

Integrierte Schulen

Aktuell

Gesamtschulen | Gemeinschaftsschulen | Sekundarschulen | Primusschulen



Foto: Robert Pescht

GELL
GEmeinsam **L**änger **L**ernen - von Klasse 1 an

Projekt der Gemeinschaftsgrundschule Nordsternschule und der Gesamtschule Horst, Gelsenkirchen

- ▶ **Rahmenbedingungen für Inklusion unzureichend**
- ▶ **Gesamtschule Bockmühle berichtet aus Erfahrung**
- ▶ **Von der Grundschule zur Gesamtschule – Übergänge gestalten**

GGG NRW

Verband für integrierte Schulen

Gemeinnützige
Gesellschaft
Gesamtschule NRW e.V.

Elternbroschüren - jetzt bestellen



► MITGLIEDERVORTEIL

Normalpreis: 0,65 € pro Heft

Preise für korporative
Mitglieder und Initiativen:
bis 99 Stück: 0,50 € pro Heft
ab 100 Stück: 0,45 € pro Heft

Bestellungen per E-Mail:
bestellung@ggg-nrw.de

ISSN 1615-2999

Impressum



© Herausgeber:

**GGG Gemeinnützige Gesellschaft
Gesamtschule NRW**

Landesverband der Gemeinnützigen
Gesellschaft Gesamtschule e.V.

kontakt@ggg-nrw.de

www.ggg-nrw.de

Adresse:

Huckarder Str.12
44147 Dortmund
Tel.: 0231 148011
Fax: 0231 147942

Redaktion:

Karin Görtz-Brose
Hannelise Hottenbacher
Dietrich Scholle

Gestaltung:

Dipl. Design, Christa Gramm

Druck:

Auflage 1000; März 2016



Aktuelle Bildungspolitik

Behrend Heeren: Inklusion ja – aber nicht so!	2 - 4
Rainer Dahlhaus: Inklusion - Stolpersteine auf dem Weg zum Erfolg	8 - 15

Schwerpunktthema I

Julia Gajewski & Reto Stein: Gesamtschule Bockmühle mit fünf Jahren Inklusionspraxis	5 - 7
Christa Dohle: Praxisbeispiel - „Kooperatives Lernen und Inklusion“	16 - 21

Schwerpunktthema II

Robert Pescht und Rolf Steinwede: Kannst du Schleife, Herr Pescht?	22 - 25
Michael Biallas: Dieter-Forte-Gesamtschule kooperiert mit Grundschulen und AWO – ein „Übergangprojekt“	26 - 30

In eigener Sache

Werner Kerski: Landeskongress der Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) SPD NRW	31
Stiftung Gesamtschule: Broschüre „Inklusion braucht Zeit“ mit Bestellhinweis	32

Inklusion ja – aber nicht so!

Befürchtungen sind leider zur Realität geworden – die schlechten Rahmenbedingungen für Inklusion gehen zu Lasten der engagierten Schulen – das war vorhersehbar und deshalb vermeidbar. Politisch wurde aber anders entschieden!



Behrend Heeren
Vorsitzender der
GGG NRW

BEHREND HEEREN

Im Oktober 2013 hat die GGG NRW zusammen mit dem LER (Landeselternrat der Gesamtschulen) und der SLV GE NRW (Schulleitungsvereinigung NRW) anlässlich der Verabschiedung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes (9. SchRÄG) unter der Überschrift „Inklusion ja – aber nicht so! Inklusion nach Kassenlage schadet allen Schülern“ eine gemeinsame Presseerklärung veröffentlicht.

In dieser Presseerklärung kritisieren wir aus der Perspektive der ausdrücklichen Befürworter das damals verabschiedete Gesetz, das die Rahmenbedingungen für schulische Inklusion setzt: „Der Landeselternrat der Gesamtschulen (LER), die GGG NRW und die SLV GE NRW begrüßen, dass mit der Inklusion die Ausgrenzung von über 120.000 Schülern beendet werden soll. Hiervon könnten alle Schüler profitieren. Der verabschiedete Gesetzentwurf ermöglicht das leider nicht.“

Hauptkritikpunkte von damals

1. Inklusion nach Kassenlage: Vergrößerung der inklusiven Klassen
2. Künstliche Verringerung des Förderbedarfs durch Verfahrensänderung
3. Verschlechterung fachlicher und pädagogischer Standards
4. Die Schulen des längeren gemeinsamen Lernens tragen die Hauptlast

Die Realität 2016

Im dritten Jahr nach der Verabschiedung des Gesetzes müssen wir jetzt nicht nur feststellen, dass diese Befürchtungen Realität geworden sind. Durch die mangelnde und ungleiche Steuerung der ohnehin zu geringen Personalressourcen und der ungleichen Verteilung der Schüler mit Förderbedarf auf die Schulformen verschärfen sich die Bedingungen vieler integrierter Schulen noch einmal.

Die Möglichkeit der minimalen Klassenverkleinerung, die die Einzelschule wegen des einzuhaltenden Richtwertes ohnehin

selbst finanzieren muss, steht unter dem kommunalen Vorbehalt und ist bei einem Anmeldeüberhang nicht gerichtsfest.

Die Folge ist, dass viele inklusive Klassen „Normalgrößen“ zwischen 25 und 29 Schüler/innen haben. Das ist für die betroffenen Schüler mit und ohne Förderbedarf unakzeptabel. Beide Schülergruppen erhalten nicht die ihnen zustehende individuelle Förderung. Wurden vor dem 9. SchRÄG inklusive Lerngruppen durchaus von Eltern von Schülern ohne besonderen Förderbedarf gezielt gewählt, weichen die gleichen Eltern heute eher inklusiv arbeitenden Schulen oder inklusiven Lerngruppen aus. Das trifft strukturell besonders negativ die integrierten Schulformen. Die Hauptschulen, die früher den Großteil dieser Aufgaben übernommen hatten, werden immer weniger und die Gymnasien entziehen sich weitgehend dieser Aufgabe. Teilweise werden die Gymnasien von Eltern als Förderort auch nicht angenommen, da sie dort nicht die hinreichende Förderung für ihr Kind erwarten oder eine Diskriminierung befürchten.

Graue Inklusion mit Folgen

Durch die Aufhebung des sogenannten „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas“ hat die graue Inklusion, d. h. eigentlich vorhan-

dener Förderbedarf wird nicht festgestellt, enorm zugenommen. Was früher eher die Ausnahme war, ist heute fast die Regel. Die integrierten Schulen stellen fest, dass außer den Schülern/innen mit durch die Grundschulen festgestelltem Förderbedarf ein gleich großer Anteil mit nicht diagnostiziertem Förderbedarf aufgenommen worden ist (siehe Artikel von Rainer Dahlhaus S. 8 f). Das vom Land für die Stellenberechnung zugrunde gelegte Modell von Klemm/Preuss-Lausitz kann u. a. nicht funktionieren, da entgegen der Modellannahme die Doppelstruktur von Förder- und Regelschulen nicht aufgehoben ist und die Verteilung der gedeckelten Personalressource nicht nach einem schulscharfen Sozialindex vorgenommen wird. Das vielleicht mangelhafte alte Feststellungsverfahren war offensichtlich besser als das neue Verfahren, das zudem regional unterschiedlich praktiziert wird.

Nach dem alten Verfahren zählten die Schüler mit festgestelltem Förderbedarf für die Regelstellen praktisch doppelt. Auch wenn hierauf kein Rechtsanspruch bestand. Die inklusiven Gesamtschulen, die schon vor dem 9. SchRÄG integrative Lerngruppen hatten, stellen durchweg fest, dass die Bedingungen sich für die Schulen strukturell und für die

Schüler/innen individuell verschlechtert haben. Die inklusiven Klassen sind jetzt erheblich größer. Wenn sie etwas kleiner sind, müssen die nicht inklusiven Klassen umso größer sein. Und durch die Deckelung der Förderlehrerstellen bekommen die weiterführenden Schulen nach der Versorgung der Förderschulen und der Grundschulen nicht mehr die Förderlehrerstellen entsprechend der Anzahl der Schüler mit Förderbedarf. Die restlichen Stellen werden auf kommunaler oder regionaler Ebene unabhängig vom Bedarf mehr oder weniger gerecht verteilt. Faktisch bekommen die integrierten Schulen jetzt weniger fachliche Unterstützung durch Förderkollegen als vorher.

Dadurch leidet die fachliche Qualität und die Möglichkeit von Doppelbesetzungen wird deutlich eingeschränkt. Die bislang vom MSW vorgenommene positive Bewertung der Inklusion an Schulen orientiert sich einseitig an der gestiegenen Zahl der Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf, die jetzt in Regelschulen unterrichtet werden. Die Bewertung durch die inklusiven Schulen unter qualitativen Aspekten selbst fällt dagegen negativ aus. Diese Bewertung wird an den gegebenen schlechten Rahmenbedingungen festgemacht.

Sozialindex und Inklusionsindex endlich umsetzen

Die GGG NRW hat sich im Interesse der individuellen Förderung aller Schüler schon bei der Anhörung zum 9. SchrÄG auf der inhaltlichen Ebene für eine flächendeckende Diagnose ausgesprochen. Auf der Ebene der Ressourcen fordert die GGG NRW erneut, endlich den im Schulkonsens vereinbarten Sozialindex und den dort ebenfalls vereinbarten Inklusionsindex umzusetzen. Wenn die Inklusion gelingen soll, muss hier dringend nachgesteuert werden. Es kann doch nicht sein, dass diejenigen, die die Inklusion praktisch umsetzen wollen und müssen, sich dieser wichtigen Aufgabe lieber entziehen (sofern sie können).

Download:
www.ggg-nrw.de
 ► Publikationen ► ISA
 Verbandszeitschrift
 ► ISA 1/2016



Info

Quellenangaben

- Gemeinsame Presseerklärung zur Verabschiedung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes (9. SchrÄG) 16.10.2013, Landeselternrat d. Gesamtschulen (LER), GGG NRW, SLVGE NRW
- Stellungnahme der GGG NRW im Rahmen der mündlichen Anhörung zum Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. SchrÄG) vom 15.05.2013
- Stellungnahme der GGG NRW zum Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. SchrÄG) vom 2.11.2012

Gesamtschule Bockmühle - mit fünf Jahren Inklusionspraxis

Der Wandel von den Integrationsklassen hin zum „Gemeinsamen Lernen“ durch das 9. SchrÄG hat die Bedingungen für Inklusion erheblich verschlechtert. Dies lässt sich rückblickend anhand der einzelnen Schuljahre nachzeichnen.

