



Gregor Lang-Wojtasik
Katja Kansteiner
Jörg Stratmann (Hrsg.)

Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung

WAXMANN

Gregor Lang-Wojtasik, Katja Kansteiner,
Jörg Stratmann (Hrsg.)

Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen 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.

Print-ISBN 978-3-8309-3252-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8252-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: © Robert Kneschke – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Gregor Lang-Wojtasik, Katja Kansteiner und Jörg Stratmann</i> Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung	7
<i>Gregor Lang-Wojtasik und Timo Jacobs</i> Gleiche Bildung für alle ermöglichen – Chancengleichheit zwischen Vision und Illusion in einer globalisierten Schule	17
<i>Thomas Wiedenhorn</i> Von der Volksschule zur Gemeinschaftsschule – Schulpädagogische Ent- wicklungsverläufe unter diskursanalytischer Perspektive.....	33
<i>Masashi Urabe</i> Inklusion als Normalfall – japanische Anregungen	45
<i>Armin Sehrer</i> Reproduktion von Gesellschaft oder wie steht es mit der Chancengleichheit und Inklusion durch Gemeinschaftsschulen?	57
<i>Gregor Lang-Wojtasik und Ralf Schieferdecker</i> Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch.....	71
<i>Dipti Oza</i> Inclusive Education: Indian perspectives and challenge.....	83
<i>Markus Janssen</i> Gemeinschaftsschule als Adresse einer neuen Lernkultur	95
<i>Claudia Weitbrecht</i> Neue Lernkultur in der Gemeinschaftsschule – zwischen bildungspolitischen Vorstellungen und pädagogischen Optionen	113
<i>Katja Kansteiner und Stefanie Traub</i> Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für offene Unterrichtsformen und darauf bezogene Kompetenzentwicklung von Lehrkräften	125
<i>Stefanie Schnebel</i> Veränderte professionelle Herausforderungen in Gemeinschaftsschulen im Horizont von Heterogenität – Lernbegleitung als Leitmotiv.....	141

Jörg Stratmann und Wolfgang Müller

Potentiale mediengestützten Lernens an der Gemeinschaftsschule 155

Ralf Schieferdecker

Strategien der Kommunikation über Heterogenität bei Lehrkräften
mit Konsequenzen für eine Beschreibung pädagogischer Professionalität
in Gemeinschaftsschulen..... 167

Autorinnen und Autoren..... 177

Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung

Zum Schuljahr 2012/2013 begannen 42 Gemeinschaftsschulen (GMS) in Baden-Württemberg mit der Genehmigung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (vgl. MfKJSBW, 2012), zum Schuljahr 2013/2014 kamen noch einmal 87 (vgl. MfKJSBW, 2013) und im Schuljahr 2015/16 weitere 62 hinzu (vgl. MfKJSBW, 2016). Inzwischen gibt es 271 staatliche GMS in Baden-Württemberg und auch einige in privater Trägerschaft.¹ Damit erweist sich die GMS als Schulart mit steigendem Zuspruch.

Begründet wurde sie mit dem mittlerweile vertrauten Verweis auf die Heterogenität der LernerInnen sowie der Möglichkeit, dass sie gemeinsam länger lernen und dabei in ihrer Vielfalt individuelle Wertschätzung und Unterstützung für eine jeweils hohe Leistungsfähigkeit erfahren (vgl. Kratzmeier, 2013, S. 21; MfKJSBW, 2015, S. 7f.). Mit der Einführung der GMS wurde in Baden-Württemberg eine markante Schulstrukturänderung vorgenommen, die sich je nach Sichtweise als Erweiterung eines stark gegliederten Schulsystems dieses süddeutschen Bundeslandes ausweist oder den zentralen Anfangsschritt hin zu einem Einheitsschulsystem markiert. Mit der Einführung von GMS in Baden-Württemberg wird scheinbar eine Alternative zu mehrgliedrigen Schulsystemen installiert, mit der die Möglichkeit bestehen könnte, bestehende ideologische Grabenkämpfe zu überwinden. Dass in Folge ihrer Etablierung ideologische Debatten keinesfalls beendet, sondern höchstens in andere Diskussionskontexte verschoben wurden, zeigen die letzten Jahre. Worin die Alternative und das damit angenommene Innovations- oder Reformpotenzial liegen kann, ermöglicht aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive leidenschaftliche Debatten, nicht zuletzt weil empirische Befunde noch kaum vorliegen² und es die Annäherungen aus anderen Systemzusammenhängen sind, die sich für eine relativ frühe Betrachtung anbieten.

Ansonsten ist auffällig, dass im aktuellen bildungspolitischen Tagesdiskurs die verwendeten Begrifflichkeiten selten trennscharf gebraucht werden und der Eindruck entsteht, als gehörten Heterogenität, Pluralität, Inklusion, Integration usw. per se eng zusammen (vgl. differenzierend Schieferdecker, 2016). Dass dort ferner im alltags-theoretischen und bildungspolitischen Diskurs der GMS suggeriert wird, sie sei eine Neuerfindung des 21. Jahrhunderts, ist schulhistorisch als Unschärfe zu bewerten. Denn Einheitsschulsysteme werden nicht erst seit der sogenannten reformpädagogischen Bewegung (vgl. Röhrs, 1991; Skiera, 2003; Benner & Kemper, 2003) als förderliche Schulstruktur einer Gesellschaft proklamiert und mit dem Versprechen verbun-

1 http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Service/02_02_2015.

