



Rahmenkonzept zur Gründung einer inklusiven Praxisschule

»Inklusive Universitätsschule Köln«

-Eine Schule für alle-

(Hg.) »school is open« BildungsRaumProjekt



Rahmenkonzept zur Gründung einer inklusiven Praxisschule

»Inklusive Universitätsschule Köln«
-Eine Schule für alle-

(Hg.) »school is open« BildungsRaumProjekt

In der vorliegenden Publikation dokumentieren wir den aktuellen Stand der Diskussion für das pädagogische Rahmenkonzept der „Inklusiven Universitätsschule Köln“. Diese Veröffentlichung ist für alle an Schulentwicklung, Pädagogik und LehrerInnenausbildung Interessierten gedacht. 2008 haben sich Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät auf den Weg gemacht, um ein Konzept für eine erste universitäre Praxisschule in der Bundesrepublik Deutschland zu entwickeln, die einem umfassenden Ansatz von Inklusion folgt.

Nur durch die breite Unterstützung von Studierenden, KollegInnen, Eltern, Gremien der Fakultät und Universität und städtischen AkteurInnen konnte ein so umfassendes innovatives Projekt entwickelt werden, das in öffentlicher Trägerschaft in Köln umgesetzt werden soll.

Wir danken allen, die uns bei der Erarbeitung der aktuellen Version des Rahmenkonzepts unterstützt haben, insbesondere seien hier genannt: Argyro Panagiotopoulou, Elke Kleinau, Hartmut Meyer-Wolters, Karl-Heinz Imhäuser, Marion Hensel, Otto Seydel und Susanne Völker und alle MitarbeiterInnen im AK Schulgründung. Besonderer Dank gebührt Hans-Joachim Roth, Thomas Kaul und Wolf-Dietrich Bukow, die den Schulgründungsprozess und das BildungsRaum Projekt »school is open« von Beginn an mit großem Vertrauen und mit wertvollen Ratschlägen begleitet haben.

Dieter Asselhoven, Evelyn Hinze, Silke Kargl, Kersten Reich

Geänderte Fassung | 1. Auflage | Köln, November 2011
HerausgeberIn | »school is open« BildungsRaumProjekt
Redaktion | Dieter Asselhoven, Silke Kargl, Kersten Reich
Layout | Evelyn Hinze
Druck | Hausdruckerei Uni Köln
ISSN | 2191-8619

»school is open« BildungsRaumProjekt

Humanwissenschaftlichen Fakultät | Universität Köln
Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften (Institut II)
Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften
StAVV | Studierenden-Ausschuss der Vollversammlung
Raum 10 | Gebäude 216 | Gronewaldstr. 2 | 50931 Köln
T 0 221 470 2185 | F 0 221 470 1364

www.schoolisopen.uni-koeln.de | schoolisopen@uni-koeln.de

1 Auf welchen pädagogischen Grundannahmen soll die Schulgründung basieren?	5
Längeres gemeinsames Lernen	9
Inklusion und Eine Schule für alle	10
Inklusion und Behinderung	13
Individuelle Förderung	14
Ganztagsbildung im Quartier	14
Öffnung zur Lebenswelt	15
Veränderung des Berufsprofils der LehrerInnen	15
Dynamische Lehrpläne	16
Inhaltliche Leistungsrückmeldung	16
Eigenverantwortliche Schule	17
Demokratisches Modell	17
Universitäre Praxisschule	18
2 Zwölf Thesen zur Pädagogik der neuen Schule	19
These 1 Ganztägiges Zeitkonzept	20
These 2 Handlungslernen, Individualisierung und Förderorientierung	22
These 3 Kompetenzorientierung	26
These 4 Beziehungslernen und Teamarbeit	30
These 5 Demokratische Schule	33
These 6 Die geschlechtergerechte Schule	37
These 7 Multimediales Lernen	38
These 8 Die offene Schule im Stadtteil	40
These 9 Die ästhetisch gestaltete Schule	41
These 10 Die gesunde Schule	42
These 11 Das Schulgebäude als Vorbild für Ressourcenschonung	43
These 12 Die Schularchitektur als anregende Lernumgebung gestalten	44
3 Universitäre Praxisschule	46

4 Personalentwicklung	51
5 Aufbau und Struktur der Schule	55
Kindertagesstätte	57
Grundschule	57
Sekundarschule	58
Abschlüsse	59
6 SchülerInnenauswahl und Inklusion	60
7 Fächerkanon, Curriculum und Theaterarbeit	63
8 Internationalisierung	74
9 KölnerKinder- und JuniorUniversität	76
10 Rhythmisierung des Schultages und Unterrichtsmethoden	79
11 Die Schule als Labor- und Versuchsschule für die LehrerInnenausbildung	83
12 Schulentwicklung	86
13 Eine Rahmenkonzept für weitere Schulgründungen	90
14 Kurze Zusammenfassung	93
Fussnoten	95

01

Ziele der Schulgründung – Auf welchen pädagogischen Grundannahmen soll die Schulgründung basieren?

Die „Inklusive Universitätsschule Köln“ soll eine Schule sein, die wesentlichen wissenschaftlichen Einsichten und den internationalen Erfahrungen in der Lehr- und Lernforschung entspricht.¹ Sie soll eine 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 ist heterogen, vielfältig, oft gegensätzlich in den Einstellungen und Interessen, notwendig pluralistisch und dennoch demokratisch orientiert. Eine Schule steht nie außerhalb ihrer Umwelt, aber sie kann und soll nicht nur von außen bestimmt sein, sondern auch von sich aus auf dies Äußere einwirken. Die „Inklusive Universitätsschule Köln“ setzt hier absichtsvoll auf Heterogenität und Inklusion als positiven Beitrag zur demokratischen Entwicklung. Sie will als eine Schule für alle mit individueller Förderung von Fähigkeiten und sozialem Lernen individuelle Hilfen und gesellschaftliche Exzellenz auf allen Ebenen erreichen.

Ziel der „Inklusiven Universitätsschule Köln – Eine Schule für alle!“ (IUS Köln) – ist es deshalb vorrangig, Kinder und Jugendliche optimal in ihren unterschiedlichen Voraussetzungen zu fördern und dabei die Unterschiede und verschiedenartigen Ressourcen der LernerInnen² 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 Kindern und Jugendlichen aus dem Einzugsbereich der Stadt Köln, die eine Aufnahme in dieser Schule beantragen, eine umfassende Bildung auf hervorragendem Niveau bieten zu können.

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, Interessen, aber auch 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.³ Die Aufnahme in die Schule soll die tatsächliche Heterogenität der Stadt in der Schule abbilden.

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

Die Schule geht in ihrem pädagogischen Konzept für die Bundesrepublik Deutschland neue Wege. 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. Zugleich will die Schule zeigen, dass eine solche Zielsetzung mit einer heterogenen SchülerInnenschaft in einer inklusiven Erziehung, wie sie die OECD all ihren Mitgliedstaaten empfiehlt,⁴ realisiert werden kann. Sie hat dabei hohe Bildungserfolge aller SchülerInnen und LernerInnen⁵ in der Tiefe wie in der Breite zum Ziel. 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? Hier sollen Grundlinien dieser neuen Schule kurz charakterisiert werden.⁶ 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 den so genannten Top-Schulen, die durch die Schulinspektionen der Länder identifiziert werden, oder an den Preisträgern des Deutschen Schulpreises.⁷

(2) Zudem soll sich die Konzeption der Schule auf Erkenntnisse stützen, die gegenwärtig in der international vergleichenden Schulentwicklungs- und Lernforschung als zukunftsweisend verstanden werden.⁸

(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 BildungsRaumProjekt »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 Schularchitektur können sich aus diesen Kontexten befreien. In der Gegenwart ist ein öffnendes gesellschaftliches Fenster in Richtung Inklusion weltweit erkennbar, 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.

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 in allen Industrieländern dabei allerdings in den letzten Jahren durch ambivalente Tendenzen geprägt: Zum einen durch verstärkte soziale Ausschlüsse, durch Formen einer frühen Selektion bereits im Schulalter und durch Interessengegensätze von besser oder schlechter Gestellten, von Bildungsnahen und Bildungsbenachteiligten, Gegensätze, die eine gemeinsame nachhaltige Entwicklung gefährden. Zum anderen ist eine Zunahme individueller Lebenschancen in der Lebensgestaltung und in den Lernkulturen aber auch positiv festzustellen. 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. Gegenwärtig ist das Ideal, 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“), Verteilungsgerechtigkeit, Lebensoffenheit, Pluralität und Unterschiedlichkeit gewährleistet wird.⁹ Die Schule muss solche Gerechtigkeit und Offenheit in der Demokratie befördern, denn gegenüber den unterschiedlichen Lebens- und Besitzverhältnissen regelt hauptsächlich sie den Zugang zur Bildung und zum Lernen für alle LernerInnen, auch für die, die von schlechteren Ausgangspositionen aus starten und die dennoch hinreichend Chancen zu ihrer Entwicklung erhalten müssen. 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 mit nachhaltigen Folgekosten für die Gesellschaft aus.¹⁰

Sehen wir auf die internationalen Trends der PISA-Sieger-Länder, 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:

Längeres gemeinsames Lernen

Es gibt eine gemeinsame Schule für alle Heranwachsenden, die bis zum Mittleren Schulabschluss und je nach Bedürfnis und Befähigung bis in die Oberstufe geführt wird. Durch Kooperationen werden Kindertagesstätten im Rahmen einer Vorschulphase in das Schulkonzept mit eingeschlossen. Eine solche Schule sichert Möglichkeiten eines nachhaltigen Erziehungs- und Bildungsauftrags, wobei es einen gemeinsamen Unterricht aller Lernenden nach Jahrgängen und teilweise jahrgangsübergreifend gibt, der durch Arbeitsgruppen nach Interessen und Neigungen, Differenzierungen nach Förderbedarf¹¹ als auch durch kompensatorische Erziehung für Bildungsbenachteiligte ergänzt wird. Die zeitlich durchgehende Schullaufbahn ermöglicht gezielte Förderpläne, die ganzheitlich auf die Lernbedürfnisse der individuellen LernerInnen zugeschnitten sind. Dabei kann eine Langzeitorientierung und nachhaltige Förderung erreicht werden. Insgesamt soll ein

soziales Schulleben – als Ausdruck vielfältiger und unterschiedlicher Lebensverhältnisse – Wachstums- und Entwicklungschancen für alle ermöglichen.

Inklusion und Eine Schule für alle

Es gibt eine ausgeprägte Heterogenität in den Lebensverhältnissen aller Menschen, die sich in einer heterogen zusammengesetzten SchülerInnenschaft der Schule spiegeln soll. Die SchülerInnen und alle anderen Beteiligten sind u. a. unterschieden nach sozioökonomischer Lage, Herkunft, Geschlechtszuordnung und Behinderungen. Die Schule hat diese Diversität bisher oft ignoriert oder sortiert die SchülerInnen entlang von außen definierter Merkmale zu sehr aus. Erfolgreiche Schulsysteme zeigen im internationalen Vergleich, dass die Diversität viel mehr 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, Lebensstil, Behinderung, individuelle oder kollektive Einstellungen usw. Diversität als Voraussetzung und Ziel der Erziehung und Bildung 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 grundsätzlich niemanden ausschließen. Die Schule soll Unterschiedlichkeiten aufzeigen, sich damit auseinandersetzen und Raum dafür geben, gemeinsame Lernprozesse in Gang zu setzen. Inklusion¹² bedeutet in Bezug auf die Diversität in Bildung und Schule ein gemeinsames Lernen und Lehren aller Kinder und hat dabei die Aufgabe, allen Kindern die Möglichkeit zur bestmöglichen Entwicklung zu bieten. Die IUS orientiert sich in dieser Konzeption u. a. an den vorbildlichen Kriterien des *District School Board of Toronto* in eigener deutscher Umsetzung (vgl. dazu umfassend: Kersten Reich, Hg.: *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim u.a., Beltz 2012). Zudem soll diese Schule maßgeblich dazu beitragen, als universitäre Praxisschule die zukünftigen LehrerInnen aller Schulformen mit inklusiven Lehr- und Lernformen vertraut zu machen und kompetent auszubilden.

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

Eine inklusive Schule hat die Aufgabe, allen LernerInnen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und sie auf einer gemeinsamen Basis auszubilden. Sie bietet eine höhere Garantie dafür, dass die Tendenz zum Ausschluss bestimmter Gruppen abgebremst werden kann. Sie kann sogar umgekehrt auch LernerInnen mit schwierigen sozialen oder anderen erschwerenden Hintergründen eine größere und gerechtere Chance zur Entwicklung bieten. Für die unterschiedlichen Voraussetzungen wie z. B. mangelnder Sprachbeherrschung, geistiger oder körperlicher Behinderung, Diskriminierungen aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit oder Geschlecht, beruhend auf Armut und mangelnder Teilhabe usw. bedeutet die Inklusion in der Schule, dass die individuellen Chancen nicht minimiert werden und stattdessen ein Zuwachs an Lerngelegenheiten für alle gewonnen werden kann. 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. Inklusion bedeutet in der Inklusiven Universitätsschule Köln, dass mindestens die sechs folgenden Aspekte Beachtung finden¹³:

Heterogenität: Die LernerInnen sind unterschiedlich und bilden eine Lerngruppe, die viele Diversitäts-Dimensionen aufweist. Dazu gehören z. B. Unterschiede im Leistungsstand, Lernpräferenzen, individuelle Erfahrungsschätze und verschiedene Förderbedürfnisse. Sie sollen in der Schule erkannt und anerkannt werden. Grundannahme ist, dass alle von-einander lernen, sich miteinander entwickeln und gegenseitig helfen, wobei oft auch die vermeintlich Schwächeren den Stärkeren noch etwas beibringen können.

Reflexive Koedukation: Überkommene und tradierte Geschlechterrollen sollen in der inklusiven Schule abgemildert bzw. vermieden werden. Reflexive Koedukation, die über den Tellerrand einer dichotomen Jungen-oder-Mädchen-Zuordnung hinausblickt, lassen Gender-Belange als Querschnittsaufgabe in einem gemeinsamen Unterricht und in gemeinsamen Lernräumen aushandeln bzw. neu verhandeln. Die Heterogenität der Geschlechter soll gendersensibel berücksichtigt werden. Die Entwicklungspotentiale bzw. -hindernisse inner- und außerhalb stereotyper Geschlechterrollen sollen fachübergreifend gemeinsam reflektiert werden. Individuelle Vielfalt innerhalb der Geschlechtszugehörigkeit wird gefördert und respektiert.

Eigenzeit: Alle LernerInnen 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.

Lernmuster: Alle LernerInnen bilden im Lernen bestimmte Muster des Verhaltens und Lernens aus, die mit ihren Neigungen und Vorlieben in Beziehung stehen. Die Unterschiede zwischen den LernerInnen, 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.

Einmaligkeit: JedeR LernerIn ist unabhängig von seinem und ihrem Stand und 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 LernerInnen 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.

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. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte ist Inklusion ein wesentliches konzeptuelles 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 Inklusive Universitätsschule Köln (bzw. die zu ihr gehörende Wissenschaftliche Begleitung an der Universität Köln) hat den Auftrag, Inklusion als mögliches und effektives Bildungsangebot zu gestalten und Bedingungen und Chancen einer gelingenden Umsetzung wissenschaftlich zu erforschen und die Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Inklusion und Behinderung

Ein wesentlicher Bestandteil von Inklusion im Bildungswesen ist der Einbezug von behinderten oder als behindert definierten Menschen. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die die BRD am 17. Dezember 2008 ratifiziert hat, 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 mit nachhaltigem Maß 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 OECD¹⁴ mahnt deshalb 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. 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 Lebenshilfe und Elterninitiativen in der BAG Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen zusammenarbeiten, um so zur Realisierung der UN-Konvention beizutragen.

Individuelle Förderung

Förderung bedeutet pädagogisch gesehen einen Zuwachs an Chancen der Entwicklung. Es gibt innerhalb der Inklusiven Universitätsschule Köln umfassende Differenzierungs- und Förderangebote. Dabei soll die Ausgliederung schwacher SchülerInnen verhindert und zugleich die Förderung leistungsstarker SchülerInnen ermöglicht werden, indem ein möglichst hohes Qualifikationsniveau mit einer möglichst hohen Rate an qualifizierten Schulabschlüssen für alle Lernenden angestrebt wird. Viele OECD-Länder zeigen in der Gegenwart, dass dieses hohe Ziel nicht nur erstrebenswert ist, sondern auch real in einer inklusiv konzipierten Schule erreicht werden kann. Es ist auch messbar: Je mehr Kinder aus sozial benachteiligten Familien höhere Schulabschlüsse erreichen, desto deutlicher wird eine gerechte Schule sichtbar. Eine solche offene Schule ist offen für alle, sie ermöglicht verbesserte Lebenschancen und verhindert zu frühe negative Lernbiografien insbesondere sozial benachteiligter oder behinderter Kinder.

Ganztagsbildung im Quartier

Die flächendeckende Verbreitung der gebundenen Ganztagsschule auch in Deutschland dürfte nur noch eine Frage weniger Jahre sein. International sind Ganztagsschulen ein Standard, um den Bildungserfolg möglichst breiter gesellschaftlicher Schichten zu sichern.¹⁵ Viele Elternhäuser können ihre Kinder in der Regel heute weder angesichts der vorhandenen Arbeitsteilung und ihrer beruflichen Verpflichtungen noch der Halbwertszeit des Wissens hinreichend in der Familie fördern. Zudem sollen Schulen die berufliche Tätigkeit der Eltern nicht einschränken, sondern mit ermöglichen helfen.

Die Inklusive Universitätsschule erweitert durch ihre umfassende Ganztagskonzeption, die auch die Anwesenheit aller Lehrkräfte über den ganzen Tag einschließt, diesen generellen gesellschaftspolitischen Auftrag insbesondere um den ergänzenden Auftrag der Erziehung, Betreuung und Versorgung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen, risikoreichen und armen Lebens- und Entwicklungssituationen. 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. Mit einem umfassenden Konzept der Ganztagsbetreuung mit Bewegung, gesundem Essen und vielfältigen Aktivitäten soll der Ganztags positiv gestaltet werden. Mit dem Konzept der Ganztagsbildung realisiert die Schule ein im Tages- und Wochenablauf rhythmisiertes Programm komplementärer formeller (Unterricht) und informeller (offene Kinder- und Jugendarbeit) 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 umfassende Zusammenarbeit mit den entsprechenden Einrichtungen der sozialen Arbeit und der Jugendhilfe wird angestrebt.

Öffnung zur Lebenswelt

Offenheit bedeutet, dass sich die Schule auch zur Lebenswelt und zur beruflichen Welt hin öffnet. Insbesondere müssen die Lehrpläne und die Methoden des Lehrens und Lernens die Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen stets neu aufnehmen, Voraussetzungen, die notwendig sind, um gegenüber einer sich schnell wandelnden Lebenswelt und neuen beruflichen Anforderungen zu bestehen. An die Stelle der ausschließlichen Wissensvermittlung im Sinne des engeren Fachwissens bestimmter Fächer rücken Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen, die den LernerInnen verstärkt eine eigenständige Wissenserarbeitung und dabei zugleich vielfältige Handlungskompetenzen ermöglichen.

Veränderung des Berufsprofils der LehrerInnen

Schulen der Zukunft professionalisieren auch die Lehranforderungen. Als günstig hat es sich erwiesen,

wenn die LehrerInnen (wie die SchülerInnen) eine Anwesenheitspflicht in den Schulen auch neben ihren Unterrichtsstunden haben, um Teamarbeit, kollegiale und Betreuungsaufgaben zu bewältigen; eine Kernarbeitszeit von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr ist im Kölner Modell vorgesehen (im Hinblick auf Teilzeittätigkeiten können individuelle Vereinbarungen getroffen werden). Es wird ein Arbeitsplatz an der Schule zur Verfügung gestellt. Regelmäßige Fortbildungen sollen die Lehrenden in ihrer Arbeit unterstützen. Die Schule entwickelt eigene Fortbildungspläne zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitung. Die Universität bietet hierbei durch die Vernetzung mit der Schule Möglichkeiten, damit die Lehrenden der Schule ihre Fortbildung im universitären Kontext aktiv mitgestalten können.¹⁶

Dynamische Lehrpläne

Die Qualität und Wirksamkeit der Lehrpläne steht ständig auf dem Prüfstand. Es soll verhindert werden, dass Lehrpläne allein von so genannten ExpertInnen erstellt werden und durch lange bürokratische Vorläufe schon in der Erstellungsphase veralten. Kompetenzorientierung bedeutet keine Qualitätsminderung, sondern lässt den PlanerInnen vor Ort die Freiheit eigener Vertiefungen, Aktualisierungen und Abstimmungen auf die Lerngruppe. Trotz der eigenständigen Planungen hält sich die Schule an die gesetzlichen Vorgaben und beteiligt sich an den zentralen Abschlussprüfungen des Landes.

Inhaltliche Leistungsrückmeldung

Die Erhebung von Lern- und Leistungsständen zielt auf eine intensive Beschreibung der Zielvereinbarungen und Förderungen aller LernerInnen. Alle SchülerInnen sind Lernende, die zu fördern sind, aber auch die Schule ist eine lernende Institution, die diese Leistung nachweislich zu erbringen hat. Sitzenbleiben ist nicht vorgesehen, da dies nachweislich nicht förderlich für den Lernprozess ist und deshalb weltweit an guten Schulen bereits aufgegeben wurde.¹⁷ Durch eine konsequente Förderung und Differenzierung kann unterrichtsmethodisch verhindert werden, dass leistungsschwächere LernerInnen immer schwächer und leistungstärkere in ihrer Entwicklung eingeschränkt werden. Auch leistungsstarke SchülerInnen bedürfen einer umfassenden Förderung, was an der IUS insbesondere durch eine

umfassende Zusammenarbeit mit der Kinder- und JuniorUniversität erreicht werden kann.