JULIA GAJEWSKI UND RETO STEIN

Schuljahr 2011/12:

Es herrschen aus heutiger Sicht geradezu ideale Bedingungen, als sich die Gesamtschule Bockmühle (GEB) im Schuljahr 2011/12 für die Einrichtung von zwei Integrationsklassen ausspricht. In den beiden Integrationsklassen des neuen fünften Jahrgangs lernen 17 zielgleiche und 5 zieldifferente Schüler. Zwei Sonderpädagogen stehen für die Arbeit in den beiden Klassen zur Verfügung, für die selten praktizierte äußere Differenzierung gibt es einen Differenzierungsraum.

Schuljahr 2012/13:

Das Kollegium der Gesamtschule Bockmühle beschließt, die Inklusion dauerhaft einzuführen. Neben 17 Regelschülern werden in die integrativen Lerngruppen sechs zieldifferente Schüler aufgenommen. Zugleich wird die Anzahl der neu einzurichtenden integrativen Lerngruppen auf vier erhöht. Für

diese vier Klassen kommen vier weitere Sonderpädagogen (nicht alle mit voller Stelle) an die Bockmühle. Somit unterrichten in sechs integrativen Lerngruppen ebenso viele Sonderschullehrer. Neben den Regelschullehrern etablieren sich die Sonderpädagogen in „ihren“ Klassen als zweite Klassenleitung. Zwei weitere Differenzierungsräume werden eingerichtet.

Schuljahr 2013/14:

Weitere vier integrative Lerngruppen im neuen 5. Jahrgang kommen hinzu, allerdings nur zwei weitere Sonderpädagogen mit ihrer jeweiligen Stundenzahl (nicht immer volle Stellen). Dies bedeutet, dass sich auch die Sonderpädagogen der Klassen 6 und 7 neben den beiden neuen Kollegen auf die Klassen der Jahrgangsstufen 5 verteilen müssen. Das gut funktionierende Konzept, als Sonderpädagoge auch als Klassenlehrer zu agieren, funktio-



Julia Gajewski
Schulleiterin



Reto Stein
Didaktischer Leiter

niert nicht mehr, kann aber mit einigen Mühen aufrecht erhalten werden, bis ein Sonderpädagoge zum Halbjahr zur Förderschule rückabgeordnet wird und eine Kollegin langfristig ausfällt. Im zweiten Halbjahr unterrichten in 10 integrativen Lerngruppen fünf Sonderpädagogen mit 25,5 Stunden, einer mit 13 Stunden und zwei Kollegen mit je drei (!) Stunden. Problematisch ist diese Situation vor allem für ES Schüler, denn vor allem sie benötigen eine dauerhafte und stabile Bindung, die mit wechselnden Sonderpädagogen nicht aufrecht zu halten ist. Die neu hinzugekommene Aufgabe der Einzelintegration durch Sonderpädagogen, die nur für diesen Schüler zur GEB kommen, macht Teamarbeit quasi unmöglich.

Schuljahr 2014/15:

„Schräg“ ist in diesem Schuljahr nicht nur das 9. Schulrechtsänderungsgesetz, auch die Auslagerung der Jahrgänge 5 und 6 während der Brandschutzsanierung ist es. Im „neuen“ Gebäude, eine geschlossene Hauptschule, stehen zu wenig Räume für die Differenzierung zur Verfügung. Dafür arbeiten neue Sonderpädagogen an der GEB, so dass nun 2,5 Sonderpädagogen in Jg. 5 und je zwei in den anderen Jahrgängen arbeiten. Die Anzahl der Schüler

in den Klassen des „Gemeinsamen Lernens“ im neuen fünften Jahrgang wird größer, denn es gibt nicht mehr den Mehrbedarf von 0,5 Regellehrerstellen wie zu „Integrationszeiten“ für die integrativen Lerngruppen. Zudem müssen nachträgliche AO-SF-Verfahren durchgeführt werden. In der Regel wird der Unterstützungsbedarf LE-ES attestiert. Im 6. Jahrgang wird so eine Regelklasse zu einer weiteren Klasse des „Gemeinsamen Lernens“. Im Kollegium verbreitet sich trotz eines enorm hohen Engagements wegen der Bedingungen der Inklusion erste Resignation. Die Zahl der Sonderpädagogen hält nicht Schritt mit dem Anstieg der Kinder mit Förderbedarf. Die vom Ministerium auf 10 Jahre festgelegte Budgetierung lässt leider nicht zu, dass es, trotz der durch Neuaufnahmen und nachträglichen Verfahren und zukünftig weiterhin steigenden Zahlen an Förderschülern, eine adäquate Versorgung mit Sonderpädagogen geben wird. Um die Kinder in der Inklusion auch mit wenig Personalressourcen ihrem Bedarf entsprechend zu fördern, beschließt das Kollegium der Gesamtschule Bockmühle, die nach wie vor die Inklusion im Kollegium befürwortet, sich selbst zu helfen: Probeweise wird ein radikal anderes Unter-

richtskonzept verfolgt, das es möglich macht, auch mit geringeren Personalressourcen alle Kinder ihrem Bedarf entsprechend zu fördern. Dem Widerspruch zwischen dem gerade in der Erprobung befindlichen, veränderten pädagogischen Konzept und den – aus unserer Sicht – angemessenen Forderungen an die Politik, sind wir uns durchaus bewusst...

Schuljahr 2015/16:

Alle sieben neuen Klassen werden als Klassen des „Gemeinsamen Lernens“ eingerichtet, da die Erfahrung zeigt, dass weitere Schüler mit Förderbedarf in allen Klassen nachträglich getestet werden. Damit ist das ehemalige Integrationskonzept mit 4 Schwerpunktklassen nicht mehr haltbar. Zwei Sonderpädagogen und ein Differenzierungsraum stehen für die Arbeit im fünften Jahrgang zur Verfügung. Auch die anderen Jahrgänge müssen nun mit einem Differenzierungsraum auskommen, da die 2 Seiteneinstiegsklassen ebenfalls Förderräume benötigen.

Die 10,5 Sonderpädagogen, die an der Gesamtschule Bockmühle in diesem Schuljahr arbeiten, fördern 120 Schüler mit Förderbedarf in 31 Klassen (teilweise auch in der Einzelintegration). Zum nächsten Schuljahr kommen mindestens 17 Schüler mit Förderbedarf in 8 Klas-



Gesamtschule Bockmühle mit verändertem pädagogischen Konzept

sen hinzu. Noch hoffen wir, dass das Stellenbudget sich den Realitäten anpassen wird oder der leider nur schriftlich festgehaltene, aber nicht umgesetzte „Sozialindex“, greifen wird.

1. Aus Gründen der Lesbarkeit wird nur die männliche Form geschrieben, die weibliche ist mitgemeint.

2 Unterricht auf der Basis von Selbstlernzeiten (D, M, E), Projektunterricht (alle weiteren Fächer) und Werkstätten (Wahl- und Pflichtangebote).

3. **ES Schüler:** Förderbedarf im Bereich emotionaler- und sozialer Entwicklung.

4. **LE:** Förderbedarf im Bereich Lernen



Inklusion: Stolpersteine auf dem Weg zum Erfolg

Auf der Basis der seinerzeit bekannten Daten wurde bereits 2014 deutlich, wie unterschiedlich die Herausforderungen der Inklusion zwischen den Schulen verteilt sind.



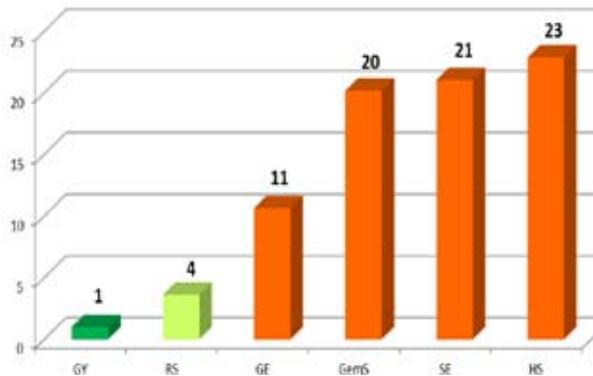
Rainer Dahlhaus
Ltd. Gesamtschuldi-
rektor i.R.

RAINER DAHLHAUS

Quantitative Verteilung auf die Schulformen

Die vom MSW veröffentlichten Schülerzahlen des Schuljahres 2014/2015 zeigen deutlich eine Schiefelage hinsichtlich der Beteiligung der Schulformen am Prozess der Inklusion, wenn man die Daten normiert und dem Gymnasium den Inklusionsindex 1 zuweist:

Grafik 1: Inklusionsbeteiligung nach Schulform mit normierten Daten, Inklusionsindex 1 für Gymnasium



Datengrundlage: MSW Statistik-TELEGRAMM 2014/15. Schul-eckdaten 2014/15. Zeitreihen 2005/06 bis 2014/15. Statistische Übersicht Nr. 387 - 1. Auflage März 2015, S. 8, 21f., 66, 69, 81ff.

Zu erkennen ist, dass die Sekundarschule gegenüber dem Gymnasium das 21-fache der Lasten trägt, die mit der Inklusion für die Schulen derzeit verbunden sind. Es sei nochmals wiederholt: Angesichts der wachsenden Vorbehalte gegenüber dem Prozess der Inklusion in der jetzigen (von vielen Beteiligten als unterfinanziert wahrgenommenen) Form besteht Bedarf an staatlicher Steuerung hinsichtlich der Verteilung der Lasten der Inklusion auf die Schulformen. Ansonsten trägt gerade diese gesellschaftspolitisch so wichtige Aufgabe der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf mit dazu bei, die Schullandschaft zu spalten und diejenigen Schulen abzuwerten, die sich der Aufgabe der Inklusion nicht entziehen (können).