2 Bei Drucklegung des Bandes wurde erst die Kurzfassung des Abschlussberichts der Begleitforschung zugänglich. Zwischenzeitlich wurde der Gesamtbericht publiziert, auf den in der vorliegenden Publikation kein Bezug genommen wird: vgl. Bohl & Wacker 2016.

den, dass alle Heranwachsenden an Bildungsprozessen teilhaben können sollen. Dies wird in Baden-Württemberg noch zu zeigen sein, und doch ist bereits jetzt klar, dass eine GMS im Rahmen ihres konkreten bildungspolitischen und -theoretischen Horizonts an anspruchsvoller Zielsetzung gemessen wird (vgl. Bohl & Meissner 2013, S. 12; Heymann, 2013, S. 41ff.).

An GMS werden SchülerInnen gemeinsam unterrichtet, die sonst auf unterschiedliche Schularten verteilt worden wären. Damit grenzt sich die Struktur der GMS klar von Gliedrigkeit und den damit verbundenen Überzeugungen ab, dort sei eine bessere Förderung entsprechend des Lebens- und Leistungsstandes eines Kindes oder Jugendlichen möglich. GMS stehen ebenfalls in der Verpflichtung, gemäß individueller Begabungen und Möglichkeiten zu fördern. Hier gilt: Durch eine individuelle Förderung und die Gestaltung einer unterstützenden Lernumgebung sollen das Lern- und Arbeitsverhalten der einzelnen SchülerInnen sowie deren Lernergebnisse verbessert werden. Die Wiederholung von Klassenstufen durch einzelne SchülerInnen ist an der GMS nicht vorgesehen (vgl. § 6 GemVO – Landesverordnung über GMS vom 18. Juni 2014). Diese Rahmenbedingungen stellen hohe Anforderungen an die Schule sowie an die Kompetenzen der dort wirkenden LehrerInnen dar: fach- und sachgerechte Planung und Durchführung des Unterrichts, Gestaltung unterstützender und motivierender Lernsituationen, Förderung des selbstgesteuerten Lernens der SchülerInnen, Förderung der individuellen Entwicklung ausgehend von sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, Diagnose der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse etc. (vgl. KMK, 2004).

GMS zeichnen sich durch die bewusst herbeigeführte bzw. zugelassene breite Heterogenität ihrer SchülerInnenschaft aus und schließen dabei konzeptionell alle Heranwachsenden mit ihren je spezifischen Bedürfnissen ein. „Verschiedenheit ist Realität. Wertschätzung der Verschiedenheit ist die Grundlage von gelingendem Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft. Dabei sollen vor allem die Stärken der einzelnen Menschen erkannt, geschätzt und erlebt werden – dazu zählen [...] auch Menschen mit Behinderungen und Menschen mit Migrationshintergrund.“ (MfKJSBW, 2015, S. 7f.). In dieser bildungspolitischen Absichtserklärung sind verschiedene Annahmen untergebracht, die sich schultheoretisch tiefer beleuchten lassen, um mehr Klarheit in einen Diskurs zu bringen, der selbst durch Vielfalt geprägt ist. Es geht letztlich um die systematische Beschreibung der Schule als Institution, als Organisation und als Interaktionsort (vgl. Lang-Wojtasik, 2008; 2011) sowie die wissenschaftliche Überprüfung, welche Auswirkungen die an sie herangetragenen Erwartungen und schulstrukturellen Entscheidungen für die Bewältigung ihrer Aufgaben und das konkrete Geschehen pädagogischen Handelns haben.

Geht man davon aus, dass über die GMS ‚egalitäre Differenz‘ (vgl. Prenzel 2006; 2011) hergestellt werden soll, schließen sich mehrere erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fragen an, die in diesem Band thematisiert werden sollen:

1. *Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlegung:* Welche historisch-systematischen Entwicklungs- und Analyselinien lassen sich aus heutiger Perspektive für fruchtbare Debatten zum Aufgabenhorizont der GMS nutzen?

2. *Schule als Institution*: Welche gesellschaftliche Semantik ist institutionell mit Begriffen wie Inklusion und Heterogenität impliziert, von der auch der schulpraktische und -theoretische Diskurs zur GMS tangiert ist?
3. *Schule als Organisation*: Welche Rahmenbedingungen und Ressourcen erfordert eine an Heterogenität und Pluralität orientierte schulische Organisation und inwieweit findet sich dies an der GMS?
4. *Schule als Interaktionsort*: Welche konzeptionellen Herausforderungen ergeben sich auf der interaktionellen Ebene für die Schule, wenn von der Gleichheit der Verschiedenen ausgegangen wird?
5. *Didaktische Konsequenzen*: Wie breitet sich das Verständnis von Lehren und Lernen an GMS ggf. auch im Vergleich zu Unterricht an anderen Schulformen aus? Wie werden Lehr-/Lernszenarien gestaltet, sodass sie der heterogenen SchülerInnenschaft gerecht werden und die Chancen genutzt werden können?
6. *Professionalisierung*: Wie gehen Lehrkräfte mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer SchülerInnen um und welche Bedeutung haben dabei kulturelle und soziale Unterschiede? Welche Optionen ergeben sich im Umgang mit unterschiedlichen Zugängen zu Medien und deren Nutzung im Unterricht, wenn man mit Lerngruppen arbeitet, die man in ihrer Vielfalt zu adressieren sucht?
7. *Internationale Perspektiven*: Welche Beispiele und Positionen gibt es über den deutschsprachigen Raum hinaus, die einen zukunftsfähigen Blick auf das Thema ermöglichen?

