

Feuser, Georg; Stähling, Reinhard

Zur Diskrepanz wissenschaftlicher Studien und schulischer Realität am Beispiel des Paradigmas "anregungsarmer Schulen" im sozialen Brennpunkt

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 253-260



Quellenangabe/ Reference:

Feuser, Georg; Stähling, Reinhard: Zur Diskrepanz wissenschaftlicher Studien und schulischer Realität am Beispiel des Paradigmas "anregungsarmer Schulen" im sozialen Brennpunkt - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 253-260 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297622 - DOI: 10.25656/01:29762; 10.35468/6072-28

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297622>

<https://doi.org/10.25656/01:29762>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Georg Feuser und Reinhard Stähling

Zur Diskrepanz wissenschaftlicher Studien und schulischer Realität am Beispiel des Paradigmas „anregungsarmer Schulen“ im sozialen Brennpunkt

1 Zur Kritik am Paradigma „anregungsarme Schule“ im sozialen Brennpunkt

Auffassungen, dass Brennpunktschulen aufgrund der Herkunft der Schüler*innen im Unterschied zu Gymnasien ein „anregungsarmes“ schulisches Milieu kreieren würden, ist grundsätzlich zu widersprechen. Solche Auffassungen können empirisch widerlegt und es kann aufgezeigt werden, dass die Lernzuwächse der Schüler*innen, von den Ausgangslagen her gesehen, in ihren Potentialen weit größer sind, als dies das Gymnasium aufweisen kann.

Die Annahme, dass sich zumindest in Deutschland und Österreich nach der globalen Katastrophe des Hitlerfaschismus, des Holocaust und des Zweiten Weltkrieges hinsichtlich des Aufbaues des Bildungswesens nach 1945 eine grundlegende Besinnung und Umkehr hätte ergeben müssen, ist plausibel; ebenso dass die Alliierten für Deutschland nach 1945 die Schaffung einer Einheitsschule, einer einheitlichen Lehrerbildung und einer sechsjährigen Grundschule vorgesehen haben, um das Schulsystem zu demokratisieren. An einen Neubeginn dringlich befürwortenden Stimmen fehlte es nicht, denkt man allein an die Analysen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung und die von Adorno gemachte Aussage: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno 1971, 88) – eine Forderung nach Erziehung zur Mündigkeit, die auf einer mit wissenschaftlicher Akribie betriebenen Aufklärung fundiert und sich den Repressalien einer autoritären, hierarchisch gegliederten und ständisch orientierten, mithin selektierenden und segregierenden institutionalisierten Erziehung und Bildung widersetzt. Sie ist nicht nur als moralische, sondern politische Verpflichtung zu verstehen.

Von Friedeburg schreibt schon in der Einleitung seiner Studie zur Bildungsreform in Deutschland: „In einer heute kaum verständlichen Weise ist die Bildungsreform in der Bundesrepublik, jedenfalls im großen Aufschwung der späten sechziger und

frühen siebziger Jahre, ohne Kenntnis ihrer eigenen Geschichte betrieben worden“ (v. Friedeburg 1989, 9), was er sowohl für die Politik als auch für die Betroffenen und die Öffentlichkeit als zutreffend ansieht, was „weitgespannte Erwartungen und hochgesteckte Ziele“ (ebd.) aufkeimen ließ. Aber: „Nur zu bald zeigten sich die gesellschaftlichen Grenzen. Der Umschlag von Reformeuphorie in Restauration hat in Deutschland eine lange Tradition“ (ebd.) – und bestimmt bis heute das institutionalisierte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU). Dieses erfuhr mit der „integrierten Gesamtschule“, mit der von der „Krüppelgruppe“ ausgehenden Behindertenbewegung, mit der Entwicklung einer materialistischen, kritischen Behindertenpädagogik in Bremen und schließlich ab Mitte der 1970er Jahre mit dem Gedanken der Integration in Theoriebildung und Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 2018) einen frontalen Angriff. Aber diese Bewegung entpolitisierte sich bereits im Verlauf der späten 1980er Jahre bundesweit. Selbst mit der in Österreich 2008, in Deutschland 2009 und in der Schweiz 2014 in Kraft getretenen UN-BRK im Rücken und mit dem Begriffswandel von der Integration zur Inklusion setzte sich die Erosion der Umsetzung der Inklusion i. S. „einer Schule für alle“ hin zu einer korrumpierten Version der „selektierenden Inklusion“ bis heute fort: Die Restauration, die in Deutschland in der Adenauer Ära unter Einbezug von im Hitlerfaschismus aktiven Funktionären des NS-Regimes selbst in höchsten Regierungskreisen betrieben wurde, obsiegte. Damit siegte auch das Grundprinzip der Selektion des allgemeinen Schulsystems und das damit verbundene Prinzip der Segregation von Schüler*innen in das Parallelsystem der Sonderschulen.

