

Rahmenkonzept zur Gründung einer inklusiven Praxisschule: „Inklusive Universitätsschule Köln“ -Eine Schule für alle-

Vorbemerkung

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 und kann auch – ungeachtet der konkreten Realisierung der IUS in Köln – auch als konzeptionelle „Blaupause“ für andere öffentliche Schulen genutzt werden.

Seitdem sich 2008 Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät auf den Weg gemacht haben, um ein Konzept für eine erste universitäre Praxisschule in der Bundesrepublik Deutschland zu entwickeln, die einem umfassenden Ansatz von Inklusion folgt, hat dieses Vorhaben große Schritte zu seiner Realisierung gemacht und viele UnterstützerInnen gefunden.

Nur durch diese breite Unterstützung von Studierenden, KollegInnen, Eltern, Gremien der Fakultät und Universität, des Rektorats und städtischen AkteurInnen wie Schuldezernat und Oberbürgermeister 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 mit Teilbeiträgen, Verbesserungsvorschlägen und Beratungen unterstützt haben, insbesondere seien hier genannt: Argyro Panagiotopoulou, Elke Kleinau, Hartmut Meyer-Wolters, Karl-Heinz Imhäuser, Marion Hensel, Christian Huber, Otto Seydel, Heidi Scheffel, Kirsten Mallossek, Dr. Agnes Klein, Ulrike Heuer sowie die MitarbeiterInnen im AK Schulgründung. Besonderer Dank gebührt Hans-Joachim Roth, Thomas Kaul und Wolf-Dietrich Bukow, die den Schulgründungsprozess und das BildungsRaumProjekt »school is open« von Beginn an mit großem Vertrauen und mit wertvollen Ratschlägen begleitet haben.

Dieter Asselhoven, Evelyn Hinze, Silke Kargl, Kersten Reich

Köln, Januar 2014

Herausgeberin | Universität zu Köln, Wissenschaftliche Leitung der Gründung der Inklusiven Universitätsschule Prof. Dr. Kersten Reich im »school is open« BildungsRaumProjekt

Verantwortliche Redaktion | Dieter Asselhoven, Silke Kargl, Kersten Reich

ISSN | 2191-8619

»school is open« BildungsRaumProjekt

Humanwissenschaftliche 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

Inhalt

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

2. Schulleitbild: Zehn Leitlinien zur Pädagogik der Inklusiven Universitätsschule

Leitlinie 1: Umfassende Inklusion

Inklusion und Eine Schule für alle
Heterogenität als Chance
Längeres gemeinsames Lernen
Professioneller Umgang mit Heterogenität

Leitlinie 2: Aufbau und Struktur der Schule im Ganztag

Aufbau der Schule

Kindertagesstätte
Grundschule
Sekundarstufe

Ganztag

Zeiten und Rhythmen
Rhythmisierung des Schultages und des Schuljahres
Ganztagsbildung im Quartier

Abschlüsse und gesetzlicher Auftrag

Leitlinie 3: Partizipation durch Demokratie und offene Schule

Demokratische Schule

Klassenrat/Home-Base-Rat
Schulparlament und Schulversammlung
Politische Selbstorganisation
Schulleitbild
Demokratisches Modell
Eigenverantwortliche Schule und Entbürokratisierung
Schulentwicklung in gemeinsamer Verantwortung

Eine offene Schule im Stadtteil

Öffnung zur Lebenswelt

Leitlinie 4: Ein inklusives und kompetenzorientiertes Unterrichts- und Lernmodell in der Home-Base

Lernen in der Home-Base

Handlungslernen, Individualisierung und Förderorientierung
Differenzierung nach Bedürfnissen
Forschendes Lernen
Kompetenzen statt bloßer Wissensreproduktion

Zielvereinbarungen und Beurteilungen zur Entwicklung persönlicher Exzellenz

Ein gerechtes Beurteilungssystem
Kontinuierliches Feedback
Selbstwirksamkeit als Grundprinzip

Gemeinsame Entwicklung von Förderungen zwischen Schule und

Elternhaus
Beratung, Supervision und Evaluation

Leitlinie 5: Eine qualitätsvolle Schule – Curriculum, Fächer und fachübergreifende Perspektiven, Abschlüsse

Curriculumsäulen der Schule

Curriculum-Werkstätten

Curriculumsäulen

Allgemeine Eckpunkte zu den Fächern und fachübergreifenden Aspekten

Dynamische Lehrpläne

Internationalisierung und Mehrsprachigkeit

Theaterprofil der Schule

Erinnerungskultur

Multimediales Lernen

Schule und Umweltbildung

Möglichst hohe Abschlüsse für alle

Leitlinie 6: Qualifikationsanforderungen an und Kooperation der Professionals

Beziehungslernen und Teamarbeit

Veränderung des Berufsprofils der LehrerInnen

Personalentwicklung

Leitlinie 7: Die geschlechtergerechte Schule

Leitlinie 8: Die bewegte und gesunde Schule

Leitlinie 9: Schule – Raum – Architektur und Barrierefreiheit

Eine barrierefreie Schule

Eine ästhetisch gestaltete Schule

Schularchitektur als anregende Lernumgebung gestalten

Das Schulgebäude als Vorbild für Ressourcenschonung

Leitlinie 10: LehrerInnenausbildung und Forschung

Universitäre Praxisschule

Gründungsprozeduren

Wissenschaftliche Begleitung

LehrerInnenbildung als Kern der Praxisschule

Die Schule als Forschungsschule für die LehrerInnenausbildung

KölnerKinder- und JuniorUniversität

3. Ein Rahmenkonzept für weitere Schulgründungen

4. Zusammenfassung wichtiger Aspekte

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

Die „Inklusive Universitätsschule Köln“ soll eine Schule sein, deren Konzept und Durchführung von wesentlichen wissenschaftlichen Einsichten und den internationalen Erfahrungen in der Lehr- und Lernforschung geprägt wird.¹ Sie soll eine demokratische und partizipative Schule sein, die weiß, dass sich die sozialen Beziehungen der Welt, die Hierarchien und gesellschaftlichen Strukturen sowohl in der Schule als auch im Quartier, dem Ort, an dem die Schule steht, spiegeln.² Die Welt und die Menschen sind divers, vielfältig, oft gegensätzlich in den Einstellungen und Interessen und dennoch demokratisch eingestellt. Eine Schule steht nie außerhalb ihrer natürlichen und sozialen Umwelt, aber sie kann und soll nicht nur von außen bestimmt sein, sondern auch von sich aus auf dieses Äußere einwirken. Die „Inklusive Universitätsschule Köln“ setzt hier absichtsvoll auf umfassende Inklusion als positiven Beitrag zur demokratischen Entwicklung. Sie will als eine Schule für alle mit individueller Förderung von Fähigkeiten und sozialem Lernen Persönlichkeitswachstum ermöglichen und ein Vorbild für andere inklusive Schulen sein.

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

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.

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. Die Aufnahme in die Schule soll die tatsächliche Heterogenität der Stadt in der Schule abbilden.

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 Lernforschung, auf die wir uns stützen, vgl. z. B. Ormrod, J. E. (2004⁴): 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).

² “The world in the class, the class in the city”, Jerome Kruse (Brooklyn College of CUNY), <http://brooklyn-academy.edu/>.

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

Zugleich will die Schule zeigen, dass eine solche Zielsetzung mit einer heterogenen SchülerInnen-schaft 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 zum Ziel. Zugleich verbindet sich damit die Erwartung, dass durch die Inklusive Universitätschule 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 an innovativen 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 Vgl. dazu Ainscow, M./Booth, T./Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London (Routledge). Reich, K. (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim u.a. (Beltz). Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim u.a. (Beltz). Zum Index für Inklusion siehe: <http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/jugend-gesellschaft-projekte/index-fuer-inklusion/index-fuer-inklusion0.html>. Zur Debatte um Intersektionalität siehe z.B. Winker, Gabriele/Nina Degele (2009) *Intersektionalität. Zur Analyse gesellschaftlicher Ungleichheiten*. Bielefeld (Transcript).

⁴ Vgl. dazu z.B. die zehn 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 können als Lernende gesehen werden.

⁶ Dabei stützen wir uns auch auf zehn Thesen zur Pädagogik von Kersten Reich/Otto Seydel in: Montag Stiftung (Hg.) (2012): *Schulen bauen und planen*. Berlin (Jovis/Friedrich Verlag).

⁷ Vgl. 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.) (2001): *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht/Boston/London (Kluwer). 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/schulverbund-blick-ueber-den-zaun.html> und Annemarie von der Groeben (2010): *Wir wollen Schule machen*. Eine Streitschrift des Schulverbunds „Blick über den Zaun“. Opladen (Budrich).

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

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

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

- (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 pädagogische Architektur können sich aus diesen Kontexten befreien. In der Gegenwart wurde ein gesellschaftliches Zeitfenster in Richtung Inklusion weltweit geöffnet, das neue Herausforderungen setzt: Je offener das gesellschaftliche Selbstverständnis für eine Vielfalt an Entwicklungen und Unterschieden im Rahmen der Einhaltung von Menschenrechten und einer praktizierenden Menschenwürde wird, desto offener können auch Schulen in inklusiver Hinsicht werden. Der Begriff der egalitären Differenz⁹ reklamiert den Anspruch, Unterschiede zunächst einmal als Verschiedenheit hinzunehmen, ohne gleich hierarchisierende Wertungen vorzunehmen. Insofern ist er das sozialphilosophische Pendant zur gesellschaftstheoretischen und bildungspolitischen Idee der Inklusion.

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

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

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

Von der Moderne bis in unsere Zeit hat sich das Modell der Schule grundlegend gewandelt – zum einen unter dem Druck einer höheren Individualisierung auch des Lernens, zum anderen durch den gleichzeitigen Nachweis von Leistungserfolgen in der Bildungsexpansion. Gegenwärtig ist das Modell, wie es von der UNESCO oder OECD vertreten wird, eine offene und inklusive Schule, in der das

Zu neuen *didaktischen Konzeptionen* vgl. z. B. Reich, K. (2012⁵): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim u. a. (Beltz); Reich, K. (2009): *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim u. a. (Beltz). Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim u.a. (Beltz).

⁹ Prengel, A. (2001): *Egalitäre Differenz in der Bildung*. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen (Leske + Budrich), 93 bis 107.

Wachstum aller Lernenden durch die Orientierung an Chancengerechtigkeit („Equity in Education“)¹⁰, Verteilungsgerechtigkeit, Lebensoffenheit, Pluralität und Unterschiedlichkeit gewährleistet wird. Die Schule muss solche Gerechtigkeit und Offenheit in der Demokratie befördern, denn neben den unterschiedlichen Lebens- und Besitzverhältnissen regelt hauptsächlich sie den Zugang zur Bildung und zum Lernen für alle LernerInnen, auch für die, die von schlechteren Ausgangspositionen aus starten¹¹ und die dennoch hinreichend Chancen zu ihrer Entwicklung erhalten müssen.¹² Wenn die Gesellschaft diese Chancen nicht für alle hinreichend gewährt, gefährdet sie nicht nur das demokratische und soziale Gerechtigkeitsideal, sondern sie schließt auch eine Vielzahl von Menschen von einer befriedigenden sozialen und kulturellen Lebenssicherung und Lebensqualität mit nachhaltigen Folgekosten für die Gesellschaft aus.

Sehen wir auf die PISA-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. Sie werden in Kapitel 2 als zehn Leitlinien dargestellt.

¹⁰ Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit sind Begriffe aus der bildungspolitischen Debatte in vielen Ländern. Der Begriff der Chancengleichheit erweist sich in vielen Untersuchungen als illusionär, wenn damit gemeint ist, dass eine solche Gleichheit durch Erziehung und Bildung bei unterschiedlichen familiären, ökonomischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen – so Bourdieu – überhaupt in gegenwärtigen Gesellschaften möglich sei. Vgl. dazu: Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1988): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart (Klett-Cotta). Chancengerechtigkeit ist heute der realistischere Begriff im Kontext von bildungspolitischen Bemühungen. Er soll markieren, dass durch staatliche Maßnahmen der Zugang zu Bildungschancen so geregelt werden kann, dass auch LernerInnen aus Milieus, denen der Zugang zu formaler Bildung vorenthalten wird oder LernerInnen mit Behinderungen so gefördert werden, dass sie bestmögliche Abschlüsse erreichen. Ein Indikator für den Erfolg solcher Maßnahmen ist es, inwieweit in einem Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg möglichst 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.

¹¹ Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg darf nicht mehr so negativ ausfallen, wie er in Deutschland bisher von der OECD diagnostiziert wird und wie er in aktuellen Untersuchungen bestätigt wird, siehe die Studie des IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) von 2010 (<http://www.iqb.hu-berlin.de/>): „Erneut belegt der Test die extrem hohe Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland. Bundesweit hat ein Kind aus der Oberschicht gegenüber einem Schüler aus einer Facharbeiterfamilie auch bei gleicher Intelligenz und Lernvermögen eine 4,5-mal so große Chance, ein Gymnasium zu besuchen.“ (Süddeutsche Zeitung vom 30. Juni 2010).

¹² Vgl. dazu umfassend Reich, K. (2013): Chancengerechtigkeit und Kapitalformen. Wiesbaden (VS Springer).

2. Zehn Leitlinien zur Pädagogik der neuen Schule

Veränderte gesellschaftliche und individuelle Anforderungen an die Schule, wie oben beschrieben, aber auch ein neues partizipatives und auf Interaktion der Beteiligten setzendes Lehr- und Lernkonzept lösen derzeit verschiedene starke Veränderungsimpulse aus. Hierzu gehören die Umwandlung der Halbtagsschule zu einer Ganztagschule, die Veränderung der Pädagogik im Gleichschritt hin zu einer Pädagogik der Vielfalt, der Wandel von der Nürnberger-Trichter-Methode und reiner Output-Orientierung (mit starren Noten und wenig flexiblen Leistungsnormierungen) hin zu kompetenzbasiertem und partizipativem Lernen.

Aber wie sieht diese gewandelte Schule genauer aus? Welche Eckdaten sind wichtig, um eine solche Schule positiv und zukunftsweisend zu entwickeln? Die internationale Lehr- und Lernforschung, bestehende universitäre Praxisschulen weltweit, wissenschaftlich anerkannte und als nachhaltig evaluierte LehrerInnenausbildungskonzepte haben Ergebnisse und Erkenntnisse dokumentiert, die wir hier in zehn Leitlinien zur Pädagogik der neuen Schule zusammenfassen.¹³

Leitlinie 1: Umfassende Inklusion

Inklusion und Eine Schule für alle
Heterogenität als Chance
Längeres gemeinsames Lernen
Professioneller Umgang mit Heterogenität

Inklusion und Eine Schule für alle

Die Heterogenität in den Lebensverhältnissen aller Menschen soll sich in einer heterogen zusammengesetzten SchülerInnenschaft der Schule spiegeln und dort realistisch vorzufinden sein. Die SchülerInnen und alle anderen Beteiligten sind u. a. unterschieden nach sozioökonomischer Lage, Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und Behinderungen. Die Schule hat diese Diversität bisher oft ignoriert oder sortiert die SchülerInnen entlang von außen definierter Merkmale in unterschiedliche Einrichtungen aus. Dagegen zeigen erfolgreiche Schulsysteme 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, sozio-ökonomischer Status, Behinderung usw. Diversity Education will die Unterschiedlichkeit von Lebensentwürfen, Voraussetzungen, Möglichkeiten und Begrenzungen, die mit einer Gruppenzugehörigkeit oder individuellen Voraussetzungen und Einstellungen einhergehen, beachten und respektieren.

Vor diesem Hintergrund will die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS) grundsätzlich niemanden ausschließen. Die Schule soll Unterschiedlichkeiten aufzeigen, sich damit auseinandersetzen und Raum dafür geben, gemeinsame Lernprozesse in Gang zu setzen. Inklusion¹⁴ bedeutet in Bezug auf

¹³ In diese Leitlinien gehen verschiedene Vorarbeiten ein. Zu nennen sind Montag Stiftung (Hg.) (2012): Schulen bauen und planen. Berlin (Jovis/Friedrich Verlag). Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim u.a. (Beltz).

¹⁴ 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/.

die Diversität in Bildung und Schule ein gemeinsames Lernen und Lehren aller Kinder und hat dabei die Aufgabe, ihnen 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. Mit einer Adaption des international bereits erprobten »Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation« des »Toronto District School Board« für den deutschsprachigen Raum werden Standards für Antidiskriminierung formuliert, die im Schulalltag unmittelbar praktisch und »ab sofort« umgesetzt werden können. Sie lauten¹⁵

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

Zudem soll die IUS maßgeblich dazu beitragen, als universitäre Praxisschule die zukünftigen LehrerInnen aller Schulformen mit inklusiven Lehr- und Lernformen vertraut zu machen und kompetent auszubilden (siehe Leitlinie 10). An der Humanwissenschaftlichen Fakultät bestehen seit längerem bereits Projekte, die sich mit Aspekten der Heterogenität befassen, z. B. die Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt), die Disability-Studies, das Dewey-Center, »Deutsch als Zweitsprache« (DaZ) und das Center for Diversity Studies (cedis). Der größte sonderpädagogische Fachbereich der BRD (mit mehr als 4000 Studierenden und etwa 25 Professuren) ist seit 2007 Teil der gemeinsamen Fakultät.

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

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

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

Eine inklusive Schule hat die Aufgabe, allen LernerInnen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und sie auf einer gemeinsamen Basis auszubilden. Sie bietet eine höhere Garantie dafür, dass die Ten-

¹⁵ Vgl. dazu umfassend: Reich, K. (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u.a. (Beltz).

denz 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 alle LernerInnen muss eine inklusiv Schule – entsprechend den Standards der Inklusion – Lerngelegenheiten bieten, die persönliche Entwicklung fördern, möglichst hohe Schulabschlüsse erreichen lassen und soziales Lernen in einer demokratischen Schulkultur gestalten. Möglichst alle sollen in einer Schule zusammenkommen und gemeinsam lernen, um allen eine möglichst große Chance auf Entwicklung zu geben und zugleich differenzierte Entwicklung zuzulassen.

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

Inklusion bedeutet in der Inklusiven Universitätsschule Köln, dass mindestens die sechs folgenden Aspekte Beachtung finden:¹⁶

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 voneinander lernen, sich miteinander entwickeln und gegenseitig helfen, wobei oft auch die vermeintlich Schwächeren den Stärkeren noch etwas beibringen können.

Die individuellen Unterschiede zwischen den Menschen sind spannende Ausgangspunkte von Bildung und Erziehung, nicht Gründe für ihre gegenseitige Abtrennung – also: kein Labeling, keine Etikettierung!

Reflexive Koedukation: Überkommene und tradierte Geschlechterrollen sollen in der inklusiven Schule abgemildert bzw. vermieden werden. Reflexive Koedukation,¹⁷ die über den Tellerrand einer dichotomen Jungen-oder-Mädchen-Zuordnung hinausblickt, lässt Gender-Belange als Querschnittsaufgabe in einem gemeinsamen Unterricht und in gemeinsamen Lernräumen aushandeln bzw. neu verhandeln. Die Heterogenität innerhalb von Geschlechtszugehörigkeiten soll geschlechtergerecht 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.

Geschlechtergerechte Bildung heißt also: Freiheit von überkommenen Rollenmustern bewirken, sowohl bei LernerInnen als auch im Team.

¹⁶ 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). Die hier entwickelten Formen finden sich in Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim u.a. (Beltz).

¹⁷ Vgl. dazu Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1995): "Trennt uns bitte, bitte nicht!" (Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht). Opladen (Leske + Budrich).

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.

Entwicklungsverläufe individualisieren heißt: jedeR bestimmt das Lerntempo selbst. Es wird kein Stoff durchgepaukt, sondern es werden Entwicklungsziele vereinbart.

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.

Es gibt viele Muster und Ausdrucksformen von Intelligenz, nicht nur die logisch-mathematisch oder sprachliche, sondern auch eine räumliche, musikalische, körperlich-kinetische, natürliche und existenzielle Intelligenz, wenn wir Howard Gardner folgen.¹⁸

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.

Für jedeN LernerIn muss das ihr/ihm Angemessene gefunden werden bzw. ihr/ihm geholfen werden, es selbst zu finden – das benötigt einen rasanten Umschwung in der Ausrichtung der Didaktik und Unterrichtsplanung.

Situativität: Der je unterschiedliche Kontext des Lernens in einer Zeit, an einem Ort, mit bestimmten Menschen, die zusammenkommen, schafft einen besonderen und zeitbedingten Rahmen, der eine eigene Wertigkeit entfaltet. Für jede Lerngruppe muss Lernen stets neu erfunden werden, wenn dieser situative Kontext als Voraussetzung bedacht und als Chance ergriffen werden soll.