Kommentierte Ergebnisse der Umfrage der SLV GE NRW zum Schuljahr 2014/15

Die Fragen nach dem Stand und den Gelingensbedingungen der

Inklusion an Nordrhein-Westfalens Schulen werden derzeit von vielen Seiten beleuchtet. Im Schuljahr 2014/2015 hat die SLV GE NRW die Schulleitungen zur Situation der Inklusion an ihren Schulen befragt. Bei dieser Befragung haben 108 der 425 nordrhein-westfälischen integrierten Schulen belastbare und vergleichbare Daten geliefert, darunter 3 Gemeinschaftsschulen, 13 Sekundarschulen und 92 Gesamtschulen. Die Daten sind streng wissenschaftlich nicht repräsentativ, schon weil die integrierten Schulen der unterschiedlichen Regierungsbezirke sich sehr unterschiedlich intensiv beteiligt haben. Dennoch lassen sich aus den eingegangenen Daten einige bemerkenswerte Trends ablesen. Sie untermauern und ergänzen die Kritik am Stand und Prozess der Inklusion an den Schulen des Landes, die auch andernorts formuliert wurden und werden.

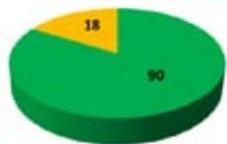
Ist die eigene Schule im Jahrgang 5 eine inklusive Schule?

Von den 108 Schulen der Stichprobe beteiligen sich nach eigenen Angaben 90 in ihrem 5. Jahrgang am Projekt der Inklusion und nur 18 Schulen nicht (Grafik). Dies macht eindrücklich deutlich: trotz aller offenen Fragen stellen sich die integrierten Schulen den Herausforderungen der Inklusion

in besonderem Maße. Allerdings haben manche von ihnen auch gar keine Wahl: neue Schulen werden stets als inklusive Schulen gegründet. Dies erklärt auch den sehr hohen Inklusionsindex der Sekundarschulen. Und auch die bestehenden integrierten Schulen gelten vielen Schulträgern als besonders geeignet - zumal die meisten Gymnasien sich der Aufgabe nicht stellen, viele der zu inkludierenden Schülerinnen und Schüler gelten als nicht „gymnasialbegabt“.

Aktuell zeigt dies zum Beispiel die Landeshauptstadt Düsseldorf, wo sich die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit ausgewiesenem Förderbedarf in folgender Weise auf die Schulformen verteilt. (Tabelle 1)

Grafik 2: Anzahl Schulen mit und ohne Inklusion



■ mit inkl. Klassen in 5
■ ohne inkl. Klassen in 5

Quelle:
Anlage 2 zur Vorlage
40/24/2015 zum Schul-
ausschuss der Stadt
Düsseldorf

Tabelle 1: Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit ausgewiesenem Förderbedarf

	Aufnahmen in Jg. 5 zum Schuljahr 2015/16 insgesamt	davon Schüler mit ausgewiesenem Förderbedarf	Quote der Förderschüler pro 100 Aufgenommene	Anteil der Schulform an allen in Jg. 5 aufgenommenen Schülern	Anteil der Schulform an der Gesamtzahl der Förderkinder
Hauptschule	238	58	24,4%	5,8%	43,9%
Realschule	1177	26	2,2%	28,6%	19,7%
Gymnasium	2043	6	0,3%	49,6%	4,5%
Gesamtschule	660	42	6,4%	16,0%	31,8%
insgesamt	4118	132	3,2%	100,0%	100,0%

Unter den betroffenen Eltern herrscht nicht überall Klarheit über die vor Ort getroffenen Regelungen hinsichtlich der Schulen, die inklusiv arbeiten. So kamen immer wieder Anfragen von Eltern, die davon ausgingen, sie selber könnten die Schule bestimmen, an der ihr Kind mit ausgewiesenem Förderbedarf aufgenommen werden sollte.

Abkürzungen:

ES: Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung,
LE: Förderbedarf im Bereich Lernen
KB: Förderbedarf im Bereich körperlicher und motorischer Entwicklung.

Deswegen stellten wir die Frage: **Wie viele Anfragen für Schülerinnen und Schülern mit ausgewiesenem Förderbedarf gab es an der Schule für den (...) Jahrgang 5 des Schuljahres 2014/15?** Und ergänzend: **Wie viele von ihnen wurden in den Jahrgang 5 aufgenommen?** Die Ergebnisse der 108 Schulen der Stichprobe finden sich in Tabelle 2.

Tabelle 2: Häufigkeiten der Anfragen

Anfragen von SuS mit ausgewiesenem Förderbedarf für Jg. 5				insgesamt	davon aufgenommen
ES	LE	KB	sonstige		
304	385	39	232	960	771

Da die Schulaufsicht die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zu den Schulen eigentlich vorab koordiniert hatte, stellt sich die Frage, wie es zu dieser hohen Abweichung zwischen der Zahl der Anfragen und der Zahl der aufgenommenen Schüler (immerhin 189) kommen konnte. Neben einer intensiveren Information der betroffenen Eltern ist auch zu prüfen, ob inklusionsunwillige Schulen den ihnen zugeordneten Schülerinnen und Schülern und Eltern möglicherweise gezielt vom Besuch der eigenen Schule abtrotzen.

Ein besonderes - durch die Informationspolitik des MSW forciertes - Problem stellt die hohe Zahl der Schülerinnen und Schüler dar, die in Klasse 5 erkennbar besonderen Förderbedarf aufweisen, bei denen dieser Förderbedarf durch die Grundschulen aber nicht förmlich festgestellt wurde. Die Klagen häufen sich, dass Schülerinnen und Schüler aus den Grundschulen für den Jahrgang 5 angemeldet und aufgenommen wurden, deren (Lern-)Verhalten bereits nach wenigen Wochen erkennen lässt, dass hier sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegen könnte, ohne dass die Grundschule diesen Bedarf förmlich festgestellt hat („graue“ oder „wilde“ Inklusion).

Deswegen stellten wir die Frage **nach Zahl und Art solcher Schülerinnen und Schüler** und erhielten folgende Antworten, Siehe Tab 3.

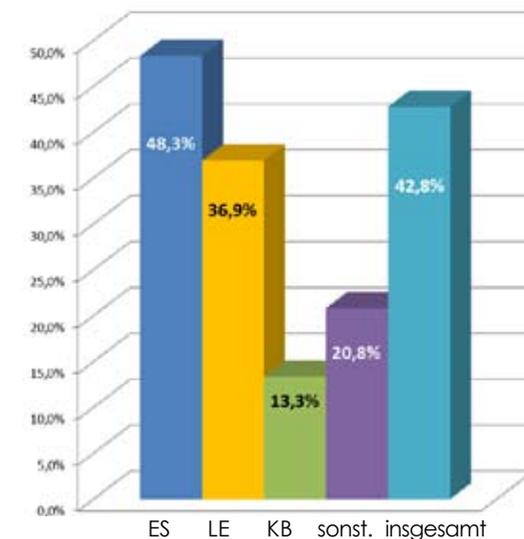
verschenkt, in der sie wegen der fehlenden Information aus der abgebenden Schule noch nicht optimal gefördert werden konnten.

Tabelle 3: Häufigkeiten „graue Inklusion“

Anfragen von SuS mit ausgewiesenem Förderbedarf für Jg. 5				insgesamt	davon aufgenommen	in Jg. 5 aufgenommene SuS mit erkennbarem Förderbedarf ohne Förderstatus gem. AO-SF				insgesamt
ES	LE	KB	sonstige			ES	LE	KB	sonstige	
304	385	39	232	960	771	284	225	6	61	576

Hier wird ein zentraler Mangel der derzeitigen Feststellung des besonderen Förderbedarfs deutlich: Nur bei etwa 52% der Schülerinnen und Schüler mit erkennbarem Förderschwerpunkt **ES** und bei ca. 63% der Schülerinnen und Schüler mit erkennbarem Förderschwerpunkt **LE**, die das Anmeldeverfahren der Schulen der Stichprobe durchlaufen haben, wurde der Förderbedarf in der Grundschule förmlich festgestellt. Bei den anderen 48% bzw. knapp 37%, die alle an den integrierten Schulen aufgenommen waren, wurde der Förderbedarf erst im Laufe der Klasse 5 explizit diagnostiziert (Grafik 3). Einerseits wurde dadurch für diese Schülerinnen und Schüler wertvolle Zeit

Grafik 3: In Jg. 5 aufgenommene SuS ohne Förderstatus gem. AO SF in % aller angemeldeten SuS mit erkennbarem Förderbedarf



Andererseits wird den betroffenen Kindern und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern durch die fehlende förmliche Feststellung des Förderbedarfs die Chance genommen, in kleineren Klassen und damit intensiver betreut zu werden.

Mit der Verabschiedung des 9. SchRÄG wurde in § 46 bekanntlich festgelegt:

(4) Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann im Einvernehmen mit dem Schulträger die Zahl der in die Klasse 5 einer Schule der Sekundarstufe I oder mit Sekundarstufe I aufzunehmenden Schülerinnen und Schüler begrenzen, wenn

1. ein Angebot für *Gemeinsames Lernen* (§ 20 Absatz 2) eingerichtet wird,
2. *rechnerisch pro Parallelklasse mindestens zwei Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgenommen werden und*
3. *im Durchschnitt aller Parallelklassen der jeweilige Klassenfrequenzrichtwert nach der Verordnung zur Ausführung des § 93 Absatz 2 Schulgesetz nicht unterschritten wird.*

Tabelle 4: **Klassenverkleinerungen**

Anzahl der Schulen mit Inklusion in Klasse 5	90
Klassenverkleinerung möglich?	48
Klassenverkleinerung inkl. 100% der grau Inkludierten möglich?	70
Klassenverkleinerung inkl. 50% der grau Inkludierten möglich?	60

In der Umfrage wurde deutlich:

Von den 90 Schulen der Stichprobe, die ihre fünften Klassen inklusiv führen, haben auf der Basis ihrer Zügigkeit und der Zahl der aufgenommenen Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Förderbedarf rechnerisch nur 48 Schulen die Möglichkeit, ihre Klassen gem. § 46 (4) SchulG zu verkleinern. Wäre der Förderbedarf bei allen „grau inkludierten“ Schülerinnen und Schülern förmlich festgestellt worden, könnten 70 dieser Schulen ihre Klassen verkleinern, geht man davon aus, dass nicht bei allen Schülerinnen und Schülern das Verfahren zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs zu einer förmlichen Feststellung führt, sondern etwa nur in 50% der Fälle, hätten im Schuljahr 2014/15 statt der 48 Schulen der Stichprobe immerhin noch 60 rechnerisch die Möglich-

keit gehabt, ihre Klassen zu verkleinern und damit allen Schülerinnen und Schülern bessere Lernbedingungen zu ermöglichen. Eine nachträgliche förmliche Feststellung des Förderbedarfs zu Beginn der Sekundarstufe I hilft hier nicht: gerade integrierte Schulen mit Anmeldeüberhängen sind im Aufnahmeverfahren gezwungen, ihre fünften Klassen bis zum Klassenfrequenzhöchstwert aufzufüllen; eine nachträgliche Verkleinerung der Klassen ist unmöglich.