In Coerde, ein Stadtteil Münsters, gibt es eine Initiative gegen Kinderarmut, um die Chancen aller Coerder Kinder zu verbessern – ein löbliches Unterfangen, das im Kern mangels urbaner Strukturveränderungen aber zynisch bleibt. Dort ist fast jedes zweite Kind von Kinderarmut betroffen, insgesamt etwa 1000 Kinder. Die Kinder zeigen zum Schuleintritt rund zwei Jahre Entwicklungsrückstand, da eine hinreichende Versorgung der Kleinkinder mit Krippen nicht garantiert ist. Die berichteten demografischen Grunddaten weisen gegenüber Münster ausschließlich negativ zu konnotierende Vergleichsdaten auf. Die wirtschaftliche Lage, die institutionelle Förderung, die Sprache und die elterliche Förderung, in einem Bildungsindikator zusammengefasst, weist in Coerde in Bezug auf zwei Grundschulen 47,9 und 36,8 aus; in Bezug auf zwei innerstädtische Grundschulen in Münster 4,3 und 2,7. Die belasteten Startbedingungen für die Schüler*innen in Coerde liegen um mehr als ein Zehnfaches höher als die sehr guten Startbedingungen für die Schülerinnen und Schüler an anderen Grundschulen in Münster (vgl. Klemm 2019, 6). Das spiegelt sich auch im Übergang von der Grundschule in die Hauptschule und in andere weiterführende Schulen wider, und es wird behauptet, „dass das differenzielle Lernmilieu den Anstrengungen dieser Schule enge Grenzen setzt. Das anregungsärmere Entwicklungsmilieu in Hauptschulen bremst, das Anregungsreichere in mittleren und höheren Schulen sowie in Gesamtschulen

befördert im Vergleich dazu deutlich“ (Klemm 2019, 10). Mit Verweis auf eine Studie von Baumert et al. (2003) wird festgestellt: „In der Hauptschule ist der Leistungsanstieg im Verlauf dieser vier Schuljahrgänge am geringsten, im Gymnasium dagegen am höchsten“ (S. 287). Die Belege beziehen sich auf den Mathematikunterricht bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und vergleichbarer Sozialschichtzugehörigkeit der SchülerInnen. Dazu stellt sich die Frage, ob diese als empirisch gesichert geltenden Hinweise, wirklich als gesichert erachtet werden können, wenn nicht mit einer Silbe die curricular-didaktisch, methodisch-medialen und unterrichtsorganisatorischen Momente und Verfahrensweisen des Unterrichts berücksichtigt werden. Worum es eigentlich geht, bleibt ausgeblendet: nämlich Fragen der Pädagogik und Didaktik! Dies ist auch in den meisten Studien zum inklusiven Unterricht der Fall, was deren Aussagekraft erheblich einschränkt, auch wenn sie von renommierten Schulforschern stammen.

Wie dünn das empirische Eis ist, auf dem man sich bewegt und wie widersprüchlich die Befunde bleiben, wird deutlich, wenn Kemper & Reinhardt in einer Studie von 2022 feststellen, dass hinsichtlich des Schulerfolges die Leistungen von Geflüchteten am Gymnasium am geringsten sind und ein Drittel der Geflüchteten selbst die Hauptschule ohne Abschluss verlassen. Im Vergleich verlassen Geflüchtete die Hauptschule zweimal so oft ohne Abschluss wie Nichtgeflüchtete. Bezogen auf das Gymnasium ist dieser Unterschied 29 mal so hoch. Das belegt nun wirklich nicht die Annahmen zur pädagogischen Effizienz der Gymnasien und dass die Lerngruppen dieser Schulform – im Gegensatz zu den Hauptschulen – sich gegenseitig produktiv anregen würden (vgl. Holtapples & Brücher 2021, 138).