Für forschende Lerngruppen werden unterschiedliche Lerngelegenheiten und Lernorte gefunden – innerhalb und außerhalb der Schule. Sie lernen, Probleme zu lösen, statt Problemlösungen zu lernen.

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

Die Inklusive Universitätsschule Köln bzw. die zu ihr gehörende wissenschaftliche Begleitung an der Universität Köln will Inklusion als mögliches und effektives Bildungsangebot gestalten und Bedingungen und Chancen einer gelingenden Umsetzung wissenschaftlich erforschen und die Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Ein wesentlicher Bestandteil von Inklusion im Bildungswesen ist der Einbezug von Menschen mit Behinderung. Diese Sicht spiegelt sich in den internationalen Konventionen und Vereinbarungen von der Salamanca-Erklärung (1994) bis zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die die BRD am 17. Dezember 2008 ratifiziert hat.¹⁹ Sie definiert das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen eindeutig. Sie verpflichtet die Vertragsstaaten dazu, das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierungen in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten. Bisher existiert in der BRD kein Schulsystem, das dieser Forderung in angemessener Weise und hinreichend nachhaltig nachkommt. Stattdessen ist ein vielfach gegliedertes und ausgrenzendes System allgemeinbildender Schulen in verschiedenen Variationen in den einzelnen Bundesländern vorzufinden, das mit dem Anspruch der Konvention auf umfassende Inklusion und einer wirksamen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen nicht vereinbar ist. Die OECD mahnt vor diesem Hintergrund an, dass sich in Deutschland wie in keinem ihrer Mitgliedsländer sonst der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulabschluss so negativ auswirkt. Inklusion ist ein Menschenrecht geworden.²⁰

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, der Aktion Mensch und anderen zusammenarbeiten, um so zur Realisierung der UN-Konvention beizutragen.

Heterogenität als Chance

Die universitäre Seite und die Lenkungsgruppe als Gründungsgremium der IUS entwickeln gemeinsam mit der Schulleitung die spezifischen Besonderheiten des Anmeldeverfahrens für die Inklusive Universitätsschule Köln. Dabei ergeben sich aus dem pädagogischen Konzept auf Basis bestehender schulrechtlicher Regelungen folgende Kriterien:

- ▶ Angestrebt wird eine Zusammensetzung der SchülerInnenschaft, die der interkulturellen, sozialen und allgemeinen Verteilung der Kinder und Jugendlichen in der Stadt entspricht und die die von der Schule angestrebte Heterogenität garantiert (dies entspricht dem gesetzlich vorgeschriebenem Auswahlverfahren).
- ▶ Insbesondere sollen Mädchen und Jungen möglichst in gleicher Anzahl und Kinder mit Migrationshintergrund²¹, also z. B. Kinder mit Zuwanderungsgeschichte oder aus mehrsprachigen Familien, entsprechend ihres Anteils in der Bevölkerung berücksichtigt werden.
- ▶ Geschwisterkinder werden vorrangig aufgenommen.
- ▶ Inklusion ist ein vorrangiges Ziel der Schule, das nach internationalen Maßstäben²² garantiert werden soll. D. h. die real vorhandene Heterogenität im Stadtteil soll sich in der Schule widerspie-

¹⁹ Dabei ist davon auszugehen, dass Behinderung immer auch eine gesellschaftliche Konstruktion ist, die im Rahmen bestimmter Konventionen regelt, wer unter diese Kategorie fällt und wer nicht. Eine Öffnung solcher Konstruktionen kann schnell alle Menschen als in gewisser Art behindert einstufen, sofern sie nicht in allen Lebensbereichen eine volle Teilhabe (wiederum ein Aspekt der Konstruktion) erreichen können. Eine solche Sichtweise wird international in der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Forschung als Disability-Studies vertreten. Sie spricht z. B. nicht von „gesunden“ oder „normalen“ Menschen, sondern umgekehrt von *temporarily able-bodied people*!

²⁰ Zur OECD-Vorgabe für eine nachhaltige inklusive Erziehung: Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO, 2009 (Doc.Code: ED-2009/WS/31)

²¹ Dabei ist immer wieder kritisch die Frage zu prüfen, was Migrationshintergrund in wissenschaftlichen und alltäglichen Kontexten genauer sein soll. Die Konstruktion der Zuschreibung Migrationshintergrund je nach Zeitpunkt der Zuwanderung und in der Generationenfolge ist immer kritisch zu reflektieren.

²² UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen) vom 13. Dezember 2006 (in der BRD in Kraft getreten am 3. Mai 2008); Originalfassung siehe:

geln, auch in den Anteilen von SchülerInnen mit Behinderungen. Empfehlungen für die Aufnahme von SchülerInnen werden in Zusammenarbeit mit dem Department für Heilpädagogik an der Humanwissenschaftlichen Fakultät entwickelt. Letztlich hängt die Entscheidung natürlich stark von der Zusammensetzung der Bevölkerung im Stadtteil ab.

- ▶ Die aussondernden und stigmatisierenden Testverfahren des AO-SF (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) sollen möglichst durch qualitativ höher wertige diagnostische Verfahren abgelöst werden. Zunächst wird die gesetzlich geltende Grundlage in der IUS angewandt.
- ▶ Die IUS muss die Heterogenität ihrer SchülerInnenschaft sichern. Dies geschieht dadurch, dass die meisten der SchülerInnen für die Sekundarstufe I aus der heterogen gebildeten Primarstufe der IUS bzw. aus Kooperationschulen kommen. In Aufnahmeverfahren neuer SchülerInnen für die Sekundarstufe I (5. Klasse) wird so vorgegangen, dass die Heterogenität nicht gefährdet wird. Eine Einzelprüfung durch die Schule bleibt vorbehalten.²³
- ▶ Wegen ihrer Konzeption und der gebundenen Ganztagsarbeit ist die Schule besonders für sprachfördernden Unterricht geeignet, auch mehrsprachige Angebote sollen als Wahlbereiche bzw. Grundkurse in der Oberstufe sollen angeboten werden.

Längeres gemeinsames Lernen

Die IUS ist eine gemeinsame Schule für alle Heranwachsenden, die bis zum Mittleren Schulabschluss und je nach Bedürfnis und Befähigung bis in die Oberstufe geführt wird. Die Schule und das Schulteam verpflichten sich dafür Sorge zu tragen, dass niemand ohne Abschluss die Schule verlässt. Durch Kooperationen werden Kindertagesstätten im Rahmen einer Vorschulphase in das Schulkonzept mit eingeschlossen. Eine solche Schule sichert Möglichkeiten eines kontinuierlichen Erziehungs- und Bildungsauftrags, wobei es einen gemeinsamen Unterricht aller Lernenden nach Jahrgängen und teilweise jahrgangübergreifend gibt. Er wird ergänzt durch Arbeitsgruppen nach Interessen und Neigungen, Differenzierungen nach Förderbedarf als auch durch kompensatorische Erziehung für Bildungsbenachteiligte ergänzt wird. 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.

Die zeitlich durchgehende Schullaufbahn ermöglicht gezielte Förderpläne, die umfassend und zielführend 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.

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcfinalrepe.htm>; deutschsprachige Fassung siehe: http://www.humanrights.ch/home/upload/pdf/070312_behindertenkonvention_d.pdf. Eine eigenständige, so genannte Schattenübersetzung von Behindertenorganisationen ist zu finden unter <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php?view=article&id=93:international-schattenubersetzung>.

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).

²³ Richtwerte für das gemeinsame Lernen in inklusiven Schulen sind in Köln 2013: 56 Prozent Gesamtschule/Gymnasium, 24 Prozent Hauptschule, 9 Prozent Realschule, 7 Prozent Gemeinschaftsschule. Siehe dazu: Der Oberbürgermeister Dezernat, Dienststelle IV/IV/2, Vorlagen-Nummer 14.06.2013, 1897/2013, Zahlen, Daten und Fakten zum Prozess der Inklusionsentwicklung in Kölner Schulen - Inklusionsmonitoring, S. 3. Hier muss die Schule vor Ort eine heterogene SchülerInnenschaft aufnehmen. Es muss bewusst sein, dass eben diese Heterogenität eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg aller ist.

Professioneller Umgang mit Heterogenität

Der Umgang mit der die Schule besonders prägenden Heterogenität benötigt auch entsprechende unterrichtsmethodische Standards und die Anwendung einer inklusiven Didaktik. Auch diesbezüglich sollen die Lehrkräfte besonders vorbereitet, ausgebildet und über kontinuierliche Qualifizierungsangebote auf 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. Eine in Zusammenarbeit mit dem Kollegium der IUS erarbeitete Vorgehensweise wird angestrebt.

Leitlinie 2: Aufbau und Struktur der Schule im Ganzttag

Aufbau der Schule

Kindertagesstätte
Grundschule
Sekundarstufe

Ganzttag

Zeiten und Rhythmen
Rhythmisierung des Schultages und des Schuljahres
Ganztagsbildung im Quartier

Abschlüsse und gesetzlicher Auftrag

Aufbau der Schule

Unabdingbar für eine inklusive und innovative Schule gemäß der Grundgedanken der IUS ist eine einheitliche Schule von Klasse 1 bis 13 (Grundschule und Integrierte Gesamtschule). Dieser Schulaufbau geht aus den Erfahrungen deutscher Schulpreisträger ebenso hervor wie aus international erfolgreichen Beispielen etwa aus Finnland, Schweden oder Kanada. Dabei soll als Besonderheit die Primarstufe (Grundschule) zweizügig von Klasse 1 bis 4 begonnen werden. Sie geht in eine vierzügige Sekundarstufe I von Klasse 5 bis 10 und eine vierzügige Sekundarstufe II von Klasse 11 bis 13 über. Der Startzeitpunkt der Schule hängt in seiner Konkretisierung von den Gründungsprozeduren ab und ist derzeit noch offen, wengleich zurzeit ein Beginn mit einer zweizügigen Grundschule ab Schuljahr 2015/2016 anvisiert wird. Idealtypisch könnten Schulaufnahmen – einen gleichzeitigen Beginn mit dem ersten, fünften und elften Jahrgang vorausgesetzt – nach folgendem Raster²⁴ erfolgen: Die grünen (hellgrauen) Felder markieren die Aufnahme im Grundschulbereich, die orangenen (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. werden, um dann gemeinsam in die Klasse 5 in den späteren Neubau überzugehen.

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 unmittelbar vierzünftig, wegen des hohen Bedarfs an Plätzen zu gründen. Quereinstiege sind hier bewusst offen gelassen, die Schule muss in ihrer Entwicklung solche Einstiege konkret definieren.

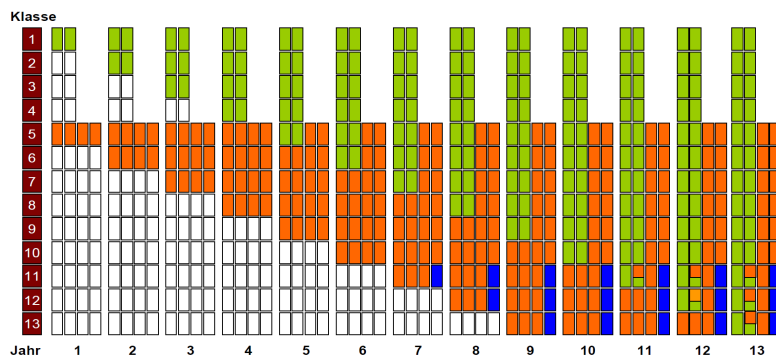


Schaubild: Aufbau der Schule im Gründungsverlauf (grün = Grundschulbereich der IUS zweizügig; orange = Sekundarbereich I der IUS; blau = Sekundarbereich II der IUS)

Eine Schule von 1 bis 13 vermeidet die hinlänglich bekannten Brüche in Lernbiographien, die im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe eklatant sind. Die Werte- und Haltungsprägung der Grundschuljahre soll hier die gesamte Schulzeit wie ein roter Faden durchziehen. Ferner sind die Impulse aus der Grundschule wichtig für

²⁴ Die IUS orientiert sich dabei analog an der Neuen Schule Wolfsburg, siehe: Neue Schule Wolfsburg (2009): Abschlussbericht der Errichtungskommission. Herausgeber: Neue Schule Wolfsburg e.V. Heinrich-Heine-Str. 36. 38440 Wolfsburg

die spätere Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Der schulformübergreifende Einsatz des pädagogischen Personals von der Grundschule bis in die Sekundarstufe I ermöglicht eine besonders günstige Begleitung der Kinder beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Dies entspricht auch der Struktur der neuen LehrerInnenbildung im Bachelor/Master-Modell. Den SchülerInnen wird die Möglichkeit gegeben, ohne Schulwechsel eine Schule zu besuchen. Kinder müssen nicht den vertrauten Ort und ihre FreundInnen verlassen, können länger gemeinsam voneinander lernen und ihr eigenes Lerntempo finden. Sie erleben früh und durchgängig Vielfalt und Verschiedenheit als Bereicherung.

Unter dem Aspekt der individuellen Lernberatung, von persönlichen Lernplänen und der Verwirklichung der Inklusion auch von Kindern mit manifesten physischen und psychischen Behinderungen wäre eine Klassengröße von maximal 20 Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe (d. h. 80 in der Home-Base) und 22 Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe (d. h. 88 in der Home-Base) optimal.²⁵ Die internationalen Standards liegen sogar meist noch deutlich niedriger. Die angestrebte Klassengröße kann noch eine intensive Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften, weiterem pädagogischen Personal, Schülerinnen und Schülern und auch Eltern gewährleisten und einen adäquaten Umgang mit Heterogenität in den Klassen bzw. Clustern. Dies ist eine wesentliche Basis für gutes Lernen in einer inklusiven Schule.

Die rechtlich geltenden Regelungen, wie sie auf die IUS im Land NRW zutreffen, sehen für eine zweizügige Grundschule Korridore von 15 bis 28 SchülerInnen je Klasse vor (wobei unter Berücksichtigung der Inklusion und sozialräumlicher Bedingungen die Klassenfrequenz niedriger angesetzt werden kann). Für eine vierzügige Gesamtschule beträgt die Bandbreite zur Klassenbildung derzeit 26 bis 30, bei einem Klassenfrequenzrichtwert von 28. Dieser Richtwert wird zum Schuljahr 2014/15 jedoch auf 27²⁶ reduziert. Zur Unterstützung inklusiver Arbeit ist es möglich, die Eingangsklassen so zu bilden, dass bezogen auf alle Eingangsklassen der Durchschnittswert erreicht wird. Hier soll im Genehmigungsverfahren geklärt werden, wie die Klassen- bzw. Clustergröße bei der Aufnahme eines bestimmten Prozentsatzes von Lernenden mit Förderbedarf geregelt werden kann.

Kindertagesstätte

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

Grundschule

Da es in Köln Grundschulen mit ähnlichen curricularen Angeboten gibt²⁷, wird empfohlen, die Inklusive Universitätsschule Köln in der Primarstufe 1 bis 4 nur zweizügig zu halten und sie mit Beginn der

²⁵ „Inklusion braucht gute Rahmenbedingungen. Aus den Erfahrungen des Gemeinsamen Unterrichts fordern DGB und GEW für die Inklusion kleine Klassen (max. 20 Schülerinnen und Schüler, davon max. 5 Kinder mit Behinderungen) sowie eine Doppelbesetzung (Regelschulkraft und SonderpädagogIn).“ Stellungnahme des DGB Bezirk Nordrhein-Westfalen und des GEW-Landesverbandes Nordrhein-Westfalen vom 15. Juni 2013, siehe http://pageflip.pic-crossmedia.de/gewp/pdf/DGB_GEW_Behindertenkonvention.pdf

²⁶ Haushaltsgesetz NRW, beschlossen am 18. Dezember 2013

²⁷ z. B. die Grundschule Mommsenstraße, mit der eine feste Kooperation angestrebt wird.

Sekundarstufe ab Klasse 5 vierzünftig weiterzuführen, um so auch anderen interessierten SchülerInnen und Eltern ein Angebot zu unterbreiten.

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

Grundschule und weiterführende Schule bilden in der IUS eine Einheit. Die beiden Schulleitungen stimmen sich dabei eng bezüglich schulorganisatorischer und pädagogischer Fragen ab und kooperieren eng, auch mit der wissenschaftlichen Begleitung. Das Leitbild der Schule wird einheitlich gebildet, die Übergänge vom Primar- in den Sekundarbereich erfolgen ohne Bruch.

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

Sekundarstufe

Die Vierzügigkeit der Sekundarstufe ist in der schulrechtlichen Mindestgröße zur Errichtung einer Gesamtschule begründet. Der Bedarf nach Gesamtschulplätzen im Ganztags wird einerseits durch eine Elternbefragung nachgewiesen²⁸. Andererseits steigt mit der positiven demographischen Entwicklung in Köln der Bedarf nach zusätzlichen Schulplätzen²⁹, insbesondere auch in der Schulform Gesamtschule. Aufgrund der Standortbedingungen am Helios-Gelände (Grundstücksgröße) ist es nicht möglich, die Schule größer zu konzipieren. Zum anderen werden für ein vielfältiges Förderangebot Lehrkräfte unterschiedlicher Disziplinen benötigt, welche ihre Fachkompetenz gezielt einsetzen können. Aufgrund der gewünschten Differenzierung des Schulcurriculums ist ein hoher Grad an Spezialisierung der Lehrkräfte nötig, die in multiprofessionellen Teams genutzt werden soll.

Die Schule wird binnendifferenziert und inklusiv im Ganztags 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 einzelnen Fachdidaktiken dar.

²⁸ Vgl. http://www.koeln-nachrichten.de/bildung/schule/koeln_ergebnis_elternbefragung_2009_grundschule.html und das Ergebnis der Elternbefragung 2012 (<http://www.stadt-koeln.de/5/schule/04219/>). In letzterer zeigt sich, „dass 29 % der befragten Eltern von Viertklässlern im Stadtbezirk Ehrenfeld ihr Kind gerne an einer Gesamtschule anmelden möchten. Angesichts eines Bestands an Gesamtschulplätzen im Stadtbezirk Ehrenfeld von 140 Plätzen in Eingangsklassen besteht ein Fehlbedarf von 95 Plätzen.“ Mitteilung der Verwaltung - Sachstand Inklusive Universitätsschule Heliosgelände; Vorlagen-Nummer 1656/2013 vom 29. Mai 2013

²⁹ Siehe den Integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplan der Stadt Köln von 2011, zu finden unter: <http://www.stadt-koeln.de/5/schule/07606/>.

Ganztag

Zeiten und Rhythmen

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

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

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

Die Architektur soll eine ansprechende und lernanregende Lernumwelt schaffen, die eine positive Lernatmosphäre für das Arbeiten wie auch Entspannen ermöglichen hilft.³⁰

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

- ▶ In einer Phase des Ankommens in der Schule im Sinne einer individuellen Gleitzeit können durch selbstständiges Lernen Aufgaben geübt, vertieft und selbstverantwortlich gelöst werden. Solche Phasen können auch wiederkehrend in den Lern-Tag eingebaut werden.
- ▶ In einer Phase stärker instruierten Unterrichts, aber auch von Kleingruppenarbeit und Präsentationen wird im Wechsel von frontalen und aktiven Lernformen gelernt.
- ▶ Pausen- und Erholungsphasen, Mittags- und Essenspausen werden in den Rhythmus des Tages eingebaut.

³⁰ Vgl. zu den entsprechenden Hinweisen für Gestaltungsregeln, die an der IUS gelten sollen Montag Stiftung (Hg. (2012): Schulen bauen und planen. Berlin (Jovis/Friedrich).

- ▶ Eine Phase dient insbesondere der lernfördernden Interessens- und Neigungsbildung, wobei differenzierende Angebote für unterschiedliche Leistungsstufen angeboten werden.
- ▶ An einer Phase übergreifender Projekte oder Präsentationen können mehrere Klassen oder Jahrgänge beteiligt sein.
- ▶ Es gibt eine Phase des unterschiedlichen Verlassens der Schule, eine Art zweiter Gleitzeit.

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

Solche kontinuierlich von allen Beteiligten entwickelten Profilbildungen erzeugen wiederum Nachfragen auf Seiten der Eltern und SchülerInnen. International zeigt sich immer mehr, dass auch die Schulauswahl durch die SchülerInnen und Eltern zu einer Wahl bestimmter Profile im Ganztags wird (vgl. Reich 2014), von denen sich die Betroffenen eine Verbesserung der Lernchancen versprechen. Die IUS will hierfür positive Zeichen und hohe Standards setzen.

