

# Die Schule für alle



# Inklusion

Aufgabe aller



Das Magazin

# GGG

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

# Editorial

Liebe Mitglieder der GGG,  
liebe Leserinnen und Leser,

als wir mit der Arbeit an diesem Magazin begannen, war Anne Volkmann noch unter uns. Am 12.10.2023 ist sie gestorben. In einem Nachruf würdigt die Redaktion ihre Arbeit. Über die Redaktionsarbeit hinaus hat sich Anne in ihrem Einsatz für den Landesverband Hamburg und im Hauptausschuss der GGG verdient gemacht und Anerkennung erworben. Wir alle vermissen Anne.

Mit der Herausgabe unseres Verbandsmagazins unter dem Diktat eines vorgegebenen Umfangs haben wir jeweils einen Spagat zu bewältigen. Einen Spagat zwischen Artikeln zu verbandsinternen Informationen, zu Verbandsaktivitäten sowie zu dem gewählten inhaltlichen Schwerpunkt, der wiederum zwischen bildungspolitischen und pädagogischen Aspekten auszuloten ist. Diesmal war es besonders problematisch. Über das Thema „Inklusion“ wurde schon viel gesagt und geschrieben, sodass es schwierig ist, neue Akzente zu setzen. Dennoch haben wir uns dafür entschieden, das Thema als Schwerpunkt zu wählen:

- Deshalb, weil es kaum auszuhalten ist, dass 14 Jahre nach Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die Bundesregierung diese im Bildungsbereich noch immer nicht umgesetzt ist, obwohl alle Bundesländer zugestimmt haben. Der Artikel 24 der UN-BRK verpflichtet Deutschland zu einem inklusiven Schulsystem. Erst kürzlich hat der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen Deutschland aufgrund fehlender Fortschritte bei der Inklusion massiv gerügt.
- Deshalb, weil bildungspolitische Themen – obwohl sie so wichtig und existenziell für die Menschen in unserem Land sind –, tagesaktuell in der gesellschaftlichen Debatte jeweils nur kurze Zeit Aufmerksamkeit hervorrufen. Dann aber verschwinden sie schnell wieder vor dem Hintergrund aktueller globaler Themen wie z. B. dem brutalen Überfall der Hamas auf Israel und Umweltproblematiken. Unsere Absicht ist es, das Thema Inklusion in der Debatte zu halten.



**Dieter Zielinski**  
Vorsitzender  
der GGG

Wenn wir, die GGG und damit auch die Redaktion, von Inklusion im Bildungssystem sprechen, „ist eine inklusive Schule gemeint, die offen für alle jungen Menschen ist und ihren Unterricht sowie ihre Organisation auf eine Schülerschaft in der ganzen Bandbreite ihrer Heterogenität ausrichtet. Dabei bezieht sich die Heterogenität nicht nur auf Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern steht generell für Vielfalt und schließt beispielsweise die Hochbegabung ebenso wie den Migrationshintergrund oder unterschiedliche soziale Ausgangslagen ein.“<sup>1</sup> Für uns folgt auch daraus, dass die Trennung von Schüler\*innen in unterschiedliche Schulformen mit dem Inklusionsauftrag nicht vereinbar ist.

In unserer Rubrik „Im Fokus“ berichten Mark Rackles und Klaus Klemm über Entwicklungen zum Stand der Inklusionsbemühungen in der Bundesrepublik. Anne-Dore Stein weist in ihrem Artikel darauf hin, dass sich der Inklusionsauftrag auf die gesamte Gesellschaft bezieht, und begründet damit die Forderung an den Deutschen Bundestag, eine Enquete-Kommission zum Thema Inklusion einzurichten. Dass Eltern in der gegenwärtigen Lage bei der Schuwahl für ihr Kind vor einem Dilemma stehen, beschreibt Volker Igstadt. Kern seiner Ausführungen ist die Feststellung, dass das Elternwahlrecht nicht mit der UN-Konvention vereinbar ist. Das ist auch die Position der GGG. Auch wenn wir den Schlussfolgerungen nicht zustimmen, wollen wir mit der Aufnahme des Artikels von Bärbel Bosse et. al. darauf aufmerksam machen, wie Eltern im Regen stehen gelassen werden, wenn die Verpflichtung zur Umsetzung eines inklusiven Schulangebotes von der Politik nur nachlässig umgesetzt wird.

Neben den bildungspolitisch orientierten Artikeln bieten wir auch diesmal eine Reihe von Artikeln aus der Praxis für die Praxis an. Damit versuchen wir Beispiele zu präsentieren, an denen sich andere Schulen orientieren können.

Wie immer wünsche ich Ihnen, liebe Leserin und lieber Leser, auch im Namen der Redaktion viel Gewinn beim Stöbern in diesem Magazin.

<sup>1</sup> Zitiert nach: Drucksache 18/2065 vom 26.08.2014: Bericht der Landesregierung SH „Inklusion an Schulen“



**Kontakt:**  
redaktion@dieschulefueralle.de  
leserbriefe@dieschulefueralle.de  
service@dieschulefueralle.de  
QR-Code: ggg-web.de

<b>Editorial</b>   Dieter Zielinski	<b>1</b>
<b>Gastbeitrag</b>	
<b>Inklusive Bildung – zwischen menschenrechtlichem Anspruch und Wirklichkeit an Grundschulen</b>   Edgar Bohn	<b>4</b>
<b>GGG aktiv</b>	
<b>Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit – Startchancen-Programm als Chance</b>   Marion Gutzmann (GSV)   Gabriele Klenk (GSV)   Dieter Zielinski (GGG)	<b>7</b>
<b>Ein zukunftsfähiges Abitur – Die GGG setzt sich dafür ein</b>   Andreas Skouras	<b>8</b>
<b>Das Bündnis: Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie 2014 - ???</b>   Gerd-Ulrich Franz	<b>10</b>
<b>im Fokus</b>	
<b>Inklusive Bildung 2023 – Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse</b>   Mark Rackles	<b>13</b>
<b>Inklusion in Deutschlands Schulen – Stillstand und Rückschritt</b>   Klaus Klemm	<b>5</b>
<b>Zusammenhänge – Exklusion und die Zahl der Schularten</b>   Lothar Sack	<b>18</b>
<b>Initiative Enquete-Kommission – Gesellschaftliche Inklusion des Deutschen Bundestages</b>   Anne-Dore Stein	<b>19</b>
<b>Wahlrecht der Eltern auf inklusive Beschulung – Anspruch und Wirklichkeit</b>   Volker Igstadt	<b>21</b>
<b>Dauerbaustelle Inklusive Schule – Eine Elternperspektive in Niedersachsen</b>   Bärbel Bosse   Silke Garbelmann   Britta de Buhr-Hollatz   Silke Koch   Thorsten Lemke   Michael Guder	<b>23</b>



<b>Schule im Fokus</b>	
<b>Schule muss sich ändern – aber wie?</b>   Martina Zilla Seifert	<b>27</b>
<b>Wir nehmen die Kinder an die Hand und bieten Lern- und Lebensraum</b>   Karina Becker	<b>29</b>
<b>Lernen im Dialog – Feedback und Rückmeldung über die Lernentwicklung an der Josephine-Baker-Gesamtschule</b>   Clara Marianov   Peter Ehrich	<b>32</b>
<b>1 + 1 = 1 ... wie eine gemeinsame Raumnutzung inklusive ganztägige Bildung fördern kann</b>   Meike Kricke   Barbara Pampe	<b>34</b>
<b>Schulen als Quartiersorte – Das afrikanische Dorf im modernen Städtebau</b>   Stefan Niemann   Hartmut Sancken	<b>37</b>
<b>Länder Spiegel</b>	
<b>Hessen</b>   Ingrid Burow-Hilbig	<b>40</b>
<b>Nordrhein-Westfalen</b>   Andreas Tempel	<b>40</b>
<b>Schleswig-Holstein</b>   Cornelia Östreich	<b>42</b>
<b>Zur Debatte</b>	
<b>Die gelähmte Bildungsrepublik – Plädoyer für eine veränderte Reformpolitik</b>   Dieter Zielinski beschäftigt sich mit dem Buch von Heinz Klippert	<b>43</b>
<b>In eigener Sache</b>	<b>46</b>
<b>Anne Volkmann – Ein Nachruf</b>	<b>47</b>
<b>Wer für uns schreibt</b>	<b>48</b>



# Inklusive Bildung

## – zwischen menschenrechtlichem Anspruch und Wirklichkeit an Grundschulen

Anlässlich seines großen Dekadenkongresses 2019 unter dem Motto KINDER LERNEN ZUKUNFT hat der Grundschulverband „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“<sup>1</sup> postuliert und stellt dabei u. a. fest: „Die Grundschule der Zukunft ist eine Schule für alle Kinder“.

Seinen Niederschlag findet diese Anforderung dezidiert in der Position „Eine inklusive Grundschule für alle Kinder gestalten: Die Verschiedenheit der Kinder muss Ausgangspunkt für ihre Bildungsprozesse sein!“<sup>2</sup>. In dieser Position sind fünf Bereiche benannt, an Hand derer die aktuelle Umsetzungsrealität von Inklusion in Grundschulen näher betrachtet werden soll. Da die Unterschiede sowohl zwischen den einzelnen Bundesländern als auch innerhalb derer teilweise erheblich sind, soll hier auf die generelle Linie abgehoben sein.

**Bereich 1:** Da schulische Lerngruppen immer heterogen sind, unabhängig davon, wie diese organisiert sind, muss individualisiertes Lernen immer eingebettet sein in gemeinsames Lernen.

Individualisiertes und gemeinschaftliches Lernen sind Grundvoraussetzungen, um in heterogenen Lerngruppen und damit in besonderem Maße in inklusiven Settings so zu arbeiten, dass alle Kinder gemäß ihren Möglichkeiten Lernfortschritte erzielen können. Hier sind die Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort gefordert; gelingende Beispiele zeigen, dass dies möglich ist.

**Bereich 2:** Gerade in inklusiven Settings erweist sich, dass Zensuren durch Lernrückmeldungen ersetzt werden müssen, mit deren Hilfe die individuellen Lernentwicklungen und erreichte Kompetenzen für jedes einzelne Kind lernförderlich dokumentiert werden können.

Die aktuelle öffentliche Diskussion um Zensurengebung, verbunden mit einem pädagogisch zu hinterfragenden Leistungsbegriff (s. Diskussion um die Bundesjugendspiele), drohen erreichte Fortschritte in der Entwicklung von lernförderlichen Leistungsrückmeldungen zu unterhöhlen. In Baden-Württemberg findet aktuell ein Schulversuch zu diesem Thema statt. Es bleibt zu hoffen, dass dessen Ergebnisse weiterführend sein werden.



Edgar Bohn  
Vorsitzender  
des GSV

**Bereich 3:** Die schulische Situation für Kinder und Jugendliche nicht-deutscher Erstsprache und Herkunft, auch mit Fluchterfahrungen oder Asylhintergrund, ist entscheidend

zu verbessern. Die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen ist als kultureller Wert anzuerkennen und im Rahmen des Schulalltags zu fördern.

Die aktuelle öffentliche politische Diskussion stellt die Situation mit geflüchteten Personen als kaum mehr zu lösendes Problem dar. In einer Lage, in welcher zunehmend pädagogisch qualifiziertes Personal fehlt, ist die Tendenz erkennbar, Seiten- und Quereinsteigerinnen und -einsteiger in Vorbereitungsklassen einzusetzen. Dies wird keineswegs zu einer Verbesserung der Situation führen, eher ist das Gegenteil zu erwarten.

**Bereich 4:** Inklusive Grundschulen brauchen zusätzliche interdisziplinäre Fachkräfte unterschiedlicher Professionen, die als Teil des Kollegiums zuverlässig zur Verfügung stehen. Sie sind entsprechend den Anforderungen für den inklusiven Unterricht und die individuelle Förderung zu qualifizieren.

Mit Blick auf den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026 hat der Grundschulverband bereits vor zwei Jahren gefordert, die Ausbildung bzw. Qualifizierung von Fachkräften unterschiedlicher Professionen schnell und verlässlich

anzugehen, leider weitgehend vergebens. Bereits jetzt fehlen solche Fachkräfte allerorten und werden händeringend gesucht. Mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs wird – Stand heute – der Mangel an künftig benötigten Fachkräften deutlich ansteigen.

**Bereich 5:** Schulbau und Schulgelände müssen barrierefrei, anregend und einer inklusionsorientierten Didaktik angemessen gestaltet sein. Die besonderen Ansprüche einzelner Kinder an die Gestaltung von Lernorten sind zu berücksichtigen. Dieser Anspruch erfordert eine hochwertige Ausstattung mit analogen und digitalen Medien.

Aktuell bestätigt der UNICEF-Bericht<sup>3</sup> die Unterfinanzierung der Grundschulen im Lande, die der Grundschulverband seit Jahren unermüdlich und mit Studien unterfüttert moniert. Davon sind inklusive Settings selbstverständlich auch betroffen.

Wer – wie Deutschland – die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet hat, verpflichtet sich die Inklusion im Bildungswesen voranzubringen. Wenn es Beispiele für gelingende inklusive Settings in Grundschulen gibt, sind diese auf besonderes Engagement von Schulen, deren Schulleitungen und Lehrkräfte und auch von Schulverwaltung zurückzuführen. Wenn Inklusion in Grundschulen gelingen soll, sind die Voraussetzungen dafür zu schaffen:

- Der politische Wille zur Umsetzung der UN-BRK muss gerade auch im Bildungsbereich spürbar werden. Von einem segregierenden muss zu einem inklusiven Schulsystem umgesteuert werden.
- Die entsprechenden Ressourcen sind bereitzustellen.

Soweit zur politischen Rahmung. Und das wünschen sich Schulleitungen von Grundschulen darüber hinaus:

- Lehrkräfte, die sich dieser Aufgaben annehmen und vielfältige Erfahrungen mitbringen,
- die Bereitschaft des gesamten Kollegiums, die inklusiven Settings mitzutragen,
- möglichst durchgängige Doppelbesetzung,
- Sonderpädagog:innen, die feste Stellen in der Grundschule haben,

- Teamzeiten, in welchen auch Schulbegleitung und Assistenzen mit einbezogen werden,
- Teamfähigkeit aller Beteiligten,
- Anrechnungszeiten für Teamsitzungen,
- schnellere Diagnoseverfahren bzw. ihren vollständigen Verzicht zu Gunsten von mehr sonderpädagogischer Kompetenz fest installiert in die Grundschulen,
- nicht mehr als vier bis fünf inklusiv beschulte Kinder in einer Klasse,
- Begrenzung der Klassengrößen auf insgesamt 20 Kinder (mit Relevanz für den Klassenteiler),
- Anrechnungstunden für die Schulleitungen pro inklusive Klasse.

Als mögliche Stolpersteine werden benannt:

- mangelnde Abstimmung im Team,
- zu geringe Besetzung mit Sonderpädagog:innen,
- mangelnde Vertretungslösung bei Ausfall der Sonderpädagogik,
- die Zuteilung der inklusiv zu beschulenden Kinder und deren Lehrkräfte erfolgt zu kurzfristig,
- langwierige Diagnoseverfahren,
- zu viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse,
- zu große Klassen.

Viele Beispiele aus Grundschulen zeigen: Inklusion kann gelingen. Das macht Mut und lässt hoffen. Damit inklusive Settings in Grundschulen zur Regel werden, sind nun dringend die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.

### Quellen

- <sup>1</sup> <https://grundschulverband.de/unsere-themen/anforderungen-zukunftsfaeihige-grundschule/>
- <sup>2</sup> <https://grundschulverband.de/inklusive-bildung/>
- <sup>3</sup> Ein Versprechen an die Jugend - UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2023, Zusammenfassung und Empfehlungen S. 4



Dieser Link führt zu dem Artikel der Rubrik „Gastbeitrag“



Marion Gutzmann



Gabriele Klenk



Dieter Zielinski



Andreas Skouras



Gerd-Ulrich Franz

**GGG und Grundschulverband haken sich unter: Gemeinsam sind wir stärker.**

**Seite 7**

**Für eine zukunftsfähige Oberstufe bedarf es vieler Aktivitäten.**

**Seite 8**

**Was lange währt, ... braucht einen langen Atem.**

**Seite 10**

# Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit

## Startchancen-Programm als Chance

**Marion Gutzmann (GSV), Gabriele Klenk (GSV), Dieter Zielinski (GGG)**

**Erstmals haben die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) und der Grundschulverband (GSV) eine gemeinsame Veranstaltung zum Startchancen-Programm organisiert und am 10.06.2023 an der Fritz-Karsen-Gemeinschaftsschule in Berlin durchgeführt.**

Ein großer Dank gilt Robert Giese, der als gastgebender Schulleiter den organisatorischen Rahmen bereitstellte und trotz Temperaturen über 30 Grad eine angenehme Veranstaltungsumgebung schaffen konnte.

Mit dieser Veranstaltung wurde eines der zentralen Ziele beider Verbände ins Zentrum gerückt, für alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von der Herkunft – beste Bildungschancen zu garantieren. Vortrag, Podiumsgespräch und vier Foren boten ein abgerundetes Programm und einen wirkungsvollen Rahmen für eine überzeugende Positionierung beider Verbände zum Startchancen-Programm, das Kindern und Jugendlichen bessere Bildungschancen eröffnen soll.

Die Vorsitzenden beider Verbände, Dieter Zielinski (GGG) und Edgar Bohn (GSV), eröffneten die Tagung und forderten zur Lösung der Krise im Bildungssystem einen gesamtgesellschaftlichen Dialog über Bildung und Schule – Kinder und Jugendliche gehören ganz nach oben auf die Agenda eines breiten gesellschaftlichen Diskurses. Souverän vertrat Rainer Dahlhaus (GGG) die plötzlich erkrankte Referentin und stellte in seinem Vortrag Themen und Eckpunkte aus dem „Expert\*innenforum Startchancen-Programm“ kritisch reflektiert vor. Daran schloss sich ein kompetent besetztes Podiumsgespräch mit Ruppert Stüwe MdB (SPD), Hans-Jürgen Kuhn (DIE GRÜ-

NEN), Achim Elvert (SL Gesamtschule Ückendorf Gelsenkirchen), Marion Gutzmann (GSV) und Dieter Zielinski (GGG) an, das von Dr. Petra Strähle (Robert-Bosch-Stiftung) moderiert wurde und die Vertreter\*innen der Ampelkoalition mit den Einschätzungen und Erwartungen zur Umsetzung des Startchancen-Programms konfrontieren sollte. Nicht alles konnte ausführlich diskutiert werden – hier soll zukünftig mehr Zeit sowohl für die Themen als auch für die stärkere Einbeziehung des Publikums eingeplant werden.

In vier Foren wurde am Nachmittag die Situation an den Schulen vertiefend diskutiert. Dies waren die Themen und Akteur\*innen:

**Forum 1** – (Warum) ist das Startchancen-Programm für MEINE SCHULE eine Chance? Erfahrungen aus dem Talentschulprogramm NRW, Leitung: Achim Elvert, Gesamtschule Ückendorf (Gelsenkirchen), GGG

**Forum 2** – Konzept Reformschule Winterhude mit Bezug zum Startchancen-Programm: Was bringt die Schule von 1–13 für die Bildungsgerechtigkeit? Leitung: Andrea Karlsberg, Malte Cunnins, GSV

**Forum 3** – Startchancen: Am Start der Kinder ausgerichtet? Leitung: Marion Gutzmann, Gabriele Klenk, GSV

**Forum 4** – Startchancen(-Programm) – Chance für den Sozialraum: Beispiel Hans-Christian-Andersen-Stadtteilschule, Kiel-Gaarden. Leitung: Katharina Bruhn, Miriam Bouzeggaoui, Thomas Witt

Herzstück der Veranstaltung war die Verabschiedung einer Resolution beider Verbände<sup>1</sup>: Mehr als überfällig war, dass sich die Regierungsparteien auf Bundesebene in ihrem Koalitionsvertrag der Förderung von Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen verpflichtet haben. Jedoch fordern GGG und GSV vor dem Hintergrund der derzeitigen endlosen Debatte von Bund und Ländern um die Mittelverteilung schnellste Einigung, um Bildungsbiografien und -erfolge von Kindern nicht mehr länger herkunftsbedingt einzuschrän-





**Podium Startchancen-Programm**

Foto Gabriele Klenk

ken, das Kinderrecht auf allseitige Bildung einzulösen und Schulen in herausfordernden Lagen besonders zu unterstützen und zu begleiten. Zentrale Forderungen sind, das Startchancen-Programm schon im Schuljahr 2023/2024 beginnen und die Verteilung der Mittel nicht nach dem Königsteiner Schlüssel, sondern nach einem Sozialindex erfolgen zu lassen. Inhaltliche Vorgaben sind, dass die ganzheitliche Bildung das Ziel ist und dass den Schulen Freiräume bei der Ausgestaltung gegeben werden müssen.

Die Forderungen im Wortlaut sind nachzulesen in der Pressemitteilung und Resolution beider Verbände, die auf der Veranstaltung vorgestellt und erweitert worden ist:

**Quellen** .....  
<sup>1</sup> <https://ggg-web.de/home/ggg-positionen/2091>

# Ein zukunftsfähiges Abitur

Die GGG setzt sich dafür ein

## Andreas Skouras

**Nach der neuen KMK-Vereinbarung zur Gymnasialen Oberstufe: Gibt es hier nun einen Innovationsstillstand, bis 2030 das erste Abitur nach der neuen Vereinbarung stattfindet? Das steht zu befürchten. Aber die einzelnen Bundesländer haben den Auftrag, ihre Oberstufenverordnungen jetzt zu überarbeiten und anzupassen. Da wollen wir gerne mitreden.**

Erste Schritte in diese Richtung hat es bereits gegeben.