Diesen Fragen widmen sich die vorgelegten Beiträge aus theoretischen und/oder empirischen Perspektiven. Mit ihnen wird ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Professionalisierung im bildungspolitischen Feld erhofft, um die Idee der GMS pädagogisch zu würdigen und Denkooptionen anzubieten, wie dort weitergehende Schulentwicklungsprozesse geplant, gestaltet und umgesetzt wurden und werden können.

Zum Zeitpunkt der Drucklegung des Bandes erschien gerade die Kurzfassung des erwarteten Abschlussberichts der ForscherInnengruppe WissGem. Es bestätigt sich (vgl. ForGem, 2016, S. 71ff.), was sich bereits in der Zusammenfassung zum Zwischenbericht (vgl. ForGem, 2015, S. 255ff.) angedeutet hat: An den Schulen werden große Anstrengungen zur Optimierung der strukturellen Rahmung und kooperativ-kollegialen Unterstützung auch über die Einzelschule hinaus unternommen. Zusammen mit der Beobachtung, dass unterrichtlich vor allem die organisatorisch-methodische Umsetzung der Individualisierung in Diagnostik und Förderung das größte Augenmerk zu haben scheint, erlaubt sich folgender Schluss: Die staatlich ermöglichte Strukturreform in Baden-Württemberg verläuft in Entwicklungsschichten, wenn eine Schule sich ihr angeschlossen hat. Zunächst liegt verständlicherweise das Augenmerk auf der Herstellung der funktionierenden äußeren Form, damit der Schulalltag überhaupt gelingend von Statten gehen kann. Dabei wird auch der pädagogischen Hauptneuerung – Umsetzung von Individualisierung – große Aufmerksamkeit geschenkt. An diesem Punkt scheinen sich die GMS derzeit zu befinden. Für die Bearbeitung der nächsten Schicht stehen die vertiefte Analyse von Mikroprozessen und

die anforderungsreiche dortige Qualitätsentwicklung an. Dafür steht den Schulen die wissenschaftliche Expertise zur Seite; in Form der Begleitforschung oder auch in anderen wissenschaftlichen Einlassungen, wie sie dieser Band darstellt. Die offenkundig notwendigen personalen Entlastungsressourcen (ebd., S. 256) können sie leider nicht stellen.

Aus der empirischen Erfahrung zur Qualität im Unterricht mit innerer Differenzierung darf man ergänzen, dass auch viele Schulen, die sich der Individualisierung zuwenden, ohne eine GMS zu sein, von den empirischen Ergebnissen als Impulse profitieren können und der Unterstützung bedürfen.

Der Band bietet eine über mehrere Beiträge ausgebreitete historisch-systematische Reflexion der mit der GMS angefangenen Strukturreform an. Diese ist eng verbunden mit erweiterten gesellschaftlichen Ansprüchen an Bildungsgerechtigkeit sowie der Entwicklung einer inklusiven Schule. Diese Reflexionen sind angelegt, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs weiterzuführen und manche bildungspolitische Setzung durch schultheoretische Vertiefungen in Schichten zu irritieren bzw. zur Absicherung zu verhelfen, die dort seltener rezipiert werden. Wir betrachten solche Reflexionen jedoch auch für die professionellen AkteurInnen an den Schulen und in der Entscheidungshoheit bei der Begleitung der an den Schulen beteiligten AkteurInnen – und zwar nicht nur in der GMS – für sinnvoll. Denn sie helfen, den eigenen Standpunkt zu überprüfen und die Handlungsentscheidungen auf differenzierte Basis treffen zu können.

Darüber hinaus sind die Mitglieder des pädagogischen Personals an den GMS angesprochen. Die angebotenen Reflexionen sind enger entlang didaktisch-methodischer Fragen aufgegleist. Es sind Impulse zur Überprüfung bzw. zur Anregung eines wertschätzend kritischen Blicks auf die eigene Kompetenzentwicklung. Damit soll angeregt werden, wohin der Blick täglicher Differenzierungs- und Förderarbeit noch gelenkt werden kann bzw. welche wissenschaftlichen Erkenntnisse dabei zur Weiterentwicklung dienlich sein können. Erziehungswissenschaftliche Debatten bereichern diese Beiträge vor allem an der Schnittstelle der Diskurse von Didaktik und Kompetenzentwicklung der LehrerInnen und eröffnen Perspektiven für personalentwicklerische Bemühungen in der LehrerInnenfortbildung für all jene, die hier anbietend und mitsteuernd tätig sind.