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

Rhythmisierung des Schultages und des Schuljahres

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

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

- ▶ In der **Wochenphase** sind vor allem Wochen- bzw. Arbeitspläne der SchülerInnen zu berücksichtigen. Die Woche sollte mit einer Klassen- bzw. Home-Base-Ratsstunde abschließen, in der gemeinsame Vorhaben und Regeln kontinuierlich besprochen und entwickelt werden.
- ▶ Das **Schul(halb)jahr** beginnt mit einer Orientierungsphase. In dieser Zeit stellen sich die 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 seitens der LehrerInnen herangezogen. Die Hauptzeit des Schuljahres besteht aus intensiven Arbeitsphasen, die unterbrochen werden durch jährlich wiederkehrende Ereignisse wie z. B. Aufführungen und Präsentationen (Ausstellungen) aus den Schwerpunktbereichen der Schule, obligatorische Theaterarbeit mit Aufführungen, sportliche Spiele, Hombase-Fahrten, Projektwochen, Praktika usw.
- ▶ Der letzte Monat des **Schuljahres** dient der besonders intensiven Ergebnissicherung in Form von Präsentationen und anderen Formen der Feststellung des erreichten Leistungs- und Kompetenzniveaus. Die Auswertung dieser Phase bildet die Grundlage für die Orientierungsphase im nächsten Schuljahr.

Die Lernarrangements in der Rhythmisierung sollen offene Lernformen und altersgemischtes Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen der Primarstufe sowie besonders forschendes Lernen ermöglichen. Der Erfolg eines solchen Lernkonzeptes ist insbesondere durch internationale Schulleistungsstudien bestätigt.³¹ Das Kollegium wird für offene Lernformen besonders vorbereitet und weitergebildet. Interessen- und Stärkenorientierung sollen dabei ein auch durch Qualitätssicherungen erreichtes Gütezeichen der Gestaltung der Lernarrangements werden.

Ganztagsbildung im Quartier

Die flächendeckende Verbreitung der gebundenen Ganztagsschule auch in Deutschland kann nicht länger hinaus geschoben werden und darf nur noch eine Frage weniger Jahre sein. International sind Ganztagsschulen ein Standard, um den Bildungserfolg möglichst breiter gesellschaftlicher Schichten zu sichern.³² Viele Elternhäuser können ihre Kinder in der Regel heute weder angesichts der vorhandenen Arbeitsteilung und ihrer beruflichen Verpflichtungen noch wegen der Halbwertszeit des Wissens hinreichend in der Familie fördern. Die Kinderrechtskonvention der EU³³ formuliert auch ein Recht aller Kinder auf Teilnahme an einer gesellschaftlichen, öffentlichen Erziehung. Zudem sollen die organisatorischen und zeitökonomischen Profile von Schulen die berufliche Tätigkeit der Eltern oder Angehörigen nicht einschränken, sondern mit ermöglichen helfen. Die Inklusive Universitätschule Köln entspricht mit ihrer umfassenden Ganztagskonzeption diesem generellen familien- und gesellschaftspolitischen Anliegen.

Sie erweitert es durch die Intention, die Erziehung, Betreuung und Versorgung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen, risikoreichen und armen Lebens- und Entwicklungssituationen ebenso si-

³¹ Vgl. dazu z. B. einführend OECD (2004): What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of PISA. Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/24/33858946.pdf>. Ferner OECD (2006): 21st Century Learning Environments. Online: <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/21stcenturylearningenvironments.htm>.

³² Vgl. zur Einführung z. B. Ladenthin, V./Rekus, J. (2005) (Hg.): Die Ganztagsschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München (Juventa). Ferner Höhmann, K./Holtappels, H.G. (2006): Ganztagsschule gestalten: Konzeption – Praxis – Impulse Stuttgart (Klett/Kallmeyer). Knauer, S./Durdel, A. (2006): Die neue Ganztagsschule: Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim u. a. (Beltz).

³³ Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989, zu finden unter: http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en Übereinkommen über die Rechte des Kindes, für die Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten am 5. April 1992, zu finden unter http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/mediathek/D_0006_Kinderkonvention.pdf

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

Abschlüsse und gesetzlicher Auftrag

An der Schule können alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden, die im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen vorgesehen sind. Dies sind alle Abschlüsse der Sekundarstufe I sowie die Fachhochschulreife und die Allgemeine Hochschulreife nach dem 13. Jahrgang. In der Oberstufe sollen in der SchülerInnenschaft vertretene Erstsprachen bevorzugt als weitere Fremdsprache angeboten werden.³⁴ Im berufsbildenden Bereich ist die Kooperation mit Kölner Betrieben, der Industrie- und Handelskammer (IHK) und entsprechenden Einrichtungen der Berufsbildung vorgesehen.³⁵

Es ist ein primäres Ziel der Schule zu erreichen, dass alle SchülerInnen qualifizierte Schulabschlüsse erreichen und allen AbsolventInnen einen Ausbildungsplatz zu vermitteln, sofern sie nicht mit dem Abitur abschließen.

³⁴ Die IUS verzichtet auf das Turbo-Konzept von G 8, da in diesem System die Zeit-Stoff-Relation einseitig ein reproduktives Lernen begünstigt und nicht hinreichend Raum für die Entfaltung umfassender und anwendungsbezogener Vertiefungen lässt.

³⁵ Neben den gängigen Fremdsprachenzertifikaten mit Fremdprüfungen durch ausländische Institute, z. B. im Bereich Wirtschaftsenglisch, soll geprüft werden, ob das I. B. (International Baccalaureate) oder/und das US-amerikanische AP (Advanced Placement) als internationale Prüfungen kostenneutral angeboten werden sollen.

Leitlinie 3: Partizipation durch Demokratie und offene Schule

Demokratische Schule

Klassenrat/Home-Base-Rat
Schulparlament und Schulversammlung
Politische Selbstorganisation
Schulleitbild
Demokratisches Modell
Eigenverantwortliche Schule und Entbürokratisierung
Schulentwicklung in gemeinsamer Verantwortung

Eine offene Schule im Stadtteil

Öffnung zur Lebenswelt

Demokratische Schule

Demokratisches Handeln entsteht nicht automatisch durch die formale Aneignung von staatsbürgerlichem Wissen und formaler politischer Bildung. Hier wird ein praktiziertes Vorbild benötigt, das zum überzeugenden Maßstab für die Chancen der partizipativen Demokratie genommen werden kann. Das Schulleben muss hierfür ein bevorzugter Ort und Rahmen sein, da er Kinder und Jugendliche gezielt auf die demokratische Teilhabe vorbereiten und den Sinn für demokratisches Engagement erschließen kann. Demokratie im Kleinen³⁶ wird in der IUS Köln als die wesentliche Grundlage für die Entwicklung der Demokratie im Großen gesehen, die auf Gewaltenteilung, der politischen Gleichheit und der uneingeschränkten Achtung der Würde aller Menschen, auf Minderheitenschutz und umfassenden Formen von Konsensfindung („Basisdemokratie“) beruht. Sie setzt eine demokratische Verfassung und einen demokratischen Staat voraus, die sich verbindlich an den kosmopolitisch gültigen Menschen- und Grundrechten orientiert.

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

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

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

³⁶ Die IUS bezieht sich dabei auf die Demokratie- und Partizipationstheorien von John Dewey. Dewey sieht eine Kongruenz von Erziehung und Demokratie. Beide seien Formen "gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrung". Deweys Pädagogik speist sich aus der Einschätzung, dass Erziehung als demokratische Erfahrung zu begründen sei, ebenso wie Demokratie als Strukturelement von Bildungsarrangements unhintergebar sei. Die Schule wird so zur Keimzelle einer partizipativen Gesellschaft. Vgl. dazu die Veröffentlichungen des Dewey-Centers an der Universität zu Köln unter <http://www.hf.uni-koeln.de/dewey/>.

In der Inklusiven Universitätsschule Köln wird ein Raum geschaffen, in dem die Lernenden die Möglichkeit bekommen, schon früh die Ansprüche demokratischen Lebens erfahren zu können.³⁷ 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 der anderen zu hören und zu respektieren. So werden Kinder und Jugendliche nicht nur dazu befähigt, ein Gefühl für sich und ihre eigenen Interessen zu entwickeln, sondern auch andere mit deren Interessen und Sichtweisen wahrnehmen zu können und sich mit aufkommenden Konflikten lösungsorientiert auseinander zu setzen. Dies ebnet den Weg zu einer neuen Art von Beziehungskommunikation unter den Lernenden selbst sowie zwischen Lehrenden und Lernenden. Auch für die Lernbereitschaft wirkt sich eine begründete Sicherheit der Lernenden hinsichtlich ihrer aktiven Teilhabe an allen demokratischen Verfahren der Schule positiv aus. Sie können so persönlich erleben, wie sie Abläufe, Inhalte und die Verfahren selbst mitbestimmen können, welche Folgen ihre Beschlüsse zeigen, warum es lohnt, sich für sich und andere einzusetzen. Die LernerInnen erfahren sich als mitbestimmend und gestaltend im Lernprozess. Er erscheint auf diese Weise nicht als äußerlich auferlegt, sondern kann stärker als selbstbestimmt erlebt werden. Folglich wird das Lernen in höherem Maße intrinsisch motiviert. Diese positive innere Einstellung begründet und unterstützt ein selbstständiges und selbsttätiges Tun.

Kinder und Jugendliche sollten so früh wie möglich die Erfahrung der Selbstbestimmung und der eigenen Gestaltungsmöglichkeit machen können, also Demokratie im Kleinen von der ersten Klasse an bis in die Oberstufe erfahren. Dadurch kann eine Bereitschaft dafür entwickelt werden, sich gezielt und eigenverantwortlich für soziale Aufgaben und politische Anliegen einzusetzen. Je mehr Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten 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 und politische Kompetenzen aufbauen, sondern auch Verantwortung für sich und ihren Lernprozess übernehmen.

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

Im Rahmen des Schullebens oder in pädagogischen Prozessen allgemein ist allerdings keine absolute Selbstbestimmung etwa im Sinne herrschaftsfreier Ideale oder des antipädagogischen Leitsatzes „die/den SchülerIn so sein lassen, wie er/sie ist“ gemeint. Dies würde schnell an die Grenzen der anderen stoßen oder Entscheidungen informellen Gruppen überlassen, die sich am schnellsten und massivsten artikulieren können. Joachim Bauer formuliert dagegen die Bedingungen der Möglichkeit zur Kooperation und zur Solidarität zwischen Menschen, die auch aus neurophysiologischer Sicht gestützt sind.³⁸

Das demokratische Ziel der IUS ist eine möglichst umfassende altersgemäße Selbstbestimmung der Lernenden. Dieses demokratische Grundanliegen beginnt immer im Kleinen. Zunächst muss ein Bewusstsein dafür vorhanden sein, dass Lernende und Lehrende nicht wie gewohnt zwei (oft auch gegeneinander arbeitende) Fraktionen bilden, deren Aufgabenbereiche klar voneinander getrennt sind –

³⁷ 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.

³⁸ Bauer, J. (2006): Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg (Hoffmann und Campe).

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, Ausreden lassen, Achtsam sein, Widerspruch formulieren können, Dissense aushalten). Diskussionen und Meinungsverschiedenheiten können ausgetragen werden, doch bei diesen Auseinandersetzungen sollte die Beachtung bestimmter Regeln vorausgesetzt werden. Es gehört zu den demokratischen Basiserfahrungen, dass diese Regeln gemeinsam unter Beachtung eines Minderheitenschutzes mit der Lerngruppe erarbeitet und aufgestellt werden sollten. Mittels eines solchen Rahmens, der selbst erstellt wurde, können LernerInnen stärkeres Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln.

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

Klassenrat/Home-Base-Rat

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

Sowohl bei der Findung von Zielen und der Arbeit mit Inhalten als auch bei Beziehungskonflikten ist es entscheidend, ein Lernen durch Einsicht, emotionales Verständnis und die Bereitschaft, sich in andere hineinzusetzen (Empathie) zu entwickeln. Hierzu kann der Rat ein wesentliches Instrument sein, das jedoch in der Praxis von Lehrenden nicht für ihre Interessen oder überhaupt für partikulare Bestrebungen instrumentalisiert werden darf. Im Rat werden gemeinsam Regeln erfunden, diskutiert und abgestimmt, an die sich alle halten sollen. Es gehört zu diesen Regeln, auch sanktionierende Konsequenzen zu formulieren, 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 mitteilt, 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 selbst ausgewählte Regeln sanktionieren und kontrollieren. Aber diese Sanktionen und Kontrollen stehen im Kontext des (veränderbaren) Willens der Gruppe, sie sind aus einem Bewusstsein für Kontext und Entwicklungsmöglichkeiten begründet und lassen so viel mehr Raum für Einsicht als 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 repräsentativ zusammengesetzten Schulparlament bzw. in einer Schul-

Vollversammlung (die beide öffentlich tagen) diskutiert und entschieden. Die schulrechtlich vorgeschriebenen Gremien können hierzu genutzt werden.

Ein Schulbegehren als Antrag einer Versammlung aller im Schulleben Beteiligter entspricht dem Instrument des BürgerInnenbegehrens.

Politische Selbstorganisation

Die Schule stellt adäquate Räume und Ressourcen zur Verfügung, damit sich eine SchülerInnenvertretung bilden kann und SchülerInneninitiativen und Jugendorganisationen arbeiten können.

Schulleitbild

Das Schulleitbild gibt die wesentlichen Ziele und Methoden der Schule wieder. Es soll kontinuierlich auf Basis des vorliegenden Rahmenkonzepts in den ersten Jahren der Schule entwickelt werden und einen einvernehmlichen konzeptionellen Rahmen formulieren, der nicht ständig hinterfragt werden muss, sondern dauerhaft gilt. 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.

Eigenverantwortliche Schule und Entbürokratisierung

Die Inklusive Universitätsschule Köln entwickelt in Zusammenarbeit mit SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, weiteren Beteiligten und der Universität ein Leitbild, das das Schulprofil und das pädagogische Rahmenkonzept verfeinert bzw. weiterentwickelt und den Umgang miteinander regelt. Dies schließt Schwerpunktsetzungen, stadtteilbezogene Besonderheiten, selbstverantwortliche Lehrplanumsetzungen, den Einbezug von Hilfen ins Schulprogramm (SozialpädagogInnen, SchulpsychologInnen, Ärztinnen und Ärzte, Lehramtsstudierende) mit ein. Die Schule soll in Verantwortung für Kommune und Stadtgesellschaft 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.³⁹ Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess wird angestrebt. Direkte Kommunikationswege und klare Zuständigkeiten sollen helfen, die Schule gelingend zu gestalten. Dabei lässt sie sich auch von außen evaluieren und legt öffentlich Rechenschaft über ihre Ergebnisse ab.

Die Schule sollte sich möglichst eigenständig in allen Belangen selbst verwalten. Diese Verwaltung der Schule kann jedoch nicht losgelöst von oder neben der praktizierten Schuldemokratie her funktionieren. Den SchülerInnen wird dabei ein vorgegebenes Stundenbudget garantiert, 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. Auch wenn die staatlichen Vorgaben hier derzeit starre Grenzen setzen, so soll insbesondere durch die ganztägige Anwesenheitspflicht der Lehrkräfte ein höherer Spielraum er-

³⁹ Solange solche Testungen in Deutschland noch nicht durchgehend üblich sind, nimmt die Schule an Testverfahren auch im Zusammenhang mit der universitären Forschung teil.

reicht werden. Zusätzlich wird die Schule nach Sponsorinnen und Sponsoren suchen, um die materielle Ausstattung zu verbessern.

Demokratisches Modell

Die späteren Beteiligten der Schule – Eltern, Angehörige und soziales Umfeld der SchülerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen, weiteres pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal – und BürgerInnen im Stadtteil des Schulstandortes sollen in der Vorbereitungs- und Gründungsphase und später in der weiteren Entwicklung aktiv in die Planung und Gestaltung der Schule und der Raumkonzeptionen eingebunden werden, wenn sichergestellt ist, dass die kalkulierte Realisierungszeit für den Schulneubau hierdurch nicht beeinträchtigt wird. Die IUS bringt dabei mit dem geballten Engagement und der geballten praktisch-pädagogischen und wissenschaftlichen Kompetenz des Arbeitskreises Schulgründung und durch die breite Unterstützung des Standortes Helios-Gelände in Köln-Ehrenfeld durch die AnwohnerInnen einmalige Voraussetzungen für ein Gelingen mit an den Start.

Spätere Veränderungen der Architektur, die Entscheidung über die Ausstattung mit Arbeitsmaterialien, Medien usw. und die Setzung von Schwerpunkten können nach Maßgabe der Mittel langfristig vor Ort geplant werden und sollen möglichst wenig formalen Zwängen unterliegen.

Die Schulleitung soll dafür Sorge tragen, dass sie ihr Personal entsprechend zu den Eckdaten dieses Rahmenkonzepts auswählt und gewinnt.

Schulentwicklung in gemeinsamer Verantwortung

Die Inklusive Universitätsschule Köln verpflichtet sich zur selbstständigen und kontinuierlichen Schulentwicklung. Dabei geht sie während ihrer Gründungsphase und der Einrichtung der einzelnen Schulangebote grundsätzlich von den in den zehn Leitlinien dargestellten Zielen und Grundannahmen bei der Ausgestaltung des Schulleitbildes und dessen Konkretisierung aus. Die Schule leitet auf dieser Basis einen eigenen Schulleitbildprozess ein, den sie mit der Wissenschaftlichen Begleitung abstimmt. Leitideen der „Inklusiven Universitätsschule Köln“ – Eine Schule für alle!, die als Leitbild der Schule weiter entfaltet werden sollten, 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,
- ▶ selbstwirksam lernen, 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,
- ▶ 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“. 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 wird,
- ▶ die innovative Weiterentwicklung durch Impulse von außen und kontinuierliche Weiter- und Fortbildungen gestaltet werden,
- ▶ eine öffentliche Rechenschaftslegung kontinuierlich erfolgt und publiziert wird.

Mit diesem Profil wird die Inklusive Universitätsschule Köln die Kriterien für gute Schularbeit in Nordrhein-Westfalen erfüllen⁴⁰ und dieser neue, bereichernde Impulse geben können. Zugleich kann die Schule nachhaltig auf die neue LehrerInnenbildung im Bachelor-/Masterstudium wirken, um so zu einer Verbesserung der LehrerInnenbildung durch konkrete Theorie-Praxis-Bezüge beizutragen.

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 (das auch exemplarisch lebenslanges Lernen ermöglicht), Angebote und Aktivitätschancen für Eltern, Angehörige und die Berufswelt bietet (Stichwort „Elternschule“, „SchülerInnen-Eltern-Genossenschaften“). Zudem sollen Themen, die im Dreieck Schule – Familie – SchülerIn wichtig sind, kontinuierlich behandelt werden, Stichworte sind z. B.: „Lernstrategien“, „Medienerziehung“, „Pubertät“, „Gesundheit und Ernährung“, „Patchwork-Familien“, „Gewalterfahrungen“.

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

Eine offene Schule im Stadtteil

Die alte Schule war ein weitgehend „geschlossenes System“, das alle notwendigen Lernmaterialien im Schulhaus 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 und Adoleszenz, sollen die Grenzen der Schule verlassen, Lernfelder außerhalb der Schulgrenzen erschlossen werden können, damit die Jugendlichen andere Erfahrungen sammeln können – in erster Linie die Erfahrung, gebraucht zu werden

⁴⁰ Das Handbuch zur Qualitätsanalyse findet sich hier: <http://www.schulministerium.nrw.de/QA/index.html>.

und sich zu bewähren. Solche Öffnungsprozesse können aber auch in kleinen Schritten von der Vor-
schule an geübt werden.

Genauso wichtig ist es aber auch, Menschen von außen – auch ältere Menschen – aus dem „realen Le-
ben“ in die Schule hinein zu holen. Sie können dort eine Rolle spielen als ExpertInnen, Mit-
lernerInnen, als KritikerInnen der eigenen Ergebnisse, als NutzerInnen von Angeboten der Er-
wachsenenbildung. 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 Wochenenden⁴¹). Das ist in der Sache sinnvoll für die Schü-
lerInnen wie für die StadtteilbewohnerInnen und für die Kommune kostensparend und wird von den
BürgerInnen in Ehrenfeld auch ausdrücklich gewünscht.

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 Schulgrün-
dung der Inklusiven Universitätsschule Köln darauf ankommen, mit Beteiligten im Stadtteil und in der
Stadt Köln Kooperationen und gemeinsame Projekte anzustreben, die eine solche Verbindung festi-
gen, fördern und dauerhaft gewährleisten. Die bereits im Kontext von Lehrveranstaltungen und der
universitären Lehramtsausbildung praktizierten Erkundungs- und Forschungsprojekte im Stadtteil Eh-
renfeld tragen ebenfalls zu einer Präsenz der Schule als universitärer Praxisschule bei.