Die besondere Brisanz gewinnt diese Situation dadurch, dass der Anteil der grau inkludierten Kinder bei den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ES besonders hoch liegt. Unbestritten gehören Kinder mit Förderbedarf ES zu denen, die schon in geringer Zahl bei ungenügender sonderpädagogischer Betreuung die fachliche Arbeit einer Klasse über Monate hin zum Erliegen bringen können. Verdoppelt sich durch die graue Inklusion faktisch die Zahl der ES-Kinder in einer Klasse, geraten auch gutwillige und hochkompetente Lehrerinnen und Lehrer schnell an die Grenzen ihrer professionellen Möglichkeiten.

Die Situation ist nicht zuletzt die Folge einer Philosophie von Inklusion, wie sie sich z.B. auch in der Begründung des 9. SchRÄG wiederfindet:

Mit der Einrichtung von Stellenbudgets für die sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen wird es grundsätzlich nicht mehr nötig sein, dass der Bedarf eines Kindes an sonderpädagogischer Unterstützung in diesen Förderschwerpunkten im Rahmen eines Verwaltungsaktes festgestellt wird, damit zusätzliche Lehrerressourcen bereit gestellt werden (Aufhebung des sogenannten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas). (Begründung zum Gesetzentwurf der Landesregierung vom 19.03.2013: Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz), S. 27f.

Für die Grundschulen mag die „Aufhebung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ ja folgenlos bleiben, für nachgefragte integrierte Schulen führt das fehlende förmliche Verfahren aber zu den beschriebenen Nachteilen hinsichtlich der Klassengrößen.

Zudem darf in Zweifel gezogen werden, ob die Verteilung des so hoch gelobten - aber gedeckelten - Stellenbudgets tat-

sächlich noch belastungsangemessen erfolgt, wenn die Dunkelziffer der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich ES in den 5. Klassen der integrierten Schulen tatsächlich - wie in der Stichprobe - bei einem Anteil von bis zu 50% liegt.

Schließlich muss auch fachlich wie schulpolitisch überdacht werden, ob in Zeiten der Inklusion die förmliche Feststellung besonderen Förderbedarfs wirklich noch als eine für die betroffenen Schülerinnen und Schüler wie deren Eltern diskriminierende Etikettierung angesehen werden kann.

Forderung „Rucksackprinzip“

Die Schulen benötigen ein belastbares, klar definiertes Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Einleitung eines solchen Verfahrens muss wieder in der Hand der Profis liegen, also in der Hand der Schulen; denn wir wissen, dass viele Eltern, gerade bei den Förderschwerpunkten ES und LE, nicht wahrnehmen (wollen), welche Probleme bestehen oder aus anderen Gründen den entsprechenden Antrag von sich aus nicht stellen würden. Daher brauchen die Schulen dieses belastbare Verfahren in eigener Hand, insbesondere auch die Grundschulen, ohne dass - wie immer wieder kolportiert wird, die untere

Schulaufsicht diesen Schulen nahelegt, auf die Einleitung solcher Verfahren zu verzichten. Das Plädoyer geht dahin, eine Art Rucksackprinzip zu implementieren, wenn es um die Bestimmung der Ressourcen geht. „Rucksackprinzip“ heißt: eine schülerscharfe Festlegung, wieviel Förderbedarf, welche zusätzlichen Personalressourcen und welche Verkleinerung der Klasse erforderlich sind. Nur so ist sicherzustellen, dass in Inklusionsklassen angemessene Klassengrößen zustande kommen (wünschenswert: in der Größenordnung von 20 bis 24 Schülern) und die Versorgung mit Lehrerinnen und Lehrern ausreichend ist (wünschenswert: durchgängige Doppelbesetzung). Aus der Befragung der SLV ist abzulesen, dass den 108 Schulen der Stichprobe für ihre 771 Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem besonderem Förderbedarf im Jahrgang 5 insgesamt 2027 Lehrerwochenstunden (LWS) an Personal mit sonderpädagogischer Ausbildung zur Verfügung stehen. Im Mittel sind dies 2,63 LWS pro betroffenem Kind ohne Ansehen der Art des Förderbedarfs.

Selbst wenn man die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in einer Klasse konzentriert und annimmt, dass in einer solchen Klasse 8 dieser Schülerinnen und

Schüler unterrichtet werden (diese Zahl war zu Zeiten integrativer Lerngruppen nicht unüblich), kommt man für eine solche Klasse auf 21,4 LWS an Sonderpädagogischen-Besetzung - dies ist bei üblichen deutlich mehr als 30 Wochenstunden in einer Ganztags Gesamtschule - bei Weitem nicht ausreichend, um eine Doppelbesetzung zu gewährleisten. Sollte die Schule eine solche Doppelbesetzung für unumgänglich halten, ist sie gezwungen, Personalressourcen aus dem allgemeinen Unterrichtsbedarf umzuleiten.

Ein Fazit

Klassenverkleinerung und erhöhter Personaleinsatz sind nicht nur für die Kinder mit besonderem Förderbedarf notwendig, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler ohne diesen; denn auch sie haben das Recht auf einen qualitativ hochwertigen Unterricht in ihren Klassen.

Wenn die Qualitätsfragen im Projekt der Inklusion nicht zufriedenstellend gelöst werden, ist zu befürchten, dass bei den Eltern von Kindern ohne besonderen Förderbedarf die derzeit relativ positive Einschätzung der Arbeit der inklusiven Schulen (vergl. KLEMM 2015, S. 26) kippt und eine Abstimmung mit den Füßen stattfinden wird. In diesem Fall wird die Schule, die

sich dem Projekt Inklusion stellt, dann nicht mehr in derselben Weise von den Eltern angewählt werden, weil nicht sichergestellt ist, dass das eigene Kind auch die bestmögliche Förderung erhält. Das wäre fatal - für die Schülerinnen und Schüler mit und ohne besonderen Förderbedarf, aber auch für das Schulsystem in NRW insgesamt: dann gibt es am Ende nur noch das Gymnasium und den Rest.

Literatur/Quellen:

- ▶ KLEMM, K.: Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2015.
- ▶ MSW Statistik-TELEGRAMM 2014/15. Schulleckdaten 2014/15. Zeitreihen 2005/06 bis 2014/15. Statistische Übersicht Nr. 387 - 1. Auflage März 2015, S. 8, 21f., 66, 69, 81ff.
- ▶ SLV-GE-NRW: Schulleitungsbefragung zur Situation der Inklusion an nordrhein-westfälischen integrierten Schulen im Schuljahr 2014/15.
- ▶ Stadt Düsseldorf: Informationsvorlage 40/24/2015: Betrifft: Anmeldezahlen für das Schuljahr 2015/2016. Dazu auch: Anlage 2.

Praxisbeispiel: „Kooperatives Lernen und Inklusion“

Die Implementierung des Kooperativen Lernens und die Weiterentwicklung in Richtung „Inklusion“ am Beispiel der Gesamtschule Holweide



Christa Dohle
Kordinatorin Individ.
Lernen

CHRISTA DOHLE

Ausgangslage der Schule in Bezug auf Inklusion und Unterrichtsentwicklung

Als sich die Gesamtschule Holweide im Jahre 2004 dazu entschloss, das Kooperative Lernen als ein bedeutsames Entwicklungsvorhaben der Unterrichts- und Schulentwicklung zu deklarieren, sah die Ausgangslage wie folgt aus: Die Schule konnte auf 29 Jahre Team-Klein-Gruppen-Modell, 29 Jahre Tischgruppenpädagogik mit einem immens hohen Stellenwert des sozialen Lernens und 18 Jahre Gemeinsamen Unterricht (RegelschülerInnen und FörderschülerInnen) zurück blicken.

Die Gesamtschule Holweide ist bis zur 10. Klasse neunzünftig, jeder Jahrgang hat drei parallele Lehrerteams. In der Regel sieht das Inklusionsmodell so aus, dass jedes dieser jeweils drei Jahrgangsteams sich einer Regelschulklasse und zwei Integrationsklassen widmet. Jedes Team hat

1-2 SonderschulpädagogInnen, die sich insbesondere um die Kinder mit besonderem Förderbedarf kümmern, aber auch genauso als TutorInnen und FachlehrerInnen eingesetzt sind. Der Status der SonderschulpädagogInnen (insgesamt ca. 40) unterscheidet sich nicht von dem eines Regelschullehrers/einer Regelschullehrerin, da sie fast alle fest an unserer Schule arbeiten und nicht mehr von der Förderschule abgeordnet werden. Sie kooperieren eng mit den übrigen TeamkollegInnen und beteiligen sich auch in gleicher Weise an allen Fortbildungsangeboten und Fragen der Unterrichtsentwicklung. Das Konzept des kooperativen Lernens und des individualisierten Lernens bezieht sich somit auf die gesamte Jahrgangsbreite in der Sekundarstufe I. (Weitere Erläuterungen zur Struktur der Gesamtschule Holweide finden sich auch im Artikel von Dr. Anne Ratzki in ISA III/2015 „Drei Kölner Gesamtschulen werden 40 Jahre alt“.)