Eigenverantwortliche Schule

Die Inklusive Universitätsschule Köln wird als eine eigenverantwortliche Organisation gesehen, die sich von außen evaluieren lässt und öffentlich über ihre Ergebnisse Rechenschaft ablegt. Sie entwickelt in Zusammenarbeit mit SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und der Universität ein Leitbild, das den Umgang miteinander regelt. Dies schließt Schwerpunktsetzungen, lokale Besonderheiten, selbstverantwortliche Lehrplanumsetzungen, den Einbezug von Hilfen ins Schulprogramm (SozialpädagogInnen, SchulpsychologInnen, Ärztinnen und Ärzte, Lehramtsstudierende) mit ein. Die Schule soll in lokaler Verantwortung umfassende Beteiligung ermöglichen: SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, ForscherInnen und andere Beteiligte sollen nach demokratischen Regeln miteinander die Schule entwickeln helfen. Landesweite und vergleichbare Testverfahren sollen zeigen helfen, welches Niveau die Schule in den Kompetenzen der SchülerInnen und LehrerInnen erreicht hat und was dies strukturell für die Ausgangslage der Schule im Vergleich zu anderen Schulen bedeutet.¹⁸ Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird angestrebt. Direkte Kommunikationswege und klare Zuständigkeiten sollen helfen, die Schule gelingend zu gestalten. Die Verwaltung der Schule funktioniert nicht losgelöst von oder neben der Schuldemokratie. Die Schule sollte sich möglichst eigenständig in allen Belangen selbst verwalten. Den SchülerInnen muss dabei ein vorgegebenes Stundenbudget garantiert werden, so dass Stundenausfälle prinzipiell vermieden werden. Die Schule kann dies durch die Anwesenheit aller LehrerInnen im Ganztage auch bei Ausfällen einzelner LehrerInnen effektiv erreichen. Die Schule soll durch eine weitgehende Selbstverwaltung der finanziellen Mittel als Praxisschule flexibel auf mögliche Ausfälle des Lehrpersonals reagieren.

Demokratisches Modell

Die späteren Angehörigen der Schule – Eltern und Angehörige, LehrerInnen und SchülerInnen, weiteres pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal – sollen schon in der Gründungsphase und später in der weiteren Entwicklung aktiv in die Planung und Gestaltung der Schule und der Schularchitektur eingebunden

werden. Veränderungen der Architektur, Ausstattung mit Medien, Setzung von Schwerpunkten können nach Maßgabe der Mittel langfristig vor Ort geplant werden und sollen möglichst wenig bürokratischen Zwängen unterliegen. Die Schule soll dafür Sorge tragen, dass sie ihr Personal entsprechend zu den Eckdaten dieses Rahmenkonzepts auswählt und gewinnt.

Universitäre Praxisschule

Viele gegenwärtige internationale Tendenzen der Schulentwicklung und des Lernens in Schulen weisen in der OECD in die Richtung der hier geplanten offenen und zugleich bildungseffektiven Schule. Noch herrscht in Deutschland ein für die internationale Entwicklung eher untypisches Gegenmodell eines gegliederten, sozial selektiven und im Blick insbesondere auf Inklusion veralteten Schulsystems, das reformiert werden muss, wenn die OECD-Ergebnisse verbessert werden sollen und wenn tatsächlich auch bessere Ergebnisse in den internationalen Schulleistungsvergleichen erzielt werden sollen. Die Inklusive Universitätsschule Köln soll hierfür Grundlagen erforschen und praktisch durchführbare Verbesserungen nachweisen und verbreiten helfen. Sie orientiert sich dabei an Exzellenzclustern international und national gelingender, vorbildlicher Schulen, wie sie z. B. durch den Deutschen Schulpreis oder internationale Preise ausgezeichnet wurden und werden. Sie orientiert sich dabei in besonderem Maße an universitären Praxisschulen von Ländern, die in der LehrerInnenbildung international führend sind. Sie kooperiert mit der gesamten Universität, insbesondere den Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät (bildungswissenschaftlicher Anteil der LehrerInnenbildung), den Fachdidaktiken der Schulfächer (an den entsprechenden Fakultäten) und dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) an der Universität Köln, um die Lehramtsstudierenden kontinuierlich mit innovativer Lehrpraxis bekannt zu machen. Die Universität erhofft sich hiervon eine Steigerung der beruflichen Kompetenzen aller Lehramtsstudiengänge, die in der Praxis der Schule integriert sind, und die zukünftigen LehrerInnen sollen über das Lernen am Modell innovative Ideen in das Schulsystem tragen.

02 | 12 Thesen zur Pädagogik der neuen Schule

Veränderte gesellschaftliche Anforderungen an die Schule wie auch ein neues Lehr- und Lernkonzept verwandeln derzeit die Halbtagschule zu einer Ganztagschule. Aber wie sieht diese Schule genauer aus? Welche Eckdaten sind wichtig, um eine solche Schule positiv und zukunftsweisend zu entwickeln? Die internationale Lehr- und Lernforschung, bestehende universitäre Praxisschule weltweit, wissenschaftlich anerkannte und als nachhaltig evaluierte LehrerInnenausbildungskonzepte haben Ergebnisse und Erkenntnisse dokumentiert, die wir hier in 12 Thesen zur Pädagogik der neuen Schule zusammenfassen (vgl. auch Fußnote 3).

These 1: Ganztägiges Zeitkonzept

Lernen wird in modernen Schulsystemen rhythmisiert und differenziert. Dabei reichen Instruktionenstunden nicht mehr aus. Lernen braucht als aktives Lernen mehr Zeit und mehr Raum. Zeiten und Räume zum Bewegen – Spielen – Verweilen sind genauso wichtig wie Zeiten und Räume zum kognitiven Arbeiten im engeren Sinn. Die ersteren sind Voraussetzung für letzteres. Auch vor dem Hintergrund der gewachsenen Kompensationsfunktion der neuen Schule gegenüber den modernen Medien (siehe These 7) müssen – je nach Interesse – Theaterspielen und Tanzen, Singen und Gestalten, Bewegung und körperliche Herausforderung und handwerkliche, bastelnde Tätigkeiten in vielerlei Varianten in Ganztagschulen zur Hauptsache 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 und Arbeitsmitteln, Kleidung und Nahrung umfassen kann) erfordert aber ein anderes Setting als das, was der „normale“ Unterricht bereitstellen kann.

Vor dem Hintergrund dieser Einsichten verändert sich der Lern-Tag erheblich. Viele erfolgreiche Versuchsschulen, die uns auf das Lernen von Morgen orientieren, gestalten den Schulalltag nicht mehr im Rhythmus des 45-Minutentaktes, sondern suchen Lösungen, die sich an der für Lernvorgänge benötigten Zeit und nicht mehr an vorgegebenen Schablonen orientieren. Neue Schulen werden neue Zeitkonzepte entwickeln, wobei der Ganztag in der gegenwärtigen arbeitsteiligen Welt mit überwiegender Berufstätigkeit beider Elternteile zur unabdingbaren Gestaltung der Lernwelt gehören wird. Der Ganztag sichert nicht nur die Unterbringung der Kinder und Jugendlichen, sondern hilft auch, ein Mindestmaß an Bildungschancen für

alle zu erhalten und Bildungsgerechtigkeit nicht aus den Augen zu verlieren. Wie sich die Zeitkonzepte dabei entwickeln, das ist im Detail grundsätzlich offen. Eine Tendenz geht hier gegenwärtig hin zu 60-Minuten-Blöcken statt zu 45 Minuten oder zu Doppelstunden. Aber erkennbar werden auch Profile, in denen der Tag in bestimmte Lerncluster eingeteilt wird, z. B.:

- Eine Phase des Ankommens in der Schule im Sinne einer individuellen Gleitzeit, in der durch selbstständiges Lernen Aufgaben geübt, vertieft und selbstverantwortlich gelöst werden können. Solche Phasen können auch wiederkehrend in den Lern-Tag eingebaut werden
- Eine Phase stärker instruierten Unterrichts, aber auch von Kleingruppenarbeit und Präsentationen, in der im Wechsel von frontalen und aktiven Lernformen gelernt wird.
- Pausen- und Erholungsphasen, Mittags- und Essenspausen, die in den Rhythmus des Tages eingebaut werden.
- Eine Phase, die insbesondere der lernfördernden Interessen- und Neigungsbildung dient, wobei differenzierende Angebote für unterschiedliche Leistungsstufen angeboten werden.
- Eine Phase übergreifender Projekte oder Präsentationen, an der mehrere Klassen oder Jahrgänge beteiligt sind.
- Eine Phase des unterschiedlichen Verlassens der Schule (zweite Gleitzeit).

Wie solche Phasen kombiniert und durch je eigene Ansätze erweitert oder modifiziert werden, soll die Inklusive Universitätsschule Köln in Zukunft durch ihre Profilbildung gemeinsam mit allen Betroffenen entscheiden. Hier schlagen wir Rahmenbedingungen vor, die zur konkreten Entscheidung herangezogen werden sollen. Solche kontinuierlich von allen Beteiligten entwickelten Profilbildungen erzeugen wiederum Nachfragen auf Seiten der Eltern und SchülerInnen. International zeigt sich immer mehr, dass auch die Schulauswahl zu einer Wahl bestimmter Profile im Ganztage wird, von denen sich die Betroffenen eine Verbesserung der Lernchancen versprechen. Die Schule will hierfür positive Zeichen und hohe Standards setzen

Die Inklusive Universitätsschule Köln ist ab dem ersten Schuljahr eine gebundene Ganztage Schule, die es ermöglicht, die Vor- und Nachmittage zu nutzen.

Gebundene Ganztagschule: Nach Beschluss der KMK von 2003 gilt hier eine zeitliche Mindestangebotsdauer: An mindestens drei Tagen der Woche (die IUS sieht hier fünf Tage vor) soll über den Vormittag hinaus ein Angebot bereitgestellt werden, das täglich mindestens sieben Zeitstunden (in der IUS Mo – Do von 8:00 bis 16:30 Uhr, Fr von 8:00 – 15:00) umfasst. Zudem muss es eine Mittagspause mit einem Mittagessen geben. Und es bedarf eines pädagogischen Konzepts, in dem die ergänzenden Angebote in einen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht gebracht werden.

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. Die Architektur soll eine ansprechende und lernregende Lernumwelt schaffen, die eine positive Lernatmosphäre für das Arbeiten wie auch Entspannen ermöglichen hilft.¹⁹

These 2: Handlungslernen, Individualisierung und Förderorientierung

Die kulturelle Entwicklung hat in den letzten Jahren die Einstellung zum Lernen fundamental verändert: Heute kommt es nicht mehr darauf an, zu einem bestimmten Zeitpunkt etwas abschließend zu lernen, sondern das Lernen selbst wird als ein offener Vorgang betrachtet. Die Fähigkeit zu lernen, ist nicht begrenzt oder vorwiegend in enge Bevorzugungen bestimmter, gleich bleibender Muster einzuordnen. Lernvorgänge sind immer offen für Veränderungen, Neuanpassungen, Brüche. Lernen in der neuen Schule wird nicht mehr vorrangig das Einprägen von Begriffen sein, das Pauken von „Stoff“, der in Tests abgefragt (und dann vergessen) wird. Lernen heißt: Das staunende eigene Entdecken von Strukturen und Mustern, von Regelmäßigkeit und Abweichung, von Zusammenhängen, von Ursachen und Wechselwirkungen, von Erscheinungsformen und Wesen der Dinge. Lernen heißt: Den Dingen auf den Grund gehen, immer neugieriger werden auf die Welt, Vermutungen haben, sie überprüfen, wissen wollen, ob sich die alte endlos wiederholte Kinderfrage „Warum?“ nicht doch hier und da befriedigend beantworten lässt. Lernen kann sein: Experimentieren, ausprobieren, ganz neue Wege gehen – oft zusammen mit anderen. Lernen heißt Versuch und Irrtum, aus Fehlern Konsequenzen ziehen, Neues imaginieren, dann aber auch umsetzen, was sich umsetzen lässt. Lernen kann bedeuten, etwas darzustellen in Szene, Bild oder Text, etwas zu ver-

wandeln, etwas zu erfinden, zu spielen usw. Diese aktive Rolle können der Schüler oder die Schülerin dann übernehmen, wenn die Lehrenden nicht mehr vorrangig als Vermittlungsinstanz von Inhalten auftreten, sondern Arrangements einer vorbereiteten Lernumgebung bereithalten, die individualisiertes Lernen ermöglichen. Dazu müssen immer mehrere Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse gestattet sein.

Insgesamt steht heute das individualisierte Lernen im Blick auf das diverse Lehren in komplexen Spannungsverhältnissen: Früher ging man davon aus, dass eine gute Lehrkraft durch geschickte Instruktionen allen LernerInnen je nach Fähigkeiten alles vermitteln könne. In der Vergangenheit hatten deshalb auch ArchitektInnen und PlanerInnen von Schulbauten ein „altes“ Bild von Schule tief verinnerlicht – im Wesentlichen geprägt durch dreizehn (oder mehr) Jahre der eigenen Schulzeit. Es geht in seinem Kern zurück auf die Anfänge des letzten Jahrhunderts – der Unterricht findet im Wesentlichen

- in einem (in der Regel zu kleinen) Klassenraum statt,
- in dem alle zur gleichen Zeit unter engen Führung der Lehrperson „im Gleichschritt“ lernen (sollen).

Dieses Paradigma aber hat sich in den vergangenen 100 Jahren international und insbesondere in den letzten 30 Jahren auch in Deutschland grundlegend gewandelt: Von der „belehrenden“ zur „lernenden“ Schule. Das „neue“ Bild besagt:

- Lernen findet in unterschiedlichen Räumen statt,
- der „Gleichschritt“ ist überwunden zugunsten eines individualisierenden Lernens allein und in kleinen Gruppen,
- individualisiert bedeutet, dass Lernende Raum und Zeit für eigene Entwicklungsschritte benötigen und differenziert vorgegangen werden muss,
- die Rolle des Lehrers und der Lehrerin verschiebt sich vom InstruktEUR einer Gruppe zur aktiven Lernbegleiterin von Individuen.

Die Entwicklung der Lehr- und Lernforschungen zeigte insbesondere in den letzten Jahrzehnten auf, dass weder der Gleichschritt funktioniert noch abbildende Instruktionen selbst bei den als begabt geltenden Lernenden hinreichend erfolgreich sein können. Das Lernen ist ein komplexer Vorgang, der keinesfalls überwiegend aus der Perspektive des Lehrens gesehen oder funktionieren kann, weil das Lernen in unterschiedlichen individuellen Formen aktiv von den Lernenden vollzogen werden muss.

Der neue Unterricht geht grundsätzlich von der Grundannahme der Heterogenität jeder Lerngruppe aus. An der prinzipiellen Unterschiedlichkeit der SchülerInnen ändert auch eine handverlesene Auswahl z. B. eines Elitegymnasiums nichts. Jedes Kind, jeder Mensch ist und lernt verschieden – und darin liegt für alle Beteiligten eine große Chance. Die IUS will für ihre spezifische Schülerschaft und deren Heterogenität ein optimales Unterrichtskonzept entwickeln, das hinreichend Spielräume für individuelle Förderungen aller eröffnet und dennoch möglichst hohe Schulabschlüsse erreicht.

Es ist eine Fiktion, alle gleichzeitig auf einen gleichen Stand bringen zu wollen. Außerdem hat jeder Gleichschaltungsversuch zur Folge, dass individuelle „Genialität“ verloren geht. Der Unterricht der IUS soll deshalb durch vielfältige Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse geprägt sein. Die soziale Organisation der Arbeitsformen wird systematisch variiert, um ein individualisierendes Lernen zu ermöglichen und zugleich die sozialen Kompetenzen zu fördern.²⁰ Für die zeitliche Verteilung unterschiedlicher sozialer Arrangements der Lernformen gibt es die in positiven Praxisversuchen erprobte Faustregel, die als wirksam von einem großen Teil heutiger internationaler Lehr- und Lernforschungsuntersuchungen hervorgehoben wird:

30 Prozent allein, alle SchülerInnen für sich (aber nicht allein gelassen, sondern mit klaren und verbindlichen, kontrollierbaren Arbeitsaufträgen und Erfolgserlebnissen),

30 Prozent frontal (LehrerInnen- oder SchülerInnenvortrag oder ein fragendentwickelndes Unterrichtsgespräch sind auch weiterhin notwendig, aber solche frontalen Phasen sollen auch von den Lernenden aktiv mitbestritten werden. Frontale Methoden werden erst dann von Übel, wenn sie mit mehr als

30 Prozent eine „Monokultur“ bilden – wie bislang insbesondere in Deutschland!),

30 Prozent in der Kleingruppe (zwischen 2 und 6 SchülerInnen),

10 Prozent im Kreis der Klasse (im Idealfall 15 bis 20 SchülerInnen), wo alle sich sehen können, damit alle wirklich miteinander sprechen und gemeinsame Angelegenheiten aushandeln können.

In der gegenwärtigen Gesellschaft sind Handlungs- und Kompetenzorientierung wesentlich geworden, um sich zu orientieren und beruflich teilzunehmen. Kooperations- und Kommunikationsformen sind umfassend zu beherrschen, um an der Lebenswelt aktiv teilzuhaben. Die Umstellung von der Rezeption und Reproduktion zu einem handlungsorientierten Lernen ist dafür maßgeblich. Da die Schülerinnen und Schüler – zumal in einer inklusiven Schule – sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, muss ein nachhaltiges Schulsystem auf die Förderung aller Lernenden setzen. Dazu gehören vor allem folgende Grundannahmen, die für ein handlungsorientiertes Förderkonzept entscheidend sind:

- Individuelle Förderung im Sinne des handlungsorientierten Lernens wird international als ein Schlüssel gesehen, um das Lernen bereits in der Schulzeit weg von überwiegender Reproduktion und der reinen Vermittlung von Kulturtechniken hin zu einer dynamisierten, flexiblen Form lebenslangen Lernens, hoher Selbstständigkeit, großer Eigenverantwortung und breiter Selbstorganisation zu wandeln. Die Kompetenzen geben den Lernenden auch innerhalb von modernen Arbeits- Industrie- und Wirtschaftsprozessen eine bessere Ausgangsposition. Dieser Wandel verlangt neue, dynamisierte Kulturtechniken und eine veränderte Bildung, die nicht allein an der Fülle vermittelter Bildungsinhalte, sondern vorwiegend an Kompetenzen ausgerichtet werden.
- Je stärker die Inhaltsseite ohne Handlungsbezug zum Handeln der Lehrperson und ohne effektive Ausbildung auf der Beziehungsseite ausgeübt wird, je früher dann auch noch eine Selektion ohne differenzierte Fördermaßnahmen und bei fehlenden diagnostischen Fähigkeiten der Lehrenden durchgeführt wird, desto schlechtere Ergebnisse der Lernenden sind prognostizierbar. Insbesondere

der didaktische und methodische Bereich müssen entwickelt werden, um Förderkonzepte nachhaltig einzusetzen.

- Förderkonzepte müssen den Wandel der Familien und der Gesellschaft selbst spiegeln, weil es heute zunehmend darauf ankommt, sich nicht auf einen festen Beruf und einen abgegrenzten Bereich späteren Lebens zu orientieren, sondern breite fachliche, methodische und soziale Kompetenzen zu erwerben, die in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden können. Familien halten nicht durchgehend jene Bildungs- und Kulturwerte und notwendigen Voraussetzungen bereit, die für den Wandel hin zu Kompetenzen erforderlich sind. Insoweit muss die schulische Förderung auf den individuellen Bildungsgang der LernerInnen differenzierend nach deren Voraussetzungen angepasst werden und auch jenen LernerInnen eine Verbesserung ihrer Chancen eröffnen, die ungünstige Ausgangspositionen haben.
- Förderkonzepte müssen daher die Unterschiedlichkeit der LernerInnen, die Eigenzeiten und unterschiedlichen Grade ihrer persönlichen Entwicklung, ihrer körperlichen oder geistigen Besonderheiten, ihres ökonomischen Hintergrundes, ihrer sozialen, geschlechtsspezifischen und migrationsbedingten Zuschreibungen einbeziehen, um möglichst passend für alle gestaltet zu werden.
- Förderkonzepte erzielen ihre beste Wirkung nicht dadurch, dass sie allein auf den kognitiven Bereich, den Bereich des Wissens, begrenzt bleiben. Je mehr mit allen Sinnen gelernt werden kann, desto breiter vermögen Anschlüsse an das Lernen des Lernens zu werden und desto größere Behaltensleistungen sind möglich. Förderkonzepte werden in umfassenderen Förderteams geleistet, in denen neben LehrerInnen auch SchulpsychologInnen, SozialpädagogInnen oder ÄrztInnen sowie Eltern teilnehmen.

These 3: Kompetenzorientierung

In der alten Schule waren diejenigen im Vorteil, die möglichst viel Wissensstoff speichern und wiedergeben konnten. Historisch basierte die Erfindung unserer heutigen Schule noch auf der Annahme, es sei

nützlich und möglich, die SchülerInnen abgestuft mit dem gesamten Kosmos des vorhandenen Wissens vertraut zu machen. Das Zeitalter enzyklopädischer Gelehrsamkeit aber ist endgültig vorbei. Die Halbwertszeit wissenschaftlicher Erkenntnisse liegt heute geschätzt bei zehn Jahren. Und: Fast alles, was an Faktenwissen aktuell gewusst werden kann, ist inzwischen von einem internetfähigen Handy aus zu jeder Zeit von jedem Ort der Welt mit einem Klick abrufbar. Gedächtniskünstlerinnen und -künstler genießen nur noch in Fernsehshows ein wirkliches Ansehen.

In dieser Situation heißt die Hauptaufgabe für die neue Schule nicht mehr Antworten auswendig lernen, sondern die richtigen Fragen stellen können, nicht mehr Problemlösungen lernen, sondern Probleme lösen lernen. Und damit die SchülerInnen dazu in der Lage sind, müssen sie vor allem anderen die Basisfähigkeiten zur Verständigung in unserer modernen Zeit erwerben. Sie müssen Texte wirklich selbst verstehen (und nicht nur wiedergeben) können: Sachtexte, politische Pamphlete, suggestive Werbung, literarische Fiktionen, mathematische Formeln, naturwissenschaftliche Modelle, Diagrammlegenden usw. Sie müssen diese Texte nicht nur in ihrem Sinn verstehen, sondern müssen sie deuten, kritisch hinterfragen, vergleichen können. Und sie müssen das, was sie selbst erkannt haben, eigenständig und verständlich in Wort und Schrift anderen vermitteln und zur Diskussion stellen können.²¹

Diese Fähigkeiten können natürlich nicht einfach nur „formal“ erworben werden. Nötig dazu ist ein Grundwissen über elementare Sachverhalte von Natur, Gesellschaft und kulturellen Traditionen. Aber Wissen allein genügt nicht. Der Stellenwert der sogenannten Nebenfächer vor allem in den oberen Klassen verschiebt sich. Methodisches Können, „Kompetenzen“, rangieren vor quantitativem Wissen; Fächergrenzen verlieren in der modernen Forschung ohnehin an Bedeutung.

