

Entwicklung von Inklusion und Integration an Oldenburger Schulen 2023/24

Hansjürgen Otto

Fortschreibung und Aktualisierung meiner Auswertung

„Die Oldenburger Schulstatistiken zeigen die Entwicklung der Inklusion“
(<https://oldenburg.gewweserems.de/2023/01/oldenburger-schulstatistik/>),
die auf den bis Herbst 2022 veröffentlichten Daten basierte.

Rückmeldungen, Kritiken,
Ergänzungen gerne an:
hansjuergen.otto@t-online.de

3.11.2023 – 2. Update 9.2.2024

0 Datengrundlage

Meiner Auswertung und Fortschreibung zugrunde liegen jetzt (November 2023) folgende Oldenburger Schulstatistiken:

- A Schülerinnen- und Schülerstatistik / Klassenstatistik der allgemeinbildenden Schulen – Schuljahr 2023/2024** – mit Angaben zu Zahl und Anteil der Schülerinnen und Schüler mit **sonderpäd. Unterstützungsbedarf („SPU“)** (<https://buengerinfo.oldenburg.de/getfile.php?id=268839&type=do>) sowie die entsprechenden Statistiken der Vorjahre.
- B Familiensprache der Oldenburger Schülerinnen und Schüler im 1, 5. und 6. Jahrgang – Schuljahr 2023/24** im Bericht des Amts für Schule und Bildung an den Schulausschuss – Vorlagen-Nr: **23/0783**, S. 2 (<https://buengerinfo.oldenburg.de/getfile.php?id=268837&type=do>) sowie der entsprechende Bericht aus dem Vorjahr.
- C Aufnahmeverfahren der 5. Klassen an den städtischen Schulen im Sekundarbereich I zum Schuljahr 2023/2024** – Vorlagen-Nr: **23/0525** – mit Angaben zu Zahl und Anteil der **Kinder mit SPU und abgelehnter IGS-Aufnahme** (<https://buengerinfo.oldenburg.de/getfile.php?id=265177&type=do>) sowie die entsprechenden Berichte aus den Vorjahren.
- D Schülerinnen und Schüler an den allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2022/2023** (Ordnungs-Ziffer **0501**) – mit Angaben zu Zahl und Anteil der **Ausländerinnen/Ausländer** (https://www.oldenburg.de/fileadmin/oldenburg/Benutzer/Dateien/40_Stadtplanungsamt/402_Geoinformation_und_Statistik/Statistik/0501-0502-2022-az.pdf) sowie die entsprechenden Statistiken aus den Vorjahren.
- E Entwicklung der Inklusion an Oldenburger Schulen** (Schuljahr 2022/2023) (Ordnungs-Ziffer **0502-1**) (https://www.oldenburg.de/fileadmin/oldenburg/Benutzer/Dateien/40_Stadtplanungsamt/402_Geoinformation_und_Statistik/Statistik/0502-1-2022-az.pdf) sowie die entsprechende Statistik aus dem Vorjahr.
- F** Im übrigen beziehe ich mich wie in meiner Auswertung von 2022 auf die früheren Daten aus dem städtischen *Gutachten zur Schulentwicklung* und meine Auswertungen in „*Inklusion der Geflüchteten an den Schulen – wer leistet was?*“ und „*Schulentwicklung in Oldenburg. Wie sind die Lasten bei Auflösung der Förderschulen verteilt?*“ (siehe Quelle im Titel).

1 Auswertung

Ich will hier Entwicklungen im Primar- und Sekundarbereich I unter dem Blickwinkel von Inklusion/Integration zeigen und Problemlösungen diskutieren. Auch wenn ich mich nur auf Oldenburger Zahlen beziehe, gehe ich davon aus, dass die Zahlen in ganz Niedersachsen ähnlich sind. [Ich habe den Sekundarbereich II der Gymnasien und Gesamtschulen ausgeklammert – er spielt quantitativ leider keine große Rolle; eine größere spielen eventuell die Fachgymnasien der Berufsschulen, für die ich aber nicht über entsprechende Daten verfüge.]

1.1 Entwicklung der Inklusion sonderpädagogisch förderbedürftiger Schüler*innen

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der letzten sechs Jahre bei der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit begutachtetem sonderpädagogischen Förderbedarf an die Regelschulen. Jetzt sind auch die Förderschulen Lernen ganz aufgelöst, förderbedürftige Schüler*innen können in allen Jahrgangsstufen an allen Regelschulen lernen: ein erster Zielpunkt der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ist erreicht:

Entwicklung der Aufnahme von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (SPU) an den allgemeinbildenden Regelschulen zwischen 2017/18 und 2023/24

	SuS Klassen 1-10 2017/18			SuS Klassen 1-10 2023/24			Wachstum Anteil SPU in %	SuS nur Kl. 1 bzw. 5 2023/24	Wachstum Anteil SPU in %
	insgesamt	davon SPU	SPU %	insgesamt	davon SPU	SPU %	Differenz 2017 zu 2023	SPU %	Differenz 2017 zu 2023
GS 1-4	5.005	240	4,8	5.331	239	4,5	minus 10	2,0	minus 48
ObS 5-10	1.950	196	10,1	1.887	320	17,0	plus 68	21,1	plus 109
IGS 5-10	2.492	180	7,2	2.493	247	9,9	plus 37	8,8	plus 22
GY 5-10	3.372	27	0,8	3.494	23	0,7	minus 22	2,0	plus 150
Alle	12.819	643	5,0	13.010	854	6,6	plus 20	4,3	minus 14

Eigene Berechnung aus Statistiken A, C, F

Während die Gesamtzahl der Schüler*innen der Jahrgänge 1-10 mit um 13 000 Schüler*innen fast konstant geblieben ist, hat sich die Zahl der SPU-Schüler*innen in den Regelschulen um fast ein Drittel erhöht, von knapp 650 auf gut 850; das ist ein Anstieg um mehr als 6 %.