In Ehrenfeld kann mit Hilfe der »Inklusiven Universitätsschule Köln« eine inklusive Stadtteilentwick-
lung in Gang gesetzt werden. Stichworte und Entwicklungslinien für eine urbane Entfaltung sind die
Förderung des Verständnisses über die Generationen hinweg, ein positiver Umgang mit Migration und
Mehrsprachigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Inklusion auch von Menschen mit Behinderungen, die
Verbindung von ökologischer und sozial gerechter Entwicklung.

Die Schule ist im Stadtteil und in der Kommune wichtig. Sie ist ein Zeichen gemeinsamer Anstren-
gungen 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.

Angestrebt wird eine Schule, in der das gemeinsame soziale Lernen einen besonderen Schwerpunkt
ausmacht. Hierzu gehört, dass in einer heterogenen SchülerInnenschaft eine Schulgesellschaft entwi-
ckelt und vorbildhaft gelebt wird, die nach innen und außen soziale Einstellungen und soziales Ver-
halten zeigt, zu dem auch ehrenamtliche soziale Dienste in der Schule und nach außen, die eine Ver-
antwortungsübernahme der Lernenden und Lehrenden ausdrücken, entwickelt werden.⁴²

Öffnung zur Lebenswelt

Offenheit bedeutet, dass die Schule auch in lebensweltliche und berufliche Bezüge eingebunden ist
und eine Wechselbeziehung zwischen beiden besteht bzw. entsteht. Insbesondere müssen die Lehrplä-
ne und die Methoden des Lehrens und Lernens die Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein der Schüle-

⁴¹ Dabei ist stets auf die Kostenneutralität für die Schule bzw. den Schulträger zu achten.

⁴² Ob dazu auch die Einführung von Schulkleidung gehört, müssen die an der Schule Beteiligten beizeiten selbst diskutie-
ren und entscheiden.

rInnen stets neu aufnehmen. Das sind 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 Wissens-erarbeitung ermöglichen und dabei zugleich vielfältige Handlungskompetenzen eröffnen.

Die IUS soll zwei Schülerfirmen bzw. Schülergenossenschaften betreiben. Dabei wird vorgeschlagen, eine davon im Bereich Fahrradreparatur und eine in einem kaufmännischen Feld (z. B. Lerncafé, IT oder Fairer Handel) zu gründen. Sollten die Projekte erfolgreich sein, so wäre eine Ausweitung wünschenswert.

Leitlinie 4: Ein inklusives und kompetenzorientiertes Unterrichts- und Lernmodell in der Home-Base

Lernen in der Home-Base

Handlungslernen, Individualisierung und Förderorientierung
Differenzierung nach Bedürfnissen
Forschendes Lernen
Kompetenzen statt bloßer Wissensreproduktion

Zielvereinbarungen und Beurteilungen zur Entwicklung persönlicher Exzellenz

Ein gerechtes Beurteilungssystem
Kontinuierliches Feedback
Selbstwirksamkeit als Grundprinzip
Gemeinsame Entwicklung von Förderungen zwischen Schule und Elternhaus

Beratung, Supervision und Evaluation

Lernen in der Home-Base

Die IUS wird von der Architektur her grundsätzlich als Cluster-Schule konzipiert, wobei vier herkömmliche Klassen ein Lerncluster bilden. In dieser Home-Base, die ein für sich abgeschlossener Lernbereich ist, gleichsam ein Stadtviertel in der größeren Stadt oder ein Dorf neben anderen Dörfern, arbeitet kontinuierlich ein festes Team aus Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter einschließlich von SonderpädagogInnen und weiteren Beteiligten (von der therapeutischen Fachkraft, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, BfD-Kräfte, HeilpädagogInnen, dem/der SchulsozialarbeiterIn bis hin zu den Assistenzen wie Ergo-, Logo-, PhysiotherapeutInnen und die Studierenden im Praxissemester), die eigenständig für den Jahrgang verantwortlich sind. Dabei wird im Primarbereich jahrgangsübergreifend und ab der Stufe 5 im Jahrgang vorgegangen.

Der Primarbereich kann jahrgangsübergreifend entweder nach dem Modell 1 bis 4 oder 1 bis 2 und 3 bis 4 durchgeführt werden. Welches der beiden Modelle bevorzugt wird, hängt davon ab, welches Modell die zu gründende Grundschule bzw. die Schulkonferenz bevorzugt⁴³ und was schulrechtlich möglich ist.

Im Sekundarbereich wird jahrgangsbezogen vorgegangen, um die Vorteile der Home-Base als differenziertem Lernfeld umfassend zu nutzen.

Dadurch dass ein Lehrkräfteteam und weitere Beteiligte in einer Home-Base arbeiten, entstehen etliche Vorteile, von denen hier nur einige genannt seien:⁴⁴

- ▶ Unterrichtsausfall wird durch ständige Anwesenheit einer Lehrkräftegruppe vermieden.
- ▶ Es gibt klare Zuständigkeiten und verantwortliche AnsprechpartnerInnen für alle SchülerInnen.
- ▶ Instruktionsphasen, Konstruktionsphasen, Differenzierungen, Betreuungen von Gruppen und Einzelnen werden vor Ort und situativ gelöst.
- ▶ Der gesamte Jahrgang bzw. der jahrgangsübergreifende Bereich wird nach einem gemeinsam abgestimmten Lehrplan und mit gleichen Materialien und Vorgehensweisen ausgebildet.
- ▶ Die Kompetenzen der Lehrkräfte lassen sich im Team besser nutzen.
- ▶ Lehrkräfte können sich effektiv kollegial beraten.
- ▶ Bei Störungen sind immer Lehrkräfte frei, die reagieren können.

⁴³ Als Vorbild eines Modells 1 bis 4 gilt der Versuch von Berg Fidel. Vgl. <http://www.ggs-bergfidel.de/>.

⁴⁴ Zur genauen Erläuterung des Modells vgl. Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim u.a. (Beltz).

- ▶ Beratungen lassen sich parallel zum Unterricht gestalten.

Handlungslernen, Individualisierung und Förderorientierung

Die kulturelle, politische und ökonomische Entwicklung hat in den letzten Jahren die Einstellung zum Lernen fundamental verändert: Heute kommt es nicht mehr primär 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, von Widersprüchen und Ambivalenzen.

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 verwandeln, etwas zu erfinden, zu spielen. Diese aktive Rolle können SchülerInnen dann übernehmen, wenn die Lehrenden nicht mehr vorrangig als Vermittlungsinstanz von Inhalten auftreten. Sie sollen stattdessen Arrangements einer vorbereiteten Lernumgebung bereithalten, die individualisiertes Lernen ermöglichen. Dazu müssen immer mehrere Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse gestattet sein.

Das individualisierte Lernen steht 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. Ein „altes“ Bild von Schule war tief verinnerlicht – im Wesentlichen geprägt durch dreizehn (oder mehr) Jahre der eigenen Schulzeit. Es geht in seinem Kern zurück auf die Anfänge des vorletzten Jahrhunderts – der Unterricht findet nach diesem veralteten Paradigma im Wesentlichen statt

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

Dieses Muster aber hat sich in den vergangenen 100 Jahren international und 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 SchülerInnen-schaft und deren Heterogenität ein optimales Unterrichtskonzept entwickeln, das hinreichend Spielräume für individuelle Förderungen aller eröffnet und möglichst hohe Schulabschlüsse ermöglicht.

Es ist eine Fiktion, alle gleichzeitig auf einen gleichen Stand bringen zu wollen. Außerdem hat jeder Angleichungsversuch zur Folge, dass individuelle schöpferische Kraft verloren geht. Der Unterricht der IUS ist deshalb durch vielfältige Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse geprägt. Die soziale Organisation der Arbeitsformen wird systematisch variiert, um ein individualisierendes Lernen zu ermöglichen und zugleich die sozialen Kompetenzen zu fördern.⁴⁵

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 der Zeit frontal – LehrerInnen- oder SchülerInnenvortrag oder ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch sind auch weiterhin notwendig. Aber solche frontalen Phasen sollen auch von den Lernenden aktiv mit bestritten werden. Frontale Methoden werden erst dann nachteilig, wenn sie mit mehr als 30 Prozent eine „Monokultur“ bilden – wie bislang insbesondere in Deutschland!
- 30 Prozent allein, alle SchülerInnen für sich (aber nicht allein gelassen, sondern mit klaren und verbindlichen, kontrollierbaren Arbeitsaufträgen und Erfolgserlebnissen);
- 30 Prozent in der Kleingruppe (zwischen 2 und 6 SchülerInnen);
- 10 Prozent im Kreis der Cluster, 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 – zumal in einer inklusiven Schule – sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, muss

⁴⁵ 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. (1993¹⁰): *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).

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. 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. Dagegen müssen insbesondere der didaktische und methodische Bereich entwickelt werden, um Förderkonzepte nachhaltig einzusetzen.
- ▶ Förderkonzepte müssen den Wandel der Familien, Lebensgemeinschaften und der Gesellschaft spiegeln, weil es heute zunehmend darauf ankommt, sich nicht auf einen festen Beruf und einen abgegrenzten Bereich späteren Lebens festzulegen, 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 Anchlüsse an das Lernen des Lernens zu werden und desto größere Behaltensleistungen sind möglich.
- ▶ Förderkonzepte werden in umfassenderen Förderteams umgesetzt, in denen neben LehrerInnen auch SchulpsychologInnen, SozialpädagogInnen oder ÄrztInnen sowie die Eltern und die betroffenen SchülerInnen teilnehmen.

Pädagogische und soziale Förderung weiten die Chancen für den Zuwachs an individueller Entwicklung entscheidend aus. Zum Grundansatz der Inklusiven Universitätsschule Köln gehört daher ein Angebot an umfassenden Diagnose-, Differenzierungs- und Förderangeboten, deren Zuschnitte sich am Stand der internationalen Lernforschung orientieren und die eine inklusive Didaktik praktizieren. Dabei soll die Ausgliederung von als leistungsschwach wahrgenommener SchülerInnen verhindert werden und zugleich die Förderung von SchülerInnen mit hohen Schulleistungen 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.⁴⁶ Es ist auch messbar: Je mehr Kinder aus sozial benachteiligten Familien höhere Schulabschlüsse erreichen, desto deutlicher wird eine gerechte Schule sichtbar. Eine sol-

⁴⁶ OECD (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris (UNESCO), (Doc.Code: ED-2009/WS/31).

che offene Schule ist zugänglich für alle, sie ermöglicht verbesserte Lebenschancen und verhindert zu frühe negative Lernbiografien insbesondere sozial benachteiligter oder Kinder mit Behinderungen.

Differenzierung nach Bedürfnissen

Die IUS wird im Sinne der inklusiven Didaktik⁴⁷ Basisqualifikationen für alle in allen Lernfeldern definieren, die zum Ausgangspunkt weiterer Differenzierungen werden. Dabei geht es in einem ersten Schritt darum, die besonderen Bedürfnisse im Rahmen der Voraussetzungen aller Lernenden mit der Breite der zur Verfügung stehenden diagnostischen Mittel zu untersuchen, um möglichst passgenau auf die unterschiedlichen Bedürfnisse eingehen zu können. Es wird stets zunächst versucht, dass die Basisziele von allen erreicht werden, bevor differenziert vorgegangen wird. Bei der Differenzierung wird zudem darauf geachtet, dass die Chancen des Peer-to-Peer-Learning umfassend berücksichtigt werden. Ebenso soll eine produktive Mischung aus Instruktion und eigenen Konstruktionsmöglichkeiten für die Lernenden gefunden werden. Die Lern- und Entwicklungsverläufe der Lernenden werden umfassend beobachtet, erhoben und beurteilt. In Feedback-Gesprächen mit Lernenden und Eltern wird dafür Sorge getragen, dass realistische Zielvereinbarungen für das weitere Lernen getroffen werden, die von den daran Beteiligten auch einvernehmlich mitgetragen werden.

Forschendes Lernen

Um das eigenständige Lernen zu fördern und Eigeninitiative und Motivation der SchülerInnen zu stärken, soll die IUS forschendes Lernen in allen Jahrgangsstufen gezielt einsetzen. Hierzu können im Primarbereich ForscherInnen-Clubs gehören, die sich später in Arbeitsgemeinschaften bis hin zur Teilnahme an universitären Veranstaltungen in der Oberstufe erweitern.

Kompetenzen statt bloßer Wissensreproduktion

In der alten Schule waren diejenigen im Vorteil, die möglichst viel Wissensstoff speichern und wiedergeben konnten. Historisch basierte die Erfindung der Schule als künstlicher Lernwelt auf der Annahme, es sei nützlich und möglich, die SchülerInnen abgestuft (d. h. selektiv in verschiedenen Schulformen) mit dem gesamten Kosmos des vorhandenen Wissens vertraut zu machen. Das Zeitalter enzyklopädischer Gelehrsamkeit aber ist endgültig vorbei.

Die Halbwertszeit etlicher 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 Aufgabe für die neue Schule nicht mehr, Antworten auswendig lernen zu lassen, sondern die richtigen Fragen stellen zu können. Die SchülerInnen werden nicht mehr angehalten, fertige und starre Problemlösungen zu lernen, sondern sie erhalten die Möglichkeit, selbstständig und in Kooperation Probleme lösen zu lernen. Damit die SchülerInnen dazu in der Lage sind, müssen sie vor allem anderen die aktuellen, gesellschaftlich notwendigen Basisfähigkeiten erwerben, an Kommunikation und Verständigung teilnehmen zu können. Das umfasst zunächst die folgenden Fähigkeiten:

⁴⁷ Siehe Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim (Beltz).

- ▶ Texte wirklich selbst verstehen (und nicht nur wiedergeben) können: Sachtexte, politische Pamphlete, suggestive Werbung, literarische Fiktionen, mathematische Formeln, naturwissenschaftliche Modelle, Diagrammlegenden usw.;
- ▶ diese Texte nicht nur in ihrem Sinn verstehen, sondern sie deuten, kritisch hinterfragen, vergleichen können;
- ▶ und das, was sie selbst erkannt haben, eigenständig und verständlich in Wort und Schrift (oder in anderen angemessenen Ausdrucksformen) anderen vermitteln und zur Diskussion stellen können.⁴⁸

Diese Fähigkeiten können natürlich nicht einfach nur schablonenhaft erworben werden. Nötig dazu ist ein systematisches, anwendbares Grundwissen über elementare Sachverhalte von Natur, Gesellschaft und kulturellen Traditionen.

Aber Wissen allein genügt nicht. Methodisches Können, „Kompetenzen“, rangieren vor quantitativem Wissen. Der Bezug auf Kompetenzen statt auf Lernzielkataloge zeigt in Schule und Bildung einen wichtigen Wechsel des Blickwinkels an. Es geht nicht mehr um die Überprüfung von erfolgreichem Input – viel zu lange ging es um die Erfassung und den Vergleich von Input-Variablen, wie u. a. die Zahl der vergebenen Zertifikate, die SchülerInnen-LehrerInnen-Relationen, Klassengrößen oder pro-Kopf - Aufwendungen für Bildung und Schule. Vermehrt werden international Output-Indikatoren zum Maßstab gemacht. Erfasst werden sollten nicht die Zertifikate, sondern die tatsächlich erbrachten Leistungen bzw. das individuelle Potential der SchülerInnen dazu.⁴⁹

Kompetenzen sind nicht nur auf spezielle Anforderungen von Berufen oder Tätigkeiten bezogen, sondern sind allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung bestimmter (lebensweltlicher) Anforderungen. In der Folge verlieren auch klassische Fächergrenzen an Bedeutung. Kompetenzen sind immer komplexe Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen oder anders ausgedrückt: Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten.

Bei der Umstellung auf Kompetenzen handelt es sich nicht um einzelne Wissens- oder Fähigkeitselemente, sondern um eine koordinierte, interdisziplinäre und fächerübergreifende Anwendung verschiedener Einzelqualifikationen anhand eines für die LernerInnen sich stellenden (lebensweltlichen) Problems, nicht um abstrakten Schulstoff. So würde etwa eine SchülerInnenengossenschaft bzw. SchülerInnenfirma in Ehrenfeld die Lernenden nicht nur mit fachlichem Wissen konfrontieren, sondern auch mit KundInnen und Verwertungsaspekten ihrer Arbeit. Ein kompetenzorientierter Unterricht muss hier stets auf die SchülerInnen und ihre Lernvoraussetzungen, auf ihre Interaktion und das Anwendungsfeld und dabei entstehende Problemlagen achten. Dabei wird der Sinn solchen Lernens bereits im Handeln für alle deutlich.

Lernen geschieht, wenn wir Probleme lösen wollen, immer in notwendiger Vielfalt. Vielfältiges Lernen ist 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, was die Richtmaße nachhaltigen, erfolgreichen und messbar kompetenten, die Selbstverantwortlichkeit und Autonomie der LernerInnen steigendes Lernen sind:

⁴⁸ Vgl. dazu insbesondere Kalantzis, M./Cope, B. (2008): *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge (Cambridge University Press).

⁴⁹ Eine Konkretisierung dieser Potentiale sind die sechs Kriterien des Deutschen Schulpreises (die ausdrücklich nicht nach PISA-Maßstäben vorgehen). Neben der Leistung (nicht nur in Kernfächern) stehen gleichwertig: Umgang mit Vielfalt (u. a. Geschlechtsrollendefinitionen); Unterrichtsqualität; Verantwortung; Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner; Schule als lernende Institution, siehe <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8779.asp>

- ▶ Lernen ist ein aktiver und interaktiver, emotionaler und situierter Prozess, 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 ermöglicht und aufweist.
- ▶ Lernen macht immer die Anerkennung, den Dialog, die Auseinandersetzung mit anderen erforderlich. 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;
- ▶ Lernen ist ein lebenslanger Prozess, 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 bereitstehen und in Diversität realisiert werden können – als bereits erlernte Fähigkeiten und je nach Fähigkeiten als Unterschiede der LernerInnen für die Bewältigung des Lernens;
- ▶ nur fächerübergreifende, interdisziplinäre und kritische Ansätze helfen, Lernen als komplexen Vorgang zu begreifen und Lernvorgänge für möglichst viele LernerInnen zu erleichtern. Dies heißt nicht, dass nicht weiterhin in Fächern gelernt wird. Aber die Stundentafeln der Fächer können auch sinnvoll in fachübergreifende Projekte übersetzt werden. Zudem müssen die Fächer durch Förder- und Neigungskurse, Projekte und Themenlinien 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. Eine neue Stundenverteilung lässt sich auf die erforderliche Stundentafel, die rechtlich vorgeschrieben ist, zurückrechnen.
- ▶ Unterschiedliche Altersgruppen von Lernenden beeinflussen ihre Lernprozesse stets gegenseitig. 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. Zirkuläres, gleichberechtigtes und wechselseitiges Lernen ermöglicht Rückkopplungen, Feedback und Selbst- und Fremdrelexionen über Lernvorgänge, was Voraussetzungen einer effektiven Lernkultur sind.
- ▶ Die Erkenntnis über die soziale Konstruktion des Wissens verändert das, was wir heute noch als Intelligenz und Wissen verstehen. Lernen geschieht nie ohne Kontext und Konstruktionen über Lernen sind immer schon in soziale Verhältnisse eingebettet. 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 Konstruktionen, Interessen und Neigungen der LernerInnen stärker vernetzt. In Schulen muss ein unterrichtliches und soziales Handeln möglich sein, das einen unproblematischen Wechsel der Sozialformen (Instruktion, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Aufführungen vor allen usw.) räumlich angemessen und ohne Aufwand ermöglicht.
- ▶ Lernen ist auch als Rekonstruktion bereits bekannten Wissens kein Prozess bloßer Nachahmung oder Wiedergabe, sondern ein aktiver Aneignungsvorgang, 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 fragend-entwickelnder Lehrverfahren ist besonders kritisch zu sehen, wenn die frontalen Phasen durchgehend überwiegen,⁵⁰ da die Lehr- und Lernforschung die Ineffektivität dieser Verfahren in solcher Einseitigkeit für die meisten LernerInnen nachgewiesen hat – besonders im Blick auf problemlösendes und kreatives Lernen, wie es in den neuen Zielen auch der LehrerInnenbildung erwartet wird.

Lernen findet aus Sicht der internationalen Lernforschung vor diesem Hintergrund heute im Wesentlichen unter drei notwendig einzuhaltenden Kriterien erfolgreich statt:⁵¹

- (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 erstarrter und unreflektierter Perspektiven einschließen.
- (2) Zugleich muss Lernen den LernerInnen verschiedene Zugänge zum Gegenstand der Lernprozesse 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 auch extern anerkehbaren Ergebnissen führen, die der Vielseitigkeit heutiger Ergebnismöglichkeiten in verschiedenen Lernbereichen entsprechen.