Lernen geschieht dann, wenn wir Probleme lösen wollen, in Vielfalt; vielfältiges Lernen ist hier die Voraussetzung für den Lernerfolg. Die internationale Praxis, insbesondere die Schulsysteme der erfolgreichen PISA-Länder im Schulleistungsvergleich, aber auch die deutschen Schulpreisträger, haben in jüngerer Vergangenheit eindrucksvoll zeigen können,

- dass Lernen ein aktiver und interaktiver, emotionaler und situierter Prozess ist, der das beeinflusst, was wir als Wissen festhalten; dabei geht es aber nicht nur darum, dies für die rationalen Seiten des kognitiven Wissenserwerbs zu beschreiben, sondern auch darum, die inneren, begehrenden Kräfte und Visionen, die das Lernen in Gang setzen und antreiben, in den Blick zu bekommen; hierfür ist den LernerInnen ein angemessenes Zeit- und Raumkonzept zu bieten, das Lernphasen mit selbst organisierten Anteilen aufweist und zugleich hohen emotionalen und ästhetischen Ansprüchen entspricht;
- dass Lernen immer die Anerkennung, den Dialog, die Auseinandersetzung mit anderen erforderlich macht; es müssen deshalb in der Schule sowohl individuelle Lernerfahrungen in individualisierten Raumumgebungen als auch Erfahrungen in Teamarbeit von der Klein- bis zur Großgruppe gemacht und reflektiert sowie evaluiert werden können;
- dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist, der für alle Altersgruppen Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweist; die Gemeinsamkeiten wurzeln in der Beobachtung, dass Lernen dann besonders effektiv (im Sinne des Erinnerns, Behaltens, der Verhaltensänderung, der Erfindung) geschieht, wenn inneres Begehren, Spiegelung in anderen (Anerkennung), hohe Selbsttätigkeit (learning by doing) und Selbstbestimmung (Realisierung eigener Bedürfnisse) ineinander greifen; die Unterschiede liegen in den Fähigkeiten, die je nach Alter als bereits erlernte Fähigkeiten und je nach Fähigkeiten als Unterschiede der LernerInnen für die Bewältigung des Lernens bereitstehen und in Diversität realisiert werden können;
- dass nur fächerübergreifende, interdisziplinäre und kritische Ansätze helfen, Lernen als komplexen Vorgang zu begreifen und Lernvorgänge für möglichst viele LernerInnen zu erleichtern; dies schließt nicht aus, dass weiterhin in Fächern gelernt wird, aber die Fächer müssen durch Förder- und Neigungskurse ebenso ergänzt werden wie durch zeitlich systematische Selbst- und Gruppenlernphasen; dies bedeutet, dass sehr offene Raum- und Zeitkonzepte benötigt werden, um solches Handeln unterstützend zu entwickeln;

- dass unterschiedliche Altersgruppen von Lernenden ihre Lernprozesse stets gegenseitig beeinflussen; zu einer Verbesserung der Lernvorgänge führt dies insbesondere dann, wenn Lernen nicht linear oder hierarchisch oder einseitig aufgefasst wird; LernerInnen werden sich ihres Lernens und einer Verbesserung ihrer Lernmöglichkeiten immer dann bewusster, wenn sie Perspektivwechsel einnehmen können: Hier Lernende, dort Lehrer, hier Zuhörer, dort Rednerin, hier Beobachteter, dort Beobachterin usw.; zirkuläres, gleichberechtigtes und wechselseitiges Lernen ermöglicht Rückkopplungen, Feedback und Selbst- als auch Fremdrelexionen über Lernvorgänge, was Voraussetzungen einer effektiven Lernkultur sind;
- dass die soziale Konstruktion des Wissens das verändert, was wir als Intelligenz und Wissen verstehen. Dies bedeutet, dass Lernen nie ohne Kontext geschieht und Konstruktionen über Lernen immer schon in soziale Verhältnisse eingebettet sind; Lernen kann dabei heute nur aus vernetzten, interdisziplinären Perspektiven hinreichend aufgefasst werden; Schulen benötigen daher ein Konzept, welches das Lernen in instruktiven Teilen mit den handelnden Konstruktionen, Interessen und Neigungen der LernerInnen stärker vernetzt; in Schulen muss ein Handeln möglich sein, das einen unproblematischen Wechsel der Sozialformen (Instruktion, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Auführungen vor allen usw.) räumlich angemessen und ohne Aufwand ermöglicht;
- dass Lernen auch als Rekonstruktion bereits bekannten Wissens kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe ist, sondern ein aktiver Aneignungsvorgang sein muss, der das Angeeignete immer aus der Sicht der Lernenden modifiziert, bricht, verändert; hierzu müssen die Lehrenden neue methodische Wege beschreiten, die ein handlungsorientiertes und ergebnisorientiertes Lernen umfassend ermöglichen, d. h. dass man unterschiedliche und nachhaltige Lehr- und Lernmethoden einsetzen und auf Wirksamkeit hin evaluieren muss, um den heutigen Lernerfordernissen zu entsprechen; die Dominanz insbesondere des Vortrages oder fragendentwickelnder Lehrverfahren ist besonders kritisch zu sehen, da die Lehr- und Lernforschung die Ineffektivität dieser Verfahren für die meisten LernerInnen im Blick auf problemlösendes und kreatives Lernen, wie es in den Zielen auch der LehrerInnenbildung erwartet wird, nachgewiesen hat.

Lernen findet aus Sicht der internationalen Lernforschung vor diesem Hintergrund heute im Wesentlichen unter drei notwendig einzuhaltenden Kriterien erfolgreich statt²²:

- (1) Es muss verschiedene Perspektiven eröffnen, um die LernerInnen auf eine Vielfalt von Ressourcen und Lösungen zu orientieren und ihnen eine Diversität von Möglichkeiten, Sichtweisen und Lösungen zu eröffnen. Dabei wird es immer wichtiger, dass diese Perspektiven Kompetenzbildungen entwickeln helfen, die auch die Versetzung in andere Standpunkte, ein Lernen aus Einsicht, eine Entwicklung demokratischer Grundhaltungen und eine Ablehnung vor allem dogmatischer Perspektiven einschließen.
- (2) Zugleich muss Lernen verschiedene Zugänge zum Lernen ermöglichen, die der Vielfalt der unterschiedlichen LernerInnen entsprechen und allen LernerInnen Chancen bieten, ihre Lernwege zu verbessern.
- (3) Schließlich muss das Lernen zu nachprüfbaren und anerkekbaren Ergebnissen führen, die der Vielseitigkeit heutiger Ergebnismöglichkeiten in verschiedenen Lernbereichen entsprechen.

These 4: Beziehungslernen und Teamarbeit

Gute Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen den Lernenden wie auch den Lehrenden sind eine entscheidende, wenn nicht die wesentliche Voraussetzung für eine gelingende positive Lernumgebung. Positive wechselseitige Beziehungen sind im Lernen ausschlaggebend, weil die Lernenden nie nur für sich oder den Stoff lernen, sondern immer auch in einer emotionalen Situation stehen, in der sie einer Lehrperson verbunden sind. Solches Beziehungslernen geht dann umso leichter, wenn die Schule ein Zuhause, einen Ort der emotionalen Geborgenheit und Vertrautheit bildet, in dem man nicht autoritär-instrumentell, sondern menschlich, verständlich und verständnisvoll, gerecht und fördernd, Grenzen erkennend und Grenzen während miteinander umgeht.

Schulen benötigen eine gute Kommunikationskultur. Hierbei gelten die Lehrenden stets als Vorbild. Zugleich sind gemeinsame kommunikative Regeln auszuhandeln und dann auch in allen Situationen einzuhalten, um in Respekt, Toleranz und angemessen miteinander umzugehen. Dies setzt eine hohe Präsenz der Lehrenden voraus, aber auch die Bereitschaft der Lernenden, sich an kommunikative Regeln zu halten. Gefördert wird dies insbesondere dadurch, dass die SchülerInnen durchgehend lernen, in Teams zu arbeiten und in ihren Teamleistungen auch beurteilt zu werden.

Erfolgreiche Schulen belegen vor diesem Hintergrund bei aller Unterschiedlichkeit immer wieder eine aufschlussreiche Gemeinsamkeit: Im Kollegium ist neben den unausgesprochenen Satz „Ich und mein Unterricht“ gleichberechtigt die Haltung getreten „Wir und unsere Schule“. Gute Beziehungen zeigen sich auf Seite der Lehrenden vor allem in guter Teamarbeit. Teamarbeit in diesen Schulen ist kein Selbstzweck. Sie hat vier wesentliche Effekte:

(1) Sie dient in erster Linie der Verbesserung des Unterrichts insgesamt wie auch der Unterstützung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin. Als Basis schulischer Arbeit ermöglicht sie das Formulieren verbindlicher Absprachen unter den KollegInnen einer Klasse, die Verbindung isolierten Fächerwissens, die Abstimmung der Jahresplanung, den aktiven Austausch von Erfahrungen und die Weitergabe von bewährten Unterrichtsmaterialien, die gemeinsame Suche nach Lösungen für SchülerInnen in kritischer Lage.

(2) Steigt die Größe einer sozialen Einheit über 120 Mitglieder, nimmt die Chance rapide ab, dass sich alle wirklich kennen, dass sich alle zu wirklich gemeinsamen „Aktionen“ zusammenfinden. Das „Wir-Gefühl“ kann zunehmend nur noch symbolisch vermittelt werden.²³ Der Prozess der Anonymisierung, der Verantwortungsdiffusion, des nicht mehr kontrollierbaren Vandalismus – ablesbar z. B. an der Zahl der verschmutzten Toiletten – verstärkt sich. Die Einsicht in den Zusammenhang zwischen Zahl der Menschen und Qualität des Sozial- und Arbeitsklimas hat für die Schule erhebliche Konsequenzen. Dabei müssen wir keineswegs zurück zur Zwergschule. Die Lösung liegt in der Bildung von teilautonomen Untereinheiten („Cluster“), die von handlungsfähigen LehrerInnenteams (sechs bis

zwölf KollegInnen) organisiert werden – sei es als Jahrgangsteams, sei es als Fachteams.

(3) Professionelle Teamarbeit hat enorme Entlastungseffekte für den einzelnen Kollegen und die Kollegin. Alle neueren Studien zur LehrerInnengesundheit belegen, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem kooperativen Klima / effektiven Teamstrukturen im Kollegium auf der einen und dem Rückgang von Burn-Out-Effekten / krankheitsbedingten Fehlzeiten auf der anderen Seite gibt (vgl. Fußnote 16).

(4) Teamarbeit kann in transparent durchgeführter Form auch Schutz vor Distanzverlust und Übergriffen an Kindern und die verlässliche Hilfe durch Supervision gewährleisten (z. B. in Köln durch die Kooperation mit »Zartbitter e. V. – Beratungsstelle gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen«).²⁴

Handlungsfähige Teams der Lehrenden und kollegiale Kooperation entstehen in erfolgreichen Schulen weder durch moralische Appelle noch durch gruppendynamische Trockenübungen, sondern durch planvolle Strukturbildung. Die Form der Teamarbeit variiert je nach Anzahl und Alter der SchülerInnen sowie der Schulform: In Tandems, in Jahrgangsteams für drei bis sechs Klassen, in Fachteams. Dazu kommen Hospitationsteams, langfristig arbeitende Planungs- und temporär operierende Projektgruppen. Zu der dafür notwendigen Strukturbildung gehört – neben entsprechender Personalplanung – auch: Das Raumkonzept der Schule muss der sozialen Logik des Arbeitsplatzes entsprechen.

Dazu zwei Anmerkungen im Blick auf die Architektur der Schule:

Beziehungsorte und Teamstationen: Beziehungen gelingen im konkreten Kontakt, aber sie benötigen auch geschützte Orte der Kommunikation. Nahe am Unterrichtsgeschehen werden kleine Räume benötigt, in die sich Lehrende und Lernende zurückziehen können, um offen zu kommunizieren, Regeln zu vereinbaren, sich persönliche Ziele zu setzen und kritisches Feedback zu erhalten. Diese Räume sind auch für Elterngespräche und für Teamsitzungen wichtig. Zugleich können sie für die Kleingruppen

penarbeit genutzt werden. Bleiben wir bei der Schule als Ort der „Einzelkämpfer“, dann werden die LehrerInnen ein zentrales „Lehrerzimmer“ wie bisher bevorzugen. In einer Teamschule dagegen gibt es zum einen Anlaufstationen für Lehrende auf Jahrgangs- oder Fachebene (Besprechungsbereich und individuelle Arbeitsplätze für Lehrende und Ablage für Unterrichtsmaterialien und Medien und „elektronische Schwarze Bretter“ und Intranetzzugang für aktuelle Informationen zur Schulorganisation), zum anderen einen ausreichend großen multifunktionalen Konferenzraum. Das Bündel dieser verschiedenen Maßnahmen ist dem traditionellen „Lehrerzimmer“ weit überlegen. Der multifunktionale Konferenzraum ist darüber hinaus außerhalb der Konferenzzeiten für Unterrichtszwecke vielfältig nutzbar: Großflächige methodische Arrangements wie Stationenlernen, Planspiele u. ä., Vorträge und Präsentationen in Großgruppen, Klausuren.

Clusterbildung: Erfolgreich ist die Clusterbildung, wenn folgende räumliche Möglichkeiten geschaffen werden: Zwei bis maximal sechs Klassenräume werden zu einer teilautonomen Einheit zusammengefasst, die gleichsam als „Schule in der Schule“ funktioniert. Den Klassenräumen ist in unmittelbarer Nähe eine multifunktionale, gemeinsam nutzbare Erschließungsfläche zugeordnet, Differenzierungsräume, ein eigener Sanitärbereich, Teamstation für die Lehrenden und Studierenden im Praktikum, Eingangszone und Außenbereich. Die Außengrenzen dieser Einheit sind real und symbolisch markiert. Die räumliche Anordnung der Klassenräume in diesem „Cluster“ kann dabei sehr unterschiedliche Gestalten annehmen: z. B. in einem Kreis oder Halbkreis, in den Ecken eines Polygons, aufgereiht an einer geschwungenen bzw. angewinkelten Linie oder geschichtet übereinander auf mehreren Ebenen oder Halbebenen. Eine in einzelne Einheiten oder „Cluster“ aufgelöste Schule braucht daneben die üblichen gemeinsamen Funktionen wie Aula, Sporthalle, Bibliothek, Cafeteria und Mensa, Theaterbühne, naturwissenschaftliche und andere Fachräume, die auch als Cluster gebildet werden können (vgl. dazu ausführlich Montag Stiftung, Hg.: Schulen bauen und planen. Berlin 2011).

These 5: Demokratische Schule

Demokratisches Handeln kann nicht nur über den staatsbürgerlichen Wissenserwerb und durch formale politische Bildung angestrebt werden, sondern benötigt ein praktiziertes Vorbild, das zum Überzeugen-

den Maßstab für die Chancen der 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 Kleinen wird in der IUS Köln im Anschluss an John Dewey²⁵ 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 beruht und eine demokratische Verfassung eines demokratischen Staates voraussetzt.

Demokratie im Kleinen ermöglicht auf allen Stufen des Lernens eine 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. 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 am besten dann, wenn beide Seiten solche Demokratie als sinnvoll und nutzbringend für ihr Denken und Handeln erfahren können.

Es stellt sich die Aufgabe, in der Inklusiven Universitätsschule Köln einen Raum zu schaffen, in dem die Lernenden die Möglichkeit bekommen, schon früh die Ansprüche demokratischen Lebens erfahren zu können.²⁶ Demokratisch zu handeln, bedeutet zum Beispiel 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 des anderen zu hören und zu respektieren. So werden Kinder und Jugendliche nicht nur dazu befähigt, ein Gefühl für sich und ihre Interessen zu entwickeln, sondern auch andere mit ihren Interessen und ihren Sichtweisen wahrzunehmen und sich mit aufkommenden Konflikten lösungsorientiert auseinandersetzen zu können. Dieses kann den Weg zu einer neuen Art von Beziehungskommunikation unter den Lernenden selbst sowie zwischen Lehrenden und Lernenden ebnen. Auch für die Lernbereitschaft wirkt sich ein positives Gefühl der Lernenden hinsichtlich der aktiven

Teilhabemöglichkeit an Lernprozessen vorteilhaft aus: Die LernerInnen erfahren sich als mitbestimmend und gestaltend in dem Lernprozess, der auf diese Weise nicht als äußerlich auferlegt erscheint, sondern stärker als selbstbestimmt erlebt werden kann. 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. Nur so kann eine Bereitschaft dafür entwickelt werden, sich gezielt und eigenverantwortlich für soziale Aufgaben einzusetzen. Je mehr Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten SchülerInnen 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 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 möglich, weil dies schnell an die Grenzen der anderen in solchen Prozessen stößt – das Ziel ist jedoch 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) Parteien 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 zum Beispiel die Redekultur (Zuhören, Aus-

reden lassen, Achtsam sein). 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 LernerInnen stärkeres Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln.

Die Schule soll einen durchgängigen Entwurf demokratischer Erziehung konzipieren, der in den Formen des Klassenrats, der Schulvollversammlung und des Schulparlaments auch seinen institutionellen Ausdruck findet.

Klassenrat

Eine Gruppe oder Klasse bildet einen gemeinsamen Rat, in dem alle Mitglieder gleichberechtigt diskutieren und abstimmen (einschließlich der Lehrenden). Der Klassenrat dient zur gruppen-, klassen- und schulbezogenen Entscheidungsfindung, Konfliktlösung und fördert basis-demokratische 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 hineinzuversetzen, zu entwickeln. Hierzu kann der Klassenrat ein wesentliches Instrument sein, das jedoch in der Praxis von Lehrenden nicht bloß für ihre Interessen instrumentalisiert werden darf. Im Klassenrat werden gemeinsam Regeln erfunden, diskutiert und abgestimmt, an die sich alle halten sollen. Es gehört zu diesen Regeln, auch Konsequenzen zu formulieren, was geschieht, wenn diese Regeln verletzt werden. So können die SchülerInnen lernen, sich miteinander zu verständigen und ihre Arbeit zu organisieren, zu klären, wie man sich in einer Gruppe am besten verständigt, wie man das Lernen und die Beziehungskultur angemessen gestaltet, um eigene Freiheiten so zu leben, dass die Freiheiten anderer dadurch nicht zu stark beschränkt werden. Dabei entsteht in der Praxis keineswegs ein machtfreier Raum, denn auch Regeln sanktionieren und kontrollieren. Aber diese Sanktionen und Kontrollen stehen im Kontext des Willens der Gruppe, sie sind aus einem Bewusstsein für Kontext und Entwicklungsmöglichkeiten begründet und lassen so viel mehr Raum für Einsicht als bei von außen gesetzten Normen.

Schulparlament und Schulversammlung

Das Schulparlament kann nach dem Modell eines Kinderparlaments gebildet werden. Es bildet dabei ein Modell repräsentativer Demokratie in der Schule. Es wird Aufgabe der Schule in ihrem Entwicklungsprozess sein, hierfür eine eigene Struktur unter Beachtung bisheriger Modelle zu entwickeln. Die Schule ist die Angelegenheit aller in ihr tätigen Personen. Die grundsätzlichen Fragen der Schulorganisation werden im Schulparlament bzw. in einer Schulversammlung, die öffentlich tagen, diskutiert und entschieden. Ein Schulbegehren als Antrag einer Versammlung aller im Schulleben Beteiligter entspricht dem Instrument des Bürgerbegehrens.

Schulleitbild

Das Schulleitbild gibt die wesentlichen Ziele und Methoden der Schule wieder. Es soll kontinuierlich in den ersten Jahren der Schule entwickelt werden und einen konzeptionellen Rahmen zeigen, der nicht ständig hinterfragt werden muss, sondern einvernehmlich gelebt werden kann. In diesem Rahmenkonzept sind bereits viele Leitgedanken enthalten, die die Schule für sich in ein eigenes Leitbild umsetzen kann. Dabei muss die Schule Elternbeteiligung und Mitarbeit ausdrücklich vorsehen.

These 6: Die geschlechtergerechte Schule

Die Inklusive Universitätsschule Köln will wegkommen von der Zuordnung der Menschen zu Geschlechterstereotypen. Die Einordnung in die Kategorie Geschlecht, in die soziale Über- und Unterordnungszuweisungen mit eingeschmolzen sind, hat zur Folge, dass Menschen auf die immer gleichen Rollen und Hierarchieebenen verwiesen werden. Je nachdem welchem Geschlecht sie angehören und kombiniert mit anderen Strukturmerkmalen (Herkunft, sexuelle Orientierung, sozio-ökonomischer Status, Lebensstile, Behinderung) verändern sich Wahlfreiheit und Zugangsmöglichkeiten für bestimmte Tätigkeiten und Berufe erheblich. Kinder werden in ihren Entfaltungspotenzialen eingeschränkt, wenn sie auf bestimmte Geschlechterrollen hin erzogen werden. Frauen wird der Zugang zu einer gleichberechtigten und gleich entlohnten Arbeit erschwert, wenn sie nicht bereits in der Schule lernen, dass und wie ihr eigener Beitrag gleichberechtigt wertgeschätzt wird und werden muss.

Die Inklusive Universitätsschule Köln folgt internationalen Standards, um Diskriminierungen entgegen zu wirken. Alle, die Teil der Schule sind, sollen einen gendersensiblen Umgang miteinander praktizieren. Dazu gehört eine regelmäßige Analyse aller Strukturen nach Gender-Mainstreaming-Vorgaben ebenso wie die Weiterentwicklung von Genderkompetenzen im Team und in den Säulen der Curriculumentwicklung, die weiter unten noch beschrieben werden. Alle Schulseitigen tragen zu einer dauerhaften gendersensiblen Schulentwicklung bei, zu deren Methoden u. a. gehören: Mädchen- und Jungenarbeit, antisexistische Arbeit,²⁷ Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern auf der Personalebene und Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache.