Zu den Beiträgen im Einzelnen:

Gregor Lang-Wojtasik und Timo Jacobs nehmen die LeserInnen in die Rückbesinnung auf grundlegende Bildungsvorstellungen mit, auf die sich unser westlich-europäisches Schulsystem verpflichtet hat. Sie erinnern darin, wie diese anspruchsvolle Aufgabe schulgeschichtlich errungen wurde und heute unter mindestens drei großen Herausforderungen ausgefüllt werden soll: für eine global vernetzte Gesellschaft zu bilden, nicht unter Ökonomisierungsdruck notwendige Kanten abgeschliffen zu bekommen und die erkannte Bildungsgerechtigkeit anzustreben.

Ebenfalls in historisch-systematischer Arbeitsweise leuchtet *Thomas Wiedenhorn* mit dem Blick in die Schulgeschichte der Mitte des 19. Jahrhunderts einen dort sehr relevanten Diskurs zu Bildungsungleichheit aus, der für den heutigen Diskurs bei-

spielhaft gelesen werden kann. Es geht dabei nicht nur um das Gesagte, sondern vor allem um die Leerstellen inmitten des Gesagten. Damit werden TheoretikerInnen wie PraktikerInnen für ein genaueres Hinhören auf die Lücken in den derzeit großen Reden zur Schulsystemveränderung im Dienste der Bildungsgerechtigkeit sensibilisiert.

In einer international vergleichenden Perspektive offeriert *Masashi Urabe* aus dem Blick eines japanischen Bildungsforschers die Erkenntnis von Brüchen in der konsequenten Verfolgung von Bildungsgerechtigkeit durch die Entwicklung weniger gegliederter Systeme bzw. von Einheitsschulsystemen. Für Deutschland macht er die Dynamik einer solchen Reduktion aus, die allen Kindern und Jugendlichen eine ‚kategorieärmere‘ Beteiligung ermöglichen sollen, und entlarvt sie jedoch z.B. aufgrund ihrer in Gliedrigkeit gedachten Abschlüsse als inkonsequent.

Wie sich die allseits im Anschluss an Helmut Fend (vgl. 1980) gesetzten Funktionen der Schule bei der Entwicklung eines Schulsystem auf die gesellschaftliche Integration auswirken bzw. welche Veränderungen die Wahrnehmung dieser Funktionen erfahren, wenn ein Schulsystem die äußere Differenzierung reduziert und im Rahmen einer inklusiven Schule veränderte Aufgaben umzusetzen sucht, reflektiert *Armin Sehrer* in seinem Beitrag.

Dem aktuell als vielfältig ausgedeuteten Inklusionsverständnis gehen *Ralf Schiederdecker* und *Gregor Lang-Wojtasik* auf die Spur. Die Autoren nehmen die LeserInnen zu einer systematischen Sortierung der Verständnisse des Inklusionsbegriffs und seinem Verhältnis zu den Verständnissen von Heterogenität und Differenz mit. Sie lenken einen Blick auf die blinden Flecken im Inklusions-Exklusionsdiskurs und motivieren zu einem kritischen Umgang mit der ‚Vermessbarkeit‘ des Menschen als Person.

Noch einmal gesellt sich eine international vergleichende Perspektive im Band dazu, indem *Dipti Oza* entlang der Rekapitulation der indischen Schulsystementwicklung die zunehmende Aufmerksamkeit für die notwendige Unterstützung aller Menschen mit special needs begrüßt, aber auch die exkludierenden Nebenwirkungen gesondert verantwortlicher Subsysteme betrachtet. Ihre kritische Bestandsaufnahme eröffnet den Blick auf die Steuerungsverantwortung über die Systemstruktur umzusetzen.

Mit dem Beitrag von *Markus Janssen* wird die Ebene der Einzelgemeinschaftsschule eröffnet und entlang der Organisationsstruktur und der ihr angemessen strukturierten Arbeitszeit der Blick auf notwendige strukturelle Veränderungen auf der Mesoebene (vgl. Fend, 1996) gerichtet. Der Autor zeigt auf, wie die Veränderung in der grundlegenden Schulsystemstruktur nicht an mikrostrukturellen Grundfiguren Halt machen darf, weil über diese die veränderte Arbeit der Lehrkräfte unter neuer Kooperationsvariante mit den anderen Fachkräften maßgeblich gesichert wird.

Pädagogische Arbeit unter dem Prinzip der Differenzierung als grundlegendem Anliegen der GMS wird im Beitrag von *Claudia Weitbrecht* aufgeschlüsselt. Dabei wird die kritische Prüfung bis dato unbekannter Intensität didaktisch-methodischer Vorgaben seitens des Kultusministeriums als Mitentscheider bis in die Unterrichtsgestaltung hinein aufgezeigt. Die Autorin widmet sich der mit der GMS angestrebten neuen Lernkultur und erinnert an die notwendige Integration zweier wissenschaftli-

cher Erkenntnisquellen für den damit assoziierten Diskurs – Lehr-Lernforschung und Didaktik – sowie die Notwendigkeit multiprofessioneller Teams für die Orientierung und Gestaltung einer neuen Lernkultur der GMS.