Im Grundschulbereich ist ein Anstieg aus den Daten nicht erkennbar (dort sinkt die erfasste Zahl sogar geringfügig und bleibt unter 5 %, also unterhalb des Durchschnitts *aller* Schüler), vermutlich weil die Anzahl der begutachteten SPU-Kinder für die Versorgung der Grundschulen mit förderpädagogischen Lehrkräften gegenwärtig nicht ausschlaggebend ist – anders als in den Schulen des Sek-I-Bereichs - und besondere Förderbedarfe erst im Lauf der ersten Schuljahre erkannt und getestet werden, weshalb erst gegen Ende der Grundschulzeit die Zahl der begutachteten Kinder steigt.

Die ganze zusätzliche Zahl der erfassten SPU-Schüler*innen befindet sich in den Schulen des Sek-I-Bereichs, in dem sich, zusätzlich zu den etwa 400 vor sechs Jahren, jetzt weitere 210 Kinder und Jugendliche befinden. Waren diese schon damals sehr ungleich zwischen Oberschulen, Gesamtschulen und Gymnasien verteilt (sie machten damals rund 10, 7 oder 1 % ihrer Gesamtschülerzahl aus), so hat sich die Ungleichverteilung inzwischen noch verstärkt (jetzt machen sie rund 17, 10 oder 1 % aus). An den Oberschulen ist die Belastung mit dieser Inklusionsaufgabe innerhalb von sechs Jahren um 68 % gewachsen, bei den IGSen um 37 % - und bei den Gymnasien sogar um 22 % gesunken (dort allerdings bei sehr niedrigen absoluten Zahlen). Und der Trend könnte sich verstetigen: Bei der diesjährigen Aufnahme in die 5. Klassen waren an den Oberschulen rund 21 %, bei den IGSen 9 % und bei den Gymnasien inzwischen immerhin 2 % SPU-Kinder (im Vorjahr sogar jeweils 23, 11 und 1 %); wenn das so bliebe, würde die Belastung gegenüber 2017 an den Oberschulen um 109 %, bei den IGSen um 22 % und dann auch bei den Gymnasien um 150 % wachsen - dort allerdings weiterhin auf absolut sehr niedrigen Niveau.

In diesem Zusammenhang bedarf es auch einer Prüfung, wie sich derzeit, nach dem Auslaufen der Oldenburger Förderschulen Lernen, die Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf zwischen Regelschulen und Förderschulen verteilen – was ja weiterhin allein in der Entscheidungskompetenz der Eltern liegt:

Entwicklung der Verteilung von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf zwischen Regelschulen und Förderschulen nach Auslaufen der Förderschule Lernen (2020/22 bis 2023/24)

		Schuljahr 2020/21		Schuljahr 2021/22		Schuljahr 2022/23		Schuljahr 2023/24		Entwicklung 2020-2023	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
GS Jg. 1	Regelschulen (GS)	19	27,5	27	52,9	26	28,9	32	41,0	+ 13	plus 13
	Förderschulen	50	72,5	24	47,1	64	71,1	46	59,0	- 4	minus13
Sek I Jg. 5	Regelschulen (ObS, IGS, Gy)	92	60,1	113	78,5	110	75,3	98	73,7	+ 6	plus 13
	Förderschulen	61	39,9	31	21,5	36	24,7	35	36,3	- 36	minus 3

Statistiken A, E

Die Statistiken der vergangenen vier Jahre zeigen keine klare Tendenz. Die Entwicklung der Aufnahmen in die erste Klasse ist ausgesprochen sprunghaft, diejenige in die fünften Klassen lässt auch keinen Trend erkennen. Das deutet darauf hin, dass sich noch kein stabiles Vertrauen der Eltern förderbedürftiger Kinder in die Inklusionsfähigkeit der Regelschulen entwickelt hat. Immerhin ist erkennbar, dass bei der Einschulung der 6-Jährigen überwiegend die Förderschulen gewählt werden, während beim Eintritt in die Sek I immer die die Regelschulen vorgezogen werden. Die weitere Entwicklung muss beobachtet werden, da es – in diesen Statistiken nicht ablesbar – Trends zu vermehrter Testung mit dem Ergebnis höherer SPU-Anteile sowie insbesondere vermehrter Testung auf geistige Entwicklung als Reaktion auf das Auslaufen der Förderschule Lernen gibt.

Interessant zu wissen wäre auch, wie sich das schulische Inklusionsprojekt auf die Verteilung der Schüler*innen zwischen den staatlichen und den privaten Schulen auswirkt; jedenfalls gelten für die staatlich anerkannten privaten Schulen die Inklusionsanforderungen in gleicher Weise wie für die staatlichen Schulen:

Verteilung der Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf zwischen den staatlichen Schulen und privaten Schulen in Oldenburg 2020/21 bis 2023/24

		Schuljahr 2020/21			Schuljahr 2021/22			Schuljahr 2022/23			Schuljahr 2023/24		
		Abs.	davon SPU	%									
GS	Staatl. Grundschulen	5.011	249	5,0	5.067	264	5,2	5.229	234	4,5	5.331	239	4,3
	Freie Waldorfschule 1-4	141	3	2,1	150	0	0,0	145	0	0,0	147	1	0,7
	Freie Schule Old. 1-4	67	1	1,5	67	0	0,0	95	1	1,0	93	1	1,1
ObS	Staatl. Oberschulen	1.771	287	16,2	1.821	361	19,8	1.865	242	18,3	1.887	320	17,0
	Paulusschule	428	21	4,9	422	22	5,2	437	31	7,1	445	26	5,8
IGS	Staatliche IGSen 5-10	2.493	214	8,5	2.462	233	9,5	2.467	262	10,6	2.493	247	9,9
	Freie Waldorfschule 5-10	192	10	5,2	183	3	1,6	180	10	5,6	183	8	4,4
	Freie Schule Old. 5-10	104	4	3,8	106	4	3,8	123	14	11,4	123	10	8,1
GY	Staatl. Gymnasien 5-10	3.290	19	0,6	3.418	22	0,6	3.449	16	0,5	3.494	23	0,7
	Liebfrauenschule 5-10	535	0	0%	541	0	0,0	540	0	0,0	550	0	0,0