Es können verschiedene Wege ausprobiert werden, um auftretenden unterschiedlichen Bedürfnissen der LernerInnen oder auch ihren (wechselseitigen) Abgrenzungsbedürfnissen gerecht zu werden: Generell wird eine reflexive Koedukation praktiziert. Situativ und kurzfristig können Lern-, Auseinandersetzungs- und Artikulationsformen in geschlechterhomogenen Gruppen angeboten werden. Und es soll – über die reflexive Koedukation hinaus und diese weiter entwickelnd – auch in selbst definierten „gemischten“ Gruppen oder in neuen, nicht die Geschlechterzugehörigkeit betonenden oder sich an Gender-Zuordnungen orientierenden Formen gelernt bzw. gearbeitet werden. Denn neben der Berücksichtigung von möglichen Unterschieden zwischen den Geschlechtern soll darauf eingegangen werden, dass das Spektrum der Merkmale innerhalb einer Geschlechterkategorie sehr breit ist. Insofern soll die Verknüpfung zwischen einem zugeschriebenen körperlichen Geschlecht und einer damit angeblich übereinstimmenden Geschlechtsidentität als gesellschaftlich hergestellte Norm hinterfragbar bleiben.

In der Schule werden alle darin unterstützt, ihre Haltungen zu Weiblichkeit / Männlichkeit und Gleichstellungsaspekten zu reflektieren, ohne die vermeintlichen Folgen einer zugeschriebenen dichotomischen Geschlechtszugehörigkeit in den Vordergrund zu stellen. Kolleginnen und Kollegen sollen sich gegenseitig darin unterstützen, Geschlechterstereotype zu vermeiden und die eigene Rolle zu reflektieren.

These 7: Multimediales Lernen

Die Grundmuster für die Normalsituation von Unterricht in der alten Schule entstanden in einer Zeit, in

der es weder Radio noch Fernsehen, weder Computer noch Handykamera, weder das Internet mit teilweise fragwürdigen und kontroversen so genannten Sozialen Netzwerken, noch Wikipedia und YouTube gab. Die Lehrperson war damals – neben den Eltern – das erste und wichtigste „Tor“ zu den Welten, die jenseits des unmittelbaren Erfahrungs- und Handlungsfeldes des Kindes lagen. Das wird sich auch mit den modernen Medien nicht ändern. Ein Lehrer und eine Lehrerin als reale Personen werden – trotz „E-Learning“ – an diesem Tor bleiben. Die neuen Medien machen für die SchülerInnen auch wieder nur „Sekundärerfahrungen“ möglich, nicht aber wirklich bildende „primäre“ Erfahrungen, die unmittelbare, persönliche, aktive Begegnung mit Menschen und Sachen selbst. Gleichzeitig gilt aber auch: Die neue Schule hat ihr früheres Inszenierungs-„Monopol“ für Welterklärungen endgültig verloren. Damit ist für die Lehrerinnen und Lehrer ein gewaltiger Rollenwechsel angesagt. Die Inszenierungsperfektion von Fernsehfilmen und Computersimulationen werden Lehrende kaum je erreichen können. Umso wichtiger aber werden ihre Vorbilder in der Auswahl und Deutung dieser Welten. Sie werden sich im Unterricht der modernen Medien bedienen wie sie bislang Schulbuch, Arbeitsblatt und Kreidetafel benutzt haben. Es ist – wie bei der Einführung des Taschenrechners – nur noch eine Frage der Zeit, bis es „normal“ ist, dass ein ultraleichter internettauglicher Tablet-PC den Inhalt der übervollen Schulranzen ersetzt, bis das interaktive Lernprogramm am Computer die Flut von abertausenden von Arbeitsblättern überflüssig macht und die Flüchtigkeit der alten Schiefertafeln wieder erreicht, bis das internetgestützte Whiteboard das klassische Kreidetafelbild uneinholbar überrundet. Diese Entwicklung betrifft keineswegs nur den Informatikunterricht im engeren Sinn, sondern im Prinzip alle Fächer.

Die immer weiter fortschreitende Perfektionierung der neuen Medien darf aber nicht zu dem Irrweg eines neuen Nürnberger-Trichter-Versuchs verführen. Computer und Internet machen weder LehrerInnen noch Schule überflüssig. Auf die Schule kommt eine wichtige kompensatorische Aufgabe zu: Gerade um der neuen Technik und ihrer humanen Nutzung willen muss man einen Schritt „zurückgehen“. Die Schule muss angesichts des „Prothesencharakters“ der modernen Technologie zunächst und vor allem die Eigenkräfte der Kinder und Jugendlichen mobilisieren, sonst verkümmern sie. Die Schule muss vor und mit der Nutzung der perfekten Werkzeuge die Gestaltungskraft der eigenen Sinne, der eigenen Hände, des eigenen Körpers entwickeln. Und sie bekommt angesichts der ungeheuerlichen Beschleunigung, die die digitale

Technik ermöglicht hat, die Aufgabe, systematisch zu verlangsamen: Innehalten, die eigenen Sinneseindrücke wirken lassen, den zweiten und dritten Blick zulassen, den eigenen inneren Impuls abwarten – darauf kommt es an. Dies wird die Schule nur mit der neuen Technik, nicht gegen sie verwirklichen können. Allerdings nur, wenn es gelingt, die Lehrpläne wirklich zu entschlacken!

These 8: Die offene Schule im Stadtteil

Die alte Schule war ein weitgehend „geschlossenes System“, das aus sich heraus alle notwendigen Ressourcen bereitstellte. Gehen wir über in die offene, neue, demokratische, kompetenzorientierte Schule, dann muss sie sich von innen nach außen und von außen nach innen öffnen. Besonders während der Sekundarstufe I und II, in der Phase der Pubertät, müssen die Grenzen der Schule verlassen, Lernfelder außerhalb der Schulgrenzen erschlossen werden, damit die Jugendlichen ganz andere, praktische Erfahrungen sammeln können – in erster Linie die Erfahrung, gebraucht zu werden und sich zu bewähren. Solche Öffnungsprozesse können aber auch in kleinen Schritten von der Vorschule an geübt werden.

Genauso wichtig ist es aber auch, Menschen von außen – auch alte Menschen – aus dem „realen Leben“ in die Schule hinein zu holen, als ExpertInnen, MitlernerInnen, als Kritiker der eigenen Ergebnisse, als NutzerInnen von Angeboten der Erwachsenenbildung. Zugleich kann die Schule als Teil einer „Bildungslandschaft“ ihre räumlichen und ausstattungsmäßigen Ressourcen – zumindest in Teilen – für das kommunale Umfeld öffnen (auch während der unterrichtsfreien Zeit und an Wochenenden). Das ist in der Sache sinnvoll für die SchülerInnen wie für die StadtteilbewohnerInnen und für die Kommune kostensparend. Schule wird viel stärker als früher Teil eines Alltagskontextes. Die Verbindung mit dem Umfeld und dem angrenzenden Quartier ist nicht nur für die Schule, sondern auch für die Stadt um sie herum von grundlegender Bedeutung. Für die Schule sind die Lebens- und Alltagserfahrungen der SchülerInnen im Quartier unmittelbare Lern- und Bearbeitungsgegenstände. Es wird daher im Laufe der Schulgründung der Inklusiven Universitätsschule Köln darauf ankommen, mit Beteiligten im Stadtteil und in der Stadt Köln Kooperationen und gemeinsame Projekte anzustreben, die eine solche Verbindung fördern und dauerhaft gewährleisten. Die Schule ist im Stadtteil und in der Kommune wichtig. Sie ist ein Zeichen gemeinsamer Anstrengungen und erfolgreicher Bemühungen. Dies setzt Anforderungen an eine angemessene Gestaltung. Die Schule

soll allen an ihr beteiligten Personen einen möglichst angstfreien Raum und Schutz vor Übergriffen bieten, soll Aufmerksamkeit und Verantwortlichkeit füreinander entwickeln helfen. Die Schülerinnen und Schüler werden zentral an der Formulierung und Durchsetzung von Regeln und Standards für eine angstfreie Schule beteiligt.

These 9: Die ästhetisch gestaltete Schule

Bei dem Thema „achtsamer Umgang mit der Lernumgebung“ geht es nicht nur um eine technische Optimierung, sondern zugleich um ästhetische Gestaltung. Lernen wird in der Lehr- und Lernforschung heute nicht mehr als eindimensional sprachlich-logisches oder mathematisch-operatives Lernen betrachtet, sondern schließt gleichberechtigt die Erweiterungen in Richtung musikalisches, kinästhetisches, emotionales, räumlich-gestalterisches Lernen mit ein. Je stärker kognitive und emotionale sowie ästhetische Lerninhalte mit anderen Lernbereichen fachübergreifend verknüpft werden können, desto umfassender werden Anschlussmöglichkeiten als auch Behaltensleistungen unterschiedlicher LernerInnen. Die Erschließung dieser anderen Lernfelder bietet die Basis jeglicher Kreativität.²⁸

Vor allem aber ist die Erschließung dieser ästhetischen Dimensionen nicht nur als Unterstützungsleistung für das angeblich „eigentliche“ Lernen zu sehen. Musik, Tanz und Kunst sind viel zu kostbar, als dass sie in der Schule primär in solchermaßen „funktionalisierenden“ Zusammenhängen auftauchen. Die ästhetische Dimension selbst muss einen der eigenständigen Ecksteine jeglicher „Bildung“ bieten. Dazu muss auch die Schule selbst als Bauwerk beitragen. Sie tut es leider – unbeabsichtigt? – immer auch schon im schlechten Sinn: 10 000 bis 15 000 Stunden ihres Lebens verbringen gegenwärtig ein Schüler oder eine Schülerin in Deutschland in der Schule, und zwar in einer Zeit, in der ihre ästhetischen Gütekriterien noch offen, noch prägnant sind. Das behutsame Spiel mit Licht und Farben, die sinnlichen Qualitäten der Baumaterialien, die Proportionen der räumlichen Gliederungen und Formen kann in seiner Summe Architektur zur Kunst werden lassen. Diese ästhetische Qualität könnte in den genannten 10 000 bis 15 000 Stunden eines SchülerInnenlebens eine bildende Kraft entfalten, die weit über jede kunstgeschichtliche „Belehrung“ hinausgeht! Die Kunst der Region oder der künstlerischen Fächer der Universität kann und sollte zu einem Teil des Schullebens notwendig dazugehören.

Für die Ausprägung der ästhetischen Dimension kann und darf es weder künstlerisch einschränkende Richtlinien noch Vorschriften geben. Die Kölner Schulbaurichtlinien sind dafür eine gute Ausgangsbasis, die um die baulichen Anforderungen für eine umfassende Inklusion erweitert werden.

Entscheidend ist, die künstlerische Phantasie der ArchitektInnen beim Thema Schulbau oder Schulrenovierung zu provozieren und durch Wettbewerbe u. ä. in angemessener Weise anzuerkennen. Bereits in der Phase der Ausschreibung und Planung soll sowohl ein partizipativer Prozess gemeinsam mit den zukünftigen NutzerInnen stattfinden, als auch die Kompetenz der Montag Stiftung genutzt werden. Im ästhetisch-künstlerischen Bereich will die Schule nach dem Vorbild der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden einen Thaterschwerpunkt einrichten.²⁹

Für die Inklusive Universitätsschule Köln sollten in der Gestaltung der Lernumgebung zwei Formeln gelten: Nicht Kunst am Bau, sondern Bau als Kunst. Und: Ein Schulbau muss zugleich immer auch Felder und Flächen eröffnen, die die eigene Gestaltungslust der jungen Generation herausfordern und die Chance bieten, eigene „Spuren“ zu hinterlassen (zum Beispiel: KünstlerInnen gestalten gemeinsam mit SchülerInnen ihre Schule).

These 10: Die gesunde Schule

Das Arrangement der alten Schule ging von der Vorstellung aus, dass Lernen ausschließlich eine Sache des „Kopfes“ sei und die Bereitstellung von zwei Quadratmetern Fläche pro SchülerIn sowie von Tisch und Stuhl zum Lesen und Schreiben also genügen konnte. Lern- und Gehirnforschung haben inzwischen auf vielfältige Weise nachgewiesen, dass ein Kopf zum Lernen seinen ganzen Körper benötigt und die Stillung elementarer physiologischer Bedürfnisse Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ebenso wie für die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler ist. Dies meint als allererstes so scheinbar einfache Dinge wie „richtig hören“, „gut sehen“, „richtig atmen“, „sich ausreichend bewegen“ können. Diese schlichten Anforderungen wurden in früheren Schulbauten meist sträflich vernachlässigt: Unzureichende Lichtverhältnisse, schlechte Luft, überheizte Räume, bedrängende Enge im Unterrichtsraum und – allzu häufig – eine katastrophale Akustik glaubte man so hinnehmen zu müssen, wie man schlechtes Wetter akzeptiert

– als etwas Unveränderliches. Diese Faktoren aber gehören, wie alle wissen können, zu den vermeidbaren Stressoren erster Ordnung, die Lernen schlicht verhindern oder zumindest sehr erschweren. Für Neubauten von Schulen gelten inzwischen hohe Standards, die den achtsamen Umgang mit der Lernumgebung und die Befriedigung elementarer physiologischer Grundbedürfnisse sichern. Worauf sollte beim Bau der IUS geachtet werden?: Schallreduktion, dynamisches Licht, verträgliche Luft- und Temperaturverhältnisse, Bewegungsraum. Räume zur Bewegung und zum Sport dürfen darum keineswegs auf die obligatorischen Turnhallen begrenzt sein. Bewegungsflächen in der Nähe der Unterrichtsräume sind ein notwendiger Teil einer „bewegten“ Schule. Zudem ist es günstig, wenn möglichst alle Unterrichtsräume an zugeordnete Außenflächen angebunden sind, die gleichsam als verlängerter Unterrichtsraum gelten können (mit Sand, Wasser, Steinen oder wenigstens als Balkon). Hier wird eine Landschaftsarchitektur des Lernens benötigt, für die es international gesehen und bei den Deutschen Schulpreisträgern bereits gute Vorbilder gibt. Dies erweitert die Möglichkeiten für körperliche Entspannungen und Rückzüge zwischendurch.

Einer geräumigen und akustisch gedämpften Mensa und einer einladenden Cafeteria kommt im Zusammenhang mit dem Gesundheitsthema eine Schlüsselstellung zu. Selbstverständlich sollte die Ernährung biologisch gesunde Qualität haben. Die Inklusive Universitätsschule Köln will die Grundsätze einer gesunden Schule möglichst umfassend beachten.³⁰

These 11: Das Schulgebäude als Vorbild für Ressourcenschonung

Die Anforderung hinsichtlich eines ressourcenschonenden Einsatzes von Baumaterialien und Heizenergien an Neubauten und Sanierungsprojekten sind inzwischen sehr hoch und müssen mindestens dem Stand der Technik und den fortgeschrittensten Umweltverträglichkeitskriterien entsprechen. Im Blick auf eine „Erziehung zur Nachhaltigkeit“ ist es wichtig, die damit verbundenen Funktionen erlebbar zu machen – angesichts der Tatsache, dass sehr viele von Menschen geschaffene und beeinflussbare technische Prozesse so gut wie gar nicht mehr sichtbar sind, wird dies zu einem wichtigen Bildungsthema – keineswegs nur für die Nachhaltigkeitserziehung!³¹ Dabei darf man sich nicht damit begnügen, die Messwerte der Photovoltaikanlage auf dem Schuldach in der Eingangshalle sichtbar zu machen. Die eminenten ökologischen Folge-

kosten der Herstellung und Entsorgung von PCs sind z. B. den meisten ihrer NutzerInnen unbekannt. Entscheidend ist, dass in altersgemäßer Form die Prozesse mit kleinen oder großen experimentellen Projekten für die SchülerInnen aktiv nachvollziehbar werden können. Die Schule jeden Tag mit selbst geschlagenem Kaminholz zu beheizen – um wirklich sinnlich klar zu machen, was Energieverbrauch faktisch bedeutet – ist wahrscheinlich nur in Finnland möglich. Aber das Beispiel gibt die Richtung an, in der neue Lernfelder erschlossen werden müssen. Gemeinsam mit den Lehrenden, Lernenden, ArchitektInnen und der Verwaltung sollte ein Ausschreibungsprozess zur Gestaltung der neuen Schule genutzt werden, um eine Ressourcenschonung zu erreichen und die zuvor genannten Thesen möglichst optimal zu verwirklichen. Die Schulbaurichtlinien der Stadt Köln sind hierbei ein hilfreiches Instrument.

These 12: Die Schularchitektur als anregende Lernumgebung gestalten

Die IUS soll in Köln als Neubau realisiert werden. Dies bietet die große Chance, bereits im Planungsprozess in einer Phase 0 auf die Eckdaten einer Ausschreibung hinzuwirken, um eine Architektur zu realisieren, die tatsächlich den pädagogischen Bedürfnissen dieser Schule entspricht. Grundsätzlich soll die Schule als ein Lebens- und Arbeitsbereich konzipiert werden, der Lernenden wie Lehrenden nicht nur Instruktionsräume, sondern Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions- und Rückzugsflächen bietet, in denen sehr unterschiedlichen Bedürfnissen entsprochen werden kann. Kleinere Schulen gelten hier für Ganztagsysteme als günstiger als zu große Komplexe. Insbesondere in einem integrierten Schulsystem einschließlich Vorschule kann die Größe der Schule zu einem Problem werden. Aus der Lehr- und Lernforschung ist bekannt, dass kleinere Schulen den LernerInnen größere Möglichkeiten geben, an Aktivitäten im Bereich der Differenzierung und Lernangeboten zu partizipieren, weil zu große Schulen zu anonym und unübersichtlich werden. Zudem erzeugen zu große Einheiten zu viel Unruhe, eine höhere Unzufriedenheit der LernerInnen, Organisationsprobleme der Verwaltung, der Instandhaltung, aber auch der Unordnung, Sachbeschädigung bis hin zu höheren Kriminalitätsraten. Da die geplante Schule eine Mehrzügigkeit (vier Züge) vorsieht, soll sie in jedem Fall im Sinne von Gliederungen in kleinere und relativ abgeschlossene Bereiche (Cluster) konzipiert werden. Die Architektur muss durch diese Clusterbildung und die geschickte Anordnung allgemeiner Nutzungsflächen (Mensa, Cafeteria, Bibliothek, Fachräume usw.) die Rhythmisierung des Lerntages unterstützen. Dabei sind unterschiedliche Plätze des Lernens und Verweilens zu

berücksichtigen: Ankommensbereiche, Verweilorte für individuelles, stilles Arbeiten und Lernen, hochwertige Aufenthaltsbereiche im Innen- und Außenbereich, Sport- und Spielflächen, Schulgarten und Grünflächen, möglichst auch Wasserstellen im Außenbereich, Bereiche, die sauber gehalten werden, wie auch Bereiche für „schmutziges“ Arbeiten, Nischen zum Nichtstun, Cafeteria, Küche, Theaterbühne, Bibliothek, Werkstätten etc. sind genauso wichtig wie Lern- und Arbeitsräume im engeren Sinn.

Die Schule selbst muss als Bauwerk zum ästhetischen Vorbild taugen, nicht nur im Blick auf Formen und Farben. Gleichzeitig geht es um atmosphärische Dichte, haptische Erfahrbarkeit, ausgeprägte Materialität, räumliche Vielfalt. Die Schule muss in kleinere Bereiche aufgeteilt werden können, die den Lernenden und Lehrenden das Gefühl einer überschaubaren und einladenden, Aktivität stimulierenden, aber keinesfalls anonymisierenden Lebenswelt vermitteln. Dies erweitert nicht nur die Möglichkeiten, körperliche Entspannungen zwischendurch zu schaffen, sondern stellt auch eine unabdingbare Ressource für ein experimentelles Unterrichtskonzept dar, das im klassischen Klassenzimmer nicht hinreichend realisiert werden kann. Eine durchgehende behindertengerechte Gestaltung des Schulbaus ist für eine inklusive Schule zwingend. Ganztagschulen, die nicht nur zwei divergente halbe Tage addieren (vormittags „harter“ akademischer Fachunterricht durch gut bezahlte LehrerInnen, nachmittags „weiche“ Betreuung durch schlecht bezahlte Betreuungskräfte), sondern im oben beschriebenen Sinn ein integriertes Konzept einer Rhythmisierung des ganzen Tages verfolgen, benötigen auch ein integriertes Raumkonzept (also keine Trennung: hier Schule, dort Hort). Damit werden zugleich erhebliche kostensparende Synergie-Effekte möglich, indem die neuen Ganztagsflächen auch für besondere Unterrichtsvorhaben, die das traditionelle Klassenzimmer sprengen, genutzt werden können.

Die Inklusive Universitätsschule Köln will den Prozess der Entwicklung einer guten Lernumgebung als Neubau gezielt mit Fachleuten aus der Schularchitektur und Verwaltung pädagogisch in einer Phase 0 (vor der Ausschreibung) und dann später parallel bei der Durchführung des Bauvorhabens begleiten, um auf die Gestaltung der Lernumgebung im Sinne der Ziele der Schule einwirken zu können.

Gründungsprozeduren

Die Praxisschule „Inklusive Universitätsschule Köln – Eine Schule für alle!“ soll als öffentliche Modellschule gegründet werden. Die Universität hat sich auf Fakultäts- und Rektoratsebene zu dem Gründungsvorhaben und dem Konzept bekannt. Die studentische Vertretung ist über das Projekt »school is open« umfassend in die Gründungsinitiative einbezogen. Der Schulträger soll die Stadt Köln sein, wobei ein verbindlicher Kooperationsvertrag mit der Universität im Einvernehmen mit dem Land geschlossen werden soll, um die gemeinsame Verantwortung und Gestaltung als Praxisschule und die permanente wissenschaftliche Begleitung zu regeln und den konzeptionellen Sonderstatus der IUS zu sichern. Das Land soll diesen Sonderstatus zustimmen und ihn unterstützen. Dabei soll die IUS im großen Rahmen als öffentliche Schule nach dem geltenden Recht gegründet werden, aber sie bedarf auch gewisser Ausnahmeregelungen im Sinne der Kooperation mit der Universität und ihrer besonderen Stellung in der LehrerInnenbildung und Inklusion. Solche Regelungen betreffen eine Obergrenze der SchülerInnenzahl pro Klasse im Rahmen der Inklusion, den Personalschlüssel für die Startphase im Rahmen des Schulgesetzes, die Einsetzung einer kommissarischen Schulleitung bis hin zum Vollbetrieb, die spätere Leitung der Schule von der Klasse 1 bis 13. Die Verhandlungen mit den beteiligten Ministerien für Schule und Wissenschaft führt die von der Stadt Köln und der Universität bereits eingesetzte Lenkungsgruppe zur Schulgründung. Die Lenkungsgruppe sucht zurzeit auch aktiv nach einem geeigneten Grundstück für den Schulneubau im Stadtgebiet und hat bereits Schulgrundstücke angefragt.

