleichheit. Ihr Fokus ist auf das Lehrer*innenhandeln bzw. deren soziale Sensibilität für die Bedingungsgefüge ihrer Schüler*innen gerichtet, explizit auf den Einflussfaktor der organisationalen Ebene, hier der Gesamtschule als Arbeitsort. Die Auswertung von narrativen Lehrer*inneninterviews an ausgewählten Gesamtschulen eröffnet Einblicke in deren Handlungen und den jeweils zugrunde liegenden Orientierungen. Nachgezeichnet wird, dass die Organisation Schule die Entstehung sozialer Sensibilität befördert, dies jedoch kein prinzipielles Charakteristikum von Gesamtschule ist, sondern in Relation zum jeweiligen Schulkonzept steht. Basierend auf der Analyse des Datenmaterials werden Faktoren ermittelt, die im Feld Schule als Voraussetzung für sozial sensible Handlungsstrategien von Lehrer*innen begriffen werden können. Weiteren Forschungsbedarf wird dabei hinsichtlich der Relevanz sozialer Sensibilität für die Herstellung von Chancengleichheit gesehen.

III. Akteur*innen der Gesamtschule

Ein weiteres Kennzeichen von Gesamtschulen ist, dass sie eine ganze Reihe unterschiedlicher *Akteur*innen* vereinen. Genau diese werden im dritten Kapitel des Sammelbandes fokussiert. Als kennzeichnend können dabei zunächst die Heterogenität der Schüler*innen bezüglich ihrer Lernpotenziale, ihrer Leistungen und ihrer soziokulturellen Hintergründe markiert werden. Gesamtschulen werden von Eltern und Kindern aus sehr unterschiedlichen Milieus angewählt. Im Vergleich zu Gymnasien verteilen sich die Schüler*innen unterschiedlicher Sozialstatusgruppen hier gleichmäßiger und besteht die Aspiration, erst im Verlauf der Schulkarriere auf Grundlage der leistungsbezogenen, kognitiven und sozioemotionalen Entwicklung des Kindes zu entscheiden, welcher Bildungsweg am passformigsten erscheint (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2016: 174). Aber nicht nur die Heterogenität der Schü-

ler*innen muss als typisches Phänomen von Gesamtschulen auf Akteur*innenebene gesehen werden, ebenfalls die Lehrer*innen an Gesamtschulen unterscheiden sich maximal in ihren berufsbiografischen Ausbildungswegen und ihren berufskulturellen Orientierungen. An Gesamtschulen arbeiten ausgebildete Gymnasiallehrkräfte mit Haupt-, Real- und Förderschullehrkräften zusammen. Zugleich eint sie – paradoxerweise – als „Gesamtschulkollegium“ die pädagogische Haltung und das Leitbild eines längeren gemeinsamen, integrativen und kooperativen Lernens und Lehrens. Vergleichbar zu den Schüler*innen stellen sich vor dem Hintergrund fehlender etablierter Qualifizierungswege in Bezug auf eine für diese Schulform passende Berufspassungs- und Professionalisierung (s.o.) gesteigert für das pädagogische Personal die Fragen: Welche (angehenden) Lehrer*innen werden (wie) zu Gesamtschullehrer*innen? Wie sehen ein gesamtschulischer Lehrer*innenhabitus und eine entsprechende professionelle Identität aus (Graalman 2018, Helsper 2008, Oevermann 1996)? Zudem spielen in Gesamtschulen, besonders als Ganztagschulen, zahlreiche außerschulische Akteur*innen eine zentrale und wichtige Rolle. Hier lässt sich danach fragen, wie sich diese Kooperationen ausgestalten und welchen Stellenwert sie im schulischen (Selbst-)Profil einnehmen?

Als ein Beitrag zur Relation des Feldes Gesamtschule und den darin agierenden Personen lässt sich der Beitrag von *Hilke Pallesen* und *Dominique Matthes* verorten. Die Autorinnen zentrieren auf der Grundlage einer kultur- und praxistheoretischen Perspektive die Verschränkung der Ebenen von Lehrer*innenhabitus und Schulkultur der Einzelschule am Beispiel einer konkreten Gesamtschule. Um dieses Passungsverhältnis in den Blick zu nehmen, rekonstruieren sie mit der Dokumentarischen Methode und der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion zum einen die schulkulturellen Besonderheiten und zum anderen zwei kontrastierende Habitusformen von Lehrer*innen an der untersuchten Gesamtschule (Gymnasiallehrer vs. Förderschullehrerin), die maximal hinsichtlich ihrer berufskulturellen Ausrichtungen kontrastieren, z.B. in Bezug auf unterrichtliches Engagement, Bild der Schüler*innen, leistungsbezogene vs. integrative Orientierungen. In der Relation wird besonders für den Gymnasiallehrer eine Fremdheit, aber auch für die Förderschullehrerin mit eher defizitären Schüler*innenorientierungen eine Distanz zum schulkulturellen Entwurf eines inklusiven Orts und eines einheitlichen und geschlossenen Kollegiums festgehalten.

Anschließend diskutiert *Katharina Graalman*, wie sich ein Gesamtschullehrer*innenhabitus als Teilhabitus des Lehrer*innenhabitus gestaltet oder gestalten könnte. Dazu betrachtet sie aus der Perspektive und mit dem Verfahren der Dokumentarischen Methode Interviews mit Gesamtschul- und Gymnasiallehrer*innen hinsichtlich deren Berufswahlwegen und beruflichen schulformspezifischen Sozialisationen. So wird über einen kontrastierenden Blick zweier Typen aus dem Dissertationssample der Autorin ein je unterschiedlicher Zugang zu den Schulformen Gymnasium und Gesamtschule in Niedersachsen nachgezeichnet, der dadurch gekennzeichnet ist, dass gesamtschulische und gymnasialspezifische Impera-

tive aus Lehrer*innenperspektive zunächst jeweils geteilt werden. Aus ihren Rekonstruktionen heraus leitet Graalmann Perspektivierungen in Bezug auf sowohl Lehrer*innenbildung, die bspw. eine Stärkung gesamtschulischer Charakteristika impliziert, als auch Forschung ab, die gesamtschulspezifische Attribute wie Haltung, Interaktion oder Unterrichtspraxis berücksichtigt.

Kai Schröter richtet seinen Fokus darauf, wie die professionellen Akteure Gesamtschule organisieren. Am Beispiel der Stundenplanerstellung zeigt er auf, dass selbst bei dieser auf den ersten Blick administrativen und technischen Praxis das pädagogische Konzept und die schulformspezifischen Überzeugungen von Gesamtschule eine zentrale Rolle für das Handeln der Akteure spielen. Für diese organisationspädagogische Betrachtung und Deutung stützt er sich dabei auf Interviews mit Gesamtschulleiter:innen, die mit der *Grounded Theory* ausgewertet werden, sowie auf Konstrukte und Begriffe systemtheoretischer Prominenz. In der Diskussion und Abstrahierung der Befunde verweist der Beitrag darauf, dass auch Organisationspraktiken, wie die Erstellung von Stundenplänen, pädagogische und soziale Kontingenz als Handlungsalternativen für Entscheidungen zugrunde liegt. Auch diese Praxis erfordert – so die These – professionelles und kreatives problemlösendes Handeln zur Formung der Identität der Organisation der (Gesamt-)Schule und ist nicht auf einen technischen bzw. trivialen Akt zu reduzieren.

IV. Gesamtschule: Quo vadis?

Nachdem im Sammelband zunächst ausgiebig auf bildungshistorische und -politische Entwicklungen, danach auf das Feld Gesamtschule im Allgemeinen und eine Auswahl darin tätiger Akteur*innen geblickt wird, soll abschließend im vierten Kapitel ein Ausblick gewagt werden. Die wissenschaftlichen Zugänge zum Feld Gesamtschule sind trotz steigenden Zulaufs und medialer Präsenz bisher nur marginal. Beim Blick in die Zukunft – *Quo vadis, Gesamtschule?* – bedarf es für die zielgerichtete Schulentwicklung oder für die berufsfeldfokussierte Lehrer*innenbildung daher weiterer empirischer und theoretischer Auseinandersetzungen. Welchen Stellenwert haben hier bspw. regionale, politische, finanzielle, schulische Strukturen für die weitere Entwicklung von Gesamtschulen? Wie wird der Gesamtschulgedanke aktuell in Einzelschulen verstanden, umgesetzt und welche (Zukunfts-)Visionen werden verfolgt? Wie entwickeln sich die beiden Modelle IGS und KGS aktuell und zukünftig weiter?

Zunächst widmen sich *Peter große Prues*, *Stephanie Haupt* und *Anne-Kathrin Meinhardt* der immer mehr an Bedeutung gewinnenden fächerübergreifenden Querschnittsaufgabe Demokratiebildung. Mit Blick auf die Gesamtschule als Schulform mit häufig sehr explizit demokratiebezogenem Selbstverständnis plädieren sie für eine Stärkung der interprofessionellen Zusammenarbeit in demokratiebildenden Settings. Sie stellen zunächst die drei für das Gesamtschulfeld besonders relevanten Perspektiven der Politischen Bildung (Fokus Fachunterricht), der Demokratiepä-

dagogik (Fokus fächerübergreifende Aufgabe) und der demokratiebildenden Sozialpädagogik (Fokus außerunterrichtlicher und Ganztagsbereich) mit ihren jeweiligen disziplinären Traditionen, Demokratieverständnissen, Methoden und Adressat*innengruppen vor und identifizieren anschließend didaktische Lücken und ungenutzte Potenziale einer interprofessionell gestalteten Demokratiebildung an Gesamtschulen.

Einem weiteren Querschnittsthema widmet sich *Magdalena Hollen* mit ihrem Beitrag und unternimmt hinsichtlich Inklusion einen Blick zurück nach vorne: Waren und sind Gesamtschulen genuin inklusiv? Ausgehend von den einstigen (bildungs-)politischen und reformpädagogischen Bestrebungen der 1960er Jahre und den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats 1969 zum Schulversuch mit Gesamtschulen, werden die formulierten Prinzipien und Merkmale einer neuen Schulform, die sich zu Chancengleichheit und individueller Förderung verpflichtet, nachgezeichnet. Wie sich diese in der frühen Praxis bewähren konnten, welche Faktoren zur gelingenden Realisierung dieser Ziele beitrugen und ebenso welche diese be- oder verhinderten, wird anhand der Fallstudie Kierpse (Diederich / Wulf 1979) sowie Erfahrungen aus der Friedensschule Münster veranschaulicht. Ein Abgleich mit den aktuellen Anforderungen an eine inklusive Schule im Sekundarbereich I zeigt, welches Potenzial diese Schulform aus ihren Anfängen bereits in sich trägt, um inklusiv zu sein und wo hinsichtlich einer zukunftsfähigen Schule Weiterentwicklungsbedarfe zu identifizieren sind. Gerade bezüglich Inklusion zeigt sich, wie maßgeblich neben einer bejahenden Haltung und Einstellung dazu eine Paarung mit politischem und gesellschaftlichem Willen zu Reformen ist.

Mit ihren Erkenntnissen zum Digitalisierungsprozess, primär dem digitalisierten Unterricht an einer Gesamtschule mit der dort zunehmend installierten Unterrichtsorganisationsform des Lernbüros, schließen *Sven Thiersch* und *Jana Schlöpker* mit ihrem Beitrag diesen Band ab und richten ihr Augenmerk damit auf ein wichtiges Querschnitts- und Zukunftsthema. Gestützt auf ethnographische Beobachtung, audiographischer Aufzeichnung der Unterrichtsinteraktion und Gruppendiskussionen der Schüler*innen, entwickeln sie erste Thesen zur Handlungspraxis mit digitalen Medien in Lernbüros. Ihre Ergebnisse weisen lehrer*innenseitig auf eine Steigerung der rollenförmigen Distanz zu den Schüler*innen hin, ebenso zeigen sie ein Missverhältnis zwischen den Zielen des Lernbürokonzepts, explizit der Selbstorganisation des Lernens, und den Praktiken der Schüler*innen auf. Der Einsatz digitaler Medien und die damit verbundenen Lernformen symbolisieren für die Schüler*innen die sich wandelnden Strukturen und Praktiken und die darüber wahrgenommenen Unbestimmtheiten des Unterrichts. Resultierend aus den gewonnenen Erkenntnissen, fragen die Autor*innen, ob bzw. inwieweit die Gesamtschüler*innen für die Ansätze des selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien im Lernbüro disponiert sind.

Alles in allem lässt sich mit diesen facettenreichen Perspektiven und Perspektivierungen das komplexe Profil des (Berufs-)Felds Gesamtschule weiter schärfen. Die diversen Beiträge rahmen vor jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die

Schulform Gesamtschule und profilieren sie dadurch, machen sie greifbarer, nachvollziehbarer und relevant(er). Dabei kommt ein kritischer Blick auf die Schulform nicht zu kurz. Darüber zeigen sich die Brisanz und Aktualität, die mit Gesamtschule als durchaus vernachlässigtes Thema in schulpädagogischer Forschung einhergehen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv Media.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media.
- Bengel, A. (2021): Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5896>
- Bönsch, M. (2006): Die Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Baltmannsweiler: Verlag Schneider-Hohengehren.
- Diederich, J./Wulf, C. (1979): Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierpse. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Paderborn: Schöningh Verlag. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3736629>
- Ditton, H. (2002): Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich. In: Weishaupt, H. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Erfurt: PH Erfurt, S. 13–36.
- Empfehlung der Bildungskommission (1969): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart.
- Gehrmann, A. (2012): Gesamtschule. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 462 f.
- Graalmann, K. (2018): „man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“. Zu habituell dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7, S. 95–108. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.06>
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), S. 63–80.
- Hurrelmann, K. (2013): Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (4), S. 455–468.
- Mattes, M. (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: Reh, S. et al. (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 187–206.
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.

- Scharfenberg, J. (2020): Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2022a): Anzahl der Integrierten Gesamtschulen in Deutschland in den Schuljahren von 2010/2011 bis 2021/2022. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235851/umfrage/integrierte-gesamtschulen-in-deutschland/> (download 31. 10. 2022).
- Statistisches Bundesamt (2022b): Anzahl der SchülerInnen an integrierten Gesamtschulen in Deutschland in den Schuljahren von 2010/2011 bis 2021/2022. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1075905/umfrage/anzahl-der-schuelerinnen-an-integrierten-gesamtschulen-in-deutschland/> (download 31. 10. 2022).
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Frankfurt am Main: DIPF.
- Tillmann, K.-J. (2015): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/215556/zweigliedrigkeit?p=all> (14.06.2021)

Teil I: Bildungspolitische und -historische Entwicklungen

Die Integrierte Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen im Lichte schulstruktureller, bildungspolitischer und sozio- demografischer Entwicklungen

Status quo, Perspektiven, Herausforderungen

Sebastian Boller & Marc Mulia

Keywords: Gesamtschule, Sekundarschule, Nordrhein-Westfalen, Schulkonsens, Schulstruktur

1. Problemaufriss

Mit der Umsetzung des so genannten „Schulkonsenses“ im Jahr 2011, mit dem die Einführung der Sekundarschule als fünfte Schulform in der Sekundarstufe I verbunden war, hat Nordrhein-Westfalen bundesweit einen Sonderweg eingeschlagen (vgl. Beltenberg/im Brahm 2019). Während die Mehrzahl der Bundesländer in den vergangenen Jahren die Zahl der Schulformen in der Sekundarstufe I reduziert hat, wurde in Nordrhein-Westfalen die ohnehin stark ausdifferenzierte Schulstruktur durch die Einführung der Sekundarschule weiter diversifiziert (vgl. Mulia/Proff 2016). Die Sekundarschule sollte ein längeres gemeinsames Lernen ermöglichen, die Bildungswege länger offenhalten und den Kommunen die Chance bieten, auch bei absinkenden Schüler*innenzahlen ein Schulangebot mit gymnasialen Standards vor Ort zu erhalten. Im Zuge des Schulkonsenses konnte man in Nordrhein-Westfalen in den vergangenen zehn Jahren die größte Welle an Neugründungen von Schulen seit dem groß angelegten Schulversuch mit Gesamtschulen in den späten 1960er Jahren beobachten: Insgesamt sind seitdem 139 neue integrierte Gesamtschulen und 114 Sekundarschulen entstanden (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022). Aufgrund ihrer strukturellen Besonderheiten wurden zusätzlich viele der seit 2011 neu gegründeten Sekundarschulen sukzessive in Gesamtschulen überführt. Anders als in den vorherigen Gesamtschul-Gründungswellen war damit in vielen Fällen tatsächlich eine strukturelle Veränderung kommunaler Bildungslandschaften verbunden, mit der Folge, dass in bestimmten Regionen 2-Säulen-Systeme implementiert wurden, es also nur noch Gymnasien und Gesamtschulen gibt. Es zeigte sich, dass vor allem die Städte und Gemeinden als lokale Steuerungsakteur*innen auf die sich vor Ort verändernden Bedarfe und Voraussetzungen reagierten: demografischer Wandel, ein verändertes Schulwahlverhalten breiter Schichten sowie der Wunsch nach flexiblen Lösungen für sich rasch ändernde Rahmenbedingungen vor Ort bilden neben weiteren Faktoren die Grundlage

für eine schleichende Transformation des Sekundarschulwesens in Nordrhein-Westfalen. Im Ergebnis ist die Hauptschule in vielen Kommunen als Schulform verschwunden und die Gesamtschule nahezu flächendeckend etabliert worden. Dieser Transformationsprozess erfolgte, so die These dieses Beitrags, im Zusammenhang mit einer politischen Ermöglichungsstrategie (vgl. Bogumil et al. 2016: 58), die dazu führte, dass es zunehmend kommunale Schulträger vor Ort sind, die über die Struktur des Schulsystems entscheiden. Welche Folgen diese nicht immer konfliktfrei verlaufenden Abstimmungsprozesse mit sich bringen und wie sie aus der Schul(system)entwicklungsperspektive zu bewerten sind, wird in diesem Beitrag thematisiert.

2. Historischer Rückblick auf die Entwicklung der Schulstrukturen in Nordrhein-Westfalen bis 2010 unter besonderer Berücksichtigung der Integrierten Gesamtschule

Da sich die föderale Kompetenzordnung der Bundesrepublik wohl am deutlichsten im Politikfeld Schule manifestiert, sind alle Betrachtungen in diesem Bereich nur dann sinnvoll und nachvollziehbar, wenn sie in den spezifischen Landeskontext eingebettet sind. Daher werden im Folgenden zunächst einige wichtige schulsystembezogene Eckdaten erläutert, wobei ein Schwerpunkt auf die Situation der Integrierten Gesamtschule¹ gelegt wird.

Das Land Nordrhein-Westfalen hat sich ab 1969 am Schulversuch Gesamtschule mit acht Schulen beteiligt. Bereits während der Versuchsphase in den 1970er Jahren erfolgten zahlreiche Neugründungen weiterer Gesamtschulen, vor allem im Ruhrgebiet. Aufgrund steigender Geburtenzahlen mussten ohnehin neue Schulplätze geschaffen werden und aus der Sicht vieler Kommunen war die Gesamtschule als neue Schulform, die alle Bildungsabschlüsse anbot und Bildungswege länger offenließ, besonders attraktiv. Zur gleichen Zeit stiegen auch an den Gymnasien in Nordrhein-Westfalen die Schüler*innenzahlen enorm an, während die Quote der Übergänge von der Grundschule zur Hauptschule kontinuierlich sank; ein Trend, der sich bis heute beobachten lässt.

Verfolgt man die quantitative Entwicklung der Gesamtschulen in 5-Jahresschritten, so lassen sich drei Phasen unterscheiden (vgl. Abb. 1).

1. Die erste Gründungsphase fand in der 1970er Jahren statt. Hier entstanden Gesamtschulen im Wesentlichen im Ruhrgebiet und in SPD-regierten Kommunen.
2. Die Phase der stärksten relativen Expansion fand zwischen 1985 und 1995 statt. In dieser Phase hat sich die Zahl der Gesamtschulen mehr als verdreifacht. Allerdings spielte sich auch hier die Gründung neuer Gesamtschulen, bis auf wenige Ausnahmen, in den großen kreisfreien Städten ab.

¹ In Nordrhein-Westfalen gibt es seit Abschluss des Schulversuchs Gesamtschule ausschließlich integrierte Gesamtschulen. Aus diesem Grund wird in diesem Beitrag in der Regel nur der Begriff „Gesamtschule“ verwendet.

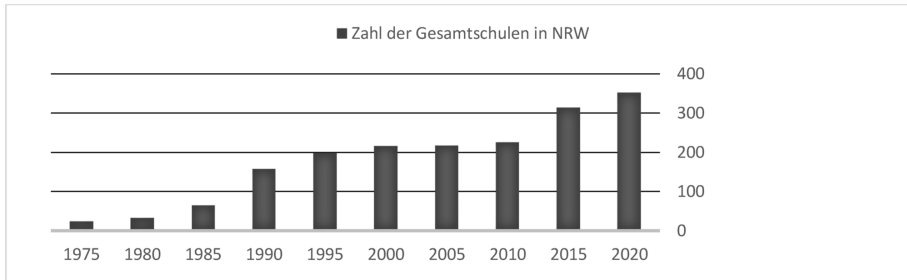


Abb. 1: Quantitative Entwicklung der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen zwischen 1975 und 2020 (eigene Darstellung auf der Grundlage der statistischen Daten aus Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022)

3. Bis zum Jahr 2010 ist zunächst eine Phase mit sehr wenigen Gesamtschulneugründungen zu beobachten, danach steigt die Zahl noch einmal sprunghaft an. Diese dritte Gründungswelle von Gesamtschulen steht im Folgenden im Zentrum dieses Aufsatzes. Sie ist in absoluten Zahlen vergleichbar mit der zweiten Phase, unterscheidet sich aber bei genauerer Betrachtung hiervon ganz erheblich.

Vergleicht man die Entwicklung der Gesamtschule mit der zahlenmäßigen Entwicklung der anderen Schulformen in Nordrhein-Westfalen, lassen sich für die drei Phasen unterschiedliche Zusammenhänge erkennen (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2 zeigt, dass sich auch schon in den 1970er Jahren ein Rückgang an Hauptschulen verzeichnen lässt, allerdings findet die Neugründung von Gesamtschulen vor dem Hintergrund insgesamt sehr hoher und teilweise noch steigender Schüler*innenzahlen statt. Die Gesamtschulen tragen dazu bei, dass insgesamt mehr Plätze an weiterführenden Schulen geschaffen werden konnten, was angesichts der anhaltenden Bildungsexpansion und des Strukturwandels im Ruhrgebiet dringend erforderlich war. In der zweiten Phase, die bereits von sinkenden Schüler*innenzahlen bei anhaltender Bildungsexpansion gekennzeichnet ist, stellt sich die Situation hingegen deutlich anders dar: Ab 1985 beginnen die Schulträger in Nordrhein-Westfalen massiv Hauptschulen zu schließen, weil bei sinkenden Geburtenzahlen die Anmeldezahlen für diese Schulform einbrechen (vgl. Rösner 2007). Gleichzeitig entscheiden sich immer mehr Eltern für Schulformen, an denen das Abitur erworben werden kann. Dort, wo es Gesamtschulen gibt, werden auch damals schon viele Schüler*innen im Anmeldeverfahren abgewiesen, so dass die Kommunen entsprechend reagieren müssen. Aufgrund der Schließung von Hauptschulen stehen bereits zahlreiche Schulgebäude leer. In dieser Phase entstehen viele Gesamtschulen in umgebauten ehemaligen Hauptschulgebäuden, ein erheblicher Teil auch als Schulen mit zwei oder mehr Standorten. Weiterhin fällt auf: Die Gesamtzahl der Gymnasien und Realschulen bleibt über den gesamten betrachteten Zeitraum bis zum Jahr 2015 nahezu unverändert. Es gibt zwar leichte Schwankungen, diese haben jedoch keinen systematischen Hintergrund.

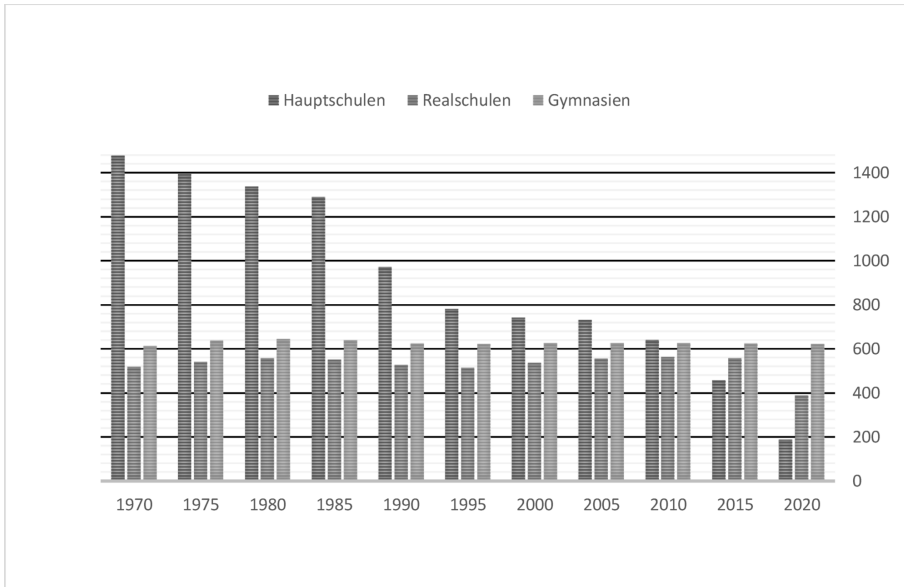


Abb. 2: Entwicklung der gegliederten Schulformen in Nordrhein-Westfalen zwischen 1970 und 2020 (eigene Darstellung auf der Grundlage der statistischen Daten aus Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022)

Wie bereits angedeutet, spielt die demografische Entwicklung bei der Transformation von Schulsystemen eine zentrale Rolle. Während die Schulträger in Zeiten steigender Schüler*innenzahlen zum Teil regelrecht gezwungen sind, neue Schulstandorte zu errichten, geht es bei sinkenden Schüler*innenzahlen häufig um die Rettung von Schulstandorten bzw. darum, etwa im ländlichen Raum, überhaupt noch ein wohnortnahes Schulangebot zu sichern. Der zuletzt genannte Faktor spielt bei der Entwicklung nach 2010 eine zentrale Rolle. In Abbildung 3 wird die demografische Entwicklung anhand der Schüler*innenzahlen an Grundschulen im Zeitraum 1970 bis 2020 nachgezeichnet. Die Entwicklung dieser Zahlen ist für Schulträger häufig die Basis für Entscheidungen über die Errichtung oder Schließung weiterführender Schulen. Tatsächlich wird kommunale Schulentwicklungsplanung in der Regel für einen Zeitraum von fünf Jahren betrieben und es werden nur die kommenden fünf Grundschul-Jahrgänge betrachtet. Insofern sind die Schüler*innenzahlen an Grundschulen mit Blick auf die Entwicklung der weiterführenden Schulen recht aussagekräftig.

In Abbildung 3 ist gut der sogenannte Pillenknick zu erkennen, der sich im Einbruch der Zahlen nach 1975 widerspiegelt. Und es lässt sich weiter erahnen, dass das lokale Maximum im Jahr 2000 ein sekundärer Effekt ist, der im Abstand von einer Generation zur nächsten auftritt. Schließlich deutet sich für die Jahre ab 2020 eine dritte Welle an, die wiederum ein weiterer Generationseffekt ist. Diese Welle ist in der Statistik der Geburtenzahlen ab 2014 bereits sehr gut zu erkennen.

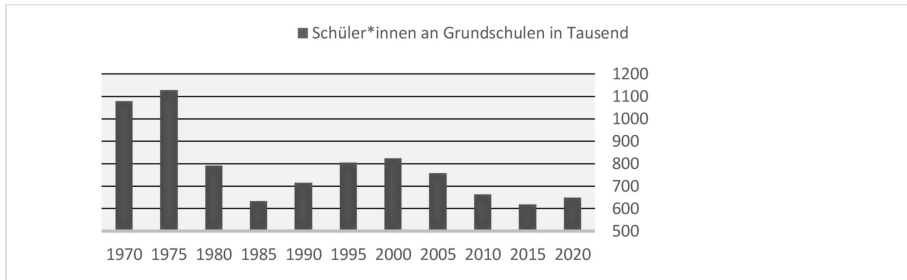


Abb. 3: Entwicklung der Schüler*innenzahlen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Zeitraum 1970 bis 2020 (eigene Darstellung auf der Grundlage der statistischen Daten aus Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022)

Neben den genannten Eckdaten ist bei der Analyse und Bewertung des Prozesses der Schulstrukturentwicklung in Nordrhein-Westfalen mit Schrapper (2018) eine weitere Besonderheit zu beachten, die die verwaltungsbezogene Struktur dieses Bundeslands betrifft:

„Im Unterschied zu anderen Bundesländern ist die Schulentwicklungsplanung in Nordrhein-Westfalen stark örtlich radiziert; im Grundsatz entscheidet jede Gemeinde selbst über die Errichtung, Bildung von Teilstandorten und Fortführung von Schulen. Sie unterliegt dabei lediglich einem rechtsaufsichtlichen Genehmigungsvorbehalt. Funktionieren dürfte dies wohl nur deshalb, weil Nordrhein-Westfalen im Unterschied zu den anderen Flächenländern in der Gebietsreform von 1975 großräumige Strukturen geschaffen hat. Knapp 18 Mio. Einwohner verteilen sich auf „nur“ 365 Ortskommunen und 32 Kreise (darunter die Städteregion Aachen)“ (Schrapper 2018: 244).

Mit Bogumil et al. (2016) kann zunächst festgehalten werden, dass die Schulstruktur des Landes Nordrhein-Westfalen trotz teils sehr kontroverser und ideologisch aufgeladener Debatten über Jahrzehnte eine recht große Stabilität aufwies. Dies lässt sich insbesondere für die gymnasiale Säule konstatieren, trifft jedoch auch grundsätzlich auf die dreigliedrige Struktur zu, die ab den 1960er Jahren sukzessive durch die Integrierte Gesamtschule erweitert wurde.

Inzwischen ist die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen nahezu flächendeckend etabliert und nach dem Gymnasium zur zweitstärksten Schulform geworden (MSB 2022: 224). Die Übergangsquote nach der 4. Klasse zur Gesamtschule lag im Jahr 2021 bei 29 % (Gymnasium: 42 %, Realschule 20 %, Sekundarschule 5 %, Hauptschule 3 %; MSB 2022: 243). Die jährlichen Analysen der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Gesamtschulen und deren Schulerfolg zeigen für das Jahr 2022, dass der Anteil der Schüler*innen mit uneingeschränkter Gymnasialempfehlung² gegenüber 2020 so-

2 In Nordrhein-Westfalen waren die Schulformempfehlungen der Grundschulen in der Zeit der CDU/FDP-Regierung (2005–2010) verbindlich. Die Verbindlichkeit wurde 2011 wieder abgeschafft.

wohl absolut als auch prozentual (um 8,5 %) zurückgegangen ist. Bei der Betrachtung der Schüler*innenschaft und deren ursprünglicher Grundschulempfehlungen wird der begrenzte prognostische Wert dieses Instruments deutlich: Im Vergleich zur letzten Analyse aus dem Jahr 2009 zeigt sich im Jahr 2020, dass 21 % der Abiturient*innen an Gesamtschulen am Ende der 4. Klasse als gymnasialgeeignet eingeschätzt wurden. 79 % der Abiturient*innen an Integrierten Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen hatten eine andere Prognose erhalten und haben ihr Abitur entgegen der Empfehlung erreicht (vgl. Dahlhaus et al. 2022). Aus diesen und weiteren Daten ist zu schließen, dass die Integrierte Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen hinsichtlich ihrer quantitativen Entwicklung eine Erfolgsgeschichte ist und sie insbesondere für Schüler*innen aus eher bildungsfernen Milieus Chancen auf höherwertige Schulabschlüsse eröffnet. Anhand der Schulstatistik ist auch ersichtlich, dass die Gesamtschule einen spürbaren Beitrag zur relativ hohen Abiturquote in Nordrhein-Westfalen leistet (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022: 260).

3. Erweiterte Dreigliedrigkeit als Sonderweg der Schulsystementwicklung: Die Stellung von Integrierten Gesamtschulen und Sekundarschulen im Kontext des „Schulpolitischen Konsenses für Nordrhein-Westfalen“ im Jahr 2011

Eine Fortschreibung der bis 2010 vorhandenen Schulstruktur schien angesichts der sich in Nordrhein-Westfalen verändernden und oben grob skizzierten Rahmenbedingungen keine Option. Die sich bereits seit den 1990er Jahren abzeichnenden Entwicklungen – sinkende Schüler*innenzahlen, kontinuierlicher Anstieg der Übergangsquoten zum Gymnasium, sinkende Anwahl der Hauptschule – führten vor allem in der Sekundarstufe I zu erheblichen Veränderungen, die einen grundlegenden Strukturwandel zu erfordern schienen. Flankiert wurden die in der Folge getroffenen politischen Entscheidungen vermutlich auch durch den sich seit 2009 zunächst auf Bundesebene abzeichnenden Inklusionsprozess, welcher in Nordrhein-Westfalen in der Folge zu einer Reduzierung der Zahl an Förderschulen, einer deutlichen Reduzierung der Hauptschulstandorte und einer Erhöhung der Zahl der Teilstandorte bei Förderschulen geführt hat.

Bereits die CDU-FDP-Landesregierung (2005 bis 2010) hatte den sich abzeichnenden Handlungsbedarf erkannt, setzte aber die Priorität auf den Erhalt des gegliederten Schulsystems. Um Hauptschulstandorte zu erhalten, entstanden ab 2005 so genannte Verbundschulen. Dabei handelte es sich um Verbünde von Hauptschul- und Realschulbildungsgängen. Diese wurden in der Praxis so realisiert, dass wahlweise an einer Hauptschule ein Realschulbildungsgang eingeführt werden konnte oder an einer Realschule ein Hauptschulbildungsgang. Insgesamt entstanden 27 solcher Verbundschulen in Nordrhein-Westfalen. Diese haben dazu beigetragen, Schulstandorte

zu erhalten, und sie bildeten später in vielen Fällen die Basis für Sekundarschul- und Gesamtschulgründungen.

Die Landtagswahl 2010 brachte einen Regierungswechsel mit sich: Zwischen Juli 2010 und Juli 2012 regierte eine Minderheitsregierung bestehend aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen. Während mit dem 4. Schulrechtsänderungsgesetz aus 2010 vor allem einige Detailregelungen aus 2005 wieder eingeführt wurden (z.B. Übergangsverfahren, Kopfnoten), ergaben sich aus dem 6. Schulrechtsänderungsgesetz 2011 durchaus gravierende Konsequenzen für die Schulstruktur: Angesichts der sich bildungspolitisch zuspitzenden Situation zwischen Koalition (SPD und Bündnis 90/Die Grünen) und Opposition (CDU) wurde im September 2010 eine Bildungskonferenz einberufen, „in der sich Vertreter aus 50 Organisationen und Verbänden mehrheitlich darauf verständigten, Vorschläge für eine Beendigung jahrzehntelanger Streitigkeiten über die ‚richtige‘ Schulstruktur zu unterbreiten“ (Bogumil et al. 2016: 58). Allerdings waren diese Empfehlungen³ notwendigerweise recht allgemein gehalten. Auf einen konkreten Weg oder eine konkrete Schulform konnten sich die Beteiligten nicht verständigen. Dennoch boten sie einen Bezugspunkt für die Gespräche zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und CDU, die am 19. Juli 2011 den „Schulpolitischen Konsens für Nordrhein-Westfalen“ präsentierten, welcher in das 6. Schulrechtsänderungsgesetz einfließen und bis 2023 gültig sein soll(te).

Auslöser für die Gespräche zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und CDU war aber vor allem das drohende Scheitern des Schulversuchs Gemeinschaftsschule. Bereits im Koalitionsvertrag hatten sich SPD und Bündnis 90/Die Grünen auf ein Sofortprogramm zur Einführung dieser integrierten Schulform verständigt: „Wir werden (...) die im bestehenden Schulgesetz verankerte Möglichkeit, besondere Schulmodelle zu genehmigen, nutzen, um Gemeinschaftsschulkonzepte und innovative schulische Vorhaben, die das längere gemeinsame Lernen zum Ziel haben, ohne Verzögerung auf den Weg zu bringen.“ (Koalitionsvertrag SPD-Bündnis 90/Die Grünen 2010–2015: 7).

Die Idee war also, die Gemeinschaftsschule als neue integrierte Schulform ab Klasse 5 einzuführen und dies ohne eine Änderung des Schulgesetzes. Stattdessen wurde diese als „besonderes Schulmodell“ ausgewiesen, das im Rahmen einer Schulversuchsklausel im Schulgesetz auf den Weg gebracht wurde. Bereits im Herbst 2010 wurden die Kommunen angefragt, ob sie sich am Schulversuch beteiligen wollten. Nachdem sich allerdings ein sehr großes Interesse bei den Schulträgern abzeichnete, Gemeinschaftsschulen zu errichten, verstärkte sich die Kritik an dem von SPD und Bündnis 90/Die Grünen eingeschlagenen Weg. Insbesondere die CDU warf der Landesregierung einen Missbrauch der Versuchsklausel vor, um am Landtag vorbei eine neue Schulform zu etablieren. Nachdem die Landesregierung 14 Gemeinschaftsschu-

3 Die Ergebnisse der Bildungskonferenz sind vollständig dokumentiert unter <https://www.schulministerium.Nordrhein-Westfalen/themen/schulentwicklung/bildungskonferenz>.

len genehmigt hatte, endete der Schulversuch vor dem Verwaltungsgericht Arnsberg und schließlich (am 09.06.2011) vor dem Oberverwaltungsgericht Münster. Beide Gerichte kamen zu dem Schluss, dass die Einführung einer neuen Schulform ohne schulgesetzliche Grundlage rechtswidrig war.

Insofern war das zentrale Anliegen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen, bei den Verhandlungen mit der CDU möglichst viel von der Idee der Gemeinschaftsschule zu bewahren. Im Ergebnis verzichtete die Koalition auf die Einführung der Gemeinschaftsschule als Regelschule, während die CDU einwilligte, die „Hauptschulgarantie“ in der Landesverfassung aufzuheben. Als neue zusätzliche Schulform der Sekundarstufe I und Kompromissmodell wurde die Sekundarschule eingeführt. Sie ist eine Schulform, an der alle Bildungsgänge integriert oder kooperativ angeboten werden. Sie ähnelt somit einer Gesamtschule, verfügt jedoch nicht über eine gymnasiale Oberstufe. Die Sekundarschule bietet aber über Kooperationen mit z.B. Gymnasien, Gesamtschulen oder Berufskollegs für alle Schüler*innen mit entsprechenden Leistungen einen Weg zum Abitur an. Gleichzeitig wurde der Bestand der zwölf bereits 2011 gegründeten Gemeinschaftsschulen rechtlich abgesichert. Als Leitlinien vereinbarten die Parteien, dass es ein vielfältiges, umfassendes, gegliedertes, integriertes, wohnortnahes und regional ausgewogenes Schulsystem geben solle. Auf die Abschaffung einzelner Schulformen oder weitere Vorgaben wurde verzichtet. Allerdings wurde die Mindesterrichtungsgröße für Gesamtschulen auf 100 Schüler*innen (vier Parallelklassen mit je mindestens 25 Schüler*innen abgesenkt (vgl. Schulpolitischer Konsens für Nordrhein-Westfalen 2011: 2).⁴

Steuerungstheoretisch lässt sich die Phase seit dem Schulfrieden mit Bogumil et al. (2016) als Ermöglichungsstrategie der Schulsystementwicklung bezeichnen, da sich die Schulträger nun aus dem verbreiterten Angebot an Regelschulformen relativ frei bedienen und das Schulangebot vor Ort an die jeweiligen Bedingungen anpassen konnten. In Nordrhein-Westfalen ist dies, im Gegensatz zu anderen Bundesländern, möglich, da die Planungszuständigkeit für das allgemeinbildende Schulwesen bei den Kommunen liegt (s.o.) und regionale bzw. interkommunale Schulentwicklungsplanung zunehmend als Kooperationsaufgabe von Schulträgern und Schulaufsicht angesehen wird. Die Rhetorik um die Entwicklung „regionaler Bildungslandschaften“ stand in den vergangenen Jahrzehnten im Mittelpunkt einer Politik, die die Verantwortung für strukturelle und gegebenenfalls auch konflikthafte Entscheidungen auf die Ebene der Schulträger verlagerte: „Das Land hingegen (...) steht nicht mehr primär im Fokus der schulpolitischen Verantwortung für das, was auf kommunaler Ebene geschieht“ (ebd.: 58). „Den kommunalen Schulträgern soll ohne landesseitige Steuerung ermöglicht werden, sich das passende Angebot nach den örtlichen Bedarfen zu-

⁴ Schulpolitischer Konsens für Nordrhein-Westfalen. Gemeinsame Leitlinien von CDU, SPD und Bündnis 90/DIE GRÜNEN für die Gestaltung des Schulsystems. Vereinbart am 19.07.2011 in Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Schulkonsens_Eckpunkte.pdf [Zugriff: 22.10.22].

sammenzustellen“ (Schumann 2022: 1). Dass es in solchen Abstimmungsprozessen zu Interessenskonflikten zwischen kreisangehörigen Schulträgern kommt, ist vorprogrammiert, insbesondere dann, wenn etwa die Gründung einer Sekundar- oder Gesamtschule z.B. eine benachbarte Realschule in ihrem Bestand gefährdet oder wenn Schulträger von einer Umleitung von Schüler*innenströmen nachteilige Effekte erwarten. Im Folgenden wird eine bilanzierende Betrachtung dieser Entwicklungen seit Inkrafttreten des Schulfriedens im Jahr 2011 unter besonderer Berücksichtigung der beiden integrierten Schulformen Sekundarschule und Gesamtschule vorgenommen.

4. Zehn Jahre „Schulpolitischer Konsens für Nordrhein-Westfalen“: Schleichende Transformation des Schulsystems und Entwicklung in Richtung Zweigliedrigkeit?

Seit 2011 wurden vor allem in kleinen und mittelgroßen Kommunen sukzessive 114 Sekundarschulen sowie 139 neue Gesamtschulen gegründet⁵, wodurch sich das Angebot an weiterführenden Schulen in der Fläche stark verbreiterte. Auch viele Städte nutzten die sich durch den Schulkonsens bietenden Möglichkeiten, um ihre Schullandschaft gemäß dem Wunsch vieler Eltern nach Schulen des längeren gemeinsamen Lernens umzugestalten. Innerhalb von nur fünf Jahren kam es praktisch zu einer Verdopplung der Zahl der Schulen des längeren gemeinsamen Lernens. Es handelte sich dabei um die größte Welle an Neugründungen von Schulen seit dem groß angelegten Schulversuch mit Gesamtschulen in den späten 1960er Jahren (vgl. Mulia/Proff 2016). Michaelis (2018) würdigt zwar die Entwicklungen seit 2011, kritisiert jedoch auch, dass der Schulkonsens „das gegliederte Schulwesen politisch absicherte“ (Michaelis 2018: 17) und die Parallelität von gegliedertem und integriertem System in der Landesverfassung festgeschrieben wurde:

„Eben diese Parallelität zweier unterschiedlicher Schulsysteme ist bis heute eine der Hauptursachen für viele ungelöste Probleme nicht nur bei der Wahl der weiterführenden Schule, sondern auch bei der Bestandssicherung von Schulen und vor allem bei der nach wie vor praktizierten Abschlusssicherung aus den Schulformen des gegliederten Systems in die integrierten Schulformen“ (ebd.).

Bei rückblickender Betrachtung der Entwicklung seit 2011 ist der starke Fokus der Kommunen auf die Gesamtschule auffällig, stand doch beim Schulkonsens ursprünglich die neue Schulform Sekundarschule im Mittelpunkt. Insbesondere war es ver-

⁵ Es handelt sich bei diesen Angaben um die Differenz der Zahl der Schulen zwischen dem Schuljahr 2022/23 und dem Schuljahr 2011/12. Tatsächlich wurden in der Zeit etwa 130 Sekundarschulen gegründet, von denen aber einige zwischenzeitlich in Gesamtschulen umgewandelt und andere wegen zu geringer Schüler*innenzahlen wieder geschlossen wurden.

mutlich nicht die Absicht der CDU, eine Gründungswelle neuer Gesamtschulen auszulösen. Umso erstaunlicher ist es, dass ein großer Teil der neu entstanden Gesamtschulen ausgerechnet in CDU-regierten Kommunen gegründet wurde. Die Ursachen dafür sind mehrschichtig und werden im Folgenden dargestellt.

Der Schulkonsens fand in der öffentlichen Diskussion einen positiven Anklang. Er wurde in der Öffentlichkeit als Kompromiss dargestellt und von vielen Akteur*innen auch so wahrgenommen, mussten doch alle Beteiligten scheinbar schmerzhaft Zugeständnisse machen. Daher konnten sich Kommunalpolitiker*innen unterschiedlicher Parteien in Diskussionen vor Ort problemlos auf ihn beziehen. Er kam zu einem Zeitpunkt zustande, als in Nordrhein-Westfalen nahezu flächendeckend sinkende Geburtenzahlen und in der Folge sinkende Schüler*innenzahlen zu beobachten waren. In nahezu jeder Kommune drohten zu dieser Zeit Schulschließungen, allerdings stellte sich die Situation in kleinen Kommunen besonders dramatisch dar, insbesondere dann, wenn die letzte noch vorhandene Schule in einer Kommune nicht überlebensfähig erschien. In den großen Ruhrgebietsstädten hingegen wurden in dieser Zeit nach und nach nahezu alle Hauptschulen geschlossen, ohne dass es dagegen größeren Protest gab.

Dort, wo der Verlust eines Schulstandortes besonders dramatisch erschien, wurde fast immer über den Ersatz einer Hauptschule oder einer Realschule durch eine neue integrierte Schule diskutiert. Dabei erschienen Sekundarschule und Gesamtschule zwar zunächst recht ähnlich, wiesen aber drei bedeutende Unterschiede auf:

1. Sekundarschulen müssen mindestens dreizügig sein, woraus sich eine Mindesterrichtungsgröße von 75 Schüler*innen ergibt (25 pro Klasse), während Gesamtschulen mindestens vierzügig sein müssen und dadurch mindestens 100 Schüler*innen für ihre Errichtung brauchen.
2. Sekundarschulen haben keine eigene Oberstufe, während Gesamtschulen über eine gymnasiale Oberstufe verfügen. Dieses Unterscheidungsmerkmal erwies sich vor allem für Eltern als bedeutsam und sollte die quantitative Entwicklung der Sekundarschule stark bestimmen.
3. Die Gesamtschule ist eine in Nordrhein-Westfalen etablierte und bekannte Schulform, während es mit der Sekundarschule zunächst keine Erfahrungen gab. Hinsichtlich des Images dieser neuen Schulform erwies es sich als problematisch, dass Sekundarschulen vielfach aus Zusammenlegungen von Haupt- und Realschulen oder Umwidmungen von Hauptschulen resultierten und bei vielen Eltern Vorbehalte entstanden.

Während die geringere Mindesterrichtungsgröße ein starkes Argument für die Sekundarschule war, sprachen die beiden anderen Unterschiede in der öffentlichen Diskussion vor allem für die Gesamtschule. Dieser Effekt verstärkte sich, als ab 2014 die ersten Untersuchungen (vgl. Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2014; Rösner 2014; Mulia/Proff 2016) zur Entwicklung der Schullandschaft veröffentlicht

wurden. Es zeigt sich nämlich, dass vor allem die eigene Oberstufe für das Schulwahlverhalten eine große Rolle spielte. Insbesondere dort, wo sich Gesamtschulen und Sekundarschulen in einer Konkurrenzsituation befanden, wurden Gesamtschulen stark angewählt und Sekundarschulen fast gar nicht (vgl. Mulia/Proff 2016).

Im Ergebnis führte die öffentliche Diskussion dazu, dass sich die Mehrzahl der Kommunen, die über Schulneugründungen zu entscheiden hatten, am Ende eines Diskussionsprozesses für Gesamtschulen entschieden. Dort, wo Kommunen sich für die Gründung einer Sekundarschule entschieden, setzten in vielen Fällen nach den ersten Jahren Diskussionen über eine mögliche Umwandlung der Sekundarschule in eine Gesamtschule ein. Tatsächlich dürften inzwischen rund 15 Sekundarschulen zu Gesamtschulen umgewandelt worden sein.⁶

Vor allem im ländlichen Raum mit kleineren und mittelgroßen Kommunen hat ein beachtlicher Aufwuchs von Gesamtschulen stattgefunden. So wurde schon im Bericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen im Jahr 2014 festgestellt, dass die höchste Zahl von Gesamtschulneugründungen im Rhein-Sieg-Kreis zu beobachten war. Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch in den Kreisen Warendorf und Gütersloh beobachten. In allen diesen Fällen handelt es sich um Kreise, in denen nahezu alle Kommunen CDU-regiert sind. Mögliche Erklärungen dafür, dass gerade hier viele Gesamtschulen gegründet wurden, liegen darin, dass es zum einen bis 2011 fast gar keine Gesamtschulen im Kreisgebiet gab, weil diese Schulform aus politischen Gründen abgelehnt wurde. Es gab also einen Nachholbedarf. Zum anderen gibt es in Kreisen mit vielen mittelgroßen Städten eine Konkurrenzsituation unter den Kommunen.

Am Beispiel des Kreises Gütersloh lässt sich das anschaulich skizzieren:

Der Kreis besteht aus zehn Städten und drei Gemeinden. Die größte Stadt ist Gütersloh mit knapp über 100.000 Einwohner*innen, die kleinste Gemeinde ist Langenberg mit weniger als 9.000 Einwohner*innen. Bis zum Schulkonsens gab es im Kreisgebiet zwei Gesamtschulen in der Kreisstadt Gütersloh sowie eine Gesamtschule mit zwei Standorten in Werther und Borgholzhausen am äußersten Nordrand des Kreises. Aufgrund drohender Schulschließungen gab es zu der Zeit in vielen Kommunen im Kreis Diskussion über mögliche Lösungen. Als erste Kommune handelte die kleinste Gemeinde Langenberg und beteiligte sich am Schulversuch Gemeinschaftsschule (2011). 2012 wurden neue Gesamtschulen in der Kleinstadt Harsewinkel und der Gemeinde Herzebrock-Clarholz gegründet. Der Grund dafür, dass hier offensichtlich kleine Kommunen den Anfang gemacht haben, lag darin, dass hier die Gefahr bestand, das letzte Schulangebot einer weiterführenden Schule zu verlieren. Gleichzeitig wurde darauf spekuliert, dass bei einer Gesamtschulgrün-

⁶ Die genaue Zahl ist in der Schulstatistik nicht ausgewiesen und wird auch nicht in anderer Weise vom Schulministerium veröffentlicht. Sie kann daher nur anhand eigener Recherchen über Einzelfälle und einem in der Schulstatistik sichtbaren Rückgang der Zahl der Sekundarschulen geschätzt werden.

dung Schüler*innen aus den Nachbarkommunen einpendeln würden, weil es dort kein Gesamtschulangebot gab. Im nächsten Schritt reagierten Rietberg, Rheda-Wiedenbrück und Verl 2013 mit Gesamtschulgründungen. Rheda-Wiedenbrück ist mit knapp 50.000 Einwohner*innen immerhin die zweitgrößte Stadt im Kreis, allerdings zeichnete sich angesichts der Gesamtschulgründungen in den umliegenden Kommunen ab, dass hier zwei Hauptschulen und eine Realschule nicht mehr überlebensfähig waren, so dass eine Gesamtschulneugründung als einzig sinnvoller Ausweg erschien. Schließlich zogen 2014 die Städte Halle (Westfalen) und Schloss Holte-Stukenbrock nach. In der Stadt Gütersloh wurde dann 2018 noch eine dritte Gesamtschule errichtet. Im Ergebnis gibt es heute in allen Kommunen im Kreis Gütersloh mit Ausnahme der Gemeinde Steinhagen, die an die Städte Gütersloh und Bielefeld grenzt, eine Gesamtschule. Dabei hat sich auch im Kreis Gütersloh gezeigt, dass die Neugründung von Gesamtschulen ein verändertes Schulwahlverhalten nach sich zieht. Im ganzen Kreisgebiet existiert mittlerweile keine Hauptschule mehr und nur noch in drei Kommunen gibt es Realschulen.

Ähnliche Entwicklungen lassen sich für andere ländliche Kreise in Nordrhein-Westfalen nachzeichnen. Die Landesregierung hat 2014 die Entwicklung im Kreis Warendorf dargestellt (vgl. Landesregierung Nordrhein-Westfalen 2014: 43), Proff und Mulia (2016) haben das Gleiche für den Kreis Viersen gezeigt. Lediglich im ländlichsten und flächenmäßig größten aller Kreise in Nordrhein-Westfalen, im Hochsauerlandkreis, gibt es bis heute keine einzige Gesamtschule.

Erwartungsgemäß fällt die Bewertung des Ertrags des Schulkonsenses Nordrhein-Westfalen durch die beteiligten Akteur*innen recht unterschiedlich aus: Während etwa Sylvia Löhrmann (vgl. Löhrmann 2021), damals Schulministerin in Nordrhein-Westfalen, von einem „Glücksfall“ und einer Dynamik in den Kommunen spricht, die „selbst die kühnsten Erwartungen übertroffen“ (ebd.: 297) habe, und sowohl Vertreter*innen der Gewerkschaften (vgl. z.B. Beckmann 2021) als auch der Kommunen (vgl. z.B. Hebborn 2021) für eine Fortschreibung des Schulkonsenses über das Jahr 2023 hinaus plädieren, fällt die Zwischenbilanz zum Schulkonsens und der Einführung der Sekundarschule nach Michaelis (2018) ambivalent aus:

„Zieht man nach sieben Jahren Schulkonsens eine erste Bilanz, kann man feststellen: Ganz sicher hat er zur Stabilisierung des Angebots weiterführender Schulen in der Fläche einen wesentlichen Beitrag geleistet – wenn auch um den Preis einer zunehmenden Zersplitterung der Schullandschaft. Mit dem erweiterten Angebot von nunmehr fünf weiterführenden Schulformen wird zumindest auf dem Papier ein vielfältiges öffentliches Schulwesen garantiert. Faktisch können Eltern jedoch nur in Großstädten und Ballungsräumen zwischen (fast) allen Schulformen wählen. Im ländlichen Raum reduziert sich das Schulangebot je nach politischer Ratsmehrheit oder Erreichbarkeit meist auf Gymnasien und Realschulen sowie entweder Gesamt- oder Sekundarschulen. Nicht selten stehen diese in einem harten Konkurrenzkampf. Ob wirklich alle neu gegründeten Schulen überleben, bleibt also offen.“ (ebd.: 18).

Heute, vier Jahre nach dieser Zwischenbilanz, ist festzustellen, dass sich einige der negativen Tendenzen eher verfestigt zu haben scheinen. Schumann (2022) kritisiert die Negierung von Inklusion in den Schulen des gegliederten Systems und hebt hervor, dass aus dem Schulkonsens in Nordrhein-Westfalen „eine verwirrende Vielfalt kommunaler Schullandschaften“ (ebd.: 1) hervorgegangen sei, die Hierarchisierung der Schulformen und soziale Segregationseffekte zugenommen haben. Sie spricht von „problematischen Effekten des Schulfriedens“ und „ungelösten strukturellen Fragen“ (ebd.). Neben den offenkundigen Nebenwirkungen der 2011 getroffenen Entscheidungen auf struktureller und steuerungspolitischer Ebene ist zu betonen, dass mit einer Änderung der formalen Schulstruktur natürlich noch längst kein umfassender Wandel der unterrichtlichen Lehr-/Lernkultur erreicht ist und die gleichzeitige Existenz eines gegliederten und integrierten System vielfältige Widersprüche erzeugt (vgl. vor allem Inklusion) und sich die nach wie vor im gegliederten System praktizierte Abschlussschulung vor allem für die Sekundarschule als problematisch erweist.

5. Kommunale Akteurskonstellationen und politischer Gestaltungswille: Offene Fragen, Spannungsfelder und Herausforderungen

Angesichts der prekären Situation der verbleibenden Hauptschulen und der weiterhin stattfindenden Veränderungen der kommunalen Schullandschaften stellt sich natürlich die Frage, ob die immer noch fortgeführte Ermöglichungspolitik langfristig eine sinnvolle Strategie ist. Während zahlreiche andere Bundesländer, wie z. B. alle Stadtstaaten, das Saarland oder Schleswig-Holstein, ihr Schulsystem landeseinheitlich verändert, das heißt Haupt- und Realschulen zugunsten integrierter Schulformen aufgelöst haben, bleibt es in Nordrhein-Westfalen den Kommunen überlassen, derartige weitreichende Entscheidungen umzusetzen. Die Politik der Ermöglichung führt zwar auf der einen Seite dazu, dass in weiten Teilen von Nordrhein-Westfalen die oben skizzierten Transformationsprozesse zu beobachten sind, aber andererseits durchaus auch Ausnahmen existieren. Veränderungen der Schulstruktur in einer Kommune sind häufig mit Auseinandersetzungen mit Nachbarkommunen verbunden. Das ließe sich vermeiden, wenn es landesweite Leitentscheidungen zur Schulstruktur geben würde.

Aus politikwissenschaftlicher Perspektive stellen derartige Transformationsprozesse lohnenswerte Analysegegenstände dar. So stellt etwa Rothe (2017) bei ihrer Analyse des Zustandekommens der Schulkonsense in Bremen (2008), Hamburg (2010) und Nordrhein-Westfalen (2011) eine Tendenz der Entpolitisierung politischer Entscheidungsprozesse fest, mit der eine Zunahme an sachorientierter, sich von Ideologien oder normativen Grundwerten lösenden Entscheidungsfindung verbunden sei. Sie konstatiert, dass sich hinter rhetorisch vorgetragenen Begriffen wie „Schulfrieden“ sehr unterschiedliche und auch gegensätzliche politische Konstrukte und Erwartungen verbergen können:

„Diese politisch deutlich divergierenden Lösungen legen auf den ersten Blick den Schluss nahe, dass das Ergebnis des Schulkonsenses nicht zuvorderst in dem ideen- bzw. wertegeleiteten Zweck (dem von den Parteien favorisierten politischen Ergebnis) liegt, sondern dass der Zweck in dem gewählten Mittel, der ‚pragmatischen Politik‘, welche den jeweiligen Entscheidungsprozessen zugrunde lag, begründet ist“ (ebd.: 19).

Diese Feststellung mag umso erstaunlicher erscheinen, wenn in Rechnung gestellt wird, dass laut Studien (vgl. z.B. Nikolai/Rothe 2013) die parteipolitischen Präferenzen trotz der Relativierung politischer Polarisierungen in den letzten Jahrzehnten nach wie vor existieren: Laut Analysen zeigen sich in 13 von 16 Bundesländern nach wie vor deutliche programmatische Unterschiede zwischen der Präferenz für ein gegliedertes (CDU) bzw. integriertes Schulsystem (SPD) (vgl. ebd.).

6. Ein Blick in die Zukunft

Die Veränderung der nordrhein-westfälischen Schullandschaft hat, wie anfangs geschildert, in den Jahren nach dem Schulkonsens vor dem Hintergrund sinkender Schüler*innenzahlen stattgefunden. Es ging bei der Errichtung neuer Schulen fast immer um den Erhalt von Schulstandorten. Erst seit relativ kurzer Zeit ändert sich die Perspektive: Klemm und Zorn haben 2017 erstmals darauf aufmerksam gemacht, dass sich ein deutlicher Anstieg der Geburtenzahlen beobachten lässt. Dieser wurde reichlich spät erkannt. Die Autoren wiesen auf das Problem hin, dass es aufgrund der verzögerten Veröffentlichung der Geburtenzahlen in Deutschland dazu kommt, dass die Prognosen der Kultusministerkonferenz der tatsächlichen Entwicklung hinterherlaufen. Hilfsweise haben sie deshalb die Entwicklung der Geburtenzahlen anhand der Milupa-Geburtenliste⁷ geschätzt und dadurch früher als das statistische Bundesamt den neuerlichen Geburtenanstieg erkannt.

Inzwischen sind die wachsenden Jahrgänge schon in der Grundschule angekommen und führen in den Kommunen zu ersten größeren Schwierigkeiten. Zur Verdeutlichung: Gegenüber dem Jahr 2011 ist im Jahr 2016 die Zahl der Geburten in Nordrhein-Westfalen um 20% angestiegen. In absoluten Zahlen sind das 30.000 Kinder. Das sind umgerechnet mehr als 1.000 Schulklassen oder anders ausgedrückt: Es gibt einen Bedarf von etwa 250 zusätzlichen vierzügigen Schulen in Nordrhein-Westfalen, die in den nächsten Jahren errichtet werden könnten. Inzwischen haben die Planungen dafür begonnen. In vielen Kommunen sind bereits Beschlüsse zur Gründung neuer Schulen getroffen worden. Fast immer handelt es sich dabei um neue Gesamtschulen. Es spricht daher vieles dafür, dass die dritte Gründungs-

⁷ Die Firma Milupa wertet eigenständig monatlich die Zahl der Geburten in Krankenhäusern in Deutschland aus und veröffentlicht diese Zahlen in der sogenannten Milupa-Geburtenliste. Klemm und Zorn (2017) erklären in ihrer Studie genauer, wie diese Liste erstellt wird und wie verlässlich die genutzten Daten sind.

welle, die wir hier skizziert haben, nahtlos in eine vierte, noch stärkere Gründungswelle übergeht, die durch steigende Geburtenzahlen, aber auch durch Zuwanderung angetrieben wird. Diese wird sich vermutlich aber nicht auf den ländlichen Raum, sondern eher auf Ballungszentren fokussieren, da hier der Bedarf am größten ist. Vermutlich wird die Mehrzahl der Gesamtschulen in Großstädten wie Köln, Düsseldorf, Duisburg, Essen und Dortmund gegründet werden. Die Transformation der Schullandschaft wird sich damit weiter fortsetzen, nur werden dafür keine anderen Schulen geschlossen werden müssen. Vielmehr wird die Phase der Schulschließungen vorläufig enden, weil jede derzeit existierende Schule benötigt wird, um überhaupt die erforderlichen Kapazitäten vorhalten zu können. Allerdings ist zu befürchten, dass viele Gesamtschulen gerade aufgrund ihres Erfolgs an Attraktivität verlieren. Es bestehen bei Gesamtschüler*innen teilweise deutliche Leistungsrückstände, die es pädagogisch zu bearbeiten gilt (vgl. Köller 2008). Zudem sind Gesamtschulen häufig schon jetzt gekennzeichnet durch übergroße Klassen, eine Überschreitung der eigentlich vorgesehenen Zügigkeit und eine Unterversorgung mit Lehrkräften. Dass Nordrhein-Westfalen nun als eines der letzten Bundesländer die Bezahlung der Lehrkräfte vereinheitlicht, ist (auch) eine Reaktion auf diesen Lehrkräftemangel. Ob diese Maßnahme ausreichend ist und überhaupt noch rechtzeitig erfolgt, ist aber ungewiss.

Für Eltern, die möchten, dass ihr Kind das Abitur erreicht, fällt in Nordrhein-Westfalen die Entscheidung zwischen Gesamtschule und Gymnasium, soweit beide Schulformen wohnortnah zur Auswahl stehen. Das gilt für alle größeren Städte in Nordrhein-Westfalen, insofern ist auch denkbar, dass mit der Gründung neuer Gesamtschulen erneut ein nicht intendierter Effekt auftritt, nämlich eine verstärkte Anwahl des Gymnasiums. Für die Gesamtschule würde das bedeuten, dass sich der oben beschriebene Trend hinsichtlich der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft weiter fortsetzt. Wenn aber noch weniger Schüler*innen mit (eingeschränkter) Gymnasialempfehlung an die Gesamtschulen kommen, bringt das neue Probleme mit sich, weil der eigene Anspruch immer schwieriger einzulösen ist.

Literatur

- Beckmann, U. (2021): 10 Jahre Schulkonsens in Nordrhein-Westfalen. Eine Bilanz aus der Sicht des Verbands Bildung und Erziehung. In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen 32 (2021), S. 301–302.
- Bellenberg, G./im Brahm, G. (2019): Schulstrukturen als Dauergegenstand der Schulreform. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B. (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim und Basel: Beltz, S. 501–522.
- Bogumil, J./Fahlbusch, R. M./Kuhn, H.-J. (2016): Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums.
- Dahlhaus, R./Elvert, A./Kerski, W./Schoppengerd, E. (2022): Abiturientinnen und Abiturienten an Gesamtschulen 2020 – Bildungskarrieren, Schulerfolg und Leistung der

- Schulform. <https://www.ggg-web.de/nw-diskurs/nw-bildungspolitik?start=15> [Zugriff: 22.10.22].
- Hebborn, K. (2021): 10 Jahre Schulkonsens in Nordrhein-Westfalen. Eine Bilanz aus kommunaler Sicht. In: *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* 32 (2021), S. 299–300.
- Klemm, K./Zorn, D. (2017): Demografische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen. Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Koalitionsvertrag SPD-Bündnis 90/Die Grünen (2010–2015): Gemeinsam neue Wege gehen. https://gruene-Nordrhein-Westfalen.de/dateien/Koalitionsvertrag_Rot-Gruen_Nordrhein-Westfalen_2010-2015.pdf [Zugriff: 22.10.22].
- Köller, O. (2008): Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2014): Bericht an den Landtag. Zwei Jahre Schulkonsens. Unter: <https://www.schulministerium.Nordrhein-Westfalen.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/Bericht-Zwei-Jahre-Schulkonsens/Bericht-an-den-Landtag-Zwei-Jahre-Schulkonsens.pdf> [Zugriff: 22.10.22].
- Löhrmann, S. (2021): 10 Jahre Schulkonsens in und für Nordrhein-Westfalen. Der Schulkonsens trägt Früchte – bis heute! Eine (bildungs-)politische Einordnung. In: *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* 32 (2021), S. 296–298.
- Michaelis, R. (2018): Weiterentwicklung der Schulstruktur. Sieben Jahre Schulkonsens – eine Zwischenbilanz. In: *Neue Deutsche Schule* 8 (2018), S. 17–19.
- Ministerium für Schule und Bildung (MSB) des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22. Statistische Übersicht Nr. 417*, Düsseldorf.
- Mulia, M./Proff, P. (2016): Nach dem Nordrhein-Westfalen-Schulkonsens: auf dem Weg zu einer Schule für alle? Expertise im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Nikolai, R./Rothe, K. (2013): Konvergenz in der Schulstruktur? Programmatik von CDU und SPD im Vergleich. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 23 (2013), 4, S. 545–572. <https://doi.org/10.5771/1430-6387-2013-4-545>
- Rothe, K. (2017): Pragmatismus in politischen Entscheidungsprozessen: Handlungsmodelle aus demokratietheoretischer Perspektive am Beispiel des Schulkonsenses. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845281445>
- Rösner, E. (2014): Länger gemeinsam lernen – Erleichterte Gründung und Weiterführung von Schulen des längeren gemeinsamen Lernens in Nordrhein-Westfalen. Gutachten im Auftrag des VBE.
- Rösner, E. (2007): *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann
- Schrappner, L. (2018): Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs: Das Beispiel der Neuorganisation der Schulaufsicht in Nordrhein-Westfalen. In: Ziekow, J. (Hrsg.): *Verwaltungspraxis und Verwaltungswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos, S. 243–255. <https://doi.org/10.5771/9783845290522-243>
- Schumann, B. (2022): Der Nordrhein-Westfalen-Schulkonsens braucht eine Überprüfung. <https://bildungsklick.de/schule/detail/der-nrw-schulkonsens-braucht-eine-ueberpruefung> (Zugriff: 21.10.22)

„Sozialistische Einheitsschule ...“

Eine Frameanalyse der Parlamentsdebatten über die Gesamtschule in NRW von 1981 bis 2011

Christel Jungmann

Keywords: Framing, politische Kommunikation, Parlamente, Parteien, Schulstruktur

Der Beitrag widmet sich einem noch weitgehend unbearbeiteten Aspekt der Gesamtschulforschung, indem er die Landtage als im deutschen Föderalismus zentrale Orte der Auseinandersetzungen über die Gesamtschule in den Blick nimmt. Ziel ist es, anhand von Landtagsdebatten Kommunikationsmuster zu analysieren, mit deren Hilfe politische Parteien die Gesamtschulidee in ihre jeweiligen (schul-)politischen Überzeugungen einbetten. Es geht um die Analyse von Deutungen der Gesamtschule, die mithilfe gezielten strategischen Framings von den Parteien gesetzt und lanciert werden. Damit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die Auseinandersetzungen über die Schulstruktur in Deutschland im Licht politischer Kommunikationsstrategien zu betrachten.

1. Einleitung

1969 empfahl der Deutsche Bildungsrat den Ländern, „integrierte und differenzierte Gesamtschulen als Versuchsschulen einzurichten“ (Deutscher Bildungsrat, zit. nach Michael/Schepp 1993: 424). In NRW wurden im selben Jahr neun Gesamtschulen im Schulversuch errichtet, weitere 23 kamen bis 1979 hinzu. Alle Gesamtschulen wurden in integrierter Form und als Ganztagschulen geführt. 1981 beschloss der nordrhein-westfälische Landtag, den Schulversuch zu beenden und die Gesamtschule als Regelschule neben den Schulformen des gegliederten Schulsystems ins Schulgesetz aufzunehmen. In den folgenden Jahrzehnten gingen die Neuerrichtungen weiter. Die Zahl der Gesamtschulen stieg kontinuierlich von 86 im Jahr 1981 auf 623 im Jahr 2021, im selben Zeitraum stieg die Übergangsquote von der Grundschule zur Gesamtschule von 3,5 % auf 29 % (Schulstatistik NRW 2021: 222; 243).

Die Gesamtschule wurde im Verlauf der Jahrzehnte immer wieder zum Thema von Landtagsdebatten. Diese Debatten sind ein Spiegel der politischen Auseinandersetzungen um die Gesamtschule und damit die Frage, ob ein integriertes oder ein gegliedertes Schulsystem das System der Zukunft sein sollte. Der Beitrag zielt darauf,

die Frames zu erfassen, mit deren Hilfe die Abgeordneten in den Parlamentsdebatten ihre Befürwortung oder Ablehnung der Gesamtschule transportierten. Es geht um Framing als politische Kommunikationsstrategie von der Etablierung der Gesamtschule als Regelschule im Jahr 1981 bis zur Vereinbarung des schulpolitischen Konsenses im Jahr 2011.¹ Die Analyse ist auf das Framing der Fraktionen von CDU und SPD beschränkt, weil auch der Frage der Kontinuität des Framings über die Jahrzehnte hinweg nachgegangen werden soll. Dies lässt sich nur in Bezug auf diese beiden Parteien vollständig realisieren, weil ausschließlich diese beiden Parteien in dem Untersuchungszeitraum durchgängig im Landtag NRW vertreten waren.²

2. Parlamente und Parlamentsdebatten

Das politische System bewegt sich permanent zwischen Darstellungs- und Entscheidungspolitik (Sarcinelli 2005: 131). Der Entscheidungspolitik als Verabschiedung, Änderung oder Aufhebung von Gesetzen geht immer die Darstellungspolitik voraus, da politische Handlungsprogramme in einer repräsentativen Demokratie der Gesellschaft gegenüber legitimiert werden müssen. Parlamente nehmen in repräsentativen Demokratien eine Schlüsselstellung als Repräsentations- und Entscheidungsgremien ein. Mit der zusätzlichen Aufgabe, diese Entscheidungsprozesse und Entscheidungen zu vermitteln, ist jedes Parlament auch „eine zentrale politische Kommunikationsagentur“ (Patzelt 1998: 431). Die Pflicht zur Verhandlungsöffentlichkeit ist für Parlamente verfassungsrechtlich festgeschrieben, sie kommen dieser Pflicht insbesondere durch öffentliche Plenarsitzungen nach.

In parlamentarischen Debatten geht es darum, „eine politische Deutungskultur zu leben, mit der ein bestimmtes Deutungsrepertoire gepflegt wird“ (Sarcinelli 2005: 131). Die Adressat*innen der dort debattierenden Abgeordneten sind nicht allein die anderen Abgeordneten, sondern auch die Vertreter*innen der Medien, denn parlamentarische Öffentlichkeit dient immer auch der Außenkommunikation. Jarren/Imhof und Blum (2000: 76) sprechen in diesem Zusammenhang von Parlamenten als Schaufenstern der Politik, in denen Argumente ausgestellt werden. Parlamentsdebatten dienen nicht der Meinungsfindung der Abgeordneten, die eher in internen Gremien erfolgt, sondern zielen auf die öffentliche Präsentation von Auseinandersetzungen (Steffani 1998: 456).

In Parlamentsdebatten stehen sich Regierungs- und Oppositionsfraktionen als geschlossene Lager gegenüber, die nach in Geschäftsordnungen detailliert geregelten Abläufen debattieren. Die Abgeordneten treten aber nicht nur als Vertreter*innen des Regierungs- oder Oppositionslagers auf, sondern sind auch Vertreter*innen ihrer

1 Eckpunkte (schulministerium.nrw), zuletzt abgerufen am 25.09.2022

2 Die FDP war von 1980 bis 1985 und von 1995 bis 2000 nicht im Landtag NRW vertreten, die Grünen zogen im Jahr 1990 erstmalig in den Landtag ein.

Parteien, deren politische Überzeugungen und Deutungen sie in parlamentarischen Auseinandersetzungen präsentieren. Da die Schulpolitik in Deutschland den Bundesländern obliegt, sind für dieses Politikfeld Landtagsdebatten von zentraler Bedeutung. In Landtagsdebatten wird um die Deutungshoheit über die Schulpolitik als Teil der Landespolitik gerungen. Um die eigenen Ideen und Vorstellungen in ein positives Licht zu rücken, greifen Abgeordnete in Landtagsdebatten zu unterschiedlichen Strategien. Eine Strategie ist das Setzen von Deutungsrahmen, das Framing.

3. Frames und politisches Framing

In der Literatur existieren unterschiedliche Definitionen des Frame-Begriffs.³ Als die bekannteste gilt die Definition von Entman, „die wie keine andere die Frame-Forschung beeinflusst hat und für einen Großteil der Studien die forschungsleitende Grundlage darstellt“ (Matthes 2007: 18). Framing bedeutet Entman (1993: 52) zufolge „to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular definition, causal interpretation, moral evaluation, and/or treatment recommendation for the item described.“

In der deutschen Forschungsliteratur werden die Begriffe *Frame* und *Deutungsmuster* teilweise als Quasi-Synonyme verwendet (Dahinden 2006: 27). Der Begriff des Deutungsmusters geht auf Oevermann zurück, der darunter Muster versteht, die in den kollektiven Wissensbeständen einer Gesellschaft vorhanden sind, „einen hohen Grad an Verallgemeinerungsfähigkeit besitzen [und] sich in der Unterdrückung bzw. Auflösung potenzieller Krisen bewährt haben“ (Oevermann 2001a: 38). Lakoff/Wehling (2008): bezeichnen Deutungsmuster als „in unserem Gehirn tief verankerte Frames, die unser generelles Verständnis von der Welt strukturieren [...] und die für uns schlicht wahr sind – die also unseren eigenen Common Sense ausmachen“ (Lakoff/Wehling 2008: 73).

Rüb (2008: 92) beschreibt all das, was in der Politik als wirklich und möglich betrachtet wird, als „kognitive Konstruktionen, die immer umstritten sind und um deren Deutungshoheit politische Akteure konkurrieren.“ Jeder Sachverhalt kann im politischen Raum unterschiedlich definiert, eingegrenzt, als Problem anerkannt oder negiert werden. Ist ein Sachverhalt in der Politik als Problem anerkannt worden, spielen Frames bei der öffentlichen Darstellung des Problems eine wichtige Rolle. Dabei handelt es sich um Deutungsrahmen, durch die hindurch ein Sachverhalt betrachtet, eingeordnet und bewertet wird. Bestimmte Aspekte werden hervorgehoben, andere in den Hintergrund gerückt oder ausgeblendet. Je nach Auswahl der Aspekte entste-

3 Übersichten zu den unterschiedlichen Definitionen des Frame-Begriffs finden sich u.a. bei Scheufele (2003); Matthes (2014); Oswald (2019).

hen unterschiedliche Konstruktionen eines Problems, die wiederum unterschiedliche Lösungsvorschläge nach sich ziehen.

Politisches Framing kann somit als eine spezielle Form des Framings angesehen werden. Es kann als eine Technik verstanden werden, um „[...] Ambiguität zu kontrollieren und Herrschaft auszuüben, indem Mehrdeutigkeiten in scheinbare Eindeutigkeiten überführt werden“ (Rüb 2014: 385). Die Komplexität politischer Vorhaben oder Entscheidungen soll durch kommuniziertes Framing reduziert werden, um die eigenen Vorhaben positiv hervorzuheben und als möglichst alternativlos erscheinen zu lassen. Beim politischen Framing handelt es sich um strategisch eingesetztes Framing. Strategische Frames sind Konstrukte, die von politischen Akteur*innen auf unterschiedlichen kommunikativen Wegen (z. B. Pressemitteilungen, Interviews, Debatten) gezielt lanciert werden, um Resonanz zu erzielen. Vor diesem Hintergrund wird hier zwischen Frames und Deutungsmustern unterschieden. Politisches Framing wird als eine strategisch eingesetzte Form der Kommunikation verstanden, mit deren Hilfe in kollektiven Wissensbeständen vorhandene Deutungsmuster aktiviert werden können. So kann beispielsweise im politischen Framing versucht werden, ein Deutungsmuster wie *Gerechtigkeit* zu aktivieren, um damit ein politisches Vorhaben positiv zu rahmen. Ob dieses Deutungsmuster allerdings von den Adressat*innen tatsächlich aktiviert wird, kann von vielen Faktoren abhängen, die nicht unbedingt von außen beeinflusst werden können.

Politische Frames stehen immer in Konkurrenz zu anderen Frames. Dies trifft in besonderem Maße auf parlamentarische Debatten zu, die als Rede und Gegenrede aufgebaut sind und in denen auf die Äußerungen politischer Gegner*innen direkt reagiert werden muss. Dem Setzen eigener Frames steht damit in solchen Debatten das Counterframing der politischen Kontrahent*innen gegenüber (Bendfort/Snow 2000: 217). Counterframing kann produktiv angelegt sein, indem ein Sachverhalt neu gerahmt und damit eine Alternativdeutung oder ein Alternativvorschlag für politisches Handeln angeboten wird. Es kann aber auch destruktiv angelegt sein. In diesem Fall wird der konkurrierende Frame selbst einem erneuten Framing unterzogen und mit einer anderen politischen Wertung versehen. Dies zielt darauf, die Glaubwürdigkeit der politischen Kontrahent*innen anzugreifen.

4. Methodisches Vorgehen

Der Analyse liegen 14 Parlamentsdebatten aus den Jahren 1981 bis 2011 zugrunde. In die Analyse sind ausschließlich Debatten eingeflossen, die die Gesamtschule explizit zum Thema hatten. Das methodische Vorgehen in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich an Gerhards/Neidhardt/Rucht (1998); Gerhards/Schäfer (2003). Die Kategorienbildung ist induktiv erfolgt, indem zunächst Idee-Elemente als kleinste Codiereinheiten erhoben wurden. Dabei handelt es sich um „gerichtete, inhaltlich voneinander abgrenzbare Elemente der Aussagen der Akteure. Sie sind „der

Kernbestandteil der Codierung der inhaltlichen Dimension des Diskurses“ (Gerhards/Schäfer 2003: 18). Diese Idee-Elemente wurden im zweiten Schritt zu Frames verdichtet. Auf ein computergestütztes Codiervorgehen wurde verzichtet, weil hierbei die Gefahr bestanden hätte, dass die erforderliche Nähe zum Material verloren gehen und der quantitative Aspekt in den Vordergrund rücken könnte.

5. Die Struktur der Debatten über die Gesamtschule

Der Schwerpunkt der parlamentarischen Debatten über die Gesamtschule liegt in NRW in den 1980er und 1990er Jahren. In den frühen 2000er Jahren wird die Thematik zunächst zurückgedrängt. Mit der Ablösung der Koalition aus SPD und Bündnis 90/Die Grünen durch eine CDU/FDP-Koalition im Jahr 2005 erhält die Thematik wieder eine größere Bedeutung und verschwindet dann ab 2011 mit der Vereinbarung des Schulkonsenses fast vollständig aus den Debatten. Die Anlässe, die für die Beantragung einer Debatte über die Gesamtschule gewählt werden, sind unterschiedlicher Natur. In den 1980er Jahren steht zunächst die anstehende Gesetzesänderung, mit der die Gesamtschule zur Regelschule werden soll, im Mittelpunkt der Debatten. Nach der Verabschiedung des Gesetzes ist die Problematik der sinkenden Schüler*innenzahlen und damit verbundenen Schulschließungen ein zentraler Ansatzpunkt für Debatten. Darüber hinaus wird auf das Auslaufen von Schulen anderer Schulformen fokussiert, das mit der Errichtung neuer Gesamtschulen verbunden ist. Hierbei steht insbesondere das allmähliche Sterben der Hauptschule im Mittelpunkt, die zum einen durch die sinkenden Schüler*innenzahlen und zum anderen durch das sich stetig ändernde Schulwahlverhalten zunehmend Schüler*innen verliert. In den 1990er Jahren werden Schulstudien wie BIJU oder TIMSS zum Anlass genommen, um über die Funktionstüchtigkeit der Gesamtschule zu debattieren. Dies wiederholt sich in den frühen 2000er Jahren mit der Veröffentlichung der PISA-Studien. Insgesamt erfährt die Gesamtschule in den Landtagsdebatten ein wesentlich höheres Augenmerk als die anderen Schulformen. Auffallend ist dabei, dass die überwiegende Mehrzahl der Debattenanträge, die zur Gesamtschule gestellt werden, parteiunabhängig aus dem jeweiligen Oppositionslager stammt.

6. Das Framing

Bei den analysierten Landtagsdebatten über die Gesamtschule handelt es sich durchgängig um stark parteipolitisch geprägte Grundsatzdebatten. Die Fraktionen kommunizieren ihre (schul-)politischen Grundüberzeugungen, aus denen sie jeweils ihre Vorstellungen zur Struktur des Schulsystems ableiten. Dabei ist zwischen den Fraktionen von SPD und CDU eine starke Polarisierung erkennbar, die über die Jahrzehnte hinweg unabhängig von ihrer jeweiligen Rolle als Regierungs- oder Oppo-

sitionsfraktion erhalten bleibt. Diese Polarisierung drückt sich sowohl im Framing der eigenen als auch im Counterframing der Schulpolitik des jeweiligen politischen Gegners als auch darauf aufbauend im Framing der Gesamtschule aus.

6.1 Das Framing der Schulpolitik

In Bezug auf die Schulpolitik lassen sich in den Debatten die Hauptframes „Konstruktive Schulpolitik“ und „Destruktive Schulpolitik“ ausmachen. Bei diesen stark polarisierend angelegten Frames handelt es sich um solche, die nicht auf das Thema „Gesamtschule“ begrenzt sind, sondern als themenübergreifende Frames auch andere schulpolitische Debatten durchziehen können. Diese Frames werden sowohl von der CDU als auch der SPD eingesetzt, aber jeweils mit unterschiedlichen Unterframes gefüllt, mit denen wiederum verschiedene Auffassungen von konstruktiver und destruktiver (Schul-)Politik transportiert werden. Diese Form des Framings spiegelt die starke Betonung der Gegensätze in schulpolitischen Fragen durch beide Parteien und zeigt, dass es sich bei der Gesamtschule um ein Thema handelt, das diese Gegensätze in besonderem Maße spiegelt.

6.1.1 Konstruktive Schulpolitik im Framing der SPD

Den Schwerpunkt dieses Frames bildet für die SPD-Fraktion der Aspekt des gesellschaftlichen Wandels. Dieser Wandel wird mit stetigen Verbesserungen gleichgesetzt und damit positiv besetzt. Unter konstruktiver Schulpolitik wird eine Politik verstanden, die diesen Wandel aktiv gestalten soll. Um dies mit konkreten Inhalten zu füllen, setzt die SPD drei Unterframes:

1. Schulpolitik als Motor des Fortschritts
2. Schulpolitik als vorsorgende Politik
3. Schulpolitik als Angebotspolitik

Schulpolitik als Motor des Fortschritts

Mit diesem Frame transportiert die SPD von sich das Bild einer Partei bzw. Fraktion mit einer politisch-gesellschaftlichen Vision, zu deren Umsetzung die Schulpolitik ihren Beitrag leisten soll. Fortschritt wird hier als Weiterentwicklung der Demokratie im Sinne der Herstellung von Chancengleichheit verstanden. Dabei wird Ungleichheit als in erster Linie strukturell bedingte, politisch und gesellschaftlich erzeugte Ungleichheit angesehen, zu deren Abbau die Schulpolitik ihren Beitrag leisten soll.

„Dabei wird uns entgegengehalten, wir wären für Gleichmacherei. Nein! Politik der Chancengleichheit! Ich sage bewusst nicht „der Chancengerechtigkeit“, sondern „der Chancengleichheit“, weil in der Chancengerechtigkeit, im Begriff, schon wieder ein Zuteilungsdenken steckt, das wir für falsch halten.“ (Johannes Rau, Landtag NRW, 16. 07. 1981, Plenarprotokoll 9/28: 1445).

Die Notwendigkeit von Schulreformen ergibt sich für die SPD daraus, dass aus ihrer Sicht das bestehende gegliederte Schulsystem dem her formulierten Anspruch nicht gerecht wird und damit als rückständig angesehen werden muss. Dieser Frame transportiert Fortschrittsoptimismus in dem Sinne, dass der Einfluss der Schulpolitik in Bezug auf die Verbesserung der Lebenssituation der nachfolgenden Generationen sowie die Schaffung einer gerechteren Gesellschaft als hoch eingestuft wird. Somit enthält der Frame einen starken gesellschaftspolitischen Bezug, der über das Verständnis von Schule als Lern- bzw. Bildungseinrichtung hinausgeht. Konstruktive Schulpolitik wird mit diesem Frame in erster Linie an ihrer Zukunftsorientiertheit festgemacht.

Schulpolitik als vorsorgende Politik

Mit diesem Frame stellt die SPD neben das mit dem ersten Unterframe transportierte visionäre Element das realpolitische Element ihrer Schulpolitik. Dieser Unterframe verbindet sich mit dem ersten dahingehend, dass er den Fokus auf die Sicherstellung eines funktionstüchtigen Schulsystems vor dem Hintergrund einer im Wandel begriffenen Gesellschaft legt. Dieser Wandel wird zum einen an der demografischen Entwicklung und zum anderen an dem sich parallel dazu stetig verändernden Schuwahlerhalten der Eltern festgemacht. Im Rückgang der Schüler*innenzahlen in den 1980er und 90er Jahren und in der zunehmenden Abwendung der Eltern von der Hauptschule sieht die SPD Ursachen für politischen Handlungsbedarf, den es mit Reformpolitik zu beantworten gilt.

„Wir Sozialdemokraten wollen ein leistungsfähiges, wohnortnahes Schulangebot sichern. [...] Wer die Herausforderungen einer modernen Industriegesellschaft meistern will, der muss in hohem Maße auf die Qualität und Ausbildung unserer Kinder achten, aber auch auf Gerechtigkeit im Umgang mit ihnen“ (Friedhelm Farthmann, Landtag NRW, 20.11.1988, Plenarprotokoll 10/68: 5998f.).

Konstruktive Schulpolitik wird durch die Verbindung der beiden Unterframes als eine Schulpolitik herausgestellt, die Chancengleichheit als visionäres Element mit der realpolitischen Aufgabe verbindet, das Schulsystem so zu gestalten, dass es sowohl gesellschaftlichen Veränderungen als auch ökonomischen Ansprüchen gewachsen ist. Konstruktive Schulpolitik als vorsorgende Schulpolitik zielt somit auf eine stetige Anpassung des Schulsystems an gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen.

Schulpolitik als Angebotspolitik

Mit diesem Unterframe stellt die SPD-Fraktion ihr Politikverständnis als demokratisch in dem Sinne heraus, dass es sich an den Wünschen der Eltern und den Bedürfnissen der Schulträger orientiert. Der Politik im Allgemeinen und der Schulpolitik im Besonderen wird damit eine dienende Funktion zugeschrieben, die nicht im top-down-Verfahren umgesetzt werden kann, sondern Angebote für unterschiedliche Nachfragen unterbreitet und damit Wahlfreiheit garantiert.

„Eltern können – noch ausgenommen in vielen Gemeinden bei Gesamtschulen – entscheiden, welche Schulform in ihrer Nähe die ihrer Meinung nach geeignete für ihr Kind ist. Darauf sind wir alle stolz, wir Sozialdemokraten, die sozialdemokratische Landtagsfraktion, die Landesregierung und ich“ (Hans Schwier, Landtag NRW, 09.07.1986, Plenarprotokoll 10/26: 1954).

Mit diesem Unterframe präsentiert sich die SPD als Partei, die sich auf die Schaffung von Rahmenbedingungen beschränkt, die die Grundlage für die Entscheidungsfindung von Schulträgern und Eltern bilden sollen. Damit verbunden ist aber auch eine Art Verantwortungsverschiebung, indem das Ausfüllen dieser Rahmenbedingungen den beiden genannten Gruppen überlassen werden soll. Insbesondere das Wahlrecht der Eltern wird mit diesem Unterframe immer wieder hervorgehoben. Dies dient dazu, ein Bild von konstruktiver Schulpolitik als Politik der Ermöglichung zu zeichnen und damit um Akzeptanz für Reformen zu werben.

6.1.2 Konstruktive Schulpolitik im Framing der CDU

Mit dem Einsatz des Frames „Konstruktive Schulpolitik“ hebt die CDU-Fraktion insbesondere den Aspekt der Beständigkeit hervor. Historisch gewachsene und lange bestehende Strukturen werden als kulturelle Errungenschaften positiv besetzt. Konstruktive Schulpolitik wird als Politik verstanden, die diese Strukturen gegen Angriffe verteidigt. Um diesen Ansatz mit Inhalt zu füllen, setzt die CDU-Fraktion zwei Unterframes:

1. Schulpolitik vom Menschen aus
2. Schulpolitik als bewahrende Politik

Schulpolitik vom Menschen aus

Mit diesem Unterframe greift die CDU auf eine Vorstellung von der Natur des Menschen zurück, die durch die Schule nicht grundsätzlich verändert werden kann. Ungleichheit äußert sich nach dieser Auffassung in ungleichen Begabungen und daraus resultierenden unterschiedlichen Lernfähigkeiten, die aber *gleichwertig* sein sollen. Davon ausgehend wird als konstruktive Schulpolitik diejenige Schulpolitik angesehen, die diese als naturgegeben angesehenen Unterschiede achtet und entsprechende Rahmenbedingungen schafft. Zu der hier attestierten Natur des Menschen gehört für die CDU darüber hinaus sein hohes Bedürfnis nach Sicherheit, das von der (Schul-)Politik mit der Schaffung von Beständigkeit und Überschaubarkeit bedient werden muss.

„Die Menschen sind es satt, zentralistische Konzepte vorgelegt zu bekommen. Sie sind es satt, dass große Systeme etabliert werden. Die Menschen fordern kleine, überschaubare Einheiten. [...] Die Devise heißt eigentlich: Vorfahrt für kleine Lebenskreise“ (Herbert Reul, Landtag NRW, 21.04.1988, Plenarprotokoll 10/76: 7063).

Als zentraler Aspekt konstruktiver Schulpolitik werden mit diesem Frame die Begrenztheit ihrer Möglichkeiten sowie die daraus resultierende Selbstbeschränkung transportiert. Konstruktive Schulpolitik soll sich dadurch auszeichnen, dass sie sich auf das als machbar Definierte konzentriert. Insbesondere wird ihre Aufgabe darin gesehen, gewachsene und als bewährt angesehene Strukturen des Schulsystems immer dann mit finanziellen Mitteln zu unterstützen, wenn sie in ihrem Weiterbestand gefährdet sind.

6.2 Das Counterframing

Dem positiven Framing der Schulpolitik der einen Partei setzt die jeweils andere ein Counterframing entgegen. Dies erfolgt dadurch, dass das gegnerische Framing konstruktiver Schulpolitik aufgegriffen und als destruktive Schulpolitik in ein neues Framing überführt wird. Dieser die Debatten durchziehende stetige Wechsel zwischen positivem Framing und negativem Counterframing hält im Verlauf der Jahre die Polarisierung aufrecht.