Katja Kansteiner und *Stefanie Traub* nehmen diese neue Lernkultur in der Grundchoreografie offener Lehr-Lernformen entlang empirischer Ergebnisse unter die Lupe, um anhand ausgewählter Befunde auch die damit einhergehenden Fallstricke betrachten zu können. Sie veranschaulichen an exemplarischen Zugriffen empirischer Ergebnisse zu Teilsentscheidungen des Didaktischen, dass sich innerhalb des täglichen unterrichtlichen Geschehens viele als lernförderlich erhoffte Momente als Gegensatz darstellen, weil sie entweder von noch zu geringer Qualität sind oder nicht für alle SchülerInnen gleichermaßen sinnvoll umgesetzt werden. Ihrer Analyse folgt die Anregung zur Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte.

Selbige Zielrichtung steht am Ende des Beitrags von *Stefanie Schnebel*, die den zentralen Aspekt der Lernbegleitung differenziert und aufzeigt, wie diese ausgestaltet sein müsste, um lernförderlich zu sein. Sie geht dabei noch über die Mikroebene des Unterrichts hinaus und eröffnet eine konzeptionelle Möglichkeit, Lernbegleitung als vielschichtige Aufgabe innerhalb des LehrerInnenberufs und der dafür vorgesehenen Arbeitszeit auszubreiten.

Zwischen den Ebenen des konkret Didaktischen und des schulentwicklerische Strukturen tangierenden Engagements der Lehrkräfte sowie anderer pädagogisch Wirkender argumentieren *Jörg Stratmann* und *Wolfgang Müller*. Sie führen in den möglichen Einsatz neuer Medien in einer differenzierenden Lernumgebung der GMS ein, indem konkrete Nutzungsmöglichkeiten und ihre sinnvolle Einbettung in eine Gesamtschulentwicklung erläutert werden, die auch Wissensmanagement und Personalentwicklung beinhaltet.

Der Band schließt mit einem Beitrag von *Ralf Schieferdecker*, in dem die Stränge ‚Heterogenität‘ und ‚Kompetenzentwicklung‘ noch einmal professionstheoretisch zusammen geführt werden. Der Autor systematisiert auf empirischer Grundlage drei Typen von Lehrkräften in ihrem Umgang mit der erhöhten Komplexität angesichts breiterer Heterogenität von SchülerInnen unter höheren bildungspolitischen Erwartungen. Er verdeutlicht, dass Lehrkräfte für ihre unterrichtlichen Interaktionen in je typischer Art die Komplexität reduzieren und dabei auf durchaus professionelle Art ihre Handlungsmöglichkeit erhalten, die durch strukturelle Entscheidungen bildungspolitischer Ebenen zunächst verunsichert wurde.

Seinem wertschätzenden Fazit, dass auch reduzierende Handlungen als professionell anzusehen sind – selbst wenn sie angesichts der möglichen Kompetenzbreite zunächst verkürzt wirken – schließen wir uns an. Die Einführung der GMS in Baden-Württemberg stellt für das pädagogische Personal eine in verschiedener Hinsicht höchst widersprüchliche Aufgabe dar, denn diese muss innerhalb eines in sich ungeschlossenen Schulsystems und vor dem Hintergrund einer ambivalenten Geschichte der Einheitsschule erbracht werden. Was sie dabei leisten, darf man metaphorisch als Drahtseilakt bezeichnen, bei dem die ArtistInnen zu balancieren suchen, während sie in der Höhe ihre Arbeitskostüme austauschen und neue Balanciertechniken ausprobieren müssen.

Als der Band seinen Ausgangspunkt nahm, war die Begleitforschung zur GMS in Baden-Württemberg erst am Anfang. Zeitgleich mit der Vorbereitung der Drucklegung erschien die zusammenfassende Vorabinformation der ForscherInnengruppe (vgl. ForGem, 2016). Wir können festhalten, dass – trotz unterschiedlicher Anlage – sowohl die ersten Erkenntnisse des Forschungsvorhabens als auch die Beiträge des vorliegenden Bandes die Notwendigkeit einer weiteren wissenschaftlichen Vertiefung der eröffneten Diskurslinien sichtbar machen.

Zum momentanen Zeitpunkt sehen wir vor dem Hintergrund der Beiträge dieses Bandes Herausforderungen, die wir in *vier Aspekte* bündeln. Sie können den Diskurs um die GMS in Baden-Württemberg beleben und darüber hinaus einen allgemeineren Diskussionsrahmen eröffnen. Letztlich sind alle Bereiche innovativer Schule und damit assoziierter Schulentwicklung angesprochen, deren Berücksichtigung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung versucht wird. Es geht um Veränderungen und kreative Erprobungen im Bereich von Schulkultur und -organisation, pädagogischer Professionalität, Unterrichtsqualität, Umgang mit Heterogenität, modifizierter Leistungsbeurteilung und Diagnostik, fachbezogene Fragestellungen sowie Fragen von Inklusion.