Zusätzlich soll ein gemeinnütziger Förderverein gegründet werden, der Verein Inklusive Universitätsschule Köln e.V. Im Verein könnten u. a. vertreten sein: Das BildungsRaumProjekt »school is open«, universitäre Gremien (z. B. Rektorat, Zentrum für LehrerInnenbildung ZfL, Dekanat der Humanwissenschaftliche Fakultät) und weitere interessierte Angehörige der Universität, die Studierenden und die (Kölner) Zivilgesellschaft durch Eltern-Initiativen, BürgervertreterInnen und Stiftungen sowie weitere Sponsoren. Die SchulgründerInnen und ihre UnterstützerInnen erarbeiten einen Satzungsentwurf für den Verein und setzen sich bezüglich der Gründungsmodalitäten mit den anderen vorgesehenen Beteiligten ins Einvernehmen.

Die Gründungsinitiative, die Universität und der Schulträger, die Stadt Köln, gehen in einer paritätisch besetzten Lenkungsgruppe zur Zeit die wesentlichen Schritte für eine Gründung der Schule innerhalb eines überschaubaren

Zeitraumes zügig an. Eine international zusammen gesetzte Kommission zur wissenschaftlichen Begutachtung sollen die Gründungsinitiative bei der Festlegung pädagogischer Leitlinien und Grundentscheidungen beraten. Angefragt zur Begutachtung sollen u. a. werden:

Prof. Dr. Mats Ekholm, Universität Karlstad, Schweden

Prof. Dr. Christian Fischer, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern

Dr. Annemarie von der Groeben, ehemals Laborschule Bielefeld, Blick über den Zaun

Reinhard Kahl, Archiv der Zukunft, Hamburg

Prof. Dr. Matti Meri, Universität Helsinki, Finnland

Uwe Möller, Deutsche Gesellschaft Club of Rome e.V., Hamburg

Oberstudiendirektorin Barbara Riekmann, Max-Brauer-Schule Hamburg

Oberstudiendirektorin Dr. Erika Risse, Elsa-Brändström-Gymnasium, Oberhausen

Dr. Otto Seydel, Institut für Schulentwicklung, Überlingen

KollegInnen der Universität zu Köln

VertreterInnen der Studierenden der Universität zu Köln

Später wird die Universität die wissenschaftliche Begleitung der Schule verantwortlich regeln. Sie soll dabei die Erkenntnisse aus diesem Rahmenkonzept und seiner Begutachtung nutzen und kontinuierlich für die Verbindung von Schule und Universität sorgen. Auch die wissenschaftliche Begleitung sollte mit einer Stimme in der Schulkonferenz vertreten sein. Die Organisation der Praktika der Lehramtsstudierenden in der Schule soll über das Zentrum für Lehrerbildung erfolgen, aber auch in der Schule durch eine Verwaltungsstelle vertreten sein. Zudem sind verantwortliche wissenschaftliche MitarbeiterInnen aus den an der LehrerInnenausbildung beteiligten Fakultäten mit festgelegten Betreuungsaufgaben vorzusehen.

LehrerInnenbildung als Kern des Antrags

Ausgangspunkt der universitären Begleitung der Praxisschule ist das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL), das die Arbeit der Bildungswissenschaften und der Fächer und Fachdidaktiken im Blick auf die LehrerInnenbildung koordiniert. International sind in einer erfolgreichen LehrerInnenbildung Praxisschulen an Universitä-

ten als Lehr- und Forschungsinstitutionen üblich. Allein durch eine institutionelle Verbindung an der komplexen Stelle von Theorie- und Praxisvermittlung kann hier – analog z. B. zum Klinikbereich – gewährleistet werden, dass die Forschung praxisbezogene Probleme aufgreift und die Lehre auf aktuelle Praxisentwicklungen hin bezogen wird. Wenn die LehrerInnenbildung nach Kriterien fachlicher Exzellenz erfolgreich abschneiden soll, dann ist eine Praxisschule nach internationalen Standards unabdingbar.

Im Rahmen der alten Strukturen der LehrerInnenausbildung waren Praxisschulen nicht notwendig. Mit der Umstellung auf eine kompetenzorientierte LehrerInnenausbildung nach dem neuen Lehrerausbildungsgesetz in NRW ändert sich dies. Dadurch zeigen sich an der Schnittstelle von Universität und Schule neue, gelingende Theorie- und Praxisformen. So ist auch dieser Antrag aus einer solchen Schnittstelle hervorgegangen: Das BildungsRaumProjekt »school is open« wurde im Sommersemester 2008 von der StudentInnenschaft der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln (StAVV) initiiert. Anstoß gaben unter anderem die Wünsche nach anderen Lehr- und Lernformen und nach der Umsetzung von Selbstverwaltungsideen im Studium und in pädagogischen Berufen, beispielsweise durch eine Schulgründung. Mit dem »school is open« Projekt wurde und wird die Institution Universität genutzt, um neue Praxisformen zu erproben und die Studierenden aktiv an der Gestaltung der LehrerInnenbildung mitwirken zu lassen.³² Solche Erprobungen finden gegenwärtig im Rahmen der durch das neue LehrerInnenausbildungsgesetz geforderten Praxisphasen durch eine stärkere, fallorientierte erziehungswissenschaftliche Qualifikation statt, wie sie auch vorrangig im Modellkolleg Bildungswissenschaften von 2009 bis 2011 bereits in einem Studienversuch an der Universität zu Köln erprobt worden sind.³³

An verschiedenen Fakultäten der Universität Köln werden LehrerInnen für die unterschiedlichen Schulformen und Fächer, PädagogInnen für den außerschulischen Bereich und Psycho-logInnen ausgebildet. Die aktuellen staatlichen Vorgaben tragen neue Impulse in die institutionelle Entwicklung der LehrerInnenausbildung. Neben einer Tendenz zur stärkeren Gleichwertigkeit der Lehrämter für die verschiedenen Schulformen und zur stärkeren Einbettung von pädagogischer Praxis und deren wissenschaftlicher Reflexion stehen auch Maßnahmen, die im Rahmen einer größeren Verschulung in den BA/MA-Studiengängen die Gefahr bergen, dass im Studium zu sehr bloßes Fachwissen reproduziert wird und kritisches Denken und Mitgestalten auf der Strecke blei-

ben. Dem kann eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis entgegenwirken. Das Schulgründungsvorhaben von »school is open« zielt insbesondere auf die Auseinandersetzung mit emanzipatorischen und inklusiven Bildungsmodellen jenseits der bestehenden Regelschule in ihrer Drei- bis Viergliedrigkeit oder von teuren Privatschulen, die nur wenigen SchülerInnen offenstehen. Im Zentrum des Engagements der Studierenden rückt bei »school is open« die Frage, wie sich die Studierenden einen gesellschaftskritischen und gleichzeitig ansprechenden Ort des Forschens, Lehrens und Lernens in Theorie und Praxis eigentlich vorstellen. Für die Lehrenden und Forschenden verbindet sich der Anspruch an eine universitäre Praxisschule vor allem mit dem Anspruch, solche kritische Reflexion auch mit einer Theorie- und Praxisbildung zu verbinden, die neue Entwicklungen der Lehr- und Lernforschung in allen Bereichen erforschen und damit überprüfen hilft, um so aussagekräftig auf Chancen und Risiken des gegenwärtigen Schulsystems zu reagieren und Impulse für Verbesserungen zu geben.

Hierbei ist eine experimentelle Haltung wesentlich. Unsere Gesellschaft braucht es, visionär ihre Zukunft, Lösungen insbesondere für Benachteiligte und gerechte Antworten auf Benachteiligungen zu imaginieren und diese experimentell auszuprobieren, um sich als wissende, lernende Gesellschaft zu begreifen. Die Inklusive Universitätsschule Köln will hier als ein exzellentes Leuchtturmprojekt in der Stadt Köln dienen, um wesentliche Impulse für zukünftige Schulentwicklungen insbesondere bei den anstehenden Aufgaben für mehr Inklusion geben zu können

Die personelle Ausstattung der Schule soll mit der Besetzung der Schulleitung begonnen werden. Dazu soll zunächst eine kommissarische Schulleitung gebildet werden. Sie wird die ersten Einstellungen in schulscharfen Einstellungsverfahren ausüben. Später wird dann eine Schulleitung eingesetzt. Es ist wesentlich für die Entwicklung der Schule, wenn eine Schulleitung gefunden wird, die den innovativen Charakter der Schule nach innen und außen gestalten kann.

In den Leitungsstrukturen der Inklusiven Universitätsschule Köln sollen Lehrende, SchülerInnenvertretung, Eltern, Universität (durch WissenschaftlerInnen und Studierende) und die weiteren Angestellten nach Maßgabe des Schulgesetzes und einer Sonderregelung über die Beteiligung der Universität vertreten sein.

Der Schulleitung obliegt die organisatorische und pädagogische Leitung im Auftrag des Schulträgers. Sie trägt die operative Verantwortung für die Erreichung der Schulziele sowie die Verantwortung für das Schulbudget, das Personal der Schule und hat das Hausrecht. Die Universität sollte in der Schulleitung mit einer Stimme vertreten sein.

Gemeinsam mit der Schulleitung sollen die Stellenausschreibungen für die Lehrerinnen und Lehrer sowie die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorbereitet und als Anzeige in regionalen und überregionalen Presseorganen sowie über die neue Website der Schule verbreitet werden. Im Ausland sollte auf besonderem Wege nach Lehrkräften mit unterschiedlichen Erstsprachen gesucht werden. Partneruniversitäten in der LehrerInnenausbildung werden in Austauschprogramme mit einbezogen.

Die Inklusive Universitätsschule Köln will alle an der Schule Tätigen in ihren persönlichen Potenzialen bereichsübergreifend und kollegial fördern. Damit will die Schule neues Wissen und Innovationsgeist begünstigen. Neben einer regelmäßigen Evaluation und wissenschaftlicher Begleitung der Arbeit an dieser Schule sind Raum, Zeit und Mittel für Fortbildungen, individuell und in Teams, vorgesehen. Voraussetzung hierfür ist der Ganztagsbetrieb mit durchgehender Anwesenheitspflicht für alle Lehrenden, und eine umfassende Unterstützung durch die Universität.

Es ist im weiteren Verlauf der Schulentwicklung vorgesehen, nach ersten Kollegiumsberatungen Teams mit jeweils einer Sprecherin oder einem Sprecher zu bilden, um neben den notwendigen Vorbereitungsarbeiten mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung die vorgesehenen Forschungs- und Curriculum-Werkstätten (siehe unten) und die Fortbildungen zu planen.

Der Qualifizierungsbedarf der MitarbeiterInnen ergibt sich vor dem Hintergrund einer Kompetenzdiagnostik. Die Kernkompetenzen der MitarbeiterInnen sind: Sachkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Gender- und Diversitykompetenz, diagnostische Kompetenz, beziehungsbezogene und didaktische Kompetenz, kommunikative Kompetenz und die nachdrückliche Fähigkeit und Bereitschaft zu demokratischem Engagement. Gesucht werden MitarbeiterInnen, die an einem innovativen Modell mitwirken wollen, eine forschende Einstellung zu neuen Lehr- und Lernformen haben, zugleich aber auch eine fördernde Einstellung zu heterogenen SchülerInnengruppen einnehmen können und wollen. Die Schule erfordert als lernende Schule lernende MitarbeiterInnen, die „lebenslanges Lernen“ vorbildhaft umsetzen können.

Erfahrungen in der BRD und international haben zur Genüge gezeigt, dass Vorbedingung erfolgreicher und sich ständig weiter entwickelnder Schularbeit die Teamfähigkeit aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Schule ist. Diese Aussage bezieht sich nicht nur auf die Mitglieder eines Kollegiums aus Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, sondern bezieht explizit Gebäudemanagement, Sekretariat und Reinigungspersonal mit ein. Weil Schule ein pädagogischer Raum ist, müssen alle diese Menschen

- einzeln und gemeinsam Verantwortung für die Bildung und Erziehung der SchülerInnen übernehmen,
- eine ausgeprägte und hohe pädagogische Sensibilität zeigen,
- umfassend die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler und Schülerinnen fördern,
- stets um das Wohl und die Förderung der SchülerInnen besorgt sein und
- sich kontinuierlich in kollegialer Abstimmung und Kommunikation zum Wohl des Gesamtprozesses mit gemeinsamen Entwicklungsperspektiven befassen und diese entwickeln.

Um die Schule all die gewünschten Arbeiten gestalten zu lassen, die für die IUS Köln vorgesehen sind, bedarf es eines besonders hohen Personalschlüssels, der unter den Regelbedingungen von Schule meist als nicht bezahlbar gilt. Als universitäre Versuchsschule können jedoch gezielt die Lehramtsstudierenden, die sich in diesem Projekt freiwillig engagieren bzw. die dort ihre Praxiselemente im Studium absolvieren wollen, mit dazu beitragen (siehe unten), um bessere Personalschlüssel zu erreichen und ihre Wirkung auch in Deutschland – vergleichend zu international erfolgreichen Ländern in Schulleistungsvergleichen – zu untersuchen.

05 | Aufbau und Struktur der Schule

Aus den zwölf Thesen zur Pädagogik einer inklusiven, guten und innovativen Schule, die auf den Erfahrungen deutscher Schulpreisträger ebenso aufbauen kann wie auf international erfolgreichen Beispielen etwa aus Finnland, Schweden oder Kanada, geht die Empfehlung einer einheitlichen Schule von Klasse 1 bis 13 (Grundschule und Integrierte Gesamtschule) hervor. Dabei soll als Besonderheit die Grundschule zweizügig von Klasse 1 bis 4 gegründet werden, eine vierzügige Sekundarschule I von Klasse 5 bis 10 und eine vierzügige Sekundarstufe II von Klasse 11 bis 13 sollen folgen. Schulaufnahmen könnten nach folgendem Raster erfolgen (analog zur Neuen Schule Wolfsburg):³⁴

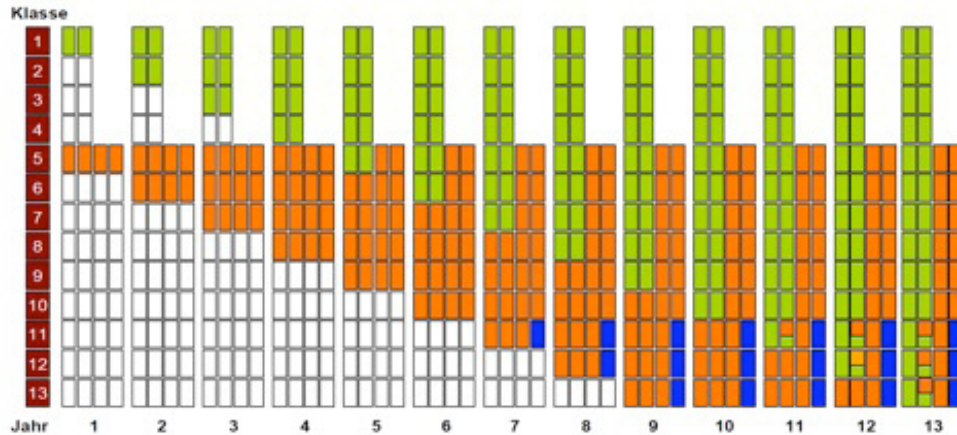
Schaubild:

Aufbau der Schule im Gründungsverlauf

grün = eigener Grundschulbereich zweizügig;

orange = eigener Sekundarbereich I;

blau = eigener Sekundarbereich II



Die grünen (hellgrauen) Felder markieren die Aufnahme im Grundschulbereich, die roten (dunkelgrauen) in den Sekundarbereich. Mit den Jahren wächst die Schule zusammen (grüner/hellgrauer Bereich). Dennoch bleiben zwei Züge ab Klasse 5 auch offen für andere SchülerInnen, um ein zu geschlossenes System zu vermeiden. Zu einem späteren Zeitpunkt können die blauen (schwarzen) Felder wirksam werden. Hier soll die Schule jedoch, anders als in dem Schaubild gezeigt wird, bereits im ersten Jahr eine Oberstufe ausbilden

(im Schaubild im Jahr 7, in Köln ein- bis vierzünftig unmittelbar zu gründen), da in Köln ein großer Bedarf an solchen Plätzen besteht. Quereinstiege sind hier bewusst offen gelassen, die Schule muss in ihrer Entwicklung solche Einstiege konkret definieren. Alternativ wäre es auch möglich, mit einer schon bestehenden inklusiven Grundschule einen Verbund zu bilden, der langfristig in die angestrebte Schulform mit Klasse 1 bis 13 mündet.

Unter dem Aspekt der individuellen Lernberatung und „persönlicher Lernpläne“ ist eine Klassengröße von maximal 20 Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe und 22 Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe angestrebt, auch wenn die internationalen Standards meist noch deutlich niedriger liegen. Die vorgesehene Klassengröße kann noch eine intensive Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und auch Eltern gewährleisten; dies ist eine wesentliche Basis für gutes Lernen in einer inklusiven Schule. Dieser Punkt ist mit der Landesregierung zu verhandeln. Die geltende Regelung von 25 SchülerInnen pro Klasse ist allein schon deshalb problematisch, weil sie angesichts des Bedarfs in Köln auf bis zu 30 SchülerInnen pro Klasse überschritten werden muss, was eindeutig für ein inklusives Schulkonzept zu hoch liegt. Klasse 1, 5 und 11 sollen gemeinsam mit der Eröffnung der Schule den Unterricht aufnehmen, wobei die Kooperation mit Grund- und Sekundarschulen gesucht wird. Der Start der Schule hängt in seiner Konkretisierung von den Gründungsprozeduren ab und ist derzeit vom Zeitpunkt her noch als offen zu bezeichnen.

Kindertagesstätte

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

Grundschule

Da es in Köln Grundschulen mit ähnlichen curricularen Angeboten gibt, wird empfohlen, die Inklusive Universitätsschule Köln in der Primarstufe 1 bis 4 nur zweizünftig zu halten und sie mit Beginn der Sekundar-

stufe ab Klasse 5 vierzünftig weiterzuführen, um so auch anderen interessierten SchülerInnen und Eltern ein Angebot zu unterbreiten. Die Verbindung von Grundschule und weiterführender Schule in einer Schule mit gemeinsamer Schulleitung wird 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. 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 Schülerinnen und Schüler. Hier ist, wie in anderen Gründungsinitiativen auch, zu erwähnen, dass der schulformübergreifende Einsatz des pädagogischen Personals von der Grundschule bis in die Sekundarstufe I eine besonders günstige Begleitung der Kinder beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule ermöglicht. Dies entspricht auch der Struktur der neuen LehrerInnenbildung im BA/MA.

Bereits von der ersten Klasse an soll die erste Zweitsprache (Englisch) vermittelt werden. Weitere Sprachen sind bilingual (siehe unten) vorgesehen und von der SchülerInnenschaft abhängig. Als universitäre Praxisschule ist es zwingend notwendig, auch den Grundschulbereich in Forschung und Lehre einzuschließen, da dieser Bereich ein wesentliches Theorie-Praxisfeld darstellt.

Sekundarschule

Die Vierzünftigkeit der Sekundarstufe begründet sich zum einen aus der hohen Nachfrage der Kölner Eltern nach Schulen mit Ganztagsbetreuung und Gemeinsamen Unterricht⁹⁵ und aus dem sich beschleunigenden Absterben der Hauptschulen in Köln. Zum anderen werden für ein vielfältiges Angebot Lehrkräfte unterschiedlicher Disziplinen benötigt, welche ihre Fachkompetenz gezielt einsetzen können. Ein hoher Grad an Spezialisierung der Lehrkräfte erfordert genügend Einsatzmöglichkeiten, was sich in der gewünschten Differenzierung des Schulcurriculums spiegelt. Die Schule wird binnendifferenziert und inklusiv im Ganztage entwickelt. Ziel ist es, eine möglichst große Zahl der SchülerInnen zu qualifizierten Abschlüssen zu bringen, insbesondere eine hohe AbiturientInnenquote zu erreichen. Für eine universitäre Praxisschule stellen die Sekundarbereiche I und II ein wesentliches Lehr- und Forschungsfeld auch der Fachdidaktiken der einzelnen Schulfächer dar.

Abschlüsse

An der Schule können alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden, die im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen vorgesehen sind. Dieses sind alle Abschlüsse der Sekundarstufe I sowie die Fachhochschulreife und die Allgemeine Hochschulreife nach dem 13. Jahrgang. Im berufsbildenden Bereich ist die Kooperation mit Kölner Betrieben, der IHK und entsprechenden Einrichtungen der Berufsbildung vorgesehen. Die Schule setzt es sich zu ihrem primären Ziel, qualifizierte Schulabschlüsse zu erreichen und allen AbsolventInnen einen Ausbildungsplatz zu vermitteln, sofern sie nicht mit dem Abitur abschließen.

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 angeboten werden sollen. Ein spezielles Angebot zur Bilingualität befindet sich derzeit in Ausarbeitung. Konkrete Entscheidungen in diesen Bereichen können erst zu einem Zeitpunkt endgültig getroffen werden, an dem die Schulentwicklung weiter fortgeschritten ist, sie sollen jedoch vor der Inbetriebnahme der Schule vorliegen.

Die Wissenschaftliche Begleitung soll gemeinsam mit der Schulleitung das Anmeldeverfahren für die Inklusive Universitätsschule Köln diskutieren und entwickeln. Dabei gelten folgende Kriterien:

- Angestrebt wird eine Mischung der SchülerInnenschaft, die der interkulturellen, sozialen und allgemeinen
- Verteilung der Kinder und Jugendlichen in der Stadt entspricht und die die von der Schule angestrebte Heter
- genität garantiert (dies entspricht dem gesetzlich vorgeschriebenem Auswahlverfahren).
- Insbesondere sollen Mädchen und Jungen möglichst in gleicher Anzahl und Kinder mit Migrationshintergrund entsprechend ihres Anteils in der Bevölkerung berücksichtigt werden.
- Geschwisterkinder werden vorrangig aufgenommen.
- Inklusion ist ein vorrangiges Ziel der Schule, das nach internationalen Maßstäben³⁶ garantiert werden soll.
- Um Empfehlungen für die Aufnahme von SchülerInnen zu entwickeln, sind bereits das Department für Heilpädagogik an der Humanwissenschaftlichen Fakultät und der Elternverein "mittendrin e. V." bzw. das „Bünnis pro Inklusion“ (Köln) für eine Kooperation angefragt. Erste Vorschläge für eine Bestimmung des Inklusionsverständnisses liegen aus dem Department für Heilpädagogik bereits vor und können als Ausgangspunkt weiterer Diskussionen genutzt werden.³⁷ Die aussondernden und stigmatisierenden Testverfahren des AO-SF (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) werden nicht zur Anwendung gebracht.