Motive für die Fortbildungsentscheidungen und die Auswahl des Fortbildungsangebotes

Diese Ausgangslage bildete einen sehr fruchtbaren Boden, auf dem sich das Kooperative Lernen effektiv entwickeln konnte, denn sowohl für das Kooperative Lernen als auch für das TKM (Team-Klein-Gruppen-Modell) und die Tischgruppenpädagogik sind Teamarbeit und generell das Lernen in Beziehung Voraussetzung und gleichermaßen die Basis der Unterrichtsentwicklung. Die organisatorisch-strukturelle Ebene änderte sich nur auf der SchülerInnenseite, indem die 6er-Tischgruppen durch 4er-Tischgruppen ersetzt wurden.

Als mindestens ebenso bedeutungsvoll für die relativ reibungslose Implementierung des Kooperativen Lernens ist aber auch die inhaltliche, pädagogisch-didaktische Ebene zu betrachten, die vor 2004 bezüglich der (damals noch) „integrativen“ Überzeugungen und Werte mit der Haltung und dem Menschenbild, das dem Kooperativen Lernen zugrunde liegt, in besonderer Weise übereinstimmten.

Fortbildungskonzept und Fortbildungsverlauf

Nach einer Fortbildungsveranstaltung im Jahre 2003, auf der eine kleine Teilgruppe des Kollegiums ein Angebot „Erste Einblicke in das Kooperative Lernen“ mit Eckhard Buresch in Anspruch nehmen konnte, dauerte es nur wenige Wochen bis die Entscheidung, eine umfangreiche Fortbildungsinitiative zu starten, fiel. Motor und Organisatorin dieser Initiative war in erster Linie die damalige Didaktische Leiterin Ulla Kreuz.

Es gelang ihr, insgesamt 26 KollegInnen mit ins Boot zu holen, die in Folge an einer ModeratorInnen-Ausbildung (2004-2006) im Kooperativen Lernen bei Eckhard Buresch, Andreas Gehrman, und Evelyn Grösch-Buresch teilnahmen. Die Module, die immer wieder mit Lernkarussells aus verbindlichen Erprobungsphasen der TeilnehmerInnen begannen, lauteten wie folgt:

Modul 1: Selbst- und Sozialkompetenz als Voraussetzung sozialer Interaktionsprozesse für Lehrende und Lernende.

Modul 2: Schüleraktivierendes Lehren und Lernen durch Entwicklung von Frage- und Analysekompetenz und Kooperative Unterrichtsstrategien, die Lernen unterstützen.



Logo der Gesamtschule Holweide

Modul 3: Visualisierungen als Strukturhilfe bei der Rezeption von Texten, der Präsentation von Ergebnissen und der Entscheidungsfindung.

Modul 4: Begriffs- und Vorstellungsbildung als Elemente nachhaltigen Lernens.

Modul 5: Schüleraktivierendes Lehren und Lernen durch Rechenschaftslegung und Selbstevaluation von Lernprozessen und der Leistung von LehrerInnen und SchülerInnen.

Modul 6: Heterogenität: Eine Lerngelegenheit für lebendige Lerngemeinschaften?!

Modul 7: Implementation von Kooperativem Lernen in meinen Unterricht, das Fach- und Lehrerteam und meine Schule als lernende Organisation.

Nach Beendigung der 2-jährigen ModeratorInnenausbildung verlief die Implementierung auf den verschiedensten Ebenen:

Einige der TeilnehmerInnen arbeiteten intensiv in verschiedenen Kompetenzteams als ModeratorInnen für Kooperatives Lernen und konnten sich auf diese Weise auch selbst immer weiter fortbilden, Methoden festigen und Sicherheit gewinnen. Sie brachten ihre Kompetenzen wieder in die Schule ein, und zwar nicht nur in ihrem eigenen Unterricht, sondern auch auf Konferenzen und Gremien (z. B. auch in die Steuer-

gruppe), Elternabenden, Seminaren, Teamsitzungen und Ausschüssen, die intern stattfanden. Als besonders wirksam stellte sich die Schulung der „Neuen KollegInnen“ und des „Neuen 5. Jahrgangs“ heraus, die als zweitägige Veranstaltungen, die außerhalb der Schule stattfanden, auch immer in das Kooperative Lernen einführten und viele andere wichtige Inhalte auf diese Weise vermittelten. Diese beiden Tagungen sind nach wie vor fest im Schulprogramm verankert.

Diese Institutionalisierungen hatten zur Folge, dass sich die Anzahl derjenigen KollegInnen, die gar nicht mit dem Kooperativen Lernen in Berührung kamen, wesentlich verringerte.

Direkt nach Beendigung der Ausbildung hat sich eine kleinere Gruppe der TeilnehmerInnen in regelmäßigen Abständen getroffen, um sich auszutauschen und die Implementierung in der Schule zu koordinieren. Interessierten KollegInnen wurden Lernkarussells, Werkstätten und kleinere Workshops angeboten, die mehrheitlich als anregend und hilfreich empfunden wurden.

2010 konnte auf der LehrerInnenkonferenz das Curriculum „Kooperatives Lernen“ verabschiedet werden, das seither als Leitfaden gilt und der Orientierung dient. Da der Fokus „Individualisierung“

immer wichtiger wurde, konnte im Jahre 2010 auch eine Funktionsstelle für den Bereich: „Individualisierung im Rahmen des Kooperativen Lernens“ ausgeschrieben werden. Alle weiteren Fortbildungsveranstaltungen konzentrierten sich von nun an besonders auf diesen individualisierenden Aspekt.

Worauf zu achten wir besonders gelernt haben ...

Schon in dieser Zeit wurde deutlich, dass das Kooperative Lernen gerade auch in den Integrationsklassen nicht immer reibungslos funktionierte und einige SchülerInnen beim Lernen in kooperativen Formen „auf der Strecke“ blieben. Als Konsequenz aus dieser Erkenntnis wurden all die Stolpersteine gesammelt, die die Teilhabe am kooperativen Lernen vor allem aus der Sicht der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber auch von RegelschülerInnen, die einfach in bestimmten Bereichen sehr leistungsschwach waren oder punktuelle Schwierigkeiten zeigten, be- oder verhinderten. Diese Stolpersteine waren auf alle Fälle nicht nur für zieldifferentes Lernen relevant.

Zu den Stolpersteinen gehörten unter anderen: Probleme mit den unterschiedlichen Arbeitstempis, Über- oder Unterforderung kogni-



Beispiel Thema „Zeitung“ mit der Differenzierungsmatrix von Prof. Dr. Ada Sasse (S. Seite 25)

tiver Fähigkeiten, Konzentrations- und Ausdauer-mangel, Überforderung einzelner SchülerInnen in Hinblick auf die Methode/das Material und die Komplexität der Aufgabenstellung.

Einige Stolpersteine konnten weitgehend aus dem Weg geräumt werden, indem wir gelernt haben, Aufgaben genauer zu formulieren und zu nivellieren, sie kompetenzorientiert zu beschreiben und Anforderungsebenen somit genauer festzulegen. Das heterogene Leistungsniveau der SchülerInnen erfuhr bei der Tischgruppenzusammensetzung einen höheren Stellenwert, so dass Hilfsysteme besser funktionierten. Zeitfenster für die einzelnen Arbeitsphasen wurden genauer antizipiert und ggf. für schwächere SchülerInnen erweitert. Je mehr Routinen sich entwickelten, desto effektiver konnte die Zeit der Gruppenarbeitsphasen von seiten der LehrerInnen genutzt werden: zum einen für gezielte Beobachtungen der Prozesse, zum anderen für die individuelle



SchülerInnen während einer kooperativen Arbeitsphase

Unterstützung einzelner SchülerInnen. Es wurde außerdem im Laufe der Zeit deutlich, dass es sich für das Lernen als förderlich erwies, wenn Lernergebnisse möglichst am Ende einer jeden Stunde vorgestellt wurden und die Präsentation nicht verzögert in einer der nächsten Unterrichtseinheiten stattfand.

Zusätzlich versuchten wir immer, auch die SchülerInnen in einzelnen Kompetenzen (u. a. in der Lese- und Schreibkompetenz) „separat“ zu stärken. Soziale Kompetenzen wurden in den unteren Jahrgängen z. B. auch im Rahmen des Tischgruppentrainings gefördert. Probleme bei der Leistungsbewertung konnten relativ schnell dadurch verringert werden, dass die SchülerInnen angeleitet wurden, selbst Beurteilungskriterien und Indikatoren zu bestimmen, und somit die eigene Beurteilungskompetenz zu erweitern.

Andere Stolpersteine liegen sicherlich immer noch auf dem Weg, sind vielleicht nur etwas beiseite geräumt und behindern nicht mehr ständig oder/und weniger SchülerInnen den Zugang zum Lernen.

Wirksamkeit und Nachhaltigkeit

Die Wirksamkeit des Kooperativen Lernens konnte in Holweide in erster Linie dadurch erreicht werden, dass die zugrundeliegenden Theorien (konstruktivistische Modelle, Berücksichtigung verschiedenster Lerntypen, Lernen in Beziehung, Ergebnisse neurologischer Lernprozessforschung) und Bedingungen (z. B. das soziale Lernen) schon immer in Holweide wesentliche Faktoren der Unterrichts- und Schulentwicklung darstellten.

Da die Implementierung in Holweide auf den verschiedensten Ebenen erfolgt ist (einzelne ModeratorInnen, komplette Jahrgänge, Schulleitungsteam, LehrerInnen-team des neuen 5. Jahrgangs, neue KollegInnen) und sogar Auswirkungen auf die Personalentwicklung hatte, konnte sich das Kooperative Lernen auch nachhaltig als zentrales Element der Unterrichtsentwicklung halten.

Es konnte auf diese Weise eine sehr große und heterogene Gruppe fortgebildet werden, die aus RegelschullehrerInnen, SonderschulpädagogInnen und Schulleitungsmitgliedern bestand. Gerade die hohe Beteiligung der SonderschulpädagogInnen führte sicherlich dazu, dass der Fokus auf Individualisierung und Inklusion bei der Implementierung

relativ schnell erfolgte und die organisatorischen Umsetzungen von den teilnehmenden Schulleitungsmitgliedern auf direktem Wege umgesetzt werden konnten.