Diese Sichtweise mutet den PädagogInnen zu, ein hohes Maß an Ungewissheit über den Verlauf eines pädagogischen Prozesses auszuhalten zu können, die aus der Nicht-Berechenbarkeit der Selbstreflexion und Interaktion der LernerInnen heraus entsteht.⁵²

Zielvereinbarungen und Beurteilungen zur Entwicklung persönlicher Exzellenz

Das Beurteilungssystem der IUS will unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorschriften insbesondere Zielvereinbarungen einsetzen, um von einer einfachen Notengebung zu einem komplexeren Beurteilungssystem zu kommen.

Ein gerechtes Beurteilungssystem

Die Erhebung von Lern- und Leistungsständen zielt auf eine intensive Beschreibung der Zielvereinbarungen und auf die Förderung aller LernerInnen.

Alle SchülerInnen sind Lernende, die einen Anspruch auf Unterstützung und Förderung haben. Die Schule ist eine lernende Institution, die diese Förderleistung überprüfbar und nicht nur als hoch gehaltenes Ideal zu erbringen hat. Zu diesem Nachweis gehört, das Sitzen bleiben in der IUS nicht vorgese-

⁵⁰ Archer, A.L./Hughes, C.A. (2011): *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. New York (The Guilford Press) gehen in ihrem Modell, das Instruktionen einseitig favorisiert, davon aus, dass ein hoher Anteil von Instruktion besonders kostengünstig ist und viel Stoff durchpauken lässt. Dass genau dies problematisch für eine inklusive Schule ist, beschreibt Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim u.a. (Beltz), Kapitel 5.5.1.

⁵¹ Vgl. dazu Reich, K. (2012⁵): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim u.a. (Beltz) und Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim u.a. (Beltz).

⁵² Allerdings hat die Bildungstheorie spätestens seit Dilthey mit der Autonomie und Eigensinnigkeit ihrer „Zöglinge“ zu rechnen, die immer die Möglichkeit haben, das Erziehungsangebot insgesamt ebenso wie seinen jeweiligen Inhalt in Frage zu stellen oder abzulehnen.

hen ist. Klassenwiederholungen sind nachweislich nicht förderlich für den Lernprozess und wurden deshalb weltweit an guten Schulen aufgegeben.⁵³ Durch eine konsequente Förderung und Differenzierung kann unterrichtsmethodisch verhindert werden, dass als leistungsschwach wahrgenommene LernerInnen immer schwächer und leistungsstärkere in ihrer Entwicklung eingeschränkt werden. Aber auch als leistungsstark wahrgenommene SchülerInnen bedürfen einer pointierten bzw. kompensatorischen Förderung, was an der IUS insbesondere durch eine Zusammenarbeit mit der Kinder- und Junior-Universität und durch soziales Engagement erreicht werden kann.

Zum Lernen und Lehren an der Inklusiven Universitätsschule Köln gehört ein adäquates System der Leistungsbeurteilung. Die für die Schule zentrale individuelle Förderungsidee erfordert ein differenziertes System der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dies setzt zweierlei voraus:

- ▶ Einerseits sollen individuelle Zielvereinbarungen mit klaren Zielvorgaben jedem Schüler und jeder Schülerin die Kompetenzzuwächse im eigenen Lernen verdeutlichen und diese in regelmäßigen halbjährlichen Rückmeldegesprächen mit LehrerInnen 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.⁵⁴ Bei Schulwechseln werden bei Bedarf Notenzeugnisse plus Verbalbeschreibungen erstellt.

Konstruktive Leistungsrückmeldungen ohne Zensuren basieren auf der Verwendung von Kompetenzrasterbögen, Selbsteinschätzungen, schriftlichen Leistungsrückmeldungen zum Schuljahresende und SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen-Gesprächen. Letztere verbinden Selbst- und Fremdeinschätzung der Schülerinnen und Schüler, dienen der gemeinsamen Reflexion und münden in Zielvereinbarungen.

Kontinuierliches Feedback

Entscheidend für Lernerfolge in einer inklusiven Schule ist ein kontinuierliches Feedback, das über das Beurteilungssystem hinaus möglichst schnell, direkt und nachhaltig den Lernenden verdeutlicht, ob sie auf dem richtigen Weg sind. In der Home-Base gehört es zu den grundständigen Arbeitsprinzipien, dieses Feedback durch geschickten Einsatz der Lehrkräfte zu ermöglichen und mit der selbstständigen Arbeit der Lernenden (in Kleingruppen und individuell) zu verbinden.

Selbstwirksamkeit als Grundprinzip

Insbesondere die Selbstwirksamkeit des eigenen Lernens kann durch das kontinuierliche Feedback und Ermutigungen von Seiten der Lehrkräfte gefördert werden. Der Unterricht sollte immer so angelegt sein, dass die Selbstwirksamkeit der Lernenden erhöht wird.⁵⁵

⁵³ International gesehen wird in der Lehr- und Lernforschung die Jahrgangswiederholung abgelehnt, weil es kaum produktive Effekte auf den weiteren Lernfortschritt gibt. Für nachhaltiger werden Maßnahmen gehalten, die rechtzeitig durch Förderungen Leistungsdefizite ausgleichen helfen. Zudem können in höheren Klassenstufen Wahlfächer verhindern, dass SchülerInnen an bestimmten ungeliebten Fächern scheitern.

⁵⁴ Siehe dazu das Schulprogramm unter <http://www.maxbrauerschule.de/>.

⁵⁵ Vgl. dazu ausführlich auch Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York (Routledge). Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York (Routledge).

Gemeinsame Entwicklung von Förderungen zwischen Schule und Elternhaus

Eine kontinuierliche Elternarbeit bzw. Kommunikation mit dem sozialen Umfeld der SchülerInnen ist für die IUS selbstverständlich. Sie schließt einen intensiven Kontakt zu den Eltern, auch Besuche im Elternhaus und regelmäßige Treffen ein. Erfahrungen inklusiver Schulen zeigen, dass dies auch bei den Familien gelingen kann, die bislang von der Schule wenig bis nichts erwarten. Wenn erkennbar wird, dass die Elternarbeit hilfreich auch für die Erziehung in der Familie sein kann und die Entwicklung der Lernenden tatsächlich gefördert wird, dann kann es zu Synergieeffekten kommen, die notwendig für einen höheren Erfolg sind.

Beratung, Supervision und Evaluation

Als *lernende Organisation* ist die Schule stets in Bewegung und Entwicklung. Dazu nutzt sie geeignete Instrumente, um ihre bewährte Praxis oder eigene 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:

- ▶ Kollegiale Beratung aller Beteiligten in den multiprofessionellen Teams,
- ▶ Wahrnehmung von externer Supervision
- ▶ 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“ und SchLAu (Schwul Lesbisch Bi Trans* Aufklärung in NRW),
- ▶ Monitoring zur Schul- und Unterrichtsentwicklung in anderen Ländern,
- ▶ kontinuierliche öffentliche und wissenschaftliche Tagungen zur Schulentwicklung in der IUS.

Leitlinie 5: Eine qualitätsvolle Schule – Curriculum, Fächer und fachübergreifende Perspektiven, Abschlüsse

Curriculumsäulen der Schule

Curriculum-Werkstätten

Curriculumsäulen

Allgemeine Eckpunkte zu den Fächern und fachübergreifenden Aspekten

Dynamische Lehrpläne

Internationalisierung und Mehrsprachigkeit

Theaterprofil der Schule

Erinnerungskultur

Multimediales Lernen

Schule und Umweltbildung

Möglichst hohe Abschlüsse für alle

Curriculumsäulen der Schule

Da die Schule die im Land Nordrhein-Westfalen möglichen Schulabschlüsse anbieten will, vermittelt sie das NRW-Kerncurriculum. Andererseits will sie auch darüber hinaus gehende 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 und Curriculum-Design

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,
- ▶ Entwicklung von Selbstlernmaterialien,
- ▶ Konzepte für Selbstreflexion und Feedback; Einrichtung eines kontinuierlichen Portfoliosystems (in digitalisierter Form),
- ▶ Einrichtung differentieller Lernarrangements,
- ▶ Entwicklung eines Konzeptes für individuelles Lerncoaching,
- ▶ Entwicklung von Konzepten zur gezielten Förderung von Geschlechtergerechtigkeit,
- ▶ Gestaltung multimedialer Anteile des Curriculums und ihre Realisation,
- ▶ Aufbau modularer Lernsysteme,
- ▶ Erstellung eines lesbaren Curriculums für SchülerInnen, Eltern, PartnerInnen der Schule.

Hervorzuheben ist, dass das Curriculum kontinuierlich mit der Entwicklung der Schule wächst. Die Inklusive Universitätsschule Köln berücksichtigt die in den staatlichen Richtlinien bzw. Kerncurricula NRWs vorgegebenen Inhalte und profiliert diese nach den eigenen Bedingungen, entwickelt und ergänzt sie. Die wissenschaftlich moderierten Curriculum-Werkstätten unterstützen kontinuierlich die Arbeit am Design. Dabei nimmt die Schule 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 internationalen 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.⁵⁶

Für die gesamte Schullaufbahn von 1 bis 13 gelten folgende curricular basierte Grundsätze, die den Curriculum-Zuschnitt 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, Medienkompetenz, Reproduktionstätigkeiten, Zurechtfinden in der Lebenswelt und Verständnis für ihre historische Genese, Ermöglichen von Diversität und Disability, Genderkompetenzen, Organisation von Gesellschaftlichkeit und Interessenvertretung),
- ▶ ein systematischer Aufbau von Lernkompetenzen von Anfang an (insbesondere selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen, Mitgestaltung des Curriculums),
- ▶ ein durchgehend demokratisches Lernen (insbesondere Klassenrat, Verantwortungsübernahme, Pa-TInnen- und TutorInnen-systeme, 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 einschließlich Theater; Bewegung und Sport),
- ▶ altersgerechte Zeitstrukturen (Tagesrhythmisierung unter Beachtung des Biorhythmus, Rhythmisierung von Schulwoche und Schuljahr).

Das Curriculum besteht grundsätzlich aus mehreren Säulen. Dazu zählen vor allem die modularen **Curriculum-Bausteine**, fachübergreifende **Themenlinien** und **Lernprojekte**, im besonderen Schulprofil auch 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.
- ▶ Im **theaterpädagogischen Ansatz** sollen durchgehend 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 Lernprojekten die Chance bieten, dass die SchülerInnen kontinuierlich Erfahrungen in der mehrperspektivischen Darstellung von Sachverhalten und Beziehungen sammeln können, diese reflektieren und darstellen lernen.

Curriculumssäulen

Zu den Säulen des Curriculums zählen fünf Schwerpunkte, die als Profil der Schule herausgebildet werden sollen und in denen die in den Stundentafeln vorgesehenen Fächer kreativ kombiniert werden. Es sind

⁵⁶ Die IUS strebt eine Adaption des Ansatzes auf die deutschen Verhältnisse nach Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u.a. (Beltz) an.

- Internationalität und Sprachen
- Naturwissenschaften, Technik und Ökologie
- Sozialstruktur und Arbeits- und Wirtschaftsleben
- Ästhetische Bildung (Kunst, Musik, Kultur, Medien)
- Bewegung und Sport

Noch fachübergreifender schlägt Tony Booth ein nach existenziellen Themenlinien strukturiertes inklusives Curriculum vor, das heute nach den Lehrplänen in NRW noch nicht möglich ist, aber für Themenlinien interessante Anregungen bietet:⁵⁷

Auf globalen Rechten basierende Lerninhalte für alle	Traditionelle Lerninhalte
Essen	Mathematik
Wasser	Sprache und Literatur
Kleidung	Moderne Fremdsprachen
Unterbringung/Wohnen	Physik
Mobilität und Transport	Chemie
Gesundheit/Wohlbefinden und Gemeinschaft	Biologie
Erde, Sonnensystem und Weltall	Geographie
Natur	Geschichte
Energie	Kunst
Kommunikation und Kommunikationstechnologie	Musik
Literatur/Kunst/Musik	Religion
Arbeit/Aktivität	Design und Technologie
Ethik, Macht und Regierung	Sport
	Persönliche, gesundheitliche und soziale Bildung/Erziehung (personal, health and social education)

Säule 1: Internationalität und Sprachen

Im Zeitalter zunehmender internationaler wechselseitiger Abhängigkeit und Verflechtung wird Inter- bzw. 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 SchülerInnen-schaft spiegeln, sondern auch aktiv als gelebtes Programm entwickelt werden.

Englisch soll ab der ersten Klasse unterrichtet werden. Weitere Sprachen sollen nach den Bedürfnissen der SchülerInnen-schaft hinzukommen. In der Oberstufe soll insbesondere auch 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.

Säule 2: 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 naturwissenschaftliche Theorie, technische Praxis und ein schonender Umgang mit der äußeren Natur sehr kompetenzorientiert und effektiv vermitteln.

⁵⁷ Die Tabelle ist aus Booth, T.: Der aktuelle *Index for Inclusion* in dritter Auflage. In: Reich, K. (Hg.) (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim u.a. (Beltz), S. 199.

Ein Werkstatt- und Experimentierbereich ist in der IUS vorgesehen. 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. Dabei achtet die Schule darauf, dass auch im MINT-Bereich eine geschlechtergerechte Didaktik praktiziert wird.

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 Erkenntnisdrang inspirieren sollen. Da die Naturwissenschaften auch durch den Drang nach Eindeutigkeit, Zerlegbarkeit, Quantifizierbarkeit charakterisiert sind, geht es auch um die Vermittlung analytischer und synthetischer Kompetenzen durch das Erschließen eines differenzierenden Wissens, zielt also auf gesellschaftliches Verstehen und auf die Kenntnis des ständigen Wandels des Mensch-Naturverhältnisses. Das bereits erfolgreich an der Universität praktizierte SchülerInnen-Labor soll an der IUS fortgeführt werden.

Dabei sollen entsprechende Themenlinien und Lernprojekte zusätzlich zu den fachlichen Modulen entwickelt werden. Die Beteiligung an der universitären Forschung kann praktiziert werden als Aneignung des Wissenschaftsraumes der Universität mit ihren Labors, ihren Instrumenten und Maschinen, ihren künstlerischen und technischen Werkstätten, ihren Sammlungen und Bibliotheken (siehe auch KölnerKinder- und JuniorUniversität). 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. Durch die Zusammenarbeit mit umweltpolitischen Initiativen kann heraus gefunden werden, wie man den weltweiten ökologischen Herausforderungen der näheren und fernerer Zukunft gewachsen sein kann.

Säule 3: 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 SchülerInnengenossenschaften⁵⁸ (z. B. in Bereichen wie Fahrrad, Computer, Textilien, Wertstoffverarbeitung) helfen, eine praxisorientierte Vermittlung von Kompetenzen aus diesem Feld zu gewinnen. Neben eigener wirtschaftlicher Tätigkeit, Praktika und sozialwissenschaftlich angeleiteten Untersuchungen sollen Kooperationen mit Firmen und Gewerkschaften vor Ort helfen, insbesondere im Sekundarbereich auch berufsvorbereitende Kompetenzen zu vermitteln.

⁵⁸ Das Konzept für und eine Übersicht über bestehende SchülerInnengenossenschaften in NRW findet sich unter www.schuelergenossenschaft.de.

Säule 4: Ästhetische Bildung (Kunst, Musik, Kultur, Medien)

Einen Schwerpunktbereich in der Schule bilden Kunst, Musik, Kultur und Medien. Sie sind auch für Köln typische Lebenselemente und Branchen. Die mannigfaltigen Lernorte der Kunst- und Medienstadt Köln sollen aktiv in die Arbeit der IUS einbezogen werden.

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. Die kontinuierliche Theaterarbeit soll dies fokussieren. Zugleich soll hier in besonderem Maße das aktive Schulleben auch nach außen dokumentiert werden.

Säule 5: 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 muss gleichzeitig immer mehr an Arbeitsplätzen oder in Trägheit verharren. Eine gesunde Schule muss daher eine bewegte Schule sein, in der Bewegung – in den Pausen und in Bewegungsangeboten 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 sollen zusätzliche Sportangebote möglich sein. Im sportlichen Bereich sollen dabei zusätzliche Lernfelder erschlossen werden, die über die Lehrpläne hinausgehen. So sollte vorgesehen sein, ein individuelles Sport- und Fitnessstraining in den Schulsport zu integrieren und eine Vielfalt an sportlichen Angeboten zu unterbreiten. Der Wettbewerbsansporn, der im sportlichen Bereich allerdings häufig im Vordergrund steht, wird durch Sensibilisierungstraining zur Wahrnehmung der eigenen Grenzen und Verletzlichkeiten begrenzt. Wichtig sind dabei Wahlmöglichkeiten nach Interesse und Neigung und ein Umdenken vom leistungsorientierten Sport zu Bewegungskonzepten, die auch Menschen mit körperlichen Einschränkungen mit einbeziehen.

Eine Zusammenarbeit in diesem Feld mit der LehrerInnenausbildung an der Sporthochschule ist vorgesehen.

Allgemeine Eckpunkte zu den Fächern und fachübergreifenden Aspekten

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

- ▶ In den ersten Jahren werden die Schulfächer möglichst in projektbezogenen und epochalen Zusammenhängen unterrichtet werden. Innerhalb von Projektarbeiten lernen die SchülerInnen in modular vorgegeben Themenfeldern sowohl in gemeinsamen Modulen, Themenlinien als auch in differenzierten Lernprojekten. Aus diesen Erfahrungen bilden sich in den oberen Klassen die Fächer deutlicher 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 großer Wert auf individuelle Förderung gelegt werden: Wenn ein Kind in einem bestimmten Bereich besonderen Bedarf oder Neigungen hat, werden individuelle Förderungen auch in Form von Einzelbetreuungszeiten angeboten und vereinbart. Dabei geht es nicht nur um das Aufarbeiten bestimmter defizitärer Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch um die Förderung und Anerkennung besonderer Interessen und Neigungen.
- ▶ 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 zu frühe Spezialisierungen und Vereinseitigungen vermieden werden.
- ▶ Die Schule arbeitet eigenständig auf der Basis der Rahmenempfehlungen und entwickelt ihr eigenes Curriculum mit Anschlussfähigkeit zum Land NRW.

Lernen in Selbstverantwortung, hoher Selbstbestimmung und umfassender Selbsttätigkeit führt zu selbstbewussten und zufriedenen SchülerInnen von Klasse 1 bis zur Abschlussklasse. Es 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. Die genannten Schwerpunkte stellen Rahmendaten für die zukünftige Schulentwicklung dar, die konkret durch die Schulleitung, das Kollegium, die SchülerInnen- und Elternmitarbeit wie auch den Wissenschaftlichen Beirat gestaltet werden sollen.

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. Es ist dabei kein Widerspruch, die eigenständigen Planungen der Schule mit der Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben zu vereinbaren (wie sie in der ausdrücklich Epochenunterricht und Projektunterricht zulassenden entsprechenden Passage zur Lehrplangestaltung in der rechtlichen Grundlage für NRW erläutert sind)⁵⁹ und sich an den zentralen Abschlussprüfungen des Landes zu beteiligen.

⁵⁹ In der BASS NRW heißt es im § 4: „Eine Unterrichtsstunde nach der Stundentafel wird mit 45 Minuten berechnet. Im Rahmen eines Wochen-, Monats-, Halbjahres- oder Jahresplanes kann die Schulkonferenz andere Zeiteinheiten oder Epochenunterricht beschließen; die in den Stundentafeln festgelegten Wochenstundenzahlen für das einzelne Fach oder den einzelnen Lernbereich bleiben verbindlich. Bei fächerübergreifendem Unterricht werden die in Anspruch genommenen Zeiteile jeweils auf das Stundenvolumen der einbezogenen Fächer oder Lernbereiche angerechnet.“

Internationalisierung und Mehrsprachigkeit

In einer Welt intensiverer wechselseitiger Abhängigkeiten wird die Internationalisierung der Bildung immer wichtiger, um nachfolgenden Generationen Handlungsoptionen zu eröffnen und sie hinreichend auf Leben und Berufschancen vorzubereiten. Die IUS strebt die Internationalisierung in mehreren Bereichen gezielt an und fördert sie:

- ▶ Auf der Fächerebene werden durch das Curriculum Versuche ermöglicht, internationale Kontexte und Sprachen miteinander curricular zu verknüpfen.
- ▶ Sprachliche Kompetenzen nehmen in allen Fächern einen großen Raum ein. Besonders in der Oberstufe soll es möglich sein, Fächer in einer Fremdsprache zu belegen.
- ▶ Die Schule strebt einen international kontinuierlichen Austausch ihres Lehrpersonals mit anderen universitären Praxisschulen an, die an der LehrerInnenbildung beteiligt sind. Dabei ist an ein Austauschprogramm gedacht, das LehrerInnen jeweils für ein Schuljahr gegenseitig mit den Partneruniversitäten und deren Praxisschulen 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 Praxisschulen bereits effektiv in die Forschung eingebunden sind und durch den Betrieb der IUS vergleichbare Forschungsbedingungen geschaffen werden, werden der wissenschaftliche Austausch und gemeinsame internationale Forschungsprojekte erheblich erleichtert bzw. erst ermöglicht.
- ▶ Die IUS steht internationalen SchülerInnen nach Maßgaben der Aufnahmekapazität (hier z. B. auch Universitätsangehörigen) besonders offen.