### Treffen zur „Potsdamer Erklärung“ (März 23)

Vier Tage nach der Veröffentlichung der KMK-Vereinbarung „zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“ (KMK 2023) am 16.03.2023 wurde die „Potsdamer Er-

klärung“ (GGG 2023) von den erstunterzeichnenden Unterstützern am 20.03.2023 feierlich verabschiedet. (Gembach-Röntgen 2023)

Der Großteil unserer sinnvollen Forderungen und innovativen Ideen der „Potsdamer Erklärung“ hatte in der KMK-Vereinbarung keinen Niederschlag finden können. Und auch das Interesse, sich nochmals mit der Vereinbarung auf KMK-Ebene zu beschäftigen, dürfte bei den meisten Beteiligten aus den Ministerien gen Null gestrebt haben, da ja die eingeforderte strukturelle Vergleichbarkeit nun deutschlandweit neu definiert worden war. Die Kultusminister\*innen hatten ihre Hausaufgaben für das Bundesverfassungsgericht gemacht. Und wie so oft war bei den KMK-Verhandlungen nur der kleinste gemeinsame Nenner aller Beteiligten gefunden worden.

Die Note für diese Hausaufgaben aus Sicht des Verfassungsgerichts: (vermutlich) gut. Auftrag erledigt. Aus Sicht eines Schulpraktikers: mangelhaft. Keine Möglichkeit der Innovation oder von gar länderübergreifenden Schulversuchen.

Die Hürde einen zulassungspflichtigen Schulversuch bei der KMK zu beantragen, da es ja um keinen geringeren Abschluss als das Abitur geht, liegt immer noch viel zu hoch: Von den 16 Stimmen ist mindestens eine Mehrheit von 13 Stimmen erforderlich. Wie soll da Innovation systemisch unterstützt werden können? Unser Versuch, eine Erweiterung der Innovationsklausel in die KMK-Vereinbarung im März noch einzubringen, war leider nicht erfolgreich.

### Treffen mit dem Schulausschuss der KMK (Mai 23)

Auf Initiative der niedersächsischen Kultusministerin Julia Willie Hamburg (Bündnis 90/Die Grünen) wurden die Urheber\*innen der Potsdamer Erklärung, das „Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur“, zu einem Gespräch in den Schulausschuss der KMK nach Potsdam eingeladen.

Frau Hamburg hatte sich in ihrem Koalitionsvertrag mit der SPD auf Ziele wie „das Lernen im eigenen Takt, das Abitur im eigenen Takt, Projektlernen und Freiräume bei der Art der Prüfungsleistungen“ geeinigt, sowie zugesagt „sich auch auf KMK-Ebene für solche Freiräume für Schulen einzusetzen“ (SPD 2022, S. 57). Die Potsdamer Erklärung bot ihr den Anlass, nun aktiv zu werden. Das von ihr initiierte Gespräch fand mit neun Vertretern und Vertreterinnen des Bündnisses u. a. auch der GGG sowie acht Ländervertreter\*innen des Schulausschusses am 26.05.2023 im brandenburgischem Ministerium für Bildung statt. Über drei Zeitstunden konnte in einer erstaunlich offenen, angenehmen und vertrauensvollen Atmosphäre vor allem über die Bereiche der neuen Lern- und Prüfungskultur intensiv gesprochen und diskutiert werden. Schnell wurde deutlich, dass es auf beiden Seiten große Übereinstimmung bezüglich der Ziele und der Bedeutung schulischer Lernkultur gibt. Für eine neue Prüfungskultur wurde gemeinsam überlegt, wie der Schulausschuss Initiativen fördern, wissenschaftlich begleiten und multiplizieren könne. Diese Erkenntnisse sollten in die nächste Sitzung des kompletten Schulausschusses mitgenommen und abgestimmt werden. Ein weiteres

Treffen des Bündnisses mit dem Schulausschuss wurde als sinnvoll erachtet und soll folgen. Des Weiteren wurde auf dem Treffen eine Reihe von bilateralen Absprachen getroffen.

### Treffen der GGG-Bundesarbeitsgruppe KMK mit Kultusministerin J. W. Hamburg (August 23)

Nach der KMK-Vereinbarung sind nun die Länder aufgefordert, diese in länderspezifische Verordnungen zu gießen, die dann ab 2027 für die Einführungsphase aufsteigend zu gelten haben. Die niedersächsische Ministerin Hamburg hatte mit ihrem Vorschlag, das Bündnis in den Schulausschuss zu laden und mit ihren Koalitionsaussagen, vor allem eine Erweiterung der Innovationsklausel in die KMK einzubringen, die GGG-Bundesarbeitsgruppe KMK sehr hellhörig gemacht. Kurzfristig wurde mit ihr und den Mitgliedern der BAG KMK ein digitales Treffen verabredet. In einer sehr angenehmen Gesprächsatmosphäre haben wir am 04.08.2023 mit der Ministerin über erforderliche Veränderungen in der gymnasialen Oberstufe gesprochen. Sie signalisierte Bereitschaft unsere Anstrengungen für eine Neuausrichtung der (gymnasialen) Oberstufe zu unterstützen. Bleibt für die GGG die Aufgabe, dieses nicht nur regional in Niedersachsen zu initiieren, sondern auch andere Landesverbände in diese Richtung zu aktivieren. Ein erstes Gespräch im Bildungsministerium MV in Schwerin hat inzwischen schon stattgefunden, auch hier in angenehmer, vertrauensvoller und konstruktiver Atmosphäre.

*Neue Prüfungsformate, veränderte Lernkultur, zeitliche Flexibilisierung!*

### Treffen auf Länderebene (September 23)

Eine Fachtagung der GGG in Kooperation mit der GEW, dem Landeseltern- und Landeschülerrat mit dem Titel „Spielräume für SEK II – eine neue Verordnung für die Oberstufe in Niedersachsen“ fand am 21.09.2023 in Hannover statt. Der Impulsvortrag der Bildungswissenschaftlerin Prof. Dr. Anne Sliwka (Universität Heidelberg) unterstrich die hohe Relevanz notwendiger Veränderungen im pädagogischen Konzept von Schule, vor allem auch im Oberstufenbereich.

Der zweite Impulsvortrag wurde vom Schulentwicklungsberater, Buchautor (u. a. „Die Flexible Oberstufe“) und Sprecher des „Bündnisses für ein

zukunftsfähiges Abitur“ Friedemann Stöffler gehalten. Als Schwerpunkt seines Vortrages zeigte er die möglichen „Stellschrauben“ auf, die aus der KMK Vereinbarung für eine neue Oberstufenverordnung in Niedersachsen genutzt werden sollten. Kritisch äußerte sich Stöffler gegenüber der Arbeitsweise der KMK als „Allianz zur Verhinderung von Innovation“, was nicht mehr der Beteiligungskultur der KMK aus dem Jahr 1972 entspricht (vgl. KMK 1972, S. 11f). Er betonte besonders, dass er sich nicht kritisch über die beteiligten Personen der KMK äußere, sondern über das Selbstverständnis der Institution KMK.

Im zweiten Teil der Veranstaltung wurde in sieben Workshops aus der Praxis von Schulen über eine neue Prüfungskultur, neue Lernformate (Pulsare, Lernexpedition und Deeper Learning), die Profiloberstufen, das ECO-Oberstufenprofil, die Daltonpädagogik und den themenzentrierten Unterricht in der Einführungsphase berichtet und diskutiert.

Nach einer intensiven Open-Space-Phase zu fünf unterschiedlichen Kategorien einer neuen Oberstufenverordnung (Prüfungsformate, Lernkultur,

zeitliche Flexibilisierung, Profiloberstufe, Bildungspläne/Kerncurricula) wurden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und diskutiert, bevor sich aus dem Ministerium der Referatsleiter für Gesamtschulen zur Oberstufenverordnung positionierte. Er beschrieb denkbare Korridore in unterschiedlichen Kategorien der gymnasialen Oberstufe, die im Ministerium diskutiert würden, ohne konkrete Zusagen machen zu können. Ziel des Ministeriums ist es, eine neue Oberstufenverordnung für Niedersachsen im August 2026 zu veröffentlichen.

Mit einer Teilnehmerzahl von 110 bei der Fachtagung, dem sehr positiven Feedback schon während der Veranstaltung und den guten Ergebnissen der Open-Space-Phase ist das Veranstalterteam rundum zufrieden.

Eine weitere GGG-Landesveranstaltung zu innovativer Oberstufenarbeit ist bereits in Schleswig-Holstein für den Februar 2024 in Planung.

► Quellenangaben auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)



**Grafische Darstellung des Bündnisses als Schnittmenge der beteiligten Verbände.**  
Roland Grüttner



ten für die inklusive Schule für die Demokratie einzusetzen. Der Kongress im September 2016 wurde mit über 400 TeilnehmerInnen allseits als Erfolg wahrgenommen, auch wenn das medial-öffentliche Echo enttäuschend gering war. Die aufgrund der Unterstützung durch die Aktion Mensch eingesparten Verbandsmittel standen nun für die Fortsetzung gemeinsamer Aktivitäten zur Verfügung.

Die von der GGG eingebrachte Idee einer festen, dauerhaft organisatorisch abgesicherten ‚Allianz‘ fand keine Mehrheit in der Runde. Allerdings verständigte man sich auf die inhaltliche Auswertung des Kongresses durch eine Heftreihe mit Beiträgen und zu den Themen des Kongresses<sup>3</sup>. Heft 7 machte 100 Jahre Schulreform in Deutschland als (un)endliche Geschichte zum Thema<sup>4</sup>. Eine für 2020 angedachte ‚Reichsschulkonferenz‘ wurde wegen Problemen des Zugangs zum Reichstag und des befürchteten Organisationsaufwands nicht weiterverfolgt. Stattdessen konnte mit dem ‚Legislativen Theater Berlin‘ eine interaktive Performance zu 100 Jahren Schulreform vorbereitet, allerdings wegen der Pandemie nur digital durchgeführt werden<sup>5</sup>. Die gemeinsame Weiterarbeit bedurfte nun einer finanziell-organisatorischen und inhaltlichen Neubestimmung des Bündnisses.

Dabei wurde deutlich, dass die eine inklusive Schule für alle – obwohl gemeinsames Ziel – in den Verbänden ‚naturgemäß‘ unterschiedlich tief in der Planung verankert war und ist. Es bedarf eines erheblichen Koordinationsaufwandes

und Kooperationsinteresses, um hier gemeinsam voranzukommen. Es bietet sich an, hierfür die Treffen zu Himmelfahrt zu verwenden. Auch eine stärkere Verzahnung der Bundes- und Länderebene wäre vor allem wichtig, um vor Ort die Ziele wirksamer zu verfolgen, wie sich aus Erfahrungen u. a. in Hamburg und jüngst in Hessen deutlich zeigte. Der Hauptausschuss der GGG hat dies beim letzten Treffen diskutiert und zur dauerhaften Absicherung beschlossen, jährlich 1% der Mitgliedsbeiträge im Haushalt für die Bündnisarbeit vorzusehen. Ich wurde aufgefordert, eine solche Bekräftigung der Kooperation mit den Bündnispartnern zu erörtern und so eine weitere Vertiefung der Zusammenarbeit anzustreben – denn nur gemeinsam kommen wir der einen, inklusiven Schule für die Demokratie näher!

**Quellen** .....  
<sup>1</sup> <https://ggg-web.de/index.php/service/ggg-downloads/category/4?download=24>  
<sup>2</sup> <https://ggg-web.de/home/ggg-positionen/66>  
<sup>3</sup> <https://ggg-web.de/publikationen/eine-fuer-alle>  
<sup>4</sup> <https://ggg-web.de/publikationen/eine-fuer-alle/1539>  
<sup>5</sup> <https://ggg-web.de/z-ueberregional-aktivitaeten/98/1705>

# Das Bündnis: Eine für alle

## – die inklusive Schule für die Demokratie 2014 – ???

**Gerd-Ulrich Franz**

**Brigitte Schumann, ehemalige Abgeordnete der GRÜNEN im Landtag NRW und Mitglied in mehreren schulbezogenen Verbänden, initiierte 2014 ein Treffen an der Uni Bielefeld bei Eiko Jürgens. Sie sprach in der GGG Werner Kerski, Lavo NRW und stellvertretender Bundesvorsitzender, wegen der Teilnahme an. Aus diesem ersten Treffen erwuchs ein gemeinsames Projekt von GEW, GGG, GSV, AHS, Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion e.V. (PogA) und dem NRW-Bündnis „Eine Schule für alle“, mit dem das Thema Inklusion in der Schule wieder**

**vorangebracht werden sollte. Es schloss sich inhaltlich an die Initiative „Länger gemeinsam Lernen“ von GSV und GGG aus 2001 an<sup>1</sup>.**

Eine Koordinierungs- und Vorbereitungsgruppe tagte ab 2015 regelmäßig bei der GEW in Frankfurt. Aus einem Experten-Colloquium entwickelte die Gruppe die Planung eines Inklusionskongresses an der Uni in Frankfurt.

Um das gemeinsame Entstehen der Verbände für die inklusive Schule zu bekräftigen, wurde die „Frankfurter Erklärung“<sup>2</sup> formuliert. Diese mündete in die Selbstverpflichtung, sich für Mehrheits-



Mark Rackles



Klaus Klemm



Lothar Sack



Anne-Dore Stein



Volker Igstadt



Bärbel Bosse

# Inklusive Bildung

## 2023 Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse

**Inklusive Bildung ein Menschenrecht – auch in Deutschland?**

Seite 13

**Kann oder will Deutschland die Inklusion nicht realisieren?**

Seite 15

**Was die Anzahl der Schularten mit der Entwicklung der Inklusion zu tun hat.**

Seite 18

**Ein starkes Bündnis für die Einsetzung einer Enquete-Kommission**

Seite 19

**Kann ein Elternwahlrecht auf den Sonderschulbesuch vereinbar sein mit der inklusiven Schule?**

Seite 21

**Eltern in der Zwickmühle zwischen unbefriedigender Inklusion und „verlockenden“ Förderschulangeboten.**

Seite 23

### Mark Rackles

*„Deutschland ist geprägt von einem ausdifferenzierten System von Förderschulen für Kinder mit Behinderungen. Eine Transformation hin zu einem inklusiven Schulsystem findet nicht statt“.*

**Im Jahr 15 der deutschen Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (UN BRK) kommt das Deutsche Institut für Menschenrechte als nationale Monitoringstelle der UN BRK zu einem vernichtenden Urteil (2, S. 38). Dieses negative Fazit teilt auch der offizielle Staatenbericht der UN zu Deutschland vom Oktober 2023 (3, S. 12).**

Der Verband der Schulen des gemeinsamen Lernens e.V. (GGG) formulierte bereits 2011 eine Erklärung, die das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht bezeichnete und die notwendigen Rahmenbedingungen in organisatorischer, personeller und finanzieller Hinsicht einforderte (4). In der Erklärung wurde die schrittweise Aufhebung der Sonderschulen ebenso gefordert wie die Unterstützung der Schulen und Verankerung inklusiver Pädagogik in der Lehrkräftebildung. Zwölf Jahre später und angesichts der UN-Kritik ist es an der Zeit, eine Bilanz des bisherigen Transformationsprozesses zur inklusiven Schule zu ziehen.

Empirische Analysen haben in der jüngeren Vergangenheit nachgewiesen, dass der Transformationsprozess zum inklusiven Bildungswesen in der Mehrheit der Bundesländer seit etwa 2015 ins Stocken geraten ist (10, S. 78f; 7). In der Hälfte der Länder sind die Exklusionsquoten (als der Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf, die an Sonderschulen unterrichtet werden, an allen Schüler\*innen) seit 2015 sogar angestiegen. Durch die föderale Länderzuständigkeit bedingt, gibt es 16 regionale Transformationsprozesse, die keiner zentralen Steuerung oder politischen Verantwortung unterliegen und die teilweise unter-

einander und in sich konträr verlaufen. „Inklusion in der Schule ist ein Menschenrecht – doch ob es gewährt wird, regeln die Länder nach Gutsherrenart“ titelte der Onlinedienst news4teachers.de Ende 2019 (8). Es ist das bekannte Dilemma des Bildungsföderalismus: Die Verteilung von Lebenschancen und die Sicherung von Rechten (wie das auf inklusive Bildung) müssen bundesweit einheitlich gewährleistet werden. In der Praxis verteilen sich diese Chancen und Rechte auf inklusive Bildung jedoch regional völlig unterschiedlich.

Auch wenn bezogen auf einzelne Indikatoren Überlappungen bestehen können und in der zeitlichen Betrachtung teilweise gegenläufige Dynamiken feststellbar sind, so lassen sich auf Basis quantitativer und qualitativer Analysen doch relativ klar Ländergruppen bestimmen. Die „Inklusionsländer“ weisen niedrige Exklusionsquoten auf und jenseits der langfristigen Entwicklung auch in den letzten Jahren sinkende Exklusionsquoten (und in der Tendenz parallel steigende Inklusionsquoten), haben unterdurchschnittliche Quoten im Förderbereich LSE (Lernen, Sprache, Emotional/ Sozial) an Sonderschulen und einen niedrigen Anteil von Sonderschüler\*innen am privaten und öffentlichen Gesamtbestand der Schüler\*innen. Die „Exklusionsländer“ stehen für das Gegenteil und erfüllen weder in der lang- noch mittelfristigen Betrachtung die Anforderungen eines inklusiven Transformationsprozesses. In diesem Sinn können Berlin, Bremen, Hamburg und Thüringen zur Kerngruppe der Inklusionsländer gezählt werden, ergänzt um Hessen und Niedersachsen als inklusionsaffines Umfeld. Der harte Kern der Exklusionsländer besteht aus Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Sachsen und NRW sowie Mecklenburg-Vorpommern als Umfeld. Ambivalente Länder sind Brandenburg, das Saarland und Schleswig-Holstein, die allerdings jeweils deutliche Entwicklungstendenzen aufweisen (Brandenburg und das Saarland in der Tendenz in Richtung Exklusion, Schleswig-Holstein in Richtung Inklusion) (10, S. 64f u. 77).





In den letzten Jahren hat die Dynamik der Transformationsprozesse jedoch in allen Ländern spürbar nachgelassen, dies betrifft sowohl den angestrebten Abbau exklusiver (segregierender) Strukturen als auch den Ausbau inklusiver Strukturen. Aktuell besuchen von den knapp 580.000 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 55 % eine Förderschule (sog. Exklusionsanteil). Die Exklusionsquote verharrt stabil bei (im internationalen Vergleich hohen) 4,3 % (1, S. 2). Im Vordergrund der Bemühungen müsste bundesweit das Anliegen stehen, das deutsche Sonderschulwesen im Sinne der Inklusion abzubauen. Der Auftrag zum Rückbau der Sonderschulen ist dabei einerseits Teil völkerrechtlicher Vorgaben (die UN gibt vor, dass man den Bestand an Sonderschulplätzen auf 10–20 % des bisherigen Bestands senken sollte) (5, S. 11). Andererseits handelt es sich beim Sonderschulwesen um ein sehr teures Doppelsystem der Beschulung und um eine sozial selektive Schulform in Deutschland („Sonderschulen sind Armenschulen“) (6, S. 600f). Zudem erscheinen Untersuchungen plausibel, die nahelegen, dass Sonderschulen ihren eigenen Bedarf erzeugen und somit die Förderquoten (und Kosten) weiter erhöhen (12, S. 257; 8, S. 36). Die Beharrungskräfte der Exklusion haben sich jedoch als sehr stark und stabil erwiesen und nutzen sowohl sprachlich-rhetorische Strategien der Abwehr („Förderschulen“) als auch politisch-normative Strategien („Elternwahlrecht“) und organisatorisch-regulative Strategien (Umbau von Sonderschulen zu „Förderzentren“ als Unterstützungszentren, jedoch mit eigenem Bestand an Schüler\*innen) (10, S. 78). Wie erfolgreich diese Abwehrstrategien sind, konnte man im September dem neuen Schulbarometer entnehmen, das auf forsa-Befragungen der Lehrkräfte in Deutschland basiert: Demnach sind 73 % der Lehrkräfte der Meinung, dass Kinder mit Förderbedarf an Sonder- und Förderschulen grundsätzlich besser gefördert werden können. Wie widersprüchlich diese Einschätzung ist, zeigt die gleichzeitige Aussage von über 50 % der Lehrkräfte, die die inklusive Schule grundsätzlich für richtig halten (11, S. 30). Das Schulbarometer weist zugleich aus Sicht der Lehrkräfte auf bestehende Hemmnisse im Transformationsprozess hin: 77 % geben an, dass multiprofessionelle Fachkräfte für eine adäquate inklusive Beschulung an ihrer Schule fehlen, knapp 75 % bemängeln die Raum- und Materialausstattung als de-

fizitär. Zudem geben weniger als 10 % an, dass sie im Lehramtsstudium ausreichend für einen inklusiven Unterricht vorbereitet wurden (11, S. 7). Mit dem Defizit eines verengten Begriffsverständnisses von Inklusion, dem Gefühl der Überforderung, fehlender Ressourcen und mangelhafter Ausbildung sind wesentliche politische Handlungsfelder markiert, die dem notwendigen Transformationsprozess zu einem inklusiven Bildungssystem wieder Dynamik verleihen und damit zur Gewährleistung des individuellen Rechtsanspruchs auf diskriminierungsfreie Teilhabe beitragen könnten. Die UN-Monitoringstelle fasst diese Handlungsfelder systematisch in konkrete Empfehlungen zusammen (2, S. 39), die in der KMK und in den Ministerien in Bund und Ländern dringend aufgegriffen werden müssen:

- Überwindung der schulischen Segregation mithilfe einer Gesamtstrategie und unter Ausbau der Kooperation von Bund und Ländern,
- Veränderung eines vorbehaltlosen Rechtsanspruchs auf inklusive Beschulung in allen Bundesländern sowie konkrete Zeit-Maßnahmenpläne,
- Umschichtung der personellen und finanziellen Ressourcen von der Förderschule zur inklusiven Schule,
- Sicherstellung von verpflichtenden Aus- und Fortbildungsangeboten für Lehr- und Fachpersonal zu inklusiver Beschulung,
- Entwicklung von Informationskampagnen zum menschenrechtlichen Verständnis und den Vorteilen von inklusiver Bildung.

