

Kersten Reich
Dieter Asselhoven
Silke Kargl (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Eine inklusive Schule für alle

Das Modell der
Inklusiven Universitätschule Köln



Montag Stiftung
Jugend und Gesellschaft

BELTZ

Reich/ Asselhoven/Kargl (Hrsg.)
Eine inklusive Schule für alle

Aus der Reihe »Inklusive Pädagogik«

In Gedenken an Dieter Asselhoven

Kersten Reich / Dieter Asselhoven / Silke Kargl (Hrsg.)

Eine inklusive Schule für alle

Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln

BELTZ

Kersten Reich ist Professor für Internationale Lehr- und Lernforschung am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität Köln.

Dieter Asselhoven war Gründungsmitglied des »school is open« BildungsRaumProjektes und Mitarbeiter im Projekt der Inklusiven Universitätsschule Köln.

Silke Kargl ist Geschäftsführerin des »school is open« BildungsRaumProjektes und Mitarbeiterin im Projekt der Inklusiven Universitätsschule Köln.

Dieses E-Book ist auch als Printausgabe erhältlich
(ISBN 978-3-407-25725-3).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile
dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein
Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets
von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Lektorat: Caroline Eckmann
Herstellung: Lore Amann
Umschlagabbildung: © Alexander Kuzovlev, 123RF
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Sarah Veith

E-Book

ISBN 978-3-407-29398-5

Inhalt

Vorwort	8
Grußworte	11
A. Die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) – das Konzept	19
1. Das Rahmenkonzept der IUS	19
2. Zehn Leitlinien zur Pädagogik der neuen Schule	24
2.1 Leitlinie 1: Umfassende Inklusion	25
2.2 Leitlinie 2: Aufbau und Struktur der Schule im Ganztage	33
2.3 Leitlinie 3: Partizipation, Demokratie und offene Schule	42
2.4 Leitlinie 4: Inklusives Unterrichtsmodell in der Homebase	51
2.5 Leitlinie 5: Qualitätsvolle Schule	63
2.6 Leitlinie 6: Beziehungs- und Teamschule	76
2.7 Leitlinie 7: Geschlechtergerechte Schule	81
2.8 Leitlinie 8: Bewegte und gesunde Schule	84
2.9 Leitlinie 9: Barrierefreie und gut gestaltete Schule	85
2.10 Leitlinie 10: Universitäre Praxisschule	90
3. Ein Rahmenkonzept für weitere Schulgründungen und Konflikte mit schulrechtlichen Vorgaben	99
4. Die Inklusive Universitätsschule Köln – eine Lösung für die Schüler/innen und die Lehrer/innenbildung <i>(Interview von P. Zickgraf mit K. Reich)</i>	103
5. Zusammenfassung wichtiger Aspekte	118
B. Schulvisionen – von der Verstörung zum Neuanfang	120
1. Ausgangspunkte der IUS	120
2. Die Bürgerinitiative Helios-Gelände: Aus dem Kodex des Helios-Forums 2012 <i>(von A. Skriver, K. Werth)</i>	125

3. Das »school is open«-Team: Visionen eines anderen Schulalltags <i>(von D. Asselhoven, M. Hensel, E. Hinze, S. Kargl, F. Schumann)</i>	127
4. Erfahrungen einer Schülerin: Über den heimlichen Lehrplan von G8 – was wir lernen sollten und warum es anders gekommen ist <i>(von C. Reich)</i>	134
C. Beiträge zu den Leitlinien der IUS	146
1. Leitlinie 1: Umfassende Inklusion	146
1.1 Die Ambivalenz von Homogenität und Differenz <i>(von D. Asselhoven)</i>	148
1.2 Migration und Inklusion <i>(von A. Panagiotopoulou, L. Rosen)</i>	158
1.3 Soziale Inklusion als Herausforderung für die schulische Praxis – Impulse aus Theorie und Forschung <i>(von J. Buchna, F. Hermanns, C. Huber, D. Krämer)</i>	167
1.4 Bildungschancen durch inklusive Bildung in Deutschland und Finnland <i>(von W. Hortsch)</i>	178
1.5 Resilienzförderung und Inklusion <i>(von C. Schulenkorf)</i>	184
1.6 Somatisch chronisch kranke Kinder in der inklusiven Regelschule <i>(von S. Schickendantz, E. Sticker, K.-O. Dubowy)</i>	192
2. Leitlinie 2: Aufbau und Struktur der Schule im Ganzttag	201
2.1 Offener oder gebundener Ganzttag? <i>(von K. Reich)</i>	201
2.2 Wie lässt sich das Lernen, Lehren und Leben an der IUS Köln zeitlich strukturieren? <i>(von M. Hensel)</i>	204
3. Leitlinie 3: Partizipation, Demokratie und offene Schule	218
3.1 Partizipation und Diversität in der Erziehungsphilosophie John Deweys <i>(von S. Neubert)</i>	218
3.2 Homebaserat <i>(von K. Reich)</i>	229
4. Leitlinie 4: Inklusives Unterrichtsmodell in der Homebase	233
4.1 Das Konzept der Homebase <i>(von K. Reich)</i>	233
4.2 Die passgenaue Abstimmung zwischen Lernbedürfnissen und Lernmethoden durch das Konzept »Response-to-Intervention« (RTI) <i>(von M. Grosche, C. Huber, P. Schütterle)</i>	235
4.3 Möglichkeiten für die individuelle Förderdiagnostik und Förder- planung in Zeiten der Inklusion – die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY) <i>(von I. Jungclaussen)</i>	242

5. Leitlinie 5: Qualitätsvolle Schule	252
5.1 Naturwissenschaften, Mathematik, Technik, Ökologie (von <i>A. Schulz, S. Backertz, F. Bärenfänger, S. Nessler, H. Möhlenkamp</i>)	253
5.2 Gegenwärtige Aporien des gesellschaftlichen Naturverhältnisses – Bedrohungsszenarien und umweltpädagogische Ansätze (von <i>D. Asselhoven</i>)	288
5.3 Ein inklusives Modell ästhetischer Bildung (von <i>N. Eger</i>)	298
5.4 Lernen und Lehren mit Multimedia und sozialen Netzen (von <i>D. Frölich</i>)	307
5.5 Erinnerungskultur (von <i>M. Meier</i>)	309
6. Leitlinie 6: Beziehungs- und Teamschule	320
6.1 Inklusion und Kommunikation (von <i>U. Meier</i>)	320
6.2 Die Rolle der Schulpsychologie an einer inklusiven Schule am Beispiel der IUS (von <i>C. Huber, E. Aschermann, K. Quappen, U. Schnell-Micka, A. Wesser</i>)	330
6.3 Schulsozialarbeit in einer inklusiven Schule – theoretische und konzeptionelle Überlegungen (von <i>R. Westhofen</i>)	339
7. Leitlinie 7: Geschlechtergerechte Schule	359
7.1 Geschlechtergerechtigkeit als Motor einer inklusiven Schulentwicklung in der IUS (von <i>S. Kargl</i>)	359
7.2 Überlegungen für ein Konzept zur Prävention sexualisierter Gewalt an einer inklusiven Schule (von <i>A. Clasen</i>)	367
8. Leitlinie 8: Bewegte und gesunde Schule	374
8.1 Eine gute (inklusive) Schule ist eine bewegte Schule – Leitideen für Bewegung, Spiel und Sport im Schulleben der Inklusiven Universitätsschule Köln (von <i>U. Eversheim</i>)	374
8.2 Bewegung inklusive?! Impulse für inklusive Schulsportkonzepte (von <i>M. Jansen</i>)	381
9. Leitlinie 9: Barrierefreie und gut gestaltete Schule	390
9.1 Raumplanung für eine inklusive Schule – bauliche Voraussetzungen für die Inklusion an der Inklusiven Universitätsschule Köln (von <i>K.-H. Imhäuser</i>)	390
10. Leitlinie 10: Universitäre Praxisschule	397
10.1 »All inclusive!« Eine Lehramtsausbildung für die »Lehrer/innen von morgen« (von <i>S. Gotzen, W. Hortsch, N. Jansen, M. Kricke</i>)	397
Autor/innen	408
Literatur	416

Vorwort

Eine inklusive Schule neu zu erfinden, dies geht nicht in Einzelarbeit, sondern bedarf umfassender Diskussionen, langwieriger Entwicklungen, braucht aber auch Mut und Wagnischarakter sowie den Glauben an den Sinn einer guten Sache. Eine Vielzahl von Menschen hat sich im Prozess der Gründung der Inklusiven Universitätsschule Köln engagiert, hat aus unterschiedlichen Positionen und Perspektiven Partei für eine Schule ergriffen, die einen Standort und ein Konzept suchte, das sowohl den hohen Standards der Inklusion als auch den internationalen Empfehlungen an eine gute Schule entspricht. Seit mehreren Jahren arbeiten an der Universität zu Köln viele Schulgründer/innen in einem Arbeitskreis, aus dem heraus sowohl das Rahmenkonzept der Schule als auch die Beiträge in diesem Buch sowie viele andere Aktionen hervorgegangen sind, die schließlich nach Jahren der Anstrengung und Überzeugung zur Gründung der Schule geführt haben. Es geht um eine Schule, die vor allem dreierlei Antriebe hat:

- 1) Sie soll zeigen, dass eine inklusive Schule mit einer heterogenen Schüler/innenschaft als öffentliche Schule auch in Deutschland möglich und erfolgreich wie in Skandinavien, Kanada oder anderen Ländern ist. Sie soll von ihren eigenen Standards her, von ihrem Leitbild, ihrer Architektur und Wirksamkeit aus zeigen, dass so eine exzellente Schule verwirklicht werden kann und wie dies genau in Umsetzung auch von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen gelingen kann. Sie soll als öffentliche Schule keine Eliteschule für wenige sein, sondern die Diversität der Stadt Köln in der Heterogenität der Schüler/innenschaft spiegeln und Impulse für die Stadtgesellschaft entwickeln und aus dieser empfangen.
- 2) Die Praxisausbildung der Lehrer/innen bedarf einer Initiative, um sie möglichst in bester Praxis an einer exzellenten, einer vorbildlichen und innovativen Schule auszubilden. Deshalb gibt es in der internationalen Lehramtsausbildung in vielen Ländern universitäre Praxisschulen. Die Inklusive Universitätsschule Köln wird die erste Schule dieser Art in Deutschland sein, um neue Maßstäbe einer vorbildlichen Ausbildung zu ermöglichen.
- 3) Die Schule soll forschendes Lernen auf allen Seiten ermöglichen: für die Lernenden, die Lehrenden wie auch für die Universität, die Fragen des inklusiven Lehrens und Lernens nicht nur in Kurzzeit-, sondern auch in Langzeitstudien klären kann. Pädagogisch verantwortlich und ohne die Lernenden zu »Versuchs-

kaninchen« zu machen, sollen insbesondere international und national erfolgreiche Modelle nachgeahmt und neue erprobt und in ihren Wirkungen öffentlich dargestellt werden.

In diesem Buch wird das Konzept der Schule näher dargestellt, und es finden sich unterschiedliche Beiträge zu den zehn Leitlinien der Schule, die dafür sorgen sollen, die inklusive Erziehung und Bildung wissenschaftlich begründet und praktisch wirksam umzusetzen. Vorarbeiten finden sich insbesondere in zwei anderen Bänden dieser Reihe:

- 1) Der erste Band, »Inklusion und Bildungsgerechtigkeit« (Reich 2012 a), arbeitet die Standards und Verpflichtungen einer inklusiven Schule heraus, denen sich auch die Inklusive Universitätsschule verpflichtet weiß.
- 2) Die »Inklusive Didaktik« (Reich 2014) zeigt auf, wie der gemeinsame Unterricht didaktisch und methodisch gestaltet werden kann, um die Umsetzung auch vor Ort und praktikabel durchzuführen.

Inklusion in der Schule meint einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder und Heranwachsenden, um je nach den unterschiedlichen Voraussetzungen eine optimale Förderung und Entwicklung zu ermöglichen. Hierfür hat sich der Begriff der persönlichen Exzellenz im englischen Sprachraum gebildet. Mit diesem Begriff ist kein elitäres Verständnis und keine Ausgrenzung bestimmter Gruppen von Menschen gemeint, sondern der Umstand, dass jeder Mensch eine Chance haben sollte, seine je eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen so zu entwickeln, dass im Lernen Fortschritte und Erfolge erzielt werden können. Der Anspruch einer inklusiven Schule in diesem Sinne lautet, dass sie möglichst erfolgreiche und hohe Schulabschlüsse für alle – auch jene mit Benachteiligungen – anstrebt und tatsächlich erreichen kann. Zugleich sollte sie auch ein Ort sein, der Freude und Spaß am Lernen ermöglicht, den Forscher/innengeist stärkt und auf das lebenslange Lernen vorbereitet.

Wir danken allen, die seit Jahren an der Verwirklichung des Traums, eine neue inklusive Schule für alle zu erfinden, aktiv mitgemacht haben. Dies sind vorrangig die vielen Studierenden, die unermüdlich für eine Vision besserer Bildung und Ausbildung stritten und nicht aufhörten, zu fragen: »Warum soll das nicht gehen?«. Dies sind die Beteiligten der Stadt, der Oberbürgermeister Jürgen Roters und die Verwaltung, insbesondere Agnes Klein und Ulrike Heuer, die beharrlich und kompetent das Projekt unterstützten. Der Rektor der Universität zu Köln, Axel Freimuth, setzte sich von Anbeginn für das Projekt ein; der Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät, Hans-Joachim Roth, war ein aktives Mitglied der Lenkungsgruppe. Kerstin Mallossek und Markus Greitemann von der Universitätsverwaltung sind für uns unschätzbare Expert/innen. Von der Bezirksregierung hat insbesondere Heidi Scheffel den Prozess begleitet und unterstützt. Wir danken aber auch allen Kolleg/innen der an der Lehramtsausbildung beteiligten Fakultäten für ihren Rat und ihre Unterstützung. Schließlich gebührt der größte Dank dem Rat der Stadt

Köln und den beteiligten Parteien, die eine innovative Schulgründung ermöglicht haben. Der Leuchtturm auf dem Helios-Gelände soll uns ein Symbol sein, eine Idee zum Wohle der Lernenden, der Lehrenden und der Stadt, das sein Licht als ein Signal der Inklusion zeigen möge, das weit über die lokalen Grenzen hinaus zum Wirken kommen mag.

Am 8. April 2014 hat der Rat der Stadt Köln den Schulbau auf dem Helios-Gelände in Köln-Ehrenfeld genehmigt. Die enormen Baukosten inklusive Grundstück liegen bei über 100 Millionen Euro. Bereits 2015 wird in Zwischenstandorten zunächst die Grundschule und später die Gesamtschule eröffnet, um dann nach Fertigstellung in den Neubau einzuziehen. Im Genehmigungsverfahren konnte erreicht werden, dass auch die Praxisschule für die Lehrer/innenbildung nach dem hier vorgelegten Konzept ermöglicht ist. Ansonsten unterliegt die Schule den schulrechtlichen Bedingungen einer öffentlichen Schule in NRW. Dies wird mancherlei Umsetzungsprobleme bringen, die jedoch nicht unlösbar scheinen und für eine öffentliche Dokumentation sehr aufschlussreich sein werden:

- Wie gelingt es, eine tatsächlich heterogene Schüler/innenschaft zu gewinnen?
- Wie setzt sich die Schulversammlung als entscheidende Mitbestimmungsmacht aus der Vielzahl beteiligter Personen an der Schule dafür ein, mit dem Konzept konkret zu arbeiten?
- Wie kann der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe für alle gesichert werden, obwohl es hier rechtliche Hürden wie Wohnortnähe oder unterschiedliche Quoten an Schüler/innen für die Grund- und Gesamtschule gibt?
- Wie kann ein innovatives Notensystem im geltenden Schulrecht gemeistert werden?
- Wie kann ein gebundener Ganztags auch in der Grundschule eingeführt werden?
- Wie stellen sich die Lehrkräfte auf ihr Team und ganztägige Anwesenheit ein?