Eigene Berechnungen aus den Statistiken A

Oldenburg hat für jede Schulform sowohl staatliche wie private Schulen, weshalb Vergleiche für alle Schulformen angestellt werden können. Unter den privaten Trägern sind die Katholische Kirche (mit 3 Schulformen), die Waldorfschulen (mit 2 Schulformen, dazu auch noch ein getrennter Förderschulzweig) und ein Montessori-orientierter freier Träger (mit 2 Schulformen) vertreten. Die Statistik zeigt, dass alle privaten Schulen (von der Sek-I der Freien Schule Oldenburg abgesehen) deutlich geringere Inklusion von sonderpädagogisch Förderbedürftigen praktizieren als die staatlichen Schulen; die gymnasiale Liebfrauenschule weist in der Statistik keinen einzigen aus – und bleibt damit noch unter dem deutlich zu niedrigen Niveau der staatlichen Gymnasien. Ich kann aber aus diesen Daten keine Indizien erkennen, dass die privaten Schulen gewählt werden, um der Inklusion an den staatlichen Schulen auszuweichen. Und es ist auch nicht zu erkennen, dass sich in den ausgewerteten vier Schuljahren bei den Privatschulen ein Trend zu mehr oder weniger Inklusion entwickelt hätte.

1.2 Entwicklung der Integration von Schüler*innen mit Migrationserfahrung

Die Beschulung von SPU-Kindern und -Jugendlichen an den allgemeinbildenden Regelschulen kann nur ein Indikator von schulischer Inklusion sein (und ohne Zweifel ein sehr wichtiger). Es geht – allgemeiner - um eine Pädagogik, die *allen* Kindern und Jugendlichen Zugänge zu ihrer bestmöglichen Bildung und Entwicklung eröffnet, die auch ein friedliches und produktives Zusammenleben unabhängig von der jeweiligen Herkunft ermöglicht und einübt. Ein weiterer zentraler (und auch quantifizierbarer) Indikator dafür ist der schulische Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien, mit fremder Muttersprache.

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Aufnahme von Schüler*innen mit ausländischem Pass, aus zugewanderten Familien und/oder mit nichtdeutscher Familiensprache über sechs Jahre – entscheidende Jahre nach der großen Fluchtwelle Mitte des letzten Jahrzehnts, aber auch für viele Kinder und Jugendliche, deren Einwanderung zwei oder drei Generationen zurückliegt.

Der Anteil nicht-deutscher Schüler*innen an den Oldenburger Schulen lag schon 2016 bei 10 %, ein Migrationshintergrund (mind. ein Elternteil im Ausland geboren) wurde damals auf 24 % geschätzt. Der Ausländeranteil liegt 2021 inzwischen über 16 %, ist um ein Drittel gewachsen. [Die Datenlage erlaubt hier bei den weiterführenden Schulen nicht – anders als in der ersten Tabelle - eine Ausklammerung des Sek-II-Bereichs.]

Entwicklung der Aufnahme von Schüler*innen mit sprachlichem Förderbedarf aufgrund ausländischer Herkunft und/oder nichtdeutscher Familiensprache zwischen 2016/17 und 2022/23 bzw. 2023/24 [z.T. geschätzt]

	SuS Klassen 1-13 2016/17			SuS Klassen 1-13 2022/23		Wachstum Anteil Ausländer	SuS 2023/24 Klassen 1 bzw. 5+6
	Insg. abs.	% Ausländer	[% Migration]	Insg. abs.	% Ausländer	% Differenz 2016 zu 2022	% nicht-dt. Familiensprache
GS 1-4	5.518	[13]	[31]	5.377	21,0	plus 62	32,6
ObS 5-10	1.945	23	[55]	1.865	38,8	plus 69	56,2
IGS 5-13	3.250	5	[12]	3.200	10,9	plus 118	22,4
GY 5-13	4.730	4	[9]	5.086	7,2	plus 80	17,7
Alle	15.443	10	[24]	15.828	16,6	plus 66	29,1

Eigene Berechnung aus Statistiken B, D, F

Im Grundschulbereich sind Ausländer heute mit 21 % stärker vertreten als im Durchschnitt, Ihr Anteil ist in den letzten sechs Jahren - geschätzt - um mehr als die Hälfte gewachsen.

Im Sekundarbereich I sind Kinder mit Ausländer-Status nach wie vor extrem ungleich zwischen den Schularten verteilt: An den Oberschulen stieg der Anteil in fünf Jahren von knapp einem Viertel auf gut ein Drittel aller Schüler*innen – ein Wachstum um 69 %; an den Gesamtschulen von 5 % auf fast 11 % - ein Wachstum um 118 %; an den Gymnasien dagegen leicht gestiegen von rund 4 % auf 7 %, immerhin ein Zuwachs von 80 % innerhalb von sechs Jahren.

Die Erfassung der Familiensprache von Schulkindern ist im Aufbau. Bei Erstklässlern, wo sie erstmals erfasst wurde, spricht knapp ein Drittel zuhause nicht deutsch. In den 5. und 6. Klassen finden sich nicht-deutsche Familiensprachen bei fast 30 % aller Schüler*innen, aber ungleich verteilt: Heute wird zuhause bei den etwa 11-12jährigen Kindern an den Oberschulen mehrheitlich nicht deutsch gesprochen, an den IGSen bei fast einem Viertel; und auch an den Gymnasien spricht etwa jedes 6. Kind in der Familie nicht deutsch.

Interessant an diesen Werten ist, dass der Migrant*innen-Anteil der IGSen sehr viel näher an dem der Gymnasien liegt als an dem der Oberschulen, und auch sehr deutlich unter dem Durchschnitt unter allen Schulen. Es ist zu vermuten, dass das Bewerbungsverfahren um die Aufnahme an den IGSen nicht transparent und handhabbar genug ist für migrantische Eltern, und dass neu zugewanderte ältere Schüler*innen dort in höheren Klassen nicht aufgenommen werden können, weil alle Plätze belegt sind.