Die große soziale Ungerechtigkeit ist unstrittig; auch, dass die Risiken für die Bildungslaufbahn der Kinder und Jugendlichen, wie Klemm (2019) betont „weniger in ihrer Person und stärker im Umfeld, in dem sie aufwachsen, begründet sind“ (S. 5). Im Widerspruch dazu, dass die Ursachen und die Folgen, die sie für die Entwicklung der Kinder zeitigen, bekannt sind, was bei aller berechtigten Kritik an den PISA-Studien auch diese belegen, kommt man, wo angemessene gesellschaftspolitische und ökonomische Entscheidungen erforderlich wären, über die moralischen Momente, kompensatorische Angebote zu schaffen, nicht hinaus, wie sie in den frühen 1970er Jahren zur Bewältigung von Bildungsnachteilen für Arbeiterkinder diskutiert worden waren und nicht zur Lösung geführt haben. Konsequenter wäre, die gesellschaftliche Selektion, Segregation und Ghettoisierung von Menschen in solchen Stadtteilen wie Coerde zu beenden, in dem z. B. durch ein solides Grundeinkommen für alle Familien die Kinderarmut beseitigt wird, die Menschen in der gesamten Stadt bezahlbaren Wohnraum und Arbeit finden und ihr Leben in kultureller Teilhabe mit allen anderen führen können. Solches verhindert wesentlich die neue Mittelschicht, wie sie Reckwitz (2019) beschreibt; nicht unbedingt die Oberschicht, die hinsichtlich der Bildungsanliegen für ihre Kinder ohnehin auf konfessionelle, Privat- oder Internatsschulen ausweicht. Es

wird, wie in Bezug auf das Anliegen der Inklusion, das Paradoxon kreiert, die sozio-ökonomischen Ursachen und ein selektierendes und segregierendes EBU bestehen zu lassen und sich mit kompensatorischen Maßnahmen und einer „selektierenden Inklusion“ abzufinden.

Es ist nicht anzunehmen, dass quasi mit einem Klick der Sprung in ein auf sozialer Gleichheit basierendes und Bildungsgerechtigkeit ermöglichendes Schulsystem erfolgen kann. Um aber, von 1945 aus gesehen, nach bald 80 Jahren zu einer grundlegenden Schulstrukturdebatte zu kommen, können gerade die Brennpunktschulen mit einem inklusiven Unterricht die Nachweise erbringen, dass solche differentiellen Lernmilieus nicht anregungsarm und lern- und entwicklungsbeeinträchtigend sind.

Interdisziplinär kumulierte humanwissenschaftliche Erkenntnisse belegen, dass gerade sehr heterogene differentielle Lernmilieus für alle Kinder und Schüler*innen besonders anregungsreich, lern- und entwicklungsfördernd sind. Dies allerdings unter der Voraussetzung, eines an einer entwicklungslogischen Didaktik orientierten Unterrichts, der, wird er durchgehend in Projektform realisiert, nicht nur die beschriebenen Notlagen kompensatorisch abzumildern vermag, sondern, wie das Modell der Primus-Schule Berg Fidel- Geist in Münster, Steine aus der gesellschafts-politischen und mit ökonomischer Armut zementierten Fire-Wall gegen *eine Schule für alle* herausbrechen und neu zu gehende Wege aufzeigen kann. Die hinsichtlich ihrer Dynamik erstarrteste Schulform ist das Gymnasium, in dem die Schüler*innen dank ihrer vorangegangenen Bildungslaufbahn und des sozial-ökonomischen Status ihrer Familien, die in Deutschland pro Jahr 900 Millionen Euro für Nachhilfe bezahlen, trotz dieses Systems zum Abitur kommen und nicht wegen des Systems – um welchen Preis psycho-sozialer Beeinträchtigungen auch immer.

2 Das Lernfeld „solidarische Schule“ am Beispiel der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist im sozialen Brennpunkt

Die PRIMUS-Schule ist hervorgegangen aus der Grundschule Berg Fidel in einem ähnlichen Stadtteil wie Coerde (s. o.) und der Geist-Hauptschule, einer Schule für Migranten. Heute hat die Schule 550 Schüler*innen der Jahrgänge 1 bis 10. Etwa 70 % der Familien stammen aus 40 Nationen. 20% der Schüler*innen haben einen verfügbaren „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf“. Kein Kind wird auf eine Sonderschule geschickt. Im Folgenden zeigen wir auf, worin die Stärke dieser Schule besteht (vgl. Stähling & Wenders 2021).

