

Hollen, Magdalena

Gesamtschule – Inklusion inklusive?

Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 233-251. - (Profilentwicklung im Bildungswesen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Hollen, Magdalena: Gesamtschule – Inklusion inklusive? - In: Graalman, Katharina [Hrsg.]; Große Prues, Peter [Hrsg.]; Hollen, Magdalena [Hrsg.]; Thiersch, Sven [Hrsg.]: Gesamtschule - Status quo und quo vadis? Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 233-251 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319640 - DOI: 10.25656/01:31964

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319640>

<https://doi.org/10.25656/01:31964>

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-Licence: <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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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 [können]. 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 Einzelheiten, 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 Tutorensystems 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 welchem 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 Kierpse (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 Kierpse 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 Kierpse 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 zieldifferent zu Unterrichtende, woraus „zusätzlich zu Fragen der Vermittlung – Fragen nach einem gemeinsamen Curriculum, Inhalten und Lernzielen virulent“ (Musenberg/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; Musenberg/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“ (Musenberg/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 Problemdarstellung 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 *inklusive* 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 zieldifferent 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./Aniscow, 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: Fiegert, 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./Czempel, 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).
- Musenber, Oliver/Riegert, Judith (2015): Inklusive Fachdidaktik als didaktische Herausforderung. In: Riegert, J./Musenber, 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.