1. Die GMS und ihre Entwicklung in Baden-Württemberg ist ein vor allem bildungspolitisch erzeugtes Phänomen, in dem jahrzehntelange erziehungswissenschaftliche Diskurse zu einem konkreten Schulsystemvorhaben geronnen sind. Aus der Perspektive auf Schule aus internationaler Sicht stellt sie als Strukturelement eines Schulsystems genau genommen dennoch keine Neuerfindung im globalen Raum dar und bildet auch keinesfalls die weitest gehende Möglichkeit der Ausgestaltung im Spektrum der Einheitsschule. Aus international vergleichender Perspektive wird vielmehr deutlich, dass sie in ihrer Anlage alte Muster, Strukturen, Routinen etc. keineswegs verabschiedet hat und somit (nur) eine Alternative innerhalb eines vertrauten Gesamtmusters verwirklicht. Ihren Charakter einer Alternative kann sie – ungewollt oder gewollt – derzeit eher als eine weitere Schulart denn als Option der Verabschiedung der Mehrgliedrigkeit entfalten. Offen ist, ob sie so den Weg in die Sackgasse nimmt oder die in Deutschland realistischste Reduktion der Mehrgliedrigkeit verwirklicht.
2. Institutionell gesehen kämpft auch die GMS mit der Spannung einer ungleichen Gesellschaft, die Ungleichbehandlung zwar per Gesetz ausschließt, sie jedoch real in vielen Bereichen reproduziert. Der Widerstreit verschiedener Interessen wurde der GMS mit auf den Weg gegeben und der damit verbundene Zwiespalt zeigt sich in ihrer strukturellen Anlage und ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz. Die Chancengerechtigkeit als ihre grundlegende bildungspolitische Begründung ist in ihr stärker als in anderen Schularten als Ausgangspunkt angelegt. Damit ließe sich annehmen, dass mit ihr ein bedeutender Beitrag zu einer auf Gleichheit und Gerechtigkeit setzenden Gesellschaft umgesetzt wird. Ob dies jedoch konsequent verfolgt wird und auch werden darf, ist eine Frage, die noch umfassenderer empirischer Antworten bedarf, aber zumindest für die bisherige Entwicklung und ihre Rezeption durchaus skeptisch zu beantworten ist.

Dennoch ist nicht mehr zu hintergehen, dass die Idee einer neu gedachten Schule konzeptionell umgesetzt wurde. Ob sich dies auch in ihr und um sie herum voll umfänglich realisieren lässt, wird Ergebnis verschiedener machtvoller Einflüsse sein.

3. Auf der Ebene der Organisation stellen sich den Mitgliedern der GMS die Aufgaben in ihrer tatsächlichen Komplexität sehr deutlich. Für die GMS geeignete strukturelle Veränderungen – wie z.B. LehrerInnenteams, schulische Arbeitsplätze, Versetzungsreglements – sind in ein traditionelles Gewand einer Einzelschule eingelassen. Dies ermöglicht erweiterte Spielräume und erzeugt gleichzeitig den Widerstreit zu jenen Faktoren, die nicht überarbeitet wurden. Dazu gehören z.B. Notenverordnungen, Abschlüsse oder Arbeitszeitmodelle.

Für die Bewältigung auch der pädagogischen Komplexität ist das professionelle Gewand zu wenig zugeschnitten und das Gelingen sehr von der professionellen Kreativität, dem Engagement und der Klugheit der Lehrenden und Leitenden abhängig. Schule als GMS ist gute einhundert Jahre nach den bekannten Schulexperimenten mit reformpädagogischem Anspruch wieder zu einem solchen geworden. Bei allem strukturellen Gerüst und staatlichem Auftrag tragen letztlich jene Personen Verantwortung, die eine Bereitschaft zum Wandel in Taten umsetzen. Sie sind es auch, an die – oft zu Unrecht – bei Rückschlägen oder Misserfolg das Scheitern adressiert wird.

4. Auf der Ebene der Schule als Interaktionsort wird die umfassende Notwendigkeit multiprofessioneller Kompetenz sichtbar. Diese bedarf ihrerseits angesichts einer zunehmend als heterogen und plural akzeptierten SchülerInnenschaft eine Umstellung auf Diversitätsorientierung, in der sich auch die veränderte Professionalität entfalten kann und neue Potenziale freisetzt. Dies lässt heute noch kaum abschätzbare Professionalisierungsgrade erahnen, in der unter der Spannung institutioneller Erwartungen an eine Realisierbarkeit konstruktiver Vielfalt und erkennbar notwendiger Veränderungen organisationaler Bedingungen die Bildungsarbeit geleistet wird. GMS verlangen und gestalten offensiv, was sich letztlich an allen Schularten mindestens verdeckt ausbreiten kann. Es geht um neue Ansprüche an eine Professionalität, die mit der Komplexität einer von Vielfalt geprägten LernerInnengruppe in komplex verbundener Verantwortlichkeit und Zuständigkeit umzugehen versteht. Weil dies bis dato vornehmlich an die GMS delegiert wird, ermöglicht ihre Existenz anderen Schularten, diese Anforderungen im Ganzen noch länger von sich zu weisen; unbenommen dessen, dass an allen Schularten einige einzelne Professionelle längst ein verändertes professionelles Verständnis für sich selbst entwickelt haben.

