

Impuls Laborschule



Christine Biermann / Sabine Geist
Harry Kullmann / Annette Textor
(Hrsg.)

Inklusion im schulischen Alltag

Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse
aus der Laborschule Bielefeld

Biermann / Geist / Kullmann / Textor
Inklusion im schulischen Alltag

Impuls Laborschule

Band 10

In dieser Reihe sind erschienen

Biermann, Christine / Bosse, Ulrich (Hrsg.): Natur erleben, erfahren und erforschen mit Kindern im Grundschulalter. Bad Heilbrunn 2013.

Biermann, Christine / Schütte, Marlene (Hrsg.): Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn 2014.

Bosse, Ulrich / Banik, Martin / Freke, Nicole / Kampmeier, Daniela / Quartier, Ulrike / Sahlberg, Katriina / Walter, Jutta: Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztag. Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn 2016.

Döpp, Wiltrud / Groeben, Annemarie von der / Husemann, Gudrun / Schütte, Marlene / Völker, Hella (Hrsg.): Literalität und Leistung. Bausteine einer pädagogischen Sprachdidaktik. Bad Heilbrunn 2009.

Hollenbach, Nicole / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. Bad Heilbrunn 2009.

Hollenbach, Nicole / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Teacher Research and School Development. German approaches and international perspectives. Bad Heilbrunn 2011.

Quartier, Ulrike / Kampmeier, Marcus / Bardi, Cornelia: Weltsprache Natur. Die Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn 2013.

Terhart, Ewald / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schulentwicklung und Lehrerforschung.

Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand. Bad Heilbrunn 2007.

Thurn, Susanne (Hrsg.): Individualisierung ernst genommen. Englisch lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen (3/4/5). Bad Heilbrunn 2011.

Thurn, Susanne / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Laborschule – Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn 2011.

weitere Bände in Vorbereitung

Christine Biermann
Sabine Geist
Harry Kullmann
Annette Textor
(Hrsg.)

Inklusion im schulischen Alltag

Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse
aus der Laborschule Bielefeld

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagfoto: © Veit Mette, Bielefeld.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2341-8

Inhaltsverzeichnis

Strukturen (weiter-)entwickeln

Christine Biermann, Sabine Geist, Harry Kullmann und Annette Textor
 Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und
 Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld9

Christof Siepmann
 Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule15

Rainer Devantié, Frank Lückert und Annette Textor
 Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen29

Professionen vernetzen

Christian Timo Zenke
 Lernende Landschaften? Flexibilität und Durchlässigkeit pädagogischer
 Räume als Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik41

Ulrich Bosse
 Inklusion in einer verlässlichen und rhythmisierten Ganztagschule –
 Die Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule67

Marlena Dorniak
 Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche
 sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der
 Laborschule Bielefeld83

Sabine Geist
 Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule
 einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses103

Sabine Geist und Stefan Brandt

Wege gemeinsam gehen – multiprofessionelle Zusammenarbeit in
Beratungsprozessen für eine inklusive Schule 121

Grischa Stieber

„Ein sehr festes Netz, durch das hoffentlich wenige durchfallen“ –
die Rekonstruktion der Idee des Unterstützungssystems „Beratungsteam“
an der Laborschule aus Sicht der Sonderpädagogik und Sozialpädagogik... 131

Unterricht gestalten

Thomas Makowski

„Mir gefällt es auf die Weise, wie du es erarbeitet hast“ 151

Lisa Schwerdfeger

Von Adлераugen, Spürnasen und Bücherfressern
Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht an der Laborschule..... 165

Jan Wilhelm Dieckmann und Holger Knerndel

Inklusiver Mathematikunterricht an der Laborschule..... 175

Christine Biermann

Leistung planen, zeigen und bewerten in einer inklusiven Schule:
Das Thema Portfolio in Praxisforschung und Schulentwicklung 191

Schülerperspektive einbeziehen

Christine Biermann

Handicaps im Schulalltag – Selbstberichte 203

Annette Textor

Inklusion aus Sicht von Laborschülerinnen..... 207

Christine Biermann

„Ich würde jederzeit wieder zur Laborschule gehen“ – eine Schülerin
und ihre Eltern blicken zurück 225

*Sabine Geist, Harry Kullmann, Birgit Lütje-Klose und
Christof Siepmann*

Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler
mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld235

Harry Kullmann, Reto Friedli und Mathias Hattermann

Dem Verstehen auf der Spur – Ausgewählte Befunde zu den
Grundvorstellungen von Schülerinnen und Schüler beim Rechnen mit
negativen Zahlen aus einem Unterrichtsstudien-Projekt zum inklusiven
Mathematikunterricht261

Autorinnen und Autoren287

*Christine Biermann, Sabine Geist, Harry Kullmann
und Annette Textor*

Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld

Seit Anfang der 1970er-Jahre versteht sich die Laborschule Bielefeld als eine „Schule für alle“, die als „Gesellschaft im Kleinen“ konzipiert ist. Dies bedeutet, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft das große Gemeinwesen widerspiegeln sollte, damit die Schülerinnen und Schüler an diesem Modell „die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantwortungsvollen Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet“, lernen (Hentig, 2003, 222f; Devantié et al., in diesem Band). Von dieser „Gesellschaft im Kleinen“ sollte von Beginn an niemand prinzipiell ausgeschlossen werden. Ziel der Laborschule war und ist neben der Vermittlung von fachbezogenen Kompetenzen die Erziehung zu Mündigkeit und Demokratie. In dieser Schule sollen die Schülerinnen und Schüler zu gereiften Persönlichkeiten heranwachsen und demokratisches Denken und Handeln erfahren und einüben (vgl. Hentig, 1999, 51). Die Einstellung, in der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler einen großen Reichtum und eine Bereicherung zu sehen, die eine Vielzahl an Lernchancen für alle eröffnet, ist bis heute an der Schule tragend.

Einher ging und geht damit der selbstgestellte Auftrag, alle einmal aufgenommenen Schülerinnen und Schüler – auch bei besonderen Unterstützungsbedarfen – zu behalten und für kein Kind und keinen Jugendlichen die Verantwortung abzugeben: Im Sinne des Prinzips der „Nichtaussonderung“ (Milani-Comparetti, 1987) wurde und wird auf Förderschulüberweisungen bzw. Zuschreibungen sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichtet. Die Laborschule arbeitet stattdessen mit unterschiedlichen diagnostischen Verfahren, die in einem sogenannten Portrait¹ münden können, das wiederum Voraussetzung für eine Ressourcenzuweisung ist. Deren Ergebnis wird – im Unter-

¹ Das Portrait ist eine anonymisierte Beschreibung des besonderen Förderbedarfs einer Schülerin oder eines Schülers (vgl. Siepmann, in diesem Band).

schied zum regulären Verfahren in Nordrhein-Westfalen – anonymisiert an die Schulbehörde gemeldet, um Stigmatisierungen zu verringern (vgl. Siepmann, in diesem Band, sowie Thurn & Tillmann, 1997, 2011; Demmer-Dieckmann & Struck, 2001; Begalke et al., 2011). Die Laborschule verfolgt also von Anbeginn an den Anspruch, Schülerinnen und Schüler „ohne Aussonderung und ohne jede Form der äußeren Leistungsdifferenzierung erfolgreich zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I“ zu führen (Thurn & Tillmann, 2011, 10).

Maßgebend zur Erreichung der vielfältigen schulischen und unterrichtlichen Ziele ist ein erweiterter Inklusionsbegriff und die darin enthaltene Selbstverpflichtung zur Vermeidung aller Formen von Diskriminierung. Dies schließt insbesondere einen Verzicht auf stabile Kategorisierungen oder die pauschalisierte Zuschreibung von Gruppeneigenschaften auf Individuen aus. Zur Wahrung gleicher Bildungs- und Partizipationschancen werden verschiedene Benachteiligungsdimensionen immer wieder kritisch reflektiert und bei Unterstützungsmaßnahmen besonders bedacht. Dies gilt beispielsweise im Hinblick auf Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, herausfordernde familiäre Bedingungen (z.B. hinsichtlich des sozioökonomischen Kapitals, soziopsychologischer Belastungen oder auch Krankheit der Eltern), Migrationshintergrund, Geschlecht sowie die schulische Leistungsfähigkeit. In den Fokus dieses Bandes wollen wir die zuletzt angesprochene Benachteiligungsdimension „ability“ (UNESCO, 2011) rücken, indem wir Entwicklungen, Erfahrungen und Forschungsergebnisse in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf darstellen.

Bereits mit Gründung der Laborschule wurde davon gesprochen, dass sie eine Schule für alle Kinder sein soll, also nach heutigem Verständnis eine inklusive Schule. Dass Inklusion aber kein fertiges Konzept, sondern eher ein Ziel von Schulentwicklung ist, zeigt der Beitrag von *Christof Siepmann*. Er zeichnet nach, welche Diskussionen und Debatten notwendig waren und welche Hürden es zu überwinden galt, um zu einer inklusiven Schule zu werden. Ein wesentliches Merkmal hierbei ist die Zusammensetzung der Schülerschaft – sowohl auf Ebene der Schule als auch auf Ebene der einzelnen Lerngruppen. Welche Verfahren der Schüleraufnahme an die Laborschule zur Anwendung kommen, um die Lerngruppen nach dem Prinzip der balancierten Heterogenität zusammenzusetzen, d.h. so, dass alle Gruppen gleichmäßig heterogen sind, wird in einem weiteren Artikel von *Rainer Devantié*, *Frank Lückner* und *Annette Textor* beschrieben.

Zwei zentrale Merkmale der Laborschule, die ebenfalls Inklusion unterstützen, sind durch die räumliche und die zeitliche Struktur vorgegeben. Die räumliche Struktur wird in einem Artikel von *Christian Timo Zenke* zur

Architektur der Laborschule und deren Nutzungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund inklusiver Didaktik vorgestellt; die zeitliche Struktur wird – exemplarisch an der Primarstufe – von *Ulrich Bosse* in einem Artikel zur Rhythmisierung im verbundenen Ganzttag dargelegt.

Ein weiteres Merkmal inklusiver Schulen ist die veränderte Tätigkeit sonderpädagogischer Lehrkräfte. Darüber, wie diese an der Laborschule gestaltet wird, gibt schließlich *Marlena Dorniak* eine grundlegende Übersicht. Zudem kommt durch Inklusion an Schulen eine neue Berufsgruppe ins Spiel: die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter. Diese bilden auch in der Laborschule eine wesentliche und in den letzten Jahren deutlich größer gewordene Akteursgruppe. *Sabine Geist* zeigt in ihrem Beitrag, in welcher Weise diese wichtige Gruppe systematisch und damit konzeptionell in den schulischen Alltag eingebunden und begleitet wird. Einen zentralen Bestandteil des sonderpädagogischen Unterstützungssystems an der Laborschule bildet schließlich das multiprofessionell zusammengesetzte Beratungsteam. Dessen Konzept und Arbeitsweise werden von *Stefan Brand* und *Sabine Geist* zunächst vorgestellt. Zudem rekonstruiert *Grischa Stieber* anhand von Interviewauswertungen, wie in diesem Beratungsteam unterschiedliche Professionen zusammenarbeiten und gemeinsam agieren.

Drei Beispiele geben einen Einblick in die Unterrichtspraxis an der Laborschule: *Holger Knerndel* und *Jan Wilhelm Dieckmann* berichten von zwei Mathematik-Unterrichtsprojekten, *Thomas Makowski* führt mehrere Beispiele aus dem Bereich Deutsch und Soziale Studien aus und *Lisa Schwerdfeger* dokumentiert und reflektiert eine Einheit im naturwissenschaftlichen Unterricht. In allen Beispielen – sowohl aus der Primarstufe als auch der Sekundarstufe der Laborschule – schildern die Lehrkräfte, dass sie auf eine heterogene Schülerschaft mit unterschiedlichen Lernausgangslagen, Interessen und Durchhaltevermögen treffen und wie sie diese produktiv für den Unterricht am gemeinsamen Gegenstand nutzen. Auf ihrem Lernweg werden die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich intensiv bzw. bedarfsorientiert begleitet und betreut. Sie wählen ihren Lerngegenstand nach Interesse und Lernvermögen aus. Und alle reflektieren über ihren Lernweg und ihre Ergebnisse – mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit ihren Lehrkräften. Der Anspruch, durch Individualisierung des Unterrichts allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, muss mit einem veränderten Lern- und auch Leistungskonzept einhergehen. Durch mehrjährige Forschung kann die Arbeit mit Portfolios als besonders geeignete Form des individuellen Lernens und Leistens sowie deren Präsentation, Reflektion und Bewertung nachgewiesen werden. *Christine Biermann* beschreibt sowohl den Prozess und die Ergebnis-

se dieser Forschung in der Laborschule als auch die Portfolioarbeit in ihrer allgemeinen Bedeutung für inklusive Systeme.

Schließlich kommen die Schülerinnen und Schüler selbst sowie ihre Eltern zu Wort. *Mieke*² hat Depressionen und verletzt sich selbst, bei *Tobi* ist das Asperger-Syndrom diagnostiziert worden. Wie lernt und lebt es sich mit diesen „Handicaps“ in der Laborschule? In kurzen Essays, die im Rahmen des Wahlkurses Öffentlichkeitsarbeit geschrieben wurden, reflektieren die Schülerinnen und Schüler darüber. Auf diese Essays folgen die Ergebnisse eines Interviews mit drei Laborschülerinnen, welche die Inklusion an der Laborschule aus ihrer Perspektive als nicht von Behinderung Betroffene schildern. Gerade diese Perspektive, ermittelt von *Annette Textor*, liefert ihrerseits wertvolle Hinweise auf Gelingensbedingungen für inklusive Schulen. In einem langen Gespräch – initiiert und zusammengefasst von *Christine Biermann* – blicken Sophie, eine Schülerin, die einige Jahre ein Portrait hatte, und ihre Eltern auf die „gemeinsame“ Laborschulzeit zurück. Neben vielen positiven Erzählungen werden hierbei auch an einigen Stellen Irritationen und Unverständnis erinnert.

Den Abschluss bilden zwei Berichte aus multiprofessionell zusammengesetzten Lehrerforschungsprojekten: Eine Interviewstudie zur subjektiven Wahrnehmung von Inklusion durch fünf Schülerinnen und Schüler der Stufen 9 und 10 mit sonderpädagogischem Förderbedarf legen *Sabine Geist*, *Harry Kullmann*, *Birgit Lütje-Klose* und *Christof Siepmann* vor. Mit dieser Studie werden die Ausprägungen und die Ursachen des schulischen Wohlbefindens als Qualitätsindikator inklusiver Schulen beschrieben. Der Beitrag von *Harry Kullmann*, *Reto Friedli* und *Mathias Hattermann* gibt Einblick in den Ablauf und in ausgewählte Ergebnisse eines Projektes zur Entwicklung inklusiven Mathematikunterrichts in Jahrgang 7 auf der Basis sogenannter Unterrichtsstudien (Lesson Studies).

Literatur

- Begalke, E., Clever, M., Siepmann, C. & Demmer-Dieckmann, I. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (2001). *Gemeinsamkeit und Vielfalt*. Weinheim, München: Juventa.
- Hentig, H. von (1999). *Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung*. Kallmeyer: Seelze.

² Alle Namen sind Pseudonyme.

- Hentig, H. von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Milani-Comparetti, A. (1987). Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Italien. Bearbeitet von Helmut Reiser. *Behindertenpädagogik*, 3, S. 227–234.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (1997). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek: Rowohlt.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. überarb. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNITED NATIONS Educational, Scientific and Cultural Organisation (2011). Education counts. Towards the millennium development goals. Education for all. UNESCO: Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214e.pdf> (27.09.2015).
- VN-BRK (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419–1457.

Christof Siepmann

Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule

1. Einleitung

Seit ihrer Gründung vor mehr als 40 Jahren versteht sich die Laborschule als ‚eine Schule für alle‘, als eine Schule ohne Aussonderung. Kein Kind und kein Jugendlicher sollte von der Schule aufgrund seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner besonderen körperlichen, geistigen, sensitiven Ausstattung oder verstörenden Lebenserfahrungen ausgeschlossen werden oder sie wieder verlassen müssen. Diese Idee hat bis heute Bestand und stellt – 10 Jahre nach Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen – die Basis eines weitreichenden Inklusionskonzepts an der Laborschule dar (Be-galke et al., 2011, 64–77).

Dieses aktuelle Konzept des Gemeinsamen Lernens ist das (Zwischen-)Ergebnis eines kontinuierlichen, aber keinesfalls gradlinigen Prozesses, der von verschiedenen innerschulischen und außerschulischen Faktoren beeinflusst wurde. Vor dem Hintergrund schulpolitischer Umwälzungen und veränderter gesellschaftlicher und auch schulpädagogischer normativer Grundannahmen musste sich das Kollegium der Laborschule zum gemeinsamen Leben und Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung immer wieder (neu) positionieren. Wichtige Prinzipien galt es zu bewahren und neue Wege zu beschreiten.

Nach über 40 Jahren Inklusionserfahrung soll die Entwicklung an unserer Schule im Folgenden nachgezeichnet und mit Blick auf aktuelle Schwierigkeiten von Inklusion in der schulischen Praxis kritisch beleuchtet werden. Die kontrovers diskutierten Fragestellungen haben sich im Verlauf der Debatten mitunter nur wenig geändert, sind also seit vielen Jahren relevant und zum Teil bis heute ungelöst.

Zunächst soll dazu ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Integrations- und Inklusionsbemühungen in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten gegeben werden. Anschließend wird der Blick auf die Laborschule

gerichtet und es erfolgt unter Bezugnahme auf die Kategorien des Index für Inklusion – Inklusive Kulturen schaffen, Inklusive Strukturen etablieren, Inklusive Praktiken entwickeln (vgl. Booth & Ainscow, 2017, 18f.) eine Bestandsaufnahme.¹ Die Schwerpunktsetzung liegt dabei vor allem auf den Kulturen und Strukturen, da sich zahlreiche Artikel in diesem Band mit ausgewählten inklusiven Praktiken der Laborschule beschäftigen.

2. Von der Segregation zur Inklusion – Entwicklungen in Deutschland

Sicher stellte die Ratifizierung der UN-Menschenrechtskonvention am 26. März 2009 durch den Bundesrat einen Meilenstein für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland dar. Sie markierte die Wende von einem freiwilligen Angebot des gemeinsamen Unterrichts verschiedener Schulen zu einem verbrieften Recht aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf integrative Beschulung. Dabei war die Idee des Gemeinsamen Lernens nicht neu.

Anfang der siebziger Jahre wurde kontrovers über Formen des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung gestritten. Insbesondere Vertreter des Verbands Deutscher Sonderschulen forderten einen Ausbau von Sonderschulen, während der Deutsche Bildungsrat unter dem Vorsitz von Jakob Muth bereits 1973 vorausblickend die integrative Förderung aller Kinder mit und ohne Behinderung empfahl und 1975 der erste Schulversuch hierzu eingerichtet wurde (vgl. Schnell, 2006, 6). Vorangetrieben wurde die Entwicklung dann in den 1980er Jahren vor allem von engagierten Eltern und Lehrkräften, die, entgegen einer ablehnenden und bevormundenden Haltung der Bildungspolitik bzw. der Schulverwaltungen, den Ausschluss sogenannter „behinderter Kinder“ nicht mehr länger hinnehmen wollten und deren Eingliederung in die Regelschule forderten bzw. erstritten. Als Folge wurden etliche Schulversuche an Grund- und weiterführenden Schulen ins Leben gerufen, die mit großem wissenschaftlichen Interesse und Engagement begleitet wurden. Sie bestätigten die Ergebnisse bezüglich der Möglichkeiten des Gemeinsamen Unterrichts aus Studien in anderen Ländern (Lenzen & Tillmann, 1996, 11; Schnell, 2006, 7f.).

¹ Der Index für Inklusion ist eine Materialsammlung zur Reflexion, Selbstevaluation und Entwicklung aller Aspekte einer Schule; von den Personen zu den Räumen und Schulgeländen bis hin zum schulischen Umfeld. Der Index fördert eine breite Teilhabe an der Entwicklung und Umsetzung von Plänen zu inklusiven Veränderungen (Index für Inklusion, 2017).

Diese überwiegend positiven Erfahrungen führten schließlich zu einem Richtungswechsel in der Bildungspolitik. 1994 empfahl die Kultusministerkonferenz eine stärkere Förderung des Gemeinsamen Unterrichts und machte so den Weg frei für Gesetzesänderungen in den Bundesländern, ohne die Gemeinsames Lernen nur im Rahmen von Schulversuchen zum Gemeinsamen Unterricht durchgeführt, also nicht „Normalität“ werden konnte (vgl. Demmer-Dieckmann & Struck, 2001, 15). Entsprechend stieg die Integrationsquote. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrations- bzw. Inklusionsklassen erhöhte sich von 12,4% im Jahr 2001 auf 22,3% im Jahr 2010 (vgl. KMK, 2012, XIII). Dies war jedoch ausschließlich auf einen Anstieg der Förderquote insgesamt zurückzuführen, d.h., immer mehr Schülerinnen und Schülern wurde ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt zugewiesen: von 5,4% im Jahr 2000 auf 6,4% im Jahr 2010 – und trotz steigender Integrationsquote stieg auch die Förderschulbesuchsquote, d.h. der Anteil der Schüler und Schülerinnen, die eine Förderschule besuchen, von 4,6% aller Schülerinnen und Schüler im Jahr 2000 auf 4,9% im Jahr 2010 (vgl. Textor, 2015, 54). Erst die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch den Bundesrat führte in Bezug auf die Förderschulbesuchsquoten zu einer Trendwende: Seit dem Jahr 2010 sinken die Förderschulbesuchsquoten bei gleichzeitig steigender Förderquote (vgl. KMK, 2016) – bei großen Unterschieden zwischen den Bundesländern (vgl. Klemm, 2015, 10f.).

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitischen Rahmenbedingungen erscheint die inklusive Geschichte der Laborschule interessant und beachtenswert, bedenkt man vor allem, dass bereits bei ihrer Gründung im Jahr 1974 die pädagogische Leitlinie galt, ‚eine Schule für alle‘ sein zu wollen. Damit hatte die Laborschule in mehr als 40 Jahren die Möglichkeit, Inklusion zu verwirklichen – und dies in einer Zeit, in der es dafür nur wenige Vorbilder gab. Als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen war und ist sie von vielen staatlichen Vorgaben freigesetzt, sodass sie eigene Wege gehen konnte und gehen kann. Grundpfeiler ihrer Pädagogik, wie z.B. die unbedingte Ablehnung äußerer Leistungsdifferenzierung und vergleichender Leistungsbeurteilung, erleichterten die pädagogische Arbeit im Sinne der Inklusion und die kontinuierliche Verankerung und Etablierung inklusiver Werte, wie sie im Index für Inklusion als Voraussetzung für ein gelungenes gemeinsames Lernen formuliert sind (vgl. Booth & Ainscow, 2017, 9).

3. Entwicklung an der Laborschule

Im Sinne des Anspruchs ‚eine Schule für alle‘ zu sein, lernten an der Laborschule zu jeder Zeit Kinder und Jugendliche mit kleineren und größeren Handicaps. Zunächst, bis zur Etablierung der Schulversuche Gemeinsames Lernen (s.u.), lief dies stets in Form einer „stillen Integration“ ab. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung wurden in der Laborschule in den ersten zwanzig Jahren ohne die Unterstützung sonderpädagogischer Lehrkräfte unterrichtet. Zwar unterrichteten seit den 1980er Jahren einzelne Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an der Laborschule. Sie arbeiteten aber nicht mit einer explizit sonderpädagogischen Funktion, sondern als Fach- und Betreuungslehrerinnen bzw. -lehrer. Kinder mit den Förderschwerpunkten körperlich-motorische sowie geistige Entwicklung waren in der Schule genauso anzutreffen wie solche mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung oder Sprache.

Ähnlich wie im gesamten Schulsystem konnten sich die Kolleginnen und Kollegen aus dem Primarbereich eine Umsetzung eines umfassenden Gemeinsamen Lernens eher und flächendeckender vorstellen als die Lehrkräfte aus der Sekundarstufe I. Auch an der Laborschule bedurfte es vieler Diskussionen und hartnäckiger Überzeugungsarbeit einiger Kolleginnen und Kollegen, eine Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit (fast) allen Förderschwerpunkten und in (fast) allen Gruppen vorstellbar zu machen. Dabei galt es, nicht nur das Kollegium von der Idee des Gemeinsamen Unterrichts zu überzeugen, sondern auch die Eltern sowie die Entscheidungsträger in Schulaufsicht und Ministerium.

Erst mit der Einrichtung der bereits angesprochenen Schulversuche Mitte der 1980er Jahre an verschiedenen Regelschulen Nordrhein-Westfalens (IGS Bonn-Beuel, IGS Köln Holweide, ...) änderten sich auch an der Laborschule die Perspektiven in Bezug auf die integrative Beschulung sogenannter Förderschülerinnen und -schüler. Die Teilnahme an diesen Schulversuchen ging mit der Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen einher und eröffnete neue Möglichkeiten bei der Beschulung besonders bedürftiger Kinder und Jugendlicher. Das Kollegium der Laborschule reagierte zunächst sehr zurückhaltend auf die Beantragung des Schulversuchsstatus zum Gemeinsamen Unterricht. Die Zuweisung der Ressourcen erfolgte mittels Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, also über eine Etikettierung der betroffenen Schülerinnen und Schüler, und stieß deshalb auf großen Widerstand. Die meisten Kolleginnen und Kollegen vertraten die Auffassung, die Festschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs habe für diese Kinder und Jugendlichen mehr Nachteile als Vorteile. Deswegen beantragte die Laborschule einen eigenen Schulversuch in der Versuchsschule. Im Rah-

men dieses Versuchs wurde festgeschrieben, dass anonyme Portraits (siehe unten) erstellt statt Sonderschulaufnahmeverfahren durchgeführt werden sollten. Mit diesen Portraits konnte also der Bedarf festgestellt werden, ohne aber eine Etikettierung von Kindern als Sonderschülerin oder Sonderschüler vornehmen zu müssen.

Das Portrait

Ebenso wie bei der Erstellung eines üblichen sonderpädagogischen Gutachtens wird auch bei einem Portrait eine umfassende Kind-Umfeld-Analyse vorgenommen. Das Kind soll in diesem Gutachten entsprechend seinen besonderen Fähigkeiten und seinen besonderen Schwächen portraitiert werden, um seine Lernvoraussetzungen und den erhöhten, vorrangigen Förderbedarf zu beschreiben. Das Portrait wird von den sonderpädagogischen Lehrkräften in Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrenden erstellt und durch einen Decknamen anonymisiert. Erst dann wird es an die Schulaufsicht geschickt. So wird der an dieser Stelle erhöhte Unterstützungsbedarf dokumentiert und gleichzeitig werden sonderpädagogische Ressourcen beantragt. Das betroffene Kind rückt nun deutlich in den Fokus von zwei Lehrkräften. Dies führt zu einer Erhöhung der Aufmerksamkeit und einer Intensivierung der Förderung sowie einer Fokussierung der fachlichen Kompetenzen. Idealerweise wird dem betroffenen Kind die Erstellung eines Portraits jedoch gar nicht bewusst. Für die Schülerinnen und Schüler ändert sich, außer einer eventuell spürbar erhöhten Aufmerksamkeit, schließlich nichts. Sie verbleiben zusammen mit ihren Freundinnen und Freunden, aber auch mit den erwachsenen Bezugspersonen in der Stammgruppe und erhalten hier keine besondere Rolle. Vielmehr lernen sie weiterhin entsprechend ihren persönlichen Möglichkeiten, Voraussetzungen und Zielen. Bis in die Sekundarstufe wird frei von einer festen Zuordnung zu einem Bildungsgang individuell gelernt. So gelingt es, die Motivation der Schülerinnen und Schüler mit Portrait aufrechtzuerhalten. Sie verstehen sich nicht als „Förderschüler“ und werden in der Regel auch von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern nicht so wahrgenommen. Sie setzen sich, wie alle anderen Lernenden der Gruppe, individuelle Lern- und Entwicklungsziele (siehe auch Textor, in diesem Band).