**Vor diesem Hintergrund sind die Empfehlungen des GGG-Bundeskongresses von 2011 heute so aktuell wie damals.**

► Quellenangaben auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

# Inklusion in Deutschlands Schulen:

## Stillstand und Rückschritt

**Klaus Klemm**

**Eine Analyse der von der KMK für das Schuljahr 2021/22 veröffentlichten Daten zur sonderpädagogischen Förderung in den Bundesländern (KMK 2022a und 2022b) zeigt: Deutschlands Schulen kommen bei der Umsetzung des Entwicklungsauftrages der UN-Konvention nicht voran.**

Dieser Auftrag wird – daran sei noch einmal erinnert – in Absatz (2) des Artikels 24 so formuliert: „Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass (a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen ausgeschlossen werden (...)“ (Beauftragter 2010).

Die statistischen Darstellungen der Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die die KMK auf der Grundlage von Meldungen aus den Bundesländern regelmäßig berichtet (zuletzt KMK 2022a und b), stützen sich auf die folgenden Daten: Zum einen auf die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler, die der Schulpflicht in allgemeinbildenden Schulen unterliegen, die also die Jahrgangsstufen eins bis neun (bzw. in einzelnen Bundesländern bis zehn) der allgemeinen Schulen (das sind in der KMK-Terminologie alle allgemeinbildenden Schulen ohne die Förderschulen sowie ohne Abendhaupt- und Abendrealschulen) oder die Förderschulen besuchen, und zum anderen auf die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde – unterteilt in die beiden Gruppen derer, die ihrer Schulpflicht in allgemeinen Schulen bzw. in Förderschulen nachkommen. Für die Analyse dieser Daten werden die folgenden Begriffe genutzt:

- **Förderquote:** Sie gibt den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an (also der Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. in einzelnen Bundesländern bis 10) – unabhängig von ihrem Förderort.
- **Exklusionsquote** (die KMK benutzt dafür den Begriff ‚Förderschulbesuchsquote‘): Diese Quote gibt den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.
- **Inklusionsquote:** Sie gibt den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.
- **Inklusionsanteil:** Er gibt den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.

Im Folgenden werden die Datengruppen, die den vier Begriffen zuzuordnen sind, am Beispiel der Daten für Deutschland insgesamt (Schuljahr 2021/22) berichtet und verdeutlicht (vgl. Tabelle 1, Seite 16).

Im Schuljahr 2021/22 kamen in den allgemeinbildenden Schulen (also in den Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. bis 10 in allgemeinen Schulen und Förderschulen) insgesamt 7.449.160 Schülerinnen und Schüler ihrer Schulpflicht nach: Bei 579.054 von ihnen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, die Förderquote lag also bei 7,8 Prozent. Von den 579.054 Kindern und Jugendlichen mit sonderpädago-

**Tabelle 1: Inklusion – Schülerinnen- und Schülerzahlen, Quoten und Anteile (2021/22)**

Jahr	Schülerinnen und Schüler				Quoten bzw. Anteile – in %			
	Jahrgänge 1 bis 9/10	mit Förderbedarf insg.	in allg. Schulen	in Förderschulen	Förderquote	Exklusionsquote	Inklusionsquote	Inklusionsanteil
2021/22	7.449.160	579.054	257.562	321.492	7,8	4,3	3,5	44,5

**Tabelle 2: Exklusionsquoten in den Bundesländern im Zeitverlauf – in %**

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NRW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	D
2008	4,5	4,5	4,2	5,4	4,6	4,9	3,9	8,9	4,4	5,1	3,8	4,0	6,9	8,7	3,1	7,5	4,8
2021	5,1	4,7	2,4	4,0	0,8	2,7	3,4	5,6	3,3	4,8	4,4	4,3	5,4	6,6	2,4	3,8	4,3
2035	5,5	4,6	2,4	3,9	0,8	2,6	3,6	4,8	2,8	5,1	4,5	4,5	5,1	6,3	2,1	4,0	4,3

gischem Förderbedarf lernten 257.562 in allgemeinen Schulen (Inklusionsquote: 3,5 Prozent) und 321.492 in Förderschulen (Exklusionsquote: 4,3 Prozent). Da 257.562 der insgesamt 579.054 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, liegt der Inklusionsanteil bei 44,5 Prozent.

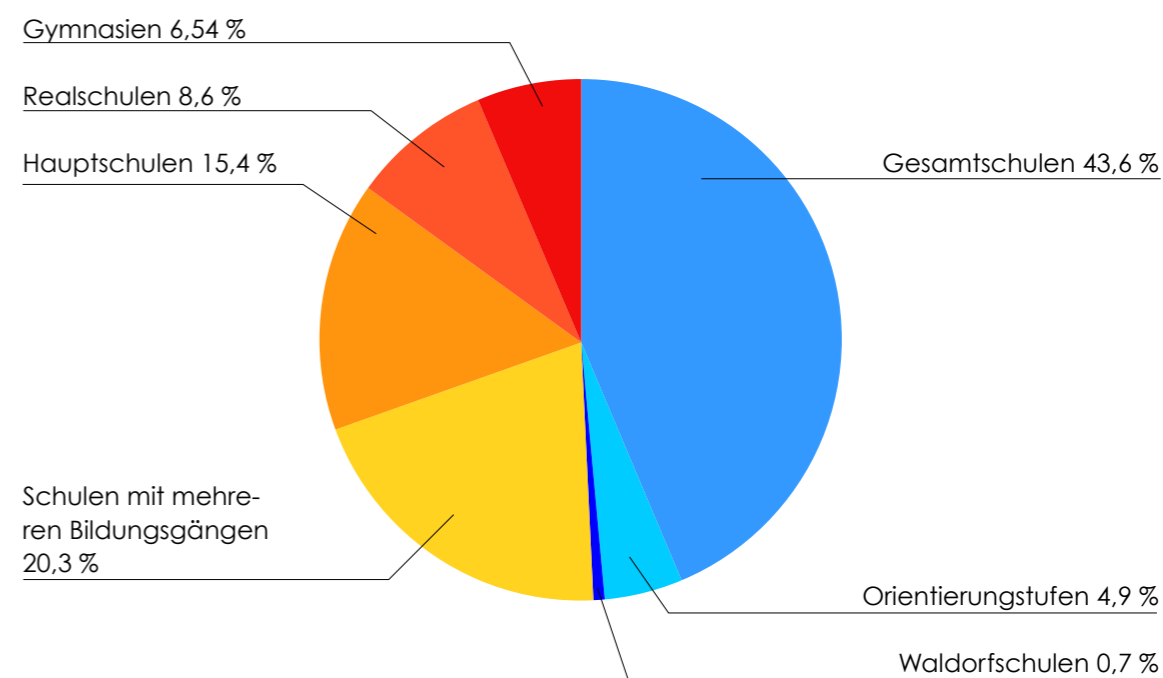
Ein Blick auf die Entwicklung dieser Quoten vom Schuljahr 2008/09 (dem letzten vor Deutschlands Beitritt zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 – vgl. zu diesen Daten Klemm 2021, S. 45) bis zum Schuljahr 2021/22 zeigt für Deutschland insgesamt (vgl. Tabelle 2): In den Jahren von 2008/09 bis 2021/22 hat sich Anteil der Kinder und Jugendlichen, die in Förderschulen unterrichtet werden (Exklusionsquote), von 4,8 auf 4,3 Prozent nur sehr schwach verringert. Eine länderspezifische Betrachtung lässt deutliche Unterschiede erkennen: Auf der einen Seite haben wir mit Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und dem Saarland vier Länder, in denen seit 2008/09, dem letzten Jahr vor Deutschlands Beitritt, der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in Förderschulen unterrichtet werden, weiter zugenommen hat: Diese Länder haben sich vom Ziel Inklusion seit 2008/09 weiter entfernt. Auf der anderen Seite finden sich Länder, die sich dem UN-Ziel kontinuierlich mit Exklu-

sionsquoten, die unter 3,0 Prozent liegen, angenähert haben. Dazu zählen die drei Stadtstaaten Berlin, Bremen, Hamburg sowie Schleswig-Holstein. Diese Unterscheidung zwischen Ländern, die verstärkt auf Inklusion setzen, und solchen, die diesen Weg nicht gehen und auch nicht weitergehen wollen, findet sich auch in den Prognosen der Länder zur Entwicklung der Schülerzahlen bis 2035 (eigene Berechnungen auf der Grundlage der Daten in KMK 2021):

- Die vier Länder, deren Exklusionsquoten 2021/22 unter 3 Prozent lagen, wollen auch 2035 unter diesem Wert bleiben,
- Hamburg und Schleswig-Holstein wollen diesen Wert sogar noch leicht absenken.
- Mit Niedersachsen kommt nur ein weiteres Land hinzu, das gleichfalls die 3 Prozent-Marke unterschreiten will (vgl. Tabelle 2, oben).

Bei der Frage danach, welche der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I deutschlandweit nennenswerte Beiträge zur inklusiven Unterrichtung leisten, fällt, bei Vernachlässigung von Länderunterschieden, auf, dass Inklusion in Deutschland in einem auf Exklusion angelegtem Schulsystem stattfindet: Auf der einen Seite finden wir die Gymnasien, die gerade einmal 6,4 Prozent der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler unterrichten, auf der anderen Seite die tendenziell auf Integration angeleg-

**Verteilung der inklusiv unterrichteten Jugendlichen auf die unterschiedlichen Schularten in der Sekundarstufe I (2021/22)**



ten Schulen (Gesamtschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Orientierungsstufen und Waldorfschulen), die insgesamt mit 69,3 Prozent deutlich mehr als zwei Drittel der in allgemeinen Schulen lernenden Jugendlichen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichten (vgl. Grafik).

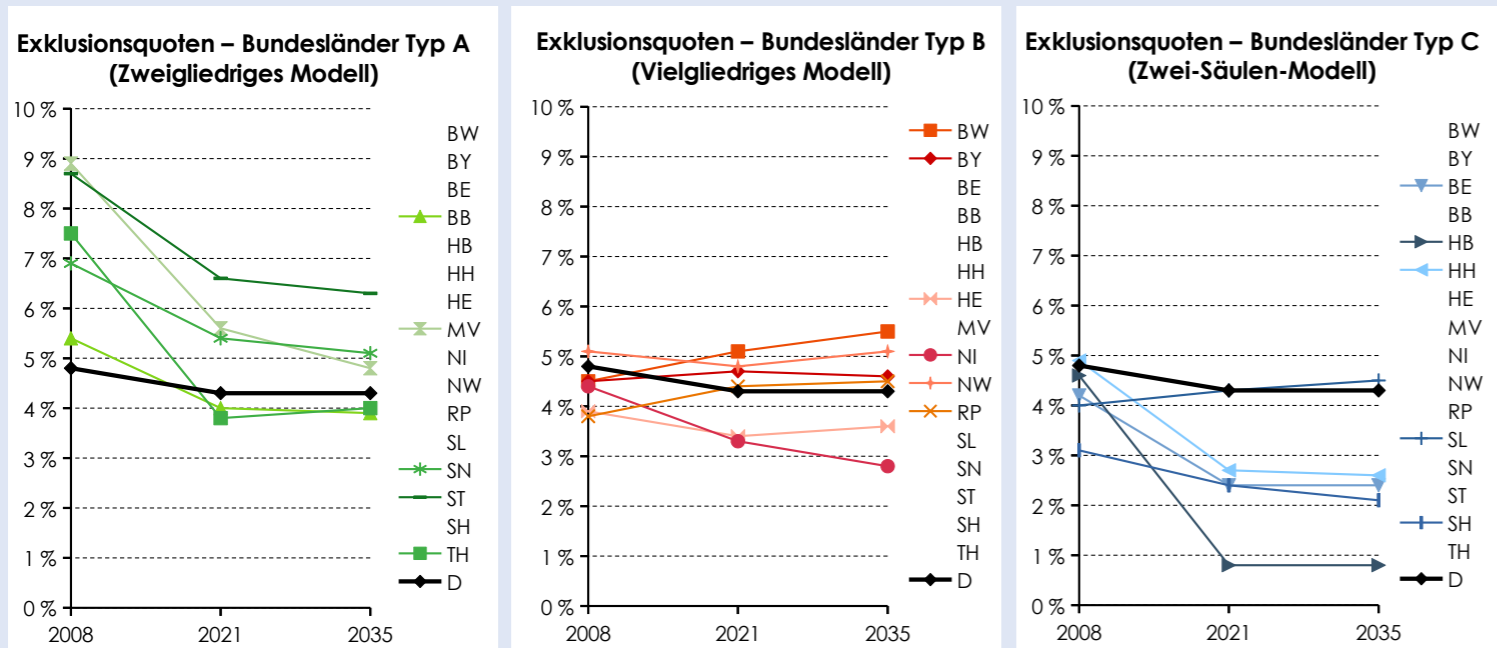
Insgesamt vermittelt die Datenanalyse zum Stand der Inklusion in Deutschlands allgemeinbildenden Schulen, dass die Situation in Deutsche-

land 2021/22 viele Jahre nach dem 2009 erfolgten Beitritt des Landes zur UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen von einigen wenigen Ländern abgesehen durch Stagnation, zum Teil sogar durch einen Rückbau gekennzeichnet ist – und dies, obwohl einzelne Länder zeigen, dass ein Fortschreiten auf dem eingeschlagenen Weg möglich ist.

► Quellenangaben auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

# Zusammenhänge

## Exklusion und die Zahl der Schularten



### Lothar Sack

Kombiniert man die Zahlen, die Klaus Klemm in seinem Artikel in diesem Heft liefert, mit der Klassifikation der Bundesländer von Klaus-Jürgen Tillmann im vorigen Heft, kommt man zu interessanten Ergebnissen.

Wesentlich für den Klassifizierungsvorschlag der Bundesländer<sup>1</sup> ist die Anzahl der Sek I-Schularten:

- **Typ A:** Zweigliedriges Modell (Gymnasium hat (fast) ein Abiturmonopol, ergänzend eine Schulform, die zum Mittleren Schulabschluss führt, daneben nur wenige gesamtschulartige Schulen)
- **Typ B:** Vielgliedriges Modell („traditionell“ gegliedertes System und daneben gesamtschulartige Schulformen, die auch zum Abitur führen.)
- **Typ C:** Zwei-Säulen-Modell (zwei Schulformen – Gymnasium und eine zweite unterschiedlich bezeichnete Schulform –, beide führen standardmäßig zum Abitur. ab ca. 2008.)

Bei der Tillmannschen Gliederung bleiben die Sonderschulformen unberücksichtigt. Klaus Klemm<sup>2</sup> präsentiert nun Zahlen zum Anteil des Sonderschulwesens in den Bundesländern und ganz Deutschland. Da ist es reizvoll, die Entwicklung der Exklusionsquote mit der Tillmannschen Länder-Klassifikation zu kombinieren. Das Ergebnis: (siehe obige Grafiken).

Über die von Klaus Klemm bereits benannten hinaus kann man weitere Befunde für Situation und Entwicklung schulischer Inklusion aus den Grafiken unschwer ersehen:

- Die Länder mit wenigen – nur zwei – Schularten in der Sek I (Typ A und C)) haben von 2008 bis heute ihre Exklusionsquote stark gesenkt, z. T. mehr als halbiert (Ausreißer SL).
- Die Zwei-Säulen-Länder (Typ C) hatten bereits 2008 günstige Ausgangslagen, und haben heute die niedrigsten Exklusionsquoten überhaupt (Ausreißer wieder SL).
- Die Länder vom Typ A hatten 2008 die höchsten Exklusionsquoten weit über dem

Bundesdurchschnitt; 2021 liegen zwei unter dem Bundesdurchschnitt.

- Die „traditionellen“ Länder (Typ B) – mit vielen Schularten – haben ihre Exklusionsquote von 2008 bis heute kaum gesenkt, einige sogar vergrößert (Ausreißer NI). Lagen 2008 fünf unter dem Bundesdurchschnitt, sind es 2021 nur noch zwei.
- Die – bis auf SL – signifikant positive Entwicklung in den Ländergruppen Typ A und C schlägt sich in der gesamtdeutschen Entwicklung praktisch nicht nieder. Grund dafür: Die „traditionellen“ Länder (Typ B) sind die sechs bevölkerungsreichsten Bundesländer mit einem Anteil von ca. 73% der Gesamtbevölkerung. Sie bestimmen daher die durchschnittliche Entwicklung der gesamtdeutschen Situation. Das führt zu einem nur geringen Rückgang (0,5%) der Gesamt-Exklusionsquote.

Deutlich vor Augen geführt werden von Klaus Klemm bereits genannte Befunde: die widersprüchliche Entwicklung in den Bundesländern und die enttäuschende, teils kontraproduktive prognostizierte Entwicklung bis 2035. Das sieht finster aus, da heute – außer in sechs meist „kleinen“ Ländern (HH, MV, NI, SN, ST, SH) – praktisch keine Senkung der Exklusionsquote gegenüber 2008 geplant oder erwartet wird, in einigen „großen“ Bundesländern sogar eine Erhöhung. Ohne eine drastische Änderung der Bildungspolitik wird Deutschland sich auch in den kommenden Jahren dem Vorwurf der Vertragsverletzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu Recht ausgesetzt sehen.

### Quellen

- <sup>1</sup> <https://ggg-web.de/publikationen/ggg-zeitschrift/2108-die-schule-fuer-alle-2023-3#k-j-tillmann-schulstrukturen-und-strukturenreformen>
- <sup>2</sup> <https://ggg-web.de/publikationen/ggg-zeitschrift/2144-die-schule-fuer-alle-2023-4#k-klemm-inklusion-in-deutschlands-schulen-stillstand-und-ruckschritt>

# Initiative Enquete-Kommission

## Gesellschaftliche Inklusion des Deutschen Bundestages

### Anne-Dore Stein

Der Verein `Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion´ (PogA), der sich 2009 aus dem Kreis der Inklusionsforscher\*innen gegründet hat, fordert die Einsetzung einer Enquete-Kommission Gesellschaftliche Inklusion des Deutschen Bundestages.

Eine Enquete-Kommission stellt quasi das Instrument der Legislative, also des Parlaments dar, sich unabhängig von der Exekutive umfassende

Informationen über einen bestimmten Sachkomplex zu verschaffen (§ 56 Geschäftsordnung des Dt. Bundestages).

Bereits 2021 aus dem werkstattkritischen Bereich, März 2022 von Elternorganisationen wie `mittendrin Köln´ und `Gemeinsam leben´ in Hessen, Mai 2022 vom Bündnis `Eine für Alle ...´, Juni 2022 von der Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-BRK und im Februar 2023 von der Inklusionsforscher\*innen-Tagung in Zürich eingebracht, soll diese Forderung nun gebündelt an die Bun-

# Wahlrecht der Eltern

## auf inklusive Beschulung – Anspruch und Wirklichkeit

destagsabgeordneten herangetragen werden. Übereinstimmend wurde gefordert, den Ist-Stand zur Umsetzung inklusionsverpflichtender Rechtsnormen zu erheben, die Identifizierung von Ursachen in Bezug auf die vorhandenen strukturellen Barrieren und Inklusionshemmnisse sowie die Bestimmung von auf die Zukunft gerichteten, handlungsorientierten Empfehlungen durch eine vom Bundestag diesbezüglich einzusetzende Enquete-Kommission vorzunehmen.

Eine Enquete-Kommission Gesellschaftliche Inklusion könnte die überall festzustellenden strukturellen Hindernisse – die sich sozial-gesellschaftlich und damit auch individuell auswirken – aufdecken, identifizieren und als Diskriminierung und Menschenrechtsverletzung benennen und damit der öffentlichen Diskussion zugänglich machen. Die Arbeit der Kommission soll dazu führen – fast 15 Jahre nach Verabschiedung der UN-BRK – endlich konkrete, politisch verpflichtende Maßnahmen, die sich aus der eingegangenen nationalstaatlichen Verpflichtung (!) ergeben, und die Festlegung von konkreten Strategien zur Umsetzung dieser Menschenrechtskonvention zu formulieren und die notwendigen Schritte einzufordern. Mangelnde Inklusion führt nicht nur in ein erhebliches Demokratiedefizit, sondern verstärkt schon bestehende, bedenkliche Spaltungen der Gesellschaft und bedeutet in gleicher Weise auch für die als nicht behindert geltenden Menschen Defizite ihrer persönlichen Entwicklung, des Gemeinwohls und des Gemeinsinns.

Besonders in Bezug auf die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung hat die Forderung nach einer parlamentarischen Kontrolle (Concluding Observations Teil III A General principles and obligations, 8b) aktuell eine fundamentale Unterstützung durch den UN-Fachausschuss zur Umsetzung der UN-BRK erhalten. Der

UNCR-PD-Ausschuss hatte in der Anhörung der Bundesregierung Ende August in Genf scharfe Kritik an der unzureichenden Umsetzung der inklusiven Bildung im gesamten Bildungssystem geübt und einen ganzen Katalog von eindringlichen Empfehlungen in den 'Final Conclusions' formuliert, die die Bundesregierung umgehend umsetzen sollte (Teil B Specific rights, Art. 24).

Dem zum endlos wiederholten Male vorgetragenen Argument des KMK-Vertreters, dass nicht der Bund, sondern ausschließlich die Länder in Deutschland für Bildung zuständig seien, entgegneten die zunehmend und sichtlich verärgerten Ausschuss-Mitglieder mit dem allein zutreffenden Hinweis, dass die Bundesregierung – im Übrigen nach dem sog. Lindauer Abkommen nach Zustimmung ALLER (!) Bundesländer – die Konvention unterschrieben und damit die Verpflichtung hat, dafür zu sorgen, dass die Länder dies umsetzen können. Peinlich für die Bundesregierung, dass die Ausschussmitglieder darauf hinweisen mussten, dass bereits seit Ende 2022 von der Monitoring-Stelle ein Vorschlag vorliegt, einen diesbezüglichen Staatsvertrag ('Pakt für Inklusion') zwischen Bund und Ländern abzuschließen.

Die vom Verein PogA nun gebündelte Forderung nach einer Enquete-Kommission Gesellschaftliche Inklusion soll zusammen mit einer Unterschriftenliste im Herbst an die Bundestagsabgeordneten gerichtet werden mit dem Ziel, das dafür notwendige Viertel der Abgeordneten – also 184 – zu überzeugen, sich für die Einsetzung einer solchen Enquete-Kommission einzusetzen.