Ausklang und mögliche Weiterentwicklung

Seit dem 1. Halbjahr des Schuljahres 2015 wird in Holweide noch ein weiterer Versuch unternommen, dem Ziel des inklusiven Unterrichts näher zu kommen. (Dieser Impuls ist vor allem von den SonderschulpädagogInnen ausgegangen.) Im Mittelpunkt steht zur Zeit die Differenzierungsmatrix von Prof. Dr. Ada Sasse, die den Zweck verfolgt, dass alle SchülerInnen einer Lerngruppe an ein und demselben Thema auf den verschiedensten Niveaustufen arbeiten können. Die Unterrichtsreihen werden im Vorfeld vom LehrerInnenteam so antizipiert, dass alle möglichen Aspekte der Thematik mitsamt den verschiedensten Aufgabenstellungen vorbereitet sind, so dass den SchülerInnen das vollständige „Arbeitsangebot“ direkt zu Beginn der Unterrichtseinheit geliefert wird. Die SchülerInnen arbeiten sich dann selbständig „durch die Matrix“. Die Reihenfolge und Wahl der Aufgaben ist ihnen weitestgehend selbst überlassen. Allein für die Fremdsprachen scheint diese

Herangehensweise bisher noch etwas schwierig zu sein, da bestimmte Progressionen eventuell eher vorgegeben sind als in anderen Fächern.

Wichtig ist, dass die SchülerInnen nicht nur in Einzelarbeit die Aufgaben erledigen, sondern in einer Matrix immer auch verschiedene Sozialformen (Partner- und/oder Gruppenarbeit) möglich sind. Kooperative Lernformen sind also auch hier gefragt. Inwieweit sich bei dieser sehr stark individualisierten Form des Lernens das Kooperative Lernen als hilfreich und effektiv erweist, wird sich frühestens in der Erprobungszeit zeigen. Ende des Schuljahres wird es erste Evaluationen zu diesem Thema geben.



Info

Weitere Hinweise / Links

- ▶ www.gehw.de Gesamtschule Holweide
- ▶ www.werkstatt-kooperatives-lernen.de Werkstatt Kooperatives Lernen
- ▶ www.gu-thue.de Differenzierungsmatrix von Frau Prof. Dr. Ada Sasse.
- ▶ dohle@geeilpe.de Frau Dohle ist zum 01.02.16 als Didaktische Leiterin an die Gesamtschule Hagen-Eilpe gewechselt mit neuer Mail-Adresse

Kannst du Schleife, Herr Pescht?

GELL – Gemeinsam länger lernen – ist ein Projekt der Gemeinschaftsgrundschule Nordsternschule, der Gesamtschule Horst, beide im gleichnamigen Stadtteil von Gelsenkirchen, und des OGS-Trägers AWO Gelsenkirchen unter der Koordination des Bildungsbüros der Stadt Gelsenkirchen und der wissenschaftlichen Begleitung der Ruhr-Universität Bochum.



Robert Pescht
Abteilungsleiter 5/6

ROBERT PESCHT u. ROLF STEINWEDE

Die Überschrift macht's deutlich: GELL – ein Projekt voller Überraschungen, Herausforderungen, aber auch anrührender Momente und Erlebnisse. Aber von Anfang an!

Wie ging's los?

Durchgängige Bildungsbiographien sind seit Jahren ein Anliegen der Gelsenkirchener Bildungspolitik und im Bereich der Kitas und Grundschulen gibt es bereits nennenswerte Erfolge. Nun also ein erster Schritt auf der nächsten Etappe und zwar ohne größere Gebäudeveränderungen, einfach auf der Basis besserer Koordination zwischen Grundschule und weiterführender Schule. Der Stadtteil Horst bot sich an: Es gab dort gute, bereits bestehende Koop-Strukturen zwischen den drei großen Grundschulen und der einzigen weiterführenden Schule, der Gesamtschule. Die Gesamtschule war schnell überzeugt. Besser infor-

miert zu sein über die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS), die aufgenommen werden, gemeinsame Förderarbeit und Elternarbeit geleistet zu haben, bevor es an der Gesamtschule losgeht: Da konnte man nicht nein sagen. Für die Grundschule war es ein – längst überfälliger – Schritt zur Erprobung eines integrativen, verpflichtenden Ganztages. Und auch für die AWO bot das neue Projekt etliche Möglichkeiten, die Ganztagsaktivitäten auszubauen und zu konsolidieren. Günstige Ausgangslage also: ein Bündel gemeinsamer Interessen.

Im Vorlauf

In etlichen Sitzungen, jeweils koordiniert durch das Bildungsbüro der Stadt, wurde im Sj. 2010/11 ein Stundenplanmodell erarbeitet, das einen verbindlichen Ganztagsplan ab Klasse 1 vorsah (und auch insofern auf die Gesamtschule vorbereitete), das die Mitarbeiter der AWO in den gesam-

GELL	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8:00 bis 10:00 Uhr mit Pause					
10:00 bis 12:00 Uhr mit Pause					
12:00 bis 13:00 Uhr mit Mittagessen					
13:00 bis 14:00 Uhr					
14:00 bis 15:00 Uhr					
15:00 bis 16:00 Uhr					

Lehrer/-in der Primarstufe Erzieher/-in der OGS Lehrer/-in der Gesamtschule Ergänzungskraft TEAM Teamsitzung Arbeitsgemeinschaften der Schule/OGS

ten Schulalltag einband und auch zwei LehrerInnen der Gesamtschule mit jeweils zwei Stunden, vorgesehen als KlassenlehrerInnen in Klasse 5 der Gesamtschule. Vergleichbare Tagesstrukturen, weniger personale Brüche, gesicherte Förder- und Förderbedarfe beim Übergang auf die weiterführende Schule – das waren die Ziele.

Die wissenschaftliche Begleitung

Von Anfang an war der Pilotprojektcharakter des Modells unumstritten. Klar deshalb auch: ein Nachfolgemodell sollte es erst nach Auswertung eines fünfjährigen Vorlaufes geben. Die Uni Bochum machte schnell deutlich: Eine vergleichende Studie, die wohlmöglich gestützt ist durch Notenvergleiche mit einer Vergleichsgruppe außerhalb des Projektes, konnte nicht zu soliden Ergebnissen führen, weil die beeinflussenden Faktoren, wie z. B.: die Zusammensetzung der

Klasse, die Lehrerbesezung und viele andere, so ein Untersuchungsdesign von vornherein nicht zuließen. Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung durch die AG Schulforschung mit Jun.-Prof. Dr. Grit im Brahm und Prof. Dr. Gabriele Bellenberg standen daher die Wahrnehmungen, Einschätzungen und Erfahrungen der Eltern, SuS und LehrerInnen mit dem GELL-Projekt. In den ersten vier Jahren der Grundschule und während des ersten Halbjahres an der Gesamtschule erfolgten bislang vier Phasen der wissenschaftlichen Begleitung:

- **GELL Phase I:** Erfassung der Lernausgangslagen der SuS, Elternbefragung
- **GELL Phase II:** Interviews zur ersten Einschätzung der Akteure
- **GELL Phase III:** Schüler-, Lehrer- und Elternbefragung
- **GELL Phase IV:** Schüler-, Lehrer- und Elternbefragung

Beispielstundenplan Klasse 1 der GGS Nordsternschule

Dieses Modell wurde den Eltern in den größeren Kitas des Stadtteiles vorgestellt und in Form einer Broschüre, gefertigt durch das Bildungsbüro, allen Eltern der vierten Jahrgänge in der Stadt. Es ging durch die Gremien der beteiligten Schulen und in den Rat der Stadt, wurde diskutiert und abgesegnet.

Der Start

Im Schuljahr 2011/12 ging es los. 26 Kinder wurden angemeldet – die Frage einer Auswahl stellte sich nicht, alle wurden aufgenommen. Bis auf zwei kamen alle Kinder aus dem Stadtteil. Nach Aussagen der Kitas war das Modell – wohl wegen des verpflichtenden Ganztages und der zeitweiligen Doppelbesetzung im Unterricht – besonders attraktiv für Eltern, die sich für ihre Kinder eine besondere Unterstützung in ihrer sozialen Entwicklung erhofften. Und in diesem Sinne wurde in den Kitas auch beraten. Alle Eltern verpflichteten sich zu einer Anmeldung an der Gesamtschule am Ende des vierten Schuljahres. Schnell stellte sich heraus: eine Klasse mit großer Heterogenität, etliche SuS, die im Bereich des Sozialverhaltens durchaus Förderbedarf hatten, eine quirlige, aber auch wache und lernbegierige Klasse.

Der Personaleinsatz

Die Auswahl der Lehrer war – zumindest für die Gesamtschule – nicht so einfach, galt es doch, ein Lehrer-Couple zu finden, das sich den Umgang mit den so ungewohnt kleinen Kindern zutraute und das vier Jahre später dann das erste Klassenlehrerteam an der Gesamtschule sein würde. Nach den ersten vierein-



halb Jahren zeigt sich folgendes Resümee: Die Grundschule schaffte einen kontinuierlichen Lehrereinsatz von Klasse eins bis vier, die Gesamtschule nicht. Persönliche Gründe der Lehrkräfte führten hier zum zweimaligen Wechsel. Die dann als dritte eingesetzte Kollegin wuchs in die Aufgabe hinein, sammelte wertvolle Förder- und andere Erfahrungen und ist nunmehr die glückliche Klassenlehrerin der ersten GELL - Klasse an der Gesamtschule.

Für die AWO war es nicht so einfach, eine Kraft zu finden, die einen Teilzeiteinsatz, verteilt über ganze Schultage, akzeptieren konnte, auch hier gab es einen Personalwechsel.

Der Übergang zur Gesamtschule

Zum Schuljahr 2015/16 wechselte die GELL - Klasse bis auf zwei Kinder, die aus Gelsenkirchen fortgezogen waren, und ein Kind, das auf ein Gymnasium gewechselt ist, das Schulgebäude. Sechs von den 24 Kindern kamen mit einer gymnasialen Empfehlung – eine standortunüblich hohe Zahl.