Neben der Nicht-Etikettierung der Kinder und Jugendlichen birgt das Verfahren den Vorteil, dass ein Portrait unbürokratisch auslaufen kann. Hier von wird in vielen Fällen bis spätestens Jahrgang neun auch Gebrauch gemacht.

Außerdem wird durch die Anonymisierung des Portraits der sonderpädagogische Förderbedarf nicht aktenkundig, d.h., in der Schülerakte des Kin-

des wird der Förderbedarf nicht aktenkundig gemacht. Etwa 90 bis 95% der Schülerinnen und Schüler mit Portrait verlassen die Laborschule mit einem Regelschulabschluss, nicht wenige sogar mit einem Fachoberschulabschluss. Die Jugendlichen erhalten so beim Übergang in weiterführende Systeme die Chance, vorurteilsfrei aufgenommen zu werden.²

Mit dieser entscheidenden Veränderung fand der Antrag auf Beteiligung am nordrhein-westfälischen Schulversuch eine Mehrheit im Kollegium und das Interesse des Ministeriums, das ihm schließlich unter der Maßgabe der wissenschaftlichen Begleitung stattgab. Die Genehmigung des Schulversuchs erfolgte ab dem 1.8.1995 unter der Voraussetzung, dass „... die Wissenschaftliche Einrichtung ‚Laborschule‘ der Fakultät für Pädagogik den Schulversuch in ihren ‚Forschungs- und Entwicklungsplan‘ (...) einbezieht und damit die wissenschaftliche Beratung, Bewertung und Dokumentation des Schulversuchs einschließlich der Konzeptentwicklung für den gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder sichert“ (Kultusministerium NRW, 1994).

Zunächst wurde der Schulversuchsstatus für die Primar- und ein Jahr später für die Sekundarstufe I eingerichtet. Damit einhergehend nahmen die ersten sonderpädagogischen Lehrkräfte ihren Dienst auf.

Die beschriebenen Entwicklungen stellen wichtige Eckpunkte für die Entstehung des heute (weitgehend) inklusiven Systems Laborschule dar. Sie waren jedoch keine Garantie. Vielmehr bedurfte es weiterer Faktoren, die den Prozess begünstigt haben.

Inklusion basiert auf inklusiven Werten wie z.B. Gewaltfreiheit, Demokratie und Partizipation sowie deren Umsetzung. Es geht um die Orientierung an nachhaltigen Ergebnissen und nicht um das Erreichen kurzfristiger „Outputs“ (Booth & Ainscow, 2017, 9). Von entscheidender Bedeutung ist es dabei, dass das Handeln – nicht das Reden – aller Akteure auf der Grundlage inklusiver Werte erfolgt. Booth spricht in diesem Kontext von „Wertekompetenz“. Zusammenfassend formuliert er:

² Aus unserer Sicht stellt auch das Verfassen von Portraits keine vollständig inklusive Lösung beim Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen dar. Auch hier werden Kinder, die durch von der Norm abweichendes Verhalten oder ein unterdurchschnittliche Leistungen auffallen, entsprechend ihren Bedarfen kategorisiert, damit die Schule mit dementsprechender sonderpädagogischer Ressource ausgestattet wird. Wünschenswert wäre nach unserer Auffassung eine ausreichende Ausstattung jeder Schule, die individualisierte, wenn nötig sonderpädagogisch fundierte, Förderung aller Schülerinnen und Schüler möglich macht. Hier liegt sicher ein wichtiger Entwicklungsbedarf für die Zukunft.

„Es ist die Aufgabe einer Schulentwicklung, inklusive Werte in Handeln umzusetzen und sich gleichzeitig von exkludierenden Werten zu lösen“ (ebd.).

Die inklusiven Werte, von denen Booth und Ainscow sprechen, stimmen in weiten Teilen mit den Grundideen und Prinzipien der Laborschule überein. Beispielhaft seien hier vor allem die positive Belegung des Begriffs „Vielfalt“, die basisdemokratische Grundausrichtung sowie eine große Bereitschaft zu Diskurs und Kompromiss genannt.

Auf einem guten „inkluisiven Nährboden“ konnten sich in den Jahren so entsprechende Haltungen und Kulturen entwickeln. Sie werden von allen Menschen der Schule geachtet und nicht in Frage gestellt. Besonders hervorzuheben ist hier eine große Bereitschaft aller pädagogischen Akteure, Heterogenität zu bejahen, individuelle Lösungen zu finden und kooperativ an dem Ziel einer bestmöglichen Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen zu arbeiten.

Des Weiteren bedarf es, auch dies zeigen die Entwicklungen in der Laborschule, für die Entwicklung einer inklusiv orientierten und organisierten Schule ausreichend Zeit. Die Laborschule hatte diese Zeit und konnte daran wachsen. Sie konnte wichtige Werte verinnerlichen und Organisationsformen erproben, so dass sie inzwischen über einen großen Erfahrungsvorsprung verfügt.

Betrachtet man eine Schule oder andere Bildungseinrichtung unter dem Aspekt der Umsetzung inklusiver Ideen ist es sinnvoll und naheliegend, den ‚Index für Inklusion‘ heranzuziehen. Der Index, eigentlich ein Fragenkatalog zur Selbstüberprüfung inklusiv orientierter Systeme, bietet durch seinen übersichtlichen Aufbau eine gute Möglichkeit, die eigene Reflexionsarbeit zu strukturieren.

Der Index benennt drei Dimensionen: „Inklusive Kulturen schaffen“, „Inklusive Strukturen etablieren“ und „Inklusive Praktiken entwickeln“.

Sie erfassen unterschiedliche Aspekte inklusiver Schulentwicklung, ermöglichen die Zuordnung dieser zu unterschiedlichen Entwicklungsebenen und dienen letztlich der Überprüfung der eigenen Arbeit. Dabei ist es wichtig, dass die Dimensionen weder exakt voneinander zu trennen sind noch einer Hierarchie unterliegen. Vielmehr existiert eine enge Verknüpfung und mitunter deutliche Überlappung zwischen diesen Kategorien (vgl. Booth & Ainscow, 2017, 18–19).

3.1 Inklusive Werte und inklusives Handeln an der Laborschule

Der Struktur der Dimensionen folgend sollen im Weiteren drei ausgewählte Arbeitsweisen der Laborschule vorgestellt werden, die mittlerweile vor allem

strukturell fest in der Schule verankert sind. Dabei werden der enge Zusammenhang, die gegenseitige Abhängigkeit, das Wechselspiel und die wechselseitige Bedingtheit zwischen den Dimensionen sichtbar.

3.1.1 Vielfalt als Wert verankern

Die Vielfalt einer Gruppe wird an der Laborschule als Chance und als Schatz gesehen. Die Heterogenität einer Lerngemeinschaft ermöglicht vielfältige Erfahrungen, die individuelles Lernen und Wachsen ermöglichen. Die Lernenden erleben unterschiedliche Stärken und Schwächen als etwas sehr Normales und Allgegenwärtiges. Neue Lernkulturen mussten entwickelt werden, um der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden: Eine didaktische und methodische Herausforderung, der sich das Kollegium von Beginn an stellen wollte und an der es bis heute arbeitet. Inzwischen zeigt die Erfahrung, dass die Kinder leicht und selbstverständlich voneinander und miteinander lernen, bisweilen, bei entsprechender pädagogischen Rahmung, mehr als von Erwachsenen. Die schwächeren Schüler und Schülerinnen orientieren sich oft an den stärkeren und erleben schulische Leistungen nicht als „uncool“. Umgekehrt lernen schnell Lernende vertieft dadurch, dass sie anderen erklären, wie sie selbst zu Einsichten und Erkenntnissen gekommen sind. Alle profitieren zudem dadurch, dass sie im partizipatorischen Zusammenleben zu sozial kompetenten, empathischen und reflektierten Persönlichkeiten werden können.

Entsprechend lag und liegt die Bildung (pseudo-)homogener Gruppen nie im Interesse der unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen. Trotzdem ist es für alle Lehrenden immer wieder herausfordernd, Unterricht so zu gestalten, dass jedes Kind auf seinem Niveau gefördert und gefordert wird. Hier gilt es, die eigene Unterrichtsplanung immer wieder selbstkritisch zu betrachten, zu verändern und gegebenenfalls neu zu entwickeln (vgl. 3.1.3).

Durch die stetig wiederkehrende Auseinandersetzung mit Heterogenität und der damit verbundenen Bewusstmachung dieses Wertes wurde im Laufe der Zeit immer klarer: Es gilt nicht nur Vielfalt in den Lerngruppen zu bewahren, sondern sie zu gestalten. Eine gut funktionierende Gruppe benötigt lernstarke und lernschwache, leise und laute, offensichtlich beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte Mädchen und Jungen in einem ausgewogenen Verhältnis. Also sollte bei der Bildung neuer Gruppen darauf geachtet werden, eine ausbalancierte Heterogenität für alle zu organisieren.

Bei allen Übergängen³ in der Laborschule wird daher mittlerweile viel Zeit darauf verwendet, heterogene Gruppen zusammenzustellen. Unter der Be-

³ Während der Laborschulzeit erleben die Kinder zwei große Übergänge. Wenn sie die ersten drei Schuljahre absolviert haben, wechseln die Kinder von der jahrgangsgemischten Gruppe

rücksichtigung unterschiedlicher Kriterien (Geschlecht, Soziabilität, Unterstützungsbedarf, Leistung, ...) erarbeiten die sonderpädagogischen Lehrkräfte Vorschläge zur Gruppenbildung für das folgende Schuljahr. Mit Hilfe dieser Vorlage steigen schließlich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Zukunft mit diesen Klassen arbeiten, in eine pädagogische Diskussion ein, an deren Ende neue, arbeitsfähige und vielfältige Lerngruppen stehen (vgl. Devantié et al., in diesem Band).

Die Laborschule hat an dieser Stelle inklusive Strukturen etabliert, die ein hohes Maß an Engagement und Nachhaltigkeit verlangen. Das bedeutet aber auch, dass sie von allen Beteiligten angenommen und wertgeschätzt und als Schulkultur verstanden werden. Die oben angesprochene enge wechselseitige Bedingtheit „Inklusiver Strukturen und Kulturen“ wird hier bereits deutlich.

3.1.2 Multiprofessionelle Kooperationsformen entwickeln

Dass multiprofessionelle Kooperation eine Grundvoraussetzung für eine gelungene Inklusion ist und die gelungene Zusammenarbeit in entsprechend organisierten Teams als grundlegendes Ziel verstanden werden muss, ist inzwischen nachgewiesen (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014) und wird in diesem Band in mehreren Beiträgen thematisiert. Wie ist es der Schule gelungen, eine Kultur der multiprofessionellen Teamarbeit zu entwickeln? Wie wurden kooperative Strukturen etabliert?

Das Kollegium sah sich mit Blick auf die Förderung besonderer Schülerinnen und Schüler von Beginn an als Einheit und weitestgehend gleichberechtigt bei der Übernahme entsprechender pädagogischer Aufgaben. Auf der Basis unterschiedlicher, einander ergänzender professioneller Expertisen stand von jeher die Entwicklung aller, auch der schwachen oder auffälligen Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses. Die Regelschullehrerinnen und -lehrer betrachteten es immer als ihre Aufgabe, alle Kinder mitzunehmen, für alle passende Lernangebote zu finden und alle die Schulzeit hindurch zu begleiten. Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen standen ihnen dabei mit Rat und Tat zur Seite.

Diese Arbeitsweise hat sich bis heute nicht geändert und wird noch immer für alle gewinnbringend praktiziert. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte übernehmen dabei Tätigkeiten, die sich die Kolleginnen oder Kollegen (momentan oder grundsätzlich) fachlich oder zeitlich-quantitativ nicht vorstellen können. Dabei kann es sich um die Übernahme von förderdiagnostischen oder organisatorischen Tätigkeiten handeln. Grundvoraussetzung dafür ist, dass

0/1/2 in die Jahrgangsmischung 3/4/5. Ebenfalls drei Jahre später bilden sämtliche Fünftklässlerinnen und -klässler drei neue jahrgangsgleiche sechste Klassen.

sich die beteiligten Personen regelmäßig austauschen und auf Augenhöhe kooperieren (vgl. Dorniak, in diesem Band).

Zu einem gelungenen inklusiven Setting gehören nicht nur Regelschullehrkräfte und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, sondern auch Kolleginnen und Kollegen aus Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie sowie die wachsende Gruppe der Schulbegleitungen. Der unterschiedliche Blickwinkel der verschiedenen Professionen und Berufsgruppen erscheint uns in diesem Zusammenhang der eigentliche Gewinn des Gemeinsamen Lernens auf kollektiver Ebene zu sein. Dabei muss nicht unbedingt die Förderung einer Schülerin oder eines Schülers im Mittelpunkt des Austauschs stehen. Auch bei der Diskussion schulorganisatorischer oder -programmatischer Themen stellen die verschiedenen Perspektiven eine wirkliche Bereicherung dar (vgl. Stieber und Geist, in diesem Band).

3.1.3 Individualisierung organisieren

Die Laborschule vergibt bis zum Ende der Klassenstufe 9 keine Zensuren und verzichtet schon immer auf entsprechende Kategorisierungen. Ebenso existieren an der Schule keine nach Leistungsmerkmalen zusammengesetzte Gruppen. Auch die Unterscheidung in „zielfferent“ und „zielfgleich“ zu unterrichtende Kinder oder Jugendliche erscheint uns wenig „inklufiv“, denn alle Schülerinnen und Schüler lernen unter grundsätzlichen höchst unterschiedlichen Voraussetzungen und können bzw. sollten sich daher nicht dieselben Ziele setzen – selbst wenn sie, wie in anderen Schulen üblich, in gleichen Bildungsgängen unterrichtet werden. Unser Anspruch ist es vielmehr, dass alle Schüler und Schülerinnen der Laborschule zielfferent unterrichtet werden bzw. individuell lernen sollen. Alle Lernenden sollten jederzeit so viele Angebote erhalten, herausgefordert und individuell gefördert werden, dass sie zu ihren bestmöglichen, also individuell höchst unterschiedlichen Leistungen gelangen können. Dieser Anspruch hat weitreichende Folgen auf verschiedenen Ebenen des schulischen Handelns. Er betrifft Fragen der Leistungspräsentation und -rückmeldung sowie der Unterrichtsgestaltung und -organisation gleichermaßen.

Die Leistung jedes Schülers und jeder Schülerin beispielsweise muss individuell beurteilt und an dem jeweiligen individuellen Lernfortschritt gemessen werden. Dabei geht es nicht darum, immer wieder zu überprüfen, ob ein Kind einem bestimmten Anforderungsniveau gerecht wird oder ob seine (nicht) altersgemäßen Leistungen formal („korrekt“) dokumentiert sind, sondern darum, dem Lernenden eine persönliche, umfassende und stärkenorientierte Rückmeldung zu geben, die ihn befähigt, seine Stärken auszubauen und an seinen Schwächen zu arbeiten.

Für die Lehrenden ergibt sich daraus eine Entlastung. Sie müssen sich nicht permanent damit beschäftigen, ob sie die im Zusammenhang mit Inklusion gesetzten Differenzlinien (Bildungsgänge, sonderpädagogischer Förderbedarf) einhalten oder nicht. Besonders die Vergabe eines für die Förderschüler und Förderschülerinnen Lernen angemessenen Zeugnisses mit oder ohne Zensuren spielt zumindest während der ersten neun Jahre an der Laborschule keine Rolle. Stattdessen können sich die Lehrkräfte auf eine passgenaue Förderung konzentrieren, was den pädagogischen Auftrag deutlich erleichtert.

Individualisierung zu organisieren bedeutet aber auch, den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten zu geben, sie in inhaltliche Entscheidungen einzubeziehen und ihr Votum für einen Lerngegenstand ernst zu nehmen. Die Laborschule hat hierfür strukturelle Voraussetzungen geschaffen. So schreiben die Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 8–10 in jedem Schuljahr eine in der Thematik frei wählbare Jahresarbeit. Sie erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, ein individuelles Profil zu entwickeln, indem sie an ihren individuellen Interessen und Stärken orientiert Schwerpunkte setzen. Des Weiteren hat die Laborschule ein weitreichendes und stark ausdifferenziertes Wahlkurssystem mit Wahlgrundkursen, Wahlkursen und Leistungskursen etabliert. *Alle* Jugendlichen sollen so nach und nach befähigt werden, mehr Eigenverantwortung zu übernehmen und weitreichende Reflexionsfähigkeiten zu erwerben. Dass dabei durchaus auch Fehlentscheidungen getroffen werden können, versteht sich von selbst und ist Teil des Lern- und Entwicklungsprozesses.

4. Fazit

Trotz langjähriger Erfahrungen und recht differenzierter inklusiver Strukturen, einer von Akzeptanz allen Schülerinnen und Schülern gegenüber geprägten Haltung und einem von allen Kolleginnen und Kollegen gemeinsam getragenen Verständnis von Inklusion stellt sich auch für die Laborschule immer wieder die Herausforderung, sich auf allen Ebenen weiterzuentwickeln und zu verbessern.

Neben den Bemühungen einer vermehrten Einbindung von Eltern, einer weiteren Verbesserung von Beratungs- und Unterstützungskonzepten für Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern steht vor allem immer wieder die Verbesserung des Unterrichts als Dreh- und Angelpunkt inklusiver Bildung im Mittelpunkt unserer Bemühungen. Unterricht mit entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements so zu gestalten, dass allen Lernenden eine maximale Teilhabe ermöglicht wird, gehört ebenso dazu wie die Optimierung der Lernprozess-

begleitung und die weitere Verbesserung unterrichtsbezogener Kooperation von Lehrenden.

Regelmäßige Fortbildung und schulinterne Evaluationsprozesse sollen dabei die Qualität unserer „inkluisiven Schule“ sichern.

Schule, so formuliert Fend „muss Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit ebenso verbinden wie Humanität und Fürsorge (caring).“ Das Bildungssystem „sollte allen gerecht werden, Bevorzugung und Partikulation verhindern und den unhintergehbaren Wert des Einzelnen im Auge haben (2008, 14).

Für uns heißt dies, alle Kinder mitnehmen und sie begleiten auf dem Weg, ihre maximalen Erfolge in unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu erzielen.

Es wird vermutlich eine andauernde Bemühung, ein nicht zu beendender Prozess bleiben.

Literatur

- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion*: herausgegeben und adaptiert von B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte. Weinheim: Beltz.
- Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten, Bertelsmann-Stiftung 2015*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf (04.01.2018).
- Kultusministerium NRW (1994). Erlass zum Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule vom 17.08.1994. In I. Demmer-Dieckmann (in Zusammenarbeit mit H. Bambach, S. Baumann, D. Fischer & B. Rathert (Hrsg.) (1996), *Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder. Schulversuch über den „Gemeinsamen Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule Bielefeld. Zwischenbericht nach dem ersten Schulversuchsjahr*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 7); zu beziehen über info@laborschule.de.
- KMK (2012). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010*. Dokumentation Nr. 196. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf [18.06.2018].
- KMK (2016). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005–2014*. Dokumentation Nr. 210. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf [07.03.2018].
- Lenzen, K.-D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1996). *Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik*. IMPULS (Publikationsreihe der Laborschule) Bd. 28. Bielefeld.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83. Jg., Heft 2, S. 112–123.

- Schnell, I. (2006). Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? Im Internet unter: *Zeitschrift für Inklusion-online* 02/2006 (<http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-06-schnell-damals.html>).
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Unter Mitarbeit von D. Niestradt, B. Filitz, J. Matis, A. Rütting & H. Zingler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Rainer Devantié, Frank Lücker und Annette Textor

Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen

Nimmt man den Gedanken ernst, dass der Begriff „Inklusion“ sich nicht auf Einzelpersonen, sondern auf Systeme bezieht und somit das gesamte System einer Einzelschule betrifft (vgl. Textor, 2015, 27), müsste es Kernelement einer „inkluisiven Schule“ sein, alle Lerngruppen eines Jahrgangs ähnlich heterogen zusammensetzen. Die Überlegungen zur Gruppenzusammensetzung beziehen sich dabei auf die für den schulischen Alltag relevantesten Faktoren: die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler, ihre Leistungsfähigkeit in unterschiedlichen Bereichen und ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen, aber auch Faktoren wie die Mehrsprachigkeit der Kinder bzw. Jugendlichen oder ihr Geschlecht. Mit diesem Artikel wollen wir aufzeigen, wie die Laborschule genau dies versucht: Wie können die Gruppen so zusammengesetzt werden, dass jede einzelne Gruppe in etwa die Bandbreite der Schülerschaft der Schule enthält (also „gleichmäßig heterogen“ ist) – und so auch gesellschaftliche Vielschichtigkeit widerspiegelt? Heterogenität wird dabei seit der Gründung der Laborschule sehr ernst genommen und nicht als Bildungshemmnis, sondern als Abbild gesellschaftlicher Veränderung und als Chance gesehen, Bildungsgerechtigkeit herzustellen und so Bedingungen für eine funktionierende Inklusion zu schaffen (vgl. Groeben, 2008, 8).

Der Fokus des Artikels liegt dabei auf den Mechanismen, die die Laborschule zur Steuerung der Gruppenzusammensetzung entwickelt hat, denn wir sind überzeugt, dass diese auch von anderen Schulen adaptiert werden könnten. Daher wird im Folgenden zunächst die organisatorische Grundlage unserer Gestaltungsspielräume beschrieben: Vorgestellt werden der Aufnahmeschlüssel der Laborschule, der die Kriterien festschreibt, nach denen Kinder an der Laborschule aufgenommen werden, sowie die Konzeption der Jahrgangsmischung, denn diese bilden die Grundlage unserer Arbeit insbesondere in Bezug auf die Heterogenität der Lerngruppen.¹ Darauf folgen die – u.E. über-

¹ Uns ist bewusst, dass der Aufnahmeschlüssel vermutlich nicht auf andere Schulen übertragbar ist; Jahrgangsmischung gibt es jedoch auch an anderen Schulen, insbesondere an Grundschulen, aber gelegentlich auch im Kurssystem weiterführender Schulen.

tragbaren – Maßnahmen, mit denen die Heterogenität der einzelnen Lerngruppen innerhalb der Laborschule gesteuert wird: zunächst die Spielschule – eine Veranstaltung, in der die Lehrkräfte die Kinder vor ihrem ersten Schultag an der Laborschule bereits kennen lernen können, um diese Erkenntnisse in die Gruppenzusammensetzung einfließen zu lassen – und darauf folgend die Übergangskonferenzen, in denen die Gruppenzusammensetzung beraten und entschieden wird. Beide Maßnahmen sollen dazu beitragen, dass alle Lerngruppen in der Laborschule ähnlich heterogen sind und somit inklusive Bedingungen zu ermöglichen.

1. Grundlegende Prinzipien zur Gestaltung von Heterogenität an der Laborschule

1.1 Der Aufnahmeschlüssel der Laborschule

Die Laborschule ist eine Angebotsschule. Das bedeutet, dass die Schule kein Einzugsgebiet hat, dessen Kinder sie verpflichtet ist aufzunehmen, sondern dass sich die Schülerinnen und Schüler aus dem gesamten Innenstadtbereich Bielefelds zunächst gleichberechtigt an dieser Schule anmelden können.

Diese Anmeldungen erfolgen etwa neun Monate vor Schulbeginn der Kinder. Neu aufgenommen werden jedes Jahr ca. 60 Kinder als *Vorschulkinder*, d.h. in der Regel bereits mit fünf Jahren. Es gibt also zunächst zwei Voraussetzungen, um die Laborschule besuchen zu können: Die Kinder sind bei der Einschulung fünf Jahre alt, und ihr Erstwohnsitz liegt zu diesem Zeitpunkt im Bielefelder Stadtgebiet. Da immer deutlich mehr Kinder an der Laborschule angemeldet werden als Plätze vorhanden sind, gilt zur Auswahl der aufzunehmenden Kinder darüber hinaus der sogenannte „soziale Aufnahmeschlüssel“. Dieser bildet die Grundlage, um eine möglichst heterogene, die Gesellschaft abbildende Schülerschaft zusammenzustellen.

Die Notwendigkeit eines Aufnahmeschlüssels und dessen Gestaltung ergeben sich aus drei Überlegungen:

- 1) Das Konzept der „embryonic society“ (Dewey, 1916/2000), durch welches auch die Konzeption der Laborschule beeinflusst ist (vgl. Biermann, 2017), sieht vor, dass soziales und demokratisches Lernen u.a. als Lernen durch Erfahrung geschieht. Dies wiederum stellt in der konkreten Praxis der Laborschule Anforderungen an die Zusammensetzung der Schülerschaft:

„Die Laborschule wollte und will eine Schule für alle Kinder sein. Dieser Anspruch erfordert einen Aufnahmeschlüssel, der gewährleistet, daß sie

tatsächlich in etwa in der Mischung in die Schule aufgenommen werden, in der sie sich in der Welt befinden“ (Althoff et al., 1997, 149).

Entsprechend bezieht sich die Schule auf das Leben in der Gesellschaft: Der Einzelne soll durch Erfahrung die Notwendigkeiten, Vorteile und Nachteile eines Lebens in der Gemeinschaft kennenlernen (vgl. Hentig, 1993, 212). Daraus lässt sich ableiten, dass Schule dann die meisten Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen miteinander ermöglicht, wenn die Schülerschaft möglichst vielfältig ist.

- 2) Vor allem (aber nicht nur) für die im Zuge der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre entstehenden Gesamtschulen wollte und sollte die Laborschule durch Forschung Erkenntnisse gewinnen, indem Theorien praktisch erprobt und hinsichtlich ihres Nutzens für die Praxis überprüft werden sollten (vgl. Hentig, 2009, 691f.). Dieser Anspruch in Verbindung mit der Lage der Schule (s.u.) machte schon damals eine Steuerung der Schüleraufnahme notwendig. Dabei entspricht der Aufnahmeschlüssel nicht der Schülerzusammensetzung, die viele Gesamtschulen in der Praxis tatsächlich haben, sondern eher der, die Gesamtschulen hätten, wenn das deutsche Schulsystem insgesamt ein Gesamtschulsystem wäre.
- 3) Gäbe es den sozialen Aufnahmeschlüssel nicht, würde sich die Schülerschaft der Laborschule vermutlich ähnlich zusammensetzen wie die von Gymnasien: Die Lage der Schule in der Nähe der Universität macht die Schule insbesondere für Familien mit akademischem Bildungshintergrund attraktiv. Ohne eine Steuerung durch einen Aufnahmeschlüssel, d.h. wenn ausschließlich unter den Anmeldungen gelost würde, wären diese Familien an der Laborschule stark überrepräsentiert.