- Im Aufnahmeverfahren für die Sekundarstufe I (5. Klasse) gelten die in der Stadt Köln vorgenommenen
- Schullaufbahnpfehlungen und ihre prozentuale Verteilung als Orientierung. Eine Einzelprüfung durch die Schule bleibt vorbehalten.³⁸
- Wegen ihrer Konzeption und der Ganztagsarbeit ist die Schule besonders für bilingualen Unterricht geeignet, um insbesondere die Sprachkompetenzen zu fördern. Neben Englisch steht hier das Portugiesische für uns im Fokus, für das derzeit ein bilinguales Konzept erarbeitet wird.
- Angestrebt wird eine Schule, in der das gemeinsame soziale Lernen einen besonderen Schwerpunkt ausmacht. Hierzu gehört, dass in einer heterogenen SchülerInnenschaft eine Gesellschaft entwickelt und vorbildhaft gelebt wird, die nach innen und außen soziale Einstellungen und soziales Verhalten zeigt. Die späteren Schulangehörigen sollen im Rahmen ihres Leitbildprozesses z. B. klären, ob als Ausdruck dieser Haltung eine gemeinsame Schulkleidung eingeführt werden soll und welche ehrenamtlichen sozialen Dienste in der Schule, die eine Verantwortungsübernahme der Lernenden und Lehrenden ausdrücken, entwickelt werden.

Da die Schule die im Land Nordrhein-Westfalen möglichen Schulabschlüsse anbieten will, vermittelt sie das NRW-Kerncurriculum. Andererseits will sie auch neue Schwerpunkte setzen. Es sollen Curriculum-Werkstätten zum Curriculum-Design genutzt werden, um das fachlich-methodische Profil der Schule zu entwickeln und zu schärfen.

Curriculum-Werkstätten

Die Schule wird in ihrer Entwicklungsarbeit durch Unterstützungseinrichtungen und Curriculum-Fachleute aus der Universität zu Köln oder anderen Schulen beraten und begleitet. In „Curriculum-Werkstätten“ werden z. B. folgende Tätigkeiten durchgeführt:

- fachbezogene und fachübergreifende Aufstellung notwendiger Lernkompetenzen,
- Einrichtung von Forschungs- und Lernwerkstätten für die SchülerInnen zu den Selbstlernzeiten,
- umfassende Entwicklung von Selbstlernmaterialien,
- Konzepte für die Selbstreflexion und Feedback, Einrichtung eines kontinuierlichen Portfoliosystems (in digitalisierter Form),
- Entwicklung von Konzepten zur gezielten Förderung von Geschlechtergerechtigkeit,
- Gestaltung multimedialer Anteile des Curriculums und ihre Realisation,
- Aufbau modularer Lernsysteme,
- Einrichtung differentieller Lernarrangements,
- Entwicklung eines Konzeptes für individuelles Lerncoaching,
- Erstellung eines lesbaren Curriculums für SchülerInnen, Eltern, PartnerInnen der Schule.

Curriculum-Design

Das Schulcurriculum setzt sich aus vorhandenen und neu entwickelten Einheiten zusammen. Die wissenschaftlich moderierten Curriculum-Werkstätten unterstützen kontinuierlich die Arbeit am Design. Dabei nimmt die Schule vor allem auch internationale Anregungen auf, um international bewährte oder in Erprobung befindliche Ansätze kritisch zu prüfen. Die TeilnehmerInnen der Curriculum-Werkstätten sollen die Chance erhalten, an internationalen Austauschprogrammen teilzunehmen. Partnerschaften mit internatio-

nalen Schulen und der Austausch von Lehrenden sind vorgesehen, um diesen Prozess zu bereichern. Das Curriculum soll insbesondere nach den Antidiskriminierungsregeln des Toronto District School Board in ihrer deutschen Adaption untersucht werden.³⁹

Hervorzuheben ist, dass das Curriculum kontinuierlich mit der Entwicklung der Schule wächst. Bereits ab dem ersten, fünften und elften Schuljahr kommt es systematisch zu einem schlüssigen Curriculum, das bis zum letzten Schuljahr zeitlich vor dem individuellen Abschluss entwickelt wird. Die Inklusive Universitätsschule Köln berücksichtigt die in den staatlichen Richtlinien bzw. Kerncurricula NRWs vorgegebenen Inhalte und profiliert diese nach den eigenen Bedingungen.

Für die gesamte Schullaufbahn von 1 bis 13 gelten folgende curricular basierte Grundsätze, die das Curriculum-Design prägen sollen:

- eine kontinuierlich diagnosegestützte Förderarbeit und Leistungsentwicklung,
- eine durchgängige individuelle Förderung der je individuellen Fähigkeiten und Befähigungen, Interessen und Neigungen,
- eine konsekutive Sicherung elementarer Kulturtechniken für alle (Leseverständnis, Rechtschreibung, rechnerisches Denken, Zurechtfinden in der Lebenswelt, Ermöglichen von Diversität und Disability, Genderkompetenzen),
- ein systematischer Aufbau von Lernkompetenzen von Anfang an (insbesondere selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen, Mitgestaltung des Curriculums),
- ein durchgehend demokratisches Lernen (insbesondere Klassenrat, StreitschlichterInnen,
- Rituale, Verantwortungsübernahme, PatInnen- und TutorInnensysteme, Schulparlament und Schulversammlung),

- forschendes Lernen ab der 1. Klasse (Anschlussfähigkeit im Hinblick auf die Sekundarstufe I),
- ein Spiralcurriculum ab der 1. Klasse (z. B. Internationalität und Sprachen; Technik, Naturwissenschaften und Ökologie; Sozialstruktur, Arbeits- und Wirtschaftsleben; Kunst, Kultur und Medien; Bewegung und Sport),
- altersgerechte Zeitstrukturen (Tagesrhythmisierung unter Beachtung des Biorhythmus, Schulwoche, Schuljahr).

Das Curriculum besteht grundsätzlich aus mehreren Säulen. Dazu zählen vor allem die modularen Curriculum-Bausteine, fachübergreifende Themenlinien und Lernprojekte, ein kontinuierlicher theaterpädagogischer Ansatz:

- Modulare Curriculum-Bausteine sollen zahlreiche Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten sichern und Anschluss an notwendige Prüfungsleistungen bezüglich der angestrebten Abschlüsse ermöglichen.
- Themenlinien dienen der Profilbildung für vernetztes Wissen und dessen Anwendung über die einzelnen Fächer hinaus. Sie ermöglichen auch klassen- und jahrgangsübergreifende Arbeiten.
- Lernprojekte sind spezifische Projekte, die nach Interesse gewählt werden können und die fachergänzend oder fächerübergreifend gestaltet werden.
- Der theaterpädagogische Ansatz nimmt die sehr positiven Erfahrungen der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden auf. Durchgehend sollen die Elemente Rollenspiel, szenisches Spiel und Theater über alle Klassenstufen verteilt kontinuierlich erprobt und geübt werden können. Dieser Schwerpunkt soll in Verbindung mit den modularen Curriculum-Bausteinen, den Themenlinien und Lernpro-

jekten die Chance bieten, dass die SchülerInnen kontinuierlich Erfahrungen in der mehrperspektivischen Darstellung von Sachverhalten und Beziehungen sammeln können, diese reflektieren und darstellen lernen. Hierbei strebt die IUS eine Kooperation mit der Comedia Colonia und der Studio-
bühne der Universität und anderen theaterpädagogischen Ansätzen innerhalb und außerhalb der Universität an. Ein professionell eingerichtetes Theater ist beim Schulbau mit vorzusehen.

Curriculumssäulen

Zu den Säulen des Curriculums zählen fünf Schwerpunkte, die als Profil der Schule herausgebildet werden sollen:

Internationalität und Sprachen

Im Zeitalter zunehmender internationaler Interdependenz werden Inter- und Multikulturalität zu einem Schlüssel gegenseitiger Verständigung. Hierzu gehört nicht nur der Fremdspracherwerb, sondern ein damit notwendig zu verbindendes kulturelles Verstehen und Verständnis. Internationalität der Schule soll sich nicht nur in der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft spiegeln, sondern auch aktiv als gelebtes Programm entwickelt werden. Englisch soll ab der ersten Klasse unterrichtet werden. Weitere Sprachen sollen nach den Bedürfnissen der SchülerInnenschaft hinzukommen. Derzeit wird an einem bilingualen Konzept in den Fächern Portugiesisch und Chinesisch gearbeitet. In der Oberstufe soll insbesondere auch das Türkisch angeboten werden. Erstsprachliche Lehrkräfte sollen bevorzugt zum Einsatz kommen und durch Abkommen mit den Ländern der Partnersprachen sollen zusätzliche Lehrkräfte finanziert werden. Austauschaufenthalte und internationale Partnerschaften können analog zu den Kölner Universitäts- und Städtepartnerschaften entwickelt und gestaltet werden. Die Schule soll zudem für ausländische Gastdozierende der Universität und ihre Angehörigen als Schule der Wahl genutzt werden können.

Naturwissenschaften, Technik und Ökologie

In Köln lässt sich vor dem Hintergrund der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät, zahlreicher technologischer Anwendungen und einer Vielzahl von ökologischen und umwelterzieherischen Projekten die Faszination von naturwissenschaftlicher Theorie, technischer Praxis und eines schonenden Umgangs mit der

äußeren Natur sehr kompetenzorientiert und effektiv vermitteln. Ein besonderer Schwerpunkt der Schule sollen experimentelle Forschungswerkstätten von der ersten Klasse an sein, die bei den Schülerinnen und Schülern Neugier wecken, Experimentierfreude auslösen und den Forschungsdrang inspirieren sollen. In der Architektur ist ein Werkstatt- und Experimentierbereich vorgesehen; im Außenbereich eine Fläche, in der auch Schmutz entstehen kann. Hier sollen grundlegende Phänomene aus naturwissenschaftlicher, technischer und ökologischer Bildung zunächst als Teil des Sachunterrichts, später in einem Science/Environment-Bereich entwickelt werden, der an Traditionen aus dem englischsprachigen Raum anschließt und naturwissenschaftliche wie technische Probleme möglichst fachübergreifend angeht. Hierzu sollen entsprechende Themenlinien und Lernprojekte zusätzlich zu den fachlichen Modulen entwickelt werden. In Forschungswerkstätten können durch die Vernetzung mit der Universität und die Kooperation mit außerschulischen Lernorten und durch Natur-Exkursionen auch „große ForscherInnen“ auf „kleine ForscherInnen“ treffen.

Sozialstruktur und Arbeits- und Wirtschaftsleben

Das soziale Leben und die Wirtschafts- und Arbeitswelt werden immer komplexer. Bereits in der Grundschule sollen Erkundungen in der sozialen Wirklichkeit, in gesellschaftlichen Heterotopien stattfinden – in Stadtteilen, Museen, Wäldern, Zügen, Schiffen, Gerichten, Gefängnissen, zugänglichen Produktionsstätten, Bahnhöfen, Gedenkstätten, Friedhöfen, Kinos, Hospitälern, psychiatrischen Kliniken, Bibliotheken, Theatern usw. Mit lokalen Betrieben, staatlichen Institutionen und gewerkschaftlichen und Jugendvertretungen aus dem Kölner Raum sollen Kooperationen gepflegt werden. Ab der Sekundarstufe können Schülerfirmen helfen, eine praxisorientierte Vermittlung von Kompetenzen aus diesem Feld zu gewinnen. Neben Schülerfirmen, Praktika, sozialen Untersuchungen sollen Kooperationen mit Firmen und Gewerkschaften vor Ort helfen, insbesondere im Sekundarbereich auch berufsvorbereitende Kompetenzen zu vermitteln.

Kunst, Kultur, Medien

Kunst, Kultur und Medien sind für Köln typische Lebens Elemente, die auch einen Schwerpunktbereich in der Schule bilden sollen. Angestrebt werden soll eine für alle SchülerInnen verbindliche Theaterarbeit in der Sekundarstufe, die durch Rollenspiele und andere Auftritte in der Grundschule vorbereitet ist. Die im Schulkanon oft unterrepräsentierten Fächer wie Musik, Theater und Kunst werden aufgewertet und ergänzt durch

Design und Medien, wie Fotografie, Video und Computerkunst. Dieser kreative Bereich soll für alle SchülerInnen vor allem auch Momente emotionaler Intelligenz, kooperativer Kommunikation und sozialer Kompetenz erschließen, die für die Entwicklung der Persönlichkeit ausschlaggebend sind. Eine Erhöhung des Selbstwerts und Selbstvertrauens wird durch zahlreiche Präsentationen, Ausstellungen und Aufführungen in diesem Feld angestrebt. Insbesondere die kontinuierliche Theaterarbeit soll dies fokussieren. Zugleich soll hier in besonderem Maße das aktive Schulleben auch nach außen dokumentiert werden. Zudem sollen Partner und andere Lernorte der Kunst- und Medienstadt Köln aktiv einbezogen werden.

Die Dimension der Erinnerung ist zentral für alle Lernprozesse, und dies nicht nur in der einfachen Bedeutung, dass ohne eine Aktivierung des Gedächtnisspeichers kein Lernen stattfinden kann. Erinnerungen im Sinn von Geschichte prägen auch das kollektive Gedächtnis von Gesellschaften. Lernen, das durch die Bearbeitung von Vergangenheit stattfindet, beeinflusst aktuelle Umgangsformen, Denkstile, Mentalitäten, Sprache und Körper. Die Schule stellt sich aktiv der Erinnerungskultur und der Auseinandersetzung mit den verhängnisvollen und grausamen Abschnitten der deutschen Geschichte. Das „kulturelle Gedächtnis“ ist charakterisiert durch den bewussten, aber auch emotionalen Umgang mit dem Vergangenheitsbezug lebendiger Menschen. Ähnlich wie nach persönlich belastenden Erfahrungen und Schocks kann auch nach traumatischen historischen Ereignissen eine Lähmung eintreten, oftmals verbunden mit Sprachlosigkeit. In der Erinnerungskultur bilden sich auch Leerstellen des Nicht-Traditionierten, des Vergessenen und Verdrängten. So ist es kein Zufall, dass sich insbesondere jüdische Exilierte wie Walter Benjamin, Max Horkheimer oder Hannah Arendt mit Fragen von Erziehung, Wahrnehmung und persönlichem Ausdruck in der Massengesellschaft beschäftigt haben. Wenn Theodor W. Adorno davon sprach, dass die Erziehung in Deutschland nach 1945 zum Ziel haben müsse, „dass nie wieder Auschwitz sei!“, dann steckt darin ein Stück Erinnerungsarbeit, die für nachfolgende Generationen immer noch kulturell maßgebend ist. Dies soll in einer Themenlinie und in besonderen Lernprojekten in der IUS Köln behandelt werden, in Zusammenarbeit mit u. a. dem EL-DE-Haus, der Kölner Synagogengemeinde und dem prospektiven Haus der Jüdischen Kultur.

Bewegung und Sport

Gegenwärtig sind die Menschen starken Beschleunigungstendenzen ausgesetzt, d. h. einem Zwang zu hoher

physischer und psychischer Mobilität bei gleichzeitiger Verringerung der Mußezeit. Der menschliche Körper verhartet gleichzeitig immer mehr an Arbeitsplätzen oder in Trägheit. Eine gesunde Schule muss daher eine bewegte Schule sein, in der Bewegung – in den Pausen und in Fitnessangeboten auch neben dem Sportunterricht – unmittelbar körperlich erfahren werden kann, um Energien zu verausgaben wie neue zu gewinnen. Im Bereich der Grundschule sollen Bewegungen gezielt über den Tag verteilt werden, in der Sekundarstufe soll bis zur Klasse 9 eine zusätzliche Stunde Sport gegeben werden. Im sportlichen Bereich sollen dabei zusätzliche Lernfelder erschlossen werden, die von den Lehrplänen abweichen. So sollte vorgesehen sein, ein individuelles Fitnessstraining in den Schulsport zu integrieren und ein schuleigenes Fitnesscenter aufzubauen. Der Wettbewerbsantrieb, der im sportlichen Bereich häufig im Vordergrund steht, wird durch Sensibilisierungstraining zur Wahrnehmung der eigenen Grenzen und Verletzlichkeiten ergänzt. Eine Zusammenarbeit in diesem Feld mit der LehrerInnenausbildung an der Sporthochschule ist vorgesehen.

Grundsätze der Theaterarbeit

Aufbauend auf den positiven Erfahrungen deutscher Schulpreisträger und erfolgreicher Versuchsschulen soll die Theaterarbeit an der IUS folgenden Grundsätzen analog den Leitlinien der Helene-Lange-Schule folgen (vgl. Fußnote 29):

- Das Theaterspiel wird als ein kontinuierlich aufbauender Stufengang geplant und durchgeführt. Der dazu auszuarbeitende Plan soll sich zunächst an den Erfahrungen insbesondere der Helene-Lange-Schule orientieren.
- Es wird als kulturelle Praxis entwickelt und soll helfen, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen im besonderen Maße zu fördern.
- Die Vorbereitung einer Theateraufführung umfasst ebenso auch eine Vielzahl von handwerklichen, technischen und produktiven Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit mannigfaltigem Material.

- Theaterarbeit stellt hohe inklusive Anforderungen an den Umgang mit Diversität und Heterogenität. Schulangehörige mit körperlichen oder anderen Behinderungen z. B. müssen an allen theaterpädagogischen Projekten ebenbürtig mitwirken und ihre speziellen Fähigkeiten einbringen können.
- Das Theaterspiel soll als eine Ernstsituation aufgefasst werden und unter Anleitung von ExpertInnen von außen stattfinden. Hierbei kann die Comedia Colonia (bzw. die Studiobühne der Universität) einbezogen werden, aber wünschenswert sind auch Kooperationen mit anderen professionellen Einrichtungen der Stadt Köln.
- Zu beachten ist, dass die größeren Theaterprojekte von externen ExpertInnen durchzuführen sind, um die professionelle Seite zu unterstreichen und auch andere Rollenvorbilder als LehrerInnen anzubieten.
- Alle größeren Inszenierungen werden allen Schülerinnen und Schülern der IUS vorgeführt. Die Eltern sollen mit eingebunden werden (z. B. bei Premierenfeiern). Der Stadtteil bzw. die Öffentlichkeit wird ebenfalls einbezogen.
- Die Theateraufführungen werden vor- und nachbereitend in den Unterricht eingebaut.
- Die Honorare für die externen ExpertInnen soll die Schule durch Eigenleistungen (z. B. Reinigung des Schulgebäudes, Eintrittsgelder) selbst erwirtschaften.

Das Theater ist nicht nur eine kulturelle Dokumentation der Arbeit der Schule, sondern soll insbesondere zur Förderung aller SchülerInnen beitragen und zu erheblichen Leistungsverbesserungen führen. Bisherige Schulversuche dieser Art zeigen, dass die kontinuierliche Theaterarbeit im kleinen wie großen Maßstab dazu beiträgt, dass die SchülerInnen auch ihre Leistungen in anderen Fächern erheblich steigern können.

Auch wenn das Curriculum-Design insgesamt erst mit der Schulleitung, dem Kollegium und der Wissen-

schaftlichen Begleitung konkret und im Detail entwickelt werden soll, so gibt es einige Eckpunkte, die aus der Sicht internationaler Erfahrungen und von Schulpreisträgern als sinnvoll erscheinen:

- Im Stundenplan der Schule erscheinen in den ersten Jahren Schulfächer als entbehrlich. Das Lernen soll an der IUS möglichst in naturwüchsigen und projektbezogenen Zusammenhängen geschehen. Innerhalb von Projektarbeiten lernen die SchülerInnen in modular vorgegebenen Themenfeldern sowohl in gemeinsamen Modulen, Themenlinien als auch in differenzierten Lernprojekten. Aus diesen Erfahrungen bilden sich in den oberen Klassen die Fächer heraus, entsprechend dem Alter der Schülerinnen und Schüler und der zunehmenden Spezialisierung der Tätigkeiten.
- Innerhalb der Themen soll nicht nur eine Sichtweise eingenommen werden, sondern die Vielfalt der Blickwinkel soll ein umfassendes und fächerübergreifendes Lernen ermöglichen. Die Themen sollen auch nicht isoliert vom Lebens- und Erfahrungsraum der SchülerInnen entwickelt werden.
- In der Sekundarstufe I (5. bis 10. Jahrgang) rückt das selbstständige Lernen stärker in den Vordergrund. Hier sollen die Lerninhalte von den LehrerInnen am Anfang des Schuljahres transparent gemacht und in einem klaren Zeitkontingent modular zur Verfügung gestellt werden. Die SchülerInnen sollen stark selbst mitbestimmen, wann und wie sie sich welche Inhalte erarbeiten. Das Unterrichtsangebot der Sekundarstufe umfasst Pflicht- und Wahlbereiche, die die Voraussetzung für individuelle Lern- und Abschlussprofile bieten.
- In der Sekundarstufe II (11. bis 13. Jahrgang) soll der Grundstein für das Hochschulstudium gelegt werden. Die SchülerInnen sollen in wissenschaftliches Arbeiten eingeführt werden. Hier soll die Universität besondere Möglichkeiten eines partiellen Studiums für SchülerInnen mit hohen Lernfortschritten ermöglichen.
- In jeder Schulstufe soll ein großer Wert auf individuelle Förderung gelegt werden: „Wenn ein Kind in einem bestimmten Bereich besonderen Bedarf oder Neigungen hat, werden individuelle Förde-

rungen auch in Form von Einzelbetreuungszeiten angeboten. Diese werden vereinbart. Dabei geht es nicht nur um defizitäres Aufarbeiten bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch um die Förderung und damit die Anerkennung besonderer Interessen und Neigungen.“⁴⁰

- Die SchülerInnen bilden sich im Umgang mit den Schwerpunktsetzungen der Schule, die ihnen möglichst vielseitige und differenzierte Angebote zur persönlichen Entwicklung machen. Im Curriculum wird darauf geachtet, dass eine zu frühe Spezialisierung und Vereinseitigung vermieden werden.

Die genannten Schwerpunkte stellen Rahmenpunkte für die zukünftige Schulentwicklung dar, die konkret durch die Schulleitung, das Kollegium, die SchülerInnen- und Elternmitarbeit wie auch den Wissenschaftlichen Beirat gestaltet werden sollen. Die Schule soll eigenständig auf der Basis der Rahmenempfehlungen arbeiten und ihr eigenes Curriculum mit Anschlussfähigkeit zum Land NRW entwickeln.