6.2.1 Destruktive Schulpolitik im Counterframing der SPD-Fraktion

Ausgehend vom Framing der eigenen Schulpolitik als dem Fortschritt und gesellschaftlichen Wandel verpflichtete Politik setzt die SPD-Fraktion zwei Unterframes, um der Schulpolitik der CDU-Fraktion eine destruktive Richtung zuzuschreiben:

1. Schulpolitik der Rückständigkeit
2. Schulpolitik als Blockadepolitik

Mit beiden Unterframes konstruiert die SPD-Fraktion destruktive Politik als Politik des Beharrens und der Ignoranz gegenüber neuen Entwicklungen. Dabei zielt der erste Unterframe auf das von der CDU postulierte und ihren schulpolitischen Überzeugungen zugrunde liegende Menschenbild, während der zweite das schulpolitische Handeln in den Blick nimmt. Beide Unterframes zusammen konstruieren das Bild eines politischen Kontrahenten, der sich durch Beharrungstendenzen und Veränderungsresistenz auszeichnet und sich den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht stellen will.

Schulpolitik der Rückständigkeit

Mit diesem Unterframe wird der Ideologie-Vorwurf transportiert. Angegriffen wird die Bezugnahme der CDU auf eine als nicht veränderbar deklarierte Natur des Menschen, die u. a. in feststehenden Begabungsstrukturen gesehen wird. Dies wird als vor-demokratisches Denken eingeordnet und davon ausgehend dem politischen Gegner die Absicht zugewiesen, mithilfe der Schulpolitik soziale Ungleichheit perpetuieren zu wollen.

„Ich kann diesen Schnitt, den Sie zwischen praktisch und nicht praktisch arbeitenden Bürgern machen, nicht nachvollziehen. Ich halte dieses Auseinanderdividieren nicht nur für konservativ, sondern für elitär und eigentlich einer demokratischen Gesellschaft nicht würdig. [...] Es ist für uns nicht akzeptabel, wenn dem einen die Geschicklichkeit und dem anderen die Theorie zugewiesen und danach das Schulsystem ausgerichtet wird“ (Reinhard Grätz, Landtag NRW, 16. 07. 1981, Plenarprotokoll 9/28: 1435f.).

Der Unterframe zielt auf zentrale Grundlagen und Überzeugungen der Schulpolitik des politischen Kontrahenten. Dessen Schulpolitik wird in dem Sinne als destruktiv eingeordnet, dass sie mit dem Festhalten an überkommenen Denkweisen als nötig angesehenen Neuerungen und damit einer demokratischen Weiterentwicklung und Modernisierung der Gesellschaft im Weg steht. Damit wird eine Art Destruktivität als Passivität transportiert. Darüber hinaus wird mit dem Vorwurf des Festhaltens an vordemokratischen Überzeugungen das Vorhandensein einer gemeinsamen demokratischen Basis in der Politik zumindest in Zweifel gezogen.

Schulpolitik als Blockadepolitik

Anders als der erste zielt dieser Unterframe im Kern auf das schulpolitische Handeln der CDU. Den CDU-Kommunalpolitiker*innen wird eine gezielte Verhinderungspolitik in Bezug auf Gesamtschulgründungen attestiert, wofür den CDU-Landespolitiker*innen die Verantwortung zugeschrieben wird. Der destruktive Charakter dieser Politik wird darin gesehen, dass sie die Gefährdung der Zukunftsfähigkeit des Schulsystems bewusst in Kauf nimmt und damit das Weiterbestehen der gesellschaftlich bedeutsamen Institution Schule langfristig nicht mehr gesichert werden kann. Hier wird der Aspekt der Verantwortungslosigkeit herausgestellt.

Der Frame weist ein weiteres Element auf, das eine Art Selbstblockade der CDU konstruiert. Dabei handelt es sich um das Elternwahlrecht, das von der CDU als Ausdruck bürgerlicher Freiheiten betont und gegen eine Überwindung des bestehenden gegliederten Schulsystems durch die Einrichtung einer Schule für alle verteidigt wird. Die SPD greift dieses Freiheitspostulat auf und wendet es auf die Eltern an, die als weiterführende Schule für ihre Kinder eine Gesamtschule wünschen. Die attestierte Blockade wird zur Selbstblockade der CDU umgedeutet, indem auf deren Verhinderung der Umsetzung des eigenen Anspruchs verwiesen wird.

„Wo immer Gesamtschulen errichtet wurden, ist das mit dem Bemühen der CDU einhergegangen, die Errichtung dieser Gesamtschulen zu behindern, zu verhindern, zu beeinträchtigen. Die Partei, die sich einmal Partei des Elternwillens nennen lassen wollte, ist eine Organisation, die nichts anderes im Sinn hat, als ein Zwei-Klassen-Elternwahlrecht in unserem Lande zu etablieren“ (Manfred Dammeyer, Landtag NRW, 23. 10. 1986, Plenarprotokoll 10/33: 2524).

Insgesamt zielt das Counterframing der SPD-Fraktion darauf, der CDU zum einen ein Modernitätsdefizit und zum anderen ein defizitäres Freiheitsverständnis zu attestieren. In Bezug auf letzteres, das sich in dem Vorwurf der Missachtung des El-

ternwillens ausdrückt, wird zudem eine Widersprüchlichkeit zwischen dem erklärten Selbstverständnis und dem politischen Handeln betont.

6.2.2 Destruktive Schulpolitik im Counterframing der CDU-Fraktion

Das Counterframing der CDU-Fraktion zielt in erster Linie darauf, den von der SPD transportierten Reform- und Fortschrittsoptimismus anzugreifen und als Gefahr für den Fortbestand des Schulsystems und die gesellschaftlichen Strukturen zu konstruieren. Zu diesem Zweck setzt die CDU drei Unterframes, mit denen sie die Schulpolitik der SPD als destruktive Politik rahmt.

1. Schulpolitik als Umsturzpolitik
2. Schulpolitik als Zersetzungsstrategie
3. Schulpolitik gegen die Menschen

Schulpolitik als Umsturzpolitik

Mit diesem Unterframe werden dem von der SPD transportierte Fortschritts- und Reformoptimismus destruktive Motive angelastet. Die Schulpolitik der SPD wird als Teil einer Politik gerahmt, die langfristig auf eine Zerstörung des bestehenden Gesellschaftssystems und den Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft zielt. Die Destruktivität der sozialdemokratischen Schulpolitik wird insbesondere darin gesehen, dass sich diese nicht auf eine behutsame Verbesserung schulischer Rahmenbedingungen beschränkt, sondern das vorhandene Schulsystem zerstören und durch eine „sozialistische Einheitsschule“ ersetzen will. Damit wird auf das Aktivieren von Angst vor dem Verlust des Bekannten und aus Sicht der CDU auch Bewährten gezielt.

„Sie verbinden mit der Organisation von Schule gesellschaftspolitische und zwar sozialistische Ziele der Gleichmacherei aller Chancen, Talente und Tüchtigkeiten. Deshalb können Sie von einem ausgehen: Es wird für meine Partei, für unsere Fraktion so lange keinen Schulfrieden bei uns geben, solange es keine Einigung darüber gibt, dass Schule nicht zur Gesellschaftsveränderung missbraucht wird.“ (Bernhard Worms, Landtag NRW, 23. 10. 1986, Plenarprotokoll 10/33: 2536).

Dieses Counterframing arbeitet gezielt mit Anspielungen auf die DDR und attestiert der SPD die Absicht, das dort existierende Gesellschafts- und Schulsystem auf die Bundesrepublik übertragen zu wollen. Vor diesem Hintergrund entfaltet der Unterframe insbesondere in den 1980er Jahren eine besondere Stärke. Er verliert diese zwar in den folgenden Jahrzehnten, wird aber auch nach der Auflösung der DDR und der Vereinigung der beiden deutschen Staaten noch vereinzelt reaktiviert.

Schulpolitik als Zersetzungsstrategie

Um die Schulpolitik der SPD als destruktiv auszuweisen, greift die CDU auf ein weiteres strategisches Element zurück, das auf die Diskreditierung der Glaubwürdigkeit des politischen Kontrahenten zielt. Der mit der absoluten Mehrheit der SPD im Jahr

1981 neu geschaffenen Gesetzeslage, mit der die Gesamtschule als Regelschule neben das gegliederte Schulsystem gestellt wurde, stellt die CDU eine Art geheimen Plan der SPD gegenüber, als dessen Ziel sie die schleichende Aushöhlung des bestehenden Systems und dessen langfristige Ersetzung durch die Gesamtschule ausweist. Damit knüpft sie daran an, dass die SPD selbst im Verlauf der 1970er Jahre die Gesamtschule als ersetzendes Schulsystem propagiert und die entsprechende Systemumstellung als langfristiges schulpolitisches Ziel formuliert hatte.

„Das Nebeneinander von gegliedertem und integriertem System soll nur befristet, nur Übergangslösung sein. [...] wer eine Zielvorstellung wie die SPD hat, wird natürlich – das ist ganz konsequent – das gegliederte System schwächen und benachteiligen. Eine solche Politik unterstützt das Sterben von Hauptschulen, gleicht die Profile der Schulformen an und versucht nicht, die Schulformen zu profilieren. Sie bevorzugt Gesamtschulen.“ (Herbert Reul, Landtag NRW, 15. 11. 1989, Plenarprotokoll 10/122: 1186).

Dieser zweite Unterframe löst den ersten in den 1990er Jahren weitgehend ab. Die von der CDU attestierte Destruktivität sozialdemokratischer Schulpolitik wird von da an nicht mehr mit offenen Umsturzplänen verbunden, sondern als konsequente Verfolgung eines nicht offengelegten Plans mit zerstörerischen Folgen, insbesondere in Bezug auf das Sterben der Hauptschule gerahmt. Damit wird die Glaubwürdigkeit des politischen Gegners in Frage gestellt, indem ein Widerspruch zwischen dessen Ankündigungen und Handlungen erzeugt wird.

Schulpolitik gegen die Menschen

Mit diesem Unterframe wird das gesetzte Unglaubwürdigkeitsmotiv verstärkt, indem damit die sich von der SPD selbst zugeschriebene Orientierung an den Wünschen und Bedürfnissen der Bevölkerung angegriffen wird. Dem von der SPD postulierten Wahlfreiheitsmotiv in Bezug auf die Eltern, die für ihre Kinder den Besuch einer Gesamtschule wünschen, stellt die CDU die Freiheitsbeschränkung der Eltern entgegen, die eine für die Umwandlung in eine Gesamtschule vorgesehene Schule erhalten wollen. Der von der SPD positiv besetzte Unterframe „Schulpolitik als Angebotspolitik“ wird ins Negative gekehrt, indem ihm spalterische, Streit provozierende Elemente zugeschrieben werden.

„Wenn wir Unfrieden verhindern wollen, wenn wir die Freiheit der Bürgerinnen und Bürger stärken wollen, wenn wir das Elternrecht erstnehmen und wenn wir verhindern wollen, dass ein Zwei-Klassen-Elternrecht hier eintritt, dass die kommunale Selbstverwaltung nicht nur eine Farce ist, sondern tatsächlich stattfinden kann, dann müssen wir unser politisches Handeln, meine ich, alle gemeinsam überdenken und zukunftsbezogene Antworten finden“ (Herbert Reul, Landtag NRW, 23. 10. 1986, Plenarprotokoll 10/33: 2519).

Insgesamt zielt das Counterframing der CDU-Fraktion darauf, Reformpolitik als Bedrohung eines als positiv ausgewiesenen Status Quo zu konstruieren. Veränderungen werden als gewaltsamer Akt gegen historisch gewachsene, kulturell passende und

funktionierende Strukturen gerahmt und mit drohenden Verschlechterungen gleichgesetzt.

Das Framing und Counterframing beider Fraktionen bleibt über die Jahrzehnte sehr konstant. Es verändert sich lediglich die Stärke einzelner Frames, neue Erkenntnisse wie beispielsweise die Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien TIMSS und PISA werden in die Frames integriert und als Bestätigung der mit ihnen transportierten schulpolitischen Überzeugungen und Zielsetzungen herangezogen. Framing und Counterframing bilden eine deutlich erkennbare parteipolitische Lagerbildung ab, die über die Schulpolitik hinausgeht. Unterschiedliche Menschenbilder ziehen unterschiedliche Gesellschaftsvorstellungen nach sich, aus denen sich wiederum verschiedene Vorstellungen von den Aufgaben und Möglichkeiten der Schulpolitik ableiten.

6.3 Das Framing der Gesamtschule

Das Framing der Gesamtschule leitet sich aus dem schulpolitischen Framing ab und entspricht der Lagerbildung. Den für die Gesamtschule gewählten SPD-Frames „Schulsystem der Demokratie“ und „Schulsystem der Innovation“ stehen die CDU-Frames „Schulsystem der Nivellierung“ und „Schulsystem des Verfalls“ gegenüber. Anders als beim übergreifenden schulpolitischen Framing steht der stetige Wechsel zwischen Framing und Counterframing hier nicht im Zentrum. Vielmehr wählen die Parteien unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Während die SPD eher die gesellschaftspolitischen Aspekte in den Vordergrund stellt, liegt der Fokus der CDU vor allem auf pädagogischen Aspekten.

6.3.1 Das Framing der SPD

Passend zu dem an Wandel und Fortschritt ausgerichteten Framing der eigenen Schulpolitik greift die SPD-Fraktion beim Framing der Gesamtschule auf Motive zurück, die die Gesamtschule als ein Element in einem gesamtgesellschaftlichen Reformprozess herausstellen. Die Reform der Institution Schule wird als Teil eines Demokratisierungs- und Innovationsprozesses gesehen, der die Gesellschaft weiterentwickeln soll. Vor diesem Hintergrund setzt die SPD zwei Frames:

1. Die Gesamtschule als Schulsystem der Demokratie
2. Die Gesamtschule als Schulsystem der Innovation

Frame 1: Schulsystem der Demokratie

Der Frame „Schulsystem der Demokratie“ ist stark gesellschaftspolitisch geprägt. Er lenkt den Blick auf die Bedeutung des Schulsystems für die Weiterentwicklung und Sicherung der demokratischen Grundstruktur der Gesellschaft. Es wird eine Vorstellung von Schule transportiert, die diese demokratische Grundstruktur im Kleinen abbilden und für Kinder und Jugendliche erfahrbar machen soll, um sie so auf das Leben

in eben dieser Gesellschaft besser vorbereiten zu können. Hierfür wird die Erfahrung des Zusammentreffens von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund und unterschiedlichen Talenten und Fähigkeiten als zentrale und notwendige Erfahrung angesehen, denn *„wir Sozialdemokraten sind davon überzeugt, dass das Demokratieprinzip ein Zusammenführen und nicht das Voneinanderisolieren der unterschiedlich interessierten und unterschiedlich begabten Schüler erfordert“* (Reinhard Grätz, Landtag NRW, 01. 07. 1981, Plenarprotokoll 9/26: 1317).

Der Frame transportiert die große Bedeutung, die die SPD-Fraktion der strukturellen Verfasstheit des Schulsystems beimessen will. Institutionelle Strukturen werden als ein Gradmesser für die demokratische Verfasstheit der Gesellschaft angesehen und sind dann veränderungsbedürftig, wenn sie dem Demokratieanspruch nicht zu entsprechen scheinen. Einem integrierten Schulsystem wird aufgrund seines Verzichts auf die frühe Zuteilung von Bildungsmöglichkeiten ein höherer Demokratiegrad zugeschrieben als dem bestehenden gegliederten Schulsystem. Zur Verstärkung des Demokratieaspekts wird das Humanitätsprinzip hinzugezogen. Der Gesamtschule wird die Fähigkeit zugeschrieben, Leistung unter humanen Bedingungen zu erzeugen, weil sie Leistungseinbrüche nicht mit erzwungenem Schulwechsel beantworten will.

„Das ist es nämlich, was wir Sozialdemokraten unter Chancengleichheit verstehen, nämlich die für alle Schüler gleiche Möglichkeit, ohne Selektionsdrohung, ohne Diskriminierung bei Leistungsabstiegen und ohne erhebliche Anpassungsschwierigkeiten bei Leistungsaufstiegen aus einem kompletten Bildungsangebot den eigenen persönlichen Lebensweg und Bildungsweg zu suchen, zu erproben und auch zu bestimmen“ (Manfred Dammeyer, Landtag NRW, 20. 03. 1981, Plenarprotokoll 9/20: 955).

Dieser Frame übersteht die Jahrzehnte der Debatten über die Gesamtschule, weil er Grundüberzeugen transportiert, die von aktuellen Entwicklungen nicht erschüttert werden. Er ist vor allem deshalb konstant, weil mit ihm der Fokus auf die Grundidee der Gesamtschule gelegt wird, die sich im Verlauf der Jahrzehnte nicht verändert.

Frame 2: Schulsystem der Innovation

Dieser Frame wird zu Beginn der 1980er Jahre von der SPD als pädagogisch orientierter Frame gesetzt und nie abgewandelt. Es handelt sich dabei insgesamt um einen schwachen Frame, der in den Debatten nur sehr vereinzelt eingesetzt wird. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass das Framing der SPD-Fraktion stark auf die gesellschaftspolitischen Aspekte der Gesamtschule fokussiert und politische Argumentationsketten den pädagogischen vorzieht. Der Einsatz des Frames ist nie auf die Gesamtschule allein bezogen, sondern stellt immer ihre besondere Bedeutung für die Innovation des gesamten Schulwesens heraus.

„Die pädagogischen Konzepte, die in der Gesamtschule entwickelt worden sind, sind begierig von anderen Schulformen aufgegriffen worden: Projektunterricht, fächerübergreifender Unterricht, selbst Freiarbeit sind in den anderen Schulformen zwar nicht alltäglich, den-

noch haben sie ein Stückchen mehr Normalität in die anderen Schulen gebracht“ (Brigitte Speth, Landtag NRW, 22.09.1994, Plenarprotokoll 11/142: 17934).

Dieser Frame wird von der SPD etwa Mitte der 1990er Jahre aufgegeben und auch nicht mehr reaktiviert. Der Frame wird nicht dazu genutzt, die eher pädagogisch orientierten Frames der CDU anzugreifen. Dies zeigt den Schwerpunkt, den die SPD in der Schulstrukturfrage setzt. Deren Inangriffnahme wird in erster Linie als Teil eines politischen Prozesses verstanden, mit dem Fragen der Gerechtigkeit und der Abmilderung sozialer Ungleichheit angegangen werden sollen.

6.3.2 Das Framing der CDU

Die CDU-Fraktion fokussiert in ihrem Framing der Gesamtschule eher Fragen der inneren Organisation der Schule sowie der Pädagogik. Dies entspricht ihrem Framing der Schulpolitik, mit dem sie nicht nur die gesellschaftspolitischen Ambitionen der SPD zurückweist, sondern auch die begrenzten Möglichkeiten schulpolitischer Interventionen betont. In Bezug auf die Gesamtschule setzt sie zwei zentrale Frames:

1. Die Gesamtschule als Schulsystem der Nivellierung
2. Die Gesamtschule als Schulsystem des Verfalls

Frame 1: Schulsystem der Nivellierung

Mit diesem Frame wird der Fokus auf die Pädagogik gelegt. Dabei wird auf die schulpolitische Grundannahme zurückgegriffen, dass die Grenzen der Schulpolitik bei der von der Natur vorgegebenen Begabungsstruktur des einzelnen Menschen zu finden sind. Das gleiche Motiv wird hier in Bezug auf die Pädagogik benutzt. Dabei wird die pädagogische Arbeit an Gesamtschulen dergestalt transportiert, dass dort alle Schüler*innen einer Lerngruppe unter Verzicht auf innere Differenzierung zur gleichen Zeit das gleiche lernen sollen, was zwangsläufig ein Absinken des allgemeinen Leistungsniveaus nach sich ziehe. Die Gesamtschulidee wird mit diesem Framing als unrealistisch und für Schüler*innen schädlich dargestellt.

„In einer Unterrichtsstunde, in der Schüler völlig unterschiedlicher Begabung unterrichtet werden müssen, kann der Lehrer nicht gleichzeitig den langsam Lernenden, den schnell Auffassenden und den theoretisch Hochbegabten optimal fördern. Es kommt zu einer Gleitstufensituation – so darf ich einmal sagen –, bei der vielfach die Langsamen das Tempo bestimmen und das Leistungsniveau sich auf einer mittleren Linie einpegelt“ (Heinrich Meuffels, Landtag NRW, 20.03.1981, Plenarprotokoll 9/20: 968).

Mit der Annahme, dass das gemeinsame Lernen von Schüler*innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zwangsläufig einen Niveauverlust nach sich ziehen müsse, geht die Betonung des utopischen, unrealistischen Charakters der Gesamtschulidee einher. Betont wird in diesem Zusammenhang darüber hinaus, dass es keiner neuen gesellschaftspolitischen Zielsetzungen für das Schulsystem bedarf, da dieses den demokratischen Anspruch der Offenheit für alle Schichten der Gesellschaft bereits erfüllt.

„Ich denke, die Erreichbarkeit des pädagogischen Ziels, dass Schüler aus allen gesellschaftlichen Gruppen lernen müssen, auf der Basis gegenseitiger Achtung miteinander auszukommen, kann dem gegliederten Schulwesen nur absprechen, wer die Gesellschaft der achtziger Jahre noch mit den verstaubten marxistischen Kategorien des 19. Jahrhunderts analysiert“ (Wolfgang Brüggemann, Landtag NRW, 16.07.1981, Plenarprotokoll 9/28: 1439).

Der Frame transportiert das Bild von der Gesamtschule als einem Schulsystem, das Unterschiede negieren und nivellieren und damit zwangsläufig einen Qualitätsverfall der schulischen Bildung herbeiführen muss. So wird mit der Gesamtschule eine Schule konstruiert, die ausschließlich die utopischen Wunschvorstellungen einer Partei erfüllen soll und dabei reale Gegebenheiten missachtet. Auch dieser Frame bleibt über die Jahrzehnte hinweg erhalten und wird insbesondere mit dem Begriff „Gleichmacherei“ auch noch in den 2000er Jahren aktiviert.

Frame 2: Schulsystem des Verfalls

Dieser Frame ist dem schulpolitischen Frame „Schulpolitik vom Menschen aus“ zuzuordnen. Er dient als eine Art Beleg für die von der CDU-Fraktion dort zu findende Annahme von einer Natur des Menschen, die insbesondere nach Sicherheit und Überschaubarkeit verlangt.

Mit diesem Frame werden Gesamtschulen als Schwerpunkte von Problemen unterschiedlicher Art wie z.B. Jugendgewalt oder Schulabstinz ausgemacht, was dazu führen soll

„... dass tatsächlich in der Öffentlichkeit eine große Skepsis gegenüber der Gesamtschule besteht. Natürlich gibt es auch schlimme Zustände an anderen Schulen, aber eines steht doch fest: Vermehrt treten diese Zustände an Gesamtschulen auf“ (Karl Nagel, Landtag NRW, 09.03.1983, Plenarprotokoll 9/69: 3972).

Der Frame soll einen stetigen Verfall der Gesamtschule transportieren, der u. a. auf die von der CDU-Fraktion seit Beginn der Debatten monierte Größe der Systeme und der daraus resultierende Orientierungsverlust für die Schüler*innen zurückgeführt wird. Das Problem der Vermassung mit den dazugehörigen Verlusterfahrungen wird mit dem Frame als Entmenslichungssymptom kritisiert, das sich darin zeigt, dass Gesamtschulen als Orte der Unüberschaubarkeit, Anonymität und Verwahrlosung zum Scheitern verurteilt sein müssen. Dieses konstatierte Scheitern wird mit einem weiteren Aspekt angereichert, der auf den Anspruch der Gesamtschule zielt, eine Schule für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten und mit unterschiedlichen Fähigkeiten sein zu wollen. Die Gesamtschule wird als Ersatzhauptschule ausgewiesen, die an ihrem eigenen Anspruch gescheitert ist. Sie wird nur von bestimmten Eltern nachgefragt und von anderen gemieden. Da die CDU-Fraktion die Gefährdung der Hauptschule insbesondere auf die Errichtung von Gesamtschulen zurückführt, muss sie den Frame mit einem pädagogischen Element anreichern, um mit ihrem Framing die von ihr forcierte positive Besetzung der Hauptschule nicht zu konterkarieren. Dies geschieht dadurch, dass sie die von ihr konstatierten Ver-

fallserscheinungen an Gesamtschulen darauf zurückführt, dass das System der Gesamtschule für die eigene Schülerschaft nicht die passende Förderung zur Verfügung stellt.

„Sie haben das selbst begriffen, dass Gesamtschulen heute nur noch Ersatzhauptschulen sind, und dass sie doch mit der Gesamtschulidee, die Sie gewollt haben, in vielen Fällen doch überhaupt nichts mehr zu tun haben. Das ist Ihr Problem. Aber es ist auch das Problem der Kinder, die dann auch die falsche Förderung erfahren“ (Herbert Reul, Landtag NRW, 21.04.1988, Plenarprotokoll 10/76: 6870).

Dieser Frame bleibt über den Untersuchungszeitraum von 30 Jahren hinweg konstant im Einsatz und wird immer wieder angepasst. Die Ausweisung der Gesamtschule als „Ersatzhauptschule“ wird in den späten 1990er Jahren allerdings fallengelassen. Der Frame transportiert ab diesem Zeitpunkt die Gesamtschule als im Verfall begriffene Schulform, indem die Ergebnisse von Studien wie TIMSS und PISA an Gesamtschulen in den Fokus genommen werden. Damit wird das Überleben des Frames gesichert.

7. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Ziel der Analyse war es, mithilfe des Framing-Ansatzes neue Erkenntnisse über die Kommunikationsstrategien von politischen Parteien bezüglich der Gesamtschule zu gewinnen. Zunächst lässt sich festhalten, dass das Framing der Gesamtschule in den untersuchten Landtagsdebatten durchgängig in ein themenübergreifendes schulpolitisches Framing eingebunden ist und nicht losgelöst von diesem betrachtet werden kann. Es handelt sich bei den Debatten über die Gesamtschule ausnahmslos um schulpolitische Grundsatzdebatten, in denen die Parteienvertreter*innen ihre schul- und gesellschaftspolitischen sowie teilweise pädagogischen Grundüberzeugungen darlegen und über die Jahrzehnte hinweg stetig wiederholen. Dabei ist eine starke und durchgängig anhaltende Polarisierung erkennbar. Die meisten Frames verändern sich in dem untersuchten Zeitraum von 30 Jahren kaum. Dies spricht zum einen dafür, dass die Frage der Schulstruktur bei den Parteien fest verankerte Grundüberzeugungen freisetzt, die von gesellschaftlichen Entwicklungen und auch wissenschaftlichen Erkenntnissen weitgehend unberührt bleiben. Zum anderen könnte es zumindest ein Hinweis darauf sein, dass die von den Parteien gesetzten Frames im Sinne einer politischen Kommunikationsstrategie beim jeweiligen Zielpublikum erfolgreich waren und folglich nur weniger Anpassungen bedurften. Um zum letztgenannten Aspekt belegbare Aussagen treffen zu können, wären allerdings Analysen zur Wirkung der Frames vonnöten. Entsprechende Analysen liegen zu schulpolitischen Themen bislang nicht vor. Es könnte auch lohnend sein, die Berichterstattung der Medien über die Gesamtschule über einen längeren Zeitraum hinweg zu analysieren, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob bzw. sich Parallelen zwischen dem politischen und dem

medialen Framing finden lassen. Darüber hinaus könnten Vergleiche mit anderen Bundesländern nützlich sein, um zu überprüfen, ob die im nordrhein-westfälischen Landtag gesetzten Frames auch in anderen politischen Konstellationen eingesetzt wurden. Hier würde sich insbesondere die Hinzuziehung der östlichen Bundesländer anbieten, um das Framing der Gesamtschule vor dem Hintergrund der Schulgeschichte der ehemaligen DDR herausarbeiten zu können.

Literatur

- Benford, R. D./Snow, D. A. (2000): Framing Processes and Social Movements – An Overview and Assessment. In: *Annual Review of Sociology* 26, S. 611–639. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.611>
- Dahinden, U. (2006): Framing. Eine integrative Theorie der Massenkommunikation. Konstanz: UVK.
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen.
- Entman, R. M. (1993): Framing – Towards Clarification of a Fractures Paradigm. In: *Journal of Communication* 43, 4, S. 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Gerhards, J./Schäfer, M. (2003): Codebuch zum DFG Projekt: DiskUS: Mediale Diskurse über Humangenomforschung in Deutschland und den USA im Vergleich. Inhaltsanalyse der Berichterstattung der Süddeutschen Zeitung, der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, der New York Times und der Washington Post von 1999 bis 2001. (Version vom 17. 11. 2003) <http://userpage.fu-berlin.de/gerhards/diskus/docs/codebuch.pdf> [Zugriff: 30.08.2022].
- Jarren, O./Imhof, K./Blum, R. (Hrsg.) (2000): Zerfall der Öffentlichkeit? Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07953-8>
- Lakoff, G./Wehling, E. (2008): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg: Carl- Auer.
- Matthes, J. (2007): Framing-Effekte – Zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Einstellungen der Rezipienten. München: Verlag Reinhard Fischer.
- Matthes, J. (2014): Framing. Nomos: Baden-Baden.
- Michel, B./Schepp, He.-H. (Hrsg.) (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Münster: Muster-Schmidt Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2022): Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht 2020/21. Statistische Übersicht Nr. 417. [quantita_2021.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/media/quantita_2021.pdf) (schulministerium.nrw).
- Oevermann, U. (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: *Sozialer Sinn* 2, 1, S. 3–33. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0102>
- Oswald, M. (2019): Strategisches Framing. Eine Einführung. Springer VS: Wiesbaden.
- Patzelt, W.J. (1998): Parlamentskommunikation. In: Jarren, O./Sarcinelli, U./Saxer, U. (Hrsg.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 431–440. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80348-1_32

Plenarprotokolle Landtag NRW:

- 9/20 (20.03.1981): 942D–976A.
- 9/26 (01.07.1981): 1316C–1376C.
- 9/28 (16.07.1981): 1431D–1460C.
- 10/26 (09.07.1986): 1942–1956.
- 10/33 (23.10.1986): 2515B–2552D.
- 10/68 (20.11.1988): 5995C–6010A.
- 10/76 (21.04.1988): 6857–6871.
- 10/78 (05.05.1988): 7078C–7090C.
- 10/122 (15.11.1989): 11079C–11094C.
- 11/142 (22.09.1994): 17925D–17944D.
- 11/156 (16.02.1995): 19875C–19601B.
- 14/67 (23.08.2007): 7583–7598.
- 14/100 (18.09.2008): 11873–11886.
- 14/129 (09.09.2009): 14986–14998.

Rüb, F. W. (2008): Policy-Analyse unter den Bedingungen von Kontingenz – Konzeptionelle Überlegungen zu einer möglichen Neuorientierung. In: Janning, Frank/Toens, Katrin (Hrsg.): Die Zukunft der Policy-Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 88–111. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90774-1_6

Rüb, F. W. (2014): Die Politik in der politischen Gesellschaft – Eine ideengeschichtliche Spurensuche – In memoriam Michael Th. Greven (07.03.1947-07.07.2012). In: Politische Vierteljahresschrift 55, 2, S. 356–386. <https://doi.org/10.5771/0032-3470-2014-2-356>

Sarcinelli, U./Saxer, U. (2005): Politische Kommunikation in Deutschland. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11084-2>

Scheufele, B. (2003): Frames – Framing – Framing- Effekte: Theoretische und methodische Grundlegung des Framing-Ansatzes sowie empirische Befunde der Nachrichtenproduktion: Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-86656-1>

Steffani, W. (1998): Oppositionskommunikation. In: Jarren, O./Sarcinelli, U./Saxer, U. (Hrsg.) Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 456–463.

Gesamtschule und Bildungsungleichheiten aus internationaler Perspektive

Simon Gordt & Andreas Hadjar

Keywords: Bildungsungleichheiten, Bildungssystem, Stratifizierung, internationale Perspektive

1. Einleitung

Mit dem Aufkommen der modernen Gesellschaft steigt Bildung zur entscheidenden gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation auf mit der Folge, dass sich Schule zur zentralen Instanz für die Zu- und Verteilung sozialer Lebenschancen entwickelt (Gordt / Becker 2018: 54). Damit gehört Bildung zu den wichtigsten sozialen Fragen der Neuzeit (Mayer 2000). Gleichzeitig stellt Bildung neben Einkommen, Macht und Status eine der zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheiten dar (Solga et al. 2009). Solche Bildungsungleichheiten beziehen sich auf die aufgrund sozialstrukturell relevanter Merkmale systematisch ungleiche Verteilung des Zugangs zu Bildungsinstitutionen und Bildungsergebnissen, wie Kompetenzniveaus oder Schulabschlüssen (Teltemann 2019: 24). Obwohl ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kontinuierlich sowohl die Bildungsgelegenheiten ausgebaut wurden als auch die Bildungsnachfrage anstieg – und schulische Bildung somit für die breite Bevölkerung immer zugänglicher wurde – haben bestimmte Sozialkategorien weiterhin entscheidenden Einfluss auf den Zugang zu Bildungsangeboten sowie darauf, diese Bildungsmöglichkeiten auch erfolgreich absolvieren zu können (Becker 2003; Blossfeld et al. 2015; Becker / Lauterbach 2016).

Bereits mit den Bildungsreformen der 1960er Jahre wurde in Deutschland das Ziel verfolgt, Bildungsungleichheiten und damit den Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und Bildungserfolg zu reduzieren (Friedeburg 1992). Aus einer sozialdemokratischen Sicht rückte hinsichtlich dieses Ziels bereits früh die Gesamtschule als Lösungsansatz in den Blickpunkt, die in den 1970er Jahren in einigen deutschen Bundesländern eingeführt wurde. Ähnliche Schulmodelle wurden als Pilotschulen in Großbritannien nach 1945 sowie flächendeckend in Finnland ab 1968 eingeführt. Unter den Sammelbegriff Gesamtschule werden all jene organisatorischen und strukturell-inhaltlichen Bemühungen subsumiert, eine gemeinsame Schule für alle zu etablieren, welche die Angebote der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums zusammenfassen. Das heißt, dass alle Schüler*innen gemeinsam in einer Schule lernen (integriert), in der sich individuelle Bildungswege verzweigen

(differenziert). Von Beginn an stand dabei die Idee des Ausgleichs im Vordergrund. Die Gesamtschule verfolgte und verfolgt auch weiterhin in Deutschland eine doppelte Zielsetzung: (1) Sowohl die optimale Förderung der individuellen Entwicklung der Schüler*innen (2) als auch die Egalisierung ungleich verteilter Erfolgchancen durch besondere Maßnahmen (Köller 2008: 440). Im Folgenden konzentrieren wir uns in unserem Beitrag auf das zweite Ziel, das aber eng mit dem ersten verknüpft ist, und gehen aus einer international-vergleichenden Perspektive der Frage nach, inwieweit die verschiedenen institutionellen Bedingungen des Sekundarschulwesens für die Reduzierung respektive Aufrechterhaltung und Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten verantwortlich sind.

Im weiteren Verlauf werden wir zunächst klären, welche verschiedenen Formen von Gesamtschule und Bildungsinstitutionen allgemein unterschieden werden können. In einem folgenden Schritt stellen wir dann theoretische Überlegungen an, warum die Gesamtschule mit geringeren Bildungsungleichheiten einhergehen sollte, bevor wir den internationalen Forschungsstand – aufgrund der gebotenen Kürze allerdings selektiv – hinsichtlich der drei Ungleichheitsachsen soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund aufarbeiten werden.

2. Die Gesamtschule in der internationalen Schullandschaft: von segregiert bis inklusiv

Die Entwicklung moderner Schulsysteme beginnt in der Neuzeit als Teil des komplexen Prozesses der Nationenbildung, der zu kontingenten, sich zwischen (und innerhalb) moderner Gesellschaften voneinander unterscheidenden institutionellen Ausgestaltungen der Bildungssysteme führt. Demnach ist das nationale Schulsystem als Ergebnis historischer Gegebenheiten zu verstehen, insbesondere kultureller Wertorientierungen, sozioökonomischer Kontextbedingungen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse (Müller et al. 1997: 185). Obwohl die schulische Institutionalisierung in nationalen Bahnen verläuft, stellt die allmähliche Verstaatlichung das gemeinsame Merkmal zwischen den verschiedenen Ländern dar (vgl. Gordt 2019). Dabei haben die staatlichen Bildungsaktivitäten zu verschiedenen Typen von Bildungssystemen geführt, die sich hinsichtlich ihrer spezifischen Charakteristika unterscheiden. Müller und Kogan (2010: 220) führen als zentrale Dimensionen zur Unterscheidung vor allem (1) das Ausmaß der Zentralisierung bzw. Dezentralisierung, (2) die Aufteilung der Schulaufsicht, Finanzierung und Trägerschaft sowie (3) den Grad an Differenzierung und Segmentierung an.¹ Während sich die Schulsysteme auf der – meist gesamt-schulhaft organisierten – Primarstufe zwischen den modernen Gesellschaften aller-

1 Müller und Kogan (2010: 22) unterscheiden als vierte Dimension noch „[t]he degree of variation between different education institutes in the a given educational sector (schools, colleges, universities) concerning educational content, curricula and examinations and quality“.

dings nur noch wenig voneinander unterscheiden, bestehen auf der Sekundarstufe große Unterschiede (Benavot / Resnik 2006). Die Art und Weise, wie die Sekundarschule innerhalb des Schulwesens organisiert wird, gilt zudem als ein kritischer Baustein der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes, da ihr institutioneller Aufbau sowohl Einfluss auf die familiären Bildungsentscheidungen als auch auf die schulischen Lerngelegenheiten und den individuellen Kompetenzerwerb nimmt und damit langfristige Konsequenzen für die individuellen Bildungskarrieren sowie die Arbeitsmarktchancen nach sich zieht. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Organisation des Sekundarschulwesens auch die Leistungsfähigkeit des nationalen Bildungssystems sowie die sozialbedingten Bildungschancen bestimmt (Triventi et al. 2016: 4).

Für den hiesigen Fokus, der Bedeutung des institutionellen Settings des Sekundarschulwesens für die Reduzierung respektive Aufrechterhaltung oder gar Reproduktion sozialer Bildungschancen, ist die dritte Dimension und damit die Frage nach der Mehrgliedrigkeit von entscheidender Bedeutung. Als Basismodelle, die sich allmählich nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa entwickelt haben, dienen das inklusive skandinavische Gesamtschulsystem („comprehensive educational model“) und das traditionell gegliederte Schulsystem („tracked educational model“), das die Schüler*innen aufgrund ihrer Leistung relativ früh in verschiedene Schulwege differenziert. Dazwischen existieren so genannte Mischsysteme („mixed educational model“), die sowohl integrierende als differenzierende Formen innerhalb ihrer Sekundarstufe für ihre Schüler*innenschaft nutzen (Schneider 1982: 214). Die Basismodelle unterteilen die nationalen Bildungssysteme also hinsichtlich ihres Stratifizierungsgrades (Allmendinger 1989; Hadjar / Gross 2016) oder synonym hinsichtlich des Grads ihrer externen Differenzierung („external differentiation“) (Bol / van de Werfhorst 2011) und dienen uns zur Gliederung des weiteren Vorgehens.

Wir beziehen uns dabei auf die Weiterentwicklung von Blossfeld et al. (2016), die in ihrem Überblicksband zu Bildungsungleichheiten in der Sekundarschule mit den beiden (angepassten) Basismodellen als Enden des Kontinuums arbeiten, diese aber um das „individual choice model“ und „mixed tracking model“ ergänzen, die ebenfalls – wie die Mischsysteme – beide zwischen dem inklusiv-nordischen und dem segmentiert-gegliederten Modell zu verorten sind. Zugleich können so außereuropäische Schulsysteme mit einbezogen werden. Es ist der Anspruch dieser Aufteilung die verschiedenen Formen schulischer Differenzierung zu berücksichtigen, sowohl die externe Differenzierung, wie beispielsweise in Deutschland mit den verschiedenen Bildungsgängen („tracking“ oder „streaming“), als auch die interne Differenzierung, wie es in den verschiedenen Gesamtschultypen praktiziert wird.

(1) Im früh gegliederten Schulsystem („early tracking model“) werden die Schüler*innen im Anschluss an die Primarstufe frühzeitig nach ihrer Leistung in verschiedene Schulformen eingeteilt. Das Sekundarschulwesen umfasst daher verschiedene hierarchisch sich unterscheidende Schultypen, in denen die Schulpflicht absolviert wird. (2) Als Gegenpol fungiert das inklusive nordische Schulwesen („Nordic inclu-

sive model“), das sich durch eine gemeinsame Gesamtschule für alle Schüler*innen unabhängig ihrer erbrachten Leistung auszeichnet, in der die gesamte Zeit der Schulpflicht verbracht wird. Während das gegliederte Schulsystem mit externer Differenzierung arbeitet, nutzt das inklusive Schulwesen interne Differenzierungsformen, etwa innerhalb des Klassenverbands oder auch im Klassenzimmer. (3) Das „individual choice model“ umfasst vor allem Schulsysteme angelsächsischer Prägung und zeichnet sich dadurch aus, dass es zwar keine Mehrgliedrigkeit gibt, dafür aber aufgrund der geringen curricularen Standardisierung eine curriculare Gliederung und mit formalen sowie informalen Differenzierungsformen arbeitet. (4) Schließlich gibt es das gemischt-gegliederte Schulsystem („mixed tracking model“), das sich dadurch auszeichnet, dass die Jugendlichen deutlich später als im traditionell gegliederten Schulwesen in verschiedene Schulformen separiert werden. Die Separierung ist am ehesten mit der Unterteilung der deutschen Sekundarstufe 2 vergleichbar, erfolgt aber noch während der allgemeinen Schulpflicht in der Regel in der achten oder neunten Klasse, und ist klassischer Weise in einen akademischen sowie einen höheren und niederen berufsbildenden Zweig unterteilt (Triventi et al. 2016).

Grundsätzlich ist die Gesamtschule zunächst eine integrative Schulform, die einem gesamtschulartigen und damit gering-stratifizierten Setting entspricht, und in allen vier Basismodellen der Schulsysteme in der einen oder anderen Form anzutreffen ist. Eine geringe Stratifizierung (Hadjar/Gross 2016) bzw. geringe externe Differenzierung (van de Werfhorst/Mijs 2010) bedeutet jeweils, dass Schüler*innen aufgrund ihrer Leistung nicht schon früh auf distinkte (Sekundar-)Schulzweige aufgeteilt werden, die bereits mit späteren Berufswegen verbunden sind. Stattdessen findet – wenn überhaupt – im Sekundarbereich erst eine späte Trennung statt, teilweise – je nach Schulsystem – nach der Pflichtschulzeit.

Aufgrund der Komplexität der hier angesprochenen Aspekte, in denen der Gesamtschule eine Rolle zukommt, werden wir im Folgenden nicht auf die hier gemachten Unterscheidungen detailliert eingehen, sondern prioritär versuchen, den genuinen Beitrag der (integrativen) Gesamtschule – vor allem in gesamtschulartigen Schulsystemen – hinsichtlich ihrer Bedeutung der bestehenden sozialen Bildungsungleichheiten herauszuarbeiten.

3. Theoretischer Abriss: Gesamtschule und Bildungsungleichheiten

Im Kern der theoretischen Betrachtung des Verhältnisses zwischen Gesamtschule und Bildungsungleichheiten steht die Frage, warum das institutionelle Setting des Bildungssystems und insbesondere der Aspekt der Schulstrukturen ungleichheitswirksam sein sollte. Dies entspricht einer Mehrebenenfragestellung, denn das institutionelle Settings des Bildungssystems ist sowohl der Mesoebene als Ebene der Institutionen (wie etwa bei Becker 2009 impliziert), als auch – im Hinblick etwa auf die dahinterstehenden bildungspolitischen und bildungsbezogenen gesellschaft-

lichen Rahmenbedingungen – der Makroebene (wie etwa bei Gross et al. 2016) zuzuordnen, während sich die Bildungsungleichheiten wiederum auf der individuellen Ebene finden.

3.1 Ein allgemeiner Ansatz zur Erklärung von Bildungsungleichheiten

Wir fassen Bildungsungleichheiten als (individuelle) Vor- und Nachteile im Sinne systematischer Variationen im Bildungserwerb – sei es etwa im Zugang zu Bildung über Bildungsinstitutionen, in Schulleistungen (Kompetenzen), im Schulerfolg (Noten) oder in Bildungszertifikaten – entlang bestimmter Ungleichheitsachsen (zum Beispiel soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund) sowie ihrer Wechselwirkungen (Intersektionalitäten, beispielsweise Arbeiterjungen mit Migrationshintergrund). Entsprechend des hiesigen Fokus ist danach zu fragen, wie Faktoren auf einer höheren (Aggregat-)Ebene, wie die Schulstruktur bzw. das mehrgliedrige stratifizierte Bildungssystem, Bildungsungleichheiten prägen, oder besser: wie Mechanismen der Schulstruktur Bildungsungleichheiten bedingen.

In einem ersten Schritt sind die hinter den Bildungsungleichheiten stehenden Mechanismen zu definieren. Dazu bietet sich das inzwischen zwar manchmal inflationär verwendete, aber dennoch hervorragende heuristische Modell der primären und sekundären Herkunftsmodelle von Boudon (1974) an. Primäre Effekte beziehen sich als eine wesentliche Quelle von Bildungsungleichheiten auf differentielle Schulleistungen, das heißt bestimmte Gruppen (etwa Arbeiterjungen) haben geringere Schulleistungen, besuchen Schulzweige mit geringeren Anspruchsniveaus und verlassen die Schule mit (und teilweise ohne) entsprechenden Schulabschlüssen früher als andere Gruppen (etwa Akademikerkinder). Sekundäre Effekte beziehen sich auf familiäre Bildungsentscheidungen (hinsichtlich früher Bildungsübergänge, wie zum Beispiel von der Primar- in die Sekundarstufe) sowie der Schüler*innen selbst (insbesondere bei späteren Bildungsübergängen, zum Beispiel von der Sekundarstufe in die Tertiärstufe). Aus Sicht von Boudon (1974) werden jene Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen getroffen, die nach detaillierteren Modellen (zum Beispiel von Becker 2003; Esser 2000; Breen / Goldthorpe 1997 u. a.) den Bildungsnutzen für den Arbeitsmarkt und den Statuserhalt, direkte und indirekte Kosten sowie die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang auch erfolgreich durchlaufen zu können, beinhalten. Dabei ist es sinnvoll, den Bildungsnutzen nicht nur eng im Hinblick auf die späteren Arbeitsmarktchancen zu definieren, wie in den klassischen nutzentheoretischen Konzepten (Becker 2003; Breen / Goldthorpe 1997), sondern eine erweiterte Nutzendefinition heranzuziehen. Ein solcher Ansatz ist zum Beispiel das Konzept der Bildungswerte (Scharf et al. 2019), das entlang der Theorie der Sozialen Produktionsfunktionen von Lindenberg und Kolleg*innen (Ormel et al. 1999) verschiedene Bildungswerte definiert, die letztlich auf Wohlbefinden abzielen. Diese können zur Wahl bestimmter Bildungswege beitragen und in vielerlei Hinsicht zum Bildungserwerb motivie-

ren. Der Nutzen von Bildung kann demnach neben dem Staterwerb im Sinne von Arbeitsmarktchancen auch in Stimulation (zum Beispiel Studium der Biologie aufgrund von Interessen und Neugier), in Affekt (z.B. Absolvierung einer Ausbildung, weil mehrere Peergruppenangehörige dies auch tun), in Komfort (z.B. weil eine Bildungseinrichtung nah am Wohnort liegt) oder auch in Verhaltensbestätigung (z.B. ein Studium aufzunehmen, weil die Eltern dies wollen) liegen. Während sich Bourdieu (1974) auf primäre und sekundäre Effekte beschränkt und vor allem die Eltern in den Blick nimmt, ergänzen aktuelle Erweiterungen – wie Esser (2016) oder Blossfeld et al. (2015, 2019) – das Konzept durch sogenannte tertiäre Effekte, welche die Evaluationen und Entscheidungen der Lehrpersonen, die im institutionellen Schulsetting stattfinden, berücksichtigen. Dabei basieren Beurteilungen durch Lehrpersonen nicht nur auf wahrgenommene Leistungen, sondern auch auf gruppenspezifische Stereotypen und wirken sich entsprechend auf die Bewertung und Schulempfehlungen aus.

Entscheidend für alle drei sozialen Herkunftseffekte sind familiäre Ressourcen. Mit Bezug auf Bourdieu (1983) sind Ressourcen als Kapital zu verstehen und können in drei Formen unterteilt werden: (1) Das ökonomische Kapital bezieht sich auf die finanzielle Ausstattung (z.B. des Elternhauses). Hinsichtlich bestehender Bildungsungleichheiten ist das ökonomische Kapital beispielsweise dafür bedeutsam, ob die nötigen Unterrichtsmaterialien eingekauft oder bei Schwierigkeiten mit Nachhilfe gegensteuert werden kann. (2) Das soziale Kapital bezieht sich auf soziale Netzwerke im Sinne unterstützender sozialer Beziehungen, etwa zu Eltern, Peers oder Lehrpersonen, die für die Bildungskarriere „gewinnbringend“ sind. Beispielsweise, weil die Familie eine Mathematiklehrperson kennt, die ihrem Kind Nachhilfe geben könnte. Ebenfalls kann sich die Bedeutung des sozialen Kapitals auch daran zeigen, ob eine Schüler*in eine Freundesgruppe hat, die förderlich oder hinderlich auf die Schulmotivation wirkt. (3) Das kulturelle Kapital stellt die Form des Kapitals dar, welches im Allgemeinen unter Bildung verstanden wird und das in drei Subformen unterteilt werden kann. Zum einen das inkorporierte Kulturkapital mit dem die einverlebten Fähigkeiten, Dispositionen und Fertigkeiten beschrieben werden. Weil es untrennbar mit dem Körper des Individuums verknüpft ist, setzt es einen individuellen Verinnerlichungsprozess voraus. Die Akkumulation kostet dabei Zeit und stellt eine persönliche Investition dar. Es konstituiert sich vor allem aus Wissensbeständen, aber auch aus sozialisierten Verhaltensweisen, Motivationen und Einstellungen, sei es etwa gegenüber Bildung oder der Schule als Institution. Zum anderen das objektivierte Kulturkapital, das in Form kultureller Gegenstände, wie Bilder, Bücher oder Instrumente auftritt. Schließlich das institutionalisierte Kulturkapital mit dem die Objektivationen der kulturellen Fähig- und Fertigkeiten in Form von Bildungstiteln bezeichnet werden, die als institutionelle Anerkennung bestimmter kultureller Kompetenzen dienen. Hinsichtlich der Erklärung von Bildungsungleichheiten ist das kulturelle Kapital beispielsweise dafür bedeutsam, inwieweit im Elternhaus ein bildungsförderliches Umfeld herrscht, inwieweit eine Schüler*in schulerfolgsfördernde

Verhaltensmuster internalisiert hat oder ob Wissen über das Bildungssystem vorhanden ist. Das klassische Konzept fungiert als wesentlicher Baustein einer Erklärung von Bildungsunterschieden sowohl entlang der Achse sozialer Herkunft als auch hinsichtlich weiterer Ungleichheitsachsen (Geschlecht: u. a. Becker 2014; Hadjar/Buchmann 2016; Ethnie bzw. Migration: u. a. van de Werfhorst/van Tubergen 2007).

So erweitern zum Beispiel Kristen und Dollmann (2009, 2012) die primären und sekundären Herkunftseffekte um Effekte der ethnischen Herkunft. Während dann mit dem primären Effekt Bedingungen beschrieben werden, die sich auf den Kompetenzerwerb auswirken, wozu zum Beispiel die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes gehört, beschreibt der sekundäre Effekt Einflussgrößen der Bildungsentscheidungen von Familien mit Migrationshintergrund. Dazu gehören beispielsweise sowohl Formen direkter Diskriminierung als auch die (fehlende) Bildungsmotivation oder Kenntnisse über das inländische Bildungswesen.

3.2 Der Bildungskontext der Gesamtschule und Bildungsungleichheiten

Zunächst ist davon auszugehen, dass in gesamtschulartigen Systemen – und damit auch beim Besuch von Gesamtschulen in deutschen Bildungssystemen – Bildungsungleichheiten bereits per se geringer sein sollten, weil es *weniger Differenzierungspunkte* gibt. Damit gibt es in Gesamtschulen weniger Übergänge an denen differenzielle Leistungen (primäre Effekte), differenzielle Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) oder differenzielle Lehrpersonenbeurteilungen und -entscheidungen (tertiäre Effekte) wirksam werden können. Selektionspunkte – wie sie außerhalb von gesamtschulartigen Systemen häufiger bestehen – sind hingegen anfällig für soziale Selektivität, etwa dahingehend, dass Arbeiterkinder seltener die allgemeinbildende Sekundarstufe II besuchen (Müller et al. 1997).

Wie erläutert, sind herkunftsbedingte Bildungsentscheidungen bedeutsam für die Entstehung von Bildungsungleichheiten. Je früher die Selektion auf verschiedenen Bildungswege erfolgt, desto weniger genau können Eltern oder Lehrpersonen die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen vorhersagen. Je geringer die Sicherheit in Bezug auf die Kompetenzentwicklung – ein Aspekt, der im rationalen Modell von Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte, teilweise tertiäre Effekte) mit der Erfolgswahrscheinlichkeit verknüpft ist (Becker 2003) –, desto mehr müssen sich die Akteur*innen auf Bezugspunkte oder Stereotypen verlassen, die in ihrem direkten Umfeld vorherrschen (Esser 2000: 217–219). Somit geht eine frühe Selektion mit einer höheren Unsicherheit über die Entwicklung des Kindes und einer stärkeren Orientierung an gruppenspezifischen Stereotypen darüber einher, was der angemessene Bildungsweg für eine bestimmte soziale Gruppe ist.

Ein ähnliches Argument, allerdings mit Schwerpunkt auf dem strategischen Wissen der Eltern über das Bildungssystem, führt Pfeffer (2008) an. Da Eltern ihr Wissen über das Bildungssystem hauptsächlich hinsichtlich ihrer eigenen Bildungslaufbahn erworben haben, besteht in stratifizierten Systemen eine höhere Wahr-

scheinlichkeit, dass Kinder den Bildungsstand ihrer Eltern reproduzieren, da sie den Weg ihrer Eltern verfolgen. Die Gesamtschule bietet hier die Möglichkeit, diesen Mechanismus zu durchbrechen.

Ein weiterer Mechanismus, der Bildungsungleichheiten im Gesamtschulumfeld reduzieren sollte, hängt mit dem Lernumfeld (Schule, Klassenzimmer) im Sinne einer Sozialisationsumgebung oder eines differenzierten Entwicklungsmilieus zusammen (Baumert et al. 2006). Schüler*innen in höheren Bildungsgängen erleben häufig ein Umfeld, das den Bildungserfolg erleichtert, während in Bildungsgängen mit niedrigerem Anspruchsniveau Bildungserfolg weniger stark gefördert wird (Bol/van de Werfhorst 2013). Entscheidend ist die unterschiedliche Zusammensetzung des Schüler*innenumfelds, wobei die unteren Schulzweige häufig durch eine homogene, weniger motivierte und geringer qualifizierte Schüler*innenpopulation gekennzeichnet sind. So blieben (und bleiben) lange Zeit in Schulzweigen mit geringem Anspruchsniveau wie der deutschen Hauptschule, dem Luxemburgischen *régime préparatoire* oder Realklassen im Kanton Bern (Schweiz) weniger motivierte und leistungsschwächere Schüler*innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus (Kinder aus Arbeiterschichten und Migrationshintergründen) unter sich, was etwa der deutschen Schulform die Bezeichnung „Restschule“ einbrachte (Wenk 2020). An diesen Schulen besteht die Gefahr, dass sich Schüler*innen untereinander in der dort eher vorzufindenden Ablehnung der Schule und geringeren Motivation bestärken und Lehrpersonen generell ein geringeres Niveau ansetzen. Zudem können sich die Schüler*innen untereinander keine schulisch förderliche Unterstützung geben. Gruppenspezifische (wie klassen- oder migrationsspezifische) Leistungsunterschiede und die Benachteiligung leistungsschwacher Schüler*innen können so nicht abgebaut werden, vielmehr werden Ungleichheiten verstärkt (Baumert et al. 2006). Die Gesamtschule bietet hier nun die Möglichkeit, Unterschiede im Bildungsniveau – insbesondere die geringeren Leistungen der unteren Sozialschichten oder von Schüler*innen mit Migrationshintergrund – durch ihre heterogene Umgebung zu verringern. Entsprechend der klassischen Befunde von Coleman et al. (1966) zeigt sich etwa, dass in gemischten Schulklassen (solange die Benachteiligten nicht in der Mehrheit sind), benachteiligte Jugendliche von „den Besseren“ profitieren können, ohne dass die privilegierten Schüler*innen Einbußen in ihrer Entwicklung haben (vgl. Hadjar/Becker 2016). Zu beachten ist dabei allerdings, dass Gesamtschule nicht gleich Gesamtschule ist. Fehlen die Ressourcen für Unterstützungsmaßnahmen – etwa für Teamteaching – muss weniger von einer ungleichheitsreduzierenden Wirkung ausgegangen werden.

4 Empirische Befunde

4.1 Soziale Herkunft

Aus empirischen Untersuchungen zu Ungleichheiten im Bildungsbereich wissen wir, dass insbesondere der Grad der Stratifizierung eines Bildungssystems – und damit die Frage, ob im Zentrum eines Bildungssystems eine gesamtschulartige (Sekundar-)Schulform steht oder nicht – einen Einfluss auf Ungleichheiten im Bildungswesen hat. Während stark stratifizierte Länder wie Deutschland, Österreich, Luxemburg und die Schweiz durch einen starken Einfluss der sozialen Herkunft auf das Bildungsniveau gekennzeichnet sind, zeigen die gesamtschulartigen Bildungssysteme der nordischen Länder im Vergleich geringere Bildungsungleichheiten im Bildungsbereich.

Entsprechende erste Befunde zeigten bereits Müller et al. (1997) auf. Die Ergebnisse von Pfeffer (2008), basierend auf den Mobilitätstabellen von 20 Ländern, zeigen ebenfalls einen starken und im Laufe des 20. Jahrhunderts recht beständigen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau der Eltern und dem Bildungsniveau der Kinder, der in stratifizierten Systemen besonders ausgeprägt ist. Als Erklärung wird unter anderem das fehlende Wissen von benachteiligten Familien über die komplexen stratifizierten Schulsysteme angeführt, dass leicht zur Reproduktion elterlicher Bildungswege durch die Kinder führe. In gesamtschulartigen, weniger stark stratifizierten Systemen kommt dieser Mechanismus entsprechend weniger zum Tragen.

Ebenso zeigt die Metaanalyse von van de Werfhorst und Mijs (2010), dass Stratifizierung im Sinne einer externen Differenzierung und Mehrgliedrigkeit im Sekundarschulbereich in einem negativem Zusammenhang mit Chancengleichheit steht. In stark stratifizierten Ländern, in denen Gesamtschulformen – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle spielen, sind die Nachteile von benachteiligten Gruppen im Bildungssystem wie etwa Kindern aus Arbeiterfamilien ausgeprägter als in gesamtschulartigen Bildungssystemen.

Die Mehrebenenanalysen von Hadjar und Becker (2016) hinsichtlich der Geburtskohorten 1933–77 in mehr als 30 europäischen Ländern zeigen, dass neben der Größe des Bildungssystems (das heißt dem Anteil der Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II/mindestens ISCED 3A in einem Land) auch dem Merkmal der Stratifizierung des Bildungssystems eine Rolle zukommt. Mit einem im genannten Sinne größeren Bildungssystem und einem geringeren Stratifizierungsgrad gehen weniger Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft einher. Bereits die Ausweitung des Zugangs zur Sekundarstufe II scheint also die Bildungsungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft über die Zeit reduziert zu haben. Die simultan modellierte Stratifizierung des Bildungssystems zeigt Auswirkungen in Bezug auf die Unterschiede in den Bildungschancen zwischen Dienstleistungs- und Arbeiterklassen, entsprechend sind in gesamtschulartigen Systemen die Bildungsungleichheiten generell geringer. Über die Zeit nahmen dort auch die Nachteile für Kinder aus Arbeiterfamilien stärker ab als in stratifizierten Bildungssystemen.

Eine gesamtschulartige Schullandschaft heißt in vielen Fällen empirisch aber auch einen höheren Standardisierungsgrad hinsichtlich der Ausstattung der Schulen, dem Kernlehrplan, von Unterstützungsangeboten und letztlich auch hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Befunde hinsichtlich des Bildungssystemmerkmals der Standardisierung sind tendenziell eher ambivalent: Während Pfeffer (2008) keinen signifikanten Einfluss der Standardisierung auf Ungleichheiten im Bildungsbereich feststellt, kommen van de Werfhorst und Mijs (2010) aus ihrer Literaturübersicht zum Schluss, dass Standardisierung die Ungleichheit bei den Bildungsleistungen verringert.

Schließlich gibt es Hinweise, dass in Bildungssystemen, in denen die Eltern entscheiden, welche Schulform ihr Kind besucht, die Ungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft größer sind als in Systemen, in denen allein die Lehrer entscheiden (Stadelmann-Steffen 2012). Die Gesamtschule sollte somit hier auch einen Vorteil bei der Bekämpfung von Ungleichheiten bedeuten, weil entsprechende Entscheidungen je nach Gesamtschultyp gar nicht oder seltener getroffen werden müssen.

In seiner Studie auf Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS)² hat Lorenz (2017) herausgearbeitet, dass die deutsche integrierte Gesamtschule offenbar Bildungsungleichheiten reduziert und die soziale Herkunft dort weniger von Bedeutung ist. Insbesondere hinsichtlich Bildungsentscheidungen zeigt sich, dass die soziale Herkunft keinen Einfluss hat: „An integrierten Gesamtschulen zeigen sich keine sekundären Herkunftseffekte. Die soziale Herkunft spielt an dieser Schulform für die Übergangsentscheidung nach der Sekundarstufe I keine Rolle“ (Lorenz 2017: 245), stattdessen kommt den Leistungen eine determinierende Rolle zu.

In Relativierung dieser Ergebnisse ist auf Köller (2008: 463) zu verweisen, der auf verschiedene nationale und internationale Schulleistungsstudien verweist, die zeigen, dass Schüler*innen an integrierten Gesamtschulsystemen im Vergleich zu Schüler*innen in gegliederten Schulsystemen keine individuellen Vorteile erreichen. Allerdings scheinen Befunde von Esser (2016), der eine stärkere Berücksichtigung der Schulen in Analysen hinsichtlich des Einflusses von Bildungssystemen einfordert, Vorteile des Modells des Ability Trackings und damit des stratifizierten Typus von Sekundarschulsystemen, in dessen Kern die Selektion der Schüler*innen in leistungshomogene Lernumwelten (Schulen, Klassen, Lerngruppen) steht, aufzuzeigen. Eine frühe und strenge („objektive“, das heißt auf standardisierten Leistungstests basierende) Selektion nach Leistung und eine leistungsgruppenspezifische Beschulung – bei gleichzeitiger Einschränkung elterlicher Wahlmöglichkeiten – scheint ebenso effizient Bildungsungleichheiten und entsprechende Nachteile bestimmter Gruppen zu reduzieren (Esser 2016; Esser/Relikowski 2015). Entsprechend sprechen sich

2 NEPS steht für „National Educational Panel Study“ welche vom Leibniz Institut für Bildungswissenschaften in Zusammenarbeit mit der Universität Bamberg durchgeführt wird und Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne erhebt.

Esser und Seuring (2020) auf Basis ihrer Ergebnisse mit den NEPS-Daten für eine leistungsspezifische Homogenisierung, insbesondere für benachteiligte Gruppen aus, weil in homogenen Settings ein stärkerer Leistungszuwachs zu erwarten ist. Die Frage ist dabei natürlich letztlich, ob dies in segregierten Settings geschehen muss oder nicht auch besser im Rahmen von Binnendifferenzierung in integrativen Settings funktionieren kann.

Zudem sind bei einer Beurteilung auch die frühen Befunde von Fend (1986, 1998) in Betracht zu ziehen, nach denen nicht zwingend Gesamtschule als Schulform den Unterschied macht, sondern vielmehr wie das Konzept in einzelnen Schulen hinsichtlich Schulkultur, Schulklima, pädagogischen Maßnahmen und Partizipationsmöglichkeiten umgesetzt wird. Unter dem Schlagwort der Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ ist diese Grundprämisse auch in die internationale Schulforschung eingegangen (Scheerens/Bosker 1997; vgl. Klieme 2005).

Das unter strengen inhaltlichen und methodischen Auswahlkriterien (z.B. quantitative Analysen von statistischen Beziehungen zwischen Variablen unter Berücksichtigung von Mehrebenenstrukturen, Einbezug von mindestens fünf Ländern) verfasste Literatur-Review von Zapfe und Gross (2021) weist auf Spezifika von gesamtschulartigen Institutionen im Vergleich zu external differenzierenden Bildungsinstitutionen hin: Das für integrative Gesamtschulen typische kursweise Differenzieren von Schüler*innen führt zu weniger sozialer Ungleichheit in den Bildungsergebnissen als die Selektion in distinkte Sekundarschulzweige im mehrgliedrigen Bildungssystem – insbesondere hinsichtlich akademischer und beruflicher Bildungswege. Entsprechend zeigen sich für gesamtschulartige Formen weniger Leistungsunterschiede zwischen Kursen verschiedener Niveaus sowie auch eine geringere Verbindung zwischen sozialer Herkunft und der Platzierung in bestimmten Kursen (Chmielewski, 2014). Ein interessanter Befund betrifft die Attribution der Schüler*innen hinsichtlich ihrer Leistungen. In heterogenen Gruppen, wie sie in der integrativen Gesamtschule häufiger vorkommen, schreiben Schüler*innen ihre Mathematikleistungen eher Lehrer*innen oder Glück bzw. Pech zu, weil sie in diesen Umwelten mehr Erfahrungen mit unterschiedlichen Lernergebnissen machen und feststellen, dass diese Unterschiede nicht immer auf Leistung basieren. Demgegenüber geben sich Schüler*innen in homogenen Lernumwelten in extern differenzierten bzw. mehrgliedrigen Bildungssystemen eher selbst die Schuld und weisen vermutlich ein entsprechend geringeres Selbstbild auf (Mijs 2016).

4.2 Geschlecht

Im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit gibt es ebenso empirische Hinweise, dass die Stratifizierung des Bildungssystems einen Einfluss hat. So berichten Hadjar und Berger (2011), auf der Grundlage von Daten des European Social Survey (ESS), dass die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten in der Sekundarstufe II – und damit die Benachteiligung von Frauen – in Ländern mit gesamtschulartigen Bildungssystemen

men, wie Schweden und Dänemark, schon sehr viel früher zurückgingen und sich zu Ungunsten von Jungen umkehrten als in stark stratifizierten Bildungssystemen.

Empirische Untersuchungen zeigen auch, dass die Standardisierung tendenziell Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb reduziert. Ergebnisse von Ayalon und Livneh (2013) weisen darauf hin, dass in Ländern mit standardisierten Bildungssystemen (nationale Prüfungen, gemeinsamer Lehrplan) geringere geschlechtsspezifische Unterschiede in den Testergebnissen (hier: Mathematik) aufscheinen.

Die Befunde der Mehrebenenanalysen von Hadjar und Buchmann (2016), ebenfalls mit Daten des ESS, weisen darauf hin, dass die Stratifizierung des Bildungssystems eine geringe Auswirkung auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungserwerb zu haben scheint, geringer insbesondere im Vergleich zu Unterschieden nach der sozialen Herkunft. Frauen sind in gesamtschulartigen Bildungssystemen mit geringer externer Differenzierung offenbar bessergestellt. Dem Ausbaustand des Bildungssystems und der mütterlichen Arbeitsmarktintegration kommen allerdings auch wichtige Einflüsse zu.

Die bereits angesprochene Review-Studie von Zapfe und Gross (2021) weist ebenso darauf hin, dass ein stärker gesamtschulartiges Schulsystem und eine späte Selektion für Mädchen von Vorteil ist, während eine frühe Selektion in distinkte Schulzweige für Jungen vorteilhaft zu sein scheint. Eine frühe Selektion und Mehrgliedrigkeit (als Gegenpol zum gesamtschulartigen System) verringern generell den Bildungserfolg (Lesekompetenzen, Hochschulabschluss). Ein detaillierter Blick auf Ergebnisse hinsichtlich von Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb zeichnet allerdings kein einheitliches Bild: Ob ein System gesamtschulartig ist oder nicht scheint sich nicht auf die Erwartungen von Mädchen und Jungen hinsichtlich eines höheren Bildungsabschlusses auszuwirken (McDaniel 2010). In gesamtschulartigen Systemen ist der Vorteil der Mädchen in den Lesekompetenzen noch stärker ausgeprägt (van Hek et al. 2019). Ebenso sind in diesen Systemen die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Mathematik, die in den meisten Ländern noch zu Ungunsten der Mädchen ausfallen, geringer ausgeprägt (Breda et al. 2018).

Im Vergleich zu den Ungleichheitsachsen der sozialen Herkunft (Abschnitt 4.1) und des Migrationshintergrunds (Abschnitt 4.3) scheinen Geschlechterungleichheiten aber weniger von der Ausgestaltung des Bildungssystems und der Frage, wie stark gesamtschulartige Schulformen vertreten sind, abzuhängen.

4.3 Migrationshintergrund

Bezüglich der dritten Ungleichheitsachse, der ethnischen Herkunft respektive des Migrationshintergrunds, ist zu beobachten, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund ungünstigere Schulbesuchsmuster aufweisen als Kindern der autochthonen Bevölkerung (vgl. insbesondere für Europa Crul et al. 2012; Heath et al. 2008; Schnell/Azzolini 2015). Dabei sind ethnische Bildungsungleichheiten hauptsächlich über soziale Faktoren zu erklären und damit weitgehend als Sonderfall sozialer

Ungleichheiten zu deuten (Kalter/Granato 2018; Heath/Brinbaum 2007; Kristen/Granato 2007). Darüber hinaus sind dennoch auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft ethnisch bedingte Residuen zu finden (Dollmann 2019). Das heißt, über die soziale Herkunft hinausgehend bedingen ethnische und kulturelle Faktoren den geringeren Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zugleich unterscheiden sich die Einwanderungsgeschichten der verschiedenen Länder dermaßen, dass unterschiedliche Migrationsgruppen (inklusive der Frage welcher Generation das Individuum angehört) in den jeweiligen Bildungssystemen unterschiedlich erfolgreich sind (Dronkers/Korthals 2016).

Basierend auf den PISA Daten von 2003, 2006 und 2009 gehen Teltemann und Schunk (2016) in ihrer Studie mitunter der Frage nach, inwiefern das institutionelle Setting Unterschiede in der Lesekompetenz von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund beeinflusst. Ihre Ergebnisse zeigen auf, dass sich im Vergleich in gegliederten Schulsystemen³ die Unterschiede vergrößern, insbesondere an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Hingegen finden sich hinsichtlich der gemessenen Lesekompetenz von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Schulsystemen, in denen innerhalb statt zwischen den Schulen differenziert wird, die besseren Ergebnisse. Außerdem finden die beiden Autor*innen, dass der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund in Schulsystemen mit geringer Standardisierung niedriger ausfällt als in Schulsystemen mit höherem Standardisierungsgrad.

Der Mathematikkompetenzentwicklung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund gehen Spörlein und Schlüter (2018) mit den neueren Daten der PISA Studie 2012 nach. Dabei zeigt sich, dass im Durchschnitt Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht nur geringere Kompetenzwerte aufweisen, sondern auch die Streuung ihrer gezeigten Kompetenzen geringer ausfällt als bei Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Allerdings können die Autoren anhand der erreichten Kompetenzwerte in Mathematik ebenso aufzeigen, dass gerade Schüler*innen mit Migrationshintergrund von späteren Bildungsübergängen profitieren.

Statt die Kompetenzen in Lesen oder Mathematik als abhängige Variable zu verwenden, fokussieren Griga und Hadjar (2014) in vergleichender Perspektive auf Basis von fünf Wellen des ESS auf das Erreichen der Hochschulreife von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und gehen mitunter der Frage nach, welche Rolle dabei das jeweilige nationale institutionelle Setting spielt. Dabei zeigen ihre Ergebnisse, dass in Ländern mit einem gering stratifizierten Schulwesen, wie beispielsweise im inklusiven nordischen Schulmodell, die Wahrscheinlichkeit eine Hochschule zu erreichen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Her-

3 Die Autor*innen sprechen sowohl von „between-school stratification“ als auch „within-school stratification“.

kunft im Vergleich zu Schüler*innen der einheimischen Bevölkerung mit vergleichbarem sozialem Status steigt. Im Gegensatz finden die Autor*innen in traditionell gegliederten Schulsystem, wie beispielsweise in den deutschsprachigen Ländern, dass die Wahrscheinlichkeit eines Hochschulübertritts für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund sinkt. Zudem scheinen in Übereinstimmung mit den sekundären ethnischen Herkunftseffekten besonders Absolvent*innen mit Migrationshintergrund von alternativen Hochschulzugängen zu profitieren, wie sie beispielsweise in Finnland, Schweden, Irland und dem Vereinigten Königreich zu finden sind.

Ausschließlich für den deutschen Fall auf Basis des NEPS vergleicht Lawton (2019) den Bildungserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in den 16 deutschen Bundesländern. Sie kann ebenfalls zeigen, dass in Schulsystemen mit einem hohen Anteil an Gesamtschulen, wie beispielsweise in den deutschen Stadtstaaten, einerseits Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine höhere Wahrscheinlichkeit haben das Abitur zu erreichen als in Schulsystemen mit kleinem oder gar keinem Anteil an Gesamtschulen. Ebenso reduziert sich in inklusiveren Schulsystemen im Durchschnitt der Unterschied innerhalb der Kompetenzerreichung zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Ihre Ergebnisse unterstützen damit die Erwartung, dass die Gesamtschule die Bildungschancen benachteiligter Schüler*innen verbessert. Damit bestätigt Lawton (2019) ältere Befunde von Diefenbach (2004), die sich die erreichten Sekundarschulabschlüsse zwischen Schüler*innen deutscher und ausländischer Herkunft für den Zeitraum zwischen 1990 und 2000 angeschaut hat, um zu evaluieren, ob Schüler*innen im Hinblick auf die tatsächlich erreichten Schulabschlüsse vom Besuch der Gesamtschule profitieren. Diefenbach (2003) kann aufzeigen, dass ausländische Schüler*innen auf integrierten Gesamtschulen konsistent höhere Bildungsabschlüsse erreichen als entsprechende Schüler*innen auf weiteren Sekundarschultypen.

Die bisherigen Ergebnisse stützen bereits die theoretischen Erwartungen des kompensatorischen Effekts von Gesamtschulen, insbesondere im Vergleich zwischen Gesamtschulsystem und gegliedertem Schulwesen. Wie im zweiten Abschnitt erläutert, finden sich allerdings unterschiedliche Varianten der Gesamtschule in verschiedenen Schulsystemtypen. Jackson et al. (2012) vergleichen daher mit dem englischen und schwedischen Schulsystem zwei solcher Schulsystemtypen, in denen als gemeinsames Merkmal im Anschluss an die verpflichtende Gesamtschulschule der jeweilige Übergang in die Sekundarstufe 2 allen Absolvent*innen offensteht. In dieser Studie zeigen die Autor*innen – erneut in Übereinstimmung mit den theoretischen Erwartungen – dass offene Entscheidungsmöglichkeiten Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer tendenziell höheren Bildungsaspirationen entgegenkommen und sie unter Kontrolle der sozialen Herkunft häufiger auf höhere Bildungswege wechseln. Auch in dieser Studie zeigt sich, dass die Gesamtschule unabhängig von ihrer konkreten Umsetzung mit ihrer inklusiven Beschulung die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund reduziert.

Mit Bezug auf einige der beschriebenen Studien (zum Beispiel Teltemann/Schunck 2016) resümiert die Review-Studie von Zapfe und Gross (2021), dass die Frage nach dem Einfluss des Merkmals der Stratifizierung nicht klar beantwortet werden kann, tendenziell aber Migrant*innen in stratifizierten, das heißt nicht gesamtschulartigen Systemen, benachteiligt sind, wobei Migrant*innen in Systemen besser gestellt sind, in denen die Schulkomposition einen höheren Anteil an Migrant*innen aufweist. Insofern reicht es also nicht, nur auf die institutionellen Bedingungen der Schule zu schauen, sondern das soziale Umfeld der Einzelschule muss berücksichtigt werden, wenn Wege zur Reduktion bestehender sozialer Bildungsungleichheiten gesucht werden.

5. Schlussfolgerungen

Der internationale Blick auf die Frage, ob die Gesamtschule mit einem geringeren Niveau an Bildungsungleichheiten im Sinne systematischer Vor- und Nachteile im Bildungserwerb entlang bestimmter Ungleichheitsachsen einher geht, fokussierte vor allem auf das Merkmal der Stratifizierung (Allmendinger 1989; van de Werfhorst/Mijs 2010; Hadjar/Gross 2016). Ein hoher Anteil an Studien weist darauf hin, dass in gering stratifizierten Bildungssystemen, in denen integrative gesamtschulartige Bildungsinstitutionen dominieren, Bildungsungleichheiten geringer ausgeprägt sind – vor allem hinsichtlich Ungleichheiten nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Eine Forschungslücke tut sich dahingehend auf, dass innerhalb von Ländern verschiedene Schulformen miteinander verglichen werden oder dass einzelne Gesamtschulen im Detail hinsichtlich ungleichheitsreduzierender Praxen untersucht werden. Zumindest theoretisch haben wir abgeleitet, dass Gesamtschulen offenbar aufgrund dessen, dass (1) weniger und erst später Bildungsentscheidungen getroffen werden müssen, (2) es keine homogenen (Rest-)Schulzweige mit geringem Anspruchsniveau und geringer Motivation gibt, und (3) entsprechend auch Unterschiede im Wissen hinsichtlich verschiedener Schulzweige zwischen sozialen Gruppen weniger wirksam ist, Bildungsungleichheiten in gesamtschulartigen Systemen geringer ausgeprägt sind. Aber Gesamtschule ist nicht gleich Gesamtschule. Der Integrationsgrad der Schüler*innen und der Grad der Binnendifferenzierung, die besonders Nachteile von Risikogruppen im Bildungssystemen ausgleichen sollen, variiert. Eine Gesamtschule, die auf wenige Ressourcen aufbaut und deren Lehrpersonal – Stichwort: tertiäre Effekte (Blossfeld et al. 2015, 2019) – nicht ausreichend im Umgang mit Heterogenität geschult ist, wird weniger erfolgreich sein als eine Gesamtschule, die pädagogische Konzepte der Integration und Inklusion voll umsetzen kann.

Die Ungleichheitsachse der (Dis)Ability ist eine bisher weitgehend ausgeklammerte Ungleichheitsachse, was vor allem auch mit der meritokratischen Definition von Bildungsungleichheiten zu tun hat, denn nach dieser sind gerade Talent bzw. Ability und Anstrengung die einzigen (legitimen) Merkmale, mit denen Ungleichhei-

ten verknüpft sein dürfen (Becker/Hadjar 2009). Aber auch Menschen mit Behinderungen sollten – etwa entsprechend der UN Behindertenrechtskonvention – gleiche Lebenschancen zu Teil werden, zu denen auch Bildungschancen gehören (Biermann/Powell 2014). Inklusion in seiner engen Begriffsdefinition bezieht sich dabei vor allem auf die Frage, inwieweit Schulen Menschen mit Beeinträchtigungen eben nicht behindern, sondern stattdessen sowohl durch personelle Unterstützung als auch baulichen Veränderungen Schule barrierefrei und zu einem Lernort für alle machen.

Hinsichtlich der Frage, inwieweit die Gesamtschule zu geringeren Bildungsungleichheiten führt, zeigen sich auch methodische Herausforderungen. Wie bereits angesprochen, aber empirisch wenig beforscht, unterscheiden sich Gesamtschulen – nicht nur hinsichtlich der Frage, ob sie kooperativ oder integrativ sind. Dies macht einen direkten Vergleich zwischen Bildungssystemen und selbst Schulformen schwierig, weil der Komplexität der Faktoren und ihrer Interdependenzen nicht im vollem Umfang Rechnung getragen werden kann. Einzelne Vergleiche lassen keine statistischen Schlüsse zu, ob tatsächlich ein bestimmtes Merkmal den gewünschten Einfluss hat. Mehrebenenanalysen scheinen der Frage des Einflusses von Merkmalen auf individuelle Vor- und Nachteile näher zu kommen, aber auch hier können nie ausreichend Merkmale auf der höheren Ebene (etwa Bildungssystem-, Schul- oder Klassenebene) gleichzeitig in Betracht gezogen werden (Hadjar/Gross 2016). Dennoch liefern aber alle diese Studien zumindest wertvolle Hinweise, welche mit aller Vorsicht in Implikationen überführt werden können.

So scheint eine späte Selektion in wenige, übersichtliche Bildungswege und die weitgehende Inklusion verschiedener sozialer Gruppen in eine integrative Gesamtschule, die sich als eine Einheit versteht, ungleichheitsreduzierend zu sein. Dies braucht allerdings personelle und materielle Ressourcen, um zum Beispiel mit Heterogenität umzugehen und über den ganzen Tag Bildungsangebote verschiedener Formen am gleichen Ort anbieten zu können. Diesbezüglich lassen sich Fortschritte bereits beobachten. In Deutschland gibt es in verschiedenen Bundesländern eine Reduktion der Schulzweige und neue gemeinschaftliche Schulformen, die – zumindest indirekt – in der Tradition der Gesamtschule stehen. In Luxemburg rücken dafür zum Beispiel auch formale und non-formale Bildung zusammen, um zu einem gesamtschulartigen Ganztagsangebot zu verschmelzen. Dennoch reicht die alleinige Betrachtung der institutionellen Rahmenbedingungen nicht aus, sondern es müssen weitere Faktoren betrachtet werden, um die Frage zu beantworten, inwieweit das Schulwesen im Zusammenspiel mit anderen (non-formalen) Bildungssettings zur Reproduzierung oder zur Kompensierung der bestehenden sozialen Ungleichheiten der Bildungschancen beiträgt.

Literatur

- Allmendinger, J. (1989): Educational systems and labor market outcomes. In: *European Sociological Review* 5, 3, S. 231–250. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524>
- Ayalon, H./Livneh, I. (2013): Educational standardization and gender differences in mathematics achievement: A comparative study. In: *Social Science Research* 42(2): 432–445.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–188. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4
- Becker, R. (2003): Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilising the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. In: *European Sociological Review* 19, 1, S. 1–24. <https://doi.org/10.1093/esr/19.1.1>
- Becker, R./Hadjar, A. (2009): Meritokratie: Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–59. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Becker, R./Lauterbach, W. (2016): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–53. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1
- Becker, R. (2009): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Springer VS, S. 9–34. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_1
- Becker, R. (2014): Reversal of gender differences in educational attainment: Historical analysis of the West German case. In: *Educational Research* 56, 2, S. 184–201. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898914>
- Benavot, A./Resnik, J. (2006): Lessons from the Past: A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education. In: Cohen, J.E./Bloom, D.E./Malin, M.B. (Hrsg.): *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, London: MIT Press, S. 123–229.
- Biermann, J./Powell, J. J. W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung. Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17, 4, S. 679–700. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0588-0>
- Blossfeld, P. N./Blossfeld, G. J./Blossfeld, H.-P. (2015): Educational expansion und inequalities in educational opportunity: Long-term changes for East and West Germany. In: *European Sociological Review* 31, 2, S. 144–60. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv017>
- Blossfeld, P. N./Blossfeld, G. J./Blossfeld, H.-P. (2019): A sociological perspective on education as a lifelong process. In: Becker, R. (Hrsg.): *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing, S. 18–34. <https://doi.org/10.4337/9781788110426.00009>
- Blossfeld, H.-P./Buchholz, S./Skopek, J./Triventi, M. (Hrsg.) (2016): *Models of Secondary Education and Social Inequality*. Cheltenham: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781785367267>
- Bol, T./van de Werfhorst, H. (2013): Educational Systems und the trade-off between labor market allocation und equality of educational opportunity. In: *Comparative Education Review* 57, 2, S. 285–308. <https://doi.org/10.1086/669122>

- Bol, T./van de Werfhorst, H. G. (2011): Signals und closure by degrees: the education effect across 15 European countries. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 29, 1, S. 119–132.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, und Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Breda, T./Jouini, E./Napp, C. (2018): Societal inequalities amplify gender gaps in math. In: *Science* 359, 6381, S. 1219–1220. <https://doi.org/10.1126/science.aar2307>
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality und Society* 9, 3, S. 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Chmielewski, A. K. (2014): An International Comparison of Achievement Inequality in Within-and Between-School Tracking Systems. In: *American Journal of Education* 120, 3, S. 293–324. <https://doi.org/10.1086/675529>
- Coleman, J. S./Campbell, E. Q./Hobson, C. J./McPartland, J./Mood, A. M./Weinfeld, E. D./York, R. L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Crul, M./Schnell, P./Herzog-Punzenberger, B./Wilmes, M./Slootman, M./Aparicio-Gomez, R. (2012): School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In: Crul, M./Schneider, J./Lelie, F. (Hrsg.): *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?*. Amsterdam: Amsterdam University Press. S. 101–164. <https://doi.org/10.1017/9789048516926.005>
- Diefenbach, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunden zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 221–245). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollmann, J. (2019): Migration und Bildung. S. 1–23. In: Röder, A. und D. Zifonun (Hrsg.): *Handbuch Migrationssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dronkers, J./Korthals, R. A. (2016): Tracking, school entrance requirements and the educational performance of migrant students. S. 185–206. In: Hadjar, A. und C. Gross (Hrsg.): *Education systems and inequalities. International comparison*. Bristol: Policy Press.
- Esser, H. (2000): *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Volume 4: Opportunitäten und Restriktionen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, H. (2016): Sorting and (much) more: Prior ability, school-effects und the impact of ability tracking on educational inequalities in achievement. In: Hadjar, A./Gross, C. (Hrsg.): *Education systems und inequalities. International comparisons*. Bristol: Policy Press, S. 95–114. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0006>
- Esser, H./Relikowski, I. (2015): Is ability tracking really responsible for educational stratification: Evidence (on the Model of Ability Tracking) by the BiKS-Project. Unpublished paper, University of Mannheim/Mannheim Centre for European Social Research und University of Bamberg.
- Esser, H./Seuring, J. (2020): Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit: Theoretische Modellierung und empirische Analyse der Effekte einer strikten Differenzierung nach den kognitiven Fähigkeiten auf die Leistungen in der Sekundarstufe und den Einfluss der sozialen Herkunft in den deutschen Bundes-

- ländern mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS). In: Zeitschrift für Soziologie 49, 5–6, S. 277–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0025>
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78, 3, S. 275–293.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa.
- Friedeburg, L. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gordt, S./Becker, R. (2018): Bildung. In: Kopp, J./Steinbach, A. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS Springer. S. 53–55. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_12
- Gordt, S. (2019): Bildungsschisma. Säkularisierungspfade westeuropäischer Schulsysteme im historischen Vergleich. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748904137>
- Griga, D./Hadjar, A. (2014). Migrant background and higher education participation in Europe: The effect of the educational systems. In: European Sociological Review 30(3): 275–286.
- Gross, C./Meyer, H.-D./Hadjar A. (2016): Theorising the impact of education systems on inequalities. In: Hadjar, A./Gross, C. (Hrsg.): Education systems and inequalities: International comparisons. Bristol; Chicago: Policy Press, S. 11–32. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892m0.7>
- Hadjar, A./Becker, R. (2016): Education systems and meritocracy. Social origin, educational and status attainment. In: Hadjar, A./Gross, C. (Hrsg.): Education Systems and Inequalities. International Comparisons. Bristol: Policy Press. S. 231–258. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0012>
- Hadjar, A./Berger, J. (2011): Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. In: Zeitschrift für Soziologie 39 (3): 182–201.
- Hadjar, A./Buchmann, C. (2016): Education systems und gender inequalities in educational attainment. In: Hadjar, A./Gross C.(Hrsg.): Education Systems und Inequalities. International Comparisons. Bristol: Policy Press. S. 159–184. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t892m0.14>
- Hadjar, A./Gross, C. (Hrsg.) (2016): Education Systems und Inequalities, Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447326113>
- Heath, A./Brinbaum, Y. (2007): Explaining ethnic inequalities in educational attainment. In: Ethnicities 7, 3, S. 291–305. <https://doi.org/10.1177/1468796807080230>
- Heath, A. F./Rothon, C./Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. Annual Review of Sociology, 34(1), 211–235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Jackson, M./Jonsson, M. O./Rudolphi, F. (2012): Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England und Sweden. In: Sociology of Education 85, 2, S. 158–178. <https://doi.org/10.1177/0038040711427311>
- Kalter, F./Granato, N. (2018): Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M./Hinz, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsociologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–387. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02256-3_10

- Klieme, E. (2005): Zur Bedeutung von Evaluation für die Schulentwicklung. In: Maag Merki, K./Sundmeier, A./Schule, P./Fend, H. (Hrsg.): *Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, S. 40–61.
- Köller, O. (2008): Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 437–465.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12, S. 205–229. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_9
- Kristen, C. / Dollmann, J. (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: M. Matzner (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*, S. 102–117. Weinheim: Beltz.
- Kristen, C./Granato, N. (2007): The educational attainment of the second generation in Germany: social origins und ethnic inequality. In: *Ethnicities* 7, 3, S. 343–366. <https://doi.org/10.1177/1468796807080233>
- Lawton, S. (2019): Federalism and Inequality: The German Education System for Students with a Migration Background. Available at SSRN 3780025.
- Lorenz, J. (2016): Soziale Chancengerechtigkeit durch Gesamtschulen. Können Gesamtschulen dazu beitragen sekundäre Herkunftseffekte am Übergang nach der Sekundarstufe I zu reduzieren? Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.
- Mayer, K. U. (2000): Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt am Main: Campus, S. 383–410.
- McDaniel, A. (2010): Cross-National Gender Gaps in Educational Expectations: The Influence of National-Level Gender Ideology und Educational Systems. In: *Comparative Education Review* 54, 1, S. 27–50. <https://doi.org/10.1086/648060>
- Mijs, J. J. B. (2016): Stratified Failure: Educational Stratification und Students' Attributions of Their Mathematics Performance in 24 Countries. In: *Sociology of Education* 89, 2, S. 137–153. <https://doi.org/10.1177/0038040716636434>
- Müller, W./Kogan, I. (2010): Education. In: Immerfall, S./Therborn, G. (Hrsg.): *Handbook of European Societies. Social Transformations in the 21st Century*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–289. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88199-7_9
- Müller, W./Steinmann, S./Schneider, R. (1997): Bildung in Europa. In: Hradil, S./Immerfall, S. (Hrsg.): *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–245. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95979-9_6
- Ormel, J./Lindenberg, S./Steverink, N./Verbrugge, L. M. (1999): Subjective well-being und social production functions. In: *Social Indicators Research* 46, 1, S. 61–90. <https://doi.org/10.1023/A:1006907811502>
- Pfeffer, F. (2008): Persistent inequality in educational attainment und its institutional context. In: *European Sociological Review* 24, 5, S. 543–565. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>
- Scharf, J./Hadjar, A./Grecu, A. L. (2019): Applying social production function theory to benefits of schooling: the concept of values of education. In: *British Journal of Sociology of Education* 40, 7, S. 847–867. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1604207>
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. New York: Pergamon.

- Schneider, R. (1982): Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870–1975. In: *Zeitschrift für Soziologie* 11, 3, S. 207–226. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1982-0301>
- Schnell, P./Azzolini, D. (2015): The Academic Achievements of Immigrant Youths in New Destination Countries: Evidence from Southern Europe. In: *Migration Studies* 3, 2, S. 217–240. <https://doi.org/10.1093/migration/mnu040>
- Solga, H./Powell, J. J./Berger, P. A. (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus.
- Spörlein, C./Schlüter, E. (2018): How education systems shape cross-national ethnic inequality in math competence scores: Moving beyond mean differences. In: *PLOS ONE* 13, 3. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193738>
- Stadelmann-Steffen, I. (2012): Education policy und educational inequality. In: *European Sociological Review* 28, 3, S. 379–393. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq071>
- Teltemann, J. (2019): Bildungssoziologie. Eine Einführung. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Teltemann, J./Schunck, R. (2016): Education systems, school segregation, and second-generation immigrants' educational success: Evidence from a country-fixed effects approach using three waves of PISA. In: *International Journal of Comparative Sociology* 57, 6, S. 401–424. <https://doi.org/10.1177/0020715216687348>
- Triventi, M./Skopek, J./Kulic, N./Buchholz, S./Blossfeld, H.-P. (2016): Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison. In: Blossfeld, G.-P./Buchholz, S./Skopek, J./Triventi, M. (Hrsg.): *Models of Secondary Education and Social Inequality*. Cheltenham: Edward Elgar, S. 377–400. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00035>
- Triventi, M./Kulic, N./Skopek, J./Blossfeld, H.-P. (2016): Secondary school systems und inequality of educational opportunity in contemporary societies. In: Blossfeld, G.-P./Buchholz, S./Skopek, J./Triventi, M. (Hrsg.): *Models of Secondary Education and Social Inequality*. Cheltenham: Edward Elgar, S. 3–24. <https://doi.org/10.4337/9781785367267.00008>
- Van de Werfhorst, H. G./Mijs, J. J. B. (2010): Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. In: *Annual Review of Sociology* 36, S. 407–428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>
- Van de Werfhorst, H. G./Van Tubergen, F. (2007): Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands. In: *Ethnicities* 7, 3, S. 416–444. <https://doi.org/10.1177/1468796807080236>
- Van Hek, M./Buchmann, C./Kraaykamp, G. (2019): Educational Systems and Gender Differences in Reading: A Comparative Multilevel Analysis. In: *European Sociological Review* 35, 2, S. 169–186. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy054>
- Wenk, S. (2020): Die „Schule Der Chancenlosen“. Hauptschulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren. In: *Geschichte Und Gesellschaft* 46, 2, S. 231–258. <https://doi.org/10.13109/gege.2020.46.2.231>
- Zapfe, L./Gross, C. (2021): How do characteristics of educational systems shape educational inequalities? Results from a systematic review. In: *International Journal of Educational Research* 109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101837>

Gesamtschule(n) als pädagogische Formation inklusiver Bildung?