2.1 Solidarität der Kinder als deren Stärke

Die Kinder aus geflüchteten Familien helfen sich gegenseitig, weil sie es nicht anders kennen. Wer aus Notlagen entkommen ist und in beengten Wohnverhält-

nissen aufwächst, spürt, wie wichtig die Solidarität ist. Auch der Sinn für Gerechtigkeit und Frieden ist groß bei Kindern, die Armut, Not und Migration erfahren.

2.2 Solidarische Pädagog*innen in Teams

Einer der bedeutenden Lehrer, der sich „parteiisch fürs Volk“ einsetzte, hat sich auf seine Kinder eingestellt. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) sorgte im Waisenhaus für Kinder, die ihre Eltern im Krieg verloren hatten. Pestalozzi erklärt seinen Erfolg so:

„Mein wesentlicher Gesichtspunkt ging jetzt allererst darauf, die Kinder durch die ersten Gefühle des Beisammenseins und bei der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen (...)“ (Pestalozzi, „Stanzer Brief“, 1953 [1799], 199).

Jede Klasse hat in der PRIMUS-Schule ein eigenes multiprofessionelles Pädagog*innenteam, das Verantwortung für alle Kinder trägt. Das sonderpädagogische Personal wurde auf alle klasseneigenen Teams gleich verteilt.

2.3 Klassenrat

In jeder Klasse gibt es in jeder Woche eine Stunde Klassenrat. Dort sprechen die Kinder und Jugendlichen über ihre Probleme. Um die Regeln für das Zusammenleben in der Schule auszuhandeln, brauchen die Schüler*innen zudem eine regelmäßige Besprechung mit den Sprecher*innen aller Klassen. Dieser Schülerrat schlug z. B. vor, dass aus allen Klassen Schülerpolizisten in den Spielpausen helfen, auftretende Konflikte zu lösen. Regelmäßig kommen Schülerpolizisten zusammen zum „Schulhofrat“ und lernten beim Schulleiter und bei einem echten Polizisten, wie man bei Konflikten deeskalierend eingreift. Aus dem Schülerrat erwuchs der Wunsch, einen „Spielekiosk“ für die Pausen einzurichten, wo Kinder selbst die Ausgabe von Spielgeräten regeln.

2.4 Natürliche und solidarische Methoden

Die „natürliche Differenzierung“ in der „Freien Arbeit“ finden die Kinder normal. Anerkennung im fachlichen Lernprozess erfolgt nach Prengel, Tellisch und Wohne (2016, 10–13) in drei Schritten, die eine Lehrkraft mit Ali zusammen geht:

- Sie findet mit Ali heraus, was er schon begriffen hat und noch wissen will. Dabei begleitet ihn immer ein Freund, der zeigt, dass es ihm gefällt, zu helfen.
- Sie bietet passende Aufgaben an, an denen Ali mit Erfolg fachlich lernen kann. Auf diese Weise spürt Ali Anerkennung. Der Freund verfolgt dies und hilft, sobald ein Problem auftritt.
- Sie bespricht mit Ali den vorangehenden Lernprozess und das dabei erreichte Lernergebnis. Ali erfährt Anerkennung.

Das Gespräch darüber, was Ali nun erreicht hat, geht bruchlos spiralförmig über in die Frage, was er als Nächstes lernen will. Das Ziel ist, Ali zu Erfolgen zu verhelfen. Von Freunden erfährt er eine beständige Solidarität. Schule wird zu einer sorgenden und verlässlichen Einrichtung und ergreift Partei für Kinder (Caring Community, vgl. Prenzel 2020, 55ff).

2.5 Altersmischung

Altersgemischte Klassen zu schaffen, liegt nahe, weil die Kinder sich gegenseitig unterstützen können. Schon zu Schulbeginn helfen ältere Kinder den jüngeren als Paten und geben ihnen Halt. Lernprozesse gewinnen an Effizienz.

2.6 Ohne Noten

In der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist (Jahrgang 1–10) ist eine Form der notenfremen Berichtszeugnisse entstanden, die auf die Sekundarstufe bis Jahrgang 8 ausgeweitet wurde. Jedes Zeugnis wird im Rahmen eines Eltern-Kind-Sprechtages ausgegeben und ausführlich in einem etwa 30-minütigen Gespräch erläutert. Die Texte würdigen die Anstrengungen und Erfolge des Kindes im Hinblick auf seinen persönlichen Entwicklungsstand. Die Lehrkräfte beschreiben für jeden Lernbereich die Lernfortschritte, die das Kind gemacht hat.