1.3 Entwicklung der „Abschulung“ an Gymnasien

Inklusion bedeutet schließlich weiterhin, dass Schüler*innen entsprechend ihren je unterschiedlichen Voraussetzungen gefördert werden – und bei Leistungsdefiziten so unterstützt werden, dass sie diese aufholen und am gemeinsamen Lernen in der Klasse, wenn auch nicht immer mit gleichen Zielen, teilhaben können. Für Grundschulen, Oberschulen und IGSen ist dies jedenfalls insofern alternativlos, als keine Möglichkeit besteht, sie an andere geeignetere Schulen zu verweisen, falls nicht, selbst unter Beachtung der Inklusionspflicht, nur eine Förderschule geeignet ist (§ 59 Abs. 5 NSchG).

Anders ist das traditionell an den Gymnasien, die zwar gern den großen Zustrom der Fünftklässler*innen ans Gymnasium sehen, aber dann auch gerne wieder alle diejenigen Schüler*innen loswerden wollen, die nicht ohne schulische Zusatzförderung oder externe Hausaufgabenhilfe den Anschluss in den Klassen halten. Der Wunsch nach homogenen Lerngruppen dominiert hier offensichtlich die Pflicht zur Inklusion. Die „Abschulung“ der ungeeignet erachteten Schüler*innen ist das entsprechende Mittel und kann im Rahmen von § 59 Abs. 4 und 5 NSchG durchgesetzt werden; sie findet aber auch freiwillig statt, wenn eine Versetzung gefährdet ist, da betroffene Schüler*innen und ihre Eltern als Alternative kaum eine intensivere Förderung durch die Schule durchsetzen können. Faktisch kann die „Abschulung“ in Oldenburg nur in die Oberschulen führen, weil die IGSen in aller Regel keine Plätze frei haben (und auch keine über die festgelegte Zügigkeit hinaus schaffen müssen bzw. dürfen).

Ich habe keine Statistiken gefunden über die Praxis der Abschulung in Oldenburg. In den Klassenstatistiken A wie auch im Gutachten zur Schulentwicklungsplanung F kann man jedoch erkennen, dass die Schüler*innenzahl und auch die Klassenzahl der Oberschulen zwischen dem 5. und 9. Schuljahr stark wächst, während die Schüler*innenzahl an den Gymnasien im gleichen Zeitraum etwas weniger stark abnimmt und gleichzeitig die gemeinsame Schülerzahl ansteigt. Ich habe alle Oldenburger Schüler*innenstatistiken zwischen 2017 und 2023 ausgewertet und will damit versuchen, den Umfang der „Abschulung“ näherungsweise zu bestimmen:

Annäherung an: **Schüler*innenwanderung zwischen Gymnasien und Oberschulen durch „Abschulung“**
bei Eintritt ins 5. Schuljahr zwischen 2017 und 2023

Eintritt	Oberschulen Jahrgangsstärke							Gymnasien Jahrgangsstärke							Jg.-Zuwachs ObS+Gy
	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	9. Klasse	Differenz	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	9. Klasse	Differenz			
2017	246	276	301	327	373	plus 127	583	560	533	553	545	minus 38	89		
2018	261	293	307	363	406	plus 145	628	602	588	574	571	minus 57	88		
2019	212	231	250	296	369	plus 175	579	583	567	574	558	minus 19	138		
2020	223	268	284	343		plus 120	590	586	579	591		plus 1	121		
2021	274	318	341			plus 67	582	588	564			minus 18	49		
2022	233	277				plus 44	599	596				minus 3	41		
2023	232					-	600					-	-		

Eigene Berechnung aus Statistiken A

Aus der Tabelle ergibt sich, dass die Schüler*innenzahl der Oberschulen in den drei vollständig erfassten Kohorten der 2017 bis 2019 in die 5. Klassen der Oberschulen eingetretenen Kinder kontinuierlich stark wächst, und zwar um mehr als 50 %; die folgenden Jahrgangskohorten haben noch nicht den 9. Jahrgang erreicht, aber auch da ist ein ähnliches Wachstum erwartbar. Im gleichen Zeitraum haben die Jahrgangskohorten an den Gymnasien abgenommen, wenn auch weniger deutlich. Gleichzeitig hat aber die Gesamtzahl der Schüler*innen in den Kohorten beider Schularten durch Zuwanderung zugenommen. Wenn man als grobe Schätzung den Zuwanderungs-Zuwachs der Schüler*Innenzahl beider Schularten je zur Hälfte zuschreibt (Daten liegen mir dazu nicht vor), dann ergibt sich als „Abschulung“ von den Gymnasien auf die Oberschulen für die 2017er bis 2019er Jahrgangskohorten eine Zahl von je etwa 70 bis 90 Schüler*innen: Immerhin ein Wert von etwa einem Achtel der gymnasialen Alterskohorten und einem Drittel derjenigen der Oberschulen.

2 Beurteilung der Entwicklungen

Es ist aus meiner Sicht klar, dass sowohl die politisch gewollte Entscheidung für schulische Inklusion als auch die ungeplanten Flüchtlingsströme langfristig zusätzliche Belastungen der Schulen bringen mussten, die nicht selbstverständlich sofort und gekonnt bewältigt werden konnten – nicht auf der politischen und der administrativen Ebene, nicht in den Schulen und bei den Lehrer*innen. Beide Entwicklungen sind – gerade auch in Oldenburg – auf allen Ebenen von Anfang an mit großem Engagement und Durchhaltewillen angegangen worden. Es kann jetzt aber festgestellt werden, dass die Entwicklungen in den einzelnen Schularten zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben.

Im Grundschulbereich fällt auf (das zeigen die städtischen Erhebungen, habe ich aber hier in den Tabellen nicht dokumentiert), dass die Verteilung der SPU-Kinder auf die einzelnen Schulen sehr unterschiedlich war und auch geblieben ist: sie schwankte vor sechs Jahren von 0 bis 13 % und schwankt heute von unter 1 bis 12 % . Dasselbe gilt für die Anteil der Kinder aus Migrationsfamilien: Der Anteil der Kinder, bei denen zuhause nicht deutsch gesprochen wird, schwankt heute zwischen 0 und 70 %. Wenn man die daraus für die einzelnen Schulen resultierenden prozentualen Anforderungen zusammenaddiert, so ergibt sich ein Spektrum von Schulen mit unter 10 bis über 80 % sprachlich und sonderpädagogisch Förderbedürftigen. Das liegt eindeutig an den sehr unterschiedlichen Wohnquartieren, in denen die – für die Grundschulen verbindlich festgelegten - Schulbezirke liegen. Es sollten Wege gesucht werden, die „Mischung“ an den Schulen zu verbessern und jedenfalls auch die personelle Ausstattung der Schulen den Anforderungen anzupassen.