Die Klasse fühlte sich an der Gesamtschule sofort zu Hause. Schon in Jahrgang vier war die Klasse mehrfach, z. B. für Unterrichtsvorhaben im Technikbereich, an der Gesamtschule ge-

wesen. Eine ihrer beiden Klassenlehrerinnen kannte die Kinder seit der 1. Klasse. Diese Klassenlehrerin war bestens über die Kinder, ihre familiäre Situation, ihren schulischen Werdegang, ihre Förder- und Förderbedarfe informiert. Der abgebende Klassenlehrer der Grundschule verfolgt den Werdegang seiner Kinder weiterhin mit zwei Stunden in der Woche und steht den Gesamtschullehrerinnen für Informationen und Ratschläge zur Verfügung.

Resümee

Alle Befragungen, die Bestandteil der wissenschaftlichen Untersuchung waren, und das umfangreiche Fachgespräch am Ende des 4. Schuljahres ergaben eine hohe Zufriedenheit aller Akteure mit dem Verlauf und den Ergebnissen des Projektes.

- Der deutlich veränderte – auch weil personell und räumlich besser unterfütterte – Unterrichtsalltag wurde als maßgeblich für die gute Förderung und die guten Ergebnisse Ende Klasse 4 empfunden.
- Die deutlich stärkere Einbeziehung der Eltern und die dafür zusätzlich zur Verfügung stehenden Zeiträume im Rahmen des Ganztages wurde von dem Großteil der Eltern als Chan-

ce für eine enge Zusammenarbeit mit der Schule verstanden und genutzt.

- Die beteiligten Schulen und KollegInnen haben viel voneinander gelernt, die bereits guten Koop-Beziehungen wurden nochmals deutlich intensiviert und verbessert.
- Dem „Schwerpunktziel“ einer bruchlosen Bildungsbiographie sind wir mit dem GELL – Projekt ein gutes Stück näher gekommen.
- Vieles haben wir erst in der Praxis gelernt, viele Erfahrungen sind gemacht, viele Stunden, die in die Planung und die Korrektur des laufenden Projektes geflossen sind, werden in diesem Umfang beim zweiten Durchlauf nicht erforderlich sein.

**Ganz sicher:
Mit GELL geht's
weiter, weil es
besser geht!!**



Info

Downloadmöglichkeit des Info-Flyers und erster Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung.

- ▶ Nordsternschule: www.183386.schulen.gelsenkirchen.de
- ▶ Gesamtschule Horst: www.geshorst.de
- ▶ Stadt Gelsenkirchen: www.gelsenkirche.de-GELL

Wissenschaftliche Begleitung:
AG Sch.U.L.forschung der Ruhr-Universität Bochum
(Jun.-Prof. Dr. Grit im Brahm / Prof. Dr. Gabriele Bellenberg): ▶ www.ife.rub.de/schulforschung



Dieter-Forte-Gesamtschule kooperiert mit Grundschulen und AWO - ein „Übergangprojekt“

Noch während der Grundschulzeit lernen Grundschüler die Dieter-Forte-Gesamtschule in Düsseldorf kennen: die Lehrer, andere Schüler, die Räumlichkeiten, den Unterricht und auch die Anforderungen. Dies erleichtert den Eltern die Entscheidung, ihr Kind an der Dieter-Forte Gesamtschule anzumelden.



Michael Biallas
Stv. Schulleiter

MICHAEL BIALLAS

Den Übergang für die Kinder gestalten – das ist wichtig

In der Biographie jedes Menschen sind die Übergänge eine kritische Zeit, eine Phase der Verunsicherung. Der Eintritt in den Kindergarten, Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, danach zu einer weiterführenden Schule, der Studienbeginn oder der Eintritt ins Berufsleben und schließlich Beginn der Rentenzeit.

In der Zeit des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule befinden sich die Kinder in einer Entwicklungsphase, in der sie einer geordneten Umgebung bedürfen. Dies betrifft u. a. ihre gefestigten Freundschaften, eine gewohnte Umgebung sowie routinierte Handlungsabläufe. Stattdessen erleben die Kinder Unsicherheiten in Hinblick auf die Leistungsanforderungen, unbe-

kannte Lehrer/innen und Mitschüler/innen, den unbekanntem Schulweg und die große fremde Schulumgebung. Vor allem aber leiden die Kinder darunter, von ihren bisherigen Mitschüler/innen getrennt zu werden.

Weichenstellung mit 10 Jahren

Im Alter von etwa 10 Jahren müssen sich Eltern mit ihren Kindern entscheiden, welchen weiteren Lebensweg die Kinder gehen wollen und welche Weichen sie für ihre späteren Chancen im Leben stellen.

Entscheiden sie sich für die Hauptschule, erwarten sie – vereinfacht gesagt - geringere Anforderungen, mehr Erfolgserlebnisse, aber auch einen oft vorgegebenen Weg in eine weniger anspruchsvolle berufliche Zukunft. Überdies scheint es für das Sozialprestige der Familie wenig zuträglich zu

sein, wenn der Sprössling eine Hauptschule besucht. Da hilft es wenig, den Familien zu versichern, dass die Wege auch von der Hauptschule völlig offen sind.

Fällt die Entscheidung für das Gymnasium, sind die wesentlichen Fragen, ob das Kind den Anforderungen gewachsen ist, ob es den fortdauernden Leistungsdruck aushalten kann, ob unter G8 eine kindgemäße Entwicklung mit Musikschule oder Sportverein überhaupt noch möglich ist.

Mit Blick auf die Gesamtschule sind Eltern aber oft noch verunsichert.

Eine Schule, die durch G9 Zeit für eine kindgemäße Entwicklung lässt, aber auch durch individuelle Förderungen alle schulischen Abschlüsse ermöglicht, wenn da nicht auch ihre Sorge, ob das eigene Kind hier ohne den „Leistungsog“ des Gymnasiums hinreichend Anschlag für die optimale schulische Entwicklung erhält.

Und schließlich die Angst, das Kind von der überschaubaren, heimeligen Grundschule in diese übergroßen, oft 6- und 7-zügigen „Lernfabriken“ zu schicken

Zielsetzung

Die Kooperation „Grundschule-Gesamtschule“ hat zum Ziel, Eltern und Kindern Sicherheit in ihrer (Schulwahl-) Entscheidung zu bieten.

Es wird die Möglichkeit geboten, die Gesamtschule bereits an der Grundschule kennen zu lernen: die Lehrer, die Schüler, die Räumlichkeiten, aber auch die Anforderungen.

Über die Einbindung der Sozialarbeiterinnen beider Schulen wird gewährleistet, dass Kinder, die besonderer Fürsorge bedürfen, auch an der weiterführenden Schule nicht aus dem Blick geraten.

Normalerweise gibt es an weiterführenden Schulen fertige Systeme, in die die Kinder eingepasst werden. Durch die Kooperation wird die Gewissheit geboten, dass viele wertvolle Erkenntnisse und Fertigkeiten der Grundschule nicht einfach versiegen, sondern hier weitergeführt werden – seien es Formen des selbstständigen Arbeitens im Wochenplan oder die Lesegewohnheiten über Antolin oder auch die weitere Musikförderung mit denselben Instrumentallehrern wie in der

Das Logo der „Bildungsbande“
Ein Projekt gefördert von der GLS Treuhand e.V., Zukunftsstiftung Bildung
(S. Seite 29, Pearcoaches)



Gemeinsame Konzerte der Schulen gehören zum festen Bestandteil der Kooperationen

Alle Fotos:
Stv. Schulleiter

Grundschule. Auch dies hilft Eltern und Kindern, die Unsicherheiten dieser Lebensphase zu mildern und eine bewusste Entscheidung für die Gesamtschule zu fällen.

Das Übergangprojekt Grundschule/Gesamtschule

Es begann 2012 mit der benachbarten Grundschule Richardstraße (GGs R) und der Dieter-Forte-Gesamtschule (DFG) in Düsseldorf – zunächst mit dem Anliegen, die Gesamtschule besser bekannt zu machen und auch die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule für die Dieter-Forte-Gesamtschule zu erwärmen. Sie sollten die Schule und das engagierte Kollegium näher kennen lernen, um zu erkennen, dass dies die richtige Schule für alle Kinder ist, auch für die potentiellen „Realschüler“ und „Gymnasiasten“.

Für uns war es das Ziel, ähnlich wie im „Primus“-Ansatz, möglichst viele Anmeldungen von wenigen Schulen zu erhalten, sodass in der Folge die Zusammenarbeit viel

reibungsloser funktioniert, und didaktische Ansätze der (wenigen) Grundschulen viel leichter weiterentwickelt werden können, als dies mit den sonst 20 oder 30 Grundschulen der Fall wäre.

Zudem wäre die größte Sorge von Eltern und Kindern, die Trennung von den bisherigen Klassenkamerad/innen, deutlich geringer.

Grundlage der Kooperation

sind die gemeinsamen ethischen Zielsetzungen wie beispielsweise soziale Gerechtigkeit und Wahrung der Chancengleichheit sowie die Wertschätzung aller an der Schule tätigen Personen. Dies geschieht hier wie dort auch durch respektvollen Umgang miteinander. Beide Schulen teilen ein gemeinsames Grundverständnis zum erfolgreichen Lernen durch individuelle Förderung und Forderung bei zunehmender Selbstverantwortung.

Inhalte der Kooperation

Das Musikprojekt

- Beide Schulen arbeiten mit der örtlichen Musikschule zusammen und haben jeweils einen musikalischen Schwerpunkt. Das heißt, die Kinder werden weiterhin beim Erlernen ihres Instrumentes gefördert, behalten sogar ihre bekannten Instrumentallehrer.

- Bei verschiedenen Anlässen werden gemeinsame Konzerte aufgeführt.
- Die Musikklasse der Dieter-Forte-Gesamtschule spielt zum Martinszug der Grundschule.
- **Peercoaches**
Mit Unterstützung der „Stiftung Bildung“ der GLS-Bank fördern 8-Klässler der Gesamtschule die Grundschüler individuell oder in kleinen Gruppen.
- Regelmäßige **gegenseitige Hospitationen** der Kollegien sichern den inhaltlichen Austausch bis hin zur Teilnahme an Konferenzen der Partnerschule.
- An der Gesamtschule findet jährlich nach den 1. Quartalskonferenzen der „**Grundschultag**“ statt, an dem inhaltlich ein gemeinsames Thema diskutiert wird, an dem sich die Kollegien über die aufgenommenen Kinder austauschen und die ehemaligen Grundschüler ihre Grundschullehrer wiedersehen können, um ihnen von der neuen Schule zu berichten.
- Intensive „**Übernahmegespräche**“ mit Eltern, Kindern und Sozialpädagoginnen fördern die Sensibilität der Gesamtschullehrer für die neuen Schüler.
- Die gegenseitige Präsenz der Kooperationspartner an **Schul-**



festen, an den Tagen der offenen Tür schafft Vertrautheit mit der Partnerschule.