Dies sind einige der Fragen, die wir zu beantworten haben. Die Antworten, die wir finden, werden für andere öffentliche Schulen in der Inklusion interessant und wichtig sein, sie sollen dokumentieren helfen, wie Inklusion gut gelingen kann und wo Stolpersteine liegen, die aus dem Weg geräumt werden müssen. Die Verbindung von Schule und Universität wird helfen, hier die Öffentlichkeit auf gelingende Prozesse ebenso aufmerksam zu machen wie auf strukturelle Probleme, die einer Reform bedürfen.

Für die Förderung dieses Buches danken wir der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und insbesondere unserer Lektorin Caroline Eckmann, die mit ihrer umsichtigen Arbeit zum Gelingen des Projektes beigetragen haben. Dank gilt auch Heike Gras und anderen Mitarbeiter/innen vom Beltz-Verlag für ihre Unterstützung.

Kersten Reich (Wissenschaftliche Leitung IUS)

Dieter Asselhoven (1954–2014) (BildungsRaumProjekt »school is open«)

Silke Kargl (BildungsRaumProjekt »school is open«)

Grußworte

Agnes Klein – Dezernentin für Bildung, Jugend, Sport der Stadt Köln

Die Stadt Köln hat den Prozess zur Realisierung des innovativen Schulkonzeptes der Inklusiven Universitätsschule Köln von Beginn an aktiv unterstützt. Die bauliche Realisierung der Grundschule und der Gesamtschule auf dem Helios-Gelände ist gleichermaßen ein Impuls für den Bildungsstandort Köln und die lebendige Stadtentwicklung in Köln-Ehrenfeld.

Bereits in der Integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung der Stadt Köln aus dem Jahre 2011 ist deutlich beschrieben, dass der Stadtteil Ehrenfeld in den nächsten Jahren eine kontinuierlich steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern verzeichnen wird. Diese Steigerung ist im Wesentlichen, wie insgesamt in der Stadt Köln, auf eine Erhöhung der Einwohnerzahlen zurückzuführen. Die Entwicklung der Schülerzahlen wird ergänzend beeinflusst von der Entwicklung geplanter Wohnungsbauprojekte. Schon damals wurde deutlich beschrieben, dass sowohl im Primarbereich als auch im Bereich der Sekundarstufe I und II zusätzliche Plätze für Schülerinnen und Schüler geschaffen werden müssen.

Gemäß § 78 Abs. 4, Satz 2 Schulgesetz NRW sind die Gemeinden als Schulträger zur Errichtung von Schulen verpflichtet, wenn in ihrem Gebiet ein Bedürfnis besteht. Die Geburtenzahlen sind in Köln in den letzten Jahren deutlich gestiegen, sie liegen seit 2008 – mit nur einer Ausnahme in 2009 – über 10 000 Geburten im Jahr. Dies ist ein Wert, der in den Jahren 2000 bis 2007 nie erreicht wurde. Im Stadtbezirk Ehrenfeld sind in den Jahren 2012 und 2013 eine Reihe von großen Wohnbauprojekten fertiggestellt worden. Es befinden sich weitere Projekte im konkreten Planungsstadium. Hieraus ergibt sich in der Summe ein langfristiger zusätzlicher Bedarf von Schulplätzen, sowohl in den Einschulungsjahrgängen als auch in den weiterführenden Schulen. Deshalb ist es folgerichtig, zusätzlichen Schulraum zu schaffen. Diese gesetzliche Pflicht wird u. a. durch die Errichtung der Inklusiven Universitätsschule auf dem Helios-Gelände erfüllt.

Es lag nahe, die Chance zu ergreifen, das Helios-Gelände in Köln-Ehrenfeld zur Realisierung einer zweizügigen städtischen Grundschule und einer städtischen Gesamtschule mit vier Zügen in der Sekundarstufe I und vier Zügen in der Sekundarstufe II zu nutzen.

Die Inklusive Universitätsschule (IUS) ist ein gemeinsames, innovatives Bildungsprojekt der Stadt Köln und der Universität zu Köln. Das pädagogische Konzept der IUS basiert auf dem Gedanken, jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler mit einem inklusiven Unterrichtskonzept bestmöglich zu fördern. Die

individuelle Förderung des inklusiven Konzeptes spannt den Bogen von der sonderpädagogischen Förderung über die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bis zur Förderung von Hochbegabung.

In einer paritätisch besetzten Lenkungsgruppe steuern die Universität und der Schulträger, die Stadt Köln, unterstützt durch die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, die wesentlichen Schritte für eine Umsetzung des Rahmenkonzeptes.

Die vorbereitenden Absprachen wurden in zahlreichen Sitzungen des gemeinsamen Lenkungskreises zwischen der Universität zu Köln und der Stadtverwaltung Köln erarbeitet, sodass der Rat der Stadt Köln am 08. April 2014 die bauliche Realisierung dieser Grundschule und der Gesamtschule auf dem Helios-Gelände in Köln-Ehrenfeld und den Start der Schulen bis zum Umzug auf das Helios-Gelände an Interimsstandorten beschließen konnte.

Festzuhalten ist, dass diese bauliche Realisierung einer der ehrgeizigsten und kostenintensivsten schulischen Investitionsmaßnahmen der Stadt Köln darstellen wird. Die derzeitigen Gesamtkosten (exklusiv Grunderwerbskosten und Vorfinanzierungszinsen, inklusive Einrichtung) sind in Höhe von brutto ca. 91,41 Millionen Euro bereitgestellt. Der Rat der Stadt Köln hat in seiner Beschlussfassung sehr deutlich gemacht, dass dieser Kostenrahmen einzuhalten ist und nicht überschritten werden darf.

Von Anfang an war klar, dass diese Schulen inklusive Schulen sein müssen, wie im Übrigen alle Schulneugründungen in Köln als inklusive Schulen starten. Bereits in Beschlüssen von 2010 hat sich der Rat der Stadt Köln eindeutig für die Inklusion ausgesprochen und die Verwaltung mit der Erstellung eines Inklusionsplanes für Kölner Schulen beauftragt. Der Inklusionsplan für die Kölner Schulen ist in einem breit angelegten Kommunikationsprozess ab 2011 mit insgesamt 160 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, wie z. B. Eltern- und Lehrerverbänden, der Universität zu Köln, der Schulaufsicht und dem Landschaftsverband Rheinland, entwickelt worden. In elf Themen- und Expertenrunden wurden weitere Expertinnen und Experten, z. B. die LIGA der Wohlfahrtspflege, Kammern, die Universität, Stiftungen, Gewerkschaften, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler, einbezogen. Von Anfang an, wie auch bei den Schulen auf dem Helios-Gelände, waren Transparenz und Öffentlichkeit Maßstab allen Handelns.

Festzuhalten ist, dass der Anteil der Kinder im gemeinsamen Lernen in Köln stetig ansteigt. Im Schuljahr 2013/14 werden bereits rund 34 Prozent aller Kinder mit Handicaps im allgemeinen Schulsystem unterrichtet.

Das Rahmenkonzept Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) wurde im Dialog entwickelt, und der Rat hat dieses Rahmenkonzept ausdrücklich begrüßt. Die neu zu errichtenden Schulen in städtischer Trägerschaft auf dem Helios-Gelände sollen im Rahmen des innovativen pädagogischen Konzeptes der Inklusiven Universitätsschule eng zusammenarbeiten und den Schülerinnen und Schülern unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft gerechte Bildungschancen eröffnen. Die Schulen sollen gleichzeitig als universitäre Praxisschulen zur weiteren Verbesserung der

Lehreramt Ausbildung der Universität zu Köln fungieren. Die Schulen sollen offene Schulen im Stadtteil sein, insbesondere für Ehrenfelder Kinder und Jugendliche.

Selbstverständlich sind beide Schulen Ganztagschulen, die neue Grundschule sollte außerdem möglichst jahrgangsübergreifenden Unterricht anbieten.

Letztlich tragen die neu entstehenden Schulraumkapazitäten angesichts stark steigender Schülerzahlen zur bedarfsgerechten Versorgung mit Schülerplätzen im Stadtbezirk Ehrenfeld und in Köln insgesamt bei.

Von Anfang an hat die Bezirksvertretung, insbesondere der Bezirksbürgermeister, diesen Prozess unterstützt. Ohne eine breite Akzeptanz vor Ort wären die erforderlichen Schritte nicht realisierbar gewesen. An dieser Stelle danke ich ausdrücklich der aktiven Bürgerschaft, die in einem intensiven Beteiligungsverfahren die Realisierung dieser Schulen aktiv begleitet und mit initiiert hat.

Ich bedanke mich bei der Universität zu Köln, insbesondere bei Herrn Prof. Dr. Reich, Herrn Prof. Dr. Roth, Frau Dr. Mallossek sowie bei Herrn Dipl. Päd. Asselhoven, Frau Kargl und den Studierenden, die das Projekt Inklusive Universitätsschule vorangetrieben und konzeptionell begleitet haben. Besonderer Dank gilt auch den Montag Stiftungen, insbesondere Herrn Dr. Imhäuser, der wertvolle Impulse gegeben und eine umsichtige Begleitung geleistet hat.

Mein besonderer Dank gilt auch den Beteiligten in der Verwaltung und den Ratsmitgliedern, die die notwendigen Beschlüsse für die bauliche Realisierung gefasst haben.

Axel Freimuth – Rektor der Universität zu Köln

Studierende unserer Universität brachten die Idee nach Köln. Sie hatten in internationalen Austauschprogrammen verschiedene Praxisschulen in der Lehramtsausbildung kennengelernt. Dabei entstand der Gedanke, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht nur durch vermehrte Praxisphasen zu stärken, wie es das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) seit 2009 vorsieht. Vielmehr sollte in einem Best-Practice-Modell eine Schule gegründet werden, in der sich eine professionelle Haltung und eine hohe Lehrqualität besonders wirksam und nachhaltig erlernen lassen.

Schon in der ersten Ausbildungsphase sollten dabei die vielfältigen Aspekte der Inklusion einbezogen werden. Es bestand von Anfang an Einigkeit, die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) als eine öffentliche Schule zu konzipieren, denn die Erfahrungen mit dieser Schule sind nicht nur von wissenschaftlichem Interesse, sondern liefern wichtige Erkenntnisse mit Blick auf die Übertragbarkeit auf das gesamte öffentliche Schulsystem. Dies kann dann gelingen, wenn die angestrebte Best Practice nicht nur theoretisch, sondern eben auch praktisch fundiert ist, etwa wenn die Schulqualität gegenüber vergleichbaren Schulen nachweislich gesteigert wurde, wenn im schwierigen Feld der Inklusion messbare Fortschritte zu verzeichnen sind oder konkrete innovative Lösungswege aufgezeigt werden.

Für eine exzellente Lehramtsausbildung sind Module und Studienprofile von hoher fachwissenschaftlicher Qualität allein nicht ausreichend. Die praktische Umsetzung des Erlernten muss regelmäßig geprüft und evaluiert werden. Es besteht also der Bedarf an einer Schule, in der schon von der Konzeption her ein unmittelbarer Zusammenhang der neuesten Forschungsergebnisse zur Praxis besteht. Dabei werden mit der IUS als Praxisschule in der Lehramtsausbildung für Deutschland gänzlich neue Wege beschritten, die sich international schon länger bewährt haben.

Von den ersten Ideen bis zu einem ausgereiften Konzept der Inklusiven Universitätsschule waren viele Diskussionen und Arbeitsschritte nötig. Intensiv wurde an Zielen, Maßnahmen und Strukturen der Praxisschule gefeilt. Langwierig war die Suche nach einem Grundstück. Schließlich wurde mit dem Helios-Gelände ein nicht nur geeigneter, sondern sowohl für die Stadt als auch die Universität optimaler Standort gefunden.

Das IUS-Konzept konnte sowohl die Stadt Köln als auch die Universität überzeugen. Daran mitgewirkt haben Professorinnen und Professoren sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mehrerer Fakultäten. Studierende waren über das Projekt »school is open« umfassend beteiligt, auch Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulformen und die interessierte Fachöffentlichkeit haben an der Erstellung teilgenommen.

Mit der Inklusiven Universitätsschule, in der nicht nur Schüler/innen der Stadt Köln in Zukunft unter optimalen Bedingungen ausgebildet werden, sondern in der Studierende aller Lehramtsstudiengänge herausfordernde und anregende Praxiserfahrungen machen können, wird das realisiert, was auch andere Praxisschulen in der Lehramtsausbildung international auszeichnet: eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis; eine verbindliche und systematisch evaluierte Betreuung sowohl von Seiten der Universität in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften als auch von Seiten der Zentren für schulpraktische Studien in der Betreuung der Praxissemester; eine umfassende Kooperation zwischen den Lehrkräften der Schulen und den Wissenschaftler/innen der Universität, die sich sowohl in gemeinsamen Projekten forschenden Lernens als auch in Fort- und Weiterbildungen zeigt; schließlich in gezielten Forschungsvorhaben, die zur Verbesserung einer inklusiven Schulpraxis und zu einer Erhöhung der Schulqualität beitragen können. Die Vernetzung von Universität und Schule kann durch die Kooperation mit der Kölner Kinder- und JuniorUniversität ebenso gesteigert werden wie durch die Möglichkeiten für Schüler/innen, schon in der Oberstufe nach Interesse und Neigung erste Studienerfahrungen zu machen. Gleichwohl ist keine Eliteschule mit begrenzten Zugängen intendiert, sondern eine inklusive Schule, in der eine für die Stadt Köln repräsentative Schüler/innenschaft Aufnahme findet. Dieses Modell ist international als Erfolgskonzept der Inklusion anerkannt. Es kann und soll gezeigt werden, wie es auch in Köln produktiv und zum Wohle der Lernenden eingesetzt werden kann.

Die Lehr- und Lernforschung der Universität in Kooperation mit den Lehrkräften der Schule und den in den Praxisphasen eingesetzten Studierenden soll dabei auch dazu beitragen, die Chancen einer inklusiven Erziehung und Bildung aufzu-

zeigen. Zudem können auf der Grundlage der Ressourcen, die im öffentlichen Schulsystem vorhanden sind, lösungsorientierte Vorschläge zu einer Verbesserung der Lehrpraxis erarbeitet werden. Wissenschaftliche Forschung unterstützt einen solchen Prozess in besonderer Weise, denn in jeder Diskussion um die optimale Gestaltung der Schule – mit den bestmöglichen Erfolgen für möglichst alle Schüler/innen – kann die Wissenschaft zur Validität der Erkenntnisse beitragen.