Ganz anders ist die Situation bei den weiterführenden Schulen des Sek-I-Bereichs. Dort ist zwar eine noch größere Streuung festzustellen, aber extrem stark – und auch 2023 noch wachsend - nur zwischen den Schul *arten* und sehr viel geringer zwischen den *Standorten* derselben Schulart: So war der Anteil von SPU-Schüler*innen an Oberschulen vor sechs Jahren 12mal so hoch wie an Gymnasien (und 1½mal so hoch wie an IGSen), und ist heute 24mal so hoch wie an Gymnasien (weiterhin 1½mal so hoch wie an IGSen). Die *einzelnen* Oberschulen unterschieden sich andererseits vor sechs Jahren im SPU-Anteil nur zwischen 8 und 12 %, und heute zwischen 17 und 20 %. Nicht anders die *einzelnen* IGSen: damals zwischen 6 und 9 %, heute schwankend nur um Kommastellen rund um 8 %. Und die *einzelnen* Gymnasien: damals wie heute alle unterhalb von 1 %. Ähnliche, wenn auch nicht ganz so große Unterschiede gibt es bei der Aufnahme ausländischer Schüler*innen: Die Oberschulen nahmen vor sechs Jahren fast 6mal so viele Ausländer auf als die Gymnasien (fast 5mal so viel wie die IGSen); und auch heute ist ihr Ausländer-Anteil gut 5mal so hoch wie an den Gymnasien (und fast 4mal so hoch wie an den IGSen). Aus den Originalstatistiken ergibt sich, dass in der durchschnittlichen Klasse (jeweils unter Berücksichtigung der SPU-Doppelzählungen) an den Oberschulen 22,1 Schüler*innen sind, in den Klassen 5-10 der IGSen 30,4 und der Gymnasien 27,9 Schüler*innen. Die verhältnismäßig kleine Klassengröße an den Oberschulen legitimiert sich durch den erhöhten pädagogischen Aufwand für den großen Anteil förderbedürftiger Jugendlicher; nicht so zu legitimieren ist allerdings, dass die Klassengrößen der IGSen deutlich höher sind als an den Gymnasien – wo doch der Anteil Förderbedürftiger an den IGS erheblich über dem an den Gymnasien liegt. Die Ursache dürfte darin liegen, dass durch das zu knappe Angebot an IGSen deren Möglichkeiten bis auf den letzten Platz genutzt werden, während es an den Gymnasien offensichtlich ein Überangebot gibt, das niedrigere Klassengrößen erlaubt.

Beunruhigend ist, dass die privaten Schulen sich fast ausnahmslos den Anforderungen der Inklusion entziehen (und sehr wahrscheinlich auch denen der Integration – die Statistik D legt das nahe, vermischt aber die Werte der nichtstädtischen Landkreisschule GAG mit den privaten Schulen). Da die Elternschaft der besonders förderbedürftigen und ausländischen Schüler*innen wohl überwiegend zum sozial schwächeren Milieu zählt, wäre zu prüfen, ob hier nicht „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern“ vorliegt, die nach Artikel 7 Abs. 4 Satz 2 GG Ausschlussgrund für Genehmigung und staatliche Finanzierung von Privatschulen ist.

Es ist offensichtlich, dass im Sek-I-Bereich das deutsche gegliederte Schulsystem (Mit)Verursacher dieser Unterschiede ist. Dies System ist – auch aus OECD-Sicht – verantwortlich dafür, dass in Deutschland der Erfolg von Schüler*innen nicht so sehr von eigener Begabung und Leistung als von Schicht und Herkunft, Bildungs- und Berufserfolg der Eltern abhängt. Es ist trotzdem nicht selbstverständlich, dass der Inklusionsauftrag, der (in Niedersachsen) *allen* Schulen gesetzlich aufgegeben ist, derart ungleich an den Schularten ernst genommen und umgesetzt wird – will sagen: an Gymnasien faktisch negiert wird – zulasten hauptsächlich der Oberschulen. Dabei geht es ja nicht nur darum, den gleichen Zugang zu höherer Bildung für alle zu sichern: Inklusion an den Schulen ist auch Auftrag, eine inklusive Gesellschaft vorzubereiten und einzuüben. Wie kann das gelingen, wenn an den Gymnasien die Vielfältigkeit der Gesellschaft sich nur so wenig wiederfindet?

Sicher ist auch der Lehrer*innenmangel – ganz allgemein, aber auch der Mangel an Förderschullehrer*innen und an Inklusionserfahrenen oder -weitergebildeten Lehrer*innen - ein großes Problem bei der Inklusions-Umsetzung. Aber er erklärt überhaupt nicht die Unterschiede zwischen den Schularten. Jedenfalls ist die offizielle Lehrerversorgung an den Gymnasien besser als an den Grundschulen und Oberschulen, und die Schulbehörden versichern glaubhaft, dass die Gymnasien nicht schlechter als andere Schulen mit sonderpädagogischen Lehrkräften versorgt würden – soweit sie denn SPU-Kinder aufnehmen.

Die zu niedrige Aufnahme von SPU- und ausländischen Kindern an Gymnasien hat faktisch noch die gravierende Nebenfolge, dass diese an den Oberschulen einen viel zu großen Anteil ausmachen. Addiert man deren heutige Anteile an der Gesamtschülerzahl zusammen, kommt man auf 55 %; berücksichtigt man den Trend unter Zugrundelegung des SPU-Anteils und des Anteils

mit nichtdeutscher Familiensprache bei den heutigen Fünftklässlern, dann kommt man auf glatte 77 % aller Oberschüler*innen (man muss wohl ein paar Prozent abziehen, weil manche Kinder in beide Kategorien fallen). Nicht vergessen darf man dabei die aus den Gymnasien an die Oberschulen „abgeschulten“ Jugendlichen, die ich auf etwa ein Drittel geschätzt habe: Sie bringen nicht nur die Erfahrung der anderen mit, keine „höhere“ Schule erreicht zu haben, sondern auch das Scheitern in einer höheren bewiesen zu haben. Man mag sich dann gar nicht mehr ausmalen, wie die Zusammensetzung der *Hauptschulklassen*, die einige Oberschulen weiterhin betreiben, aussieht (statistisch ist sie nicht erfasst): Diese Klassen mögen noch so klein und noch so gut personell ausgestattet sein – eine Inklusion und Integration ist dort nicht möglich.