**PA** Über die Homepage des Vereins können weitere Unterschriften hinterlegt werden:

► <https://politik-gegen-aussonderung.net/initiative>

### Volker Igstadt

**Das Elternwahlrecht auf inklusive Beschulung ist mit der UN-Behindertenrechtskonvention unvereinbar und rechtlich unzureichend ausgestaltet. Die Wahl der inklusiven Beschulung scheitert in der Praxis am Fehlen ausreichender Ressourcen in der allgemeinen Schule.**

„Eltern von Kindern mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot können künftig nach einer qualifizierten Beratung selbst entscheiden, ob ihr Kind eine Sonderschule oder eine allgemeine Schule besuchen soll“ (der baden-württembergische Kultusminister Andreas Storch bei der Vorstellung der gesetzlichen Eckpunkte zur Inklusion ab dem Schuljahr 2015/2016). Das hiermit in apodiktischer Form umschriebene Recht der Eltern eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zwischen einer inklusiven Beschulung oder dem Besuch einer Förderschule wählen zu dürfen, hat zwischenzeitlich in unterschiedlicher Form Einzug in nahezu alle Schulgesetze der Bundesländer gefunden (1). Mit der Einführung des Elternwahlrechts sollte die überkommene, mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) offensichtlich nicht zu vereinbarende Sonderschulpflicht unter ausdrücklichem Bezug auf den völkerrechtlichen Auftrag in Art. 24 der Konvention zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems abgelöst werden (2).

Mit der Konvention ist dieses Elternwahlrecht allerdings unvereinbar, weil diese ein Recht der Eltern auf Wahl zwischen einer Beschulung in einer Sonder- bzw. Förderschule und in einer allgemeinen Schule bewusst nicht vorsieht, sondern stattdessen in Art. 24 den Abbau segregierender Sondersysteme fordert. Dieser Forderung wird in Deutschland – wenn überhaupt – nur sehr zögerlich nachgekommen (3). Während in einigen wenigen Bundesländern der Übergang zu einem durchgehend inklusiven Schulsystem nahezu abgeschlossen oder weit fortgeschritten ist (4), halten die meisten Bundesländer an der Dualität von Förderschulsystem und inklusi-



ver Beschulung in der Regelschule fest (5). In diesen Bundesländern wird den Förderschulen nach wie vor eine wesentliche Aufgabe bei der Beschulung von Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen zugewiesen und die schulische Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf als gemeinsame Aufgabe von Förderschulen und allgemeinen Schulen betrachtet (6). Das Elternwahlrecht dient hier als Instrument, um die Sonderschulpflicht systemerhaltend durch die Gewährung einer Auswahlmöglichkeit zwischen der inklusiven Beschulung und dem Besuch einer Förderschule zu ersetzen. Quasi als Entschuldigung wird angeführt, dass diese Wahlmöglichkeit jedenfalls dazu beitragen könne, die gemeinsame Beschulung beeinträchtigter und nicht betroffener Kinder zur Normalität werden zu lassen.

Für eine solch optimistische Erwartung bestand indessen von Anfang an keine Grundlage. Hierfür war und ist die Ausgestaltung und die praktische Umsetzung des Elternwahlrechts mit zu vielen systematischen Mängeln behaftet.

Zunächst handelt es sich schon rechtlich betrachtet zumeist nicht um ein echtes, staatlich nicht eingeschränktes oder beeinflusstes Bestimmungsrecht (7), sondern lediglich um ein Antragsrecht oder das Recht, bezüglich der Schulform einen entsprechenden Wunsch äußern zu können (8). Darüber hinaus wird in aller Regel nur die Ausübung des Wahl- oder Antragsrechts gewährleistet. Ein unmittelbarer Anspruch auf inklusive Beschulung ist damit nicht verbunden (9). Die Letztentscheidung liegt folglich regel-

### Fehlende Ressourcen verhindern die inklusive Schule

mäßig doch wieder bei den staatlichen Schulbehörden, die darüber befinden, in welcher Schulform eine dem Kind angemessene Förderung zu erwarten ist (10). Da die schulische Inklusion in den meisten Bundesländern gegenüber der Beschulung in Förderschulen keinen gesetzlichen Vorrang genießt, wird diese Entscheidung nicht unbedingt inklusionsfreundlich ausfallen.

Das hauptsächliche Hindernis für eine den inklusiven Prozess im Schulbereich fördernde Ausübung des elterlichen Wahlrechts besteht allerdings in dem Fehlen ausreichender Ressourcen für die Verwirklichung der Inklusion in den allgemeinen Schulen. Eine autonome Wahlentscheidung der Eltern zwischen beiden Beschulungsformen setzt voraus, dass diese hinsichtlich ihrer sächlichen und personellen Ausstattung und der Organisation des Unterrichts gleichwertig sind. Die Herstellung einer solchen Gleichwertigkeit erscheint aber unter den gegenwärtigen Bedingungen illusorisch. Eine umfassende Finanzierung zweier paralleler Systeme ist auf absehbare Zeit nicht zu erwarten, sodass zur Förderung und Ausweitung der Inklusion an allgemeinen Schulen zwangsläufig Ressourcen aus Förderschulen herangezogen werden müssten. Dies wird nicht geschehen, denn eine solche Verlagerung begegnet nicht nur Widerständen aus den Kreisen der Förderschullehrkräfte und der Eltern der Kinder an Förderschulen (11). Sie würde auch die Existenz der Förderschulen insgesamt in Frage stellen, die wesentlich von der gegenüber den allgemeinen Schulen besseren Ausstat-

tung mit sachlichen und personellen Ressourcen abhängt.

Die besseren Bedingungen an Förderschulen zwingen Eltern letztlich dazu, diese im Zweifel der allgemeinen Schule vorzuziehen. Selbst wenn sie sich aber dazu entschließen sollten, die schlechteren Ausgangsbedingungen in der allgemeinen Schule in Kauf zu nehmen und eine inklusive Beschulung für ihr Kind anzustreben, wird ihnen diese Wahlentscheidung womöglich aus rechtlichen Gründen verwehrt. Auch dann, wenn – wie in Rheinland-Pfalz – das elterliche Wahlrecht keinen gesetzlichen Einschränkungen unterworfen ist, sondern dieses (jedenfalls nach dem Willen des Gesetzgebers) „vorbehaltslos“ ausgestaltet wurde, ist diese Entscheidung nicht frei von rechtlichen Bindungen. Die Eltern können sich nämlich nur dann für eine inklusive Beschulung ihres Kindes entscheiden, wenn die Rahmenbedingungen der in Betracht kommenden Schule eine ausreichende Förderung zulassen und das Kind in der Lage ist, den sich unter diesen Bedingungen ergebenden Anforderungen anzupassen. Ist dies nicht der Fall und führt die „falsche“ Entscheidung der Eltern für den inklusiven Unterricht zu schulischen Problemen, die sich etwa in Leistungsschwächen, auffälligem Verhalten und Konflikten mit Mitschülern, Mitschülerinnen oder Lehrkräften niederschlagen können, dürfen Eltern nicht auf einer Beschulung im gemeinsamen Unterricht bestehen. Die inklusive Beschulung darf für das Kind keine „dauerhafte Belastung“ darstellen. Ein beharren auf der Übernahme und der Fortführung der inklusiven Beschulung kann im Extremfall zur Annahme einer Vernachlässigung des Kindes durch die Eltern und zu einem (teilweisen) Entzug des Sorgerechts aus Gründen des Kindeswohls führen (12).

Das Elternwahlrecht auf inklusive Beschulung stellt sich nach alledem als untaugliches Instrument dar, das den Übergang zu einem inklusiven Schulsystem nicht fördert, sondern im Gegenteil behindert.

► Quellenangaben und Anmerkungen auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

## Deutschland im Kreuzfeuer der Kritik

Im Rahmen der Staatenberichterstattung für die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) veröffentlichte der dafür zuständige UN-Fachausschuss seinen Bericht über die Deutsche Berichterstattung. Das Ergebnis ging durch die Presse: eine harsche Kritik an Deutschland. So schloss sich der Fachausschuss weitgehend der Einschätzung im Parallelbericht des Deutschen Instituts für Menschenrechte (DIMR) zu Art. 24 der UN-BRK (Bildung) an: „In Deutschland herrscht in der Politik und auch in weiten Teilen der Gesellschaft ein verfehltes Inklusionsverständnis. So wird die Mehrheit der Kinder mit Behinderungen weiterhin nicht inklusiv beschult und wächst ohne Kontakt zu nichtbehinderten Kindern auf. Das Ziel einer inklusiven Gesellschaft ist so nicht zu erfüllen.“

Weniger beachtet sind die Schlussbemerkungen; hier werden die staatlichen Stellen nachdrücklich aufgefordert, den Bericht der deutschen Gesellschaft – sowohl allen Ebenen von Regierung und Verwaltung in Bund und Ländern als auch dem zivilgesellschaftlichen Bereich, insbesondere den direkt Betroffenen und ihren Vertretungen – nicht nur barrierearm zur Verfügung zu stellen, sondern zur Grundlage des Handelns zu machen.

Heute, ca. zwei Monate nach Veröffentlichung, ist keine deutsche Übersetzung des UN-Berichtes verfügbar. Auf der Website des unmittelbar zuständigen Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) findet man lediglich eine Pressemitteilung vom 31.8.23 mit einer die Tatsachen verdrehenden Überschrift „Deutschland ist auf einem guten Weg.“ Besser sieht es aus auf der Website des Bundesbeauftragten für die Belange von Menschen mit Behinderungen: Die PM vom 29.8.23 ist deutlich realistischer und im Artikel vom 11.9.23 findet man im Text wenigstens den Link zum Original-Fachausschussbericht – in Englisch, Spanisch und Arabisch. Aber machen Sie sich selbst ein Bild, wie weit unsere staatlichen Stellen die Aufforderungen des UN-Fachausschusses ernst nehmen. Wir müssen dran bleiben! (ks, ls)

### Parallelbericht des DIMR:

► <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/parallelbericht-an-den-un-ausschuss-fuer-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-zum-23-staatenpruefverfahren-deutschlands>

### Bericht des UN-Fachausschusses:

► [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en)

### BMAS:

► <https://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Meldungen/2023/umsetzung-der-un-behindertenrechtskonvention.html>

### Bundes-Behinderten-Beauftragter:

► [https://www.behindertenbeauftragter.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Expertensuche\\_Formular.html?resourceId=28162&input\\_=26940&pageLocale=de&template-QueryString=UN+Fachausschuss&submit=Senden](https://www.behindertenbeauftragter.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Expertensuche_Formular.html?resourceId=28162&input_=26940&pageLocale=de&template-QueryString=UN+Fachausschuss&submit=Senden)

# Dauerbaustelle Inklusive Schule

## Eine Elternperspektive aus Niedersachsen

**Bärbel Bosse,  
Silke Garbelmann,  
Britta de Buhr-Hollatz,  
Silke Koch,  
Thorsten Lemke,  
Michael Guder**



Die Arbeitsgemeinschaft der Elternbeiräte in Niedersachsen (AdEiN) wurde vor vier Jahren gegründet. Sie sind im ständigen Austausch mit allen Parteien im niedersächsischen Landtag, um ihre speziellen regionalen Erfahrungen und Kenntnisse von und mit Schule einzubringen. Besonders zur Schließung der Förderschule „Lernen“ hat die Arbeitsgemeinschaft eine klare Position, die sie hier durch Vertreter\*innen des Kreiselterneirates Osnabrück zum Ausdruck bringt.

### Was bewegt Eltern in Niedersachsen?

Durch die Umsetzung des politischen Willens zur Schließung der Förderschule „Lernen“ haben die Eltern keine Schulwahlmöglichkeit mehr zwischen Förderschule und allgemeinbildender Schule. Ist ein sonderpädagogischer Hilfebedarf für ein Kind festgestellt worden, stehen die Eltern oft vor der Frage: Wo findet mein Kind die optimalen Lernbedingungen? Vor- und Nachteile werden abgewogen, die Ressourcen der inklusiven Regelschule gecheckt, um leider sehr oft festzustellen, dass die notwendigen individuellen Fördermaßnahmen bei allem guten Willen der Lehrkräfte nicht gegeben sind.

Es stellt sich für sie die Frage, ob ihr Kind nicht in einem kleineren Rahmen mit gezielter Förderung durch Förderschullehrkräfte und in einem multiprofessionellen Team besser aufgehoben wäre als in einem schlecht ausgestatteten Regelsystem. Bei dieser Entscheidung sind die Eltern oft allein gelassen, treffen in ihrer Not die falsche, wie etwa der starke Zuwachs an Schulen mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“

zeigt. Die Eltern wissen meistens nicht, dass an diesen Schulen z. B. kein anerkannter Abschluss vergeben wird. Somit wird diesen Kindern auch später der Zugang zum ersten Arbeitsmarkt deutlich erschwert oder gar verwehrt (Gesellschaftliche Exklusion), siehe Tabelle.

Aus dieser Tabelle kann man entnehmen, dass sich die Anzahl der Förderschulkinder im Bereich Lernen nach anfänglichem Rückgang fast wieder auf dem Stand des Jahres 2000 bewegt. Gleichzeitig hat sich die Schülerschaft im GE-Bereich fast verdreifacht, im ESE-Bereich versechsfacht, im Bereich Sprache fast verdreifacht. Ohne große Reduzierung des Bereiches Lernen sind als sonderpädagogische Ausweichschwerpunkte die Bereiche GE, ESE und Sprache angewählt worden. Inklusion hatte aber in den Anfängen gefordert, dass möglichst kein Kind mehr diagnostiziert werden soll und somit eine Stigmatisierung unterbunden wird. Dieses hat sich umgekehrt. Die Anzahl diagnostizierter Schülerinnen und Schüler hat sich insgesamt in Niedersachsen zwischen 2000 und 2021 verdoppelt.

Die Inklusion in Niedersachsen ist mittlerweile so weit fortgeschritten, dass die ersten Jahrgänge von Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf die Schulen verlassen haben. Somit kann man als einen Indikator für eine gelungene Inklusion die Quote derer sehen, die einen Abschluss erreicht haben.

Hier ist festzustellen, dass die Quote derer, die an Förderschulen unterrichtet wurden und diese ohne Abschluss verlassen, kontinuierlich nach unten gegangen ist (von 4,1% auf 2,3%), während die allgemeinen Schulen (Hauptschule, Oberschule, IGS, KGS, Realschule) eine zunehmende Anzahl von Jugendlichen aufweisen, die keinen Abschluss erreichen (von 2,2% 2015/16 auf 3,9% 2021/22). Zudem muss man zur Kenntnis nehmen, dass in der Statistik der Förderabschluss Lernen nicht als Abschluss gewertet wird.

	2000	2010	2016	2017	2018	2019	2020	2021
<b>Lernen</b>	24.667	18.100	19.025	20.406	21.830	23.172	23.839	23.998
<b>GE</b>	4.556	6.983	9.405	10.019	10.555	11.083	11.521	12.010
<b>ESE</b>	1.816	3.412	8.069	9.360	10.595	11.357	11.904	11.919
<b>Sprache</b>	2.738	3.718	6.154	6.605	6.914	7.277	7.530	7.799

Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium, "Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen – Statistikbroschüre 2021", Tabellen 2.13, 4.3.3 und eigene Berechnungen

Unser Land hat die Pflicht durch die UN-Behindertenrechtskonvention allen Menschen gleichberechtigte Teilhabe in allen Bereichen des täglichen Lebens zu ermöglichen. Jeder Mensch, egal mit oder ohne Förderbedarf, hat das Recht auf Bildung. Das ist ein Menschenrecht.

Professionell gut beraten und mit einer Selbstverständlichkeit sollten Eltern im Interesse eines gelingenden Bildungswegs entscheiden, in welcher Schulform ihr Kind unterrichtet wird. Eine Wahl zu haben bedeutet auch Inklusion, denn Kinder in ein System zu zwingen, in dem sie auf Grund fehlender Ressourcen oder besonderer Bedürfnisse vorhersehbar zu scheitern drohen, bedeutet keine Chancengleichheit.

Die Umsetzung im Bildungsbereich scheitert an unzulänglichen personellen und baulichen Ressourcen. Der Mangel wird von rechts nach links verteilt. Auch einzelne erfolgreich inklusiv arbeitende Schulen können über diese Lücke nicht hinwegtäuschen, obwohl die Eltern selbst an vielen Schulen mit Fahrdienst, Ganztagsbetreuung, Gestaltung von Arbeitsgemeinschaften und Projekten die Arbeit der Lehrkräfte unterstützen.

Solange die Regelschulen keine ausreichende Ausstattung für erfolgreichen inklusiven Unter-

richt für alle Kinder und Jugendlichen haben, können die Förderschulen „Lernen“ nicht abgeschafft werden. Es darf kein Kind verloren gehen!

### Deshalb fordern wir von der Politik

- kleinere Klassen,
- mindestens zwei Lehrkräfte im Raum,
- ein Team aus Lehrkraft, Erzieher\*in, Heilpädagogen und Betreuer\*innen,
- Ruhe- und Bewegungsräume, ein großzügiges Außengelände,
- eine duale Ausbildung, um den praxisorientierten und empathischen Anteil zu erhöhen und
- beständige Beratung und Unterstützung der betroffenen Eltern durch die Schule.

Es ist sehr bedauerlich, dass den Eltern die Mitbestimmung für die Wahl der richtigen Schule für ihre Kinder genommen wurde. Durch die gesetzliche Vorgabe der Politik wurde die Abschaffung der Förderschule „Lernen“ umgesetzt, ohne die Bereitstellung einer wirklichen Alternative in der Regelschule zu bieten. Deshalb fordern die Eltern das Fortbestehen der Förderschule „Lernen“, um damit eine Wahlfreiheit für die bestmögliche Förderung ihrer Kinder zu erhalten.

Green Gesamtschule



Martina Zilla Seifert

Pestalozzischule



Karina Becker

Josephine Baker Gesamtschule



Clara Marianov



Peter Ehrich

Projekt Ganzttag und Raum – Martin-Schaffner-Schule



Meike Kricke



Barbara Pampe

Forum I – Oberschule „Lernhaus im Campus“



Stefan Niemann



Hartmut Sancken

Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik „Schule im Fokus“



Das Team als Garant für eine sichere Lernumgebung.

Seite 27

Struktur und Transparenz schaffen Verbindlichkeit und Sicherheit im Alltag – für alle! Inklusion ohne darüber zu reden.

Seite 29

Lernberatung für jeden Einzelnen bei seiner Lernreise

Seite 32

Ein Konzept zur optimalen Nutzung von Raum und Zeit in der Ganzttagsschule

Seite 34

Die Schule als Bestandteil des (afrikanischen) Dorfes

Seite 37

# Schule muss sich ändern – aber wie?



**Martina Zilla Seifert**

„Man ist nicht realistisch, indem man keine Idee hat“ (M. Frisch)

Seit vielen Jahren beschäftige ich mich mit Transformationsprozessen und der Frage, wie Menschen und Organisationen lernen. Als ich 2015 mit meinen KollegInnen die Sekundarschule Rheinhausen in Duisburg gründete, war eine der Gelingensbedingungen, dass die Schule über ein verlässliches, implementiertes, „bezahltes“ Teammodell verfügen sollte, weil nur so, das war unsere Einschätzung, diese Schule, die systemisch als „Restschule“ in einem Stadtteil mit 5 Schulen mit Oberstufen vorgesehen war, überhaupt eine Entwicklungschance haben konnte.

Die SchülerInnen sind zum überwiegenden Teil arm und viele haben ihre Heimat aufgrund von Krieg, Armut und Vertreibung verlassen müssen. 2017 bestand die Hälfte des Kollegiums aus KollegInnen, die im Seiteneinstieg an der Schule arbeiteten. Für alle an der Schule wirkenden Menschen war die Erfahrung von Gemeinschaft, Selbstwirksamkeit, demokratischer Partizipation essentiell. Hierin sehen wir heute den Erfolg der Schule, der sich im Laufe der Jahre einstellte: Die Schule wurde in eine Gesamtschule umgewandelt und nimmt in diesem Schuljahr das erste Abitur

ab. 2021 erhielt die Schule den Deutschen Schulpreis Spezial in der Kategorie „Zusammenarbeit in Teams stärken“. An der Schule mit 110 Lehrkräften arbeiten derzeit nur 6 KollegInnen in Teilzeit – für die Schule ein „harter“ Indikator dafür, dass sich die Menschen mit den Zielen der Schule identifizieren, vollumfänglich einbringen wollen und wohl fühlen.

## Die Vision

Ausgangspunkt für die Konstruktion des Teammodells waren zwei Überlegungen:

- „Eine lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, dass sie ihre Realität selbst erschaffen. Und dass sie diese Realität verändern können.“ (2, S. 24)
- „Was aber häufig an Schulen (noch) nicht entwickelt ist bzw. nur implizit gedacht, aber nicht explizit verbalisiert ist, ist eine gemeinsame Vision – ein gemeinsames Bild von der Zukunft, die die Schule mit ihrem Handeln erreichen möchte. Eine Vision ist ein explizit formuliertes und von der Schulgemeinschaft geteiltes „Oberziel“, welches das gesamte Handeln der Schule durchzieht.“ (3)

Formulieren Schulen im Umkehrschluss dieses Ziel nicht, dann ist es schwierig, in eine gemeinsame Arbeit einzusteigen.

Was ist nun das „Oberziel“ der Green-Gesamtschule – die Vision? Sie lässt sich kurz so zusammenfassen:

Uns eint der Kampf um Bildungsgerechtigkeit (Kampf um die Schulstruktur/Umwandlung der Schule), die Solidarität mit unseren SchülerInnen und die Partizipation und Demokratie auf allen Ebenen. Diese Vision lässt sich an zahlreichen Stellen der Schule finden.