Theaterprofil der Schule

Das Theater ist nicht nur eine kulturelle Dokumentation der Arbeit der Schule, sondern soll insbesondere zur Förderung aller SchülerInnen beitragen und zu Leistungsverbesserungen führen. Darüber hinaus bietet Theaterarbeit ein partizipatives Potenzial, weil Situationen des Alltagslebens künstlerisch dargestellt und aus verschiedenen Perspektiven lösungsorientiert bearbeitet werden können. 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. Aufbauend auf den positiven Erfahrungen deutscher Schulpreisträger und erfolgreicher Versuchsschulen will die Schule daher im ästhetisch-künstlerischen Bereich einen Theaterschwerpunkt einrichten. Die Theaterarbeit⁶⁰ an der IUS folgt dabei Grundsätzen analog den Leitlinien der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden:

- ▶ Das Theaterspiel wird als ein kontinuierlich aufbauender Stufengang geplant und durchgeführt. 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.

⁶⁰ Vgl. dazu auch 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. Ahlring, 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.

- ▶ 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. Wünschenswert sind Kooperationen mit professionellen Einrichtungen der Stadt Köln, des Stadtteils und von anderen Schulen. Ein professionell eingerichtetes Theater ist beim Schulbau mit vorzusehen.
- ▶ 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.
- ▶ Die Honorare für die externen ExpertInnen soll die Schule durch Eigenleistungen (z. B. Eigenreinigung des Schulgebäudes, Eintrittsgelder) selbst erwirtschaften.
- ▶ Die 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 werden ebenfalls einbezogen.
- ▶ Die Theateraufführungen werden vor- und nachbereitend in den Unterricht eingebaut.

Erinnerungskultur

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, der Zeit des NS-Faschismus und der Shoah. 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-Tradierten, 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 Auschwitz nicht noch einmal sei“⁶¹, 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.

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 gab, weder das Internet mit teilweise fragwürdigen und kontroversen so genannten Sozialen Netzwerken und kein Wikipedia und YouTube. Die Lehrperson war damals – neben den Eltern – die erste und wichtigste Toröffnerin zu den Welten, die jenseits des unmittelbaren Erfahrungs- und Handlungsfeldes des Kindes lagen. Das

⁶¹ Theodor W. Adorno (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M. (Suhrkamp), S. 88.

wird sich auch mit den modernen Medien nicht ändern, trotz „E-Learning“ und schulischen, aber auch privaten Zugängen zu multimedialen Informationsquellen.

Die neuen Medien bewirken für die SchülerInnen allerdings ebenfalls lediglich „Sekundärerfahrungen“ im Gegensatz zu den wirklich bildenden „primären“ Erfahrungen. Letztere entstehen aus der unmittelbaren, persönlichen, aktiven Begegnung mit Menschen und den Dingen und ihrer Bearbeitung selbst. Gleichzeitig gilt aber auch: Die neue Schule hat das Inszenierungs-„Monopol“ für Welterklärungen der alten Schule endgültig verloren. Damit ist für die Lehrerinnen und Lehrer ein bedeutender Rollenwechsel angesagt. Die Inszenierungsperfektion von Fernsehfilmen und Computersimulationen werden Lehrende kaum je erreichen können und das ist auch nicht ihre Aufgabe. Umso wichtiger wird ihre Vorbild- und Lotsenfunktion 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 scheint – wie bei der Einführung des Taschenrechners – nur noch eine Frage der Zeit, bis es „normal“ ist, dass ein ultraleichter internettauglicher Tablet-PC das physikalische Gewicht der übervollen Schulrucksäcke erleichtert (dafür aber den digitalen Fußabdruck vergrößert) oder bis das interaktive Lernprogramm am Computer die Flut von abertausenden von Arbeitsblättern überflüssig macht und die Flüchtigkeit der alten Schiefertafeln wieder erreicht. Oder bis in der multimedialen Zukunft 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 verführen, es erneut mit einem *Nürnberger Trichter* zu versuchen. 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 nicht selbstverständlichen humanen Nutzung willen muss man einen Schritt „zurückgehen“. Das heißt, die Schule muss angesichts des „Denk-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 scheinbar perfekten Werkzeuge die Gestaltungskraft der eigenen Sinne, der eigenen Ratio, der eigenen Hände, des eigenen Körpers entwickeln. Und sie bekommt angesichts der hochgradigen Beschleunigung, die die Entwicklung und Entstehung der digitalen Technik ermöglicht hat, die Aufgabe, systematisch zu verlangsamen: Innehalten, die eigenen Sinneseindrücke wirken lassen, den zweiten und dritten Blick zulassen, Umwege zu gehen, den eigenen inneren Impuls abwarten – darauf kommt es an – übrigens auch für die Lehrkräfte! Dies wird die Schule mit der neuen Technik durchaus verwirklichen können – allerdings nur, wenn es gelingt, die Lehrpläne wirklich zu entschlacken und unverplante Zeit zu ergreifen!

Schule und Umweltbildung

Wie sollten die heutige und die kommenden Generationen erzogen werden, damit sie speziell den weltweiten ökologischen Herausforderungen der näheren und fernerer Zukunft – dem Klimawandel, dem Artensterben und weiteren Zumutungen – gewachsen sind? Angesichts der demographischen Entwicklung handelt es sich bei dieser Problemstellung auch um eine Frage der Weiter- und Erwachsenenbildung. Eine Wiederherstellung einer „ursprünglichen Natur“ ist ausgeschlossen, denn die gibt es nicht mehr, auch nicht in Köln-Ehrenfeld. Die äußere Natur auf der Erde ist inzwischen eine durch hunderttausende Jahre menschliche Arbeit geprägte und geschaffene artifizielle Realität. Der Umgang mit Natur im urbanen Raum bringt zusätzlich Einschränkungen, aber auch neue Chancen.

Ein pädagogischer Ansatz zum Umgang mit den Aufgaben von Umwelterziehung ist die Analytisch(-Historische) Umweltpädagogik.⁶² Es geht darum, nicht technokratischen Absichten zu folgen (Natur als Ressource) und auch nicht antiaufklärerische Gesinnungsgemeinschaften zu begründen (Natur als spiritueller Referenzpunkt). Analytisch-historische Umweltpädagogik setzt auf die Vermittlung analytischer Kompetenzen durch das Erschließen eines differenzierenden Wissens, zielt also auf gesellschaftliches Verstehen und auf das Wissen um den geschichtlichen Wandel des gesellschaftlichen Naturverhältnisses. Das schließt den Rekurs auf wissenschaftliche Sachangemessenheit und Rationalität ausdrücklich mit ein. Die Komplexität heutiger Gesellschaft macht ein komplexes und kritisches Denken erforderlich.

Praktische Beispiele für diesen Ansatz finden sich in der Jugendumweltbewegung und beim *urban gardening*, das auch in Ehrenfeld mit einigen Initiativen vertreten ist. Die Offenheit und der konstruktivistische Charakter einer so ausgerichteten Umweltbildung wird verdeutlicht durch den Satz von Ernst Bloch »Natur ist kein Vorbei, sondern der noch gar nicht geräumte Bauplatz, das noch gar nicht adäquat vorhandene Bauzeug für das noch gar nicht adäquat vorhandene menschliche Haus«. (Prinzip Hoffnung) Die Zukunftsoffenheit ist neben der Nachhaltigkeit von Umweltmaßnahmen eine wesentliche Grundlage der Umweltpädagogik an der IUS. Dies in Theorie und Praxis zu vermitteln, wäre die erste Aufgabe einer zeitgemäßen und gegenüber den Zukunftsgefahren nicht ignoranten Umweltbildung.

Möglichst hohe Abschlüsse für alle

Vor dem Hintergrund aller Leitlinien setzt es sich die IUS zum Ziel, ihren Erfolg daran zu bemessen, dass sie möglichst hohe Abschlüsse für möglichst viele SchülerInnen erreichen kann. Sie muss stets prüfen, was sie noch verbessern muss, um dieses Ziel hinlänglich zu erreichen und zu steigern. Es wird ein Maßstab dafür sein, im Wettbewerb mit anderen Schulformen zu beweisen, dass Heterogenität und Inklusion in der Schule nicht nur gelingt, sondern auch erfolgreicher ist. Aus unserer Perspektive ist es dazu erforderlich, Instrumentarien zu entwickeln, die auf andere Schulen auch in anderen Regionen übertragbar sind.

⁶² Siehe: Mertens, G. (1998): Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik. Stuttgart (UTB).

Leitlinie 6: Qualifikationsanforderungen an und Kooperation der Professionals

Beziehungslernen und Teamarbeit
Veränderung des Berufsprofils der LehrerInnen
Personalentwicklung

Beziehungslernen und Teamarbeit

Gute, das heißt partizipative und respektvolle 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. Auch aus neurobiologischer Sicht ist ein positives LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis eine der wichtigsten Determinanten im Lern- und Bildungsprozess.⁶³

Solches Beziehungslernen geht dann umso leichter, wenn die Schule ein Zuhause, einen geschützten und sicheren 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. Dabei gilt es, den gelegentlich schmalen Grat von sinnvoller Nähe und gebotener Distanz im Verhältnis zu den SchülerInnen zu reflektieren und einzuhalten. SchülerInnen für eigene Zwecke zu funktionalisieren – etwa für persönliche Eitelkeit – oder Grenzverletzungen wie das Zeigen von intimen Urlaubsdias, private Besuche ohne Schulbezug oder privat inspirierte Kontakte über soziale Netzwerke sind unakzeptable Verhaltensweise für Lehrende. Selbstverständlich ist es, Sexismus in allen Formen zu unterbinden und ein aktives Anti-Missbrauchsklima zu erzeugen.

Schulen benötigen eine gute Kommunikationskultur. Hierbei praktizieren die Lehrenden im Sinne des Modelllernens stets vorbildliches Verhalten. Zugleich sind gemeinsame kommunikative Regeln auszuhandeln und dann auch in allen Situationen einzuhalten, um respektvoll, tolerant und angemessen, Grenzen achtend, miteinander umzugehen. Das bedarf einer hohen Präsenz der Lehrenden, setzt aber auch die Bereitschaft der Lernenden voraus, sich an demokratisch vereinbarte kommunikative Regeln zu halten. Dies wird dadurch gefördert, dass die SchülerInnen durchgehend lernen, in Teams zu arbeiten und ebenso lernen, auch in ihren Teamleistungen beurteilt zu werden.

Erfolgreiche Schulen legen vor diesem Hintergrund bei aller Unterschiedlichkeit immer wieder eine aufschlussreiche Gemeinsamkeit an den Tag: Im Kollegium ist anstelle des unausgesprochenen Satzes „Ich und mein Unterricht“ die Haltung getreten „Wir und unsere Schule“. Teamarbeit dient der Verbesserung des Unterrichts, der Unterstützung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin und soll zu mehr Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit führen. Gute Beziehungen zeigen sich auf Seite der Lehrenden vor allem in guter Teamarbeit. Sie hat vier wesentliche Effekte.⁶⁴

- (1) 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 im Unterricht und die Weitergabe von bewährten Unterrichtsmaterialien sowie die gemeinsame Suche nach Lösungen für SchülerInnen in kritischer Lage.

⁶³ Vgl. dazu ausführlich Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim u.a. (Beltz).

⁶⁴ Nach Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim u.a. (Beltz).

- (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 Gefühl wechselseitiger sozialer Bezogenheit und Verantwortung kann zunehmend nur noch symbolisch vermittelt werden.⁶⁵ Der Prozess der Anonymisierung, der Verantwortungsdiffusion verstärkt sich mit der Unüberschaubarkeit und Unstrukturiertheit der Schulgesellschaft mit der Folge z. B. des nicht mehr kontrollierbaren Vandalismus, ablesbar z. B. an der Zahl der verschmutzten Toiletten aber auch der Gefahr von Mobbing innerhalb der *peer group*. 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 für vierzügige Jahrgänge) organisiert werden – sei es als Jahrgangsteams, sei es als Fachteams.
- (3) Professionelle Teamarbeit hat enorme Entlastungseffekte für die KollegInnen. Alle neueren Studien zur LehrerInnengesundheit belegen, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem kooperativen Klima und effektiven Teamstrukturen im Kollegium auf der einen und dem Rückgang von Burn-Out-Effekten/krankheitsbedingten Fehlzeiten auf der anderen Seite gibt.
- (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«⁶⁶. Es ist unerlässlich, Schutzkonzepte innerhalb der Institution zu erarbeiten

Um das gestützt-individualisierte, forschende, mehrsprachige 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. In den Kernclustern soll durch die Bildung von LehrerInnenteams für die Jahrgangsstufen die Lernsituation verbessert werden kann.

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 auch – neben entsprechender Personalplanung –, dass das Raumkonzept der Schule der sozialen Logik des Arbeitsplatzes entsprechen muss.

Dazu drei Anmerkungen im Blick auf die Architektur der Schule:

- (1) *Beziehungsorte*: 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 ver-

⁶⁵ Je größer eine Klasse ist, desto mehr interne 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.

⁶⁶ Siehe insbesondere die Fachinformation von Ursula Enders vom 14. April 2010, die die bekannt gewordenen zahlreichen Vorfälle von sexualisierter Gewalt in Schulen und Jugendeinrichtungen mit reflektiert: „Prävention von sexuellem Missbrauch in Institutionen. Bausteine präventiver Strukturen in Institutionen“ – hier insbesondere die für die Einstellungspraxis und Teamentwicklung der IUS ersten handlungsleitenden Abschnitte „Dienstanweisungen“ (S. 5), „Verfahrensregelungen im Umgang mit Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt“ (S. 6) und „Strategie der Abschreckung von übergriffigen Bewerber/Bewerberinnen“ (S. 7), siehe <http://www.zartbitter.de/content>

einbaren, sich persönliche Ziele zu setzen und kritisches Feedback zu erhalten. Diese Räume sind auch für Gespräche mit Müttern und Vätern und für Teamsitzungen wichtig. Zugleich können sie für die Kleingruppenarbeit genutzt werden.

- (2) *Teamstationen*: Würden wir bei der Schule als Ort der „EinzelkämpferInnen“ bleiben, 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, Ablage für Unterrichtsmaterialien und Medien und „elektronische Schwarze Bretter“ und Intranetzzugang für aktuelle Informationen zur Schulorganisation). Zum anderen gibt es in jedem Cluster 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: für großflächige methodische Arrangements wie Stationenlernen, Planspiele u. ä., Vorträge und Präsentationen in Großgruppen, Klausuren.
- (3) *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 Arbeitsräume 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 in „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.⁶⁷

Veränderung des Berufsprofils der LehrerInnen

Die Schulen der Zukunft setzen professionalisierte Lehranforderungen voraus die in einer deutlich verbesserten Ausbildung und in einem neuen inklusiven Selbstverständnis zukünftiger LehrerInnen zum Ausdruck kommen. 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. Im Modell der IUS ist eine Kernarbeitszeit von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr vorgesehen (im Hinblick auf Teilzeittätigkeiten könnten individuelle Vereinbarungen getroffen werden). Es wird ein Arbeitsplatz an der Schule in der jeweiligen Home-Base nah an den SchülerInnen zur Verfügung gestellt.

Regelmäßige Fortbildungen sollen die Lehrenden in ihrer Arbeit unterstützen. Die Schule entwickelt eigene Fortbildungspläne zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitung der IUS. Die Universität bietet hierbei durch ihre Beteiligung und ihre Vernetzung mit der Praxisschule zahlreiche Möglichkeiten und Potenziale. Dabei sollen die Lehrenden der Schule ihre Fortbildung im universitären Kontext aktiv mitgestalten können.⁶⁸

⁶⁷ Vgl. dazu ausführlich Montag Stiftung, Hg. (2012): Schulen bauen und planen. Berlin (Jovis).

⁶⁸ Eine solche Konzeption zieht auch Konsequenzen aus Studien zur LehrerInnengesundheit. 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 bis 21. Weiterführend auch Kliebisch, U.W. & Meloefski, R. (Hrsg.) (2009): *LehrerGesundheit. Anregungen für die Praxis*. Hohengehren (Schneider). Im Blick auf Ratschläge für Lehrerinnen und Lehrer:

Personalentwicklung

Die personelle Ausstattung der Schule soll mit der Besetzung der Schulleitung begonnen werden. Dazu soll entsprechend der dazu vorliegenden gesetzlichen Regelungen in NRW zunächst eine kommissarische Schulleitung in Abstimmung mit Universität, Schulträger und Bezirksregierung gebildet werden. Die Einstellungen sollen in Kenntnis des Rahmenkonzepts der IUS vorgenommen werden, um gezielt Lehrkräfte und andere Beteiligte zu gewinnen, die dieses Konzept auch tragen und mitgestalten wollen. 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.

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. Die Universität soll in der kooperativen Schulleitung vertreten sein und insbesondere den wissenschaftlichen Ausbildungs- und Forschungsanteil verantworten.

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 vertraglichen Sonderregelung über die Beteiligung der Universität vertreten sein.

Gemeinsam mit der Schulleitung sollen die Stellenausschreibungen für die Lehrerinnen und Lehrer sowie die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorbereitet werden. Im Ausland sollte auf gesondertem Wege nach Lehrkräften mit unterschiedlichen Erstsprachen gesucht werden. Partneruniversitäten in der LehrerInnenausbildung werden in Austauschprogramme nach Möglichkeit mit einbezogen.

Die Kernkompetenzen der zukünftigen MitarbeiterInnen sind: Sachkompetenz in den Schulfächern der Schule und in der Sonderpädagogik, interkulturelle Kompetenz, Gender- und Diversitykompetenz, diagnostische Kompetenz, beziehungsbezogene und didaktische Kompetenz, kommunikative Kompetenz, Teamfähigkeit 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.

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 vorgesehen, individuell und in Teams. Voraussetzungen hierfür sind der Ganztagsbetrieb mit durchgehender Anwesenheitspflicht für alle Lehrenden und eine umfassende Unterstützung durch die Universität.

Es ist im weiteren Verlauf der Schulentwicklung nach ersten Kollegiumsberatungen vorgesehen, Teams mit jeweils einer Sprecherin oder einem Sprecher zu bilden, um neben den notwendigen Vorbereitungsarbeiten mit Unterstützung der Wissenschaftlichen Begleitung die vorgesehenen For-

schungs- und Curriculum-Werkstätten (siehe Leitlinie 5) und die Fortbildungen nach den Interessen und Bedürfnissen aller Beteiligten zu planen.

Internationale Erfahrungen mit inklusiven Universitätsschulen haben hinlänglich 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 und anderen fachlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, sondern bezieht explizit Gebäudemanagement, Schulbüro 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 bzw. soziale 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 das anspruchsvolle Schulprogramm der IUS Köln in die Tat umzusetzen, ist ein besonders hoher Personaleinsatz notwendig. Als universitäre Versuchsschule können die Lehramtsstudierenden, die sich in diesem Projekt freiwillig engagieren bzw. die dort ihre Praxiselemente im Studium absolvieren wollen, mit dazu beitragen, um eine bessere personellen Betreuung der SchülerInnen anbieten zu können. Im Gegenzug erhalten sie an der IUS eine exzellente und professionelle Ausbildung, die internationalen Standards entspricht.

Leitlinie 7: Die geschlechtergerechte Schule

Ein konstitutives Element des pädagogischen Ansatzes der IUS ist die Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit und dem Abbau von Sexismus und die Weiterentwicklung der reflexiven Koedukation durch das Prinzip der partizipativen Koedukation, d. h. durch die systematische Einbeziehung der SchülerInnen als AkteurInnen des Unterrichts auch in der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergeschlechtlichung. Es ist damit auch ein wesentlicher Beitrag zum umfassenden Inklusionskonzept der IUS.

Die Inklusivität der Universitätsschule Köln will wegkommen von der Zuordnung der Menschen zu alten und neuen Geschlechterstereotypen. In die Einordnungen in die binäre Kategorie Geschlecht sind auch soziale Über- und Unterordnungszuweisungen mit eingeschmolzen. Sie haben zur Folge, dass Menschen auf die immer gleichen Rollen und Hierarchieebenen verwiesen werden. Je nachdem welchem Geschlecht sie angehören und kombiniert mit anderen Merkmalen, die für soziale Zuschreibungen verwendet werden (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.

