

KERSTEN REICH

## DIE INKLUSIVE UNIVERSITÄTSSCHULE KÖLN

Veränderungen in der Lehrerbildung bringen es mit sich, dass verstärkt Modelle mit längeren Praxisphasen auch bereits während des Studiums sich durchsetzen. So hat die Umstellung auf das Lehramt im Bachelor und Master in NRW dazu geführt, dass während des fünfjährigen Studiums 18 Monate Praxis zu absolvieren sind. Dies gibt die Chance – vergleichbar zu anderen, erfolgreichen Ländern im internationalen Schulvergleich – auch universitäre Praxisschulen zu errichten und zu unterhalten, die sowohl für die Ausbildung der zukünftig Lehrenden ein vorbildliches Modell bilden können als auch für Forschungen – insbesondere im Bereich von Langzeitstudien – besonders geeignet sind. In Köln soll ein Projekt erprobt werden, dass eine Schule mit den Jahrgängen 1 bis 13 und allen Schulabschlüssen umfasst, in öffentlicher Trägerschaft geführt und von der Universität begleitet wird. 2011 haben sich sowohl der Oberbürgermeister der Stadt Köln als auch das Rektorat der Universität bereit erklärt, eine solche Schule zu gründen. Dabei folgt diese Entscheidung einem Rahmenkonzept, das ich hier in entscheidenden Eckpunkten vorstellen will.<sup>1</sup>

### 1. 12 Thesen einer inklusiven Universitätsschule

#### These 1: Ganztägiges Zeitkonzept

Lernen wird in modernen Schulsystemen zunehmend für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden rhythmisiert und differenziert. Dabei reichen Instruktionsstunden 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

---

<sup>1</sup> Vgl. zum ausführlichen Konzept, das ich gemeinsam mit Studierenden und Mitarbeitern entwickelt habe, <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/schulgrundung/>. Ein großer Teil dieser Thesen wurde auch von mir gemeinsam mit Otto Seydel in einem größeren Autorenkollektiv entwickelt, vgl. dazu Montag Stiftung (Hg.) (2012): Schulen planen und bauen. Berlin (Jovis).

Sinn. Hier müssen – je nach Interesse und Profilbildung der Schule – Theater spielen und Tanzen, Singen und Gestalten, Bewegung und körperliche Herausforderung, aber auch handwerkliche und weitere Tätigkeiten in vielerlei Varianten in einer Ganztagschule stärker in den Vordergrund rücken – im „Tun“, nicht nur im bloßen „Darüber-Reden“.

Dann verändert sich der Lern-Tag erheblich. Viele erfolgreiche Versuchsschulen,<sup>2</sup> 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 Ganztage in der gegenwärtigen arbeitsteiligen Welt mit überwiegender Berufstätigkeit beider Elternteile zur unabdingbaren Gestaltung der Lernwelt gehören wird.

## These 2: Handlungslernen, Individualisierung und Förderorientierung

Insgesamt steht heute das individualisierte Lernen im Blick auf ein erfolgreiches 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. Der gesellschaftliche Wandel erzwingt heute jedoch mehr und mehr, Lernen in individualisierten, dabei unterschiedlichen, vor allem differenzierten Formen zu unterrichten, um allen Lernenden ein Höchstmaß an Förderung zukommen zu lassen. Kulturell steht dabei im Vordergrund, dass das Lernen auch nicht mehr mit der Schulzeit abgeschlossen oder auch nur irgendwie vollständig vermittelt werden kann, sondern einen Anfang in einem lebenslangen Lernprozess setzt. Dabei ist Grundlage eines erfolgreichen Lernens in der Schule die An-

---

<sup>2</sup> Ausgangspunkte für solche Konzepte sind vielfältig, aber sie weisen dennoch Gemeinsamkeiten auf, die zu beachten sind. Vgl. zur Herleitung von umfassenden Kriterien guter Schulentwicklung, die im Hintergrund meiner Überlegungen stehen, exemplarisch die „Standards einer guten Schule“ unter <http://www.blickueberdenzaun.de/publikationen/standards.html>. Zu den pädagogisch-psychologischen Hintergrundtheorien neuerer Lehr- und Lernforschung, auf die sich solche Konzepte stützen, vgl. z.B. Ormrod, J. E. (2004<sup>4</sup>): *Human Learning*. Columbus, Ohio (Pearson); 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).

nahme des Nutzens der Heterogenität der Lerngruppe. Jedes Kind, jeder Mensch ist und lernt verschieden – und darin liegt für alle Beteiligten eine große Chance. Die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) will für ihre spezifische Schülerschaft, die als eine gemischte Schülerschaft aus allen bisherigen Schulformen aufgenommen wird, ein optimales Unterrichtskonzept entwickeln, das hinreichend Spielräume für individuelle Förderungen aller eröffnet und dennoch möglichst hohe Schulabschlüsse für viele erreicht. Dies kann gelingen, wenn von einer überwiegenden Wissensreproduktion auf eine Handlungs- und Kompetenzorientierung umgestellt wird. Hier sind neben fachlichen Grundkenntnissen vor allem Kooperations- und Kommunikationsformen umfassend zu beherrschen, um an der Lebenswelt aktiv teilzuhaben. Die Umstellung von der Rezeption und Reproduktion zu einem handlungsorientierten Lernen ist dafür maßgeblich. So entsteht ein Konzept einer inklusiven Schule.