Um der Laborschule die oben beschriebene heterogene Schülerschaft zu ermöglichen, basiert der Aufnahmeschlüssel auf folgenden Kriterien:

- Es werden gleich viele Mädchen wie Jungen aufgenommen.
- Um eine Ausgewogenheit hinsichtlich des sozialen Milieus der Schülerschaft zu erreichen, werden die Kinder entsprechend der Bevölkerungsstruktur NRW bzw. Bielefelds aufgenommen. Dabei wird unterschieden nach Familien, in denen
 - a) der höchste Abschluss ein Hauptschulabschluss oder gar kein Abschluss ist (14–15%),
 - b) der höchste Abschluss ein Realschulabschluss bzw. eine berufliche Ausbildung ist (31–36%),
 - c) der höchste Abschluss das Abitur bzw. ein Meister ist (28–39%) oder
 - d) mindestens ein Hoch- oder Fachhochschulabschluss (22–26%) vorliegt.

- Kinder mit Migrationshintergrund werden entsprechend ihrem Anteil in der Bevölkerung Bielefelds aufgenommen. Der Migrationsstatus wird dabei durch die vorwiegend gesprochene Sprache in der Familie bestimmt.
- Kinder mit bereits bei der Anmeldung erkennbarem sonderpädagogischem Förderbedarf werden entsprechend den Förderquoten des Landes Nordrhein-Westfalen aufgenommen. Derzeit (Stand 2017) haben ca. 7% aller Schülerinnen und Schüler in NRW einen sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. KMK, 2016, XV); an der Laborschule liegt deren Anteil über alle Jahrgänge hinweg bei ca. 10%.
- Geschwisterkinder werden vorrangig aufgenommen, soweit es Kapazitäten im Rahmen des Aufnahmeschlüssels gibt.

Gibt es mehr zulässige Bewerbungen als Plätze, so entscheidet das Los.

Bestehen für ein angemeldetes und aufgenommenes Kind Hinweise, dass es möglicherweise eine sonderpädagogische Förderung benötigen könnte, wird das Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte involviert (vgl. dazu Dorniak, in diesem Band). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte führen mit den Eltern der aufzunehmenden Kinder Gespräche, beraten Maßnahmen, unterstützen die Eltern bei der Beantragung von Schulbegleitungen und sprechen mit den Betreuungslehrkräften der aufnehmenden Gruppen, um eine möglichst optimale Situation für die neu aufzunehmenden Kinder zu schaffen. In einigen Fällen hospitiert eine von ihnen in der KiTa, um die bereits vorliegenden Erfahrungen im Umgang mit dem Kind und seinen Bedürfnissen für den Übergang in die Laborschule zu nutzen. Dadurch können erfolgreiche Förderansätze weitergeführt und Erkenntnisse über bereits angewendete Fördermaßnahmen in die Überlegungen zur Gruppenverteilung mit aufgenommen werden. In Ausnahmen kann auch ein Verbleib in der KiTa für ein weiteres Jahr Teil des Beratungsprozesses sein. Da insbesondere sonderpädagogische Förderbedarfe in den Bereichen Lernen sowie soziale und emotionale Entwicklung zum Zeitpunkt der Schüleraufnahme (d.h. bezogen auf die Laborschule bei vier- bis fünfjährigen Kindergartenkindern) nicht valide prognostizierbar sind, ist diese Variable bei der Schüleraufnahme auch nur sehr eingeschränkt zu steuern.

1.2 Das Prinzip der Jahrgangsmischung

Systemisch orientierte Schulfähigkeitsmodelle (z.B. der nach wie vor aktuelle ökosystemische Ansatz von Nickel 1988 oder auch der Transitionsansatz von Griebel und Niesel, 2003) gehen im Unterschied zu traditionellen Schulreifemodellen davon aus, dass für einen gelungenen Übergang aus dem Elementarbereich in die Grundschule nicht eine irgendwie geartete Schulfähigkeit des

Kindes entscheidend ist, sondern dass dieser Übergang dann gelingt, wenn die Systeme Familie, Vorschuleinrichtung und Schule möglichst integrativ zusammenwirken und es der Schule gelingt, „die allgemeinen Anforderungen sowie das spezielle didaktisch-methodische Vorgehen und den Unterrichtsstil immer wieder in Frage zu stellen und entsprechend den spezifischen Erfordernissen der jeweiligen Schulanfänger zu modifizieren“ (Nickel, 1990, 223).² Jahrgangsgemischtes Lernen gilt aus drei Gründen als hilfreich, um den Schulanfängerinnen und -anfängern den Übergang zu erleichtern:

- Die Kinder sind in der Regel aus dem vorschulischen Bereich eher altersgemischte als jahrgangshomogene Gruppen gewohnt,
- die älteren Kinder können in solchen Gruppen die jüngeren in das System Schule einführen und auf diese Weise helfen, ihnen die Unsicherheit zu nehmen und
- jahrgangsgemischte Gruppen erzwingen eine Veränderung des Unterrichts zu mehr Individualisierung, was es wiederum den Kindern ermöglicht, in ihrem individuellen Tempo zu lernen – was sie ebenfalls auch schon aus dem vorschulischen Bereich kennen.

Aus diesen Gründen wird bereits in reformpädagogischen Ansätzen (z.B. bei Peter Petersen und Maria Montessori, vgl. Wendt 2007) jahrgangübergreifendes Lernen gefordert. Auch für Regelgrundschulen ist diese Forderung nicht neu; sie erscheint seit Mitte der 1990er Jahre unter dem Label der „neuen Schuleingangsstufe“ (vgl. Götz, 2005, 86). Die Laborschule arbeitet bereits seit ihrem Bestehen in der Eingangsstufe jahrgangübergreifend (vgl. Funke et al., 1979, 23).

Die jahrgangübergreifenden Gruppen der Laborschule sind ähnlich wie auch bei Petersen oder Montessori aus drei Jahrgängen zusammengesetzt – aus den Jahrgängen null, eins und zwei (Stufe I) bzw. seit 2007 den Jahrgängen drei bis fünf (Stufe II).³ Die älteren Schülerinnen und Schüler sind in jahrgangshomogenen Gruppen organisiert, aber auch in den Stufen III (Jahrgänge fünf⁴ bis sieben) und IV (Jahrgänge acht bis zehn) sind die Wahl- und Leistungskurse jahrgangübergreifend.

² Dass dieser Ansatz auch heute noch aktuell ist, zeigt dessen vielfache Verwendung in der Literatur zum Übergang vom Elementar- zum Primarbereich, z.B. bei Fina 2017.

³ Die Erfahrungen im Haus 1 mit der Jahrgangsmischung waren so überzeugend, dass die Jahrgangsmischung nach einer Forschungsphase und mehrjährigen erfolgreichen Erprobungsphase im Jahr 2007 auch in diesen Jahrgängen eingeführt worden ist.

⁴ Dies ist kein Druckfehler – der Jahrgang fünf ist zwei Stufen, Stufe II und Stufe III – zugeordnet. Die „Stammgruppen“ derünftklässler sind die jahrgangsgemischten Lerngruppen in Stufe II; in einem Teil ihrer Unterrichtszeit nehmen sie an den jahrgangsgemischten Wahlkursen der Stufe III teil. Der Unterricht in der Stufe II findet in dieser Zeit in den verkleinerten jahrgangsgemischten Gruppen statt.

Die dreijährige Jahrgangsmischung garantiert dadurch, dass jeweils nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler neu in die Gruppe kommen, die Stabilität der Gruppe: Die Gruppenneulinge wachsen mit dem ersten Schultag in eine schon vorhandene Gruppentradition hinein (vgl. Bosse, 2005, 49). Auf diese Weise können die Kinder in hohem Maße voneinander lernen; insbesondere werden bewährte Rituale und Arbeitsformen von den Älteren an die jüngeren Kinder weitergegeben. Das drückt sich auch in einem schon lange etablierten Patensystem aus. Jedes neu in die Gruppe aufgenommene Kind bekommt einen oder zwei Paten an die Seite gestellt, deren Aufgabe es ist, sich um ihr Patenkind zu kümmern und es in die neue (Schul-)Welt mit ihren Regeln, Räumen und Ritualen einzuführen, aber auch bei der sozialen Integration in die Gruppe zu helfen. Diese Patenschaften funktionieren unterschiedlich gut und immer wieder sind Rollenklärungen auf beiden Seiten nötig. So wird zum einen soziales Lernen angeregt; zum anderen verändern sich die Rollen der Kinder absehbar mit jedem Schuljahr: Wer dieses Jahr noch Neuling ist, ist im nächsten Schuljahr schon „groß“, weiß Bescheid und übernimmt selbst die Rolle als Pate – und kann sich, angelehnt an Peter Petersens Modell von Lehrling, Geselle und Meister (Petersen, 2011/1927, 69), doch bei Bedarf immer noch an die ganz Großen wenden.

2. Eingänge, Übergänge und Ausgänge an der Laborschule und deren Bedeutung für die Heterogenität in den Lerngruppen

2.1 Die Spielschule

Seit dem Schuljahr 2011 wird zwischen der Aufnahme der Schülerinnen und Schüler sowie deren Schulbeginn in der Laborschule die sogenannte Spielschule durchgeführt. Diese Veranstaltung soll dazu dienen, weitere Informationen über die neu aufgenommenen Kinder – die sogenannten Nuller – zu gewinnen, auf deren Grundlage sie möglichst passend auf die jahrgangsgemischten Gruppen in Stufe I verteilt werden. Ziel ist, einerseits jeder Schülerin und jedem Schüler ein für sie oder ihn möglichst günstiges Umfeld zu schaffen und andererseits die Gruppen möglichst gleichmäßig heterogen zusammensetzen zu können (s.o.). Wichtig ist uns zu betonen, dass die Spielschule weder der Auswahl der aufzunehmenden Schülerinnen und Schüler noch zur Fundierung von Rückstellungen o.Ä. dient.⁵ Dies schlägt sich organisatorisch darin nieder, dass diese Veranstaltung *nach* der Vergabe der

⁵ Da an der Laborschule der ökosystemische Ansatz ernst genommen wird, sind Rückstellungen ausgesprochen selten und geschehen wenn, dann bereits einen Schritt vorher, s.o.

Schulplätze mit denjenigen Kindern durchgeführt wird, die zu diesem Zeitpunkt bereits eine Aufnahmezusage für das entsprechende Schuljahr haben. Die Spielschule findet an einem Samstag zwischen Oster- und Sommerferien statt und läuft folgendermaßen ab: Die Kinder werden nach einer Begrüßung und einer Einführung in das Programm des Vormittags in Kleingruppen mit bis zu acht Kindern aufgeteilt und gehen mit jeweils drei Lehrkräften oder Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Laborschule auf eine der Flächen in Haus 1 (zum Raumkonzept vgl. Zenke, in diesem Band). Dort wird gemeinsam gesungen, gespielt, eine Geschichte erzählt, gegessen und gemalt. Eine der erwachsenen Personen übernimmt die Gruppenleitung, die beiden anderen die teilnehmende Beobachtung der Kinder. Beobachtet wird mit einem strukturierten Beobachtungsbogen, mit dem Informationen zur Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, zu ihrem Sozial- und Arbeitsverhalten, zu ihrer sprachlichen und motorischen Entwicklung, zu ihrer Kreativität sowie zu ihrem Umgang mit der für sie fremden Situation (die Schülerinnen und Schüler kennen vorher in der Regel weder das Gebäude noch die Personen, mit denen sie die Spielschule durchführen) erfragt werden (s. Anhang). Die Beobachtungsbögen werden in Form von „Steckbriefen“ ausgewertet, die auf der Grundlage der Bögen direkt im Anschluss an die Spielschule gemeinsam von den sonderpädagogischen Lehrkräften und den Beobachterinnen und Beobachtern zu jedem Kind erstellt werden. Diese Steckbriefe bilden im weiteren Verlauf die Grundlage für die Verteilung der Kinder auf die bestehenden Gruppen.

Die Konferenz, in der die Kinder zu den Gruppen in Stufe I zugeordnet werden und an der alle pädagogischen Kräfte der Stufe I teilnehmen, wird von den sonderpädagogischen Lehrkräften mithilfe der Steckbriefe vorbereitet. Das Vorgehen ist dabei so, dass die sonderpädagogische Lehrkraft zunächst auf der Grundlage der Steckbriefe die vermuteten Bedürfnisse derjenigen Kinder vorstellt, die möglicherweise eine sonderpädagogische Förderung benötigen. Es wird vor dem Hintergrund der Informationen aus dem Schüleraufnahmeverfahren und der Beobachtungen aus der Spielschule gemeinsam überlegt, wo bestehende Fördermaßnahmen bestmöglich weitergeführt oder neue initiiert werden können. Die Überlegungen bezüglich des Einsatzes der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter – auch diese sollen möglichst gleichmäßig auf die Gruppen verteilt werden (vgl. Geist, in diesem Band) – fließen hier ebenfalls mit ein. Weiterhin können in diese Konferenz auch Informationen eingebracht werden, die bisher vielleicht nicht alle kannten und die evtl. für oder gegen die Zuordnung eines Kindes zu einer bestimmten Gruppe sprechen. Ziel dieser Konferenzen ist es, vor dem Hintergrund der Beobachtungen aus der Spielschule sowie ggf. weiterer verfügbarer Informationen alle Gruppen möglichst heterogen zusammensetzen, sei es in Bezug auf das

Geschlecht, den Migrationshintergrund, den Bildungsstand oder den sonderpädagogischen Förderbedarf.

Ob dies aus Sicht der Lehrkräfte in Stufe I gelingt, wurde zuletzt in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Laborschule untersucht. Unter anderem wurden alle Lehrkräfte sowie alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Stufe I ca. ein Jahr nach der Spielschule, also am Ende des ersten Schuljahres der neuen „Nuller“, mit einem kurzen Fragebogen befragt, wie sie die Nützlichkeit der Spielschule einschätzen. Insgesamt können die Ergebnisse dieser Befragung so interpretiert werden, dass es aus Sicht der Befragten zwar ungewiss ist, wie Kinder sich entwickeln und in ihre Lerngruppe integrieren, zumal man schlecht im Vorfeld abschätzen kann, welche Gruppendynamiken sich ergeben. Es kann jedoch mithilfe der Spielschule zumindest ein Teil der Problemlagen bereits vor der Gruppenzuordnung erkannt werden, und diese Erkenntnisse werden dann bei der Gruppenzusammensetzung berücksichtigt – oder, wie eine Befragte bzw. ein Befragter in den offenen Fragen formuliert: „Nicht alles, aber doch vieles kann man wahrnehmen und so den Neuen eine passende Gruppe zuordnen.“

2.2 Der Übergang von Stufe I nach Stufe II

Der nächste große Schritt für die Schülerinnen und Schüler ist der Übergang von Stufe I (Jahrgänge null bis zwei) in die Stufe II (Jahrgänge drei bis fünf), in der die Lerngruppen größer werden und daher auch neu zusammengesetzt werden müssen. Vorbereitet werden der Übergang und die Verteilung der Kinder des zweiten Jahrgangs auf die jahrgangsgemischten Gruppen in Stufe II wieder durch eine oder bei Bedarf zwei Übergangskonferenzen. Dort treffen sich alle Pädagoginnen und Pädagogen aus Stufe I mit den Pädagoginnen und Pädagogen der aufnehmenden Gruppen – inklusive der in den Stufen jeweils eingesetzten sonderpädagogischen Lehrkräfte. In diesen Konferenzen wird ähnlich vorgegangen wie in den oben beschriebenen Konferenzen zur Gruppenzusammensetzung in Stufe I: Zunächst machen die sonderpädagogischen Lehrkräfte einen Vorschlag zur Verteilung der Kinder auf die Gruppen („Vorsteckung“). Die Grundlage dieser Vorsteckung bilden zum einen eigene Beobachtungen, aber vor allem ein kurzer Steckbrief, den die jeweiligen Betreuungslehrkräfte und die Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der abgebenden Gruppen jeweils gemeinsam ausfüllen. Auf diesem Bogen machen sie kurze Anmerkungen zum Sozial- und Arbeitsverhalten, benennen Stärken und beschreiben besondere Bedürfnisse, d.h. Besonderheiten des Kindes, die für eine Gruppenbildung ggf. zu berücksichtigen sind und an denen gearbeitet wird bzw. werden sollte und die somit individuelle Lernfelder darstellen. Diese Bedürfnisse, die zur Betonung ihrer Veränderlichkeit

auch als „Baustellen“ bezeichnet werden, können in eine Förderplanung mit einfließen, weisen aber auch zum Teil auf Beachtenswertes in Bezug auf die Übergangssituation hin oder benennen Besonderheiten im Umgang mit z.B. männlichen oder weiblichen Bezugspersonen etc.

Zudem gibt es dort auch Platz, um Wünsche des Kindes und auch der beteiligten Erwachsenen (Eltern, Pädagogen) hinsichtlich der Gruppenzuteilung und -zusammenstellung zu vermerken. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte machen den Vorschlag deshalb, weil sie dadurch, dass sie in der Laborschule in allen Gruppen eingesetzt sind (vgl. Siepmann, in diesem Band), sowohl die Kinder aus Stufe I als auch die Zusammensetzung der aufnehmenden Gruppen in Stufe II kennen und mit diesem Wissen oft bereits sinnvolle und durchdachte Verteilungsvorschläge machen können, was wiederum zu einer effizienten Zeitnutzung in den Konferenzen führt. Ziel des Verfahrens ist, dass die Kinder mit ihren Herausforderungen, Fähigkeiten und individuellen Bedürfnissen gleichmäßig auf die abnehmenden Gruppen verteilt werden. Geachtet wird dabei insbesondere darauf, dass es nicht zu einer Ballung von Kindern mit Schulbegleitungen in einzelnen Gruppen kommt, da die gehäufte Anwesenheit von Erwachsenen in einer Gruppe deutlich das Lernklima verändert.

Dieses Verfahren der Aufteilung der Kinder auf die Gruppen in Stufe II wird im Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte weiterhin optimiert – insbesondere unter der Fragestellung, ob das gewählte Vorgehen zum Ziel der gleichmäßigen Verteilung bei gleichzeitiger Schonung zeitlicher Ressourcen führt. Um den Erfolg zu überprüfen, gibt es nach etwa einem halben Jahr eine Konferenz, in der die Betreuungslehrkräfte der abnehmenden Gruppen ihre Einschätzungen zur Gruppenzusammensetzung mitteilen. Festzuhalten bleibt, dass es trotz der vielen Überlegungen und Planungen, wie die Kinder sinnvoll und gleichmäßig auf die Gruppen zu verteilen sind, nicht immer gelingt, alle zukünftigen Probleme der Gruppenbildung zu antizipieren – auch hier spielen eben auch gruppendynamische Prozesse eine Rolle.

Der Übergang von Stufe I nach Stufe II bleibt für die Kinder persönlich aufregend und herausfordernd, zumal sie sich in ein anderes Gebäude und in eine neue Gruppenstruktur mit zumindest teilweise fremden bzw. wenig vertrauten Mitschülerinnen und Mitschülern integrieren müssen, aber er ist für sie organisatorisch unkompliziert und bruchlos. Auch für die Eltern ist dieser Übergang keine Schwierigkeit. Sie müssen keine andere Schule suchen, sondern wissen ihre Kinder in einem System gestalteter Übergänge, in dem für jedes einzelne Kind mit seiner jeweiligen individuellen Besonderheit der optimale Weg durch die Stufen der Laborschule gesucht wird. Die Kinder sind nun in den nächsten drei Jahren in derselben Gruppe, auch wenn diese sich durch die

Altersmischung jährlich verändert. Das Prinzip der Jahrgangsmischung sind Kinder und Eltern bereits aus Stufe I gewöhnt.

2.3 Stufe III und IV, oder: Der Weg von Jahrgang 6 bis zum Abschluss

Ab der 6. Jahrgangsstufe lernen die Schülerinnen und Schüler vorwiegend in jahrgangsgleichen Gruppen: Der Kursunterricht in den Wahlgrundkursen der Stufe III (Jahrgänge 5–7) und den Wahl- und Leistungskursen der Stufe IV (Jahrgänge 8–10) findet weiterhin jahrgangsgemischt statt, der Fachunterricht wird nun jedoch in jahrgangshomogenen Lerngruppen erteilt. Diese jahrgangshomogenen Gruppen bilden auch die primäre Bezugsgruppe für die Schülerinnen und Schüler: Dies sind ihre Gruppen, zu denen sie gehören.

Alle Kinder des 5. Jahrgangs werden daher für den Jahrgang sechs in drei neue Gruppen zusammengefasst. Analog zum Vorgehen beim Übergang von Stufe I in Stufe II werden auch hier Übergangskonferenzen durchgeführt, in denen das Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte einen Vorschlag in Form einer sogenannten Vorsteckung macht. Als Grundlage dienen auch hier Steckbriefe der Betreuungslehrenden der abgebenden Gruppen, die inhaltlich genauso aufgebaut sind wie die oben bereits vorgestellten der Übergangskonferenz von Stufe I in Stufe II. Es gibt jedoch einen großen Unterschied bei der Zusammensetzung der Konferenz. Die zukünftigen Betreuungslehrkräfte der Gruppen des sechsten Jahrgangs sind zum Zeitpunkt der Übergangskonferenz für den Übergang von Stufe II in die Stufe III häufig noch gar nicht bekannt, da die Personalzuordnung zu diesem Zeitpunkt noch nicht erfolgt ist. Daher wird die Neuzusammensetzung der zukünftigen Gruppen in Jahrgang sechs allein durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte und die abgebenden Betreuungslehrkräfte diskutiert und bestimmt. Die Betreuungslehrkräfte des 6. Jahrgangs erhalten am Ende der Sommerferien jedoch die Möglichkeit, mit den abgebenden Gruppenbetreuern zu sprechen, um wichtige Informationen über die für sie neuen Schülerinnen und Schüler zu bekommen. An einem Verfahren, welches einerseits den unterschiedlichen Besprechungsbedarfen gerecht wird und andererseits zeitökonomisch durchgeführt werden kann, wird derzeit noch gearbeitet.

In den Stufen III und IV verbringen die Schülerinnen und Schüler die nächsten fünf Jahre. Bei Bedarf wird hier wie auch in anderen Stufen gemeinsam mit dem Beratungsteam (vgl. Brand, in diesem Band) bei individuellen Besonderheiten nach Lösungen für Probleme gesucht, um den Schülerinnen und Schülern ihren individuellen Weg durch die Laborschule zu ermöglichen. Der einzige Übergang, den sie nun noch im Rahmen ihrer Laborschulzeit beginnen müssen zu bewältigen, ist der Übergang in die abnehmenden Systeme: die Sekundarstufe II in ihren verschiedenen Varianten (einschließlich der gymna-

sialen Oberstufe) bzw. die berufliche Ausbildung. Schülerinnen und Schüler, die absehbar Probleme haben, einen Schul- oder Ausbildungsplatz zu finden, werden schon lange vor dem Abschluss der zehnten Klasse durch die Betreuungslehrkräfte, die sonderpädagogischen Lehrkräfte oder auch das Beratungsteam unterstützt. Diese enge Betreuung führt dazu, dass auch nach der 10. Klasse keine tiefen Brüche entstehen und die Schülerinnen und Schüler in den abnehmenden Systemen in der Regel gut zurechtkommen.

Fazit

Häufig wird über die zunehmende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler geklagt – die Laborschule hingegen hat sich bewusst für einen Aufnahme-schlüssel entschieden, mit dem eine Heterogenität hergestellt wird, die der Gesellschaft entspricht. Damit diese Heterogenität produktiv wirksam werden kann – und insbesondere um zu vermeiden, dass in bestimmten Lerngruppen die Problemlagen kumulieren – wurden in Ergänzung dessen vor allem zwei Verfahren eingeführt, um die Heterogenität der Lerngruppen bewusst zu beeinflussen: die Spielschule und die Übergangskonferenzen. Beides wurde in einem längeren Entwicklungsprozess immer wieder überarbeitet und optimiert, sodass es an der Laborschule in der Regel gut gelingt, die Lerngruppen so zusammensetzen, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig anregen können. Nichtsdestotrotz ist die organisatorische Gestaltung von Heterogenität nur einer von vielen Bausteinen einer gelingenden inklusiven Schule, der durch sinnvolle Ansätze zur multiprofessionellen Kooperation und durch eine die Heterogenität nutzende Art und Weise der Schul- und Unterrichtsgestaltung ergänzt werden muss. Dies beides allerdings erfordert wiederum ein hohes Maß an persönlicher Identifikation mit dieser Art von Schule auf Seiten aller Beteiligten.

Literatur

- Althoff, P., Husemann, G. & Thurn, S. (1997). „Wir werden immer größer...“ – Altersmischung von Anfang an. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld* (S. 145–164). Hamburg 1997.
- Biermann, C. (2017). *Demokratie leben und lernen in der Laborschule: Strukturen – Prinzipien – Ziele*. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie leben und lernen*. URL: http://gruene-fraktion-nrw.de/fileadmin/user_upload/ltf/Publikationen/Dokumentationen_Broschueren/Laborschule-Bielefeld.pdf [18.10.2017].
- Dewey, J. (1916/2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fina, I. (2017). *Einschulung mit fünf Jahren? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung vorverzeitlich eingeschulter Kinder in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Funke, J., Haebler, L. von & Hentig, H. von (1979). *Strukturplan der Laborschule 1979*. Zu beziehen über das Sekretariat der Laborschule: info@laborschule.de
- Götz, M. (2005). Schuleingangsstufe. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 82–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 136–151). Freiburg: Herder.
- Groeben, A. von der (2008). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München und Wien: Hanser.
- Hentig, H. von (2009). *Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend; Schule, Polis, Gartenhaus (Doppelband)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2015*. Dokumentation Nr. 210. Berlin. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf [23.10.2017].
- Nickel, H. (1988). Die „Schulreife“. Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In R. Portmann (Hrsg.), *Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis* (S. 44–58). Frankfurt: Lang.
- Nickel, H. (1990). Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37. Jg., 217–227.
- Petersen, P. (2011). *Der Kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*. Weinheim und Basel: Beltz. Erstveröffentlichung 1927.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Unter Mitarbeit von D. Niestradt, B. Filitz, J. Matis, A. Rütting & H. Zingler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Wendt, P. (2007). Wie viel Klasse braucht die Grundschule? *Grundschule*, 39. Jg. (11), 6–8.

Christian Timo Zenke

Lernende Landschaften? Flexibilität und Durchlässigkeit pädagogischer Räume als Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik¹

1. Einleitung

Eine jede pädagogische Diskussion hat ihre eigenen Leitmotive: Begriffe, Wendungen und Bilder, denen die Aufgabe zukommt, Ideale aufzurufen, Gegensätze herzustellen und Argumentationslinien zu begleiten. Im Falle der aktuellen Diskussion zum Thema „Inklusive Bildung“ ist es nun ein visuelles – genauer: ein diagrammatisches – Argument, das immer wieder dann zur Anwendung kommt, wenn es gilt, das Prinzip der Inklusion abzugrenzen gegenüber demjenigen der Integration, der Exklusion oder der Segregation. Gemeint ist eine Variante der auf der folgenden Seite abgebildeten Grafik (Abbildung 1).