Aus Sicht der Universität zu Köln gilt es, die Aspekte der Inklusion in einer exzellenten Ausbildung zu verankern und dabei jederzeit die konkrete Schulpraxis in den Blick zu nehmen. Wir hoffen zugleich, dass die Erfahrungen an der IUS helfen, bis ins Detail hinein die notwendige Durchlässigkeit der Schullaufbahnen einer heterogenen Schüler/innengruppe zu erhöhen und in einem Musterbeispiel den international üblichen Weg einer Schule für alle tatsächlich erfolgreich zu gehen. Auch wenn es hierbei keinen »Schulversuch« für die IUS gibt, sondern eine Zusammensetzung aus Grund- und Gesamtschule, so werden der gemeinsame Bau und das gemeinsame Konzept dazu beitragen, die Idee einer Schule für alle sichtbar zu machen.

Um die Aspekte der Inklusion im deutschen Schulsystem zu etablieren, ist ein ausgereiftes und regelmäßig überprüftes pädagogisches Konzept unabdingbar. Die IUS selbst wird die Politik zudem immer wieder von der Notwendigkeit einer ausreichenden Grundfinanzierung für die personelle und materielle Ausstattung überzeugen müssen. Insbesondere die Stadt Köln hat mit ihrem Ratsbeschluss zum Bau der Schule aber bereits bewiesen, dass auf der kommunalen Ebene die Verantwortung nicht nur erkannt, sondern auch wahrgenommen wurde. Die Zusammenarbeit zwischen Stadt und Universität hat sich hier als vorbildlich erwiesen. Wir freuen uns und sind gespannt auf die ersten Erfolge der IUS.

Im Namen der Universität bedanke ich mich für das Engagement der vielen Beteiligten. Zunächst sei der Stadt Köln und ihrem Oberbürgermeister Jürgen Roters gedankt, der den Start des Projektes mit ermöglicht hat. Die Verwaltung der Stadt, insbesondere Agnes Klein und Ulrike Heuer, hat das Projekt stets umfassend unterstützt. Der wissenschaftliche Leiter des Projektes, Prof. Dr. Kersten Reich, hat das Konzept maßgeblich entwickelt. Der Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, hat das Projekt kontinuierlich begleitet. Wichtig war auch das Engagement von Dr. Kirsten Mallossek und Markus Greitemann von der Universitätsverwaltung sowie von Dieter Asselhoven, Silke Kargl und den Studierenden von »school is open«. Ein besonderer Dank gilt nicht zuletzt auch den Montag Stiftungen für die finanzielle Unterstützung.

Karl-Heinz Imhäuser – Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Der Beschluss zur Errichtung der Inklusiven Universitätsschule Köln auf dem Helios-Gelände in Köln-Ehrenfeld ist ein bedeutsamer Meilenstein der ersten Dekade der Inklusion in Deutschland nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonven-

tion 2009. In dieser Schulneugründung verbinden sich erfolgreich zwei große gesellschaftspolitische Themenfelder, die die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft in den letzten Jahren intensiv mit vorangetrieben hat: Pädagogische Architektur und Inklusion.

Die Realisierung der Inklusiven Universitätsschule Köln ist für uns ein herausragendes Ereignis in der langjährigen konstruktiven Zusammenarbeit unserer Stiftung mit der Stadt Köln wie auch mit der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln. Sie ist somit auch eine Folge vieler gemeinsam verfolgter und langfristig angelegter Veränderungsimpulse für die Kölner Bildungslandschaft. Zu nennen ist hier die Zusammenarbeit im Rahmen der Erstellung und Umsetzung des Inklusionsplans für die Bildungseinrichtungen der Stadt Köln. Dann in besonderer Weise das gemeinsam verfolgte Projekt »Bildungslandschaft Altstadt Nord«, wie auch der Um- und Neubau der Schule Thymianweg, in deren Räumlichkeiten als wesentlicher Bestandteil der Umsetzung des Inklusionsplans der Stadt Köln das Regionale Beratungs- und Unterstützungszentrum Mühlheim seine Arbeit aufnehmen soll. Weiterhin ist sicher auch die langjährige gemeinsame systematische Arbeit zur Unterstützung vieler Bildungseinrichtungen in der konzeptionell-programmatischen Einrichtungsentwicklung mit dem Index für Inklusion wegweisend gewesen für die nun erfolgende Umsetzung der ersten Praxisschule in der Lehrer/innenausbildung für Inklusion in Deutschland. Mit der unmittelbar angebundnen Forschung zu Fragen inklusiver Bildungspraxis, wie wir das in dieser Kombination aus erfolgreichen Bildungssystemen wie Finnland schon lange kennen, wird die IUS für die Zukunft eines sich im Sinne der Inklusion weiterentwickelnden Bildungssystems weit über die Stadtgrenzen hinaus landesweite und internationale Bedeutung bekommen.

Eine Handlungsmaxime unserer Stiftung lautet: „Die beste Zukunft ist eine gute Gegenwart“. Sie wird in wunderbarer Weise durch die im Schuljahr 2015/16 an den Start gehende neue Inklusive Universitätsschule Köln eine Konkretisierung erfahren.

Evelyn Hinze und Frieder Schumann – Studierendenvertretung StAVV

Die Verwirklichung der Inklusiven Universitätsschule Köln markiert eine fundamentale Wende in der Lehramtsausbildung der BRD. We love inclusion!

Alles begann mit der geplanten Einführung von Studiengebühren an den Hochschulen NRWs. Die fortschreitende Privatisierung von Bildung und die damit einhergehenden verschärften Exklusionen veranlassten Studierende, Schüler/innen, Gewerkschaftler/innen und viele mehr in Aktionen, Diskussionen und Demonstrationen gegen alle Formen des Bezahlstudiums Widerstand zu leisten. Leitfragen der Proteste der Kölner Studierenden waren: Wer wird vom Studium abgehalten? Wer wurde schon vor den Studiengebühren ausgeschlossen? Wer entscheidet über Hochschul-

entwicklung und welche Konsequenzen hat dies für die demokratische Mitbestimmung an der Universität? Wie verändern diese Entwicklungen die Studiengänge?

Mit der Einführung der Studiengebühren verebten die Proteste, doch die grundlegenden Fragen, die die Studierenden während der Proteste formulierten, blieben. Wer wird vom Studium abgehalten? Welche Rolle spielen Geschlechterverhältnisse? Welche Rolle die Religion oder Staatsbürger/innenschaft? Was bzw. wer wird wissenschaftlich erforscht/beforscht? Wer nicht? Welche Leerstellen existieren? Wie können wir diese mit substanziellen Impulsen füllen bzw. Diskurse anregen? Welche Konsequenzen hat dies für pädagogische Berufsprofile? Wie sieht eine innovative Lehrer/innenausbildung aus? Welche Haltung sollten Menschen einnehmen können, um in pädagogischen Berufen zu arbeiten?

Genau an diesen Fragekomplexen setzt das »school is open«-BildungsRaum-Projekt an und eröffnet Wege, um die Hochschule kritisch sowie innovativ mitzuentwickeln. Den unzähligen Fragen wird experimentell nachgegangen, verdichtet insbesondere im Projekt einer inklusiven Praxisschule, um neue Antworten zu finden.

Für die Studierenden der Humanwissenschaftlichen Fakultät ermöglicht »school is open« partizipatives Einwirken auf Studium und Lehre. Daher stimmte die Studierendenschaft 2008 in einer Vollversammlung dafür, das Konzept des »school is open«-BildungsRaumProjekts unter der Federführung von Silke Kargl durch das Dekanat der Humanwissenschaftlichen Fakultät bewilligen zulassen. Inzwischen ist das »school is open«-BildungsRaumProjekt institutionalisiert und am Lehrstuhl von Prof. Dr. Kersten Reich angesiedelt.

»school is open« bündelt die Fragen der Studierenden und transformiert diese in wissenschaftliche Arbeitsbereiche. Welche Wirkungskraft das Projekt in den Jahren entwickelte, zeigt sich am eindrucksvollsten am Konzept der Inklusiven Universitätsschule (IUS). Die IUS ist die konsequente Weiterentwicklung des studentischen Engagements für eine inklusive Lehrer/innenbildung/Hochschulentwicklung. Die Kooperation zwischen Universität und Schule in der IUS kann zeigen, dass eine umfassende inklusive Schulentwicklung eine inklusive Lehramtsausbildung unabdingbar einschließt.

Um umfassende Inklusion an Schulen zu ermöglichen, bedarf es eines Zusammenspiels von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im inklusiven Feld sowie einer Haltung der angehenden Lehrer/innen, sich mit Diversität und Barrieren auseinanderzusetzen. Inklusion beinhaltet das Versprechen, Chancengerechtigkeit und Mitbestimmung tatsächlich in die Praxis umzusetzen.

Die dabei notwendigen Veränderungen in der Lehramtsausbildung wirken sich auf das Berufsprofil von Lehrer/innen aus. Lehrer/innen werden Teamer/innen, Mitlerner/innen, Beobachter/innen, Expert/innen und Forscher/innen.

Die als Praxisschule konzipierte Inklusiven Universitätsschule versucht nicht nur die Kluft zwischen Ausbildung und Praxis, sondern auch zwischen inklusiven Wunschträumen und inklusiver Realität zu schließen bzw. ihre jeweiligen Grenzen zu markieren. Ein Zusammenwirken zwischen Universität und Schule erzeugt einen

stetigen Austausch über wissenschaftliche Erkenntnisse, Forschungen und Diskurse. Akteur/innen in Schule und Hochschule werden so unmittelbar in die Lage versetzt, auf herausfordernde Verhältnisse zu reagieren und ihnen nicht hilflos ausgeliefert zu sein.

Der Umgang mit Diversität in Form eines inklusiven und demokratischen Miteinanders an Schule und Universität ist ganz im Sinne der Ursprungsideen der Studierenden der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Wir sind erfreut, ein wichtiger Ausgangspunkt bei der ersten umfassend inklusiven Praxisschule in der BRD zu sein und freuen uns auf die weitere Zusammenarbeit mit dem »school is open«-BildungsRaumProjekt und der Inklusiven Universitätsschule.

Den Leser/innen dieses Buchs können wir nur eines empfehlen: Unbedingt nachahmen!

A. Die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) – das Konzept

In diesem Teil soll das Rahmenkonzept der Inklusiven Universitätsschule (IUS), wie es in einem längeren Aushandlungsprozess abschließend verabschiedet und vom Schulträger, der Stadt Köln, und der wissenschaftlichen Begleitung der Universität zu Köln dem Rat der Stadt zur Beschlussfassung, zur Gründung und zum Bau der Schule am 8. April 2014 vorgelegen hat, veröffentlicht werden. Seitdem sich 2008 Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät auf den Weg gemacht haben, um ein Konzept für eine erste universitäre Praxisschule in der BRD zu entwickeln, die einem umfassenden Ansatz von Inklusion folgt, hat dieses Vorhaben viele Unterstützer/innen gefunden. Nur durch diese breite Unterstützung von Studierenden, Kolleg/innen, Eltern, Gremien der Fakultät und Universität, des Rektors und der städtischen Akteur/innen wie Schuldezernat und Oberbürgermeister konnte ein so umfassendes innovatives Projekt entwickelt werden, das in öffentlicher Trägerschaft in Köln umgesetzt wird.

Wir danken allen, die uns bei der Erarbeitung des Rahmenkonzepts mit Teilbeiträgen, Verbesserungsvorschlägen und Beratungen unterstützt haben, insbesondere seien hier genannt: Barbara Brokamp, Marion Hensel, Ulrike Heuer, Christian Huber, Karl-Heinz Imhäuser, Agnes Klein, Elke Kleinau, Kirsten Mallossek, Argyro Panagiotopoulou, Hartmut Meyer-Wolters, Heidi Scheffel, Otto Seydel sowie die Mitarbeiter/innen im AK Schulgründung. Besonderer Dank gebührt dem Rektor der Universität, Axel Freimuth, sowie Hans-Joachim Roth, Thomas Kaul und Wolf-Dietrich Bukow, die den Schulgründungsprozess und das BildungsRaumProjekt »school is open« von Beginn an mit großem Vertrauen und mit wertvollen Ratschlägen begleitet haben.

1. Das Rahmenkonzept der IUS

Die Inklusive Universitätsschule Köln soll eine Schule sein, deren Konzept und Durchführung von wesentlichen wissenschaftlichen Einsichten und den internationalen Erfahrungen in der Lehr- und Lernforschung geprägt wird.¹ Sie soll eine de-

¹ Solche Ausgangspunkte sind vielfältig, aber sie weisen dennoch Gemeinsamkeiten auf, die zu beachten sind. Vgl. dazu auch zur Herleitung von umfassenden Kriterien guter Schulentwicklung, die im Hintergrund unserer Überlegungen stehen, exemplarisch die »Standards einer gu-

mokratische und partizipative Schule sein, die weiß, dass sich die sozialen Beziehungen der Welt, die Hierarchien und gesellschaftlichen Strukturen sowohl in der Schule als auch im Quartier, dem Ort, an dem die Schule steht, spiegeln.² Die Welt und die Menschen sind divers, vielfältig, oft gegensätzlich in den Einstellungen und Interessen und dennoch demokratisch eingestellt. Eine Schule steht nie außerhalb ihrer natürlichen und sozialen Umwelt, aber sie kann und soll nicht nur von außen bestimmt sein, sondern auch von sich aus auf dieses Äußere einwirken. Die Inklusive Universitätsschule Köln setzt hier absichtsvoll auf umfassende Inklusion als positiven Beitrag zur demokratischen Entwicklung. Sie will als eine Schule für alle mit individueller Förderung von Fähigkeiten und sozialem Lernen Persönlichkeitswachstum ermöglichen und ein Vorbild für andere inklusive Schulen sein.

Ziel von »Inklusive Universitätsschule Köln – Eine Schule für alle!« ist es, Kinder und Jugendliche optimal auf Grundlage ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen zu fördern und dabei die Unterschiede und verschiedenartigen Ressourcen der Lerner/innen in einer leistungsheterogenen und inklusiven Lernumgebung zu berücksichtigen. Sie sieht die Heterogenität von Lerngruppen, wie sie als international akzeptiertes Modell einer zukunftsweisenden Bildung und Erziehung im Rahmen der OECD erscheint, als eine Chance wie Voraussetzung, um allen interessierten Kindern und Jugendlichen aus dem Stadtbezirk Köln-Ehrenfeld und dem Einzugsbereich der Stadt Köln als zukünftigen Schüler/innen eine umfassende Bildung auf hervorragendem Niveau bieten zu können.

Dabei will die Schule den Taten- und Forschungsdrang, die Neugier und den Gestaltungswillen der Schüler/innen und ihre Kritikfähigkeit und Selbstständigkeit möglichst vielseitig und auf vielen Wegen ansprechen und entwickeln.