Robert Schneider-Reisinger

Keywords: Inklusion / inklusive Bildung, materialistische (Behinderten-)Pädagogik, Schulformen, Organisation / Formation

*Der Gesamtunterricht
wird zum Ausgang der Gegengesellschaft.
... soll das Werkzeug vermitteln,
das die Wirklichkeit braucht;
in diesem ... muss ihre Zukunft schon mit enthalten sein.*
H.-J. Heydorn

Der Beitrag folgt im Wesentlichen einer These Gamms (2017) aus dem Buch „Allgemeine Pädagogik“. Im ursprünglich 1979 erschienenen Werk heißt es: „Die *Organisation* des Bildungswesens greift tiefer als seine geistigen Gehalte. Wer miteinander lernt und wer nicht *miteinander lernen* darf, ist das eigentlich entscheidende“ (ebd.: 32, H.d.V.). Nicht zufällig wird in diesem Beitrag *eine* bestimmte allgemein-erziehungswissenschaftliche Lesart inklusiver Pädagogik verfolgt, die in der Tradition materialistischer Pädagogik steht. In diesem Rahmen wird zu zeigen versucht, warum die Entwicklung von Schule(n) für alle und jede*n onto-/logisch nur als inklusive Schule organisiert werden kann und diese Entwicklung mit der Etablierung von Gesamtschulen einsetzen könnte. Dazu werden zunächst die Begriffe und bildungswissenschaftlichen Perspektivierungen geklärt (1.–3.), dann ein inklusionspädagogischer Begründungsrahmen skizziert (4.) und diese Theorie*praxis* als verschränkte Entwicklung von Form und Inhalt institutionalisierter inklusiver Bildung (5.) modelliert.

1. Wissenschaftstheoretische und epistemologische (nebst ideologischen¹) Vorbemerkungen

Als „Theorie-Praxis“ kann mit Bloch (1985a: 354) die Arbeit an einer „verständige[n] Abstraktion“ (Marx 2015a: 617) bzw. an einem „vollkommenen Begriff[.]“

1 Im Sinne Marx' und Engels (1990: z.B. 26) bzw. als „organisch“ (Gramsci 2012: 876, 1255, 1324; auch Heft 4, 7).

(Leibniz 2014: 33) verstanden werden, der in diesem Sinn aber „selbst nur der bewusste Reflex der dialektischen Bewegung der wirklichen Welt“ (Engels 1984: 293) ist.² Es handelt sich also um eine dialektische Methode (z.B. Klafki 2019) zur Erforschung des Gesamtzusammenhangs von Welt, deren objektiv-reale Natur materialistisch³ ist. Letztlich wird versucht, mittels dieser produktiv-praktischen (Dussel 1985) Tätigkeit „derart tief in alles Wirkliche [und seine dialektische Bewegung] zu dringen, dass eine objektive Interpretation der Welt sich drin erschlosse“ (Benjamin 2017: 228). Diese Positionierung wird mit *begriffener Empirie* bezeichnet, die mit dem „produktiven Blick fürs Kleinste [...] den hermeneutischen Funken aus dem Detail zu schlagen“ (Adorno 1976: 33) versucht. Eben das macht diese „Gesellschaftspädagogik“ (Gamm 2017: 32, 107 f.) nicht bloß zur Wissenschaft des Gesamtzusammenhangs, sondern zugleich zur „Wissenschaft vom Ursprung“ (Benjamin 2017: 227). Im Fortgang der Denkarbeit wird sich zeigen, dass (pädagogische bzw.) schulische Inklusion, Gesamtschule und Gesamtunterricht in einem Bewegungsverhältnis des *in esse*⁴ (Leibniz 1996: 399 f.) stehen.

2. Inklusive Bildung

2.1 Inklusion und Pädagogik: die *unteilbaren Anliegen der Bildung*⁵

Was unter Inklusion /Inklusiver Pädagogik verstanden wird, ist nicht unstrittig oder gar eindeutig festzulegen. M.E. lässt sich dies ohne Berücksichtigung der Geschichte von Bildung und Erziehung bzw. der Genese ihrer Institutionalisierung(en) nicht angemessen verstehen. Damit verbunden sind außerdem unterschiedliche Ableitungen für die (schul-)pädagogische Praxis und den Umgang mit marginalisierten oder vulnerablen Menschen und Personengruppen.⁶ Ungeachtet dessen führt das zu einer ersten Unterscheidung, die jedenfalls getroffen werden kann: Jene zwischen einem breiten und engen Verständnis von Inklusion. Dieses lässt sich – befeuert durch die UN-Konvention über die „Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (CRPD) – auf Behinderung⁷ engführen; jenes versteht sich als „Konzept zur Überwindung von

2 Siehe Marx 2015a; Marx/Engels 1990: z.B. 20–27; Engels 1990b: 348 ff.; 2015; pointiert in Marx 2018: 25–28; auch Gamm 2017: 29–32.

3 Marx und Engels (1990: 17–77); pointiert als: „[D]er letzte Inhalt der menschlichen Handlung ist die produktive Ermöglichung, die reproduktive Erhaltung und Stärkung des empirischen, unteilbaren und konkreten Lebens des Menschen“ (Dussel 2013: 141).

4 Die dahinterliegende onto-logische Figur des *übergreifenden Allgemeinen* (Holz 2003; 2005), d.h. von Totalität im materialistischen Sinne, wird im Beitrag noch deutlich und eine zentrale Stellung innerhalb der Argumentation einnehmen.

5 Siehe Oelkers (2012).

6 Siehe dazu ein allgemeinpädagogisches Verständnis von Inklusion (Integration) bei z.B. Feuser (2005) und Prengel (2006).

7 Zum entsprechenden Behinderungsbegriff siehe Artikel 1.

Diskriminierung aller Risikogruppen“ (Werning/Löser 2010: 105) und artikuliert insofern einen allgemeinpädagogischen Ansatz (z.B. Hinz 2006), der zudem menschenrechtlich fundiert ist. Dieser markiert nicht nur gesellschaftliche Formen der Marginalisierung, sondern mahnt jene Voraussetzungen ein, die allen Menschen das gleiche und umfassende Recht auf selbstbestimmte Teilhabe an den „menschliche[n] Angelegenheiten“ (Arendt 2014: 225) ermöglichen und sicherstellen. Den Zusammenhang von Schule und Bildung hat Rekus (2016: 50, H.d.V.) pointiert formuliert:

„Inklusion ist dann nicht einfach die Bezeichnung für ein *organisiertes gemeinsames Lernen*, sondern mit ihr ist der *pädagogische Anspruch verbunden, dass jeder auf seine Weise an seiner eigenen Bildungsaufgabe arbeiten kann*, und zwar in einer Aufgabengemeinschaft mit *gegenseitiger Hilfe und Unterstützung*.“

So treffend diese Einlassung ist, es kann ihr Gehalt jedenfalls an zwei Aspekten kritischen ergänzt werden: (i) Einmal ist nicht ganz klar, was mit „Bildungsaufgabe“ gemeint ist und inwieweit „seine eigene“ mit jener der „Aufgabengemeinschaft“ zusammenhängt.⁸ Auch wenn nicht von der Hand zu weisen ist, dass die Ambivalenz der Inklusionsforderung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Funktionen von Schule und der mit ihr zusammenhängenden Praktiken nicht unreflektiert⁹ bleiben darf (schon alleine um vulnerable Personen vor weiteren Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen zu schützen), scheint m.E. Feuser (2017: 242) doch den Nagel auf den Kopf getroffen zu haben, wenn er von der „Integration der Inklusion in die Separation“ schreibt. (ii) Der zweite Einwand betrifft den „Anspruch“ auf inklusive Bildung, der ja erst in praxi von den Akteur*innen einzulösen ist. Bleibt es allein bei diesem, dann kann sich das *Zentrum*¹⁰ (Dussel 1985) suspendiert davon wissen, nach dem Zusammenhang von Pädagogik, Bildung und Erziehung mit dem wirklichen Zusammenleben der Menschen zu fragen; das heißt letztlich davon abzu- sehen, den „Zusammenhang ihrer Kritik mit ihrer eigenen materiellen Umgebung“ (Marx/Engels 1990: 20) in den Feldern pädagogischer Praxis zu bearbeiten.

Inklusive Pädagogik kann sonach als Versuch verstanden werden, das Unabge- goltene des Menschheitsversprechen auf Bildung für alle (Heydorn 2004) einzulösen. Diese „Allgemeinbildung“ (Klafki 2007: 40) versteht sich von der dialektischen Figur des Übergreifens (Klafki 1964: 322–329, 441 ff.; 2019: 40–47, auch 4. hier) her, wo- nach scheinbar Ausschließendes als Momente „der erlebte[n] *Einheit* der Bildung“

8 Hier setzt z. B. die Auseinandersetzung um indirekte Integration/Inklusion (Speck 2008: 389) ein.

9 Siehe 4.; dazu Dammer (2012), Bernhard (2015), auch Heinrich (2015).

10 „Critical thought that arises from the periphery including the social periphery [...] always ends by directing itself toward the *center*. It is its death as critical philosophy; it is its birth as an ontology and ideology. Thought that takes refuge in the center ends by thinking it to be the *only reality*. [...] a philosophy of liberation is rising from the periphery, *from the oppressed*“ (ebd.: 4, 14, H.d.V.). Pointiert: „Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d.h. die Klasse, welche die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende geistige Macht.“ (Marx/Engels 1990: 46)

(ebd.: 297, H.d.V.) und als *in* den *gesellschaftlichen Verhältnissen* „neu zu durchdenkende[s] Gefüge ... des uns alle Angehenden“ (Klafki 2007: 40) verstanden wird.¹¹ Bildung – zumal als inklusive „Bildungsbewegung“ (Mollenhauer 2008: 103) gesellschaftlicher Individuen (Séve 2016: Kap. III) – stellt sich für diese „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (Preuss-Lausitz 1993: 32) als „erkenntnisbasierte Aufklärung und Erziehung“ (Feuser 2017: 256) dar – das heißt als Versuch demokratischer Erziehung (Dewey 2000): In miteinander geteilten Erfahrungen „[d]as Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist“ (Feuser 2017) in Bewegung zu halten und für Bedingungen zu *sorgen*¹², die dieses freizusetzen vermögen.

2.2 Inklusive Pädagogik und Behinderung

An dieser Stelle setzt nun *eine* spezifische Lesart von Inklusion ein, die im Rahmen der Behindertenpädagogik (Moser/Sasse 2008) entwickelt worden ist und „als eine[...] der wichtigsten des Faches“ (Moser 2018: 7) und „[w]eiterhin ... hoch bedeutsam“ (ebd.) eingeschätzt wird. Zudem ist sie zur anfangs skizzierten kritisch-materialistischen Pädagogik mehr als bloß verwandt (Braun 1980).

„Be-Hinderung ist letztlich Ausdruck dessen, was ein Mensch mangels angemessener Möglichkeiten und Hilfen und durch vorurteilsbelastete Vorenthaltung an sozialen Bezügen und Inhalten nicht lernen durfte, *und* Ausdruck unserer Art und Weise, mit ihm umzugehen“, schreibt Feuser (2005: 132).

Damit pointiert Feuser die materialistisch-pädagogische Perspektive auf Behinderung, die relational verfasst ist und Subjektivierungsprozesse (Marx 2015a: 622ff.; 2005: 92 f.) in *Verhältnissen der Isolation* bzw. Fixierung artikuliert. Hierbei wird auf materialistische Anthropologie rekurriert (Jantzen 2018), wie sie verdichtet in den „Feuerbachthesen“ (Marx 1990) zum Ausdruck kommt. Menschen sind demnach die Sozialgeschichte ihrer (auch möglichen¹³) Verhältnisse, die sich zugleich weiterhin „an Individuen atomisiert“ (Bloch 1985b: 305). Eben deshalb neigen Menschen dazu, dieses (nur jeweils vorübergehende) Standbild von Bewegtem für eine Substanz zu halten.

Darauf bezieht sich nun die materialistische Behindertenpädagogik ganz ausdrücklich (z.B. Jantzen 2004). Bedürfnisse und Fähigkeiten sind als Mittel der „anthropologisch-sozialen Homöostase“ (Heller 1981: 53) zwar biologisch angelegt, zugleich aber Resultat der (gesellschaftlichen) Verhältnisse *zwischen* den Verhaltensweisen – als „ein *Struktureffekt*, der auf Grund der gesellschaftlichen Verhältnisse in der

11 Dies ist zugleich eine „kritische Auseinandersetzung [...] und] Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen“ (ebd.).

12 Durchaus im Sinne von „Care“-Konzeptionen (z.B. Noddings 2002).

13 Diese entbehren aber keineswegs der Wirklichkeit; ausführlich: Bloch (1985b: 271–288) oder im Kontext inklusiver Pädagogik in Feuser (2013).

Produktion und Reproduktion [Marx' Tätigkeit]¹⁴ [...] auftritt“ (Sève 2016: 352, H.d.V.; auch 188f.). Menschen machen sich, d.h. auch ihr Wesen selbst zum Gegenstand ihrer Praxis und damit zur Aufgabe wirklicher und sinnlicher Vermittlung – bedingt durch und selbst als ein Moment eines „universale[n] Reflexionssystem[s] der Wirkungen“ (Holz 2003: 55).

Schon von ihrem Selbstverständnis und der Qualität als wissenschaftliches System her, kann materialistische (Behinderten-)Pädagogik mit Holz (2005) als Theorie des „Gesamtzusammenhangs“ (Engels 1990a: 35) bezeichnet werden. Kritische Theorie(n) verwendet dazu den Begriff *Totalität*. Bezeichnet wird so die Einsicht, wonach alles bzw. jede*r in „einem systematischen Zusammenhang steht [...] überall im einzelnen wie im ganzen“ (ebd., 34). Totalität ist die substanzielle Form und Voraussetzung von Welt (Natur, Mensch, Kultur) als eben diese: ein universales und reflexives System von Wirkungen, welches der kritische Materialismus durch Dialektik und historisches Prozess-Denken zu fassen versucht (Marx/Engels 1990). Der Grund alles Seienden ist mithin selbst (ein) Verhältnis – transempirisch und doch zugleich ein konkretes, d.h. reel-reales¹⁵ Moment von Bewegung(en).¹⁶ Verwiesen ist damit auf die „Tiefe“ und „Breite“ von Erfahrung bzw. Kultur, wie Dewey (2007: 18) schreibt, und auf deren „Tendenz“ (ebd.: 350), die Tätigkeiten zu Arbeit bzw. Praxis ‚formiert‘ und sich als Produktionsweise sozial-kulturell festsetzt. Von dieser nicht erfasst bzw. ausgeschlossen zu werden, heißt an der Re-/Produktion menschlicher Natur und dem sozialkulturellen Erbe¹⁷ nicht mitwirken (partizipieren) zu können. Als einzelne wie als Einheit sind diese Totalität(en) konkret – und zwar in Tätigkeiten / Bewegungen und als ein *übergreifendes Allgemeines* bzw. Einheit der Widersprüche (Holz 2013: 125 ff.). Materialistisch-anthropologisch pointiert das Marx (1990: 6) in der 6. Feuerbachthese, wonach „das menschliche Wesen ... [i]n seiner Wirklichkeit ... das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ ist. Menschen *sind* also wesentlich über sich hinaus, jenseits ihrer Grenze¹⁸ *und* diese Grenze selbst.

14 „Stoffwechsel ... zwischen Mensch und Natur“ (Marx 2018: 192), der „durch seine eigene Tat vermittelt, [ge]regelt und kontrolliert“ (ebd.) wird. Zu materialistisch siehe FN 3.

15 Gemeint ist die Tendenz des Wirklichen auf seine realen Möglichkeiten hin, die *in* der zukunfthaltigen Eigenschaft der Wirklichkeit selbst (Bloch 1985b: 161 ff., 256 ff.) bzw. der Prozessualität von Lebendigem liegt (Whitehead 1974; Portmann 1965).

16 Diese Dialektik und Dynamik von Bewegung(smomenten und ihrer Initiation) als organische und regulierend-kontrollierende Wirkungsketten werden etwa in Marx' (2018: 192) Arbeits- oder Deweys (2007: 18) Begriff von Erfahrung/Kultur deutlich. Die so durch Tätigkeit vermittelte Verbindung von Mensch(en) und Welt ist aber *in toto nicht* erfahrbar, sondern nur mittels Extrapolation über die Prozessmomente (spekulativ) zu konstruieren; für Gesellschaft als ein solches transempirisches Bezugsgewebe: Adorno (2020a).

17 Siehe FN 3, 13.

18 Das heißt der Andere (auch das Andere von Natur: Kultur) und die entsprechenden Beziehungen; zur anthropologischen Einordnung – auch zur Figuration des Übergreifens: Plessner (1975); Anzieu (2013) zur psychoanalytischen Bedeutung von Grenzerfahrungen auch im Sinne des Containments. Das Übergreifen scheint durch das Haut-Ich verkörpert zu werden (ebd.: 60 f.).

Die (Selbst-) ¹⁹*Entfremdung* der menschlichen Natur kann sohin als „sondieren“ bzw. „isolieren“ (ebd.) bezeichnet und als defizitärer Beziehungsmodus von organisch zusammengehörendem (Mensch(en) und Welt) umschrieben werden (Marx/Engels 1990: 20–77; Marx 2018: 85 ff.; 2005: 54 ff., 83 ff.). Der innere (subjektive) Widerspruch von Gebrauchswert und Wert einer Bildungsbewegung erscheint so als ein nur mehr äußerer und eine Frage des Tauschwertes (Marx 2018: 62 ff.). Für die Bildungsarbeit als sozial-kulturelle (wie biologische) Re-/Produktion des Menschen, scheint die Tätigkeit *behinderter* Menschen nicht bedeutsam und auch per se ohne „Gebrauchswert“ (ebd.: 50) zu sein. Nun konstituiert sich die Totalität der „Lebenszusammenhänge(n)“ (Jantzen 2004: 169) aber über (die Beziehung zu) den Anderen –, in allgemeinsten konkret-abstrakter Form als transempirischer Raum. Davon ausgeschlossen zu sein, an diesen Bewegungen gehindert oder darin fixiert zu werden, macht das Wesen von Behinderung im Sinne materialistischer Pädagogik als „Isolation“ aus (Jantzen 1980). Diese konstituiert sich demnach bereits ‚vor‘²⁰ dem ‚Feststellen‘ einer Behinderung und drückt insbesondere die, unter isolierenden Bedingungen und entfremdeten Bedürfnissen, erlernten Bewältigungsversuche von Lebensregulierung und -kontrolle vor dem Hintergrund neuen, steten Isolationsdrucks aus. Behinderung lässt sich sonach als humanwissenschaftliche Übersetzung von Entfremdung als „eine Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2016: 20) auffassen. Es handelt sich hierbei um die behindertenpädagogische Übersetzung materialistischer Erziehungswissenschaft und nicht zuletzt um eine Aufforderung und Befähigung zur „Teilhabe an der Summe aller guten Beziehungen zwischen den Menschen“ (Jantzen 2004: 186).

3. Gesamtschulen als organisierte Form

Zunächst: „Gesamtschule und Gesamtschule ist [...] nicht dasselbe“ (Gudjons 2008: 300). Im Sinne des Deutschen Bildungsrats (1969, Vorwort, H.d.V.) erheben Gesamtschulen jedenfalls den Anspruch

„erzieherische Forderungen [...] zu verwirklichen, die für eine demokratische Industriegesellschaft unbestritten [...] erhoben werden [...]: Chancengleichheit (!) für *alle*; Förderung des einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit; Vermeidung verfrühter Schullaufbahnentscheidungen und deren ständige Korrigierbarkeit; breites Fächerangebot entsprechend der Vielfalt der Begabungen und der Erfordernisse der Gesellschaft.“

19 Die in Klammern gesetzte ist ein *innerer* Effekt entfremdeter Re-/Produktionsverhältnisse. Derart lassen sich z.B. Verhaltenspathologien über die Verinnerlichung und Bewahrung des Selbst angesichts entfremdeter Verhältnisse verstehen.

20 ... geht doch der Gesamtzusammenhang den einzelnen Beziehungen *onto-logisch* voraus.

Dies bedeutet, wie später dort zu erfahren ist: eine wissenschaftliche Schule für alle, Individualisierung und differenzierte Förderung, die Verwirklichung von Chancengleichheit und Schulen als Orte der kritischen Reflexion eigener und anderer Lebensformen, Kulturen und Praktiken zu begreifen. Sie finden sich insbesondere in zweigliedrigen Schulsystemen als eine Art „Kompromiss“ (Nikolai 2022: 104) zwischen Mehrgliedrigkeit und Einheitsschule. Gesamtschulen – so die These hier – bilden Organisationsformen von Bildung und Erziehung ab, die mehr oder weniger konsequent versuchen, die vertikale Gliederung des Schulsystems (sowie damit zusammenhängende Ideologie²¹ und Effekte²²) zu mildern (Aurin 2001). Dabei operieren sie innerhalb bzw. mit systemischen Logiken und Rhythmen, die den Anforderungen der Zeit und einer kindgemäßen Pädagogik nicht standhalten können.

Werden Organisationen als Vermittler „zwischen den systemischen Imperativen der dynamischen Stabilisierung und den subjektiven Ansprüchen auf Selbstverwirklichung und ein gelingendes Leben“ (Rosa et al. 2021: 68) betrachtet, so kann ihre vordringliche Aufgabe in der Vermittlung von Resonanz erfahren gefasst werden. Gemeint ist eine „Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt *gegenseitig* berühren und zugleich transformieren.“ (Rosa 2016: 298) Es handelt sich demnach um einen Beziehungsmodus von Menschen zur Welt, der als antwortend, tragend, wohlwollend oder gar gütig erfahren wird.²³ Wie Akteur*innen sind Organisationen (bzw. Institutionen) eingewoben in den Gesamtzusammenhang – sind also selbst Totalität(en) und schieben sich als Resonanzräume der Subjekte in das „Bezugsgebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 2014: 225) ein (Dussel 2013: 53 ff.). Auch wenn sich in ihnen die „Resonanzachsen“ (Rosa 2016: 297) kreuzen, so sind sie in Schule(n) tatsächlich grundlegend diagonal angelegt, soll doch auf Totalität (primär?) in einer Dingbeziehung²⁴ geantwortet werden (ebd.: 331 ff.). Organisationen spielen insofern „eine aktive Rolle im Prozess der Vermittlung“ (Rosa et al. 2021: 76) von Transempirischem über Konkretes, indem Subjekte Raum zum Antworten (und Fragen) gegeben wird.

Vor diesem Hintergrund und aus inklusionspädagogischer Perspektive könnte es sich bei Gesamtschulen um eine Zwischenstufe von gemeinsamen Schulen (für alle?) und Gesamtunterricht in einer Schule handeln (Thun 2022); ‚dazwischen‘ wären dann Gemeinschaftsschulen zu verorten, sofern diese insbesondere schulpädagogisch

21 z. B. die Vorstellung einer ausschließlich individuellen Disposition zu Fähigkeiten, die Akzentuierung von kognitiven und deren zeit-, kultur- und kontextunabhängigen Bedeutsamkeit (Stichwort: begabungsgerechte Schule samt Prolongieren eines meritokratischen Leistungsmodells). Siehe 2.2.

22 Die weitere Öffnung des gegliederten Schulsystems hat zu keiner erheblichen Steigerung der Durchlässigkeit der Schulformen für 10- bis 15-jährige geführt und zudem das Klientel weiterführender Schulen verfestigt (Baumert 2001).

23 Das dialektische Andere der Resonanz ist die Entfremdung (ebd.: 299 ff.), was vor dem Hintergrund ihrer materialistischen Übersetzung als Isolation und Behinderung weiterführend ist.

24 ... aber nicht verdinglichend, sondern Totalität(en) auf eine Erfahrung mit Materialität, die „Anverwandlung von Dingen“ (Rosa 2016: 393) bzw. einen Stoffwechsel ‚reduzierend‘.

und bzgl. der politischen Implikationen verstanden werden (Bohl et al. 2022: bes. 168f.). Dazu nun mehr.

4. Inklusive Pädagogik und ihre Entsprechung in institutionalisierter Formation

Zu Beginn ist schon auf die Bedeutung der Organisation von Bildungs- und Erziehungsprozessen hingewiesen worden. Nunmehr sollte auch der Konnex zu Inklusion/inklusive Bildung deutlich geworden sein. Wird (pädagogischen) Institutionen in (bürgerlichen) Gesellschaften als Bildungssystem eine *Tendenz* zur Bewahrung und Sicherung des Bestehenden zugewiesen (Fend 1980; kritisch-erweiternd Heinrich 2015),²⁵ dann dürfte Bernfeld (2022: 106) rechtbehalten:

„Die Tendenz schafft selten eine Erziehungseinrichtung, und kaum häufiger eine Erziehungsmaßnahme, aber sie färbt sie alle in einer bestimmten Weise; gibt ihnen die Ideologie und Rechtfertigung; und unterdrückt Erziehungseinrichtungen, -maßnahmen, Ideologien, die ihr zuwider sind.“

Jedenfalls im deutschsprachigen Raum hat sich ein äußerlich differenziertes Schulsystem durchgesetzt, wobei seine Gliederung insbesondere auf Basis von (unterstellt-erwarteter) Begabung und Fähigkeit sowie Alter organisiert wird; außerdem ist dies vermittelt über die sozio-ökonomischen Verhältnisse²⁶ und das (geerbte) Bildungskapital (Bourdieu 2012; ergänzend Geißler 2014: 333–372). Dies lässt sich aus der Schulgeschichte (Deutschlands und Österreichs) lesen und als „Konsequenz der Tatsache [begreifen], dass die Zuweisung von Berufspositionen ... zugleich mit einer hierarchischen Auswahl von Zugangsmöglichkeiten und Lebenschancen ... verbunden ist“ (Braun/Wetzel 2001: 376). Der Beginn dieser (eentlichen) Geschichte wird zugleich durch das Errichten einer „pädagogischen Barriere“ (Mollenhauer 2008: 40) markiert, die innerhalb wie auch über ihrer Grenzen hinaus eine spezifische Logik prolongiert.²⁷ Diese differenziert die Schule als Subsystem weiter aus – ungeachtet dessen sie von gesellschaftlichen Tendenzen durchtränkt ist.²⁸ Beides scheint an-

25 „Die soziale Funktion der Erziehung ist die Konservierung der biopsychischen und der sozialökonomischen Struktur der Gesellschaft. [...] Sie ist [...] nicht allein Konservierung im Sinne der Reproduktion des Erreichten, sondern auch Verhinderung eines Neuen“ (Bernfeld 2022: 110).

26 Auch die sozialräumliche Situiertheit: z.B. konkrete Wohnverhältnisse und damit zusammenhängende Mobilitätsanforderungen.

27 Siehe Marx' (2018: 85 ff.) Fetisch; ergänzend Adorno (2020b). In 2.2 wurde das unter Entfremdung diskutiert.

28 Bei Braun und Wetzel (2001: 378) als „wechselseitig fördernde Gleichsetzungskette“ von Lernen = schulisches Lernen = Lernen im Unterricht = Lehr- = Lernsubjekt = Bedeutsamkeit = Prüfungsrelevanz.

gesichts jüngster Krisen ‚aus der Zeit gefallen‘, ja geradezu an der (pädagogischen) Vernunft²⁹ vorbei konserviert worden zu sein.

In einer soziologisch-pädagogischen Grundlegung integrativer (inklusive) Pädagogik, schreibt Preuss-Lausitz (1993: 32 f.):

„Pädagogik in der Vielfalt muss sich binden an [...] gleichberechtigte Teilhabe an Kultur [...] und die Vermeidung des ökologischen Untergangs [...] Bildung [...] kann sich nur auf sehr allgemeine, also universalistische Werte beziehen, muss diese jedoch (begründet) offensiv verteidigen. Diese Werte sind die Werte der Menschenrechte, des Lebens- und Entfaltungsrechts des einzelnen, die Anerkennung der sozialen Bedürfnisse, die Erhaltung des vielfältigen Lebens auf diesem Globus“.

Diese Pädagogik, so Preuss-Lausitz, müsse ein separatistisches Verständnis von Bildung (gemeint ist ein schulartspezifisches) aufheben³⁰ und zwar zugunsten eines „gemeinsamen“ (ebd.: 33), was konsequent zur „Aufnahme *aller* Kinder in *eine* Schule“ (ebd.) führen müsse.³¹

Gefordert ist sohin ein differenzierter, sozial nicht ausschließender Unterricht, der den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht wird und zugleich in kooperativer Tätigkeit neue weckt. Das entsprechende Raumgebende ist als Totalität respektive Übergreifendes charakterisiert worden, d. h. als ein Bezugsnetz, das sich wesentlich autopoietisch durch die Wechselwirkung seiner Knotenpunkte formiert. Diese Bewegungen kommen aber dem sehr nahe, was in 2.1 mit Klafki als Allgemeinbildung darlegt wurde.³² Ähnliche Antworten finden sich der Tendenz nach auch in Prengels (2006) allgemeinpädagogischer Grundlegung von Integration / Inklusion auf Basis eines „demokratischen Differenzbegriffs“ (ebd.: 181). Dabei zeigt sich, dass Selbstachtung und Anerkennung zwingend die Erfahrung des Anderen³³ und von Verschiedenheit erfordern. Anders als eine materialistische Pädagogik schenkt sie den tatsächlichen (d. h. auch objektiv-real möglichen) Bewegungsformen weniger Aufmerksamkeit und gibt „eigentlich auch dem Schulpluralismus eine Chance“ (ebd.: 188).

Verkannt wird dabei m. E., die Bedeutung der *Formation*³⁴ als Verhältnis sozioökonomischer Formen und als strukturierte Einheit von Produktionsverhältnissen (Marx/Engels 1990: 51–61, pointiert ebd.: 38). Etwas Anderes ist es, Bildung, Erziehung und Lernen zu *organisieren*. Mit Formation soll darauf hingewiesen werden, dass

29 := als selbstreguliertes Zur-Ordnung-bringen im Sinne Whiteheads (1974) sowie als „Rationalität“ (siehe 5.).

30 Klafki (2019: 32 f., 41), Hegel (2020: 92–97), Marx (2018: Kap. 13; 2015b: 29–33); Marx & Engels (1990: 33–36).

31 Feuser hat dazu in den 80er Jahren folgendes Bild geprägt: „Gesamtschule, das ist alter Wein in neuen Schläuchen und Integration, das ist neuer Wein in alten Schläuchen“ (Feuser 2018: 231).

32 Siehe dazu das Zitat Heydorns (2004: 293), das dem Text vorsteht.

33 ... im weitesten Sinn alles / jedes Nicht-Ich, d. h. die lebendige Um- und Mitwelt der Menschen; ergänzend auch: des Anderen in mir bzw. mein Ich als ein Anderes.

34 Auch als „gesellschaftliche Organisation“ (Marx/Engels 1990: 36) und im Spannungsverhältnis zum Überbau bzw. der „Superstruktur“ (ebd.).

Zweck und Mittel (so wie Bedürfnis und Befriedigung) nicht isoliert voneinander oder fixiert betrachtet werden können. Es handelt sich also nicht um die bloße Organisation von in der Zeit aufeinander Folgendem, sondern um die Einsicht in deren organische Verschränkung (Dewey 2007: 15 ff., 334 ff.). Um es mit Adorno (2020b: 441 ff.) zu paraphrasieren: Organisationen entziehen der Tendenz nach den menschlichen Beziehungen ihre Unmittelbarkeit und erzeugen so scheinbare statische, geschichtslose und isolierte Gefäße.³⁵ In 5. wird die These erhärtet, wonach (diese) pädagogische Arbeit auch die Form ihres Feldes problematisieren muss, diese zu ihrem Inhalt transformiert und so *mitbewegt*. Gemeint ist, dass Gesamtschulen eine Struktur zur Verfügung stellen, in der sich die Akteur*innen der ungeheuren Widersprüche bewusstwerden (können) und in denen das dominierende Gewohnheitssystem (z.B. sichtbare individualisierte Leistung) bearbeitbar wird. Dabei ist nicht zu vergessen, dass Gesamtschulen nicht schon *die* Veränderung gesellschaftlicher Ungerechtigkeit wäre(n) (z.B. Gamm 2017: 98 f., 126 f.), sind sie doch zunächst bloß „pädagogische Insel[n] ... relativer Gleichheit“ (ebd.: 127). Zu erwarten aber ist, dass ‚dort‘ die schulische *Gleichsetzungskette* nicht mehr aufrechterhalten werden kann und *neue* Umgangsformen und *veränderte* Lernverhältnisse zu *anderen* Bildungsbewegungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten führen werden (Heydorn 2004: 291–301).³⁶

5. Noch einmal zum *Form-Inhalt* inklusiver Bildung und der Rolle der Gesamtschulen

Im Kontext von Inklusion wird häufig eine ‚Steigerung von Heterogenität‘ konstatiert, die es ‚didaktisch zu bewältigen‘ gälte; dem Denkeinsatz hier folgend handelt es sich dabei lediglich um die nicht mehr zu unterdrückenden inter- und intrapersonale Widersprüchlichkeit und soziale Ungerechtigkeit, die obzwar *an* Individuen wahrgenommen, doch recht eigentlich Konflikte von gesellschaftlichen Verhältnissen *zwischen* den Verhaltensweisen sind. In ihrer Gesamt- bzw. Einheit werden diese als übergreifendes Allgemeines³⁷ vorgestellt, das sich dialektisch entfaltet, indem

„die Einzelnen in einem *Strukturzusammenhang* miteinander verflochten und ihrerseits durch den Strukturzusammenhang bestimmt sind [...] Die Struktur verbürgt die Einheit des Seins und *ist* das Sein der Einheit [...] Die Summation vermag nicht das Ganze zu stiften, aus dem heraus das Einzelne erst wirklich wird [...] vielmehr] vermittelt der *Wirksamkeit*, die eine Form hervorbringt und durch die sich das *Eine auf Anderes* bezieht, welche *Beziehungsmannigfaltigkeit* als Totalität *ein Ganzes* ist“ (Holz 2013: 73 f., H.d.V.).

35 „Indem die Gesellschaft in der Beherrschung einzelner Felder immer vernünftiger wird [...], kehrt sie immer mehr das Moment ihrer Unvernunft hervor. Sie gefährdet das Ganze, den eigenen Fortbestand.“ (ebd.: 445)

36 Siehe dazu FN 27.

37 Siehe 2. hier.

Die Ermöglichung von Lernverhältnissen und Bildungsbewegungen, die derart form-inhaltlich³⁸ diesem Wirkgeflecht entsprechen (können) – genauer gesagt: die erweiterte Reproduktion³⁹ aller menschlichen Fähigkeiten freisetzt –, vollzieht sich in einem Prozess der Selbstproblematisierung ihrer institutionalisierten Formen. Mit der Aufhebung eines selektierend-segregierendem Erziehungs- und Bildungssystem durch Gesamtschulen kann ihre Form selbst zum Inhalt der pädagogischen Bearbeitung der menschlichen Gesamtpaxis⁴⁰ werden. Wie in 4. dargelegt, wird derart eine fragmentierte Bildung zugunsten einer allgemeinen als alle Menschen angehenden transformiert. Nach und nach kann diese Selbstproblematisierung die Leerstellen und das Isolierend-fixierende des schulischen Praxisgefüges markieren, sodass es nicht bloß bei der Aufnahme aller Kinder in eine Schulform bleiben kann, sondern das Bedürfnis nach Resonanzraum für das uns alle Angehende auch schulisch artikuliert werden will.

So drängt die Forderung nach Erziehungs- und Bildungsprozessen, die die „gemeinschaftliche[.] Ausarbeitung des kulturellen Lebens“ (Gramsci 2012: 1512f.) intendieren auf einen Horizont, den Gramsci als „humanistische ... Einheitsschule“ (ebd.: 1514) bezeichnet.⁴¹ Es ist dies eine Schule, die die individuelle Entwicklung als „Abfolge tätiger Prozesse“ (ebd.: 1347) begreift und zugleich als den oder das Andere „organisch“ (ebd.: 1348) *umgreifend* fasst.⁴² Als aktive und tätigkeitsorientierte Schule folgt sie einer rhythmischen Grundstruktur (ebd.: 1518f.), die sich aus der Logik des Bezugs von Individuum und Welt ableiten lässt.⁴³ Gramscis Antwort vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Differenzierung und Polarisierung scheint aktuell: Nicht Spezialisierung von Schule(n) in Typen bzw. Formen (allein) oder de-

38 Dazu Hegel (1986: 84ff.); pointiert: „Der Inhalt des Grundes ist also der in seine Einheit mit sich zurückgekehrte Grund; der Grund ist zunächst sein Wesen [...] aber *als Inhalt ist es zugleich die formierte Identität* und diese Form wird darum Grundbeziehung, weil die Bestimmungen ihres Gegensatzes im Inhalte auch als negierte gesetzt sind.“ (ebd.: 95, H.d.V.) Außerdem als Theorie-Praxis und Subjekt-Objekt bei Bloch (1985b) – verdichtet als: „Materie ist [...] durchgehender Bedingungs-zusammenhang“ (ebd.: 238) und als Form-Inhalt nicht bloß „reale Möglichkeit“ (ebd.: 239), sondern zugleich deren Konkretisierung als „begrenzt Mögliche[s]“ (ebd.: 240) durch „Praxis nach Maßgabe des jeweils Möglichen im Feld des insgesamten Möglichkeit-Seins der unabgeschlossenen Geschichte und Welt.“ (ebd.: 285)

39 Gemeint ist die Auffassung materialistischen Denkens, wonach das „entwickelte menschliche Bedürfnis“ (Sève 2016: 346) – Hellers (1981: 35) „eigentliche Gattungsmäßigkeit“ nahe (siehe 2.2) – ein Effekt gesellschaftlicher Verhältnisse und mithin historisch und biografisch zu begreifen ist.

40 Diese wurde oben auch als Gesamtzusammenhang bezeichnet.

41 Der Vorschlag ist so neu nicht (Feuser 2017: 276; Bernhard 1999), wohl aber in diesem Kontext und mit dieser Perspektivierung nicht zu finden.

42 „Deshalb kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, in dem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert.“ (ebd.)

43 Auch als zyklische Prozesse (Whitehead 2018: 56ff.), die ihre Kraft und Selbstgenügsamkeit (z.B. Leibniz 2014: 117) in der Wechselwirkung von Bildsamkeit und Selbsttätigkeit auf Seiten des Subjekts der Bildung und der re-/präsentierten und sonach vermittelten Welt als Mitwelt entfalten (Mollenhauer 2008).

ren explizite Zweckbindung (auch als Verengung von Transitionsmöglichkeiten) sind die Lösung, sondern das planvolle und organische Umsetzen „neuer Beziehungen ... im *gesamten* gesellschaftlichen Leben ... [–] sie umgestalten und ihnen einen neuen Inhalt geben“ (ebd.: 1519).⁴⁴ Dazu eine Schlüsselstelle aus dem zwölften Heft:

„Das soziale Gepräge ist dadurch gegeben, dass jede gesellschaftliche Gruppe einen eigenen Schultyp hat, der dazu bestimmt ist, in diesen Schichten eine bestimmte traditionelle Funktion, eine führende oder instrumentelle, fortzuführen. Wenn man *dieses Gewebe zerreißen will*, darf man also nicht die ... [S]chultypen vermehren, sondern *muss einen Einheitstyp von vorbereitender Schule* ... schaffen, der den Jugendlichen bis an die Schwelle der Berufswahl führt und ihn in der Zwischenzeit *als Person formt*.“ (ebd.: 1528, H.d.V.)

Diese Schule könnte ‚am Ende‘ eines Inklusionsprozesses stehen, der sich der Form nach nicht von seinem jeweiligen Inhalt trennen lässt. Vielmehr werden beide aufeinander bezogen und als schulische Bildung und Erziehung bzgl. der Gesamtpraxis problematisiert. Dieser (totalen) Aufhebung des Fixierten und Isolierten könnte die Bearbeitung vertikaler Form-Inhalte vorangehen – das heißt mit der Ablösung eines selektierend-segregierenden Erziehungs- und Bildungssystems durch Gesamtschulen die vertikale Verkrustung umgewälzt werden. Diese vollständig in Bewegung zu versetzen und zu halten, bedeutet allmählich die horizontale Ebene und damit subtilere Praxen der sozialen Grenzziehung zu bearbeiten.⁴⁵ So wird eine Bewegung von Gesamtschulen hin zu Gemeinschaftsschulen angenommen, die endlich in der Einheitschule ihre Aufhebung finden – oder, um es mit Hegel zu sagen: die formierte Identität inklusiver Gesellschaften und Kulturen nimmt nicht bloß alle Kinder *in eine* Schule auf, sondern stellt diese *als* Resonanznetz für eine angemessene (optimale⁴⁶) humane Entwicklung individueller wie gesellschaftlicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnisse vor. Ähnlich wie verschiedene Phasenmodelle des Bildungssystems (z.B. Hinz 2004) oder „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“ (Wocken 2015: 73) soll die Bewegungstendenz des Form-Inhalts inklusiver Bildung keineswegs historisch oder gar linear-kontinuierlich interpretiert werden. Vielmehr möchte ich diese Entwicklung im Sinne Mollenhauers (1971: 70) Thesen zur Rationalität pädagogischer Praxis verstanden werden, die allesamt um die „praktische Frage“ kreisen „[w]ie ... das pädagogische Feld zu strukturieren [sei], damit die Vernünftigkeit ... nicht verhindert, sondern gefördert werde?“ Besonders bedeutsam ist hierbei die These von der „Mobilität des pädagogischen Feldes“ (ebd.: 73), womit

44 Die Problematik von Einzelinitiativen im Hinblick auf die Wirksamkeit von Gesamtschulen als pädagogischer Raum wird schon vom Deutschen Bildungsrat (1969) thematisiert.

45 Angespielt wird mit vertikal und horizontal nicht bloß auf die Gliederung von Schulsystemen (Wacker 2022: 137), sondern auch auf die Differenzierung der Struktur von sozialer Ungleichheit und Soziallagen (Geißler 2014: 121 f.).

46 Im Sinne Aristoteles' (1985: 26 ff.) Habitus und der Rezeption (praxeologischer) Pädagogik: Benner (2005: 29 ff.).

Institutionen (Schulen) adressiert sind, die deren genuine Widersprüchlichkeit und Ambivalenz thematisieren, als gesellschaftlich bedingt markieren und an diesen (kleinen konkreten) Orten (große) Veränderung/Erneuerung initiieren – das heißt „die Kunst zu leben förder[n]“ (Whitehead 1974: 6).⁴⁷

Damit ist der Inhalt bzw. das *Materiale* dieser schulischen Bildung durch das wirklich-konkrete Zusammenleben sowie das Mit- und Voneinander-lernen der Akteur*innen gegeben. Die Legitimation dieser Ordnung (als Normatives) ergibt sich von innen, d.h. durch möglichst symmetrische Formen des praktisch-produktiven Miteinanders und dem Markieren von Schief lagen. So speisen die Assoziation der Lernenden und die Mittel und Methoden der Bildungsarbeit einander wechselseitig – das Gültige legitimiert sich und das Legitime beweist seine Gültigkeit. Als angemessene *Form* für eine derart kritisch-materialistische (und konsequent-demokratische) Pädagogik wird sohin die gemeinsame Schule als eine alle und jede*n übergreifende vorgeschlagen. Ihr Funke setzt mit einer Kritik der pädagogischen Ökonomie aus dem Inneren an. Für schulische Inklusion, wie auch für gemeinsame Schule(n), dürfte hierbei gleichermaßen richtig sein, dass Reformismus⁴⁸ das beste Mittel zu deren Verhinderung darstellt. Vielmehr, um das mit dem Befreiungsphilosophen Dussel (2013: 137) zu sagen, steht eine „*Transformation* [...] an] als *Antwort* auf die neuen Interventionen der Unterdrückten und Ausgeschlossenen.“

Um den Reichtum und die Fülle der Natur wie das sozial-kulturelle Erbe der Menschheit für alle und jede*n zu erschließen, wird es die (mitunter noch *gebundenen*⁴⁹) Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten aller brauchen. Ein Bewusstsein dafür könnte sich dann entwickeln lassen, wenn „jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“ (Dewey 2000: 121). Gesamtschulen könnten in einem entsprechenden Transformationsprozess der Bildungs- und Erziehungsformation ein erstes, initiiertes Moment sein.

47 Eben dies aber ist die „Funktion der Vernunft“ (ebd.). Derart wird versucht, der zweckrationalen Organisation von Schule unmittelbare Elemente einzuführen, sie von der „Vernünftigkeit des Ganzen“ (Adorno 2020b: 445). her zu begreifen und so den „objektive[n] Mangel an Vernunft und Durchsichtigkeit“ (ebd.: 446) in dieser kalten Institution zu mindern. Das sind dann im Sinne der obigen Ausführungen tatsächlich rationale Orte und Räume der Vernunft. Außerdem lässt sich dahinter abermals die ontologische Figur des Gesamt- als ein Bewegungs- bzw. Wirkzusammenhang finden. Siehe auch 4. und FN 28.

48 „Handeln, das sich den Anschein gibt, etwas zu verändern, wobei aber grundsätzlich die Institution und das System sich selbst gleich bleiben. Die Totalität des institutionellen Systems erfährt eine nebensächliche Veränderung, ohne auf die neuen populären Forderungen zu hören.“ (Dussel 2013: 136f.).

49 Siehe dazu Musil (2014: 246, H.d.V.): „darin, dass eine Möglichkeit nicht Wirklichkeit ist, drückt sich nichts anderes aus, als dass die Umstände, mit denen sich *gegenwärtig verflochten* ist, sie daran hindern, denn andernfalls wäre sie ja nur eine Unmöglichkeit; *löst* man sie aus ihrer Bindung *und gewährt* ihr Entwicklung, so entsteht Utopie.“

Literatur

- Adorno, T.W. (2020a): Gesellschaft. Gesammelte Schriften, 8. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (2020b): Individuum und Organisation. Gesammelte Schriften, 8. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (1976): Einleitung. In: Durkheim, E.: Soziologie und Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–44.
- Anzieu, D. (2013): Das Haut-Ich. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Arendt, H. (2014): Vita activa. München: Piper.
- Aristoteles (1985): Nikomachische Ethik. Hamburg: Meiner. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3196-3>
- Aurin, K. (2001): Die Gesamtschule. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. München: Oldenbourg, S. 435–448.
- Baumert, J. (2001): Das allgemeinbildende Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. München: Oldenbourg, S. 1251–1284.
- Benjamin, W. (2017): Ursprung des deutschen Trauerspiels. Gesammelte Schriften, I.1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (2005): Allgemeine Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Bernfeld, S. (2022): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2015): Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Jahrbuch für Pädagogik, 2015: Inklusion als Ideologie. Frankfurt/M.: P. Lang. https://doi.org/10.3726/267059_109
- Bernhard, A. (1999): Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie. In: *Tertium comparationis* 5, 2, S. 175–188.
- Bloch, E. (1985a): Ad Pädagogica. Werke, 10. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1985b): Prinzip Hoffnung. Werke, 5. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bohl, T./Rohlf, C./Wacker, A. (2022): Gemeinschaftsschule. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann-UTB, S. 167–184.
- Bourdieu, P. (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–242. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Braun, K.-H. (Hrsg.) (1980): Materialistische Pädagogik. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Braun, K.-H./Wetzel, K. (2001): Schule. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Beltz-UTB, S. 371–383.
- Dammer, K.-H. (2012): ‚Inklusion‘ und ‚Integration‘ – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. In: *Behindertenpädagogik* 51, 4, S. 352–380.
- Deutscher Bildungsrat (1969): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. <file:///C:/Users/Rober/Downloads/bildungsrat-1969-Gesamtschulen.pdf> [Zugriff: 24.09.2022].
- Dewey, J. (2007): Erfahrung und Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Dussel, E. (2013): 20 Thesen zur Politik. Münster: Lit.
- Dussel, E. (1985): Philosophy of Liberation. Eugene: Wipf & Stock.
- Engels, F. (2015): Karl Marx, „Zur Kritik der Politischen Ökonomie“. MEW, 20. Berlin: Dietz.
- Engels, F. (1990a): „Anti-Dühring“. MEW, 20. Berlin: Dietz.
- Engels, F. (1990b): Dialektik der Natur. MEW, 20. Berlin: Dietz.

- Engels, F. (1984): Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. MEW, 21. Berlin: Dietz.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg
- Feuser, G. (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Selektion. Frankfurt/M.: P. Lang. <https://doi.org/10.3726/b13242>
- Feuser, G. (2017): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: Feuser, G. (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 183–285. <https://doi.org/10.30820/9783837972078-183>
- Feuser, G. (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. In: Banse, G./Meier, B. (Hrsg.): Inklusion und Integration. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 25–41.
- Feuser, G. (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Darmstadt: wbg.
- Gamm, H.-J. (2017): Allgemeine Pädagogik. Reinbek: Rowohlt.
- Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5>
- Gramsci, A. (2012): Praxisphilosophie. Gefängnishefte, 5–7. Hamburg: Argument.
- Gudjons, H. (2008): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB.
- Heller, A. (1981): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA.
- Hegel, G. W. F. (2020): Wissenschaft der Logik I. Werke, 5. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1986): Wissenschaft der Logik II. Werke, 6. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heinrich, M. (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? In: Manitius, V. u. a. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Münster: Waxmann.
- Heydorn, H.-J. (2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, 3. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hinz, A. (2006): Inklusion. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–99.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–74.
- Holz, H.H. (2013): Leibniz. Darmstadt: WBG.
- Holz, H.H. (2005): Weltentwurf und Reflexion. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00092-7>
- Holz, H.H. (2003): Widerspiegelung. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839401224>
- Jaeggi, R. (2016): Entfremdung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jantzen, W. (2018): Sozialisation und Behinderung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2004): Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Jantzen, W. (1980): Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Klafki, W. (2019): Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Braun, K.-H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.): Wolfgang Klafki. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–60. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23165-1_2
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Leibniz, G.W. (2014): Monadologie und andere metaphysische Schriften. Hamburg: Meiner. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2117-9>

- Leibniz, G.W. (1996): Briefwechsel zwischen Leibniz und Arnould. Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, II. Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (2018): Das Kapital. Bd. 1. MEW, 23. Berlin: Dietz. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2174-2>
- Marx, K. (2015a): Einleitung [zur Kritik der Politischen Ökonomie]. MEW, 13. Berlin: Dietz.
- Marx, K. (2015b): Zur Kritik der Politischen Ökonomie. MEW, 13. Berlin: Dietz.
- Marx, K. (2005): Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (1990): Thesen über Feuerbach. MEW, 3. Berlin: Dietz.
- Marx, K./Engels, F. (1990): Die deutsche Ideologie. MEW, 3. Berlin: Dietz.
- Mollenhauer, K. (2008): Vergessene Zusammenhänge. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1971): Erziehung und Emanzipation. München: Juventa.
- Moser, V. (Hrsg.) (2018): Behindertenpädagogik als Synthetische Humanwissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V./Sasse, A. (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt-UTB.
- Musil, R. (2014): Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Nikolai, R. (2022): Zweigliedriges Schulsystem. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann-UTB, S. 98–106.
- Noddings, N. (2002): Educating Moral People. New York: Columbia Univ. Press.
- Oelkers, J. (2012): Allgemeine und Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 57, 1, S. 9–24.
- Plessner, H. (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin-NY: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110845341>
- Portmann, A. (1965): Aufbruch zur Lebensforschung. Zürich: Rhein-Verlag.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Weinheim: Beltz.
- Rekus, J. (2016): Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 1, S. 46–56. <https://doi.org/10.30965/25890581-092-01-90000006>
- Rosa, H. (2016): Resonanz. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H./Lindner, D./Oberthür, J. (2021): Missing Link. In: King, V./Gerisch, B./Rosa, H. (Hrsg.): Lost in Perfection. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 62–79.
- Sève, L. (2016): Die Welt ändern. Das Leben ändern. Hamburg: Argument.
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. München: Reinhardt.
- Thun, S. (2022): Inklusives Schulsystem. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann-UTB, S. 107–119.
- Wacker, A. (2022): Sekundarstufe I. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann-UTB, S. 132–142.
- Werning, R./Löser, J. (2010): Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: DDS – Die Deutsche Schule 102, 2, S. 103–114.
- Whitehead, A.H. (2018): Die Ziele von Erziehung und Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Whitehead, A.H. (1974): Die Funktion der Vernunft. Stuttgart: Reclam.
- Wocken, H. (2015): Inklusion & Integration. In: Ders. (Hrsg.): Das Haus der inklusiven Schule. Feldhaus: Hamburg, S. 59–90.

Teil II: Gesamtschule als schulisches Feld

Schulqualität von Gesamtschulen im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt

Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten, Jennifer Quast & Robert W. Jahn

Keywords: Gesamtschulen, Sachsen-Anhalt, Schulformvergleich, Schulqualität, Schulreform

1. Einleitung

Neben Gymnasien wurde in allen neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung als Schulform die Gesamtschule (GS) eingeführt, und zwar sowohl Integrierte Gesamtschulen (IGS) als auch Kooperative Gesamtschulen (KGS). An IGS werden (in der Regel ab Klasse 7) Schüler*innen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik entsprechend ihrer Leistungen getrennt unterrichtet (Grund- bzw. Erweiterungskurse), in den weiteren Fächern gemeinsam. An KGS werden Schüler*innen dagegen in verschiedenen Zweigen je nach angestrebtem Abschluss (Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Gymnasialzweig) unterrichtet. In den Bundesländern existieren neben GS weitere (integrierte) Schulformen. In Sachsen-Anhalt sind sogenannte Sekundarschulen eingeführt worden, die den Haupt- und Realschulabschluss ermöglichen, sowie seit 2013 die sog. Gemeinschaftsschule, welche alle Schulabschlüsse anbietet. Seit der Einführung wurden eine Reihe von Sekundarschulen in Gemeinschaftsschulen umgewandelt. Mit Blick auf die Schulstrukturreformen in Sachsen-Anhalt stellt sich die Frage, was GS als Schulform auszeichnet und inwieweit Unterschiede im Vergleich zu anderen Schulformen der Sekundarstufe I bestehen. Neben einer vertieften Betrachtung des Profils von GS soll in diesem Beitrag empirisch die Schulqualität von GS im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt betrachtet werden. Strukturgebend ist dabei das Modell zur Schulqualität von Ditton (2000). Grundlage für die Auswertung bilden Daten von 3.686 Schüler*innen der Klassenstufe 9 aus dem Projekt *Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt* (SEASA).

2. Weiterführende Schulformen in Sachsen-Anhalt

Schulstrukturreformen finden seit vielen Jahrzehnten in Deutschland statt und führen bis heute zu einer sich stetig verändernden Schullandschaft. Auch in Sachsen-

Anhalt hat sich seit 1990 die Schullandschaft mehrmals gewandelt. Neben den *Gymnasien* bestehen heute in Sachsen-Anhalt Gesamt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen als Schulformen in der Sekundarstufe I, das heißt neben Gymnasien existieren ausschließlich integrierte Schulformen mit 2 oder 3 Bildungsgängen. An *Sekundarschulen* lernen Schüler*innen der Klasse 5 bis 10 gemeinsam, wobei der Hauptschulabschluss (im Regelfall) nach der Klassenstufe 9 erreicht wird und der Realschulabschluss nach Klasse 10. Deren Einführung erfolgte 1991/1992 (Bartl 2016). Das Gesamtschulkonzept wurde Mitte der 1960er Jahre in der Bundesrepublik initiiert und eingeführt. Die Einführung von *Gesamtschulen* (GS) in Sachsen-Anhalt erfolgte erst im Jahre 1996 (Bartl 2016). Die GS ist „eine Schulform, in die alle Kinder – unabhängig vom Leistungsstand, Begabung und sozialer Herkunft – gemeinsam eintreten (...). Die Übergangsauslese am Ende der Grundschule wird abgeschafft, alle Kinder werden gemeinsam unterrichtet und gefördert und am Ende der Sekundarstufe I zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen geführt“ (Tillmann 2019: 207). Wie eingangs skizziert, lassen sich zwei Formen, IGS und KGS, unterscheiden. Grundlegender Unterschied ist, dass Kinder an IGS bis zur Klasse 10 gemeinsam eine Klasse besuchen, wobei meist zwischen Kern- und Kursunterricht unterschieden wird. Im Kursunterricht erfolgt ab Klasse 7 der Besuch der Kernfächer in leistungsdifferenzierten Kursen. Dagegen werden Kinder an KGS lediglich in Klasse 5 und 6 gemeinsam unterrichtet und besuchen danach bis Klasse 10 je nach gewünschtem Abschluss den Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialzweig. Daher lässt sich die Definition von GS zwar auf beide Varianten anwenden, allerdings wird die Idee einer *Schule für alle* in unterschiedlicher Weise umgesetzt. Hintergrund der Initiative war die Kritik am gegliederten Schulsystem und die Bildungsbenachteiligung v. a. von Arbeiterkindern, Mädchen, Katholik*innen sowie Kindern auf dem Land (Tillmann 2019). Die Gründung von *Gemeinschaftsschulen* erfolgte in Sachsen-Anhalt im Jahre 2013 (Bartl 2016). An Gemeinschaftsschulen sind alle Abschlüsse erreichbar. Sie umfassen die Jahrgänge 5 bis 12 bzw. 13, wobei nicht alle Gemeinschaftsschulen eine eigene Oberstufe anbieten und diese Schulen mit einem Gymnasium oder einer anderen Schule kooperieren. In den Klassenstufen 5 bis 8 werden differenzierte Unterrichtsangebote unterbreitet, jedoch erst ab Klassenstufe 9 wird der Unterricht auf den angestrebten Schulabschluss ausgerichtet. Im Vergleich der Schulformen lässt sich feststellen, dass schulpädagogisch die Organisation von Gemeinschaftsschulen am ehesten mit der an IGS vergleichbar ist.

3. Gesamtschulen im Wettbewerb

Nach zahlreichen Gründungen von GS und deren Anerkennung als weitere Regelschule mussten und müssen sich GS im Wettbewerb mit anderen weiterführenden Schulen behaupten (Köller 2008). Grund ist, dass sie „wegen der heftigen Gegenwehr der CDU/CSU und eines fehlenden Konsenses in der Bevölkerung nicht wie

ursprünglich beabsichtigt als ‚ersetzende‘ Schulen errichtet werden“ (Hurrelmann 2013: 456) und wurden und damit zusätzlich zu bisher etablierten Schulformen bestehen. Ihre Einführung wurde von einer Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen begleitet. Deren Ergebnisse zeigten u. a., „dass ein integriertes Schulsystem im Hinblick auf das Kriterium »soziale Gerechtigkeit« gewisse Vorteile erbrachte, dass sich aber keine Überlegenheit gegenüber einem gegliederten Schulsystem im Hinblick auf das Kriterium »Leistung« feststellen ließ“ (Möller / Orth 2007: 123). Für diesen Beitrag sind Studien von Interesse, die GS im Vergleich zu anderen Schulformen untersuchten. Die Leistungsentwicklung von Schüler*innen in unterschiedlichen Schulformen hatte die BIJU-Studie (*Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter* zwischen 1991 und 1995 in vier Bundesländern, einschließlich Sachsen-Anhalt) untersucht. Deutlich wird eine Leistungsschere: Am Gymnasium lernen Kinder zwischen dem 7. und 10. Schuljahr am meisten, gefolgt von Realschulen und GS; am wenigsten lernen Kinder an Hauptschulen. Drei Ansätze zur Erklärung werden regelmäßig benannt (Baumert et al. 2009): *differenzielle Lernraten* aufgrund des unterschiedlichen Vorwissens, *institutionelle Unterschiede*, das heißt die unterschiedlichen Lernbedingungen an den Schulen (z. B. Lehrbücher, Lehrpläne) stellen Einflussfaktoren für den individuellen Lernerfolg dar, sowie *Kompositionseffekte*, also die unterschiedliche Zusammensetzung der Klassen (sog. Matthäus-Effekt).

Dreher et al. (1980) konstatieren, dass u. a. keine konsistenten Unterschiede in Bezug auf die Bewertung des Schulklimas von Gesamtschüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen anderer Schulformen bestehen. In einer neueren Arbeit von Bayer (2020) zu Schulformunterschieden im Mathematikunterricht zeigt sich unter anderem, dass an integrierten GS und Schulen mit mehreren Bildungsgängen schülerorientierte Unterrichtsmethoden und formatives Assessment im Vergleich mit anderen Schulformen (Gymnasien, Realschulen) häufiger stattfinden. Aber auch hier zeigt sich kein klarer Vorteil für GS: „Überraschend ist, dass formatives Assessment an integrierten GS seltener umgesetzt wird als an Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Dabei wird vor allem diese Schulart mit einer starken Orientierung am Individuum verbunden“ (Bayer 2020: 235). Die Auswahl der skizzierten Studienbefunde deutet an (s. a. Mattes 2017), dass Vergleichsstudien nicht grundsätzlich Vorteile von GS in Bezug auf Merkmale von Schulqualität zeigen. Einschränkend ist anzumerken, dass neben unterschiedlichen Zeitpunkten, betrachteten Regionen und Schulformen sehr verschiedene Kriterien herangezogen wurden, welche als Indikatoren von Schulqualität gelten. Häufig wurde die Qualität von GS mit Schulformen verglichen, die lediglich einen Abschluss anbieten (z. B. Hauptschulen) oder /und mit Gymnasien.

4. Das Modell der Schulqualität von Ditton (2000)

Modelle der Schulqualität und Schuleffektivität bilden Einflussfaktoren auf den Lernerfolg von Schüler*innen ab. Nach dem Modell von Ditton (2000; siehe auch Ditton 2007), welches sowohl für Forschung als auch für Schulentwicklungsprojekte Anwendung findet, lassen sich grundsätzlich drei Bereiche unterscheiden (s. Abb. 1), die jeweils noch einmal differenziert werden (nachfolgend in Klammern): *Voraussetzungen* (Bedingungen und Intentionen), *Primäre Merkmale und Prozesse* (Qualität der einzelnen Bildungseinrichtungen und Qualität der Lehr-Lernsituationen) sowie *Ergebnisse* (Wirkungen / Outputs und Langfristige Wirkungen / Outcomes).

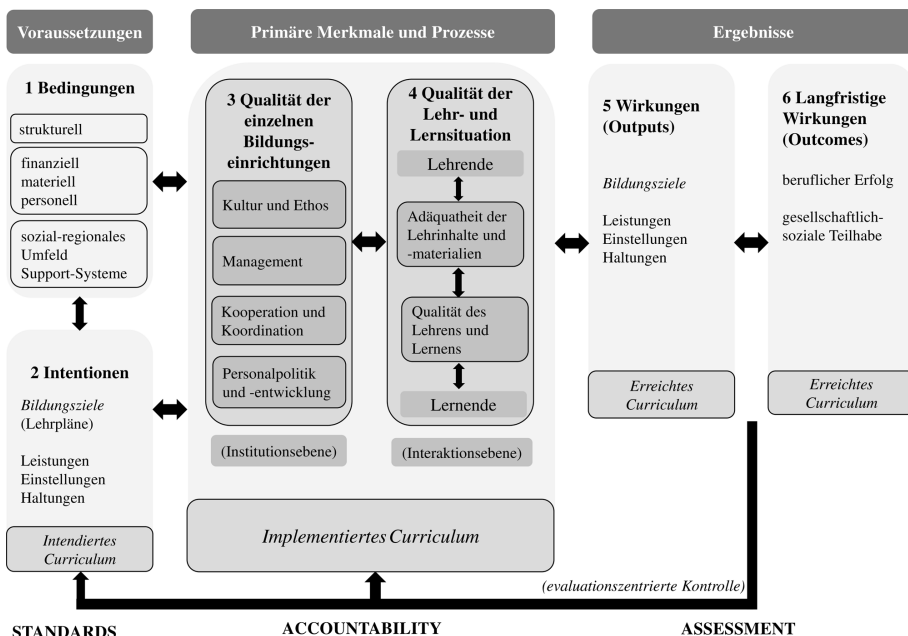


Abbildung 1. Modell zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich in Anlehnung an Ditton (2000)

In Bezug auf die drei Säulen des Modells zeigt sich in Schulleistungsstudien wiederholt, dass Voraussetzungen der Schüler*innen wie auch deren familiäre Herkunft die Mehrheit der Unterschiede – bis zu 50% – in den Leistungen erklären können. Bei eher ungünstigen Voraussetzungen, z. B. in Bezug auf häusliche Lernbedingungen und elterliche Unterstützung, kommt den schulischen Ressourcen und Prozessen eine stärkere Bedeutung zu. Mit Blick auf die schulische Ebene haben empirische Studien eine Reihe relevanter Faktoren identifiziert (vgl. Ditton / Müller 2011). Das Schulklima erklärte bspw. in PISA 2000 (OECD 2005) 8% der Leistungsunterschiede zwischen Schulen, deutlich mehr als schulische Ressourcen wie Größe und Ausstattung. Schulklima „umfasst 2 Aspekte der Schulkultur, die sich zum einen auf eine geordnete

Lernumgebung und zum anderen auf lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen beziehen“ (Scheerens/Bosker 1997: 112 ff.). Neben dem Schulklima ist die Qualität des Unterrichts entscheidend und wird durch Oberflächen- und Tiefenmerkmale abgebildet (Decristan et al. 2020), die das Angebot an Lerngelegenheiten im Unterricht beschreiben. Empirische Befunde geben Hinweise darauf, dass Tiefenmerkmale lernwirksamer sind, sodass in den letzten Jahren vermehrt auf Grundlage des sog. Basismodells drei Dimensionen von Tiefenmerkmalen unterschieden werden: Klassenführung, Konstruktive Unterstützung und (Potential zur) Kognitive[n] Aktivierung (in Anlehnung an Kunter/Voss 2011). Studien zeigen bspw. einen hohen Zusammenhang zwischen Klassenführung und Lernleistungen auf (z. B. Seiz et al. 2016). Klassenführung bezieht sich unter anderem auf die Strukturiertheit und Störungsarmut des Unterrichts, um angemessen viele, qualitätsvolle Lerngelegenheiten für die Schüler*innen zu ermöglichen. Schließlich wird die Unterrichtsqualität durch die Lehrenden bestimmt. Deren professionelle Merkmale (Kompetenzen, Wissen, Einstellungen u. a.) determinieren das Handeln im Unterricht und in der Schule. Aus einer lerntheoretischen Perspektive wird eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung als günstig für den Lernerfolg von Schüler*innen angesehen. Diese kann beschrieben werden als ein personen- bzw. lernendenzentriertes Agieren von Lehrpersonen, das durch Empathie, Authentizität, Wärme etc. gekennzeichnet ist (Cornelius-White 2007). Das Engagement der Lehrkräfte für ihre Schule wird ebenfalls als bedeutsam angesehen und bezieht sich auf die Bereitschaft, schulische Veranstaltungen zu organisieren und sich aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen. Aus schulpädagogischer Perspektive werden ferner zwei Unterrichtsprinzipien favorisiert: Schüler*innenorientierung der Lehrkräfte und individuelle Bezugsnormorientierung, die sich die Vorstellung teilen, dass sich Lernerfolg eher einstellt, wenn individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse sowie die unterschiedliche Lernentwicklung von Schüler*innen im Unterricht Berücksichtigung finden.

5. Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund sollen relevante Indikatoren der Schulqualität an GS erfasst werden und mit der Ausprägung an Schulen verglichen werden, die ebenfalls mehrere Bildungsabschlüsse ermöglichen (Sekundar- und Gemeinschaftsschulen). Die Indikatoren für Schulqualität werden den Kategorien *Voraussetzungen*, *Primäre Merkmale und Prozesse* und *Ergebnisse* zugeordnet, um ein systematisches Bild der Schulqualität anhand von Befragungsdaten von Schüler*innen zu gewinnen. Aufgrund der Konzeption von GS ist einerseits anzunehmen, dass das didaktische Konzept Einfluss auf schulische Lernbedingungen, -prozesse und -wirkungen hat. Andererseits liegen eher uneinheitliche Befunde aus Schulformvergleichen vor, die sich zudem in ihrer Stichprobe bzw. den berücksichtigten Schulformen unterscheiden. Sekundar- und Gemeinschaftsschulen stellen ebenfalls integrierte Schulformen dar, wodurch bis-

lang berichtete Schulformunterschiede nicht zwangsläufig übertragbar sind. Daher soll auf die Formulierung von Hypothesen verzichtet werden. Folgende Fragestellungen werden beantwortet:

Unterscheiden sich Gesamtschulen von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Bezug auf

- (1) die Voraussetzungen der Schüler*innen?
- (2) Merkmale des Unterrichts und der Schule?
- (3) kognitive und non-kognitive Merkmale der Schüler*innen bzw. die Ergebnisse?

6. Methode

6.1 Design und Stichprobe

Im Schuljahr 2020/21 gab es in Sachsen-Anhalt 11 Gesamt-, 125 Sekundar- und 46 Gemeinschaftsschulen. Alle Schulen wurden gebeten, an einer quantitativen Online-Befragung von Neuntklässler*innen teilzunehmen. Es konnten Schüler*innen aus 6 Gesamt- ($N = 345$), 63 Sekundar- ($N = 2.568$) und 16 Gemeinschaftsschulen ($N = 773$) für eine Teilnahme gewonnen werden. Von den 6 GS werden 4 in integrativer und 2 in kooperativer Form geführt. Insgesamt waren die 3.686 Schüler*innen (weiblich = 1.762) im Mittel 14,77 Jahre alt und wiesen zu 94,6% ($N = 3.487$) keinen Migrationshintergrund auf. Merkmale der Schüler*innen getrennt nach der jeweiligen Schulform können in Tabelle 1 eingesehen werden. Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter konnte zwischen den Schulformen kein Unterschied ($\chi^2(2) = 2.124, p = ,346$) ausfindig gemacht werden. Obwohl ausschließlich Schüler*innen der 9. Klasse befragt wurden, sind die Gesamtschüler*innen im Mittel signifikant jünger ($\bar{X} 14,60$ Jahre, $F(2,3678) = 11.110, p < ,001$) als Sekundar- ($\bar{X} 14,77$ Jahre) und Gemeinschaftsschüler*innen ($\bar{X} 14,84$ Jahre). Dieser Befund kann durch die Befragungsreihenfolge erklärt werden, da zunächst zu Beginn des Schuljahres die GS um eine Teilnahme gebeten wurden und die Sekundar- und Gemeinschaftsschulen zwei Monate später.

Tabelle 1. Merkmale der Schüler*innen getrennt nach Schulformen

Merkmal	Gesamt- schüler*innen ($N = 345$)	Sekundar- schüler*innen ($N = 2.568$)	Gemeinschafts- schüler*innen ($N = 773$)
Geschlecht	176 weiblich (51,5%)	1.229 weiblich (48,3%)	357 weiblich (46,7%)
Alter	$\bar{X} 14.60$ Jahre ($SD = .73$)	$\bar{X} 14.77$ Jahre ($SD = .80$)	$\bar{X} 14.84$ Jahre ($SD = .79$)
Migrations- hintergrund	14 (4,1%)	116 (4,5%)	69 (8,9%)

6.2 Instrumente

Eine Übersicht der berücksichtigten Skalen findet sich in Abbildung 2 differenziert nach Voraussetzungen der Schüler*innen, Prozessmerkmalen von Schule und Unterricht sowie Ergebnissen der Schüler*innen in Bezug auf ihre Teilnahme an Bildungsangeboten der Schule. Alle Skalen sind ausführlich im Skalenhandbuch des Projekts dargestellt (Baumgarten et al. 2021).

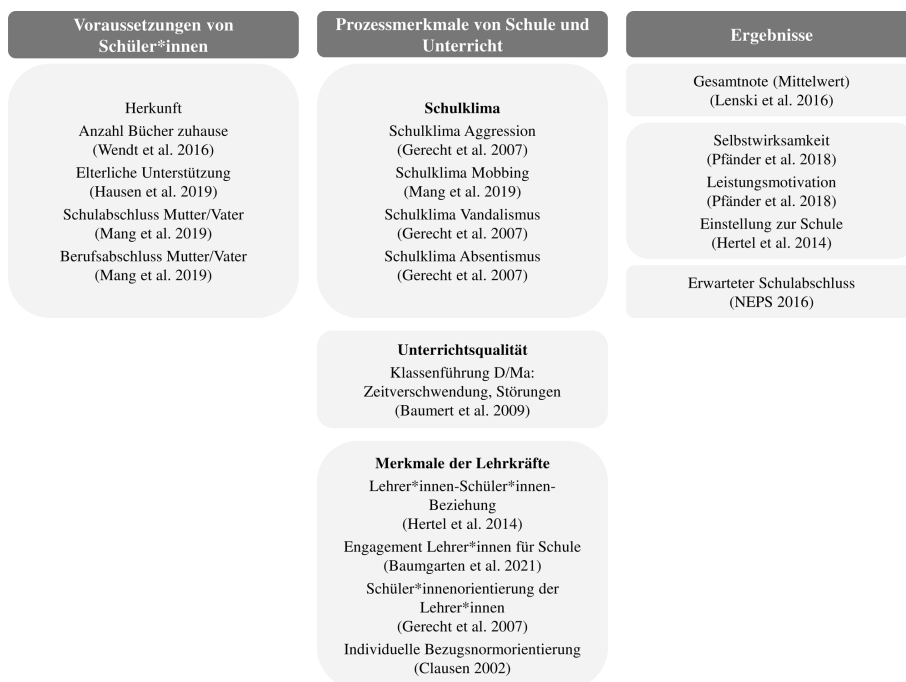


Abbildung 2. Verwendete Skalen

Voraussetzungen der Schüler*innen:

Die Kontextfaktoren Herkunft der Schüler*innen sowie Schul- und Berufsabschluss der Eltern wurden mithilfe von kategorialen Items erfragt. Die Mehrheit der Befragten ($N = 3.487$; 94,6%) gab an, keinen Migrationshintergrund aufzuweisen. Die Eltern der Neuntklässler*innen besitzen mehrheitlich einen Realschulabschluss (Mutter: $N = 1.857$; 50,4%; Vater: $N = 1.673$; 45,4%) und eine abgeschlossene Berufsausbildung (Mutter: $N = 2.145$; 58,2%; Vater: $N = 1.962$; 53,2%). Abbildung 3 gibt die Häufigkeitsverteilung der kategorialen Items zum Schul- und Berufsabschluss der Eltern wieder. Als Indikator für den sozioökonomisch-kulturellen Hintergrund des Elternhauses wurde die sog. Bücherfrage (*Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei Dir zu Hause?*) verwendet. Der Gesamtmittelwert liegt bei 3,48 ($SD = 1,30$) auf der 6-stufigen Skala und entsprechend zwischen den Antwortoptionen *11–50 Bücher* und *51–100 Bücher*. Die Unterstützung für schulische Angelegenheiten, welche die

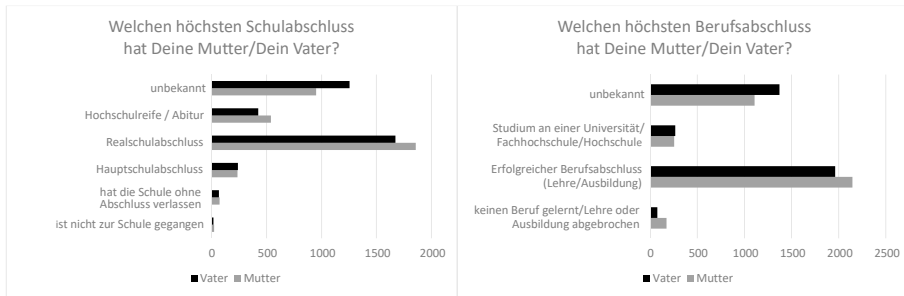


Abbildung 3. Häufigkeitsverteilung von Schul- und Berufsabschluss der Eltern

Schüler*innen von ihren Eltern erfahren, wurde mithilfe von 7 Items auf einer 5-stufigen Ratingskala erfasst ($M = 3,48$, $SD = 0,85$, $\alpha = 0,85$).

Prozessmerkmale von Schule und Unterricht:

Alle Prozessmerkmale wurden durch Ratingskalen mit jeweils mindestens 4 Items erfasst. Das Schulklima operationalisiert als geordnete Lernumgebung der Schule gliedert sich in die Skalen: Aggression ($M = 2,54$, $SD = 0,70$, $\alpha = 0,84$), Mobbing ($M = 1,37$, $SD = 0,42$, $\alpha = 0,84$), Vandalismus ($M = 2,59$, $SD = 0,90$, $\alpha = 0,85$) und beobachteter Absentismus ($M = 2,63$, $SD = 0,82$, $\alpha = 0,85$). Die Unterrichtsqualität wurde durch 2 Skalen für Deutsch (D) oder Mathematik (Ma) operationalisiert: Zeitverschwendung ($M_D = 2,71$, $SD_D = 0,91$, $\alpha = 0,75$; $M_{Ma} = 2,67$, $SD_{Ma} = 0,92$, $\alpha = 0,78$) und Störungen ($M_D = 2,86$, $SD_D = 1,00$, $\alpha = 0,91$; $M_{Ma} = 2,87$, $SD_{Ma} = 1,04$, $\alpha = 0,92$). Nur jeweils die Hälfte der Schüler*innenstichprobe ($N_D = 1845$; $N_{Ma} = 1840$) bewertete entweder die Skalen zum Deutsch- oder zum Mathematikunterricht. Die Merkmale der Lehrkräfte setzen sich aus Skalen zur Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ($M = 3,37$, $SD = 0,79$, $\alpha = 0,87$), Engagement der Lehrer*innen für die Schule ($M = 3,44$, $SD = 0,82$, $\alpha = 0,83$), Schüler*innenorientierung der Lehrer*innen ($M = 2,68$, $SD = 0,71$, $\alpha = 0,85$) und individuelle Bezugsnormorientierung ($M = 4,25$, $SD = 2,52$, $\alpha = 0,88$) zusammen.

Ergebnisse:

Als Output-Variablen wurden kognitive und non-kognitive Merkmale von Schüler*innen erhoben. Die Neuntklässler*innen wurden gebeten, die Noten auf ihrem letzten Zeugnis der Kernfächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie und Physik zu berichten. Ein Mittelwert für jede*n Schüler*in bildet den individuellen Notendurchschnitt ($M = 2,86$, $SD = 0,69$, $\alpha = 0,80$). Als non-kognitive Merkmale wurden Selbstwirksamkeit ($M = 3,35$, $SD = 0,72$, $\alpha = 0,80$), Leistungsmotivation ($M = 3,79$, $SD = 0,71$, $\alpha = 0,87$) und Einstellung zur Schule ($M = 3,71$, $SD = 0,77$, $\alpha = 0,67$) erhoben. Alle Schüler*innen wurden gefragt, welchen Schulabschluss sie erwarten. Die Mehrheit erwartet ihre Schulzeit mit einem Realschulabschluss ($N = 1.918$; 52,0%) oder erweiterten Realschulabschluss ($N = 923$; 25,0%) gefolgt von einem

Hauptschulabschluss ($N = 371$; 10,1 %) oder Abitur ($N = 363$; 9,8 %) abzuschließen. Eine Minderheit erwartet einen qualifizierten Hauptschulabschluss ($N = 96$; 2,6 %) oder die Schule ohne Abschluss zu verlassen ($N = 9$; 0,2 %).

6.3 Analysen

In Abhängigkeit des jeweiligen Skalenniveaus wurden Gruppenvergleiche zwischen Gesamt-, Sekundar- und Gemeinschaftsschulen entweder durch Chi-Quadrat-Tests oder Multivariate Varianzanalysen (MANOVA) vorgenommen. Die Interkorrelationen der abhängigen Variablen wiesen Werte zwischen $r = ,23$ und $,67$ auf. Die angegebenen Konfidenzintervalle der paarweisen Vergleiche beziehen nachfolgend jeweils auf ein Vertrauensintervall von 95 %.

7. Ergebnisse

7.1 Voraussetzungen der Schüler*innen (Frage 1)

Die Frage, ob sich GS von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Bezug auf die Voraussetzungen der Schüler*innen unterscheiden, wird mithilfe folgender Indikatoren beantwortet: Anzahl der Bücher zuhause, elterliche Unterstützung, die Herkunft der Schüler*innen sowie Schul- und Berufsabschluss der Eltern. Der sozio-ökonomische Hintergrund wurde zusammen mit der Unterstützung für schulische Belange durch die Eltern in einer MANOVA untersucht ($F(4, 7334) = 5,379, p < ,001$, partielles $\eta^2 = .003$, Wilk's $\Lambda = .994$). Der sozio-ökonomische Hintergrund der Schüler*innen an den drei Schulformen wurde über die Anzahl der Bücher erfasst, welche die Familien zuhause besitzen. Auf der 6-stufigen Skala liegen die Mittelwerte bei allen betrachteten Schulformen zwischen 3 (11–50 Bücher) und 4 (51–100 Bücher) und weisen entsprechend keinen signifikanten Unterschied auf ($F(2, 3681) = 1,996, p = ,136$). Mit anderen Worten besuchen im Schnitt Schüler*innen mit vergleichbarem sozio-ökonomischen Hintergrund die Klasse 9 der drei Schulformen. Die elterliche Unterstützung erzielte hingegen einen signifikanten Unterschied ($F(2, 3681) = 8,790, p < ,001, \eta^2 = .005$). Sekundarschüler*innen berichten von weniger Unterstützung durch die Eltern im Vergleich zu Gesamtschüler*innen ($p = ,039$; $M_{\text{Diff}} = 0,12$; $\text{CI}[0,00; 0,24]$) und Gemeinschaftsschüler*innen ($p = ,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,13$; $\text{CI}[0,05; 0,21]$). Auch die Herkunft unterscheidet sich statistisch signifikant zwischen den Schularten ($\chi^2(2) = 24,00, p < ,001, V = ,081$). Der höchste Anteil an in Deutschland geborenen Schüler*innen findet sich an Gesamt- (95,9 %) und Sekundarschulen (95,5 %). Von Schüler*innen, die an Gemeinschaftsschulen lernen, wurden signifikant weniger in Deutschland geboren (91,1 %). Abbildung 4 zeigt die Verteilung der Schul- und Berufsabschlüsse der Eltern. Während ein erheblicher Teil der Schüler*innen die Frage nach den Schul- und Berufsabschlüssen der Eltern nicht beantworten kann, zeigt sich in allen drei Schulformen, dass unter den Eltern der Mittlere Schulabschluss dominiert und die meisten Eltern eine Berufsaus-

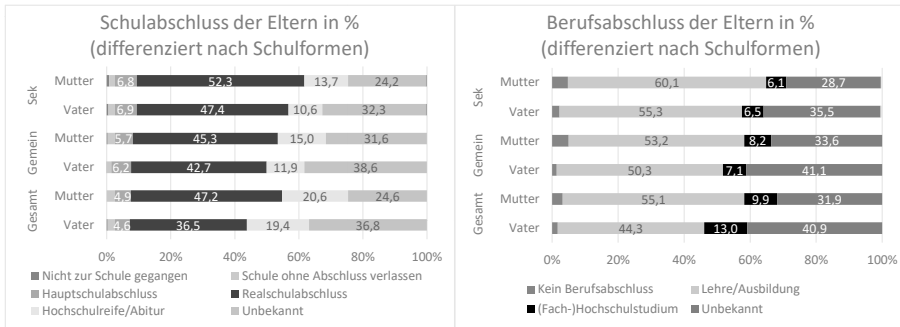


Abbildung 4. Berufs- und Schulabschluss der Eltern

Anmerkungen. Sek = Sekundarschule (N = 2.568), Gemein = Gemeinschaftsschule (N = 773), Gesamt = Gesamtschule (N = 345).

bildung als höchsten Berufsabschluss absolviert haben. Weiterhin wird insbesondere deutlich, dass der Anteil der Abiturient*innen und Akademiker*innen innerhalb der Elternschaft an GS höher ist. Im Vergleich der Schularten zeigt sich weiter ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulabschlüssen der Mütter ($\chi^2(10) = 38,38$; $p < ,001$; $V = ,072$) und der Väter ($\chi^2(10) = 44,25$; $p < ,001$; $V = ,078$) der befragten Schüler*innen. Ebenfalls besteht analog dazu zwischen den Schularten ein signifikanter Unterschied in den Berufsabschlüssen der Mütter ($\chi^2(6) = 21,49$; $p < ,001$; $V = ,054$) und der Väter ($\chi^2(6) = 35,19$; $p < ,001$; $V = ,069$).

7.2 Prozessmerkmale von Schule und Unterricht (Frage 2)

Um Prozessmerkmale von Schule zu erfassen, wurde das Schulklima mithilfe folgender Indikatoren erfasst: (Auftreten von) Aggression, Mobbing, Vandalismus und Absentismus an der Schule. Die Ergebnisse der MANOVA (s. Tab. 2) zeigen, dass die Schulform geringe Unterschiede in der Varianz des eingeschätzten Schulklimas aufklären kann. Paarweise Vergleiche zeigen signifikante Unterschiede: Aggressives Verhalten findet an Sekundarschulen häufiger statt als an GS ($p < ,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,18$; $CI[0,10; 0,27]$) sowie im Vergleich zu den GS häufiger an Gemeinschaftsschulen ($p = ,012$; $M_{\text{Diff}} = 0,1355$; $CI[0,02; 0,22]$). Von Mobbing berichten mehr Schüler*innen an Sekundarschulen als an GS ($p = ,008$; $M_{\text{Diff}} = 0,07$; $CI[0,01; 0,12]$). Vandalismus tritt häufiger an Sekundarschulen als an GS auf ($p = ,013$; $M_{\text{Diff}} = 0,14$; $CI[0,02; 0,25]$). Auch die Häufigkeit unerlaubten Fernbleibens von Mitschüler*innen fällt an Sekundarschulen signifikant höher aus als an Gemeinschaftsschulen ($p = ,017$; $M_{\text{Diff}} = 0,09$; $CI[0,01; 0,17]$) und an Sekundarschulen höher als an GS ($p = ,002$; $M_{\text{Diff}} = 0,14$; $CI[0,05; 0,24]$). Gesamt- und Gemeinschaftsschulen unterscheiden sich beim zu beobachtenden Absentismus nicht signifikant voneinander. Insgesamt lässt sich anhand der Indikatoren zur Schulqualität feststellen, dass diese von den Gesamtschüler*innen am günstigsten bewertet wird.

Tabelle 2. Multivariate Varianzanalyse – Schulklima

Schularten	Wilks λ ,992				F (8, 7354)	p	η^2 ,004		
	Sekundarschulen (N = 2.565)		Gemeinschaftsschulen (N = 773)					Gesamtschulen (N = 345)	
	M	SD	M	SD					M
Aggression	2,57	0,71	2,51	0,71	2,39	0,62	11,462	<,001	,006
Mobbing	1,38	0,43	1,36	0,43	1,31	0,40	4,047	,018	,002
Vandalismus	2,62	0,92	2,56	0,90	2,49	0,82	4,228	,015	,002
Absentismus	2,67	0,83	2,58	0,82	2,53	0,71	7,230	,001	,004

Anmerkungen. N = 3.683.

Die Ergebnisse der Dimension *Klassenführung* als Indikator von Unterrichtsqualität getrennt nach Deutsch- und Mathematik sind in Tabelle 3 aufgeführt. Sie zeigen signifikante Unterschiede nach Schulform. Schüler*innen an Sekundarschulen sind der Ansicht, dass es eher zu Zeitverschwendung im Deutschunterricht kommt als Schüler*innen an GS ($p = ,017$; $M_{\text{Diff}} = 0,20$; $\text{CI}[0,03; 0,37]$). Auch Gemeinschaftsschüler*innen geben häufiger an, dass es zu Zeitverschwendung kommt als Schüler*innen an GS ($p = ,020$; $M_{\text{Diff}} = 0,22$; $\text{CI}[0,03; 0,41]$). Vergleichbares zeigt sich für den Mathematikunterricht: Sekundarschüler*innen glauben eher als Gesamtschüler*innen, dass im Mathematikunterricht mehr Zeit verschwendet wird ($p = ,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,26$; $\text{CI}[0,08; 0,44]$) und auch Gemeinschaftsschüler*innen stimmen dem häufiger zu als Gesamtschüler*innen ($p = <,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,32$; $\text{CI}[0,12; 0,51]$). Störungen im Deutschunterricht würden aus Sicht von Sekundarschüler*innen häufiger auftreten als an GS ($p = ,016$; $M_{\text{Diff}} = 0,22$; $\text{CI}[0,03; 0,41]$) und häufiger an Gemeinschaftsschulen als an GS ($p = ,013$; $M_{\text{Diff}} = 0,26$; $\text{CI}[0,04; 0,47]$). Auch im Mathematikunterricht finden häufiger Störungen an Sekundarschulen als an GS statt ($p = ,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,35$; $\text{CI}[0,16; 0,55]$) und häufiger an Gemeinschaftsschulen als an GS ($p = ,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,38$; $\text{CI}[0,16; 0,61]$). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Gesamtschüler*innen im Vergleich zu den anderen Schulformen ihren Deutsch- und Mathematikunterricht am qualitativsten einschätzen.

Tabelle 4 gibt Auskunft über professionelle Merkmale und das Handeln der Lehrkräfte. Die Schulformzugehörigkeit kann Varianz für alle vier betrachteten Variablen aufklären. Die paarweisen Vergleiche zeigen folgendes Bild: Für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ist nur der Unterschied zwischen Gemeinschafts- und Sekundarschulen statistisch signifikant, die Beziehung wird von Gemeinschaftsschüler*innen etwas besser eingeschätzt ($p = ,003$; $M_{\text{Diff}} = 0,11$; $\text{CI}[0,03; 0,18]$). Das Engagement für die Schule seitens der Lehrkräfte wird von den Gesamtschüler*innen im Vergleich zu den Sekundarschüler*innen ($p = <,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,34$; $\text{CI}[0,23; 0,45]$) und den Gemeinschaftsschüler*innen höher eingeschätzt ($p = <,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,21$; $\text{CI}[0,08; 0,33]$). Im Vergleich der Gemeinschafts- zu den Sekundarschulen wird das Engagement an Gemeinschaftsschulen höher bewertet ($p <,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,13$; $\text{CI}[0,05; 0,21]$). Die Schüler*innenorientierung würde häufiger an den Sekundarschulen ($M = 2,71$) als an den Gemeinschaftsschulen realisiert ($p = ,002$; $M_{\text{Diff}} = 0,10$; $\text{CI}[0,03; 0,17]$), allerdings unterscheiden sich die Mittelwerte der Gemeinschaftsschulen ($M = 2,61$) und der GS ($M = 2,62$) im Prinzip nicht. Die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm wird häufiger an Sekundar- als an Gemeinschaftsschulen realisiert ($p = ,001$; $M_{\text{Diff}} = 0,12$; $\text{CI}[0,04; 0,19]$) und häufiger an Sekundar- als an GS ($p = ,020$; $M_{\text{Diff}} = 0,12$; $\text{CI}[0,02; 0,23]$). Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Engagement der Lehrkräfte an GS höher bewertet wird als an anderen Schulen. Dagegen fällt die Bewertung der Indikatoren für individualisiertes Lernen sowie der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften ähnlich zwischen Gesamt- und Gemeinschaftsschulen aus und niedriger als an Sekundarschulen.

Tabelle 3. Multivariate Varianzanalyse – Unterrichtsqualität in Deutsch bzw. Mathematik

Schularten	Wilks λ						F(4, 3676)	p	η^2
	,994								
	Sek (N = 1.265)		Gemein (N = 403)		Gesamt (N = 174)		F (2, 1839)	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD			
	Zeitverschwendung D ¹	2,72	0,91	2,75	0,89	2,53			
Störungen D ¹	2,88	1,01	2,91	0,98	2,65	0,93	4,368	,013	,005
Schularten	Wilks λ						F(4, 3672)	p	η^2
	,989								
	Sek (N = 1.300)		Gemein (N = 369)		Ges (N = 171)		F (2, 1837)	p	η^2
	M	SD	M	SD	M	SD			
	Zeitverschwendung Ma ²	2,68	0,91	2,74	0,95	2,42			
Störungen Ma ²	2,90	1,02	2,93	1,09	2,54	1,00	10,216	<,001	,010

Anmerkungen. D = Deutsch, Ma = Mathematik, Sek = Sekundarschule, Gemein = Gemeinschaftsschule, Gesamt = Gesamtschule. ¹N = 1.842. ²N = 1.840.