Ein wesentlicher Bestandteil von Inklusion im Bildungswesen ist der Einbezug von Menschen mit Behinderungen. 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 OECD 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 IUS 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 in einer Regelschule beizutragen.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Zum inhaltlichen Konzept einer breiten Inklusion, die auch andere Diskriminierungsformen einschließt, vgl. insbes. Reich, K. (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim, u.a. (Beltz).

## 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 mittlerweile endgültig vorbei. Die Halbwertszeit wissenschaftlicher Erkenntnisse tritt immer stärker hervor. 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.<sup>4</sup> Lernen findet aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik vor diesem Hintergrund heute im Wesentlichen unter drei notwendig einzuhaltenden Kriterien erfolgreich statt.<sup>5</sup>

- (1) Es muss verschiedene Perspektiven eröffnen, um die LernerInnen auf eine Vielfalt von Ressourcen und Lösungen zu orientieren und ihnen eine Diversität von Möglichkeiten und Sichtweisen 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 kritische Haltung und eine Entwicklung demokratischer Grundhaltungen 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.

<sup>4</sup> Vgl. dazu insbesondere Kalantzis, M./Cope, B. (2008): *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge (Cambridge University Press).

<sup>5</sup> Zur konstruktivistischen Didaktik vgl. Reich, K. (2012<sup>5</sup>): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim u.a. (Beltz).

- (3) Schließlich muss das Lernen zu nachprüfbaren und anerkehbaren 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 deshalb vor allem 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 Verständnis zu entwickeln 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. Das soziale Lernen, das heute in Schulen oft vernachlässigt wird, ist zu stärken.

#### 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 überzeugenden 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 Dewey 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 – insbesondere vermittelt über Klassenrat und SchülerInnenparlament – erfahren können.

### These 6: Die geschlechtergerechte Schule

Die IUS 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 oder diskriminierend auch im Blick auf sexuelle Orientierungen oder Lebensstile behandelt 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 IUS 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 Curriculumsentwicklung. Alle Schulangehörigen tragen zu einer dauerhaften gendersensiblen Schulentwicklung bei, zu deren Methoden u.a. gehören: Mädchen- und Jungenarbeit, antisexistische Arbeit, Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern auf der Personalebene und Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache.

## 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 Schule hat heute 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, 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 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 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, eine kritische Haltung entwickeln und bewahren – 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 ausstattungsmaßige 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 werden müssen.

### 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.<sup>6</sup> 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. 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.

---

<sup>6</sup> Vgl. dazu grundlegend z.B. die Arbeiten von Howard Gardner. Einführend: Gardner, H. (1991): *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York (Basic Books); Gardner, H. (1993<sup>10</sup>): *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).



## 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 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. Ein Bewegungs- und Sportkonzept muss hierfür entworfen werden. Dies meint als allererstes so scheinbar einfache Dinge wie „richtig hören“, „gut sehen“, „richtig atmen“, „sich ausreichend bewegen“ können. 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 IUS will die Grundsätze einer gesunden und bewegten Schule möglichst umfassend beachten und aktiv entwickeln helfen.

## 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 aber auch wichtig, die damit verbundenen Funktionen auch für die Schüler/innen konkret im Schulleben erlebbar zu machen. Ein erster Ansatz hierzu ist das Sauberhalten und Reinigen der Schule durch die Schüler/innen.

## 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 Null auf die Eckdaten einer Ausschreibung hinzuarbeiten, um eine Architektur zu realisieren, die tatsächlich den pädagogischen Bedürfnissen dieser Schule entspricht.<sup>7</sup> 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

---

<sup>7</sup> Als Leitfaden für ein Vorgehen dabei vgl. Montag Stiftung (Hg.) (2012): Schulen planen und bauen. Berlin (Jovis).

unterschiedlichen Bedürfnissen entsprochen werden kann. 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 (eine Homebase, in der vier Klassen zu einem Lernbereich zusammengezogen sind, die Lehrenden sind in diesem Bereich dauerhaft anwesend und haben ausgewiesene Arbeitsplätze), 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 usw. sind genauso wichtig wie Lern- und Arbeitsräume im engeren Sinn. Die Schule selbst muss als Bauwerk eine anregende Lernumgebung darstellen und ermöglichen.