Heterogenität bezeichnet die Verschiedenheit von Menschen. Die Pädagogik an der IUS wird beachten, dass alle Kinder individuell verschieden sind. Für den Unterricht wird davon ausgegangen, dass die Lernenden auf unterschiedliche Art und Weise lernen, dabei unterschiedliche Zugänge zum Lernstoff bevorzugen und aufgrund ihrer Erstsprache, ihres Geschlechts, ihrer sozialen Herkunft, ihrer Interessen, aber auch ihrer Leistungen und Wünsche, Erwartungen und Haltungen, möglicher Behinderungen oder unterschiedlicher Lernvoraussetzungen in je eigener Weise gefördert und herausgefordert werden müssen. Wir sehen Heterogenität nicht als Bedrohung der Schule, sondern als Chance, gemeinsam voneinander zu lernen und uns dennoch positiv in allen Bereichen zu entwickeln und Bildungserfolge zu zeigen. Die Aufnahme in die Schule soll die tatsächliche Heterogenität der Stadt in der Schule abbilden.

ten Schule« unter www.blickueberdenzaun.de/publikationen/standards.html. Zu den pädagogisch-psychologischen Hintergrundtheorien neuerer Lehr- und Lernforschung, auf die wir uns stützen, vgl. z. B. Ormrod (2004, 2006); Slavin (2006); Woolfolk (2005). Das didaktische Konzept wird umfassend in Reich (2014) erläutert.

² »The world in the class, the class in the city«, Jerome Krase (Brooklyn College of CUNY), brooklyncuny.academia.edu/.

Die Schule zeigt mit ihrem pädagogischen Konzept für die Bundesrepublik Deutschland neue Wege auf. Sie orientiert sich bewusst an internationalen Erfahrungen, hier vor allem an den Erfahrungen und Ergebnissen der Länder, die in internationalen Schulleistungstests erfolgreicher als Deutschland abgeschnitten haben, an der internationalen wissenschaftlichen Theorieentwicklung zur Inklusion und den teilweise darauf aufbauenden Modellversuchen mit einem umfassenden inklusiven Erziehungs- und Bildungssystem, wie z. B. in Skandinavien oder Kanada (z. B. Equity Foundation Statement des Toronto District School Board).³

Zugleich will die Schule zeigen, dass eine solche Zielsetzung mit einer heterogenen Schüler/innenschaft in einer inklusiven Erziehung, wie sie die OECD all ihren Mitgliedstaaten empfiehlt,⁴ realisiert werden kann. Sie hat dabei hohe Bildungserfolge aller Schüler/innen und Lerner/innen zum Ziel.⁵ Zugleich verbindet sich damit die Erwartung, dass durch die Inklusive Universitätsschule Köln auch für andere Schulen Entwicklungsimpulse und Einsichten aus der mit der Schulentwicklung verbundenen universitären Forschung und Evaluation gegeben werden.

Was sind Grundlagen einer solchen neuen Schule?⁶ Hier sollen Grundlinien dieser neuen Schule kurz charakterisiert werden. Sie stützen sich auf eine dreifache Basis:

- 1) Zunächst sollen in der Schule Entwicklungslinien zusammenkommen, die gegenwärtig an richtungsweisenden Schulen in Deutschland ablesbar sind, insbesondere an innovativen Schulen, die durch die Schulinspektionen der Länder identifiziert werden oder an den Preisträgern des Deutschen Schulpreises (Fausser et al. 2006).
- 2) Zudem soll sich die Konzeption der Schule auf Erkenntnisse stützen, die gegenwärtig in der international vergleichenden Schulentwicklungs- und Lernforschung als zukunftsweisend verstanden werden.⁷

³ Vgl. dazu Ainscow/Booth/Dyson (2006); Reich (2012, 2014). Zum Index für Inklusion siehe www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/jugendgesellschaft-projekte/index-fuer-inklusion/index-fuer-inklusion0.html. Zur Debatte um Intersektionalität siehe z. B. Winker/Degele (2009).

⁴ Vgl. dazu z. B. die zehn Schritte für eine inklusive Erziehung unter www.oecd.org/dataoecd/21/45/39989494.pdf.

⁵ Der Begriff »Lerner/Lernerin« (learner) meint hier mehr als lediglich die Schüler/innen; auch Lehrer/innen, andere Schulangehörige und an der Schulentwicklung Beteiligte können als Lernende gesehen werden.

⁶ Dabei stützen wir uns auch auf zehn Thesen zur Pädagogik von Reich/Seydel in Montag Stiftungen (2012).

⁷ Vgl. z. B. zu Fragen von *Schulentwicklung und Chancengerechtigkeit* in der Bildung Hutmacher/Cochrane/Bottani (2001). Ferner die jeweils aktuellen Berichte der OECD zu PISA und den Ländern. Vgl. ferner zur Schulinitiative »Blick über den Zaun« zur Verbesserung der *Schulqualität* in Deutschland www.blickueberdenzaun.de/blick-ueber-den-zaun/schulverbund-blick-ueber-den-zaun.html und Groeben (2010). Zu den *Qualitätsstandards* in der Schulentwicklung vgl. z. B. Schratz et al. (2000); Rolff et al. (2000); Brägger/Posse (2007). Zur *Schul-*

- 3) Schließlich sollen in dieser Gründung Erfahrungen aus der Gegenwart einbezogen werden, wie sie sich in aktueller Schulkritik, in der Diskussion von Schulalternativen und pädagogischen Experimenten gezeigt haben, die im Bildungs-RaumProjekt »school is open« an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität schon länger bearbeitet werden.

Die Konzeption der Inklusiven Universitätsschule Köln geschieht nicht allein aus pädagogischen Erwägungen heraus. Die jeweiligen gesellschaftlichen Epochen und ihre mehrdeutigen kulturellen Kontexte bestimmen immer mit, welche Schulen es gibt und welche Formen des Lehrens und Lernens vorherrschen. Weder die Schule noch die ihr folgende pädagogische Architektur können sich aus diesen Kontexten befreien. In der Gegenwart wurde ein gesellschaftliches Zeitfenster in Richtung Inklusion weltweit geöffnet, das neue Herausforderungen setzt: Je offener das gesellschaftliche Selbstverständnis für eine Vielfalt an Entwicklungen und Unterschieden im Rahmen der Einhaltung von Menschenrechten und einer praktizierenden Menschenwürde wird, desto offener können auch Schulen in inklusiver Hinsicht werden. Der Begriff der egalitären Differenz (Prengel 2001, S. 93–107) reklamiert den Anspruch, Unterschiede zunächst einmal als Verschiedenheit hinzunehmen, ohne gleich hierarchisierende Wertungen vorzunehmen. Insofern ist er das sozialphilosophische Pendant zur gesellschaftstheoretischen und bildungspolitischen Idee der Inklusion.

Inklusion als schulpolitisches Ziel: Inklusion ist die Teilhabe aller an Bildungsprozessen unabhängig von ihrer Herkunft, Hautfarbe, ihres Geschlechts, ihres sozialen und ökonomischen Status, ihrer Behinderung, Religion oder anderer Besonderheiten. Sie ist umfassender als das, was man früher mit Integration zu erreichen meinte. Sie ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen.

Die gegenwärtigen Gesellschaften sind jedoch weltweit in den letzten Jahren durch ambivalente Tendenzen geprägt: Zum einen durch verstärkte soziale Ausschlüsse, durch Formen einer frühen Selektion bereits im Schulalter und durch soziale Interessengegensätze, im Schulsystem insbesondere zwischen denen mit privilegiertem Zugang zu Bildungsangeboten und denen mit Benachteiligungen. Dies sind Gegensätze, die eine gemeinsame nachhaltige Entwicklung gefährden. Zum anderen ist eine Zunahme individueller Lebenschancen in der Lebensgestaltung und in den Lernkulturen festzustellen.

reform aus Sicht der Wirtschaft (IFO-Institut) vgl. z. B. Wössmann (2007, 2009). Zum allgemeinen *Wandel der Lernkulturen* siehe insbesondere Kalantzis/Cope (2008); Kress (2003); Popkewitz/Franklin/Pereyra (2001). Zu neuen didaktischen Konzeptionen vgl. z. B. Reich (2009, 2012b, 2014).

Ein früher noch vorherrschendes enges oder geschlossenes Verständnis von Lernen und Schule, in dem alle Werte und Normen vereinheitlicht, alles Wissen standardisiert und im Gleichschritt vermittelt wurde, in dem ein Kasernenstil und -ton herrschte, gilt heute nicht mehr als tragfähig. Frontalunterricht, »top down«-Instruktionen, nur abfragbares Wissen sind passé und funktionieren zudem auch nicht nachhaltig. Sie sind ein zu überwindendes Erbe aus der Frühzeit unserer derzeitigen Gesellschaftsordnung. Am Beginn der Aufklärung stand auch die Festlegung dessen, was als »normal«, als vollwertiges Individuum und was als »abweichend« definiert und dementsprechend in exkludierenden Institutionen behandelt wurde. Für die Schulentwicklung ist hier eine künstliche Lernwelt entstanden, die einerseits die Heranwachsenden im Gleichschritt auszubilden versuchte, ohne andererseits dabei hinlänglich auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen umfassend Rücksicht nehmen zu können.

Von der Moderne bis in unsere Zeit hat sich das Modell der Schule grundlegend gewandelt – zum einen unter dem Druck einer höheren Individualisierung auch des Lernens, zum anderen durch den gleichzeitigen Nachweis von Leistungserfolgen in der Bildungsexpansion. Gegenwärtig ist das Modell, wie es von der UNESCO oder OECD vertreten wird, eine offene und inklusive Schule, in der das Wachstum aller Lernenden durch die Orientierung an Chancengerechtigkeit (»equity in education«),⁸ Verteilungsgerechtigkeit, Lebensoffenheit, Pluralität und Unterschiedlichkeit gewährleistet wird. Die Schule muss solche Gerechtigkeit und Offenheit in der Demokratie befördern, denn neben den unterschiedlichen Lebens- und Besitzverhältnissen regelt hauptsächlich sie den Zugang zur Bildung und zum Lernen für alle Lerner/innen, auch für die, die von schlechteren Ausgangspositionen aus starten⁹

⁸ Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit sind Begriffe aus der bildungspolitischen Debatte in vielen Ländern. Der Begriff der Chancengleichheit erweist sich in vielen Untersuchungen als illusionär, wenn damit gemeint ist, dass eine solche Gleichheit durch Erziehung und Bildung bei unterschiedlichen familiären, ökonomischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen – so Bourdieu – überhaupt in gegenwärtigen Gesellschaften möglich sei. Vgl. dazu Bourdieu/Passeron (1988). Chancengerechtigkeit ist heute der realistischere Begriff im Kontext von bildungspolitischen Bemühungen. Er soll markieren, dass durch staatliche Maßnahmen der Zugang zu Bildungschancen so geregelt werden kann, dass auch Lerner/innen aus Milieus, denen der Zugang zu formaler Bildung vorenthalten wird oder Lerner/innen mit Behinderungen so gefördert werden, dass sie bestmögliche Abschlüsse erreichen. Ein Indikator für den Erfolg solcher Maßnahmen ist es, inwieweit in einem Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg möglichst kleingehalten werden kann. In Deutschland, so bemängelt die OECD, ist dieser Zusammenhang im Vergleich aller Mitgliedsländer am höchsten, sodass der Grad der Bildungsgerechtigkeit zugleich am niedrigsten bewertet werden muss.

⁹ Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg darf nicht mehr so negativ ausfallen, wie er in Deutschland bisher von der OECD diagnostiziert wird und wie er in aktuellen Untersuchungen bestätigt wird, siehe die Studie des IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) von 2010 (www.iqb.hu-berlin.de/): »Erneut belegt der Test die extrem hohe Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland. Bundesweit hat ein Kind aus der Oberschicht gegenüber einem Schüler aus einer Facharbeiterfamilie

und die dennoch hinreichend Chancen zu ihrer Entwicklung erhalten müssen.¹⁰ Wenn die Gesellschaft diese Chancen nicht für alle hinreichend gewährt, gefährdet sie nicht nur das demokratische und soziale Gerechtigkeitsideal, sondern sie schließt auch eine Vielzahl von Menschen von einer befriedigenden sozialen und kulturellen Lebenssicherung und Lebensqualität mit nachhaltigen Folgekosten für die Gesellschaft aus.

Sehen wir auf die PISA-Siegerländer, die als vorbildlich in internationalen Schulleistungsvergleichen gelten, dann fallen folgende Entwicklungen auf, die sich die Inklusive Universitätsschule Köln zunutze machen möchte und die als Eckpunkte unseres Konzepts gelten. Sie werden im Folgenden als zehn Leitlinien dargestellt.

2. Zehn Leitlinien zur Pädagogik der neuen Schule

Die zehn Leitlinien des Rahmenkonzepts im Überblick:

- Leitlinie 1* Umfassende Inklusion: Inklusion und eine Schule für alle; Heterogenität als Chance; längeres gemeinsames Lernen; professioneller Umgang mit Heterogenität.
- Leitlinie 2* Aufbau und Struktur der Schule im Ganztage; Aufbau der Schule.
- Leitlinie 3* Partizipation durch Demokratie und offene Schule; demokratische Schule.
- Leitlinie 4* Ein inklusives und kompetenzorientiertes Unterrichts- und Lernmodell in der Homepage.
- Leitlinie 5* Eine qualitätsvolle Schule – Curriculum, Fächer und fachübergreifende Perspektiven, Abschlüsse.
- Leitlinie 6* Qualifiziertes und kooperatives Personal.
- Leitlinie 7* Die geschlechtergerechte Schule.
- Leitlinie 8* Die bewegte und gesunde Schule.
- Leitlinie 9* Schule – Raum – Architektur und Barrierefreiheit.
- Leitlinie 10* Universitäre Praxisschule: Lehrer/innenausbildung und Forschung.

Veränderte gesellschaftliche und individuelle Anforderungen an die Schule, wie oben beschrieben, aber auch ein neues partizipatives und auf Interaktion der Beteiligten setzendes Lehr- und Lernkonzept lösen derzeit verschiedene starke Veränderungsimpulse aus. Hierzu gehören die Umwandlung der Halbtagsschule zu einer Ganztagesschule, die Veränderung der Pädagogik im Gleichschritt hin zu einer Pädagogik

auch bei gleicher Intelligenz und Lernvermögen eine 4,5-mal so große Chance, ein Gymnasium zu besuchen« (Süddeutsche Zeitung vom 30.06.2010).

¹⁰ Vgl. dazu umfassend Reich (2013).

gogik der Vielfalt, der Wandel von der Nürnberger-Trichter-Methode und reiner Output-Orientierung (mit starren Noten und wenig flexiblen Leistungsnormierungen) hin zu kompetenzbasiertem und partizipativem Lernen.

Aber wie sieht diese gewandelte Schule genauer aus? Welche Eckdaten sind wichtig, um eine solche Schule positiv und zukunftsweisend zu entwickeln? Die internationale Lehr- und Lernforschung, bestehende universitäre Praxisschulen weltweit, wissenschaftlich anerkannte und als nachhaltig evaluierte Lehrer/innen-ausbildungskonzepte haben Ergebnisse und Erkenntnisse dokumentiert, die wir hier in zehn Leitlinien zur Pädagogik der neuen Schule zusammenfassen.¹¹

2.1 Leitlinie 1: Umfassende Inklusion

Inklusion und eine Schule für alle

Die Heterogenität in den Lebensverhältnissen aller Menschen soll sich in einer heterogen zusammengesetzten Schüler/innenschaft der Schule spiegeln und dort realistisch vorzufinden sein. Die Schüler/innen und alle anderen Beteiligten sind u. a. unterschieden nach sozioökonomischer Lage, Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und Behinderungen. Die Schule hat diese Diversität bisher oft ignoriert oder sortiert die Schüler/innen entlang von außen definierter Merkmale in unterschiedliche Einrichtungen aus. Dagegen zeigen erfolgreiche Schulsysteme im internationalen Vergleich, dass die Diversität vielmehr ein Schlüssel zum Erfolg statt zum Misserfolg sein kann.