Tabelle 4. Multivariate Varianzanalyse – Professionelles Handeln der Lehrkräfte

Schularten	Wilks λ		F(8, 7350)		p		η^2	
	,982		8,434		<,001		,009	
	Sekundarschulen (N = 2.564)		Gemeinschaftsschulen (N = 772)		Gesamtschulen (N = 345)			
	M	SD	M	SD	M	SD		η^2
Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung	3,34	0,79	3,45	0,78	3,44	0,79	6,758	,004
Engagement für die Schule	3,38	0,83	3,51	0,79	3,72	0,82	29,456	,016
Individuelle Bezugsnormorientierung	2,55	0,78	2,44	0,81	2,43	0,79	8,595	,005
Schüler*innenorientierung	2,71	0,71	2,61	0,71	2,62	0,70	7,165	,004

Anmerkungen. N = 3.681.

7.3 Ergebnisse (Frage 3)

Bei den Ergebnissen der Schüler*innen zeigt eine einfaktorielle MANOVA für die kombinierten abhängigen Variablen Gesamtnote, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Schulformen ($F(8, 7296) = 3,533, p = ,008$, partielles $\eta^2 = .003$, Wilk's $\lambda = .994$). Jedoch kann nur die abhängige Variable Gesamtnote zufallskritisch abgesichert werden ($F(2, 3651) = 4,643, p = ,010$, partielles $\eta^2 = .003$). Die besten bzw. höchsten Durchschnittsnoten lassen sich an GS ($M = 2,77$) finden, gefolgt von Sekundarschulen (2,85) und Gemeinschaftsschulen ($M = 2,91$). Statistisch signifikant unterscheiden sich die Durchschnittswerte der Noten zwischen Gemeinschafts- und GS ($p = ,007$; $M_{\text{Diff}} = 0,14$; $CI[0,03; 0,24]$). In Bezug auf die weiteren Output-Variablen Selbstwirksamkeit ($F(2, 3651) = ,138, p = ,871$), Leistungsmotivation ($F(2, 3651) = ,938, p = ,392$) und Einstellung zur Schule ($F(2, 3651) = 2,846, p = ,058$) zeigen sich keine Unterschiede, sodass paarweise Vergleiche entfallen. Der erwartete Schulabschluss (s. Abb. 5) unterscheidet sich wiederum signifikant zwischen den Schularten ($\chi^2(10) = 345,01, p < ,001, V = ,217$).

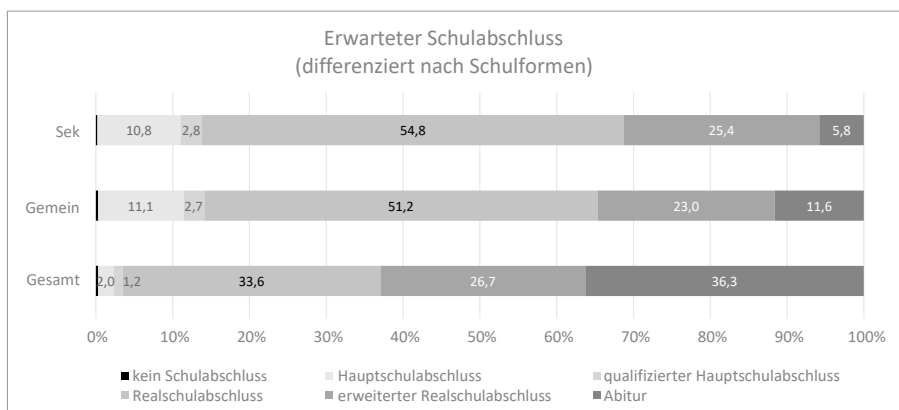


Abbildung 5. Erwarteter Schulabschluss

Anmerkungen. Sek = Sekundarschule ($N = 2.568$), Gemein = Gemeinschaftsschule ($N = 773$), Gesamt = Gesamtschule ($N = 345$).

Während an allen Schulen kaum Schüler*innen erwarten, die Schule ohne Abschluss zu verlassen (0,2–0,3%), zeigen sich vor allem bei Gesamtschüler*innen deutliche Unterschiede. Sie erwarten am häufigsten, die Schule mit einem Abitur (36,3%) zu verlassen, während dies nur für 11,6% der Gemeinschaftsschüler*innen und 5,6% der Sekundarschüler*innen gilt. Umgekehrt rechnen lediglich 3,2% der Gesamtschüler*innen mit einem (qualifizierten) Hauptschulabschluss, während an den anderen Schulformen ca. 14% diesen Abschluss erwarten.

8. Diskussion

Bezüglich der Forschungsfragen kann festgehalten werden, dass sich GS in Sachsen-Anhalt im Hinblick auf wesentliche Aspekte von Schulqualität signifikant von anderen ebenfalls integrierten Schulformen, das heißt solchen Schulen mit mehreren verschiedenen Bildungsgängen, unterscheiden. Mit Blick auf die Bedingungen wurden v.a. Voraussetzungen der Schüler*innen in den Blick genommen (Frage 1). Während sich der sozioökonomische Status der Lernenden zwischen den betrachteten Schulformen nicht unterscheidet, zeigt sich, dass die Eltern der Gesamtschüler*innen tendenziell höhere Bildungs- und Berufsabschlüsse besitzen. Eltern von Gesamt- aber auch Gemeinschaftsschüler*innen unterstützen ihre Kinder stärker bei schulischen Belangen als Eltern von Sekundarschüler*innen. Zudem besuchen Schüler*innen mit Migrationshintergrund seltener GS als Gemeinschaftsschulen. Entsprechend unterscheidet sich die Zusammensetzung in der Schüler*innenschaft in den verschiedenen Schulformen leicht, was bereits Auswirkungen auf die Bildungsprozesse und -wirkungen haben kann, da damit einerseits differenzielle Lernraten der Schüler*innen verbunden sind sowie andererseits Kompositionseffekte Wirkung entfalten können (Baumert et al. 2009). Eine höhere elterliche Unterstützung der Kinder kann zudem einen Lernvorteil bedeuten, der sich sowohl auf die Aufgabenbewältigung im Unterricht bezieht als auch Hausaufgaben.

Mit Blick auf Merkmale des Unterrichts und der Schule (Frage 2) konnte der Befund von Dreher et al. (1980) nicht repliziert werden. Während sie keine Unterschiede hinsichtlich der Bewertung des Schulklimas feststellen, zeigen die vorliegenden Daten, dass Gesamtschüler*innen im Vergleich zu Schüler*innen anderer Schulformen verschiedene Indikatoren des Schulklimas (Aggression, Mobbing, Vandalismus und Absentismus) günstiger bewerten. Weiterhin wird deutlich, dass Gesamtschüler*innen im Vergleich zu den beiden anderen integrierten Schulformen ihren Deutsch- und Mathematikunterricht qualitätsvoller einschätzen. Während das Engagement für die Schule seitens der Lehrkräfte von Gesamtschüler*innen im Vergleich zu Sekundar- und Gemeinschaftsschüler*innen höher eingeschätzt wird, fällt die Bewertung der Indikatoren für individualisiertes Lernen sowie der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften ähnlich zwischen Gesamt- und Gemeinschaftsschulen aus und niedriger als an Sekundarschulen. Dies deckt sich mit dem Befund von Bayer (2020), die diesbezüglich zwar einen Vorteil der GS gegenüber Realschulen oder Gymnasien identifiziert, nicht aber gegenüber anderen integrierten Schulformen. Insgesamt deutet sich aus Sicht der Schüler*innen in Bezug auf die erhobenen Prozessmerkmale von Schule und Unterricht ein günstigeres Bild der Qualität von GS an.

Schulformunterschiede bestehen wiederum teilweise hinsichtlich der Lernergebnisse und -wirkungen (Frage 3). Einerseits haben Schüler*innen von GS signifikant bessere Noten als Gemeinschaftsschüler*innen. Andererseits bestehen keine Unterschiede bezüglich Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation und Einstellung zur

Schule. Auffällig ist wiederum der Unterschied in den erwarteten Bildungsabschlüssen der Schüler*innen, der mit der differenzierten Vorbildung der Eltern korrespondiert. An Sekundar- und Gemeinschaftsschulen erwartet die überwiegende Mehrheit der Neuntklässler*innen, die Schulzeit mit einem (erweiterten) Realschulabschluss zu verlassen. Nur jeweils eine kleine Gruppe erwartet einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss oder das Abitur zu erreichen. An GS zeigt sich ein anderes Bild. Hier spielt die Option des Hauptschulabschlusses lediglich eine marginale Rolle. Vielmehr erwartet über ein Drittel der Lernenden, die Schule mit dem Abitur zu verlassen. Die Schüler*innen an GS in Sachsen-Anhalt zeichnen sich folglich durch eine stärkere Orientierung hin zum Abitur aus, vor allem im Vergleich zu Gemeinschaftsschulen, die die Möglichkeit zum Abitur ebenfalls schulprogrammatisch beinhalten. Ob diese Orientierung bereits bei der Schulwahl auf Seiten der Eltern und Schüler*innen vorhanden war und damit Selbstselektionsprozesse vorliegen, bleibt hier ebenso offen wie die damit verbundene Frage, welchen konkreten Einfluss schulische Merkmale und Prozesse (z. B. besseres Schulklima, höhere Unterrichtsqualität oder Engagement der Lehrer*innen) sowie Einflüsse von Eltern und Mitschüler*innen haben. Wenn sich diese Lernenden in ein anregungsärmeres Lernmilieu mit einem hohen Anteil benachteiligter Schüler*innen einordnen, hat dies Einfluss auf die Lernkultur und die Schulleistungen (Klinge 2016). Dies deuten auch die Ergebnisse für die untersuchten GS Sachsen-Anhalts an, die unter den drei integrierten Schulformen die besten Ausgangsbedingungen aufweisen.

Die Schaffung von integrierten Schulformen mit mehreren Bildungsgängen zeigt in Sachsen-Anhalt differenzierte Wirkungen. GS werden möglicherweise als die Schulform wahrgenommen, die einerseits verschiedene Bildungswege entsprechend individueller Voraussetzungen und Entwicklungen eröffnet und die tendenziell eher von Kindern aus Akademikerhaushalten und Schüler*innen, die das Abitur anstreben, besucht werden. Hierin unterscheiden sich GS deutlich von Gymnasien. Die mit dieser Wahrnehmung verbundenen Selbstselektions- und Kompositionseffekte haben möglicherweise Wirkung auf Schulkultur und Unterricht. Gesamtschüler*innen berichten von höherer Disziplin und besserer Klassenführung (Schulklima, Störungen, Zeitverschwendung), von höherem Niveau (Noten) und höherer Bildungsaspiration bzw. -erwartung. Andererseits fällt die Bewertung individualisierten Lernens sowie der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkräften ähnlich zwischen den Gesamt- und Gemeinschaftsschulen aus und niedriger als an den Sekundarschulen. Ferner unterscheidet sich das professionelle Handeln der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler*innen zwischen den verschiedenen integrierten Schulformen kaum voneinander: insbesondere Schüler*innenorientierung und Individualisierung. Vielleicht sind das aber auch Merkmale, die für integrierte Schulformen generell von Bedeutung sind und daher keine gravierenden Unterschiede bestehen.

Jede Untersuchung weist Limitationen auf. Bei den hier berichteten Ergebnissen handelt es sich um Querschnittsdaten, die ausschließlich bei Schüler*innen der 9. Klasse erhoben wurden. Der Einfluss verschiedener Voraussetzungen von Schü-

ler*innen und insbesondere Prozessmerkmale von Schule und Unterricht würden substantiell durch längsschnittliche oder Kohorten übergreifende Daten erweitert werden. Des Weiteren wurden nicht alle Schulformen in Sachsen-Anhalt betrachtet. Ob die aufgezeigten Unterschiede und Tendenzen bei einer Kontrastierung von Gesamt- und Gemeinschaftsschulen mit Gymnasien bestehen bleiben oder sich sogar weiter ausdifferenzieren würden, bleibt eine offene Fragestellung. Auffällig sind die ausgesprochen geringen Effektstärken der Schulformvergleiche. Es handelt sich lediglich um geringe Unterschiede, welche von Sekundar-, Gemeinschafts- und Gesamtschüler*innen berichtet werden. Nur aufgrund der sehr großen Gesamtstichprobe von Schüler*innen können Unterschiede zufallskritisch abgesichert werden. Da Sachsen-Anhalt deutlich mehr Sekundar- als Gemeinschafts- und GS besitzt, handelt es sich ferner um sehr unterschiedliche Stichprobengrößen je Schulform. Darüber hinaus befinden sich die Standorte der öffentlichen GS aus der vorliegenden Untersuchung ausschließlich in den beiden Großstädten von Sachsen-Anhalt. Beide Standorte können Eltern und Schüler*innen eine große Auswahl an unterschiedlichen Schulformen, zukünftigen Ausbildungs- und Studienplätzen bieten. Hingegen sind im Einzugsgebiet von ländlichen Regionen oftmals nur eine Sekundar- oder Gemeinschaftsschule zu finden. Entsprechend können standortbedingte Selektionsprozesse stattgefunden haben, welche die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft an den betrachteten Schulen bedingen, während der Einfluss der Schulform u.U. nur eine untergeordnete Rolle spielt. Offen ist zur Wahl der Schulform auch die Frage, inwieweit es für Eltern eine Rolle spielt, wenn Gemeinschaftsschulen keine eigene Oberstufe anbieten. Welche Schulwahlmotive leitend für den Übergang von der Grundschule auf die gewählte weiterführende Schule unter Berücksichtigung der familialen und regionalen Bedingungen und welche schulischen Faktoren (z.B. Ruf der Schule o. Schulform) Eltern und Schüler*innen in die Entscheidung einbeziehen, sollte in einer Elternbefragung untersucht werden. In diesem Zusammenhang stellt sich abschließend die Frage, welche Zukunft die GS in Sachsen-Anhalt hat und welche Positionen die Sekundar- und Gemeinschaftsschulen einnehmen werden. Es stellt sich die Frage, ob die Sekundarschule als einzige Schulform ohne gymnasiale Oberstufe – sofern Eltern regional eine Auswahl haben – Bestand hat.

Hinweis zur Projektförderung: Der Beitrag ist mit Daten des Projekts SEASA entstanden, welches vom Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt gefördert wurde (Förderzeitraum: 2020–2022).

Literatur

- Bartl, W. (2016): Schulentwicklungsplanung als ‚governance device‘. In: Liebig, S./Matiaske, W. (Hrsg.): *Methodische Probleme in der empirischen Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 227–266. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08713-5_12
- Baumert, J./Blum, W./Brunner, M./Dubberke, T./Jordan, A./Klusmann, U./Krauss, S./Kunter, M./Löwen, K./Neubrand, M./Tsai, Y.-M. (2009): *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV)*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumgarten, M./Porsch, R./Jahn, R. W. (2021): *Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt (SEASA)*. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994626>
- Bayer, S. (2020): *Mathematikunterricht im Vergleich zwischen den Schularten*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992479>
- Bundesagentur für Arbeit (2021): *Das Schulsystem in Sachsen-Anhalt*. https://planet-beruf.de/fileadmin/assets/01_Neu/05_PDF_Neu/Uebersicht_Schulsysteme_Laender/SAN_Schulsystem.pdf [Zugriff: 24.05.2022].
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?*. Münster: Waxmann.
- Cornelius-White, J. (2007): *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective*. In: *Review of Educational Research* 77, 1, S. 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Decristan, J./Hess, M./Holzberger, D./Praetorius, A.-K. (2020): *Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 1, S. 102–115.
- Ditton, H. (2000): *Elemente eines Systems der Qualitätssicherung im schulischen Bereich*. In: Weishaupt, H. (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. Erfurt: PH Erfurt, S. 13–36.
- Ditton, H. (2007): *Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung*. In: van Buer, J./Wagner, C. (Hrsg.): *Qualität von Schule*. Frankfurt: Peter Lang, S. 83–92.
- Ditton, H./Müller, A. (2011): *Schulqualität*. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 99–111. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_9
- Dreher, E./Fend, H./Haenisch, H. (1980): *Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26, 5, S. 673–698.
- Gerecht, M., Steinert, B. Klieme, E. & Döbrich, P. (2007): *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Frankfurt a.M.: GFPE, DIPF. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3121/pdf/MatBild_Bd17_D_A.pdf [Zugriff: 24.05.2022].
- Hausen, J./Schmid, C./Würster, S./Dohrmann, J./Feldhoff, T./Steinert, B./Klieme, E./Lenski, A. E. (2019): *Skalenhandbuch Schule im Wandel (SchiWa)*. Frankfurt a.M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation – DIPF.
- Hertel, S./Hochweber, J./Mildner, D./Steinert, B./Jude, N. (2014): *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, K. (2013): *Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, 4, S. 455–468.

- Klinge, D. (2016): Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14351-0>
- Köller, O. (2008): Gesamtschule: Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt, S. 437–465.
- Kunter, M./Voss, T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann, S. 85–113.
- Lenski, A. E./Hecht, M./Penk, C./Milles, F./Mezger, M./Heitmann, P./Stanat, P./Pant, H. A. (2016): IQB-Ländervergleich 2012. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. <https://doi.org/10.20386/HUB-42547>.
- Mang, J./Ustjanzew, N./Leßke, I./Reiss, K. (2019): PISA 2015 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- Mattes, M. (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: Reh, S./Glaser, E./Behm, B./Drope, T. (Hrsg.): Wissen machen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 187–206.
- Möller, G./Orth, G. (2007): Empirische Befunde zur Schulstrukturfrage in der Sekundarstufe I – Teil 2. In: Schulverwaltung NRW 18, 4, S. 123–126.
- NEPS (2016): Dokumentation der Startkohorte Klasse 5 (SC3) Version 9.0.0. <https://www.neps-data.de/Datenzentrum/Daten-und-Dokumentation/Startkohorte-Klasse-5/Dokumentation> [Zugriff: 24.05.2022].
- OECD (2005): School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000. <https://doi.org/10.1787/9789264008199-en>
- Pfänder, H./Schurig, M./Bos, W. (2018): Skalenhandbuch Ganz In II. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der zweiten Projektphase. Technische Universität Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19798>
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Seiz, J./Decristan, J./Kunter, M./Baumert, J. (2016): Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Pädagogische Psychologie 30, 4, S. 237–249. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000186>
- Tillmann, K.-J. (2019): Die Gesamtschule als Reformprojekt. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Hermstein, B. (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim und Basel: Beltz, S. 207–221.
- Wendt, H./Bos, W./Tarelli, I./Vaskova, A./Walzebug, A. (2016): IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen. Münster: Waxmann.

Gemeinschaftsschule, die neue Gesamtschule?

Matthias Ritter

Keywords: Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Schulforschung, Schulstruktur, Bildungssystem

1. Einleitung

Im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem haben sich nach der Etablierung von Gesamtschulen vor gut 50 Jahren spätestens seit Beginn der 2000er Jahre weitere integrierte Schulformen im Sekundarschulbereich etabliert. Diese werden nicht mehr nur als Gesamtschule bezeichnet, sondern lokal verschieden, bspw. als Stadtteilschulen (Hamburg) oder Oberschulen (Bremen und Niedersachsen). In der Bildungsstatistik werden jene Schulen als integrierte Gesamtschulen erfasst, „bei denen die verschiedenen Schularten zu einer Schuleinheit zusammengefasst sind.“ (DESTATIS 2022b). Bereits jede/r fünfte Schüler*in in der Sekundarstufe I besucht im Schuljahr 2021/22 bundesweit eine solche integrierte Gesamtschule (DESTATIS 2022a).¹ Eine Bezeichnung für eine dieser integrierten Gesamtschulen hat dabei einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt und sich in den letzten Jahren nicht nur regional etabliert, sondern ist in mehreren Bundesländern im Schulgesetz verankert: die Gemeinschaftsschule. Beginnend mit Schleswig-Holstein in 2007 und zuletzt in Sachsen 2020 ist die Gemeinschaftsschule mittlerweile in den Schulgesetzen von sieben Bundesländern als Schulform aufgenommen.²

In Deutschland wurden im Schuljahr 2021/22 insgesamt 827 öffentliche und 125 private bzw. staatliche Ersatzschulen als Gemeinschaftsschulen geführt. Deutlich wird anhand der Tabelle 1, dass der Ausbau der Schulart zwischen den Bundesländern recht stark variiert. In Schleswig-Holstein und dem Saarland wurde die Gemeinschaftsschule flächendeckend als Schulart – neben dem Gymnasium – etabliert. In Baden-Württemberg sind gut 25 Prozent der Sekundarschulen Gemeinschaftsschulen, in Sachsen-Anhalt und Thüringen machen Gemeinschaftsschulen rund 10 Prozent aller Sekundarschulen aus. Gleichsam unterscheidet sich bundeslandspezifisch die Konzeption von Gemeinschaftsschule. Allen Gemeinschaftsschulen gemein ist

1 Von den insgesamt 4.139.688 Schüler*innen im Schuljahr 2021/22 des Sekundarbereichs I besuchen 877.269 eine integrierte Gesamtschule (entspricht rund 21,2 Prozent). Im Sekundarbereich II besuchen 143.864 von insgesamt 941.982 Schüler*innen eine integrierte Gesamtschule. Dies entspricht einem Anteil von rund 15,3 Prozent, also etwa jede/r siebte Schüler*in.

2 In Nordrhein-Westfalen wurde die Pilotphase zur Gemeinschaftsschule nicht verlängert.

Tabelle 1. Übersicht der Gemeinschaftsschulen in Deutschland

	Im Landes- schulgesetz seit	Anzahl** (öffentlich / privat)	Anteil an Sekundar- schulen***	Mindestgröße	Wissenschaftliche Begleitung
Baden- Württemberg	2012 (§8a)	314/19	26 %	mind. 2-zügig	2013–2016 (Bohl / Wacker 2016)
Berlin	2018 (§23)*	24/17	9 %	keine Angabe	2008–2015 Pilotphase (Bastian et al. 2016)
Saarland	2012 (§3a)	60/3	41 %	keine Angabe	–
Sachsen	2020 (§7a)*	2/1	1 %	mind. 4-zügig	2006–2016 Pilotphase (Schmechtig/Mel- zer 2017)
Sachsen- Anhalt	2013 (§5b)	42/5	13 %	mind. 2-zügig	–
Schleswig- Holstein	2007 (§43)	333/60	52 %	240 Schü- ler*innen	–
Thüringen	2010 (§6a)	52/20	13 %	keine Angabe	2010–2014 (Ritter et al. 2014)

* mit vorheriger Pilotphase

** Quellen sind die Webseiten der jeweiligen statistischen Landesämter im August 2022

*** Anteil an allen allgemeinbildenden Sekundarschulen des Bundeslandes (ohne Grundschulen sowie ohne private/ Ersatzschulen), eigene Berechnung

lediglich das längere gemeinsame Lernen und die Möglichkeit alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse zu erreichen (Wittek 2014). Daneben variieren bspw. auch die Möglichkeiten der Einrichtung einer Gemeinschaftsschule: In Sachsen sind seit 2020 lediglich drei Gemeinschaftsschulen etabliert, wobei eine Vierzügigkeit in der fünften Klassenstufe zur Errichtung vorausgesetzt wird (SächsSchG§4a Absatz 3 Satz 2).

In diesem Artikel wird auf das Phänomen „Gemeinschaftsschule“ eingegangen, wie sie in den letzten 15 Jahren etabliert worden ist. Pointiert wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Gemeinschaftsschule als neue Gesamtschule bezeichnet werden kann. Dazu wird zunächst auf die Begrifflichkeit (1) und die Entstehungshintergründe (2) der Schulform Gemeinschaftsschule eingegangen sowie die grundlegende Organisation bzw. Modalitäten der Einführung (3) jeweils im Vergleich zur Gesamtschule in ihrer ursprünglichen Konzeption erläutert. Anschließend werden die schulpädagogische Ausgestaltung dargelegt (4) und im Hinblick auf den Stellenwert von Bildungsforschung (5) beider Schulformen kontrastierend thematisiert.

2. Gemeinschaftsschule in Deutschland

Die Verwendung des Begriffs Gemeinschaftsschule bezieht sich in erster Linie auf die Nutzung des Begriffs im bildungspolitischen Feld (Ridderbusch 2019). Ausgelöst durch den sog. „PISA-Schock“ galt es in der Bildungspolitik auch auf der Makroebene eine Lösung zu finden, um die strikte Gliederung des Schulsystems zu überwinden,

sodass längeres gemeinsames Lernen ermöglicht wird (Jungmann 2008). Da dem Begriff selbst eine Prozesshaftigkeit und Offenheit innewohnt (Wiechmann 2009) und die Konzeptionen von Gemeinschaftsschule in den Bundesländern stark variieren (Ritter i. E.), kann er jedoch nicht konzipie bestimmt werden. Der Begriff knüpft zudem nicht an die historische Schulformbezeichnung Gemeinschaftsschule an, welche in den 1920er Jahren existierte (Wiechmann 2009; Geißler 2013). Auch aus diesem Grund bezeichnet Wiechmann die Begriffsbestimmung Gemeinschaftsschule als „unglücklich“ (Wiechmann 2009: 426).

Aber warum hat sich dann der Begriff Gemeinschaftsschule in den letzten Jahren dennoch etabliert? Wohl auch genau gerade wegen dieser Unbestimmtheit. Vermuten lässt sich, dass die Verwendung des Begriffs Gesamtschule nicht mehr angemessen war, da er politisch umstritten und ‚verbraucht‘ war. Notwendig wurde eine neue Bezeichnung, die ohne Altlasten daherkommt. Das geht – wie Ridderbusch (2019: 130) ausführlich aufzeigt – aus politischen Dokumenten hervor, insbesondere von Parteien, die längeres gemeinsames Lernen befürworten: den Bündnis 90/Die Grünen, Die Linke und der SPD. Zunächst wird noch um die Wortwahl gerungen und eine „Neue Schule“, „Basisschule“ oder „gemeinsame Schule für alle [...] nach skandinavischem Vorbild“ gefordert (GRÜNE NI 2007: 30; GRÜNE BW 2006: 16; GRÜNE BE 2006: 11; Linkspartei/PDS Fraktion BE 17.01.2006: 11; SPD NI 2007: 33, zitiert nach Ridderbusch 2019: 130). Erstmalig tauchte der Begriff für die dann entstandenen Gemeinschaftsschulen in einem viel beachteten Gutachten von Ernst Rösner zur Struktur des schleswig-holsteinischen Schulsystems (Rösner 2004) auf und etablierte sich danach (unter anderem in einem Dokument des Verbands Bildung und Erziehung in NRW, welches ein Rahmenkonzept einer Allgemeinen Sekundarschule nachzeichnet). Trotz der anfänglichen Vielfalt an Begriffen für eine neue Schulform zum gemeinsamen Lernen hat sich der Begriff Gemeinschaftsschule in den folgenden Jahren „weitgehend eingebürgert“, denn auch in der Presse und amtlichen Texten weiterer Bundesländer (wie Sachsen und Berlin) wird der Begriff verwendet (Wiechmann 2009: 426).

Die Gemeinschaftsschule wird bildungspolitisch seit 2004 als eine weitere Option bzw. als „optionales Modell“ (Schmechtig/Melzer 2017: 53) im Bildungssystem diskutiert. Je nach politischer Perspektive wird die Gemeinschaftsschule auch als „Endergebnis eines längerfristigen Umgestaltungsprozesses“ (Wiechmann 2009: 411) betrachtet. Auf der Einzelschulebene wird die Gemeinschaftsschule als „offene Entwicklungshülle zur standortspezifischen Ausgestaltung“ (Wiechmann 2009: 412) beschrieben. Lediglich zwei Merkmale lassen sich auf alle Gemeinschaftsschulen (Wittek 2014) beziehen, die sich seit 2007 etabliert haben: sie ermöglichen längeres gemeinsames Lernen über die Grundschulzeit hinaus (wenngleich bei einigen Konzeptionen nur bis einschließlich Klassenstufe 6) und sie ermöglichen an einer Schule alle in Deutschland allgemeinbildenden Schulabschlüsse zu erreichen, sowohl den (qualifizierten) Haupt- und Realschulabschluss als auch das Abitur.

Eine weiterführende Annäherung zur Begriffsbestimmung wird in der Literatur mit Bezügen verschiedener sozialwissenschaftlicher Perspektiven aufgenommen, wo-

bei historische, politische und schulpädagogische Perspektiven dominieren (Wiechmann 2009; Bohl et al. 2019; Ritter 2022). Im Folgenden werden diese Perspektiven berührt, wenn der Entstehungskontext, die Modalitäten der Errichtung, die schulpädagogische Ausgestaltung und der Stellenwert von Bildungsforschung von Gemeinschaftsschule kontrastierend zur Gesamtschule dargestellt werden.

2.1 Ausgangssituation

Gesamtschule und Gemeinschaftsschule sind als integrierte Schulformen zu verstehen, deren Implementierungen initiiert wurden, um Anforderungen von Heterogenität zu begegnen. Das heißt, dass die separaten Bildungsgänge – aufgeteilt in der klassischen Dreigliedrigkeit, der Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium (Drewek 2019) in einer kontinuierlichen Lerngruppe zusammengeführt werden, um so über die Grundschule hinaus längeres gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Für beide Schulformen bestand als Ausgangspunkt die (wissenschaftlich begründete) Einsicht der Notwendigkeit, das Schulsystem in der Sekundarstufe umzubauen (Herrlitz et al. 2003: 17). In der Etablierung beider Schulformen war jeweils eine Bildungskrise der Impuls zur Anpassung des deutschen Bildungssystems: Die Gemeinschaftsschule kann als eine Reaktion des Bildungssystems auf den PISA-Schock gewertet werden. So wird im bereits erwähnten Gutachten zur Etablierung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein klar die Aussage getätigt, dass aufgrund der gegenwärtigen Rahmenbedingungen die notwendige Umgestaltung des Bildungssystems und die Behebung der Defizite nicht möglich sind (Rösner 2004: 47). Als problematisch werden insbesondere die hohe Selektivität, die vergleichsweise unterdurchschnittliche kognitive Kompetenz, die „Akzeptanzprobleme der Hauptschule“ sowie die dramatische soziodemografische Lage im ländlichen Raum genannt (Wiechmann 2009: 415). Wenngleich die Bildungsforschung schon längst Schulentwicklung als Einzelschulentwicklung betrachtet (Dalin/Rolff 1990), so wird an dieser Stelle deutlich, dass Innovationen nicht auf der Einzelschulebene reduziert sein dürfen, sondern auch (wieder) auf der Bildungssystemebene notwendig sind.

Die Gesamtschule entstand ebenfalls im Kontext einer Bildungskrise, die sogar als „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964 und nachfolgend auch Dahrendorf 1965) bezeichnet wurde, und auch mit Nachteilen der Wettbewerbsfähigkeit von (West-)Deutschland assoziiert wurde. Daraufhin wurden bildungspolitische Strukturpläne erstellt, in deren Folge auch die Gesamtschule etabliert wurde (Herrlitz et al. 2003). Die Entstehung der Gesamtschule fällt in die Zeit von Protesten Studierender sowie der Ungleichheitsdebatte (Baumert/Raschert 1978: 39). Die Ausmaße der öffentlichen Thematisierung wurden von einigen Autor*innen als noch größer als jene von der PISA-Krise beschrieben (Oelkers 2006).

2.2 Modalitäten der Einführung

Die Ausgangssituationen zur Entstehung von Gesamt- und Gemeinschaftsschule können mit der Initialzündung einer Bildungskrise und der parteipolitischen Suche nach Lösungen auf der Makroebene für beide Schulformen zumindest als vergleichbar ausgewiesen werden. Bei einem genaueren Blick hinsichtlich der Organisation und der Modalitäten der Einführung der neuen Schulform unterscheidet sich jedoch die Etablierung der beiden Schulformen recht deutlich. Zumindest ist als Gemeinsamkeit zu konstatieren, dass die Einführung der neuen Schulart in den 1960er und um 2005 herum als politischer (Minimal-)Konsens zu betrachten ist. Die integrierten Schulformen blieben und sind ein Bestandteil in einem mehrheitlich stark gegliederten Schulsystem.

Die gesetzliche Verankerung der Gemeinschaftsschule begann 2007 im Bundesland Schleswig-Holstein im Zuge des erwähnten Gutachtens von Ernst Rösner. Im Anschluss wurden in Sachsen und Berlin Pilotvorhaben zur Gemeinschaftsschule beschlossen. In einer „zweiten Welle“ (Ridderbusch 2019: 157 ff.) folgen die Festlegung der neuen Schulart in Thüringen (2010), Sachsen-Anhalt (2012), Baden-Württemberg (2012) und dem Saarland (2013), jeweils abhängig von den bildungspolitischen Bedingungen im jeweiligen Bundesland (vgl. Tabelle 1).

Die Konstituierung der Gesamtschulen hingegen begann als ein einheitliches Experimentalprogramm in der damaligen BRD.³ Während die Gesamtschule in den 60er und 70er Jahren auf Bundesebene diskutiert und initiiert wird, ist die Gemeinschaftsschule jeweils als ein Spezifikum der Länder zu betrachten. Das zeigt sich zum Teil an den konzeptionellen Berührungspunkten zwischen den Gemeinschaftsschulen der Länder und den vielfältigen Variationen der Ausgestaltung von Gemeinschaftsschulen, die (bereits) in der gesetzlichen Verfasstheit verankert sind (Bohl et al. 2019). Es variieren die Mindestgröße zur Etablierung einer Gemeinschaftsschule (vgl. Tabelle 1) als auch die verwaltungsrechtlichen Wege der Einrichtung. So sind bspw. in Thüringen und Sachsen die Schulkonferenz und der Schulträger entscheidend. Unterschiede liegen auch hinsichtlich der Notengebung vor (Bohl et al. 2019: 166) und reichen von einem kompletten Verzicht auf Notengebung bis Klassenstufe 8 (Berlin), Notengebung auf Elternwunsch (Baden-Württemberg) bis hin zu durchgehender Verpflichtung der Notengebung (Sachsen). Auch die Wiederholung von Klassenstufen wird unterschiedlich gehandhabt (Bohl et al. 2019: 166). Gemeinsam sind letztendlich nur, dass ein längeres gemeinsames Lernen ermöglicht wird (gegebenenfalls lediglich bis Klassenstufe 6 und einer anschließenden äußeren Differenzierung in bestimmten Fächern) sowie die Möglichkeit vorhanden ist, alle Schulabschlüsse zu erreichen (Wittek 2014). Der Begriff Gemeinschaftsschule

3 In der DDR war die Einheitsschule mit sozialistisch geprägter Ideologie Bestandteil des Bildungssystems. Zunächst schienen alle Bundesländer einen gemeinsamen Konsens erzielt zu haben (über Bildungskommission). Im Laufe der Zeit haben sich länderspezifische Ausprägungen der Gesamtschule konstituiert.

wird in den Bundesländern dabei wie oben skizziert als „offene Entwicklungshülle“ (Wiechmann 2009: 412) bezeichnet, die konkreten gesetzlichen Vorgaben unterliegt, sprich der Kultushoheit bzw. den bildungspolitischen Kompromissen des jeweiligen Bundeslandes. Die Gemeinschaftsschule wird anhand schulrechtlicher Eckpunkte konstituiert, die konkrete Ausgestaltung wird – deutlich intensiver als bei der Gesamtschule – auf die Einzelschule bzw. die lokalen Akteure und Bedingungen verlagert. Deutlich wird dies bereits daran, dass sich Schulen anreizbasiert selbst als Gemeinschaftsschule etablieren beziehungsweise transformieren können. Beispielsweise können die Schulkonferenz und der Schulträger in Sachsen und Thüringen zusammen eine Gemeinschaftsschule initiieren und dies beim Kultusministerium beantragen. Für die Ausgestaltung des geforderten individualisierten bzw. binnendifferenzierten Unterrichts wird ein schulpädagogisches Konzept von der Schule gefordert (beispielsweise SächsSchG§7a Absatz 5).

Die starke Bundeslandspezifität in der Etablierung von Gemeinschaftsschulen wird beispielsweise in einer Analyse von Politiknetzwerken verdeutlicht. Anhand von Netzwerkgraphen, welche die Akteurskonstellationen im politischen Feld nachzeichnet, zeigt Ridderbusch (2019: 192) auf, dass die politischen Akteure und ihre wichtigsten Gesprächspartner*innen vor allem in den eigenen Bundesländern zu verorten sind. Für die Bildungspolitik waren dies vor allem Akteure aus der eigenen sowie aus anderen Fraktionen als auch Vertretungen, „aus Lehrer-, Kommunal- und Wirtschaftsorganisationen sowie Vertreter aus Kirchen, Stiftungen und Wissenschaft“ (ebd.). Im Übrigen kann der Einbezug jener Akteursgruppen außerhalb der Parteien ebenso als ein starker Unterschied zur Etablierung von Gesamtschulen gefasst werden. Auch auf der Ebene von Einzelschulen war in der Untersuchung ein enges Netz der lokalen Akteursgruppen zu verzeichnen. Politische Kontakte mit dem analysierten Gesprächsschwerpunkt „Schulformen und Schulentwicklung im Sekundarbereich“ auf der Bundesebene bzw. außerhalb des jeweiligen Bundeslandes gibt es in den untersuchten Sekundarschulreformen vergleichsweise wenig (ebd.).

Anders als bei den Gemeinschaftsschulen, die in den letzten 15 Jahren etabliert wurden, wurde die Gesamtschule in der damaligen BRD im Sinne einer bundesweiten Initiative etabliert. Auch waren für die konzeptionelle Ausgestaltung der Gesamtschule in den 70er Jahren verwaltende und administrative Vorgaben in Form einer „staatlichen Steuerung“ (Baumert/Raschert 1978: 57) leitend. Ein weiterer recht starker Unterschied in der Etablierung von Gemeinschaftsschulen und Gesamtschulen ist der große Anteil von Neugründungen bei den Gesamtschulen und vorwiegend Umwandlungen oder Transformationen bereits bestehender Sekundarschulen bei den Gemeinschaftsschulen. Dieser Umstand ist in erster Linie der demografischen Entwicklung geschuldet. In den 60er Jahren kam es in der BRD zu geburtenstarken Jahrgängen und somit zur strukturellen Notwendigkeit, den Bedarf an Schulplätzen für eine stark gestiegene Anzahl von Schüler*innen zu decken. Schulneubauten waren notwendig und Gesamtschulen wurden mehrheitlich als neue Schulen gegründet (Oelkers 2006). Im Gegensatz dazu ist es in der Zeit der Errichtung von Gemein-

schaftsschulen seit 2007 der Fall, dass insgesamt ein Geburtenrückgang und ein Zuzug in städtische Regionen zu verzeichnen ist. Zum Teil gravierend trifft dies auf Flächenbundesländer wie Thüringen und Sachsen zu. Gemeinschaftsschule erweist sich demnach auch als ein Weg, das Schulangebot in der Fläche zu sichern. Angesichts aktueller Prognosen wird sich dieser Trend fortsetzen (DESTATIS 2022c), daher wird es notwendig sein, die Absicherung des Schulangebots zu gewährleisten.

Dass sich bereits bestehende Schulen als Gemeinschaftsschule konstituieren, hat Implikationen für die Schulentwicklung (Ritter et al. 2014: 95 ff.): In der begleitenden Untersuchung von Gemeinschaftsschulen in Thüringen wurden drei Typen von Schulen identifiziert, die unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen zur Entwicklung einer Gemeinschaftsschule aufweisen. Die Typ I Schulen zeigen ein bereits langjähriges Selbstverständnis als „Schule für alle“. Es sind insbesondere Schulen, die bereits langjährig reformpädagogisch arbeiten und mit der Einführung der Gemeinschaftsschule nun eine für sie passende Rechtsform ausweisen und damit unter Umständen nicht mehr auf Ausnahmeregelungen des jeweiligen Landes angewiesen sind (wie bspw. die Jenaplanschule in Jena). Dies betrifft meist nur wenige (Leuchtturm-)Schulen eines Bundeslandes. Die Anzahl des nächsten Typs von Gemeinschaftsschulen ist vergleichsweise eher gering, denn es gibt nur sehr wenige Gemeinschaftsschulen, die sich als Gemeinschaftsschule tatsächlich neu gründen (Typ II). Diese gehen vor allem aus einem kindzentrierten Konzept hervor und wachsen als Gemeinschaftsschule auf bzw. entwickeln sich weiter ausgehend von einer Grundschule und adaptieren das Konzept in der Sekundarschule (Ritter et al. 2014: 95 ff.). Der größte Anteil an Schulen, die Gemeinschaftsschule werden, entsteht jedoch ausgehend von einer Umwandlung ‚traditioneller‘ Sekundarschulen (Typ III). Dies betrifft in Thüringen in erster Linie Schulen, die den Haupt- und Realschulabschluss anbieten (Ritter et al. 2014). In der Untersuchung wurde deutlich, dass diese Schulen es (zumindest anfänglich) schwer haben, den Wandel zur Gemeinschaftsschule und dem individualisierten Konzept voranzutreiben (ebd.). Ein Grund liegt in der Schulentwicklungskapazität, die bei Neugründungen wohl umfangreicher gegeben ist und bspw. unter dem etablierten Lehrpersonal bei Umwandlungen häufiger Skepsis begegnet wird, da Schulentwicklung in erster Linie durch das Lehrpersonal geleistet wird (Merki et al. 2021). So ist anzunehmen, dass neu gegründete Gemeinschaftsschulen (wie die damals neuen Gesamtschulen) – hier einen Vorteil aufweisen, da von Grund auf neue Schulentwicklungsprozesse etabliert werden müssen. Tatsächliche Neugründungen zu forcieren ist angesichts der demografischen Entwicklung jedoch nur in wenigen Fällen möglich.

Zusammenfassend ist für die Einführung der Schulformen festzuhalten, dass die grundlegenden Ziele von Gesamt- und Gemeinschaftsschule der Überwindung von sozialer Ungleichheit entsprechen. Der Anspruch besteht in der „Eröffnung individueller Lebenschancen“ und der Gewährleistung der „Leistungsfähigkeit des Schulwesens“ (Wiechmann 2009: 415). Die neuen Schularten werden jeweils als Lösung für diese Herausforderungen auf der Makroebene gesehen, gleichzeitig bleibt

das Gymnasium beziehungsweise das gegliederte Schulwesen insgesamt jedoch unangetastet. Eine grundlegende Reformierung des Schulsystems wie in anderen Ländern (Frankreich, England) wird nicht in Betracht gezogen beziehungsweise wird politisch nicht favorisiert (Tillmann 2017).

2.3 Schulpädagogische Ausgestaltung

Schulpädagogisch liegt die Grundherausforderung bzw. Grundspannung für beide Schularten zwischen dem (längeren) gemeinsamen Lernen auf der einen Seite und optimaler individueller Förderung (Bönsch 2006: 192) auf der anderen. Bönsch formuliert die Grundfrage für die (integrierte) Gesamtschule: „Wie kann Unterschiedlichkeit beachtet werden und gleichzeitig produktiv darauf reagiert werden?“ (ebd.). Diese Herausforderung kann so auch auf die Gemeinschaftsschule übertragen werden.

Für die Gemeinschaftsschule – wie sie seit 2007 etabliert wird – werden in der Literatur drei charakteristische *schulpädagogische* Merkmale⁴ ausgemacht (adaptiert nach Bohl et al. 2019: 163).

1. Gemeinschaftsschule als eigenständige Schulform
2. Individualisierter Unterricht
3. Inklusion als Anspruch

Die Gemeinschaftsschule ist als eigenständige Schulart zu verstehen und nicht als Addition verschiedener Bildungsgänge. Die Gemeinschaftsschule ist so konstituiert, dass sie einen „Rahmen für eine veränderte pädagogische Praxis“ (Rösner 2004: 42) herstellt und dabei die Vorgaben der anderen Bildungsgänge nicht miteinander vereint, sondern eine eigene Qualität erzeugt wird, welche darin begründet ist, die Ausgestaltung individuellen und zugleich sozial integrativem Lernen zu ermöglichen. Ein genuiner Rahmen für die Schulform Gemeinschaftsschule sei entscheidend für ihren „qualitativen Anspruch“ (Bohl et al. 2019: 163). Der vollständige Ausbau der Gemeinschaftsschule vom ersten bis zum 12./13. Schuljahr erfolgt jedoch in den meisten Konzeptionen der Bundesländer nicht durchgängig, sondern mittels Kooperationen von Grundschule und Gemeinschaftsschule und/oder Gemeinschaftsschule und einem Gymnasium (Wittek 2014; Bohl et al. 2019). Auch das längere gemeinsame Lernen in der Sekundarschule als ein Indikator für genuine Qualität von Gemeinschaftsschule reduziert sich zum Teil auf die Klassenstufe 5 und 6 (bspw. in Sachsen, im Saarland, vgl. Bohl et al. 2019).

Die genuine Qualität von Gemeinschaftsschule wird – zweitens – mittels eines Unterrichts ausgestaltet, der – bisher in Gesamtschulen in Form von Binnendifferenzierung (Trautmann/Wischer 2009) – nun in Gemeinschaftsschulen in Form ei-

4 Bohl et al. (2019) stellen insgesamt vier schulpädagogische Merkmale dar. Das Merkmal, alle Schulabschlüsse anzubieten, kann m.E. nach als ein zentraler Bestandteil des Merkmals der Eigenständigkeit gefasst werden.

nes individualisierten Unterrichts konzeptioniert wird (Ritter 2017; Dumont 2019). Wenngleich „individuelle Förderung“ in nahezu allen Schulgesetzen als Anspruch für alle Schularten formuliert wird (Fischer 2014), tritt die Orientierung an der / dem einzelnen Schüler*in in den Gemeinschaftsschulen forciert auf. Nicht mehr nur die Einteilung von Gruppen in Form der Binnendifferenzierung, sowie in der Gesamtschule, sondern die Einzelperson steht bei der Gemeinschaftsschule im Fokus. Im Gegensatz zu einer dominierenden lehrer*innengesteuerten Perspektive wird Unterricht ausgehend von den Lernausgangslagen der einzelnen Schüler*innen geöffnet beziehungsweise dezentralisiert konzeptioniert (Breidenstein / Rademacher 2017). Vor diesem Hintergrund ist auch Standardisierung von Leistung zu hinterfragen (Ritter 2017).

Die äußere Leistungsdifferenzierung an integrierten Schulen bleibt als ein Eckpfeiler des deutschen Bildungssystems ungeachtet der integrierten Schulformen bestehen und ist durch Beschlüsse der KMK verankert (Wenzler 2003: 66). Die Basis der obligatorischen Fachleistungsdifferenzierung bezieht sich mittlerweile auf zwei oder drei Niveaus (Erweiterungs- und Grundkurse oder A-, B-, C-Kurse). So ist es auch für integrierte Schulen verpflichtend ab Klassenstufe 7 in Mathematik und in der ersten Fremdsprache äußerlich zu differenzieren. In Deutsch und einer Naturwissenschaft ab Klassenstufe 9 können landesinterne Regelungen (wie bspw. in Sachsen, vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2021) nur mehr äußere Differenzierung vorschreiben, jedoch nicht weniger. Bei den Gesamtschulen wurde das FEGA Modell⁵ zur äußeren Leistungsdifferenzierung genutzt, welches auf vier Anspruchsebenen differenziert.⁶

Mit einer konsequenten Schüler*innenorientierung beziehungsweise einer Dezentrierung von Unterricht (Breidenstein 2014), ändert sich auch die Organisation von Schule, da tradierte Prozesse infrage gestellt werden (unter anderem die Leistungsbewertung, Klassenraumprinzip etc.). Change-Prozesse betreffen nicht nur die Unterrichts-, sondern auch die Personal- und Organisationsentwicklung. Damit befasst sich die in den letzten Jahren stärker etablierte Organisationspädagogik (Terhart 2018).⁷ Diese Anforderungen treffen gezielt Gemeinschaftsschulen in ihrer individuenzentrierten Ausrichtung.

Das dritte schulpädagogische Merkmal von Gemeinschaftsschule entspricht der Anforderung von Inklusion und betont den populären Leitsatz vieler Gemeinschaftsschulen als „Schule für alle“, während Gesamtschulen die Sonder- oder Förderschulen in ihrer ursprünglichen Konzeption nicht einbeziehen (Wiechmann 2009). Ge-

5 Fortgeschritten-, Erweiterungs-, Grund- und Aufbaukurs (Herrlitz et al. 2003).

6 In der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre kam es überhaupt erst in Deutschland zur Etablierung des Begriffs „innerer Differenzierung“, welcher lediglich als Abgrenzung zur schulischen Differenzierung Verwendung fand (Trautmann / Wischer 2009). In der internationalen Literatur ist dieser Begriff kaum präsent.

7 Die Institutionalisierung kann exemplarisch damit indiziert werden, dass (erst) seit 2007 die Organisationspädagogik als Kommission und 2018 als eigene Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etabliert wird.

meinschaftsschulen konstituieren sich in einer Zeit, in der die Bundesrepublik die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK 2009) ratifiziert, in welcher das Recht auf eine allgemeine Bildung für Menschen mit Behinderung explizit genannt wird. Es wird darin die Perspektive eröffnet, dass sich Menschen mit Beeinträchtigung nicht an die institutionellen Strukturen anpassen, sondern die Institutionen selbst eine Einpassung ermöglichen müssen (Schönig/Fuchs 2016: 12).

Die genuine Qualität von Gemeinschaftsschule, insbesondere die Verfolgung individueller Lernangebote anstelle einer Differenzierung von Gruppen sowie der Anspruch, der Zielsetzung von Inklusion gerecht zu werden, wertet Wiechmann (2009: 424) als eine „Überwindung des Gesamtschulgedankens“ und somit die Gemeinschaftsschule als „einen tatsächlich neuen Typus von inklusiver Schulform“ (ebd.).

2.4 Stellenwert von (Bildungs-)Forschung

Der Ausgangspunkt zur Etablierung der beiden Schularten wurde – wie oben beschrieben – in großen, öffentlichkeitswirksamen wissenschaftlichen Bildungsstudien gesehen, der „Bildungskatastrophe“ in den 60er Jahren bzw. des „PISA-Schocks“ im Jahr 2000. Bildungsforschung war zudem auch in die Etablierung der Schularten einbezogen:

Die Gesamtschule mit Start in den 1970er Jahren umfasste als ein „wissenschaftlich kontrolliertes Versuchsprogramm“ die Einrichtung von bundesweit 40 Gesamtschulen (Herrlitz et al. 2003: 17). Die beteiligten Hochschulen waren mit Ausnahme der Laborschule Bielefeld für die praktische pädagogische Schulentwicklungsarbeit jedoch irrelevant (Wenzler 2003: 74). Wenzler sah – neben der notwendigen Professionalisierung von Lehrpersonen – genau darin ein Defizit bei der Entwicklung von Gesamtschulen. Die bundesweite Perspektive wurde 1982 mit einem Gesamtbericht „Der Projektgruppe Gesamtschule“ unter dem Titel „Modellversuche mit Gesamtschule“ abgeschlossen (Fend 1982). Die Gesamtschule zeigte sich nicht in allen Bereichen überlegen, nach Wenzler (2003: 75) waren dies bereits Gründe für die Gegner*innen der Gesamtschule, diese abzuschaffen. Nach schwierigen Verhandlungen wurde die Gesamtschule als Regelschule etabliert, wobei wohl die SPD in den Verhandlungen sehr nachgiebig agiert habe (ebd.).

Für die Etablierung von Gemeinschaftsschulen hat Ridderbusch gezeigt, dass den Bildungspolitik*innen Schulleistungstudien wie PISA oder der IQB Bundesländervergleich als „wichtige Informationsquellen“ (Ridderbusch 2019: 194) dienten. Die Auslegung der Daten hinsichtlich der Gliederung des Schulsystems ist abhängig von der (unter anderem bildungs-)politischen Überzeugung. „Aus der Fülle der Ergebnisse, die PISA-Studien und Bundesländervergleiche bereitstellten, wurden offenbar vorwiegend solche Informationen herausgegriffen, die anschlussfähig waren und die eigene Sichtweise unterstützt haben.“ (Ridderbusch 2019: 195).

Die seit 2007 entstandenen Gemeinschaftsschulen wurden zum Teil in den jeweiligen Bundesländern wissenschaftlich begleitet (vgl. Tabelle 1). Die wissenschaft-

lichen Begleitforschungen wurden von den jeweiligen zuständigen Ministerien für Bildung in Auftrag gegeben und variieren in ihren Zielen. Die wohl umfangreichsten Vorhaben wurden in Baden-Württemberg (Bohl/Wacker 2016) und Berlin (Bastian et al. 2016) umgesetzt. Hauptanliegen der Untersuchungen war es, die Transformationsprozesse zur Einführung bzw. zur Erprobung der Gemeinschaftsschule der jeweiligen Bundesländer zu beschreiben und – im Kontrast zu den Gesamtschuluntersuchungen – an einigen Stellen auch gestaltend zu begleiten. Nach einer rein summarischen Evaluationsperspektive, welche in den Analysen zur Gesamtschule (Fend 1982) vorherrschte, wurden in den Untersuchungen zur Gemeinschaftsschule auch formative Elemente einer gestaltenden Bildungsforschung installiert. Diese Elemente waren jedoch nur in einigen kleinen Teilprojekten sichtbar. Das tatsächliche Ausmaß einer begleitenden formativen Unterstützung, beispielsweise im Sinne der Unterrichtsentwicklung hin zu einem individualisierten Unterricht erfolgte – in Anbetracht der Abschlussberichte zur wissenschaftlichen Begleitung der Gemeinschaftsschulen – am Ende nur punktuell (Bohl/Wacker 2016; Bastian et al. 2016). Derzeit laufen keine wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zur Gemeinschaftsschule. Die Untersuchungen selbst waren jeweils begrenzt auf einige Jahre (vgl. Tabelle 1), sodass die langfristige Entwicklung als Schulform noch nicht absehbar ist bzw. nicht wissenschaftlich begleitet wird. Zudem ist kein Metavorhaben vorhanden, welches zusammenfassend die Entwicklung von Gemeinschaftsschulen betrachtet.

Die Maßnahmen zur „begleitenden“ Schulentwicklung bezogen sich mehrheitlich auf die Organisationsentwicklung der jeweiligen Schule. Dazu wurden beispielsweise Schulportraits erstellt und Rückmeldungen der Befragungen mit Handlungsempfehlungen (Thüringen, Baden-Württemberg) gegeben, aber auch Rückmelde-Workshops an den Schulen und konkrete Manuale für potentielle weitere Gemeinschaftsschulen erarbeitet (beispielsweise Berlin). Interventionen zur Personal- und Unterrichtsentwicklung selbst waren nur in einigen – vergleichsweise wenigen – Fällen Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitforschung (bspw. Haupt-Mukrowsky et al. 2016 zur Diagnostik). In Baden-Württemberg wurden zusätzlich Aufgabenanalysen in Deutsch und Mathematik sowie Sozialraumanalysen (Bohl/Wacker 2016) erstellt. Ausgehend von den Startbedingungen beziehungsweise den Ist-Standanalysen der Schulen wurden Analysen auf den Ebenen des Bildungssystems, der Einzelschule und dem Unterricht erstellt. Dabei wurden vorwiegend die Themen der Entwicklungsbedingungen und Gründungsphasen der Gemeinschaftsschulen, der Schulkultur, Kooperation von Lehrkräften, Unterrichtsorganisation bzw. Unterrichtsqualität und der Umgang mit Heterogenität analysiert (Bastian et al. 2016; Bohl/Wacker 2016; Holtappels/McElvany 2017; Ritter et al. 2014; Schmechtig/Melzer 2017).

In Tabelle 2 sind abschließend die zuvor diskutierten Bereiche: Ausgangssituation (Kap. 2.1), Modalitäten der Einführung (Kap. 2.2), Schulpädagogische Merkmale (Kap. 2.3) und Stellenwert der Forschung (Kap. 2.4) zusammengefasst und werden die skizzierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Gesamt- und Gemeinschaftsschule aufgeführt.

Tabelle 2. Übersicht von Gemeinsamkeiten und Differenzen der (traditionellen) Gesamt- und (aktuellen) Gemeinschaftsschule

	Gemeinsamkeiten	Differenzen	
		Gesamtschule	Gemeinschaftsschule
<i>Ausgangspunkt</i>	Etablierung aufgrund einer Krise im Bildungssystem, Schulform wird auf der Makroebene als eine Lösung zur Überwindung sozialer Ungleichheit gesehen	Entstehung in der BRD im Kontext der Studentenproteste sowie der Ungleichheitsdebatte (Georg Picht) »Bildungskatastrophe«, Beginn: Ende der 1960er Jahre	Bundeslandspezifisch, Entstehung im Kontext des »PISA-Schocks«, Beginn: Mitte der 2000er Jahre
<i>Modalitäten der Einführung</i>	Einführung als politischer Minimalkonsens; vergleichsweise geringer Ausbau; das gegliederte Schulsystem bleibt unangetastet	einheitliches Experimentalprogramm administrative Vorgaben »staatliche Steuerung« (Baumert / Raschert 1978: 57) überwiegend Neugründungen	vorwiegend anreizbasiertes System in den Bundesländern Ausgestaltung in lokaler Verantwortung (v. a. Einzelschule) überwiegend Umwandlungen existierender Sekundarschulen
<i>Schulpädagogische Merkmale</i>	Etablierung als eigenständige Schulart, (äußere) Fachleistungs-differenzierung in Kernfächern	Binnendifferenzierung (als Orientierung auf Gruppen) Keine explizite Integration von Menschen mit Behinderung	individualisierter Unterricht Anspruch von Inklusion
<i>Stellenwert der Forschung</i>	Bezug auf wissenschaftliche Untersuchungen zur Legitimation der Schulformgründung	summative Evaluation, Hochschulen waren für praktische und pädagogische Schulentwicklungsarbeit irrelevant	z. T. bundeslandspezifische wissenschaftliche »Begleitung« im Sinne einer summativen und formativen Evaluation; Anspruch einer gestalten-den Bildungsforschung

3. Implikationen und Ausblick

Rund 20 Prozent der Schüler*innen im Sekundarbereich in Deutschland lernen an einer Schule, welche die drei traditionellen Bildungsgänge integriert und somit längeres gemeinsames Lernen (über den Primarbereich hinaus) ermöglicht (DESTATIS 2022a). Dabei ist – im Gegensatz zu allen anderen Schularten – in den letzten Jahren ein Anstieg an integrierten Schulen (und somit auch an dort lernenden Schüler*innen) zu verzeichnen (ebd.). Ein substantieller Anteil dieser Schulen wird als Gemeinschaftsschule bezeichnet.

Die Begründungen für die Einführung der Gemeinschaftsschulen zeigen eine hohe Übereinstimmung mit den Begründungen der Gesamtschule fünfzig Jahre zuvor. Das Vorantreiben notwendiger Innovationen, die sich aus dem Handlungsdruck der öffentlichkeitswirksamen PISA-Studie für die Bildungspolitik ergeben, wird von vielen Parteien übereinstimmend mit dem Begriff der Gemeinschaftsschule verknüpft. Es sind insbesondere SPD, Bündnis 90/Die Grünen und Die Linke, die in verschiedenen Regierungskonstellationen in mittlerweile sieben Bundesländern die Gemeinschaftsschule schulgesetzlich verankerten. Es wird deutlich, dass nicht mehr nur auf der Ebene der Einzelschulen, sondern auch (wieder) auf der Bildungssystemebene Anpassungen bildungspolitisch (teils) gewollt sind.

Drei Gründe werden von Ridderbusch (2019: 187) ausgemacht, warum sich gerade die Konzeption mit dem Ausgangspunkt des Rösner-Gutachtens und somit auch der Begriff ‚Gemeinschaftsschule‘ selbst durchgesetzt hat:

- Die konzeptionelle Anbindung an das Gymnasium,
- der demografische Druck (in den Flächenländern), und
- die Offenheit des Modells

sind Argumente, dass sich die Gemeinschaftsschule in mehreren Bundesländern als Begriff etabliert haben. Die bildungspolitische Idee Gemeinschaftsschule scheint als Lösung vielfältiger Probleme (soziale Ungleichheit, Demografie) zu dienen und kann bundeslandspezifisch ausgestaltet werden.

Mehrgliedrigkeit bleibt unberührt

Das gegliederte deutsche Bildungswesen wird mit der Einführung der Gemeinschaftsschule auch in den jeweiligen Bundesländern in keiner Weise in seinen Grundfesten – der prinzipiellen Gliederung nach Leistung – geändert. Das wird allein schon an der eher geringen Anzahl der Gemeinschaftsschulen deutlich, insbesondere gilt dies für Bundesländer mit einem freiwilligen System der Etablierung von Gemeinschaftsschulen wie in Berlin, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt.⁸ Das Gymnasium als Ort für akademische Bildung – das ist politisch deutlich geworden u. a. mit dem Hamburger Volksbegehren 2010 gegen die 6-jährige Grundschule – ist nach wie vor fester Bestandteil des deutschen Bildungswesens.

Die Gemeinschaftsschulen reihen sich vielmehr in einen großen Variantenreichtum (integrierter) Sekundarschulen der Bundesländer neben dem Gymnasium ein. Wenngleich eine Vielzahl von Sekundarschultypen existieren, so ist im deutschen Bildungswesen insgesamt eine Tendenz zur Zweigliedrigkeit auszumachen (Ridderbusch 2019), deren Umwandlungsprozess noch nicht vollendet ist. Im sogenannten Zwei-Wege-Modell wird neben dem Gymnasium lediglich eine weitere Schulart angeboten. In großen Teilen von CDU und FDP wird ein solches Modell befürwortet (ebd.).

8 In diesen Bundesländern können Gemeinschaftsschulen durch eine Initiative bzw. Entschluss von schulischen Akteur*innen und (zumeist) dem Schulträger etabliert werden.

Die Entstehung der Gemeinschaftsschule kann vor dieser Perspektive – also als integrative Schulform mit dem Ziel der Minimierung sozialer Ungleichheit sowie als Alternative zum leistungsorientierten Gymnasium – als eine Weiterführung der Gesamtschule gewertet werden.

Kann die Gemeinschaftsschule als neue Gesamtschule gesehen werden?

Der Begriff Gesamtschule schien Anfang der 2000er zu sehr negativ besetzt gewesen zu sein. So argumentierten etwa Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Parteien im Zuge der Debatte zur sozialen Ungleichheit nach PISA, dass es zwar eine (neue) integrative Schulform bräuchte, jedoch ein anderer Begriff als der der Gesamtschule notwendig sei (Ridderbusch 2019: 96 ff.). Das Gutachten von Rösner schlägt den Begriff der Gemeinschaftsschule vor, welcher zwar auch eine Historie aus den 1920er Jahren aufweist, von dem jedoch keine Anleihen genommen werden (Wiechmann 2009). Der Begriff Gemeinschaftsschule wird in der Bildungspolitik aufgenommen und auch Verbände und Kammern nutzen ihn.

Mit dem neuen Begriff der Gemeinschaftsschule können auch schulpädagogische Merkmale akzentuiert werden (Bohl et al. 2019), die sich von der traditionellen Konzeption von Gesamtschule unterscheiden: Insbesondere der Fokus auf individuelles anstelle von binnendifferenziertem Lernen, aber auch Formen der neuen Steuerung (höhere Autonomie/Verantwortung der Einzelschule) sind Bestandteile der Neukonzeptionen. Auch Inklusion wird – zumindest in einigen Konzeptionen, wie in Baden-Württemberg – umfassender gedacht und nicht mehr nur als ein Einpassen von Personen mit Benachteiligungen in das bestehende System, sondern mit einer Notwendigkeit der Anpassung des Systems Schule an die Bedarfe aller Schüler*innen gedacht.⁹ Weiterhin hat sich die Rolle von und damit einhergehend die Erwartung an Bildungsforschung gewandelt. Nach einer Phase ausschließlich deskriptiver Vergleichsuntersuchungen zur Beschreibung von Schulformunterschieden und -effekten, wird mittlerweile ergänzend oder genuin eine gestaltende, also unterstützende Rolle von Bildungsforschung in der Schulentwicklung erwartet. In den Begleitungen der Gemeinschaftsschulen war dies – in Anbetracht der Abschlussberichte – jedoch nur in einem relativ kleinen Ausmaß der Fall. Gründe dafür können unter anderem in der kurzweiligen und geringen Ausstattung der Begleitforschung gesehen werden.

Wie ist eine zukünftige Entwicklung zu erwarten?

Falls das Zwei-Wege-Modell sich weiter etabliert – wonach es gegenwärtig aussieht –, wäre die Gemeinschaftsschule eine Kandidatin, um die Rolle der zweiten Schulform neben dem Gymnasium auszufüllen. Es werden derzeit zwar weitere Gemeinschaftsschulen eingeführt, jedoch geht der (anreizbasierte) Ausbau recht langsam voran (wie in Thüringen) oder ist mit großen Hürden verbunden (bspw. in Sachsen, aufgrund

9 Dies gilt im Übrigen auch für eine Vielzahl (moderner) Gesamtschulen.

der notwendigen Vierzügigkeit). Weitere größere Bewegungen im bildungspolitischen Raum sind aktuell nicht zu verzeichnen, Themen wie der Lehrer*innenmangel und die sinkenden Kompetenzwerte der Schüler*innen (IQB) sind momentan (bildungspolitisch) dringender. Gegebenenfalls sind es Initiativen außerhalb von Parteien wie in Bayern (Eine Schule 2022), die – abhängig von der politischen Konstellation – Erfolg haben können, wie es in Sachsen geschehen ist (LGL 2021). In Baden-Württemberg wird hingegen häufiger Kritik an Gemeinschaftsschulen laut, bspw. in Form einer (vermeintlichen?) Abschwächung des Leistungsniveaus, während sich in Nordrhein-Westfalen die Gemeinschaftsschulen nicht über die Pilotphase hinaus etablieren konnten.

Der Gelingensfaktor zur Etablierung von Gemeinschaftsschulen wird in der Anbindung an das gymnasiale Niveau gesehen (Tillmann 2012). Bloße Umgründungen von Haupt-/Realschulen haben Schwierigkeiten in der Etablierung als Gemeinschaftsschule, denn die schulpädagogischen Implikationen von Gemeinschaftsschulen sind für die Einzelschulen enorm. Sie beziehen sich nicht nur auf die Unterrichtsentwicklung, um hier individualisiertes Lernen zu ermöglichen, sondern betreffen die Schulentwicklung als Ganzes, also auch die Organisations- und Personalentwicklung innerhalb der jeweiligen Schule. Dazu kommt, dass genau solche Schulen, die auf individualisiertes oder gar inklusives Lernen setzen, als „Magnet für Problemschüler*innen“ betrachtet werden (Wenzler 2003: 78).

Eine solche umfassende Schulentwicklung kann nur mittels eines reformwilligen Kollegiums und eines unterstützenden Schulträgers gestemmt werden (Ritter et al. 2014). Die Gefahr der Überlastung ist dabei sehr groß (Wiechmann 2009: 425). Inwiefern Wissenschaft eine Unterstützung leisten kann, wird derzeit in einigen Versuchsschulen erprobt (Heinrich/Klewin 2020), bspw. der staatlichen Versuchsschule Universitätsschule Dresden, die seit dem Schuljahr 2022/23 auch als Gemeinschaftsschule etabliert ist (Langner/Heß 2020). Implikationen für einen Transfer liegen dazu jedoch noch nicht vor und sind wiederum ressourcen gebunden.

Gemeinschaftsschulen können als Chance dafür gesehen werden, Schulreformen anzutreiben und moderne Formen des Lernens zu etablieren. Bönsch bezeichnet beispielsweise integrierte Gesamtschulen, zu denen die in den letzten Jahren etablierten Gemeinschaftsschulen gehören, als die „eigentlichen Motoren der Schulreform in Deutschland“ (Bönsch 2006: 9). In ihnen wird die Relevanz von Lehrplänen diskutiert, Formen fächerübergreifenden Unterrichts (in der Sekundarstufe!) oder alternativer Bewertungsformate erprobt.

Literatur

- Bastian, J./Brümmer, F./Herrmann, J./Killus, D./Ivanov, S./Nikolova, R./Vieluf, U./Broens, K. (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht. Berlin.
- Baumert, J./Raschert, J. (1978): Vom Experiment zur Regelschule. Schulplanung, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bohl, T./Rohlf, C./Wacker, A. (2019): Gemeinschaftsschule. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York: Waxmann, S. 162–178.
- Bohl, T./Wacker, A. (Hrsg.) (2016): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (Wiss-Gem). Münster/New York: Waxmann.
- Bönsch, M. (2006): Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Breidenstein, G. (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M./Haider, M. et al. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, vol. 17. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–50. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_3
- Breidenstein, G./Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Dalin, P./Rolf, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen). Soest: Soester Verl.-Kontor.
- DESTATIS (2022a): Schüler/-innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html. Statistisches Bundesamt.
- DESTATIS (2022b): Integrierte Gesamtschulen. Statistisches Bundesamt. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Glossar/integrierte-gesamtschulen.html>.
- DESTATIS (2022c): Bevölkerung. Zukünftige Bevölkerungsentwicklung. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aspekte/demografie-bevoelkerungsentwicklung.html>.
- Drewek, P. (2019): Dreigliedriges Schulsystem. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York: Waxmann, S. 83–93.
- Dumont, H. (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, 2, S. 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Eine Schule (2022): Eine Schule für Alle – in Bayern e.V. URL: <https://www.eine-schule.de/termine/>.
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz.
- Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21–26.

- Geißler, G. (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Haupt-Mukrowsky, K./Wacker, A./Rohlf, C./Bohl, T. (2016): Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg. In: Bohl, T./Wacker, A. (Hrsg.): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem). Münster/New York: Waxmann, S. 274–294.
- Heinrich, M./Klewin, G. (Hrsg.) (2020): Gründungsschrift Verbund Universitäts- und Versuchsschulen. In: WE_OS – Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 3, S. 1–10.
- Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.) (2003): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G./McElvany, N. (2017): Wissenschaftliche Begleitung 2014–2016 zum Schulversuch „Längeres Gemeinsames Lernen – Gemeinschaftsschule“. Abschlussbericht. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Jungmann, C. (2008): Die Gemeinschaftsschule. Konzept und Erfolg eines neuen Schulmodells. Münster/New York: Waxmann.
- Langner, A./Heß, M. (2020): Die Universitätsschule Dresden: Das Schulkonzept. In: WE_OS Jahrbuch, Bd. 3 (2020): Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen, S. 11–36.
- LGL (2021): Länger Gemeinsam Lernen. URL: <https://www.gemeinschaftsschule-in-sachsen.de/> [Zugriff: 10. Februar 2021].
- Merki, K./Wullschleger, A./Rechsteiner, B. (2021): Ein neuer Blick auf Schulentwicklung. Das Zusammenspiel zwischen impliziten und expliziten Prozessen der Weiterentwicklung der Einzelschule. In: Moldenhauer, A./Asbrand, B./Hummrich, M./Idel, T.-S. (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–180. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_8
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim: Beltz.
- Ridderbusch, J. (2019): Deutschland auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulsystem. Transfer- und Lernprozesse in der Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25710-1>
- Ritter, M. (i. E.): Gemeinschaftsschulkonzeption in Sachsen.
- Ritter, M. (2017): Individualisierung und Schule. Das Konzept individualisierten Unterrichts und dessen Auswirkungen auf schulischen Erfolg. Dissertation. Dresden: TU Dresden.
- Ritter, M./Krützfeldt, J./Melzer, W. (2014): Wissenschaftliche Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht. Dresden: TU Dresden.
- Rösner, E. (2004): Schulentwicklung in Schleswig-Holstein. Kronshagen: IQSH.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2021): Schulordnung Gemeinschaftsschulen. Erste Fassung vom 22. Juni 2021. SOGES.
- Schmechtig, N./Melzer, W. (2017): Wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche „Schule mit besonderem pädagogischen Profil/Gemeinschaftsschule“. Abschlussbericht. Dresden: TU Dresden.

- Schönig, W./Fuchs, J. A. (Hrsg.) (2016): Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2018): Schulpädagogik und Organisationspädagogik. In: Göhlich, M./Schröer, A./Weber, S. M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–57. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_8
- Tillmann, K.-J. (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. <http://www.redaktion-paedagogik.de/2012/05/das-sekundarschulsystem-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/> [Zugriff: 18. Oktober 2016].
- Tillmann, K.-J. (2017): Was spricht für ein integriertes Schulsystem? Normative Positionen und empirische Befunde. In: Gemeinsam lernen 2, S. 44–47.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2009): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 159–172. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_11
- UN-BRK (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- Wenzler, I. (2003): Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. In: Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (Hrsg.): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 65–86.
- Wiechmann, J. (2009): Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, 3, S. 409–429.
- Witek, D. (2014): Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Stand der Entwicklung und Potentiale für eine Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems. In: Pädagogik 8, S. 70–74.

Gesamtschulen, Gesamtschullehrer*innen und die Herstellung der Chancengleichheit

Laura Behrmann

Keywords: Soziale Ungleichheit, Soziale Sensibilität, Gesamtschule, Gesamtschullehrer*innen

1. Einleitung: Gesamtschullehrer*innen und ungleichheitssensibles Handeln

Verschiedenste Studien zeigen es seit vielen Jahren: Im deutschen Schulsystem wird soziale Ungleichheit reproduziert und sogar verfestigt (Bukodi et al. 2018; Maaz /Baeriswyl /Trautwein 2013; Blossfeld /Shavit 1993). Dementsprechend müssen Schüler*innen aus einem nicht akademischen Elternhaus bessere Leistungen erbringen als Schüler*innen aus einem akademischen Elternhaus, um dieselben Bildungserfolge zu erzielen. Dreh- und Angelpunkt der Erklärung dieser schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten ist die soziale Herkunft der Schüler*innen und ihre Passung zu den Anforderungen des Schulsystems (Bourdieu /Passeron 1971; Boudon 1974). Wenig wissen wir hingegen zu den zentralen Akteuren, die diese Passung alltäglich aushandeln, den Lehrer*innen. Lehrer*innen und ihr Handeln wird zudem primär als Faktor der beständigen Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Schulsystem aufgearbeitet (Kramer 2015). Die Befunde weisen auf einen Zusammenhang zwischen der Organisation Schule und dem Lehrer*innenhandeln hin. Denn insbesondere sozialdemokratisch politisierte Lehrer*innen an integrativen Schulen – wie Gesamtschulen – erweisen sich als sensibilisiert für Konsequenzen der sozialen Herkunft ihrer Schüler*innen (Lange-Vester 2013, 2015; Lange-Vester /Teiwes-Kügler /Bremer 2019; Streckeisen /Hänzi /Hungerbühler 2007; Gommola /Radtko 2009). Inwiefern allerdings Schule, pädagogisches Grundverständnis, politische Überzeugungen und biographische Erfahrungen der Lehrer*innen zusammenspielen und worauf ihre Handlungsorientierungen fußen, ist weitgehend ungeklärt. In meiner Studie zur Wahrnehmung sozialer Ungleichheit von Gesamtschullehrer*innen konnte ich dieses Wechselverhältnis spezifizieren: Neben der biographischen Erfahrung, der politischen Überzeugung und dem pädagogischen Verständnis wurde maßgeblich ob und wie die Schule in ihrer organisationalen Verfasstheit Handlungsräume eröffnet (Behrmann 2022). Dieser Beitrag setzt hier an und gibt Einblicke in die Befunde, inwiefern Lehrer*innen in der Organisation Schule für Fragen sozialer Ungleichheit sensibilisiert werden.

Ich werde zunächst den Forschungsstand beleuchten und daran anschließend das Design der empirischen Studie erläutern. Anschließend stelle ich vor, welche ermöglichenden Bedingungen (Strauss/Corbin 1996) sich für sozial sensible Handlungsstrategien der Lehrkräfte aus den Erzählungen der Lehrer*innen und dem Vergleich der Schulen aufzeigen lassen. Dieser Beitrag fokussiert also die Bedeutung der Schule als Praxisraum des Lehrer*innenhandelns. Abschließend binde ich die Befunde zurück an die sozialwissenschaftliche Debatte und erläutere weiteren Forschungsbedarf.

2. Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zwischen Schule und Lehrkräften

Die Forschung zu Lehrer*innen und sozialer Ungleichheit stellt bisher primär heraus, dass Lehrer*innen soziale Ungleichheiten reproduzieren, basierend vor allem auf biographischen Studien (Fabel-Lamla 2004; Fabel-Lamla/Klomfaß 2014; Gehrman 2003; Hericks 2006; Kunze 2011).¹ Die vornehmliche Sozialisation der Lehrer*innen in der akademischen Mittelschicht schlägt sich in einer Präferenz für Kinder derselben Herkunft nieder (Lange-Vester 2015; Schumacher 2002; Calarco 2020; Lareau 2000). Organisations- und Übergangsforschung verweisen zudem darauf, dass Lehrer*innenhandeln häufig Entscheidungshandeln ist und gerade beim Übergang in die weiterführende Schule werden Entscheidungen überlagert von mittelschichtspezifischen Annahmen zur Notwendigkeit elterlicher Bildungsaspirationen und außerschulischer Unterstützung für das Bestreiten des Gymnasiums. Trotz gleicher Leistung wird also Kindern ohne Unterstützungsnetzwerk der Zugang zum Gymnasium verwehrt (Hollstein 2008). Auch Gomolla und Radtke erforschen die Entscheidungspraxis und Rechtfertigungsstrategien von Lehrkräften bei Übertrittsempfehlungen für die weiterführende Schule. Die Autor*innen zeigen, dass Kalküle der Organisation Schule in ihrem spezifischen Kontext als Einflussgrößen fungieren und wie diese das Entscheidungsverhalten einzelner Lehrkräfte prägen. Gomolla und Radtke halten für die Organisation fest:

„Eine höhere organisationelle Reflexivität des pädagogischen Handelns, die vor sich selbst die jeweils konkreten Handlungsoptionen und Sachzwänge transparent hält, indem sie die Statistiken als Ergebnis der eigenen Arbeit liest, scheint demgegenüber zu

1 Wenngleich damit Befunde wie die bekannten Spannungsverhältnisse des Lehrerberufs (Nähe und Distanz, Person und Sache, Einheitlichkeit und Differenz, Autonomie und Heteronomie, Organisation und Interaktion, vgl. Combe/Helsper 2017) zur Sprache kommen, wird zumeist das Handeln der Lehrkraft ins Zentrum gestellt. Nicht zuletzt aufgrund der organisationsunabhängigen Auswahl von Interviewpartner*innen der häufig biographisch angelegten Studien sowie der fehlenden Kontextualisierung in der konkreten Organisation bleibt die Bedeutung des Arbeitsortes Schule unterbelichtet.

besseren Schulerfolgen für Kinder mit anderen sprachlichen und kulturellen Hintergründen zu führen.“ (Gomolla/Radtke 2009: 291).

Sie betonen neben der organisationellen Reflexivität die zentrale Rolle einer dem Kind zugewandten Pädagogik (Gomolla/Radtke 2009). Hier lassen sich die Befunde der habitushermeneutischen Milieustudien zu Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen anschließen, die zeigen, dass insbesondere Lehrer*innen an Gesamtschulen eine aktivierende und Rückstände kompensierende Grundhaltung aufweisen, also Handlungen an der Reduktion sozialer Diskrepanzen orientieren (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Lange-Vester 2013; Lange-Vester/Teiwes-Kügler/Bremer 2019). Die Annahme, Lehrer*innen mit einer Aufstiegsbiographie wären aufgrund ihrer Erfahrungen sozial sensibler, ist nicht haltbar – im Gegenteil, verschiedene Studien machen deutlich, dass gerade Lehrer*innen mit einer Aufstiegsbiographie vom Leistungsprinzip überzeugt sind und sozialstrukturell divergierende Lernausgangslagen damit negieren (Hollstein 2008; Lange-Vester 2013). Vieles deutet darauf hin, dass Lehrkräfte im Verlauf ihrer Ausbildung und beruflichen Praxis kontextspezifische Werte und Überzeugungen herausbilden beziehungsweise vereinheitlichen, die stärker ins Gewicht fallen als ihre eigene biographische Erfahrungsaufschichtung (Kampa et al. 2011: 89).

Schulen sind demnach der zentrale Praxisraum des Lehrerhandelns und damit ein Ort des Lernens für die Lehrer*innen. Deutungsmuster und Konventionen des Lehrerhandelns werden gerade auf der organisationalen Ebene ausgehandelt und stellen unvermeidlich Angebote für die Lehrer*innen dar (Imdorf/Leemann/Gonon 2019; Koevel/Nerdinger/Junge 2021). Dabei ist Schule nicht als eine vom individuellen Handeln zu trennende, gar antagonistische Organisation, sondern als durch Akteur*innen gestaltbare und das Handeln von Lehrer*innen beeinflussende Organisation zu betrachten (Pfadenhauer/Brosziewski 2008). Somit konstituiert das Mitwirken der Lehrer*innen – sei es in Form von Reproduktion, aber auch Verwerfen von Handlungsstrategien – die je spezifische Verfasstheit der Schule. Damit wird der Ort Schule zu einem Ort, an dem die Lehrkräfte eines Kollegiums sich beobachten und beeinflussen sowie ihr pädagogisches Handeln miteinander aushandeln.

Gesamtschulen konstituieren einen Ort im deutschen Schulsystem der proklamiert, sozial gerechter zu sein. Auch statistische Untersuchungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule zeigen (in einer ersten Untersuchung 1970 (Fend 1976), aber ebenso neuere, z.B. mit den Life-Daten (Fend 2009)), dass Gesamtschulen sozial weniger selektiv als andere Schulformen sind. Schüler*innen aus sozial benachteiligten Elternhäusern profitieren demnach am meisten vom Schultyp Gesamtschule (Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2013). Doch hat diese Orientierung an sozialer Gerechtigkeit auch Konsequenzen für die Arbeitsweisen der Lehrer*innen? Anders gefragt: Inwiefern wird der Umgang der Lehrer*innen mit sozialer Vielfalt von ihrer Schule informiert?

Gerahmt wird diese Fragestellung von einer neueren Diskussion der Professionsforschung, die auf einer Herausforderung der Praxis aufbaut, welche sich gerade in klientenbezogenen Berufsfeldern zunehmend stellt: Die Herausforderung, für die divergierende soziale Herkunft ihrer Klient*innen „sensibel“ zu sein (Weckwerth 2014; Sander 2014). Soziale Sensibilität als Arbeitsheuristik meint ein Verstehen der sozialen Bedingtheit des anderen, es ist als Gespür für die Existenzbedingungen und Mechanismen zu begreifen oder, wie Bourdieu formuliert, als „eine Einsicht in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person im Sozialraum einhergehen“ (Bourdieu 1998: 786). Es geht also darum, den Gebrauch der Sprache, die Aspirationen und Erwartungen sowie das Handeln der Klient*innen als sozial-räumlich gebunden zu erfassen. Das Konzept schreibt sich in die grundlegenden professionstheoretischen, vor allem interaktionistisch informierten, Überlegungen ein, wonach neben dem fachlichen Wissens das Fremdverstehen der Lebenswelt der Klient*innen grundlegend für ein gelingendes Arbeitsbündnis ist (Gildemeister 1992). Aus Perspektive der Professionsforschung ist es demnach möglich soziale Sensibilität zu erlernen. Wenngleich die Diskussion aufgenommen wurde, steht eine Spezifizierung, in Form von Typisierungen oder Dimensionalisierung von sozialer Sensibilität als Konzept, aus (Weckwerth 2014). Festhalten lässt sich: Von sozial sensiblen Lehrer*innen wäre erwartbar, die sozial strukturierte Verfasstheit der Lernausgangslagen der Schüler*innen im Blick zu haben, sie würden über Vorstellungen dazu verfügen, wie soziale Distanzen aktiv zu überbrücken und zielführende Arbeitsbündnisse mit Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Platzierung eingegangen werden könnten (Sander 2014: 15). Dieser Beitrag fragt nach der Rolle der Schule als Praxisraum des Lehrkräftehandelns, der Handlungsspielräume eröffnen und verschließen kann.

3. Gesamtschule und Bildungsungleichheiten – ein kurzer Aufriss

Gesamtschulen schreiben sich auf ihre Weise in den gesellschaftlichen Auftrag der Schule ein – sie konstituierten sich erstmals in den 1970er Jahren als Gegenpol zum dreigliedrigen Schulsystem. Dabei traten und treten sie mit der Idee an, Bildungschancen für alle gleichermaßen zu gewährleisten. In Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen erproben sie eine spätere Selektion, gemeinsames Lernen im gebundenen Ganztag,² neue Formen der Leistungsbewertung, eine starke Einbindung der Eltern und kollegiale Leitungskonzepte. Es handelt sich um die erste Welle der politisch motivierten Gesamtschulgründungen, eine zweite erfolgte im Rahmen der Wiederver-

2 Im Zuge der politisch motivierten Einführung des Ganztages wird zumeist auf das Konzept des offenen Ganztages zurückgegriffen. Meine Studie zeigt, dass es vor allem im gebundenen Ganztag zu einer für die soziale Sensibilisierung notwendigen Nähe zwischen den Schüler*innen und Lehrer*innen kommt.

einigung, als vor allem in Brandenburg überwiegend Polytechnische Oberschulen³ in Gesamtschulen umgewandelt wurden (Mitter 2000). Dabei ist anzumerken, dass in der DDR das Ziel, Kindern aus der Arbeiter- oder Bauernschicht den Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen, ein zentrales (bildungs)politisches Anliegen war, welches über die Herstellung proportionaler Chancengleichheit gewährleistet werden sollte (Solga 1997). Die gezielte Förderung dieser Kinder stand – zumindest bis Ende der 1970er Jahre⁴ – im Vordergrund der bildungspolitischen Bestrebungen der DDR: Die Gesamtschulidee machte es im Zuge der Transformation des Bildungssystems möglich, diese Traditionslinien aufrechtzuerhalten. Eine dritte Gründungswelle von Gesamtschulen setzt mit den 2000er Jahren ein, in der Regel als pragmatische Lösung, um veränderten Schülerzahlen, Lehrkräftemangel und dem Drang zum Abitur gerecht zu werden. Nicht zuletzt die politisch angestoßene Einführung von Ganztagschulen ließ das Gesamtschulkonzept wieder attraktiver werden. Gesamtschulen wurden also über die Zeit diverser und stehen längst nicht mehr alle in der Tradition der Etablierung einer Gekulturland zum dreigliedrigen Schulsystem.

4. Forschungsdesign und Methode

Für meine Studie untersuchte ich drei Gesamtschulen in zwei sozialstrukturell ähnlich aufgestellten Städten in West- und Ostdeutschland. Bildungsberichte, Recherchen zu den Schulen, unter anderem in lokalen Zeitungen, unterstützten die Auswahl. Zunächst besuchte ich eine integrierte Gesamtschule (IGS)⁵ in Niedersachsen, welche in den 1970er Jahren aus dem Engagement von Eltern und Lehrer*innen heraus gegründet wurde.⁶ Als Kontrast wählte ich zwei Gesamtschulen aus, die typisch für die Gründungswelle im Rahmen der Wende 1989/90 waren: Gesamtschulen, die aus Polytechnischen Oberschulen hervorgegangen waren. Da die erste Gesamtschule (Müller-Gesamtschule, MGS), die ich in Brandenburg besuchte – entgegen ihrem Ruf –, sich selber nicht als Gesamtschule, sondern vielmehr als integratives Gymnasium sah (und auch politisch auf eine Umwandlung der Schulform hinarbeitet), erweiterte ich das Sample um eine zweite Schule (Schmidt-Gesamtschule, SGS). Diese hatte im Zuge des Transformationsprozesses nach 1990 von der Schulleitung

3 Die Polytechnische Oberschule war die Einheitsschule der DDR, an der alle Schüler*innen gemeinsam von der ersten bis zur zehnten Klasse unterrichtet wurden. Daran anschließend eröffnete sich für ungefähr 20 Prozent der Kohorte (abhängig von Leistung und ideologischer Passung) die Möglichkeit, an der Erweiterten Oberschule das Abitur zu machen (vgl. Anweiler 1988).

4 Ende der 1970er Jahre setzte in der DDR die soziale Schließung ein (Miethe 2007).

5 Die Bezeichnungen der Schulen sind pseudonymisiert.

6 Niedersachsen unterscheidet zwischen integrativen (IGS) und kooperativen Gesamtschulen (KGS) – während an Ersterer Schüler*innen unterschiedlicher Leistungsgruppen im selben Klassenzimmer unterrichtet werden, sind an einer KGS die verschiedenen Bildungsgänge lediglich unter einem Dach beherbergt (Herrlitz 2013). Brandenburg spricht nur von Gesamtschulen, ohne weitergehende Differenzierung.

und unter engagierter Beteiligung des Kollegiums einen Reformprozess eingeleitet und somit erste Schritte einer konzeptionellen Neuorientierung als Gesamtschule gemacht. Von den drei Schulkonzepten spielt soziale Heterogenität insbesondere an der IGS eine Rolle, während die anderen beiden Schulen kaum Bezüge zu diesem Thema herstellen (vgl. Behrmann 2022: 131).

Zwischen 2011 und 2013 habe ich die Schulen mehrfach aufgesucht, Expert*inneninterviews mit den Schulleitungen geführt und im schulischen Alltag, unter anderem in den Pausen, auf Festen und im Unterricht, beobachtend teilgenommen, sowie 20 Lehrer*innen zu ihrer Berufsbiographie, ihren Vorstellungen und Deutungen von Bildung und Bildungserfolg, ihrem Umgang mit sozial benachteiligten Schüler*innen interviewt. Zehn Lehrer*innen davon unterrichteten an der IGS in Niedersachsen, sechs an der MGS und vier an der SGS. Ich interessierte mich insbesondere für Lehrer*innen, die vor der Wende (1989/90) ihren Berufseinstieg genommen haben und somit konstituierte sich ein Sample von zwei Männern und achtzehn Frauen unterschiedlicher Fachdisziplinen und Jahrgangsstufen, die durchschnittlich 51 Jahre alt waren (Behrmann 2022: 111 f.). Für diese Generation war der Lehrberuf ein Aufstiegsberuf und so überrascht es nicht, dass neun der zwanzig Lehrer*innen in ihrer Herkunftsfamilie Erstakademiker*innen sind. Der geringe Männeranteil ist empirisch wenig überraschend (vgl. zu Sozialstruktur der Lehrer*innen, Kampa et al. 2011), verhindert aber systematische Rückbezüge zur Relevanz der geschlechtlichen Dimension.

Kernelement der Studie sind narrative Lehrer*inneninterviews, die sich zunächst auf die Biographie richteten und daran anschließend Erzählungen zu erlebten Situationen stimulierten.⁷ Ziel dieser Interviewführung war es, den Handlungen und den ihnen zugrunde liegenden Orientierungen so nah wie möglich zu kommen. In den Erzählungen von erlebten Situationen eröffneten sich die subjektive Deutung der Situation, die angesteuerten Handlungsstrategien, die Einschätzungen und Rechtfertigungen der Lehrer*innen, ohne direkt erfragt zu werden. Im letzten Teil des Interviews schloss ich die Erhebung egozentrierter Netzwerkkarten (Hollstein / Pfeffer 2010; Gamper / Schönhuth 2020) an. Alltägliche Beziehungen in der Schule und außerhalb der Schule, wie zu Kolleg*innen, der Familie und Freund*innen, ermöglichen, die soziale Position der Akteurinnen / des Akteurs präziser in den Blick zu nehmen sowie potenzielle Einflüsse auszuloten. Die Interviews und die Netzwerkkarten erschloss ich mir über den dreischrittigen Kodierprozess der Grounded Theory Methodologie (Strauss / Corbin 1996; Herz / Peters / Truschkat 2015). Gleichzeitig wendete ich auf die narrativen Interviewpassagen mithilfe der extensiven Sinnauslegung, der Beachtung der Wörtlichkeit sowie der Lesartenentwicklung (Wernet 2009; Oevermann et al. 1979) sequenzanalytische Auswertungspraktiken an, die in Fallbeschreibungen resultierten. Die Analysen führten zu zwei Kodierparadigmen, die die Wahrnehmung der Handlungssituationen und daran anschließende Handlungsstra-

7 Zu den verschiedenen Möglichkeiten, Narrationen zu stimulieren, siehe Rosenthal 2008: 149.

tegien sowie die Bedingungen⁸ ihres Auftretens – im Kontext von Schule, biographischer Erfahrungsaufschichtung und sozio-historischem Hintergrund – erfassen (Behrmann 2022: 435).

5. Soziale Sensibilität im schulischen Kontext

Das Konzept der sozialen Sensibilität wurde als analytische Heuristik übersetzt in ein Gespür für die Konsequenzen der sozialen Position einer Person oder/und für die Effekte der sozialen Platzierung auf Sprache, Erwartungen und Aspirationen oder/und für die Mechanismen und Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit – allerdings erwiesen sich die Erzählungen der Lehrer*innen dahingehend als ernüchternd: Die Mehrheit weist keine sozial sensiblen Handlungsorientierungen auf (vgl. Behrmann 2022). Zwar sind sie zumeist über den Fakt, dass Schule soziale Ungleichheit reproduziert, als Phänomen informiert, attribuieren die Verantwortlichkeit aber primär auf die Beschaffenheit des Schulsystems, als in ihrem pädagogischen Alltagshandeln. Sozial sensibel zu handeln würde bedeuten, dass sie an ihr Wissen über die sozialstrukturelle Verfasstheit der Lebenswelten spezifische Ansprachen, andere Erwartungen oder kompensatorische Angebote für beispielsweise Kinder aus nicht akademischen Elternhäusern anschließen. Lediglich der Mangel an finanziellen Ressourcen wird von allen Lehrer*innen thematisiert und Wege gesucht um die Partizipation an Klassenfahrten oder die Anschaffung von Schulmaterialien zu ermöglichen.