In Prognosekonferenzen im Jahrgang 9, wo erstmalig Noten gegeben werden, wird überlegt, wie Schüler*innen sich in ihren jeweiligen Schwerpunkten und Fähigkeiten noch steigern könnten, um einen höheren Schulabschluss erreichen zu können. Diese Empfehlungen erwachsen aus Gesprächen und im Rahmen des Unterrichts. So können sie individuell Ziele setzen.

2.7 Verlässlicher Ganzttag

Die Primus-Schule ist Ganztagschule in gebundener Form. Das bedeutet, dass dieselbe Kindergruppe ganztägig mit denselben Pädagog*innen in denselben zwei Räumen lernen. Möglichst viel Unterrichtszeit haben die Klassen bei ihren Klassenlehrer*innen im Klassenverband und möglichst wenig Fachunterricht bei Fachlehrern. Überwiegend wird fächerübergreifend in Projektform gearbeitet.

2.8 Zehn Jahre ohne Bruch

Die Grundschule Berg Fidel hat sich erweitert zu einer Schule bis zum Schulabschluss. Eine inklusive Brennpunkt-Schule für alle von Jahrgang 1 bis 10 ist nicht neu. Die überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit solcher Langformschulen ist belegt (Vieluf 2021). Die Jugendlichen in der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist zeigten im Abschlussjahrgang 10 bessere Schulleistungen, als die Grundschulempfehlung prognostiziert hatte. Beachtlich ist, dass auch Schüler*innen

mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf öfter, als zu erwarten war, einen Schulabschluss erreichten und in eine Ausbildung wechseln konnten (Stähling & Wenders 2021, 30ff).

3 Fazit

Es wurde exemplarisch auf Studien verwiesen, die bestätigen zu scheinen, dass Schulen in sozialen Brennpunkten für das Lernen der Schüler*innen ein anregungsarmes Entwicklungsmilieu darstellen würden und den Leistungsanstieg bremsen, während dieser in Gymnasien am höchsten ausfallen würde. Diese Studien bezogen die praktizierten, pädagogisch höchst relevanten didaktischen, methodischen und unterrichtsorganisatorischen Verfahren nicht ein. Mit Bezug auf die inklusiv arbeitende Primus-Schule Berg Fidel – Geist, die sich an der Biographie, den Lerninteressen und -motiven der Schüler*innen orientiert, wird deutlich, dass eine Didaktik und Unterrichtsorganisation, die den Aufbau einer solidarischen Lerngemeinschaft ermöglicht, das „Paradigma anregungsarmer Schulen im sozialen Brennpunkt“ eindeutig widerlegt.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 88–104
- Baumert, J. et al. (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Barbara Budrich
- Feuser, G. (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang
- Friedeburg, L. von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Holtapples, H. G. & Brücher, L. (2021): Entwicklungen in den Projektschulen. In: Ackeren, I. v. et al.: Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Weinheim: Beltz, S. 128–166
- Jürgens, B. (2020): Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung zu Partizipation von Schüler*innen. In: Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Weinheim: Beltz, S. 65–81.
- Kemper, T. & Reinhardt, A. (2022). Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Die Deutsche Schule, 114, 225–240.
- Klemm, K. (2019): Schulen in Coerde: status quo und Perspektiven. Münster: Initiative ChaCK e.V.
- Pestalozzi, J.H. (1953) [1799]: Sittliches Gefühl. In: Flitner, W.: Die Erziehung. Bremen: Schönmann, S. 197–219
- Prenzel, A. (2020): Ethische Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Prenzel, A., Tellisch, C. & Wohne, A. (2016): Anerkennung im Fachunterricht. In: Pädagogik, 68, (5), S. 10–13

- Reckwitz, A. (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp
- Stähling, R. & Wenders, B. (2021): Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Schule im sozialen Brennpunkt. Gießen: Psychosozial
- Vieluf, U. (2021): Gemeinschaftsschule Berlin als Prototyp einer inklusiven Schule? In: Die Schule für alle, 2(1), 25–31

Autoren

Georg Feuser, Prof. em. Dr.
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
gfeuser@swissonline.ch

Reinhard Stähling, Dr.,
bis 2022 Schulleiter der Primus-Schule Berg Fidel – Geist, Münster, einer Gesamtschule der
Jahrgänge 1–10
ggs-bergfidel@gmx.de