Diversität ist Vielfalt. Zur Vielfalt gehören Aspekte wie Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung, sozioökonomischer Status, Behinderung usw. »Diversity education« will die Unterschiedlichkeit von Lebensentwürfen, Voraussetzungen, Möglichkeiten und Begrenzungen, die mit einer Gruppenzugehörigkeit oder individuellen Voraussetzungen und Einstellungen einhergehen, beachten und respektieren.

Vor diesem Hintergrund will die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) grundsätzlich niemanden ausschließen. Die Schule soll Unterschiedlichkeiten aufzeigen, sich damit auseinandersetzen und Raum dafür geben, gemeinsame Lernprozesse in Gang zu setzen. Inklusion bedeutet in Bezug auf die Diversität in Bildung und

¹¹ In diese Leitlinien gehen verschiedene Vorarbeiten ein. Zu nennen sind Montag Stiftungen (2012); Reich (2014).

Schule ein gemeinsames Lernen und Lehren aller Kinder und hat dabei die Aufgabe, ihnen die Möglichkeit zur bestmöglichen Entwicklung zu bieten (Booth/Ainscow 2003). Die IUS orientiert sich in dieser Konzeption u. a. an den vorbildlichen Kriterien des District School Board of Toronto in eigener deutscher Umsetzung.¹² Mit einer Adaption des international bereits erprobten »Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation« des Toronto District School Board für den deutschsprachigen Raum werden Standards für Antidiskriminierung formuliert, die im Schulalltag unmittelbar praktisch und »ab sofort« umgesetzt werden können. Sie lauten (Reich 2012a):

- 1) ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken;
- 2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen;
- 3) Diversität der Lebensformen und Gleichstellung von sexuellen Orientierungen ermöglichen;
- 4) sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern;
- 5) Chancengerechtigkeit für Menschen mit Behinderungen herstellen.

Zudem soll die IUS maßgeblich dazu beitragen, als universitäre Praxisschule die zukünftigen Lehrer/innen aller Schulformen mit inklusiven Lehr- und Lernformen vertraut zu machen und kompetent auszubilden (siehe Leitlinie 10). An der Humanwissenschaftlichen Fakultät bestehen seit längerem bereits Projekte, die sich mit Aspekten der Heterogenität befassen, z. B. die Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt), die Disability-Studies, das Dewey-Center, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und das Center for Diversity Studies (cedis). Der größte sonderpädagogische Fachbereich der BRD (mit mehr als 4 000 Studierenden und etwa 25 Professuren) ist seit 2007 Teil der gemeinsamen Fakultät.

Die Gründung einer solchen Schule ist für Deutschland heute notwendiger denn je. International zeigte sich in den letzten Jahren mehr und mehr, dass wir auch bei der Umsetzung des Anspruchs, Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und speziellem Förderbedarf in die Regelschule zu integrieren, weit zurückliegen. Die OECD dokumentiert und kritisiert diesen Umstand jedes Jahr aufs Neue. Insbesondere liegt die Eingliederung von Kindern mit Behinderungen in den Regelunterricht in Deutschland weit hinter dem Stand vieler anderer Länder zurück. Schulen müssen aber nach den vorliegenden rechtlichen Grundlagen und den neuen Inklusionsplänen der Bundesländer, die durch den Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention seit 2008/09 notwendig werden, verbindlich für die Eingliederung aller

¹² Toronto hat derzeitig seine führende Rolle in der kanadischen Inklusionsbewegung leider wieder verloren und an New Brunswick abgegeben. Vgl. dazu auch die Internetseite der inklusiven Didaktik von Kersten Reich, auf der umfassendes Material zur Verfügung gestellt wird.

Kinder und Jugendlichen und damit für eine umfassende Inklusion sein.

Es leuchtet allerdings im internationalen Vergleich überhaupt nicht ein, dass Lernschwierigkeiten oder Erziehungsschwierigkeiten oder Schwierigkeiten in der Sprachentwicklung – insbesondere ohne Vorliegen einer klinisch-medizinisch festgestellten Beeinträchtigung – als eine Art »Behinderung« klassifiziert werden. Die mit solchen Zuschreibungen arbeitenden Sonder- bzw. Förderschulformen müssten sofort abgeschafft werden. Damit könnten rund drei Viertel der Sonder- bzw. Förderschüler/innen ins allgemeine Schulsystem überführt werden.

In sehr vielen Ländern besuchen die Kinder üblicherweise die ersten neun bis zehn Jahre gemeinsam eine Schule und lernen nicht in getrennten Schulsystemen. Aus der Lernforschung ist bekannt, dass dieser lange Zeitraum gebraucht wird, um die entsprechenden Eigenzeiten, die individuellen Unterschiede der Schüler/innen zu respektieren und ihnen mehr Entwicklungschancen für die Entwicklung ihrer persönlichen Exzellenz, ihres Ideenreichtums, ihrer Kreativität und Produktivität zu geben.

Eine inklusive Schule hat die Aufgabe, allen Lerner/innen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und sie auf einer gemeinsamen Basis auszubilden. Sie bietet eine höhere Garantie dafür, dass die Tendenz zum Ausschluss bestimmter Gruppen abgebremsst werden kann. Sie kann sogar umgekehrt auch Lerner/innen mit schwierigen sozialen oder anderen erschwerenden Hintergründen eine größere und gerechtere Chance zur Entwicklung bieten. Für alle Lerner/innen muss eine inklusive Schule – entsprechend den Standards der Inklusion – Lerngelegenheiten bieten, die die persönliche Entwicklung fördern, möglichst hohe Schulabschlüsse ermöglichen und soziales Lernen in einer demokratischen Schulkultur gestalten. Möglichst alle sollen in einer Schule zusammenkommen und gemeinsam lernen, um allen eine möglichst große Chance auf Entwicklung zu geben und zugleich differenzierte Entwicklung zuzulassen.

Erfolgreiches Lernen in einer inklusiven Schule ist an unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven, an ein gemeinsames Aushandeln von Ergebnissen sowie eine inspirierende und vielfältige Lernumgebung gebunden. Dafür braucht es variable und individuell wählbare Zugänge sowie die Kombination und den Wechsel von konstruktiven und instruktiven Phasen des Lernens und Lehrens, des selbstverantworteten Aneignens von Wissen und der instruktiven Vermittlung. Neben dem Wechsel der Lernaktivitäten benötigt erfolgreiches Lernen ebenso unterschiedliche Lernformationen: Einzeln für sich in Frei- und Stillarbeitszeiten, in Zweier- oder Kleingruppenkonstellationen oder im gesamten Klassen- bzw. Schulverband. Das wird sich auch in der Architektur und der Raumplanung der IUS niederschlagen, die eine Homepage (einen gemeinsamen Lernraum für vier Klassen in einer Einheit) ermöglichen muss. Hierbei werden mehrere Klassen in ein Lerncluster bzw. eine Homepage mit einem fest zugeordneten Lehr- und Begleitteam und einer Vielfalt von Räumen zusammengeführt.

Inklusion bedeutet in der Inklusiven Universitätsschule Köln, dass mindestens die sechs folgenden Aspekte Beachtung finden:¹³

- *Heterogenität*: Die Lerner/innen sind unterschiedlich und bilden eine Lerngruppe, die viele Diversitätsdimensionen aufweist. Dazu gehören z. B. Unterschiede im Leistungsstand, in den Lernpräferenzen, individuelle Erfahrungsschätze und verschiedene Förderbedürfnisse. Sie sollen in der Schule erkannt und anerkannt werden. Grundannahme ist, dass alle voneinander lernen, sich miteinander entwickeln und gegenseitig helfen, wobei oft auch die vermeintlich Schwächeren den Stärkeren noch etwas beibringen können.
Die individuellen Unterschiede zwischen den Menschen sind spannende Ausgangspunkte von Bildung und Erziehung, nicht Gründe für ihre gegenseitige Abtrennung – also: keine Etikettierung!
- *Reflexive Koedukation*: Überkommene und tradierte Geschlechterrollen sollen in der inklusiven Schule abgemildert bzw. vermieden werden. Reflexive Koedukation (vgl. dazu Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995), die über den Tellerrand einer dichotomen Jungen-oder-Mädchen-Zuordnung hinausblickt, lässt Genderbelange als Querschnittsaufgabe in einem gemeinsamen Unterricht und in gemeinsamen Lernräumen aushandeln bzw. neu verhandeln. Die Heterogenität innerhalb von Geschlechtszugehörigkeiten soll geschlechtergerecht berücksichtigt werden. Die Entwicklungspotenziale bzw. -hindernisse inner- und außerhalb stereotyper Geschlechterrollen sollen fachübergreifend gemeinsam reflektiert werden. Individuelle Vielfalt innerhalb der Geschlechtszugehörigkeit wird gefördert und respektiert.
Geschlechtergerechte Bildung heißt also: Freiheit von überkommenen Rollenmustern bewirken, sowohl bei Lerner/innen als auch im Team.
- *Eigenzeit*: Alle Lerner/innen haben eine eigene Entwicklung, die beschleunigt oder verzögert erscheinen mag, die jedoch eigenen physischen und psychischen Voraussetzungen und biografischen Erfahrungen folgt. Die daraus entstehenden interindividuellen Unterschiede zeigen eine hohe Variabilität von Entwicklungsverläufen, die nicht einfach für alle gleich normiert werden können, sondern eine offene Lernumgebung benötigen, die unterschiedliche Entwicklungsstände ebenso berücksichtigt wie ein unterschiedliches Lerntempo.
Entwicklungsverläufe individualisieren heißt: jede/r bestimmt das Lerntempo selbst. Es wird kein Stoff durchgepaukt, sondern es werden Entwicklungsziele vereinbart.

¹³ Largo nennt vier Dimensionen von Vielfalt: (1) Heterogenität, (2) Singularität, (3) Personalität, (4) Situativität. Vgl. Largo/Beglinger (2009); Largo (2009). Die hier entwickelten Formen finden sich in Reich (2014, S. 139 f.).

- *Lernmuster*: Alle Lerner/innen bilden im Lernen bestimmte Muster des Verhaltens und Lernens aus, die mit ihren Neigungen und Vorlieben in Beziehung stehen. Die Unterschiede zwischen den Lerner/innen, die sich in unterschiedlichen Perspektiven, unterschiedlicher Bevorzugung bestimmter Zugänge zum Lernen und in den Lernergebnissen selbst zeigen, sind keine Abweichung von der Norm, sondern das, was wir innerhalb eines Lernprozesses erwarten. Unterschiede in den Lernmustern bieten die Chance, die Perspektiven und Zugänge auf das Lernen in einer heterogenen Gruppe zu erweitern.
Es gibt viele Muster und Ausdrucksformen von Intelligenz, nicht nur die logisch-mathematisch oder sprachliche, sondern auch eine räumliche, musikalische, körperlich-kinetische, natürliche und existenzielle Intelligenz, wenn wir Howard Gardner (1993) folgen.
- *Einmaligkeit*: Jede/r Lerner/in ist unabhängig von seinem/ihrer Stand und seiner/ihrer Entwicklung für sich einmalig und muss als besonderer Mensch respektiert und anerkannt werden. Bei der Organisation der Lernvorgänge, die sehr stark auf Rhythmisierung und Ritualisierung für größere Gruppen drängen, geht diese Einmaligkeit leicht verloren. Die Einmaligkeit für das Lernen zurückzuholen, bedeutet, den Lerner/innen immer wieder Chancen zu geben, ihre individuelle Sicht entfalten und gestalten zu können. Die Schule setzt es sich zum Ziel, eine Erziehung zur gegenseitigen Toleranz und Demokratie zu praktizieren. Für alle Lernenden muss ein angemessenes Lernfeld bereitstehen, das hilft, Lernen möglichst selbstbestimmt und selbsttätig zu gestalten. Das benötigt einen klaren Umschwung in der Ausrichtung der Didaktik und Unterrichtsplanung.
- *Situativität*: Der je unterschiedliche Kontext des Lernens in einer Zeit, an einem Ort, mit bestimmten Menschen, die zusammenkommen, schafft einen besonderen und zeitbedingten Rahmen, der eine eigene Wertigkeit entfaltet. Für jede Lerngruppe muss Lernen stets neu erfunden werden, wenn dieser situative Kontext als Voraussetzung bedacht und als Chance ergriffen werden soll. Für forschende Lerngruppen werden unterschiedliche Lerngelegenheiten und Lernorte gefunden – innerhalb und außerhalb der Schule. Sie lernen, Probleme zu lösen, statt Problemlösungen zu lernen.

Vor dem Hintergrund dieser Aspekte ist Inklusion ein wesentliches konzeptionelles Merkmal der Inklusiven Universitätsschule Köln. In ihr soll praktisch erfahren werden können, dass und wie in sozialen Strukturen humane Werte durchgängig eine herausragende Rolle spielen. Wenn zur Solidarität für das demokratisch Gemeinsame dazukommt, dass eine inklusive Schule auch als Vorbild in der Bildungslandschaft mit nachweislich guten Ergebnissen erscheint, dann kann dies vielleicht bewirken, dass auch jene in Zukunft an der Entwicklung einer solchen Schule mitwirken, die sich ansonsten nur bessere Chancen für sich oder Chancen auf Kosten der anderen in eigenen profilierten Schulsystemen versprechen.

Die Inklusiven Universitätsschule Köln bzw. die zu ihr gehörende wissenschaftliche Begleitung an der Universität Köln will Inklusion als mögliches und effektives

Bildungsangebot gestalten und Bedingungen und Chancen einer gelingenden Umsetzung wissenschaftlich erforschen und die Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung stellen.

Ein wesentlicher Bestandteil von Inklusion im Bildungswesen ist der Einbezug von Menschen mit Behinderung. Diese Sicht spiegelt sich in den internationalen Konventionen und Vereinbarungen von der Salamanca-Erklärung (1994) bis zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die die BRD am 17. Dezember 2008 ratifiziert hat.¹⁴ Sie definiert das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen eindeutig. Sie verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierungen in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten. Bisher existiert in der BRD kein Schulsystem, das dieser Forderung in angemessener Weise und hinreichend nachhaltig nachkommt. Stattdessen ist ein vielfach gegliedertes und ausgrenzendes System allgemeinbildender Schulen in verschiedenen Variationen in den einzelnen Bundesländern vorzufinden, das mit dem Anspruch der Konvention auf umfassende Inklusion und einer wirksamen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen nicht vereinbar ist. Die OECD mahnt vor diesem Hintergrund an, dass sich in Deutschland wie in keinem ihrer Mitgliedsländer sonst der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulabschluss so negativ auswirkt. Inklusion ist ein Menschenrecht geworden.¹⁵

Die Inklusive Universitätsschule Köln will die angestrebten Grundsätze der Inklusion ungeteilt und unabhängig von Art und Schwere der Behinderung umsetzen und insbesondere auch mit Behindertenverbänden wie der Bundesvereinigung Lebenshilfe und Elterninitiativen in der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam Lernen, der Aktion Mensch und anderen zusammenarbeiten, um so zur Realisierung der UN-Konvention beizutragen.