Diese Grafik – hier in der Version des Wikipedia-Eintrags zum Thema „Inklusive Pädagogik“ wiedergegeben – wird dabei zwar in zahlreichen Variationen verwendet, ihr argumentativer Kern bleibt jedoch immer derselbe: Während pikurale Symbole in verschiedenen Farben und Formen für die Heterogenität einer Gruppe von Individuen stehen, dient ihre relationale Anordnung zueinander – sowie ihre Trennung bzw. Zusammenführung durch Kreise und andere geometrische Formen – zur Verdeutlichung verschiedener pädagogischer Strategien im Umgang mit eben dieser Heterogenität. Im Fall der oben dargestellten Grafik unterscheidet sich das Modell der Inklusion dabei von demjenigen der Exklusion, Segregation und Integration erstens durch ein vollständiges „Einschließen“ sämtlicher Individuen in nur eine geometrische Form und zweitens durch eine angedeutete *Flexibilität* eben dieser Form: Die Grenzen dessen, was in den anderen Modellen als starrer Kreis dargestellt ist, werden hier beweglich und passen sich den „inkludierten“ Individuen an.

¹ Der vorliegende Aufsatz ist bereits zuvor erschienen als: Zenke, Christian Timo (2017): Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. In: *Zeitschrift für Inklusion* (Heft 4/2017). Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441>

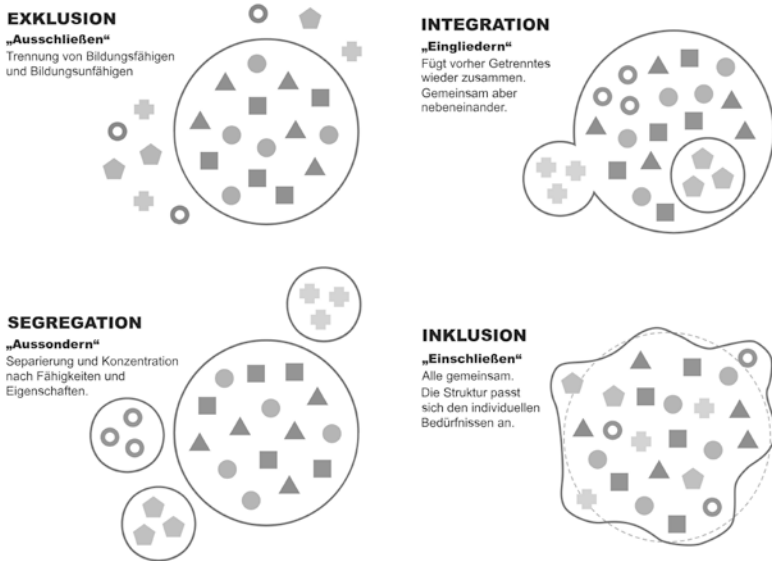


Abbildung 1: Wikipedia-Grafik zum Thema „Inklusive Pädagogik“.
Grafik: Robert Aehnelt (Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive_Pädagogik. Zuletzt aufgerufen am 04.07.2017)

Während die Heterogenität der dargestellten Individuen also in allen vier Modellen unverändert bestehen bleibt, ist es die räumliche Flexibilität und Durchlässigkeit² des inklusiven Modells, welche diesem – so zumindest die gängige Lesart – zum entscheidenden Vorteil gereicht. Die zentrale These des vorliegenden Aufsatzes ist es nun, dass eben diese beiden Kriterien der Flexibilität und Durchlässigkeit nicht nur in der Topologie der dargestellten Grafik als Bedingungsfaktoren für gelingende Inklusion gelten können, sondern auch im ganz konkreten, architektonischen Raum der Institution Schule: als Rahmenbedingungen einer inklusiven Didaktik.

² Im Sinne einer ebensolchen „Durchlässigkeit“ kann der Vorgang des „Einschließens“ sämtlicher Heterogenitätsdimensionen zumindest dann gelesen werden, wenn man ihn in Bezug setzt zu den vorangestellten drei Grafiken: Anstatt einzelne Individuen auszugrenzen, öffnet die inklusive Form sich ihnen zunächst, um sie sodann ebenfalls einzuschließen. Zu der hier aufscheinenden Dialektik von Inklusion und Exklusion vgl. genauer Rauh, 2011.

2. Schularchitektur und inklusive Didaktik

Zwar sind in den vergangenen Jahren vermehrt Beiträge zum Verhältnis von Schularchitektur und Inklusion erschienen (siehe bspw. Brokamp & Platte, 2011; Christodoulou et al., 2012; Imhäuser, 2012; Legemann, 2013; Schöler, 2013; Imhäuser, 2014; Schöning & Schmidlein-Mauderer 2015), viele dieser Arbeiten sind allerdings gekennzeichnet durch zwei eng miteinander verbundene Schwerpunkte: erstens durch eine Konzentration auf die Heterogenitätsdimension der körperlichen Behinderung und zweitens durch eine Fokussierung auf den Aspekt der Barrierefreiheit. So geht es zahlreichen Autorinnen und Autoren in erster Linie darum, bauliche Bedingungen zu identifizieren, die eine Inklusion körperlich behinderter Schülerinnen und Schüler erschweren können, um den auf diese Weise identifizierten Erschwernissen sodann entsprechende Lösungsvorschläge gegenüberzustellen. Im Mittelpunkt der entsprechenden Auseinandersetzung stehen demnach Fragen wie „Sind alle Gebäude, Gebäudeteile, Eingangsbereiche und Verbindungswege der Organisation/Einrichtung barrierefrei?“ (Christodoulou et al., 2012, 238), „Können Menschen, die auf einen Rollstuhl oder Gehhilfen angewiesen sind, ohne fremde Hilfe alle Gebäudeteile erreichen und alle Einrichtungen nutzen?“ (ebd.), „Sollte es in der Schule Toiletten für behinderte Menschen geben?“ (Schöler, 2013, 219) oder „Wie kann das [körperlich beeinträchtigte] Kind zur Schule kommen und sich in der Schule bzw. im Außengelände bewegen, wenn es geschneit hat?“ (Legemann, 2013, 241).

Bezieht man allerdings den Anspruch der Inklusion nicht allein auf körperliche Behinderung, sondern auf *sämtliche* Heterogenitätsdimensionen, und berücksichtigt zudem mit Kullmann et al. (2014), dass eine inklusive Schule immer auch eine „inklusive Didaktik“ benötigt, dann muss ein inklusiver Schulraum mehr sein als ein auf materialer Ebene barrierefreier Raum: Dann müssen nicht nur bauliche Bedingungen identifiziert werden, die den gemeinsamen Aufenthalt sämtlicher Schülerinnen und Schüler im selben Schulgebäude erschweren, sondern auch solche, die ein gemeinsames Lernen in inklusiven Gruppen befördern. Dies ist ein Aspekt, den auch Barbara Brokamp und Andrea Platte hervorheben, wenn sie 2011 in ihrem Aufsatz „Inklusive Schulen bauen!“ (Brokamp & Platte, 2011) konstatieren, es brauche neben der Bemühung, „bauliche Voraussetzungen dahingehend zu schaffen, dass eine Schule barrierefreie [sic!] und in allen Räumen zugänglich ist“, zugleich das fortgesetzte Bestreben, „Lernräume zu entwickeln, die methodisch-didaktische Flexibilität im Sinne der Lernformen ermöglichen, die heterogene Lern-, Bildungs-, und Gruppenprozesse unterstützen“ (ebd., 454).

Dieser Herausforderung Rechnung tragend, soll im Folgenden versucht werden, raumbezogene Rahmenbedingungen zu identifizieren, deren Berücksich-

tigung die Umsetzung einer inklusiven Didaktik unterstützen könnte.³ Als Ausgangspunkt sollen dabei fünf von Kullmann et al. (2014) entwickelte „ziel- und prozessbezogene Leitprinzipien“ dienen, die diese wie folgt als „Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik“ zusammenfassen: „die Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität, der Einsatz förderdiagnostisch fundierter individualisierter Curricula, die Verwirklichung eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts, eine besondere Aufmerksamkeit für die Herstellung von Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler und die Umsetzung im Co-Teaching.“ (Kullmann et al., 2014, 89).

Während die ersten beiden der genannten Leitprinzipien dabei die innere Haltung der Lehrpersonen bzw. die curriculare Ausrichtung ihres jeweiligen Unterrichts betreffen, lassen sich die drei zuletzt genannten Prinzipien wie folgt auf den Bereich der Schularchitektur übertragen:

- Für einen *adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht* werden Räume benötigt, innerhalb derer ohne großen Aufwand eine qualitative Differenzierung „der Aufgabenschwierigkeit, der Lerninhalte, der Sozialformen, der Medien und Hilfsmittel sowie der direkten Unterstützung durch das pädagogische Personal oder andere Schülerinnen und Schüler“ (Kullmann et al., 2014, 98) realisiert werden kann. Die entsprechenden Räume sollten deshalb einerseits ohne großen Aufwand verschiedene Tätigkeiten und Gruppenzusammensetzungen gleichzeitig zulassen – vom zurückgezogenen Lesen eines Textes über die Ad-hoc-Aufführung eines Theaterstücks bis hin zur angeregten Gruppendiskussion – und andererseits ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten ermöglichen.
- Für die *Herstellung von Gemeinsamkeit* wiederum werden Räume benötigt, die eine „kontinuierliche Balance zwischen Individualisierung einerseits und der Gemeinsamkeit in der Gruppe andererseits“ (ebd., 99) fördern und dementsprechend neben individuellen Lernformen auch die gegenseitige Begegnung in größeren Gruppen ermöglichen: von der einzelnen Schulklasse über die jeweilige Jahrgangsstufe bis hin zur gesamten Schulgemeinschaft. Die entsprechenden Räume sollten deshalb einerseits zahlreiche leicht zugängliche Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen bieten und andererseits eine alltägliche Begegnung aller Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Schulraum fördern: ein bewusstes, alltägliches Leben mit Unterschieden.

³ Zum Folgenden siehe auch Zenke 2016.

- Für die Umsetzung eines adaptiven und binnendifferenzierenden Unterrichts im *Co-Teaching* schließlich werden Räume benötigt, die „unterrichtspraktische Kooperationsprozesse“ von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sämtlicher Disziplinen fördern (vgl. ebd., 100). Die entsprechenden Räume sollten deshalb einerseits ohne großen Aufwand verschiedene Tätigkeiten des Unterrichtens gleichzeitig zulassen und andererseits formelle wie informelle Begegnungen zwischen den einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ermöglichen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich dementsprechend vier raumbezogene Rahmenbedingungen identifizieren, deren Berücksichtigung die Umsetzung einer inklusiven Didaktik unterstützen könnte: Eine inklusive Didaktik benötigt demnach Räume, die a) ohne großen Aufwand verschiedene Sozialformen und Tätigkeiten sowohl von Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch von Seiten der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichzeitig zulassen, b) ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten unterstützen, c) zahlreiche leicht zugängliche Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen bieten und d) eine alltägliche Begegnung sämtlicher Schülerinnen und Schüler sowie sämtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im gemeinsamen Schulraum fördern. Auch für eine inklusive Schularchitektur wären demnach jene beiden Kriterien von zentraler Bedeutung, die eingangs bereits als diagrammatische Leitmotive der allgemeinpädagogischen Diskussion zum Thema „Inklusion“ identifiziert werden konnten: *Flexibilität* und *Durchlässigkeit*.

Nun ist es allerdings keineswegs so, dass diese beiden Kriterien Neulinge in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zum Thema „Räume“ wären. Beide werden vielmehr – unter Verwendung teils variierender Begrifflichkeiten – seit mehreren Jahren wiederholt als Bedingungsfaktoren pädagogischer Schularchitektur diskutiert⁴, sodass es sich anbietet, auch bei der Frage nach einer konkreten baulichen Umsetzung der skizzierten raumbezogenen Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik auf bereits vorliegende Theorie- und Praxismodelle zurückzugreifen. Als erste Orientierungshilfe kann dabei eine modellhafte Gegenüberstellung verschiedener Schulraumkonzepte dienen, die die Montag Stiftung 2013 in Kooperation mit dem Bund Deutscher Architekten (BDA) sowie dem Verband Bildung und Erziehung (VBE) publiziert hat (vgl. Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013). Im Rahmen dieser Gegenüberstellung wird auf Ebene der „räumlichen Organisation von allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereichen“ zwischen den folgenden drei „prototypi-

⁴ Vgl. hierzu bspw. Baier, 2009; Reh & Kolbe, 2009; Blömer, 2013; Böhme, 2013; Schöning & Schmidlein-Mauderer, 2013.

sche[n] Organisationsformen“ unterschieden: „Klassenraum plus“, „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“ (ebd., 26).

Zwar sind diese drei Konzepte allesamt auf eine „variable Nutzung der Räume“ (ebd.) hin ausgelegt, sie unterscheiden sich allerdings untereinander erheblich in der konkreten baulichen Umsetzung dieses Prinzips: Während der „Klassenraum plus“ den Bedarf nach „multioptional nutzbaren Lern- und Unterrichtsbereichen“ noch durch eine „Vergrößerung, Verknüpfung oder veränderte Zonierung von Basis- oder Klassenräumen“ zu erfüllen versucht (ebd., 27), entfernen sich die Modelle „Cluster“ und „Offene Lernlandschaft“ bereits wesentlich deutlicher vom Konzept der herkömmlichen Klassenraum-Schule. So ist das Modell des „Clusters“ gekennzeichnet durch eine „große Vielfalt unterschiedlicher Raumsituationen in einem definierten Teilbereich des Schulgebäudes“ (ebd.), während die „Offene Lernlandschaft“ sich gar komplett vom „herkömmlichen Verständnis eines allgemeinen, nach Klassenräumen gegliederten Lern- und Unterrichtsbereichs“ (ebd., 28) löst:

„Schüler und Pädagogen haben [hier] die Auswahl zwischen unterschiedlichen Lernbereichen und -atmosphären; Erschließungszonen und Aufenthaltsbereiche sind integrale Bestandteile der Lernlandschaft. Offene Lernlandschaften verfügen über wenige definierte und spezifisch ausgestattete Funktionsräume (zum Beispiel Auditorien oder kleine ‚Think-Tanks‘); ansonsten nutzen die Lernenden situativ ihre jeweiligen Orte für Einzel- oder Gruppenarbeit“ (ebd.).

Setzt man diese drei Schulraummodelle nun in Bezug zu den zuvor skizzierten Anforderungen an eine inklusive Schularchitektur, so wird deutlich, dass insbesondere das „Cluster“ und die „Offene Lernlandschaft“ geeignet erscheinen, eine inklusive Didaktik im Sinne Kullmanns et al. (2014) zu unterstützen: In einem nach diesen Modellen gestalteten Schulraum dürfte es nicht nur ohne größere Schwierigkeiten möglich sein, verschiedene Sozialformen und Tätigkeiten gleichzeitig zuzulassen, auch ein Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale, die Nutzung von Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen sowie die alltägliche Begegnung im gemeinsamen Schulraum dürfte hier deutlich leichter zu realisieren sein als im Modell „Klassenraum plus“ – und erst recht im Vergleich zur herkömmlichen, noch immer vorherrschenden Form der Klassenraum-Schule.

Zu einem ganz ähnlichen Schluss kommt schließlich auch Karl-Heinz Imhäuser (2012), wenn er in einem Aufsatz zum Thema „Inklusion und die Konsequenzen“ konstatiert, der „traditionelle Schulbau“ habe das „Konzept der frontalen Unterrichtung und der durch die Mechanismen eines mehrgliedrigen Schulsystems erzeugten scheinbar homogenen Klassenzusammensetzung“ bedient, wohingegen zukünftig das Prinzip der individuellen Förderung sowie die „Beachtung von Heterogenität“ den „Umbau des Schul- und Bildungswesens nach inklusiven Leitlinien“ bestimmen würden (Imhäuser, 2012, 193).

Mit den drei Modellen „Cluster“, „Raumzonen“ und „Open Space“ (vgl. ebd., 193 ff.) möchte er im Anschluss denn auch genau die Art von multifunktionalen Raumarrangements als Gegenentwurf zur herkömmlichen „Klassenraum-Flurschule“ verstanden wissen, wie sie oben bereits als geeignete Realisierungsform inklusiver Schularchitektur beschrieben wurde.⁵ Was dabei allerdings die Durchsetzungsmöglichkeiten der drei von ihm genannten Modelle angeht, so resümiert Imhäuser, es werde in Zukunft wohl kein Schulbaukonzept mehr dermaßen dominieren, wie dies die „Klassenraum-Flurschule“ im Verlauf des 20. Jahrhundert getan habe, und er ergänzt:

„In der Zeit dieses dominierenden Schulbaukonzepts gab es lediglich Ausnahmen von der Regel dieses Raumarrangements mit all seinen Varianten. Konstatiert man aber, dass Ausnahmen die Regel nicht *bestätigen*, sondern dass Ausnahmen die Regel *befragen*, dann waren es diese Ausnahmen, die Vorläufer für die Raumarrangements der Zukunft sind, in der es keine neue Regel im Sinne eines bestimmenden Schulraumarrangements geben wird, sondern in der die Ausnahme zur Regel von Schulraumkonzepten werden wird, insbesondere dann, wenn der Referenzrahmen Inklusion der Ausgangspunkt von Schulbauplanungen wird“ (ebd., 195, Hervorhebungen im Original).

Wie ein solch inklusives „Raumarrangement der Zukunft“ dabei konkret aussehen könnte, soll im Folgenden nun am Beispiel einer besonders prominenten „Ausnahme“ von der Klassenraum-Flurschule des 20. Jahrhunderts diskutiert werden: am Beispiel der Laborschule Bielefeld.

3. Die Gebäude der Laborschule Bielefeld

Die Laborschule Bielefeld⁶ nimmt seit ihrer Eröffnung im September 1974 nicht nur durch ihre Konzeption als staatliche Versuchsschule eine „Sonderstellung“ (Benner & Kemper, 2007, 322) in der deutschen Schullandschaft ein, sondern ebenfalls durch ihre Architektur: Als besonders prominente Vertreterin des speziell in den 1970er Jahren populären Modells der „Großraumschule“⁷ verzichtet sie nahezu vollständig auf die räumliche Separierung einzelner Gruppen in Klassenzimmern und bemüht sich anstelle dessen um eine gemeinsame Beschulung sämtlicher Schülerinnen und Schüler in einer „halb-

⁵ In eine ähnliche Richtung zielend argumentiert auch Kersten Reich in seinem Band *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule* (vgl. Reich, 2014, insb. 223ff.).

⁶ Die Laborschule Bielefeld ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen mit insgesamt ca. 700 Schülerinnen und Schülern der Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10. (Zum pädagogischen und wissenschaftlichen Selbstverständnis der Laborschule vgl. genauer Groeben et al., 2011.)

⁷ Zu Begriff und Geschichte der Großraumschule vgl. u.a. Huber & Thormann, 2002 und Blömer, 2013.

offene[n] Lernlandschaft unter einem großen, einheitlichen Dach“ (Haebler, 1973, 74).

Dieses spezielle Großraumkonzept war dabei von Beginn an mit diversen pädagogischen Hoffnungen der Laborschulgründerinnen und -gründer verbunden: Von einer „zivilisierenden Wirkung der Öffentlichkeit“ (Hentig, 1997, 148) über die Möglichkeit zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine ebenfalls „bewegte und lärmgefüllte Welt“ (ebd., 149) reichten diese bis hin zur „Emanzipation [des Einzelnen] auch von der eigenen Gruppe“ (ebd., 150) sowie dem Wunsch, ein jedes Laborschulkind möge „auf dem Weg vom Eingang bis zu seinem ‚Arbeitsplatz‘ wenigstens einmal täglich die Schule als Ganze“ erfahren (ebd., 157). Zu all diesen Hoffnungen hinzu kam darüber hinaus unter dem Stichwort „Flexibilität“ noch eine weitere, von der Ludwig Huber rückblickend konstatiert, es sei die didaktisch vielleicht sogar wichtigste gewesen:

„[Die Hoffnung,] dass sich die Lernenden und Lehrenden flexibel jeweils neu gruppieren, je nachdem wie es Aufgabe und Gelegenheit erfordern: bald einzeln, bald in kleinen, dann wieder in großen oder gar sehr großen Gruppen arbeiten, je nachdem, ob Recherchieren, Lesen und Schreiben oder Diskutieren oder Kooperieren oder Vorführen und Hören angesagt ist; dass sie sich leicht von der einen zur anderen Fläche bewegen können, je nachdem, ob mit Kopf oder auch mit Hand gearbeitet, gebastelt oder experimentiert werden soll. Schon dafür ist wichtig, dass alle sich sehen, leicht von einer Stelle zur anderen wechseln können: deshalb keine Wände, die die Sicht versperren und die Größe der Gruppen begrenzen, und keine Türen und Korridore, die das Wechseln mühselig machen“ (Huber & Thormann, 2002, 67).

Vor dem Hintergrund dieser „Vorstellungen von ‚Flexibilität‘ und ‚Mobilität‘“ (ebd.) entwickelten die am Planungsprozess beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen in Zusammenarbeit mit dem Architekturbüro Ludwig Leo sowie dem Berliner „Planungskollektiv Nr. 1“ in den Jahren 1970 bis 1974 eine Zwei-Häuser-Lösung für die Laborschule: ein kleineres Gebäude, das sogenannte „Haus 1“, für die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 2 sowie ein größeres Gebäude, das sogenannte „Haus 2“, für die Jahrgänge 3 bis 10.⁸ Während dabei allerdings das Haus 2 der Laborschule mit seinen drei großen, lediglich durch halbgeschossig versetzte Ebenen voneinander getrennten Unterrichtsfeldern über die Jahrzehnte hinweg wiederholt in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Analysen und Reflektionen gerückt – und sogar

⁸ Zur wechsellvollen Geschichte der Architektur von Laborschule und Oberstufen-Kolleg vgl. u.a. Harder, 1974; Hentig 1997; Huber & Thormann 2002; Hentig, 2009, 743ff.; Jung-Paarmann, 2010, 34ff. Zur besonderen Rolle Ludwig Leos beim Planungsprozess der Laborschule vgl. darüber hinaus Projektteam BARarchitekten et al., 2013 und Harbusch, 2015.

durch einen Anbau erweitert – wurde⁹, lassen sich bezogen auf das deutlich kleinere Haus 1 bis dato keinerlei ähnlich elaborierte Untersuchungen finden. Dies ist insbesondere insofern bedauerlich, als es gerade die Architektur des Haus 1 ist, die im Gegensatz zu derjenigen des Haus 2¹⁰ immer wieder als besonders gelungenes Beispiel eines kindgerechten Schulbaus hervorgehoben wird: Da ist etwa die Rede von einem „genial gegliederten“ Raum, der mit „hohen Ansprüchen“ an Material und Ästhetik zu einem „anregenden und zugleich bergenden Ort“ gemacht worden sei (Hentig, 2009, 768), da werden die „Kleinräumigkeit, Verwinkelung und die Verwendung von Holz als bestimmenden Ausstattungsmerkmal“ (Funke, 1980, 9) lobend betont, die „Offenheit“ des Gebäudes als „einladende, freundliche Lebenswelt“ beschrieben (Groeben, 1997b, 167) und konstatiert, bei den Unterrichtsflächen des Haus 1 handele es sich tatsächlich um die „Heimat“ der jeweiligen Stammgruppen (Heidenreich, 1977, 44) – wohingegen das Haus 2 nach einem oft formulierten Vorwurf eher an eine „Fabrikhalle“ erinnere (vgl. Funke, 1980, 10).

Wenn im Folgenden deshalb nun die Architektur der Laborschule unter besonderer Berücksichtigung der skizzierten raumbezogenen Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik untersucht werden soll, so wird es dabei in erster Linie um die Räumlichkeiten des Haus 1 gehen: einerseits, um auf diesem Wege ein zentrales Desiderat der Laborschulforschung in Sachen „Schularchitektur“ zu bearbeiten, andererseits aber auch, weil hier die Hoffnung berechtigter zu sein scheint, transferfähige Erkenntnisse zur gelingenden, raumbezogenen Umsetzung inklusiver Didaktik gewinnen zu können.

4. Das Haus 1 der Laborschule als inklusiver Raum

Das Haus 1 der Laborschule beherbergt mit der sogenannten „Eingangsstufe“ insgesamt ca. 190 Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 2, verteilt auf zwölf „Stammgruppen“ mit jeweils ca. 16 Kindern.¹¹ Eine jede dieser Stammgruppen ist dabei sowohl *jahrgangsgemischt* (sie setzt sich aus etwa je fünf „Nullern“, „Einern“ und „Zweiern“ zusammen) als auch *inklusiv*: Dem Inklusionskonzept der Laborschule folgend, unterscheidet sie nicht zwischen Kindern mit und ohne Behinderung, sondern bemüht sich um

⁹ Vgl. bspw. Dietz et al., 1979; Institut für Schulbau Universität Stuttgart, 1980; Schmittmann, 1985; Wischer, 1999; Weingart, 2003.

¹⁰ Zur Kritik am Großraum des Haus 2 vgl. u.a. Rosenbohm, 1977; Dietz et al., 1979; Wild, 1979; Institut für Schulbau Universität Stuttgart, 1980; Schmittmann, 1985; Hentig, 1997; Wischer, 1999 sowie Weingart, 2003. Zur Kritik am Großraum des benachbarten, nahezu baugleichen Oberstufen-Kollegs vgl. darüber hinaus u.a. Hempel, 1983; Moldenshardt, 1999; Huber & Thormann, 2002; Thormann, 1999; Thormann, 2006; Thormann, 2012.

¹¹ Zu Konzeption und Alltag der Eingangsstufe vgl. genauer Althoff et al., 2005.

eine gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler im Sinne der weiter oben bereits skizzierten Leitprinzipien eines „Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik“.¹²

Was nun das Gebäude des Haus 1 angeht, so befindet sich dieses zwar in unmittelbarer Nähe zum großen Haus 2, es ist allerdings zugleich deutlich von letzterem getrennt. Hierzu heißt es in der pädagogischen Begründung der Aufbaukommission von 1973:

„Dem fünfjährigen Kind bedeutet der Übergang aus der kleinen drei- bis siebenköpfigen Familie in die Gruppe von 10 bis 20 fremden Kindern eine gewaltige Erweiterung seiner sozialen Umwelt. Die benachbarten Gruppen, die folgenden Jahrgänge innerhalb des Blocks¹³, die Schule insgesamt sollen zwar nicht von ihm abgeschnitten, aber zunächst doch abgeschirmt werden; es soll sie aufsuchen können, wenn ihm danach zumute ist. Die Stammflächen für Block I sollten deshalb inmitten von sehr viel Fremdem und Unübersichtlichem der Ort sein, wo sich Kinder zu Hause fühlen, eine Zuflucht und Ausgangsbasis für Exploration. Die Stammfläche enthält also auch alle für die verschiedenen Unterrichts- und Lebensformen notwendigen Gelegenheiten: zum Zusammensein, zum Sichabsondern; zum Lärmen, zum Ruhefinden und Schlafen; zum Kochen, Essen, Waschen; zum Spielen und Werken; zum Experimentieren und Für-sich-Lernen mit eigenem Zugang ins Freie“ (Haebler, 1973, 76).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde das Haus 1 an einen Hang oberhalb des Haus 2 gesetzt und mit einem gegenläufig ansteigenden Schrägdach versehen, so dass das Gebäude zum Hang hin einstöckig, zur abfallenden Seite dreistöckig ist (vgl. Groeben, 1997b, 163). Während dabei die untere Ebene als Eingangsbereich dient und Funktionsräume wie Küchen und Toiletten beherbergt, füllt die mittlere Ebene mit ihren vier gleichgroßen, lediglich durch halbhohe Galerien voneinander getrennten Feldern den größten Teil des Gebäudes aus (siehe Abbildungen 2 und 3). Ein jedes dieser Felder verfügt über einen eigenen Gartenausgang zur Hangseite des Gebäudes und bietet Platz für zwei Stammgruppen mit je eigener „Stammfläche“, wobei die beiden zusammengehörigen Gruppen jeweils gemeinsam mit einer weiteren, auf einer angrenzenden Galerie beheimateten Gruppe noch einmal eine größere Einheit bilden (vgl. Quartier et al., 2013, 88).¹⁴

¹² Zum Inklusionskonzept der Laborschule vgl. genauer Begalke et al., 2011.