Die Inklusivität der Universitätsschule Köln adaptiert bei ihrer Verankerung von Geschlechtergerechtigkeit und Wahlfreiheit internationale Standards und entwickelt sie weiter, insbesondere um Diskriminierungen entgegen zu wirken. Angelehnt an Reich⁶⁹ sind für eine Erhöhung von Geschlechtergerechtigkeit und den Ausschluss von Sexismus in der Schule im Kontext der Inklusion insbesondere folgende Aspekte⁷⁰ von Bedeutung:

- Respekt vor der Vielfalt der Prozesse von Vergeschlechtlichung statt Festlegung auf eine bipolare Geschlechterordnung;
- Wissen um die Relativität und Hybridität von Begehren;
- Verwendung von geschlechtergerechter Sprache;
- Geschlechterseparationen sind nur als begrenzte Übergänge zuzulassen, im Regelfall aber zu vermeiden oder aufzuheben;
- als Konsequenz aus dem Erkennen der Asymmetrien und Benachteiligungen sind Regeln abzuleiten, z. B. Quotierungen, die erstellt werden müssen und eine aktive Gleichstellungspolitik u.a. durch die obligatorische Anwendung des Gender-Mainstreaming.

In der BRD sind zwei Verfahren zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit obligatorisch, die als Antidiskriminierungsverfahren und Gleichstellungsinstrumente erkämpft bzw. entwickelt wurden und in staatliches Handeln in der Schule implementiert worden sind: Zum einen das Gender Mainstreaming-Verfahren⁷¹ und zum anderen die reflexive Koedukation nach Faulstich-Wieland.⁷² Gender

⁶⁹ Reich, Kersten (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim (Beltz).

⁷⁰ siehe auch Kargl, S.: Die Inklusivität der Universitätsschule Köln als Praxisschule für angehende Lehrer_innen. In: Kargl, S.: Die Inklusivität der Universitätsschule Köln als Praxisschule für angehende Lehrer_innen in: Kleinau, E./Schulz, D./Völker, S., Hg. (2013): Gender in Bewegung: Aktuelle Spannungsfelder der Queer und Gender Studies. Bielefeld (transcript).

⁷¹ Die »Inklusivität der Universitätsschule Köln« bezieht sich kritisch-positiv auf das in der feministischen Theorie kontrovers diskutierte Gender Mainstreaming und geht von »bottom up« als auch »top down«-Elementen innerhalb der Handlungsmöglichkeiten dieses Referenzrahmens aus. Sie stützt sich dabei u. a. auf die Zusammenstellung des Soester Landesinsti-

Mainstreaming untersucht die Wirkungsmächtigkeit der Verteilung von Ressourcen in öffentlichen Einrichtungen – einschließlich Schulen – bis ins Detail und berücksichtigt Ressourcen (Struktur), (symbolische) Repräsentationen, (subjektive) Lebensrealitäten. Vergleichbar zielt die partizipative Koedukation darauf ab, die Haltung des Lehrkörpers an den Schulen ebenso wie die Curricula zu verändern.

Alle Schulangehörigen tragen zu einer dauerhaften geschlechtergerechten Schulentwicklung bei, zu deren Methoden u. a. gehören Antisexistische Jungenarbeit und parteiliche Mädchenarbeit,⁷³ Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern auf der Personalebene und Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache, ebenso wie die Weiterentwicklung von Genderkompetenzen im Team und in den Säulen der Curriculumsentwicklung (siehe Leitlinie 5).

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 Geschlechter-Zuordnungen orientierenden Formen gelernt bzw. gearbeitet werden (Partizipative Koedukation).
- ▶ Die Mitsprache und gegebenenfalls Mitveränderung der Haltung der Eltern und Bezugspersonen ist im Blickfeld zu halten.

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.⁷⁴

tuts für Schule zu den Potentialen von Gender Mainstreaming Verfahren in Unterricht, Personalentwicklung, LehrerInnen-ausbildung.

⁷² Vgl. Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation - enttäuschte Hoffnungen?, Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft).

⁷³ „Antisexistische Jungenarbeit“ und „parteiliche Mädchenarbeit“ sind zwei Fachbegriffe und zentrale 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.

⁷⁴ Das könnte sich gegebenenfalls auch in der Gestaltung des Hygienebereichs niederschlagen durch das Angebot von Unisex-Toiletten (siehe Möllring, Bettina: Toiletten und Urinale für Frauen und Männer: die Gestaltung von Sanitärobjekten und ihre Verwendung in öffentlichen und privaten Bereichen. Als Dissertationsschrift eingereicht bei der Fakultät Bildende Kunst der Universität der Künste Berlin am 1. August 2001 und <http://inhabitat.com/the-pollee-urinal-by-uiwe-because-girls-sometimes-need-to-pee-in-public-too/>).

Eine Methode dieser partizipativen Edukation in der IUS sind Vertrauensgruppen, teilweise vergleichbar mit angeleiteter *peer education*. Sie ermöglichen den Kindern und Jugendlichen selbst zu entscheiden, mit wem sie sich jeweils als Lern- und Diskussionsgruppe zusammenfinden wollen.⁷⁵ Dieser methodische Ansatz weist eine hohe Variabilität und Flexibilität in Bezug auf die Vermeidung von bipolaren Geschlechterrollen auf: Die Lehrkräfte steuern nicht ungefragt auf Geschlechtertrennung hin, sondern thematisieren Möglichkeiten. Damit bietet sich für die Lernenden die Wahlfreiheit,⁷⁶ geschlechtergemischte oder temporär geschlechterhomogene Gruppen auf Zeit zu bilden.

In der Schule werden alle darin unterstützt, ihre Haltungen zu Weiblichkeit/Männlichkeit und Gleichstellungsaspekten zu reflektieren, ohne die vermeintlichen Folgen einer zugeschriebenen dichotomisierten Geschlechtszugehörigkeit in den Vordergrund zu stellen. Kolleginnen und Kollegen sollen sich gegenseitig darin unterstützen, Geschlechterstereotype zu vermeiden und die eigene Rolle zu reflektieren. Der Fokus auf die Geschlechterverhältnisse kann auch als Anleitung genommen werden, andere Hierarchien und Ungleichbehandlungen in der Schule aufzuheben.

75 Kargl, S.: Die Inklusive Universitätsschule Köln als Praxisschule für angehende Lehrer_innen. In: Kleinau, E./Schulz, D./Völker, S., Hg. (2013): Gender in Bewegung: Aktuelle Spannungsfelder der Queer und Gender Studies. Bielefeld (transcript).

⁷⁶ Ebenda: »Bereits in der Grundschule verfügen Kinder über unterschiedliche Konstruktionsweisen von Geschlecht: ›Sie stellen *dualistisch* die Zweigeschlechtlichkeit, *universalistisch* die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern oder *pluralistisch* die Vielfalt innerhalb jedes Geschlechts und *transversal* die Überschneidungen zwischen den beiden Geschlechtern in der Vordergrund.« (Prenzel, Annedore (2011): »Ziele einer ›geschlechterdemokratischen‹ Pädagogik im inklusiven Kindergarten«, in: Zeitschrift für Inklusion Heft 1, S. 2, zu finden unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/103/104> vom 14. Januar 2013 [Herv. i.O.]) Das heißt, schulische Interaktionen unterliegen einer Bandbreite von sowohl emanzipatorischen als auch stereotypen Varianten des zwischenmenschlichen Umgangs. Es handelt sich um Heterogenität auf der Folie der kolportierten Binarität und *Heteronormativität* der Geschlechtszugehörigkeit. Für eine inklusive Entwicklung sind deshalb Trennungen nach Geschlecht vehement in Frage zu stellen, weil diese Praxis damit einerseits den vielfältigen Formen der Schüler_innen nicht gerecht würde, mit ihren Vergeschlechtlichungsprozessen umzugehen und weil dadurch zudem ein binäres Denken in Hinblick auf Geschlechterzugehörigkeit verfestigt würde.«

Leitlinie 8: Die bewegte und 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. Physisch behinderte SchülerInnen fielen damit bereits von vorneherein aus dem Raster. Lern- und Gehirnforschung haben inzwischen auf vielfältige Weise nachgewiesen, dass ein Mensch zum Lernen nicht nur ihren Kopf benötigt, sondern ihren ganzen Körper und dass die Stillung elementarer physiologischer Bedürfnisse Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ebenso wie für die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler ist.

Dies meint als allererstes scheinbar so 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. Damit waren SchülerInnen mit Sinnesbeeinträchtigungen als defizitär abgestempelt und mussten in Sondereinrichtungen untergebracht werden.

Die beschriebenen Zustände aber gehören, wie alle wissen können, für alle 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, abwechslungsreiches Licht, verträgliche Luft- und Temperaturverhältnisse, Bewegungsraum. Räume zur Bewegung und zum Sport dürfen keineswegs auf die obligatorischen Turnhallen begrenzt sein. Bewegungsflächen in der Nähe der Unterrichtsräume und flexible Möblierungen in der Home-Base sind ein notwendiger Teil einer „bewegten“ Schule, die soweit wie möglich auch als öffentlich mit benutzbaren Grenzsäumen zum Stadtquartier angelegt werden sollen. Zudem ist es günstig, wenn möglichst alle Unterrichtsräume an zugeordnete Außenflächen angebunden sind, die gleichsam als verlängerter Unterrichtsraum gelten können (mit Sand, Wasser, Steinen, Terrassen). 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 Entspannung und Rückzüge.

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 und bewegten Schule möglichst umfassend beachten.⁷⁷

⁷⁷ 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).

Leitlinie 9: Schule – Raum – Architektur und Barrierefreiheit

Eine barrierefreie Schule
Eine ästhetisch gestaltete Schule
Schularchitektur als anregende Lernumgebung gestalten
Das Schulgebäude als Vorbild für Ressourcenschonung

Eine barrierefreie Schule

Der Neubau der IUS wird entsprechend den Anforderungen der BauO § 55, der der DIN 18040-1 „Barrierefreies Bauen in öffentlich zugänglichen Gebäuden“ sowie den aktuellen Schulbauleitlinien der Stadt Köln und nach den Vorschriften der GUV (Gemeindeunfallversicherung) barrierefrei gestaltet. Zugleich wird durch die Begleitung der Ausschreibung und Bauplanung durch die wissenschaftliche Begleitung darauf geachtet, dass Grundmerkmale eines zeitgemäßen Schulbaus realisiert werden.⁷⁸

Eine ästhetisch gestaltete Schule

Um zu einem achtsamen Umgang mit der Lernumgebung zu kommen, ist – wie in der Leitlinie zum Beziehungslernen erläutert – eine differenzierte soziale Architektur nötig, um Anonymität und Verantwortungsdiffusion zu vermeiden. Aber auch die ästhetische Gestaltung der Schule selbst als Bauwerk trägt dazu bei. Sie tat das 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. Eine Architektur und Raumgestaltung, die seriell in *white cubes* stattfindet, in denen die LernerInnen notwendig einer Körper- und Zeitdisziplin unterworfen sind, verschließt diese Offenheit und führt zu verschobenen aggressiven Gegenreaktionen.

Ein behutsames Spiel mit Licht und Farben, die sinnlichen Qualitäten der Baumaterialien, die Proportionen der räumlichen Gliederungen und Formen können in ihrer 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 und die auch Spielräume für eigene Gestaltung offen lässt, in diesem Sinne nicht „fertig“ ist!

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).

Außerdem wird Lernen in der Lehr- und Lernforschung heute nicht mehr als eindimensional sprachlich-logisches oder mathematisch-operatives Lernen betrachtet, sondern schließt gleichberechtigt die Erweiterungen in Richtung musikalischen, kinästhetischen, emotionalen und räumlich gestalterischen Lernens mit ein. Je stärker kognitive und emotionale sowie ästhetische Lerninhalte mit anderen Lernbereichen fachübergreifend verknüpft werden können, desto umfassender werden Anschlussmöglich-

⁷⁸ Hierbei stützen wir uns auf Montag Stiftung (2012): Schulen planen und bauen. Berlin (Jovis).

keiten als auch Behaltensleistungen unterschiedlicher LernerInnen. Die Erschließung dieser anderen Lernfelder bietet die Basis jeglicher Kreativität.⁷⁹

Die Gestaltung der ästhetischen Dimensionen ist insofern nicht nur als Unterstützungsleistung für das angeblich „eigentliche“ Lernen zu sehen, sondern hat einen eigenen Stellenwert. Musik, Tanz und Kunst haben einen Gehalt an Überschüssigem, sind viel zu kostbar, als dass sie in der Schule primär in solchermaßen funktionalistischen Zusammenhängen auftauchen. Die ästhetische Dimension selbst muss einen der eigenständigen Ecksteine jeglicher „Bildung“ bieten.

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 Schulbauleitlinien sind dafür eine gute Ausgangsbasis, die um einige bauliche Anforderungen für eine umfassende Inklusion erweitert werden.

Entscheidend ist, die künstlerische Phantasie der ArchitektInnen beim Thema Schulbau oder Schulrenovierung zu provozieren. 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, mit der die Lenkungsgruppe IUS bei der Errichtung des Schulgebäudes kooperiert.

Schularchitektur als anregende Lernumgebung gestalten

Die IUS soll auf dem Heliosgelände in Köln-Ehrenfeld als Neubau realisiert werden.

Die Inklusive Universitätsschule Köln begleitet den Prozess der Entwicklung einer guten Lernumgebung als Neubau mit Fachleuten aus der Schularchitektur und Verwaltung pädagogisch durch alle Phasen der Planung und Durchführung des Bauvorhabens, um auf die Gestaltung der Lernumgebung im Sinne der Ziele der Schule einwirken zu können.

Grundsätzlich soll die Schule als ein Lebens- und Arbeitsbereich konzipiert werden, der Lernenden wie Lehrenden nicht nur nüchterne Instruktionsräume, sondern flexible Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions- und Rückzugsflächen bietet, in denen sehr unterschiedlichen Bedürfnissen entsprochen werden kann.

Kleinere Schulen gelten 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 können. Zudem erzeugen zu große Einheiten zu viel Unruhe, eine höhere Unzufriedenheit der LernerInnen, Organisationsprob-

⁷⁹ Vgl. dazu exemplarisch z. B. das Projekt “Rhythm is it!” von Simon Rattle und den Berliner Philharmonikern. Im Kurztext 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.“

leme der Verwaltung, der Instandhaltung, aber auch der Vernachlässigung und Gleichgültigkeit, was in der Gegenreaktion signalhafte Sachbeschädigungen auslösen kann.

Die Inklusive Universitätsschule Köln hat als öffentliche Gesamtschule die Mindestgröße von 4 Zügen in der Sekundarstufe I und erreicht unter Berücksichtigung von Grundschule und Sekundarstufe II im Endausbau eine SchülerInnenzahl von ca. 1050 – ist also eine „große“ Schule. Aufgrund des pädagogischen Unterrichtsprinzips des Home-Based-learning können dennoch die Vorteile der kleineren Schulen wahrgenommen werden, denn sie wird in jedem Fall untergliedert werden und als Komplex von kleineren und relativ abgeschlossenen Bereichen (Cluster) konzipiert.

Die Gesamtarchitektur wird 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 rundweg 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, in zeitlichen und räumlichen Unterbrechungen körperliche Entspannung zu schaffen, sondern stellt auch eine unabdingbare Voraussetzung für ein experimentelles Unterrichtskonzept dar, das im klassischen Klassenzimmer nicht hinreichend realisiert werden kann und der Home Base (als Ausgangspunkt und Fundament) bedarf.

Ganztagschulen, die nicht nur zwei divergente halbe Tage addieren (vormittags „harter“ akademischer Fachunterricht durch gut bezahlte LehrerInnen, nachmittags „weiche“ Betreuung durch schlecht bezahlte Pädagogische Fachkräfte), sondern im wie in Leitlinie 2 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.

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 dauerhaft wirksame Umweltbildung ist es wichtig, die mit dem Betrieb einer Schule verbundenen Stoff- und Energieströme⁸⁰ erlebbar und ihre weltweiten Verknüpfungen nachvollziehbar zu machen. Da sehr viele von Menschen geschaffene und beeinflussbare technische Prozesse nur

⁸⁰ 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.

noch an ihrer Oberfläche sichtbar und/oder in ihren möglicherweise zerstörerischen „Nebenwirkungen“ spürbar sind, wird dies zu einem wichtigen Bildungsthema. Dabei darf man sich nicht damit begnügen, die Messwerte der Photovoltaikanlage auf dem Schuldach in der Eingangshalle sichtbar zu machen. Die eminenten ökologischen Folgekosten 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. Die verschiedenen im Umkreis des Helios-Geländes im Stadtbezirk angesiedelten *Urban Gardening*-Projekte hingegen können exemplarisch die Widersprüche, aber auch biologischen Abläufe der Nahrungsmittelherstellung veranschaulichen. Die Beispiele geben 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 Schulbauleitlinien der Stadt Köln sind hierbei ein hilfreiches Instrument.

Leitlinie 10: LehrerInnenausbildung und Forschung

Universitäre Praxisschule

Gründungsprozeduren

Wissenschaftliche Begleitung/Wissenschaftlicher Beirat

LehrerInnenbildung als Kern der Praxisschule

Die Schule als Forschungsschule für die LehrerInnenausbildung

KölnerKinder- und JuniorUniversität

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 und bei der Lösung von Entwicklungsproblemen in Kindheit und Jugend erzielt werden sollen. In einer komplexen und unübersichtlichen Kultur mit sehr oft ambivalenten Anforderungen an Leistungen, Verhalten und Chancen ist insbesondere eine inklusive Schule ein verantwortlicher Ort der Hilfe und positiver Entwicklung für alle. Die Inklusive Universitätsschule Köln soll für solche Entwicklungsprozesse und ihr Gelingen auch Grundlagen erforschen und praktisch durchführbare Verbesserungen nachweisen und verbreiten helfen.

Sie orientiert sich dabei in besonderem Maße an universitären Praxisschulen anderer Länder wie z. B. Finnlands, die in der LehrerInnenbildung international führend sind. Sie kooperiert systematisch und kontinuierlich mit der Universität, insbesondere mit 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 zu Köln, um die Lehramtsstudierenden kontinuierlich mit erfolgreicher und 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.

Gründungsprozeduren

Die Praxisschule „Inklusive Universitätsschule Köln – Eine Schule für alle!“ wird als öffentliche Grund- und Gesamtschule in gemeinsamer Trägerschaft von Kommune und in vertraglicher Vereinbarung mit der Universität gegründet werden.

Die Universität hat sich auf Fakultäts- und Rektoratsebene zu dem Gründungsvorhaben und dem Konzept bekannt und ist in der paritätisch besetzten Lenkungsgruppe für die Errichtung der IUS vertreten.⁸¹ Die Gründungsinitiative, die Universität und der Schulträger, die Stadt Köln, wollen in der paritätisch besetzten Lenkungsgruppe die wesentlichen Schritte für eine Gründung der Schule innerhalb eines überschaubaren Zeitraumes zügig bewältigen. Die studentische Vertretung ist über das Pro-

⁸¹ Die Verhandlungen zur Gründung der Schule mit der Bezirksregierung und anderen Institutionen führt die von der Stadt Köln und der Universität eingesetzte Lenkungsgruppe, der der OB und Rektor vorstehen.

jekt »school is open« in die Gründungsinitiative einbezogen. Der Schulträger soll die Stadt Köln sein, wobei ein verbindlicher Kooperationsvertrag mit der Universität geschlossen werden soll, um die gemeinsame Verantwortung und Gestaltung als Praxisschule und die permanente wissenschaftliche Begleitung zu regeln und das besondere konzeptionelle pädagogische Profil der IUS zu sichern. Die IUS wird als öffentliche Schule nach dem geltenden Recht gegründet werden. Sie wird den Regelbedingungen einer öffentlichen Schule unterliegen

Eine Obergrenze der SchülerInnenzahl pro Klasse ergibt sich im Rahmen der schulrechtlichen Normen für öffentliche Schulen. Aufgrund schulrechtlicher Vorschriften müssen Gesamtschulklassengrößen in Eingangsklassen der Sek I im Klassenfrequenzrichtwert durchschnittlich 28 Schülerinnen erreichen.⁸² Dabei wirkt der Grad der Inklusion auf den gewährten Personalschlüssel ein.

Die Stadt Köln hat derzeit einen erheblichen Mangel an Plätzen für SchülerInnen. Dies gilt auch für den Standort in Ehrenfeld. Die IUS kann helfen, den Mangel an Plätzen zu verringern und sich zugleich den Anforderungen einer Lehramtsausbildung mit Blick auf die Notwendigkeiten der Inklusion, der sich auch die Stadt Köln umfassend verpflichtet fühlt, mit einem exzellenten Projekt zu stellen,

Die Schulgründung erfolgt in mehreren Schritten:

- (1) Errichtung einer zweizügigen Grundschule. Diese wird vorübergehend an einem anderen Schulstandort untergebracht. Umzug in den Neubau auf dem Helios-Gelände nach Fertigstellung.
- (2) Errichtung einer 4zügigen Gesamtschule, so zeitversetzt, dass die SchülerInnen nach der Grundschule in die Eingangsklassen wechseln können. Die Gesamtschule wird voraussichtlich auch noch für eine kurze Übergangszeit ihren Betrieb an einem anderen Standort aufnehmen.
- (3) Nach Fertigstellung des Neubaus zweizügiger Primarbereich und jeweils vierzügiger Sekundarbereich I und II (Klasse 5 bis 13).