5.1 Handlungsstrategien der Lehrer*innen

Darüber hinaus aber offenbaren sich gut gemeinte Handlungsstrategien der Lehrer*innen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive als (nicht intendiert) soziale Ungleichheiten verstärkend: Wenn Lehrer*innen erwarten, dass Eltern mit den Kindern zu Hause das Lesen üben und Fehler korrigieren, dann setzen sie unweigerlich voraus, dass Eltern diese Leistung erbringen können. Oder wenn die Leistungsmessung in der Schule vergleichend erfolgt und alle Schüler*innen ein Referat über Länder dieser Welt zu Haus vorbereiten und im Unterricht abhalten sollen, dann werden Vorteile durch Urlaubsreisen, PC- und Software-Ausstattung und auch die mehr oder weniger geübte Selbstdarstellung virulent, die unweigerlich mit dem Elternhaus verbunden sind. Ich führe diese beiden Ungleichheiten reproduzierenden Handlungsstrategien typisiert zusammen als: „Adressierung der Schüler*innen als individualisierte Leistungsträger*innen“ und „Aktivierung Dritter“ (Behrmann 2022: 249–271). Wäh-

8 Bedingungen beziehen sich dabei auf „Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen. Sie erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontexts.“ (Strauss/Corbin 1996: 75).

rend in der ersten Handlungsstrategie alle kontextbezogenen Einflüsse ausgeschaltet werden (vermeintlich zur Schaffung von Chancengleichheit) und nur auf die Leistung der Schüler*innen geguckt wird, aktiviert die zweite Handlungsstrategie elterliche Unterstützung und setzt die dafür notwendigen elterlichen Kompetenzen voraus. Insofern lassen sich diese beiden Handlungsstrategien – wenngleich gut gemeint – als „sozial *nicht* informiert“ kategorisieren.

Auf zwei weitere Handlungsstrategien, die sich als sozial sensibilisiert fassen lassen, greifen lediglich Lehrer*innen der IGS zurück. Zum einen nehmen sie ihre Schüler*innen verstärkt in ihrem sozialen Umfeld wahr und machen diese Wahrnehmung zum Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns. Ich fasse diese Handlungsstrategie, in der die „Schüler*innen im Kontext als pädagogischen Auftrag“ begriffen werden als eine erste Stufe der sozialen Sensibilisierung (Behrmann 2022: 271–275). Einige dieser Lehrer*innen knüpfen an den sozialen Kontext der Schüler*innen an, diagnostizieren Mängel und Bedarfe und unterstützen kompensatorisch die Schüler*innen. Diese Handlungsstrategie typisiere ich als das „sozial informierte Unterstützungshandeln“ der Lehrer*innen (Behrmann 2022: 276–282). Wenn diese sozial sensiblen Handlungsstrategien nur an der IGS auftauchen, lassen sich Besonderheiten für die Organisation der IGS aufzeigen, die mit dieser sozial sensiblen Ausrichtung der Handlungsstrategien der Lehrer*innen zu tun haben?

5.2 Organisationale Bedingungen sozialer Sensibilität

Anhand von ausgewählten Interviewausschnitten werde ich nun die Bedingungen vorstellen, unter denen die sozial sensiblen Handlungsstrategien bei Lehrer*innen auftreten. Diese sind in der ständig vergleichenden Logik der Grounded Theory Methodologie aus dem Interviewmaterial sowie den Beobachtungen und Experteninterviews herausgearbeitet. Die Lehrer*innen führen ihre sozial sensiblen Orientierungen dabei selber auf Besonderheiten der organisationalen Verfasstheit der IGS zurück.

Anja Stein⁹, eine neuangehende IGS Lehrerin, beschreibt ihren Berufseinstieg an der IGS als *Anpassungsprozess an das Schulkonzept*: Zum Thema werden dabei die Besonderheiten der Schule. Sie hat bereits in zwei Bundesländern als Lehrerin im Grund- und Hauptschulbereich gearbeitet, bevor sie sich – aufgrund beruflicher Veränderungen ihres Partners – in Niedersachsen neu orientierte. Unter den interviewten Lehrer*innen haben viele solche Schulwechsel vollzogen.

Anja Stein erinnert sich im Interview an ihren ersten Besuch der Schule vor über einem Jahr:

„und hier, ähm, war ich ganz begeistert, als sie mich einmal rumgeführt haben, so von der Konzeption [I.: Hm.], weil ich bin hier nur mit so offenen Augen durch diese Schule ge-

9 Die Namen der Interviewten sind pseudonymisiert.

gangen und dachte, ja, also, ich kenne das Ganze, alle hier, alles noch nicht hier, aber, ähm, es ist so ein Grundgefühl, dass hier so gearbeitet wird, wie ich das mir eigentlich idealerweise vorstelle [L: Hm.], und, äh, das würde ich jetzt im Nachhinein, also, ich bin jetzt ein Jahr hier, auch bestätigt sehen“ (Anja Stein, Abs. 96¹⁰).

Anja Steins Aushandlungen ihres Erstkontaktes mit der Schule ist Teil der Eingangserzählung ihres biographischen Werdegangs. Der Eintritt in die IGS bedeutete für sie eine Umorientierung, die, wie sich sprachlich andeutet, noch nicht abgeschlossen wurde. Sie hadert nach wie vor mit den neuen Anforderungen, die Aspekte ihres bisherigen pädagogischen Handelns in Frage stellen. Dies transportiert sich in ihrer vorsichtigen, distanzierenden Haltung in den Interviewausschnitten. Über den Einsatz von Abtönungspartikeln („einmal“, „eigentlich“) relativiert sie Aussagen, ohne sich eindeutig zu positionieren. Diese Erzählung transportiert den fortlaufenden Abgleich der eigenen und der organisationalen Vorstellungen. Ihre kritischen Aussagen verstehe ich als eine Aushandlung, in der erste Angleichungen ihrer Praktiken im Sinne einer internen Isomorphie vollzogen werden (DiMaggio / Powell 2009).

Das „Grundgefühl“ eröffnet zudem die Perspektive dafür, dass die Schule ein *stimmiges Konzept von pädagogischer Arbeit* hat und dieses im Schulalltag in vielerlei Hinsicht deutlich wird. Dabei handelt es sich nicht nur um architektonische Besonderheiten – die mit „offenen Augen“ sofort sichtbar werden –, sondern auch das Konzept der Schule, wie die kollegiale und partizipative Schulleitung¹¹ mit einer Fachkraft für pädagogische Fragen sowie die Zusammenarbeit auf Jahrgangsebene in festen Teams und in räumlicher Einheit. So ist hervorzuheben, dass neben den Klassenräumen auch ein Raum mit Arbeitsplätzen für die Lehrkräfte im Jahrgang existiert, der als Arbeitszimmer, Rückzugsraum und Begegnungsraum genutzt wird. Die gestandenen Lehrer*innen dieser Schule präsentieren diese Besonderheiten mit einem gewissen Stolz und verweisen darauf, dass sie ihre eigenen Ideen eingebracht und entwickelt haben. Eine andere Lehrerin der IGS, die schon länger an der Schule unterrichtet, expliziert in ihrem Interview weitergehend:

„Also, was ich hier auch lernen musste, war eben die Teamarbeit, ne [L: Hm.], das etwas, ich bin ja nicht ausgebildet für so was [L: Hm.], wir sind ja alle nicht ausgebildet als Gesamtschullehrer [L: Hm.], ne, das gibt es einfach nicht.“ (Gerda Hof, Abs. 127).

Alle von mir interviewten IGS-Lehrer*innen kommen ursprünglich aus anderen Schulformen oder gar anderen Berufszweigen (vgl. Behrmann 2022: 397–312). Die IGS trägt nun in ihrem Konzept Herausforderungen, wie das Teamunterrichten, die für die meisten Lehrer*innen weitgehend unüblich sind. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit einer Anpassung an die schulischen Erfordernisse – die häufig eben auch

10 Die Absatznummern verweisen auf den jeweiligen Interviewabsatz im MAXQDA-Projekt.

11 Vgl. Art. 44 NschG (in der Fassung vom 3. März 1998): „Die kollegiale Schulleitung kann aus den eigenen Reihen der Lehrer*innen bestellt werden und ein Team von bis zu sieben Personen umfassen.“

eine Herausforderung darstellen, wie der problematisierende Bezug von Gerda Hof zeigt. Diese irritierenden Anstöße für die pädagogische Praxis der einzelnen Lehrkraft gehen einher mit einer auffällig hohen Kontaktdichte im gesamten Kollegium. Wie die egozentrierten Netzwerkkarten zeigen, gibt es zahlreiche themen- und aufgabengebundene Beziehungen im Kollegium. Dieses *verzweigte kollegiale Netzwerk* fängt Unsicherheiten auf und befördert Anpassungen. Es ist ein Netzwerk mit unterschiedlich motivierten Verbindungen, die durch institutionelle Arrangements aktualisiert und reproduziert werden, etwa durch die eigenständige Arbeit der Jahrgangsteams und der Torentams – zwei Lehrer*innen, die in der Sekundarstufe eine Klasse verantworten – und weitere, weitgehend eigenständige und themenbezogene, Arbeitsgemeinschaften. So diffundieren Wissen und Ideen in dieser Schule auch unabhängig von persönlichen Beziehungen zwischen den Lehrer*innen. Damit werden die vielfältigen Erfahrungen, die die Lehrer*innen an dieser Schule bereits mitbringen, geteilt. Es ist es an der IGS kaum möglich, dass Lehrer*innen in einem kleinen, geschlossenen freundschaftlichen Netzwerk über Jahre hinweg zusammenarbeiten und sich in ihren pädagogischen Vorstellungen um sich selber drehen – wie beispielsweise ein Dreierteam meines Samples, das seit 18 Jahren an der MGS ‚ungestört‘ von äußeren Einflüssen zusammenarbeiten kann (vgl. Behrmann 2022: 328). Die Irritationen, die sich in den Aussagen der IGS Lehrer*innen dokumentieren, gehen vom Erleben des Schulalltages aus, der konzeptuell gerahmt ist und befördert Auseinandersetzungen, die sich in den Interviews im Kontext der anderen Schulen meines Samples so nicht finden.

Neben dem „Grundgefühl“ greift Anja Stein einen weiteren Aspekt auf: die *partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen*. Die Begegnungen von Lehrer*innen und Schüler*innen an der Schule seien von besonderer Art: „ja, es ist doch eine, ein anderes Niveau an Beziehung [I.: Hm.] und es ist, finde ich, sehr schön“ (Anja Stein, Abs. 104). Alle interviewten Lehrer*innen an der IGS heben diese Beziehungsarbeit hervor, denn schlussendlich erzeuge sie eine gute Lernbeziehung: Die Schüler*innen

„gehen gerne zur Schule, sie sehen die Lehrer nicht als Gegner, sondern wirklich als Partner [I.: Hm.] und haben nicht das Gefühl, dass sie irgendwie gegeneinander, dass man so gegeneinander arbeitet [I.: Hm.], sondern, ja, sie machen das gerne, glaube ich“ (Sarah Schmidt, Abs. 158).

Doch wie konstituieren sich diese Beziehungen? Anja Stein stellt die Elternarbeit heraus: Das Konzept der Schule beinhaltet regelmäßige Elternhausbesuche und eine Nähe zu den Eltern, die sich über das gegenseitige Duzen herstellt. Eine Prämisse, mit der Anja Stein wiederum hadert: „ich würde immer, ich würde die Eltern siezen“ (Anja Stein, Abs. 297). Einschlägig für ihre Anpassung ist, dass sie in der Umsetzung dieses Vorhabens scheitert:

„ich habe die Eltern kennengelernt letztes Jahr bei einem Grillnachmittag und bin dann da also hin und hallo, ich bin, äh, die neue Klassenlehrerin so, mit, und dann sagten sie,

aber dann, habe mich mit Nachnamen vorgestellt und dann war gleich die erste Mutter, die sagte, ja, ich bin die Silke, ne, wir duzen uns hier ja alle, so, und dann stand ich da wie der Ochs vorm To-, vorm Tor und dachte nur, ja, das ist super, hast du ja gerade ganz toll hinbekommen, ha, tolle Idee mit dem Siezen, also, ich konnte es, ich konnte es überhaupt nicht anbringen [I lacht] [I.: Hm.], also, die haben mich alle konsequent geduzt“ (Anja Stein, Abs. 298).

Gegen die ursprüngliche Idee der Lehrerin reproduziert sich die schulische Idee des „Du“ zwischen Eltern und Lehrkräften. Es ist ein wiederkehrender Prozess, trotz Zweifel fügt sich Anja Stein den schulischen Konventionen und entwickelte über verschiedene Erfahrungen ein Verständnis für die Vorzüge dieser Vertrauensebene.

„auch diese Tischgruppenabende¹² finde ich gut, ähm, ich finde, manchmal ist es auch ein bisschen, bisschen Gelaber, so, aber, ähm, ich finde es total gut, bei denen zu Hause zu sein und mal so zu gucken, wie wohnen die so [I.: Hm.], so einen Eindruck zu kriegen und, ähm, mit den Eltern, also, da ganz vertraut ins Gespräch zu kommen, das finde ich gut und auch die Zeit zu haben (...) ja, ich finde es gut.“ (Anja Stein, Abs. 301).

Das wiederholte Zusammenkommen der Eltern und das Duzen erzeugen eine vertraute, partnerschaftliche Beziehung (Behrmann 2022: 172), in der schlussendlich gemeinsame Ziele – der Bildungsfortschritt und damit der bestmögliche Schulabschluss des Kindes – ausgehandelt werden. Auch wenn die Lehrer*innen, wie Anja Stein, mit diesem engen Kontakt hadern, so sehen sie in ihrer alltäglichen Praxis die Vorzüge, denn es wird möglich, dass Eltern Lehrer*innen unkompliziert kontaktieren, aber auch um Verfügbarkeit und Ansprechbarkeit der Lehrperson wissen. Von Anja Stein unerwähnt bleibt, dass es sich dabei um Beziehungen handelt, die die Schule von der fünften bis zur zehnten Klasse auf Kontinuität stellt, d.h., die Lehrer*innen begleiten in festen Teams den Jahrgang bis zum Ende der Sekundarstufe I. Dass sie die Kinder im gebundenen Ganztagsunterricht und Leistungserbringung überwiegend in der Schule erfolgt, sind grundlegende, strukturierende Elemente dieser Beziehungsarbeit. Diese Beziehungsarbeit ist demnach in das Schulprogramm eingeschrieben und wird von neuen Lehrer*innen zwar kritisch beobachtet und gleichzeitig notwendigerweise adaptiert.

Das partnerschaftliche Miteinander geht zudem mit einer Fokussierung auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler einher. Die Lehrer*innen betrachten die Schüler*innen nicht nur in Relation zu ihrer Bezugsgruppe, sondern auch in ihrem eigenen *Entwicklungsfortschritt*. Statt in Form von Ziffernnoten berichten sie (bis zum Ende der achten Klasse) schriftlich in offener Briefform der Lernentwicklungsberichte über Stärken und Schwächen der Schüler*innen und betonen die

12 Das Tischgruppenkonzept beinhaltet die konsequente Zusammenarbeit der Schüler*innen im Unterricht in 6er- bis 8er-Gruppen, die aus leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler*innen zusammengesetzt sind. Die Elternhausbesuche erfolgen in dieser Gruppenkonstellation – d.h., Lehrer*in und Eltern treffen sich in den verschiedenen Elternhäusern regelmäßig zusammen.

Fortschritte jeder und jedes Einzelnen. Diese Fokussierung auf den Einzelfall und das Erzeugen einer partnerschaftlichen Beziehung lässt sich verbinden mit dem in den Interviews häufig artikulierten, ganz grundlegenden Interesse, pädagogische Arbeit am Kind zu leisten, und ermöglicht somit diesen Lehrpersonen, ihre Begründungsfigur der Berufswahl zu aktualisieren.¹³ Die auf die Persönlichkeitsentwicklung bezogene Bildungsvorstellung der Lehrer*innen lässt sich an dieser Schule mit einer besonders nahen Beziehung zwischen Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern verwirklichen. Mit dieser Ausrichtung vermittelt die Organisation handlungsleitende Orientierungen.

Aus dieser partnerschaftlichen Beziehung zu der Schülerschaft und der Kenntnis ihrer Herkunftskontexte ergibt es sich auch, dass die Lehrer*innen die *sozialen Kontexte der Schüler*innen in Relation* stellen:

„hier ist es noch mal einen Tick en persönlicher, ja, ich weiß nicht, verändert das so viel, doch, man weiß schon ein bisschen besser Bescheid, man hat mehr Zeit irgendwie füreinander und intensivere Gespräche, finde ich irgendwie“ (Anja Stein, Abs. 298).

Die Lehrer*innen tauchen mit ihren halbjährlichen Elternbesuchen (die gemeinsam mit den Schüler*innen vollzogen werden) in verschiedene Lebenswelten ein. Anja Stein hadert auch mit diesem schulischen Anspruch und berichtet zum Beispiel von schamhaften Momenten, wenn auf den Besuch eines Einfamilienhauses der Besuch in einer kleinen Wohnung eines „armen“ Elternhauses folgt. Der Impuls dahinter ist der Wunsch, den sozial schwächeren Schüler*innen und Eltern die Kontrasterfahrung zu ersparen – indem ein Besuch in ihrer Lebenswelt ausgespart wird. Damit würden aber auch die Divergenzen unsichtbar gemacht. Da ein Aussparen von Elternhausbesuchen konzeptionell nicht möglich ist, überwindet die Lehrerin die Hürde des „Nicht-Thematisierens“ – und unterschiedliche Lernumgebungen mit ihren Vor- und Nachteilen werden sichtbar. Unabhängig davon, ob dieser Elternhausbesuch als Pflicht oder pädagogisch motiviert wahrgenommen wird, die Kenntnis der Lebenswelten der Schüler*innen informiert das Handeln der Lehrer*innen, wie es zum Beispiel Gerda Hof vornimmt. Sie beschreibt diesen Prozess wie folgt:

„ich sehe den Schüler in Beziehung zu seinen Eltern. Und da sieht man sehr vieles auch und danach richtet sich auch so, wie soll ich sagen, die Zuwendung, äh, die Gespräche, die man auch mit den Schülern führt“ (Gerda Hof, Abs. 609).

Die Schüler*innen in ihrem sozialen Umfeld kennen zu lernen, erschließt, wie sich in dem Interview zeigt, die Wahrnehmung für die sozialstrukturelle Verfasstheit der Handlungen und Orientierungen der Schüler*innen. Ein wichtiger Ausgangspunkt

¹³ Lediglich eine Lehrerin an der IGS in meinem Sample teilt diese Orientierung nicht. Sie priorisiert ihre Aufgabe als Fachvermittlerin, lehnt die „übertriebene“ pädagogische Arbeit ihrer Kolleg*innen ab und stellt sich wiederholt in eine Gegenposition zum Schulkonzept (vgl. Behrmann 2022: 315). Sie hat bereits einen Versetzungsantrag gestellt.

für Formen des unterstützenden, kompensatorischen und sensiblen Handelns. Über die Fälle hinweg zeigt sich: Soziale Unterschiede werden so überhaupt erst einmal thematisierbar und dies erweist sich als elementar, um eine diskursive Bearbeitung zum Beispiel im Kollegium zu ermöglichen (Behrmann 2023).

So entwickeln die Lehrer*innen der IGS ein Verständnis für die strukturelle Verfasstheit der Lernumgebung und können kompensatorische Angebote machen. Sie haben Verständnis für abweichendes Handeln von Schüler*innen und vermitteln gegebenenfalls psychologische Unterstützung; sie machen weitergehende und individualisierte Lernangebote für Schüler*innen; sie beraten Eltern und Schüler*innen zu Bildungsangeboten und Lernhilfen oder /und sie begleiten Schüler*innen in der Bearbeitung ihrer Schwächen (Behrmann 2023: 276). Damit bieten sie jene soziale Unterstützungsformen, von denen bekannt ist, dass sie soziale Aufstiege befördern (Legewie 2021; Kupfer /Nestmann 2014; Silkenbeumer /Wernet 2012).

Die, an diese Einblicke in verschiedene Lebenswelten, anschließenden Auseinandersetzungen werden an der IGS befördert durch die zur Verteilung der lokalen Schulübergangsempfehlung proportional zusammengesetzte Schülerschaft. An den anderen Schulen meines Samples sind Klassenzusammensetzungen weniger heterogen. Diese gezielte Heterogenität der Schülerschaft findet an der IGS bis auf die Ebene der Zusammensetzung der Tischgruppen Berücksichtigung. Außerdem zeigt sich, dass die kollegiale Schulleitung und die pädagogische Leitung der Lehrerschaft unterstützend den Rücken freihalten. Lehrer*innen fühlen sich durch die Schulleitung entlastet, da sie Verantwortlichkeiten abgeben können:

„eigentlich war er [die pädagogische Schulleitung] derjenige, der so erster Ansprechpartner war, und ich habe mich dann, habe dann schon meinen Senf dann auch mit dazu gegeben, aber eigentlich war er so der, wo ich immer das Gefühl hatte, der, letztendlich, ähm, hat er die Fäden in der Hand und weiß schon [I.: Hm.], also, wird das schon alles so richten im Notfall, also, er würde vielleicht sagen, nee, das war schon bei uns beiden verteilt, aber letztendlich wusste ich immer genau, ich kann mich so darauf verlassen [I.: Hm.]“ (Sarah Schmidt, Abs. 224).

Sarah Schmidt findet keine Möglichkeit, die Bedürfnisse eines verhaltensauffälligen Schülers in ihrer Klasse zu bearbeiten. Für die Bewältigung der Situation, ist es hilfreich, dass sie die Verantwortung abgeben kann. Die kollegiale Schulleitung verfügt über einen engen Kontakt zur Lehrer*innenschaft. Die Gestaltung und Entwicklung der Schule resultierten aus diesem Miteinander, dem gemeinsamen an einem Strang ziehen, dass wohl jenen „Geist“ widerspiegelt, den Anja Stein in ihrem ersten Eindruck herausstellt.

Aber was haben die Lehrer*innen von diesem hohen Engagement? Zunächst einmal kommt in Interviews immer wieder die Freude an der Arbeit zum Ausdruck. Diese ist unmittelbar verbunden mit ihrer Art der pädagogischen Arbeit. Denn die Fokussierung auf die einzelnen Schüler*innen, welche die Lehrer*innen mit ihrer Beziehungsarbeit begleiten, kompensatorisch beeinflussen und teils sogar unterstützen,

gibt ihnen die Möglichkeit, die Wirksamkeit des eigenen Handelns unmittelbar zu erfahren. Dabei ist allerdings nicht zu verschweigen, dass viele der von mir interviewten Lehrer*innen mit reduzierten Stellenanteilen arbeiten und sich über ihre Arbeitszeit hinaus für die Schule engagieren. Auch – und gerade – hier weisen Lehrer*innen Belastungssymptome auf, die zur Inanspruchnahme psychologischer Unterstützung geführt haben. Gerade mit der Überzeugung der eigenen Wirksamkeit geht unter den derzeitigen Bedingungen des deutschen Schulbetriebs immer auch ein Ohnmachtsgefühl einher – denn es kann eben nicht allen Schüler*innen so geholfen werden, wie es notwendig wäre.¹⁴

Die Entstehung sozialer Sensibilität kann durch die Organisation Schule befördert werden. Das fällt keineswegs automatisch mit dem Label „Gesamtschule“ zusammen, sondern ist gebunden an das Schulkonzept der einzelnen Schule. Denn im Vergleich der Schulen wird deutlich, vergleichbare pädagogische Orientierungen – Nähe zum Elternhaus, Einbezug des sozialen Kontextes der Schüler*innen und Konzentration auf die Entwicklung der Schüler*innen – sind an den anderen beiden Gesamtschulen (MGS und SGS) in Brandenburg kaum aufzufinden. Lediglich Einzelkämpferinnen plädieren für die Berücksichtigung der divergierenden Lernumgebungen der Schüler*innen. Wie eine Lehrerin an der MGS, die sich dezidiert vom Kollegium abgrenzt, oder eine weitere, die mit ihren pädagogisch weitgreifenden Ideen kein Gehör gefunden hat und inzwischen resigniert hat. Zu berücksichtigen ist aber auch: im Gegensatz zur niedersächsischen IGS ist der Sozialraum der ostdeutschen Gesamtschulen – und damit auch deren Schülerschaft – homogener; Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind zum Erhebungszeitraum eine Ausnahme. Außerdem ist es für die Lehrer*innen ein neues Phänomen, dass Lebenslagen sozial extrem auseinanderfallen. Zum dritten standen die Schulen zum Zeitpunkt meines Besuches aus Sicht der Lehrer*innen nach wie vor im Schatten des Transformationsgeschehens der 1990er Jahre. Unklarheiten und Orientierungslosigkeit bestehen vor allem in der Frage von Handlungsspielräumen – und zwar nicht nur auf Ebene der einzelnen Lehrer*innen, sondern auch der Schulleitungen. Dies betrifft unter anderem die hier als bedeutungsvoll herausgearbeiteten Kontakte zu den Eltern, der enge Kontakt der zu DDR-Zeiten Normalität war, galt anschließend, da er mit politischen Interessen versehen war, als problematisch. Die Sorge, etwas falsch zu machen, wird zudem angetrieben durch neue Mitsprachemöglichkeiten (über)kritischer Eltern – zusammengesetzt aus jenen, die die Strenge des DDR-Schulalltages vermissen, und jenen, die eine moderne, konträre Pädagogik einfordern.

14 Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die Lehrer*innen ihre Unterstützungsleistungen selektiv anbieten – und das Material liefert Hinweise darauf, dass bestimmte Kategorien wie Geschlecht (z. B. die „aggressiven Jungen“, aber auch die „ruhigen Mädchen“) und Migration (und damit kulturelle, sprachliche und körperliche Divergenzen) besondere Aufmerksamkeit erhalten. Ob Lehrer*innen für ihre Unterstützungen Gegenleistungen (bspw. in Form von Dankbarkeit) erwarten, wie es beispielsweise Ferguson (2018) in ihrer ethnographischen Studie herausgearbeitet hat, muss offenbleiben.

6. Sind Lehrer*innen an Gesamtschulen sozial sensibler?

Deutlich wurde, dass es neben den bereits bekannten Formen der institutionellen Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009) auch Formen zur Förderung der Chancengleichheit zu geben scheint, die das Lehrer*innenhandeln schulspezifisch koordinieren, indem sie Vorstellungen von Chancengleichheit über die Schulkultur transferieren.

Offen ist, ob und in welcher Form sozial sensibles Handeln letztendlich Chancengleichheit befördert. Dies wurde bislang nicht systematisch geprüft – seine verschiedenen Ausprägungen (soziale und emotionale Unterstützung, Beziehungsaufbau, Informationsvermittlung usw.) decken sich allerdings mit den Bedarfen, die der breite Literaturstand zu Aufstiegsbiographien als förderlich herausstellt (Stanton-Salazar 2011; El-Mafaalani 2011; Zimmer 2021; Legewie 2021; Lareau 2015). Eine Limitation der herausgearbeiteten Befunde könnte zudem in der zugrundeliegenden Datensorte Interview gesehen werden, die es primär ermöglicht, Handlungsorientierungen aufzeigen, die Erzählungen in den Interviews aber ließen es auch zu, Handlungsvollzüge in erlebten Situationen nachzuzeichnen. Trotzdem ist nicht auszuschließen, dass – gerade an einer westdeutschen IGS erster Stunde – Formen der Selbstinszenierung im Umgang mit sozialer Heterogenität in den Interviews transportiert werden.

Wie weit diese Handlungsformen jeweils an der gesamten Schule verbreitet sind, ob mein Sample bestimmte Lehrer*innen mehr angesprochen hat als andere, darüber kann anhand dieser qualitativen Studie keine Aussage gemacht werden. Vielmehr sollen die nachgezeichneten Zusammenhänge aufzeigen inwiefern Schule als Bedingung für sozial sensible Handlungsstrategien der Lehrer*innen begriffen werden kann. Ausgemacht werden konnten dabei folgende förderliche Charakteristika des Schulalltages:

- Ein auf Chancengleichheit ausgerichtetes Schulkonzept:
 - o gebundener Ganzttag,
 - o keine Hausarbeiten,
 - o leistungsheterogene Arbeitsgruppen.
- Ein kollegialer Raum des Diskurses:
 - o heterogenes Kollegium mit unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen,
 - o kollegiale Schulleitung, die die Lehrer*innen unterstützt,
 - o Lehrerarbeitszimmer mit eigenem Arbeitsplatz an der Schule.
- Eine partnerschaftliche, vertrauensvolle und langfristige Beziehung mit den Eltern und Schüler*innen:
 - o Duzen,
 - o Jahrgangsteams und -prinzip,
 - o vertiefter Einblick in die Lebensbedingungen der heterogenen Schülerschaft, z. B. durch Besuche in den Elternhäusern.

- Bildungsvorstellung:
 - o auf den Einzelfall bezogene Bildungsvorstellung,
 - o auf die Entwicklung der Schüler*innen bezogene Leistungsbewertung.
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Psycholog*innen und Sozialpädagog*innen.

Meine Studie weist darauf hin, dass ein kollegiales Netzwerk mit Interesse an der Schulentwicklung, entsprechenden Rückzugsräumen in der Schule, zeitlichen Ressourcen für die pädagogische Arbeit und mit Unterstützung durch weitere professionelle Fachkräfte im Setting eines schulischen gebundenen Ganztages, mit einer heterogenen Schülerschaft und mit enger Elternarbeit einen entsprechenden Baustein in der Vermeidung der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten liefern könnte. Diese Prinzipien fanden sich in meinem Sample nur in der Gesamtschule der ersten Stunde, der IGS, verwirklicht. Weder kann ich sagen, inwiefern es sich um notwendige oder hinreichende Bedingungen handelt, noch inwiefern diese ineinandergreifen und sich wechselseitig verstärken. Hier steht weitere Forschung an, insbesondere zu den Gesamtschulen, die – wie wohl weit verbreitet – eine Mischform von traditionellen und reformorientierten Konzepten aufweisen, also zum Beispiel im gebundenen Ganztags ohne Elternhausbesuche arbeiten sowie Leistungsgruppen differenzieren und Noten geben.

Die Befunde, die dieser Beitrag nachzeichnet, machen deutlich, dass es notwendig wäre, Schulkonzepte auf organisationaler Ebene entlang einschlägiger Dimensionen – wie der Position zur Chancengleichheit, den Bildungsvorstellungen, den Beziehungsformen, der Governance und den Bewertungskonzepten – zu operationalisieren und zur Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheiten ins Verhältnis zu setzen. Ein Reporting der Schulerfolge mit Blick auf die soziale Herkunft der Schüler*innen, wie Gomolla und Radtke es 2009 bereits forderten, könnte die organisationale Reflexivität entscheidend anstoßen. Damit würde auch den Lehrer*innen, die bereits sozial sensibel handeln, entsprochen werden: Gewünschte Anerkennung und Sichtbarkeit ihres Engagements wären geschaffen. Wenngleich sich hier die Gesamtschule erster Stunde als Kontext erweist, der eine soziale Sensibilität von Lehrer*innen fördert, ist es durchaus denkbar, dass andere Schulformen diese förderlichen Prinzipien ebenfalls vereinen könnten. Kurzum: Gesamtschulen stellen nicht per se einen Ort dar, der sensibles Lehrerhandeln fördert – dies steht und fällt vielmehr mit der konkreten konzeptuellen Ausgestaltung der jeweiligen Schule.

Literatur

- Anweiler, O. (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske & Budrich.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-95525-8>
- Behrmann, L. (2022): Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Gesamtschullehrer:innen. SOCIUM. Frankfurt a. M.: Campus.

- Behrmann, L. (2023): Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung: Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen? In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 34, 1, S. 92–114.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 1, S. 25–52.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1998): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bukodi, E./Eibl, F./Buchholz, S./Marzadro, S./Minello, A./Wahler, S./Blossfeld, H.-P./Erikson, R./Schizzerotto, A. (2018): Linking the macro to the micro: a multidimensional approach to educational inequalities in four European countries. In: European Societies 20, 1, S. 26–64. <https://doi.org/10.1080/14616696.2017.1329934>
- Calarco, J. McCrory (2020): Avoiding Us versus Them: How Schools' Dependence on Privileged "Helicopter" Parents Influences Enforcement of Rules. In: American Sociological Review 85, 2, S. 223–246. <https://doi.org/10.1177/0003122420905793>
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (2017): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57–84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_4
- El-Mafaalani, A. (2011): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Dissertation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Fabel-Lamla, M. (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Biographie und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80920-9>
- Fabel-Lamla, M./Klomfaß, S. (2014): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–229. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_9
- Fend, H. (1976): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart: Klett.
- Fend, H. (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–72. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_2
- Ferguson, S. (2018): Ask Not What Your Mentor Can Do for You The Role of Reciprocal Exchange in Maintaining Student-Teacher Mentorships. In: Sociological Forum 33, 1, S. 211–233. <https://doi.org/10.1111/socf.12406>

- Gamper, M./Schönhuth, M. (2020): Visual network research (VNR) – a theoretical and methodological appraisal of an evolving field. In: *Visual Studies* 35, 4, S. 374–393. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1808524>
- Gehrmann, A. (2003): *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90860-5>
- Gildemeister, R. (1992): Neue Aspekte der Professionalisierungsdebatte. Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung. In: *Neue Praxis* 22, 3, S. 207–219.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Herrlitz, H. G. (2013): *Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen: Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967–2012*. Universitätsverlag Göttingen.
- Herz, A./Peters, L./Truschkat, I. (2015): How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 16, 1, Art. 9. <https://doi.org/10.1515/9783110354614.1>
- Hollstein, B. (2008): Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Grundsichulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen. In: Rehberg, K.-S./Giesecke, D./Dumke, T./Reemtsma, J. P./Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt am Main: Campus, S. 2605–2613.
- Hollstein, B./Pfeffer, J. (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. 6.–10. Oktober, Jena. Frankfurt am Main: Campus*.
- Indorf, C./Leemann, R. J./Gonon, P. (Hrsg.) (2019): *Bildung und Konventionen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23301-3>
- Kampa, N./Kunter, M./Maaz, K./Baumert, J. (2011): Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 1, S. 70–92.
- Koebel, A./Nerdinger, F./Junge, M. (2021): „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ – Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 41, 1, S. 57–72.
- Kramer, R.-T. (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35, 4, S. 344–359.
- Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94008-3>
- Kupfer, A./Nestmann, F. (2014): Soziale Unterstützung – Social Support. In: Gamper, M./Reschke, L./Düring, M. (Hrsg.): *Knoten und Kanten III. Soziale Netzwerkanalyse in der Politik- und Geschichtsforschung. Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript, S. 151–180. <https://doi.org/10.14361/9783839427422-005>

- Lange-Vester, A. (2013): Lehrerinnen und Habitus – Der Beitrag milieuspezifischer Deutungsmuster von Lehrkräften zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 36, 66, S. 51–70.
- Lange-Vester, A. (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 35, 4, S. 344–359.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2014): Habituussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, T. (Hrsg.): Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–207. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C./Bremer, H. (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 27–48.
- Lareau, A. (2000): Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2015): Cultural Knowledge and Social Inequality. In: American Sociological Review 80, 1, S. 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Legewie, N. M. (2021): Upward Mobility in Education: The Role of Personal Networks Across the Life Course. In: Social Inclusion 9, 4, S. 81–91. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4612>
- Maaz, K./Baeriswyl, F./Trautwein, U. (2013): Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. In: Deißner, D. (Hrsg.): Chancen bilden. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 187–306. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_13
- Miethe, I. (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Mitter, W. (2000): Gymnasium und (oder) Gesamtschule. In: Pehnke, A./Röhrs, H. (Hrsg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme. Frankfurt am Main: Lang.
- Oevermann, U./Tilman, A./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–433.
- Pfadenhauer, M./Brosziewski, A. (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79–98. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_5
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Sander, T. (2014): Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In: Sander, T. (Hrsg.): Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–36. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_1
- Schumacher, E. (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.):

- Pädagogik und soziale Ungleichheit: aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–271.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Opladen (u.a): Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktj0z>
- Solga, H. (1997): Bildungschancen in der DDR. In: Häder, S./Tenorth, H.-E./Anweiler, O. (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 275–294.
- Stanton-Salazar, R. D. (2011): A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth. In: Youth & Society 43, 3, S. 1066–1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Streckeisen, U./Hänzi, D./Hungerbühler, A. (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90751-2>
- Weckwerth, J. (2014): Sozial sensibles Handeln bei Professionellen. Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers. In: Sander, T. (Hrsg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_2
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Zimmer, L. M. (2021): Bildungsaufstiege in der Wissenschaft. Zur Nicht-Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. In: Zeitschrift für Soziologie 50, 6, S. 415–433. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0025>

Teil III: Akteur*innen der Gesamtschule

„ich nehm das so als Schmelztiegel wahr“

Lehrer*insein an der Gesamtschule – eine Frage der Passung?

Hilke Pallesen & Dominique Matthes

Keywords: Schulischer Orientierungsrahmen – Schulkultur – Gesamtschullehrer*innenhabitus – Schulleitungsrede – Lehrer*inneninterviews

1. Einleitung

Wird an Schule gedacht, so rücken unweigerlich auch Lehrpersonen, die in diesen arbeiten, in den Fokus. Hinzu kommt, dass die Bedeutung unterschiedlicher Schulformen ungebrochen für die Diskussion um Schule, Laufbahnentscheidungen und Abschlüsse ist. Vor dem Hintergrund eines gegliederten Schulsystems stellt sich daher immer auch die Frage nach dem Stellenwert der Schulform für das pädagogisch-professionelle Handeln derjenigen, die an diesen Schulen unterrichten.

Im Zuge derzeitiger und auch zurückliegender Struktur- und Reformentscheidungen im Kontext Schule ist vor allem die Ausdifferenzierung von Gymnasien und Gesamtschulen eine gesellschaftliche Entwicklung und zugleich ein bildungspolitischer Dauerbrenner. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Gesamtschule mit ihrem vorrangigen Anliegen, Bildungsentscheidungen und Laufbahnen offen zu halten, als Gegenpol zu eher selektiv ausgerichteten Gymnasien positionieren. Beide Schulformen lassen sich jedoch gleichermaßen im Wettbewerb und in der Kritik um die angemessene Beschulung verorten, finden dennoch jeweils ihre Berechtigung in diesen unterschiedlichen Ausrichtungen. Kurz: Die Gesamtschule gilt „mit flexiblen Bildungspfaden“ (Heinrich/Köhler 2019: 215) als Schule „für Exklusionsgefährdete“ (ebd.) und das Gymnasium lässt sich „als Karrieregarant für Leistungsstarke“ (ebd.), wenn auch plakativ, charakterisieren. Entsprechend dieser diametral entgegen gesetzten Ausrichtungen und Ansprüche liegt die Erwartung nahe, auch den dort tätigen Lehrkräften jeweils spezifische Haltungen zuzuschreiben (vgl. ebd.). Bereits Diedrich u. a. (1979: 220) thematisierten in ihrer Gesamtschulstudie zum ‚Fall Kierspe‘ die wahrgenommene Dichotomie von Fach- und Leistungsorientierung – die Lehrer*innen mit höherer Lehrbefähigung zugeschrieben – und pädagogischer Orientierung, die Lehrer*innen mit Hauptschullehrbefähigung nachgesagt wurde. Darüber deutet sich bereits eine hybride Situiertheit der Gesamtschule an; auch ein eigen-

ständiger Studiengang „Gesamtschullehrer*in“¹ ist bislang kaum etabliert. Folglich ist zum einen ungeklärt, wer überhaupt wie Gesamtschullehrer*in wird und zum anderen bleibt offen, inwiefern sich pädagogische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von Lehrer*innen an Gesamtschulen ausdifferenzieren lassen, da die Schulformspezifika hier lediglich eine untergeordnete Rolle spielen kann. Von *einem* ‚Gesamtschullehrer*innenhabitus‘ lässt sich also kaum ausgehen, vielmehr müssen hier neben (einzel-)schulspezifischen Bezügen auch berufskulturelle Besonderheiten berücksichtigt werden. Während also Gymnasial- und mitunter auch Grundschullehrende hinsichtlich schulformspezifischer Habitusformationen in den Blick genommen werden können (vgl. u.a. Baar 2010; Gehde et al. 2016; Heinrich 2016; Heinrich/Köhler 2019; Kob 1958; Bremer/Lange-Vester 2014), lassen sich Orientierungen von Lehrer*innen, die an einer Gesamtschule tätig sind, nicht so ohne Weiteres auf die Schulform beziehen (vgl. Graalman 2018; 2020), sondern müssen umfassender eingebettet werden: Neben den jeweiligen berufskulturellen und milieuspezifischen Hintergründen ist hier auch die Einzelschule zu berücksichtigen, die sich im Falle von Gesamtschulen durch eine spezifische Bearbeitung gesteigerter Herausforderungen hinsichtlich der Fragen von Selektion, Differenzierung und Förderanspruch auszeichnet (vgl. schon Combe/Buchen 1996). Folglich wird in diesem Beitrag zum einen die Frage nach den habituellen Dispositionen von Gesamtschullehrer*innen und zum anderen die Frage nach der Relation von Lehrer*innenhabitus und Gesamtschule fallspezifisch anhand der Rekonstruktion von einer Schulleiterinnenrede und zwei Lehrer*inneninterviews bearbeitet.

Dazu wird zunächst aus kultur- und praxistheoretischer Perspektive die Einzelschule in den Blick genommen, um darüber zentrale und vor allem implizite Logiken, Anforderungen und Anerkennungsmodi des Handlungsfeldes zu beleuchten (Kap. 2). Deutlich wird, dass sich Einzelschulen in ihrem Eigenleben, ihren Werten, Ansprüchen und Idealen unterscheiden und darüber eine je spezifische schulische Ordnung etablieren, was anhand empirischer Rekonstruktionen zur schulischen Kultur einer Gesamtschule aufgezeigt wird (Kap. 3). Um das Verhältnis schul(form)spezifischer Habitusformationen und schulischer Anforderungen und Orientierungen zu illustrieren, beziehen wir uns auf empirische Rekonstruktionen zum Habitus von Lehrer*innen einer Gesamtschule, die maximal hinsichtlich ihrer berufskulturellen Herkunft und Ausrichtungen kontrastieren (Förderschul- und gymnasiales Lehramt), um auf diese Weise einen Einblick in die jeweiligen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu erhalten (Kap. 4). Im Fazit setzen wir die Habitusformationen zu den dominanten schulischen Orientierungen in Relation und geben einen Ausblick auf weitere Fragestellungen (Kap. 5).

1 Auch wenn Universitäten in einzelnen Bundesländern die Lehramtsoption „Gesamtschullehrer*in“ (z.B. in Nordrhein-Westfalen) bzw. „Lehramt Gemeinschaftsschule“ (z.B. in Schleswig-Holstein) in der Studienstruktur konkret benennen, so ist aber zu beachten, dass diese nicht zwangsläufig als eigenständige Studiengänge geführt werden, sondern mitunter in andere Lehramtstypen für die Sekundarstufe integriert sind.

2. Schulkulturen als ‚hybride Sinnordnungen der Macht‘

Um sich der Frage nach den zentralen Logiken des schulischen Handlungsfeldes, in dem sich die Akteure bewähren müssen, zu nähern, wird hier eine kulturorientierte und praxeologische Perspektive auf die einzelne Schule eingenommen (vgl. Kramer et al. 2018). In dieser werden Schulkulturen als „hybride Sinnordnungen der Macht“ (Helsper 2008: 71) verstanden, das heißt, schulische Sinnordnungen werden als umkämpfte Anerkennungsarenen betrachtet: Demnach gibt es dominante und dominierte Positionen an einer Schule und folglich immer auch symbolische Auseinandersetzungen um legitime und marginalisierte Positionen. Darüber wird deutlich, dass schulische Dominanz- und Anerkennungsverhältnisse nicht als statisch, sondern als Momentaufnahmen gelten müssen. Entsprechend lassen sich diese empirisch vor allem über die „alltägliche Gestaltung der Schule als Inszenierung und Darstellung in schulischen Ritualen und körperlichen Praktiken“ (Helsper 2010: 108) erfassen. *Schulkultur* ist in dieser praxeologischen Sichtweise stets als ein umkämpftes und mit hegemonialer Dominanz versehenes soziales Phänomen zu verstehen. Schulen sind demnach keine rationalen Organisationen, sondern vielmehr Orte, an denen tagtäglich (symbolische) Kämpfe um Macht, Legitimation und Positionen stattfinden, in denen Bündnisse und Koalitionen geschlossen und Fronten auf der Basis von Interessenkonvergenzen aber auch -divergenzen errichtet werden (vgl. Cloos 2014). Die jeweilige Schulkultur geht dabei einerseits auf historische System- und Strukturbildungsprozesse zurück, ist aber auf der Ebene der Einzelschule andererseits auch als Ergebnis der Auseinandersetzung der handelnden Akteure zu betrachten. Das bedeutet, dass spezifische Lehrer*innengruppierungen, mitunter auch einzelne Akteure dem *dominanten schulischen Orientierungsrahmen* (vgl. Pallesen/Matthes 2023/i.E.) mehr oder auch weniger nahe sind, je nachdem, welchen Orientierungen gefolgt wird.² Diese Verbindung von kultur- und habitustheoretischer Perspektive ermöglicht einen Blick auf Passungsgefüge in Schulen, in welchen der „sense of one’s place“ (Bourdieu 1992: 141, zit. n. Kramer 2015: 349), also das Gespür für den eigenen Platz im Gefüge der Schulkultur, eine zentrale Rolle spielt.

Dass Schulkulturen das Ergebnis der Auseinandersetzung verschiedener schulischer Akteure sind, wird insbesondere deutlich, wenn wie im Falle einer Gesamtschule nicht nur hinsichtlich der Schüler*innen eine sehr hohe Variabilität in Bezug auf Teilhabe- und Bildungsvoraussetzungen angenommen werden kann, sondern auch die Lehrer*innenschaft nicht nur hinsichtlich ihrer fach-, sondern vor allem auch in Bezug auf ihre berufskulturellen Ausrichtungen sehr heterogen zusammen-

2 Das Konzept des (dominanten) schulischen Orientierungsrahmens geht davon aus, dass die Schulkultur einer Einzelschule keine Konsens-, sondern vielmehr eine Dominanzkultur darstellt. Was Schule ist oder sein soll, ist demnach immer auch umkämpft (vgl. Kramer, 2015). Entsprechend werden die dominierenden (pädagogischen) Entwürfe des Schulischen in den Blick genommen, bspw. über schulische Präsentationen wie Schulleitungsreden, Homepagedarstellungen, Schulprogramme oder herausgehobene Anlässe.

gesetzt ist. Vor dem Hintergrund der Schulform Gesamtschule lässt sich annehmen, dass dann die – wenn auch symbolischen – Kämpfe durchaus an Brisanz gewinnen können. Die Frage der Schulformspezifität für das pädagogische Lehrer*innenhandeln stellt sich also insbesondere dann, wenn es um gezielte Rekrutierungsversuche, beispielsweise in Zeiten des Lehrer*innenmangels, von Lehrkräften mit spezifischen Milieubezügen und Sensibilitätsansprüchen geht (vgl. u. a. Fabel-Lamla/Klomfaß 2014; Helsper 2018; Rotter 2022).

3. Die Mascha-Kaléko-Gesamtschule: „hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu *unterrichten* und Schule zu *gestalten*“

Auch wenn der Schulkulturansatz die Einzelschule in den Blick nimmt und diese als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 1986: 275) betrachtet, so ist die Berücksichtigung der Schulform dennoch nicht zu vernachlässigen, stellt sie doch gewissermaßen den Rahmen für die Auseinandersetzung mit höhersymbolischen organisatorischen und institutionellen Ordnungen des Schulsystems und der Entwicklung einer einzelschulischen Profilierung dar (vgl. Helsper et al. 2001).

Diese Rahmung war auch ausschlaggebend für das Sample eines Forschungsprojektes³ zu Fragen der Passung von Lehrer*innenhabitus und Schulkultur, in dem zwei maximal nach Schulform kontrastierende Einzelschulen im Fokus standen: Ein als exklusiv und zu bezeichnendes Gymnasium mit hoch selektivem Auswahlverfahren und eine Integrative Gesamtschule, die sich mit dem Anspruch einer ‚Schule für alle‘ mit einer heterogenen Schüler*innenschaft auseinandersetzt (vgl. Pallesen / Matthes 2020; 2023/i.E.)⁴.

Im Folgenden wird zunächst die Mascha-Kaléko-Gesamtschule⁵ porträtiert. Daran anschließend wird die Einzelschule hinsichtlich ihres dominanten schulischen Orientierungsrahmens und den damit verbundenen idealen imaginären Ansprüchen vorgestellt, um im folgenden Kapitel die Habitusformationen und auch die Passungsverhältnisse zweier dort tätiger Lehrpersonen in den Blick zu nehmen.

Die im großstädtischen Raum verortete Schule wurde zum Zeitpunkt der Erhebung erst kurz zuvor als staatliche Integrierte Gesamtschule gegründet. Sie be-

3 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: 352125135. Laufzeit: 01/2018–12/2021.

4 Im mehrbenenanalytischen Ansatz der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie stand die Untersuchung der Passungsverhältnisse zwischen den schulischen Orientierungsrahmen und den Lehrer*innenhabitusformationen der an diesen Schulen tätigen Lehrpersonen im Fokus. Die schulischen Reden wurden mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2021) und die Lehrpersoneninterviews mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2019) ausgewertet und anschließend vergleichend miteinander in Bezug gesetzt.

5 Es handelt sich beim Namen der „Mascha-Kaléko-Schule“ um ein Pseudonym. Alle im Folgenden präsentierten Namen und Bezeichnungen sind vollständig anonymisiert und pseudonymisiert. Die Transkription erfolgt nach Talk in Qualitative Social Research (vgl. Bohnsack 2021).

findet sich daher noch in der Etablierungsphase und wächst als Einrichtung erst sukzessive. Zu diesem Entstehungsprozess gehört auch, dass sie noch keinen festen Standort und kein eigenes Schulgebäude besitzt, wobei der Umzug von der Übergangsbeherbergung für das folgende Schuljahr anvisiert ist. Ebenso hat die Schule bis dato noch keinen eigenen Namen für sich festgelegt, was wiederum aber mit dem Umzug in Aussicht steht. Der Öffentlichkeit werden die materiellen Veränderungen (neuer Schulstandort, neues Schulgebäude) und immateriellen Reformen (neuer Schulname) erstmalig in einer Rede der Schulleiterin Frau Flämig zum Tag der offenen Tür präsentiert. Während auf der expliziten Ebene der Außendarstellung förder- und inklusionsorientierte Ansprüche deutlich vertreten werden, beispielsweise im Schulprogramm und auf der Homepage, lassen sich *dominante* schulische Orientierungen vor allem einer impliziten Ebene zuordnen. Um sich diesen impliziten Logiken der Einzelschule zu nähern, bieten sich vor allem herausgehobene schulische Veranstaltungen an, da die Bestrebungen und Abgrenzungen dort in besonderer Weise kumulieren; für die Rekonstruktion wurde daher die Rede zum Tag der offenen Tür als authentische Darstellung der Schule ausgewertet⁶.

In einer fokussierten Betrachtung der Rede lassen sich vor allem drei Bezugsthemen herausarbeiten, die für den dominanten schulischen Orientierungsrahmen der Schule von besonderer Relevanz sind, und zwar sind dies die involvierten schulischen Akteure (I), in diesem Ausschnitt insbesondere die Lehrer*innen der Schule, daneben das Einzelschulspezifische (II), also die Historie sowie die Entwicklungsbestrebungen und -ansprüche, und schließlich der Umgang mit Selektionsanforderungen (III). Diese empirisch gewonnenen Eckpfeiler eines schulischen Orientierungsrahmens (vgl. weitestgehend Pallesen/Matthes 2023/i.E.) werden nachfolgend anhand von drei Transkriptstellen illustriert.

Hinsichtlich der schulischen Akteure (I) wird im Transkriptauszug auf den ersten Blick die personelle Ressource ‚Lehrer*in‘ besonders hervorgehoben:

Frau Flämig:

ganz allgemein sind wir eine Schule (.) die im vierten Jahr existiert (.) das heißt also (.) wir haben von der Klassenstufe fünf bis zur Klassenstufe acht im Moment (.) Jahrgänge vertreten (.) es sind äh circa vierhundert Schüler (.) also um genau zu sein dreihundertachtundachtzig (.) dreißig junge engagierte Lehrer das is also steht jetzt nicht nur so salopp da es is auch so (.) Durchschnittsalter liegt bei (.) dreiunddreißig ungefähr das heißt also ziemlich jung (.) ziemlich motiviert (.) wo andere Schulen also klagen über Stillstand (.) über ähm Unmotiviertheit vielleicht auch noch (.) können wir einfach sagen hier sind Leute am Start die einfach Lust haben Schüler zu unterrichten und Schule zu gestalten (Z. 41–50)

⁶ Auch wenn Schulleitungen als ‚charismatische‘ Personen in besonderer Weise Schulen und deren Visionen und Ideale vertreten (vgl. Helsper 2010), über die sich letztendlich dominante Orientierungen herausarbeiten lassen, so ist dennoch zu beachten, dass diese letztendlich den dominanten schulischen Orientierungsrahmen auch nicht in Gänze abbilden.

Wird näher hingeschaut, geht es in der Charakteristik als ‚Werberede‘ jedoch weniger um die Personen an sich, sondern vielmehr um die recht bürokratisch anmutende Herausstellung von schulischen Eckdaten zu Lebensalter und Anzahl der schulischen Akteure. Mit Blick auf die Frage, wer wie Gesamtschullehrer*in wird, fällt hier zumindest von organisationaler Seite eine Bezugnahme auf das im positiven Gegenhorizont zu verortende Idealbild von Lehrpersonen auf, die als „ziemlich jung“ (.) ziemlich motiviert“ charakterisiert werden und sich entsprechend von „Stillstand“ und „Unmotiviertheit“, wie sie anderen Schulen zugeschrieben wird, abgrenzen. Darüber wird zudem ein sehr vereinheitlichendes Bild eines Kollegiums gezeichnet, das in der Fokussierungsmetapher „*hier sind Leute am Start*“ noch einmal gebündelt wird, indem besonders die Einsatzbereitschaft und Leidenschaft der bildlich in den Startlöchern stehenden ‚Leuten‘ (nicht: Lehrpersonen) hervorgehoben wird. Eine Passung der idealen Lehrpersonen zur Schule wird letztendlich von der Schulleiterin mit den Worten gerahmt: „*also es steht jetzt nicht nur so salopp da sondern es is auch so*“. Damit wird die Passung des jungen Kollegiums zur Schule in der Rede als enacted betrachtet. Die Gemeinsamkeit des Kollegiums besteht in der Jugendlichkeit, die mit einer Motiviertheit gleichgesetzt wird, pädagogisch-konzeptionelle Bedeutungen und entsprechende Handlungspraktiken, die mit der Personalia sowohl kollektiv als auch individuell – gerade in einem multiprofessionellen Kollegium verknüpft sein könnten, werden hingegen nicht thematisiert. Es wird in erster Linie eine Verbundenheit als Einheit beschworen. Pädagogische oder fachliche Aspekte werden nicht benannt. Die von der Schulleitung eher entpersonalisierten, aber als positiv hervorgehobene Zahlen und Fakten grenzen die Schule als engagierte und innovative Einrichtung von anderen Schulen ab.

Für das Einzelschulspezifische (II) und den Umgang mit den Herausforderungen, die sich der Integrierten Gesamtschule stellen, erklärt die Schulleiterin:

Frau Flämig:

eine IGS bedeutet, dass wir alle allgemeinbildenden Bildungsabschlüsse anbieten (.) das heißt also äh:m vom Hauptschulabschluss über den Realschulabschluss bis hin zum Abitur (.) ja das is also die Form die hier eben besonders äh zu Tage tritt (.) das lange gemeinsame Lernen also Ziel ist es dass bis zur Klassenstufe zehn alle Schüler gemeinsam im Unterricht sind (.) die absolvieren dann auch Abschlussprüfungen gemeinsam und für diejenigen die das wollen und vom Leistungsvermögen her auch können is es dann also auch möglich nach dreizehn Jahren das Abitur abzulegen (.) ä:h unsere Schülerschaft ist allgemein sehr heterogen das heißt also Schüler mit einer Realschulempfehlung oder einer Sekundarschulempfehlung äh und einer Gymnasialschulempfehlung werden gleichberechtigt aufgenommen (.) da gibts also keine Unterschiede (.) niemand wird bevorzugt (.) und wir haben auch an unserer Schulform Schüler (.) mit einem Förderschwerpunkt (Z. 51–61)

Während die Historie der Schule zu Beginn der Rede bereits thematisiert wurde („*ganz allgemein sind wir eine Schule die im vierten Jahr existiert*“), werden hier zunächst die Herausforderungen verhandelt, die einem selektiven Schulsystem und

dessen Abschlussformen und Berechtigungen strukturell zugrunde liegen und unter dem Motto der Chancengleichheit an der Mascha-Kaléko-Schule zunächst aufgelöst werden sollen, indem alle „*allgemeinbildenden Bildungsabschlüsse*“ und die gemeinsame Beschulung bis zur zehnten Klassen angeboten werden. Die Selektion wird gewissermaßen verlagert. Denn auch das dargestellte Konzept ist *nicht* nicht selektiv, auch hier wird auf Selektionsprozesse verwiesen: Diejenigen Schüler*innen, die „*wollen und vom Leistungsvermögen her können*“, können dann das Abitur absolvieren. Während im vorangegangenen Ausschnitt die Leistungsfähigkeit des jungen Personals hervorgehoben wurde, wird nun den Schüler*innen ebenso ein entsprechendes Leistungsvermögen zugeschrieben.

Der Umgang mit unterschiedlichen Leistungs- und Lernvoraussetzungen im schulischen Alltag (III) wird im weiteren Teil der Rede verhandelt:

Frau Flämig:

jetzt komm wir zu den Grund- und Erweiterungskursen auch das noch ein Stück weit entfernt weil das erst in Klassenstufe sieben startet (2) es gibt also diese beiden Zuteilungen (.) die allerdings noch keine abschlussbezogenen Zuteilungen sind, das heißt wenn jetzt jemand (.) also generell gilt die Regel wer die Note eins und zwei hat (.) geht in der Regel in den Erweiterungskurs. Bei den Noten fünf und sechs geht man in den Grundkurs (.) und bei den Noten drei und vier kann die Klassenkonferenz entscheiden was ist besser für das Kind (Z. 194–199)

Der Umgang mit dem strukturellen Problem der Selektion wird hier erneut aufgegriffen und anhand der Verteilung in ein Kurssystem illustriert – und zugleich auch wieder relativiert, denn zum einen werden in der Rede zum Tag der offenen Tür die Eltern zukünftiger Fünftklässler*innen adressiert und zum anderen werden die Zuteilung als reversibel gekennzeichnet. Zudem werden die Zuteilungen in der Darstellung mit den jeweils objektivierten „*Leistungen, die das Kind erbringt*“ in Form von Notenwerten verknüpft. Darüber ähnelt die Darstellung einem bürokratischen Verwaltungsakt mit klar zugeschriebenen Vorgängen. Genau diese traditionelle Auffassung steht jedoch gleichzeitig den Ansprüchen einer Schule entgegen, die sich von gängigen Selektionsorientierungen distanzieren möchte, um, so die Schulleiterin, ‚Dinge anders zu machen‘ (vgl. Pallesen / Matthes, 2023/i.E.). Somit ergibt sich insgesamt das Bild dominanter schulischer imaginärer Entwürfe, die auf der einen Seite vor allem Jugendlichkeit, Motiviertheit und Aufbruch ideal entwerfen und andererseits die Herausforderungen einer heterogenen Schüler*innenschaft eher konservativ auflösen, indem meritokratischen Prinzipien der Einteilung in Kursen nach erbrachter Leistung gefolgt wird. Demnach lässt sich hier auch nicht von einer homogenen Schulkultur sprechen, vielmehr handelt es sich um durchaus widerstreitende Orientierungen, die als Momentaufnahme immer ein je spezifisches Dominanzverhältnis abbilden.

Im Folgenden geht es darum, zu ergünden, wie sich Gesamtschullehrende mit den dominanten schulischen Orientierungen auseinandersetzen und sich darüber

auch der Frage zu widmen, ob es einen ‚Gesamtschullehrer*innenhabitus‘ gibt und wie dieser beschaffen ist.

4. Die Gesamtschule als „Schmelztiegel“ oder als Spiegel ‚zweier Welten‘? Habitusrekonstruktionen zu einem Gymnasiallehrer und einer Förderschullehrerin an einer Gesamtschule

Die Frage, wer (Gesamtschul-)Lehrer*in wird, ist nicht nur eine Frage idealer Entwürfe von Lehrpersonen, wie sie in der Rede angesprochen wurden, sondern vor allem eine (berufs-)biografische Frage, die sich empirisch am Fall bearbeiten lässt (vgl. Hericks et al. 2018). Wie eingangs bereits benannt, wird ein Studiengang, der ausschließlich auf das Lehramt an Gesamtschulen vorbereitet, kaum oder nur mit Einschränkungen angeboten, sodass sich Gesamtschullehrende letztendlich aus allen weiterführenden Schulstufen rekrutieren, was letztlich auch zu Identifikationsproblemen führen kann. So ist Herr Jasper, ein Kernfall unseres Samples, kurz vor der Erhebung von einem Gymnasium an die Mascha-Kaléko-Gesamtschule gewechselt. Frau Scheler, ein weiterer Kernfall, hat jahrelang als Förderschullehrerin an einer Förderschule gearbeitet.

Diesen maximalen Kontrast, der sich als empirisch relevant gezeigt hat, möchten wir im Folgenden anhand der beiden Fälle aufspannen, indem zunächst Passagen mit dem Bezug auf schulformspezifische Aussagen in den Blick genommen werden, um darüber auch Deutungskämpfe und Zuständigkeitsvorstellungen zu rekonstruieren.

Biografisch lässt sich für den ersten Fall, Herr Jasper, festhalten, dass dieser eine Gesamtschule bereits aus der Schülerperspektive erfahren hat. Nach einer schwierigen Zeit an einem Gymnasium wechselte er auf die Gesamtschule, um dort das Abitur abzulegen. Er studiert anschließend selbst Gymnasiallehramt und arbeitet auch kurzzeitig an einem Gymnasium, bevor er als Lehrer an die Mascha-Kaléko-Gesamtschule wechselt.

Die Darstellung von Herrn Jasper ist immer wieder geprägt von den von ihm angeführten Herausforderungen zur Umsetzung berufsbezogener Orientierungen an der Schule. Diese wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem Gymnasiallehrer- und Gesamtschullehrersein lässt sich auch darüber aufzeigen, dass es ihm nicht ohne Weiteres möglich ist, die Leitgedanken der Schule zu umreißen. Der daran anschließende Ausschnitt markiert eine Fokusspassage, in der die Problematisierung der Lehrer*innenschaft in ihrer Zusammensetzung näher in den Blick rückt:

Herr Jasper:

aber das is ganz schwierig (.) das is son son absoluter Schmelz- ich nehm das so als Schmelztiegel wahr (.) ja weil ähm: (2) Förderschullehrer (.) und und Gymnasiallehrer ja also=s äh zwei sa=ma=ma=so völlig verschiedene Welten (.) die Sekundarschullehrer dazwischen(.) un un natürlich äh auch die Gymnasiallehrer in dem Bewusstsein (.) dass man sich auf so=ne neue Situation einstelln muss (.) dass man sich auch auf sehr schwa-

che Schüler einstellen muss und sehr verhaltensauffällige Schüler (.) aber: äh das hat=n unglaubliches Konfliktpotenzial (Z. 416–423)

Herr Jasper elaboriert die von ihm als heikel eingeführten Bedingungen für die berufliche Praxis an der Schule, indem verschiedene schulische Akteur*innen in distinktiver Form zueinander relationiert werden: Zum einen geht es um Lehrpersonen mit unterschiedlichem Lehramtsbezug (Sekundarschullehrende, Gymnasiallehrende, Förderschullehrende), die an der Schule zum anderen mit ‚sehr schwachen‘ und ‚sehr verhaltensauffälligen Schülern‘ zusammentreffen. In dieser Parallelstruktur scheinen an der Schule zunächst alle Lehrkräfte gleichsam und ungeachtet ihrer Expertisen für problematische und herausstechende ‚Schüler‘ verantwortlich, die gegenüber der Gesamtschüler*innenschaft exponiert betrachtet werden. Sowohl das Zusammentreffen der verschiedenen Lehrämter an diesem Ort als auch der ungewisse Umgang mit den ‚Problemschülern‘ liegen im negativen Horizont. Zwei Fokussierungsmetaphern innerhalb der Passage lassen die wahrgenommene Ambivalenz im negativen Horizont weiter konturieren: Einerseits wird in gesteigerter und stark betonter Form vom „absolute[n] *Schmelztiegel*“ gesprochen. Ein Schmelztiegel⁷ kann sinnbildlich als Auffang- und Sammelbecken verstanden werden, in dem die sukzessive Angleichung und Transformation ehemals verschiedener Elemente erfolgt, die hierin eingeflossen sind. Für die Szenerie reformuliert lässt sich abstrahieren, dass die Lehrpersonen mit verschiedenen (berufs-/biografischen) Hintergründen im Dienste der ‚Problemschüler‘ zu einer gleichförmigen ‚Masse‘ verschmelzen – ein Motiv, wie es bereits im positiven Horizont der Beschwörungsfigur der Schulleiterin auftritt. Der schulische Orientierungsrahmen zeichnet sich mit der Logik ‚alle unter einem Dach‘ aus, was aus der Perspektive von Herrn Jasper letztlich aber zulasten der Lehrpersonen geht. Denn zum anderen wird kontrastierend das Bild von den ‚zwei völlig verschiedenen Welten‘ aufgerufen, die unterschiedlicher nicht sein könnten und unauflösbar scheinen. Auch wenn Herr Jasper nicht direkt formuliert, dass er lehramtspezifische Differenzen zwischen Kompetenz- und Verantwortungsbereichen im Umgang mit den ‚Schülern‘ sieht, spiegelt sich diese Orientierung verdeckt über die entworfene maximalkontrastive Polarität: auf der einen Seite die „*Förderschullehrer (.) und und Gymnasiallehrer*“ auf der anderen Seite; „*dazwischen*“ liegt das Sekundarschullehramt. Er positioniert sich in der Aufrechterhaltung der Lehramtsformen – es wird also nicht von Gesamtschullehrkräften gesprochen – damit verdeckt gegen die seitens der Schule aufgerufene Vereinheitlichungslogik. In seiner Darstellung spiegelt sich insofern „das Ringen um den Erhalt der eigenen [...] Identität und die gleichzeitige Anpassung an das Leben in einer neuen Kultur“ (Smith 2011: 263). Der enge Bezug zum Gymnasiallehramt wird also durch Herrn Jasper nicht aufgelöst, son-

7 Die Schmelztiegel-Metapher stellt in der Sozial- und Schulforschung keine Unbekannte dar und wird zumeist mit einer negativen Konnotation aufgerufen (z.B. Smith 2011; Bossart/Weidinger 2011; Mand 1992).

dern – wenn auch im krisenhaften Erleben – weiter prozessiert. Herr Jasper rahmt die Situation an der Schule trotz seiner biografischen Erfahrungen als ‚neu‘, sodass geschlussfolgert werden kann, dass in diesem Feld und in der Perspektive des Lehrerseins noch nicht auf bewährte Handlungsroutrinen zurückgegriffen werden kann. Insgesamt trägt diese Anforderungskultur der Spezifik der Einebnung in den Gesamtschulkontext für den Lehrer im Alltag ein „*unglaubliches Konfliktpotenzial*“ in sich; die Situation scheint im Erleben hoch brisant und krisenhaft. Er kommt hier an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit und damit auch an die seines Habitus, da er seine sich hier dokumentierende differenzierende, aber auch distanzierende Haltung nicht mit den vorliegenden Anforderungen in Einklang bringen kann.

Über die beiden maximalkontrastiven Metaphern, die sich in der Polarität vom alles verschwimmenden ‚Schmelztiegel‘ hin zur deutlichen Abgrenzung ‚zweier Welten‘ bewegen, lässt sich eine Ambivalenz herausarbeiten, und zwar zwischen der im schulischen Orientierungsrahmen dominierenden Vorstellung von der bruchlosen Verschmelzung und Vereinheitlichung des Lehrpersonals im Umgang mit den ‚Schülern‘ auf der einen und der im individuellen Orientierungsrahmen dominierenden Bestrebung nach Differenzierung der als verschiedenartig wahrgenommenen Zuständigkeiten und Expertisen auf der anderen Seite. Vor dem Hintergrund der an diesem Punkt differierenden Bestrebungen ist also fraglich, ob das übergeordnete Prinzip in der Schulphilosophie der Fokussierung einer Personaleinheit auf die Schüler*innen überhaupt von Herrn Jasper anerkannt werden kann, der in seinem positiven Gegenhorizont eher als Fürsprecher der Aufrechterhaltung von Differenz seitens des Personals (im weiteren Sinne: des Gymnasialen von anderen Lehrämtern) fungiert. Kontrastierend zur Schmelztiegel- und Zwei-Welten-Metapher werden im positiven Gegenhorizont zudem Zeit und Raum für die Entwicklung eines Bewusstseins (sich ‚auf sone Situation und Schüler einstellen‘) verhandelt – was innerhalb dieses schulischen Orientierungsrahmens, der eine Enaktierung bereits voraussetzt, jedoch nicht per se umsetzbar scheint.

Dass Herr Jasper in einer distinktiven ‚gymnasialen‘ Logik verbleibt und sich damit implizit von anderen Lehrkräften sowie den ‚schwachen Schülern‘ abgrenzt, wird auch in einer weiteren Passage aus dem Material zur Gestaltung von Arbeitsbündnissen an der Mascha-Kaléko-Schule deutlich (vgl. auch Matthes et al. 2022):

Herr Jasper:

aber ich hatte (.) hab den Eindruck (.) am Gymnasium geht das schneller (.) ja am Gymnasium äh gut (.) es gibt immer n paar Schüler (.) die dann gerne nochmal Grenzen austesten (.) wo man nachjustiern muss (.) aber insgesamt so=ne vernünftige Arbeitsatmosphäre (.) so=n Lehrer (unv.) stabiles Lehrer-Schüler-Verhältnis hatte ich in X-Stadt (anonym.) schneller als als jetzt (.) ja. jetzt äh (.) bei einzelnen Schülern schwankt das sehr (.) ja. (Z. 1046–1052)

Diese Passage lässt die Aufrechterhaltung einer gymnasialen Logik nicht nur im Sprechen über die Lehrer*innenschaft nachzeichnen, sondern auch die Bedeutung für die

Gestaltung der Beziehung zwischen dem Lehrer und den ‚Schülern‘ verdeutlichen. Während das „*Lehrer-Schüler-Verhältnis*“ zwar auch am Gymnasium nicht immer reibungsfrei zu gestalten war und bei „*bei einzelnen Schülern*“ dann auch durch die Bemühungen des Lehrers ‚nachjustiert‘ werden musste, war die im positiven Horizont angestrebte Stabilität im Arbeitsbündnis für Herrn Jasper schneller erreichbar als es an der jetzigen Schule der Fall ist. Insofern ist zu vermuten, dass es im beruflichen Alltag des Lehrers immer wieder zu Nicht-Enaktierungen seiner Orientierung an Homogenisierung und Störungsfreiheit kommt. Dies steht den dominierenden Orientierungen an der Schule gegenüber: Die schulische Praxis lässt sich auf der Ebene des Einzelakteurs nicht, wie in der Schulrede durchscheinend, allein durch Alter und Motivation gestalten oder gar steuern – und generell auch nicht als ungebrochen kennzeichnen. Vielmehr ist der Umgang mit einzelnen Schüler*innen für den Lehrer im Alltag an der Gesamtschule mit Ungewissheiten verknüpft, die sich nicht unmittelbar auflösen lassen (vgl. Helsper 2002). Zugleich ließe sich an diesem Beispiel auch eine Sensibilität für die heterogenen Bedingungen aus der Sicht der Lehrperson sowie deren Notwendigkeit für die Umsetzbarkeit einer Schule für alle hinterfragen. Entgegen der Homogenisierung der Lehrer*innenschaft als fixe und berechenbare Zahl zeichnen sich deutlich individuelle Umgangsformen ab.

Im Kontrast dazu führen wir nachfolgend drei Passagen aus dem Interview mit Frau Scheler an, die seit der Neugründung an der Mascha-Kaléko-Schule als Lehrerin arbeitet. Sie bringt jedoch im Gegensatz zu Herrn Jasper einen Förderschulbezug mit. Ausgehend von der Explikationsaufforderung zu von Frau Scheler selbst eingebrachten Begriffen, konkret die Nachfrage nach der Bedeutung von „Lebenskompetenz“ und „Wissensvermittlung“ (Z. 346), reagiert Frau Scheler, indem sie sich zu ihrem Kollegium verhält:

Frau Scheler:

Na ja (.) also (.) ich glaube u-und das sag=ich jetzt (.) einfach ma so (.) dass=es vor allm bei den (.) ähm: Kollegn is die aus dem Gymnasialbereich komm (.) die haben natürlich immer noch (.) ähm (.) diese (.) diese Vorstellung dass äh (.) viel Wissen vermittelt werden muss (.) und dass die Schüler grundsätzlich auch daran interessiert sind (.) dass ihn viel Wissen vermittelt wird. und ähm: (.) dass man hier dabei so=n bisschen ausgebremst wird (.) also: sei=s es geht darum (.) dass man zum Beispiel neue Unterrichtsformen einführt oder dass man sagt (.) ich mach jetzt mal ne ganz besonders schöne Stunde und wenn man das zehnmahl gemacht hat und gemerkt hat (.) ja (.) gut (.) ob=ich jetzt nun das Bild dann noch angeworfen habe oder ob ich diese Gruppenarbeit da eingeworfen (.) habe (.) ich hätt=s auch ganz normal nur sagen müssen (.) es (.) kommt hier nichts bei raus und es kommt hier nichts bei raus (Z. 348–359)

In dieser Passage geht es vor allem um die Wahrnehmung der Vorstellungen der ‚Kollegen aus dem Gymnasialbereich‘ sowie die daraus resultierende Kontingenz. Dabei ist in der Art und Weise der Einführung eine Ambivalenz zu verzeichnen: Einerseits wird – und das anders als bei Herrn Jasper – in der Ansprache nicht von Gymnasiallehrenden (sowie Sekundarschul- und Förderschullehrenden), sondern auf der

kollegialen Ebene der eingemündeten Lehrkräfte (aus dem Gymnasialbereich) gesprochen. In dieser Formulierung ist es jedoch ebenso wenig möglich, die Schulformdifferenzen gänzlich niederzulegen, denn so wird die Herkunft bestimmter Lehrpersonen (eben aus dem Gymnasialbereich) mit ins Feld geführt. Andererseits wird aus einer Beobachterposition heraus und in abgrenzendem Modus (mehrfach wird von „*die*“ gesprochen) die Diskrepanz zwischen den Idealen und dem Input jener Lehrpersonen in Bezug auf den Outcome durch die ‚Schüler‘ verhandelt. Dabei ist vor allem zu bemerken, dass die Situation an dieser Schule (wiederholt wird betont von „*hier*“ gesprochen) aufgegriffen und damit als spezifische gerahmt wird. Die Personen mit Gymnasialbezug werden in dieser Beschreibung naturwüchsig („*natürlich*“) über einen hohen Anspruch im Umgang mit der Norm der Wissensvermittlung („viel vermitteln müssen“), ein hohes Arbeitstempo („nicht ausgebremst werden“), durch (über-)ambitionierte Gestaltungsweisen im Unterricht („neue Unterrichtsformen und besonders schöne Stunden aufwändig umsetzen“) sowie ein Agieren jenseits von allein auf Sprache ausgerichteten Lehr- und Lernformen („Medieneinsatz und Sozialformdifferenzierung“) charakterisiert. Über verschiedene zuspitzende Beispiele werden Situationen aus dem Unterrichtsalltag geschildert, in denen die Lehrpersonen mit Gymnasialhintergrund trotz aufwändiger Vorbereitungen ins Straucheln geraten, wobei keine weitere Differenzierung zwischen den Personen erfolgt. Da diese durch Frau Scheler zugeschriebenen Orientierungen von den betreffenden Lehrkräften an jener Schule nicht enacted werden können, kommt es zu einer Vielzahl an Enttäuschungserfahrungen, die insbesondere vor dem Hintergrund der Interaktion mit den ‚Schülern‘ entstehen. Die ‚Schüler‘ werden dabei letztlich als Gegenspieler für den fehlenden Outcome ins Feld geführt („*es (.) kommt hier nichts bei raus und es kommt hier nichts bei raus*“). Während die Lehrpersonen am Anfang der Passage über einen Einblick in den Beginn ihrer Tätigkeit an der Schule „*natürlich immer noch*“ als motiviert gekennzeichnet werden, mündet die Darstellung chronologisch in einer Desillusionierungsperspektive zum Alltag dieser Lehrer*innenklientel an der Schule. Es wird deutlich, dass hier eine Gegenfraktion mit überkommenen, gleichzeitig tragen („*noch*“) Vorstellungen charakterisiert wird. Für die habituellen Orientierungen von Frau Scheler lässt sich bislang schließen, dass sie eine sich vom ‚Gymnasialbereich‘ abgrenzende Haltung zeigt, dies zudem in einer eher pauschalisierenden Weise. Darüber hinaus deutet sich eine ablehnende Haltung gegenüber dem Anspruch der Wissensvermittlung an. Es wird auf Unterrichtstechniken rekurriert, die nichts bewirken würden, es wird aber auch kein Äquivalent genannt.

Während Frau Scheler zunächst eher ihre Beobachtungen schildert, zeigt sich in der anschließenden Passage dann eine persönliche Einschätzung:

Frau Scheler:

und (.) ich glaube (.) das is so=n bisschen frustrierend und ich denke (.) dass die: Leute aus=m Gymnasialbereich (.) da noch schwerer damit umgehn könn, ich will nich sagen (.) dass sie=s nich könn (.) das könn sie auch (.) aber (.) ich glaube (.) das is für

sie grundsätzlich schwieriger is zu verstehen (.) dass Kinder (.) nich daran interessiert sind (.) irgendetwas aus der Schule mitzunehm. (Z. 359–664)

In dieser Darstellung rückt in Anschluss an die bereits aufgezeigte Beobachterposition noch einmal deutlich in den Vordergrund, dass sich die Lehrerin nicht in diese Gruppe von Personen inkludiert versteht – und es damit auch keine Gesamt-lehrer*innenschaft zu geben scheint, die im Alltag in einem einheitlichen Vorgehen agiert. Stattdessen nimmt sie erneut in einer Distanzbetrachtung und Herausstellung einzelner Personen die Frustration der „*Leute aus=m Gymnasialbereich*“ wahr. Dabei schätzt sie die Situation so ein, dass denjenigen Lehrkräften entsprechende Umgangsweisen fehlen, um mit den niedrigen Ansprüchen der (nun nicht mehr als ‚Schüler‘ bezeichneten Klientel) „*Kinder*“ zurecht zu kommen. Auch wenn es auf den ersten Blick so scheint, dass die Lehrerin als Fürsprecherin fungiert, wird in infantilisierender und defizitorientierter Form zum einen die Fähigkeit zur Bewältigung der Differenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit aufseiten der Lehrpersonen in Frage gestellt – und wird zum anderen auch den Schüler*innen ganz grundsätzlich ein Interesse am Lernen und an den Dingen (an der Mitnahme von „*irgendetwas aus der Schule*“) abgesprochen. Hierin zeigt sich letztlich, dass nicht nur die Schüler*innen als der Schule abgewandte Akteure betrachtet werden, sondern auch die Ansprüche der Organisation aberkannt werden. Frau Scheler rückt in dieser Form der Deutungshoheit ‚wissend‘ auf die Seite, in der Handlungsstrategien in Form einer pädagogischen Selbstermächtigung gefunden scheinen, über die sie ihre Stellung als Förderschullehrerin legitimiert.

In der Fortsetzung setzt sich Frau Scheler auf der Basis ihrer eigenen Herkunft als Lehrerin einer Förderschule zur Lehrerschaft noch einmal persönlich in Bezug, wie die nachfolgende Passage aufzeigen lässt:

Frau Scheler:

und mir fällt es vielleicht n bisschen einfacher (.) weil ich vorher wie gesagt an der Förderschule war und da is=es vom (.) vom Niveau her auch schon sehr flach (.) gewesen (.) ja also (.) da ging=es nich ich hab immer gesagt (.) für mich is=es wichtich (.) dass die Kinder am Ende lesn schreiben und rechnen könn (.) dass sie da fit sind (.) dass sie nachfragen könn (.) und dass sie sich im Leben zurechtfinden. aber das sieht (.) sieht ja nich jeder so (.) und ähm ich glaube (.) da-da gibt=s so=n paar Kollegn die da sehr dran zu (.) knabbern haben. (Z. 364–370)

Ähnlich wie Herr Jasper grenzt sich auch Frau Scheler distinktiv (hier von der Praxis der Lehrpersonen aus dem Gymnasialbereich) ab und nimmt Bezug auf ihre berufliche Herkunft, wobei sie nicht auf das Lehramt an sich rekurriert, sondern auf die Förderschule, an der sie zuvor unterrichtet hat. Anders als bei Herrn Jasper spielt das Sekundarschullehramt keine tragende Rolle und wird auch nicht weiter benannt. Dabei macht Frau Scheler deutlich, dass sie aufgrund ihrer Vorerfahrungen „*an der Förderschule*“ der krisenhaften Situation zwar besser begegnen kann, dennoch aber auch nur in eingeschränktem Maße, denn ihr „*fällt es vielleicht n bisschen einfacher*“,

keinesfalls jedoch leicht. Die Expertise, die hier eingebracht wird, bezieht sich dann auf die Fähigkeit, das wahrgenommene bzw. erlebte ‚flache Niveau‘ an der Förderschule auch auf die Ebene der Gesamtschule zu transferieren. Habituell lässt sich über die Absage von Vermittlungstätigkeiten, die über eine rudimentäre bzw. elementare Bildung hinausgehen, ein resignativer Habitus konstatieren. Schulische Bildungsansprüche werden weitestgehend negiert. Allenfalls elementare Fähigkeiten der Kinder („dass sie nachfragen könn (.) und dass sie sich im Leben zurechtfinden“), lassen sich hier in einem positiven Gegenhorizont verorten.

Die Arbeit an dieser Schule ist, ähnlich wie in der Darstellung von Herrn Jasper und wiederum in Unterschied zum schulischen Orientierungsrahmen, bei Frau Scheler nicht als Einheits- bzw. Gemeinschaftsmodell zu denken, denn auch sie differenziert nach Expertenrollen und damit zugeschriebenen Verhaltensweisen und Praktiken. Die von Herrn Jasper ins Spiel gebrachte Schmelztiegel-Metapher (als Bild der Anforderungskultur der Gesamtschule) auf der einen und der Zwei-Welten-Metapher (zwischen Gymnasial- und Förderschullehrenden) auf der anderen Seite findet sich auch in der Verhandlungsweise von Frau Scheler wieder, in dem beide Pole nach unterschiedlichen Orientierungen verortet werden. Dabei spielen die berufsbiografischen Vorerfahrungen der beiden Lehrpersonen eine wesentliche Rolle – und können in der Auseinandersetzung auch nicht negiert beziehungsweise teils nur schwerlich an das neue Setting angepasst werden. Herr Jasper fällt es schwer, die wahrgenommene Diskrepanz zu versprachlichen, während Frau Scheler unverdeckt aus der Beobachterposition im Sprechen über andere eine Erklärung für die Kontingenzerfahrungen ins Gespräch einbringt. Demnach geht nach Frau Scheler eine Anpassung an die Bedingungen jener Gesamtschule mit der Abschwächung und Zurückstellung eigener Ansprüche sowie der Fokussierung auf ‚Basics‘ (‚lesen, schreiben, rechnen, im Leben klarkommen‘) einher, während Herr Jasper eher auf Zeit und Raum zur Herstellung eines funktionalen Arbeitsbündnisses fokussiert (‚ausbremsen‘ vs. ‚am Gymnasium geht das schneller‘). Bei Frau Scheler findet zudem eine Verschiebung auf der Ebene der Ansprache der Schüler*innenklientel statt: Statt von Schüler*innen zu sprechen, wird von Kindern gesprochen, womit die sich eine These der Negierung schulischer Vermittlung von Normen und Werten und damit auch der Rolle der Lehrpersonen aufstellen ließe. Schließlich kann festgehalten werden, dass sich letztlich beide Lehrpersonen im Alltag an dem von der Schule geforderten engagierenden Level sowie an Fragen der Expertise und der Umgangsformen abarbeiten, was letztlich auf dem Rücken der ‚schwachen Schüler‘, deren ‚flachem‘ Leistungsniveau, fehlender Arbeitsmoral und ausbleibender Outcomes passiert.

5. Fazit

Auch wenn im vorliegenden Beitrag lediglich eine Gesamtschule in den Blick genommen wurde, so lässt sich dennoch annehmen, dass sich grundsätzlich Variationen

in der Frage aufzeigen lassen, inwieweit Einzelschulen die Integration von Schüler*innen in segregierte Strukturen ermöglichen. Insbesondere für Gesamtschulen lassen sich diesbezüglich hybride Anforderungen aufzeigen, die sich nicht nur über gesteigerte Herausforderungen in der Bearbeitung des Spannungsfeldes von Einheit und Differenz, von Fördern und Fordern abbilden, sondern auch darüber, dass es kein spezifisches Gesamtschullehramt gibt. Fraglich ist vor dem Hintergrund heterogener Lehrendengruppierungen auch, ob es einen schulformbezogenen Habitus geben kann.

In den Fokus rückt daher vor allem die Relation von Organisation und Akteur. Während in der aufgezeigten Rede zum Tag der offenen Tür Einheit und Geschlossenheit des Lehrendenkollegiums als einzelschulischer Idealentwurf eines Gesamtschullehrer*innenhabitus verhandelt (und damit zugleich individuelle Lehrpersonenidentitäten ausgeklammert) werden, verweisen die beiden interviewten Lehrkräfte hingegen auf ‚zwei Welten‘ bzw. auf Unterschiede zwischen den Angehörigen verschiedener Lehramtstypen, die sich zum einen auf die Art und Weise des unterrichtlichen Engagements auswirken, aber zum anderen vor allem auch Deutungskämpfe widerspiegeln.

In Hinblick auf die Frage, wer wie Gesamtschullehrer*in wird, lassen sich insbesondere im Fall von Herrn Jasper (berufs-)biographische Auseinandersetzungen finden, die vor allem auf die eigene Schulzeit verweisen und sich darüber theoretisch auf das Modell von Helsper (2018) zum „Schattenriss“ des Lehrer*innenhabitus, der bereits im Schülerhabitus vorliegt, beziehen. Auch Frau Scheler verweist in ihrer Berufsbiographie auf mehrere Ausbildungsstationen: Sie beginnt ihre berufliche Laufbahn mit einem Studium zu DDR-Zeiten, welche sie über verschiedene Lehramtsoptionen (Grundschule und Sekundarschule) schließlich zu einer berufsbegleitenden Qualifizierung zur Förderschullehrerin führt.

Die Frage nach Lehrer*innenhabitus an Gesamtschulen schließt die Frage nach Impulsen aus dem Herkunftsmilieu zwar ein (vgl. zur Berufsbiographie als Ressource Bonnet/Hericks 2022: 81), geht aber dennoch darüber hinaus und verweist insbesondere darauf, dass sich an einer Gesamtschule nicht nur Grenzen entlang von Fächerkulturen nachzeichnen lassen, sondern sich auch Hinweise darauf finden, dass sich mitunter auch entlang von Lehramtsgruppierungen spezifische Milieus innerhalb der Organisation Schule ausbilden, die wiederum eigene Erfahrungsräume mit spezifischen Erfahrungs- und Praxisstrukturen darstellen, die nicht in gemeinsamen Lebensvollzügen verankert sind (vgl. Nohl 2018). Auch hier lässt sich annehmen, dass Schulen mit ihren dominanten Positionen je spezifische Bindungen zu spezifischen Organisationsmilieus eingehen.

Für die Frage nach der Passung von Lehrer*innenhabitus und den dominanten schulischen Orientierungen ergeben sich nun folgende Anschlüsse. Mit Blick auf die impliziten berufsbezogenen Dispositionen von Herrn Jasper lässt sich festhalten, dass das Passungsverhältnis – obwohl er die Schule explizit auch in Hinblick auf das pädagogische Konzept einer Gesamtschule angewählt hat und damit auch anschluss-

fähig ist – durchaus von Fremdheit geprägt ist, da seine hohe fach- und leistungsbezogene, ‚gymnasial‘ ausgerichtete Orientierung im positiven Gegenhorizont sich deutlich von auch in der Schule formulierten Anforderungen einer sehr leistungsdifferenten Schüler*innenschaft abgrenzt. Auch für Frau Scheler, die als Gründungsmitglied der Schule unmittelbar in der Gestaltung pädagogischer Leitideen involviert war, lässt sich keine ausschließlich harmonische Passung rekonstruieren: Zwar kann sie sich den dominanten schulkulturellen Entwürfen einer Schule als ‚besseren Ort‘ der Inklusion und der Abkehr von Traditionen anschließen. Gleichzeitig erschweren es ihr eher defizitäres Schüler*innenbild und die Negierung umfassender Bildungsansprüche, sich auch den umfassenden Fördergedanken der Schule zu widmen. In beiden Fällen lassen sich somit auch Professionalisierungsbedürftigkeiten feststellen, was an anderer Stelle weiterführende Fragen zur Personal- und ferner auch zur Einzelschulentwicklung anschließen lässt.

Literatur

- Baar, R. (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92408-3>
- Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen; Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bonnet, A./Hericks, U. (2022): Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Bonnet, A./Hericks, U. (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 59–85. <https://doi.org/10.35468/5973-03>
- Bourdieu, P. (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bremer, H./Lange-Vester, A. (2014): Die Pluralität der Habitus – und Milieuförmigkeiten bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 56–81. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_3
- Bossart, M.-N./Weidinger, W. (2011): Schmelztiegel Zürich: Zur Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler unter besonderen Umständen. In: Erziehung & Unterricht 161, 1–2, S. 152–161.
- Combe, A./Buchen, S. (1996): Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim u. a.: Juventa.
- Cloos, P. (2014): Organisation, Profession und die Herstellung von Differenz. In: Tervoorren, A./Engel, N./Göhlich, M. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Transcript, S. 257–271. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.257>
- Diederich, J./Wulf, C./Diederich, U. (1979): Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. In: Schule

- und Weiterbildung, Bd. 1. Paderborn u.a.: Schöningh. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3736629>
- Fabel-Lamla, M./Klomfaß, S. (2014): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitus-sensibilität als bildungspolitische Erwartung. In: Sander, T. (Hrsg.): *Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 209–228. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_9
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die deutsche Schule* 78, 3, S. 275–293.
- Gehde, H./Köhler, S.-M./Heinrich, M. (2016): *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Graalman, K. (2018): „man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“ zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, S. 95–108. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.06>
- Graalman, K. (2020): Von gymnasialen und gesamtschulischen Bildungsorientierungen bei Lehrkräften – Einblick in ein „fuzzy concept“?! In: Hermes, M./Lotze, M. (Hrsg.): *Bildungsorientierungen. Theoretische Reflexionen und empirische Erkundungen*. Wiesbaden: VS, S. 137–161. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28187-8_8
- Heinrich, M. (2016): *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck durch Inklusion?* In: Gehde, H./Köhler, S.-M./Heinrich, M. (Hrsg.): *Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck*. MV Wissenschaft: Münster, S. 11–27.
- Heinrich, M./Köhler, S.-M. (2019): Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus mit Blick auf Selektion und Inklusion. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 213–234.
- Helsper, W. (2002): *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64–102.
- Helsper, W. (2008): *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 1, S. 63–80.
- Helsper, W. (2010): *Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur*. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, G.H./Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 106–112.
- Helsper, W. (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>
- Hericks, U./Keller-Schneider, M./Bonnet, A. (2018): *Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive*. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, S. 597–607.
- Kob, J. (1958): *Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule: eine soziologische Leitstudie*. Würzburg: Werkbund-Verlag.