Dieser Band mag manche Schatten benennen, die mit der Entwicklung der GMS an die Wand geworfen werden. Gleichzeitig ist es das Anliegen der HerausgeberInnen und AutorInnen, zugleich den Respekt gegenüber jenen Menschen auszudrücken, die Schule neu gestalten wollen und die GMS dazu als Chance sehen. Es ist ihre Bereitschaft, im Dienste der nachwachsenden heterogenen Generation Neues zu wagen und dafür mehr als die übliche persönliche Kraft zu investieren. Mögen die im Band

diskutierten Aspekte von ihnen als hilfreiche Leuchtkegel für Rückversicherung und Entwicklung erfahren werden können.

Vergleichbar dem assoziierten Themenfeld ‚Vielfalt‘ sind die mit diesem Band vorgelegten Beiträge inhaltlich und auch vom Schreibstil her heterogen. Dies ermöglicht den Lesenden einen Blick auf die differenten Zugänge in den bildungswissenschaftlichen Perspektiven einer Universität, verbunden mit einigen Außenperspektiven. Hervorzuheben ist, dass sich sowohl erfahrene erziehungswissenschaftliche KollegInnen als auch VertreterInnen des wissenschaftlichen Nachwuchses beteiligt haben, was auch bei diesem Band eine diskursorientierte Bereicherung darstellt, die insbesondere an der PH Weingarten im Fach Erziehungswissenschaft und den querschnittlich-interdisziplinären Forschungszentren gelebt wird.

Wir danken den AutorInnen für ihre Beiträge zum Band und der Geduld bei seiner Erstellung sowie dem Waxmann Verlag für die wertschätzende Kooperation.

Den Lesenden wünschen wir eine anregende Lektüre und hoffen auf eine wertschätzend-konstruktive Debatte über gesellschaftliche und pädagogische Chancen und Grenzen inklusiver Schulformen.

Gregor Lang-Wojtasik, Katja Kansteiner, Jörg Stratmann
Weingarten, im Mai 2016

Literatur

- Benner, D. & Kemper, H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. & Meissner, S. (2013). Einleitung. In: dies., *Expertise Gemeinschaftsschule* (S. 9–15). Weinheim: Beltz.
- Bohl, T. & Wacker, A. (Hrsg.) (2016). *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem)*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 85–97). Weinheim: Beltz.
- ForGem = Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (2015). *Zwischenbericht*. Tübingen: Eberhard Karls Universität; verfügbar unter: <http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Gemeinschaftsschule> [07.02.2016].
- ForGem = Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden-Württemberg (2016). *Abschlussbericht (Kurzfassung)*. Tübingen: Eberhard Karls Universität; verfügbar unter: <http://www.km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Gemeinschaftsschule> [07.02.2016].
- Heymann, H.W. (2013). Bildungstheoretische Grundlagen, Leitbild der Gemeinschaftsschule. In: T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule* (S. 31–45). Weinheim: Beltz.

- Kratzmeier, U. (2013). Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. In: T. Bohl & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule* (S. 19–30). Weinheim: Beltz.
- KMK = Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (S. 14). Berlin.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.
- Lang-Wojtasik, G. (2011). Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen – historisch-systematische Überlegungen. In: G. Lang-Wojtasik & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule* (S. 89–108). Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger.
- MfKJSBW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012). Neue Informationsmedien des Kultusministeriums zur Gemeinschaftsschule – Logo: „Vielfalt macht schlauer“. Pressemitteilungen; verfügbar unter <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1377707/index.html?ROOT=1146607> [20.01.2016].
- MfKJSBW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015). *Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Handreichung zur Beantragung einer Gemeinschaftsschule*. Stuttgart; verfügbar unter: <http://www.km-bw.de/,Lde/2474383?QUERYSTRING=Handreichung> [07.02.2016].
- MfKJSBW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013, Februar 4). *Kultusministerium genehmigt 87 Gemeinschaftsschulen zum Schuljahr 2013/2014*. Pressemitteilungen. Abgerufen von <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1389809/index.html> [20.01.2016].
- MfKJSBW = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Eine Schule für alle*; verfügbar unter: <http://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Gemeinschaftsschule> [15.01.2016].
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Prenzel, A. (2011). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 23–48). Baltmannsweiler: Schneider.
- Röhrs, H. (1991). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt* (3. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schieferdecker, R. (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Studie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.

Gleiche Bildung für alle ermöglichen – Chancengleichheit zwischen Vision und Illusion in einer globalisierten Schule

1. Vorbemerkungen

Die Einführung von Gemeinschaftsschulen (GMS) in Baden-Württemberg¹ ist mit politischen und pädagogischen Hoffnungen im Spannungsfeld von Leistung und Gerechtigkeit verbunden (vgl. MfKJSBW, 2015a). Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive sind damit verschiedene bildungshistorisch gewachsene Annahmen für ein Nachdenken über die gesellschaftliche Relevanz von Schule – dies durchaus auch jenseits nationalgesellschaftlicher Überlegungen – angesprochen.² Dazu gehören etwa die institutionenbezogene Forderung nach einer Bildung für alle sowie die Vorstellung einer konstruktiven Interpretation von Vielfalt für individualorientiertes pädagogisches Handeln im Kollektiv. Mit der Kombination beider Aspekte scheint die Hoffnung verbunden, Rahmenbedingungen für annähernde Chancengleichheit im Zugang zu und Teilhabe an Bildung für alle SchülerInnen zu erreichen.