## Der Weg

Die Schule

- demokratisiert den Unterricht durch kooperative Lernformen und agiert vollständig inklusiv und ohne äußere Differenzierung.
- legt einen Schwerpunkt auf die ästhetische Bildung (wir lernen über Emotionen – am besten über positive (4, S. 325) und beheimatet das Projekt „Bahtalo“ mit jeweils einer Kinder- und Jugendbühne (5).
- setzt sich für eine „gute“ Streitkultur mit einer hohen Ambiguitätstoleranz ein.
- verändert gängige Prüfungssettings und entwickelt herausfordernde Aufgabenstellungen.
- hat das „Fach“ Glück im Fachtableau.
- hat einen wöchentlichen Projekttag, in den wechselnde Fachstunden gegeben werden und an dem die SchülerInnen fächerverbindend an bedeutenden Fragestellungen arbeiten.

## Mustertagesordnung:

- TOP 0 Warm-Up – gerne nehmen wir hier die Fragebögen von Max Frisch
- TOP 1 Beschlusskontrolle – Aktuelles – Mailcheck
- TOP 2 Pädagogische Ziele der Klasse und Implementierungsfragen
- TOP 3 Stand Kooperatives Lernen in den Klassen
- TOP 4 Planung von Sequenzen in Unterrichtsstunden und Planung der Durchführung – Kollegiale Unterrichtshospitation
- TOP 5 Absprachen zum Klassenrat und zum „Glücksunterricht“
- TOP 6 Absprachen zum Projekttag „EIDA“
- TOP 7 Umgang mit Einzelfällen

Tagesordnung  
für eine Teamsitzung  
im Jahrgang 5 (6)

### Das Team als Nucleus

Diese Vision wird durch eine strukturell verankerte Teamstruktur lebendig gehalten, die in gewisser Weise in Form von Mikrofortbildungen ihre Wirkmacht entfaltet.

Im Zentrum steht dabei, dass es den Menschen / KollegInnen an der Schule gut gehen muss, dass alle sich gut kennen und einbringen können, damit die Schule durch die Kreativität aller getragen wird. (Im Kooperativen Lernen spricht man hier von „sicherer Lernumgebung – auch für professionelle Lerngemeinschaften ist dies von essentieller Bedeutung!). Auch deshalb beginnt jede Teamsitzung mit einem Warm-Up, in dem die KollegInnen über sich sprechen, Gemeinschaft erfahren und sich gut kennenlernen.

Weitere Voraussetzungen waren unterstützend für die Implementierung und inhaltliche Ausgestaltung der Teamstruktur:

- die Kooperation mit dem Green-Institut Rhein-Ruhr (Verein für Kooperatives Lernen),
- die Vernetzung vor Ort mit anderen Schulen zum Kooperativen Lernen,

- die Möglichkeit, 12 KollegInnen als ModeratorInnen für Kooperatives Lernen ausbilden zu lassen,
- die wissenschaftliche Begleitung durch mehrere Hochschulen,
- zwei Bewerbungen um den Deutschen Schulpreis und
- die Internationale Kinder- und Jugendbühne „Bahltal“.

### Elemente und Gelingensbedingungen

So sieht das Teammodell im Einzelnen aus: Die Schule startet mit der größten „Entlastung“/ Reduzierung der Pflichtstundenzahl für die KollegInnen im Jahrgang 5. Jede Klasse hat eine doppelt besetzte Klassenleitung, die jeweils 1,5 Stunden Reduzierung des Pflichtstundenbudgets erhält und dafür wöchentlich in einer fest im Stundenplan verankerten Doppelstunde mit zwei weiteren KollegInnen (einE KollegIn aus dem multiprofessionellen Team und einE ModeratorIn des Kooperativen Lernens) zusammen arbeiten. Im Jahrgang 6 werden die Pflichtstunden um nur noch 0,5 Stunden und die Sitzungsdauer auf eine Schulstunde reduziert, die weiterhin im Stundenplan fixiert ist und von einer KollegIn (s. o.) begleitet

wird. Da an Gesamtschulen der Dienstagnachmittag traditionell Konferenztag ist, werden hier weitere Austauschmöglichkeiten zur Verfügung gestellt. In der Aufbauphase tagten hier z. B. Doppelteams (5a und 6a) und leiteten sich im Rahmen reziproker Lernsettings gegenseitig an. Diese Struktur wird derzeit in der Schule verlassen, weil das Fundament gut gelegt ist, d. h. auch, dass das Teammodell immer wieder evaluiert und nachgeschärft wird.

Am Dienstagnachmittag tagen die Jahrgangsteams ab Jahrgangsstufe 7 mindestens zweimal im Monat und die Klassenstruktur wird verlassen. Es gibt keine „Entlastung“ mehr, mit Ausnahme der KollegInnen, die eine Klasse alleine leiten müssen. Die Vermutung, dass die KollegInnen bis zu diesem Zeitpunkt die Vorzüge des Modells für ihre Arbeit erfahren haben, hat sich bewahrheitet. Dennoch sieht die Schule das Problem, dass nicht alle KollegInnen entlastet werden können. Hier müsste mit Blick auf eine Veränderung der LehrerInnenarbeitszeit der politische Druck erhöht werden. Andere Länder machen es vor und haben längst erkannt, dass Teamzeiten in die Arbeitszeit eingerechnet werden müssen, will man Schulen lebendig halten.

Soll sich ein vollständig veraltetes Bildungssystem Schule verändern, müssen LehrerInnen kooperieren, jenseits des konstitutiven Bedürfnisses von Menschen nach Gemeinschaft, auch im Berufsleben. In einem jüngst mit Andreas Schleicher geführten Interview kritisiert er die Trägheit der Bildungsadministration und fordert die Schulen auf zu handeln (7). Dies ist sicherlich kritisch zu betrachten, denn auch die Politik muss handeln und so formiert sich zur Zeit der Protest mit deutlichen Forderungen an die Politik, wie es das Bündnis [www.bildungswende-jetzt.de](http://www.bildungswende-jetzt.de) eindrucksvoll zeigt.

Die Green Gesamtschule sichert das Teammodell über den in NRW existierenden „LehrerInnenentopf“ ab, aus dem der/die SchulleiterIn im Benehmen mit dem Kollegium Entlastungsstunden vergeben kann. Schulen sind also hier noch in ihrer Kreativität gefragt, solange es keine gesetzlichen Regelungen gibt und LehrerInnen vollständig antizipiert nach den Stunden bezahlt werden, die sie geben. Wir beobachten, dass sich immer mehr Schulen auf den Weg machen, verbindliche Teamstrukturen zu entwickeln. Sie legen Unterricht in den digitalen Raum („Frei Day“) oder nehmen die

Stunden aus den in den Bundesländern verankerten ganztägigen, für die Kollegien vorgesehenen Fortbildungstagen, deren Effizienz fraglich ist, und speisen die hier freiwerdenden Stunden in Teamstrukturen. Die Überlegungen und „Schiebereien“, die Schulen hier vornehmen, sind kräftezehrend, aber noch können sich die Schulen nur selber helfen. Man ist also derzeit nicht realistisch, indem man keine Idee hat!

► Quellenangaben auf [ggg-web.de](http://ggg-web.de)

# Wir nehmen die Kinder an die Hand und bieten Lern- und Lebensraum



### Karina Becker

Die Pestalozzischule ist eine verlässliche, vierjährige und notenfreie Grund- und offene Ganztagschule in Bremerhaven-Lehe. Der Stadtteil zeichnet sich durch eine kulturelle und sprachliche Vielfalt aus, viele geflüchtete Familien finden hier ein neues Zuhause. Sprache gehört zu den Basiskompetenzen. Sie ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe und besonders im schulischen Kontext ist Sprache unerlässlich. Daher steht Sprachför-

derung im Mittelpunkt eines jeden Unterrichtes in unserer Schule.

Anmerkung der Redaktion: Liebe Leserin und lieber Leser, achten Sie bitte bei der Lektüre dieses Artikels darauf, ob Ihnen das Wort „Inklusion“ begegnet. Für die Pestalozzischule ist dies eine grundsätzliche Haltung und bedarf keiner Erwähnung. Hierzu die Autorin: „Inklusion ist erst dann Inklusion, wenn es so selbstverständlich ist, dass man nicht mehr drüber sprechen muss.“ Uns beeindruckt das sehr!

### Individuelle Förderpläne als Kern des Unterrichts

Die Pestalozzischule ist eine aufbauend fünfzügige Schule und wird derzeit von ca. 325 Kindern in 15 Klassenverbänden besucht. In unserem multiprofessionellen Team arbeiten rund 60 Pädagog:innen. Das Angebot der Ganztagschule können rund 40% unserer Kinder nutzen. Aufgrund der steigenden Schülerzahlen in Bremerhaven wird unser Schulgebäude zeitnah um ein Stockwerk erweitert sowie eine neue Turnhalle und eine neue Mensa gebaut.





Name: A. geb.: XX Datum: XX SJ: XX Klasse: 1/2E

Förderbereich: Deutsch Förderkonferenz: XXX

Team-Beteiligte: XXX

aktueller Lernstand	Förderziele	Materialien/Lernmethoden/Erste Schritte	Wer?	Überprüfen/Erreichen der Ziele
Sprachprofilanalyse 1 ABC (Diff) Lernstand 1 A. hat große Probleme bei der Laut-Buchstabenzuordnung. Synthese gelingt noch nicht A. kennt die Vokale und das M und L, kann entsprechende Laute zuordnen, hat jedoch noch Probleme bei korrekter Verschriftung. A. erlernt die deutsche Sprache sehr langsam und zeigt noch Defizite im Wortschatz und Satzbau	A. soll sich weitere Laute erarbeiten A. soll erste Silben lesen und schreiben können A. soll sicherer werden in der deutschen Sprache und seinen Basiswortschatz erweitern A. soll sich mit Hilfe von deutschen Wörtern orientieren können	Silbenfibel und entsprechender Schreiblehrgang diff. Material ABC der Tiere Anlautmaterial Rechtschreibwerkstatt Bildkartei Übungen mit Musikdatei (Förderzeit) Bewegungsübungen mit R./Basiswortschatz Lesezeit 1:1 – Tandem aus Klasse 4 Diff. aus BSR DAZ Plakate zur Schaffung von Sprechanlässen (Förderzeit) Arbeit mit Bildergeschichten (Förderzeit)	Frau K. Frau B. Herr K.	nach den Herbstferien Quop Lernverkauf Lernstand ABC (Diff) Sprachprofilanalyse Protokoll aus dem Lesetandem Auswertung Bildergeschichte

Wichtige Informationen (Therapien, Stärken, Schwächen...):	Wichtig: unregelmäßiger Schulbesuch verhindert Lernzuwachs! (REBUZ Meldung erfolgt). Sprachanfänger seit XXX in
Wünsche / Anliegen Eltern und Kind	A. möchte allein mit LK arbeiten Eltern benötigen Unterstützung – Deutschkursanmeldung Aufnahme in GTS vorgeschlagen

Der Schultag startet für die Kinder in der Frühbetreuung um 7.15 Uhr mit einem gemeinsamen Frühstück. Um 8.00 Uhr beginnt der Unterricht für alle Kinder.

In unserer Schule wird der erste und zweite Jahrgang in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen unterrichtet. Nach der zweiten Klasse wechseln die Kinder in eine dritte Jahrgangsklasse, die nach einem Jahr zur vierten Jahrgangsklasse wird.

Unser Schulvormittag gliedert sich in drei Unterrichtsblöcke, eine lange Spielpause mit der Möglichkeit auch Spielgeräte zu leihen und eine kurze Pause. Im ersten Block findet unsere Lernzeit statt, die mit einer festen Lesezeit und einem sich anschließenden Morgenkreis beginnt und mit dem Training der Basiskompetenzen überwiegend in Deutsch und Mathematik endet. Im zweiten Block liegt unsere Förder- und Förderzeit,

in der wir auch von außerschulischen Kräften, wie z. B. einer Logopädin und verschiedenen Sprachförderkräften unterstützt werden. Hier bieten wir für jedes Kind auf der Grundlage seines Förderplanes eine individuelle Förderung an.

Im dritten Block findet unsere Projektzeit statt, die jahrgangsübergreifend und frei wählbar ist. Hier wird der Schwerpunkt auf die Stärkung und Erweiterung der Kompetenzen mit dem Blick auf die ganzheitliche Entwicklung der Kinder gelegt. Auswählen können die Kinder aus verschiedensten Themenbereichen. Diverse sachunterrichtliche, mathematische, sprachliche und musische Themen stehen zur Auswahl.

#### Verzahnung von Vor- und Nachmittag

Der Vormittag endet um 13.00 Uhr, wobei die angemeldeten Ganztagschulkinder dann zum Mittagessen in unse-

re Mensa gehen. Nach einer Pause können sie verschiedene Angebote wählen. Diese sind breit gefächert und reichen von vielfältigen Bewegungsangeboten über Musik und Tanz bis hin zu Kunst und Kochen und verschiedenen Büchereiangeboten. Über die Angebote hinaus gibt es fünf feste Gruppen, in der die Kinder jahrgangsübergreifend betreut werden. Unsere Kräfte, die am Vormittag eingesetzt sind, begleiten die Kinder auch am Nachmittag. Eine intensive Verzahnung von Vor- und Nachmittag ist wichtig für unseren pädagogischen Leitgedanken. Zusätzlich arbeiten wir auch mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammen. Die Ganztagschule endet um 15.30 Uhr.

#### Unsere Schulentwicklungsschwerpunkte

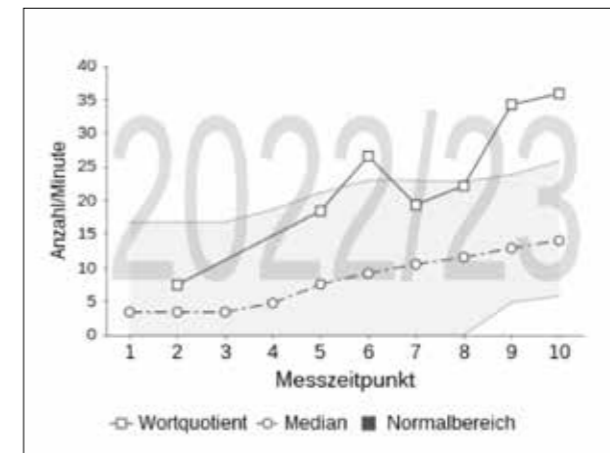
Im Rahmen unserer Schulentwicklung haben wir vier Schulentwicklungsschwerpunkte entwickelt, die Stärken und Ressourcen am

Schulstandort und im Stadtteil berücksichtigen. Näheres finden Sie auf unserer Homepage. Wir arbeiten in einem Team, das sich gegenseitig stärkt, unterstützt, die Herausforderungen im Alltag gemeinsam bewältigt und vertrauensvoll zusammenarbeitet. Jeder ist an unserer Schule willkommen und wird herzlich aufgenommen.

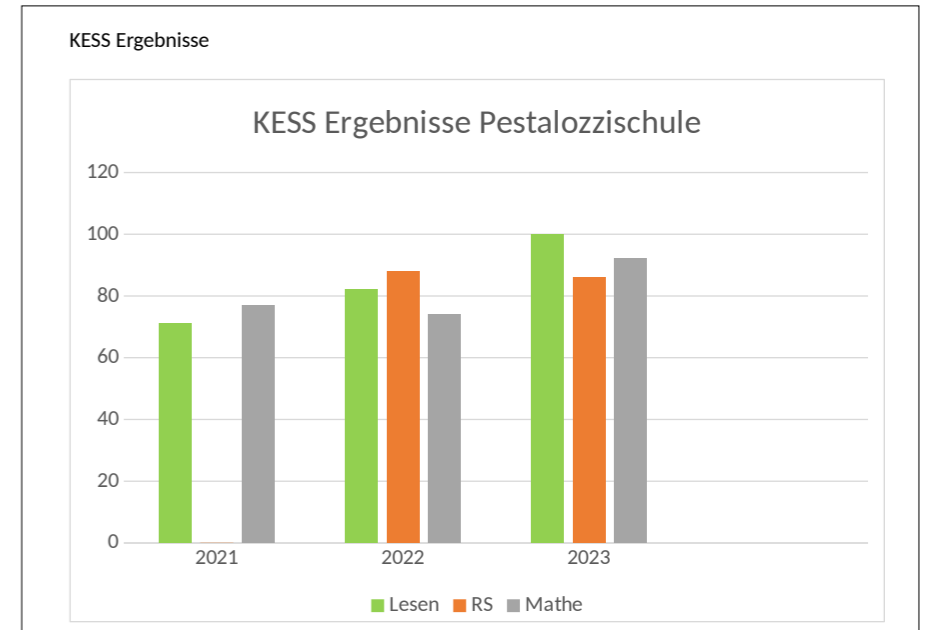
Bei uns steht „Beziehung vor Erziehung“ und auch die positive Beziehung zu den Familien ist bei uns ein wichtiger Faktor im Alltag. Die Eltern sind die Experten für ihre Kinder und „gute Schule“ kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten an einem Strang ziehen.

Unsere Kinder begreifen ihre Schule als einen Lebensraum, der Platz bietet für ihre individuelle und ganzheitliche Entwicklung, und den sie in vielen Bereichen aktiv und verantwortlich mitgestalten dürfen. Die Befähigung der Kinder zum eigenverantwortlichen Handeln gehört ebenfalls zu unseren pädagogischen Leitgedanken. Im Rahmen von Klassensprecherseminaren, Kinderkonferenzen, div. Kinderbeteiligungsprojekten und im Schülerparlament lernen unsere Kinder die Bedeutung von demokratischem Handeln.

Darüber hinaus arbeiten wir nach dem pädagogischen Ansatz der „Neuen Autorität“ nach Haim Omer. Jeder ist ein Teil unserer Gemeinschaft und „Zusammen schaffen wir alles!“. Unser Umgang miteinander ist achtsam, wertschätzend und respektvoll.



Beispiel einer quop-Lernverlaufskurve eines Kindes über ein Schuljahr



#### Struktur und Transparenz schaffen Sicherheit, Vertrauen und Ruhe im Alltag.

Mit diesem Fokus haben wir an unserer Schule viele Dinge vereinheitlicht. Das betrifft sowohl die Ausstattung der Räume, Anschaffung von Lehr- und Lernmaterial als auch die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts.

#### Gute Fortschritte beim Lesen und in Mathematik

Unsere Kinder lernen das Lesen mit der Silbenmethode. Hier haben wir umfangreiches Differenzierungsmaterial erarbeitet. Diagnostik bietet die Chance den Lernstand, aber vielmehr die Entwicklung eines Kindes zu erfassen. Wir arbeiten in unserer Schule mit der Lernverlaufdiag-

nostik „Quop“ (vgl. <https://www.quop.de>) in allen Jahrgängen.

In Mathematik arbeiten wir mit dem Programm „Mathe sicher können“ (vgl. <https://www.mathe-sicher-koennen.dzlm.de/>), das ebenfalls eine Diagnostik beinhaltet. Am Ende der 4. Jahrgangsstufe führen wir das in Hamburg entwickelte Verfahren „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) durch. Bei allen Verfahren wird die Heterogenität unserer Schülerschaft deutlich sichtbar. Im Rahmen der Qualitätsoffensive im Fach Mathematik wird derzeit eine Kollegin im Programm „QuaMath“ (<https://quamath.dzlm.de>) ausgebildet.

In diesem Jahr lässt sich erstmals an den KESS-Ergebnissen unseres vierten Jahrgangs eine deutlich positive Tendenz, vor allem beim Lesen und in Mathematik, feststellen. Wir haben unsere Schule in Corona-Zeiten zu keiner Zeit geschlossen. Unsere Kinder waren täglich in kleinen Gruppen vor Ort und konnten gefördert werden.

Der individuelle Blick auf die Lernausgangslage und den Lernstand eines jeden Kindes ermöglicht eine qualitativ hochwertige Förderung, die einen täglich fest gesteckten Rahmen im Schulalltag braucht. Die KESS-Ergebnisse unterstreichen dies. Zusätzlich braucht es ein qualifiziertes Team, das nach einem geeinten pädagogischen Kon-

zept arbeitet, und entsprechende personelle Ressourcen. Diversität bei Kindern und Erwachsenen empfinden wir als Bereicherung.

**Weitere Informationen:**  
▶ pestalozzi@schule.bremerhaven.de

# Lernen im Dialog

## Feedback und Rückmeldung über die Lernentwicklung an der Josephine-Baker-Gesamtschule



**Clara Marianov,  
Peter Ehrich**

**„Inklusion im Bildungsbereich meint, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von Geschlecht, Alter, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, geografischen Gegebenheiten, besonderen Lernbedürfnissen, sozialem und ökonomischem Status.“<sup>1</sup>**

Dass wir diese Möglichkeiten allen Schüler\*innen zur Verfügung stellen wollen, ist seit Gründung der Konzeptgruppe die Haltung an der „IGS Kalbach-Riedberg“ – heute Josephine-Baker-Gesamtschule (im

Folgenden JoBa). Von Anfang an arbeiteten hier auch Förder-schulkolleg\*innen, die mit ihrer besonderen Expertise den Blick immer wieder auch auf Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen lenkten. Dabei war uns wichtig, dass niemand einen sonderpädagogischen Stempel braucht, um „besondere Bedürfnisse“ zu haben, dass aber jede\*r das Recht hat, dass darauf auch eingegangen wird. Aus diesem Grund ist Individualisierung von Unterricht ein Schlüssel zu inklusiven Lernsettings, der es allen Schüler\*innen ermöglicht, an ihren Themen und Aufgaben zu arbeiten, ohne dabei die Stigmatisierung zu erfahren, die „Sonderaufgaben“ im Klassenzimmer oft mit sich bringen. Auch die Art der Leistungsrückmeldung ist entscheidend für den Lernerfolg und die Motivation der Lernenden und kann nur konstruktiv sein, wenn die Schü-

ler\*innen individuelle Feedbacks erhalten, die ihnen aufzeigen, in welchen Bereichen und auf welche konkrete Weise sie sich weiterentwickeln können und sollen. Durch die im Unterricht eingesetzten Kompetenzraster erhalten die Schüler\*innen einen Wegweiser, der es ihnen ermöglicht, sich selbst realistisch einzuschätzen und das Erreichen der nächsten Kompetenzstufen gezielt zu planen.

Die individuelle Rückmeldung über die Lernentwicklung an der JoBa steht auf drei Säulen:

- der Arbeit mit Kompetenzrastern.
- den regelmäßigen Feedbackgesprächen mit Schüler\*innen und Eltern.
- den kompetenzorientierten Lernentwicklungsberichten.