## 2. Heterogenität als Schlüssel einer Reform in Deutschland

Eine Schule auf der Grundlage dieser Thesen zu gründen, ist in Deutschland gar nicht so einfach. Auch wenn die Thesen wenig revolutionär sind und in vielen Schulen erfolgreicher Bildungsländer bereits seit langem realisiert werden, auch wenn insbesondere die deutschen Schulpreisträgerschulen bereits zeigen, dass auch hierzulande solche Modelle erfolgreich praktiziert werden können, so ist dennoch ein erheblicher Wandel in der Haltung aller Beteiligten notwendig, um das anspruchsvolle Ziel zu verwirklichen. Entscheidend ist dabei – neben vielen anderen Punkten – insbesondere die Haltung, die im Blick auf Heterogenität eingenommen wird. Die Diversität einer Gesellschaft und die Heterogenität von Lerngruppen darf nicht länger als Nachteil, sondern müsste als Vorteil erkannt werden.<sup>8</sup> Die SchülerInnen und alle anderen Beteiligten sind u.a. unterschieden nach sozioökonomischer Lage, Herkunft, Geschlechtszuordnung und Behinderungen. Erfolgreiche Schulsysteme zeigen im internationalen Vergleich, dass die Diversität ein Schlüssel zum Erfolg statt zum Misserfolg sein kann. Inklusion 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 vor-

<sup>8</sup> Vgl. dazu auch die OECD-Vorgabe für eine nachhaltige inklusive Erziehung: Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO, 2009 (Doc.Code: ED-2009/WS/31).

bildlichen Kriterien des District School Board of Toronto in eigener deutscher Umsetzung.<sup>9</sup> 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 im internationalen Vergleich zurückliegen. 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 2009 notwendig werden, offener für die Eingliederung aller Kinder und Jugendlichen in die Regelschulen und damit auch offener für eine umfassende Inklusion werden. 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 erschwerten 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 als eine veränderte Haltung, dass vor allem die folgenden sechs Aspekte sich als eine neue Haltung für ein inklusives Lernen ausbilden:

- (1) *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

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu umfassend Reich, K. (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u.a. (Beltz).

- voneinander lernen, sich miteinander entwickeln und gegenseitig helfen, wobei oft auch die vermeintlich Schwächeren den Stärkeren noch etwas beibringen können.
- (2) *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.
  - (3) *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.
  - (4) *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 in Lernprozessen erwarten. Unterschiede in den Lernmustern bieten die Chance, die Perspektiven und Zugänge auf das Lernen in einer heterogenen Gruppe im gegenseitigen Austausch zu erweitern.
  - (5) *Einmaligkeit*: Jede Lernerin und jeder Lerner sind unabhängig von seinem und ihrem Stand und Entwicklung für sich einmalig und sie müssen als besondere Menschen 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 hierbei zum Ziel, eine Erziehung zur gegenseitigen Toleranz und Demokratie zu praktizieren.
  - (6) *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 wird Inklusion ein wesentliches Merkmal einer neuen Haltung, die inspirierend auf eine Bildungsreform wirken kann, der wir uns in Deutschland heute verstärkt stellen müssen. Dabei wird der Fokus verstärkt auf einer Pädagogik der Förderung liegen müssen, die allen Lernenden zugute kommen soll. Förderung bedeutet pädagogisch gesehen einen Zuwachs an Chancen der Entwicklung. Dazu bedarf es umfassender Differenzierungs- und Förderangebote, die eine Ausgliederung „schwacher“ SchülerInnen verhindert und zugleich die Förderung leistungsstarker SchülerInnen ermöglicht. Viele OECD-Länder zeigen in der Gegenwart, dass dieses hohe Ziel nicht nur erstrebenswert ist, sondern auch real in einer inklusiv konzipierten Schule mit einer hohen Quote an erfolgreichen und hohen Schulabschlüssen erreicht werden kann. Dies ist auch messbar: Je mehr Kinder aus sozial benachteiligten Familien höhere Schulabschlüsse erreichen, desto deutlicher wird eine gerechte Schule sichtbar. Eine solche Schule ist offen für alle, sie ermöglicht verbesserte Lebenschancen und verhindert zu frühe negative Lernbiografien insbesondere sozial benachteiligter oder behinderter Kinder. Wir können beweisen, dass dies auch in Deutschland möglich ist. Wir sollten dies so gestalten, dass wie im Modell der IUS vor allem zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern bereits im Studium in einer Verbindung von Theorie und Praxis gezeigt wird, wie dies vorbildlich geschehen könnte.

## Bibliographie

- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993<sup>10</sup>). *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.
- Kalantzis, M./Cope, B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2012). *Schulen planen und bauen*. Berlin: Jovis.
- OECD (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. (Doc.Code: ED-2009/WS/31).
- Ormrod, J. E. (2004<sup>4</sup>). *Human Learning*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Ormrod, J.E. (2006<sup>5</sup>). *Educational Psychology. Developing Learners*. Upper Saddle River/New Jersey: Pearson.
- Reich, K. (2012<sup>5</sup>). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Reich, K. (Hg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim, u.a.: Beltz.
- Slavin, R.E. (2006<sup>8</sup>). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston u.a.: Pearson.
- Woolfolk, A. (2005). *Educational Psychology*. Boston u.a. (Pearson).