¹³ In den 1970er Jahren wurde die heutige Eingangsstufe (oder auch „Stufe I“) der Laborschule als „Block I“ bezeichnet. (Vgl. hierzu genauer Hentig, 1997, 147.)

¹⁴ Während der Begriff „Fläche“ also für ein bestimmtes Areal im Großraum steht, auf dem sich vornehmlich eine einzelne Gruppe aufhält (daher auch „Stammfläche“), bezeichnet der Begriff „Feld“ – zumindest ursprünglich – einen deutlich größeren Teilbereich des Großraums. Ein Feld umfasst dabei im Haus 1 streng genommen nur zwei Flächen, der jeweils angrenzende Galeriebereich wird jedoch als weitere Fläche dem entsprechenden Feld sprachlich zugeschlagen, so dass jeweils drei Gruppen enger miteinander assoziiert sind. Im alltäglichen

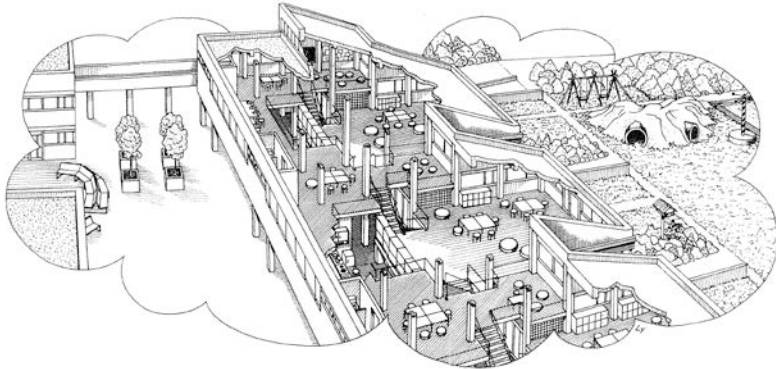


Abbildung 2: Räumliche Schnittzeichnung des Haus 1.
Grafik: Klaus Lamberty (Quelle: Heidenreich, 1977, 40f.)

Setzt man diese architektonischen Gestaltungselemente nun in Bezug zu den drei weiter oben skizzierten Modellen der „räumlichen Organisation von allgemeinen Lern- und Unterrichtsbereichen“, so wird deutlich, dass die von Laborschulseite aus bereits in den frühen 1970er Jahren verwendete Selbstbeschreibung als „Lernlandschaft“ (vgl. Below et al., 1972, 4; Haebler, 1973, 74; Hentig, 1974, 9; Schuhe & Osterloff, 1975, 684) in vollem Umfang auch den von Montag Stiftung, BDA und VBE im Jahr 2013 formulierten Anforderungen an eine „Offene Lernlandschaft“ entspricht (vgl. oben, 5f.): Das Haus 1 verfügt lediglich über einige wenige „definierte und spezifisch ausgestattete Funktionsräume“ (Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, 28) und stellt seinen Schülerinnen und Schülern anstelle dessen einen flexiblen Großraum zur Verfügung, der situativ für Einzel- oder Gruppenarbeit genutzt werden kann.

Als eine ebensolche „Offene Lernlandschaft“ erscheint das Haus 1 der Laborschule darüber hinaus ebenfalls geeignet, die zuvor formulierten raumbezogenen Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik erfüllen zu können: So scheinen hier – zumindest auf den ersten Blick – sämtliche architektonischen Voraussetzungen gegeben, um a) ohne großen Aufwand verschiedene Sozialformen und Tätigkeiten sowohl von Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch von Seiten der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichzeitig zuzulassen, b) ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume und Areale mit weiteren Nutzungsmöglichkeiten zu ermöglichen, c) zahlreiche leicht zugängliche Versammlungsmöglichkeiten für verschiedene Gruppengrößen zu bieten und d) eine alltägliche Begegnung sämtlicher Eingangsstufenschüle-

Sprachgebrauch allerdings wird der Begriff „Feld“ zunehmend durch denjenigen der „Fläche“ ersetzt, so dass beispielsweise die „1. Fläche“ (ergo: Feld 1) drei Stammflächen umfasst.

rinnen und -schüler sowie sämtlicher Eingangsstufenkräfte im gemeinsamen Schulraum zu fördern.



Abbildung 3: Blick in den Innenraum des Haus 1. Foto: Dimitrie Harder

Auf den zweiten Blick allerdings stellt sich unweigerlich die Frage nach der konkreten Nutzung des Haus-1-Großraums in der Praxis: Kann das auf architektonischer Ebene offenbar vorhandene Potential zur Unterstützung einer inklusiven Didaktik auch im Schulalltag tatsächlich abgerufen werden oder bleibt es ungenutzt? Und damit zusammenhängend: Können sich die eingangs formulierten raumbezogenen Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik auch im Rahmen schulischer *Praxis* als hilfreich für die Identifizierung einer inklusiven Schularchitektur erweisen?

Zwar werden diese Fragen im Folgenden nicht abschließend beantwortet werden können – sie bedürfen vielmehr einer gesonderten empirischen Untersuchung ähnlich derjenigen, die Sabine Reh und Fritz-Ulrich Kolbe zu den „Grenzen des pädagogischen ‚Großraums‘“ durchgeführt haben (vgl. Reh & Kolbe, 2009, 112ff.) –, es soll an dieser Stelle aber dennoch zumindest versucht werden, einen ersten, wenn auch nur flüchtigen Blick auf die praktische Raumnutzung des Haus 1 der Laborschule zu werfen. Analyseleitend sollen dabei erneut jene drei Leitprinzipien inklusiver Didaktik nach Kullmann et al. sein, die weiter oben bereits als Grundlage für die skizzierten raumbezogenen Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik dienen konnten: „die Verwirkli-

chung eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts, eine besondere Aufmerksamkeit für die Herstellung von Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler und die Umsetzung im Co-Teaching“ (Kullmann et al., 2014, 89). Ausgehend von diesen drei Prinzipien sollen im Folgenden nun einige bereits vorliegende Ergebnisse aus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule genauer dargestellt und hinsichtlich der in ihnen jeweils dokumentierten Nutzung des Haus-1-Großraumes befragt werden.¹⁵

4.1 Raum für adaptiven Unterricht und Binnendifferenzierung

Der Anspruch auf die Verwirklichung eines binnendifferenzierten Unterrichts ist nicht nur Teil des Inklusionskonzeptes der Laborschule, sondern von jeher fester Bestandteil ihrer pädagogischen Programmatik (vgl. hierzu bspw. Groeben, 1997a; Thurn, 2002; Groeben & Lenzen, 2005). Von daher kann es kaum verwundern, wenn auch der Unterricht in der Eingangsstufe der Laborschule in empirischen Studien und Praxisbeiträgen wiederholt als gleichermaßen binnendifferenziert wie individualisierend beschrieben wird (vgl. bspw. Bambach, 1989; Bosse, 2006; Huf, 2006; Husemann, 2010). Welche Bedeutung dabei allerdings der *baulichen* Ausgestaltung des Haus 1 zukommt, ist weitaus weniger offensichtlich. Es stellt sich daher die Frage, ob die Architektur des Haus 1 den binnendifferenzierten Unterricht der Eingangsstufe tatsächlich *fördert* oder ob sie diesem lediglich nicht allzu sehr *entgegensteht*. Könnte vielleicht sogar – auch dies wäre denkbar – ein ähnlicher Unterricht in einem anderen Gebäude noch einmal deutlich binnendifferenzierter umgesetzt werden?

Zwar wurde weiter oben bereits angekündigt, dass auf diese Fragen hier keine vollends befriedigende Antwort gegeben werden könne, ein im Jahr 2005 veröffentlichter Aufsatz der Laborschul-Lehrkräfte Paula G. Althoff und Gudrun Husemann zum Thema „Vielfalt und Differenz – Lernen in altersgemischten Gruppen“ (Althoff & Husemann, 2005) lässt die Bedeutung des Eingangsstufengebäudes für die laborschulinterne Bemühung um Binnendifferenzierung jedoch zumindest erahnen. Indem die Autorinnen in einem längeren Abschnitt mehrere parallel stattfindende Tätigkeiten einzelner Kinder während der täglichen sogenannten „Lernzeit“¹⁶ protokollieren, ergibt sich ein

¹⁵ Eine darüberhinausgehende *empirische* Untersuchung der Raumnutzung im Haus 1 der Laborschule wird zur Zeit an der Universität Bielefeld im Rahmen des Forschungsprojekts „Schule als inklusiver Raum“ durchgeführt. Erste Ergebnisse dieser Untersuchung werden im Laufe des Jahres 2018 erwartet. (Siehe zu dem genannten Forschungsprojekt genauer unten, Kapitel 5.)

¹⁶ Die „Lernzeit“ der Jahrgänge 0 bis 2 umfasst pro Schultag in der Regel 3 Zeitstunden und bildet damit den didaktischen Kern des Eingangsstufentages. (Vgl. hierzu genauer Husemann, 2010 und Bosse et al., 2017).

narratives Panorama des Laborschulalltages, das immer wieder auch die Dimension des Raumes durchscheinen lässt: Dort gibt es *Lisa* und *Elsa*, die gemeinsam an ihren jeweiligen Geschichten schreiben, während *Sandra* ihrem Mitschüler *Osman* sein neues Rechenheft erläutert; *Giacomo* und *Maria* sitzen gemeinsam mit *Frederic* auf dem Gruppenteppich und rechnen mit der sogenannten „Rechenpyramide“; *Jana* ruht sich mit Kopfschmerzen auf dem Sofa aus und bekommt dort von *Ayshe* ein Buch vorgelesen; *Lars* arbeitet in seinem Rechenheft; *Jan*, *Lukas* und *Noel* bauen gemeinsam eine Pyramide [wahrscheinlich in der gruppeneigenen Spielecke] und *Dorian* und *Paul* machen ein Lesespiel auf dem Teppich (vgl. ebd., 63ff.). Ein ganz ähnliches Panorama diverser Lernzeit-Aktivitäten findet sich schließlich auch in einem weiteren, kurze Zeit später erschienenen Aufsatz von Ulrich Bosse zum Thema „Individualisierung als pädagogisches Prinzip der Laborschule“ (Bosse, 2006): Hier sind es nun *Jan* und *Claus*, die einander abwechselnd aus *Pu der Bär* vorlesen, während *Sabrina* mit Unterstützung von *Michelle* an der Tafel die Ziffer 5 übt; *Niklas*, *Jonas* und *Lars* vermessen die schuleigene Gymnastikhalle mithilfe einer quadratischen Turnmatte; *Lina* und *Lara* verfassen gemeinsam eine Geschichte; zwei weitere Kinder drucken in der auf einer angrenzenden Galerie gelegenen Schuldruckerei einige kurze Texte; *Lars* und *Robert* arbeiten an ihren Rechtschreibheftchen und die Lehrerin der Gruppe sitzt mit sechs weiteren Kinder am Gruppentisch und übt den Zehnerübergang (vgl. ebd., 51f.).

Hier, in diesen beiden Unterrichtsbeschreibungen, scheint die von Althoff und Husemann (2005) proklamierte „Vielfalt“ an Sozialformen und Tätigkeiten tatsächlich gegeben: Die Kinder arbeiten alleine, in Zweiergruppen, in Dreier- und Sechsergruppen; sie lernen mit und ohne Lehrerin; sie ruhen sich aus, reden miteinander, lesen, spielen, schreiben, rechnen, messen und drucken. Der Großraum des Haus 1 scheint sie dabei insofern zu unterstützen, als er ihnen *erstens* durch seine Größe die Möglichkeit gibt, all diese Tätigkeiten parallel auszuführen, ohne einander allzu sehr zu stören, ihnen *zweitens* durch seine Flexibilität diverse Orte bereitstellt, die je andere Tätigkeiten und Sozialformen zulassen (Tische und Stühle zum konzentrierten Arbeiten, eine Spielecke zum Spielen, ein Sofa zum Ausruhen, eine Tafel zum Schreiben, einen Gruppentisch für größere Gesprächsrunden sowie einen Teppich für andere Tätigkeiten), und ihnen *drittens* durch seine Durchlässigkeit den Zugang zu anderen Gebäudeteilen wie etwa der Schuldruckerei (vgl. zu dieser u.a. Bosse, 2005) ermöglicht, ohne sie dabei zugleich vollkommen vom Rest der Gruppe zu isolieren.

4.2 Raum für die Herstellung von Gemeinsamkeit

Neben dem Anspruch der Binnendifferenzierung hat auch die Herstellung von Gemeinsamkeit ihren festen Platz in Programmatik und Schulalltag der Laborschule (vgl. hierzu bspw. Groeben et al., 2011, 264ff.). So fungiert als räumliches wie soziales Zentrum einer jeden Lerngruppe des Haus 1 zunächst einmal die sogenannte „Versammlung“: ein häufig aus Kissen gebildeter, oftmals durch Regale oder Tücher zum Großraum hin leicht geschützter Sitzkreis, innerhalb dessen sich die einzelne Gruppe im Laufe eines jeden Schultages wiederholt für gemeinsame Aktivitäten trifft (vgl. Abbildung 4). Dies kann die morgendliche „Erzählrunde“ sein, die gruppeninterne Planung des weiteren Tagesablaufs, der gemeinsame Beginn einer einzelnen Unterrichtseinheit oder die Präsentation von Einzelarbeiten vor der versammelten Gruppe (vgl. hierzu bspw. Demmer-Dieckmann, 2001, 118; Bosse, 2006, 51; Husmann, 2010, 37).



Abbildung 4: „Kleine“ Versammlung in einer Eingangsstufengruppe.
Foto: Veit Mette

Zusätzlich zu dieser „kleinen Versammlung“ gibt es darüber hinaus zwei- bis dreimal in der Woche eine sogenannte „große Versammlung“: Hier treffen sich sämtliche Kinder und Erwachsene eines Feldes (insgesamt also drei Gruppen mit zusammen ca. 48 Schülerinnen und Schülern) im „inneren“

Bereich ihres gemeinsamen Unterrichtsfeldes, um miteinander all das zu besprechen, herzuzeigen und vorzuführen, „was für die Großgruppe wichtig ist“ (Husemann, 2010, 40). Es wird also „musiziert und gespielt, es werden Geburtstage gefeiert, gemeinsame Aktionen besprochen oder ganz persönliche Anliegen vorgebracht“ (ebd.).

Über diese beiden Formen der Versammlung hinaus kommt in regelmäßigen Abständen schließlich sogar die *gesamte* Eingangsstufe mit ihren knapp 200 Kindern auf je einem einzelnen Feld zusammen: sei es bei jährlichen Fest-Veranstaltungen wie dem „Dreier-Übergang“ (vgl. hierzu Bahle & Damnitz, 2005, 239) oder aber in Zusammenhang mit den mehrmals im Jahr durchgeführten sogenannten „Haus-1-Konzerten“. Bei letzteren beispielsweise treten verschiedene Musikerinnen und Musiker – von der Samba-Gruppe über den Akkordeonisten bis hin zum laborschuleigenen Musik-Leistungskurs – auf einem für diesen Zweck weitestgehend freigeräumten Unterrichtsfeld auf, während sämtliche Kinder der Eingangsstufe sich auf den angrenzenden Galerien, Treppen und Böden zum Zuhören, Mitsingen und Tanzen versammeln (vgl. Konopka et al., 2013, 299ff.; Zenke, 2013, 127ff.). Der Großraum des Haus 1 übernimmt in diesem Fall also gewissermaßen die Funktion einer „Schulaula“: Er dient als Versamlungs- und Veranstaltungsort der Herstellung einer die gesamte Eingangsstufe umfassenden Schulöffentlichkeit. (Vgl. Abbildung 5.)

An diesen Beispielen wird deutlich, wie sehr die Flexibilität und Durchlässigkeit des Haus-1-Großraums auch im ganz konkreten Eingangsstufenalltag tatsächlich zur „Herstellung von Gemeinsamkeit“ genutzt wird: Von der Stammgruppe bis hin zur gesamten Eingangsstufe findet hier eine jede Gruppe einen geeigneten, ihrer jeweiligen Größe und Tätigkeit gemäßen Ort zur Versammlung und Zusammenkunft – und damit zugleich Gelegenheit zur Realisierung jener „kontinuierliche[n] Balance zwischen Individualisierung einerseits und der Gemeinsamkeit in der Gruppe andererseits“, die laut Kullmann et al. „für inklusive Prozesse von zentraler Bedeutung“ ist (Kullmann et al., 2014, 99).

Zu diesem Aspekt der Förderung von Gemeinsamkeit durch die Bereitstellung geeigneter Versammlungsmöglichkeiten kommt allerdings noch ein weiterer, ebenfalls potentiell Gemeinsamkeit stiftender Effekt des schulischen Großraums hinzu, der allerdings – da ungleich schwieriger nachzuprüfen – an dieser Stelle lediglich kurz im Sinne eines theoretischen Anspruchs der Laborschulpädagogik skizziert werden soll. Gemeint ist die Hoffnung, es könne dadurch, dass der Einzelne „im Großraum die Schule als ganze ständig miterlebt“ (Hentig, 2006, 33), die Entstehung einer Schulgemeinschaft als „Polis“ gefördert werden: als „überschaubares Gemeinwesen“, in dem „der junge Mensch konkret erleben“ kann, „daß und mit welchen Mitteln der einzelne

auf das Ganze Einfluß nimmt“, „was Institutionen leisten, wie man Regeln macht und ihre Einhaltung sichert“ sowie „welchen Schutz sie geben“ (ebd., 15). Auf diesem Wege, so die Hoffnung der Laborschulpädagogik, könnte eine jede Schülerin, ein jeder Schüler sowohl *Heterogenität* erfahren als auch *Gemeinsamkeit* und so bereits beim Übergang von der Eingangsstufe in die Stufe II die folgenden beiden Wahrnehmungen mitbringen: „Wir sind alle verschieden“ und „Wir von der Gruppe Azur (oder Malve oder Ocker) gehören zusammen“ (ebd., 34).



Abbildung 5: „Haus-1-Konzert“ auf Feld 2. Foto: Christian Timo Zenke

4.3 Raum für Co-Teaching

Da Co-Teaching in „geöffneten und adaptiven Unterrichtsformen“ deutlich leichter zu realisieren ist als in „gleichschrittigem Frontalunterricht“ (vgl. Kullmann et al., 2014, 100), bietet der Großraum des Haus 1 mit seiner Flexibilität und Durchlässigkeit nicht nur Gelegenheit für einen adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht (siehe oben), sondern damit einhergehend zugleich geeignete Voraussetzungen für die zahlreichen, in der Eingangsstufe der Laborschule praktizierten Formen von Co-Teaching. So arbeiten regel-

mäßig pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verschiedener Professionen – von Lehrerinnen und Lehrern über Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bis hin zu Erzieherinnen, Erziehern, Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen, Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern – gemeinsam in ein und derselben Eingangsstufengruppe und nutzen dabei die Großraum-Architektur des Gebäudes zur Realisierung unterschiedlichster Varianten des Co-Teachings: von Kleingruppenunterricht, individueller Betreuung und „differenzierte[m] Unterricht in der Gesamtgruppe“ (vgl. Begalke et al., 2011, 75) über Projektarbeit in Doppelbetreuung unter Einbezug von Funktionsflächen und Außenbereichen (vgl. hierzu Quartier et al., 2013, 87ff.) bis hin zur „großen Versammlung“, die von mehreren pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gemeinsam geleitet wird.

Neben diesen Formen des Co-Teachings bietet die Großraum-Architektur des Haus 1 allerdings zugleich mehrere weitere, gerade auch *informelle* Möglichkeiten der Begegnung zwischen den verschiedenen Pädagoginnen und Pädagogen der Eingangsstufe. Da es nämlich im Haus 1 – ebenso wie im benachbarten Haus 2 – weder ein Lehrerzimmer noch gesonderte Bereiche für Lehrerarbeitsplätze gibt (vgl. hierzu Groeben et al., 2011, 265 sowie Hartmann, 2005), befinden sich die Schreibtische der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verteilt auf den gesamten Großraum, während als Kommunikationszentren die Gruppentische der einzelnen Flächen dienen: Hier sowie auf den zahlreichen „Durchgangswegen“ des Gebäudes treffen sich die Erwachsenen während ihrer Pausen, um gemeinsam Kaffee zu trinken, sich auszutauschen, einander zu beraten und ihren gemeinsamen Unterricht zu planen. Wie wichtig diese Form des kollegialen Miteinanders dabei für den konkreten Unterrichtsalltag der Eingangsstufe ist, wird nicht zuletzt deutlich am Kommentar einer Lehrerin der Eingangsstufe, die – anlässlich der Durchführung eines Forschungsprojekts zum Thema „Fachfremd Musik unterrichten“ – die Bedeutung ebensolcher Großraum-Begegnungen für ihren eigenen Unterricht wie folgt zusammenfasst:

„Vieles wird an Tipps und Informationen in einem weniger offiziellen Rahmen weitergegeben. Das konnte ich immer wieder feststellen. Gefördert wird dies auch durch den Großraum (im Haus 1), der dadurch auch schnell zum informellen Raum wird. Ich höre eine Nachbargruppe, die ein für mich unbekanntes Lied singt und ich kann nachfragen.

Pause: Kollegin D. geht durch meine Gruppe, weil sie auf die 4. Fläche will. Ich frage sie, wie ihre letzte Musikstunde war. Es gibt einen kurzen Austausch. Wir beschließen, das Gespräch morgen Mittag zu vertiefen. U. kommt vorbei, auf der Suche nach einem Kind. Sie erzählt mir, dass sie jetzt öfters Musik machen, draußen in der Naturwerkstatt. Ich biete ihr an, einige Rhythmusinstrumente in einen Korb zu legen, der sich oben auf einem Schank im Haus 1 befindet, so dass sie bei Bedarf diesen Korb mit in die Naturwerkstatt nehmen kann. Offiziell und formell haben

wir Lehrerfortbildungen, PÄKos [Pädagogische Konferenzen], Teamsitzungen, Coaching, usw. Dennoch sollte das ‚Sub-Coaching‘ nicht unterschätzt werden. Mitunter passiert auf diesem Wege mehr an Austausch innerhalb eines Kollegiums als bei einem offiziellen Treffen. Das gegenseitige ‚Sub-Coaching‘ geschieht fast täglich, wobei ich alle Bereiche meine, nicht nur Musik. Die Häufigkeit und Lockerheit dieser Art von Kontakten ist, so glaube ich, extrem wichtig und ist noch viel zu wenig erforscht worden. Oder vielleicht doch?

Mir persönlich liegen diese informellen Kontakte sehr, weil sie keinen verbindlichen Charakter haben. Ich kann mich mehr öffnen und freier reagieren als in einer Konferenz. Ich könnte mir vorstellen, dass es anderen Kolleginnen manchmal so ähnlich ergeht“ (Zitiert nach: Konopka et al., 2013, 305).

5. Von der „Lernlandschaft“ zur „Lernenden Landschaft“

Betrachtet man die skizzierte Nutzung des Eingangsstufengebäudes der Laborschule nun noch einmal abschließend vor dem Hintergrund der zuvor formulierten raumbezogenen Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik, so lässt sich konstatieren, dass das im Haus 1 der Laborschule auf architektonischer Ebene erkennbar vorhandene Potential zur Unterstützung einer inklusiven Didaktik offenbar auch im konkreten Schulalltag der Eingangsstufe abgerufen und genutzt wird. So unterstützt die Flexibilität und Durchlässigkeit des Gebäudes nicht allein die „Verwirklichung eines adaptiven und binnendifferenzierten Unterrichts“, sie dient darüber hinaus zugleich der „Herstellung von Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler“ sowie der „Umsetzung im Co-Teaching“ (Kullmann et al., 2014, 89).

Doch auch wenn die genannten raumbezogenen Rahmenbedingungen der Flexibilität und Durchlässigkeit damit von zentraler Bedeutung für die Umsetzung einer inklusiven *Didaktik* sein mögen: Was die architektonische Gestaltung einer inklusiven *Schule* angeht, so müssen neben diesen beiden zugleich noch zahlreiche weitere Erfordernisse berücksichtigt werden, die nicht selten in deutlichen Widerspruch zueinander geraten können. Dabei ist es speziell jenes weiter oben bereits angesprochene, von vielen Autorinnen und Autoren in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen gestellte Erfordernis einer besonderen Berücksichtigung der Bedürfnisse körperlich behinderter Schülerinnen und Schüler, das in Konflikt zu den genannten Aspekten der Flexibilität und Durchlässigkeit zu geraten droht. Im Fall der Laborschule Bielefeld bedeutet dies beispielsweise, dass die terrassenförmige Struktur des Haus 1 zwar auf der einen Seite ein leichtes Hinüberwechseln in angrenzende Räume sowie die Realisierung verschiedenster Sozialformen in diversen Gruppengrößen ermöglichen mag, auf der anderen Seite jedoch die Teilnahme körper-

lich behinderter Kinder an eben diesen Raumwechseln und Sozialformen deutlich erschwert.¹⁷

Es lässt sich in diesem Sinne resümieren, dass *erstens* die skizzierten raumbezogenen Rahmenbedingungen inklusiver Didaktik selbst nur einen Teilaspekt des Nachdenkens über Fragen der inklusiven Schularchitektur ausmachen dürfen, sowie dass *zweitens* ein inklusiver Schulraum nicht nur *situativ* flexibel zu sein hat, sondern immer auch *konzeptuell*¹⁸: Gerade eine inklusive Schule wäre demnach hinsichtlich der Nutzung und Gestaltung ihres jeweiligen Schul-Raumes in besonderem Maße auf die regelmäßige Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen angewiesen, um so angemessen auf die sich fortwährend ändernde Zusammensetzung ihrer Schülerschaft reagieren zu können.

Vor dem Hintergrund dieses Befundes wurde denn auch vom Autor dieses Aufsatzes gemeinsam mit Marlena Dorniak und Jutta Walter als Lehrerforscherinnen sowie Pia Lodtka und Anna Karmann als studentische Mitarbeiterinnen ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum Thema „Die Laborschule als inklusiver Raum“ initiiert, das sich seit Beginn des Schuljahres 2015/2016 insbesondere den folgenden Fragen widmet (vgl. hierzu genauer Zenke et al., 2015):

1. Inwieweit wird die räumlich gegebene Flexibilität und Durchlässigkeit der Laborschularchitektur im Unterrichtsalltag tatsächlich für eine inklusive Didaktik genutzt?
2. Inwiefern schränkt die architektonische Gestalt der Laborschulgebäude die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen am Schul- und Unterrichtsalltag ein?
3. Was kann aus dem derzeitigen raumbezogenen Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie der pädagogischen Mitarbeiterinnen und -mitarbeiter für eine zukünftige inklusive Gestaltung der Laborschulräume gelernt werden?