- Kramer, R.-T. (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? – Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 4, S. 344–359.
- Kramer, R.-T. (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 307–330.
- Kramer, R.-T./Idel, T.-S./Schierz, M. (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7, S. 3–36. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.01>
- Mand, J. (1992): Schule als „Schmelztiegel“?. In: Praxis Schule 5–10, 3, S. 8–9.
- Matthes, D./Bauer, T./Hinzke, J.-H. (2022): Reflexion zwischen Ideal- und Wirklichkeitskonstruktionen – Wie Lehrpersonen über ihren Berufsalltag reflektieren und was das für ihre Professionalität bedeutet. In: Erziehung und Unterricht 3–4, S. 173–181.
- Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 15–29.
- Pallesen, H./Matthes, D. (2020): ‚Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte:‘ (professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 9, S. 95–109. <https://doi.org/10.3224/zisu.v9i1.08>
- Pallesen, H./Matthes, D. (2023/i. E.). Schulkulturforschung mit der Dokumentarischen Methode. Rekonstruktionen zu imaginären Entwürfen. In: Hinzke, J.-H./Bauer, T./Damm, A./Kowalski, M./Matthes, D. (Hrsg.): Dokumentarische Schulforschung: Schwerpunkt Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rotter, C. (2022): „trotzdem bin ich noch der Türke“ – Lehrkraft mit Migrationshintergrund als virtuelle soziale Identität. In: Matthes, D./Pallesen, H. (Hrsg.): Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–267. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32564-0_12
- Smith, M. J. (2011): Die Tyrannei der Schmelztiegel-Metapher. Wonder Woman als immigrierte Immigration. In: Eder, B./Klar, E./Reichert, R. (Hrsg.): Theorien des Comics. Ein Reader. Bielefeld: transcript, S. 263–281. <https://doi.org/10.1515/9783839411476-015>

Habituelle Überlegungen zum Lehrer*innenberuf im Feld Gesamtschule

Katharina Graalmann

Keywords: Gesamtschullehrer*innenhabitus, Dokumentarische Methode, Berufsfeld Gesamtschule, Bildungs(un-)gerechtigkeit

1. Einleitende Gedanken

Die Forschungslage rund um Gesamtschullehrer*innen ist gleichermaßen wenig ausgeprägt und im Vergleich zu der von Lehrer*innen an anderen Schulformen unausgewogen. Es gibt beispielsweise einige Erkenntnisse zu einem gymnasialen Lehrer*innenhabitus (vgl. Heinrich/Köhler 2019; Lange-Vester 2015) oder in Bezug auf Grundschullehrer*innen (vgl. Kiel/Weiß 2022) oder ganz übergreifend zu Berufswahlmotiven bei Lehrer*innen, jedoch ohne Gesamtschulspezifika (vgl. Cramer 2016; Rothland 2016). Für die Schulform Gesamtschule und insbesondere für das Berufsbild Gesamtschullehrer*in, erst recht für Forschungen zum Gesamtschullehrer*innenhabitus sieht das deutlich anders aus (vgl. hierzu aus soziologischer Perspektive Behrmann 2022 und auch dies. in diesem Band); hier ist die Forschungslage dünn und es stehen einige offene Fragen im Raum: Wer wird eigentlich Lehrer*in an Gesamtschulen? Und warum? Wie ist das Berufsfeld Gesamtschule strukturiert, auch oder insbesondere aus der Perspektive von darin arbeitenden Lehrer*innen? Was braucht es, um sich der *illusio* des Feldes Gesamtschule (vgl. Bourdieu 1982) entsprechend (gesamtschul-)professionell verhalten zu können? Beziehungsweise generell erstmal: Wie ist die *illusio* des Gesamtschulfeldes ausgestaltet?

Mit Blick auf Dissertationsergebnisse der Autorin können einige dieser Fragen in diesem Beitrag am empirischen Material¹ diskutiert und eingeordnet werden. Dazu wird zunächst das Dissertationsprojekt gegenstands- wie methodentheoretisch prägnant umrissen sowie die rekonstruierte sinngenetische Typenbildung in aller Kürze und mit notwendigen Kontextualisierungen vorgestellt (Kap. 2). Im Anschluss werden zentrale kontrastive Aspekte aus den rekonstruierten Typen ‚wissenschaftsorientierter Typ‘ und ‚schüler*innenorientierter Typ‘ genutzt, um den Blick für die

1 Es handelt sich um Transkriptauszüge aus Interviews mit Gesamtschul- und Gymnasiallehrer*innen in Niedersachsen, mehr zum Sample und zur Einordnung des Dissertationsprojekts findet sich im Kapitel 2. Transkribiert wurde jeweils nach den Regeln von Talk in Qualitative Research (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013: 399f.).

Schulform Gesamtschule und den Beruf Gesamtschullehrer*in zu schärfen (Kap. 3). Letztlich werden daran Überlegungen zum Gesamtschul(lehrer*innen)habitus entfaltet, die Aspekte von Professionalisierung tangieren (Kap. 4), bevor abschließende Gedanken den Beitrag abrunden mit einem Rückblick auf die hier benannten offenen Fragen und einen Ausblick auf weiter- oder nun hin offene Fragen (Kap. 5).

2. Einordnung des Materialkontextes

Im Rahmen der Dissertation der Autorin wurden 16 Gymnasial- und Gesamtschullehrer*innen in Niedersachsen zu ihren Interaktionen mit Schüler*innen im Kontext von Bildungs(un-)gerechtigkeit leitfaden- und vignettengestützt² befragt. So konnten insgesamt mittels Dokumentarischer Methode zentrale Orientierungen zu Bildungs(un-)gerechtigkeit rekonstruiert werden. Die selektive Samplingstrategie, die den Befragten ebenso nicht klar war wie das Forschungsinteresse an Bildungs(un-)gerechtigkeit, lag unter anderem darin begründet, dass zwischen den beiden Schulformen Gymnasium und Gesamtschule eine hohe Vergleichbarkeit durch die Abdeckung von Sekundarstufe I und II³ geboten ist und dementsprechend ähnliche berufsfeldspezifische Selbstverständnisse (vgl. hierzu z.B. Heinrich / Köhler 2019: 215) vermutbar sind. Zudem gab es zum Aufnahmezeitpunkt der Dissertationsidee aktuelle bildungspolitische Diskussionen darum, ob Gesamtschulen Ersatzgymnasien seien (vgl. Helbig / Nikolai 2015: 98); so war eine implizite Vergleichskategorie zwischen beiden Schulformen im Forschungsbereich zwar angelegt. Gegenstandstheoretisch spielt in der Dissertation die Schulform jedoch keine Rolle. Vielmehr wurde das Bildungs(un-)gerechtigkeitskonzept als Diskurs geordnet und ebenso das in diesem Kontext häufig medial wie (bildungs-)politisch oder schulforschungsbezogen relevant gemachte Heterogenitätsmerkmal ‚soziale Herkunft‘. Auch das Konzept eines Lehrer*innenhabitus in Anlehnung an Helsper (2018) und die gesammelten Beiträge im Band von Kramer und Pallesen (2019a) wurden eingeordnet und in Bezug auf Lehrer*innenethos, -rolle und -beruf(saufgaben) zusammengefasst. Habitus wird dabei in Anlehnung an Bourdieu als Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschema berücksichtigt und sowohl in seiner strukturierenden als auch strukturierten Struktur gedacht. Auch wird davon ausgegangen, dass sich ein Habitus aus mehreren (Teil-)Habitus zusammensetzt (s.o.: Helsper 2018); dies wird im Kapitel 3 anhand des Lehrer*innenhabitus detaillierter nachvollziehbar gemacht.

2 Orientiert wurde sich an dem Vorgehen von Paseka und Hinzke (2014). Es gibt vier in den Leitfaden integrierte Vignetten, die aus einer Vorstudie konstruiert wurden und je eine Dimension sozialer Herkunft analog zu Bourdieus Kapitalarten (1983) berücksichtigen sowie dem Lebensalltag von Lehrer*innen entsprechen.

3 Berufsbildende Schulen wurden dabei bewusst nicht berücksichtigt, da an jenen Schulen ein deutlich anderer inhaltlich-unterrichtlicher Fokus existiert, was über Vorbildungen und Alter begründbar ist. Daraus ergeben sich eine ganz andere Klientel an Lehrer*innen wie Schüler*innen.

Im vorliegenden Beitrag spielt im Kontext von Schulformbezug, und wenn Schulform oder Schule generell in Anlehnung an Bourdieu (1982) als Feld verstanden wird, auch El-Mafaalanis (2017: 105) Wortfamilienbezugsnahme zum Habitat eine Rolle: Habitat wird als Teil des sozialen Raumes mit je spezifischer Ressourcenausstattung verstanden, der die eben genannten Muster in Bezug auf Fühlen, Denken, Handeln erzeugt und der Wahrnehmung und Einschätzung von Erfahrungen zugrunde liegt. Dies wird wiederum relevant, wenn es um schulformspezifische Teilhabitusgedanken in den Kapiteln 3 und 4 geht.

Vor diesem inhaltlichen Hintergrundwissen wurden dann jedenfalls die 16 Interviews den forschungspraktischen Schritten der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 1989, 2017) entsprechend zunächst formulierend und reflektierend interpretiert und anschließend fallübergreifend kompariert, bis sich in diesem Falle vier verschiedene Typen von Lehrer*innenorientierungen zu Bildungs(un-)gerechtigkeit verdichten ließen. Dabei schwingt auch metatheoretisch das hier bloß in Kürze charakterisierte Habituskonzept mit, da hier über dessen strukturierende Struktur die sinngenetische Typenbildung angesprochen ist, die sich in diesen vier rekonstruierten Typen spiegelt, während die strukturierte Struktur mit der soziogenetischen Typenbildung⁴ zu verbinden ist, zu welcher es in der für den Beitrag relevanten Dissertation nicht gekommen ist, die sich dort aber in Zügen diskutieren ließ, nämlich unter anderem hinsichtlich der Lagerung Schulform, um die es in diesem Beitrag geht.

Zwei Typen sind dabei wie bereits eingeführt auf beiden Ebenen für diesen Beitrag zentral: Der wissenschaftsorientierte Typ und der schüler*innenorientierte Typ⁵.

Im wissenschaftsorientierten Typ wird der Begriff Bildungs(un-)gerechtigkeit als politisch-pädagogisches Konzept markiert, das zwischen Handlungsräumen von Lehrer*innen und Handlungserwartungen von Politiker*innen aufgespannt wird. Politi-

4 Schon bei Bohnsack (1989) zeigt sich über diesen Schritt die Genese des jeweiligen Habitus selbst. Dabei wird Habitus nicht mehr als strukturierende Struktur in den Blick genommen, sondern als strukturierte Struktur, mit welcher fokussiert wird, für welchen Erfahrungsraum der rekonstruierte Habitus typisch ist.

5 Der Vollständigkeit halber seien die anderen beiden Typen genannt und in aller Kürze charakterisiert: Im stressorientierten Typ lassen sich nur marginal berufliche Routinen rekonstruieren. (Auch) Im Kontext von Bildungs(un-)gerechtigkeit zielt jegliches Berufshandeln darauf, Stress (im beruflichen Alltag) zu vermeiden. Neben vielen weiteren Aspekten werden Bildungs(un-)gerechtigkeit und damit einhergehende vermeintlich politisch gestellte Anforderungen als Belastung markiert, die den Arbeitsalltag erschweren. Die drei diesem Typ zugehörigen Fälle arbeiten sowohl in Gesamtschulen als auch an Gymnasien. Im grenzorientierten Typ wird Bildungsungerechtigkeit als berufsrelevant markiert, im Kontrast zum schüler*innenorientierten Typ allerdings weder über eigene Ressourcen oder (Belastungs-)Grenzen noch über den Berufsalltag *im* Feld Schule vor Ort hinaus. Freizeit, Familie, Freund*innen leiten den Alltag und der Beruf wird in diesen Bereichen ausgeblendet. Sich abzugrenzen, ist so die zentrale Orientierung im Kontext vom berufspraktischen Handeln hinsichtlich Bildungs(un-)gerechtigkeit. Die vier diesem Typ zugehörigen Fälle arbeiten zur Hälfte an Gymnasien und Gesamtschulen.

ker*innen werden dabei als Nicht-Expert*innen für pädagogische, konkreter schulische Praxis entworfen. Im schüler*innenorientierten Typ wird Bildungsungerechtigkeit als berufsrelevantes Phänomen markiert und danach gestrebt, über eigenes (berufliches) Handeln Bildungsungerechtigkeit auszugleichen. Jegliches berufspraktische Handeln wird von den Schüler*innen ausgedacht, allerdings überstrahlt die Reichweite der Relevanz der Schüler*innen den Berufsalltag und fließt dominierend in den Alltag außerhalb des Berufs ein. Es zeigt sich eine ausgeprägte Verantwortung gegenüber Schüler*innen, die das gesamte Leben beeinflusst. Die vier Befragten, deren Fälle sich zu diesem Typ verdichten ließen, gehören der Schulform Gesamtschule an und haben diese Schulform bewusst als Arbeitsplatz gewählt, um bedürfnisorientiert und nah an Schüler*innen dran sein zu können. Ähnlich, wie sie ihr familiäres Aufwachsen wahrgenommen haben oder ihr familiäres Leben zum Zeitpunkt der Befragung erleben, gestalten sie ihr Berufsfeld, das sich für die entsprechenden Befragten deutlich von gymnasialen Strukturen distanziert, denen es ihrer Orientierung nach an Individualisierungsbestrebungen und -ambitionen mangle. Mit soziogenetischem Blick auf diese sinngenetischen Rekonstruktionen ist interessant, dass die vier Fälle, die sich zum wissenschaftsorientierten Typ verdichten ließen, an Gymnasien tätig sind. Im Folgenden soll aus dieser Kontrastierung zunächst deren vermeintliche Plakativität⁶ herausgenommen werden durch theoretisch-reflektierte Einbindungen. Stärker aber soll dies und sollen die rekonstruierten Schulform(zugehörigkeits-)kontraste entlang der einleitend skizzierten Forschungslage und anhand konkreter Interviewsauszüge aus dem Material der Dissertation erörtert werden, um schließlich skizzenhaft auf ein Konzept von Gesamtschul(lehrer*innen-)habitus zu blicken.

3. Das Feld Gesamtschule und der Beruf Gesamtschullehrer*in

Während im entsprechenden Forschungsstand die Annahme lautet, dass sich Gymnasiallehrer*innen an eine immer heterogenere Schüler*innenschaft und immer inklusivere schulische Strukturen und Anforderungen anpassen müssten, sich ein gymnasialer (Lehrer*innen-)Habitus also transformiere oder transformieren müsse (vgl. Gehde/Köhler/Heinrich 2016), zeigt sich die Forschungslage in Bezug auf einen etwaigen Gesamtschul(lehrer*innen-)habitus mau. Zwar ist aus politischer Genese heraus die Schulform klar umrissen: Sie vereint mit eigenständigem Profil unterschiedliche Schulformen, um der „Heterogenität gesellschaftlicher Verhältnisse zu entsprechen und gleichzeitig optimale Chancen des individuellen Großwerdens zu nutzen“ (Bönsch 2006: 21). Der für die Schulform Gymnasium angesprochene Veränderungscharakter ist also in Gesamtschulen genuin mitgedacht. Aber ob und wie

6 Auf den ersten Blick mag es stereotyp und erwartbar wirken, dass Lehrer*innen an Gymnasien Leistung fokussieren und Lehrer*innen an Gesamtschulen Leistungserbringung eher zweitrangig relevant machen. Inwiefern dies nicht der Fall ist oder sein muss, lässt sich unter anderem schon bei Behrmann (2022) nachlesen und wird in diesem Beitrag entfaltet.

von einem Gesamtschullehrer*innenhabitus die Rede sein kann, ist offen und soll nachfolgend ansatzweise und aspekthaft entfaltet werden:

Beim stressorientierten und grenzorientierten Typ sind, wie oben geschrieben, ambivalente Orientierungen zu den Schulformen Gymnasium und Gesamtschule rekonstruierbar. Dementgegen priorisieren rein analytisch betrachtet und hier die vier sinngenetisch rekonstruierten Typen etwas suspendierend die Befragten *insgesamt* überwiegend die Schulform, an der sie arbeiten. Ob eine habituelle Prägung für eine Schulform durch eigene Schulformerfahrungen für diese Identifikation mit dem Berufsfeld sorgt oder umgekehrt aus der Sozialisation in diesem Berufsfeld habituelle Transformationen angestoßen oder verfestigt werden, ist dabei offen beziehungsweise wird von den Befragten nicht selbstläufig thematisiert. Das heißt: Niemand der 16 Befragten hat explizit davon erzählt oder berichtet, selbst eine Gesamtschule besucht zu haben, wohl markieren einige, „ganz klassisch wie jeder andere auch“ (Skua, Z. 22) auf einem Gymnasium gewesen zu sein⁷.

Der Schulform Gymnasium wird dabei übergreifend und unabhängig von der eigenen Berufsfeldzugehörigkeit ein Fokus auf Leistung zugewiesen. Hinzu kommt, wie auch in der forschungsrelevanten Literatur auszumachen, eine Zuschreibung intellektuell-komplexer und binnenundifferenzierter Aufgaben (vgl. Bohl et al. 2012: 84), einer „Stofffülle“ (Heller 2003: 216) und einer Konzentration auf Unterrichten als Berufsaufgabenfeld (vgl. Zaborowski et al. 2012: 202, s. auch KMK 2004) sowie einer auf kognitive Aktivierung (vgl. Mayr 2016: 118) fokussierten Perspektive auf den Beruf.

Mit Blick auf den wissenschaftsorientierten Typ, für welchen ausschließlich das Abitur als Schulabschluss relevant ist, um den Weg in eine akademisch gebildete Zukunft einzuschlagen, wird der Schulform Gymnasium in konkretem Bezug auf Schüler*innenleistungen das Attribut „erfolgreichste Schulform“ (Heinrich/Köhler 2019: 214) verliehen, wenn bildungspolitischen Bestrebungen zum Trotz einige Kriterien an der Einzelschule eingehalten werden können:

„ich bin ja auch Gymnasiallehrer, zum Glück=ähm an einem Gymnasium wo (.) es schon noch=ähm einen Leistungsanspruch gibt, und äh wo Unterricht noch -ne Rolle spielt das ist ja auch nicht mehr (2) an allen Gymnasien der Fall ((2 geräuschvolles Einatmen))“ (Hahn, Z. 267–270)

Wie einleitend in dieses Kapitel aufgezeigt, gibt es für Lehrer*innen wahrnehmbare (und über den parasprachlichen Marker des geräuschvollen Einatmens mit Bedauern

7 Hierin zeigt sich zunächst eine verkollektivierende Zuschreibung, dass Lehrer*innen Abitur an einem Gymnasium machen. Gesamtschule als weitere Möglichkeit, die Schullaufbahn mit dem Abitur zu beenden, wird nicht mitgedacht beziehungsweise über die Art und Weise der Formulierung als „unklassisch“ markiert, was der Schulform einen gewissen Stempel als Ersatzschule nicht erster Wahl aufsetzt (s. Kap. 1). Die Kombination aus „klassisch“ und „jeder andere auch“ weist zudem aus, dass es keine Ausnahme gibt – Lehrer*innen schließen vor der Aufnahme ihres Studiums die Schule mit dem Abitur an einem Gymnasium ab.

und Besorgnis betrachtete) Veränderungen in der Schulform Gymnasium, sodass von „Glück“ die Rede sein kann, wenn eine Passung in Bezug auf Leistungsorientierung zwischen Lehrer*innen und Schulform vorliegt. Bis auf den Fall Kolibri (dem grenzorientierten Typ zugehörig) identifizieren sich alle befragten Gymnasiallehrer*innen mit der Schulform Gymnasium, die traditionsgebunden mit Abitur und Studium, Leistung und sozialer Platzierung sowie Berufsorientierung und -perspektivierung assoziiert wird⁸. Anvisiert wird dabei, „Karrieregarant für Leistungsstarke“ (Heinrich / Köhler 2019: 215) zu sein und Schüler*innen studier- oder universitätsfähig zu machen (vgl. hierzu auch Bohl et al. 2012: 84). Aus der Perspektive befragter Gymnasiallehrer*innen verdichtet sich ein solch homogenes Bild über Gymnasiast*innen. Diese seien leistungsfähig und motiviert, Abitur zu machen und ein Studium aufzunehmen, sowie akademisch und kulturell durch ihre Eltern vorgebildet oder zumindest unterstützt. Solche Rekonstruktionen ergeben sich beispielsweise daraus, dass Latein als zweite Fremdsprache bei den Schüler*innen gesehen wird, deren Eltern eine akademische Laufbahn ihrer Kinder anvisieren und die entsprechend kognitiv die angeforderten Leistungen erbringen können (vgl. Wiedehopf, Z. 519 f.: „dass das dann eher doch mit akademischen und (.) u:nser Kind soll jetzt auch Latein, //hmh//und (.) //lacht//so den Hintergrund schon hat.“) oder in einer Kontrastierung mit Hauptschüler*innen, mit der Gymnasiast*innen Fachlichkeit, Interesse, Grundfertigkeiten im intellektuell-kognitiven Sinne, Pünktlichkeit, Essens- und Tischmanieren und Studierfähigkeit attestiert wird:

„das war -ne andere Ebene auch als die fachliche Ebene und das andere ist halt einfach in=er Hauptschule hat man so viel mehr so viel mehr Basics lernen müssen also soziale Kompetenzen einüben ne? [...] [an Gymnasien] gibt=s die gleichen Probleme wie in=er Hauptschule //ja//das der Zickentheater ist da ge@nauso@ wie in=ner Hauptschule a::be::r (2) da ist ein großer Anteil da schon der weiß dass man pünktlich zur Schule kommen muss //hmh okay//ähm da ist ein großer Anteil da der weiß wenn wir gemeinsam am Tisch sitzen dass man die Teller sich nicht so vollhäuft dass die Nudeln auf der rechten Seite runterfallen. (2) ähm:: viele GRUNDFertigkeiten: waren bei einigen Schülern in der Hauptschule nicht da“ (Skua, Z. 223–239)

An diese Etikettierung bindet sich sowohl die Vermutung seitens befragter Gesamtschullehrer*innen als auch das Streben seitens befragter Gymnasiallehrer*innen nach „Gymnasialisierung“ (vgl. Neto Carvalho 2017: 265) von Schüler*innen. Eng daran gekoppelt ist das Thema ‚Abschulung/ Abstufung‘, das insbesondere von den befragten Gesamtschullehrer*innen eröffnet wird und „in der Bildungsforschung [positiv auch] als Indikator für die Offenheit des gegliederten Schulsystems aufgefasst“ wird (Cortina 2003: 127). Zugeschrieben wird Lehrer*innen an Gymnasien allerdings im negativen Sinne in diesem Kontext eine Art Allmacht, im Zweifel gymnasialnorm-

8 Im Fall Kolibri wird explizit wie implizit eine Orientierung („f:elsenfester Vertreter“ (Z. 152)) am Gesamtschulkonzept als gerechter deutlich und auch übergeordnet in politischer Dimension eine Priorisierung des Gesamtschulkonzepts in Bezug auf die (noch) überwiegend vorherrschende Dreigliedrigkeit im föderalistischen Deutschland.

nonkonforme Schüler*innen an andere Schulformen ‚abzugeben‘, um sich den eigenen Arbeitsalltag zu erleichtern – eine Praktik, die es an Gesamtschulen nicht gebe:

„also hier wird von mir und auch von den me- von den anderen Kollegen wird kein Kind beschämt aufgrund seiner ähm Nichtleistung oder mangelnden Leistung //mhm//das gibt also das is- wirklich eins der größten Errungenschaften einer der größten Errungenschaften dieser Schule in der Gesamtschule ist dass ein Kind nicht beschämt wird aufgrund seiner mangelnden Leistung (.) das war am Gymnasium anders (.) also es ist (.) also (.) also man kann vieles sagen über äh das Niveau aber das Kind die Kinder werden nicht beschämt“ (Stieglitz, Z. 735–741)

Mit selbstkritischem Blick auf das Monitum an der eigenen Schulform in Bezug auf das Leistungsniveau („man kann viel sagen, [...] aber“) wird stark gemacht, dass Leistung und darüber hergestellte Passung zur Schulform nicht gutgeheißen wird an Gesamtschulen. Abschlungen können beschämend sein und zu solchen Etikettierungen komme es an Gesamtschulen nicht, was mit als eine „der größten Errungenschaften“ von Gesamtschulen ausgerufen wird. Hier deutet sich an, dass die eigene Passung zum Feld Gesamtschule sich über die mit Aufwand und Anstrengung verbundenen Ziele und Leitbilder der Schulform ergeben („Errungenschaften“). Gesamtschulen sind nicht einfach politisch erwachsen (s.o.), sondern müssen und mussten sich ihren Status erarbeiten, aktiv und sicherlich auch über das Zutun von Lehrer*innen, was ein Identifikationsmoment mit sich bringt, das sich hier dokumentiert. Das aufgerufene Thema ist nicht nur über die gesamtschulische Zuschreibung im Sample rekonstruierbar, sondern auch aus Gymnasiallehrer*innenperspektive selbst, über die die Möglichkeit einer Abschlungen allerdings als positiv (s.o.) für Schüler*innen und entlastend für Lehrer*innen markiert wird:

„ist vielleicht das ganz grundsätzliche Arbeitstempo ein Problem? ist das Niveau zu hoch? muss es eine andere Schule sein? ist eine Gesamtschule oder -ne Oberschule vielleicht eine bessere Alternative?“ (Falke, Z. 933 f.).

Hierin zeigen sich protonormalistische Strukturen (vgl. hierzu z.B. Koevel et al. 2021: 138) zwischen ‚passend für die Schulform Gymnasium‘ (Schüler*innen, die gymnasiale Anforderungen bewältigen) und ‚nichtpassend für die Schulform Gymnasium‘ (Schüler*innen, die diese Anforderungen nicht bewältigen) anhand von „Arbeitstempo“ und inhaltlicher Niveauentsprechung. Ebenfalls zeigt sich eine Hierarchisierungstendenz (vgl. ebd.: 139): Über eine lehrer*innenspezifische unterschiedliche Wahrnehmung von Schüler*innenpassungen zur Schulform Gymnasium wird im Sinne erwähnter Gymnasialisierung eine gymnasiale (Schüler*innen-)Normalität entworfen, worin sich durchaus Züge einer Hysterisis eines gymnasialen Lehrer*innenhabitus dokumentieren⁹.

⁹ Hier schwingen auch Elemente von Lehrer*innenbildung mit, wenn beispielsweise mit Heinrich und Köhler (2019: 223) angenommen wird, dass sich ein gymnasiales Selbstverständnis bereits in

An Gesamtschulen hingegen sei Gemeinschaft, menschliches Miteinander (vgl. auch oben bei Stieglitz), ein Blick auf Individualität zentral:

„Schule [ist] für mich immer=n sehr angenehmer Raum (.) ähm (.) der (2) alles mit sich bringt was find ich was so (.) was Leben ausmacht und ähm (2) alle möglichen Leute zusammenkommen //mhm//Schule muss jeder besuchen (.) gerade jetzt hier an=ner Gesamtschule hab ich natürlich nochmal (.) unterschiedlichste Klientel ähm (2) und es macht ja es macht einfach Spaß“ (Kiebitz, Z. 90 f.)

Das Feld Gesamtschule stellt etwas positiv Konnotiertes („angenehm“), Vielfältiges („unterschiedlichst“), zum Leben Gehörendes und /oder Lebendiges („alles [...] was Leben ausmacht“) dar. Unterschiedlichkeit wird als etwas Gesamtschultypisches („natürlich“) markiert und zeitgleich geht mit dieser ausgerufenen Diversität „Spaß“ und so Freude an der Arbeit einher. Auf die Interviewerfrage, ob Gymnasien sich was von Gesamtschulen abgucken könnten, erwidert der Gesamtschullehrer Eule:

„wir haben häufig einen anderen Anspruch behaupte ich ähm [kurzer Exkurs zur Leistungsorientierung] und na klar wünsche ich mir würde ich mir für meine Kinder wünschen wenn sie mal an ein Gymnasium gehen sollten ähm (.) dass ihnen eben auch viel Menschlichkeit entgegengebracht wird und dass sie als Person wahrgenommen werden und nicht nur als (.) ein Teil einer Klasse der nun möglichst äh (2) äh wie soll ich sagen hochwertig zum Abitur äh geprügelt werden soll“ (Eule, Z. 397 ff.)

„Wir“ als Gesamtschullehrer*innenschaft gehen in ihrem Berufsanspruch über eine Leistungsorientierung hinaus. Eule geht dazu noch einen Schritt weiter und elaboriert im Transfer auf seine leiblichen Kinder, dass er sich für diese „wünschen würde“, an einem Gymnasium menschlich behandelt, statt leistungsbezogen gedrillt zu werden. Menschlichkeit und Individualität („Person“) wird Gesamtschulen zugewiesen, Exzellenz („hochwertig“), Gewalt („geprügelt“) sowie schulische Reduktion („Teil einer Klasse“, „Abitur“) hingegen Gymnasien. Es zeigt sich über diese wenigen Passagen bereits ein Streben danach, dass Schüler*innen druck- und misserfolgsfrei individuell-mögliche Lernziele erreichen. Das erinnert stark an die Gedanken an ein hohes Maß an „individualisierte[r] Schülerorientierung“ (Helsper 2012: 29), die die Genese von Gesamtschulen bildungspolitisch und -historisch vorangetrieben haben (vgl. hierzu Dreher et al. 1980; Herrlitz et al. 2003; Oelkers 2006). Gesamtschulische Imperative werden so erstmal geteilt – die befragten Lehrer*innen stammen ja auch nicht von einer Gesamtschule, sondern arbeiten an verschiedenen und teilen dennoch einen sehr vergleichbaren Zugang zu Spezifika ‚ihrer‘ Schulform. Es ist wichtig anzumerken, dass mit der hier vorgestellten schulformspezifischen Typentendenz keine Generalisierung angestrebt und möglich ist. Einerseits liegt dies in der Natur des methodologisch-methodischen Vorgehens im rekonstruktiven Modus, andererseits gibt

der Schule und im Studium geprägt und sich schließlich im Beruf über die alltägliche Praxis weiter ausbaut und schließlich manifestiert (s. hierzu Kap. 4).

es auch konträre Forschungsergebnisse, die diametral gegen die hier gezeigte Kontrastierung zwischen Gymnasial- und Gesamtschullehrer*innen stehen: Behrmann (2022) rekonstruiert beispielsweise im Paradigma der Grounded Theory zwei Typen von Gesamtschullehrer*innen in Bezug auf soziale Ungleichheits(re-)produktion, die große Ähnlichkeiten zum wissenschafts- und gymnasialorientierten Typ und schüler*innen- und gesamtschulisch-orientierten Typ aufweisen. Der von ihr rekonstruierte Typ ‚Stoffvermittler*innen‘ fokussiert bezüglich Ungleichheiten im Berufsalltag Handlungsstrategien, die vorhandene Ungleichheiten als strukturelle Probleme abtun. So käme es der Autorin zufolge zu einer unbemerkten Reproduktion von Indikatoren sozialer Herkunft (vgl. Kapitalarten bei Bourdieu 1983) bei Schüler*innen, die als individuelle Leistungsträger*innen markiert und adressiert werden. In diesem Kontext aktivierten Lehrer*innen dieses Typs Externe, die sich mit den Strukturen, die diese Ungleichheiten verursachen, auseinandersetzen und diese beheben. Dies erinnert an die Externalisierungsbestrebungen des wissenschaftsorientierten Typs und den vergleichbaren Fokus auf Unterricht und Leistung statt auf weitere Attribute, die Schüler*innen mitbringen. Hierin zeigt sich, dass Gesamtschullehrer*innen durchaus auch Orientierungen im wissenschaftsorientierten Modus inkorporiert haben können. Der zweite von Behrmann rekonstruierte Typ nennt sich ‚Mentor*innen‘. Dessen Handlungsstrategien zielen auf ein Entgegenwirken ungleicher Ausgangsbedingungen. Die dazu rekonstruierten Muster weisen aus, dass die eigene Professionalisierung durch sozial sensibles Handeln vorangetrieben werde, welches durch sozial informiertes Unterstützungshandeln geprägt sei. Dies impliziert, Schüler*innen im Kontext wahrzunehmen und zu begegnen und dies als pädagogischen Auftrag anzuerkennen. Ganz im Sinne des Intersektionalitätsgedanken (vgl. Walgenbach 2014) werden Schüler*innen so nicht auf Leistungsfähigkeit als Merkmal reduziert, sondern andere Heterogenitätsmerkmale, durchaus auch auf den ersten Blick askriptive, erhalten Einfluss in die Interaktion als Lehrer*in mit Schüler*innen.

In diesem Kontext wird die lehrer*innenbildungsspezifische Frage gestellt, wie passende Methoden im Studium als Gesamtschullehrer*in gelernt werden können, das in Deutschland nicht in jedem Bundesland, wie auch im in diesem Beitrag relevanten Niedersachsen, möglich ist. Hier deutet sich an, dass Gesamtschullehrer*innensein einen Berührungspunkt vor dem Eintauchen in das Feld als ausgebildete Lehrkraft benötigt. Damit ist die Frage nach Schüler*innen- und Studierendenhabitus eröffnet und eine Sensitivität oder Sensibilisierung für das Feld und die darin wirkenden Akteur*innen; insbesondere, wenn der eigene Bildungsweg nicht über die Schulform Gesamtschule führte. So wird deutlich, dass ein „Nachvollzug und [eine] Anerkennung von Sichtweisen, die unter anderen Existenzbedingungen als den eigenen zustande gekommen sind“ (Lange-Vester et al. 2019: 4), zentral im (Gesamtschul-)Lehrer*innenberuf sind. In diesem Kontext lässt sich zur Diskussion stellen, ob Lehrer*innenbildung, in deren Rahmen solche Reflexionsprozesse ja angestoßen werden können, sollen, müssen (vgl. aktuell Kramer/Pallesen 2019b: 93 oder Rothland 2021: 189), „Habituation[en]“ (Overmann 1996: 123) darstellen? Mit Helsper

(2018) lässt sich diesbezüglich erstmal festhalten, dass sich ein Lehrer*innenhabitus erst über die konkreten Erfahrungen im konkreten Berufsfeld als Resultat der gesamten Biografie einstellt, ausbildet und entwickelt. Habitusforschung ist also ein wesentlicher Bestandteil von Professionalisierung. Diesem Gedanken widmet sich das anschließende Kapitel, das gleichzeitig den Abschluss des Beitrags markiert.

4. Professionalisierung im Kontext eines Gesamtschul(lehrer*innen)habitus

Zentral ist in dem rekonstruktiven Zugriff auf das Interviewmaterial der befragten Gesamtschul- und Gymnasiallehrer*innen, dass gymnasiale wie gesamtschulsspezifische biografische und berufliche Erfahrungsräume unterschiedliche Haltungen hervorbringen; in der Dissertation in Bezug auf Bildungs(un-)gerechtigkeit. Schulform zeigt sich über ihre selbstläufige und nicht durch die Interviewerin proponierte Kontrastierung als Teil eines konjunktiven Erfahrungsraums (vgl. auch Heinrich / Köhler 2019: 218), über den sich durch eine offensichtlich feldspezifische Passung eine Identifikation mit der ‚eigenen‘ Schulform dokumentiert.¹⁰ Es zeigt sich auch eine Überzeugung von den jeweils schulformspezifischen Konzepten und Praktiken, also von der *illusio* des jeweiligen Schulformfeldes, wovon unmittelbar eine „wahrnehmungsleitende Funktion“ (Wilde/Kunter 2016: 299) ausgeht, die Unterrichtsgestaltung und -praxis beeinflussen. Damit einher geht eine jeweilige Abwertung der anderen Schulform. Ob und wie sich in das Berufsfeld Gymnasium oder Gesamtschule eingefunden wurde und wie etwaige habituelle Transformationsprozesse vonstattengegangen sind, ob und wie sich schulformspezifische Regeln angeeignet wurden und wie diese nicht nur im Feld enaktiert, sondern auch, wie über das Feld performiert wird, waren im Rahmen soziogenetischer Überlegungen in der Dissertation zentrale Diskusselemente. Dabei wurden auch Stereotype in Bezug auf eigene und andere Schulformen und deren Genese durch primäre und sekundäre Sozialisation, Schulformwahl, Vorkenntnisse zum Berufsfeld erweitert zu Heinrich und Köhler (2019) mitgedacht.

Schlussendlich erweist sich aber als professionalisierungsrelevant in diesem Kontext, dass eine Begegnung mit fremdem im Sinne von unbekanntem Habitus Habitussensibilität¹¹ fordert. Im Sinne dieses Konzepts werden eigene „Wert- und

10 Hierbei ist unklar, ob es sich um eine Anpassungsleistung im Sinne einer habituellen Transformation oder um eine Akkomodation verschiedener Teilhabitus oder eine Fortführung dieser oder des Gesamthabitus handelt.

11 Habitussensibilität heißt es bei Sander (2014), genauso kann aber auch von Sozioanalyse(kompetenz) (vgl. schon Bourdieu 2002) oder Selbstreflexion(sprozessen), wie sie in kasuistischen Settings angeregt wird (oder werden), die Rede sein. Selbstreflexion gilt hierbei als Erfassungsmöglichkeit eigener habitueller Wissensschemata, womit ein Bildungsprozess einhergeht, der im Lehrer*innenbildungskontext als Professionalisierung bezeichnet werden kann. Mit Blick auf

Wirklichkeitsperspektiven in die Perspektive der anderen Person [übersetzt] sowie ein wechselseitiges Verstehen“ (te Poel 2019: 201) vorausgesetzt, um Habitusdifferenzen professionell durch die Arbeit am eigenen sowie fremden Fall zu bearbeiten. Am eigenen Fall vollzieht sich eine Habitussensibilisierung im Sinne einer biographisch-habituellen Selbstreflexion, die auf einem Zugang zu eigenen habituellen Prägungen basiert. Sich seines Habitus zugänglich zu werden oder zu sein, bedeutet diesen reflexiv einzuholen und sich habituellem (Vor-)Prägungen bewusst zu werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass Habitus etwas ist, dessen sich Individuen nicht bewusst sind, weil die Strukturen so tief inkorporiert und Wissen so implizit und nicht explizierbar ist (s.o.), stellt sich die Frage, inwiefern sich solcher habitualisierten Strukturen überhaupt selbst bewusst gemacht werden kann. Mit Bourdieu (2002) selbst lässt sich allerdings festhalten, dass eine Sensibilisierung für eigene Routinen, Muster, Prägungen, die sich sozialisatorisch entwickelt und gefestigt haben, möglich und im Rahmen von (Bildungs- und) Lernprozessen sogar notwendig ist (vgl. auch die Rekonstruktionen von Bildungsprozessen als Habitustransformationen bei von Rosenberg 2011). Das Hysteresisphänomen des Habitus, also die Annahme der relativen Trägheit des Habitus durch dessen Prägung über die gesamte Lebensgeschichte (vgl. Bourdieu 1987), beschreibt, dass Habitus nicht leicht veränderbar ist. Die Idee eine Habitustransformation hingegen geht davon aus, dass bereits bestehende (kognitive) Wissensstrukturen sich durch Integration neuer Strukturen modifizieren. So lässt sich festhalten, dass es sich beim Habitus um ein flexibles, dynamisches, sich lebenslang transformierendes Konstrukt mit durchaus starren im Sinne von fest in den Lebensalltag integrierten Elementen handelt (vgl. Bohnsack 2014; te Poel 2019). Wenn also beispielsweise im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen Gesamtschullehrer*innen gemeinsam im Dunstkreis anderer Gesamtschullehrer*innen eigene Erfahrungen im Feld Gesamtschule reflektieren, teilen, diskutieren, erörtern und dabei anfangen, bei sich selbst zu hinterfragen, wie und warum sie Handlungen vollziehen, wie sie sie vollziehen, sensibilisieren sie sich für eigene habituelle Vorprägungen aus Kindheit, Schüler*innenzeit, Student*innenzeit, Referendar*innenzeit, als Privatperson im Familie und Freundeskreis und können so sich selbst bewusster werden. Dies könnte im Austausch mit anderen Schulformlehrer*innen zu einem intensiven Austausch führen, durch welchen eigene Stereotype und Vorurteile abgebaut und Annäherungen an die gegebenenfalls wie im Kapitel 3 rekonstruierten vorliegenden Abwertungen und Etikettierungen ermöglichen. Grundsätzlich sind Lehrer*innen ja zumindest mit einigen Gemeinsamkeiten im Berufsfeld unterwegs, unabhängig von Schulform. Es ließe sich also mit Nittel (2021) die Frage nach schulformübergreifender Solidarität zwischen Lehrer*innen stellen, die im Professionalisierungskontext auf allen drei Ebenen von Lehrer*innenbildung angegangen werden könnte. Nittel

den Beitragsduktus wird aber Habitussensibilität als Konzept verwendet, um die Schnittmengen aus methodologisch-methodischer wie gegenstandstheoretischer Perspektive als roten Faden konsequent zu verfolgen.

(ebd.: 2) fasst DFG-Projektergebnisse zusammen, nach denen dem „Verhältnis von Lehrer*innen untereinander [...] ein gewisser Mangel an Korpsgeist attestiert werden“ könne. Er kommt zu dem Schluss, und das ist auch im Kontext des Solidarisierungsbestrebens unter befragten Gesamtschullehrer*innen interessant, dass Solidarität sich „vor allem auf der Grundlage der Gewissheit einer gemeinsamen Praxis“ ausbilde (ebd.: 15), insbesondere über „Wiedererkennungseffekte“ zwischen beruflicher Identität bezüglich Lehrer*innen „als ganzer“ Berufsgruppe (ebd.). Über alle Phasen von Lehrer*innenbildung hinweg ließen sich so auf habitussensibler Ebene Fragen nachgehen, wie sich die Akteur*innen unterschiedlicher Schulformen gegenseitig anerkenne oder über sich und ‚die anderen‘, falls Kolleg*innen anderer Schulformen überhaupt als ‚die anderen‘ markiert werden, sprechen oder sich als Berufstätige in selber professioneller Gruppe adressieren? Im Sinne kasuistischer Zugänge können dabei Normvorstellungen auch am fremden Fall dekonstruiert werden (zu Fallstricken dabei vgl. aktuell Wernet 2021). Über zum Beispiel Vignetten und die Arbeit mit Fallarchiven, also mit direkt aus der Praxis stammenden Unterrichtsbeispielen können bereits Lehramtsstudierende mit verschiedenen Schulformen und den darin wirkenden Regeln, Habitus, Werten und Haltungen konfrontiert werden. Diese Erfahrungen können so in die eigene Professionalisierung einfließen und diese mitgestalten.

5. Abschließende Gedanken zu einem Gesamtschul(lehrer*innen)habitus

Habitus als Konzept ist erfahrungsbasiert und kontextabhängig, durchaus auch in Bezug auf den jeweiligen Beruf oder das jeweilige Berufsfeld. Im Beitragskontext handelt es sich um den Lehrer*innenhabitus, von dessen jeweiligen Feld, hier insbesondere gemeint ist die Schulform, eine habituelle Prägung und/oder Transformation abhängig ist.

Als typisch ist von allen befragten Gesamtschullehrer*innen im Dissertations-sample orientiert, dass unter Lehrer*innen an Gesamtschulen ein ausgeprägtes Solidarisierungsbestreben herrsche – Lehrer*innen an Gesamtschulen teilen eine „Gewissheit einer gemeinsamen Praxis“ (Nittel 2021: 15). Dass dies von den befragten Gymnasiallehrer*innen nicht (vergleichbar) thematisch eröffnet wird, sondern als Gemeinsamkeit über die sinngenetischen Orientierungen hinweg von den befragten Gesamtschullehrer*innen rekonstruierbar ist, erweist sich als Indiz auf einen gesamtschul(lehrer*innen)habituellen *modus operandi*. Schulform kann also durchaus wie andere soziale Lagerungen im methodologischen Sinne der Dokumentarischen Methode (z. B. Geschlecht, Migration, Generation) identifikatorisch und habitusprägend wirken. Dies ist ein insgesamt spannender Befund, der weitere Forschungsmöglichkeiten eröffnet: Beispielsweise ist der von den Befragten häufig selbstläufig thematisierte Punkt des Studiums vor dem Gymnasial- oder Gesamtschullehrer*insein

interessant. Hier wäre ein gezielter Blick darauf spannend, wer eigentlich wie und warum Gesamtschullehrer*in wird. Hier liegt die Vermutung nahe, dass ein schulformspezifischer Schüler*innenhabitus Berufswahlwege mitleitet. Es lässt sich annehmen, dass Gesamtschullehrer*innen bewusst an diese Schulform gehen oder gegangen sind, vor allem mit Blick auf das Sample. Die Befragten haben entweder auf Gymnasial- oder Grund-, Haupt- und Realschullehramt studiert. In anderen Bundesländern, beispielsweise Nordrhein-Westfalen, gibt es den kombinierten Studiengang Master of Education für Gesamtschule/Gymnasium. Hier werden annehmbar andere Inhalte berührt als in Seminaren, die für angehende Gymnasiallehrende ausgelegt sind – die Möglichkeit, eigene habituelle Strukturen (als Gymnasialschüler*in) so aufzuweichen beziehungsweise zu eröffnen für andere Praktiken, Zugänge, Regeln, Werte, Normen, Interaktionen, Relevanzen, entfällt so gegebenenfalls. Damit geht der Gedanke einher, dass es einer spezifischen Ausbildung braucht, um im Berufsfeld Gesamtschule arbeiten zu können. Die Annahme ist aber eher, dass es, nicht nur wegen einer vermeintlich anderen Schüler*innenklientel, einer Stärkung für gesamtschulische *modi operandi* bedarf. Sowohl in Bezug auf Forschung als auch in Bezug auf bildungspolitische Stereotype. Nicht umsonst wächst die Anzahl an Gesamtschulen deutschlandweit und weist somit ihre Attraktivität aus. So lässt sich appellativ schließen, dass der Lehrer*innenteilhabitus als Gesamtschullehrer*in ein untersuchenswertes Feld darstellt und der Gesamtschulformhabitus mit all seinen architektonischen wie personellen, interaktionalen, unterrichtspraktischen und haltungsbezogenen Feldspezifika ebenso.

Literatur

- Behrmann, L. (2022): Bildung und soziale Ungleichheit. Deutungen und Erfahrungen von Gesamtschullehrer:innen. Frankfurt am Main: Campus.
- Bohl, T./Kleinknecht, M./Batzel, A./Richey, P. (2012): Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bönsch, M. (2006): Die Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Baltmannsweiler: Verlag Schneider-Hohengehren.

- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cortina, K. S. (2003): Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 1, S. 127–141.
- Cramer, C. (2016): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 261–276.
- Dreher, E./Fend, H./Haenisch, H. (1980): Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, 5, S. 673–698.
- El-Mafaalani, A. (2017): Transformation des Habitus. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüre. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103–127. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8_6
- Gehde, H./Köhler, S.-M./Heinrich, M. (2016): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck: Rekonstruktionen zur Inklusion. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Graalmann, K. (2018): „man muss halt wissen wo ist gut wo fängt Lehrer an und wo fängt Lehrer auf“ – zu habituell-dilemmatischen Aushandlungsprozessen einer Gesamtschullehrerin, In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2018, 7, S. 95–108. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.06>
- Heinrich, M./Köhler, S.-M. (2019): Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus mit Blick auf Selektion und Inklusion. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213–234.
- Helbig, M./Nikolai, R. (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heller, K. (2003): Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 2, S. 213–234.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, A./Keller-Schneider M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Herrlitz, H.-G./Weiland, D./Winkel, K. (2003): Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa.
- Kiel, E./Weiß, S. (2022): Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung. In: Mammes, I./Rotter, C. (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 244–258. <https://doi.org/10.35468/5949-16>
- KMK (2004): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, S. 3f. (Aufgaben von Lehrer*innen (Erziehen, Beurteilen, Innovieren, Unterrichten etc.). <https://www.kmk.org/fileadmin/ver->

- oeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16- Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 12.05.2022].
- Koevel, A. / Spiegler, J. / Schröter, A. (2021): Ganz normal? Differenz- und Normalitätskonstruktionen von Lehrpersonen. In: Gabriel, S. / Kotzyba, K. / Leinhos, P. / Matthes, D. / Meyer, K. / Völcker, M. (Hrsg.): Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–155. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0_6
- Kramer, R.-T. / Pallesen, H. (Hrsg.) (2019a): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. / Pallesen, H. (2019b): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73–100.
- Lange-Vester, A. (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3, 4, S. 344–359.
- Lange-Vester, A. / Teiwes-Kügler, C. / Bremer, H. (2019): Habitus und Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: Kramer, R.-T. / Pallesen, H. (Hrsg.) (2019a): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27–48.
- Mayr, J. (2016): Lehrerpersönlichkeit. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 87–102.
- Neto Carvalho, I. (2017): Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, D. (2021): Was Lehrer*innen aller Schulformen gemeinsam haben – und eigentlich verbinden sollte: Pädagogische Technologien und Kernaktivitäten. In: Bildungsforschung 1, S. 1–16.
- Oelkers, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–183.
- Paseka, A. / Hinzke, J.-H. (2014): Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3, S. 14–28. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15481>
- Rosenberg, F. von (2011): Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und Bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416198>
- Rothland, M. (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>
- Rothland, M. (2021): Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? In: Die Deutsche Schule 113, 2, S. 188–198. <https://doi.org/10.31244/ddS.2021.02.06>
- Sander, T. (2014): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5>

- Te Poel, K. (2019): Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung. Rekonstruktion impliziter Primare in der Kritischen Bildungstheorie Stojanovs. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24612-9>
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wernet, A. (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: Wittek, D./Rabe, T./Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 299–319. <https://doi.org/10.35468/5870-16>
- Wilde, A./Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 299–315.
- Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (2012): Leistungsbewertung im Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93218-7>

„Findige Akteure“ zwischen Horizonten

Beobachtungen zur Reflexion von Eigenkomplexität und Kontingenzspielräumen professioneller Akteur*innen im System Gesamtschule am Beispiel einer Stundenplanerstellung

Kai Schröter

Keywords: Organisationspädagogik, Systemtheorie, Gesamtschule, Stundenplan, Interaktion

1. Einleitung

„Es kann nicht sein, dass in der ersten Schulwoche kein Stundenplan vorhanden ist“ (Zitat einer Elternvorsitzenden in: Haase 2016) – Ein Schulstart *mit* Stundenplan ist eine Ausgangsvorstellung, die man wohl als ‚existenziell‘ für Schulen als Organisationen bezeichnen kann. Bekannte Fälle in Deutschland ereigneten sich an Grund- und Förderschulen, die Folgen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (wie zum Beispiel einer großen Gesamtschule mit über 1000 Schüler*innen¹) wären wahrscheinlich noch gravierender. Seitens der agierenden Personen in und um eine Schule, wohl auch in der öffentlichen Wahrnehmung, scheint ein nicht existenter Stundenplan zu Schuljahresbeginn mit einer *Unmöglichkeitsvorstellung* belegt zu sein. Die „Mammutaufgabe“ (Auer 2023: 6) ihrer Vermeidung als „eine der wichtigsten ... Aufgaben ist die Stundenplanerstellung in den Sommerferien“ (ebd.), und sie gilt bundesweit als klassischer Job der schulischen Akteursrolle „Konrektor“ (ebd.) bzw. stellvertretende*r Schulleiter*in, die dadurch mit übergreifendem Stress belastet sein kann: „Wir haben unseren Urlaub zuletzt zu fünft verbracht: meine Frau, meine zwei Kinder, ich und mein Tablet mit dem Stundenplanprogramm“ (stellvertretender Schulleiter einer Gesamtschule in NRW 2023 im Gespräch, Memo K.S.). Die Ironie der Bemerkung verweist auf die Wahrscheinlichkeit einer *doppelten Grenzüberschreitung* im schulischen Handlungsfeld Stundenplanung: Erstens reichen schnelle trivialmaschinelle Ein-Ausgabe-Operationen im „Stundenplanprogramm“ offenbar nicht aus, es müssen soziale Sinnoperationen menschlicher Akteur*innen bzw. Pro-

1 Mit Formulierungen um das sog. Gendersternchen „*“ sind Menschen aller sexuellen Identitäten gemeint.

fessioneller² als Entscheidungshandlungen hinzukommen; zweitens stellt Stundenplanung offenbar eines der übergreifenden organisationalen, vom Endergebnis her verpflichtenden „Zweckprogramme“ (vgl. Matthiesen u. a. 2022: 50, weiterführend Kühl 2011: 104) dar, „sie sollen Kreativität und Eigeninitiative freisetzen, zu überraschenden Problemlösungen führen“ und „können auch zur Zumutung werden“ für Menschen, die „nur mit massiven Überstunden zu schaffen ist“ (Matthiesen u. a. 2022: 51 f). Die zwei Aspekte, das trivialitätsthobene professionelle Entscheidungshandeln und die problemlösende Kreativität, leiten im Rahmen dieses Beitrages die Beobachtung der speziellen globalen Aufgabensituation „Stundenplanerstellung“ in der Reflexion eines „Gestalters“, „Entscheidungers“ (vgl. Simon 2009: 108 f) als Akteursrolle.

Die Hypothese ist dabei, dass dieses Gestalten eine kreative Arbeit an der Identität der Organisation Schule bzw. Gesamtschule ist, eine „organizational identity work“ (Kreiner / Murphy 2016: 279), und dass insbesondere die Gesamtschule trotz der realen Herausforderung – dabei beobachtbar ist als eine derjenigen Organisationen, „die sich an Ideen orientieren“ (Simon 2009: 103) – nämlich trotz der Komplexität noch „pädagogische Überzeugungen“ (Protokoll 9) zu gewährleisten – und in der „die Mitglieder bereit sind, ihren Idealismus zu investieren“ (ebd.), statt zweckrational nur ausreichend „gangbare Handlungsweisen zu finden, die mit dem Überleben vereinbar sind“ (a. a. O.: 32).

2. Grundlegungen: Gesamtschule und systemische Organisationstheorie

2.1 Komplexität, Kontingenz und Autopoiese

„Der Lehrer der Gesamtschule weiß natürlich, daß früher alles besser war. Er meint nur, daß man es auch anders machen kann“ (Mastmann u. a. 1972: 137). Dieser ironische sogenannte „Grundsatz“ (ebd.) stammt aus den öffentlichen Versuchen der späten 60er Jahre, „den komplexen Problemzusammenhang ‚Gesamtschule‘“ (a. a. O.: 6) theoretisch und praktisch zu lösen. In einer systemischen Lesart ist „*Andersmachen*“ eine *organisational* Aussage: Die Gesamtschule beschreibt sich selbst als operativ verschieden von anderen Schulformen. Im Konzept des Andersmachens spiegelt sich durch den angesprochenen „Lehrer der *Gesamtschule*“ das Andersmachen einer ganzen Organisation in Abgrenzung zu anderen weiterführenden Schulformen. Durch die Person Gesamtschullehrer*in als kommunikativen „Zurechnungspunkt“ von Handlungsdifferenz werden die „Erwartungen in sozialen Systemen stabilisiert“ (Farzin 2008: 2925), mithin die ganze Organisation *Gesamtschule als Feld besonderer Komplexität, Kontingenz und Autopoiese*.

2 Mit dem Begriff der Professionellen sind immer alle pädagogisch Professionellen in Schule gemeint (Lehrkräfte aller Schulformen, Schulsozialarbeiter*innen, Heilpädagog*innen, Schulpsycholog*innen etc.).

Mit Komplexität ist hier zunächst auf einer alltäglichen Ebene des Handelns gemeint, „daß eine Vielzahl von Elementen, hier Handlungen, nur selektiv verknüpft werden kann. Komplexität bedeutet also Selektionszwang“ (Luhmann 1987: 291). Auf höheren Ebenen des organisationalen Handelns ist Komplexität die Aufteilung des Gesamtsystems zur Bewältigung, d. h. zur organisationsbezogen sinnvollen Selektion von Umweltherausforderungen. Entwickelt „das System vielfältige und interdependente Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten gegenüber den wahrgenommenen Umweltbedingungen“ (Willke 1993: 26) in Form von Strukturen, Programmen, Teilsystemen, spricht man vom Aufbau von Eigenkomplexität.

Kontingenz hingegen bezeichnet systeminnere situative Handlungsalternativen, Freiheitsgrade, Alternativspielräume, die neben Eigenkomplexifizierung bestehen. Für diesen Beitrag bedeutsam ist eine Facette des Kontingenzbegriffs, „der das ‚Auch-andersmöglich-Sein‘ des Seienden bezeichnet und durch Negation von Unmöglichkeit und Notwendigkeit definiert werden kann“ (Luhmann 2005: 214) – einfacher gesagt: Kontingenz heißt auch, scheinbare Unabänderlichkeiten, Unmöglichkeiten in Schule anders zu verstehen, zu beobachten, zu kommunizieren.

Autopoiese bezeichnet die selbsterhaltende Reproduktion eines Systems, einen „ständige[n] Prozess des Reduzierens und Öffnens von Anschlussmöglichkeiten“ in Kommunikation (Luhmann 2001: 116), mit dem sich ein soziales System, im Fall hier eine Gesamtschule, selbst weiterentwickelt aus eigenen Elementen, d. h. Strukturen, Entscheidungen, Programmen u.ä.

Eine konkrete Beobachtung dazu gelingt, wenn man denjenigen professionellen Akteur*innen zuhört, die den Stundenplan als Globalinstrument gestalten müssen: Sie sind mit äußerst schwierigem Kontingenzspielraum belegt und müssen größten Kontingenz- und Selektionsdruck nach innen ausüben und selbst größten Druck von außen aushalten. Die folgenden Protokollauszüge 1–10 sind Ausschnitte eines spontanen Expert*inneninterviews im Frühjahr 2023 mit einem stellvertretenden Schulleiter einer Gesamtschule im Aufbau (folgend „Akteur A“), nachdem dieser zuvor in einer Lehrerkonferenz über „nicht mehr tragbare“ Schwierigkeiten der Stundenplanerstellung und die Preisgabe bestimmter „pädagogischer Festlegungen“ informiert hat. Besondere Hintergrundfaktoren der Äußerung sind, dass diese Gesamtschule zwei Standorte hat, in der Gymnasialen Oberstufe mit einem benachbarten Gymnasium kooperiert und im Schuljahr des Interviews ihren vollen Ausbau erreicht hat.

[1]

es kann gut sein, dass wir SPäter in die äußere Differenzierung gehen, dass wir den Projektunterricht auflösen, und ähm . die Profilkurse äh Acht Neun entkoppeln, und in Zehn eh:m (1) zwei Kopplungen bilden statt einer großen, in den Hauptfächern, und TROTZDEM entstehen dabei NICHT AUTOMATISCH für alle Kollegen für alle Klassen bessere Pläne . es (1) reduziert die Komplexität, aber es hängt ja eben d dafür kann sich die Komplexität durch mehr Teilzeitkollegen durch mehr Elternzeiten durch mehr äh <<holt Luft>> Referendare auf anderer Seite wieder erhöhen und wir haben gar keinen Einfluss drauf. (1)

ähm also insofern ist das auch das Schwierige und deshalb fällt mir das auch son bisschen schwer (1) ähm zum Beispiel jetzt so sehr viel Druck in Fachkonferenzen zu geben und zu sagen wir müssen später in die äußere Differenzierung, weil, wenn die Fachkonferenzen mit guten Begründungen gesagt haben wir wollen früher in die äußere Differenzierung, und ich jetzt sage, ja aber das macht den Stundenplan unmöglich, und sie würden jetzt sagen wir gehen zurück und auch Eltern sagen wir gehen wieder mit zurück und dann WIRD aber der Stundenplan nachher gar nicht besser <<schmunzelt>>. äh dann haben wir alle nur verloren. so und das möchte ich natürlich auch vermeiden

Akteur A beschreibt auf einer propositionalen Ebene eine im Allgemeinen konflikthafte Verschränkung von Umwelt- und Schulkomplexitäten, die teils für alle weiterführenden Schulen, teils für Gesamtschulen bzw. alle integrativ organisierten weiterführenden Ganztagschulen zutrifft – diese muss hier aus Platzgründen unbeachtet bleiben. Im Speziellen sind es bestimmte Konzepte, die die gesamtschultypische Blickrichtung und die systemrelevante Bedeutung der beobachteten Situation ausmachen: Vorstellungskonzepte des „unmöglichen“ und „besseren“ Stundenplans, einer möglichen Situation des „Verloren-Habens“, Handlungs- und Programmkonzepte einer „äußeren Differenzierung“, von „Projektunterricht“ und „Profilkursen“, Entscheidungskonzepte eines „früheren“ oder „späteren“ Beginns, eines kompletten „Auflösens“, eines weniger oder gar nicht mehr „Koppeln“. In der Metapher einer „Seiten“-Form zeigt sich systemisch die Einheitsreflexion des Organisationsystems dieser Gesamtschule gegenüber seiner Umwelt: Sie hat eine „andere Seite“ und scheinbar eine Diesseitigkeit. Akteur A wägt hier die Systemkomplexitäten und Kontingenzen dieser eigenen „Seite“ gegen die Umweltirritationen („mehr Teilzeitkollegen“, „mehr Elternzeiten“, „mehr Referendare“) ab, die den Anpassungsdruck erzeugen und für das System hier die Frage aufwerfen: „Sind die Entscheidungsprämissen, auf deren Grundlage bislang in der Organisation gehandelt wurde, noch angemessen?“ (Simon 2009: 102). Die Reflexionen von Akteur A können oben und im Folgenden als Durchspielen von Handlungsoptionen verstanden werden, um das komplexe, systemessentielle Problem des Stundenplanerstellens zu lösen und den Wandlungsdruck auf das System der betreffenden Gesamtschule stellvertretend zu bearbeiten. Dabei verweisen diese Optionen auf bestimmte Präferenzen oder Orientierungen, die hier mit dem Begriff „Horizont“ erfasst werden sollen.

2.2 Der Horizontbegriff

„Für einen Beobachter [bzw. sozial Handelnden wie Akteur A, K.S.] eröffnen sich von seinem Standpunkt aus nun bestimmte ‚Selektionshorizonte‘, auf die er seine Aufmerksamkeit richten kann“ (Berghaus 2022: 80). „Horizont“ ist hier kein psychologisches Konstrukt, sondern ein kommunikatives. Die psychischen Systeme, also Bewusstseinsgehalte, gelten hier als epistemisch unzugänglich und sind kein Thema dieses Beitrages. Als kommunikative, in Sprache und anderen Medien prozessierende, sich anschließende Orientierungen sind Horizonte dagegen zugänglich und rekonstruierbar. In Horizonten kommunizieren Akteur*innen, schließen sich aneinander an (bzw. an Kommunikatio-

nen, Handlungen) und sorgen damit für den Verlauf des Systems, die Autopoiese. Horizonte, d.h. ihre sinnvolle Auswahl beim Handeln, sind daher kohärenzstiftend. Der „Horizont“ ist eine unerschöpfliche Richtung aktualisierter und aktualisierbarer Operationsentscheidungen, d.h. Kommunikations- bzw. Handlungsentscheidungen, im sozialen System. Wenn im Fall des „unmöglichen Stundenplans“ Akteur A vierzig noch unverplante Stunden einpflegen muss und äußert: „... die sind nur dann zu verplanen, wenn ich auf kreative Ideen komme und sage ok, dann kann eben eine Chemiegruppe nicht in den Chemieraum gehen“ (aus dem Protokoll am anderen Ort), dann geht diese „Kreativität“ hier zu Lasten eines fachdidaktischen Orientierungshorizontes, in dem Schüler*innen und Fachlehrer*innen im Chemie-Unterricht praktisch arbeiten und experimentieren sollen. Ein möglicher theoretischer Chemieunterricht im Klassenraum wird zwar immer mitgedacht und als „Gegenhorizont“ bei der Stundenplanung mitgeführt, wird aber für gewöhnlich verworfen, also als Handlungsoption nicht aktualisiert. Nun aber, im vorliegenden Fall, wechselt Akteur A als zuständige Akteursrolle den Horizont, hin zu einem eher administrativen Gegenhorizont mit dem Sinn, die Stunden zu verplanen. Der Horizont „ist [dabei] keine Grenze, man kann ihn nicht überschreiten“, und „alle Verfolgung von Intentionen oder Themen [werden] immer als Annäherung und nie als Entfernung von einem Horizont erfahren“ (Luhmann 1987: 115).

Gesamtschule ist als soziales System bzw. als Organisation, als Schule und als Form *Gesamtschule* ein Feld etlicher jeweils spezifischer Sinnhorizonte (Administration, Steuerung, Bildung, Erziehung, Inklusion, Differenzierung, Sorge) und die möglichen Handlungsalternativen der Akteur*innen in und zwischen ihnen sind deren Kontingenzspielräume.

3. Der „unmögliche Stundenplan“ – Akteur*innen zwischen Selektionshorizonten

Stundenplanerstellen ist als Entscheidungs- und Handlungssituation für Organisationsforschung interessant, weil Komplexitätsgefälle und Kontingenzgefälle erzeugt wird, erzeugt werden *muss*, und dieses anhand der Ein- und Ausgaben eines Computerprogramms durch Akteur*innen reflektiert und durch Forscher*innen beobachtet werden kann: Das Stundenplanprogramm formalisiert das, was die Systemtheorie als selbsterhaltendes Selektionshandeln beschreibt. Metaphorisch könnte man vielleicht vermuten, Stundenplanerstellen ereigne sich als ‚Brennpunkt‘ der Autopoiese des Organisationssystems Gesamtschule (also seiner Selbsterhaltung und Arbeit am Fortbestand) und der Reflexion seiner Identität (also seiner Einheit in Abgrenzung zur Umwelt). Damit werde die Beobachtung auch eine *Rekonstruktionsgelegenheit von Identität einer Gesamtschule*. Im Folgenden reflektiert Akteur A seine ‚Handlungsgeschichte‘ im Umgang mit dem Stundenplanprogramm als, wie beschrieben, Durchgang verschiedener Eingabeoptionen.

3.1 Ausgangsoperationen im Trivialhorizont einer Regelungstechnik

[2]

A: Also . der Stundenplan ist ja erstmal sozusagen ne rein technische Angelegenheit, die ja:n Programm berechnet, und wo es drei große Faktoren gibt. Zum einen die Lehrer, dann gibts die Schüler, also die Klassenpläne und es gibt die Raumpläne.

Um den Leitcode „technische Angelegenheit“ ließe sich ein (halb) kybernetisches Modell auswerten, in dem die Akteursrolle zum „Human Operator“ bzw. „controller“ würde (Hacisalihzade 2013: 45) und das Stundenplanen Angelegenheit eines „manual control multivariable system“ (ebd.). Akteur A gibt „inputs“ (ebd.), „die Lehrer“, „die Klassenpläne“ und „die Raumpläne“, lässt das Programm „berechnen“.

[3]

Das gewährleistet das Programm, indem es einfach immer . äh ganz viele Versuche macht. Also, das geht nicht strategisch vor, sondern dass eh:m . das probiert erstmal die schwersten Stellen zu verplanen . eh also das, was am schwierigsten das was am . die engste Ressource probiert es zuerst zu verplanen, was weiß ich Sporthallen, wo es die meisten Festlegungen gibt, und dann probiert die anderen Stunden immer weiter zu verplanen. Und wenns nicht klappt, gehts wieder . fünf Schritte zurück, und macht wieder dasselbe. Also man kann jetzt nicht irgendwie sozusagen freie Variablen definieren, (1) ich kann nur Grenzen setzen. Innerhalb dessen sich das Programm bewegt.

Das Rollenkonzept des „Operators“ oder „Mensch-Maschine-Systems“ (Johannsen 1993), wegen seiner Input-Output-Erwartung in einem sozialen System hier in die Nähe des Trivialen gesetzt und als Trivialrolle klassifiziert, zeigt sich bei Akteur A nicht nur propositional, sondern auch performativ: A reformuliert die Arbeitsweise des Programms, setzt menschliche Präsuppositionen ein (das Programm macht „Versuche“ und „Schritte“, „probiert“), Akteur A konstruiert sich in ein Gespräch mit dem Programm („es sagt mir“, vgl. Protokoll 10), identifiziert sich mit dem Programm („schwer“, am „schwierigsten“) und distanziert sich wieder durch bemüht objektives Reformulieren („engste Ressource“) – es findet scheinbar bei Akteur A eine kommunikative Anschlussdynamik statt an ein nicht soziales, maschinelles Programm. Diese *kommunikative Anschlussrichtung an die Fiktion einer Regelungstechnik*, an berechenbare, regelbare, nachvollziehbare Strukturvorstellungen mit klaren Input-Output-Erwartungen, kann als eine Art Trivialhorizont bezeichnet werden.

[4]

Und äh ich mach das Ganze ja schon seit zwanzig, fünfundzwanzig Jahren, . und es ist so, . dass . an einer normalen Schule in Anführungszeichen . öh klassische Schule, Lehrer gibt ein Fach, in einer Klasse, an einem Standort, . ist . diese . Struktur geeignet, um gute Pläne zu erzeugen.

Es gab Zeiten und es gibt sie lokal oder schulformbezogen wohl noch, in denen Stundenplaner*innen mit Stecktafeln arbeiteten und eher in linearen Ketten Lehrkräfte-Klassen-Räume planen konnten und noch können, also unter den Inputs der gegebenen Ressourcen und Faktoren den fertigen Stundenplan als Output erzeugen – ohne Computerprogramm, dann als ‚Quasi-Maschine‘. „Er [oder sie, K.S.] selbst ist der Computer, der die Bedingungen aller Zimmer, Lehrer und Fächer miteinander vergleicht“ (Gloor 2015). Diese „normale“ oder „klassische“ Weise, wie sie Akteur A versteht, kann dazu verführen, den Trivialhorizont normativ als eine Fiktion des Regulären anzusehen (mit einer Vergangenheitsdimension, ähnlich dem provokanten Eingangszitat von Mastmann: „früher war alles besser“).

Die Organisation könnte also im Rahmen ihres Teilsystems oder Programms „Stundenplanung“ in einem Trivialhorizont in einer Art Trivialmodus operieren, auf Trivialpfaden mit klarem Input und Output: Akteur*innen, Schülerklassen und Raumressourcen werden zu einem Stundenplan „verplant“. Das Konzept „gute Pläne“ hieße dann wahrscheinlich *existente* Pläne, also das schiere Vorhandensein als Element. Der Trivialhorizont lässt sich also neben der Regelungsidee bestimmen als die Ausrichtung nach dem reinen Prozessieren in der Zeitdimension: Dinge müssen (ab)laufen, fertig werden.

Akteur A, als Akteursrolle Stundenplaner*in und als operator, führt das Programm aus, „ein relativ komplikationsloses ‚role taking‘“ (Turner 1962, zit.n. Schimank 2016: 67) gegenüber simplen Rollenerwartungen.

[5]

Und äh das heißt aber immer, der automatische Rechenprozess reicht nicht mehr aus. Sondern ich muss manuell eingreifen, . weil das Stundenplanprogramm mit den Vorgaben es nicht mehr lösen kann. (1) Und das hat sich in den letzten Jahren so angebahnt mit jeder weiteren . pädagogischen Festlegung aber auch mit jeder weiteren strukturellen Festlegung [...]

Und das Problem ist auch, dass das Programm mir nicht sagt . Das ist der Faktor. Wenn du den ausschaltest, dann kriegst du gute Pläne.

Um den Code „manuell eingreifen“ herum ließe sich der Moment auswerten und theoretisch ausdifferenzieren, in dem das Organisationssystem Schule im Kontinuum aller möglichen Prozessfiktionen von Systemen die Richtung in die *Nicht-Trivialität* eingeschlagen hat. Akteur A hat so viele „Vorgaben“ gemacht, dass die Regelungstechnik nicht mehr hinterherkommt. An anderen Stellen des Interviews sowie in Presseberichten über Stundenplanungen an anderen Schulen bundesweit wird von vielen Stunden Rechenzeit, „sechs Stunden“, „zehn Stunden“ bis „hundert Stunden“, berichtet (Wiefels 2011, Heil 2018) – Rechenzeiten *pro Durchgangversuch*. Das Programm selbst erzeugt „nicht automatisch“ bessere Pläne, es gibt keinen „Faktor“ für bessere Pläne (Protokoll 1), keine simple Steuerbarkeit.

3.2 Erste „Umkehr“ – Gegenhorizont: klientale Fürsorge

[6]

Und da sind wir dann schon eigentlich beim ersten pädagogischen Aspekt, GUTE PLÄNE heißt eigentlich gute SCHÜLERpläne. . Also eigentlich ist das Programm, von der Logik so ausgelegt, dass gute Schülerpläne entstehen. . Der Faktor, naja, aber das ist doch auch ein Lehrer, der möchte vielleicht einen freien Tag haben, [...] das kann man zwar alles EINGeben, . aber EIGENTLICH ist das nicht die Priorität. <<schmunzelt>> Sondern eigentlich möchte man erstmal gute Schülerpläne haben, also . nicht fünf Hauptfächer am Stück, nicht drei Stunden Deutsch am Stück, ähm . keine Lücken im Plan, so. Ne, das ist alles . eigentlich denkt das Programm erstmal aus Schülerlogik. (1)

Um die Leitcodes „gute Schülerpläne“ und „Schülerlogik“ ließe sich eine Kategorie verdichten, die das Sorge-Prinzip in Schule anspielt als „Elementarstruktur des Handelns [...] pädagogischer Professionalität“ (Idel/Schütz 2018: 155), zunächst jedoch nicht in einem schulisch weiter differenzierten Sinne, sondern eher grundlegend als konkrete „Care Work“ bzw. „praktisches Fürsorgehandeln“, „care-giving“ (vgl. weiterführend Aulenbacher u.a. 2018: 749), d.h. also Versorgung mit Abwechslung, Freizeit, Mahlzeiten, Frieden etc. im Schulalltag. In dieser Richtung konzeptualisiert Akteur A eine nicht zu große Belastung der Schüler*innen „am Stück“ sowie keine „großen Lücken“, in denen Aufsichtsprobleme im Sinne eines fehlenden Kümmerns entstehen könnten u.ä. – im Ganzen sind dies Überlegungen in einem *Fürsorgehorizont*.

Dieser „erste pädagogische Aspekt“ ist – dies zeigt die Voreinstellung des Computerprogramms – ein typischer für alle Schulen als Organisationstypen. Er ist verfolgbar und ausdifferenzieren als ein gesamtschulspezifischer, insoweit er mit den organisationalen Bereichen Ganztags, Inklusion und Gemeinsames Lernen ein *ganzheitlich* fürsorgendes Verhältnis anpeilt.

Akteur A konzeptualisiert hier zwar erneut eine Vermenschlichung des Stundenplanprogramms (es „denkt“), der Fürsorgehorizont – die „Schülerlogik“ – verweist aber nun von der Trivialmaschine weg, denn ihre Programmierung an sich ist nicht das Triviale, sondern die Tendenz einer *ideenlosen* Programmierung, die nur auf Zustandekommen des Plans ausgelegt ist. Durch das Konzept „Schülerlogik“ kommt aber nun eine Idee ins Spiel und darüber die Horizontkategorie des Fürsorglichen. Diese kann mit Kreiner und Murphy als erste „core component to identity“ (2016: 281) der Gesamtschule aufgefasst werden.

Systemtheoretisch in den Blick muss die Differenz klientaler zu *kollegialen* Ansprüchen geraten („freien Tag“), die per Programmierung bzw. Idee der verantwortlichen Akteur*innen „nicht Priorität“ sind.

3.3 Zweite „Umkehr“ – Gegenhorizont: Kollegialität

Jede Tätigkeit, jede Operation im Horizont pädagogischer Fürsorge, die ein Wohlbe-
finden der Schüler*innen priorisiert, führt systemtheoretisch beobachtet immer die
Möglichkeit mit, dagegen zu entscheiden, also z. B. nicht Schüler*innen-Wohl, son-
dern Kolleg*innen-Interessen vorzuziehen. In diesen Horizonten ‚switcht‘ Akteur
A, das ist der Kontingenzspielraum, den Akteur*innen immer haben: durch Wech-
sel eine Seite zu negieren, alternative Ziele anzuvisieren, alternative Ideen zu denken.
Luhmann nennt dies ein „Umkehren“ (1987: 114f) in einen „Gegenhorizont“. Die-
ser Gegenhorizont „ist immer mitrepräsentiert und immer direkt zugänglich in einer
Unmittelbarkeit der Umkehr, die durch einfache Dualität selbst gesichert ist“. Einer
„Dualität“ nach Luhmann allerdings folgt Akteur A beim Umkehren hier nicht ganz,
denn Fürsorge bleibt als Horizontbereich oder ‚transhorizonte‘ Dimension bestehen,
lediglich die Akteursgruppe wechselt: von Fürsorge Schüler*innen gegenüber in dieje-
nige Kolleg*innen gegenüber. Ein an Dualität orientierter Horizontwechsel in Gänze
wäre eine zusätzliche Zurückweisung des Sorgeprinzips. Die Horizontwechsel sind
also keine entgegengesetzten bipolaren Orientierungen, vielmehr eine Art flexibler
„Manöver“, ein differenziertes Lavieren und Schwenken unter Beibehalten bestimm-
ter Horizontmerkmale und Wechsel anderer Merkmale – statt eines totalen Kehrt-
machens.

Ein *Kollegialitätshorizont* ist durch Akteur A propositional angesprochen durch
häufiges Nachdenken über „Teilzeitlehrer“ und deren Ansprüche auf „freie Tage“,
unzumutbare „Standortwechsel“ (vgl. folgend Protokoll 7), „Elternzeiten“, „Refe-
rendare“ etc. Auch diese Präferenzen sind zunächst wohl typisch für alle Schulen
als soziale professionelle Organisationssysteme. Die für Gesamtschulen besonderen
Kollegialitätsstrukturen zeigen sich latent im Reflektieren der Planungsschwierig-
keiten, die durch „Teams“, also kollegialen Unterrichts- und Planungsansprüchen
entstehen („Teamstunden“, „zusammen segeln“, d.h. im Teamteaching die Stunden
selbstgesteuerten Lernens betreuen sowie Stunden des sozialen Lernens wie den re-
gelmäßigen „Klassenrat“, vgl. folgend Protokoll 7). Auch hierin liegt eine „core
component to identity“ (Kreiner / Murphy, a. a. O.) der Organisation Gesamtschule.

3.4 Dritte „Umkehr“ – Gegenhorizonte: Schul- und Fachpädagogik

[7]

*So. Das heißt, das Ganze wird immer komplexer, komplexer, und der letzte Punkt, den ich
ja geschildert hatte . ist eben der, dass wir, als eine Schule im Aufbau, . RICHTIGERweise,
viel neue pädagogische Dinge ausprobiert haben, . und festgelegt haben. . Und gesagt haben,
das möchten wir, ich sag mal ein Beispiel, Segelstunden sollen alle parallel liegen, damit man
parallel dazu auch Förderkurse anbieten kann. . Das ist natürlich . pädagogisch richtig und
gut, schafft aber WIEDER eine zusätzliche Festlegung. . Alle Klassen haben zur gleichen
Zeit Unterricht, alle Lehrer, die in diesen . Klassen unterrichten, haben zur gleichen Zeit
Unterricht, <<holt Luft>> . und wenn man dann immer im Hinterkopf denkt, die Ressour-*

cen . frage . und Lehrkräfte haben vielleicht einen freien Tag, sind vielleicht Teilzeitkräfte, haben vielleicht noch n paar Stunden am anderen Standort, . die Teams wollen vielleicht zusammen segeln, Klassenrat machen . brauchen Teamstunden . dann ergibt sich aus jeder . dieser . kleinen Abhängigkeiten, wieder eine lange Kette

Um den Leitcode „pädagogische Festlegungen“ herum ließe sich eine Kategorie von Horizont auswerten, die man als pädagogisch im engeren Sinne bezeichnen kann – also kein anthropologischer Grundentwurf von Pädagogik als Fürsorge, sondern ein mehr schulisch ausgerichteter Pädagogik-Horizont. Dieser hat schulpädagogische Anteile darin, dass Akteur A sich klar affirmativ positioniert zum Konzept *Selbstgesteuertes Lernen* („Segelstunden“) und zur *interprofessionellen Teamorientierung* („parallele Segelstunden“, „Teamstunden“, „zusammen Klassenrat“), die auch performativ herausgestellt werden (betonte Markierung des Codes „RICHTIGerweise“). Damit korrespondiert das Konzept *Zugänglichkeit zu Förderkursen* („parallel dazu Förderkurse“). Diese hier repräsentierten organisatorisch verbundenen Konzepte selbstgesteuertes und soziales Lernen, Teamschule und Individuelle Förderung können interpretativ verfolgt, verdichtet und in die Nähe der Idee einer schulpädagogischen „Kernkompetenz“ von Gesamtschule theoretisch modelliert werden.

Interpretiert man über das Notbehelf-Konzept der „abwechselnden Chemieraum-Gruppe“ von Akteur A die Fachraumzugänglichkeit und damit das praktisch-experimentelle Arbeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht als didaktisches Leitmotiv mit in diesen Horizont hinein, kann dieser Horizont zusammengefasst werden als ein *schul- und fachpädagogischer Horizont*, eine Art ‚Kernhorizont‘ der Gesamtschule. Dieser schul- und fachpädagogische Horizont umfasst die für Gesamtschule maßgeblichen „evaluativen Deutungsstrukturen“, „[schul]kulturellen Leitideen“ (Schimank 2016: 205), „teilsystemischen Handlungslogiken“ (a. a. O.: 124). Akteur A thematisiert dahingehend noch beispielsweise an anderen Stellen die *Fachleistungsdifferenzierung* in innerer und äußerer Form, das *Projektlernen*, die *pädagogische Beziehungsarbeit* über feste Kopplungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innengruppen („Lehrerkonstanz“).

3.5 Unmöglichkeitsfiktion und Moment der paradoxen Selbstbeobachtung

[8]

ich weiß nicht, ob ich das in der Konferenz ja auch schon gesagt hatte, . es reicht ja im Grunde, und das . war auch dann faktisch zum Beispiel letztes Jahr in den Sommerferien so, wenn FÜNF Stunden im Jahrgang Zehn nicht verplant sind. . Dann denkt man ja erstmal och fünf von tausend ist doch super. (1) Aber diese fünf Stunden sind faktisch nicht mehr verplanbar. [...] sobald nur EINE Kette sich irgendwie nicht . mehr . ersetzen lässt, kann ich keine einzige Stunde mehr im Plan verschieben. . Und äh das macht das Ganze, bei nicht zu vermeidenden Fluktuationen, die ne große Schule immer hat . an einer Gesamtschule mit zwei Standorten, mit kooperierender Oberstufe . mit vielen pädagogischen GUTEN . Festlegungen . UNMÖGLICH. (2)

Um den Leitcode „nicht mehr verplanbar“ ließe sich die Kategorie einer Unplanbarkeitsvorstellung ableiten, weiter theoretisch abstrahiert eine Unmöglichkeitsfiktion, wie sie zu Beginn thematisiert wurde. Nun kann man hier keinen „Unmöglichkeitshorizont“ unterlegen, denn der Sinn des Horizont-Konstrukts ist die Offenheit, Handlungsoptionen einer bestimmten Richtung zu selektieren, also etwas entscheidend bzw. unterscheidend zu tun. Unmöglichkeit kann keine Aussicht für ein entschiedenes Tun sein. Unmöglichkeitsfiktion ist mithin operational kein Horizont, sondern zunächst ein kommunikatives Thema, mit dem Akteur A ein bestimmtes Verständnis des Stundenplanens und der Situation reflektiert.

Das Erleben und Besprechen einer Unmöglichkeitsfiktion im operativen Alltag eines (Gesamt)Schulsystems hat wahrscheinlich mehrere Größenordnungen und thematisiert Unmöglichkeit in vielfältigen Ableitungen: in einer Sozialdimension vielleicht die angebliche „Schulunfähigkeit“ bestimmter Schüler*innen, in einer Sachdimension vielleicht das unmögliche Schaffen der ganzen Lehrplanthemen in Mathematik oder Gesellschaftslehre, in einer Zeitdimension vielleicht die Unmöglichkeit von Nachmittagsunterricht für bestimmte Kinder. Jeweils komplexifiziert sich das System Gesamtschule an diesen Unmöglichkeitsfiktionen aus: Es bildet extraunterrichtliche Auffangformate, es bildet Selektionsgelegenheiten für Lehrplaninhalte, es bildet Schulzeitverkürzungen.

Wenn ein System immer als „weder völlig geordnet noch völlig ungeordnet“ gesehen werden muss (Luhmann 2021: 136), dann scheint Akteur A hier einen Moment zu reflektieren, in dem das System in Richtung Unordnung kippen könnte. Es erlebt eigene, selbsterzeugte Überkomplexität im Sinne von Unordnung. Paradox ist, dass die Vielheit dieser Überkomplexität in eine Einheit gebracht werden muss, die Einheit „Stundenplan“.

Dass Akteur A unter diesen Bedingungen nachdenkt, nicht „komplett aufzugeben“, nicht „ganz aufzulösen“, sondern nach dem „uns Wichtigen“ zu suchen – dies kann man nicht nur wie zu Beginn vorgestellt ästhetisch verstehen als dramatische Lage, sondern die Reaktion kann man mit Luhmann nüchterner als „Korrelat des Komplexitätsdrucks“ (1987: 602) auffassen: Es kommt zu einer Art Identitätsarbeit, zu „Selbstreferenz“ (ebd.): Das System Gesamtschule, hier durch die Operationen, kommunikativen Reflexionen der Akteursrolle Konrektor*in bzw. Stundenplaner, reflektiert sich selbst und stellt Reflexionstheorien auf unter der Kategorie „Pädagogische Festlegungen“.

[9]

also auf der einen Seite probiert man, pädagogische Dinge . umzusetzen, und und strukturell zu verankern, . auf der anderen Seite muss man aber andere pädagogische Überzeugungen dafür über Bord werfen. <<schmunzelt hörbar>> . das passiert nur nicht aufgrund von Konzepten oder Überlegungen, sondern als Reaktion darauf, dass man überhaupt einen Stundenplan zusammenkriegen muss.

Im Angesicht von Unmöglichkeit scheint die Identität in Frage zu stehen. Der Code „über Bord werfen“ kann im Sinne des Konzepts einer „orientational metaphor“ (Lakoff/Johnson 1980: 14) als an ‚Innen‘ und ‚Außen‘ eines ‚Bootes Gesamtschule‘ interpretiert werden: Akteur A reflektiert hier über die Interiorität des ganzen Systems („a whole system of concepts“, ebd.) und leistet mit dem Konzept „Überzeugungen-über-Bord-Werfen“ eine selektive Identitätsarbeit, das gegeneinander Abwägen von Deutungs- bzw. Orientierungsstrukturen der Organisation an der Stelle, an der ein existenter und funktionierender Stundenplan außer Reichweite gerät, nicht mehr „zu kriegen“ zu sein scheint.

3.6 Handlungsmodus einer reflexiven Viabilität

[10]

man kann ja auch innerhalb einer pädagogischen Festlegung trotzdem noch unterschiedliche Wege finden, das umzusetzen. . Also zum Beispiel, zu sagen . eben . die Segelstunden sollen uns weiter sollen weiter parallel liegen, um für Fünf Sechs Sieben Förderung zu ermöglichen, aber in den oberen Jahrgängen ist es uns vielleicht nicht mehr so wichtig. . Oder wir finden da ne andere Struktur, und DAS wär auch eigentlich eher mein WEG, also ich GLAUBE, dass . eigentlich ALLE pädagogischen Festlegungen, die wir bis jetzt im Stundenplan getroffen haben, . ja, . ähm . wenn . sie . nach Jahren immer noch existieren, ähm einen einen . eine gute Begründung haben, und eigentlich auch aufrecht erhalten werden sollten, sonst hätten wir sie längst . wieder . eingestampft . äh:m . und deshalb würde ich auch immer versuchen, die nicht komplett aufzugeben. . Sondern ein . ein . den Fokus wirklich nochmal dahin zu legen, nochmal zu kucken, WO ist es uns vielleicht in Teilbereichen ganz wichtig, und . GANZ auflösen ist immer schwierig.

Um den Leitcode „Weg finden“ herum ist keine eigene Kategorie von Horizont rekonstruierbar, denn Akteur A orientiert sich „innerhalb“ der dargestellten Horizonte, „findet“ aber „neue Strukturen“. Hier soll der unten weiter erläuterte Begriff der *Findigkeit* anschließen. Insbesondere das Konzept des Sich-Bewährens von „pädagogischen Festlegungen“ („sonst hätten wir sie eingestampft“) deutet darauf hin, dass Akteur A hier eine konstruktivistische Idee anspielt: *Viabilität*. Sie bezeichnet so etwas wie Gangbarkeit, Brauchbarkeit, nach Glasersfeld betrachtet: „etwas wird als viabel bezeichnet, solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät“ (Glasersfeld 1992: 19). Akteur A betont nicht nur dieses ‚Überleben‘ der pädagogischen Strukturen („nach Jahren noch existieren“), sondern will sie auch „aufrecht erhalten“, differenzieren („Fokus“, „Teilbereiche wichtig“) und lehnt dabei rigide, triviale Reflexe ab („nicht komplett auflösen“), was man als Rationalität auffassen kann.

Akteur A scheint die Vorstellung einer Differenzierung und Selektion von pädagogischen Strukturen grundsätzlich mit einer Selbstthematisierung zu verbinden („uns ... ganz wichtig“) und mit Reflexion von „guten Begründungen“ des Pädagogischen. Das (Gesamtschul-)Pädagogische scheint hier relevant zu sein bzw. durch

Akteur*innen und besondere Akteursrollen relevanziert und priorisiert zu werden im Angesicht einer übergeordneten, systemglobalen Unmöglichkeitfiktion des möglicherweise nicht zustande gekommenen Stundenplans in der Schule.

Das fördert die Annahme, unter Viabilität als Operationsmodus mehr zu verstehen als bloße Funktionalität trotz Herausforderungen: Ein Viabilitätsmodus enthält eine Komponente von „Systemreferenz ... in diesem Falle ist das Selbst das System, dem die selbstreferentielle Operation sich zurechnet. Sie vollzieht sich als Operation, mit der das System sich selbst im Unterschied von seiner Umwelt bezeichnet. Das geschieht zum Beispiel in allen Formen von Selbstdarstellung, denen die Annahme zu Grunde liegt, daß die Umwelt das System nicht ohne weiteres so akzeptiert, wie es sich selbst verstanden wissen möchte“ (Luhmann 1987: 601f). Umweltkonflikte reizen zu Selbstreflexion – so heruntergebrochen ließe sich diese Formel bei Akteur A rekonstruieren, denn Schule baut wie jede Organisation, wie jedes soziale System, Komplexitäten der Umwelten in sich auf, hier: die Einschlüsse von Strukturen des Teilzeitarbeitsrechts zum Beispiel („freie Tage“ im Teilzeitkonzept, vgl. oben). An diesen Umweltkonstrukten verschärft sich der Stundenplankonflikt (Akteur A: „dann muss eben der teilzeitbeschäftigte Lehrer, der immer mittwochs seinen freien Tag hat, ... da raus“, aus dem weiteren Protokoll), so führen Umweltkonflikte dazu, durch Akteur*innen und Akteursrollen als Schule (Akteur A spricht von „wir“, agentiviert also die ganze Organisation) über sich selbst nachzudenken.

Im Modus von Viabilität zu handeln heißt, Dinge werden zwar getan, weil sie funktionieren, aber nicht einfach irgendwie – das wäre sehr nahe am Trivialen –, sondern im Sinne der Organisation, gemäß dessen, wie sie sich selbst differenziert gegenüber anderen Bereichen der sozialen Welt: „Dienen mehrere Konstrukte [d.h. Ideen, K.S.] einem Zweck wird das als funktionaler herausgesucht, welches mehr (oder auch detaillierter) Erlebnisse oder Unterscheidungen beschreibt“ (Roedenbeck 2008: 184), Unterscheidungen hier verstanden als Entscheidungen zu Festlegungen in der gesamten Organisation, also auch außerhalb einer fokussierten Problemsituation. Im Modus von Viabilität zu entscheiden heißt, eine Beschreibungsvielfalt zu berücksichtigen bezogen auf die *ganze* Organisation, in der Sachdimension (z.B. „pädagogische Festlegungen“), Zeitdimension (systemgeschichtlich, vgl. „als eine Schule im Aufbau richtigerweise viele neue pädagogische Dinge ausprobiert“), und Sozialdimension (vgl. „Faktor Lehrer und Schüler“). Erreicht eine Handlungsoption hier eine große Beschreibungsvielfalt, deckt sie also viele Setzungen, Festlegungen ab (z.B. die Auswahl an pädagogischen Festlegungen, die Zugeständnisse an schülerorientierte Fürsorge und kollegiale Zuwendungen), dann ist sie viabel.