Deutschkenntnisse sind in der Schule, die auf intensive Kommunikation angewiesen ist, von zentraler Wichtigkeit. Es gibt viele Indizien, dass die Förderung dieser Kenntnisse bei Zugewanderten oft nicht ausreicht – jedenfalls wird immer wieder betont, dass migrierte Schüler*innen dem Regelunterricht nicht ausreichend folgen können - weshalb dann nicht nur die Leistungen in Deutsch, sondern auch in den anderen Fächern schlechter benotet werden, obwohl es dafür bei den migrierten Schüler*innen sonst keine plausiblen Gründe gibt. Besonders absurd wird das, wenn Gymnasien migrierte Jugendliche abschulen, weil sie dem Unterricht nicht folgen können – als ob dieses Handicap dann an den Oberschulen nicht in gleicher Weise bestünde. Nicht akzeptabel ist jedenfalls, die Schuld daran den migrierten Eltern zu geben: *Schulen* sind die *Lehrer der Nation*, und sie sollten Garanten dafür sein, dass Kinder und Jugendliche nicht nur das Bildungsniveau ihrer Eltern erreichen können.

Klärungsbedürftig ist, warum die Integrierten Gesamtschulen bei der Aufnahme von ausländischen Kindern deutlich unter dem Durchschnitt liegen, näher bei den Gymnasien als bei den Oberschulen. Das erscheint unlogisch, weil die IGSen ja gerade den Anspruch haben, einen Querschnitt der Gesellschaft abzubilden, und dafür die Verteilung der Leistungsgruppen aus den Grundschulen zur Grundlage der Aufnahme in die 5. Klassen machen. Meine Vermutung geht dahin, dass das Bewerbungsverfahren für die IGSen zu kompliziert oder intransparent für die ausländischen Eltern ist, und dass man in die IGS fast nur über das Aufnahmeverfahren der Fünftklässler, aber nur schwer in höhere Klassen kommen kann.

Insgesamt hat diese Fortschreibung und Aktualisierung meiner letztjährigen Auswertung aus meiner Sicht ergeben, dass die Umsetzung der Inklusion an den Oldenburger Schulen weiterhin massive Probleme aufweist, die einer öffentlichen Diskussion und korrigierender Maßnahmen bedürfen.

3 Mögliche Gegenmaßnahmen

Jetzt mit neuen Vorschlägen unter 3.1a und 3.1b sowie bei 3.7

Selbstverständlich sehe ich die Landespolitik als Zuständige für Personalausstattung und Regulative, Zielgebung und Kontrolle als die maßgeblichere Instanz für die schulische Inklusion. Aber die konkrete Umsetzung ist auf die Gestaltung der Maßnahmen vor Ort angewiesen, die auch nicht immer warten darf auf die Aktivitäten des Landes (auch wenn die neue rot-grüne Koalitionsvereinbarung bessere Bedingungen für schulische Inklusion ankündigt).

Ich will mich deshalb zunächst beschränken auf Maßnahmen, die vom Oldenburger Schulträger und von Oldenburger Schulen oder Initiativen selbst getragen, veranlasst oder beeinflusst werden können. Die nachfolgenden Vorschläge beanspruchen weder Originalität noch Vollständigkeit, sind offen für Verbesserungen und Ergänzungen.

3.1 Zusätzliche Sprachförderung in allen Schularten (nicht nur in deutsch, auch in den Familiensprachen)

Deutsch ist der Flaschenhals an unseren Schulen für jede Art und Richtung von Wissen und Kompetenz; wir sollten uns fragen, ob das notwendig ist und, wichtiger noch, ob und wie man es ändern kann.

Selbstverständlich ist dafür eine längere und intensivere Deutsch-Förderung nötig und sinnvoll. Es geht aber auch darum, für Wissens- und Kompetenz-Erwerb andere Kanäle zu nutzen: Mehr Chancen durch bilingualen oder herkunftsprachlichen Unterricht?

Ein kleiner Ansatz könnte ja der bilinguale Unterricht sein - ursprünglich nicht gedacht für die hier verhandelte Klientel, sondern als schulischer Einstieg in eine bessere Fremdsprachpraxis, wie deutsche Kids sie dann etwa für Auslandspraktika und -studien brauchen können; die Flüchtlings-Jugendlichen hätten dabei dann wenigstens etwa gleiche Einstiegschancen wie die eingeborenen Deutschen. Aber gibt es bilingualen Unterricht außerhalb der Gymnasien? Und wer von den Flüchtlingen schafft es schon aufs Gymnasium?

Wichtiger dürfte der muttersprachliche Unterricht in der Schule sein: Hier könnte nicht nur die Herkunftssprache weiter gepflegt werden (wichtig z.B. auch für eine spätere Rückkehr in die alte Heimat), hier könnten auch fachunterrichtliche Themen in der Muttersprache behandelt und damit Lernfortschritt auch dabei gefördert werden.

Herkunftssprachlicher Unterricht¹ ist in Niedersachsen ausführlich geregelt - als Möglichkeit, potentiell Wahl- oder Wahlpflicht-Angebot der Schulen einzurichten. Tatsächlich aber wird er kaum in den Sprachen der Flüchtlinge und selten in den Sprachen der

1 Eine Neuregelung ist derzeit im MK in Vorbereitung

Arbeitsmigranten angeboten. Dabei dürfte es unter den erwachsenen Flüchtlingen usw. wohl auch ehemalige Lehrer*innen oder sonst für solchen Unterricht Befähigte geben. Ich hörte von Fällen, wo das aber an fehlenden Nachweisen gescheitert sei - sollte man da nicht offener sein?