Heterogenität als Chance

Die universitäre Seite und die Lenkungsgruppe als Gründungsgremium der IUS entwickeln gemeinsam mit der Schulleitung die spezifischen Besonderheiten des Anmeldeverfahrens für die Inklusive Universitätsschule Köln. Dabei ergeben sich

¹⁴ Dabei ist davon auszugehen, dass Behinderung immer auch eine gesellschaftliche Konstruktion ist, die im Rahmen bestimmter Konventionen regelt, wer unter diese Kategorie fällt und wer nicht. Eine Öffnung solcher Konstruktionen kann schnell alle Menschen als in gewisser Art behindert einstufen, sofern sie nicht in allen Lebensbereichen eine volle Teilhabe (wiederrum ein Aspekt der Konstruktion) erreichen können. Eine solche Sichtweise wird international in der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Forschung als »Disability Studies« vertreten. Sie spricht z. B. nicht von »gesunden« oder »normalen« Menschen, sondern umgekehrt von »temporarily able-bodied people«.

¹⁵ Zur OECD-Vorgabe für eine nachhaltige inklusive Erziehung vgl. OECD (2009).

aus dem pädagogischen Konzept auf Basis bestehender schulrechtlicher Regelungen folgende Kriterien:

- Angestrebt wird eine Zusammensetzung der Schüler/innenschaft, die der interkulturellen, sozialen und allgemeinen Verteilung der Kinder und Jugendlichen in der Stadt entspricht und die die von der Schule angestrebte Heterogenität garantiert (dies entspricht dem gesetzlich vorgeschriebenen Auswahlverfahren).
- Insbesondere sollen Mädchen und Jungen möglichst in gleicher Anzahl und Kinder mit Migrationshintergrund,¹⁶ also z. B. Kinder mit Zuwanderungsgeschichte oder aus mehrsprachigen Familien, entsprechend ihres Anteils in der Bevölkerung berücksichtigt werden.
- Geschwisterkinder werden vorrangig aufgenommen.
- Inklusion ist ein vorrangiges Ziel der Schule, das nach internationalen Maßstäben¹⁷ garantiert werden soll. D. h. die real vorhandene Heterogenität im Stadtteil soll sich in der Schule widerspiegeln, auch in den Anteilen von Schüler/innen mit Behinderungen. Empfehlungen für die Aufnahme von Schüler/innen werden in Zusammenarbeit mit dem Department für Heilpädagogik an der Humanwissenschaftlichen Fakultät entwickelt. Letztlich hängt die Entscheidung natürlich stark von der Zusammensetzung der Bevölkerung im Stadtteil ab.
- Die aussondernden und stigmatisierenden Testverfahren des AO-SF (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) sollen möglichst durch qualitativ höherwertige diagnostische Verfahren abgelöst werden. Zunächst wird die gesetzlich geltende Grundlage in der IUS angewandt.
- Die IUS muss die Heterogenität ihrer Schüler/innenschaft sichern. Dies geschieht dadurch, dass die meisten der Schüler/innen für die Sekundarstufe I aus der heterogen gebildeten Primarstufe der IUS bzw. aus Kooperationsschulen kommen. In Aufnahmeverfahren neuer Schüler/innen für die Sekundarstufe I (5. Klasse) wird so vorgegangen, dass die Heterogenität nicht gefährdet wird. Eine Einzelprüfung durch die Schule bleibt vorbehalten.¹⁸

¹⁶ Dabei ist immer wieder kritisch die Frage zu prüfen, was Migrationshintergrund in wissenschaftlichen und alltäglichen Kontexten genauer sein soll. Die Konstruktion der Zuschreibung Migrationshintergrund je nach Zeitpunkt der Zuwanderung und in der Generationenfolge ist immer kritisch zu reflektieren.

¹⁷ Vgl. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006). Ein wichtiger Orientierungspunkt bei der Durchsetzung von Inklusionsansprüchen ist das »Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation«, das als bewährtes Vorbild aus Kanada mit zur Grundlage einer Umsetzung genommen werden soll, siehe Toronto District School Board (2010). Vgl. Reich (2012a).

¹⁸ Richtwerte für das gemeinsame Lernen in inklusiven Schulen sind in Köln 2013: 56 Prozent Gesamtschule/Gymnasium, 24 Prozent Hauptschule, 9 Prozent Realschule, 7 Prozent Gemeinschaftsschule. Siehe dazu »Zahlen, Daten und Fakten zum Prozess der Inklusionsentwicklung in Kölner Schulen – Inklusionsmonitoring«; Stadt Köln (2013b), S. 3. Hier muss die Schule vor Ort eine heterogene Schüler/innenschaft aufnehmen. Es muss bewusst sein, dass eben diese Heterogenität eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg aller ist.

- Wegen ihrer Konzeption und der gebundenen Ganztagsarbeit ist die Schule besonders für sprachfördernden Unterricht geeignet, auch mehrsprachige Angebote sollen als Wahlbereiche bzw. Grundkurse in der Oberstufe angeboten werden.

Professioneller Umgang mit Heterogenität

Der Umgang mit der die Schule besonders prägenden Heterogenität benötigt auch entsprechende unterrichtsmethodische Standards und die Anwendung einer inklusiven Didaktik. Auch diesbezüglich sollen die Lehrkräfte besonders vorbereitet, ausgebildet und über kontinuierliche Qualifizierungsangebote auf den Stand des aktuellen Wissens gebracht und gehalten werden, um mit ihrem Können und ihren Fähigkeiten optimale Voraussetzungen für guten Unterricht zu bieten. Eine wesentliche Grundlage für einen pädagogisch-professionellen Umgang mit Heterogenität soll die pädagogische Diagnostik sein, die in dieser Schule ein grundlegendes Element in der Gestaltung aller Lehr- und Lernprozesse sein wird. Hier ist eine enge Kooperation mit dem Zentrum für Diagnostik an der Humanwissenschaftlichen Fakultät vorgesehen. Eine in Zusammenarbeit mit dem Kollegium der IUS erarbeitete Vorgehensweise wird angestrebt.

Längeres gemeinsames Lernen

Die IUS ist eine gemeinsame Schule für alle Heranwachsenden, die bis zum Mittleren Schulabschluss und je nach Bedürfnis und Befähigung bis in die Oberstufe geführt wird. Die Schule und das Schulteam verpflichten sich, dafür Sorge zu tragen, dass niemand ohne Abschluss die Schule verlässt. Durch Kooperationen werden Kindertagesstätten im Rahmen einer Vorschulphase in das Schulkonzept miteingeschlossen. Eine solche Schule sichert Möglichkeiten eines kontinuierlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags, wobei es einen gemeinsamen Unterricht aller Lernenden nach Jahrgängen und teilweise jahrgangsübergreifend gibt. Er wird ergänzt durch Arbeitsgruppen nach Interessen und Neigungen, Differenzierungen nach Förderbedarf als auch durch kompensatorische Erziehung für Bildungsbenachteiligte. Im inklusiven Setting der IUS wird davon ausgegangen, dass alle Schüler/innen mehr oder weniger Bedarf an Unterstützung haben. Die eindimensionale und quantitative Definition von »Förderung« bzw. »Kindern mit Förderbedarf« beinhaltet einen selektiven Impuls, den eine inklusive Schule überwinden muss. Die Rolle von Lehrer/innen ist in diesem Förderverständnis die von Unterstützer/innen und Lernbegleiter/innen.

Die zeitlich durchgehende Schullaufbahn ermöglicht gezielte Förderpläne, die umfassend und zielführend auf die Lernbedürfnisse der individuellen Lerner/innen zugeschnitten sind. Dabei kann eine Langzeitorientierung und nachhaltige Förderung erreicht werden. Insgesamt soll ein soziales Schulleben – als Ausdruck vielfäl-

tiger und unterschiedlicher Lebensverhältnisse – Wachstums- und Entwicklungschancen für alle ermöglichen.

2.2 Leitlinie 2: Aufbau und Struktur der Schule im Ganzttag

Aufbau der Schule

Unabdingbar für eine inklusive und innovative Schule gemäß der Grundgedanken der IUS ist eine einheitliche Schule von Klasse 1–13 (Grundschule und Integrierte Gesamtschule). Dieser Schulaufbau geht aus den Erfahrungen deutscher Schulpreisträger ebenso hervor wie aus international erfolgreichen Beispielen etwa aus Finnland, Schweden oder Kanada. Dabei soll als Besonderheit die Primarstufe (Grundschule) zweizügig von Klasse 1–4 begonnen werden. Sie geht in eine vierzügige Sekundarstufe I von Klasse 5–10 und eine vierzügige Sekundarstufe II von Klasse 11–13 über. Der Startzeitpunkt der Schule hängt in seiner Konkretisierung von den Gründungs-, Bau- und Zwischenlösungsprozeduren ab und ist derzeit noch offen, wenngleich zurzeit ein Beginn mit einer zweizügigen Grundschule ab Schuljahr 2015/2016 geplant wird. Idealtypisch könnten Schulaufnahmen – einen gleichzeitigen Beginn mit dem ersten, fünften und elften Jahrgang vorausgesetzt – nach folgendem Raster¹⁹ erfolgen:

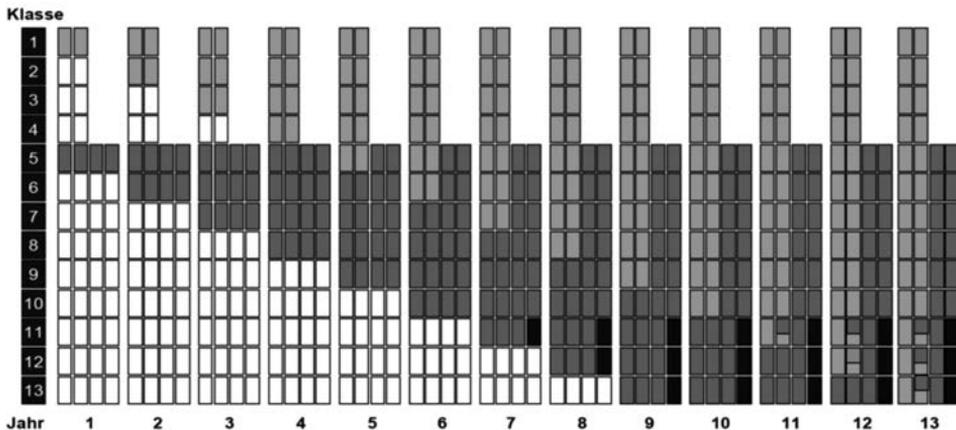


Abb. 1: Aufbau der Schule im Gründungsverlauf (hellgrau = Grundschulbereich der IUS zweizügig; dunkelgrau = Sekundarbereich I und II der IUS; schwarz = Quereinsteiger Sekundarbereich II der IUS).

¹⁹ Die IUS orientiert sich dabei an der Neuen Schule Wolfsburg, siehe Neue Schule Wolfsburg (2009).

Die hellgrauen Felder markieren die Aufnahme im Grundschulbereich, die dunkelgrauen in den Sekundarbereich. Mit den Jahren wächst die Schule zusammen. Dennoch bleiben zwei Züge ab Klasse 5 auch offen für andere Schüler/innen, um ein zu geschlossenes System zu vermeiden, um dann gemeinsam in die Klasse 5 in den späteren Neubau überzugehen.²⁰

Zu einem späteren Zeitpunkt können die schwarzen Felder wirksam werden. Hier soll die Schule jedoch, anders als in der Abbildung gezeigt wird, bereits im ersten Jahr eine Oberstufe ausbilden (in der Abbildung im Jahr 7, in Köln unmittelbar vierzünftig, wegen des hohen Bedarfs an Plätzen). Quereinstiege sind hier bewusst offengelassen, die Schule muss in ihrer Entwicklung solche Einstiege konkret definieren.

Eine Schule von Klasse 1–13 vermeidet die hinlänglich bekannten Brüche in Lernbiografien, die im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe eklatant sind. Die Werte- und Haltungsprägung der Grundschuljahre soll hier die gesamte Schulzeit wie ein roter Faden durchziehen. Ferner sind die Impulse aus der Grundschule wichtig für die spätere Entwicklung der Schüler/innen. Der schulformübergreifende Einsatz des pädagogischen Personals von der Grundschule bis in die Sekundarstufe I ermöglicht eine besonders günstige Begleitung der Kinder beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Dies entspricht auch der Struktur der neuen Lehrer/innenbildung im Bachelor-/Mastermodell. Den Schüler/innen wird die Möglichkeit gegeben, ohne Schulwechsel eine Schule zu besuchen. Kinder müssen nicht den vertrauten Ort und ihre Freund/innen verlassen, können länger gemeinsam voneinander lernen und ihr eigenes Lerntempo finden. Sie erleben früh und durchgängig Vielfalt und Verschiedenheit als Bereicherung.

Unter dem Aspekt der individuellen Lernberatung, von persönlichen Lernplänen und der Verwirklichung der Inklusion auch von Kindern mit manifesten physischen und psychischen Behinderungen wäre eine Klassengröße von maximal 20 Schüler/innen in der Primarstufe (d. h. 80 in der Homepage) und 22 Schüler/innen in der Sekundarstufe (d. h. 88 in der Homepage) optimal.²¹ Die internationalen Standards liegen sogar meist noch deutlich niedriger. Die angestrebte Klassengröße kann noch eine intensive Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften, weiterem pädagogischen Personal, Schüler/innen und auch Eltern gewährleisten und einen adäquaten Umgang mit Heterogenität in den Klassen bzw. Clustern. Dies ist eine wesentliche Basis für gutes Lernen in einer inklusiven Schule.

Die rechtlich geltenden Regelungen, wie sie auf die IUS im Land NRW zutreffen, sehen für eine zweizügige Grundschule Korridore von 15–28 Schüler/innen je

²⁰ Sollte die Schule am Schulversuch PRIMUS teilnehmen, dann würde die Grundschule jeweils zweizünftig an zwei verschiedenen Standorten gegründet.

²¹ »Inklusion braucht gute Rahmenbedingungen. Aus den Erfahrungen des Gemeinsamen Unterrichts fordern DGB und GEW für die Inklusion kleine Klassen (max. 20 Schülerinnen und Schüler, davon max. 5 Kinder mit Behinderungen) sowie eine Doppelbesetzung (Regelschulskraft und Sonderpädagog/in).« Vgl. DGB Bezirk Nordrhein-Westfalen und GEW-Landesverband Nordrhein-Westfalen (2013).

Klasse vor (wobei unter Berücksichtigung der Inklusion und sozialräumlicher Bedingungen die Klassenfrequenz niedriger angesetzt werden kann). Für eine vierzügige Gesamtschule beträgt die Bandbreite zur Klassenbildung derzeit 26–30, bei einem Klassenfrequenzrichtwert von 28. Dieser Richtwert wird zum Schuljahr 2014/15 jedoch auf 27 reduziert.²² Zur Unterstützung inklusiver Arbeit ist es möglich, die Eingangsklassen so zu bilden, dass bezogen auf alle Eingangsklassen der Durchschnittswert erreicht wird. Hier soll im Genehmigungsverfahren geklärt werden, wie die Klassen- bzw. Clustergröße bei der Aufnahme eines bestimmten Prozentsatzes von Lernenden mit Förderbedarf geregelt werden kann.