Gerade auch in den Debatten um Gemeinschaftsschulen ist zu bedenken, dass eine schulbezogene Individualisierung zum Umgang mit gegebener Vielfalt der Gefahr unterliegt, soziale Herkunftsfragen auszublenden. Für die Betrachtung der GMS hilft ein historisch-systematisches Nachdenken zur Entdeckung von Reflexionsofferten in aktuellen Debatten, um die Verortung dieser Schulform im Gesamten ihrer bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Relevanz auch im globalen Kontext zu würdigen. Dies gilt etwa für den Blick auf pädagogisch gewünschte Zielstellungen im Kontext sozialisatorischer Rahmenbedingungen. Mithilfe gesellschaftstheoretisch verankerter Analyse kann der visionäre und illusionäre Charakter normativ erhoffter Chancengleichheit unterstrichen werden. Um dies zu tun, werden Überlegungen für eine schultheoretische Betrachtung eingeführt. Dies dient als Folie für Überlegungen zur Bildungssemantik (zweiter Schritt) und Schulstrukturdebatte (dritter Schritt), die mit der Forderung nach Bildung für alle verbunden sind. Abschließend werden in einem vierten Schritt Reflexionsoptionen angeboten, die sich für einen pädagogischen Umgang mit Vielfalt aus der Forderung nach einer Bildung für alle im Kontext visionärer und illusionärer Chancengleichheit auch für die GMS ergeben.

-
- 1 Bereits an dieser Stelle sei bemerkt, dass Gemeinschafts- und nicht Gesamtschulen im Fokus stehen. Damit einher geht die besondere Herausforderung, dass das Gymnasium mit der angenommenen Reform in seiner Exklusivität unangetastet bleibt.
 - 2 Vgl. auch den Beitrag von Wiedenhorn in diesem Band.

2. Schule – Real- und Ideengeschichte

Die Schule der Moderne ist eine weltweit verbreitete Einrichtung und die damit verbundene Idee ist universal. Gleichwohl ist die Verbreitung von Schulen regional sehr unterschiedlich (vgl. Adick, 1992; Lenhart, 2000; Meyer & Ramirez, 2000) und bis heute haben fast 60 Millionen Kinder keine Chance, eine Schule zu besuchen (vgl. UNESCO, 2014, S. 52). Die meisten Menschen auf unserem Planeten haben eine Vorstellung davon, was eine Schule ist und was sie sein soll. Aus schultheoretischer Perspektive ist sie eine Einrichtung, in der die heranwachsende Generation in einem vom Alltag abgegrenzten Lebensraum durch professionelle Kräfte zu Lernprozessen angeregt werden soll. Es wird allgemein davon ausgegangen, dass durch die Schule als *Institution* eine Basis für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaft geschaffen wird (vgl. Lang-Wojtasik, 2008; 2009). Betrachtet man die Schule als *Organisation* mit einem spezifischen Mitgliedschaftsstatus (SchülerInnen, Lehrkräfte und Schulleitung, HausmeisterIn und SchulsekretärIn), so kommen die konkreten Rahmenbedingungen für schulisches Handeln zwischen Optionen und Möglichkeiten in den Blick. Die Betrachtung der *Schule als Interaktionsort* nimmt konzeptionelle Fragen im Rahmen des Machbaren in den Blick.

Im Kern geht es um den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft sowie die damit verbundene Annahme, Schule könne und solle Gesellschaft reproduzieren und weiterentwickeln. In diesem Sinne lassen sich auch die von Fend aus einer strukturfunktionalen Perspektive beschriebenen gesellschaftlichen Funktionen von Schule auf der *institutionellen Ebene* begreifen: Qualifikation, Selektion und Allokation, Integration und Legitimation im Kontext nationaler Kultur und Gesellschaft (vgl. Fend, 1980). Diese müssen in weltgesellschaftlicher Perspektive reformuliert werden (vgl. Lang-Wojtasik, 2008; 2009). Auch für die GMS gilt, dass die Erkenntnis lokaler Betroffenheit durch globale Herausforderungen zentraler bildungstheoretischer Boden der täglichen Arbeit ist.

3. Bildung und Schule für alle als Semantik – historisch-systematische Überlegungen

Strategien und Ideen zur Umsetzung von *Bildung für alle* sind ein weltumspannendes Thema mit universalisierten Vorstellungen. Wie in vielen anderen Ländern auch, blicken die 16 deutschen Schulsysteme bei der Realisierung auf eine weitgehende Geschichte des Scheiterns zurück. Die damit verbundenen Herausforderungen werden im Folgenden international und national bezogen auf Deutschland mit historisch-systematischem Interesse diskutiert.

Die dahinter liegende Ideengeschichte mit Implikationen für die moderne Schule hat einen theologischen Ursprung und wird spätestens mit den reformatorischen Strömungen Luthers anmoderiert (vgl. Tremml, 2005, S. 189–202). Allerdings geht es hier weniger um eine allumfassende Bildung, sondern schlicht um einen direk-