3.1 a Neubestimmung der Schulbezirke für die Grundschulen

Jedenfalls bei den Grundschulen sind die verpflichtenden Schuleinzugsbereiche ein zentraler Grund für die Konzentration von Migrantenkindern an einzelnen Schulen – sie behindern die Bildung von Klassen-Milieus, die für Inklusion und Integration förderlich sind. Jedenfalls bei Schulen mit besonders hoher bzw. niedriger Konzentration sollte geprüft werden, ob nicht - anstelle jeweils *eines* Schulbezirks für *eine* Schule - größere Einzugsbereiche für jeweils *zwei* Schulen gebildet werden können (§ 63 Abs. 2 Satz 4 NSchG), um so eine sozial breitere Wohnbevölkerung zu repräsentieren. Auf diese Weise könnten in den neuen Schulbezirken auch Schulen mit unterschiedlicher Ausprägung – z.B. *gebundener* Ganztags mit *rhythmisiertem* Unterricht und *offener* Ganztags – angeboten werden; dabei sollten aber – ggf. durch Quotierung – inklusionsfreundliche Milieus gefördert werden.

3.1 b Druck auf die privaten Schulen zur Beteiligung an Inklusion und Integration

Die Stadt sollte die privaten Schulen in der Stadt motivieren, sich stärker an der Beschulung förderbedürftiger Schüler*innen zu beteiligen, um nicht Genehmigungs- und Finanzierungsvoraussetzungen und für den privaten Schulbetrieb (Art 7 Abs. 4 Satz 2 GG) zu gefährden.

3.2 Hilfen bei IGS-Bewerbung für ausländische Eltern, Werbung für IGSen bei Eltern von Kindern der Leistungsgruppe 1

Der geringe Anteil von Kindern aus Migrantenfamilien an den Oldenburger Gesamtschulen muss irritieren. Ich gehe davon aus, dass dem nicht Ausgrenzung von Seiten der Schulen, sondern mangelnde Zugangskennnisse seitens der Eltern zugrunde liegen. Dem könnte durch spezifische Werbeveranstaltungen für Migranten und durch Angebote zur Unterstützung bei der Bewerbung – vielleicht unter Mitarbeit von Migrantenvereinigungen – begegnet werden. Ziel sollte ein Ausländer-Anteil etwa wie bei den Grundschulen – 21 % - sein, also etwa eine Verdoppelung. Wenn es gelänge, mittelfristig etwa 300 zusätzliche ausländische Kinder an die Gesamtschulen zu holen, hätte man dort eine Inklusions-gemäße Zusammensetzung und könnte an den Oberschulen die Zahl der Kinder von Ausländern fast halbieren. Die Oberschulen brauchen davor keine Existenzangst zu haben, denn es würden dann entsprechend viele andere Kinder von den IGSen abgewiesen werden müssen, die dann die Oberschulen wählen können.

Problem der jüngeren Oldenburger Gesamtschulen war und ist auch, dass beim Eintritt in die 5. Klasse der Anteil der Bewerbungen aus der Leistungsgruppe 1 – gemessen Durchschnitt der Viertklässler*innen - zu niedrig ist. Auch hier wäre daran zu denken, spezifische Veranstaltungen anzubieten für Eltern von Kindern der Leistungsgruppe 1, die werben mit den Vorzügen der IGSen: Dem angenehmeren Lernklima, der inklusionsgemäßeren sozialen Umgebung und dem breiteren Spektrum der Berufswahl-Vorbereitung bei trotzdem gutem Zugang zum Abitur.

3.3 Hilfen bei Bewerbung an Gymnasien für Eltern von SPU-Kindern und ausländische Eltern

Die Gymnasien behaupten, dass der geringe Anteil ihrer Schülerschaft an Ausländern und sonderpädagogischem Förderbedarf nicht daraus resultiere, dass sie deren Aufnahme behindern. Daher sei es der Elternwille, wenn sie Kinder mit hohem Förderbedarf nicht zu den Gymnasien schickten – und nur deshalb brauchten sie entsprechende Fördermaßnahmen wie an IGSen und Förderschulen nicht vorzuhalten.

Wenn das so stimmt, dann sollte – jedenfalls auch im Interesse einer inklusiven Schulpraxis an Gymnasien – beim Eintritt in die weiterführenden Schulen Werbung unter Eltern von ausländischen und SPU-Kindern gemacht werden für das Gymnasium mit der Perspektive eines Lernens in intellektuell anregender und fordernder Atmosphäre, aber gleichwohl inklusiver Förderung. Es ist nur selbstverständlich, dass Gymnasien mit inklusiver Schülerschaft dann in gleicher Weise personelle, finanzielle und sachliche Hilfen bei der Umsetzung von Inklusion erhalten wie Oberschulen und Gesamtschulen.

3.4 Werbung bei Eltern von Kindern an Gymnasien für Inklusion an Gymnasien

Ich gehe davon aus, dass es Elternwunsch an Gymnasien häufig ist, ihren Kindern einen schnellen Zugang zu guten sozialen und beruflichen Positionen in einer kompetitiven Ellenbogengesellschaft zu sichern, wobei viel Aufwand für Inklusion und Integration eher hinderlich sei. Viele Eltern glauben Ihren Kindern damit etwas Gutes zu tun, auch wenn sie sich eher als Opfer denn als Propagandisten solcher gesellschaftlichen Entwicklung sehen.

Auch gegenüber einer solchen Elternschaft sollte – jedenfalls von nicht neoliberalen gesellschaftlichen Gruppen – für alternative gesellschaftliche Perspektiven an Gymnasien geworben werden, die einen kooperativen und solidarischen Umgang zwischen allen sozialen Gruppen anstreben, und auch von Gymnasien erwarten, dass sie entsprechende Umgangsweisen vermitteln, einüben und praktizieren. Unter solchen Perspektiven könnte den Schulen Hilfe bei der Umsetzung von „Buddy“-Projekten (s. 3.5) angeboten werden - etwa durch deren Begleitung mit entsprechenden „Paten“-Projekten – oder auch bei der Beendigung der „Abschulungspraxis“ (s. 3.6).