- Fortsetzung der **Streitschlichter-Ausbildung** und
- Fortsetzung der begonnenen Leseförderungen durch den „**Lesecub**“ (Unterstützt durch die „Stiftung Lesen“) an der Gesamtschule.

Grundschulcoaches in Aktion – Leseförderung, Hausaufgabenhilfe und gemeinsam spielen

Kooperation zwischen den Schulen und der AWO

Die Arbeiterwohlfahrt, die beide Schulen mit engagierten Sozialpädagoginnen unterstützt, hilft, den Austausch lebendig zu halten.

Sie initiiert

- regelmäßige Treffen der Arbeitsgruppe und Erläuterung aller anstehenden Fragen
- die gemeinsame Kommunikationsplattform
- die gegenseitige Teilnahme an Konferenzen
- die Kooperation der Lehrer und Sozialpädagoginnen beider Schulen (Information über Arbeitsweisen, Hospitationen, Übergabegespräche)
- gemeinsame Fortbildungen
- die Kommunikation und enge Kooperation mit den Eltern

Neue Perspektiven

Nach einer gemeinsamen Fortbildung mit „Portfoliopapst“ Felix Winter an der Dieter-Forte-Gesamtschule, an der auch **zwei weitere Grundschulen** teilnahmen, wird ein weiteres Vorhaben angestrebt:

Die Entwicklung eines **Schüler-Portfolios**, das idealerweise vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe I gepflegt wird, könnte die Wahrnehmung der

Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Kindes, aber auch die Wahrnehmung ihrer Interessen und Besonderheiten deutlich erhöhen.

Im Zuge der Fortbildung sind zwei weitere Grundschulen zu Kooperationspartnern geworden.

Die nun insgesamt drei Partner-Grundschulen haben sehr unterschiedliche Berührungspunkte mit der Dieter-Forte-Gesamtschule, so dass die Kooperationsverträge auch sehr verschiedene Akzente haben. Bei der „Grundschule Richardstraße“ ist es der musikalische Schwerpunkt mit gemeinsamen Konzerten, bei der „Grundschule Gumbertstraße“ ist es die Singklasse und an der „Grundschule am Köhnen“ ist es das Buddyprojekt, die an der Gesamtschule aufgenommen und weitergeführt werden.

Sogar eine Kooperation zu einem Gymnasium ist angedacht, um dem unseligen „Abschulen“ für die Familien wie für die beteiligten Kollegen die Härte zu nehmen. Die Schüler sollen bereits im Vorfeld ihre neue Schule als sinnvolle Alternative zum Gymnasium kennenlernen, an der ihnen mehr Zeit zum Lernen und Leben geboten wird, mit der Möglichkeit, auch hier das Abitur zu machen, falls angestrebt.

Ungleiches ungleich behandeln

Mit einem Antrag der Landeskongress der Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) wurde am 20. Februar 2016 in Kamen die SPD-Landtagsfraktion aufgefordert, sich für die Einführung eines Sozialindex einzusetzen.

WERNER KERSKI

Die Kriterien für diesen Sozialindex wurden in der Diskussion präzisiert:

- ein solcher Index muss bedarfsgerecht (schulscharf) sein und
- es müssen für die Verteilung nach dem Index hinreichend Stellen bereitgestellt werden.

Die Konferenz wurde eingeleitet durch zwei Vorträge. Dr. Martina Diedrich, Leiterin der Abteilung Schulinspektion und Systemmonitoring, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) Hamburg, stellte die Erfahrungen mit dem Sozialindex in Hamburg vor.

Eine wichtige Aussage in ihrem Vortrag war, dass die besondere Unterstützung von belasteten Schulen mit Lehrerstellen nachweisbar erfolgreich ist.

In einem zweiten Vortrag stellte Dipl. Geogr. Thomas Groos, wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) an der Ruhr-Universität Bochum, vor, dass man

das sehr aufwendige Hamburger Verfahren zur Bestimmung des schulscharfen Sozialindex durch ein einfaches Verfahren ersetzen kann.

Sein Fazit:

- Der aktuell verwendete Sozialindex in NRW kann nicht einrichtungsbezogen angewendet werden.
- Ein präziser Sozialindex für alle Bildungseinrichtungen ist bestimmbar. Es reichen die Wohnadressen der Schülerinnen und Schüler und die regionalisierten Daten der SGB-II-Bezieher. Dieses Verfahren ist datenschutzrechtlich unbedenklich.

Die GGG NRW fordert seit Jahren die Einführung eines schulscharfen Sozialindex für alle Schulen. Man kann nur hoffen, dass dieser Beschluss der AfB einen neuen Schub in die Diskussion bringt.



Dr. Martina Diedrich & Marlies Stotz, MdL NRW, Vorsitzende AfB



Dipl. Geogr. Thomas Groos
Fotos: Werner Kerski

Dr. Martina Diedrich
► www.hamburg.de/bsb

Sozialindex Hamburg
► www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/

Dipl. Geogr. Thomas Groos
► www.zefir.ruhr-uni-bochum.de

Berichte:
Bertelsmann Stiftung, ZEFIR (HRSG)
Thomas Groos
Schulsegregation messen...
Gleich und gleich gesellt sich gerne...
Download:
► www.bertelsmann-stiftung.de

ZEIT FÜR KINDER INKLUSION BRAUCHT ZEIT



Stiftung
Gesamtschule

Bestellung an:

Klaus Stephan,
Lise-Meitner-
Gesamtschule,
Lessingstraße 3,
47226 Duisburg,

Lise-Meitner-

GE@stadt-duisburg.de

Preis 7 Euro

+ 2 Euro Versand-
kosten

Eine Broschüre, die von der Herausforderung der Inklusion berichtet. Die Ermutigung, Denkanstöße und Forderungen aus der Praxis bringt.

Für Schulen ist die Entwicklung zu einer inklusiven Institution ein großer Schritt.

Die Arbeit mit inklusiven Schülergruppen, das Gestalten von Gemeinsamem Unterricht, die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams sind für viele Schulen Neuland.

Die Autorinnen und Autoren dieser Broschüre kommen aus der Praxis, haben inklusive Schulen aufgebaut oder gemeinsames Lernen eingeführt. Sie wissen aus ihrer täglichen Arbeit, was Inklusion braucht.

Diese Aufsatzsammlung richtet den Blick auf das Erreichbare, auf einen ideenreichen, kreativen und professionellen Umgang mit Inklusion. Auf der Basis dieser Erfahrungen präsentiert sie abschließend konkrete Vorschläge und Forderungen an Politik und Schulpraxis.

Autorinnen und Autoren:

Anne Ratzki
Klaus Stephan
Büsa Gül
Heinz Lehnbruck
Brigitte Schumann
Ingrid Wenzler
Michael Fink
Walter Kröner
Christoph Meysel
Eckhardt Buresch
Andreas Gehrman

SAVE THE DATE

26./27. September 2016

Bundeskongress

Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie

Goethe-Universität Frankfurt

Prof. Vernor Muñoz
ehemaliger UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung

Eröffnungsvortrag

Kontakt: eine-fuer-alle@gew.de

Veranstalter: Aktion Humane Schule, GGG-Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Grundschulverband, NRW-Bündnis Eine Schule für alle, Politik gegen Aussonderung - Koalition für Integration und Inklusion sowie Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Transformationsschritte
Recht auf Bildung
Barrieren
Demokratie
gesellschaftliche Teilhabe

Kultur
Begegnung
Diskussionsforen
Podien
Vorträge

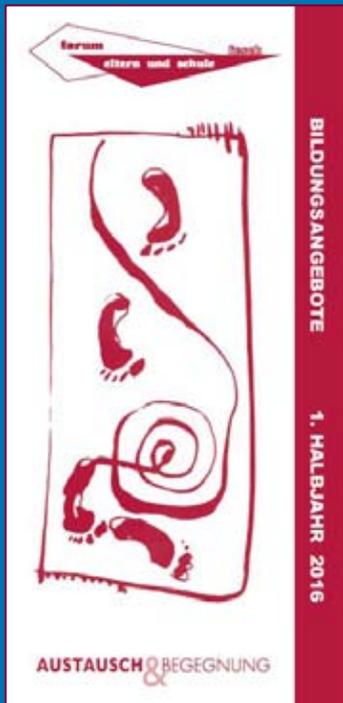
„Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie“

Inklusionskongress am 26.- 27. September 2016 in der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt

Die **GGG** bereitet gemeinsam mit den oben genannten Bündnispartnern diesen Kongress vor, der die bildungspolitischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Implikationen eines umfassenden Inklusionsbegriffs für das Schulwesen benennen wird.

Nach einem **Eröffnungsvortrag von Vernor Muñoz**, (*UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung /2004-2010*) sollen in Podien und Foren die Barrieren und Transformationsprozesse für den Weg zu einer Schule für alle Kinder herausgearbeitet werden.

Weitere Informationen zu Themen, Anmeldeverfahren und Preisen veröffentlichen wir in der nächsten Ausgabe der **ISA** und senden diese auch an alle Mitglieder der **GGG**.



Weiterbildungsprogramm 2016

Werden Sie Einzelmitglied der GGG und sparen Sie 10% der Kursgebühr bei allen Seminaren von:



► Informationen und Anmeldung unter:
www.weiterbildung-fuer-schulen.de

► Kontakt:
ab-fesch@w-f-sch.de
austauschundbegegnung@w-f-sch.de

GGG Mitgliedschaft

für Einzelpersonen, Schulen und Institutionen.
Ermäßigte Beiträge sind möglich.

► Beitrittsformular: www.ggg-nrw.de