Kindertagesstätte

Mit Kindertagesstätten der Stadt Köln sollen Kooperationsvereinbarungen eingegangen werden, um den Übergang in die Inklusive Universitätsschule Köln vorzubereiten. Hierbei sind die Professuren im Feld Kindheitsforschung, die einen Schwerpunktbereich der Humanwissenschaftlichen Fakultät bilden, aktiv beteiligt, um Konzepte solcher Übergänge zu begleiten und zu erforschen. Auf lange Sicht soll der Kitabereich zu einem festen Bestandteil der IUS Köln werden.

Grundschule

Da es in Köln Grundschulen mit ähnlichen curricularen Angeboten gibt,²³ wird empfohlen, die Inklusive Universitätsschule Köln in der Primarstufe 1–4 nur zweizügig zu halten und sie mit Beginn der Sekundarstufe ab Klasse 5 vierzügig weiterzuführen, um so auch anderen interessierten Schüler/innen und Eltern ein Angebot zu unterbreiten.

Bereits von der ersten Klasse an soll die erste Zweitsprache (Englisch) umfassend, wie auch im Lehrplan vorgesehen, vermittelt werden. Weitere Sprachen sind vorgesehen (siehe Leitlinie 5, hier: Internationalisierung und Mehrsprachigkeit), sie sind von der Zusammensetzung und den Präferenzen der Schüler/innenschaft abhängig.

Grundschule und weiterführende Schule bilden in der IUS eine Einheit. Die beiden Schulleitungen stimmen sich dabei eng bezüglich schulorganisatorischer und pädagogischer Fragen ab und kooperieren eng, auch mit der wissenschaftlichen Be-

²² Haushaltsgesetz NRW, beschlossen am 18.12.2013. An dieser Stelle wird deutlich, wie auch in der IUS ungünstige bildungspolitische Rahmenbedingungen greifen. Hier zeigt sich konkret, dass die derzeit gewährten Bildungsausgaben für eine inklusive Schule weit unter dem Normmaß liegen, das international an Inklusion gelegt wird.

²³ Z. B. die Grundschule Mommsenstraße, mit der eine feste Kooperation angestrebt wird.

gleitung. Das Leitbild der Schule wird einheitlich gebildet, die Übergänge vom Primar- in den Sekundarbereich erfolgen ohne Bruch.

Die Verbindung von Grundschule und weiterführender Schule in einer Schule mit gemeinsamer Schulleitung wird auch damit begründet, dass die Schule für die Lehramtsstudierenden das gesamte Spektrum der altersbezogenen Schulstufen abbilden soll und zugleich erforscht werden soll, inwieweit sich die international übliche einheitliche Stufung (Zusammenfassung im Primar- und Sekundarbereich) auch in Deutschland positiv auswirken kann.²⁴

Sekundarstufe

Die Vierzügigkeit der Sekundarstufe ist in der schulrechtlichen Mindestgröße zur Errichtung einer Gesamtschule begründet. Der Bedarf nach Gesamtschulplätzen im Ganzttag wird einerseits durch eine Elternbefragung nachgewiesen.²⁵ Andererseits steigt mit der positiven demografischen Entwicklung in Köln der Bedarf nach zusätzlichen Schulplätzen,²⁶ insbesondere auch in der Schulform Gesamtschule. Aufgrund der Standortbedingungen am Helios-Gelände (Grundstücksgröße) ist es nicht möglich, die Schule größer zu konzipieren. Zum anderen werden für ein vielfältiges Förderangebot Lehrkräfte unterschiedlicher Disziplinen benötigt, welche ihre Fachkompetenz gezielt einsetzen können. Aufgrund der gewünschten Differenzierung des Schulcurriculums ist ein hoher Grad an Spezialisierung der Lehrkräfte nötig, die in multiprofessionellen Teams genutzt werden soll.

Die Schule wird binnendifferenziert und inklusiv im Ganzttag entwickelt. Ziel ist es, eine möglichst große Zahl der Schüler/innen zu qualifizierten Abschlüssen zu bringen, insbesondere eine hohe Abiturient/innenquote zu erreichen.

Für eine universitäre Praxisschule stellen die Sekundarbereiche I und II ein wesentliches Lehr- und Forschungsfeld auch der einzelnen Fachdidaktiken dar.

²⁴ Ein angefragter Schulversuch einer Schule für alle von Klasse 1–13 wurde von Frau Löhrmann, der Schulministerin, nicht unterstützt. Im internationalen Vergleich ist es unverständlich, warum es überhaupt einer Sonderregelung bedarf, um eine durchgehende Schule, die sich überall in der Welt als Erfolgsmodell zeigt, in Deutschland durchzusetzen. Wenn die Lehrer/innenbildung inklusiver werden soll und allen Lehrkräften eine inklusive Bildung vermitteln will, dann kann auch eine Praxisschule in dieser Ausbildung nicht mehr einem abgegrenzten und gegliederten Modell der Vergangenheit folgen.

²⁵ Vgl. das Ergebnis der Elternbefragung 2012 (Stadt Köln 2012) und die Mitteilung der Stadt Köln (2013a). Es zeigt sich, »dass 29 % der befragten Eltern von Viertklässlern im Stadtbezirk Ehrenfeld ihr Kind gerne an einer Gesamtschule anmelden möchten. Angesichts eines Bestands an Gesamtschulplätzen im Stadtbezirk Ehrenfeld von 140 Plätzen in Eingangsklassen besteht ein Fehlbedarf von 95 Plätzen« (Stadt Köln 2013a).

²⁶ Siehe den Integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplan der Stadt Köln von 2011 (Stadt Köln 2011).

Ganzttag

Zeiten und Rhythmen: Lernen wird in modernen Schulsystemen rhythmisiert und differenziert. Instruktionsstunden mit Frontalunterricht und festgezurrtten Raum-Zeit-Anordnungen reichen nicht aus. Nachhaltiges und partizipatives, aktivierendes Lernen braucht mehr Zeit und mehr Raum und vor allem einen flexiblen Umgang mit allen Konzepten. Neben Zeiten und Räumen zum kognitiven Arbeiten sind Momente und Phasen zum Bewegen, Spielen und Verweilen ebenfalls wichtig. Auch vor dem Hintergrund der wachsenden Kompensationsfunktion der Schulen gegenüber sensorischen Vereinseitigungen durch die modernen Medien müssen Theaterspielen und Tanzen, Musik, Singen und Gestalten, Bewegung und körperliche Herausforderung und manuell-schöpferische, handfertigkeitliche Tätigkeiten in vielerlei Varianten in Ganzttagsschulen zu einem Leitmotiv werden – im »Tun«, nicht im bloßen »Darüber-Reden«. Ihr Bildungswert ist genauso hoch wie der der klassischen »harten« Schulfächer. Dieses Lernen durch Tun (das auch die Herstellung von Werkzeugen, Arbeits- und Kommunikationsmitteln, Kleidung und Nahrung umfassen kann) erfordert aber ein anderes Setting als das, was der herkömmliche Unterricht bereitstellen kann.

Vor dem Hintergrund dieser Einsichten verändert sich der Ablauf eines Lerntages erheblich. Viele erfolgreiche Versuchsschulen, die auf das Lernen von morgen vorbereiten wollen, gestalten den Schulalltag nicht mehr im Rhythmus des 45-Minutentaktes, sondern suchen Lösungen, die sich an den für Lernvorgänge benötigten (gemeinsamen und individuellen) Zeiten und nicht mehr an vorgegebenen Schablonen orientieren. Neue Schulen werden neue Zeitkonzepte entwickeln, wobei der Ganzttag in der gegenwärtigen arbeitsteiligen Welt mit überwiegender Berufstätigkeit beider Elternteile unabdingbar geworden ist. Der gebundene Ganzttag sichert nicht nur die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen, sondern hilft auch, ein Fundament an Bildungschancen für alle zu entwickeln und Spielräume für Bildungsgerechtigkeit zu entfalten.

Die Inklusive Universitätsschule Köln ist ab dem ersten Schuljahr eine gebundene Ganzttagsschule, die es ermöglicht, die Vor- und Nachmittage zu nutzen.²⁷ Das eröffnet vielfältige Möglichkeiten, Lernprozesse individuell zu gestalten und im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf zu rhythmisieren. Von Montag bis Freitag ermöglicht sie Angebote des Lernens und Spielens in unterschiedlicher und abwechslungsreicher Form in Abstimmung mit Bedürfnissen der Menschen im Stadtteil.

²⁷ Im Grundschulbereich ist gegenwärtig der gebundene Ganzttag für alle Schüler/innen nicht hinreichend gegenfinanziert. Der hier im Land favorisierte offene Ganzttag versorgt z. B. in Köln nur 70 Prozent der Schüler/innen. Damit kann kein inklusiver Ganzttag für alle geleistet werden. Dies ist eine grundsätzliche Problemstelle tatsächlicher Inklusion. Wenn eine Schule den gebundenen Ganzttag wünscht, dann muss dieser auch gewährt werden, das ist unsere klare Aufforderung an die Politik! Gegenwärtig ist auch uns nur ein offener Ganzttag zugestanden.

Die Architektur soll eine ansprechende und lernanregende Lernumwelt schaffen, die eine positive Lernatmosphäre für das Arbeiten wie auch Entspannen ermöglichen hilft.²⁸

Wie sich die Zeitkonzepte dabei entwickeln, das ist im Detail grundsätzlich offen. Aber bevorzugt werden Profile, in denen der Tag in bestimmte Lerncluster eingeteilt wird, z. B.:²⁹

- In einer Phase des Ankommens in der Schule im Sinne einer individuellen Gleitzeit können durch selbstständiges Lernen Aufgaben geübt, vertieft und selbstverantwortlich gelöst werden. Solche Phasen können auch wiederkehrend in den Lerntag eingebaut werden.
- In einer Phase stärker instruierten Unterrichts, aber auch von Kleingruppenarbeit und Präsentationen wird im Wechsel von frontalen und aktiven Lernformen gelernt.
- In einer Phase projektorientierten Arbeitens werden themenübergreifende Projekte mit konkreten Arbeitsergebnissen von Teams erarbeitet. Dadurch werden auch soziale Kompetenzen gefördert. An einer Phase übergreifender Projekte oder Präsentationen können mehrere Klassen oder Jahrgänge beteiligt sein.
- In Werkstätten werden Wahlbereiche nach Interessen und Neigungen angeboten. Diese Phase dient insbesondere der lernfördernden Interessens- und Neigungsbildung, wobei differenzierende Angebote für unterschiedliche Leistungsstufen angeboten werden.
- Pausen- und Erholungsphasen, Mittags- und Essenspausen werden in den Rhythmus des Tages eingebaut.
- Es gibt eine Phase des unterschiedlichen Verlassens der Schule, eine Art zweiter Gleitzeit.

Wie solche Phasen kombiniert und durch eigene Ansätze erweitert oder modifiziert werden, soll die Inklusive Universitätsschule Köln in Zukunft durch ihre Profilbildung gemeinsam mit allen Betroffenen in den dafür gesetzlich vorgesehenen Gremien entscheiden. In dem hier vorgelegten pädagogischen Konzept sind Rahmenbedingungen genannt, die zur konkreten Entscheidung herangezogen werden sollen.

Solche kontinuierlich von allen Beteiligten entwickelten Profilbildungen erzeugen wiederum Nachfragen aufseiten der Eltern und Schüler/innen. International zeigt sich immer mehr, dass auch die Schulauswahl durch die Schüler/innen und Eltern zu einer Wahl bestimmter Profile im Ganztage wird (Reich 2014, Kapitel 4.4),

²⁸ Vgl. zu den entsprechenden Hinweisen für Gestaltungsregeln, die an der IUS gelten sollen, Montag Stiftungen (2012).

²⁹ Kersten Reich beschreibt in seiner »Inklusiven Didaktik« ausführlich die notwendigen Lernszenarien einer inklusiven Schule im Ganztage, vgl. Reich (2014). Sie werden in der IUS in entsprechenden Gremien diskutiert und sollen die Grundlage einer eigenen Realisierung sein.

von denen sich die Betroffenen eine Verbesserung der Lernchancen versprechen. Die IUS will hierfür positive Zeichen und hohe Standards setzen.

Gebundene Ganztagschule: Nach Beschluss der KMK (Kulturminister/innenkonferenz) von 2003 gilt hier eine zeitliche Mindestangebotsdauer: An mindestens drei Tagen der Woche (die IUS sieht fünf Tage vor) soll über den Vormittag hinaus ein Angebot bereitgestellt werden, das täglich mindestens sieben Zeitstunden (in der IUS montags bis donnerstags von 8:00–16:30 Uhr, freitags von 8:00–15:00 Uhr) umfasst. Zudem muss es eine Mittagspause mit einem Mittagessen geben.

Rhythmisierung des Schultages und des Schuljahres

Der Schultag soll so gegliedert werden, dass die Rhythmisierung eine Kombination aus eigenständigen, angeleiteten und freien Arbeitsphasen ermöglicht. Dabei könnte der Schultag beispielsweise in folgenden Phasen organisiert werden (siehe Abb. 2).

Zeit	Art des Unterrichts	Ziel
1. Einstiegsphase	Selbstständiges Arbeiten im modularen Aufbau und in Themenlinien	Aneignung, Festigung und Vertiefung von Wissen und entsprechender Kompetenzen im individualisierten Lernen
2. Modulphase	Instruktiver Unterricht und selbstorganisiertes Lernen im modularen Aufbau und in Themenlinien	Aneignung, Festigung und Vertiefung von Wissen und Kompetenzen (insbesondere in den Kernfächern) in Kursen und Begleitung der Phase in zugehörigen Kleingruppen
3. Differenzierungsphase	Differenziertes und interessengeleitetes Lernen	Ausbildung von Kompetenzen sowie Vertiefungs- und Förderungsangebote im Rahmen von Kursen und Ganztagsangeboten

Abb. 2: Drei Phasen des rhythmisierten Schultages in der IUS

Zwischen und innerhalb der jeweiligen Phasen sind Pausen und Bewegungsangebote vorgesehen. In die Rhythmisierung werden die Wochen und die Schul(halb)jahre einbezogen:

- In der Wochenphase sind vor allem Wochen- bzw. Arbeitspläne der Schüler/innen zu berücksichtigen. Die Woche sollte mit einer Klassen- bzw. Homebasersstunde abschließen, in der gemeinsame Vorhaben und Regeln kontinuierlich besprochen und entwickelt werden.
- Das Schul(halb)jahr beginnt mit einer Orientierungsphase. In dieser Zeit stellen sich die Schüler/innen mit Unterstützung der Lehrer/innen ihre Lernziele für das

Schul(halb)jahr auf und erheben im Rahmen von Zielvereinbarungen/Portfolios eigene Voraussetzungen und davon abgeleitete persönliche Zielstellungen. Diese werden bei einem Feedback/einer Beurteilung seitens der Lehrer/innen herangezogen. Die Hauptzeit des Schuljahres besteht aus intensiven Arbeitsphasen, die unterbrochen werden durch jährlich wiederkehrende Ereignisse wie z. B. Aufführungen und Präsentationen (Ausstellungen) aus den Schwerpunktbereichen der Schule, obligatorische Theaterarbeit mit Aufführungen, sportliche Spiele, Hombasefahrten, Projektwochen, Praktika usw.