Lernen in Selbstverantwortung, hoher Selbstbestimmung und umfassender Selbsttätigkeit, das selbstbewusste und zufriedene SchülerInnen von Klasse 1 bis zur Abschlussklasse in die Schule gehen lässt, soll das Grundmerkmal der Inklusiven Universitätsschule Köln sein. Solches Lernen gibt es bereits als Leitidee an anderen, exzellent arbeitenden Schulen, aber dabei wird noch zu wenig die Vernetzung mit der Universität und der LehrerInnenbildung in systematischer Weise gesucht, die für diese Schule zusätzlich maßgebend sein soll (siehe unten).

Die Internationalisierung der Bildung wird in einer Welt intensiverer wechselseitiger Abhängigkeiten und Handlungsoptionen immer wichtiger, um nachfolgende Generationen hinreichend auf Leben und Berufschancen vorzubereiten. Die IUS soll die Internationalisierung in mehreren Bereichen gezielt anstreben und fördern:

- Auf der Fächerebene werden im Curriculum gezielt Versuche ermöglicht, bilinguale Versuchsklassen einzurichten. Portugiesisch als klassische Migrationssprache scheint hierfür im Kölner Umfeld als besonders geeignet. Englisch wird eine durchgehend wichtige Sprache an der Schule sein. Konzepte werden hierzu derzeit erarbeitet.
- Sprachliche Kompetenzen nehmen in allen Fächern einen großen Raum ein, wobei es auch insbesondere in der Oberstufe möglich sein soll, Fächer in einer Fremdsprache zu belegen.
- Die Schule strebt insbesondere einen international kontinuierlichen Austausch ihres Lehrpersonals mit anderen universitären Praxisschulen, die an der LehrerInnenbildung beteiligt sind, an. Dabei ist an ein Austauschprogramm gedacht, das LehrerInnen jeweils für ein Schuljahr mit den Partneruniversitäten und deren Praxisschulen gegenseitig austauscht. Durch solche Programme können innovative „Best-Practice-Modelle“ besonders schnell und wirksam erfahren und gezielt übernommen werden.
- Die Internationalisierung der Forschung kann durch die Kölner Universitätsschule auch im Bereich der LehrerInnenbildung vorangetrieben werden, weil in anderen Ländern solche Praxisschulen bereits effektiv in die Forschung eingebunden sind und nunmehr vergleichbare Forschungsbedingungen geschaffen werden, die den wissenschaftlichen Austausch und gemeinsame internationale Forschungsprojekte erheblich erleichtern bzw. erst ermöglichen.
- Die IUS steht internationalen SchülerInnen nach Maßgaben der Aufnahmekapazität (hier z. B. auch Universitätsangehörigen mit Migrationshintergrund) besonders offen.

Die KölnerKinder- und JuniorUniversität soll fest mit der „Inklusiven Universitätsschule Köln“ – Eine Schule für alle! kooperieren und auch räumlich und personell in der Schule kontinuierlich präsent sein. Ausgehend von der Hypothese, dass zwischen kindlicher Neugier und den Forschungsinteressen von WissenschaftlerInnen eine Analogie besteht, hat die KölnerKinder- und JuniorUniversität seit ihrer Gründung 2003 curriculare Konzepte und Formate für die persönliche Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit Wissenschaft und WissenschaftlerInnen entwickelt. In unterschiedlichen Arbeitsformen wie (interaktiven) Vorlesungen, Workshops und Projektgruppen erfahren die altersgemischten SchülerInnengruppen nicht nur die Wertschätzung und Akzeptanz ihrer „Warum-Fragen“, sondern lernen auch Möglichkeiten kennen, ihre eigenen Fragen in Forschungsfragen zu übersetzen und diese in kleineren Projekten mit wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten.

Die Beteiligung an der universitären Forschung wird praktiziert als „Eroberung“ des Wissenschaftsraumes der Universität mit ihren Labors, ihren Instrumenten und Maschinen, ihren künstlerischen und technischen Werkstätten, ihren Sammlungen und Bibliotheken. Die Nähe zu aktuellen wissenschaftlichen Entwicklungen wird durch die Zusammenarbeit mit Forschungszentren wie dem Zentrum für Mehrsprachigkeit, dem Zentrum für Altersstudien (CEfAS) oder dem CECAD (Cellular Stress Responses in Aging-Associated Diseases) gewährleistet. Da sich viele Forschungsstationen außerhalb der Universität befinden, ergibt sich durch das Konzept der KölnerKinder- und JuniorUniversität auch eine enge Vernetzung mit außer/hochschulischen Lernorten wie z. B. dem Bootshaus – Ökologische Rheinstation, oder Lehrkrankenhäusern. Unverzichtbare Anhalts- und Orientierungspunkte bilden in diesem Erkundungsprozess die regelmäßigen Begegnungen mit den WissenschaftlerInnen aus allen sechs Fakultäten der Kölner Universität sowie den Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. Die persönlichen Begegnungen vermitteln einen anschaulichen Eindruck von den Wegen und Umwegen wissenschaftlicher Forschung.

Insbesondere zwei Best-Practice-Modelle der KölnerKinder- und JuniorUniversität sind bereits so gearbeitet, dass sie sowohl als fachübergreifende Themenlinie als auch als Lernprojekt unmittelbar in das Curriculum der IUS integriert werden können. In welcher Weise das geschehen kann, soll hier nur durch ihre thematischen Schwerpunkte angedeutet werden und bedarf im Schulentwicklungsprozess noch weiterer Detailplanung:

(1) Die „FeldforscherInnen-Programme“ sind thematisch vorwiegend an aktueller (und daher oftmals interdisziplinärer) Forschung ausgerichtet und beziehen sich bislang sowohl auf die Naturwissenschaften als auch auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben. Die SchülerInnen werden selbst zu ForscherInnen, indem sie die Spuren der WissenschaftlerInnen in ihren einzelnen Forschungs-Feldern nachverfolgen und das Forschungsthema in ein Subfeld ihrer Lebenswelt übertragen. Als Lehrende und BegleiterInnen sind vor allem Lehramtsstudierende aktiv. In Kooperation mit dem Akademischen Auslandsamt werden auch ausländische Studierende des Propädeutikums in einzelne Projekte einbezogen. Zum einen wird dadurch eine bilinguale Projektarbeit ermöglicht, zum anderen interkulturelle Begegnungen. Die Begegnungen sind dadurch geprägt, dass die Studierenden unmittelbar vor der Aufnahme eines regulären Studiums der Universität einerseits biographisch näher stehen als die SchülerInnen, ihr andererseits aber durch ihren „Fremdheitsstatus“ gleichzeitig ferner stehen als viele SchülerInnen, für die die Universität z. T. bereits vertrautes Gelände ist.

(2) Die Projektgruppenarbeit ist bislang vor allem im polyästhetischen Bereich (Theater, Musik – Schwerpunkt Musik der Gegenwart, Kunst) angesiedelt. In dieser Ausrichtung wird sie regelmäßig in Kooperation mit Kulturpartnern der Stadt Köln realisiert. Ein intergeneratives Projekt, das in Kooperation mit der KinderUni (letztenburgisch „KannerUni“) der Universität Luxemburg durchgeführt wird, startet in Kürze. Eine Ausweitung der Themenbereiche ist mit den bereits erprobten Methoden leicht möglich.

Bei einer institutionell verankerten Kooperation von KölnerKinder- und JuniorUniversität und IUS sind die LernerInnen der IUS zugleich Mitglieder der Kölner KinderUniversität. Als solche nehmen sie an deren Angeboten teil und entwickeln sie weiter. Hierzu kann einerseits auf das partizipative Modell des KinderUniRates zurückgegriffen werden und andererseits auf die Curriculum-Werkstätten der IUS. Eine differenzierte inhaltliche und konzeptionelle sowie durch Beispiele ergänzte Erläuterung zur Passung von KölnerKinder- und JuniorUniversität und IUS wird derzeit erarbeitet ebenso wie der Ressourcenbedarf der anvisierten Kooperation von KölnerKinder- und JuniorUniversität und IUS.

10 | Rhythmisierung des Schultages und Unterrichtsmethoden

Der Schultag soll so gegliedert werden, dass die Rhythmisierung eine Kombination aus eigenständigen, angeleiteten und freien Arbeitsphasen ermöglicht. Dabei könnte der Schultag beispielsweise in Phasen organisiert werden:

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

Zwischen den jeweiligen Phasen sind Pausen und Bewegungsangebote vorzusehen. In die Rhythmisierung sind die Wochen und das Schul(halb)jahr einzubeziehen. In der Wochenphase sind vor allem Wochen- bzw. Arbeitspläne der SchülerInnen zu berücksichtigen. Die Woche sollte mit einer Klassenratsstunde abschließen, in der gemeinsame Vorhaben und Regeln kontinuierlich besprochen und entwickelt werden. Anzuregen ist, dass die demokratische Partizipation von Schülerinnen und Schülern u. a. in Form eines Schulparlamentes organisiert wird. Das Schul(halb)jahr beginnt mit einer Orientierungsphase. In dieser Zeit stellen sich die SchülerInnen mit Unterstützung der LehrerInnen 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 der LehrerInnen herangezogen. Die Hauptzeit des Schuljahres besteht aus intensiven Arbeitsphasen, die unterbrochen werden

durch jährlich wiederkehrende, zum Teil ritualisierte Events wie z. B. Aufführungen und Präsentationen (Ausstellungen) aus den Schwerpunktbereichen der Schule, obligatorische Theaterarbeit mit Aufführungen, sportliche Spiele, Klassenfahrten, 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 sowie besonders forschendes Lernen ermöglichen. Der Erfolg eines solchen Lernkonzeptes ist insbesondere durch internationale Schulleistungsstudien bestätigt.

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.

Der Umgang mit der die Schule besonders prägenden Heterogenität benötigt auch entsprechende unterrichtsmethodische Standards, wie sie international an erfolgreichen Schulen wie auch bei deutschen Schulpreisträgern bereits vorgehalten werden. Auch diesbezüglich sollen die Lehrkräfte besonders vorbereitet, ausgebildet und über kontinuierliche Qualifizierungsangebote auf dem 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, das hierfür eine Konzeption in Zusammenarbeit mit dem Kollegium erstellen soll.

Zum Lernen und Lehren an der Inklusiven Universitätsschule Köln gehört ein adäquates System der Leistungsbeurteilung. Die für die Schule zentrale individuelle Förderungs idee erfordert ein differenziertes System

der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dies setzt zweierlei voraus: Einerseits sollen individuelle Zielvereinbarung mit Kriteriumsbezug jedem Schüler und jeder Schülerin die Kompetenzzuwächse im eigenen Lernen verdeutlichen und diese in regelmäßigen halbjährlichen Rückmeldegesprächen mit LehrerIn und Eltern verdeutlichen helfen. Andererseits soll eine Einheitlichkeit der Form und eine Transparenz der individuellen Kompetenzentwicklung und -bewertung durch eine Kompetenzrasterbepunktung gegeben werden (Rangvergleich), die auch den Eltern gegenüber auskunftsfähig ist. Hier könnte sich das Beurteilungssystem z. B. an dem Leistungsbeurteilungssystem der Max-Brauer-Schule Hamburg orientieren.⁴¹ Bei Schulwechseln werden bei Bedarf Notenzeugnisse plus Verbalbeschreibungen erstellt.

Um das gestützt-individualisierte, forschende, bilinguale Lernen hinreichend entwickeln zu können, sollten möglichst häufig doppelte LehrerInnenbesetzungen bestehen, die auch durch ein Team bestehend aus einem Lehrer oder einer Lehrerin und einem/einer SozialpädagogIn oder einem/einer Lehramtsstudierenden im Praxissemester unterrichten. Die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen soll durch möglichst intensive Phasen der Zusammenarbeit erleichtert werden, was durch die Bildung von Lehrer-Intenteams für die Jahrgangsstufen verbessert werden kann.

Die Inklusive Universitätsschule Köln ist eine universitäre Praxisschule, die sowohl die Vielfalt der Fächer und Fachdidaktiken an der Universität Köln spiegelt als auch den bildungswissenschaftlichen Anteil in der Lehramtsausbildung aufnimmt. In der Universität Köln sind in der LehrerInnenbildung alle Schulformen vertreten. Durch die Heilpädagogik sind auch fast alle sonderpädagogischen Fächer vorhanden. Sowohl die Größe der LehrerInnenbildung als auch die in Köln vorhandene Breite aller Fachrichtungen bieten ein optimales Umfeld, um die Inklusive Universitätsschule Köln effektiv und umfassend wissenschaftlich zu begleiten. Dabei ist der Ertrag für beide Seiten groß:

- die Schule kann begleitend stets auf dem aktuellen Stand der Forschung operieren und umfassend auf die Ressourcen der Universität aus dem Bereich der LehrerInnenbildung zurück greifen;
- die Universität kann Forschungsaufgaben in einem klaren experimentellen Kontext durchführen und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Verbesserung des Lernens und der Schulentwicklung beitragen;
- die Universität wird sich an der Schule mit eigenen Räumen und mit eigener Infrastruktur beteiligen, um dort Praktika, Lehrveranstaltungen und pädagogische bzw. Unterrichtsforschung durchzuführen.

International gesehen sind solche Verschränkungen zwischen LehrerInnenausbildung an der Universität und Versuchsschule sehr erfolgreich. Das Kölner Modell folgt hierbei z. B. dem finnischen oder schwedischen Vorbild.

In Köln bestehen bereits heute z. B. in den Bildungswissenschaften bemerkenswerte Forschungsprofile und mehrere kontinuierliche Forschungsstellen, wie z. B. das Center for Diversity Studies (CEDIS) sowie ein evaluiertes Modellkolleg zur Vorbereitung der neuen Form der Lehramtsausbildung im Bachelor-/Master-System. Enge Arbeitsbeziehungen zu den Fachdidaktiken sind ebenso vorhanden wie eine Bereitschaft zu

interdisziplinärer Zusammenarbeit. In dieses Netzwerk gibt das Schulgründungsvorhaben einen neuen, klar profilierten Impuls mit Alleinstellungsmerkmalen gegenüber anderen Versuchs- oder Modellschulen in NRW und Deutschland. Das Vorhaben wird die LehrerInnenbildung in Köln nachhaltig aufwerten. Zugleich kann für die Schule erwartet werden, dass in der Bevölkerung eine hohe Zustimmung zur Schulgründung vorhanden sein wird und die Präferenz für den Besuch der IUS auf der SchülerInnen-Seite sehr hoch sein wird.

Im Rahmen der reformierten LehrerInnenbildung werden künftig vier Praxiselemente nachgefragt: Eignungs-, Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum sowie das Praxissemester. Etwa 18 Monate Praxiszeiten sollen die Studierenden in fünf Jahren absolvieren. Ein Teil der Studierenden könnte kontinuierlich einen Tag in der Woche in der Schule arbeiten, um diese Praxiselemente anerkannt zu bekommen. Analog zum finnischen Modell bietet dies den Vorteil, Theorie und Praxis der LehrerInnenausbildung noch deutlicher kontinuierlich miteinander zu verbinden und der Schule ein verbindlich handelndes pädagogisch arbeitendes Personal zuzuweisen. Dabei wären bis zu maximal zwei Lehramtsstudierende pro Tag pro Klasse ein sinnvoller Schlüssel, der auch eine Einzelfallbetreuung in den Klassen erleichtern würde. Dieses Modell könnte auch auf andere Schulen aus dem Kölner Raum nach und nach übertragen werden, wenn entsprechende Betreuungen kooperativ geklärt werden.

Die IUS Köln will eigenständige, innovative Wege gehen, um Impulse für Veränderungen und Verbesserungen zu geben. Dabei soll nicht abgehobenen theoretischen Idealen und Wolkenkuckucksheimen gefolgt werden, sondern es werden realistische Beispiele aus dem In- und Ausland aufgenommen, die bereits erfolgreich auf einer vergleichbaren Grundlage arbeiten. Wir erwarten, dass hiervon Impulse zur Veränderung des gesamten Schulsystems ausgehen können. Darum hat die Schule auch einen pädagogisch-wissenschaftlichen Auftrag: Die gesammelten Erfahrungen sollen systematisch erforscht und gesichert werden. Zur Wahrnehmung dieses Auftrags soll die Wissenschaftliche Begleitung beitragen. Der in Gründung befindliche Kölner Universitätsverlag könnte als Publikationsorgan der Schriften der IUS Köln genutzt werden und hierbei eine eigene Reihe herausgeben.

Die Inklusive Universitätsschule Köln verpflichtet sich zur selbstständigen und kontinuierlichen Schulentwicklung. Dabei geht sie in ihrer Gründungsphase und der Einrichtung der einzelnen Schulangebote grundsätzlich von den in den Grundannahmen bisher dargestellten Zielen und den zwölf pädagogischen Thesen bei der Ausgestaltung des Schulleitbildes und dessen Konkretisierung aus. Die Schule entwickelt hierzu ein eigenes Schulleitbild, das sie mit der Wissenschaftlichen Begleitung erarbeitet. Leitideen der „Inklusiven Universitätsschule Köln“ – Eine Schule für alle!, die als Leitbild der Schule entfaltet werden sollen, lauten in Zusammenfassung der bisher dargelegten Aussagen insbesondere:

- sich gemeinsam bilden und zugleich Unterschiede ermöglichen,
- eigene Interessen entwickeln und gemeinsam individuelle und allgemeine Probleme lösen,
- eigene Fähigkeiten und Befähigungen entfalten, sich selbst bei Schwierigkeiten Unterstützung holen und anderen bei ihrer Entwicklung helfen,
- forschend die Welt entdecken und andere an den Forschungen teilhaben lassen,
- eigenverantwortlich arbeiten und mitverantwortlich handeln,
- lernkompetent werden und die Kompetenz anderen solidarisch zur Verfügung stellen,
- sich argumentativ auseinandersetzen und lösungsorientiert vorgehen,
- eigene kreative Ideen umsetzen und die Kreationen anderer achten,
- mitmenschlich handeln und die exemplarische Schulgesellschaft achten,
- achtsam und friedfertig mit anderen und mit sich umgehen,
- Unterschiedlichkeit und Vielfalt akzeptieren und als Chance sehen, wenn sie von Belang sind,
- Dialoge führen und demokratisch handeln,
- ressourcenschonend und umweltbewusst vorgehen,
- selbstwirksam lernen und den Selbstwert erhöhen,
- die eigenen Grenzen und die von anderen erkennen und beachten lernen und ggf. auch mit Rückschlägen oder Scheitern umzugehen lernen.

Schulen müssen sich in ihrer eigenen Entwicklung dem ständigen Lernen verpflichten, wenn sie junge Menschen befähigen wollen, sich in einer dynamischen und interkulturellen Welt zurechtzufinden und

diese aktiv zu gestalten. In diesen Lernprozess muss die Schule ihre eigene Entwicklung wie auch das gesellschaftliche und kommunale Umfeld und die Angehörigen der Familien bzw. der anderen Lebensformen der SchülerInnen einbeziehen.

Die Inklusive Universitätsschule Köln versteht sich als eine „lernende Schule“. Dabei achtet sie auf Qualität und Nachhaltigkeit in besonderem Maße. Wesentlich ist für die Schulentwicklung hierbei, dass

- der Standard der Arbeitsergebnisse und der erreichten Leistungen dokumentiert und evaluiert werden,
- die systematische und systemische Weiterentwicklung kontinuierlich wissenschaftlich begleitet werden,
- die innovative Weiterentwicklung durch Impulse von außen und kontinuierliche Weiter- und Fortbildungen gestaltet werden, eine öffentliche Rechenschaftslegung kontinuierlich erfolgt und publiziert wird.

Als lernende Organisation ist die Schule stets in Bewegung und Entwicklung. Dazu nutzt sie geeignete Instrumente, um ihre bewährte Praxis oder Veränderungspotenziale zu erforschen und zu begleiten. Sie kennt ihre eigenen Ressourcen, auf deren Basis sie nach optimalen Lösungen sucht. Sie setzt dabei z. B. folgende Instrumente ein:

- interne und externe Evaluationen,
- fachübergreifende Teambildungen, die durch die Universität begleitet und aktiv mit der LehrerInnenbildung fachdidaktisch und bildungswissenschaftlich verbunden werden,
- Wissensmanagement, das aktiv an der Schule entwickelt und koordiniert wird (einschließlich der Nutzung von Datenbanken),
- Vernetzung mit anderen Schulen, u. a. mit den „Schulen ohne Rassismus“ in NRW oder mit „Schulen ohne Homophobie“,
- Monitoring zur Schul- und Unterrichtsentwicklung in anderen Ländern,

- kontinuierliche öffentliche und wissenschaftliche Tagungen zur Schulentwicklung.

Mit diesem „Leistungsprofil“ wird die Inklusive Universitätsschule Köln die Kriterien für gute Schularbeit in Nordrhein-Westfalen erfüllen und dieser neue, bereichernde Impulse geben können. Zugleich kann die Schule nachhaltig auf die neue LehrerInnenbildung im BA/MA wirken, um so zu einer Verbesserung der LehrerInnenbildung durch konkrete Theorie-Praxis-Bezüge beizutragen. Die Schulentwicklung soll durch eine optimierte Architektur dazu beitragen, dass Lernende wie Lehrende angemessene, lernanregende Arbeitsplätze vorfinden, die ihnen die Arbeit erleichtern und nicht erschweren.

Die Schule will insbesondere auch im Bildungsraum Köln wirken, um im Stadtteil wie in der Stadt allgemein als „lernende Schule“ nicht nur Beziehungen zu anderen Schulen zu pflegen, sondern auch mit anderen öffentlichen, kulturellen und informellen Einrichtungen zu kooperieren und gemeinsame Projekte durchzuführen. Dies soll sich darin konkretisieren, dass die Schule mit dem Angebot eines generationenübergreifenden Curriculums („lebenslanges Lernen“) Angebote und Aktivitätschancen für Eltern, Angehörige und die Berufswelt bietet (Stichwort „Elternschule“, „SchülerInnen-Eltern-Firma“). Zudem sollen Themen, die im Dreieck Schule – Familie – SchülerIn wichtig sind, kontinuierlich behandelt werden (Stichworte z. B.: „Lernstrategien“, „Medienerziehung“, „Pubertät“, „Gesundheit und Ernährung“, „Patchwork-Familien“, „Gewalterfahrungen“).