### Kompetenzraster: Grundlage der Unterrichtsgestaltung und Lernentwicklungsrückmeldung

Kompetenzraster sind die Grundlage der Unterrichtsplanung und Gestaltung des Lernmaterials sowie der Arbeit der Schüler\*innen in den Lerngelegenheiten. Für jede Lerngelegenheit wurden eigene Kompetenzraster erstellt, welche die curricular verankerten Lernziele in für die Schüler\*innen nachvollziehbare Wissensbestände und Fähigkeiten übertragen. Die Kompetenzraster helfen den Schüler\*innen die Frage zu beantworten: Was muss ich wissen und wie kann ich dieses Wissen anwenden, um mein nächstes Lernziel zu erreichen?.

Bereits ab Schuljahr fünf sind die Kompetenzraster der Ausgangspunkt der Lernreise eines\*r jeden Lernenden. Die Lernbausteine in den **Lerngelegenheiten Deutsch, Englisch und Mathematik** bilden die Kompetenzen und Lernziele kleinschrittig ab und ermöglichen den Schüler\*innen vom ersten Tag an, sich Wissen und Fähigkeiten eigenständig zu erschließen und Lernziele selbst zu formulieren. Auch die Planung der Arbeit in der **Lerngelegenheit Projekt**, in der die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zusammenfließen, basiert auf spezifischen Kompetenzrastern. Die Kompetenzraster veranschaulichen dabei nicht nur erlernbares Wissen und Fähigkeiten, sondern auch die Anforderungen der verschiedenen Niveaustufen. Sie sind somit ein passgenaues Instrument zur individuellen Gestaltung des Lernens im inklusiven Setting der JoBa, in dem Heterogenität als

normale Voraussetzung des Lernens anerkannt wird.

Im Schulalltag kommt den Kompetenzrastern eine hohe Bedeutung zu: bei der Planung des Lernens und der Formulierung des nächsten Lernziels, bei der Vorbereitung auf Kompetenztests und der regelmäßigen Lernberatung, bei der Rückmeldung des erreichten Lernstandes in den Lernentwicklungsberichten (diese ersetzen bis Jahrgangsstufe acht die Notenzugnisse) und bei den halbjährlichen Zielgesprächen zwischen Schüler\*in, Eltern und Lehrkraft.

### Feedback im Dialog

Keine Note, kein Kreuz auf einem noch so differenzierten Kompetenzraster ersetzt den persönlichen Dialog über die individuelle Lernentwicklung. Weder eine Note noch ein Kreuz hinter einer Kompetenz spiegeln die Entwicklung eines\*r Lernenden angemessen wider. Erst die persönliche Hinwendung zur Schüler\*in durch individuelle Anmerkungen und Kommentare zu Lernprodukten und das unmittelbare Gespräch ermöglichen der Schüler\*in, ihr Lernen in einem weiteren Kontext zu reflektieren. Der persönliche Austausch über die Lernentwicklung jedes\*r Schülers\*in ist daher integraler Bestandteil des Lernens an der JoBa. Im Alltag sind entsprechend verschiedene Gelegenheiten verankert, um die Reflexion und den Austausch über die Lernentwicklung anzuregen. Jede Lerngelegenheit schließt mit einem Logbucheintrag: Ihren Lernerfolg, gemessen am eingangs formulierten Ziel, fassen die Schüler\*innen möglichst prägnant in eigene Worte. Die Lehrkraft liest

jeden Eintrag gegen und gibt dabei kurz Feedback zum Lernprozess und -ergebnis. Häufig enden Lerngelegenheiten mit einem kurzen Blitzlicht der Lerngruppe zu Arbeitsatmosphäre und einem persönlichen Erfolg. Wichtig hierbei ist der Fokus auf das Erreichte und die Wertschätzung des individuellen Lernfortschrittes. „Mir ist es heute gelungen, fünf Minuten ausdauernd zu lesen“ verdient dabei dieselbe Anerkennung wie das Feedback „Ich habe heute ein ganzes Summary für meine Lesemappe geschrieben“.

### Das Logbuch: Grundlage der Reflexion

Der Austausch über die Lernentwicklung wird in regelmäßigen Lernberatungen vertieft. Die Lernberatung ist fest in den Stundenplänen der Lehrkräfte verankert und findet in mehrwöchigen Abständen mit jedem\*r Schüler\*in statt. Auf Grundlage der Logbucheinträge, die Erreichtes dokumentieren und den Lernprozess in wöchentlichen Reflexionen (z. B. in Form von Texten, Lernthermometer, Smileyampel) begleiten, führen die Lehrkräfte ein Coachinggespräch mit ihren Schüler\*innen. Die Lehrkraft legt den Fokus dabei auf die persönlichen Erfolge und Ressourcen jedes\*r Schüler\*in und regt gleichermaßen die kritische Selbstreflexion an, die den Blick auf den nächsten fachlichen oder sozialen Entwicklungsschritt öffnet. Die Lernberatung schließt mit der Formulierung eines Ziels und einer entsprechenden Absprache.

### Zielgespräche: Ein vertiefter Blick

Einmal pro Halbjahr findet ein intensives Zielgespräch statt.

Schüler\*innen, Eltern und Lehrkraft kommen für etwa dreißig Minuten zusammen. Ausgehend von der Selbstreflexion des/der Schülers\*in im Logbuch werden fachliche und überfachliche Kompetenzen bewertet, unterstützt durch ein Farbsystem (Grün, Gelb, Rot). Dieses Gespräch gibt den Schüler\*innen Raum, ihre Erfolge zu erkennen, Ressourcen zu nutzen und ihre persönliche Entwicklung zu definieren. Die Lehrkraft moderiert den Prozess, betont Erreichtes und Potenziale und gibt, falls notwendig, kritisches und konstruktives Feedback. In allen Dialogen ist eine Haltung der Fehlertoleranz und der Akzeptanz zentral. Fehler werden klar aufgezeigt, jedoch stets als Gelegenheit zum gemeinsamen Lernen anstatt als persönliches Defizit betrachtet.

### Feedbackkultur: Eine gemeinsame Entwicklungsaufgabe

Bis zum letzten Schuljahr ist die JoBa jedes Jahr um etwa zehn neue Kolleg\*innen gewachsen. Sowohl das Konzeptwissen als auch die unserem Leitbild der Heterogenitätsoffenheit und Inklusion entsprechende pädagogische Grundhaltung galt es weiterzugeben und sich weiterentwickelnden Gegebenheiten anzupassen. Das dafür entwickelte Fortbildungskonzept basiert auf vier Bestandteilen:

- interne und externe Hospitationen,
- Teams als grundlegende Arbeitsstruktur in unterschiedlichen Kontexten (Fachgruppen, Schulentwicklungsgruppen, Lernhausteams, Schulleitung, ...),
- Unterrichtsentwicklung,
- interne und externe Fortbildung.

### Fazit

Der hier geschilderte Ansatz geht über die traditionelle Form der Leistungsbewertung hinaus. Wir glauben, dass Lernen ein Dialog ist, der gegenseitiges Verständnis, Respekt und Wachstum fördert. Durch klare Kommunikation und einen wertschätzenden Umgang schaffen wir eine Umgebung, in der nicht nur Wissen, sondern auch Selbstvertrauen und Selbstreflexion gedeihen können. Unsere Schüler\*innen sind nicht nur Teil eines Bildungssystems; sie sind die Gestalter\*innen ihrer eigenen Lernreise und wir sind hier, um sie auf diesem Weg zu unterstützen.

**Quelle** .....  
<sup>1</sup> Günther, Herbert: Individuelle Sprachförderung. Orientierungsrahmen für Ausbildung, Studium und Praxis, S. 21, Stuttgart 2010

**Weitere Informationen:**  
 ▶ <http://www.igs-kalbachriedberg.de/>

## 1 + 1 = 1 ... wie eine gemeinsame Raumnutzung inklusive ganztägige Bildung fördern kann

**Meike Kricke,  
Barbara Pampe**

Wie lässt sich inklusive ganztägige Bildung in bestehenden Räumen umsetzen? Um Lösungen für den steigenden Bedarf an Ganztagsplätzen aufzuzeigen, ausgelöst durch den kommenden Rechtsanspruch im Primarbereich auf ganztägige Förderung, entwickelt die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft im Projekt „Ganztag und Raum“

gemeinsam mit allen Beteiligten aus Schule, Verwaltung, Jugendhilfe und Schulaufsicht neue Nutzungskonzepte für einen kindgerechten Ganztag. Organisation, Pädagogik und Raum greifen dabei ineinander und haben Auswirkungen auf die Raum-Zeit-Nutzungen über den ganzen Tag.

### Zugrundeliegendes Verständnis: inklusive ganztägige Bildung

Bildung ist mehr als der Erwerb von Wissen und das Aneignen von Fähigkeiten. Bildung bedeutet, Kinder und Jugendliche in verschiedenen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern. Werteorientierung, Kooperation, Konnektivität und Kreativität sind zukunftsgerichtete und inklusive Leitbilder für ein Bildungssystem im 21. Jahrhundert.

Im Zuge ganztägiger Bildung verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit gemeinsam: Schule entwickelt sich zum Lern- und Lebensort. Verschiedene Formen von Bildung greifen ineinander und durch die multiprofessionelle Kooperation von Lehr- und Fachkräften entsteht eine Perspektivenvielfalt in der Begleitung unterschiedlicher Kinder. Grundlegendes Verständnis inklusiver ganztägiger Bildungsprozesse sieht die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft darin, den Begriff von Schule zeitgemäß zu erweitern. Verbunden wird damit ein chancengerechtes ganzheitliches Bildungssystem, das die Partizipation aller Beteiligten in der Ausgestaltung vergrößert<sup>1</sup>. Zugrunde liegt diesem Ansatz ein weites Inklusionsverständnis, das alle Schüler\*innen einbezieht – unabhängig z. B. von ihren sozialen, kulturellen, sozio-ökonomischen, religiösen oder ethnischen Hintergründen oder ihrer sexuellen Orientierung<sup>2</sup>. Die Kooperation unterschiedlicher Professionen in der Begleitung der Schüler\*innen ist Voraussetzung für die Umsetzung eines inklusiven Settings. Ganztägige Bildung bietet daher einen Rahmen, Inklusion zu gestalten.

### Projekt Ganztag und Raum

Mit dem Ganztagsförderungsgesetz hat jedes Kind im Grundschulalter ab 2026 aufbauend Recht auf einen Platz zur ganztägigen Förderung. Für Kommunen bedeutet das: Der Bedarf an Ganztagsplätzen nimmt zu. Dabei ist das räumliche Angebot der Schulen begrenzt. An vielen Orten funktioniert Ganzttag noch nach dem Modell „vormittags Schule und nachmittags Betreuung“. Das oben

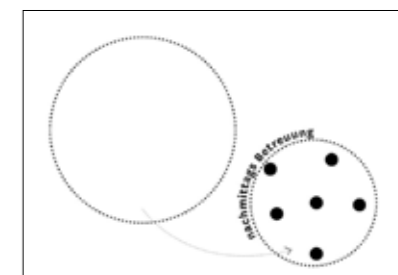
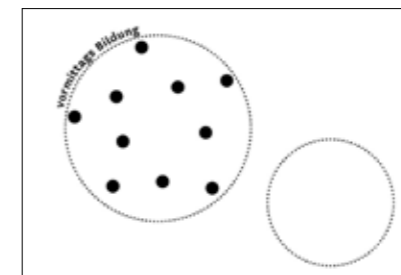


Abb.1.1 und 1.2: Ausgangslage

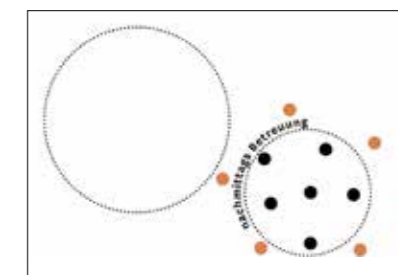


Abb.2: Herausforderung

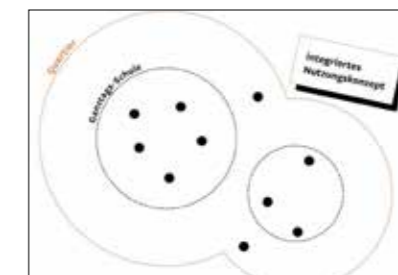


Abb. 3: Ziel

beschriebene Potenzial, das in der Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams und der Verbindung formaler, non-formaler und informeller Bildungsangebote – auch vor dem Hintergrund von Ansprüchen inklusiver Bildungsprozesse – liegt, wird häufig kaum ausgeschöpft. Das Nebeneinander unterschiedlicher Zuständigkeiten spiegelt sich auch in der räumlichen Nutzung und vor allem in getrennten Räumen für „Schule“ und „Betreuung“ wider (siehe Abb. 1).

Hier setzt das Projekt „Ganztag und Raum“ an. Idee ist, Ganztagschulen im Primarbereich auf ihrem Weg zu einer neuen Praxis im Umgang mit Raum und Fläche zu unterstützen. So kann es gelingen, inklusive Ganztagschulentwicklung mit dem Ansatz der räumlichen Nutzung aller Flächen, auch außerschulischer Flächen im Quartier, über den gesamten Tag voranzubringen (siehe Abb. 2).

### Projektziel

Ziel des Projektes ist es, anhand von fünf Pilotprojekten (in Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, 2 x Nordrhein-Westfalen) integrierte Nutzungskonzepte zu entwickeln, die die additiven Strukturen von „Schule (Bildung)“ und „Jugendhilfeangeboten (Betreuung)“ sowohl pädagogisch-didaktisch als auch organisatorisch und räumlich auflösen.

Dahinter steht die These, dass viele Standorte ihren wachsenden räumlichen Bedarf an Ganztagsplätzen weitgehend decken können, indem sie die additive Struktur auflösen, räumliche Potenziale im Bestand und im Quartier mit einbeziehen – vorausgesetzt, sie haben ein ausreichendes Flächenkontingent. Das Projekt konzentriert sich gezielt auf Bestandsgebäude: An vielen Stellen muss jetzt auf den steigenden Bedarf reagiert werden – schon geringe bauliche Maßnahmen, andere Brandschutzkonzepte und Anpassungen der Möblierung können Schulen helfen, kurzfristig integrierte Nutzungskonzepte im Bestand zu entwickeln (siehe Abb. 3).

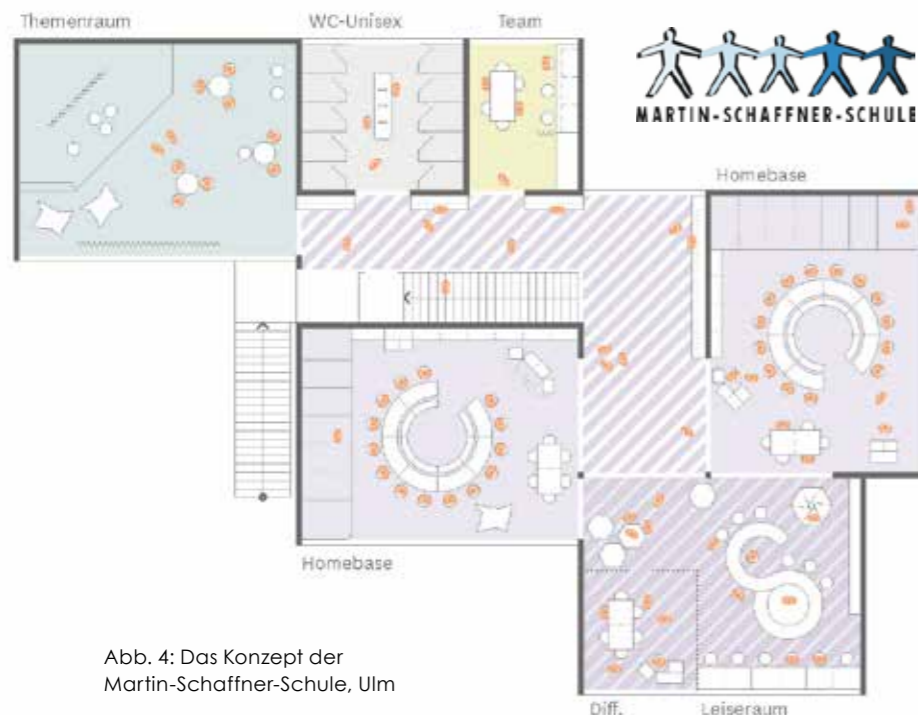


Abb. 4: Das Konzept der Martin-Schaffner-Schule, Ulm

### Das erste Pilotprojekt in Ulm

In einem einjährigen Prozess ist an der Martin-Schaffner-Grundschule in Ulm ein integriertes Nutzungskonzept entwickelt worden, das einem Wohngemeinschafts-Konzept ähnelt. Jeder Lerngruppe wird eine Homebase zugeordnet, die vor allem für Präsentationen, Gruppenarbeit und Zusammenkommen genutzt wird. Ergänzend gibt es den „Leiseraum“, der lerngruppenübergreifend für Stillarbeit, Rückzug und Beratung genutzt wird. Der ebenfalls auf dem Geschoss angeordnete Themenraum wird von allen Lerngruppen der Schule über den ganzen Tag hinweg genutzt. Durch Vergrößern der Türöffnungen und Einbringen von großzügigen Glaselementen werden die Räumlichkeiten visuell miteinander verknüpft. Durch die Transparenz können Nutzungen über mehrere Räumlichkeiten verteilt werden, sodass die Verbindung

zwischen Kindern und Erwachsenen stets gewährleistet wird. Eine Überarbeitung des Brandschutzkonzeptes ermöglicht es, die Flurflächen als Garderoben und Lernflächen mit in die pädagogische Fläche einzubeziehen. Um diese Flächen kooperativ zu nutzen, bedarf es innerhalb dieser räumlichen Einheit gemeinsamer Regeln, d. h. es braucht ein abgestimmtes gemeinschaftliches pädagogisches Verständnis. Innerhalb der Einheit müssen die Akteure als multiprofessionelles Team miteinander kooperieren. Daher werden die Lernräume noch um einen entsprechenden Teamraum für den Austausch und die Vor- und Nachbereitung ergänzt. Minimalinvasive bauliche Maßnahmen, die v. a. zu mehr Transparenz führen, eine andere Art der Möblierung, das Aktivieren von Flurflächen durch ein angepasstes Brandschutzkonzept in Kombination mit der Arbeit an einem gemeinsamen

Bildungsverständnis, der Etablierung von multiprofessioneller Zusammenarbeit und der schrittweisen Einführung einer kindgerechten Rhythmisierung können so über die nächsten Jahre zu einer qualitativen Ganztagsentwicklung innerhalb der bestehenden Räumlichkeiten führen.

### Ausblick

Auch wenn es in dem hier beschriebenen Projekt um den Fokus Grundschulen geht, kann eine veränderte Nutzung aller Flächen (innen und außen) eine zukunftsgerichtete Pädagogik im Sinne aller Kinder und Jugendlichen unterstützen, indem Organisation, Pädagogik/Didaktik und der Raum in ein Gesamtkonzept einfließen und eine andere Raum-Zeit-Nutzung über den ganzen Tag aller an Bildungsprozessen Beteiligten mit sich bringt. Der Einbezug von räumlichen Ressourcen im Quartier führt vor allem mit zunehmender Selbständigkeit der Schüler\*innen zu Möglichkeiten der Flächenoptimierung für das Schulgebäude.

### Weitere Informationen:

- ▶ <https://www.montagstiftungen.de/handlungsfelder/paedagogische-architektur/ganztags-und-raum>
- ▶ <https://www.martin-schaffner-schule.de/>

### Literatur .....

- <sup>1</sup> Booth, T. & Ainscow, M. (2011): Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol.
- <sup>2</sup> Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim und Basel: Beltz, Seite 49.

# Schulen als Quartiersorte:

## Das afrikanische Dorf im modernen Städtebau

**Stefan Niemann,  
Hartmut Sancken**

**Das afrikanische Sprichwort „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf“ gewinnt in der modernen Bildungslandschaft eine neue Bedeutung. Wie können Schulen als zentrale Orte des sozialen Lebens diesen Gedanken in die Praxis umsetzen und gleichzeitig zur positiven Stadtentwicklung beitragen?**

In vielen afrikanischen Kulturen ist es üblich, dass die gesamte Gemeinschaft an der Erziehung eines Kindes beteiligt ist. Dieser ganzheitliche Ansatz, bei dem jeder Einzelne eine Rolle spielt, findet heute auch in der modernen Bildungslandschaft Anklang. Insbesondere im Kontext von Städtebau und Siedlungswesen – wie von Experten wie Prof. Dr. Angela Million oder Dr. Felix Bentlin von der TU Berlin erforscht – wird deutlich, wie wichtig die Vernetzung und Integration von Bildungseinrichtungen in das soziale Umfeld ist.

Viele Städte und Gemeinden – am Beispiel von Osterholz-Scharmbeck, Köln, Heidelberg oder Berlin – sind Vorreiter in der Umsetzung des Campus- und Vernetzungsgedankens, viele weitere Städte und Gemeinden sind auf dem Weg. Hier werden Schulen nicht als isolierte Bildungseinrichtungen gesehen, sondern als geöffnete, sich öffnende und zentrale Orte des sozialen Lebens, die sich ins Quartier öffnen. Dieser Ansatz ermög-

licht es, die Ressourcen und das Knowhow der gesamten Gemeinschaft zu nutzen, um die wachsende Heterogenität der Schülerschaft zu bewältigen.

Ein zentraler Schritt in der Entwicklung einer solchen vernetzten Stadt- und Schulentwicklung ist die Netzwerkanalyse. Hierbei werden potenzielle Kooperationspartner im Quartier identifiziert. Dies können Beratungseinrichtungen, Bildungsträger, Handwerksbetriebe, landwirtschaftliche Betriebe, Museen, Bibliotheken, Therapeuten, Theatergruppen, Sportvereine und viele andere sein. Durch die Analyse können Synergien entdeckt und bestehende Ressourcen optimal genutzt werden.