¹⁷ Zwar weisen sowohl Hartmut von Hentig, der Gründer der Bielefelder Schulprojekte, als auch Heinrich Moldenshardt, einer der an deren Bau beteiligten Architekten, darauf hin, dass die Gebäude von Laborschule und Oberstufen-Kolleg grundsätzlich rollstuhlgerecht gebaut worden seien (vgl. Hentig, 2006, 34 sowie Moldenshardt, 1999, 39), es stellt sich allerdings die Frage, ob die vorhandenen rollstuhlgerechten Wege und Rampen tatsächlich zu einer *Inklusion* der auf ihre Benutzung angewiesenen Schülerinnen und Schüler führen oder ob diese nicht vielmehr einen alltäglichen – und damit letztlich wieder *exkludierenden* – „Sonderweg“ der jeweiligen Kinder zur Folge haben. (Vgl. zu dieser Problematik auch Schöler, 2013, 227.)

¹⁸ Zu dieser Unterscheidung zwischen situativer und konzeptueller Flexibilität vgl. auch Montag Stiftung Urbane Räume et al., 2013, 17.

4. Inwieweit können die positiven wie negativen Erfahrungen der Laborschule mit ihrer „inkluisiven Schularchitektur“ für die aktuelle Theorie- und Praxisdiskussion zum Thema nutzbar gemacht werden?

Ziel des Projekts ist es dabei unter anderem, aus der *Lernlandschaft* der Laborschule stärker noch als bisher eine *Lernende Landschaft* zu machen: eine pädagogische Umgebung, die sich der sich fortwährend ändernden Zusammensetzung ihrer Schülerschaft anpasst und dementsprechend sowohl situativ als auch konzeptuell in der Lage ist, sensibel auf einzelne Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweils besonderen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Einschränkungen zu reagieren. Darüber hinaus jedoch – und wie in der letzten der vier genannten Fragen bereits angedeutet – besteht von Seiten der Projektgruppe zugleich die Hoffnung, dass die Forschungsergebnisse des Projekts auch für die *allgemeine* Theorie- und Praxisdiskussion zum Thema „inklusive Schularchitektur“ von Interesse sein könnten. Denn: Gerade *weil* der Offenen Lernlandschaft der Laborschule ein bauliches Prinzip zu Grunde liegt, in das, wie weiter oben bereits gezeigt werden konnte, seit einigen Jahren wieder vermehrt eine Vielzahl pädagogischer Hoffnungen gesetzt wird, könnte die *empirische* Auseinandersetzung mit der aktuellen Nutzung und Wahrnehmung des Laborschulraumes einen wichtigen Einblick in die *grundsätzlichen* Chancen und Schwierigkeiten eben jenes Prinzips der Offenen Lernlandschaft liefern – einen Einblick, wie er (nicht zuletzt aufgrund der Sonderstellung der Laborschule als einzige „Überlebende“ des Großraumschulbooms der 1970er Jahre) an anderer Stelle nur schwerlich zu erlangen wäre.

Literatur

- Althoff, P. G. & Husemann, G. (2005). „Wo hast du die Schleife gelernt?“ Vielfalt und Differenz – Lernen in altersgemischten Gruppen. In P. G. Althoff, U. Bosse & G. Husemann (Hrsg.), *So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld* (S. 61–65). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bahe, B. & Damnitz, N. (2005). Altersgemischt weiter, auch nach der Eingangsstufe. Jahrgangsmischung der Klassen 3, 4, und 5. In P. G. Althoff, U. Bosse & G. Husemann (Hrsg.), *So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld* (S. 236–243). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Baier, B. (2009). Flexibilisierung und Durchlässigkeit des schularchitektonischen Raumes. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 330–341). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bambach, H. (1989). *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 13). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepman, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl., IMPULS Laborschule, Bd. 5, S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Below, I., Haebler, L. von, Geist, J. F., Moldenshardt, H. H., Voigt, P. & Wehrhahn, H. (1972). Entstehung eines Schulmodells. Laborschule und Oberstufen-Kolleg Bielefeld – Bericht von Aufbaukommission und Architekten. *Werk und Zeit. Monatszeitung für Umweltgestaltung*, 21 (11), 4–5.
- Benner, D. & Kemper, H. (2007). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Blömer, D. (2013). Reformen im Bildungswesen und Versuche ihrer schulräumlichen Verwirklichung am Beispiel von Gesamtschulbauten – ein historisch-systematischer Rückblick. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zu Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 77–89). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Böhme, J. (2013). Pädagogische Raumentwürfe. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zu Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 133–143). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bosse, U. (2005). Die Schuldruckerei. In P. G. Althoff, U. Bosse & G. Husemann (Hrsg.), *So funktioniert die offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld* (S. 120–124). Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bosse, U. (2006). Individualisierung als pädagogisches Prinzip der Laborschule. In U. Bosse (Hrsg.), *Lernen in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe – Konzepte/Wege/Erfahrungen. Dokumentation des Kolloquiums an der Laborschule Bielefeld am 24. November 2005* (Werkstattheft, Nr. 37, S. 49–56). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Bosse, U., Banik, M., Freke, N., Kampmeier, D., Quartier, U., Sahlberg, K. & Walter, J. (2017). *Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztag. Schulentwicklung am Beispiel der Laborschule Bielefeld – mit einem Vorwort von Marianne Horstkemper und Hilbert Meyer* (IMPULS Laborschule, Band 9). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brockamp, B. & Platte, A. (2011). Inklusive Schulen bauen! *Erziehung & Unterricht*, (5/6), 452–460.
- Christodoulou, D., Schubank, A. & Toksoy, S. (2012). Inklusive Schulen. In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (S. 227–246). Norderstedt: Books on Demand.
- Demmer-Dieckmann, I. (2001). Leben und Lernen in der Primarstufe. Individualisierte Formen des Unterrichts. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 115–133). Weinheim & München: Juventa.
- Dietz, M., Gerngroß-Haas, G. & Schmittmann, R. (1979). Planung und Nutzung eines Schulraums. Eine Untersuchung an der Laborschule Bielefeld. *Deutsche BauZeitschrift*, 27 (10), 1527–1534.
- Funke, J. (1980). *Die Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Ein Überblick 1980* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 2). Unter Mitarbeit von A. von der Groeben, C. Heuser, H. Kübler, H. Müller, H. Schmerbitz und G. Stanzel. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Groeben, A. von der (1997a). Binnendifferenzierung. Die große Illusion, die große Überforderung oder die große Chance? *Pädagogik*, 49 (12), 6–10.
- Groeben, A. von der (1997b). Nischen, Ecken, geheime Stellen. Heimliche Orte im Kinderleben. Szenen aus einer offenen Schule. In G. Becker, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie* (S. 161–173). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

- Groeben, A. von der, Geist, S. & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl., IMPULS Laborschule, Bd. 5, S. 260–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groeben, A. von der & Lenzen, K.-D. (2005). Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. In Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): *Heterogenität und die Gestaltung von Lernumwelten. Workshop der Studienwerkstätten für die Lehrerbildung an der Universität Kassel am 07. Oktober 2004* (Reihe Studium und Forschung, Heft 8, S. 5–25). Kassel: kassel university press.
- Haebler, L. von (1973). Laborschule Bielefeld. *Bauwelt* (2), 72–81.
- Harbusch, G. (2015). Die Waldschratschule in der Industriehalle. Ludwig Leos Vorentwurf für H. von Hentigs Laborschule Bielefeld 1971. In: *Candide* (No. 9), S. 13–44.
- Harder, W. (1974). *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten* (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hartmann, U. (2005). Offenes Lehrerzimmer? *Pro. Pädagogik*, 57 (10), 50.
- Heidenreich, K. (1977). Die Laborschule in Stichworten. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz. Mit Graphiken und Fotos von K. Lamberty* (S. 12–44). Unter Mitarbeit von G. von Alten, G. Büttner, G. Everts, R. Görlich, C. Haux, K. Heidenreich, E. Naumann, L. Peter, V. Rosenbohm, A. Scheer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hempel, C. (1983). Die Denkfabrik. Erfahrungen mit einer Großraumlanschaft. In I. Below & C. Hempel (Hrsg.), *Zwischen Traum und Alptraum. Selbstzeugnisse von Jugendlichen. Das Kollegiatenbuch 1975* (AMBOS (Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg), Bd. 15, S. 126–128). Bielefeld: Eigenverlag.
- Hentig, H. von (1974). Das aktuelle Interview. Professor Hartmut von Hentig zu Problemen der universitären Schulprojekte. *Universität Bielefeld: Informationen*, (2), 9–10.
- Hentig, H. von (1997). Die Gebäude der Bielefelder Laborschule. In G. Becker, J. Bilstein & E. Liebau (Hrsg.), *Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie* (S. 139–160). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hentig, H. von (2006). *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule* (6. Aufl., IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 7). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Hentig, H. von (2009). *Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Huber, L. & Thormann, E. (2002). Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen. Oder: „Vom versuchsweisen Wegfall der Wände“. In L. Wigger & N. Meder (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit. Festschrift für Harm Paschen* (S. 65–86). Bielefeld: Janus Verlagsgesellschaft.
- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Husemann, G. (2010). Laborschule: Voneinander und Miteinander lernen in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe. *TriOS*, 5 (1), 31–44.
- Imhäuser, K.-H. (2012). Inklusion und die Konsequenzen. Raumanforderungen an eine „Schule für alle“. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 5, S. 185–196). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Imhäuser, K.-H. (2014). Welche Räume braucht eine inklusive Schule? Rahmenbedingungen und Grundstrukturen für neue Lernumgebungen. In: *Pädagogik*, Heft 11/2014, 46–49.
- Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.) (1980). *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld* (Untersuchungen zur Qualität gebauter

- Schulumwelt, Bd. 2). Unter Mitarbeit von Walter Kroner und Sibylle Betting. Stuttgart: Eigenverlag für Institut für Schulbau Universität Stuttgart.
- Jung-Paarmann, H. (2010). *Reformpädagogik in der Praxis – Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. Band 1: 1969–1982* (AMBOS (Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg)). Bielefeld: Eigenverlag.
- Konopka, P., Zenke, C. T., Ziebell, C. & Bödeker, T. (2013). Entwicklung und Förderung musikalischer Kompetenz in der Primarstufe. Ein Beitrag zur Qualifizierung in Theorie und Praxis von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften. Endbericht. In N. Freke, B. Koch, H. Kullmann, A. Textor, V. Young & C. T. Zenke (Hrsg.), *Werkstattheft Nr. 48. Laborschul-forschung 2013. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan* (S. 285–315). Bielefeld: Eigenverlag.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Leigemann, R. (2013). Schulen und Klassen barrierefrei gestalten – oder: niemand muss perfekt sein. In J. Kahlert, K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (S. 238–248). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Moldenshardt, H. (1999). Entwurf und Wirklichkeit – Rückblick des Architekten. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 39–40). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Montag Stiftung Urbane Räume, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architekten & Verband Bildung und Erziehung (2013). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*. Bonn & Berlin: Eigenverlag.
- Projektteam BARarchitekten, Harbusch, G. & Wüstenrot Stiftung (2013). *Ludwig Leo – Ausschnitt. Katalog zur Ausstellung vom 13.09.2013–27.10.2013 in Berlin*. Berlin: Eigenverlag.
- Quartier, U., Kampmeier, M. & Bardi, C. (2013). *Weltsprache Natur. Die Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld* (IMPULS Laborschule, Bd. 6). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauh, B. (2011). Die Dialektik von Inklusion und Exklusion und ihre Bedeutung für die „Schule für alle“. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 47–53). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Reh, S. & Kolbe, F.-U. (2009). Grenzverschiebungen. Diskurse und Praktiken in Ganztags-schulen. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 103–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rosenbohm, V. (1977). Schule im Großraum. In Lehrergemeinschaft Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz* (S. 190–197). *Mit Graphiken und Fotos von Klaus Lamberty*. Unter Mitarbeit von G. von Alten, G. Büttner, G. Everts, R. Görlich, C. Haux, K. Heidenreich et al. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmittmann, R. (1985). *Architektur als Partner für Lehren und Lernen. Eine handlungstheoretisch orientierte Evaluationsstudie am Großraum der Laborschule Bielefeld* (Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie, Bd. 141). Frankfurt am Main, Bern & New York: Peter Lang.
- Schöler, J. (2013). Eine Schule für alle – auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. In W. Schöning & C. Schmidlein-Mauderer (Hrsg.), *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens* (S. 219–232). Bern: hep verlag.

- Schöning, W. & Schmidlein-Mauderer, C. (2013). Das „flexible Klassenzimmer“. Dezentrale Raumordnung für die Öffnung des Unterrichts. In W. Schöning & C. Schmidlein-Mauderer (Hrsg.), *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens* (S. 123–145). Bern: hep verlag.
- Schöning, W. & Schmidlein-Mauderer (Hrsg.) (2015). *Inklusion sucht Raum. Porträtierte Schulentwicklung*. Bern: hep verlag.
- Schuhe, H. & Osterloff, K. (1975). Laborschule und Oberstufenkolleg Bielefeld. *Bauwelt*, (23), 683–688.
- Thormann, E. (1999). Feldflucht in der Lernfabrik. Erfahrungen mit dem Großraum. In L. Huber, J. Asdonk, H. Jung-Paarmann, H. Kroeger & G. Obst (Hrsg.), *Lernen über das Abitur hinaus. Erfahrungen und Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg Bielefeld* (S. 35–38). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Thormann, E. (2006). Demokratische Architektur? Zum Raumkonzept des Oberstufenkollegs Bielefeld. *Zeitschrift für Museum und Bildung*, (66), 56–66.
- Thormann, E. (2012). Reformschularchitektur? Laborschule und Oberstufenkolleg in Bielefeld. In H. Schröteler von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 207–218). Bielefeld: transcript.
- Thurn, S. (2002). Unterschiede annehmen – Binnendifferenzierung im Alltag der Laborschule. In B. Kottmann, S. Miller & J. Standop (Hrsg.), *Leben lernen – Wie verändert sich Schule? Ostfriesische Hochschultage 2000, 16.-17. November 2000. Tagungsberichte für die Praxis* (S. 179–195). Oldenburg: Eigenverlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Weingart, G. (2003). Der Großraum der Laborschule im Urteil der Schülerinnen und Schüler. In N. Hollenbach & G. Weingart (Hrsg.), *„Als Laborschüler hat man Vor- und Nachteile ...“*. *Beiträge zur Evaluation der Laborschulpädagogik aus Sicht der Absolvent(innen)* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 39, S. 53–80). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Wild, D. (1979). Schulbau und Lernformen. In E. Geil-Werneburg & S. Semertzidis (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Beiträge zur Diskussion einer neuen Lernform* (AMBOS (Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg), Bd. 3, S. 153–166). Bielefeld: Eigenverlag.
- Wischer, B. (1999). Die Lernkultur der Laborschule im Urteil ihrer Schüler(innen). Ein Vergleich mit dem Regelschulsystem. In M. Jachmann & G. Weingart (Hrsg.), *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie* (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Bd. 33, S. 33–60). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.
- Zenke, C. T. (2013). Wege des internen und externen Transfers. Überlegungen am Beispiel eines Schulentwicklungsprojekts der Laborschule Bielefeld zur Qualifizierung von nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften im Bereich Musik. *TriOS*, 8 (2), 117–134.
- Zenke, C. T. (2016). Schularchitektur und inklusive Didaktik. Auf der Suche nach einer inklusiven Schulraumgestaltung. In K. Rosenberger, D. Lindner & F. Hammerer (Hrsg.), *Schulräume. Einblicke in die Wirkkraft neuer Lernwelten*. Innsbruck: Studienverlag (schulheft, 163/2016), S. 20–30.
- Zenke, C. T., Dorniak, M. & Walter, J. (2015). Die Laborschule als inklusiver Raum. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lückner, A. Textor & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2015. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan*. Bielefeld: Eigenverlag (Werkstattheft Nr. 50), S. 125–132.

Ulrich Bosse

Inklusion in einer verlässlichen und rhythmisierten Ganztagschule – Die Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule

Neben den Herausforderungen durch die Inklusion hat in den letzten 15 Jahren vor allem der breite Ausbau der Ganztagschulen die Schullandschaft in Deutschland und das Leben in den Schulen nachhaltig verändert: Die Entwicklung zu Ganztagschulen war um die Jahrtausendwende die politische Reaktion auf die für das deutsche Schulsystem zunächst erschreckenden Ergebnisse der PISA-Studien, die deutlich nach pädagogischen und strukturellen Veränderungen riefen. Die Einführung sowohl des Ganztagsbetriebs als auch der Inklusion waren in den Schulen nur mit großen politischen, pädagogischen und organisatorischen Anstrengungen zu bewältigen. Sie waren und sind große Aufgaben bis heute. Bei beiden waren die Haltungen und Meinungen und damit die Motivation der Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlich und kontrovers. Beide veränderten und verändern immer noch das Leben innerhalb der Schulen enorm. Während die Entwicklung von Ganztagschulen mit großem finanziellen Aufwand von Bundesprogrammen unterstützt worden war (StEG-Konsortium, 2013, 6), sollte in vielen Bundesländern die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen in den Regelschulen weitgehend kostenneutral vonstatten gehen – und das zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen unter Aufrechterhaltung der Förderschulen über einen langen Zeitraum (Bildungsportal des Landes NRW, 2017). Die Ganztagschule ist heute weitgehend unumstritten. Der Bedarf an Ganztagsplätzen wird zunehmend gedeckt. Über Konzept und Gestaltung wird weiterhin trefflich und sinnvoll gestritten. Die Inklusion dagegen wird inzwischen vor allem unter den Aspekten von Machbarkeit, Leistbarkeit und Finanzierbarkeit kontrovers diskutiert. Teilweise Euphorie und Aufbruchstimmung sind realistischer Resignation gewichen. Paradoxe Formen dienen dem Titel „Inklusionschule“ bzw. „Inklusives Schulsystem“: Was soll ein geistig behindertes Kind an einem ansonsten unreformierten, auf das Abitur hin orientierten Gymnasium, an das schließlich auch keine Kinder von Haupt- oder Realschulen gehen dürfen? Oder es werden statt der Strukturen und Praktiken nur die Bezeichnungen geändert: Ansätze des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und

ohne Behinderungen in sogenannten Integrationsklassen werden nun unter der Bezeichnung „Inklusion“ fortgeführt.

Die Bielefelder Laborschule ist seit ihrer Gründung im Jahr 1974 von Anfang an beides gewesen: Ganztagschule und inklusive Schule. Der Begriff „Inklusion“ war zwar seinerzeit völlig ungeläufig bzw. unbekannt, aber das Leitmotiv der Laborschule war immer, eine „Schule für alle Kinder“ zu sein – und somit das, was heute unter einem breiten Begriff von Inklusion verstanden wird. Damit waren Kinder unterschiedlicher Nationalitäten ebenso gemeint wie Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlicher Begabungen und Kinder mit und ohne Behinderungen. Wir können also auf über 40jährige Erfahrungen auch hinsichtlich der Inklusion zurückblicken und somit zu einer fundierten Einschätzung über die „Machbarkeit“ beider, der Ganztagschule wie der inklusiven Schule und damit auch über ihre Vereinbarkeit gelangen.

Auch an der Laborschule hat es in den vergangenen Jahre teilweise tiefgreifende Entwicklungen gegeben. Vor allem in der Eingangsstufe, also bei den jahrgangsgemischten Gruppen aus Vorschulkindern, Erst- und Zweitklässlern, hat sich seit 2004 die Ganztagsstruktur deutlich und spürbar verändert. Von einer faktisch Offenen Ganztagschule in dieser Stufe hat sich ein inhaltlich, organisatorisch und personell verbundener Ganzttag entwickelt (vgl. Bosse et al., 2017, 19–40). Ab dem Jahrgang 3 hat die Laborschule von Beginn an die Form des gebundenen Ganztags gehabt. Die Arbeit der Sonderpädagoginnen und -pädagogen an der Schule hat ebenfalls eine neue Ausprägung erhalten, sowohl hinsichtlich ihres Umfangs an Stellen für diese Berufsgruppe als auch hinsichtlich ihres pädagogischen Auftrags und somit Einsatzes (vgl. Siepmann, in diesem Band).

Die Zusammensetzung der Schülerschaft soll dazu beitragen, eine inklusive Lernumgebung herzustellen. Die Schülerinnen und Schüler der Laborschule weisen hinsichtlich der sozialen Herkunft, ihrer Nationalität, ihres Geschlechts und ihres „besonderen Förderbedarfs“ eine ähnliche soziale Struktur auf, wie man sie in einer nordrhein-westfälischen Großstadt wie Bielefeld vorfindet (vgl. Devantié et al., in diesem Band). Man bewegt sich also in einem sozialen Lernumfeld, das alle Teile der Gesellschaft umfasst.

In die Eingangsstufe der Laborschule gelangen die fünfjährigen Kinder „so wie sie sind“. Es gibt keine pädagogischen Auswahlkriterien für den Besuch der Laborschule: Die Kinder werden vor der Aufnahme nicht getestet oder für „schulfähig“ befunden. Das wesentliche Auswahlkriterium stellt die bildungsbezogene soziale Herkunft ihres Elternhauses dar: Wir versuchen – bezogen auf die Bildungsabschlüsse der Eltern – zu einer sozial ausgewogenen Schülerschaft zu gelangen, um in den Lerngruppen Kinder aus allen Teilen der Gesellschaft zusammen zu bringen. Dieses dient dem Erwerb sozialer Kom-

petenzen nach dem Leitsatz: Unsere Schülerinnen und Schüler sollen lernen, in dieser Gesellschaft zu leben, so wie sie ist, ohne sie hinzunehmen wie sie ist. Dieses ist in unseren Augen eine besonders geeignete Bedingung für die Entwicklung einer demokratischen Kultur.

Derart gemischt und unterschiedlich kommen mehr als 60 Fünf- bis Sechsjährige jährlich neu an unsere Schule. Sie sind zumeist ein Jahr jünger als die übrigen Schulanfänger an den Regelschulen und besuchen das sogenannte Vorschuljahr. Dieses tun sie nicht in ausgelagerten Vorschulgruppen, wie es solche früher an Grundschulen gab, sondern gemeinsam mit Kindern des ersten und des zweiten Schuljahres in den jahrgangsgemischten Gruppen der Eingangsstufe der Laborschule. Zwölf solcher Gruppen gibt es dort. Sie werden von 15 bis 17 Kindern besucht, und sie verbringen dort gemeinsam mit jeweils 5 bis 6 Vorschulkindern, Erst- und Zweitklässlern die drei ersten Jahre ihrer Laborschulzeit.

Dieses führt zu einer gewünschten breit gefächerten Heterogenität der Schülerschaft in der Eingangsstufe, die sich durch die gesamte Laborschulzeit zieht. In jeder Gruppe gibt es Kinder unterschiedlichen Alters, verschiedener Entwicklung und Fähigkeiten, und es gibt Kinder mit großen Einschränkungen ebenso wie solche mit sehr besonderen Begabungen. Alle haben dabei ihre individuellen persönlichen Bedarfe. Die Laborschule sieht es als ihre Aufgabe an, dieser Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit und damit jedem einzelnen Kind gerecht zu werden. Was andernorts als zu große Leistungsschere beklagt wird, die es zusammenzubringen gelte, wird hier als große Herausforderung und Chance angesehen und genutzt: Unterschiedlichkeit und Vielfalt bieten einen besonderen pädagogischen Spielraum, der im Alltag der Schule eine besondere Wirkung entfalten kann. Sie werden als Bereicherung wahrgenommen.

Auf diese Weise stellt Inklusion kein Schreckgespenst, keine unlösbare Aufgabe dar. Vielmehr stellen wir fest: Jeder und jede kann auf seine besondere Art und Weise etwas Eigenes und Besonderes. Dieses findet Platz, Zeit und Raum – im Idealfall so, wie jedes Kind es braucht, um sich optimal zu entfalten. Auf diese Weise verfügt jedes Kind über etwas auch für alle anderen erkennbar Besonderes, wovon jede und jeder Einzelne lernen und profitieren kann. Die Unterschiedlichkeit unserer Schülerschaft hinsichtlich ihres Alters (Jahrgangsmischung), ihrer Herkunft (soziale Mischung) und ihrer Begabungen (vom „Förderkind“ bis zum „Hochbegabten“) ist der Schlüssel zur Inklusion. In jeder Lerngruppe unserer Schule sind alle vorhanden, können voneinander lernen, vor allem sich gegenseitig kennenlernen – vom ersten Schultag an.

Als es darum ging, den Ganzttag in der Eingangsstufe als verbundenen Ganzttag umzustrukturieren, wurde ein umfassender Schulentwicklungsprozess in

Gang gesetzt, der durch eine Forschungs- und Entwicklungsprojektgruppe begleitet wurde. Diese Projektgruppe erarbeitete fünf Qualitätsdimensionen für den verbundenen und inklusiv wirkenden Ganzttag. Es ging um die Entwicklung der pädagogischen *Aktion*, der rhythmisierten *Zeit*, der Gestaltung des *Raums* und des Zusammenspiels von Kindern in ihrer *Gemeinschaft* und den hier tätigen *Erwachsenen*. Die Dimensionen sind von antinomischen Spannungsverhältnissen geprägt, die in ihrer Wirksamkeit das pädagogische Geschehen beeinflussen. Ihre lebendige Füllung stellt eine wesentliche Voraussetzung zum Gelingen guten Unterrichts und sinnvoller Betreuung von Kindern in ihrer großen Heterogenität und mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Begabungen dar (vgl. Bosse et al., 2017, 60ff.). Sie werden im Folgenden genauer beschrieben und anhand einiger Beispiele wird der Bezug zur Inklusion aufgezeigt.

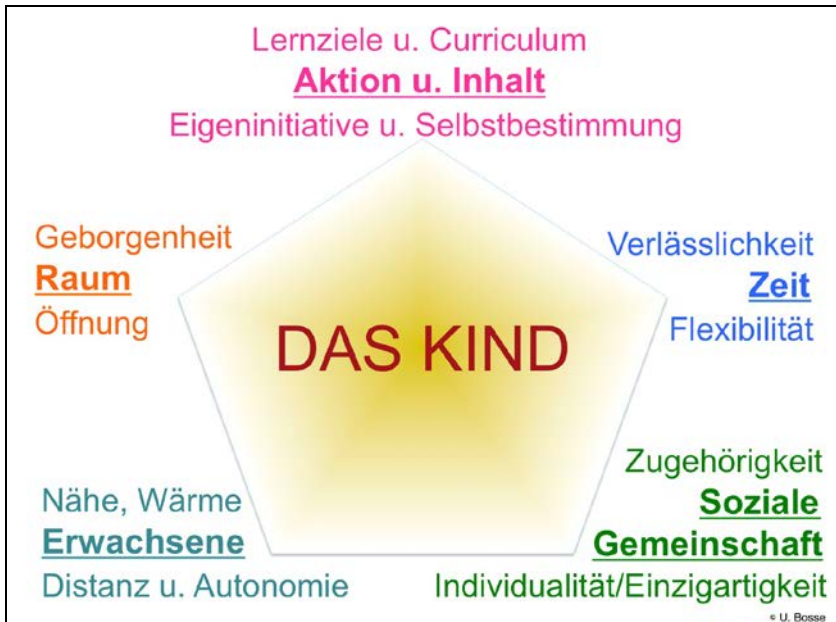


Abbildung 1: Qualitätsdimensionen des verbundenen Ganztags an der Laborschule

Die Qualitätsdimension „Aktion“

Die Aktivitäten der Kinder, ihre Aktionen und Tätigkeiten, stehen im Mittelpunkt des Lernens und Lebens. Dabei spielt die Auffassung eine zentrale Rolle, dass Lernen und Leben in enger Beziehung zueinander stehen, dass das Lernen durch Erfahrung das nachhaltigere ist, somit die Schule ein „Lebens- und Erfahrungsraum“ ist und sie sich entsprechend zu gestalten hat. „Darum ist die Schule als Ganztagschule angelegt und so ausgestattet, dass vielfältige und ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden können“ (Groeben, 2005, 43f.).