Akteur A realisiert diesen kommunikativen Anschluss an Viabilitätskriterien in einem Modus reflexiver Viabilität mit dem Konzept des „einen anderen Weg finden“: Selbstgesteuertes Lernen könnte in den unteren Jahrgängen zwar weiter als sog. „Segelstunden“ durchgeführt werden, aber A meint, „wir finden da ne andere Struktur“ für die älteren Schüler*innen – es wird also differenziert erhalten und neue Eigenkomplexitäten entstehen dazu. Die betreffende Gesamtschule führte bereits

vor Jahren ein Lernzeiten-Konzept ein in Klasse Zehn, das in diesem Sinne ausgeweitet werden könnte auf die Klassen Neun und Acht und auch die für die älteren Schüler*innen wohl nicht mehr attraktive und mit stark abgrenzungsfähigen Erinnerungen belastete Metapher des Segelns, alltäglich ikonisiert in Segelboote, Segelregattas und Logbücher, aufhebt.

3.7 Gesamtschule als Handlungssystem multipler Identifikationshorizonte

Jeder der oben beschriebenen Horizonte hat eine *identifikatorische Reichweite* für Schule, d.h., man kann in ihnen Handlungen selektieren, Kommunikation anschließen bis hin zu Identitätsfragen der Schule. Das ist im Pseudohorizont des Trivialen nicht möglich. Das Kaffeekochen morgens in der Lehrerküche ist gelegentlich trivial (man ist an der Reihe laut Plan – regelungstechnisiertes Handeln), kocht man außerhalb des Plans, vielleicht als Unterstützung für den gestressten Lehrerrat, handelt man im Kollegialitätshorizont (ein kollegialer Wert gewinnt als soziales Operationsmedium Relevanz), aber so lange man darüber nicht reflektiert, weil kein Problem auftaucht, verbleibt man im Nahbereich eines reinen Werthandelns. Thematisiert man über Beiträge zum kollegialen Kaffeekochen den Zusammenhalt der Lehrerteams auf Mesoebene einer Schule, kommt man in identifikatorische Gefilde des Horizonts einer Gesamtschule als Teamschule.

Selektionshorizonte haben neben 'Wertezonen' auch identifikatorische, reflexive 'Gefilde', Horizonte in der hier beschriebenen Weise sind letztlich *systemische bzw. organisationale Identifikationshorizonte*. Operiert man als Akteur*in in ihnen und in Abkehr von einem Trivialhorizont, wirkt man systemerhaltend, systementwickelnd, systemreflektierend.

Vier dieser Horizonte – wahrscheinlich lassen sich mehr finden und auch konkreter differenzieren – scheinen in Gesamtschulen einen großen Teil operationaler Selektionsmöglichkeiten abzubilden:

- (1) Klientale Fürsorge – ein Horizont mit Merkmalen ganzheitlicher Versorgung körperlicher, psychischer, sozialer Bedürfnisse (Essen, Pausen, frische Luft, Erholung, Beziehungen, Gruppenerfahrungen, Würde etc.);
- (2) Kollegialität und Interprofessionalität – ein Horizont mit Merkmalen sozialer Beziehungen auf Professionellenebene und in fachlicher Hinsicht inter-, multi- bis hin zu transprofessioneller Zusammenarbeit (Orientierung an Teams, reichhaltige Besprechungskultur, Multi- bzw. Transprofessionalität zwischen Lehrkräften des althergebrachten mehrgliedrigen Schuldenkens und Förderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Heilpädagog*innen etc.);
- (3) Schulpädagogik – ein Horizont mit Merkmalen schulischer Erziehung und sozialen Lernens (Zentralwerte der Würde, Beziehung, Selbstständigkeit, Demokratie, des kritischen Denkens etc.);

- (4) Fachpädagogik und Didaktik – ein Horizont mit Werten fachdomänenorientierten Lernens und Lehrens sowie fachübergreifender Schulbildung (z. B. Wissen, Wahrheit, Wirklichkeit, Methoden-, Anwendungs- und Praxisorientierung, interdisziplinäres Denken etc.).

Unterstützt wird dieses Konzept des Handelns in identifikatorischen Horizonten unter Komplexitätsdruck durch die systemtheoretische Logik, dass Momente der Reform, der Veränderung, der „Ort [sind], an dem pädagogische Programme [...] argumentativ mit strukturbezogenen Entscheidungen verkoppelt werden“ (Kuper 2004: 141): Krise und Reform in Schule koppeln Pädagogik und Organisation in besonderer Weise.

4. Schlussüberlegungen: Gesamtschulprofessionelle als „findige Akteure“ und „Identitätsverwalter“

Stundenplanerstellen dürfte sich an allen weiterführenden Schulen mittlerweile als komplexe und konfliktäre Aufgabe ereignen, trivialitätsenthoßen und mit Anlässen kreativer Problemlösung. An Gesamtschulen in NRW und wahrscheinlich allen integrativen Systemen bundesweit geht es aber um mehr als bloßes rechtzeitiges Funktionieren zum Schulbeginn, bloße Gangbarkeit, Viabilität: Es geht um identifikatorische, systemabgrenzende Elemente, die für eine gelingende Autopoiese anschlussfähig sein müssen an eine breite, von verschiedenen Förderbedarfen bis zu besonderen Leistungspotenzialen reichende Heterogenität einer Schülerschaft, an langfristige und konstante Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, an differenzierende Unterrichtspädagogik, Leistungsbeurteilung und Laufbahnbetreuung bis hin zu allen Schulabschlüssen und an teamorientierte Kollegialität und ausgeprägte interprofessionelle Besprechungskulturen. Die meisten dieser Elemente, die die Differenz integrativer Schulformen wie Gesamtschulen ausmachen, thematisiert Akteur A in seinem Schnelldurchlauf von Entscheidungsprämissen entweder explizit oder indirekt – die Aufrechterhaltung dieser Elemente, die zur gelingenden Autopoiese der Gesamtschule zu gehören scheint nach Akteur A, zwingt ihn zu einer Form von Kreativität, die soziologisch mit dem Begriff der Findigkeit zu bezeichnen ist.

4.1 Akteur A als „findiger Akteur“

Findigkeit scheint zunächst als eine fachsprachliche Beschreibungskategorie zur Abgrenzung bestimmten menschlichen Handelns in sozialen Situationen verwendet zu werden. Entwickelt wurde diese Kategorie aus anthropologischen, soziologischen Grundeinsichten in menschliches Handeln (vgl. Esser 1993 zu „Natur“ und „Modellen“ des Menschen: 228, 234f). Demnach sind Menschen „aufgrund ihrer ganz besonderen Autonomie von den unmittelbaren Einflüssen der Umgebung niemals

auf bestimmte Reaktionen deterministisch festgelegt“, sie sind „*immer* auch zu Kreativität, zu innovativer Initiative und zu Findigkeit in der Lage“ (a. a. O.: 228).

Unter Organisationsmitgliedern kann Findigkeit zu einer Akteurseigenschaft werden: „Selbst in gut geframten Situation haben wir es wohl doch nicht allein mit Akteuren zu tun, die einfach nur die strukturellen Vorgaben umsetzen ... sondern mit rationalen und findigen Akteuren, die ihre Interessen manchmal auch im Gegensatz zu Normen verfolgen, die sie selbst als gültig ansehen“ (Rössel 2008: 171). Die *conditio humana* des aktiven konstruktiven Interpretierens der Umwelt (statt eines „deppenhaften“ Abhängigseins von Erwartungen, vgl. Esser 1993: 235), der Kreativität, Initiative, des vernünftigen Abweichens von Normen, macht aus reflektierten, verständigen, willensstarken Menschen „findige Akteure“. Der „findige Akteur“ scheint in dieser Weise eine erste ‚Nebenbei-Formulierung‘ von Hartmut Esser (1993) zu sein, als Kategorie herausgehobener dann bei Uwe Schimank (2016). Er ist ein Gegenentwurf zu einem normativ (und trivial) geprägten Akteursverständnis, das Akteur*innen in einer starken Abhängigkeit von sozialen Erwartungsstrukturen als bloß Exekutierende vorstellt. Es wird auch als „role making“ gegenüber eines bloßen „role taking“ (Schimank 2016: 67) differenziert (weiterführend zur Abgrenzungsthematik des „findigen Akteurs“ von anderen Modellen des Menschen sowie zur Rollenthematik siehe Esser 1993: 234f, Schimank 2016: 75).

Findiges Handeln erhöht die Kontingenz des Systems – das Wirken findiger Akteur*innen in Organisationen sorgt für stetige Verunsicherungen und Unplanbarkeiten, d. h. für immer anwesendes Potenzial von Flexibilität, Prozessunterbrechungen, Abweichungen vom Üblichen – damit sind findige Akteur*innen fähig, Persistenzen in Organisationen aufzuweichen, denn Handlungssituationen zwingen findigen Akteur*innen nicht deren Logik auf: In der vorgeführten Rekonstruktion zur Stundenplanung mag die Entledigung „pädagogischer Feststellungen“ (wie zum Beispiel Parallelstrukturen Selbstgesteuerten Lernens zur Erleichterung Individueller Förderung) eine Logik der Notsituation sein, doch Akteur A „findet Wege“, er durchbricht die Logik, um die Identität der Organisation wahrende Funktionalität herzustellen (Erhaltung der Parallelität für ein Jahrgangsbündel), er spielt hier sogar neue Logiken an (die Organisation spiegelt entwicklungsbedingte Nähe und Distanzierung zum selbstgesteuerten Lernen auf Schülerseite, indem sie ab Klasse 8 von der Segel-Ikonographie Abstand nimmt). Es ist also so, „daß die findigen Menschen in ihrer Situation noch Alternativen aufspüren, an die bis dahin keiner gedacht hatte“ (Esser 1993: 228) oder denken wollte (vgl. das Eingangszitat von Mastmann u. a.) – und die diese Alternativen auch wählen.

Findige Akteur*innen scheinen bisher weniger als konkrete Handlungsakteur*innen *in Organisationen* beleuchtet worden zu sein. Im Anschluss an die Auswertung der von Akteur A reflektierten Manöver und Selektionen in Sinnhorizonten lässt sich eine Variante von *reflexiver Findigkeit* grundsätzlich als *Abwendung vom Trivialen* und als *Arbeit in flexibler, viabler Hinwendung zu verschiedenen organisationalen Sinnhorizonten* verstehen und darstellen.

Ein aktueller Orientierungshorizont ist zu den anderen Horizonten offen für ein lavierendes Hin-und-Her, für *transhorizontales Handeln*. In dieser Weise liegt die systemidentifikatorische Macht der Horizonte, denn sie führen sich gegenseitig als Co-Horizonte immer mit und Akteur*innen denken und handeln in ihnen, im Sinne von Luhmanns Konzept der ständigen Mitrepräsentanz und Zugänglichkeit von Horizonten (1987: 115).

Diese Horizontkonstruktionen unterscheiden sich von anderen Orientierungen schulischen Handelns dadurch, dass in jedem von ihnen organisationaler Sinn – also schulische Fürsorge, Erziehung und Bildung – das Medium allen Handelns ist und das System (Gesamt)Schule sich in jedem dieser Horizonte als Sinnsystem reflektieren kann.

Daher kann man m.E. diese Gruppe von Horizonten maßgeblich unterscheiden von anderen Orientierungen, zum Beispiel Administration bzw. Bürokratie oder Steuerung bzw. Governance.

4.2 Akteur A als „Identitätsverwalter“

Ein weiteres Konzept, das man auf Akteur A anwenden kann, ist das des „Identitätsverwalters“ („identity custodian“, Schinoff u. a. 2016: 221). Indem Akteur A die „guten Schülerpläne“ und „pädagogischen Festlegungen“ aufrechterhalten will, die die Systemidentität beschreiben, wie z. B. Anstrengungen zur Fürsorge, konstante Beziehungen zu Fachlehrern, leichte Zugänge zu Differenzierungsangeboten usw., ist er „an actor who focuses attention, invests time, and exerts energy in an effort to sustain a collective identity“ (ebd.). Dabei zeigt das Protokoll der Reflexion eine Art „Ringen um Organisationsidentität“, „identity work“: „organizational members and leaders wrestle with ... core components to identity“ (Kreiner / Murphy 2016: 280f), Akteur A reflektiert explizit über weglassbare Elemente („the centrality component“, ebd.), über zu verändernde Elemente („the endurance component“, ebd.) und, nicht explizit, aber indirekt, über systemdistinktive pädagogische Elemente („the distinctiveness component“, ebd.).

Dass die Tätigkeit des Stundenplanens in Medien oft mit einem Sudokuspiel verglichen wird (Heil 2018; Gloor 2015; Schwäbische 2015; Mattern 2015; Wiefels 2011) ist zunächst eine reduzierte, beraubte Darstellung, denn sie hebt den Trivialhorizont hervor und setzt scheinbar die „Komplexität“ ins reine Konfliktverhältnis zum Abschließen der Planung. Bei näherem Hinsehen jedoch zeigen sich bei all den Beispielen dieselben Horizonte: „pädagogischer Sachverstand“ (Mattern 2015, Oberhausen, Gesamtschule), „legen ... Wert darauf, dass ... viele Kinder auch Unterricht bei einem der drei männlichen Lehrer haben“ (Wiefels 2011, Kleve, Grundschule), „viele Familien leben ein Jahr lang nach meinem Stundenplan“ (Schwäbische 2015, Leutkirch in Baden-Württemberg, Realschule), „nicht zwei Hauptfächer hintereinander“, „Freistunden reduziert“ und „Nachmittag für das Musical-Projekt frei“ (Heil 2018, Wuppertal, Gymnasium). Dies verstärkt den Eindruck des schulischen

Stundenplans als generellem nichttrivialen „Ringen“ um Systemidentität als Fürsorge-, Erziehungs- und Bildungseinrichtung – bei Gesamtschulen bzw. integrativen Systemen kommen eben die bestimmten „core components to identity“ zusätzlich ins Spiel, die auch Mastmann et al. 1972 bei ihrer Formulierung des „Andersmachen“ im Sinn gehabt haben dürften.

Literatur

- Auer-Verlag (2023): Ab heute Konrektor! Vorlagen, Checklisten, Praxistipps. Augsburg: Auer-Verlag.
- Aulenbacher, B./Dammayr, M./Riegraf, B. (2018): Care und Care Work. In: F. Böhle u. a. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Band 2. Akteure und Institutionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 747–766. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21704-4_22
- Berghaus, M. (2022): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. Köln/Wien: Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838557731>
- Esposito, E. (2022): Strukturelle Kopplung. In: Baraldi, C. u. a. (Hrsg.): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 186–189.
- Esser, H. (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Farzin, S. (2008): Die Semantik des Menschen bei Niklas Luhmann und Giorgio Agamben. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 2923–2932.
- Glaserfeld, E.v. (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H./Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München: Piper, S. 9–39.
- Gloor, J. (2015): Die Stundenplantafel ist für ihn ein riesiges Sudoku-Spiel. <https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/lenzburg/die-stundenplantafel-ist-fur-ihn-ein-riesiges-sudoku-spiel-ld.1703933> [Zugriff: 10.02.2023]
- Haase, J. (2016): Schulen in Potsdam: Schulstart ohne Plan. <https://www.tagesspiegel.de/potsdam/landeshauptstadt/schulstart-ohne-plan-7173703.html> [Zugriff: 10.02.2023]
- Hacısalihzade, S.S. (2013): The Human Operator. In: Biomedical Applications of Control Engineering. Lecture Notes in Control and Information Sciences, vol 441. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 45–59. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37279-7_3
- Heil, T. (2018): Stundenplan für eine ganze Schule erstellen: „Das ist wie Sudoku für Erwachsene“. https://www.wz.de/nrw/wuppertal/stundenplan-fuer-eine-ganze-schule-erstellen-das-ist-wie-sudoku-fuer-erwachsene_aid-32712379 [Zugriff: 10.02.2023]
- Idel, T.-S./Schütz, A. (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In: Paseka, A. u. a. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, S. 141–162. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_7
- Johannsen, G. (1993): Mensch-Maschine-Systeme. Berlin/Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-46785-1>

- Kreiner, G./Murphy, C. (2016): Organizational identity work. In: Pratt, M.G. u.a.: *The Oxford Handbook of organizational identity*. Oxford: Oxford University Press, S. 276–293. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199689576.013.4>
- Kühl, S. (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2004): Das Thema ‚Organisation‘ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 122–151.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2001): Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt? In: Jahraus, O. (Hrsg.): *Niklas Luhmann. Aufsätze und Reden*. Ditzingen: Reclam, S. 111–136.
- Luhmann, N. (2005): *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11447-5>
- Luhmann, N. (2021): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mastmann, H./Flößner, W./Teschner, W.-P. (1972): *Gesamtschule Teil I. Ein Handbuch der Planung und Einrichtung*. Schwalbach bei Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Matthiesen, K. u.a. (2022): *Die Humanisierung der Organisation. Wie man dem Menschen gerecht wird, indem man den Großteil seines Wesens ignoriert*. München: Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800667581>
- Mattern, G. (2015): *Stundenplan-Planung in Oberhausen ist schweres Sudoku*. <https://www.waz.de/staedte/oberhausen/stundenplan-planung-in-oberhausen-ist-schweres-sudoku-id10964980.html> [Zugriff: 10.02.2023]
- Roedenbeck, M. (2008): *Individuelle Pfade im Management. Modellentwicklung und Ansätze zur Überwindung von Pfaden*. Gabler Edition Wissenschaft. Innovationen der Managementlehre. Dissertation Freie Universität Berlin 2008. Wiesbaden: Gabler.
- Rössel, J. (2008): Vom rationalen Akteur zum „systemic dope“. Eine Auseinandersetzung mit der Sozialtheorie von Hartmut Esser. In: *Berliner Journal für Soziologie* 18, S. 156–178. <https://doi.org/10.1007/s11609-008-0008-5>
- Schimank, U. (2016): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schinoff, B.S./Rogers, K.M./Corley, K.G. (2016): How do we communicate who we are? Examining how organizational identity is conveyed to members. In: Pratt, M.G. u.a.: *The Oxford Handbook of organizational identity*. Oxford: Oxford University Press, S. 219–238. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199689576.013.8>
- Schwäbische (2015): Wenn das Stundenplan machen wie Sudoku lösen ist. <https://www.schwaebische.de/regional/allgaeu/leutkirch/wenn-das-stundenplan-machen-wie-sudoku-loesen-ist-655687> [Zugriff: 10.02.2023]
- Simon, F.B. (2009): *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Wiefels, J. (2011): *Das Stundenplan-Sudoku*. https://rp-online.de/nrw/staedte/kleve/das-stundenplan-sudoku_aid-13204955 [Zugriff: 10.02.2023]
- Willke, H. (1993): *Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. Stuttgart/Jena: Fischer.

Teil IV: Gesamtschule: Quo vadis?

Demokratische Bildung an Gesamtschulen als interprofessionelle Aufgabe

Peter große Prues, Stephanie Haupt & Anne-Kathrin Meinhardt

Keywords: Interprofessionalität, Demokratiebildung, Sozialpädagogik, Politische Bildung, Demokratiepädagogik

1. Einleitung

Schulen haben seit jeher einen politischen Erziehungs- und Bildungsauftrag (Osterwalder 2011), die Gesamtschule ist als Schulform jedoch in besonderer Weise mit dem Demokratied Gedanken verbunden. Bereits in der frühen Zeit der Gesamtschulbewegung in den 1960er-Jahren wurde argumentiert, dass ein gegliedertes Schulsystem soziale Trennung zementiere und zur weiteren Spaltung der Gesellschaft beitrage (Bönsch 2006). Auch heute wird ‚getrenntes‘ Lernen in verschiedenen Schulformen von Gesamtschulbefürworter*innen als undemokratisch kritisiert: „Das in Deutschland noch immer vorhandene selektierende Schulsystem entspricht vor-demokratischen, ständischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts“ (Homepage GGG¹). Die Gesamtschule als ‚Schule des gemeinsamen Lernens‘ dagegen bringt – zumindest konzeptionell – alle Kinder und Jugendlichen zusammen, unabhängig von Herkunft, sozialem Milieu und kognitiver Leistungsfähigkeit. Entsprechend betonen viele Gesamtschulen in ihren pädagogischen Leitbildern das gemeinsame Lernen, sichtbar etwa in Schulmottos und Selbstverständnissen wie beispielsweise „Eine Schule für ALLE“ oder „Verschieden sein – gemeinsam lernen – erfolgreich sein“.

Gesamtschulen scheinen damit potenziell Orte zu sein, an denen alle Kinder und Jugendlichen Demokratie in Form von Vielfalt und Gemeinschaft junger Menschen auch über die Grundschule hinaus in besonderer Weise erleben können. Damit folgen insbesondere inklusive Gesamtschulen im Vergleich zu anderen weiterführenden Schulformen am ehesten der Idee John Deweys von Schule als einer „embryonic society“, als kleines Abbild der demokratischen Gesellschaft wie sie sein sollte: ohne soziale und /oder kognitive Selektion und mit der Orientierung an Kooperation und

1 Die ‚Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule‘ (GGG/Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.) wurde 1969 gegründet und versteht sich als Vernetzungsplattform für alle gesamtschulähnlichen Schulformen. Eine ihrer fünf Kernforderungen ist die „Schule der Demokratie“: Jede Schule muss „demokratiestiftend, also eine gemeinsame Schule für alle sein, in der Demokratie gelebt und gelernt wird“ (Homepage GGG, 04.01.23).

Gemeinschaftsbildung (van der Ploeg 2016; Oelkers 2020). Wie aber kann dieses demokratische Potenzial der Gesamtschule, das gemeinsame Lernen und das außerunterrichtliche Schulleben, didaktisch auch effektiv genutzt werden?

In unserem Beitrag stellen wir zur Beantwortung der Frage zunächst die drei oftmals nebeneinander existierenden Ansätze von demokratischer Bildung an einer Gesamtschule mit ihren theoretischen Hintergründen, ihren Zielsetzungen und ihren Professionen vor: die Politische Bildung, die Demokratiepädagogik und die sozialpädagogische Demokratiebildung. Wir argumentieren anschließend, dass alle drei Ansätze im Kern ein gemeinsames Ziel verfolgen: politisch-demokratische Kompetenzen, Mündigkeit sowie Selbst- und gesellschaftliche Mitbestimmung. Aufgrund unterschiedlicher disziplinärer Herkunft und Traditionen (Pohl 2020), demokratietheoretischer Bezüge und pädagogischer Aufträge fokussieren sie allerdings jeweils andere Teilaspekte von Demokratiebildung. Unser Appell liegt nun darin, dass Akteur*innen der drei Ansätze an Gesamtschulen systematisch in einen engeren Austausch miteinander treten, Demokratiebildung als interprofessionelle Aufgabe verstehen und pädagogisch-didaktisch aufeinander bezogen handeln. Wir sehen an Gesamtschulen großes Potenzial, den Auftrag demokratischer Bildung nicht *neben-* sondern *miteinander* abgestimmt anzugehen. So können Stärken der jeweils anderen Ansätze erkannt, Synergien genutzt und Demokratie für Kinder und Jugendlichen systematischer und ganzheitlicher erlebbar gemacht werden.

2. Drei pädagogische Ansätze für demokratische Bildung in der Gesamtschule

In einem ersten Schritt zur interprofessionellen Kooperation ist es notwendig, die jeweiligen Perspektiven zu kennen und nachvollziehen zu können. Wir erläutern daher hier zunächst die Ansätze der Politischen Bildung, der Demokratiepädagogik und der sozialpädagogischen Demokratiebildung mit Bezug auf ihre Professionen. Auf einen Vergleich der Ansätze im Kontext der Gesamtschule gehen wir dann ausführlicher im dritten Kapitel ein.

2.1 Politische Bildung im Fachunterricht

Die Politikdidaktik lässt sich zunächst in die Bereiche der schulischen und außerschulischen Politischen Bildung gliedern, wobei erstere aufgrund der curricularen Verankerung verbreiteter ist. Entwickelt hat sich der Fachunterricht zur politischen Bildung und seine wissenschaftliche Bezugsdisziplin, die Politikdidaktik, nach dem Zweiten Weltkrieg auf Druck der Alliierten. Mit der sogenannten Re-Education sollte Deutschland demokratisiert und so der jungen Demokratie eine Zukunftgrundlage gebaut werden. Im Zuge dieser Neuordnung entstand in den 1950/60er Jahren in vielen Bundesländern das Schulfach Politik. Es ist in Deutschland beson-

ders vom Föderalismus geprägt, da kaum ein anderes Schulfach derart viele unterschiedliche Namen hat. Dazu gehören Politik-Wirtschaft, Politische Bildung, Sozialwissenschaften u. v. m. Der Einfachheit halber wird hier nur von *Politik* gesprochen. An Gesamtschulen in Niedersachsen wird politische Bildung im Fach „Gesellschaftslehre“ unterrichtet, worin auch noch die Fächer Geschichte und Erdkunde integriert sind. Das Fach Gesellschaftslehre bedeutet aufgrund des Fächerverbands zwangsläufig fachfremdes Unterrichten der Lehrkraft. Ort der politischen Bildung ist somit im schulischen Kontext der Politikunterricht (beziehungsweise Gesellschaftslehre). Damit ist die politische Bildung auf schulischer Ebene in die dort herrschenden Strukturen gegliedert, was folglich Auswirkungen auch auf die Demokratie-Perspektive hat²: Taktung der Unterrichtsstunden, Benotungen und die Unterrichtspflicht sind dabei drei zentrale Merkmale.

Die Hauptaufgabe der politischen Bildung sei, so der Politikdidaktiker Detjen, dass die Bürger*innen „demokratietauglich“ gemacht werden – darin bestünde unter Politikdidaktiker*innen Einigkeit. Demokratische Bildung steht als Ziel und Aufgabe der Politikdidaktik im Mittelpunkt, wird innerhalb der Politikdidaktik aber keineswegs einheitlich interpretiert. Anhand von drei Autoren soll die Spanne exemplarisch aufgezeigt werden: Nonnenmacher (2011) versteht praktische Handlungsmöglichkeiten für Schüler*innen als potenzielle Lernanlässe, wohingegen Detjen (2011) solche Praxiserfahrungen nicht als Teil des Politikunterrichts ansieht. Für Henkenborg (2002) wiederum ist Demokratielernen eine „Kultur der Anerkennung“: Demokratie lernen in der Schule kann demnach nur erfolgreich sein, wenn die Heranwachsenden Anerkennung erleben und damit Selbstvertrauen entwickeln können.

Es zeigt sich: Das Begriffsverständnis ist weit, wenngleich das Ziel der politischen Bildung relativ klar ist. Mit Fokus auf die Demokratie kann eine Trias gebildet werden: Bildung *für* Demokratie, Bildung *über* Demokratie und Bildung *durch* Demokratie. Das übergeordnete Ziel politischer Bildung ist erstens Bildung *für* Demokratie, indem die Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen ausgebildet werden sollen: „Politische Mündigkeit ist aus der Sicht des Einzelnen eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation, sie ist aber auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht für die Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines demokratischen politischen Systems eine unerlässliche Zielperspektive schulischer Bildung“ (GPJE 2004: 9). Wohnig sieht politische Partizipation wiederum als Kern der Demokratiebildung³ an, sodass politische Mündigkeit (un)mittelbar für Demokratiebildung von Relevanz ist (2018a: 270f). Politische Mündigkeit wird dabei nicht als gegeben, sondern als anzustrebendes Ziel betrachtet, indem unterschiedliche Perspektiven auf ein politisches Ereignis aufgezeigt, Meinungen gebildet

2 In der außerschulischen Politischen Bildung bestehen völlig andere Rahmenbedingungen, deren Thematisierung hier zu weit führen würde.

3 Demokratiebildung stützt sich für Wohnig vorwiegend auf den Begriff der politischen Mündigkeit (Wohnig 2018a: S. 271).

und Urteile (Urteilsfähigkeit als ein Unterziel der politischen Bildung) gefällt werden. Erreicht werden soll diese politische Mündigkeit zweitens mit der Bildung *über* Demokratie. „Politische Mündigkeit ist daher bereits dann gegeben, wenn der Einzelne weiß, wie er gegebenenfalls politisch aktiv werden kann, und wenn er imstande ist abzuschätzen, welchen Anstrengungen dabei auf ihn zukommen und welche Erfolgsaussichten sein Engagement hat“ (Detjen 2013: 214f). Annahmen, Deutungen, Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht kennzeichnen dieses konzeptuelle Deutungswissen, um den „Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften“ (GPJE 2004: 14) zu vermitteln. Demokratiebildung als Verknüpfung von kognitiver Wissensvermittlung mit demokratischen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten widerspricht jedoch nicht grundlegend den zentralen Forderungen der Politikdidaktik. Allerdings legt sie den Fokus auf den Politikunterricht als Fachunterricht, in dem eben jene Wissensvermittlung gepaart mit einer Kompetenzvermittlung (z. B. Urteils- und Methodenkompetenz) im Rahmen demokratischer Werte im Mittelpunkt stehen. Kompetenzerwerb soll im Unterricht ermöglicht werden, um für das (politische) Leben vorbereitet zu sein.⁴ Drittens stellt Bildung *durch* Demokratie – im Sinne von handlungsorientiertem und erfahrungsbasiertem Lernen – auch einen Aspekt innerhalb der politischen Bildung dar, wenn gleich sich die Politikdidaktik aktuell dem immer weiter geöffnet hat.

Zusammenfassend hebt die Politikdidaktik – trotz einiger Ergänzungen – die kognitive Lernkomponente als Aufgabe zur Demokratie hervor, um Wissen über die demokratische Praxis im Staat zu vermitteln. Dabei ist neben dem übergeordneten Ziel der Bildung *für* Demokratie insbesondere die Bildung *über* Demokratie der stützende Pfeiler der politischen Bildung.

2.2 Demokratiepädagogische Perspektive als Querschnittsaufgabe aller Fächer

Demokratiepädagogische Ansätze sind Anfang der 2000er Jahre als Kritik auf die als zu einseitig kognitiv erachtete Politische Bildung entstanden (vgl. Breit / Schiele 2002; Beutel / Fauser 2011). Für größere Verbreitung sorgte besonders das BLK-Programm *Demokratie lernen und leben*⁵, aus dem die *Deutsche Gesellschaft für Demokra-*

4 Projekte des sozialen Engagements, wie sie beispielsweise aus demokratiepädagogischer Perspektive unterstützt werden, werden von der Politikdidaktik oftmals kritisiert, weil das Politische hierbei fehle (vgl. Wohnig 2018a). Danach wäre folgerichtig alles Politik, der politische Kern ginge aber verloren.

5 *Demokratie lernen & leben* ist ein Schulentwicklungsprogramm, das auf Initiative der Bund-Länder-Kommission (BLK) im Zeitraum 2002 bis 2007 in 13 Bundesländern durchgeführt wurde. Ziel des Programms ist die Demokratisierung von Schule und Unterricht und damit eine Steigerung der Mitwirkungsbereitschaft junger Menschen innerhalb der Zivilgesellschaft (Programmhauptseite www.blk-demokratie.de).

ti epädagogik‘ hervorging. Zentraler theoretischer Bezugspunkt bildet das pragmatische⁶ Verständnis John Deweys von einer erfahrungsorientierten und partizipativen Demokratie. Fast immer zitiert wird in diesem Zusammenhang Deweys These von 1916: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (2011 [1916]: 121). Demokratiepädagogik greift diesen weiten Demokratiebegriff auf und differenziert Demokratie in einer Trias als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelfmann 2016). Die *Regierungsform* beschreibt die staatlich-politische bzw. institutionelle Dimension von Demokratie, die *Gesellschaftsform* nimmt eher sozialen Pluralismus, die aktive Öffentlichkeit und das zivilgesellschaftliche Engagement der Bürger*innen in den Blick. Demokratie als *Lebensform* schließlich betont – in der Tradition Deweys – Demokratie als besondere Form des menschlichen Zusammenlebens und Miteinander-Auskommens im unmittelbaren und alltäglichen Umfeld sowie der dafür notwendigen Werte und Normen. Eine zentrale Forderung der Demokratiepädagogik ist es daher, in der Schule nicht allein die Ebene der (politisch-institutionellen) Regierungsform als Lerninhalt in den Blick zu nehmen, sondern auch – besonders im Primarbereich und der Sekundarstufe I – die Lebens- und Gesellschaftsform der Demokratie und die demokratische Selbst- und Sozialkompetenz berücksichtigen (ebd.: 266 ff.).

Eine weitere essentielle Differenzierung unterscheidet Demokratie einerseits als deskriptiven, inhaltlich zu vermittelnden „Sachverhalt“ sowie andererseits als normativen, erlebbaren „Wert“ (Edelstein / Franke / Sliwka 2009: 7 ff.). Demokratische Bildung muss beide Seiten dieser Medaille berücksichtigen, um die heranwachsende Generation zu unterstützen, kompetente *und* überzeugte Demokrat*innen zu werden. Demokratie als Sachverhalt bezieht sich auf kognitive Aspekte, vor allem Wissen und Kenntnisse um politisch-demokratische Strukturen und Abläufe, die historische Entwicklung der Demokratie und Prinzipien des modernen demokratischen Staates. Zum Verständnis des Sachverhalts Demokratie benötigen die Schüler*innen bestimmte Informationen und Kompetenzen, die besonders in Fächern der politischen Bildung vermittelt werden. Vertreter*innen der Demokratiepädagogik argumentieren, dass diese Instruktion allein nicht ausreicht, sondern um Demokratie als Wert, als eine „emotional positiv besetzte und verinnerlichte Präferenz“ (ebd.: 8) zur Demokratie ergänzt werden muss. Grundlage dieser individuellen Überzeugungen sind – gemäß Deweys Lerntheorie – persönliche (positive) Erfahrungen der Heranwachsenden mit Demokratie, daher muss die Schule und andere Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen ein „demokratischer Erfahrungsraum“ (KMK 2018: 3) sein.

6 ‚Pragmatisch‘ bedeutet hier nicht nüchternes Abwägen, sondern bezieht sich auf das altgriechische *pragma* für ‚Handlung‘ oder ‚Sache‘. Der Pragmatismus als Strömung der Philosophie geht davon aus, dass der Wert einer Theorie nicht von vornherein feststeht, sondern von den praktisch erfahrbaren Konsequenzen her zu beurteilen ist. ‚Pragmatisch‘ in diesem Sinne bedeutet also, dass die gemachte Erfahrung und deren Reflexion zentral u. a. für Lernprozesse ist.

Demokratiepädagogik fokussiert nicht eine bestimmte Fachgruppe, sondern nimmt alle Lehrkräfte aller Fächer an allen Schulformen in den Blick. Die Vermittlung von Demokratie (als Wert) und insbesondere das Ermöglichen demokratischer Erfahrungen wird als Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte innerhalb wie außerhalb des Unterrichts aufgefasst – eine Position, die auch von der Kultusministerkonferenz eingenommen wird (KMK 2018: 8). In Schule und Unterricht ist dazu die alters- und entwicklungsgemäße Ermöglichung von Partizipation der Heranwachsenden essentiell – etwa bei der Auswahl der Inhalte und Methoden, des Ablaufs und Ziele des Unterrichts. Derecik, Goutin und Michel (2018: 107 ff.) haben hierzu ein Modell der didaktischen Partizipation entwickelt, dass Unterrichtspartizipation systematisch operationalisiert und fächerübergreifend nutzbar macht.

Über die Ebene des Unterrichts hinaus versteht die Demokratiepädagogik die gesamte Schule als einen (potenziell) demokratischen Lebens- und Lernort. Dieser muss von den Kindern und Jugendlichen mitgestaltet werden, zum einen aufgrund des in der UN-Kinderrechtskonvention festgelegten Anrechts auf Beteiligung, zum anderen aufgrund des (demokratiepädagogischen) Lernpotenzials. Kinder und Jugendliche sollen hier als Individuen mit eigenen Interessen echte Gestaltungsmöglichkeiten bekommen und nicht nur auf ihre Rolle als Lernende eines Systems reduziert werden. Hierzu wird auf verschiedene formale beziehungsweise institutionalisierte Beteiligungsformate zurückgegriffen, etwa die Wahl von Klassensprecher*innen und Schüler*innenvertretungen. Um Demokratie jedoch für alle, nicht nur gewählte Repräsentant*innen erfahrbar werden zu lassen, werden basisdemokratische Ansätze wie der Klassenrat vorgeschlagen (Busch/Otto 2019). Hier kommen alle Mitglieder einer Klassengemeinschaft zusammen und diskutieren über gemeinsame Anliegen der Klassengemeinschaft.

Zusammenfassend fokussiert der demokratiepädagogische Ansatz insbesondere das Erfahrungslernen der Demokratie in formalen (Unterrichts-)Settings durch alle Lehrkräfte. Theoretische Basis ist ein erfahrungsbasiertes Demokratieverständnis und die Betonung der Notwendigkeit des Erlebens demokratischer Werte und Praktiken für den Aufbau demokratischer Überzeugungen.

2.3 Sozialpädagogische Perspektive auf Demokratiebildung im außerunterrichtlichen Schulalltag

Sozialpädagogische Demokratiebildung ist ein Konzept der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung, das auf einem erfahrungsbasierten und deliberativen Demokratieverständnis (Habermas 1984) in non-formalen Settings beruht. Die Begründung für erfahrungsbasiertes Demokratielernen fußt auf der demokratie- und gesellschaftstheoretischen Annahme, dass Demokrat*innen sein durch „Ausüben von Demokratie“ (Sturzenhecker/Richter 2010: 104) praktiziert und über Erfahrung demokratischer Partizipation im Alltag pädagogischer Einrichtungen angeeignet wird. Diese Auffassung impliziert, dass es kein bestimmtes Alter oder theoretisches Wissen

als Voraussetzung zur Teilnahme an Demokratie braucht (Richter et al. 2016: 107).⁷ Dem folgend wird auch schon sehr jungen Menschen partielle Mündigkeit pädagogisch, quasi kontrafaktisch, unterstellt und eingefordert, um ein Lernen in Mündigkeit zur Mündigkeit zu erreichen (Schwanenflügel 2015: 63). Diese wird über die Betroffenheit einer Person von einer Situation oder von einer Regelung hergeleitet, plus der pädagogischen Haltung, Betroffene als Expert*innen für sich selbst und ihre Lebenswelt anzuerkennen. Davon ausgehend wird ein Einbringen der subjektspezifischen Sichtweisen in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in pädagogischen Institutionen eingefordert und pädagogisch unterstützt. Durch ihre Anwendung wird die Mündigkeit junger Menschen im Prozess der Erfahrung demokratischer Partizipation zugleich weiterentwickelt.

Demokratielernen durch Erfahrung knüpft demokratie- und bildungstheoretisch – ebenso wie der demokratiepädagogische Ansatz – an den pragmatischen Ansatz einer partizipativen Demokratie nach John Dewey (2011), Demokratie als Lebensform und Deweys Erfahrungsbegriff an. Erfahrung im Sinne von Lernen über selbsttätiges Handeln wird in der Fachdebatte der Sozialpädagogik um einen ganzheitlichen Bildungsbegriff⁸ auch als Selbstbildung bezeichnet (Sturzenhecker 2018; 2020). Bildungsassistenz als Unterstützung zur Lebensbildung (Thiersch 2006: 22f.) und in Abgrenzung zur Schulbildung verstanden, wird jungen Menschen demnach vorwiegend über Selbstbildungsprozessen eröffnet, die auf der Unterstützung von lebensweltorientiertem Handeln in pädagogischen Settings basieren (Maykus 2017: 156). Sozialpädagogische Bildungsorte (Jugendbildungsstätten, Kinder- und Jugendzentren, Jugendvereine und -verbände) und potenziell auch sozialpädagogisch verantwortete Angebote und Räume an Gesamtschulen (z. B. Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Freizeiträume) bieten dementsprechend überwiegend non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten: Kinder und Jugendliche können die Settings und Räume freiwillig und interessengeleitet nutzen, ohne dass der Rahmen durch ein Curriculum, Schulnoten oder Schulzwang vorbestimmt ist. Somit können sie ihre subjektiven Interessen, Themen und Bedürfnisse ungefiltert von inhaltlichen Vorgaben, Bewertungslogik und zeitlicher 45-Minuten-Taktung einbringen und davon ausgehend in Selbstbildungsprozessen bearbeiten.

7 Dementsprechend findet sozialpädagogische Demokratiebildung nach dem Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ bereits in Kindergärten statt (Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2009).

8 „Bildung heißt immer: ‚Sich bilden‘. Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts, zielt immer auf Selbstbildung ab. [...] Sie ist zu verstehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung, als Empowerment, als Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten [...]. Bildung kann nicht erzeugt oder gar erzwungen, sondern nur angeregt und ermöglicht werden, als Entfaltung der Persönlichkeit: Es geht um einen Prozess, bei dem eigene Potenziale entwickelt werden und sich Individualität herausbildet. Bildung ist ein Entfaltungsprozess des Subjekts in Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anregungen und die Befreiung von inneren und äußeren Zwängen. Hier wurzelt die emanzipatorische Tradition von Bildung.“ (Bundesjugendkuratorium 2001: 4)

Demokratiebildung und Partizipation als Auftrag der Sozialpädagogik finden über sozialpädagogische Fachkräfte in die Schulsozialarbeit, über Ganztagsangebote sowie über Kooperationen und Projekte mit der außerschulischen Jugendarbeit Eingang in die Gesamtschule. Die rechtliche Grundlage dafür bieten das im Schul- sowie Jugendhilfegesetz verankerte Kooperationsgebot von Schule und Jugendhilfe. Im Jugendhilfegesetz werden auch die Aneignung von Selbstbestimmung, sozialem Engagement und gesellschaftlicher Mitbestimmung als Wirkungsziele der sozialpädagogischen Jugendarbeit benannt. Zur Bearbeitung dieser Ziele sollen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Angebote vorgehalten werden, die „an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ (§11 Abs. 1 SGB VIII). Übertragen auf den Gesamtschulkontext bedeutet das: Es macht einen entscheidenden Unterschied für die Qualität von demokratischer Bildung, ob Schulleitung und Lehrkräfte ein für sie wichtiges Thema bestimmen, zu dem sie die Meinungen von Schüler*innen einholen und es dann nach ihren eigenen Vorstellungen didaktisch umsetzen, oder ob Kinder und Jugendliche selbst ein für sie relevantes Thema einbringen, deren Bearbeitungsweise mitbestimmen und es dann selbstbestimmt umsetzen dürfen. In diesem Sinne werden Selbst- und Mitbestimmung als wesentliche Bausteine von Demokratie und als Gelegenheit zur Selbstbildung verstanden (vgl. Ahlrichs 2019: 27). Die Gelegenheiten zur Demokratiebildung werden im Alltag der pädagogischen Einrichtungen gesehen, in dem die unterschiedlichen Interessen, Themen und Bedürfnisse der Beteiligten aufeinandertreffen und ausgehandelt werden können und – im Sinne demokratischer Bildung – auch sollen. Denn das pädagogische Handeln und die Methoden sozialpädagogischer Demokratiebildung folgen der pädagogischen Haltung: „Demokratie kann man [nur lernen], indem man selbst am Prozess der Problematisierung von Themen und Interessen und der gemeinsamen Diskussion und Entscheidungsfindung beteiligt ist“ (Sturzenhecker 2018: 73). Das pädagogische Handeln im dargestellten Sinne zielt auf ein Entstehen lassen und Einbringen von Themen und Interessen der jungen Menschen aus deren Lebenswelt (bottom up) und unterstützt den Transport der Jugendperspektive in Aushandlungs- und Mitbestimmungsstrukturen der pädagogischen Organisation sowie der Kommune, z.B. Klassenrat, Schülervertretung, Gesamtkonferenz oder auch kommunale Gremien wie Jugendkonferenz, Jugendhilfeausschuss etc. Potenzielle Gelegenheiten dazu in der Gesamtschule lassen sich vor allem in der Regelung des außerunterrichtlichen Alltags ausmachen, der keinem Curriculum folgt und von der Einzelschule eigenverantwortlich gestaltbar ist, z.B. bezogen auf die Gestaltung von Mittagessen, (Mittags-)Pausen, Projekttagen, die Palette und die Ausgestaltung der Arbeitsgemeinschaften, Rhythmisierung der Unterrichts- und Pausenzeiten etc. (Sturzenhecker 2018). Darüber hinaus sind auch Gelegenheiten denkbar, die aus der Schule in die Kommune reichen und andersherum, z.B. Schüler*innentransport, Schulweg- und Stadtteilgestaltung etc.

Zusammenfassend fokussiert der Ansatz sozialpädagogischer Demokratiebildung insbesondere das Erfahrungslernen in freiwillig gewählten, nicht benoteten

(sozial-)pädagogischen Settings der Gesamtschule. Theoretische Basis ist ein breites Demokratieverständnis und die Betonung der Notwendigkeit des Erlebens demokratischer Werte und Praktiken anhand für die jungen Menschen als relevant erachteten Alltagsthemen für den Aufbau demokratischer Überzeugungen.

3. Interprofessionelle Gestaltung demokratischer Bildung in Gesamtschulen

Die dargestellten Perspektiven zeigen neben unterschiedlichen, punktuell sich in einem Spannungsfeld gegenüberstehenden Aspekten vor allem Gemeinsamkeiten und gegenseitige Ergänzungen, die insbesondere im Kontext der Gesamtschule interprofessionell genutzt werden können.

Im Vergleich der Ansätze zeigt sich: Die sozialpädagogische Auffassung impliziert, dass es kein bestimmtes Alter oder Vorwissen als Voraussetzung zur Teilnahme an Demokratie braucht (Richter et al. 2016). Stattdessen wird eine partielle Mündigkeit ihrer Teilnehmer*innen pädagogisch unterstellt, indem Betroffenheit als Expertise anerkannt wird. Darin unterscheidet sich das Konzept der sozialpädagogischen Demokratiebildung von der Perspektive politischer Bildung, die Mündigkeit als Ziel und Kompetenzerwerb als Voraussetzung und Medium für demokratische Bildung versteht. Der demokratiepädagogische und der sozialpädagogische Ansatz fokussieren beide insbesondere das Erfahrungslernen. Theoretische Basis ist jeweils ein breites Demokratieverständnis und die Betonung der Notwendigkeit des Erlebens demokratischer Werte und Praktiken für den Aufbau demokratischer Überzeugungen. Die Gemeinsamkeit von Demokratiepädagogik und sozialpädagogischer Bildung besteht darin, dass sie im Sinne John Deweys vorrangig auf eine aktive Beteiligung an Demokratie als Lebensform zielen (Himmelfmann 2016), die durch aktive demokratische Partizipation im verpflichtenden Schulalltag (Demokratiepädagogik) bzw. in zusätzlichen, freiwilligen Angeboten (sozialpädagogische Demokratiebildung) angeregt werden. Im Unterschied dazu zielt die Politische Bildung vorrangig auf eine Befähigung zur Teilnahme an Demokratie als Regierungsform durch eine theoretische Vermittlung im Fachunterricht zur politischen Bildung der Gesamtschule. Die Perspektive der Politischen Bildung kritisiert am Erfahrungslernen – unserer Ansicht nach zurecht –, dass Erfahrungen reflektiert und politisch eingebettet werden müssen, um als demokratische Bildung wirksam werden zu können (Wohnig 2018b). Gleichwohl sind die Grenzen von Jugendpartizipation und demokratischer Bildung im Kontext von Schule enger gesetzt als bei sozialpädagogischer Demokratiebildung, da Schule und Unterricht aufgrund der Schulpflicht und der curricularen Vorgaben der Länder strukturell nur begrenzt partizipativ und demokratisch ausgelegt sind (Oelkers 2000). Die so angelegten Macht- und Herrschaftsstrukturen bedingen die Grenzen der Schule als demokratischen Erfahrungsraum und damit ihre inhärent eingeschränkten Möglichkeiten zur Demokratiebildung (Ahlrichs 2019: 100f).

Sozialpädagogische Fachkräfte zählen zum Kollegium von Gesamtschulen und kooperieren häufig mit Jugendzentren und Vereinen, worin wir ein demokratiebildendes Potenzial sehen. Da ganztägig strukturierte Gesamtschulen zudem vielfältige, zusätzliche pädagogische Rahmen und soziale Räume eröffnen, die freiwilliger, offener und damit potenziell partizipativer und demokratischer strukturiert werden, stellt sich die Frage, wie die interprofessionelle Zusammenarbeit die Grenzen der Schule als demokratischen Erfahrungs- und Persönlichkeitsbildungsraum und damit ihre Möglichkeiten zur Demokratiebildung quantitativ und qualitativ erweitern kann. Metaphorisch ausgedrückt lassen sich die unterschiedlichen Gelegenheiten demokratischer Bildung in der Gesamtschule wie ein Archipel, eine Inselgruppe, vorstellen. Die einzelnen Inseln stellen dabei jeweils sehr verschiedene Lern- und Erfahrungsräume dar, beispielsweise der Politikunterricht, der demokratiepädagogisch orientierte Klassenrat und die sozialpädagogische Arbeitsgemeinschaft zur Mitgestaltung von Schule und Stadtteil. Alle Inseln sind für sich genommen zielführende Lernräume für je einen relevanten Aspekt demokratischer Bildung – sie werden im Kontext der Gesamtschule jedoch didaktisch oftmals noch nicht systematisch aufeinander bezogen und konzeptionell miteinander vernetzt. Somit stehen die Schüler*innen als Adressat*innen der Erfahrungs- und Bildungsgelegenheiten vor der herausfordernden Aufgabe, a) das auf einer Insel Gelernte in andere Schul- und Lebensbereiche zu übertragen und b) aus einzelnen Erfahrungen und Lerninhalten selbständig ein zusammenhängendes Bild von Demokratie, gesellschaftlichen Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsoptionen und aktiver Teilhabe daran zusammensetzen zu müssen. Auch Haupt und Vossiek (2021) analysieren didaktische Lücken zwischen den unterschiedlichen Bildungssettings im Schulalltag insbesondere von Ganztags- und demnach auch Gesamtschulen, die eine ganzheitliche demokratische Bildung erschweren. Sie nennen die von uns skizzieren Lücken *Übertragungs-Gap* und *Reflexions-Gap*, da die gemachten Erfahrungen nicht pädagogisch angeleitet und systematisch mit politisch-demokratischen Wissen über den Kontext abgeglichen bzw. ergänzt werden – eine Forderung, die auch von Seiten der politischen Bildung in Bezug auf demokratische Erfahrungen immer wieder betont wird. Dementsprechend sehen Haupt und Vossiek in der Überwindung der didaktischen Lücken ein ungenutztes Potential für eine verschränkte Demokratiebildung, die über eine Zusammenarbeit der Akteur*innen der unterschiedlichen Ansätze demokratischer Bildung in allen ganztägigen Schulformen (wie typisch für Gesamtschulen) gewährleistet werden könnte. Angesichts der unterschiedlichen kognitiven und reflexiven Fähigkeiten sowie subjektiven Wahrnehmungen und Bildungsungleichheiten von Gesamtschüler*innen, scheinen auch uns pädagogisch angeleitete Diskurs-, Reflexions- und Informationsgelegenheiten zwingend notwendig, um junge Menschen bei der Zusammenführung von Lern- und Erfahrungsinhalten zu unterstützen. Dazu notwendig ist eine demokratieorientierte Gesamtschulentwicklung.

Junge Menschen und auch die jeweils verantwortlichen Akteur*innen für eine Insel brauchen pädagogische, konzeptionell verankerte Transporthilfen, um die Lern-

inhalte einer Insel zu den anderen mitzunehmen und sie darüber hinaus miteinander verknüpfen und zusammensetzen zu können. Erst über pädagogische, strukturell verankerte Brücken und Lotsen wird eine Gesamtschule von einer Inselgruppe zu einem ganzheitlichen demokratischen Lern- und Erfahrungsraum für alle Kinder und Jugendlichen. Herausfordernd ist bislang, dass die Akteur*innen der dargestellten drei Ansätze in der Regel nicht konkret den Teilaspekt demokratischer Bildung, die Aufgabe und didaktische Ausgestaltung der jeweils anderen Perspektiven kennen, obwohl sie mit demselben übergeordneten Anliegen (demokratische Bildung) mit denselben jungen Menschen arbeiten. Dafür erfordert Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe die interprofessionelle Verständigung und Zusammenarbeit in interprofessionellen Teams. Der Austausch zwischen Politik-Lehrer*innen, Lehrer*innen anderer Fächer sowie sozialpädagogische Fachkräfte über gemeinsame Grundlagen, Ziele und Methoden stellt daher die wichtige Ausgangsbasis für eine systematische Etablierung umfassender, ganzheitlicher demokratischer Bildung an Gesamtschulen und eine sinnvolle Verknüpfung verschiedener Angebote dar.

Durch gegenseitiges Wahrnehmen, Anerkennen und Zusammendenken der unterschiedlichen Bildungssettings und -inhalte können Lehr- und pädagogische Fachkräfte ganzheitliche, vernetzte Bildungsprozesse für Demokratie aufseiten der Kinder und Jugendlichen anregen und unterstützen. Anlässe für eine arbeitsteilige, aufeinander bezogene demokratische Bildung bieten neben dem Curriculum fast täglich die Themen und Interessen, die die jungen Menschen beschäftigen, z.B. das Mittagessen, die Toilettensituation oder die Pausenangebote. Entlang dieser Themen lassen sich kommunalpolitische Bedingungen erarbeiten (Politikunterricht), Rahmenbedingungen durch Besuche anderer Schulen vergleichen (sozialpädagogische Arbeitsgemeinschaft) und Meinungsbildungs- und Abstimmungsprozesse durchführen (Klassenrat). Viele Gesamtschulen nutzen ihre Potenziale der heterogenen Schülerschaft, ganztägigen Ausgestaltung und interprofessionellen Zusammenarbeit bereits punktuell in diesem Sinne und können hier Vorbilder sein.

4. Fazit

Mithilfe des vorliegenden Artikels werden die drei Ansätze demokratischer Bildung in einer Gesamtschule und das bisherige oftmals noch pädagogische Nebeneinander-Handeln transparent sowie der notwendige Brückenschlag zwischen den drei Perspektiven Politische Bildung, Demokratiepädagogik und sozialpädagogische Demokratiebildung deutlich. Damit sie reziprok wirken und sich gegenseitig ergänzen können, ist eine demokratieorientierte Gesamtschulentwicklung notwendig, die einen Beitrag zu einer besseren Qualität demokratischer Bildung und ganzheitlicher Bildungsprozesse leistet. Damit wird zugleich auch dem besonderen Potenzial von Gesamtschulen für demokratische Bildung Rechnung getragen, dem gemeinsamen Lernen und Schulleben aller jungen Menschen als ein Abbild der Gesellschaft im Kleinen.

Dazu braucht es neben der ansatzübergreifenden Transparenz demokratischer Bildungsangebote in der jeweiligen Gesamtschule vor allem bildungspolitische und -didaktische Impulse für eine sich gegenseitig ergänzende Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen. Der 16. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2020) sowie aktuelle Landes- und Bundesprogramme für mehr demokratische Bildung bieten Anlässe und Gelegenheit zur Reflexion und Konzeptentwicklung. Für jeden der drei Ansätze und ihre jeweiligen Professionen stellt sich nach innen die Aufgabe, die je spezifischen Aufträge im Blick zu behalten sowie sich nach außen zu den anderen beiden Ansätzen zu positionieren und Anschlussstellen zu finden. Interprofessionell bedarf es der Wahrnehmung, Akzeptanz und gegenseitigen Ergänzung sowohl für die Ebene der Einzelschule als auch bildungsortübergreifend für die kommunale Bildungslandschaft.

Literatur

- Ahlrichs, R. (2019): Demokratiebildung im Jugendverband. Grundlagen, empirische Befunde, Entwicklungsperspektiven. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2011): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach Ts.: Wochenschau.
- Breit, G./Schiele, S. (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bönsch, M. (2006): Die Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Bundesjugendkuratorium (2001): BJK: Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift. https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsaehigkeit_sichern.pdf [Zugriff: 13.02.2023].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> [Zugriff: 14.06.2023].
- Busch, M./Otto, C. (2019): Der Klassenrat. Demokratielernen in der Klasse. In: Mateneen, Praxishefte Demokratische Schulkultur 2, S. 5–10.
- Derecik, A./Goutin, M.-C./Michel, J. (2018): Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17072-1>
- Detjen, J. (2011): Keine „demokratischen Märchenerzählungen“! – Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel – Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau, S. 125–136.
- Detjen, J. (2013): Politische Bildung – Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486741902>
- Dewey, J. (2011 [1916]): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.

- Edelstein, W./Franke, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- GGG (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule) (2023): Ziele der GGG. <https://ggg-web.de/home/die-ggg/ziele> [Zugriff: 20.02.2023].
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf. Schwalbach Ts.: Wochenschau.
- Habermas, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Hansen, R./Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2009): Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita, 2/2009, S. 46–50. https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf [Zugriff: 21.06.2023].
- Haupt, S./Vossiek, M. (2021): Verschränkte Demokratiebildung in Ganztagschulen des Jugendalters. In: Institut für Soziale Arbeit e.V. ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit. Aufwachsen, Bildung und gesellschaftliche Verantwortung. Münster: Waxmann, S. 30–45.
- Henkenborg, P. (2002): Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.). Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach Ts.: Wochenschau, S. 106–131.
- Himmelman, G. (2016): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach Ts.: Wochenschau.
- Kinder- und Jugendhilfegesetz: §11 SGB VIII <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgb-viii/11.html> [Zugriff: 18.02.2023].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- Maykus, S. (2017): Ganztagschule des Jugendalters – eine jugendpädagogische Perspektive. Positionen des 15. Kinder- und Jugendberichtes als Angebot zum Weiterdenken. In: deutsche Jugend, Zeitschrift für Jugendarbeit 7–8, Beltz Juventa, S. 316–323.
- Nonnenmacher, F. (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, B./Nonnenmacher, F. (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel – Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau. S. 83–99.
- Oelkers, J. (2000). Schulentwicklung, Demokratie und Bildung. Vortrag auf dem 31. Bildungspolitischen Forum „Bildung in der Wissensgesellschaft“ des Bundes Freiheit der Wissenschaft, 20. 10.2000 in Berlin. <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Schulentwicklung%20-%20Bildung%20-%20Demokratie.pdf> [Zugriff: 13.02.2023].
- Oelkers, J. (2020): Öffentliche Bildung und partizipatorische Demokratie. Ein Essay. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. 14, 39, S. 1–9.
- Osterwalder, F. (2011): Demokratie, Erziehung und Schule. Bern: Haupt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838535579>
- Pohl, K. (2020): Politikdidaktische Konzeptionen. In: Achour, S./Busch, M./Massing, P./Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag. S. 166–168.
- Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M. (2016): Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische In-

- stitutionen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa, S. 106–129.
- Schwanenflügel, v. L. (2015): Partizipationsbiografien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8>
- Sturzenhecker, B. (2018): Demokratische Partizipation im Ganzttag – Folgerungen aus der Studie „Offen Ganzttagsschule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung. In: Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (Hrsg.): Offene Ganzttagsschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen /Berlin /Toronto: Barbara Budrich, S. 71–96. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0btc.6>
- Sturzenhecker, B. (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1261–1271. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_93
- Sturzenhecker, B./Richter, E. (2010): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale stärker nutzen. In: Lange, D./Himmelfmann, G. (Hrsg.): Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–115. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_8
- Thiersch, H. (2006). Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, H-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Ernst Reinhard, S. 21–36.
- van der Ploeg, P. (2016): Dewey versus ‚Dewey‘ on democracy and education. In: Education, Citizenship and Social Justice 11, 2, S. 145–159. <https://doi.org/10.1177/1746197916648283>
- Wohnig, A. (2018a): Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung. In: Kenner, S./Lange, D. (Hrsg.): Citizenship Education – Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach Ts.: Wochenschau, S. 269–281.
- Wohnig, A. (2018b): Soziale Erfahrungen politisch reflektieren. Sozialprojekte als Ausgangspunkt für politisches Lernen. In: Schulmagazin 5–10, 86, S. 69–72.

Gesamtschule – Inklusion inklusive?

Magdalena Hollen

Keywords: Gesamtschule, inklusiver Unterricht in der Sek I, zukunftsfähige inklusive Schule

Einleitung

Von Beginn an war Chancengleichheit für alle, die Förderung individueller Interessen und Stärken sowie ein gemeinsamer Unterricht bis zum Erreichen der Schulpflichtzeit das Grundprinzip von Gesamtschulen (Deutscher Bildungsrat 1969). Auch wenn primär die Effekte sozialer Ungleichheit durch einen Abbau von frühen Selektionsprozessen und eine individualisierte, zieldifferente Bildung angestrebt wurden und Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zunächst z. T. explizit ausgeschlossen waren (ebd.), weisen die angekündigten Maßnahmen eine große Schnittmenge mit denen auf, die aktuell als zielführend für die Transformation des bestehenden Bildungssystems in ein inklusives genannt werden. Vor diesem Hintergrund scheint die Frage nach dem organischen Inklusionsgehalt von Gesamtschulen natürlich: Ist oder waren Gesamtschulen genuin inklusive Schulen? Diese Frage ist hier zentral. Aufschluss darüber soll eine Betrachtung des ursprünglichen Selbstverständnisses (1) sowie ein Blick auf ausgesuchte Aspekte der Entwicklung von Gesamtschulen in den frühen Jahren¹ geben. Dies erfolgt zunächst auf deskriptiver Art (2). Das Verhältnis zu Inklusion soll ein Bestandsabgleich mit dem, was in Fachkreisen als Anforderungen an inklusive Schule und inklusiven Unterricht im SekI-Bereich definiert wird klären (3). Bevor eine Bilanz (5) gezogen wird, die das Inklusionspotenzial von Gesamtschulen bezüglich der Frage „quo vadis“ diskutiert, wird ein Blick in die Vorstellung(en) einer zukunftsfähigen inklusiven Schule gegeben (4). Die Komplexität der Gesamthematik lässt keine umfassende oder gar abschließende Beantwortung der Frage zu. Aussagen zum Inklusionsgehalt von Gesamtschulen basieren primär auf die vom Deutschen Bildungsrat und der Bildungskommission (1969) verabschiedeten „Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ sowie der Dokumentation ihrer Umsetzung in der frühen Phase ihrer Implementierung.

1 Die Zeit zwischen 1985 und Ende der 90er gilt bildungspolitisch als stark von Länderpolarisierung geprägt, so dass „eine rationale, konsensuell abgestimmte Modernisierung des allgemeinbildenden Schulwesens praktisch zum Erliegen“ (Baumert et al. 2005: 59) kam und Bildungspolitik generell an Interesse verlor. Die Innovationsprozesse stagnierten.

Kritik am gegliederten Bildungssystem in Deutschland seitens ausgewiesener Fachexpert*innen² ist nicht neu. Sie begleitet vielmehr die Geschichte der Gesamtschulen in Deutschland seit ihren Anfängen (Deutscher Bildungsrat 1969)³. Die sog. „Funktionsmängel im bestehenden Bildungssystem“ (ebd.: 3), die primär in den nebeneinander bestehenden Schulformen identifiziert wurden, bezogen sich sowohl auf strukturelle Momente wie auch auf pädagogische Prinzipien. Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen sowie damit einhergehender sozialer Wandel einerseits und bereits vollzogene Innovationen im Bildungsbereich anderer Industrienationen andererseits dienten als eine Orientierungsfolie. Integrierte und differenzierte Gesamtschulen sollten großflächig implementiert und ihr Potenzial hinsichtlich einer langfristigen Bedarfs- und Entwicklungsplanung für das deutsche Bildungswesen erforscht werden (Drerup 1991: 201).

1. Ausgangslage von Gesamtschule(n)

Als Wegbereiter für die Reformbestrebungen in den 1960er Jahren gelten Bildungsexperten, wie Georg Picht, der 1963 eine „deutsche Bildungskatastrophe“ prophezeite (vgl. Löwe 2004: 527), wenn der Zugang zu weiterführenden Schulen weiterhin weiten Teilen der Gesellschaft versperrt bleibe⁴. Ähnlich alarmierend, wenngleich anders adressiert, proklamierte Ralf Dahrendorf 1965 ein „Bürgerrecht auf Bildung“ (vgl. Hoyer 2017). Darin definiert er das Recht auf Bildung als ein Recht aller Bürger*innen auf soziale und politische Teilhabe innerhalb einer pluralen, freien und demokratischen Gesellschaft. Das Spezifische seiner Forderung bestand jedoch darin, dass eine formale Gewährung von Chancengleichheit unzureichend sei. Formale Chancengleichheit käme in erster Linie den privilegierten Gruppen zugute. „Gerade für benachteiligte soziale Schichten reicht es aber nicht, wenn sie auf dem Papier die objektiven Möglichkeiten erhalten, an höherer Bildung, Kultur und Demokratie frei und individuell zu partizipieren. Sie sind dazu eben nur eingeschränkt

2 Zum Großteil basieren die Ausführungen auf der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates. Ihrer Kommission gehörten neben Bildungswissenschaftlern auch Vertreter aus der Praxis, der Politiker sowie der Kirche an (Deutscher Bildungsrat 1969).

3 Die Implementierung von Gesamtschulen war von Anfang an von parteipolitischen Interessen und Ideologien geprägt. Die Kultusministerkonferenz (KMK 1970) griff diese Reformbeschlüsse zum Schulwesen zwar auf und beschloss Vereinbarungen über Versuche mit Gesamtschulen, der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung verabschiedete Bildungsgesamtplan für die Weiterentwicklung des Bildungswesens scheiterte jedoch 1973 an Minderheitsvoten der von CDU und CSU geführten Länder (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 1998), insbesondere aufgrund von Systemkonkurrenz und um ihre Privilegien fürchtende (erz-) konservative Politiker*innen, Lehrer- und Elternverbände (vgl. auch Demmer 2021: 70).

4 Anlass seiner Befürchtungen basierten auf internationalen Vergleichsstudien, die zeigten, dass ärmere Länder deutlich stärkere Bildungsanstrengungen unternahmen, um ihre Schulabgänger*innen zu höheren Bildungsabschlüssen zu führen (Abitur), als die Bundesrepublik (vgl. Löwe 2004: 527).

in der Lage (das ist ja ihre Benachteiligung), solange ihnen die subjektiven Möglichkeiten fehlen [...]“ (ebd. 2017: 516). Sein Appell richtete sich zum einen an die Gesamtgesellschaft, für mehr Chancen auf höhere Bildung zu insistieren. Zudem leitete er davon explizit die Verpflichtung zu einer „aktiven Bildungspolitik“ ab (GBW 2015: o.S.). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates kam unter anderem dieser Aufgabe nach und unterbreitete im Januar 1969 eine Empfehlung für die Einrichtung von Gesamtschulen als Antwort auf die beschriebenen Funktionsmängel (Deutscher Bildungsrat 1969). „Strukturveränderungen in der Schule sind durch gesellschaftliche Grundentscheidungen mitbestimmt. Die Grundentscheidung für das Bildungswesen, über die allgemeine Einmütigkeit besteht, heißt Chancengleichheit und individuelle Begabungsförderung“ (ebd.: 2). Es herrschte Konsens, das Bildungswesen zu reformieren, bedarfsgerechte Bildungseinrichtungen für die moderne Aufgabenstellung zu erproben und Modelle zu konzipieren, die „Antworten auf die Bedürfnisse einer sich wandelnden Welt“ (ebd.: 3) liefern. Eine neuartige Schulform, integrierte und differenzierte Gesamtschulen, wurde als Lösung vorgeschlagen. Im Fokus standen dabei die sog. Mittelstufe, also die Sekundarstufe 1, sowie die Oberstufe. Ausgangspunkt für eine umfassend begründete Neuordnung war die Forderung nach Gleichheit von Bildungschancen für die Breite der Gesellschaft. Hierfür wurden von den Kommissionsmitgliedern grundlegende Prinzipien bzw. Merkmale formuliert und begründet. Einige von denen werden bezüglich einer möglichen Reichweite für Inklusion näher ausgeführt⁵ und führen zur Frage, wie genuin der Inklusionsgedanke für die Gesamtschule ist.

Reduktion von äußerer Selektion

Gegen ein Beharren auf Selektionsmechanismen nach *basaler volkstümlicher, technisch praktischer* und *theoretisch wissenschaftlicher* Bildung, gemäß der Einteilung in Haupt- und Realschule sowie Gymnasium, so argumentieren die Kommissionsmitglieder, spreche die Erfordernis, dass *ein grundlegendes Verständnis wissenschaftlichen Denkens für alle* und entsprechende Kompetenzen für ihre Anwendung zu vermitteln sei, um sowohl Spezialisierungsfähigkeit zu erlangen als auch Einblicke in Gesamtzusammenhänge zu ermöglichen. Die Realisierung der Gesamtschule könne dazu beitragen, hier Barrieren zu eliminieren. Dieser Anspruch wird im Weiteren begründet und anhand von Aufgaben und Möglichkeiten der Gesamtschule konkretisiert. Von wegweisender Bedeutung sind: Individualisierung des Lernens, bessere Förderung aller Schüler*innen, größere Chancengleichheit sowie Differenzierung und entsprechende Entwürfe für die Weiterentwicklung im Lehrplan sowie Anforderungen an die Lehrer*innenrolle (Deutscher Bildungsrat 1969). Um die Vielfalt der Fähigkei-

5 Die Ausführungen zu diesen Merkmalen basieren auf der Empfehlung der Bildungskommission vom Januar 1969 (Deutscher Bildungsrat 1969). Soweit nicht anders gekennzeichnet, beziehen sich die folgenden Darstellungen auf eben diese. In welcher Konsequenz sie von den vorgesehenen 40 Modellschulen vollumfänglich praktiziert wurden, lässt sich nicht sicher rekonstruieren.

ten und Interessen der Schüler*innen stärker zu würdigen und intensiver zu fördern, wird in der Empfehlung für eine *Individualisierung des Lernens* plädiert. Die Starre der Lehrpläne im gegliederten System erlaube dies nicht, wo hingegen die Struktur der Gesamtschule mit ihrem Kurssystem „eine größere Vielzahl von Fähigkeiten und Interessen berücksichtigen und auf eine größere Mannigfaltigkeit gesellschaftlicher Ansprüche eingehen [könne]. Durch die Individualisierungsmöglichkeiten, die dem Schüler nach der Aufhebung starrer Schulzweige mit einem differenzierten Kursangebot angeboten werden, sind Lernanreize gegeben, die der verbreiteten Schulpassivität entgegenwirken können“ (ebd.: 11). Damit soll einer Fixierung auf einen vorab determinierten Stand der Interessensentwicklung und der Stärken entgegengewirkt und gesellschaftliche Partizipation ermöglicht werden – adressiert sind insbesondere „Kinder aus der unteren Sozialschicht“ (H. i. O.) (ebd.). Drei wesentliche Prinzipien werden für diese Chancenerweiterung genannt: *Differenzierung*, *Beratung* und eine *Reform der Leistungsbewertung*. Als eine übergeordnete Zielformulierung wurde die Aktivierung aller Schüler*innen durch Förderung von Eigenverantwortlichkeit und Motivation postuliert. Dies erst erlaube eine bessere Förderung, größere Chancengleichheit und erweiterte soziale Erfahrungen für alle. Hier zeigt sich die Korrespondenz mit inklusiven Zielen, wie Barrieren für Lern- und Partizipationsprozesse abzubauen und die Vielfalt der Lernenden als Bereicherung zu nutzen (vgl. Boban / Hinz 2015). Der Inklusionsgedanke missbilligt u.a. Selektionsmomente aufgrund unterschiedlichster Leistungsfähigkeiten⁶, die häufig diskriminierenden Charakter haben und impliziert eine Schule mit „einer sicheren, akzeptierenden, positiv interdependent kooperierenden und anregenden Gemeinschaft [...] in der jede*r geschätzt wird, so dass alle Lernenden [...] ihre individuell bestmöglichen Leistungen erzielen können“ (ebd.: 25). Eine inklusive Schule zeichnet sich nicht dadurch aus, dass sie selektionsfrei alle Schüler*innen aufnimmt, sondern dass sie möglichst allen Bedürfnissen und Potenzialen der Menschen in ihr zu entsprechen sucht.

Differenzierung als Strategie

Bezüglich der *Differenzierung* tritt an der Gesamtschule „an die Stelle einer fachübergreifenden Leistungsdifferenzierung nach Schularten eine fachspezifische Leistungsdifferenzierung“ (Deutscher Bildungsrat 1969: 19), bei der Schüler*innen fortan entsprechend ihrer Qualifikation für ein Fach gefördert werden und damit Durchlässigkeit hinsichtlich einer Schulformzuordnung gewährleistet wird. Zudem können nun Lernziele differieren ebenso wie vielfältige Lerndispositionen berücksichtigt werden. „Insbesondere durch die Herstellung differenzierter Lernmittel und Lernmedien

6 Während die UN-BRK eher Schüler*innen mit Behinderungen einen barrierefreien Zugang zu allen Schulen gewähren will (enges Inklusionsverständnis), umfasst ein weites Inklusionsverständnis alle Dimensionen von Marginalisierung (z.B. soziale, kulturelle, ethnische oder religiöse Herkunft), die zu einer Selektion und damit zu Barrieren für Partizipation und Entwicklung führen können (Boban / Hinz 2015).

werden die Möglichkeiten der Variation von Inhalten, Mittel und Methoden des Unterrichtes wachsen.“ (ebd.). Der Differenzierung voraus geht eine sorgfältige Erfassung und Bewertung der individuellen Motivation und Leistungsfähigkeit, wobei Leistungsschwächen u.a. durch gezielte Förderangebote bzw. Förderkurse ausgeglichen werden sollen. Der Etablierung von Förderkursen und der sukzessiven Differenzierung nach sog. „Eignungskursen“ kommt für die Realisierung der Gesamtschule eine exponierte Relevanz zu: Die Jahrgangsstufe 5 ist „als undifferenzierte Eingangsstufe konzipiert“ (ebd.: 20), der Unterricht erfolgt in leistungsheterogenen Lerngruppen. Darauf aufbauend und in ausgesuchten Fächern (Mathematik, Fremdsprachen, Deutsch) ist ab der 6. Jahrgangsstufe, ggf. auch erst später, eine Differenzierung nach zwei Niveaustufen vorgesehen. Bei sich erweisender Notwendigkeit kann nach maximal vier Niveaustufen differenziert werden. Grundsätzlich wird diese Differenzierung im Dienste der Förderung gesehen und bis zum 8. Schuljahr nach einem Grundlehrplan, der die wesentlichen Lernziele für alle festlegt, unterrichtet. Gleichwohl enthält dieser „für die verschiedenen Eignungskurse Differenzierungen in inhaltlichen Einheiten, in Lernmethoden und Lehrmitteln, er gibt Zusatzstoff oder Vertiefungsmöglichkeiten für lernschnellere und intensivere Kurse an“ (ebd.: 21). Die große Mobilität zwischen den Eignungskursen, die hier gegeben ist, berücksichtigt die möglichen altersbedingten Veränderungen und Entwicklungssprünge und sichert so die Flexibilität für den weiteren Bildungsweg. An diese Argumentation schließt auch die Empfehlung an, ab der 8. Jahrgangsstufe eine weitere Differenzierung durch Wahlmöglichkeiten, z.B. einer weiteren Fremdsprache anzubieten. Insgesamt wird eine Erweiterung der Lernbereiche der Schule, die über eine Addition zu einem obligatorischen Fächerkanon hinausgeht, als „Grundbedingung des zukünftigen Schulsystems [gesehen], dass dem Wachstum und der Vielfalt des Wissens entspricht“ (ebd.: 25). Bisher als sog. Nebenfächer deklarierte Unterrichtsfächer, sollen gleichwertige sein, „um an die im Rahmen einer sozialen und individuellen Lebensgeschichte entstandenen Interessen“ (ebd.: 24) sowie an den unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen aller Schüler*innen anknüpfen zu können.

Von Beginn an waren sich die Kommissionsmitglieder des Deutschen Bildungsrats möglicher Herausforderungen oder Widerstände bewusst. Antizipierte Widerstände wurden hierbei ebenso diskutiert wie Optimierungsmöglichkeiten, z.B. wie eine Weiterentwicklung des Differenzierungsprinzips – auch im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts künftig – gestaltet werden könnte. Als Optionen angedacht sind z.B.: „geringe Größe der Lerngruppe; stark ermäßigtes Stundendeputat des Lehrers, da besonders im Versuchsstadium⁷ die Vorbereitung auf eine Schulstunde ein Vielfaches der Vorbereitungszeit für den Unterricht bei äußerer Differenzierung in Anspruch nehmen würde; Entwicklung eines Tutorsystems unter Schülern und Entwicklung differenzierter Lernmittel in der Schule; intensive wissenschaftliche

7 Gedacht ist hier an das Modell des Team Teaching (ebd.: 27).

Beratung des einzelnen Lehrers“ (ebd.: 27). Dass hierfür sowohl eine massive Revision der Lehrpläne als auch Reformen in der Lehrer*innenbildung und -weiterbildung unabdingbar seien, wird von den Experten mehrfach postuliert. Neben den Entwicklungsaufgaben im Lehrplanbereich und einer curricularen Weiterentwicklung⁸, stellen Beratungs- und Diagnosekompetenzen sowie veränderte Prinzipien der Leistungsbewertung die zentralen neu zu entwickelnden Kompetenzen für die Gesamtschullehrkräfte dar, wie sie ebenfalls für eine inklusive Schule als unablässig dargestellt werden (vgl. Kracke et al. 2022).

Beratungskompetenz und neue Prinzipien der Leistungsbewertung

Im Kontext der *Beratungs- und Diagnosekompetenz* ist die individuelle Beratung der Schüler*innen zentral, um „im Schüler die Fähigkeit zu entwickeln, durch Erkennen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen seine Probleme zu lösen und für sich selbst sinnvolle Entscheidungen zu treffen“ (ebd. 51) sowie deren Kooperation sicherzustellen. Voraussetzung hierfür ist eine zuverlässige Diagnose, die eine Zusatzqualifikation erfordert. Die Erfassung von fachlichen Leistungen stellt dabei lediglich einen Teilaspekt der Diagnostik dar, von essenzieller Relevanz seien auch Merkmale wie Interesse, Ausdauer, persönliche Konflikte und Probleme. Für die Bewältigung dieser Aufgaben müsse neben einer gezielten Qualifizierung geeigneter Lehrkräfte die Kooperation mit Beratungsexpert*innen sichergestellt werden. Da diese Expertise zum Zeitpunkt der Einrichtung der ersten Gesamtschulen noch nicht existiere, sei zeitweilig die Kooperation mit außerschulischen Expert*innen und Instanzen angezeigt – vergleichbar mit einem multiprofessionellen Team.

Außer Frage stehe, dass eine stärkere Differenzierung und Flexibilisierung von Schule auch neue Formen der Leistungsbewertung benötige. Aus Ermangelung valider Instrumente und grundsätzlicher Kritik an der etablierten Ziffernbewertung, werden (langfristig) neue Standards für die Lernzielkontrolle und Leistungsbeurteilung avisiert. „Als optimale Lösung wird die Entwicklung einer Itembank⁹ vorgeschlagen, mit deren Hilfe der Lehrer die Tests selbst zusammenstellen kann“ (ebd.: 55). Für die Übergangszeit werden informelle Tests und gelegentliche standardisierte Tests, sog. Reference Tests, als Kompromisslösung betrachtet. Als informelle Tests definiert sind Instrumente, die ad hoc konstruiert und situationsadäquat einsetzbar sind, damit auch der Differenzierung gerecht werden. Lehrkräfte erstellen sie in intensiver Kooperation untereinander, unter Berücksichtigung einer Operationalisierung der differenzierten Lernziele, Absicherung der Aufgabenkonstruk-

8 Aufgeführt werden hier die Orientierung am Epochenunterricht, Differenzierung und Gleichwertigkeit von Lernzielen, Lösung von Sprachproblemen, Berücksichtigung vielfältiger Lernbedingungen.

9 „[E]in Lernsystem (Itembank), in dem Grundfertigkeiten und zugehöriges Basiswissen so gespeichert sind, daß die einzelnen Aufgaben von jedem Lehrer und Schüler über einfache Signaturen aufzufinden sind“ (Diederich / Wulf 1979: 131).

tion und anschließender Aufgabenanalyse. Parallel zur Bewertung fachlicher Leistungen zählen „[N]icht-kognitive Dimensionen des Schülerverhaltens“ (ebd.: 57). Arbeitshaltung, individuelle Fortschritte, Interessen und auch Selbsteinschätzungen erhalten eine neue Wertigkeit. Wenngleich das Selbstverständnis zu Beginn der Gesamtschulzeit innovativ war und bestrebt, das Recht auf Bildung als ein Recht aller Bürger*innen auf soziale und politische Teilhabe innerhalb einer pluralen, freien und demokratischen Gesellschaft zu realisieren (vgl. Hoyer 2017), so war sich die Kommission einig, Schüler*innen aus Sonderschulen von dieser Teilhabe auszuschließen (Deutscher Bildungsrat 1969: 6)¹⁰. Nur wenige Experten, wie Preuss-Lausitz oder Lohmann, setzten sich für eine konsequente „Schule für alle“ ein (Sack 2022: 3).

Der hohe Innovationscharakter auf der einen Seite und im negativen Gegenhorizont die Beharrungskräfte im Bildungssystem (vgl. Demmer 2021), aber auch ein basales Bedürfnis nach wissenschaftlicher Fundierung, veranlasste die Kommissionsmitglieder zu konsequenter wissenschaftlicher Begleitung der Modellschulen, der wissenschaftlichen Beratung der involvierten Akteur*innen sowie einer breiten Evaluation (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969: 15 f.). Deutlich erkennbar zeigen sich in den Zielvorstellungen aus den Anfängen zentrale Charakteristika einer inklusiven Schule (Differenzierung, Individualisierung, Leistungsdifferenzierung im gemeinsamen Unterricht). Erkennbar sind Zielvorstellungen und Strategien wie sie unter anderem im Index für Inklusion empfohlen werden: Barrierefreiheit, Partizipation und Wertschätzung von Diversität sowie kollegiale und multiprofessionelle Kooperation, mehrperspektivische ressourcenorientierte Diagnostik sowie eine Revision des Curriculums (vgl. Booth / Ainscow 2019). Ob und in welchen Maß sich dies in die Praxis transferieren ließ, soll exemplarisch an zwei ausgewählten Gesamtschulen überprüft werden.

2. Ausgesuchte Aspekte der Entwicklung von Gesamtschulen in den frühen Jahren

In einem hohen Maße nahmen Schulen in NRW an dem Gesamtschulversuch und den begleitenden wissenschaftlichen Untersuchungen teil. Die Dokumentation der ersten Erkenntnisse sowie Forschungsergebnisse und insbesondere die Fallstudie zum Gesamtschulalltag Kierspe (vgl. Diederich / Wulf 1979) sowie „Erfahrungen an der Friedensschule in Münster“ (Alder 1983), erlauben einen Einblick in die Umsetzung und anfängliche Entwicklung¹¹. Von zentralem Interesse sind dabei die Innovations-

10 Dieses Exklusionsbestreben wurde nur teilweise umgesetzt. Die GS Kierspe und die Friedensschule Münster erwähnen explizit die Aufnahme von Schüler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen, Lernschwächen oder emotional-sozialen Besonderheiten (vgl. Diederich / Wolf 1979; Alder 1983).

11 Die Gesamtschule Kierspe gehört zu den ersten vier Gesamtschulen (Fink / Heintges, o.J), die Friedensschule, als erste kirchliche Gesamtschule zu den ersten sechs des Gesamtschulversuchs in NRW (Alder, 1983: 113).

oder Reformelemente Differenzierung und Leistungsbewertung, die im Inklusionsdiskurs auch aktuell kontrovers diskutiert werden. „Das differenzierte pädagogische Eingehen auf heterogene Lernausgangslagen und Bildungsbedürfnisse der jeweiligen sozialen Gruppe bildet den Kern inklusiven Unterrichts. Dabei sind Lehrkräfte besonders gefordert, einerseits die Lernenden individuell zu unterstützen und andererseits ihre soziale Einbindung in die Lerngruppe zu gewährleisten. Schwerpunkte sind dabei die Planung von Unterricht sowie die Gestaltung der Leistungsbewertung“ (Kracke et al. 2022: 209).

Realisierung definierter Ziele

Mit dem Gründungsdatum 29.08.1969 zählt die Gesamtschule Kierspe zu den ersten Gesamtschulen in der BRD. Ein erstes Resümee der Arbeit und Erkenntnisse¹² erfolgte nach neun Jahren, im Sommer 1978, mit der Verabschiedung der ersten Abiturient*innen dieses Modellversuchs (Diederich/Wulf 1979: 6). Erfahrungen aus der Friedensschule Münster präsentierte Alder 1982 im Rahmen des 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Um die Realisierung der deklarierten Ziele pädagogisch wie bildungspolitisch einordnen und diskutieren zu können, ist ein weichenstellender bildungspolitischer Einschnitt aus der Erprobungszeit zu nennen. Zu gravierender Weichenstellung am Reform- und Innovationskurs der Gesamtschule in NRW führte der Erlass zu „Richtlinien für die Differenzierung in der Sekundarstufe I der Gesamtschule“ (Erlaß des Kultusministeriums vom 25.6.1976)¹³ als Regelung für einen Teil des Bildungsauftrages der Gesamtschulen. Zu erwähnen ist ebenfalls, dass die Gründungszeit der ersten Gesamtschulen an die Studentenbewegungen der 68er Jahre anschließt, die unter anderem Schule anders gestalten wollte. „Daher bewarben sich zum Zeitpunkt der Gründung und in den Jahren danach viele Lehrer an diese Schule, die sich durch die hier gebotenen Reformbedingungen angesprochen fühlten und die hier ihre Vorstellungen von einer veränderten Schule verwirklichen wollten“ (Diederich/Wulf 1979: 222). Entsprechend hoch waren sowohl Engagement wie auch Problembewusstsein.

Geprägt vom Leitprinzip der Gesamtschule, eine „möglichst schülergerechte Schule“ (Alder, 1983: 113) zu sein, determinierte das Prinzip Heterogenität, soziale Integration und individuelle Förderung die anfängliche Umstrukturierung. Die Zusammensetzung der Klassen erfolgte so, dass, „die Stammgruppen [müssen]

12 Das Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrer*innenfort- und Weiterbildung in NRW verfolgte die Absicht, Erkenntnisse und Materialien für die Bildungspraxis zu generieren. Die Fallstudie ist hier einzuordnen.

13 Es handelt sich um den Erlass „Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Erlasssammlung, 3. Aufl. 1976“ (vgl. Diederich/Wulf 1979: 271), über die wechselseitige Anerkennung von Bildungsabschlüssen. Er gibt eine Fachleistungsdifferenzierung vor, nach der ein sog. Erster (Hauptschule) und Mittlerer Abschluss (Realschule) sowie das Abitur einheitlich geregelt werden. An diese Vereinbarung knüpfen Beschlüsse der KMK von 1993 und ihre Fortschreibung aus 2022 an (vgl. KMK 2022).

so zusammengesetzt werden, daß es (nach Möglichkeit) in keiner Gruppe zu einer Konzentration von leistungsstarken oder leistungsschwachen Schülern oder der im Sozialverhalten schwierigen Schüler kommt“ (ebd.: 14). Hieraus resultierte zwangsläufig die Notwendigkeit einer inneren Differenzierung, die sich auch an individuellen Neigungen und Interesse orientierte (vgl. Diederich/Wulf 1979; Alder 1983). Die Modellschulen waren sich durchaus bewusst, dass diese Zielvorstellungen eine enorme Herausforderung darstellten und u. a. für eine offenere Schullaufbahn Curricula, Lernziele und nicht zuletzt Leistungsbewertungen komplett neu zu entwickeln und zu formulieren waren. Der o. g. Erlass wurde „auch an der GSK [...] als einschneidende Bestimmung empfunden [...], die Experimenten mit weiteren Differenzierungsformen oder verstärkter Integration ein Ende setzte, bevor noch alle Lehrer von der Notwendigkeit dieser Konsolidierung überzeugt waren“ (ebd.). Bei einigen Lehrkräften stieß er auf massiven Widerstand, sahen sie doch die Ziele, Entwicklung von individuellen Begabungen, Neigungen Fähigkeiten, Interessen sowie eine Gleichheit der Bildungsangebote und -chancen in Gefahr (ebd.: 135). Als Differenzierungsmaßnahmen praktiziert wurden an der GSK: fachbezogener und fachunabhängiger Ausgleichsunterricht, Binnendifferenzierung, Unterricht für Schüler*innen mit Leserechtschreib-Schwäche, Unterricht in Fachleistungskursen, Wahlpflichtdifferenzierung und Fachübergreifende Differenzierung (ebd.). Aufrechterhalten ließ sich die Binnendifferenzierung mit zusätzlichen Unterrichtsstunden als spezielle Fördermaßnahme explizit für lernschwächere Schüler*innen nur temporär und primär für die Jahrgänge 5 und 6. Die ursprüngliche Konzeptualisierung, diese im gemeinsamen Unterricht und Doppelbesetzung durchzuführen, ließ sich nicht durchgängig realisieren, was unter anderem an personellen Ressourcen und mangelnder Qualifizierung der Lehrkräfte für diese spezifische Förderung lag (ebd.: 137). Ausgleichsunterricht erfolgte quasi als äußere Differenzierung, die Teilnahme wurde den Schüler*innen am Ende eines Schulhalbjahres für die Dauer des folgenden Halbjahres zugewiesen und sollte die geforderten Leistungen sichern. Die dem Integrationsgedanken zuwiderlaufenden Vorgaben, im Rahmen der differenzierten Fachleistungskurse in Mathematik, Englisch und Deutsch Fachunterricht in einen Grund- und Erweiterungskurs zu separieren, wurde durch eine organisatorische Umstrukturierung, ungleiche Gruppenstärke und Stammgruppenbildung¹⁴ unterwandert. In beiden Fällen trat ein höheres Maß an Heterogenität ein und verschaffte den „lernschwächeren Schülern den Vorteil [...], in etwas kleineren Gruppen zu arbeiten, mit dem Interesse der Lehrer daran, schwierigere Schüler in kleineren Gruppen unterrichten zu können. (ebd.: 141). Diese Strategie konnte auch die Friedensschule erfolgreich umsetzen, die hier insbesondere mit der Stabilität der Lerngruppe „auch im leistungsdifferenzierten Unterricht“ (Alder 1983: 114) argumentierte. Der Individualisierung

14 Es werden jeweils zwei Stammgruppen des 6. Jahrgangs im 7. und 8. Jahrgang als eine neue Einheit betrachtet, was hinsichtlich der Fachleistungsdifferenzierung eine größere Heterogenität impliziert (vgl. Diederich/Wulf 1979: 141).

und Interessenorientierung als Prinzip wurde dahingehend Rechnung getragen, dass die Wahlpflichtdifferenzierung, beginnend im 7. Jahrgang drei gleichwertige Fächer bzw. Lernbereiche alternativ anbot: eine 2. Fremdsprache, Technik/Wirtschaft und Naturwissenschaften. Für die GSK konnte bezogen auf ein mögliches schichtspezifisches Wahlverhalten „eine ziemlich ausgeglichene Verteilung der Schüler, bei der nur die Naturwissenschaften etwas zurückstehen“ (ebd.: 145), konstatiert werden. Dies unterstrich und legitimierte, wie bedeutsam das Setzen eigener Akzente, Individualisierung und Interessensorientierung aus der Schüler*innenperspektive waren. An der Prämisse einer schülergerechten Schule für „die individuelle, aber auch für die gesellschaftliche Entwicklung eines jungen Menschen“ (Bertram 2011: o.S.) konnte insofern festgehalten werden, als dass die individuelle Förderung für das Erlangen bestmöglicher Bildungsabschlüsse unabhängig von der sozialen Herkunft konsequent als Leitlinie beibehalten wurde (vgl. Fink/Heintges o.J.; Bertram 2011; Alder 1983; Diederich/Wulf 1979). Zu den frühen Erfolgen zählt somit sicher, dass an der GS Kierpse bereits im ersten Durchgang 42 Schüler*innen, deren ursprüngliche Zuordnung die Hauptschule war, in dieser Schulform ihr Abitur erlangen konnten.

Auch hinsichtlich der Leistungsbewertung im leistungsdifferenzierten Unterricht war den Lehrkräften die Herausforderung durchaus bewusst (Alder 1983: 114; Diederich/Wulf 1979: 48). Trotz ministerieller Einschränkungen¹⁵ wurden auch in diesem Innovationsbereich neue Forschung beschritten. Neben den vorgeschriebenen Arbeiten und Test sollte die Mitarbeit gleich gewichtet werden (Diederich/Wulf 1979: 71). Abweichend vom bisherigen System wurden unterschiedliche Leistungsniveaustufen (überwiegend Grund- und Erweiterungskurs) sowie in allen Fächern acht Bewertungsstufen eingeführt. „Mit Hilfe der Achtstufigkeit soll ein höheres Maß an Differenziertheit in der Bewertung der Schülerleistungen erreicht werden, wodurch die Darstellung der Schülerleistung für die verschiedenen Abschlüsse erleichtert werden soll“ (ebd.: 22). Weitere alternative Konzepte zur Leistungsbewertung wurden früh eingedämmt; mit dem Argument der Vergleichbarkeit, wurde der Sorge vor Niveauabsenkung vorgebeugt (Diederich/Wulf 1979: 24). Die Differenzierungsmaßnahmen standen allesamt im Dienste einer höheren Durchlässigkeit. Auch bezüglich der Leistungsbewertung darf nicht ausgeblendet werden, dass von der Schulformzuordnung und den standardisierten Abschlussleistungen am Ende doch eine Selektions- sowie Homogenisierungstendenz ausging. Und dennoch muss ein entscheidendes Novum anerkannt werden: Im Verlauf der Schulzeit wurden allen Schüler*innen alle Bildungsabschlüsse ermöglicht und sie nicht von vornherein durch eine Schulformzuweisung eingeschränkt (vgl. ebd.; Alder 1983: 114).