Nach momentanem Stand soll die IUS mit einem zweizügigen Referenzbetrieb mit dem ersten Grundschuljahrgang frühestens im August 2015 in einem Ausweichgebäude in Köln-Ehrenfeld beginnen.

Zusätzlich wurde ein gemeinnütziger Förderverein gegründet, 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 Humanwissenschaftlichen Fakultät) und weitere interessierte Angehörige der Universität, die Studierenden und die (Kölner) Zivilgesellschaft durch Eltern-Initiativen, BürgervertreterInnen und Stiftungen sowie weitere Sponsoren.

Wissenschaftliche Begleitung/Wissenschaftlicher Beirat

Eine wissenschaftliches Gremium aus der Universität zu Köln soll die Inklusive Universitätsschule Köln in ihrem schulischen Aspekt, in ihrem Ausbildungsaspekt als Praxisschule und in ihrem Forschungsaspekt und bei der Festlegung allgemeiner pädagogischer Leitlinien und Grundentscheidungen bzw. bei der Formulierung eines Forschungskodexes beraten. Sie soll dabei die Erkenntnisse aus diesem Rahmenkonzept nutzen und kontinuierlich für die Verbindung von Schule und Universität sor-

⁸² Weiter oben, in Leitlinie 2, haben wir für den Aufbau der Schule bereits gesagt, dass geringere Gruppengrößen sinnvoll wären und haben auf den ab dem Schuljahr 2014/15 geltenden Klassenfrequenzrichtwert von 27 für Gesamtschulen hingewiesen.

gen. Die wissenschaftliche Begleitung sichert durch entsprechende Tagungen, Einladungen und Veröffentlichungen einen möglichst internationalen Kontakt, um die Qualität des Vorhabens zu erhöhen.

LehrerInnenbildung als Kern der Praxisschule

Im Rahmen der alten Strukturen der LehrerInnenausbildung waren Praxisschulen nicht notwendig. Im bundesdeutschen System waren theoretische und praktische Ausbildungsphasen lange absichtsvoll in zwei aufeinander folgende Phasen separiert, um einerseits ein rein fachwissenschaftliches Selbstverständnis (Gymnasien) und andererseits einen stark handwerklich oder gar autoritär verkürzten Erziehungshabitus (Hauptschule) herauszubilden. Mit der nordrheinwestfälischen Umstellung auf eine kompetenzorientierte LehrerInnenausbildung mit einem starken Strang inklusiver Anforderungen nach dem neuen Lehrerausbildungsgesetz ändert sich dies. Die notwendige Verbindung von Theorie und Praxis wird durch die Anforderungen der Inklusion noch wichtiger. Zu den inklusiven Anforderungen in der neuen LehrerInnenausbildung gehören u. a. die Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten und individueller Förderangebote und die Herstellung barrierefreier Settings in Raum, Zeit und Sprache: Umfassende Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von Behinderung, Religionszugehörigkeit, Herkunft oder Geschlechtszugehörigkeit ist zukünftig nicht das beliebige »on Top« der Tätigkeit, sondern ihre Grundlage. Förderung aller Kinder in *Einer Schule für Alle* ist aus einer inklusiven Sicht keine private Entscheidung Einzelner, sondern Teil der institutionalisierten Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer. Forschendes Lernen, ethnographische Beobachtungen, Fallanalysen und Diagnostik und ein intersektionaler Blick auf pädagogische Situationen gehören zu diesen inklusiven Anforderungen an die Lehramtsstudierenden.

International sind in einer erfolgreichen LehrerInnenbildung Praxisschulen an Universitäten als Lehr- und Forschungsinstitutionen üblich, z. B. im als international vorbildhaft für die LehrerInnenausbildung geltenden finnischen Bildungssystem. In Finnland betreiben alle Hochschulen in der LehrerInnenbildung Praxisschulen, so genannte *normaalikoulu*, die direkt an die Universitäten angegliedert sind. Durch die 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.

Durch die neue Konstellation zeigen sich an der Schnittstelle von Universität und Schule deshalb neue, gelingende Theorie- und Praxisformen. So ist auch das Projekt einer Inklusiven Universitätschule als Praxisschule 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 eigene 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.⁸³

Solche Erprobungen finden gegenwärtig statt im Rahmen der durch das neue LehrerInnenausbildungsgesetz geforderten Praxisphasen, insbesondere den Praxissemestern, in denen eine stärker fallorientierte erziehungswissenschaftliche Qualifikation erworben werden soll. Das schließt an das Mo-

⁸³ Vgl. dazu die Internetseite <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/>.

dellkolleg Bildungswissenschaften von 2009 bis 2011 an, in dem in einem Studienversuch an der Universität zu Köln neue Formen der LehrerInnenausbildung erprobt worden sind.⁸⁴

An verschiedenen Fakultäten der Universität Köln werden LehrerInnen für die unterschiedlichen Schulformen und Fächer, PädagogInnen für den außerschulischen Bereich und PsychologInnen 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 aufgrund 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 bleiben. 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, die über die bestehenden Regelschule hinaus zielen und die jenseits von teuren Privatschulen verortet sind, die nur wenigen SchülerInnen offenstehen.

Die Organisation der Praktika der Lehramtsstudierenden in der Schule soll über das Zentrum für LehrerInnenbildung erfolgen (ZfL), das insgesamt für alle Studierenden die Arbeit der Bildungswissenschaften und der Fächer und Fachdidaktiken im Blick auf die LehrerInnenbildung koordiniert. Die Seite der Universität soll aber auch in der Schule durch Personal vertreten sein. Zudem sind verantwortliche wissenschaftliche MitarbeiterInnen aus den an der LehrerInnenausbildung beteiligten Fakultäten mit festgelegten Betreuungsaufgaben vorgesehen. Die Universität beteiligt sich in erheblichem Umfang mit materiellen Ressourcen an der Finanzierung und Unterhaltung der Räume, die für Durchführung der Praktika und der Forschungsvorhaben vorgesehen sind. Die Einzelheiten werden vertraglich zwischen der Stadt Köln und der Universität geregelt.

Im Rahmen der reformierten LehrerInnenbildung werden in Köln seit dem Wintersemester 2011/2012 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 soll in einer festen Praxisphase über sechs Monate (ein Schulhalbjahr) in der IUS arbeiten, um das Praxissemester und Berufsfeldpraktikum damit abzuleisten. Dies bietet den Vorteil, Theorie und Praxis der LehrerInnenausbildung nach dem Erwerb von vielen Studienkompetenzen in der Masterphase in einer kompakten Praxisphase zu verbinden und der Schule die Präsenz eines verbindlich handelnden pädagogisch arbeitenden Personals zu garantieren. Dabei wäre bis zu maximal zwei Lehramtsstudierende pro Tag pro Klasse ein sinnvoller Schlüssel, der auch eine Einzelfallbetreuung in den Klassen bzw. in der Home-Base erleichtern würde. Dieses Modell könnte auch auf andere Schulen aus dem Kölner Raum nach und nach übertragen werden, wenn entsprechende Betreuungen kooperativ geklärt werden.

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.

⁸⁴ Vgl. dazu die Internetseite <http://www.hf.uni-koeln.de/33111>.

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

Die Schule als Forschungsschule für die LehrerInnenausbildung

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 das Department für Heilpädagogik sind auch fast alle sonderpädagogischen Fachrichtungen in Köln vorhanden. Sowohl die Größe der LehrerInnenbildung mit mehr als 11.000 Studierenden 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 stets auf dem aktuellen Stand der Forschung operieren und umfassend auf die Ressourcen der Universität aus dem Bereich der LehrerInnenbildung zurückgreifen;
- ▶ die Universität kann auf Basis eines ethischen Forschungskodexes 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 (vorgesehene Fläche etwa 690 qm), um dort Praktika, Lehrveranstaltungen und pädagogische bzw. Unterrichtsforschung durchzuführen.
- ▶ Personell sind eine Professur, drei Wissenschaftliche MitarbeiterInnen, eine Verwaltungskraft und Studentische Hilfskräfte vorgesehen – zur Koordination und Sicherung der wissenschaftlichen Begleitforschung, zur Betreuung der Studierenden in den Praktika, zur Mitwirkung und Beratung der Schulleitung und zu weiteren Erfordernissen. Zugleich werden darüber hinaus viele Professorinnen und Professoren und wissenschaftliche MitarbeiterInnen in Forschung und Lehre die Schule und die Studierenden begleiten.
- ▶ Mit der Schule kann somit auch ein Anstoß für eine inklusive Hochschulentwicklung gegeben werden.

In den Kölner Bildungswissenschaften bestehen bereits heute bemerkenswerte Forschungsprofile und mehrere kontinuierliche Forschungsstellen, wie z. B. das Center for Diversity Studies (CEDIS). In einem evaluierten Modellkolleg wurden neue Methoden der Lehramtsausbildung im Bachelor-/Master-System erprobt.⁸⁵ 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 wegen des differenzierten Angebots und der Inklusion sehr hoch sein wird.

⁸⁵ Zu den Ergebnissen siehe »Abschlussbericht zum Modellkolleg Bildungswissenschaften – inklusive Deutsch als Zweitsprache und sonderpädagogische Grundlagen«, Köln, Oktober 2011

Die IUS Köln will eigenständige, innovative Wege gehen, um Impulse für Veränderungen und Verbesserungen zu geben. Dabei 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. Aufgrund ihres Ansatzes von humaner Bildung, der Achtung und Verwirklichung der Menschenrechte und eines demokratischen Menschenbildes, das Heterogenität achtet und Gleichstellung für alle anstrebt, können die Vorgehensweisen und Ergebnisse der Schule auf andere Schulsituationen im Sinne der Anregung und Übernahme übertragbar sein. Wir sehen die IUS in der unbedingten Pflicht, etwas zu tun, das *allen* Schulen und Bildungseinrichtungen in Köln und anderswo zu Gute kommt – durch den Modellcharakter, aber auch durch wissenschaftliche Begleitung, durch Fortbildungsangebote und gut ausgebildete Studierende.

Forschendes Lernen ist ein Basiskonzept für die modularisierte Ausbildung im Bachelor- und Masterstudium der Lehrämter. Forschendes Lernen kann insbesondere dann produktiv in hoher Qualität realisiert werden, wenn eine verbindliche Praxisanbindung kontinuierlich gewährleistet wird und die LehrerInnen an der Praxisschule mit in das forschende Lernen der Studierenden einbezogen werden. Die IUS wird dadurch Ort einer berufsorientierten Ausbildung mit einer Orientierung auf forschendes Lernen und ermöglicht zugleich eine intensive personelle Beteiligung von Studierenden am praktischen Schulbetrieb, von der auch die Lehrkräfte und Lernenden profitieren können.

Die IUS kann bereits in der Schulgründungsphase optimal für forschendes Lernen genutzt werden. Studierende und Lehrende können sich in Forschungsclustern organisieren, um die Schulgründung konzeptionell weiter zu entwickeln. Themen sind z. B.:

- ▶ Die Mitwirkung an der Entwicklung der curricularen Schwerpunkte in der Schule unter Beteiligung der Fachdidaktiken (hierbei soll zugleich ein Konzept forschenden Lernens für die SchülerInnen wie die LehramtspraktikantInnen entwickelt werden).
- ▶ Die Entwicklung des Inklusionskonzeptes der Schule unter Einschluss von Studien zur SchülerInnenenschaft, die aufgenommen werden soll.
- ▶ Erkundungen des Stadtteils mit Methoden des forschenden Lernens und der ethnographischen Beobachtung im Rahmen von Lehrveranstaltungen.

Wenn die Schule ihren Betrieb aufgenommen hat, greift das Konzept des forschenden Lernens, das für die Praxiselemente der Studierenden vorgesehen ist. Etwa 100 Studierende können dabei kontinuierlich in der Schule eingesetzt werden. Dabei soll nach Möglichkeit ein kontinuierlicher Einsatz in der Kombination von Praxissemester und Berufsfeldpraktikum verbindlich für sechs Monate erfolgen, in denen die Studierenden einer Home-Base zugeordnet werden. Die Teilnahme kann langzeitorientierte Studien im forschenden Lernen zumindest teilweise ermöglichen. So lässt sich im Masterstudienteil, in dem die Praxisphase liegt, eine intensive Verzahnung von Theorie und Praxis herstellen. Die Projekte forschenden Lernens beziehen sich dabei vorrangig auf die aktuellen Forschungen in der pädagogischen Psychologie, Didaktik und den Fachdidaktiken, sie schließen Grundlagenforschungen in den Bildungs- und Sozialwissenschaften mit ein.

KölnerKinder- und JuniorUniversität

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. Der dazu nötige Ressourcenbedarf der anvisierten Kooperation ist in der architektonischen Planung und der der finanziellen Beteiligung der Universität mit berücksichtigt.

Ausgehend von der Analogie zwischen kindlicher Neugier und den Forschungsinteressen von WissenschaftlerInnen, 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. 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.

Die Nähe zu aktuellen wissenschaftlichen Entwicklungen wird durch die Zusammenarbeit mit Forschungszentren wie dem Zentrum für Mehrsprachigkeit, dem Zentrum für Alternsstudien (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(hoch)schulischen Lernorten wie z. B. dem »Bootshaus« – Ökologische Rheinstation oder Lehrkrankenhäusern.

Verschiedene Formate der KölnerKinder- und JuniorUniversität sind bereits so ausgearbeitet, dass sie sowohl als fachübergreifende Themenlinie als auch als Lernprojekt (siehe Leitlinie 5) unmittelbar in das Curriculum der IUS integriert werden können:

- (1) Die „FeldforscherInnen-Programme“ sind an aktueller und daher oftmals interdisziplinärer Forschung ausgerichtet. Sie beziehen sich sowohl auf die Naturwissenschaften als auch auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben. Die beteiligten 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.
- (2) 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 angeregt. Diese ambivalenten Begegnungen prägen, dass die Studierenden unmittelbar vor ihren Studienbeginn der Universität zwar biographisch näher stehen als die SchülerInnen. Andererseits stehen sie ihr durch ihre Herkunft ferner als viele SchülerInnen, für die die Universität z. T. bereits vertrautes Gelände ist.
- (3) Die Projektgruppenarbeit ist bislang vor allem im polyästhetischen Bereich (Theater, Musik der Gegenwart, Kunst) angesiedelt. In dieser Ausrichtung wird sie regelmäßig in Kooperation mit Kulturpartnern der Stadt Köln realisiert.

Bei einer institutionell verankerten Kooperation von KölnerKinder- und JuniorUniversität und IUS sind die LernerInnen der IUS zugleich Mitglieder der Kölner KinderUniversität und können an deren Angeboten teilnehmen und sie weiter entwickeln. Hierzu kann einerseits auf das partizipative Modell des KinderUniRates zurückgegriffen werden und andererseits auf die Curriculum-Werkstätten der IUS.

3. Ein Rahmenkonzept für weitere Schulgründungen

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 Universitätschule Köln vorgesehen ist, dass eine öffentliche Schule mit der Stadt als Träger mit einer verbindlichen Kooperation mit der Universität entsteht, so könnten auch anderen Ortes 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 einem Zusatz- oder Alternativangebot zum traditionellen Schulsystem;
- ▶ die hohe Bedeutung einer Bildungslandschaft, die die Übergänge von der KiTa in die Grund- und Sekundarschule durch ein konsekutives 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 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 dieses Konzepts 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.

Gerade angesichts schwieriger Haushaltslagen besteht die Versuchung, das Bildungssystem als notwendige Zukunftsinvestition zu vernachlässigen. Das verstärkt die Gefahr, dass moderne, an internationalen Standards orientierte Schulgründungen als exkludierende Privatschulen entstehen. 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, damit die kommenden Generationen den ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Herausforderungen der Zukunft gewachsen sind.⁸⁶ Andere Schulsysteme in Ländern mit schwierigerer Haushaltssituation als die BRD haben größere Anzahlen an AbiturientInnen und weisen qualifiziertere Abschlüsse auf, wie es der OECD-Bildungsreport jedes Jahr wieder vor Augen hält. Wir brauchen eine Perspektive auf eine neue Schule, die zeigen kann, was machbar ist.

Etliche Kommunen haben sich auch in der BRD auf den Weg der Inklusion begeben. Die Stadt Köln hat einen Inklusionsplan aufgestellt, der davon ausgeht, bis 2020 eine Beschulung für viele Schülerinnen und Schüler auch mit Handicaps in allgemeinen Schulen zu gewährleisten. Die Kommunen müssen jetzt diesen Punkt in Angriff nehmen. Andererseits sind die Kommunen in ihren Haushalten sehr knapp ausgestattet, so dass die Länder gefordert sind, sie auch ausreichend zu unterstützen.

⁸⁶ Vgl. dazu z. B. Wilkinson, R./Pickett, K. (2010): *The Spirit Level – Why Equality is Better for Everyone*. London (Penguin).

4. Zusammenfassung wichtiger Aspekte

- Die „Inklusive Universitätsschule Köln“ – Eine Schule für alle! soll eine Schule für alle ohne soziale Ausschlüsse sein.
- 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 und solidarisches 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 „Einer 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.

Eckdaten »Inklusive Universitätsschule Köln – Eine Schule für alle!«

Besondere pädagogische und schulische Merkmale

- Zwei- bzw. vierzügige Schule, Klassen 1 bis 13
- Gesamtzahl der SchülerInnen im Vollbetrieb ca. 1050
- Umfassende Orientierung an Inklusion und Diversität; eine Schule, die Kinder mit Diskriminierungserfahrungen besonders fördert
- Übergang von kooperierenden KiTas zur Schule (mit wissenschaftlicher Begleitung)
- Ganztagschule und Erprobung neuer Zeitmodelle
- Lehrpersonal aus allen Schulformen, inklusive SonderpädagogInnen
- Alle Schulabschlüsse, die in NRW angeboten werden mit dem Ziel: Hohe Schulabschlüsse für alle!
- Mehrsprachiger Unterricht und „Deutsch als Zweitsprache“ nach neuem universitärem Konzept
- Wissenschaftlicher Beirat zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation
- Curriculumwerkstätten mit hoher Eigenverantwortung des Lehrpersonals auf Basis der Rahmenrichtlinien
- Forschende LehrerInnen in Zusammenarbeit mit Lehramtsstudierenden
- Orientierung an den Siegerinnen des Deutschen Schulpreises und an international erfolgreichen Universitäts-Schulen mit LehrerInnenausbildungsfunktion
- Die Schule nimmt an internationalen und nationalen Evaluationen teil und diskutiert ihre Ergebnisse öffentlich.
- Anwendung der Schulbauleitlinien der Stadt in Zusammenarbeit mit der Montag Stiftung

Alleinstellungsmerkmale für die Universität

- Eine Innovation, in dem auch ein neues Modell der LehrerInnenausbildung erprobt wird
- Die Inklusive Universitätsschule Köln ist eine Praxisschule in der LehrerInnenausbildung nach internationalen Vorbildern mit einer engen Anbindung an das Zentrum für LehrerInnenbildung
- Sie ist ein Kernbestandteil der neuen Lehramtsausbildung an einer der größten europäischen Ausbildungsstätten für LehrerInnen und bietet eine enge Verknüpfung mit der neuen Lehramtsausbildung der Universität
- Sie ist Ort einer berufsorientierten Ausbildung mit einer Orientierung auf forschendes Lernen und ermöglicht zugleich eine intensive personelle Beteiligung von Studierenden am praktischen Schulbetrieb
- Sie trägt umfassend mit zur Internationalisierung bei (Internationaler Austausch von LehrerInnen und Studierenden durch Austausch, Hospitationen, Exkursionen und Internetkonferenzen)
- Unmittelbare Kooperation u. a. mit KölnerKinder- und JuniorUniversität, CEDIS (center for diversity studies) und besonderes Engagement der Universität im gesellschaftlichen Bereich

Neuartige Verbindung zur Stadtgesellschaft

- Eine öffentliche Schule der Stadt Köln und der Universität zu Köln mit Leuchtturmcharakter – vorbildhaft für die gesamte Schullandschaft in Köln und in NRW
- Kooperation mit Stadt und Stadtgesellschaft
- Zusammenarbeit u. a. mit kommunalen Bildungsträgern, kulturellen Einrichtungen, Organisationen des Arbeits- und Wirtschaftsleben, Gewerkschaften, Umwelteinrichtungen usw.
- zivilgesellschaftliche, kulturelle und soziale Einwirkung auf den Stadtteil und die Stadtentwicklung