Neben dem Erwerb der typischen schulischen Kulturtechniken gehören hierzu auch wesentliche Lebens- und soziale Kompetenzen. Sie spielen in jedem schulischen Lernprozess eine wesentliche Rolle, werden aber häufig nicht bedacht oder berücksichtigt. An der Laborschule werden sie als bedeutsame Teile des kindlichen Lernens angesehen und bewusst zugelassen und integriert. Der Bauspielplatz gehört als Lernort ebenso dazu wie der Schulgarten oder eine Kreativwerkstatt. Die Schülerinnen und Schüler dürfen und sollen eigene Erfahrungen sammeln, sich erproben, Vorlieben nachgehen, Fähigkeiten entdecken, kommunikativ sein, sich und ihre Produkte präsentieren, Ruheplätze aufsuchen, beobachten und experimentieren können, auch wenn es gerade nicht im Lehrplan vorgesehen ist (vgl. Hentig, 1993, 216). Auf diese Weise wird ihnen der Erwerb von „Weltwissen“ (vgl. Elschenbroich, 2001) nachhaltiger ermöglicht als nur durch curricular geschickt gestaltete Lernprozesse.

Hierin bildet sich die Polarität von *Lernzielen und Curriculum* auf der einen und von *Eigeninitiative und Selbstbestimmung* auf der anderen Seite, aber auch die von *Konzentration und Versunkenheit* und der Möglichkeit zur *Spontaneität* ab.

Die Qualitätsdimension „Zeit“

„Tageslauf statt Stundenplan“ (vgl. Bambach, 1989) war ein wesentlicher Gründungsgedanke der Laborschule, insbesondere im Primarbereich, der auch heute noch besteht. Nicht der 45-Minuten-Rhythmus sollte den Schultag strukturieren, sondern „ein Gefüge aus Lernsituationen und Lerngelegenheiten“ (vgl. Bambach, 2005, 28).

Der Ganztag in der Eingangsstufe der Laborschule ist klar und deutlich *rhythmisiert*. Er ist in drei gleichrangige Lernzeiten gegliedert, die an (fast) jedem Schultag vorkommen und so den Kindern klare, verlässliche und leicht einprägsame Abläufe bieten. Es gibt keinen Gong, kein Schellen, das die

Kinder zusammenruft und auf den Beginn einer neuen Phase oder einer Unterrichtsstunde hinweist. Es ist der fortwährend gleiche Ablauf, an den sich die Kinder innerhalb kurzer Zeit gewöhnen und den sie einhalten – manchmal von älteren Schülern oder Erwachsenen erinnert. An drei Wochentagen (Montag, Mittwoch und Donnerstag) besuchen alle Kinder der Eingangsstufe die Schule von 8.30 bis 15.30 Uhr. Am Dienstag und am Freitag ist der Schulbesuch am Nachmittag freigestellt.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:00 - 08:30	Gleitende Morgenzeit				
	tägliche individuelle Förderzeit (bis 8.45 Uhr)				
08:30 - 10:30	Lernen I: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ... gemeinsames Gruppenfrühstück (ab 10.15 Uhr)				
10:30 - 11:00	Freie Spielzeit - Pause				
11:00 - 12:30	Lernen II: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...				
12:30 - 14:00	Mittagszeit Freies Spielen, Essen, Ruhen				
14:00 - 15:30	Lernen III: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...	Angebote: Zirkus, Kunst und vieles mehr		Lernen III: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...	Spiel- und Freizeitangebote
15:30 - 16:30	Randbetreuung				

Abbildung 2: Rhythmisierte Zeitstruktur der Eingangsstufe

Diese Rhythmisierung und die damit verbundene Gleichrangigkeit der drei Lernzeiten am Vor- und am Nachmittag ermöglichen eine tatsächlich verbundene Ganztagsstruktur mit großer Verlässlichkeit, in der vielfältige und flexible pädagogische Vorhaben entlang der Interessen und Bedürfnisse der Kinder wie auch der pädagogischen Vorhaben ihren Platz finden können.

Die Qualitätsdimension „Gemeinschaft“

„Die Schule als Erfahrungsraum ist zugleich auch ein Ort, an dem der einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt. ... Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet. Gemeinschaft fordert Ordnungen, Selbstdisziplin, Einigung auf die Zwecke und die Grenzen des Zusammenseins. Gemeinschaft bedeutet auch stärker sein, sich geborgen fühlen, Spaß miteinander haben“ (Hentig, 1993, 222–223).

Die Gemeinschaft der Gruppe spielt in der Laborschule eine besonders große Rolle. Die jahrgangsgemischten Stammgruppen in der Eingangsstufe stellen den Kern der sozialen Beziehungen der Kinder in ihrer Schule dar. Ihre Größe ist mit ca. 16 Kindern überschaubar. Eine Lehrerin/ein Lehrer und eine Pädagogische Mitarbeiterin/ein Mitarbeiter stellen die erwachsenen Bezugspersonen dar. Sie sind Teil der Gruppe und verbringen mit den Kindern gemeinsam den Schultag. Immer drei Gruppen bilden eine Flächengemeinschaft. Der soziale Rahmen kann hier bei Bedarf weiter gesteckt werden; gruppenübergreifende Aktionen sind möglich und vorgesehen – in einem für Kinder nach wie vor überschaubaren Bereich. Die Kinder sind aber auch Teil der großen Gemeinschaft der Eingangsstufe und letztlich der gesamten Schule. Dieses erleben und erfahren sie bei besonderen Anlässen, z.B. bei Schulfeiern. Aber auch über das seit dem Schuljahr 2014/15 gegründete Schülerparlament der Eingangsstufe kommt ein größerer sozialer Zusammenhang zur Geltung: Jede Gruppe entsendet zwei Sprecher in dieses Gremium. Regelmäßig berichtet man sich in den Gruppen und tauscht sich hierüber aus (vgl. Freke, 2016).

In all diesen unterschiedlichen Sozialformen spielt jedes Kind seine besondere Rolle. Es wird in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen. Es ist nicht primär Schülerin oder Schüler (das ist es an einer Schule immer), sondern es wird in seiner ganz eigenen Individualität wahrgenommen und kann diese in hohem Maße in die Ausgestaltung der Rolle als Schülerin bzw. als Schüler einbringen. Lernen und soziale Beziehungen sind in der Laborschule darauf ausgerichtet. Und man weiß: Soziales Individuum ist man immer nur im Rahmen seiner Gemeinschaft – sonst wäre man ein vereinzelter, einsamer Mensch. Dieses Spannungsfeld aus *Individualität und Einzigartigkeit* mit der *Zugehörigkeit* zur Gemeinschaft prägt das soziale Leben in der Eingangsstufe.

Die Qualitätsdimension „Erwachsene“

Johanna Harder, eine der Laborschulgründerinnen, malte gerne das folgende Bild für die Rolle der Erwachsenen gegenüber den fünf- bis achtjährigen Kindern in der Eingangsstufe:

„Wir Erwachsenen sind für die Kinder wie eine Wand. Man kann sich an sie anlehnen und fühlt sich geborgen. Man findet bei oder hinter ihr Schutz. Sie bietet Rückendeckung und Widerstand. Man kann sich schon mal an ihr den Kopf einrennen. Sie stellt eine Grenze dar und sagt mir ‚Stopp! Bis hierher und nicht weiter!‘ Grenzen und Wände kann man mit Mut und Mühe auch überwinden; dann entdeckt man neue Möglichkeiten oder Gefahren. Eine Wand umschließt den Raum, stellt aber auch den Übergang nach draußen dar“ (mündliche Überlieferung; vgl. auch Hentig, 1985).

Hierin drückt sich in bildhafter Weise die Antinomie von einerseits Nähe und Wärme gegenüber Autonomie und Distanz andererseits aus, wie sie täglich in der Eingangsstufe der Laborschule gelebt wird. Hierfür müssen die Personen „für die Kinder erwachsen sein“, ihnen „Zuversicht ermöglichen“, sie aber auch „in Ruhe lassen – eher weniger tun als mehr“ (vgl. Hentig, 1985, 107ff.). Die Kinder der Eingangsstufe der Laborschule werden, wie bereits erwähnt, in ihren Gruppen von einem Tandem betreut: einer Lehrkraft und einer weiteren pädagogischen Mitarbeiterin bzw. einem Mitarbeiter. So ist eine hohe Kontinuität in der Betreuung gewährleistet, es können unterschiedliche Kompetenzen in den pädagogischen Prozess einfließen und – was uns ganz wichtig ist – es entsteht ein doppelter Blick auf das einzelne Kind. Die Kinder haben die Möglichkeit und die Wahl, sich in ihren Anliegen an verschiedene Personen zu wenden.

In den meisten Bereichen der Eingangsstufe wechseln die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zwei Mal im Schuljahr die Stammgruppe. Sie kommen auf diese Weise mit allen Kindern eines Flächenteams zusammen und bieten ihnen ihre jeweils verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte: die Naturwerkstatt, die Englischwerkstatt, die Kulturwerkstatt, die Bereiche Psychomotorik, Tanz, Musik, den Komplex des Weltwissens, die Kunst und vieles mehr. So lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur unterschiedliche Erwachsene und verschiedene Inhaltsbereiche kennen, sondern sie erhalten auch die Gelegenheit, eigene Vorlieben, Fähigkeiten und Begabungen zu entdecken und zu entwickeln.

Wenn zudem auch Lehrkräfte die Lernzeiten am Nachmittag betreuen – wofür das Ganztagskonzept ausreichend Möglichkeit bietet – und in allen drei Lernzeiten verschiedene Lernformen praktiziert werden, können leicht Formen und Verfahren praktiziert werden, die zu einer auch inhaltlichen Verbindung der Aktionen am ganzen Tag führen und allen Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit genügend Raum und Angebot bieten.

Die Qualitätsdimension „Raum“

In der Laborschule – auch in der Eingangsstufe – gibt es keine Klassenräume. Die Architektur ist die eines Großraums. Jede Stammgruppe verfügt über einen eigenen räumlichen Bereich. Viele Areale im Haus werden gemeinsam von mehreren Gruppen genutzt. Der Großraum bietet viel Gelegenheit, rasch auch einmal in einer sehr großen Gemeinschaft zusammen zu kommen (vgl. Zenke, in diesem Band). Bei den Planungsüberlegungen spielten drei Bedingungen eine Rolle, die – wenn auch eingeschränkt – am ehesten noch im Gebäude der Eingangsstufe ihre Realisierung fanden:

- „Erstens muss jede Lerngruppe die Möglichkeit haben, sich mit ihrer Aufgabe an einen vor Störung ... geschützten ... Lernort zurückzuziehen.
 - Zweitens kann jede Lerngruppe diesen Lernort jederzeit wieder verlassen und die Arbeit unterbrechen, ... ohne dass die Arbeit der anderen Lerngruppen beeinträchtigt wird.
 - Drittens kann jede Lerngruppe mit jeder anderen oder jeder Zahl von anderen ... zusammenkommen“.
- (vgl. Hentig, 2011, 117)



Abbildung 3: Blick in den offenen Großraum der Eingangsstufe © U. Bosse

Bereits hier sind die antinomischen Beziehungen von *Öffnung* und *Geborgenheit* deutlich angelegt.

Das schulische Leben in einem solchen Gebäude will auf sehr eigene Weise gestaltet werden. „Die drei R der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum heißen: Reviere bilden, sich Regeln machen, bestimmte Rituale einhalten“ (Hentig, 1993, 224). Die Abgrenzung zu den anderen vollzieht sich nicht entlang einer vorgegebenen Linie; ständiges Aushandeln von Grenzen, etwas zulassen, sich einlassen oder ablehnen sind Teile des Alltags und müssen immer wieder gestaltet werden. Reviere werden gebildet, verteidigt, neu ausgehandelt, gepflegt. Gleichzeitig wird der Austausch untereinander sowie das spontane Miteinander-in-Beziehung-Treten leichter möglich. Aber der Schutz

vor der Unruhe der anderen ist geringer als bei vorhandenen Wänden. Dadurch wird die Notwendigkeit der eigenen Rücksichtnahme leichter erkennbar. Störungen sind sichtbarer; das macht den Umgang damit einfacher, denn man erkennt schneller, was vor sich geht. Klärungen sind erforderlich, wenn man sich täglich neu einigen muss. Regeln müssen entwickelt, beachtet, geändert, eingehalten werden. Hierbei helfen bestimmte Übereinkünfte und Verabredungen, die jeder kennt: die erhobene Hand als Stoppzeichen, das Einhalten bestimmter Zeiten für bestimmte Tätigkeiten, der Sitzkreis beim Vorlesen und vieles mehr. „Damit man das Leben nicht in jedem Augenblick neu moralisch schultern muß, gibt es Rituale, Formen des Umgangs, in die man ganz von allein verfällt und die das Leben erleichtern und angenehm machen; diese beruhen auf Vereinbarung“ (Hentig, 1993, 224).

An dieser Aufzählung wird schnell klar, dass der offene Großraum ein alltägliches Lernfeld darstellt, in dem die Schülerinnen und Schülern Umgangs-kompetenzen für viele verschiedene, vor allem auch außerschulische Lebens-situationen erlangen.

Inklusives Lernen in einer solchen Ganztagschule

Jede Schülerin, jeder Schüler erhält von Anfang an und über den ganzen Tag hinweg Aufgaben, die ihren bzw. seinen Lernmöglichkeiten entsprechen, und die an den persönlichen Fähigkeiten und Begabungen ansetzen. Eine der wesentlichen Aufgaben des *Vorschuljahres* an der Laborschule ist es, diese herauszufinden – für die Kinder wie für die Erwachsenen. Ohne curriculare Vorgaben, aber doch mit geeigneten Herausforderungen können sich die Kleinen an ihre neue Rolle als Schulkind gewöhnen. Das fällt manchen ganz leicht und gelingt ihnen rasch, andere tun sich schwerer und brauchen dafür länger. Sie dürfen schon Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, wenn sie wollen und können, aber sie müssen noch nicht. Sie dürfen noch viel spielen oder sich ausruhen, wenn es ihnen guttut. Sie können aber auch schon schwierige Schulaufgaben meistern, wenn es ihnen möglich ist. Durch die verbundene Ganztagschule ergeben sich mehr Zeit und leichtere Gelegenheiten, den individuellen Bedürfnissen Raum zu geben und auf sie einzugehen. So kann es sein, dass wir kurze Zeit nach dem Schuljahresanfang einen Fünfjährigen zusammen mit einem Kind des zweiten Schuljahres in „Momo“ lesen sehen. Nebenan erleben andere Kinder gerade, wie der hörgeschädigte Louis¹ durch sein Hörgerät hört. Sie sind erschrocken, wie laut und undifferenziert er jedes Geräusch aus der Umgebung wahrnimmt. „Da könnte ich mich ja nie konzentrieren“, sagt Jana. „Ich schon“, meint Louis. „Ich schalte die anderen

¹ Alle Namen in diesem Text wurden geändert.

Geräusche im Kopf einfach aus.“ Konzentration nennen wir Erwachsenen das, was Jana von Louis mit großem Erstaunen beigebracht bekommt: „Wenn der das kann, müsste es mir doch auch gelingen“, denkt sie vielleicht. Dieses Ausschalten im Kopf gelingt Louis in der Schule im Laufe der Zeit immer besser, und inzwischen kommt er komplett ohne seine FM-Anlage (sie unterstützt sein Hörgerät durch externe Mikrofone) aus, die er zuvor häufig benötigte, auch wenn seine Hörschwierigkeiten hierdurch nicht aufgehoben sind. Die Individualisierung und die Akzeptanz, die ihm in der Laborschule zuteilwird, ermöglicht es ihm vermutlich leichter, in seine Schülerrolle hineinzuwachsen: Louis ist in seiner Gruppe und in der Schule nicht „das Kind mit der Hörbehinderung“, sondern einfach Louis. Und Louis braucht eben ein Hörgerät. Wenn er etwas nicht versteht, helfen ihm die anderen. Seine aufmerksame Art schauen sie sich von ihm ab.

Auch das Erlernen sozialer Kompetenzen gelingt in einem solchen Lernarrangement leichter. Erfahrene Lernpartner und die Gelegenheit, sich in Ruhe in die neue Lebensphase in der Schule einzugewöhnen, sind besonders für Kinder wie Tim wichtig, der sich mit seinen schwierigen häuslichen Lebensverhältnissen gar nicht leicht auf das gemeinschaftliche Leben in einer Gruppe einlassen kann. Seine Bedürftigkeit ist so groß, dass er es nicht aushält, abzuwarten und sich einmal zurückzustellen, andere auch zum Zuge kommen zu lassen. Oft sind es die anderen Kinder, die „Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung“ am besten helfen können. Sie weisen Tim auf Augenhöhe darauf hin, dass er sich nicht vordrängeln solle oder doch bitte vorsichtiger an ihnen vorbeigehen möge, ohne ihnen weh zu tun oder doch nicht gleich ausflippe, wenn ihm mal etwas gegen den Strich geht. Kinder sind häufig gute Erzieher, gehen sie doch von ihren Bedürfnissen aus und bringen vielfach (selbstverständlich nicht immer) ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden mit. Das gelingt am besten in einer ausgeglichenen Gruppenatmosphäre, in der die Mehrheit der Gruppe sich auf sinnvolle Regeln geeinigt hat und diese auch akzeptiert. Die dreijährige *Jahrgangsmischung* in der Eingangsstufe hilft hierbei. Jedes Jahr kommen nur fünf oder sechs neue Kinder hinzu. Die Mehrheit der Gruppe kennt bereits das gemeinschaftliche Leben in der Schule und der Gruppe. Die vorhandenen Kinder prägen das Gruppenklima, den Umgangsstil, die Form des Zusammenlebens. Sie sind – immer mit Unterstützung durch die Erwachsenen – die besten Vorbilder für Tim.

Solche Situationen herzustellen, sie zu pflegen und zu entwickeln stellt die hohe Kunst der inklusiven Arbeit an einer Ganztagschule dar. Die *Lehrerin bzw. der Lehrer* begleitet die Kinder einer Gruppe während der gesamten Zeit in der Eingangsstufe. Eine *pädagogische Mitarbeiterin bzw. ein Mitarbeiter* (das können Erzieher, Sozialpädagogen, Naturpädagogen etc. sein) gehört

ebenfalls für einen längeren Zeitraum fest zur Gruppe. Diese beiden Erwachsenen bilden ein festes *Tandem*, das über den gesamten Tag hinweg für die Kinder jederzeit ansprechbar ist – nicht immer beide gemeinsam, aber immer eine oder einer von beiden. Hierdurch wird eine konstante Beziehungsstruktur in der Gruppe erreicht, die auch für Tim rasch zu einer verlässlichen Bezugsgröße wird. Sie schaffen ihm die *festen personalen Bezüge über den gesamten Tag* hinweg, die er in seinem außerschulischen Leben kaum kennenlernt. In den meisten Gruppen der Eingangsstufe wechseln die pädagogischen Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter zwei Mal im Schuljahr die Gruppen innerhalb ihres Flächenteams, das aus drei Gruppen besteht. Das wird an der Laborschule Rotation genannt. So bringen sie jedes Jahr ihre besonderen Kompetenzen (zum Beispiel die Naturpädagogik, die Kulturwerkstatt, das „Weltwissen von Kindern“, die psychomotorischen Bewegungen) in die Gruppen ein. Wir haben uns gefragt, ob dieses Verfahren, das curricular äußerst sinnvoll erscheint, auch für Kinder mit starken emotionalen Problemen sinnvoll und vernünftig ist. Eine im Rahmen eines Forschungsprojekts der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule durchgeführte Untersuchung hat ergeben, dass auch die emotional labilen, vielleicht sogar sozial auffälligen Kinder mit diesem, sich in großen Abständen abspielenden, personellen Wechsel keine Probleme haben. Sie kennen alle Erwachsenen in ihrem Team durch die enge Zusammenarbeit oder durch Vertretungssituationen. Und sie treffen die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter jedes Jahr in ihrer Gruppe wieder an (vgl. Bosse et al., 2017, 101ff.)

Lernen durch Erfahrungen, die Verbindung von Spielen und Lernen, Aktion und aktive Handlungen sind für alle Kinder sinnvolle und geeignete Formen ihrer Aneignung der Welt. Und darum geht es ja in der Schule: um das Weltwissen der Kinder. Das umfasst das Lesen, Schreiben und Rechnen ebenso wie die Kenntnis darüber, wie man einen Bach staut oder einer Mäusespur folgt. Erhalten die Kinder an einer Ganztagschule die Gelegenheit, Schwerpunkte entsprechend ihren persönlichen Möglichkeiten und Begabungen zu setzen, können sie leichter ihre individuellen Lernprozesse entwickeln und verfolgen. Mirja kann noch keinen Stift richtig halten. Sie kann ihren Namen nicht schreiben. Sie weiß die meisten Tiernamen noch nicht und spricht recht undeutlich mit einem sehr geringen Wortschatz, oft mit lautmalerischen Bezeichnungen eines Kleinkinds. Sie ist bereits sechs Jahre alt und jetzt gerade an die Laborschule gekommen. In der Natur lebt sie auf. Fast jeden Tag geht ihre Gruppe mit der Naturpädagogin nach draußen. Oft in den nahegelegenen Wald. Hier fühlt Mirja sich zuhause. Sie begreift alles mit ihren Händen, matscht sich lustvoll ein, lacht laut, wenn ihre Füße im Laub ein Rascheln auslösen, und zeigt den anderen Kindern die kleinsten Lebewesen, die niemand schneller entdeckt als sie. Das kleine Loch im Blatt führt sie zu einer

Raupe. Der Käfer, eigentlich in seiner Tarnfarbe gar nicht zu sehen, wird von ihr sofort entdeckt. Aufgeregt weist sie die anderen darauf hin. Es dauert nicht lange, bis Mirja die Expertin der Waldgänge geworden ist. Sie besitzt trotz ihrer geistigen Beeinträchtigung hierin eine Stärke, die von allen anderen gesehen und bewundert wird. Mirja macht die Erfahrung, selber etwas Wichtiges und Interessantes für den gemeinsamen Lernprozess der Gruppe beizutragen. Solche Waldgänge können sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag stattfinden. Hierfür sorgen die flexible *Zeitstruktur* wie auch die enge Kooperation der beiden Erwachsenen.

Diese Faktoren sind auch unter dem Aspekt des Förderns von großer Bedeutung. Oft wird Fördern als Ausgleich von Defiziten verstanden, Fördermaßnahmen als Unterstützung in Mangelsituationen. Offene Zeiträume, nicht nur am Tag oder in der Woche, sondern in der gesamten Lernbiografie eines Kindes eröffnen oft überraschende Entwicklungschancen, wenn sie von einer auf die Stärken hin orientierten Haltung der Erwachsenen den Kindern gegenüber genutzt werden: Matthias wäre wohl sonst ein „lernbehindertes“ Kind geblieben. Er lernte drei Jahre lang nicht lesen, geschweige denn schreiben. Nicht einmal die Buchstaben seines Namens konnte er sich merken. Alle gut gemeinten methodischen Förderversuche scheiterten: Buchstaben mit dem Schwamm auf die Tafel schreiben, sie kneten, auf dem Schulhof ablaufen, backen, essen ... Nichts half. Wir haben uns schließlich entschlossen, das „Fördern“ einzustellen, denn es war ihm nicht förderlich. Vielmehr wies ihn jede noch so gut gemeinte Maßnahme auf sein Defizit hin. Je mehr sich der Lehrer vergeblich bemühte, umso mehr wurde Matthias sich seiner Unzulänglichkeit bewusst. Jeder neue Versuch war wie das Aufkratzen einer Wunde, die so nie zu Heilung gelangen konnte. Im Rahmen der *verbundenen Ganztagsstruktur* wurde es Matthias ermöglicht, das besonders viel und intensiv zu betreiben, was er gut konnte: das Schwimmen. Er erhielt die Möglichkeit, mit verschiedenen Lerngruppen den Schwimmunterricht zu besuchen, manchmal am Vormittag, mitunter auch nachmittags, so wie es die Schwimmhallenzeiten für unsere Schule zuließen. Matthias war ein guter Schwimmer. Mit neun Jahren erlangte er bereits das Jugendschwimmabzeichen in Gold und kurz darauf absolvierte er erfolgreich sämtliche Übungen für das Jugend-Rettungsschwimmabzeichen. Er war eigentlich noch viel zu jung dafür, aber er erhielt dennoch die Urkunde. Eines Tages entdeckte Matthias an einem Schulfreitag die Schuldruckerei in unserer Eingangsstufe und machte sich an die Arbeit mit den Bleiletern. Er setzte seinen Namen, später eine erste kleine Geschichte. Es war ein erster, selbstmotivierter Ansatz, sich dem eigenen, von ihm selbst so deutlich empfundenen Defizit aus eigenem Antrieb zu stellen. Und für seine weitere schulische Entwicklung kam dieser Prozess trotz großer orthografischer Unzulänglichkeiten seiner Texte einer Revolution gleich. Er

hatte gelernt, dass man auch große Schwierigkeiten überwinden kann. Matthias ist nie ein großer Schreiber geworden. Mit der Rechtschreibung hat er immer noch zu kämpfen. Heute führt er selbstständig ein Architekturbüro und hat für die Rechtschreibung eine Sekretärin, die ihm die Briefe schreibt. Dieser erfolgreiche Werdegang ist sicherlich auf eine Vielzahl an Faktoren zurückzuführen. Aber wir sind gemeinsam mit seinen Eltern davon überzeugt, dass die Möglichkeiten, die Matthias sowohl am Vormittag wie am Nachmittag in einem verbundenen Tagesablauf geboten wurden, eine große Rolle für diese Entwicklung spielten. Nicht das Curriculum des Unterrichts, nicht das Vormittagsangebot, ergänzt durch ein unterschiedliches Nachmittagsangebot, sondern das Zur-Verfügung-Stellen von Lern- und Erfahrungsgelegenheiten über den ganzen Tag hinweg waren für ihn entscheidend. Er konnte zugreifen, als es für ihn an der (richtigen) Zeit dafür war: erst Schwimmen, dann Schriftsetzen.