3.5 „Buddy“-Projekte zwischen Gymnasien einerseits sowie Oberschulen und Förderschulen andererseits

Auch solange Gymnasien noch nicht eine bunte Schüler-Zusammensetzung haben, die etwa der Bevölkerung entspricht, könnten sie sich mit *Buddy*²-Projekten an Inklusionsmaßnahmen beteiligen:

Meine Vorstellung: Gymnasien bilden einen (von Lehrer*innen betreuten) Pflichtbereich, wonach jede*r Schüler*in in der Mittelstufe und in der Oberstufe je einmal an einem „sozialen Projekt“ mit definiertem Zeitumfang (z.B. wöchentlich ein vierstündiger Nachmittagsblock oder zwei zweistündige Nachmittagsblocks für ein Schuljahr) teilnimmt: unbenotet, aber zu wiederholen, wenn nicht verantwortlich wahrgenommen. Solche sozialen Projekte könnten sein z.B.:

- *Buddy* für nichtdeutsche*n Mitschüler*in niedrigerer Klassenstufe mit Ziel Hausaufgabenhilfe und Deutsch-Sprechgelegenheit.
- *Buddy* für sonderpädagogisch förderbedürftige*n Mitschüler*in mit spezifisch zu bestimmenden Hilfsaufgaben.
- *Buddy* für nichtdeutsche*n oder sonderpädagogisch förderbedürftige*n Schüler einer Partner-Oberschule mit Ziel Hausaufgaben- und Sprachhilfe oder spezifisch zu bestimmender Aufgabe (dafür sollten Partnerschafts-Vereinbarungen am besten wohl mit benachbarten Oberschulen getroffen werden – mit dem Ziel eines Angebots für alle entsprechenden Schüler*innen der Partnerschule).
- *Buddy* für auch andere, ähnlich fordernde und Sozialcharakter-formende Aufgaben wie z.B. in Altenheimen.

3.6 Reduktion der „Abschulung“ an Gymnasien

Wenn man die „Abschulungspraxis“ der Gymnasien überwinden will, reicht es nicht, sie zu verbieten – ich gehe davon aus, dass viele Abschulungen „freiwillig“ auf Rat der Schule stattfinden, weil man am Gymnasium keine Chance mehr zu haben glaubt. Es kommt darauf an, dass die Gymnasien lernen, ihren Schülern mehr und neue Chancen zu geben, dass ihre Lehrkräfte lernen, in nicht-homogenen Lernumgebungen zu lehren und letztere auch produktiv für ihre eigene Lehre zu nutzen.

Auch hierbei kann es sinnvoll und hilfreich sein, wenn externe Angebote über die traditionelle Hausaufgaben- und Nachhilfe hinaus, etwa Patenprojekte, zur individuellen Unterstützung eingebunden werden.

Daneben sehe ich in folgenden Maßnahmen, die gegenwärtig gefordert werden, keine große Hilfe bei der Inklusions-Umsetzung, wenn sie isoliert umgesetzt werden:

3.7 Vierte IGS?

Die Argumente von Habeck im Schulentwicklungs-Gutachten (F) könnten stimmen: dass bei Gründung einer 4. IGS im wesentlichen nur ein Schilderwechsel stattfindet, statt Oberschule nun Gesamtschule – aber keine wesentliche Änderung der nicht-inklusionsgemäßen Schülerschaft-Zusammensetzung. Erst wenn auch Maßnahmen wie die oben vorgeschlagenen (3.2 und 3.3) greifen, käme eine weitere *inklusive* IGS zustande.

Aber andererseits ist das Oldenburger Elterninteresse an einem IGS-Besuch ihrer Kinder seit mehreren Jahren stabil so groß, dass allein mit den nicht-aufgenommenen Fünftklässlern eine neue voll ausgebaute vierte IGS langfristig arbeiten könnte. Bei diesen abgelehnten Kindern handelt es sich überwiegend um solche der 2. und 3. Leistungsgruppe, die für ihre Förderung besonders einer inklusiven und integrativen Schulform bedürfen, wie sie die Integrierten Gesamtschulen besser bieten als Oberschulen und Gymnasien.

Für das Angebot einer vierten IGS in Oldenburg spricht auch, dass nur bei einem IGS-Angebot in Größenordnung mindestens der Nachfrage die Möglichkeit besteht, die Klassengrößen zu senken – jedenfalls unterhalb der Klassengröße der Gymnasien, solange diese nicht inklusionsgemäße pädagogische Standards garantieren.

3.8 Zusätzliches Personal für besonders belastete Schulen?

Die Oldenburger Oberschulen können wohl alle als besonders belastet gelten. Ihre Zusammensetzung ist mit „Restschulen“ bezeichnet worden, auch mit „Sonderschulen“, obwohl sie deren Betreuungsdichte nicht erreicht haben (in den „Hauptschulzweigen“ haben sie wohl eine Klassengröße um 15). Das rechtfertigt selbstverständlich zusätzliche Stellen für Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen und eben multiprofessionelle Teams, wie es nicht nur für sog. „Brennpunktschulen“, sondern für *alle* inklusiven Schulen nötig ist. Aber: ohne radikale Veränderung der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft kann dort auch bei besserer Personalausstattung Inklusion nicht verwirklicht werden!

² Im Internet gibt es viel Material zu „Buddies“ und zu „Schülern helfen Schülern“; z.B.:

- <https://www.goldbachschule.de/schulprofil/buddy-projekt/> und <https://www.leibniz-gymnasium-essen.de/profil/konzepte/schueler-helfen-schuelern>

(diese nur für Mitschüler*innen derselben Schule – solche für Partnerschulen habe ich nicht gefunden. Ähnliche Projekte gibt es – laut Selbstdarstellung in der NWZ - auch an einigen Oldenburger Schulen.)

Student*innen helfen Schüler*innen: <https://magazin.tu-braunschweig.de/pi-post/lern-buddies-fuer-schuelerinnen-und-schueler/> (hier in Oldenburg z.Zt. auch an der GS Nadorst, finanziert von den *Soroptimisten*)

Einen Überblick über Formen und Verfahren gibt z.B.: https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/uniprojekte/netzwerk/Lerninsel_5.pdf