Als universitäre Schule spielt der Umgang mit der Ressource Wissen eine besondere Bedeutung. Gemeinsam mit der Universität soll die Schule über die engeren Grenzen der Schule hinaus Angebote unterbreiten, die u. a. für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anderer Schulen bzw. für die interessierte Öffentlichkeit interessant sein können.

Das hier vorgelegte Rahmenkonzept zeigt Perspektiven und Richtungen an, die im Laufe einer Schulgründung oder im Schulentwicklungsprozess bestehender Schulen genutzt werden können, um eine inklusive und an erprobten internationalen Standards ausgerichtete Schule bzw. Bildungslandschaft von der KiTa bis zur Oberstufe zu entwickeln. So wie im Rahmenkonzept der Inklusiven Universitätsschule Köln vorgesehen ist, dass eine öffentliche Schule der Stadt als Träger mit einer verbindlichen Kooperation mit der Universität entsteht, so könnten auch an anderen Orten solche Initiativen möglich sein, die ähnlichen Interessen folgen. Dabei gibt es viele Entwicklungen, die auf die Notwendigkeit einer solchen Schule hinweisen:

- Die starke Nachfrage nach Gesamtschulen mit hoher Durchlässigkeit als ein Zusatz- oder Alternativangebot zum traditionellen Schulsystem,
- die hohe Bedeutung einer Bildungslandschaft, die die Übergänge von der KiTa in die Grund- und Sekundarschule durch ein ganzheitliches Konzept transparent und nach einheitlichen pädagogischen Standards gestaltet, um allen Schülerinnen und Schülern eine möglichst optimale Förderung in einer vertrauten Lernumgebung zukommen zu lassen,
- die Notwendigkeit der Errichtung inklusiver Schulangebote, um den menschlichen und rechtlichen Erfordernissen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) hinreichend zu entsprechen,
- die Erfordernis der Errichtung von universitären Praxisschulen für Forschung und Lehre, um in den neuen LehrerInnenausbildungsstudiengängen im Bachelor und Master die vorgesehenen langen Praxisphasen sinnvoll mit der schulpraktischen LehrerInnenausbildung zu verbinden und insgesamt die Qualität der LehrerInnenausbildung zu erhöhen,
- die Nutzung von Experimentierklauseln für Schulgründungen oder Schulentwicklungen, um lokal begründete Gesamtschulen nach dem Bedarf von Stadtteilen und Kommunen zu errichten, in denen Wege in die Zukunft gegangen und erprobt wie auch wissenschaftlich evaluiert

werden, in denen aber vor allem die erfolgreichen Standards von deutschen Schulpreisträgern oder international erfolgreichen Modellen umgesetzt werden, um wegweisende Schulen für die Zukunft modellhaft zu demonstrieren.

In den letzten Jahren sind etliche Privatschulen in Deutschland entstanden, die die höheren Freiräume für moderne, an internationalen Standards ausgerichtete Schulgründungen nutzen. Unserer Ansicht nach darf dies nicht dazu führen, dass auf Dauer das öffentliche Schulsystem von solchen Entwicklungen abgekoppelt wird. Gerade angesichts schwieriger Haushaltslagen besteht die Versuchung, das Bildungssystem als notwendige Zukunftsinvestition zu vernachlässigen. Dagegen benötigen wir Engagement und die politische Einsicht, heute in Bildung zu investieren mit dem Anspruch einer Förderung für alle Lernenden, mit einer Umstellung auf Inklusion und eine Verbreiterung der besseren Schulabschlüsse, um den ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein.⁴² Wenn wir bedenken, dass andere Schulsysteme hier bereits deutliche Vorsprünge gegenüber Deutschland in der Anzahl der AbiturientInnen und qualifizierter Abschlüsse aufweisen, wie es der OECD-Bildungsreport uns jedes Jahr wieder vor Augen hält, dann sollte jenseits aller Gruppeninteressen eine gemeinsame Perspektive auf eine neue Schule möglich sein, die uns zeigen kann, was machbar ist.



- Die „Inklusive Universitätsschule Köln“ – Eine Schule für alle! soll eine Schule für alle ohne soziale Ausschlüsse sein.⁴³
- Die Schule strebt an, allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, dass sie möglichst hohe und erfolgreiche Schulabschlüsse erwerben können. Sie soll so konzipiert sein, dass sie durch individuelle Förderung von Fähigkeiten und soziales Lernen in Heterogenität und Inklusion Exzellenz auf allen Ebenen zu erreichen imstande ist.
- Sie berücksichtigt den aktuellen und internationalen Lernforschungsstand und die Erkenntnisse der kritischen Schulforschung und stellt eine wechselseitige Verbindung von experimenteller Schulpraxis, Forschung und Ausbildung her.
- Sie vermittelt ein kritisches Verständnis des aktuellen Stands der Technik und Wissenschaft, der Natur- und Menschheitsgeschichte und der produktiven Arbeit und die Kompetenzen für einen selbstbewussten Umgang damit.
- Sie praktiziert konsequente Schuldemokratie und Selbstbestimmung, sie beteiligt umfassend auch Eltern und SchülerInnen an der Schulentwicklung.
- Die Universitätsschule soll werdenden LehrerInnen ermöglichen, sich aktiv an einer inklusiven Schulgründungsentwicklung im Sinne der „Einen Schule für alle“ zu beteiligen.
- Die Grundidee der „Inklusiven Universitätsschule Köln“ – Eine Schule für alle! soll transferierbar sein: Aufgrund ihres Ansatzes von humaner Bildung, der Achtung und Verwirklichung der Menschenrechte und eines demokratischen Menschenbildes, das Heterogenität achtet und Gleichstellung für alle anstrebt, sollen die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Schule auf andere Schulsituationen im Sinne der Anregung und Übernahme übertragbar sein.
- Die Schule nimmt an internationalen und nationalen Evaluationen teil und diskutiert ihre Ergebnisse öffentlich.

- 1 Solche Ausgangspunkte sind vielfältig, aber sie weisen dennoch Gemeinsamkeiten auf, die zu beachten sind. Vgl. dazu auch Herleitung von umfassenden Kriterien guter Schulentwicklung, die im Hintergrund unserer Überlegungen stehen, exemplarisch die „Standards einer guten Schule“ unter <http://www.blickueberdenzaun.de/publikationen/standards.html> .
Zu den pädagogisch-psychologischen Hintergrundtheorien neuerer Lehr- und Lern-forschung, auf die wir uns stützen, vgl. z. B. Ormrod, J. E. (20044): Human Learning. Columbus, Ohio (Pear-son); Ormrod, J.E. (20065): Educational Psychology. Developing Learners. Upper Saddle River, New Jersey (Pearson); Slavin, R.E. (20068): Educational Psychology. Theory and Practice. Boston u.a. (Pearson); Woolfolk,, A. (2005): Educational Psychology. Boston u.a. (Pearson).
- 2 “The world in the class, the class in the city”, Jerome Krase (Brooklyn College of CUNY), <http://brooklyn-cuny.academia.edu/> ..
- 3 Eine ausführliche Einführung in die Begriffe der Inklusion und Heterogenität findet sich in Reich, K. (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u. a. (Beltz).
- 4 Vgl. dazu z.B. die 10 Schritte für eine inklusive Erziehung unter <http://www.oecd.org/dataoecd/21/45/39989494.pdf> .
- 5 Der Begriff „Lerner/Lernerin“ (learner) meint hier mehr als lediglich die Schülerinnen und Schüler; auch LehrerInnen, andere Schulangehörige und an der Schulentwicklung Beteiligte werden als Lernende gesehen.
- 6 Dabei stützen wir uns auf 10 Thesen zur Pädagogik von Kersten Reich/Otto Seydel in Montag Stiftung (Hg.) (2012): Schulen bauen und planen. Berlin (Jovis/Friedrich Verlag). Die Thesen wurden überarbeitet und sind insbesondere in Kapitel 2 und 3 verarbeitet worden. Die Thesen 6 und 12 wurden von uns hinzugefügt.
- 7 IVgl. Peter Fauser u. a. (2006): Was für Schulen! Der Deutsche Schulpreis. Stuttgart (Klett/Kallmeyer).
- 8 Vgl. z. B. zu Fragen von Schulentwicklung und Chancengerechtigkeit in der Bildung: Hutmacher, W./Cochrane, D./ Bottani, N. (Ed.): In Pursuit of Equity in Education. Dordrecht/Boston/London (Kluwer) 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: <http://www.blickueberdenzaun.de/blick-ueber-den-zaun/schulverbundblick-ueber-den-zaun.html> und Annemarie von der Groeben: Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbunds „Blick über den Zaun. Opladen (Budrich) 2010.

Zu den Qualitätsstandards in der Schulentwicklung vgl. z. B. Michael Schratz u. a.: Qualitätsentwicklung: Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim u. a. (Beltz) 2000. Hans Günther Rolff u. a.: Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim u. a. (Beltz) 2000. Gerold Brägger/Norbert Posse: Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES): Handbuch. Bern (h.e.p.) 2007.

Zur Schulreform aus Sicht der Wirtschaft (IFO-Institut) vgl. z. B. Ludger Wössmann: Was unzureichende Bildung kostet: Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum (mit M. Piopiunik). Gütersloh (Bertelsmann Stiftung) 2009. Ders.: Letzte Chance für gute Schulen: Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. München (ZS Verlag Zabert Sandmann) 2007.

Zum allgemeinen Wandel der Lernkulturen siehe insbesondere Mary Kalantzis/Bill Cope: New Learning. Cambridge, New York u. a. (Cambridge University Press) 2008. Gunther Kress: Literacy in the New Media Age. London (Routledge) 2003. Popkewitz, T.S./Franklin, B.M./Pereyra, M.A. (Ed.): Cultural History and Education. New York and London (Routledge Falmer) 2001.

Zu neuen didaktischen Konzeptionen vgl. z. B. Kersten Reich: Konstruktivistische Didaktik. Weinheim u. a. (Beltz) 2008; Kersten Reich: Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Weinheim u. a. (Beltz) 2009.

9 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. Chancengerechtigkeit ist 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 LernerInnen aus Milieus, denen der Zugang zu formaler Bildung vorenthalten wird oder LernerInnen mit Behinderungen so gefördert werden, dass sie möglichst gute Abschlüsse erreichen. Ein Indikator für den Erfolg solcher Maßnahmen ist es, inwieweit in einem Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg möglichst klein gehalten werden kann. In Deutschland, so bemängelt die OECD, ist dieser Zusammenhang im Vergleich aller Mitgliedsländer am höchsten, so dass der Grad der Bildungsgerechtigkeit zugleich am niedrigsten bewertet werden muss.¹

0 Zur OECD-Vorgabe für eine nachhaltige inklusive Erziehung: Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO, 2009 (Doc.Code: ED-2009/WS/31)

11 Im inklusiven Setting der IUS wird davon ausgegangen, dass alle SchülerInnen (mehr oder weniger) Bedarf nach 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 LehrerInnen ist in diesem

Förderverständnis die von UnterstützerInnen und LernbegleiterInnen.

12 Siehe für die Schule den Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003. In: http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/abgeschlosseneprojekte/izbb/tp1/methodik/index_fuer_inklusion/ .

13 Remo H. Largo nennt vier Dimensionen von Vielfalt: (1) Heterogenität, (2) Singularität, (3) Personalität, (4) Situativität. Vgl. Largo, R.H./Beglinger, M. (20094): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München (Piper). Und: Largo, R.H. (200918): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München (Piper).

14 Zur OECD-Vorgabe für eine nachhaltige inklusive Erziehung: Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO, 2009 (Doc.Code: ED-2009/WS/31)

15 Vgl. zur Einführung z. B. Ladenthin, V./Rekus, J. (2005) (Hg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München (Juventa). Ferner Höhmann, K./Holtappels, H.G. (2006): Ganztagschule gestalten: Konzeption – Praxis – Impulse Stuttgart (Klett/Kallmeyer). Knauer, S./Durdel, A. (2006): Die neue Ganztagschule: Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim u. a. (Beltz).

16 Eine solche Konzeption zieht auch Konsequenzen aus Studien zur LehrerInnen-gesundheit. Hier muss insbesondere ein Setting gewählt werden, das Burnout verhindert. Vgl. z. B. Schaarschmidt, U. (2003): Psychische Beanspruchung im Lehrerberuf. Wirtschaft und Erziehung, 2, 8–21. Weiterführend auch Kliebisch, U.W. & Meloefski, R. (Hrsg.) (2009): Lehrer-Gesundheit. Anregungen für die Praxis. Hohengehren (Schneider). Im Blick auf Ratschläge für Lehrerinnen und Lehrer: Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel (Beltz).

17 International gesehen wird in der Lehr- und Lernforschung das Sitzenbleiben abgelehnt, weil es kaum produktive Effekte auf den weiteren Lernfortschritt gibt. Für nachhaltiger werden Maßnahmen gehalten, die rechtzeitig durch Förderung Leistungsdefizite ausgleichen helfen. Zudem können in höheren Klassenstufen Wahlfächer verhindern, dass SchülerInnen an bestimmten ungeliebten Fächern scheitern.

18 Solange solche Testungen in Deutschland noch nicht durchgehend üblich sind, nimmt die Schule an möglichst vielen

Testverfahren auch im Zusammenhang mit der universitären Forschung teil.

19 Vgl. zu den entsprechenden Hinweisen für Gestaltungsregeln, die an der IUS gelten sollen Montag Stiftung (Hg. (2011): Schulen bauen und planen. Berlin (Jovis/Friedrich).

20 Maßgeblich hierfür sind z. B. die Forschungsergebnisse von Howard Gardner, der in Harvard im Projekt Zero seine Thesen der „multiplen Intelligenz“ als Ausdruck hoher individueller Unterschiede der Lernenden praktisch studiert hat (vgl. <http://pzweb.harvard.edu/>). Einführend dazu z.B. Gardner, H. (1991): The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach. New York (Basic Books); Gardner, H. (1993/10): Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. New York (Basic Books); Gardner, H. (1997): Extraordinary Minds: Portraits of Exceptional Individuals and an Examination of our Extraordinariness. New York (Basic Books).

21 Vgl. dazu insbesondere Kalantzis, M./Cope, B. (2008): New Learning: Elements of a Science of Education. Cambridge (Cambridge University Press).

22 Vgl. dazu Reich, K. (2008/4): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim u.a. (Beltz).

23 Gruppengrößen und ihre Wirkungen sind vor allem Gegenstand sozialpsychologischer Forschung. Je größer Gruppen werden, desto größer wird die Anonymität, auch wenn es pädagogische Gegensteuerungsmaßnahmen gibt. Effektiver sind kleinere Gruppen, Schulklassen bis zu 20 Lernenden erscheinen als günstig. Je größer eine Klasse ist, desto mehr Gruppenbildungen gibt es, was die Lehr- und Lernprozesse bei zu vielen dann erschweren kann, weil die Lehrenden nicht mehr hinreichend individuell auf die Lernenden eingehen können. Vgl. dazu einführend z. B. Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P. and Martin, C. (2001), Classroom contexts: Connections between class size and within class grouping. British Journal of Educational Psychology, 71: 283–302.24 Siehe dazu das Schulprogramm unter <http://www.maxbrauerschule.de/>

25 Siehe insbesondere die Fachinformation von Ursula Enders vom 14. April 2010, die die bekannt gewordenen zahlreichen Vorfälle von sexualisierter Gewalt in Schulen und Jugendeinrichtungen mitreflektiert: „Prävention von sexuellem Missbrauch in Institutionen. Bausteine präventiver Strukturen in Institutionen“ – hier insbesondere die für die Einstellungspraxis und Teamentwicklung der IUS ersten handlungsleitenden Abschnitte „Dienstweisungen“ (S. 5), „Verfahrensregelungen im Umgang mit Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt“ (S. 6) und „Strategie der Abschreckung von übergriffigen Bewerberinnen/Bewerberinnen“ (S. 7), siehe <http://www.zartbitter.de/content>.

26 Vgl. dazu das Dewey-Center an der Universität zu Köln unter <http://www.hf.uni-koeln.de/dewey/> .

27 Wir orientieren uns nachfolgend an dem Text „Demokratie im Kleinen“ aus dem Methodenpool: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/mitbestimmung/frameset_mitbestimmung.html .

28 „Antisexistische Jungenarbeit“ und „parteiliche Mädchenarbeit“ sind die beiden Fachbegriffe und zentralen Stichworte aus der geschlechtergerechten Pädagogik. Sie wurden seit Anfang der 1980er Jahre in der außerschulischen Jugendarbeit entwickelt. Die daraus resultierende Praxis orientiert sich einerseits daran, Mädchen durch vermehrte Aufmerksamkeit zu mehr Selbstwertgefühl zu verhelfen und Methoden zu entwickeln, wie sie in patriarchal dominierten Institutionen oder sozialen Bezügen Gleichheitsansprüche durchsetzen können. Andererseits sollen sich Jungen durch den Abbau sexistischer Orientierungen aus der Falle ständiger Stärkeforderungen befreien. „Antisexistische Jungenarbeit“ heißt in diesem Kontext, immer auch den Blick auf gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsstrukturen zu richten, die an Geschlechterzuordnungen gebunden sind. Vgl. z.B. Barbara Rendtorff: Erziehung und Geschlecht. Stuttgart (Kohlhammer) 2006, S. 51 - 55. Zur Fundierung der Koedukation im inklusiven Kontext vergleiche Hannelore Faulstich-Wieland und Barbara Scholand: Eine Schule für alle – aber getrennte Bereiche für Mädchen und Jungen? in: Joachim Schwohl/Tanja Sturm (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Bielefeld (Transcript) 2010, S. 159 – 177. Zur Vertiefung vgl. auch Hannelore Faulstich-Wieland/Jürgen Budde u. a.: Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim und München (Juventa) 2008.

29 Vgl. dazu exemplarisch z. B. das Projekt “Rhythm is it!” von Simon Rattle und den Berliner Philharmonikern. Im Kurztexzt zur DVD heisst es programmatisch: „Das erste große Education-Projekt des Orchesters mit seinem Chefdirigenten Sir Simon Rattle ... begleitet drei jugendliche Protagonisten während der dreimonatigen Probenzeit. Marie, die noch um ihren Hauptschulabschluss bangt, Olayinka, erst vor kurzem als Kriegswaise aus Nigeria nach Deutschland gekommen, und Martin, der mit seinen eigenen inneren Barrieren zu kämpfen hat. Hartnäckig und mit großer Liebe leiten Royston Maldoom und sein Team die ersten Tanzschritte der Kinder und Jugendlichen an, von denen die meisten keine Erfahrung mit klassischer Musik haben. Im Verlauf der Proben lernen sie alle Höhen und Tiefen kennen, Unsicherheit, Selbstbewusstsein, Zweifel und Begeisterung ...“.

30 Vgl. dazu z. B. Rech, Andreas, „Spitzenleistung durch Theater“, in: Bayrische Schule (Zeitschrift des Bayerischen Lehrerinnen und Lehrerverbandes), 3 / 2005, Beihefter. Reinbacher-Kaulen, Brigitte, „Theater“ statt „Unterricht“, in: Praxis Schule 5-10, Heft 1 / 2005, S. 35-42. Ahrling, Ingrid, „Ich kann auch ganz anders - Theaterspielen als Schulprofil“, in: Lernende Schule 46/47 2009, S. 44-47. Reinbacher-Kaulen, Brigitte, „English Theatre in einer deutschen Schule“, in: Lernchancen Heft 68/2009, S. 40-41.

31 Vgl. dazu z. B. Brägger, G./Posse, N. (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Schulen. Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Bern (Hep).

32 Vgl. dazu als eine Anregung z. B. <http://www.umweltschulen.de/audit/nachhaltigkeitinderschule.html> . Das dort vorgestellte Modell könnte und sollte auch noch um eine Ebene Technik erweitert werden.

33 Vgl. dazu die Internetseite <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/> .

34 Vgl. dazu die Internetseite <http://www.hf.uni-koeln.de/33111>

35 Neue Schule Wolfsburg (2009): Abschlussbericht der Errichtungskommission. Herausgeber: Neue Schule Wolfsburg e.V. Heinrich-Heine-Str. 36. 38440 Wolfsburg

36 Vgl. http://www.koeln-nachrichten.de/bildung/schule/koeln_ergebnis_elternbefragung_2009_grundschule.html .

37 UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (in Kraft getreten: 3. Mai 2008); Originalfassung siehe: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcfinalrepe.htm> ; deutschsprachige Fassung siehe: http://www.humanrights.ch/home/upload/pdf/070312_behindertenkonvention_d.pdf .

Ein wichtiger Orientierungspunkt bei der Durchsetzung von Inklusionsansprüchen ist das „Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation“ aus dem Toronto District School Board (2010), das als bewährtes Vorbild aus Kanada mit zur Grundlage einer Umsetzung genommen werden soll. Vgl. Reich, K. (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u.a. (Beltz).

38 Vgl. Anke Langner (2010): Eckpunkte der Inklusion in der „Inklusiven Universitätsschule“.

39 Richtwerte könnten etwa sein 35-40% Gymnasium, 25-30% Realschule, 30-35% Hauptschule, 5-10% Förderschulen. Hier muss die Schule vor Ort eine heterogene Schülerschaft aufnehmen, was nach den bisherigen Vorgaben in Deutschland nicht ganz einfach sein wird. Es muss jedoch bewusst sein, dass eben diese Heterogenität eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg aller ist.

40 Vgl. dazu <http://www.tdsb.on.ca/ppf/Search.aspx?ty=P> , eine Website, auf der die Regeln des Toronto School Board alle einzeln in Dokumenten abgerufen werden können. Die IUS strebt eine Adaption auf die deutschen Verhältnisse an.

41 Freie Schule Bremen: <http://www.freie-schule-bremen.de/wp-content/uploads/2009/08/konzept-fsb.pdf> , Konzept S.

21.42 Siehe dazu das Schulprogramm unter <http://www.maxbrauerschule.de/> .

43 Vgl. dazu z. B. Wilkinson, R./Pickett, K. (2010): The Spirit Level – Why Equality is Better for Everyone. London (Penguin).

44 Zumindest soll die Schule nachweisen, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg nicht so negativ ausfallen muss, wie er in Deutschland bisher von der OECD diagnostiziert wird.



»school is open« BildungsRaumProjekt

Humanwissenschaftlichen Fakultät | Universität Köln

Institut für vergleichende Bildungsforschung & Sozialwissenschaften (Institut II)

Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften

StAVV | Studierenden-Ausschuss der Vollversammlung

Raum 10 | Gebäude 216 | Gronewaldstr. 2 | 50931 Köln

T 0 221 470 2185 | F 0 221 470 1364

www.schoolisopen.uni-koeln.de