Schulen, die sich auf neue Wege begeben, benötigen Zeit, bis sie ankommen und so gilt auch für die hier präsentierten Gesamtschulen und ihre Entwicklungslinien,

¹⁵ Der Erlass des KM-NRW 1976 über Leistungsbewertungen sollte das „Erreichen gleichwertiger Abschlüsse“ (vgl. Alder 1983: 115) und damit die allgemeine Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse sichern.

dass zwar das Neue sichtbar aber noch nicht erreicht wurde. „Es ist ein „mittlerer Zustand“, gemessen an den Idealnormen, die Begriffe wie kooperative Unterrichtsplanung und permanente Curriculumrevision setzen“ (Diederich/Wulf 1979: 80). Auch eine partizipative oder die Eigenverantwortlichkeit und Selbstregulation der Schüler*innen fördernde Gestaltung des Unterrichts zählte zu den ausbaufähigen Praktiken (vgl. Diederich/Wulf 1979: 120). Einige Ursachen, wie ministerielle Erlasse, die die Entwicklung be- oder verhindert haben, wurden bereits angesprochen, weitere Hürden sind bekannt. Ebenso bekannt sind die Faktoren, die sich positiv auf den Innovationsprozess ausgewirkt haben.

Gelingensbedingungen und Hürden in der Anfangszeit

Differenzierung im Unterricht sowie in der Leistungsbewertung stellen letztlich die Größen dar, die aus Lehrplanrevision, Curriculumentwicklung und Unterrichtsplanung resultieren. Für die, wenngleich eingeschränkten erreichten Innovationsziele erwiesen sich maßgeblich zwei Faktoren als zielführend: partizipative Kooperation und gestalterische Freiheit (vgl. Diederich/Wulf 1979: 80; Alder 1983: 116). Die Fallstudie Kierspe unterstreicht den vielfach sich positiv auswirkenden Grundkonsens und die gute zwischenmenschliche Beziehung, die sowohl zwischen den Kolleg*innen als auch zwischen Eltern und Schüler*innen überwiegend anzutreffen war. Das tägliche Beisammensein und regelmäßige intensive Gespräche seien ein Garant für einen konstruktiven Prozess. „Besonderes Kennzeichen war die Dezentralisierung von Entscheidungen und die damit verbundene Teilautonomisierung von Subsystemen auf der einen, die kollegiale Unterstützung und der ungezwungene Umgangston auf der anderen Seite“ (Diederich/Wulf 1979: 259). Dies führe zudem dazu, dass Differenzen zwischen den Angehörigen der einzelnen Schulformen und ihren vermeintlich unterschiedlichen Qualifikationen eine Nivellierung erfahren. Das daraus resultierende Potenzial für den gesamten Entwicklungsprozess, insbesondere das Forcierend der Curriculumentwicklung und Differenzierungsmaßnahmen sowie der gezielten Förderung im Unterricht sei kaum hoch genug einzuschätzen (vgl. ebd.). Alder verweist in diesem Kontext explizit auf „die Möglichkeiten der Einflussnahme auf inhaltliche Gestaltung der eigenen Schule und auf die Lehrplandiskussion des gesamten Schulversuchs (1983: 116). Die Identifikation mit den deklarierten Zielen und das nicht zuletzt daraus abzuleitende Engagement stünden in einer positiven Interdependenz mit der Freiheit und der Verantwortung der einzelnen Lehrkräfte (ebd.). Dass dies kein Selbstläufer sei, wird nicht verschwiegen.

Die als Hindernis wahrgenommenen ministeriellen Erlasse zeigten eine weitere Begleiterscheinung, die als Hürde für die Gesamtschulentwicklung einzuordnen ist.

Einige Lehrkräfte klagten, die Gesamtschule „sei nicht mehr die Gesamtschule, von der sie sich gesellschaftlichen Fortschritt versprochen hätten, als sie sich an diese Schule meldeten,“ (Diederich/Wulf 1979: 134). Sie kritisierten primär die einseitige Orientierung des Leistungsprinzips am sozialen Gütemaßstab, der letztlich al-

len Differenzierungsmaßnahmen unterliege und monierten die Internalisierung von Konkurrenzverhalten bereits in der Schule. Andere kritische Stimmen sahen in diesen Erlassen eine mehr oder weniger realistische Einschätzung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungstendenzen und zeigten sich von den Richtungsvorgaben weniger oder mehr enttäuscht. Für Diskrepanzen im Kollegium zeigten sich daneben auch divergierende Verständnisse hinsichtlich der Aufgaben von Schule, explizit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. Ein Spagat zwischen einer die Fachlichkeit betonenden, strukturkonservativen Haltung auf der einen und eine Verantwortungsübernahme für die den Leistungsanforderungen im Wege stehenden sozialisatorischen Rahmenbedingungen einiger Schüler*innen auf der anderen Seite schien für einige Lehrkräfte unüberwindbar. Diese Dichotomie von Fach- und Leistungsorientierung versus pädagogischer und schüler*innenzentrierter Ausrichtung erzeugte große Spannung. Ihre Integration und eine Ausrichtung des Unterrichts darauf schienen unrealisierbar. Für diesen Leistungs- und Selektionsdruck, der im Widerspruch zu den ursprünglichen Zielsetzungen der Gesamtschule stand, werden diverse Faktoren angeführt: „Zunahme des gesellschaftlichen Drucks auf die Schule, Selektionsinstrument zu sein; die Vergleichssituation, in die die Gesamtschulen bildungspolitisch gestellt sind; die stärkere Fach- und Leistungsorientierung in der gymnasialen Oberstufe der GSK“ (ebd.: 220).

Neben diesen gesamtschulspezifischen Hürden wurden auch solche genannt, die eher genereller Natur sind. So verhinderten mangelnde Personalressourcen die durchgängige Doppelbesetzung im Unterricht. „Würde der GSK die Möglichkeit eingeräumt, Lehrer wechselseitig hospitieren zu lassen, wäre zu erwarten, dass die vertikale Problemverarbeitungskapazität zugunsten der Schüler zunimmt“ (Diederich/Wulf 1979: 260). Nachvollziehbar wird, dass wiederkehrend der Faktor Zeit als ein Hindernis angeführt wurde, sowohl aus Lehrer*innen- wie auch aus Schüler*innenperspektive. Sowohl der 45-Minuten-Rhythmus setze Grenzen der Realisierbarkeit (vgl. ebd.: 267), wie auch das Argument der Arbeitserleichterung durch Arbeitsteilung (vgl. ebd.: 79). „Nicht zuletzt war die Summe der zu bewältigenden Erneuerungen eine kaum bewältigbare Hürde. Allen Beteiligten war klar, daß die damaligen Versuchsansätze zur Gesamtschule mit vielen Zielvorstellungen befrachtet wurden, die in der Summe sehr schwer zu erfüllen waren“ (Alder 1983: 113). Einige der angeführten Hürden waren explizit Gegenstand weiterer Entwicklungstätigkeiten, an vorderster Stelle die Curriculumentwicklung und die Revision der Leistungsbewertung. Gleiche Bedarfslagen wurden für die Qualifizierung für spezifische Förderbedarfe und explizit für Diagnostik- und Beratungsaufgaben gesehen (vgl. Diederich/Wulf 1979; Alder 1983) – Themen, die nach wie vor als Herausforderung für inklusiven Unterricht gesehen werden (vgl. Lutz/Becker et al. 2022).

3. Anforderungen an eine inklusive Schule im Sekundarbereich I

Die Forderungen von Dahrendorf 1965 lösen deutliche Assoziationen mit den Begründungen für und Anforderungen an Inklusion und inklusiven Unterricht aus. „1. Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen. 2. Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung. 3. Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, dass diese Rechte ausgeübt werden können“ (zit. Nach Hartung 2015: 85). Seine Mahnung vor mehr als 50 Jahren, ebenso wie die von Klafki: „Wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und Bedingung von Selbstbestimmung anerkannt wird, so muss sie *Bildung für alle* (H. i. O.) sein“ (Klafki 2005: 182), werden in ihrer Gültigkeit durch die Ratifizierung der UN-BRK 2009 und die Umsetzung des Artikels 24, des Rechts auf inklusive Bildung, erneut deutlich betont. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte auch nach der Grundschule der Zugang zu einer allgemeinen Schule mit gemeinsamem Unterricht und inklusiver Beschulung gewährt werden. Mehr als zehn Jahre nach dieser Ratifizierung steht die Sekundarstufe I noch immer vor großen Herausforderungen, eben dies zu realisieren. Die statistischen Daten zeigen, dass die bildungspolitischen Entscheidungen zu noch sehr überschaubaren systemischen Entwicklungen geführt haben (vgl. Lutz/Becker et al. 2022: 13). Die Anforderungen an inklusiven Unterricht sind vielfach beschrieben¹⁶. Neben der Haltung und Einstellung zu Inklusion (vgl. Boban/Hinz 2015), sind der Umgang mit Heterogenität, die Adaption von Unterricht an individuelle Bedürfnisse und Lernausgangslagen durch Differenzierungsmaßnahmen, die auf entsprechender Diagnostik, Beratung und Förderung basieren, sowie die Leistungsbewertung die zentralen Baustellen. Eine Kooperation aller involvierten Akteur*innen im Bereiche Schule, Sonderschule, Medizin und Therapie sowie Elternhaus gelten hierfür als basal (vgl. Döbert/Weishaupt 2013). Auch die Didaktik, explizit die Fachdidaktik, ist adressiert, „den Unterricht didaktisch-methodisch so zu verändern, dass individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird.“ (Amrhein/Dziak-Mahler 2014: 11). So werden neben pädagogischen auch fachliche, fachdidaktische und inklusionsdidaktische Kompetenzen erforderlich. Schulische Inklusion impliziert eine Zugehörigkeit aller Heterogenitätsdimensionen zum allgemeinen Schulsystem, auch zielfähig zu Unterrichtende, woraus „zusätzlich zu Fragen der Vermittlung – Fragen nach einem gemeinsamen Curriculum, Inhalten und Lernzielen virulent“ (Musenbergs/Riegert 2015: 14) werden und somit ein radikaler Umbau des separierten Schulsystems unausweichlich werde (ebd.). Denn insbesondere die der Sek I

¹⁶ Eine Grundsatzdiskussion zum Inklusionsverständnis kann hier nicht erfolgen, auf die elementaren Themen im Professionalisierungsdiskurs wird ebenso verzichtet. Dazu u. a. Döbert/Weishaupt 2013; Amrhein/Dziak-Mahler 2014; Boban/Hinz 2015; Musenbergs/Riegert 2015.

immanente Selektionspraxis, basierend auf kontinuierlich steigende fachliche Anforderungen, Fachleistungsvergleiche und -bewertung in allen Fächern, wird durch den Inklusionsdiskurs mit genau diesem Anspruch konfrontiert. Das Spezifische des inklusiven Unterrichts ist die heterogene Partizipationsmöglichkeit der Lernenden am Unterrichtsgegenstand. Für unterrichtliche Differenzierungsmaßnahmen und daraus abgeleitete Leistungsbewertungen gilt es von der Planung über die Realisierung bis zur Evaluation von Unterricht die individuellen Kompetenzen, Entwicklungspotenziale und Lernstände zu berücksichtigen sowie aktive Prozesse bezüglich des Lernens und Verstehens, des Kommunizierens, Darstellens und Argumentierens fachlicher Fragestellungen für alle anzuregen. Nach wie vor mangelt es an einer entsprechenden „inklusive fachdidaktischen Praxis“ (Museberg/Riegert 2015: 22). Studien der letzten Jahre zeigen z. B. einzelne Gruppen von Schüler*innen, die reduzierten fachlichen Anforderungen ausgesetzt werden, einerseits von den Anforderungen verschont, gleichzeitig jedoch zwangsläufig auf ein bestimmtes Leistungsvermögen reduziert und somit auf ein (vorher-)bestimmtes Leistungsniveau festgeschrieben werden (vgl. Häsel-Weide et al. 2021). Es kann konstatiert werden, dass auch aktuell Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten für den Bereich der Sek I primär das Problemfeld Differenzierung im gemeinsamen Unterricht, Entwicklung inklusiver Unterrichtsformen und Aufgabenformate sowie die damit einhergehende Leistungsbewertung zum zentralen Gegenstand haben (vgl. Häsel-Weide 2021; Demmer 2021; Lutz/Becker et al. 2022). Ebenfalls lässt sich den aktuellen Forschungslinien entnehmen, wie essentiell die Kooperation zwischen Sonder- und Regelpädagog*innen sowie allgemein multiprofessionelle Kooperation für das Gelingen von inklusivem Unterricht sind (vgl. Lutz et al.), auch hier scheint es in Forschung und Praxis weiterer gesicherter Erkenntnisse zu bedürfen, damit diese bereits in die universitäre Ausbildung und Professionalisierung integriert werden. „Für die Lehrer*innenausbildung impliziert dies [...] vor allem eine engere Vernetzung bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Anteile im Studium.“ (Häsel-Weide 2021: o.S.). Ein Blick zurück in die anfänglichen Konzeptionierungen und Umsetzungspraktiken von Gesamtschule zeigen, dass in diesen zentralen Themen mehr als fünfzig Jahre später noch immer ungelöste Herausforderungen warten. Wie anschlussfähig die Erfahrungen aus der Pionierzeit der Gesamtschule für zukünftige Lösungsmöglichkeiten sein können, soll mit Hilfe eines Exkurses in Visionen einer Schule der Zukunft (Burow 2022) diskutiert werden.

4. Visionen einer zukunftsfähigen Schule

Hinsichtlich einer schulischen Zukunft konturiert Burow eine Revolution, „die das Bildungssystem massiv betreffen“ (VBE 2022: 9) werde und präsentiert sieben Handlungsoptionen, die hierfür passende Wege ausleuchten. Ebenso spricht El-Mafaalani bei seinem Blick in die Zukunft der Schule von radikaler Veränderung und entzau-

bert den Mythos Bildung (2022: 11). Zwar habe die Bildungsexpansion in den letzten 60 Jahren Bildungs- und Teilhabechancen immens verbessert, gleichwohl Kinder und Jugendliche aus benachteiligten bzw. benachteiligenden Verhältnissen von diesen Chancenzuwächsen exkludiert. „Wo Ungleiches gleich behandelt wird, reproduziert sich Ungleichheit.“ (El-Mafaalani 2022: 13). Ungleichem müsse gezielt mit ungleichen Maßnahmen begegnet werden. Eine frühe Zuweisung zu einer Schulform fördere nachhaltig diese Ungleichheit. Auch El-Mafaalani distanziert sich von einer *Bildungsreform*, vielmehr richtet er seinen Appell an das gesamte *System*, dies sei das zentrale Problem, explizit das Schulsystem (ebd.). Ansatzpunkte seien z.B. die Sicherstellung von Basiskompetenzen und Grundfertigkeiten bei Schüler*innen, die als kompetenzarm wahrgenommen werden, genauso wie eine gezielte Förderung leistungsstarker Schüler*innen (ebd.: 12). Potenziale sieht er in einer quantitativen wie qualitativen Nutzungsoptimierung bestehender Möglichkeiten: Nicht ansatzweise ausgeschöpft seien die Chancen „multiprofessionelle[r] und ganzheitliche[r] Ganztagsbildung“ (ebd.: 13). Sowohl die Betreuung durch ein multiprofessionelles Team als auch gemeinsam mit den Lehrkräften konzipierte, zusätzliche, die Ungleichheit berücksichtigende Fördermaßnahmen skizziert er als zielführende Strategien (ebd.: 14). Eine große Ähnlichkeit sowohl zur Problemendarstellung als auch zur Problemlösung zeigt sich bei Burow. Er teilt den beklagenswerten Zustand des Bildungsstandortes Deutschland und massiven Innovationsstau im deutschen Schulsystem (Burow 2022: 7). Reformbedürftig seien alle Ebenen: Schule, Unterricht und die Organisation von Bildung. Er fordert eine „Neuerfindung der Schule, der Entwicklung neuer Konzepte, Formate, Begriffe und Organisationsformen“ und verweist auf „eine lange Geschichte von pragmatisch-visionären Pädagog*innen“ (ebd.: 9), deren Expertise verfügbar sei. Auch bei den Maßnahmen sind deutlich Parallelen zu El-Mafaalani zu erkennen. Burow (2018) sieht den Einbezug aller Schüler*innen, Inklusion, für unerlässlich. Durch Binnendifferenzierung soll ein Mindestmaß an Basiskompetenzen ebenso sichergestellt werden wie die Förderung hin zu einem Expertenstandard. Die Revision des Curriculums sowie eine Ausrichtung von Lerninhalten und Lehr-Lerndesigns an individuelle Interessen und Ausgangssituationen der Lernenden erscheinen Burow ebenso notwendig wie die Intensivierung kooperativer Strukturen im Handlungsfeld Schule (Schüler*innen, Lehrkräfte, außerschulische Expert*innen), um die nachwachsende Generation für die Bewältigung ihrer Zukunftsanforderungen angemessen zu befähigen. Weniger die Vermittlung von Wissen als vielmehr die Bereitstellung passgenauer Hilfestellung für individuelle Lernschwierigkeiten sei die zukünftige Aufgabe von Lehrkräften (ebd.). Als primäre Gelingensbedingung für diesen Systemwandel – exemplarisch angeführt werden Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen – betrachtet er eine hohe Identifikation aller mit den Zielen und eine partizipative Umsetzung (Burow 2022). El Mafaalani verweist zudem auf den gesellschaftlichen Handlungsdruck und das nötige Problembewusstsein, welches Veränderungsprozessen vorausgehen müsse (2022: 14). Sowohl die skizzierte Programmatik zukunftsfähiger Schulen als auch die fixierten Gelingensbedingun-

gen zeigen vielfach eine Nähe oder gar Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Bildungsrates und der Antwort der Bildungskommission auf die drohende Bildungskatastrophe¹⁷ (vgl. Löwe 2004). In ähnlicher Weise ging der Empfehlung für die Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen ein deutlich proklamierter Modernisierungsrückstand voraus: Defizite in Bildungsinvestition, -planung und -kooperation, antiquierte Inhalte und Methoden. Könnte aus der aktuellen Krisensituation eine Renaissance der Gesamtschule entstehen?

5. Quo vadis inklusive (Gesamt)Schule?

Eindeutig haben die Gesamtschulen eine positive Tendenz vorzuweisen, wenn die statistischen Daten Schüler*innenzahlen, Abschlüsse und Inklusionsquoten¹⁸ betreffend betrachtet werden (vgl. Hollenbach-Biele/Klemm 2020; Lutz et al. 2022). Hieran lässt sich einerseits ablesen, dass die Gesamtschule bezüglich dieses Reformschritts den anderen Schulformen überlegen ist. Damit ließe sich argumentieren, dass diese Schulform in einem hohen Maße geeignet ist, die Anforderungen an inklusiven Unterricht realisieren zu können. Weil Schlüsselthemen der vergangenen fünfzig Jahren, angefangen bei der Curriculumrevision, über individualisierte, adaptive Lehr-Lernformate, Kooperation auf breiter Ebene, als wiederkehrende Barrieren, als Invarianzen im Bildungssystem auftreten, müssen sie nicht als unüberwindbar gelten. Mit den aufgeführten Ansätzen zur Umsetzung der Gesamtschule liegen entwicklungsfähige Konzepte vor, deren Fortführung vermutlich nicht in erster Linie an der Ressourcenbereitstellung entschieden werden. Zwar wird vielfach betont, dass personale und materiale Faktoren den Rahmen enger oder weiter stecken (vgl. Demmer 2021), doch scheint die „(un-)endliche Geschichte“ (ebd.) der Schulreform primär und prinzipiell an der Haltung und Einstellung entschieden zu werden (vgl. ebd.: 96; Hollenbach-Biele/Klemm 2020: 21). Lohmann (2022) betont, dass diese Haltung mit einem politischen und gesellschaftlichen – und einem wissenschaftlichen Willen gepaart sein müsste. Eine solche Willensbekundung für eine gemeinsame Schulform für alle in der Sek. I könnte sowohl die Leerstellen in der (fachdidaktischen) Forschung (vgl. Häsel-Weide et al. 2021) auffüllen als auch zu einer entsprechenden Profilbildung Sek I bereits während der universitären Professionalisierung beitragen. Eine Baustelle wäre parallel dazu in den Blick zu nehmen: Ein essentielles Spezifikum der Sek I resultiert aus dem prinzipiellen Widerspruch im System: die Selektion. Konsequent *gemeinsamer* Unterricht ohne exklusive Inklusion impliziert ein weites wie

17 Im zeitlichen Kontext dieses Katastrophenalarms sind u. a. die krisenhaften Auswirkungen des sog. Sputnikschocks einzuordnen (Demmer 2021: 59).

18 Für statistische Daten zum Anteil von Gesamtschulen, Schüler*innenzahlen, Inklusionsquote oder Bildungsabschlüsse s. u. a. Hollenbach-Biele/Klemm 2020; Lohmann 2022.

auch ein enges Inklusionsverständnis¹⁹. In den Schulen der Sek I muss sich *inklusives* Unterrichten in einem gegliederten, auf Exklusion ausgerichteten System durchsetzen. Dies wird zwar durch die zunehmende Auflösung von Haupt- und Realschulen zu Ober- oder Gesamtschulen²⁰ und einer insgesamt Konkurrenzreduzierung zum Gymnasium (durch angegliederte Sek II-Optionen) ansatzweise gelöst, dennoch bleibt die Leistungsbewertung eine Baustelle. Explizit eine Leistungsbewertung für zielfferent zu Beschulende gehört zu den Aufgaben zukünftiger Gesamtschulen. Wenn das Ziel weiterhin heißt: „erzieherische Forderungen optimal zu verwirklichen, die für eine demokratische [...] Gesellschaft unbestritten von allen Seiten erhoben werden, als da sind:

- Chancengleichheit für alle;
- Förderung des einzelnen gemäß Neigung und Fähigkeit; Vermeidung verfrühter Schullaufbahnentscheidungen und deren ständige Korrigierbarkeit;
- breites Fächerangebot entsprechend der Vielfalt der Begabungen und der Erfordernisse der Gesellschaft“ (Deutscher Bildungsrat 1969: 3), dann ist die Gesamtschule nach wie vor prädestiniert, diese Ziele zu realisieren! Dann ist der Inklusionsgedanke genuin für Gesamtschulen. Es bedarf dann keiner erneuten Beharrung auf sog. Invarianzen oder weiteren Modellversuche mit Kompromisscharakter, sondern entschlossene Akteur*innen auf allen Ebenen, die die vor fünfzig Jahren eingeleiteten Reformbestrebungen weiter verfolgen – für eine inklusive Gesamtschule.

Literatur

- Alder, A. (1983): Erfahrungen an der Friedenschule in Münster. In: Benner, D. / Heid, H. / Thiersch, H. (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 18. Weinheim: Beltz, S. 113–118.
- Amrhein, Bettina / Dziak-Mahler, Myrle (2014): Fachdidaktik inklusiv In: Amrhein, B. / Dziak-Mahler / Dziak-Mahler, M. (Hg): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Waxmann-Verlag: Münster (S. 11–14).
- Baumert, J. / Roeder, P. M. / Watennann, R. (2005): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Cortina, K. S. / Baumert, J. / Leschinsky, A. / Mayer, K. U. / Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 487–524.

19 Schüler*innen aus den Förderbereichen Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung werden gemeinsam beschult, wohingegen Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weiterhin exkludiert werden (vgl. Häsel-Weide et al. 2021).

20 Derzeit finden sich in der BRD zwanzig verschiedene Bezeichnungen für die Zusammenlegung der Schulformen in der Sekundarstufe 1 (vgl. Demmer 2021: 50).

- Bertram, U. (2011): Zu den Anfängen der Geschichte der Friedensschule. Homepage der Friedensschule Münster. <https://www.friedensschule.de/menschen-orte/geschichte-der-fsm> [Zugriff 09.01.2023].
- Boban, I./Hinz, A. (2015): Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, S. 11–41.
- Booth, T./Anisow, M. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgeber/innen und Adaption der deutschsprachigen Ausgabe: Achermann, B./Amirpur, D./Braunsteiner, M.-L./Demo, H./Plate, E./Platte, A., 2. Auflage; Beltz: Weinheim.
- Burow, O.-A. (2022): # Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen. Beltz: Weinheim Basel.
- Burow, O.-A. (2018): Bildung 2030 Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. https://www.schulmedientage.de/wp-content/uploads/2018/11/Prof.-BUROW_7.11.18_SMT-Hannover.pdf [Zugriff 19.01.2023].
- Demmer, M. (2021): 1920–2020 Schulreform in Deutschland. Eine (un)endliche Geschichte?!. Eine für alle, 7. <https://eine-fuer-alle.schule/> [Zugriff 29.12.2022].
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. <https://ggg-web.de/z-bund-diskurs/131-bildungspolitik/beitraege/1302-deutscher-bildungsrat-1969-empfehlung> [Zugriff 28.12.2022].
- Diederich, J./Wulf, C. (1979): Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Schule und Weiterbildung, 1. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3736629>
- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (2013): Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hg): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Waxmann Verlag: Münster (S. 263–281).
- Drerup, Heiner: Zur politischen Wirksamkeit pädagogischer Begleitforschung am Beispiel der Gesamtschule. In: Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung, Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. (hrsg. v. Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut) Weinheim 1991, S. 201–208.
- El-Mafaalani, A. (2022): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. In: Lernende Schule 2022, 100, Friedrich Verlag: Hannover, S. 11–14.
- Fink, M./Heintges, J. (o.J.): Geschichte Die Gründung der GsKi. <http://www.gski.de/index.php/wissenswertes/schulgeschichte> [Zugriff 06.01.2023].
- Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V. (GBW) (2015): Bürgerrecht auf Bildung (Ralf Dahrendorf, 1965). <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/buergerrecht-auf-bildung-ralf-dahrendorf-1965.html> [Zugriff 29.12.2022].
- Häsel-Weide, U./Seitz, S./Wallner, M./Wilke, Y./Heckmann, L. (2021): Mit Aufgaben im inklusiven Mathematikunterricht professionell umgehen – Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Lehrpersonen der Sekundarstufe. In: Qualifizierung für Inklusion 3, 1. <https://doi.org/10.21248/qfi.57>
- Hollenbach-Biele, Nicole/Klemm, Klaus (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Bertelsmann Stiftung Güterloh.

- Hoyer, T. (2017): Bildung als Bürgerrecht oder: wozu Bildung? In: ESPAÇO PEDAGÓGICO 24, 3, S. 508–519. <https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7762>
- Klafki, Wolfgang (2005): Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung in der Schule. In: Fiebert, M./Kunze, I. (Hg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung. LIT-Verlag: Münster (S. 181–199).
- KMK (2022): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der KMK vom 03.12.1993 i.d.F. vom 07.10.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993-12-03-VB-Sek-1.pdf [Zugriff 10.01.2023].
- Kracke, B./Sasse, A./Czempiel, S./Leidig, S. (2022): Projekt ProfKOOOP – Professionalisierung für kooperative Planung und Bewertung in der Inklusion. In: Lutz, D./Becker, J./Buchhaupt, F./Katzenbach, D./Strecker, A./Urban, M. (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion Sekundarstufe. Waxmann: Münster, S. 209–218.
- Lohmann, Joachim (2022): Die totgesagte Gesamtschule hat ihre Zukunft erst noch vor sich. In: Die Schule für alle - Das Magazin 2022/2 Verbandszeitschrift der GGG Dortmund.
- Löwe, T. (2004): Georg Picht – Vom Birklehof zur Bildungsoffensive. In: Neue Sammlung 44, S. 517–528.
- Lutz, Deborah/Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Strecker, Alica/Urban, Michael (2022): Qualifizierung für Inklusion in der Sekundarstufe – zur Kontextualisierung der Erträge eines aktuellen Forschungsprogramms in: Lutz, Deborah; Becker, Jonas; Buchhaupt, Felix; Katzenbach, Dieter; Strecker, Alica; Urban, Michael: (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion Sekundarstufe; Waxmann: Münster (S. 7–24).
- Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2015): Inklusive Fachdidaktik als didaktische Herausforderung. In: Riegert, J./Musenberg, O. (Hg): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Verlag Kohlhammer: Stuttgart (S. 11–14).
- Sack, L. (2022): Visionär, Rebell, Pragmatiker? Ein Vorwort. In: Die Schule für alle – GGG Magazin, S. 3–4.
- VBE Verband Bildung und Erziehung (2022): Wie sieht die Schule der Zukunft aus? Sieben Handlungsoptionen für eine zukunftsfähige Schule. Vortrag von Prof. Dr. Olaf Burow. In: Zeitnah. Mitteilung für die niedersächsische und bremische Lehrerschaft. Zukunft mit Schule – Schule mit Zukunft. 4/2022.

Digitale Lernbüros zwischen Programmatik und Praxis

Rekonstruktionen des selbstgesteuerten Lernens an Gesamtschulen

Sven Thiersch & Jana Schlöpker

Keywords: Digitalisierung, Gesamtschule, Lernbüro, Unterricht, Interaktion

1. Einleitung

Auch wenn im internationalen Vergleich digitale Medien in Deutschland weitaus weniger im Unterricht eingesetzt werden (Eickelmann et al. 2019), sind auch hierzulande Fortschritte in der Digitalisierung der Schulen zu konstatieren. Zumindest wird mit den bildungspolitischen Initiativen, wie z. B. dem Handlungskonzept zum digitalen Wandel in der Bildung (KMK 2016) und dem 2019 in Kraft getretenen Digitalpakt, deutlich, dass mittlerweile pädagogische, rechtliche und infrastrukturelle Rahmenbedingungen für die Digitalisierung der Schulen geschaffen werden. In gleicher Weise haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Untersuchungsfelder ausdifferenziert, die aus unterschiedlichen Perspektiven die Effekte, Wirkungen und Prozesse der Digitalisierung für Medienkompetenzen und -nutzung von Schüler*innen und Lehrer*innen, Schulentwicklungsprozesse, Didaktik, (individuelles) Lernen und Fördern und die Anwendung von Bildungsmedien untersuchen. Auffällig ist, dass sowohl bei den bildungspolitischen Initiativen als auch in der Forschung zwar Differenzierungen zwischen den Bildungsetappen von der Kita bis zur Hochschule gemacht werden, bislang aber kaum Diskurse und Erkenntnisse für unterschiedliche Schulformen, insbesondere für die Schulformen der Sekundarstufe I und II vorliegen. Vor allem weiß man wenig über den konkreten Einsatz digitaler Medien in den unterschiedlichen Schulformen und ihre Verknüpfung mit den jeweiligen pädagogischen Zielen und Programmatiken. Im folgenden Beitrag fokussieren wir, vor diesem Hintergrund, den digitalisierten Unterricht an einer Gesamtschule und fragen danach, wie digitale Medien in der, in dieser Schulform, immer häufiger installierten Unterrichtsorganisationsform des Lernbüros eingesetzt werden und welche sozialen und pädagogischen Praktiken dabei herauszuarbeiten sind. Hierbei stützen wir uns auf empirische Befunde einer Untersuchung der sinnverstehenden rekonstruktiven Unterrichtsforschung, die jenseits programmatisch-optimierender Diskurse beansprucht, digitalen Wandel zu beschreiben und nachzuzeichnen (Prose et al. 2023; Thiersch / Wolf 2021a).

Zunächst werden wir den recht übersichtlichen Forschungsstand zur Digitalisierung an Gesamtschulen zusammenfassen (2) und in die Programmatik zu Lernbüros und zur besonderen Bedeutung digitaler Technologien in Lernbüros zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens einführen (3). Anschließend stellen wir die zentralen Ergebnisse rekonstruktiver Analysen zur Nutzung digitaler Medien in Lernbüros vor und arbeiten die Adressierung der Lehrkräfte sowie die Praktiken und Orientierungen der Schüler*innen heraus. Wir entwickeln dabei die These, dass eine Differenz zwischen Konzept und Praxis auch als Ausdruck fehlender (An-)Passungen des Schüler*innenhabitus zu verstehen sind (4). Auf dieser Grundlage sollen abschließend offene Fragen zur Transformation des Unterrichts im Kontext der digitalen Mediatisierung von Gesamtschulen diskutiert werden (5).

2. Forschungsstand und -diskurse zur Digitalisierung an Gesamtschulen

Trotz der steigenden Anzahl an Untersuchungen zur Digitalisierung von Schulen – zuletzt gesteigert im Kontext der Corona-Pandemie – existiert nur wenig Wissen zur Digitalisierung an Gesamtschulen und es liegen zu dieser Schulart bislang kaum Ergebnisse vor. Dabei ergeben sich aufgrund der „hierarchisch-selektive[n] Gliederung des Sekundarschulwesens“ (Horstkemper/Tillmann 2008: 286) – insbesondere in Transformationsprozessen – Besonderheiten auf den Ebenen der einzelnen Schulformen. In einigen Studien, die wir im Folgenden vorstellen, werden zwar Daten an unterschiedlichen Schulformen erhoben, jedoch werden diese nicht getrennt nach Schulformen ausgewertet, sodass keine Rückschlüsse auf die Besonderheiten des Lernens mit digitalen Medien an Gesamtschulen möglich sind. Demzufolge kann die Analyse schulformspezifischer Digitalisierungsprozesse als nahezu blinder Fleck in der aktuellen Forschungslandschaft bezeichnet werden.

Die *Infrastruktur* an deutschen Schulen hat sich in den letzten Jahren deutlich entwickelt, ist aber längst noch nicht am Ziel bildungspolitischer Bemühungen. So gaben 47,4 Prozent der Lehrkräfte in der Schulleistungsstudie ICILS 2018 (International Computer and Information Literacy Study) an, dass sie die IT-Ausstattung an ihrer Schule als ausreichend empfinden (Eickelmann et al. 2019). Anfang 2021 untersuchten Mußmann et al. verschiedene Aspekte der Digitalisierung an Schulen, wozu 2.750 Lehrkräfte befragt wurden. Hier zeigte sich, dass WLAN nur für 70 Prozent der Lehrkräfte und nur für 49 Prozent der Schüler*innen zur Verfügung steht, unabhängig von der Qualität der Verbindung. Hinzu kommt, dass nur 52 Prozent der Lehrkräfte über ein eigenes digitales Endgerät verfügen und in 30 Prozent der Fälle für die Lehrkräfte Endgeräte an den Schulen existieren. Die Studie machte außerdem starke Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern deutlich.

Die *Kompetenzen* der Lernenden werden ebenfalls in ICILS in den Blick genommen, indem die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schü-

ler*innen der achten Jahrgangsstufe in den Erhebungsjahren 2013 und 2018 analysiert wurden. Die beiden Erhebungen ICILS 2013 (N= 2.225) und ICILS 2018 (N=3.655) ermöglichen somit einen Vergleich der Messzeitpunkte. In beiden Erhebungen zeigte sich, dass die deutschen Schüler*innen im EU-Vergleich im Mittelfeld liegen (2013=523 Punkte und 2018=518 Punkte) und sich weniger als zwei Prozent der deutschen Schüler*innen auf der höchsten Kompetenzstufe V befinden, wohingegen rund 30 Prozent der Schüler*innen „nur“ die untersten beiden Kompetenzstufen erreichten.¹ Die übrigen Jugendlichen befanden sich auf der mittleren Kompetenzstufe (Gerick et al. 2014; Eickelmann et al. 2019). Ergebnisse der beiden Erhebungszeiträume verweisen darauf, dass Schüler*innen des Gymnasiums im Vergleich zu anderen Schulformen der Sekundarstufe I signifikant höhere mittlere computer- und informationsbezogene Kompetenzen besitzen. In der Studie deutete sich außerdem an, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler*innen stehen. So erreichten Schüler*innen ohne Zuwanderungshintergrund signifikant höhere Ergebnisse. Im Schulformenvergleich hatte insbesondere die Familiensprache signifikante Effekte an nicht gymnasialen Schulformen, der Zuwanderungshintergrund hingegen nicht. An Gymnasien konnte die soziale Lage der Schüler*innenfamilie die Effekte des Migrationshintergrundes kontrollieren, sodass dieser nicht mehr signifikant war (Eickelmann et al., 2019). Hier deutet sich an, dass auf den verschiedenen Ebenen schulformspezifische Unterschiede bestehen, die in weiterer Forschung näher beleuchtet werden sollten, da weitere Effekte zu vermuten sind.

Darüber hinaus sind einige Untersuchungen im Zusammenhang der *Corona-Pandemie* durchgeführt worden. Der durch die Pandemie erhöhte Bedarf an digitalen Lehr-Lern-Settings hat, wie Lorenz et al. (2020) herausstellen konnten, Einfluss auf das Wissen über digitale Medien der befragten Lehrer*innen (N=3.632) und ihr Zurückgreifen auf diese in Lernsituationen. Dreizehn Prozent der befragten Lehrkräfte arbeiteten zum Zeitpunkt der Erhebung an einer Gesamtschule und kamen in Bezug auf die eigenen Medienkompetenzen sowie die digitale Ausstattung der Schüler*innen zu dem Schluss, dass diese für den digital gestützten Unterricht noch nicht ausreichend sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Lorenz et al. 2020). Eine weitere Studie von Endberg et al. (2022), die das Können und Wissen

1 Die Kompetenzstufen der computer- & informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2018: I: Rudimentäre, vorwiegend rezeptive Fertigkeiten und sehr einfache Anwendungskompetenzen (<407 Punkte); II: Basale Wissensbestände und Fertigkeiten hinsichtlich der Identifikation von Informationen und der Bearbeitung von Dokumenten (407–491 Punkte); III: Angeleitetes Ermitteln von Informationen und Bearbeiten von Dokumenten sowie Erstellen einfacher Informationsprodukte (492–575 Punkte); IV: Eigenständiges Ermitteln und Organisieren von Informationen und selbstständiges Erzeugen von Dokumenten und Informationsprodukten (576–660 Punkte); V: Sicheres Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen und Erzeugen von inhaltlich sowie formal anspruchsvollen Informationsprodukten (>661 Punkte) (Senkbeil et al. 2019: 91).

zum Einsatz digitaler Medien von Lehrkräften in Lehr-Lernsituationen zur Vermittlung von Fachinhalten fokussiert, zeigte aber eine Steigerung der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen durch die Pandemie, sowohl in der lehrer*innenseitigen Selbst- als auch der Fremdeinschätzung der Kolleg*innen. Die Lehrkräfte an Gymnasien bewerteten die Kompetenzen im Vergleich zu den Schulformen der Sekundarstufe I, Gesamtschulen eingeschlossen, geringfügig höher, allerdings statistisch signifikant (Endberg & Lorenz 2022).

Besonders an Gesamtschulen werden mit der Integration der digitalen Medien weitere Möglichkeiten der *individuellen Förderung* verbunden und untersucht. Sie werden als unterstützende Werkzeuge für individuelle Lernwege, -methoden und -tempi betrachtet, um der Heterogenität und Diversität der Schüler*innen gerecht zu werden. Erste Untersuchungen zeigen hier auf, wie der fachlich angepasste Einsatz digitaler Medien die individuelle Förderung bereichern kann (Gerick et al. 2017; Heinen/Kerres 2015; Holmes et al. 2018). Kritische Analysen arbeiten demgegenüber „ein Dispositiv zwischen neoliberaler Modernisierung, emphatischer Reformsemantik (z.B. die Selbststeuerung der Lernprozesse) und Technologisierung schulischen Unterrichts“ in der Gesamtschule heraus (Wolf/Thiersch 2021: 2). Während die einen damit einen Rationalisierungsschub und eine erhöhte Steuerungs rationalität standardisierter und ökonomisierter Lernkulturen erkennen (Höhne 2018, 2020), verweisen andere auf die Chance, reformpädagogische Konzepte in der Gesamtschule (neu) umzusetzen (Gerick et al. 2017; Heinen/Kerres 2015; Holmes et al. 2018).

Wenngleich es noch weiterer Untersuchungen bedarf und die Gesamtschulen in diesem Zusammenhang oft mit anderen Schulformen (z.B. Gemeinschaftsschulen) zusammengefasst werden, so lassen sich, wie an einigen Stellen des Forschungsstands aufgezeigt werden konnte, zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I Unterschiede im Digitalisierungsprozess feststellen. Dies verweist darauf, dass eine getrennte Analyse zu weiteren Erkenntnissen führen kann. Wir zielen im Folgenden vor allem auf die Differenz der pädagogisch-didaktischen Programmatik des digitalen Mediums in Lernbüros und seinem konkreten Einsatz an Gesamtschulen ab.

3. Zur Bedeutung digitaler Technologien für die pädagogisch-didaktische Programmatik des Lernbüros an Gesamtschulen

Die Organisation des Unterrichts in Lernbüros als Sozialform ist eine Entwicklung der letzten Jahre, die vor allem an Gesamtschulen zu beobachten ist. Zwar werden auch an Gymnasien zunehmend Lernbüros implementiert, jedoch sind diese dort selten fester Bestandteil des Unterrichtskonzepts und haben oftmals die Funktion einer gezielten individuellen Förderung von schwächeren Schüler*innen abseits der Studentafel. In einigen Ganztagschulen wurden darüber hinaus Lernbüros eingeführt, um die Hausaufgabenzeit bzw. -betreuung organisational zu ermöglichen

(Gaiser / Kielblock 2019). Mit den Lernbüros an Gesamtschulen verspricht man sich dagegen die Umsetzung der mit der Einführung von Gesamtschulen verbundenen grundlegenden pädagogisch-didaktischen Ideen und Programmatiken (Thiersch / Wolf 2021b). Insbesondere verspricht man sich mit digitalen Medien eine weitere Stärkung der inneren (Leistungs-)Differenzierung sowie eine Steigerung der didaktischen Vielfalt an Gesamtschulen. Die Organisationsform Lernbüro wird aber auch als Ermöglichungsstruktur für aktuelle Heraus- und Anforderungen an „innovativen“ Gesamtschulen betrachtet, z. B. zur Einlösung einer „inklusiven Unterrichtsorganisation“ (Guthörlein et al. 2020: 79) oder zur Umsetzung von „partizipativen Praktiken an demokratischen Schulen“ (Retzar 2020).

In Lernbüros werden die Hauptfächer bzw. Fächergruppen (Deutsch, Mathematik, Englisch, Natur und Gesellschaft) nicht im Klassenverband unterrichtet und die Schüler*innen nach Vereinbarung von Lernzielen angehalten, selbstständig, selbstorganisiert und selbstreguliert zu arbeiten. Vergleichbar mit dem Unterrichtsetting an Montessori-Schulen sollen sie in einer vorbereiteten und strukturierten Lernumgebung individuell und ohne Instruktionen der Lehrenden im Lernprozess selbstgewählte Lernbausteine und darin enthaltene Aufgaben bzw. Aufgabenreihen im eigenen Lerntempo lösen. Im Lernbüro sind hierfür individuelle Lernpläne und Logbücher zentral. Im Logbuch werden am Ende die Lernbürozeit und das Lernpensum dokumentiert. Die Lernpläne beinhalten das Lernmaterial, die Lernbausteine, die differenzierten und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen sowie die Reflektionsbereiche (Thöne / Kösters 2022). Haben die Schüler*innen einen Lernbaustein ihrer Meinung nach abgeschlossen, melden sich bei der Lehrkraft zur Überprüfung bzw. zum Gelingensnachweis an.

Waren die Lernpläne und -materialien (vor allem Arbeitsblätter) bislang überwiegend in Ordnern angelegt, ermöglicht das Arbeiten mit Tablets programmatisch ein optimiertes und effizienteres Lernen im Büro (Retzar 2020). Dabei werden in dieser digitalen Öffnung von Gesamtschulen „klassische“ Differenzierungskonzepte wie z. B. die Wochenplanarbeit durch digitale Angebote (z. B. Lernpfade und -materialien für unterschiedlichen Niveau- und Kompetenzstufen) ersetzt. Mit dem individualisierten Unterricht an Gesamtschulen verbindet sich so vor allem eine Dezentralisierung der Ordnung, wie z. B. eine Flexibilisierung der Lernräume und -zeiten und eine Individualisierung in der Auseinandersetzung mit Lerninhalten, die Möglichkeiten zur individuellen Förderung bieten. Im offenen Unterricht des Lernbüros fördern – so der Ansatz – die multicodalen und -modalen Anwendungsmöglichkeiten digitaler Medien die Aktivierung und Eigenverantwortung der Schüler*innen, beispielsweise bei der Informationsbeschaffung (z. B. Lernvideos), der eigenständigen Bearbeitung eines Themas oder der Herstellung von Präsentationen. Zusätzlich könnten die Schüler*innen beim selbstgesteuerten Lernen mit digitalen Medien so wichtige medien- und digitalisierungsbezogene Kompetenzen erwerben, wenn digitale Medien „Unterrichtsgestalter“ und nicht mehr ausschließlich Unterrichtsgegenstand sind (Thöne / Kösters 2022). Analoge Lernmodule der Wochenplanarbeit

können im Lernbüro als digitale Übungsprogramme angewendet werden, was einen höheren Differenzierungsgrad und ein schnelleres Schüler*innenfeedback ermöglichte (Heinen / Kerres 2015).

4. Zur pädagogischen und sozialen Praxis des digitalisierten Unterrichts in Lernbüros an einer Gesamtschule

Im Folgenden werden wir aus einer Untersuchung zur sozialen Interaktion und Ordnung in digitalisierten Lernsettings (Thiersch / Wolf 2021a; Wolf / Thiersch 2021) empirische Befunde zur Unterrichtspraxis in einem Lernbüro an einer Gesamtschule, die im individualisierten Unterricht mit Tablets arbeitet, vorlegen. Wir zeigen dabei exemplarisch auf, welche pädagogische und soziale Handlungspraxis hervorgebracht und wie diese Praxis von den Akteuren gedeutet wird. In dem Projekt wird die Frage verfolgt, wie im klassenöffentlichen Unterricht an einem untersuchten Gymnasium sowie dem individualisierten Unterricht an einer untersuchten Integrierten Gesamtschule digital mediatisierter Unterricht interaktiv hergestellt und wahrgenommen wird. Das Datenmaterial wurde mittels ethnographischer Beobachtung, audiographischer Aufzeichnung der Unterrichtsinteraktion und Gruppendiskussionen der Schüler*innen in den Jahrgangsstufen fünf bis acht erhoben (Thiersch / Wolf 2021a; Wolf / Thiersch 2021). Die Unterrichtsbeobachtungen und -protokolle werteten wir objektiv-hermeneutisch aus, die Gruppendiskussionen analysierten wir mit der Dokumentarischen Methode. Im Folgenden werden – auch im Kontrast zum Gymnasium – ausgewählte Ergebnisse zur Unterrichtsinteraktion, der Adressierung der Lehrkräfte und zu den Orientierungen der Schüler*innen gebündelt dargestellt. Fokussiert betrachtet wird, wie in der didaktischen Organisationsform des Lernbüros, Schüler*innen mit Tablets lernen und von den Lehrer*innen angerufen werden. Somit können wir erste Thesen zur Handlungspraxis mit digitalen Medien in Lernbüros an Gesamtschulen entwickeln, die jedoch einer weiteren empirischen Analyse und Absicherung durch den Einbezug weiterer Gesamtschulen und Daten bedürfen. Theoretisch knüpfen wir bei unseren Analysen an drei Bestimmungen an:

Erstens folgen wir dem Konstrukt des digital mediatisierten Unterrichts (Thiersch / Wolf 2021a; Wolf / Thiersch 2021). Mediatisierung bezeichnet einen (Meta-)Prozess der medialen Durchdringung aller Lebensbereiche, der Kommunikation erweitert und verändert (Hepp 2020; Krotz 2001). Daraus folgt, dass Schule und Unterricht ohne Berücksichtigung medialer Dimensionen einerseits nicht (mehr) verstehbar sind. Andererseits aber auch nicht von kausalen Einwirkungen des Digitalen und von einer „Verabsolutierung des Medialen“ (Caruso 2016: 66) in diesen Räumen auszugehen ist. Neben einer medialen Transformation des Handlungsrahmens trägt das Digitale zugleich zu einer Stabilität des Sozialen bei (Nassehi 2019). Handeln, Erleben und Kommunizieren sind auch in einer digitalen Umgebung von Tablets, Lernsoftware oder Interaktive Whiteboards sinnhaft

strukturiert. Vor diesem Hintergrund bringt nicht allein die Anwesenheit digitaler Technologie per se, sondern erst die interaktive Bezugnahme auf sie einen Unterricht hervor, den wir digital mediatisierten Unterricht nennen.

Zweitens schließen wir in der Auswertung an Bestimmungen des Lernkulturansatzes an, der in Studien zum geöffneten Unterricht entwickelt wurde (Reh et al. 2013). Dieser praxistheoretisch fundierte Ansatz bietet eine Folie, vor deren Hintergrund Spannungsverhältnisse zwischen pädagogischen Normen und sozialen Praktiken im Unterricht zu differenzieren und so die Implikationen des individualisierten Lernens zu erforschen sind. Auch wir verstehen Unterricht als eine pädagogische Ordnung, die sich über die Orientierung an explizite und implizite Normen und im Zeigen der Lehrkräfte aber auch der Schüler*innen strukturiert. Denn in Prozessen des Zeigens und Lernens kommt es zu wechselseitigen Adressierungen und Hervorbringungen, die auf die Anerkennung und Anerkennbarkeit des Anderen verweisen (Ricken 2009). Daran anschließend fragt sich, wie in Praktiken die Aufmerksamkeit des Lernenden auf bestimmte Elemente (z. B. auch digitale Artefakte) gelenkt werden, aber auch, welche praxisgenerierende Kraft (z. B. auch für körperliche Ausdrucksformen) von digitalen Medialitäten als Aktanten ausgeht (Reh et al. 2011).

Da unsere Ergebnisse auf ein Missverhältnis zwischen den pädagogischen Normen des selbstorganisierten Lernens und den Praktiken der Schüler*innen hindeuten, beziehen wir uns schließlich *drittens* auf Arbeiten zum Schüler*innenhabitus (Helsper et al. 2014). In den Blick kommen so Passungs- und Kräfteverhältnisse zwischen den Habitusformen der Schüler*innen und sekundären Anforderungs- und Anerkennungsstrukturen der Institution im digitalen Wandel. Hier werden sowohl Normen und ideale Schüler*innenentwürfe der Schule und damit verbundene Praktiken, die den Schüler*innenhabitus auf der Ebene eines feldspezifischen Habitus beschreiben, als auch die Orientierungen der Schüler*innen zum schulischen Raum betrachtet (Thiersch 2022).

4.1 Responsibilisierungen und Selbstführung – Adressierungen im Lernbüro in einer Unterrichtinteraktion

Die pädagogische Programmatik des individualisierten und selbstregulierten Lernstils- und tempos in der didaktischen Organisationsform des Lernbüros an der Gesamtschule, die durch das digitale Medium umsetzbar erscheint, beinhaltet auf der Handlungsebene lehrer*innenseitige Adressierungen der Selbstführung und Verantwortungübernahme der Schüler*innen für ihre Lernprozesse. Im Unterrichtsalltag kommt dies in der permanenten Ansprache, individuell zu arbeiten und sich dabei leise zu verhalten zum Ausdruck. Im Folgenden möchten wir diese Verantwortungszuschreibung exemplarisch für die Selbsteinschätzung des Leistungs- und Lernfortschrittes aufzeigen. Die Individualisierung des Unterrichts in Lernbüros an Gesamtschulen sieht auch eine Individualisierung der Leistungserbringung vor. Pädago-

gisch positiv konnotiert können die Schüler*innen selbst entscheiden, wann sie eine Klassenarbeit schreiben. Die folgende Unterrichtssequenz aus einem Lernbüro einer 8. Klasse macht deutlich, dass sie damit auch selbst entscheiden *müssen* und in die „Pflicht“ genommen werden, ihre Lernleistungen und die Arbeit am digitalen Medium selbst zu kontrollieren und zu überwachen.

Lm: ähm ich wiederhole das nochmal ihr seid in der pflicht (.) darzulegen und uns aufzuzeigen dass ihrs bis freitag nicht schafft (.) schafft ihrs alles safe seid ihr mit dem lernpfad durch. schafft ihrs nicht müsst ihr vorher kommen und sagen ich brauche vier tage länger ich brauche äh-: sechs tage länger dann komme ich und das ist mein termin für die arbeit. (.) kommt ihr gar nich (5) °so ne?° (3) aber ihr habt die chance zu kommen und zu sagen okay ich brauche so und so viel tage

In der disziplinierenden kollektiven Ansprache („ich wiederhole das nochmal ihr“) ist beziehungsstrukturell die eingeführte Differenz zwischen dem „ihr“ der Schüler*innen und dem „uns“ der Lehrer*innen der Schule in der Passage markant. Es wird dabei ein Arbeitsbündnis des individualisierten Lernens entworfen, für das universalistisch geltende Regeln eingeführt werden, wie sie z. B. im „schafft ihrs, alles safe“ deutlich werden. Der Bezug auf die Sache ist aber kein Ausdruck einer gemeinsamen Praxis von Lehrer*innen und Schüler*innen (mehr). In der Logik der projektförmigen Terminarbeit, die nicht gemeinsam vollzogen und „lediglich“ von der Lehrkraft überwacht und abschließend kontrolliert wird, dokumentiert sich in den pädagogischen Beziehungen eine Vertragslogik, die auf gestiegene Pflichten und Verbindlichkeiten seitens der Schüler*innen verweist. Die zu erbringende Leistung der einzelnen Schüler*innen orientiert sich so an allgemeinen und formalen Vorgaben, die sich an aus der Verwaltung bekannten Mitteilungs- und Beweispflichten und nicht an fachlich und qualitativ angemessenen Arbeiten orientiert. Diese bürokratische Logik lässt in einer weiteren Adressierung die Schüler*innen bei zeitlichem Verzug zu Antragsteller*innen ihrer eigenen Versäumnisse werden („schafft ihrs nicht müsst ihr vorher kommen und sagen ich brauche vier tage länger“). Mögliche Probleme und Krisen und deren Lösung auf dem Weg zum Ziel werden damit zugleich übergangen bzw. an die Lernenden überschrieben. So wird auch die Überprüfung von Schüler*innenpflichten an die Schüler*innen überantwortet, die Misserfolge im individualisierten Unterricht selbst anzeigen müssen (Kuhlmann / Thiersch 2023). Folglich zeigt sich ein Entwurf einer*s idealen Schüler*inhabitus, der selbstständig lernt und sich im Vollzug dieses Lernens dabei selbstreflexiv beobachtet und einschätzt.

Was hier beispielhaft zur Selbstkontrolle bezüglich der Anzeige des Leistungsstandes aufgezeigt wurde, beobachten wir auch bezüglich anderer Themen. So wird Lernsoftware (mit Lernpfaden auf unterschiedlichen Niveaustufen) zur „Aktivierung der Aktivierung“ (Bröckling 2007) der Schüler*innen eingesetzt. Die Delegation der Verantwortung für das Wissen, Lernen und die Leistungen an die Schüler*innen und damit die tendenzielle Ablendung der pädagogischen Verantwortung der Lehrer*innen im digitalisierten Unterricht des Lernbüros deutet damit auf verän-

derte Formen schulischer Gouvernementalität eines selbstgesteuerten Lernens hin. Diese konnten wir auch am Gymnasium, aber in erster Linie im geöffneten Unterricht an der Gesamtschule, beobachten. Lehrkräfte werden mitunter zu Sachbearbeiter*innen oder übernehmen „Servicerollen“, während die Schüler*innen zur Selbsttätigkeit und -regierung angehalten sind (Wolf/Thiersch 2021). Diese Formen sind nun kein expliziter Ausdruck der Integration digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien in den Unterricht und wurden ebenfalls für offene Unterrichtsformen im Allgemeinen festgehalten (Breidenstein/Rademacher 2017; Rabenstein 2007), jedoch zeitigen die digitalen Technologien in dieser Entwicklung neue, entpersonalisierte und nachhaltige Affordanzstrukturen einer fortschreitenden Mediatisierung².

4.2 Suchende und zeigende Aufmerksamkeiten – Praktiken von Schüler*innen in einer Unterrichtsbeobachtung

In der erforschten Gesamtschule wird das Tablet als Lernmedium ins Zentrum des Lernbüros gerückt, um programmatische Ziele, wie z.B. die Selbstorganisation der Schüler*innen, umzusetzen. Wir wollen im Folgenden exemplarisch an einer typischen Unterrichtssituation typische Praktiken der Schüler*innen im Lernbüro beschreiben. Dafür nehmen wir eine 3. Stunde eines Lernbüros in einer 8. Klasse in den Blick.

*15 Minuten nach Unterrichtsbeginn kann man das Lernbüro in drei Gruppen aufteilen: Einige Schüler*innen arbeiten intensiv und individuell an ihren Lernpfaden, ein weiterer Teil ist ebenfalls mit der Arbeit an den Tablets beschäftigt, lässt sich aber immer wieder in Gespräche verwickeln und schließlich gibt es ca. sechs Schüler*innen, die augenscheinlich an ihren Tablets spielen oder sich mit ihren Nachbarn unterhalten. Nuri, den ich in dieser Stunde fokussiert beobachten werde, unterhält sich zunächst mit Mesat über den Marktwert und das Alter von Kylian Mbappé. Danach sucht er etwas in seinem Tablet und schreibt drei bis vier Sätze in seinem Hefter. Anschließend macht er diesen zu und surft in seinem Tablet. Er findet heraus, dass Lionel Messi ein Jahressalär von 40 Millionen hat. Anschließend trinkt er etwas und diskutiert mit Mesat über die Vermögen von Cristiano Ronaldo und Lionel Messi. Es stellt sich dabei anscheinend die Frage, welcher Fußballer mehr verdient. Erneut googelt Nuri und betont, dass er Ronaldo besser findet, auch wenn Messi mehr verdient. Danach werden die Körpergrößen (Nuri: „Messi ist 1,70m, so groß wie ich“), die Größe der Häuser und der gewählte beste Fußballer des Jahres 2019 (für die zwei überraschenderweise Virgil van Dijk) in Erfahrung gebracht. Die zwei Schüler zeigen sich dabei*

2 Trotz des sozialen und pädagogischen Rahmens (Heterogenität, Lernkultur etc.) und der damit verbundenen Nicht-Technologisierbarkeit von Unterricht (Luhmann & Schorr 1982) ist davon auszugehen, dass es zu interaktiven Erweiterungen, Verschiebungen, Irritationen und Störungen im Gebrauch von digitalen Medien kommt. Mit dem Affordanzbegriff möchten wir den Angebotscharakter und zugleich die Anforderungen beschreiben, die von den technologischen Arteffakten ausgehen und die von ihren Rezipienten praktisch anzueignen und zu bewältigen sind (Zillien 2008; Wolf & Thiersch 2021).

immer wieder gegenseitig die zu den Suchbegriffen vorgeschlagenen Bilder. Die Recherchen und Debatten darüber fallen in der Klasse nicht weiter auf. Die Lehrerin ist aktuell bei Armin, den sie als „Sprachenlerner“ bezeichnet, und ist bemüht, diesen individuell zu beraten.

In diesem Protokoll werden typische Phänomene der Dezentrierung der Tätigkeiten und Aufmerksamkeiten der Schüler*innen für die Arbeit in Lernbüros an der untersuchten Gesamtschule deutlich. Nuri unterhält sich und diskutiert in dieser Szene mit seinem Nachbarn, arbeitet in seinem Hefter, trinkt aus seiner Flasche, surft und recherchiert im Internet, zeigt seine Suchergebnisse seinem Nachbarn. Hier wird – wie in vielen anderen Stunden auch – das heterogene Lernverhalten am Tablet deutlich: Die Intention bzw. Norm des individualisierten Unterrichts, der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden, produziert zugleich eine Heterogenisierung und Diversität im Unterricht, wie sie hier in der geteilten Aufmerksamkeit Nuris zum Ausdruck kommt. Nicht alle Schüler*innen wollen und können der pädagogischen Norm der gesteigerten Selbstständigkeit folgen, woraus neue (peerkulturelle) Praktiken erwachsen. Folglich bestehen auch im individualisierten Unterricht mit Tablets unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen den Orientierungen der Schüler*innen und den neuen feldspezifischen Lern- und Arbeitsschemata, z.B. still 45 Minuten am Tablet zu arbeiten. Nuri weicht vom geforderten Schüler*innenhabitus der Aufgabenerledigung (Asbrand/Martens 2018) ab, der im Lernbüro gesteigert gefordert ist, weil hier die Verantwortung der selbstständigen Bearbeitung bzw. Erledigung hinzukommt.

Zwar konnten die unterschiedlichen Arbeitshaltungen und -gegenstände auch im geöffneten Unterricht ohne Tablets beobachten werden (Breidenstein/Rademacher 2017; Rabenstein 2007). Dennoch scheinen zwei Beobachtungen für das digital gestützte Lernbüro an der Gesamtschule bemerkenswert: Zum einen sehen wir ein so starkes Ablenkungspotenzial des Tablets im klassenöffentlichen Unterricht des Gymnasiums nicht. Zum anderen erweitern bislang keine anderen Medien (Arbeitsblätter, Bücher, Zeitschriften) den unterrichtlichen Handlungsrahmen und hier vor allem den Rahmen der Hinterbühne so stark wie das Tablet. Die Kombination, dass einige Schüler*innen mit dem selbstverantwortlichen Lernen an der Gesamtschule überfordert wirken und gleichzeitig das Zerstreungspotenzial des Tablets hier hoch ist, hat zur Folge, dass dieses im vorliegenden Protokoll vom angedachten unterrichtlichen Lern- zum peerkulturellem Unterhaltungsmedium wird. Erkenntnistheoretisch interessant erscheint vor allem die Frage, wann und wie dieser Übergang der Praktiken vollzogen wird. Die beobachtete Google-Suche als Ausgangspunkt der Unterhaltungen in kleineren Gruppen der Klasse kam dabei mehrfach in der Gesamtschule in den Blick. Sie stellt eine neue soziale Praxis in Schulklassen dar, die sich mit anderen Praktiken des Unterrichts verbindet (Macgilchrist et al. 2023). Macgilchrist et al. (2023) unterscheiden drei Typen der „Google-Suche“: Während im klassenöffentlichen Unterricht die „Suche nach kodifiziertem Wissen als praktisches Können“ und die „Suche als mehrdeutige Definitionsarbeit“ unterschieden wird, konnte abseits des

Unterrichtsgeschehens, wie es sich in der hier beobachteten Passage ebenfalls dokumentiert, eine „Veralltäglichen der De / Autorisierung von (Google) Wissen“ herausgearbeitet werden.

Die selbstverständlich gewordene Suche steht in diesem Protokoll dabei nicht allein im Vordergrund. Vielmehr geht es um ein Zeigen und eine durch das Internet ermöglichte Verbindung und Entgrenzung von außerschulischer und schulischer Welt. Auffallend ist, dass sich daraus ein Wettbewerb bzw. Spiel entwickelt, wer ohne das Google-Wissen den richtigen Tipp abgibt. Es werden nicht nur die eingeholten Informationen zum Vermögen und Besitz der Fußballer verglichen, auch teilen die Schüler die dazugehörigen Bilder. Diese zeigenden Praktiken erzeugen damit eine Reziprozität auf Peerebene. Das Google-Wissen wird zum Zentrum der Wissensgenerierung, der geteilten Aufmerksamkeit, der anschließenden Diskussion und der kompetitiven Beziehung zwischen Nuri und Mesat. Die Unterrichtsstruktur des individualisierten Arbeitens im digitalisierten Lernbüro eröffnet Raum und Zeit für derartige unterhaltsame „Ratewettbewerbe“.

4.3 Pädagogische Ordnungen und Digitalisierung – Erfahrungen der Schüler*innen mit Lernbüros in Gruppendiskussionen

Schließlich wollen wir zeigen, welche Perspektiven und Positionen die Schüler*innen an der von uns erforschten Gesamtschule zum Lernbüro mit digitalen Medien einnehmen. Die Schüler*innen bewegen sich dabei in einem Kontinuum zwischen ablehnenden kulturkonservativen und affirmativen technologisch-innovativen bzw. -progressiven Orientierungen, während dazwischen sich pragmatische oder indifferente Orientierungen dokumentieren. Diese Orientierungen sind sowohl im Zusammenhang mit den grundlegenden schulischen Erfahrungen als auch mit ihren lebensweltlichen Prägungen zu verstehen (Thiersch / Wolf 2023). In den Gruppendiskussionen mit den Gesamtschüler*innen werden vor allem zwei Themen hervorgehoben: zum einen das individuelle Arbeiten am Tablet im Lernbüro sowie die Strategien und Taktiken des Entzugs pädagogischer Kontrolle auf das Tablet.

In einer Diskussion mit Mädchen der 8. Klasse wird deutlich, dass sie der individuellen Arbeit mit dem Tablet im Lernbüro, als für sie neue und fremde Lernform, distanziert gegenüberstehen, da diese ihre selbst- und fremdauferlegten Routinen irritiert. Grundlegende Positionierungen zu schulischen Arbeitsformen müssen eingenommen werden:

Sw2: für=mich au:ch; weil=ich- ich hab's mir irg'ndwie angewohnt alles immer auf papier aufschreib'n zu muss'n oder halt [seufzt] (.) äh:: ich g- kann nicht nur alles auf'm ipad mach'n (Sw:3 ja::) das würde für mich gar nich' geh'n also; (1) 'ja° (.) ('genau°) #00:23:53-1#

Sw1: ⌞ ähm:: ⌞ ich (.) mag=es richtig gerne was zu schreib'n oder sowas und ähm: (.) ich find's eig'ntlich ganz gut diese Mischung die wir grade so hab'n, also zwisch'n (.) ähm:: ipad un:d ähm: (1) ähm schreib'n halt normal'm (Sw2: zust. hm)unterricht

(.) ja. (.) oder ich mag eig'ntlich auch (.) gerne:: frontalunterricht, (1) also in manch'n fächern würd=ich jetz' sag'n dass ich halt me::hr lernbüro mag, also mehr mit'n nachbarn zu arbeit'n (.) aber ich mag zum beispiel jetz' gerne in tan- naturwissenschaft'n:: mag ich richtig gerne ähm:: (.) frontalunterricht weil ich dann besser lern'n kann::; ähm:: ich werd=jetz' nich' schlechte:r, weil wir ham's jetz' als lernbüro (.) abe:r ähm::(.) ich hatte halt das gefühl dass ich mich dann besser in den unterricht einbring'n kann als die ganz:e zeit nu::r halt: still diese aufgab'n zu bearbeit'n=dann fragt man vielleicht ma::l (.) was; dann (doch) (.) dann einfacher halt (.) frontalunterricht zu mach'n; ja.

Sw3: also ich mag e:her so mit'n le:hrer; (.) wie zum beispiel bei anderen (schulen so) (.) wenn=ein lehrer so alles erklärt also:: ich bin eher nich' so für lernbüro, abe:r (1) @naja@ (2) ich mag=es eher normal'n=unterricht also nich' normal'n also bei den anderen schul'n zum beispiel da macht doch immer der lehrer (.) so zum beispiel wie mach'n wir jetz' diese aufgabe: oderso: wo man sich immer meldet und redet ja;

Diese Passage verdeutlicht, dass das ausschließliche Arbeiten am Tablet im Lernbüro im negativen Gegenhorizont der Gruppe steht. Der dauerhafte Gebrauch digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien bedroht aus Sicht dieser Schülerinnen Kulturtechniken wie das (Auf-)Schreiben auf Papier als wiederkehrende Arbeitsform, klassische Sozialformen wie den Frontalunterricht oder die Beziehungen zu Lehrer*innen. Dabei werden innerhalb der Gruppe noch einmal Differenzierungen deutlich: Während Sw2 die Kulturtechnik des Schreibens präferiert, besteht für Sw2 hingegen die Trennung zwischen den traditionellen Kulturtechniken und den neuen Praktiken mit digitalen Technologien nicht. Bei ihr steht explizit die „Mischung“ im positiven Gegenhorizont („ich find's eig'ntlich ganz gut diese mischung“). Sie schließt damit zwar an das Thema von Sw2 und Sw3 an, ihre Orientierung unterscheidet sich aber darin, dass sie das Digitale in ihre schulaffinen Orientierungen integrieren kann. Bei ihr steht im Zusammenhang mit digitalen Medien die Frage im Mittelpunkt, welche Sozialformen in Abhängigkeit des Fachs eingesetzt werden und wie sie sich hier interaktiv am Unterricht beteiligen kann („naturwissenschaft'n:: mag ich richtig gerne ähm:: (.) frontalunterricht“). Im Unterschied zum individualisierten Lernbüro besteht für sie im klassenöffentlichen Unterricht die Möglichkeit, aktiv mitzuarbeiten und klassenöffentlich Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren. Auch wenn individuelle Unterschiede in der Form der Distanzierung und Kritik am Digitalen in dieser Gruppe bestehen, so teilen die Schüler*innen schulkonforme und -konservative Orientierungen, z. B. in ihren Erfahrungen zur Bedeutung von Büchern und Schreibpraktiken. Die digitalen Medien und die damit verbundenen Lernformen stehen für diese Schüler*innen als Chiffre für die sich wandelnden Strukturen und Praktiken (Sozialformen, Kulturtechniken) und den damit wahrgenommenen Ungewissheiten und Unsicherheiten des Unterrichts.

Während im Unterrichtsbeispiel (4.2) die Schüler*innen im Lernbüro – ungeachtet der Lehrerin – surfen konnten, berichten die Schüler*innen durchaus von Kontrollen und Aushandlungen der Tabletnutzung, in denen es um die (Wieder-)Herstellung der pädagogischen Ordnung geht. In einer Gruppendiskussion mit

Jungen wird vor allem die Frage zentral, wie man sich dieser Beobachtung entziehen kann. In der Thematisierung kommt ein Wettbewerb der „besten“ Tarnungstaktiken unter den Schüler*innen zum Ausdruck.

Sm4: ich finde=es auch- ich finds auch sehr schön dass viele lehrer mittlerweile gar nich mehr mittbekomm'n wenn irg'nd 'n schüler gerade beim zock'n is weil die meist'n schüler mittlerweile einfach äh: die best'n strategien entwickelt hab'n () #00:12:31–5#

Sm3: ^L man kann zum beispiel umgeb'n dass man sieht was man im browser macht in dem man einfach nich (macht) #00:12:34–3#

Sm1: ja: siehe siehe Florentin der in der ecke sitzt und ähm äh ich mein der arbeitet #00:12:38–6#*

Sm4: @der arbeitet ja@ #00:12:40–1#

Dieser kurze Diskussionsauszug verweist so auf Orientierungen einer technischen Überlegenheit und Dominanz seitens der Schüler*innen, wie sie sich besonders in der amüsierenden und ironisierenden Art und Weise der Thematisierung der Unterwanderung unterrichtlicher Nutzungsregeln zeigt (Sm4: „ich finds auch sehr schön“, „ich mein der arbeitet“). Es deutet sich ein ganzes Repertoire an Strategien und Taktiken an, mit denen es möglich ist, jugend- und peerkulturelle Interessen auf der undurchsichtigen „Hinterbühne“ digitaler Räume im Unterricht umzusetzen. Mit den „best'n strategien“ wird besonders virulent, wie sich die Schüler in der Anwendung digitaler Technologien und im Aushebeln der reglementierten Nutzung überlegen fühlen und Vorgehensweisen entwickelt haben, möglichst unerkannt in den Arbeitsphasen zu spielen. Dabei geht es den Schülern nicht um eine grundsätzliche Ablehnung schulischer Regeln oder pädagogischer Kontrolle, sondern liegt das peerkulturelle Anerkennungspotenzial gerade darin, die Regeln möglichst unauffällig zu unterwandern. Denn subversive Praktiken der Regelumgehung sind so zugleich Ausdruck der Anerkennung der Regeln, sonst bräuhete es keine „best'n strategien“. In der Überhöhung der raffinierten Taktiken äußert Sm4 implizit gewissermaßen auch ein Verständnis für das Nicht-Erkennen dieser eigentlich unerlaubten Praktiken durch die Lehrenden. Es kommt bezüglich der anscheinend verlorengegangenen pädagogischen Kontrolle und den eigenen Unterrichtspraktiken – wie sie an einem Beispielschüler eröffnet werden – aber auch eine Irritation zum Ausdruck. Das lachend Gesprochene „der arbeitet ja“ lässt sich dabei als eine Kritik an dem Konzept des individualisierten Lernens lesen. Im geöffneten Unterricht mit Tablets kann ein „Arbeiten“ von einem „Spielen“ oder „Surfen“ von außen nicht unterschieden werden. Schulisches Lernen verschwimmt mit Praktiken des medialen Freizeitkonsums. Gerade die räumliche Position des Schülers im Lernbüro wird hier als „Wettbewerbsvorteil“ des Entzugs und der Verschleierung gesehen und die gesteigerte Uneindeutigkeit der Arbeitshaltung und des unterrichtlichen Handlungsrahmens durch das Tablet als Unterrichts- oder Unterhaltungsmedium hinterfragt. Strukturelle Kontroll- und Kontingenzprobleme des Unterrichts werden durch diese Verschiebung und Entgrenzung des medialen Rahmens verschärft.

Zusammengefasst zeigt sich damit auch ein Orientierungsrahmen der Schüler*innen, in dem zum einen die Möglichkeiten des Spielens am Tablet und der Integration lebensweltlicher Praktiken in den Unterricht begrüßt werden, in dem zum anderen aber zugleich eine Kritik an der Verfasstheit von Schule enthalten ist. Diese Orientierungen von Schüler*innen an Gesamtschulen werden noch deutlicher im Kontrast zu den gymnasialen Schüler*innen. Am Gymnasium im klassenöffentlichen Unterricht finden wir eine stärkere Fokussierung auf das Tablet als Lernmedium und werden vor dem Hintergrund schulaffinere Orientierungen von den Schüler*innen neben pragmatischen Argumenten (z.B. kein Tragen von Schulbüchern) vielmehr die lernförderlichen Potenziale digitaler Medien in Schule und Unterricht hervorgehoben.

5. Diskussion und Ausblick

Anliegen des Beitrags war es, abseits pädagogischer Programmatiken das selbstgesteuerte Lernen mit Tablets in Lernbüros in den Blick zu nehmen und empirisch danach zu fragen, was im Lernbüro überhaupt geschieht, wie die Schüler*innen hier adressiert werden und wie sie das individualisierte Lernen wahrnehmen und deuten. Über die drei Protokolle und Interpretationen wird zusammenfassend eine Differenz zwischen den Zielen des Lernbürokonzepts und den rekonstruierten, nicht intendierten Praktiken und Orientierungen in der empirischen Welt deutlich: Vor allem die Schüler*innen folgen nicht einfach der Programmatik und entwickeln eigene Sinnbezüge und Praktiken hinsichtlich der selbstgesteuerten Arbeit mit dem Tablet. In den Auszügen aus den Gruppendiskussionen zeigt sich so einerseits in den Orientierungen der Schüler*innen eine Zurückweisung und Distanzierung sowohl der suggerierten Lebensweltnähe digitaler Medien als auch der Norm der Selbstständigkeit im schulischen Rahmen (Thiersch/Wolf 2023), andererseits wird in den Beobachtungen handlungspraktisch sichtbar, welche enge und selbstverständliche Verbindung sie mit digitalen Medien – gerade – abseits des offiziellen Unterrichtsgeschehens eingehen. Die Anforderung und Adressierung an die Schüler*innen, individuell im Lernbüro am Tablet zu arbeiten, wird im dargestellten Fall über suchende und verteilte Aufmerksamkeiten peerkulturell und spielerisch bearbeitet. In der Ansprache des Lehrenden, der konzeptionell als Lernbegleiter in Lernbüros an Gesamtschulen verstanden wird, wurde eine Steigerung der rollenförmigen Distanz zu den Schüler*innen sichtbar.

Bezüglich des Digitalisierungsdiskurses können diese Ergebnisse sodann als (An-)Passungsschwierigkeiten zwischen den neuen Anforderungsstrukturen des Feldes und den stabilen Habitusstrukturen der Schüler*innen gedeutet werden. Die Orientierungen erweisen sich angesichts des Transformationsdrucks im Zusammenspiel geöffneter und digitaler Unterrichtsanforderungen relativ persistent. Während im Diskurs bislang vor allem die Lehrkräfte und ihre digitalisierungsbezogenen Einstellungen aus einer steuerungstheoretischen Perspektive für eine gelingende Digi-

alisierung von Schule und Unterricht verantwortlich gemacht werden (van Ackeren et al. 2019; Eickelmann / Drossel 2020), kann auf der Grundlage unserer Ergebnisse aus struktureller Perspektive die Frage gestellt werden, ob seitens der Schüler*innen überhaupt Dispositionen gegenüber der Schule vorliegen, den Ansätzen eines selbst-gesteuerten Lernens mit digitalen Medien zu entsprechen. Zumindest erscheint doch eine positive Bezugnahme der selbstverständlich in digitalisierten und mediatisierten Lebenswelten aufwachsenden Schüler*innen auf die Nutzung digitaler Medien im Unterricht an der von uns untersuchten Gesamtschule mehr als fraglich (Friedrichs-Liesenkötter / Karsch 2018).

Digitale Medien erscheinen damit zwar anschlussfähig an die konzeptionelle Benutzeroberfläche der Gesamtschule; die Programmatik kann in der Praxis umgesetzt und legitimiert werden. Die Ergebnisse verweisen aber insgesamt auf die damit einhergehenden Ambivalenzen und Kehrseiten gesellschaftlich und pädagogisch positiv konnotierter Entwicklungen und Normen in Schule und Unterricht wie die Digitalisierung oder die Selbstständigkeit der Schüler*innen in Form der (Re-)Adressierung im individualisierenden Unterricht (Rabenstein et al. 2015). So erweitern digitale Medien den didaktischen Handlungsrahmen im Lernbüro. Spezifische Problemlagen (z.B. der Heterogenität) in Schule und Unterricht im Allgemeinen und an Gesamtschulen im Besonderen bleiben im Kern aber bestehen und werden nicht gelöst (Thiersch / Wolf 2021b). Sie kommen „lediglich“ anders zum Ausdruck.

Unsere Ergebnisse zeigen bezüglich der Frage des Wandels der Lernkultur so auf, dass mit der technisch gestützten und gesteuerten Individualisierung die Handlungsspielräume zwischen (Selbst-)Kontrolle und eigenverantwortlichem Lernen wachsen (Breidenstein / Rademacher 2017): Es etablieren sich – gesellschaftstheoretisch betrachtet – so Machtverhältnisse in der Subjektivierung der Schüler*innen, sich selbst zu kontrollieren, neu. Mit Baecker (2007) erzeugt die Digitalisierung hier einen Überschusssinn der Kontrolle, der nach dem Prinzip „Kontrolle der Kontrolle“ dazu führt, dass im Unterricht der Gesamtschule „Formen des Trainings mit Formen des Projekts“ [im Lernbüro] in der „Erziehung zur Selbsterziehung“ kombiniert werden (Baecker 2018: 156f.). „Die Freiheit vom Gehorsamkeitszwang wird erkaufte mit der Pflicht zur permanenten Optimierung und Selbstoptimierung. Die Macht, die Empowerment verspricht und verleiht, haben die Bemächtigten auf sich selbst zu wenden, und diese subjektivierende Faltung soll sie produktiver machen, als äußere Autoritäten es je vermochten“ (Bröckling 2003: 339). „Die disziplinierte Anpassung wird zur Anpassung an sich selbst, mit allen Anforderungen, die dies an die Formatierung des Selbst impliziert“, sie erfordert die „Kompetenz zur Selbstselektion“ und führt nach Baecker zum „Wiedergewinn von Entscheidungsfähigkeit“ als Kontrolle, wie man sich kontrollieren lässt (2018: 157f.). In diesem Sinne erscheint es nur folgerichtig sich auch terminologisch vom Klassenbegriff zu verabschieden und den arbeitsweltlich nahestehenden Begriff des Büros einzuführen.

Diese weitreichenden Thesen sind durch weitere Forschung – auch in den einzelnen Schulformen – differenzierter herauszuarbeiten. Insbesondere müssten die

hier präsentierten Ergebnisse zu verschiedenen pädagogischen Erziehungs- und Bildungszielen und Lernkulturen in ein Verhältnis gesetzt werden, um komparativ die Spezifik des Lernens mit digitalen Medien an Gesamtschulen herauszuarbeiten. Insofern wäre aus unserer Sicht eine Rückkehr zur Betrachtung schulformspezifischer Handlungs- und Strukturprobleme, die sich im digitalen Wandel als soziales Transformationsgeschehen insbesondere dokumentieren müssten, erkenntnisreich und lohnenswert.

Literatur

- van Ackeren, I./Aufenanger, B./Eickelmann, B./Friedrich, S./Kammerl, R./Knopf, J./Mayrberger, K./Scheika, H./Scheiter, K./Schiefner-Rohs, M. (2019): Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. In: *Die Deutsche Schule* 111, 1, S. 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Asbrand, B./Martens, M. (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld. Unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf
- Baecker, D. (2007): *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baecker, D. (2018): *4.0 oder Die Lücke, die der Rechner lässt*. Leipzig: Merve Verlag.
- Breidenstein, G./Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>
- Bröckling, U. (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: *Leviathan* 31, 3, S. 323–344. <https://doi.org/10.1007/s11578-003-0017-x>
- Bröckling, U. (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Caruso, M. (2016): Stumme Weitergabe? Nachahmen und Erklären beim Schreibenlernen im spanischen Kulturraum der Spätaufklärung. In: Reh, S.; Wilde, D. (Hrsg.): *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–68.
- Eickelmann, B./Drossel, K. (2020): Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: van Ackeren, I. et al. (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 349–362. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.28>
- Eickelmann, B./Bos, W./Labusch, A. (2019): Die Studie ICILs 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Eickelmann, B./Bos, W./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburger, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Vahrenhold, J. (Hrsg.): *ICILs 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster/New York: Waxmann, S. 7–31.
- Endberg, M./Lorenz, R. (2022): *Selbsteingeschätzte Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht im Bundesländervergleich*

- 2021 und im Trend seit 2017. In: Lorenz, R./Yotyodying, S./Eickelmann, B./Endberg, M. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017. Münster/New York: Waxmann, S. 63–88. <https://doi.org/10.31244/9783830995449>
- Friedrichs-Liesenkötter, H./Karsch, P. (2018): «Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern». In: Medien-Pädagogik 31, 3, S. 107–124. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.30.X>
- Gaiser, J.M./Kielblock, S. (2019): Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten. Ganztagserschulung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 9, 2, S. 159–175. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00234-6>
- Gerick, J./Eickelmann, B./Bos, W. (2014): Die Studie ICILS 2013 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer, F./Schauburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Schulz-Zander, R./Wendt, H. (Hrsg.): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 9–33.
- Gerick, J./Eickelmann, B./Bos, W. (2017): Zum Stellenwert neuer Technologien für die individuelle Förderung im Deutschunterricht in der Grundschule. In: Heinzel, F./Koch, K. (Hrsg.): Individualisierung im Grundschulunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–136. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_21
- Guthörlein, K./Lindmeier, C./Laubenstein, D. (2020): Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinen, R./Kerres, M. (2015): Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Helsper, W./Kramer, R./Thiersch, S. (2014): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8>
- Hepp, A. (2020): Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies. London: Routledge.
- Höhne T. (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162.
- Höhne, T. (2020): Smart-Learning?! – Digitalisierung und ökonomisierte Lernkultur in der Schule. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 73(2), 183–196.
- Holmes, W./Anastopoulou, S./Schauburg, H./Mavrikis, M. (2018): Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-06/Studie_Personalisiertes_Lernen.pdf [Zugriff am 13.06.2021].
- Horstkemper, M./Tilman, K.-J. (2008): Schulformenvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 285–320. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_10
- KMK – Kultusminister Konferenz der Länder (2016): Bildung in der digitalen Welt. Berlin: KMK.

- Krotz, F. (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlmann, N./Thiersch, S. (2023): Pädagogische Verantwortung im (digitalisierten) Unterricht: Empirische und professionstheoretische Explorationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 69, 1, S. 54–66.
- Lorenz, R./Lepper, C./Brüggemann, T./McElvany, N. (2020): Unterricht während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Lehrkräftebefragung. Institut für Schulentwicklungsforschung. https://www.tu-dortmund.de/storages/zentraler_bilderpool/user_upload/UCP_Kurzbericht_final.pdf [Zugriff am 19.09.2022].
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–40.
- Macgilchrist, F./Rabenstein, K./Wagener-Böck, N./Bock, A. (2023): ‚Google_Suche‘: Suche als soziale Praxis in Unterricht und Schule. In: Proske et al. (Hrsg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67–89. <https://doi.org/10.35468/5992-03>
- Mußmann, F./Hardwig, T./Riethmüller, M./Klötzer, S. (2021): Digitalisierung im Schulsystem 2021. Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland; Ergebnisbericht. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-10>.
- Nassehi, A. (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck.
- Proske, M./Rabenstein, K./Thiersch, S. (2023): Rekonstruktiv-sinnverstehende Forschung zu Unterricht und Schule im digitalen Wandel. Abgrenzungen, Anschlüsse, Ansätze. In: Proske, M. et al. (Hrsg.), Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–32. <https://doi.org/10.35468/5992-01>
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–60. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_3
- Rabenstein, K./Idel, T.-S./Ricken, N. (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Edition Erziehungswissenschaft. Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz, S. 241–258.
- Reh, S./Rabenstein, K./Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2013): Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Retzar, M. (2020): Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30343-3>
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Fuhr, T./Berdelmann, K. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung –

- Anschlüsse – Diskussion. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 111–134. https://doi.org/10.30965/9783657766697_010
- Senkbeil, M./Eickelmann, B./Varenhold, J./Goldhammer, F./Gerick, J./Labusch, A. (2019): Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich ‚Computational Thinking‘ in ICILS 2018. In: Eickelmann, B./Bos, W./Gerick, J./Goldhammer, F./Schaumburg, H./Schwippert, K./Senkbeil, M./Varenhold, J. (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland. Münster/New York: Waxmann, S. 79–111.
- Thiersch, S./Wolf, E. (2021a): Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Bildung und Erziehung 74, 1, S. 67–83. <https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.67>
- Thiersch, S./Wolf, E. (2021b): Pädagogische Assimilationen. Regulierungs- und Optimierungspraktiken in Tablet-Klassen. In: Brieden, N. /Mendl, H./Reis, O./Roose, H. (Hrsg.): Digitale Praktiken. Babenhausen: Lusa Verlag, S. 23–34.
- Thiersch, S./Wolf, E. (2023): Orientierungen im Wandel. Schüler*innenperspektiven auf Unterricht mit digitalen Technologien. In: Proske, M. et al. (Hrsg.): Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90–111. <https://doi.org/10.35468/5992-04>
- Thiersch, S. (2022): Habitus von Schüler*innen. In: Bennewitz, H./de Boer, H./Thiersch, S. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster/New York: Waxmann, S. 69–78.
- Thöne, U./Kösters, K. (2022): Selbstgesteuertes Lernen und Digitalisierung an der Gesamtschule Münster Mitte. In: DDS – Die Deutsche Schule 2022, 3, S. 288–292. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.06>
- Wolf, E./Thiersch, S. (2021): Optimierungsparadoxien. Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen. In: MedienPädagogik 42, S. 1–21. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.07.X>
- Zillien, N. (2008): Die (Wieder-)Entdeckung der Medien. Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie. In: Sociologia Internationalis 46, 2, S. 161–181. <https://doi.org/10.3790/sint.46.2.161>

Autorinnen und Autoren

Baumgarten, Melanie, Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften. Schwerpunkte: Schulabsentismus, Schul- und Unterrichtsforschung, Schuleingangsdiagnostik. E-Mail: m.baumgarten@ovgu.de

Behrmann, Laura, Dr., Akademische Rätin, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Soziologie. Schwerpunkte: Qualitative Methoden, Wissenschafts- und Ungleichheitsforschung. E-Mail: Behrmann@uni-wuppertal.de

Boller, Sebastian, Dr., Studienrat im Hochschuldienst an der Ruhr-Universität Bochum/AG-Schulforschung. Schwerpunkte: Bildungsungleichheit, Inklusion, Lehrerkoooperation. E-Mail: sebastian.boller@rub.de

Gordt, Simon, Dr., Universität Trier. Professur für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten für Erziehung und Bildung. Schwerpunkte: historisch-vergleichende Schul- und Bildungsforschung, Bildungsungleichheiten, Professionalisierung. E-Mail: gordt@uni-trier.de

Graalman, Katharina, Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Didaktik. Schwerpunkte: Bildungs(un-)gerechtigkeit, Lehrer:innenhabitus, Dokumentarische Methode. E-Mail: kgraalman@uos.de

große Prues, Peter, Dr., Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte: Demokratiebildung, Querschnittsaufgaben des Lehrerberufs, Lehrervorstellungsforschung. E-Mail: peter.grosse.prues@uni-osnabrueck.de

Hadjar, Andreas, Prof. Dr., Universität Freiburg (Schweiz). Soziologie, Sozialpolitik, Sozialarbeit. Schwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Bildungs- und Sozialsysteme, quantitative Sozialforschung/mixed-method. E-Mail: andreas.hadjar@unifr.ch

Haupt, Stephanie, M.A./Dipl.-SozPäd, Lehrkraft für besondere Aufgaben, Hochschule Osnabrück. Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Schwerpunkte: Kommunale Partizipation und Demokratiebildung, Ganztagsbildung, rekonstruktive Sozialforschung. E-Mail: stephanie.haupt@hs-osnabrueck.de

Hollen, Magdalena, Dr., Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte: Inklusion, Körper und Kreativität in Bildungs- und Entwicklungsprozessen. E-Mail: magdalena.hollen@uni-osnabrueck.de

Jahn, Robert W., Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften. Schwerpunkte: Didaktik des wirtschaftsberuflichen und ökonomischen Unterrichts, Wissenschaftsforschung, Professionalisierung des Bildungspersonals in der Beruflichen Bildung. E-Mail: robert.jahn@ovgu.de

Jungmann, Christel, Dr., Ruhr-Universität Bochum. Institut für Erziehungswissenschaft / AG Schulforschung. Schwerpunkte: Geschichte des Schulsystems. Bildungspolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Bildungspolitische Diskurse. E-Mail: christel.jungmann@rub.de

Matthes, Dominique, Dr. phil., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität /Lehrerbildungsforschung. Schwerpunkte: Praxeologische Lehrer*innen- und Professionsforschung zum Lehrer*in sein, zu Ausstiegsszenarien aus dem Lehrberuf und zu sog. ‚Lehrer-Familien‘, Dokumentarische Schulforschung, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden, insbesondere visuelle Methoden und Medien. E-Mail: Dominique.Matthes@paedagogik.uni-halle.de

Meinhardt, Anne-Kathrin, M.Ed., Lehrerin für Politik und Französisch an einem Gymnasium in Hannover. Schwerpunkte: Politische Bildung in der Grundschule und am Gymnasium, französische Politik. E-Mail: a-k.meinhardt@pol-bildung.de

Mulia, Marc, Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium Duisburg. Schwerpunkte: Schulsystementwicklung, Bildungspolitik, Chancenungleichheit. E-Mail: marc.mulia@ruhr-uni-bochum.de

Pallesen, Hilke, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Schulpädagogik /Schulforschung. Schwerpunkte: Schul- und Fachkulturforschung, Professionsforschung, Forschungen zum Lehrer*innenhabitus. E-Mail: hilke.pallesen@paedagogik.uni-halle.de

Porsch, Raphaela, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften. Schwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung. E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de

Quast, Jennifer, M.A., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften. Schwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Lehrkräftebildung. E-Mail: jennifer.quast@ovgu.de

Ritter, Matthias, Dr., Technische Universität Dresden, Institut für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte: Schulentwicklung, Selbstreguliertes Lernen, Quantitative Schulforschung, E-Mail: Matthias.Ritter@tu-dresden.de

Schlöpker, Jana, M.Ed. Universität Osnabrück, Schwerpunkte: Begabungsforschung, Lehrer:innenprofessionalisierung, Schulentwicklungsforschung, E-Mail: jana.schloepker@uni-osnabrueck.de

Schneider-Reisinger, Robert, Prof. Dr., Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft. Schwerpunkte: allgemeinpädagogische Grundlegung von inklusiver Bildung, materialistische (Behinderten-)Pädagogik, Inklusion und Dekolonialisierung; Pädagogik der Befreiung, E-Mail: robert.schneider-reisinger@univie.ac.at

Schröter, Kai, Gesamtschule Lotte-Westerkappeln, Koordinator Individuelle Förderung und Potenzialentwicklung. Schwerpunkte: Systemtheorie, Schulforschung und Organisationspädagogik, E-Mail: schroeter@gelowe.de

Thiersch, Sven, Prof. Dr., Universität Osnabrück. Institut für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte: Sozialisationstheorien, Bildungsungleichheit und -mobilität, Rekonstruktive Sozialforschung, E-Mail: sven.thiersch@uni-osnabrueck.de