Nach der Identifizierung potenzieller Partner folgt ein Partizipationsprozess. Hierbei werden alle Beteiligten aktiv in die Planung und Umsetzung der Kooperation einbezogen. Gemeinsam werden Ziele definiert, Projekte entwickelt und Maßnahmen verfeinert. Dieser Prozess stellt sicher, dass die Bedürfnisse und Wünsche aller Beteiligten berücksichtigt werden und die Kooperation zum Wohl der Schüler\*innen und des gesamten Quartiers beiträgt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Stadtentwicklung ist die Urbanisierung, ein Megatrend, der unsere Gesellschaft prägt. Das Zukunftsinstitut aus Frankfurt a. M. stellt die These auf, dass zwei benachbarte Orte in der Zukunft völlig unterschiedliche

Entwicklungen nehmen könnten. Während der eine Ort aktiv in die Zukunft aufbricht und ein Comeback des Dorfes erlebt, könnte der andere Ort diese Entwicklung verpassen und unattraktiv werden.

In vielen Innenstädten stehen immer mehr Geschäfte leer. Um die Innenstädte wiederzubeleben, werden Bildungsangebote in den Vordergrund gestellt. In Lübeck geht es um ein Nachnutzungskonzept von Karstadt Sport und in Bremen sollen Teile der Universität in die Innenstadt verlegt werden. In manchen Schulentwicklungsprozessen entsteht ganz praktisch die Idee, so genannte Pop-Up-Schüler:innen-Firmen in den Leerstand zu holen oder Landgasthöfe ohne Nachfolge als Schulprojekt zu bewirtschaften. Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen, das Leben in die Einkaufsstraßen zurückzubringen und die Attraktivität der Innenstädte zu steigern. Durch die aktive Einbindung von Schulen in diesen Prozess können nicht nur Bildungseinrichtungen gestärkt, sondern auch ganze Stadtteile revitalisiert werden. Schulen werden zu wichtigen Akteuren in der Stadtentwicklung und tragen dazu bei, dass Städte und Gemeinden zukunftsfähig und lebenswert bleiben. In diesem Kontext entwickeln sich folglich Städte oder Quartiere, Stadtteile oder Gemeinden zu sogenannten „Condensed Spaces“; also zu verdichteten Räumen, die verschiedene Funktionen und Aktivitäten bündeln und so zu lebendigen, multifunktionalen Zentren werden.



### Gebäude der Oberschule „Lernhaus im Campus“

Foto Nina Steffens, www.crelate-studio.de

In diesem Sinne werden Schulen zu modernen „Dörfern“, in denen jeder Einzelne eine Rolle spielt und zum Bildungserfolg beiträgt. Dieser Ansatz ist nicht nur für die Schüler:innen von Vorteil, sondern stärkt auch den sozialen Zusammenhalt und die Gemeinschaft im Quartier.

Es ist an der Zeit, dass wir diese rekursive Schleife, diese Neu-Interpretation einer alten Weisheit in die Praxis umsetzen und gemeinsam die Schule der Zukunft gestalten.

#### „Campus für lebenslanges Lernen“ der Stadt Osterholz-Scharmbeck

Ein preisgekröntes und bundesweit bekanntes Beispiel für einen Campus ist der „Campus für lebenslanges Lernen“ der Stadt Osterholz-Scharmbeck. Das im Jahr 2016 mit dem Sonderpreis des Deutschen Städtebaupreises ausgezeichnete Projekt wird sehr umfangreich im Buch „Gebaute Bildungslandschaften“ von Prof. Dr. Angela Million von der TU-Berlin porträtiert. An dieser Stelle soll der Campus kurz als Beispiel dienen und beschrieben werden.

Im Rahmen eines integrierten Stadtentwicklungskonzeptes setzt die Stadt Osterholz-Scharmbeck seit 2007 einen Schwerpunkt auf das Thema Bildung und hat mit dem „Cam-

pus für lebenslanges Lernen“ ein strategisches Projekt realisiert.

Das Herzstück des Campus ist das „Lernhaus im Campus“. Aus einer Haupt- und einer Realschule entwickelt, stellt es seit über zehn Jahren eine Oberschule dar, für die in einem Wettbewerbsverfahren die passende Architektur gefunden wurde. Das raumgreifende Gebäude ist in die Stadt eingebunden und umfasst als Baukörper einen über alle Etagen funktionierenden großzügigen Erschließungs- und Kommunikationsbereich. Angeschlossen sind drei jeweils zweigeschossige Jahrgangshäuser mit den so genannten „Lernlandschaften“. In ihnen wird nach dem gleichnamigen Unterrichtskonzept gelernt. Das Gegenstück zum Lernhaus ist das ebenfalls zweigeschossige und stark farbige Medienhaus mit der Mensa, dem Veranstaltungsbereich, der Bibliothek und einem Medienzentrum sowie dem Kreisarchiv. Die beiden großen, sehr unterschiedlichen Gebäude prägen mit dem dazwischen geschalteten öffentlichen Stadtraum den Campus. Eine wesentliche städtebauliche und programmatische Ergänzung leistet das umgebaute Bildungshaus mit der Volkshochschule und niedrigschwelligen Beratungs- und Begegnungsangeboten. Ein gemeinsam mit dem benachbarten Gymnasium nutzbarer Sportplatz und ein

renaturierter Bachlauf vervollständigen das Ensemble.

Die Stadt Osterholz-Scharmbeck hat das Amt der/des „Campus-Managers:in“ geschaffen, die/der die Akteure untereinander und die Stadtgemeinschaft miteinander in Kontakt bringt. Das Campus-Geschehen wird im Campus-Management koordiniert und teilweise initiiert. Vor allem die Schule ist Partner in vielen Projekten und profitiert z. B. von den Beratungsangeboten.

Dr. Felix Bentlin, ebenfalls von der TU-Berlin, hat drei Axiome für die Stadtplanung und Pädagogik im Kontext des Gestaltungsfeldes „Kommunale Bildungspolitik“ aufgestellt, die der Campus in Osterholz in besonderer Weise erfüllt:

- Die Bildungseinrichtungen prägen vor allem inhaltlich das Stadtbild und die Stadt.
- Die Stadtplanung und Architektur haben Bildung in der Stadt befördert.
- Die Stadtentwicklungsplanung und die Bildungsplanung in der Stadt wurden und werden zusammengebracht.

#### Weitere Informationen:

- ▶ <https://www.forum-L.com/>
- ▶ <https://www.campus-ohz.de/>
- ▶ <https://www.lernhaus-im-campus.de/>



Die Schule für alle - GGG Magazin 2023 / 4  
Lizenz: CC BY-NC-ND-4.0

# Länder Spiegel

## GGG Landesverbände



Hessen  
Ingrid Burow-Hilbig



Nordrhein-Westfalen  
Andreas Tempel



Schleswig-Holstein  
Cornelia Östreich

Zur Landtagswahl antworteten Hessische Bildungspolitiker auf aktuelle Fragen auch zur Schule für alle: enttäuschend!

Seite 40

Die Bildungskatastrophe ist auch in NRW die immer wieder neue Normalität. Wie geht man professionell damit um?

Seite 40

Wie kann im Vorreiterland der schulischen Inklusion ein drohender Substanzverlust vermieden werden?

Seite 42



Dieser Link führt zu den Artikeln der Rubrik „Länder Spiegel“

## Hessen

Ingrid Burow-Hilbig

### Forum mit den bildungspolitischen Sprechern und der Sprecherin im Hessischen Landtag

Die GGG, die GEW, der GSV (Grundschulverband) und der ebh (Elternbund Hessen) hatten anlässlich der Landtagswahlen in Hessen die bildungspolitischen Sprecher\*innen der demokratischen Parteien am 8. September 2023 zu einer Wahlveranstaltung mit dem Titel „Auftrag für die Zukunft: eine inklusive Schule für alle – für die Demokratie“ eingeladen und zur Position ihrer Parteien befragt.

Die Veranstalter machten einleitend ihre Unzufriedenheit mit der aktuellen Bildungspolitik deutlich. Die unbefriedigende Lesekompetenz am Ende der Klassenstufe 4 und die oft fehlenden oder schlechten Abschlüsse am Ende der 9. Jahrgangsstufe sind Beispiele, die eine deutliche Sprache sprechen.

Lehrkräfte sollten mehr Wertschätzung erfahren, so wie beispielsweise in Finnland. Darin sind sich alle einig, denn wie können Menschen sonst motiviert werden, ein Lehramtsstudium zu absolvieren und dann als Lehrkraft zu arbeiten? Aber was tut die aktuelle Landesregierung für diese Wertschätzung? Die Erhöhung der Besoldung für Grundschulkolleg\*innen wird über Jahre gestreckt und wird wahrscheinlich nicht den gewünschten Erfolg haben.

Der Demokratisierung von Schule durch eine drittelparitätische Besetzung der Gremien, z. B. der Schulkonferenz, erteilten Die Grünen eine ebenso klare wie unbegründete Absage. Die veranstaltenden Organisationen sehen dies grundsätzlich anders und wünschen eine Einbeziehung der Schülerschaft – auch in der Grundschule.

Die SPD beklagt, seit Corona spiele die Inklusion kaum noch eine Rolle, hier fehle das Personal. Die Frage, wie mehr Personal zu rekrutieren sei, blieb allerdings offen. Zum Thema ‚Abschaffung der Förderschulen‘ gebe es keinen Konsens. Auch dieses zentrale Anliegen der „einen Schule für alle“ bleibt leider unbefriedigend beantwortet.

### Wie können Schulleitungen entlastet werden?

- Warum werden Beförderungen in Gymnasien und Gesamtschulen unterschiedlich gehandhabt?
- Sollte nicht die Arbeitszeit anders berechnet werden?
- Wie kann Demokratiebildung fester Bestandteil des Unterrichts, aber auch der Lehrkräfteausbildung werden?

Viele offene Fragen – Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, Inklusion, das sind für die Verbände wichtige Forderungen, zu denen alle bildungspolitischen Sprecher\*innen zufriedenstellende Antworten schuldig blieben.

Egal, wie die Regierung zusammengesetzt sein wird (oder ist), wir werden die Entscheidungen

zu den genannten Themen aufmerksam verfolgen und uns entsprechend einbringen.

### Neue an der IGS

Eine geplante Veranstaltung für „Neue an der IGS“ an einer neu erbauten attraktiven Gesamtschule mussten wir absagen, weil sich nur wenige Teilnehmer\*innen angemeldet hatten. Wir können nicht einschätzen, woran das lag: War es der Samstag oder präferieren die Lehrkräfte inzwischen weniger Präsenz-, sondern mehr Online-Veranstaltungen? Das Hessische Kultusministerium lässt keine Tagesveranstaltungen in der Woche zu.

### Tagung in Beatenberg

Die Tagung im Institut Beatenberg und der Montessori Schule Angell in Freiburg hat, wie geplant, mit 25 Teilnehmer\*innen im Oktober stattgefunden.

### Kontakt

► IngridBurow-Hilbig@ggg-web.de

## Nordrhein-Westfalen

Andreas Tempel

### Normalität ist wandelbar. (Georg Wilhelm Exler)

Dies ist das erste ‚normale‘ Schuljahr seit vier Jahren. Insofern könnte es eine Entspannung geben. Man beachte den Konjunktiv! Denn kaum etwas ist noch so, wie es einmal war – nach der Corona-Zeit, mitten in einer Kriegszeit, mitten in Europa, mittendrin in allgemeiner Lebensverunsicherung. Wir

gehen in ein schwieriges Schuljahr, in viele schwierige Schuljahre. Das ist die neue, gewandelte Normalität.

Und ich möchte gar nicht alles schwarz sehen oder schlechte Stimmung verbreiten. Aber es ist besser, sich mit einer veränderten Normalität zu arrangieren, als ständig zu jammern oder die Hände über dem Kopf zusammenzuschlagen.

Der Fachkräftemangel ist in den Schulen längst Alltag. An allen Schulen und in allen Schulformen leiden vor allem die Kinder und Jugendlichen darunter, vom Lernen bis hin zur sozialen Betreuung sind die Auswirkungen enorm zu spüren. Viel zu viele Kolleginnen und Kollegen laufen ständig am Limit. An viel zu vielen Schulen gibt es lediglich kommissarische Schulleitungen, viel zu viele Gebäude sind marode. Die Liste der Unzulänglichkeiten könnte noch deutlich verlängert werden. Es scheint nicht übertrieben, von einer Bildungskatastrophe zu sprechen. Da war es ein gutes Zeichen zu diesem Schuljahresbeginn, dass in den Jahrgängen 7 und 8 eine Klassenarbeit weniger in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik geschrieben werden kann, dass mehr alternative Prüfungsformate ermöglicht werden sollen, um nicht eine Qualitätsdebatte loszutreten. Genau diese Forderungen sind der Ministerin im kleinen Kreis von mir, von Seiten der GGG vorgebracht worden. Insofern ist hier ein Erfolg zu verzeichnen, der zunächst nicht möglich schien. An der Umsetzung darf aber gerne noch gearbeitet werden. Dies am Freitag vor Schulbeginn am

Montag in einer Pressekonferenz öffentlich zu machen, zeugt von wenig Einfühlungsvermögen in schulische Abläufe. Die Fachkonferenzen, in denen dies beschlossen werden muss, hatten natürlich längst alle getagt, um das Schuljahr vorzubereiten, und müssen jetzt erneut zusammenkommen, um Beschlüsse zu revidieren. Die angestrebte Entlastung fällt dadurch direkt ein wenig geringer aus als sie hätte sein können.

Und wie für das vierte Hauptfach an Gesamtschulen, Sekundarschulen und den Primarschulen verfahren werden soll, bleibt fraglich. Wurden sie vergessen und dürften auch reduzieren oder ist das vierte Hauptfach bewusst ausgenommen worden? Dann fehlt eine Erläuterung zu diesem Vorgehen. Allein – der Weg zu dieser Form der Entlastung ist schon einmal der richtige, zumal ebenfalls eine Klassenarbeit wegen der ZP 10 (Zentrale Prüfungen am Ende der Klasse 10) entfallen kann; das ist bereits seit Dezember bekannt. Andere Prüfungsformate liegen übrigens bereits vor, sie müssen nicht mehr mit großem zeitlichen Vorlauf entwickelt werden, wie es in der Pressekonferenz hieß.

Nicht gut angekommen sind und auch nicht gut funktioniert haben Maßnahmen der Lehrkräftegewinnung des Ministeriums. Abordnungen ermutigen Lehrkräfte nicht zu besonderem Engagement, das wir unbedingt an Schulen brauchen. Auch die Diskussion um die Streichung bzw. Einschränkung der voraussetzungslosen Teilzeit hat für Menschen im System Schule

eher dazu geführt den Verbleib überhaupt in Frage zu stellen, als mit voller Stundenzahl einzusteigen. Das eben nicht zu tun, hatte und hat Gründe, die in aller Regel wohlüberlegt sind. Diese Personen wollen ihre Arbeit gut schaffen, dabei gesund bleiben, verzichten deshalb auf einen Teil ihres Gehaltes und reduzieren Stunden. Apropos gesund bleiben im System Schule: Gab es da nicht mal zwei COPSOQ-Studien (Copenhagen Psychosocial Questionnaire)? Eine große Rolle scheinen diese und die schulischen Ergebnisse nicht mehr zu spielen. „Schule muss anders“ – ganz offensichtlich! Schließen Sie sich dem Bildungsappell unter ► <https://www.schule-muss-anders.de/> oder auf den entsprechenden Telegram-Kanälen an. Die GGG gehört mit zu den Erstunterzeichnern.

Und sollten Sie noch auf der Suche nach einem schnell umsetzbaren Projekt sein, das nachhaltig ist und die Unterstützung Hilfsbedürftiger fördert: Man muss nur Kronkorken sammeln, um den Müll in unserer Umwelt zu reduzieren und gleichzeitig Gutes zu tun. Das Projekt BlechWech unterstützt mit dem Erlös recycelter Kronkorken SOS-Kinderdörfer weltweit und aktuell eine Mutter-Kind-Klinik in Somalia. Um ein Kind zu impfen, werden 890g ≈ 468 Stück benötigt, 1 Kronkorken wiegt 1,9g. Auch viele Schulen haben sich bereits angeschlossen:

► <https://blechwech.de/>

### Kontakt

► [AndreasTempel@ggg-web.de](mailto:AndreasTempel@ggg-web.de)

## Schleswig-Holstein

Cornelia Östreich

Schleswig-Holstein galt lange – und gilt teilweise noch immer – als Vorreiterland in der schulischen Inklusion. Die Zahlen „vor Corona“ weisen einen Anstieg der Inklusionsquote von 20 % seit Mitte der 1990er Jahre bis um 70 % aus. Im Vergleich mit dem Bundesschnitt von ca. 4 % schulischer Segregation im Förderbereich stechen die schleswig-holsteinischen 2 % ebenfalls positiv hervor. (In einigen östlichen Bundesländern lagen die Quoten fast dreimal so hoch.)

Jedoch wird in letzter Zeit vermehrt über einen Rückgang der Inklusionsquote im nördlichsten Bundesland berichtet. Vor allem in den Bereichen geistige sowie soziale und emotionale Entwicklung werden Versuche der Beschulung im „Regelsystem“ zunehmend als gescheitert erklärt und die Rückkehr an eine gesonderte Förderschule – sowohl von Eltern wie von Lehrkräften – geradezu als Erleichterung empfunden. Genaue Daten zu dieser Beobachtung sind mit dem „Bericht zur Unterrichtssituation“ zu erwarten, der in Schleswig-Holstein immer im Oktober vorgelegt wird. Ein von den Oppositionsparteien bereits vor einem Jahr angeforderter Bericht der Landesregierung speziell zur Inklusion steht bislang noch aus. So kann an dieser Stelle nur vermutet werden, dass die angespannte personelle Lage vor allem an den schleswig-holsteinischen Grund- und Gemeinschaftsschulen ohne Oberstufe sich nachteilig auf die Zufriedenheit der Beteiligten auswirkt.<sup>1</sup>

Der „Runde Tisch Inklusion“, den das schleswig-holsteinische Bildungsministerium gemeinsam mit der Landesbehindertenbeauftragten veranstaltet, hat in der neuen Legislaturperiode erstmals am 6. September stattgefunden. Dabei hielt sich die Landesregierung zugute, die Ausbildungsplatzzahl im Förderbereich verdoppelt zu haben und auch eine Lenkung in Mangelregionen zu versuchen. (Zur Einordnung: In Schleswig-Holstein sind die meisten Förderzentren inzwischen „Schulen ohne Schüler\*innen“, sodass deren Lehrkräfte an den Grund- und Gemeinschaftsschulen – seltener den Gymnasien – eingesetzt werden.) Dabei soll auch eine neu eingeführte „Experimentierklausel“ helfen; aus der schulischen Praxis liegen jedoch Berichte über weit weniger Freiheiten vor, als der Begriff vermuten lassen sollte. Ähnlich ist es mit dem seit der Corona-Zeit in Schleswig-Holstein aufgelegten Rahmenkonzept, das sich für 2023/24 überwiegend dem Thema „Digitalisierung“ widmet. Auch wenn dabei „Diklusion“, d. h. die Verbindung von Inklusion mit digitalen Medien, als besondere Stärke verbucht wird, so kommt sie jedenfalls nicht von alleine. Vor allem nicht unter den bereits erwähnten erschwerenden Bedingungen für die Schulformen, welche den Großteil der Inklusion stemmen sollen! Ein immer wieder benanntes Problem in Schleswig-Holstein ist, dass die Diagnostik für einen Förderbedarf nicht früh genug erfolge. Die Landesregierung hat ein Screening-Verfahren auch für sehr junge Altersgruppen angestoßen, über das ebenfalls beim „Runden Tisch“ berich-

tet wurde und das in Testläufen eine hohe Ergebnissicherheit erbracht haben soll. Da sich dieses Verfahren aber noch in der wissenschaftlichen Erprobung befindet, kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nichts über eventuell zu erwartende Verbesserungen gesagt werden.

Es kam auch die Frage auf, inwiefern ein solches Verfahren der Inklusion dient. Falls nicht genügend qualifizierte Lehr- und Betreuungskräfte zur Seite stehen, kann ein sehr frühes Screening auch zur dauerhaften Etikettierung und Stigmatisierung von Kindern führen.

Insgesamt scheint die schleswig-holsteinische Landesregierung aktuell eher nach „alltagstauglichen“, unmittelbar umsetzbaren Lösungen zu suchen als eine große Anstrengung im Sinne der Inklusion zu planen. Ob diese Linie in den neuen Zahlen zur Unterrichtsversorgung (s. o.) ihre Bestätigung findet, bleibt abzuwarten.

## Kontakt

► [CorneliaOestreich@ggg-web.de](mailto:CorneliaOestreich@ggg-web.de)

## Quelle .....

<sup>1</sup> Siehe dazu auch den Artikel von Constantin Gill : Inklusion in SH: Der lange Weg von der Sonderschule zum UN-Ziel,

## online:

► <https://www.ndr.de/nachrichten/schleswig-holstein/Inklusion-in-SH-Der-lange-Weg-von-der-Sonderschule-zum-UN-Ziel,inklusion688.html>  
zuletzt abgerufen 2023-11-08

## Die gelähmte Bildungsrepublik

## Plädoyer für eine veränderte Reformpolitik



**Das Buch:**.....  
Heinz Klippert: Die gelähmte Bildungsrepublik – Plädoyer für eine veränderte Reformpolitik, Weinheim 2023 (Beltz), ISBN 978-3-407-83226-9

**Dieter Zielinski** beschäftigt sich mit dem Buch von **Heinz Klippert**

Klipperts aktuelles Buch schöpft aus seiner reichhaltigen Erfahrung als Lehrer, Lehrkräftefortbildner und erziehungswissenschaftlicher Dozent. Mit seinen Überlegungen wendet er sich hauptsächlich an diejenigen, die in der Bildungspolitik auf der Bundesebene und in den Ländern Verantwortung getragen haben und heute tragen. Indem er ihnen einen Spiegel vorhält, macht er sie auf Versäumnisse und Fehlorientierungen in den vergangenen 60 Jahren aufmerksam. Von Glühwürmcheneffekten, Hühnerstallsyndrom, Wirksamkeitsdilemma, Symbolpolitik und Schaufenstersyndrom ist die Rede.