- Der letzte Monat des Schuljahres dient der besonders intensiven Ergebnissicherung in Form von Präsentationen und anderen Formen der Feststellung des erreichten Leistungs- und Kompetenzniveaus. Die Auswertung dieser Phase bildet die Grundlage für die Orientierungsphase im nächsten Schuljahr.

Die Lernarrangements in der Rhythmisierung sollen offene Lernformen und altersgemischtes Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen der Primarstufe sowie besonders forschendes Lernen ermöglichen. Der Erfolg eines solchen Lernkonzeptes ist insbesondere durch internationale Schulleistungsstudien bestätigt.³⁰ Das Kollegium wird für offene Lernformen besonders vorbereitet und weitergebildet. Interessen- und Stärkenorientierung sollen dabei ein auch durch Qualitätssicherungen erreichtes Gütezeichen der Gestaltung der Lernarrangements werden.

Ganztagsbildung im Quartier

Die flächendeckende Verbreitung der gebundenen Ganztagsschule auch in Deutschland kann nicht länger hinausgeschoben werden und darf nur noch eine Frage weniger Jahre sein. International sind Ganztagsschulen ein Standard, um den Bildungserfolg möglichst breiter gesellschaftlicher Schichten zu sichern.³¹ Viele Elternhäuser können ihre Kinder in der Regel heute weder angesichts der vorhandenen Arbeitsteilung und ihrer beruflichen Verpflichtungen noch wegen der Halbwertszeit des Wissens hinreichend in der Familie fördern. Die Kinderrechtskonvention der EU³² formuliert auch ein Recht aller Kinder auf Teilnahme an einer gesellschaftlichen, öffentlichen Erziehung. Zudem sollen die organisatorischen und zeitökonomischen Profile von Schulen die berufliche Tätigkeit der Eltern oder Angehörigen nicht einschränken, sondern mitemöglichen helfen. Die Inklusive Universitätsschule Köln entspricht mit ihrer umfassenden Ganztagskonzeption diesem generellen familien- und gesellschaftspolitischen Anliegen.

³⁰ Vgl. dazu z. B. einführend OECD (2004, 2006).

³¹ Vgl. zur Einführung z. B. Ladenthin/Rekus (2005), Höhmann/Holtappels (2006), Knauer/Durdel (2006).

³² Vgl. »Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989« (United Nations 1989) und »Übereinkommen über die Rechte des Kindes«, für die Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten am 5.04.1992 (BMFSFJ 1992).

Sie erweitert es durch die Intention, die Erziehung, Betreuung und Versorgung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen, risikoreichen und armen Lebens- und Entwicklungssituationen ebenso sicherzustellen wie die von emotional vernachlässigten Kindern auch aus materiell abgesicherten Familien. Zugleich will sie durch ihr Modell das soziale Lernen und die Gesellschaftlichkeit aller Beteiligten fördern. Deshalb ist die Inklusive Universitätsschule Köln durchgehend in allen Klassenstufen ganztägig ausgelegt. Diese Ganztagskonzeption schließt die Anwesenheit aller Lehrkräfte über den ganzen Tag hinweg in der Regel mit ein. Mit einem umfassenden Konzept der Ganztagsbetreuung mit Bewegung, gesundem Essen und vielfältigen interessen geleiteten Aktivitäten soll der Ganztags positiv gestaltet werden. Mit dem Konzept der Ganztagsbildung realisiert die Schule ein im Tages- und Wochenablauf rhythmisiertes Programm komplementärer formeller und informeller Bildung – im Gegensatz zur oft durchgeführten Ganztagschule als additivem Modell der Vormittagsschule und Nachmittagsbetreuung. Das Konzept schließt eine »Kommunale Kinder- und Jugendbildung« in Form einer quartiersbezogenen Verbindung und Öffnung von Lebenswelten und Lernorten ein. Eine obligatorische Zusammenarbeit mit den entsprechenden Einrichtungen der Sozialen Arbeit und der Jugendhilfe wird angestrebt.

Abschlüsse und gesetzlicher Auftrag

An der Schule können alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden, die im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen vorgesehen sind. Dies sind alle Abschlüsse der Sekundarstufe I sowie die Fachhochschulreife und die Allgemeine Hochschulreife nach dem 13. Jahrgang.³³ In der Oberstufe sollen in der Schüler/innenschaft vertretene Erstsprachen bevorzugt als weitere Fremdsprache angeboten werden.³⁴ Im berufsbildenden Bereich ist die Kooperation mit Kölner Betrieben, der Industrie- und Handelskammer (IHK) und entsprechenden Einrichtungen der Berufsbildung vorgesehen. Es ist ein primäres Ziel der Schule, zu erreichen, dass alle Schüler/innen qualifizierte Schulabschlüsse erreichen und allen Absolvent/innen einen Ausbildungsplatz zu vermitteln, sofern sie nicht mit dem Abitur abschließen.

³³ Die IUS verzichtet auf das Turbokonzept von G8, da in diesem System die Zeit-Stoff-Relation einseitig ein reproduktives Lernen begünstigt und nicht hinreichend Raum für die Entfaltung umfassender und anwendungsbezogener Vertiefungen lässt.

³⁴ Neben den gängigen Fremdsprachenzertifikaten mit Fremdprüfungen durch ausländische Institute, z. B. im Bereich Wirtschaftsenglisch, soll geprüft werden, ob das I. B. (International Baccalaureate) oder/und das US-amerikanische AP (Advanced Placement) als internationale Prüfungen kostenneutral angeboten werden sollen.

2.3 Leitlinie 3: Partizipation, Demokratie und offene Schule

Demokratische Schule

Demokratisches Handeln entsteht nicht automatisch durch die formale Aneignung von staatsbürgerlichem Wissen und formaler politischer Bildung. Hier wird ein praktiziertes Vorbild benötigt, das zum überzeugenden Maßstab für die Chancen der partizipativen Demokratie genommen werden kann. Das Schulleben muss hierfür ein bevorzugter Ort und Rahmen sein, da er Kinder und Jugendliche gezielt auf die demokratische Teilhabe vorbereiten und den Sinn für demokratisches Engagement erschließen kann. Demokratie im Kleinen³⁵ wird in der IUS Köln als die wesentliche Grundlage für die Entwicklung der Demokratie im Großen gesehen, die auf Gewaltenteilung, der politischen Gleichheit und der uneingeschränkten Achtung der Würde aller Menschen, auf Minderheitenschutz und umfassenden Formen von Konsensfindung (»Basisdemokratie«) beruht. Sie setzt eine demokratische Verfassung und einen demokratischen Staat voraus, die sich verbindlich an den kosmopolitisch gültigen Menschen- und Grundrechten orientieren.

Demokratie im Kleinen ermöglicht auf allen Stufen des Lernens eine unmittelbare Partizipation der Lernenden. Nur auf dem Wege der konkreten und kontinuierlichen Ausübung demokratischer Beteiligung ist es möglich, demokratische Partizipation wirklich zu erfahren und in ihren positiven und gestaltenden Formen zu lernen und zu leben. Im Schulalltag können verschiedene Methoden für die Verwirklichung von Demokratie im Kleinen hilfreich sein, aber vorrangig ist vor allem die Bereitschaft insbesondere der Lehrenden,

- einen hinreichenden Freiraum für Demokratie zu gewähren und zu fordern
- und der Lernenden, aktiv an demokratischen Prozessen teilzunehmen.

Dies geht dann am besten, wenn beide beteiligte Gruppen die in der Schule praktizierte Demokratie als sinnvoll und nutzbringend für ihr Denken und Handeln und als respektvoll gegenüber der/dem Einzelnen erfahren können.

In der Inklusiven Universitätsschule Köln wird ein Raum geschaffen, in dem die Lernenden die Möglichkeit bekommen, schon früh die Ansprüche demokratischen

³⁵ Die IUS bezieht sich dabei auf die Demokratie- und Partizipationstheorien von John Dewey. Dewey sieht eine Kongruenz von Erziehung und Demokratie. Beide seien Formen »gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrung«. Deweys Pädagogik speist sich aus der Einschätzung, dass Erziehung als demokratische Erfahrung zu begründen sei, ebenso wie Demokratie als Strukturelement von Bildungsarrangements unhintergebar sei. Die Schule wird so zur Keimzelle einer partizipativen Gesellschaft. Vgl. dazu die Veröffentlichungen des Dewey-Centers an der Universität zu Köln unter www.hf.uni-koeln.de/dewey/. Siehe auch Kapitel 3.1 in Teil C.

Lebens erfahren zu können:³⁶ Demokratisch zu handeln bedeutet z. B., die Schwierigkeit zu akzeptieren, dass eigene Meinungen und Interessen mit anderen oder gegen andere auszuhandeln sind, dass es aber auch die Chance bei solchen Aushandlungen gibt, Wertschätzung der eigenen Sichtweise zu erfahren. Wichtig ist es hierbei, selbst »eine Stimme zu haben« und die Stimme der anderen zu hören und zu respektieren. So werden Kinder und Jugendliche nicht nur dazu befähigt, ein Gefühl für sich und ihre eigenen Interessen zu entwickeln, sondern auch andere mit deren Interessen und Sichtweisen wahrnehmen zu können und sich mit aufkommenden Konflikten lösungsorientiert auseinanderzusetzen. Dies ebnet den Weg zu einer neuen Art von Beziehungskommunikation unter den Lernenden selbst sowie zwischen Lehrenden und Lernenden. Auch für die Lernbereitschaft wirkt sich eine begründete Sicherheit der Lernenden hinsichtlich ihrer aktiven Teilhabe an allen demokratischen Verfahren der Schule positiv aus. Sie können so persönlich erleben, wie sie Abläufe, Inhalte und die Verfahren selbst mitbestimmen können, welche Folgen ihre Beschlüsse zeigen, warum es lohnt, sich für sich und andere einzusetzen. Die Lerner/innen erfahren sich als mitbestimmend und gestaltend im Lernprozess. Er erscheint auf diese Weise nicht als äußerlich auferlegt, sondern kann stärker als selbstbestimmt erlebt werden. Folglich wird das Lernen in höherem Maße intrinsisch motiviert. Diese positive innere Einstellung begründet und unterstützt ein selbstständiges und selbsttätiges Tun.

Kinder und Jugendliche sollten so früh wie möglich die Erfahrung der Selbstbestimmung und der eigenen Gestaltungsmöglichkeit machen können, also Demokratie im Kleinen von der ersten Klasse an bis in die Oberstufe erfahren. Dadurch kann eine Bereitschaft dafür entwickelt werden, sich gezielt und eigenverantwortlich für soziale Aufgaben und politische Anliegen einzusetzen. Je mehr Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten Schüler/innen in der Schule aktiv und handelnd nutzen können, je erfahrener sie im Erleben der Partizipation an demokratischen Prozessen und des eigenen Gestaltungspotenzials werden, desto stärker werden sie nicht nur soziale und politische Kompetenzen aufbauen, sondern auch Verantwortung für sich und ihren Lernprozess übernehmen.

Das Selbstvertrauen, das sie dadurch gewinnen, ermöglicht ihnen, eine ganz elementare und gesellschaftlich relevante Fähigkeit zu entwickeln: auf ihre eigene Erfahrung zu vertrauen und darauf aufzubauen und so zu einem selbst denkenden und damit kritikfähigen Individuum in der Gesellschaft zu werden, das auch andere respektieren und bei deren Entwicklung unterstützen kann.

Im Rahmen des Schullebens oder in pädagogischen Prozessen allgemein ist allerdings keine absolute Selbstbestimmung etwa im Sinne herrschaftsfreier Ideale oder des antipädagogischen Leitsatzes »den/die Schüler/in so sein lassen, wie er/sie

³⁶ Wir orientieren uns nachfolgend an dem Text »Demokratie im Kleinen« aus dem Methodenpool: methodenpool.uni-koeln.de/download/demokratie_im_kleinen.pdf.

ist« gemeint. Dies würde schnell an die Grenzen der anderen stoßen oder Entscheidungen informellen Gruppen überlassen, die sich am schnellsten und massivsten artikulieren können. Joachim Bauer formuliert dagegen die Bedingungen der Möglichkeit zur Kooperation und zur Solidarität zwischen Menschen, die auch aus neurophysiologischer Sicht gestützt sind (Bauer 2006).

Das demokratische Ziel der IUS ist eine möglichst umfassende altersgemäße Selbstbestimmung der Lernenden. Dieses demokratische Grundanliegen beginnt immer im Kleinen. Zunächst muss ein Bewusstsein dafür vorhanden sein, dass Lernende und Lehrende nicht wie gewohnt zwei (oft auch gegeneinander arbeitende) Fraktionen bilden, deren Aufgabenbereiche klar voneinander getrennt sind – die Lehrenden planen und strukturieren in alleiniger Verantwortung den Lernprozess und setzen die Lernziele fest, die Lernenden folgen dieser Strukturierung und sollen die Lernziele erreichen, sofern sie versetzt oder belohnt werden wollen –, sondern dass beide gemeinsam dafür verantwortlich sind, das Schuljahr und alle pädagogischen Prozesse erfolgreich zu gestalten. Dazu gehört z. B. die Redekultur (zuhören, ausreden lassen, achtsam sein, Widerspruch formulieren können, Dissense aushalten). Diskussionen und Meinungsverschiedenheiten können ausgetragen werden, doch bei diesen Auseinandersetzungen sollte die Beachtung bestimmter Regeln vorausgesetzt werden. Es gehört zu den demokratischen Basiserfahrungen, dass diese Regeln gemeinsam unter Beachtung eines Minderheitenschutzes mit der Lerngruppe erarbeitet und aufgestellt werden sollten. Mittels eines solchen Rahmens, der selbst erstellt wurde, können Lerner/innen stärkeres Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln.

Die Schule soll einen durchgängigen Entwurf einer demokratischen Erziehung und Selbstverwaltung konzipieren, der – neben den durch die BASS vorgesehenen demokratischen Schulgremien – in den Formen des Klassen- bzw. Homebaserats, der Schulvollversammlung und des Schulparlaments auch seinen institutionellen Ausdruck findet.

Klassenrat/Homebaserat

Eine Gruppe oder Klasse bzw. in der IUS ein Cluster in der Homebase bildet einen gemeinsamen Rat, in dem alle Mitglieder gleichberechtigt diskutieren und abstimmen (einschließlich der Lehrenden). Der Rat dient zur gruppen-, klassen- und schulbezogenen Entscheidungsfindung, Konfliktlösung und fördert basisdemokratische Entscheidungsprozesse.

Sowohl bei der Findung von Zielen und der Arbeit mit Inhalten als auch bei Beziehungskonflikten ist es entscheidend, ein Lernen durch Einsicht, emotionales Verständnis und die Bereitschaft, sich in andere hineinzusetzen (Empathie) zu entwickeln. Hierzu kann der Rat ein wesentliches Instrument sein, das jedoch in der Praxis von Lehrenden nicht für ihre Interessen oder überhaupt für partikulare Bestrebungen instrumentalisiert werden darf. Im Rat werden gemeinsam Regeln er-