In einer Zeit, in der bundesweit mit eindringlichen Appellen aus der Zivilgesellschaft eine Reform, teilweise sogar eine grundlegende Transformation des Bildungssystems gefordert wird, braucht es auch konkrete Vorschläge zur Umsetzung der Forderungen, damit diese eine nachhaltige Wirkung entfalten können. Und genau darum geht es Klippert. In seinen Ausführungen konzentriert er sich auf Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung. Deshalb dürfte sein Buch nicht nur für Bildungspolitiker\*innen, sondern auch für all diejenigen von Interesse sein, die in der Schuladministration, Lehrkräfteaus- und fortbildung sowie in den Schulen

verantwortlich für Schul- und Unterrichtsentwicklung sind.

Ehe Klippert seine Ratschläge vorlegt, geht er in einem ersten Abschnitt auf Gründe ein für – nach seinem Erachten – erforderliche Bildungsreformen in Deutschland. Vieles von dem, was er beschreibt, ist hinlänglich bekannt. Indem er die in der Schulpraxis immer noch tief eingeschliffenen lehrerzentrierten Lehr- und Lernroutinen kritisiert, legt er einen Finger in die Wunde einer noch weit verbreiteten Unterrichtspraxis. Klippert scheut sich nicht, Position zu beziehen. Seine Bewertung der Gesamtschule als tendenziell auch unter pädagogischen Gesichtspunkten gescheiteres Projekt teile ich allerdings nicht. Die Gesamtschule ist aus der deutschen Schullandschaft nicht mehr wegzudenken. Sie ist verantwortlich dafür, dass vielen Schüler\*innen ein Bildungsaufstieg ermöglicht wurde bzw. wird, der im selektiven System nicht möglich wäre. Ich stimme Klippert zu, wenn er auch hier die Bildungspolitik mit dafür verantwortlich macht, dass das ursprünglich gesetzte Ziel noch nicht erreicht ist. Allerdings wünschte ich, Klippert hätte differenzierter argumentiert. Nicht die Bildungspolitik pauschal ist in die Verantwortung zu nehmen. Verantwortlich sind vor allem diejenigen, die von Beginn an dafür gesorgt haben, dass sich Gesamtschulen nicht als pädagogische Alternative entwickeln konnten, weil sie mit Auflagen



Dieser Link führt zu dem Artikel der Rubrik „Zur Debatte“

zu kämpfen hatten, die sich am selektiven System orientierten.

Klipperts zweiter Abschnitt zeichnet die wenig erfolgreiche Reformhistorie der letzten sechs Jahrzehnte nach. Auch hier beschreibt er nicht wirklich Neues. Der Wert dieses Abschnittes liegt m. E. in der Zusammenschau, sei es rückblickend für diejenigen, die diese Zeit miterlebt haben, oder aber auch für die Jüngeren als Hintergrund für eigene Aktivitäten.

Zentral sind die Abschnitte drei und vier, in denen Klippert jeweils ausführlich auf Gründe für das Scheitern und auf Gelingensbedingungen von Reformen eingeht. Auf alle Überlegungen und Bewertungen Klipperts hier einzugehen ist aufgrund der Fülle seiner Gedanken nicht möglich. Sie alle stoßen Diskussionen an. Schon die Überschriften einiger Kapitel dürften diesbezüglich ihre Wirkung haben, so z. B. „Schulversuche und anderes Blendwerk“ sowie „Die lernende Schule als Mogelpackung“.

Bisherige staatliche Bildungspolitik ist nach Klipperts Einschätzung u. a. an der Komplexität der Herausforderungen gescheitert. Diese führten „schnell zu Lähmungserscheinungen und/oder symbolpolitischen Scheinmanövern der politischen Akteure“. Es brauche Mut, „die Komplexität des Schul- und Bildungsbereiches so zu reduzieren, dass stringente und nachhaltige Reformaktivitäten möglich werden“. Ob dies reichen wird, unser an der Vergangen-

heit orientiertes Bildungssystem zukunftsfähig zu machen, wage ich zu bezweifeln. Einen weiteren Grund für die dürftige Wirksamkeit von Schulreformen erkennt Klippert in einem ausgeprägten Willen auf dem gegliederten Schulwesen zu beharren, gespeist aus einem ständestaatlichen Denken der Vergangenheit. Dieses verhindere die aus ethischen und auch aus Gründen der Bildungsgerechtigkeit erforderliche Gestaltung eines inklusiven, einer demokratischen Gesellschaft gerecht werden den Schulsystems. Klippert steht in der aktuellen Diskussion nicht alleine, wenn er den Föderalismus als Innovationsbremse sieht. Weitgehend Zustimmung dürfte Klippert erhalten, wenn er etwa fordert, dass Bildungsreformen nachhaltig erfolgen, die Rahmenbedingungen stimmen und Unterstützungssysteme vorhanden sein müssen, dass ein passendes Innovationsmanagement und Lehrerkooperation erforderlich sind. Klippert wäre nicht Klippert, wenn er nicht als entscheidend den Aufbau von innovationsspezifischen Handlungsroutinen für eine neue Lehr- und Lernkultur als dringend benötigt sähe.

Zu seinen im letzten Abschnitt dargestellten Konsequenzen für die aktuelle Bildungspolitik gehört die Forderung nach Einrichtung eines spezialisierten Institutes zur Reformplanung. Zu dessen Aufgaben sollte es u. a. gehören, alltagstaugliche Innovationspfade auszuarbeiten, „damit nicht jedes Kollegium sein eigenes mühsames ‚Trial-and-Error‘ starten muss.“ Vieles spricht nach ihm dafür, ein solches Institut auf Bundesebene anzusiedeln. Weitere seiner Forderungen wie z. B. die

nach einer besseren Finanzierung, den schon angesprochenen größeren Kompetenzen für die Bundesebene, den Umbau der Lehreraus- und fortbildung, der Neuprofilierung der Schulleitungsaufgabe, neue Standards bei der Lehrerrekutierung, veränderte Aufgaben für die Schulaufsicht sowie der Ausbau von Ganztagschulangeboten sind nicht wirklich neu, werden hier aber noch einmal differenziert erörtert und begründet.

Vor dem Hintergrund der zuvor geäußerten Kritik ist Klipperts Forderung nach Ausbau und pädagogischer Weiterentwicklung der Integrierten Gesamtschulen bemerkenswert. Ausgangspunkt ist erneut seine Kritik am dreigliedrigen Schulsystem, das „seit Jahrzehnten verhindert, dass in puncto Chancengerechtigkeit, Begabungsförderung und Schülerintegration entscheidende Fortschritte erzielt werden können.“ Klippert fordert dazu auf, die Schulstrukturdebatte der 1970-er Jahre wieder aufzunehmen und die Tauglichkeit der Integrierten Gesamtschule neuerlich zu prüfen. Dies insbesondere auch deshalb, weil die Integrierte Gesamtschule dem von der UN-Behindertenrechtskonvention erhobenen Forderung nach inklusivem Unterricht Rechnung trägt und zum anderen auch darauf abzielt, Schüler\*innen mit ganz unterschiedlichen Begabungen, Prägungen und Talenten zusammenzubringen. Er fordert eine möglichst nachdrückliche Aufwertung der Integrierten Gesamtschule als Schultyp, damit dieser für leistungsstarke Kinder und ambitionierte Eltern interessanter wird. Dass dies möglich ist, sieht er in den zahlreichen

mit dem Deutschen Schulpreis geehrten „Leuchtturm-Schulen“ mit IGS-Profil.

Klipperts Fazit am Ende des Buches: Vom Ausland lernen! Finnland, Schweden und Kanada

nennt er als Beispiele, die den deutschen Bildungsplanern als Vorbilder dienen sollten. Wer Zweifel daran hat, dass der von diesen Ländern eingeschlagene Weg auch für Deutschland orientierend sein sollte, dem rate

ich, zumindest das letzte Kapitel im Buch von Klippert zu lesen. **Ich empfehle allen, die heute Bildungsreformen zu verantworten und umzusetzen haben, sich den Inhalt zu eigen zu machen und für die eigene Praxis zu nutzen.**

## Zur Erinnerung

### Auszüge aus Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention

#### „Artikel 24 – Bildung

- 1 Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ... zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein **integratives inklusives**<sup>1</sup> Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, ...
  - c) Menschen mit Behinderungen zur **wirklichen wirksamen Teilhabe Partizipation** an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
- 2 ... stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
  - a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom ... Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
  - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt ... Zugang zu einem **integrativen inklusiven**, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; ...
  - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre **erfolgreiche wirksame** Bildung zu **erleichtern ermöglichen**; ...
- 3 ... Schulung von Fachkräften ... Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen ... ein.
- 4 Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner **Hochschulbildung tertiärer Bildung**, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. ...“

Anm. <sup>1</sup>Fett gedruckt sind Begriffe der „Schattenübersetzung“; sie ersetzen die durchgestrichenen der regierungsamtlichen Übersetzung.

Schattenübersetzung der UN-BRK:

► <https://www.nw3.de/attachments/article/130/BRK-Schattenubersetzung-3-Auflage-2018.pdf>



Liebe Leserin und lieber Leser,

### Papier oder nicht Papier?

Seit der letzten Ausgabe wird unser Magazin nicht nur auf umweltfreundlichem Papier, sondern auch mit entsprechend nachhaltigen Farben gedruckt. Wir haben gleichzeitig den Versand regional optimiert, sodass dabei unnötige Transportwege vermieden werden. Darüber sind wir sehr froh und gehen davon aus, dass wir bei Ihnen damit „offene Türen“ einrennen.

Einzelne von Ihnen haben sich entschieden, die gedruckte Form der „Schule für alle“ nicht mehr im Briefkasten vorfinden zu wollen und die Onlineversion auf der GGG-Website zu lesen. Dem kommen wir gerne nach.

Wir haben in den Gremien der GGG ausführlich darüber diskutiert, ob die gedruckte Form einer Zeitschrift noch zeitgemäß ist. Mehrheitlich sind wir zu dem Schluss gekommen weiterhin zweigleisig zu fahren: Es gibt die gedruckte Fassung des Magazins mit umweltfreundlichen Materialien und ressourcenschonendem Versand. Gleichzeitig finden Sie auf der GGG-Website die Onlineversion:

► <https://ggg-web.de/publikationen/ggg-zeitschrift>.

Wir möchten damit allen Leserinnen und Lesern gerecht werden, sowohl den „Haptikern“ unter uns, die gerne das Magazin in Händen halten, als auch den digital Lesenden, die auf die Papierform verzichten. Wenn Sie zukünftig keine „Schule für alle“ mehr in Papierform erhalten wollen, dann schreiben Sie uns bitte eine e-mail an: [geschaeftsstelle@ggg-web.de](mailto:geschaeftsstelle@ggg-web.de)

Mit besten Grüßen aus der Redaktion  
**Konstanze Schneider**



### Die Redaktion des Magazins die „Schule für alle“ trauert um Anne Volkmann

*Am 12. Oktober 2023 ist Anne Volkmann im Alter von 73 Jahren verstorben. Sie hat lange gekämpft, sie hat nie die Zuversicht verloren und bis wenige Wochen vor ihrem Tod in der Redaktion mitgearbeitet. Leider war ihre schwere Krankheit stärker als sie.*

*Anne Volkmann hat das Magazin „Die Schule für alle“ mitgegründet und von Anfang an bis zuletzt aktiv und inhaltlich gestaltend begleitet. Wir alle schätzten ihre klare und engagierte Arbeitsweise. Oft kurz und prägnant, mit norddeutschem Zungenschlag hat sie humorvoll Themen auf den Punkt gebracht. Sie hat unsere Arbeit inhaltlich und menschlich bereichert.*

### Anne fehlt uns!

*Peter Ehrich - Christa Gramm - Margot Kreuder - Christa Lohmann -  
Barbara Riekmann - Lothar Sack - Konstanze Schneider - Dieter Zielinski*

**Diesen Blick liebte Anne  
so sehr. Er gab ihr Kraft  
und Zuversicht.**



## Karina Becker

seit 2004 an der Pestalozzischule, zuvor an zwei anderen Schulen in Bremerhaven-Lehe, 2012 Konrektorin, 2019 Rektorin der Pestalozzischule  
► Karina.Becker  
@magistrat.bremerhaven.de

## Edgar Bohn

42 Jahre Lehrer und Schulleiter im Schuldienst ausschließlich in Grundschulen in sozialen Brennpunkten in Baden-Württemberg, seit 1991 im Vorstand der Landesgruppe Baden-Württemberg des Grundschulverbands und seit 2018 deren Vorsitzender, seit 2020 auch Vorsitzender des Bundesgrundschulverbands  
► edgar.bohn@gsv-bw.de

## Bärbel Bosse

Vertreterin der AdEiN (Arbeitsgemeinschaft der Elternräte in Niedersachsen), die Ag ist in regelmäßigem Austausch mit den Parteien im niedersächsischen Landtag, 1. Vorsitzende des Kreiselternbeirates Osnabrück  
► baerbel.bosse@ker-os.de

## Ingrid Burow-Hilbig

seit 1982 an verschiedenen Gesamtschulen tätig, Mitarbeit beim Aufbau zweier Gesamtschulen in Berlin, von 2005 bis 2016 stellvertretende Schulleiterin an der Ernst-Reuter-Schule II in Frankfurt am Main, derzeit Schulbegleiterin im Netzwerk Lernen durch Engagement und Sprecherin des Landesvorstandes der GGG-Hessen  
► IngridBurow-Hilbig@ggg-web.de

## Rainer Dahlhaus

bis zur Pensionierung Leiter der Gesamtschule Wuppertal-Langerfeld, früher Mitglied der Bildungskonferenz in NRW, stv. Vorsitzender der GGG, Mitglied im Landesvorstand der GGG NRW  
► RainerDahlhaus@ggg-web.de

## Gerd-Ulrich Franz

ehem. Schulleiter IGS Kastellstraße Wiesbaden, ehem. GGG-Vorsitzender (2015-2020), Bündnisbeauftragter des Bundesvorstandes der GGG  
► GerdUlrichFranz@ggg-web.de

## Marion Gutzmann

langjährige Grundschullehrerin im Land Brandenburg, Referentin für Deutsch/Grundschule und Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, seit 2020 stellvertretende Bundesvorsitzende des Grundschulverbands e.V.  
► marion.gutzmann@vs-grundschulverband.de

## Volker Igstadt

Präsident des Verwaltungsgerichts Kassel a. D.; Lehrbeauftragter für Schul- und Dienstrecht an der Goethe-Universität; stellvertretender Vorsitzender des Elternbundes Hessen e. V. in Frankfurt/Main  
► igstadt@t-online.de

## Dr. Klaus Klemm

Jg. 1942, von 1977 bis 2007 Prof. für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen, Arbeitsschwerpunkte Bildungsforschung, Bildungsökonomie und Bildungsplanung, seit 1970 Mitglied des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der Deutschen UNESCO-Kommission  
► Kl.Klemm@t-online.de

## Gabriele Klenk

Schulleiterin a. D., Mitglied des Bundesvorstands im Grundschulverband, Vorsitzende der Landesgruppe Bayern  
► gabriele.klenk@vs-grundschulverband.de

## Dr. Meike Kricke

Grundschulpädagogin, Vorständin der gemeinnützigen Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft in Bonn  
► m.kricke@montag-Stiftungen.de

## Clara Marianov

seit 2018 Lehrerin und Schulentwicklerin an der Josephine-Baker-Gesamtschule (früher: IGS Kalbach-Riedberg), Arbeitsschwerpunkte in der schulischen Konzeptarbeit: Teamarbeit, Arbeitszeit von Lehrkräften und kompetenzorientierte Leistungsrückmeldungen, schulische Koordinatorin im Schulverbund „Blick über den Zaun“.  
► c.marianov@IGSKaRi.onmicrosoft.com

## Stefan Niemann

bis 2012 als Lehrer und Schulleiter tätig, seitdem Personal- und Organisationsentwickler für Schule, Bildungseinrichtungen, Kommunen und Behörden  
► niemann@forum-l.com

## Dr. Cornelia Östreich

StR an der Ida-Ehre-Schule Bad Oldesloe (Gemeinschaftsschule mit Oberstufe), Fächer: Französisch, Geschichte, Englisch, Weltkunde, Fachleitung Weltkunde, Co-Vorsitzende der GGG Schleswig-Holstein, Co-Vorsitzende der ASF (SPD-Frauen) Schleswig-Holstein, engagiert im Projekt „Todesmarsch“ (KZ-Räumungen in den letzten Wochen des Zweiten Weltkrieges)  
► CorneliaOestreich@ggg-web.de

## Barbara Pampe

Architektin, Vorständin der gemeinnützigen Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft in Bonn  
► b.pampe@montag-Stiftungen.de

## Mark Rackles

ehemaliger Staatssekretär für Bildung in Berlin von 2011 – 2019, Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) und freiberuflicher Berater und Publizist  
► mark.rackles@wzb.eu

## Hartmut Sancken

seit 2020 Schulberater für „Forum L“ Bremen, Studium der Sozialen Arbeit, Gründer des Mobilien Dienstes für SchülerInnen mit emotional-sozialem Förderbedarf  
► sancken@forum-l.com

## Martina Zilla Seifert

bis Februar 2022 Schulleiterin der Green-Gesamtschule in Duiburg-Rheinhausen (ehem. Gesamtschule am Körnerplatz), Moderatorin für Kooperatives Lernen und in der LehrerInnenfortbildung  
► martina@seifert-schoppengerd.de

## Dr. Andreas Skouras

Oberstufenkoordinator und Schulleitungsmitglied an der Ernst-Reuter-Schule (KGS) Pattensen, Mitglied in der KMK-Bundesarbeitsgruppe der GGG, Steuergruppenmitglied im „Bündnis für ein zukunftsfähiges Abitur“  
► skouras.andreas@kgs-pattensen.de

## Dr. Anne-Dore Stein

seit 2022 Seniorprof. Inclusive Education an der Ev. Hochschule Darmstadt (Allgemeine Pädagogik und Entwicklungslogische Didaktik), dort 2002/03 Entwicklung des BA und MA Studiengangs Inclusive Education, 2014 des Weiterbildungs-MA Inclusive Veränderungsprozesse in Organisationen, u. a. Vorsitzende des Vereins Politik gegen Aussonderung  
► stein@eh-darmstadt.de

## Andreas Tempel

Lehrer für Deutsch und Geschichte an Gymnasium und Gesamtschule, Tätigkeit in der Schulsozialarbeit, seit 2012 Leiter der Alexander-Coppel-Gesamtschule in Solingen, Landesvorsitzender der GGG NRW  
► AndreasTempel@ggg-web.de

## Aus der Redaktion:

Peter Ehrich  
Dr. Christa Lohmann  
Barbara Riekman  
Lothar Sack  
Konstanze Schneider  
Anne Volkmann  
Dieter Zielinski

Auflage 3000, November 2023

## Bezugspreise

Heftpreis 8,- € einschl. Versandkosten.

Für Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Heftpreis bei zusätzlicher Bestellung durch Mitglieder 5,- € einschl. Versandkosten.

## © Alle Rechte vorbehalten

GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. vertreten durch den GGG-Vorsitzenden Dieter Zielinski

Alle Beiträge (Texte, Tabellen, Grafiken) und Fotos sind urheberrechtlich geschützt.

Auf der GGG-Website [www.ggg-web.de](http://www.ggg-web.de) stehen die Artikel des GGG-Magazins zum Download zur Verfügung.

Sofern beim jeweiligen Beitrag nichts anderes vermerkt ist, kann der vollständige, unbearbeitete Artikel mit Nennung der Autoren und der Quelle „Die Schule für alle“ für nicht kommerzielle Zwecke kostenfrei weiterverbreitet werden. (Das entspricht der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-ND-4.0.)

Wegen anderer Nutzung der Artikel oder Teilen davon wenden Sie sich bitte an die jeweiligen Autoren, bei denen alle weiteren Verwertungsrechte liegen.

## Hefffolge

In die Zählung der Hefte sind auch Sonder- und Regional-Ausgaben als Spezial-Hefte aufgenommen.

Die Druckausgaben regionaler Hefte werden i.d.R. nicht bundesweit, sondern nur den Mitgliedern der jeweiligen Landesverbände zugestellt.

Alle Hefte werden jedoch auf der Website präsentiert und stehen dort zur Verfügung:

<https://ggg-web.de/publikationen/ggg-zeitschrift>

## Impressum

Die Schule für alle Das Magazin

ISSN 2700-015X

## Herausgeber



GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule

Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens e.V.

Bundesgeschäftsstelle

Huckarder Str. 12

44147 Dortmund

Tel: 0231 58 694727

[www.ggg-web.de](http://www.ggg-web.de)

Die Schule für alle – Das Magazin Nr. 2023 | 4

Verbandszeitschrift der GGG

## Redaktion

Peter Ehrich

Christa Lohmann

Barbara Riekman

Lothar Sack

Konstanze Schneider

Anne Volkmann

Dieter Zielinski

## Website

Lothar Sack

## Gestaltung

Gesamtgestaltung Margot Kreuder

Basislayout Christa Gramm

Titelseite: Margot Kreuder

@ Foto Weltkugel Lizenz Pixabay

## © Bildnachweis

Nicht ausdrücklich gekennzeichnete Bilder und Grafiken haben die jeweiligen Autoren zur Verfügung gestellt.

## Druckerei

Umweltdruckerei: [www.lokay.de](http://www.lokay.de)

Gedruckt auf Recyclingpapier



Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet

[www.blauer-engel.de/uz195](http://www.blauer-engel.de/uz195)



Alle Ausgaben können von unserer Website heruntergeladen werden.



Direkt zu dieser Ausgabe



**2021**



**2021/1**  
GGG NRW/BE Spezial



**2021/2**



**2021/3**  
GGG S-H Spezial



**2021/4**

**2022**



**2022/1**



**2022/2**  
GGG Spezial



**2022/3**  
GGG HE Spezial



**2022/4**

**2023**



**2023/1**  
GGG Spezial



**2023/2**



**2023/3**  
GGG Spezial



**2023/4**