Entscheidend für das Gelingen der Inklusion im Ganztage der Laborschule sind die Chancen, die wir den so unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stellen. Jeder kann zu seinem Zeitpunkt davon Gebrauch machen. Es gibt keinen geeigneten Zeitpunkt, der für alle gleich wäre, so wie es die jahrgangsbezogenen Curricula der Lehrpläne vorsehen. Es ist bekannt, dass das Entwicklungsalter eines Schülerjahrgangs einen Zeitraum von vier bis fünf Jahren umfasst. Das ist auch in Jahrgangsklassen nicht anders (Brügelmann, 2010). Die Jahrgangsmischung zwingt uns zur Individualisierung. Die Individualisierung ermöglicht die Entwicklung der Stärken und Fähigkeiten eines jeden Einzelnen auf seinem persönlichen Niveau. Die rhythmisierte Ganztagsstruktur erleichtert den Kindern die Orientierung, bietet Verlässlichkeit und Sicherheit. Die enge Beziehung zu Lehrkraft und pädagogischer Mitarbeiterin bzw. pädagogischem Mitarbeiter schafft emotionale Geborgenheit und Vertrautheit. Die konstante soziale Gruppe über den ganzen Tag hinweg unterstützt dieses Empfinden und verlangt von den Kindern keine ständige soziale Umstellung und in der Folge häufigen Verängstigungen oder Profilierungen vor neuen Spiel- und Lernpartnern. Die Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten sowie das häufige Verlassen der Schule in die Natur und in andere Umwelt- und Lebenssituationen bieten jedem einen Anknüpfungspunkt auf „seinem“ Gebiet, an seine Interessen und Fähigkeiten. Die Pflege der sozialen Gemeinschaft in der Stammgruppe gibt jedem einen sicheren Platz über den ganzen Tag hinweg.

Dieses alles erfordert ein Umdenken hinsichtlich des unterrichtlichen und auch pädagogischen Handelns: In einer sehr heterogenen Schülerschaft kann ich mich als Lehrer nicht an die ganze Klasse zum selben Zeitpunkt mit derselben Aufgabenstellung auf demselben Leistungsniveau wenden. „Wir schlagen jetzt alle die Seite 74 auf und gehen an die Aufgabe 2!“ kann und darf es

nicht geben. Auch nicht: „Heute lernen wir alle das ‚O‘.“ Inzwischen ist diese Einsicht in den Unterricht vieler Regelschulen eingekehrt. Aber auch eine Differenzierung in einige unterschiedliche Lerngruppen kann nicht die Lösung sein. An der Laborschule sehen wir die Lösung in der „*Individualisierung*“, die gleich von Anfang an mit den neuen Kindern beginnt: Lernen in einer sozialen Gemeinschaft, oft an gemeinsamen Themen bzw. Sachen, aber jede und jeder im Rahmen seiner persönlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten. So kann die Inklusion an einer Ganztagschule gut gelingen.

Literatur

- Bambach, H. (1989). *Tagesablauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule*. Bielefeld.
- Bambach, H. (2005). Wie würdest Du diese Geschichte erzählen? *Grundschule Deutsch*. Heft 8, 6–9.
- Bildungsportal des Landes NRW (2017). [online] URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/> [Stand: 07.05.2017]
- Bosse, U., Banik, M., Freke, N., Kampmeier, D., Quartier, U., Sahlberg, K. & Walter, J. (2017). *Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztag. Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn.
- Brügelmann, H. (2010). „*Pädagogische Leistungskultur*“. *Beobachtung und Förderung des Lesens und Schreibens am Schulanfang*. [online] URL: http://www.scriptorium.ph-gmuend.de/bruegelmann_vortrag_scriptorium_paed_leist_kult.100415.pdf [Stand: 07.05.2017].
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen – Wie Kinder die Welt entdecken können*. München.
- Freke, N. (2016). Die eigenen Angelegenheiten regeln: Demokratie in der Primarstufe. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.) (2015). *Demokratie Leben und Lernen. Erfahrungen der Laborschule Bielefeld*. Bielefeld.
- Groebe, A. von der (2005). So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In Autorenteam Eingangsstufe: *So funktioniert die offene Ganztagschule* (S. 42–48). Mülheim an der Ruhr.
- Hentig, H. von (1985). *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken*. München [u. a.].
- Hentig, H. von (2011). Lernen in anderen Räumen – Die Räume der Laborschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn.
- StEG-Konsortium (2013). *Ganztagschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. [online] URL: http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf [Stand: 28.06.2016].

Marlena Dorniak

Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der Laborschule Bielefeld

1. Einleitung

„Die Schule der Zukunft ist eine inklusive Schule“, stellen Begalke et al. (2011, 77) fest. Diese ist jedoch nicht voraussetzungslos: Damit die Arbeit an inklusiven Schulen gelingt, müssen sich alle beteiligten Lehrkräfte auf neue Rollen einlassen. Sonderpädagogische Lehrkräfte betrifft dies in besonders hohem Maße, da sich der Schwerpunkt ihrer Aufgabenzuschreibung vom Unterrichten eigener Lerngruppen auf eine deutlich stärker beratende und organisierende Rolle verlagert (vgl. Schön & Stark, 2015). Dafür benötigen die sonderpädagogischen Lehrkräfte ein hohes Maß an Flexibilität, denn die konkrete Ausführung der Tätigkeit muss den unterschiedlichen Lerngruppen mit ihren jeweiligen ggf. unterschiedlich arbeitenden Fach- und Klassenlehrkräften angepasst werden. Sie unterscheidet sich je nach Jahrgangsstufe und Schulform, individuell gesetzten Schwerpunkten aller beteiligten Fachkräfte und den Herausforderungen, die die jeweilige Lerngruppe mit sich bringt. Beeinflusst wird die Arbeitsgestaltung sonderpädagogischer Lehrkräfte darüber hinaus von organisationalen Rahmenbedingungen wie z.B. der konkreten Ressourcenzuweisung, aber auch der Organisation der sonderpädagogischen Förderung, deren Spektrum von der vollständigen Verortung der sonderpädagogischen Lehrkräfte an einer Schule bis zur stundenweisen Abordnung von einer Förderschule in einzelne inklusive Klassen reicht (vgl. Koch & Textor, 2015, 112ff.; Textor, 2015, 95ff.).

In diesem Artikel soll ein Einblick in das komplexe Arbeitsfeld sonderpädagogischer Lehrkräfte gegeben werden, die in inklusiven Settings tätig sind. Zunächst werden hierzu die Aufgabenbereiche dieser Lehrkräfte im inklusiven Unterricht dargestellt (Abschnitt 2); in einem weiteren Abschnitt (3) werden Rahmenbedingungen für die sonderpädagogische Arbeit benannt. Schließlich wird am Beispiel der Laborschule, die seit ihrem Bestehen inklusiv arbeitet, ein vertiefter Einblick in die praktische Gestaltung der Arbeit des sonderpädagogischen Personals gegeben und es werden Möglichkeiten aufge-

zeigt, wie andere inklusiv arbeitende Schulen (in Teilen) das erprobte Konzept der Laborschule wirksam umsetzen können (Abschnitt 4). Abschließend wird der Versuch eines Ausblicks gegeben, wie sich Schule und Gesellschaft verändern müssen, sodass Inklusion gelingen kann (Abschnitt 5).

2. Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen

Aus der Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte bedeutet die Arbeit in inklusiven Schulen, dass ihre Rolle sich deutlich wahrnehmbar ändert: Sie sind in der Inklusion gemeinsam mit den Regelschullehrkräften für die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, in besonderem Maße aber für die Förderung derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig. Entsprechend stellt der „professionelle Umgang mit Inklusion“ eine „allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung“ (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, 2015, 3) dar, wird aber ergänzt durch die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die im Feld der spezifischen Förderung bei schulischen Schwierigkeiten, die sich aus Lern- und Entwicklungsverzögerungen oder aber aus Behinderungen ergeben, ihre Expertise einbringen und zu diesem Zweck mit den Regelschullehrkräften mehrerer Schulklassen kooperieren (vgl. Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, 2015). Aus dieser Veränderung der Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte – weg von der alleinigen Zuständigkeit für den Unterricht in einer oder wenigen (Förderschul-)Klassen und hin zu einer Zuständigkeit für die individuelle Förderung insbesondere, aber nicht nur von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in mehreren Klassen und in Kooperation mit den jeweiligen Fach- bzw. Klassenlehrkräften – resultiert, dass neben dem eigentlichen Unterrichten die Arbeitsfelder Beratung, Diagnostik, Prävention, Organisation und Dokumentation, Netzwerkarbeit, Schulentwicklung und selbstverständlich individuelle Förderung das Tätigkeitsfeld bestimmen (vgl. Melzer et al., 2015; Begalke et al., 2011; Abbildung 1). Durch die vielschichtige Verbindung der einzelnen Bereiche untereinander entsteht ein komplexes System der sonderpädagogischen Arbeitsfelder.



Abbildung 1: Arbeitsfelder sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen

Nachfolgend werden die einzelnen Felder mit ihren spezifischen Inhalten beschrieben. Selbstverständlich sind die einzelnen Arbeitsbereiche nicht isoliert voneinander zu betrachten. Sie bedingen und ergänzen sich alle gegenseitig, was ansatzweise durch die Überlappungen der Felder in der Grafik (Abbildung 1) angedeutet wird.

Beratung

Einen Großteil der sonderpädagogischen Arbeit in inklusiven Schulen macht die Beratung aus. „Beratung“ ist eine präventive oder intervenierende Tätigkeit, die darauf abzielt, durch eine entsprechende Gesprächsführung und ggf. mithilfe anregender und stützender Methoden innerhalb eines vergleichsweise kurzen Zeitraumes die Selbsthilfebereitschaft, die Selbststeuerungsfähigkeit und/oder die Handlungskompetenz der Person, die beraten wird, zu verbes-

bern (vgl. Dietrich, 1991, 2). Zielgruppe von Beratung im schulischen Bereich sind unterschiedliche Personen: Schülerinnen und Schüler, Eltern/Erziehungsberechtigte, Klassenlehrkräfte, Fachlehrkräfte, Schulleitung, Schulbegleitung, außerschulische Institutionen und weiterführende Institutionen; außerdem findet zudem kollegiale Beratung von sonderpädagogischen Lehrkräften untereinander statt. Die Inhalte von Beratung können im Zusammenhang mit dem Unterricht stehen, z.B., wenn es um die Gestaltung des Unterrichts durch spezifische Methoden und Materialien, die eventuelle Schaffung von Nachteilsausgleichen oder alternative Möglichkeiten der Erbringung, Bewertung und Rückmeldung von Leistungen geht – oder aber wenn Schülerinnen oder Schüler im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zu Arbeits- oder Lernstrategien beraten werden. Beratung kann überdies außerunterrichtliche Themen zum Gegenstand haben, beispielsweise familiäre Probleme oder die Berufsfindung der Schülerinnen und Schüler.

Ebenfalls im Aufgabenbereich des sonderpädagogischen Personals liegt es, Fort- und Weiterbildungen sowie Anleitungen innerhalb des Kollegiums zu organisieren. Diese können beispielsweise Themen wie sonderpädagogische Förderbereiche, spezifische Fördermaterialien und -maßnahmen, Förder- und Präventionskonzepte und Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen umfassen. Dies geschieht teils informell, beispielsweise bei Besprechungen unter den Erwachsenen, die in einer Lerngruppe gemeinsam tätig sind. Auch außerhalb des Kollegiums kann das sonderpädagogische Personal für Betroffene und Interessierte z.B. Veranstaltungen zur Information oder spezifische Elternabende organisieren. Beratung kann somit als Querschnittsaufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte charakterisiert werden, die sowohl auf Schul- als auch auf Unterrichtsebene stattfindet.

Sonderpädagogische Förderung und Unterricht

Die konkrete sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern umfasst eine Vielzahl von Tätigkeiten. Diese finden im Unterricht und zudem auch außerhalb des Unterrichts statt. Im Unterricht wirken die sonderpädagogischen Fachkräfte aktiv bei der Vermittlung von Wissen und bei der allgemeinen Förderung mit. Dies betrifft unter anderem das Planen, Durchführen und Nachbereiten von eigenem Unterricht, den Unterricht im Team, die Kleingruppenförderung, Kriseninterventionen, die Durchführung entlastender Alternativmaßnahmen oder die individuelle Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Wichtig ist hierbei die Vernetzung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aspekten mit dem Ziel, die unterschiedlichen Maßnahmen der Förderung wirksam aufeinander abzustimmen. In allen Bereichen der Förderung nimmt die Beziehungsebene einen hohen Stellen-

wert ein. Die sonderpädagogischen Fachkräfte dienen den Schülerinnen und Schülern nicht nur als Unterstützung im Lernen, sondern ebenso als zusätzliche Vertrauenspersonen außerhalb der eigenen Lerngruppe oder Familie.

Diagnostik

Einen weiteren wesentlichen Aufgabenbereich von sonderpädagogischen Lehrkräften in inklusiven Lerngruppen bildet die Förderdiagnostik, d.h. diagnostische Tätigkeiten, die mit dem Ziel betrieben werden, eine Förderung zu fundieren und zu begleiten (vgl. Arnold und Kretschmann, 2002). Wesentliche Elemente von Förderdiagnostik sind die Organisation, Durchführung und Auswertung der Eingangsdiagnostik, (individuelle) Lernstandsüberprüfungen, das Erstellen von Kind-Umfeld-Analysen, das Schreiben von Fördergutachten und die Förderplanung. Letztere umfasst das Planen, Dokumentieren, Durchführen und Evaluieren von kompetenzorientierter, individueller Förderung, möglichst unter Einbezug aller beteiligten Personen. Gefordert wird hier häufig ein partizipativer Zugang, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre bisherigen Leistungen reflektieren und an der Festlegung ihrer nächsten Lernziele maßgeblich beteiligt sind. Da die Förderdiagnostik und Förderplanung im Rahmen einer Inklusion unterstützenden Didaktik eine Grundlage des Unterrichts in inklusiven Lerngruppen ist, ist sie Aufgabe aller am Unterricht beteiligten Lehrkräfte (vgl. Kullmann et al., 2014). Geeignete Möglichkeiten zur partizipativen Dokumentation der individuellen Förderziele und Förderergebnisse sind beispielsweise Arbeitspläne, Logbücher oder Portfolios. Den zentralen Zugang für die Erhebung von Daten im Rahmen der Förderdiagnostik stellt die pädagogische Beobachtung einschließlich der Analyse von Arbeitsprozessen und Arbeitsergebnissen im Unterrichtsalltag dar (vgl. Werning, 2006, 11). Um möglichst genau Förderbedarfe und Fördermöglichkeiten festzustellen, wird diese durch standardisierte Diagnostik ergänzt.

Prävention

Die umfassende förderdiagnostische Arbeit, die eine genaue Beobachtung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen enthält, ist Ausgangspunkt für die Prävention von neuen oder zusätzlichen Herausforderungen. Bedingung für das präventive Arbeiten ist, dass inklusiven Schulen entsprechende Ressourcen zur Verfügung stehen. Werden den Schulen sonderpädagogische Ressourcen ausschließlich für Kinder zugewiesen, die bereits einen attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, und werden diese Ressourcen innerhalb der Einzelschule nur für diese Kinder eingesetzt, ist ein präventives Arbeiten sehr viel schwieriger, als wenn eine systemische Ressource zur Ver-

fügung steht, die für alle Schülerinnen und Schüler und besonders auch für solche mit ggf. temporären biografischen Herausforderungen flexibel verwendet werden kann (vgl. Arnold & Kretschmann, 2002). Im Sinne der Vorbeugung empfehlenswert ist außerdem eine enge Zusammenarbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit anderen Fachkräften aus der Sozialpädagogik oder der Schulpsychologie, um so umfassende Präventionsangebote (z.B. zu den Bereichen Mobbing, Gesundheit, Umgang mit neuen Medien) für die Schulgemeinschaft und auch für Eltern/Erziehungsberechtigte anbieten zu können.

Organisation und Dokumentation

Einen nicht unwesentlichen Teil der sonderpädagogischen Arbeit machen organisatorische Aufgaben aus. Diese beziehen sich auf administrative Bereiche wie Büroarbeit, Aktualisierung von Akten, Aufzeichnung aktueller Geschehnisse, Dokumentation von Diagnostik sowie das Schreiben von Förderplänen und Förderberichten. Auch die Beantragung und Beschaffung unterschiedlichster Ressourcen fällt in dieses Arbeitsfeld. Solche Ressourcen können beispielsweise in Zusatzmaterialien für die individuelle Förderung, in einer zusätzlichen personellen Unterstützung wie einer Schulbegleitung auf einer Klassenfahrt oder in für den Schulerfolg erforderlichen Hilfsmitteln wie technischen Medien und Gerätschaften bestehen, z.B. zur unterstützten Kommunikation. Überdies organisieren sonderpädagogische Lehrkräfte häufig die Kommunikation mit außerschulischen Partnerinstitutionen wie z.B. der Schulpsychologie, dem Jugendamt oder Beratungsstellen. Zudem vermitteln sie zusätzliche Maßnahmen wie Förderangebote oder Therapien außerhalb der Schule oder Hilfen im Lebensumfeld des Kindes bzw. Jugendlichen.

Bei diesen organisatorischen Aufgaben ist die Kooperation und Koordination zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, dem Kollegium und außerschulischen Institutionen besonders relevant.

Netzwerkarbeit

Bei der Beschreibung der vorangegangenen Felder sind bereits Notwendigkeit und Nutzen von Kooperation der sonderpädagogischen Lehrkräfte mit unterschiedlichsten Bezugsgruppen angeklungen. Diese können inner- und außerschulisch, auf u.a. pädagogischer, therapeutischer, medizinischer, psychologischer, pflegerischer, erzieherischer oder sozialpädagogischer Ebene stattfinden. Die Arbeit in einer inklusiven Schule bringt es mit sich, multiprofessionell zu arbeiten (vgl. Freke, 2018), um so ein unterstützendes Netzwerk für die einzelnen Kinder und Jugendlichen in herausfordernden Lebenslagen

zu erhalten. Sonderpädagogische Lehrkräfte können die Funktion übernehmen, diese multiprofessionelle Zusammenarbeit so zu begleiten und zu koordinieren, dass aus den Kooperationen eine Form von Teamarbeit wird. Dies ist v.a. im Hinblick auf die steigende Anzahl von Personengruppen, die an inklusiven Schulen tätig sind, wichtig (vgl. Geist oder Stieber, in diesem Band).

Schulentwicklung

Um Inklusion gelingend umzusetzen, genügt es nicht, die Mikroebene zu bearbeiten (in Bezug auf Schule die Ebene von Unterricht und individueller Förderung), sondern es müssen außerdem Prozesse von Schulentwicklung angestoßen werden. Ein bekanntes, frei zugängliches Instrument in diesem Bereich ist der Index für Inklusion (vgl. Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, 2011), aber auch Praxisforschung gilt als geeignet, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren (vgl. Koch & Textor, 2015). Sind mehrere sonderpädagogische Lehrkräfte an einer Schule und verstehen sich diese als Team, können sie gemeinsam Konzepte zur inklusiven sonderpädagogischen Förderung entwickeln und implementieren. Voraussetzung ist, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte sich kontinuierlich weiterbilden, um so die Funktion einer Multiplikatorin bzw. eines Multiplikators zu spezifischen sonderpädagogischen und anderen Themen, aktuellen Beschlüssen und Gesetzeslagen übernehmen zu können. Selbstverständlich ist eine enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung ebenfalls unabdingbar und von großem Vorteil. Welche Aufgaben sonderpädagogische Lehrkräfte im Rahmen von Schulentwicklung mit dem Ziel einer inklusiven Schule konkret übernehmen können, wird in Abschnitt 4 am Beispiel der Laborschule sowie in den Artikeln von Siepman und Geist in diesem Band erläutert.

Natürlich beruht diese Beschreibung der Arbeitsfelder sonderpädagogischer Lehrkräfte auf einer analytischen Trennung der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche. In der Praxis gehen die benannten Arbeitsfelder ineinander über und wirken aufeinander ein – beispielsweise, wenn für ein Beratungsangebot die Expertinnen und Experten im Netzwerk involviert werden oder wenn während einer Fördermaßnahme (informelle) diagnostische Verfahren durchgeführt werden. Je nach inklusivem Konzept der Schule, individuellen Absprachen, Zusammenarbeit und Stundenumfang der Beschäftigung werden die Arbeitsbereiche individuell ausgeführt.

3. Rahmenbedingungen für gelingende sonderpädagogische Arbeit in inklusiven Schulen

Um den genannten vielfältigen Arbeitsbereichen als sonderpädagogische Fachkraft in der Inklusion nachgehen zu können, ist es wichtig, dass möglichst geeignete Bedingungen an der jeweiligen Schule geschaffen werden. Konkrete Anregungen und weiterführende Hinweise für Rahmenbedingungen finden sich im „Manual Inklusion“ der Bezirksregierung Düsseldorf (2015), im „Referenzrahmen Schulqualität“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014), im Leitbild des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ (2007) oder dem Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2002, 2011). Im Folgenden werden einige der in der Literatur ausführlich benannten Rahmenbedingungen skizziert, um eine Orientierung zu geben. Deren Umsetzung muss allerdings im Einzelnen an den jeweiligen Schulen ausgehandelt werden.

Arbeitszeitgestaltung und Ressourcen

Für die Umsetzung eines inklusiven schulischen Konzepts ist es günstig, wenn die sonderpädagogischen Lehrkräfte eine möglichst große Offenheit in der Gestaltung ihrer Arbeitszeit eingeräumt bekommen und diese in Absprache mit den einzelnen Gruppen, in denen sie tätig sind, selbstständig einteilen können. Auf diese Weise sind auch spontane Änderungen (z.B. bedingt durch eine konkrete Interventionsnotwendigkeit oder durch akuten Beratungsbedarf) möglich, sodass nicht nur die sonderpädagogischen Lehrkräfte, sondern zudem die Lehrkräfte, mit denen sie zusammenarbeiten, offen und flexibel für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler agieren können. Zudem können bestimmte Strukturen auf Schulleitungsebene, z.B. ein Vertretungskonzept, das sicherstellt, dass das sonderpädagogische Personal nicht übermäßig für Vertretungsunterricht eingeplant wird, helfen, eine solche flexible und an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierte Arbeitsweise zu ermöglichen. Zusätzlich zu einem flexiblen Arbeitszeitmodell sind neben weiteren wesentlichen Ressourcen für die sonderpädagogische Arbeit (z.B. verschiedenen Materialien für die individuelle Förderung, Räumen für Beratungen sowie Dokumentations- und Netzwerkarbeit) auch Konferenzzeiten einzuplanen, damit alle (potenziell) beteiligten Lehrkräfte sich regelmäßig über den Prozess und das gemeinsame Konzept bezüglich der Verwirklichung der Inklusion austauschen können.

Organisation der Schule in Bezug auf Inklusion

Wenn eine Schule inklusiv ist, bedeutet dies, dass alle Lerngruppen der Schule inklusiv zusammengesetzt sind (vgl. Boban & Hinz, 2003), also eine möglichst ausgewogene, heterogene Mischung aufweisen (vgl. Devantié et al., in diesem Band). Ein solches Modell bedeutet in der Regel aber auch, dass auf eine durchgängige Doppelbesetzung des Unterrichts mit Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften verzichtet werden muss und im Umkehrschluss alle Lehrkräfte, die in einer Lerngruppe unterrichten, ebenfalls die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler dieser Lerngruppe übernehmen, inklusive derer mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Gleichzeitig nehmen die sonderpädagogischen Lehrkräfte alle Schülerinnen und Schüler in den Blick, nicht nur die mit offiziell festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf, und beraten oder fördern im Bedarfsfall präventiv. Diese enge Kooperation der Lehrkräfte im Unterricht und die Verteilung der sonderpädagogischen Ressourcen auf alle Lerngruppen einer Schule bedeutet für sonderpädagogische Lehrkräfte ein Abrücken von der traditionellen Rolle als Lehrkraft, was subjektiv sicherlich nicht immer einfach ist, jedoch zudem neue Aufgaben und Möglichkeiten mit sich bringt: Der Fokus der Arbeit verschiebt sich entsprechend den in Abschnitt 2 benannten Arbeitsfeldern vom eigentlichen Unterrichten auf organisatorische und netzwerkbildende Tätigkeiten sowie die Beratung der Kolleginnen und Kollegen (vgl. Schön & Stark, 2015). Dass der Aufgabenbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte „relativ unbestimmt und diffus ist“, kann zwar zu „Verunsicherung und Identitätsproblemen“ führen, eröffnet aber auch die „Chance zu einer konstruktiven Gestaltung“ (Wocken, 1996, 375) der eigenen Rolle und der individuellen Aufgabenbereiche.

Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Durch die sonderpädagogische Betreuung mehrerer Lerngruppen durch nur eine Person mit sonderpädagogischen Fachkenntnissen sind neue Organisationsformen der sonderpädagogischen Arbeit in Schulen notwendig; insbesondere werden Strukturen für die Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften, Regelschullehrkräften und ggf. weiteren Professionen (vgl. Prengel, 2006, 195) sowie für die Kooperation der sonderpädagogischen Lehrkräfte untereinander benötigt. Zu diesem Zweck ist es günstig, wenn das sonderpädagogische Personal organisatorisch an der Regelschule verortet ist und dort als fester Bestandteil des Kollegiums anerkannt wird, denn wenn die sonderpädagogischen Lehrkräfte an den Konferenzen, Besprechungen u.Ä. der Regelschulen teilnehmen, können sie sich in die Kooperationsstrukturen integrieren.

rieren bzw. neue Kooperationsstrukturen (mit)initiieren und somit aktiv Schulentwicklungsprozesse gestalten.

Aber auch die gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Kompetenzen und Aufgabenfelder in der Zusammenarbeit scheinen unabdingbare Voraussetzungen für eine erfolgreiche Begleitung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu sein, denn die Herausforderungen übersteigen auch die Möglichkeiten einer noch so gut ausgebildeten und erfahrenen einzelnen Fachkraft und fordern dazu auf, dass alle Lehrkräfte, pädagogischen Fachkräfte, sozialpädagogischen Fachkräfte und zudem die Eltern/Erziehungsberechtigten zusammenarbeiten (vgl. Lütje-Klose, 2016). Dies führt dazu, „gesunde, zufriedenstellende Arbeitsbedingungen“ (Lütje-Klose, 2016, 20) für die Erwachsenen im System herzustellen. Der wertschätzende Umgang aller Personen untereinander führt im Weiteren auch zu einem positiven Schulklima, welches wiederum die Umsetzung der Inklusion begünstigt. Prengel (2006) weist ebenfalls auf den hohen Wert der Zusammenarbeit hin. „In der Pädagogik der Vielfalt ist Kooperation zwischen verschiedenen Fachleuten unerlässlich, gleich welche konkreten Formen an einzelnen Orten dafür entwickelt werden. Grundschullehrerinnen, Sonderschullehrer, Lehrerinnen aus verschiedenen Kulturen, Sozialpädagogen, Teams aller Art müssen zusammenarbeiten. Kooperationsfähigkeit ist ein wesentliches Lernziel für alle Lehrenden. Kooperieren will gelernt sein!“ (Prengel, 2006, 195). Damit die Kooperation und Zusammenarbeit im Team gelingt und für alle Beteiligten möglichst zufriedenstellend ist, ist es ratsam, sich im ständigen Prozess über Erwartungen an die Kooperation auszutauschen, Absprachen bezüglich der Form der Zusammenarbeit und der Aufgabenfelder zu treffen, gemeinsame Teamsitzungen abzuhalten und die inhaltliche Zusammenarbeit zu strukturieren.

Wie die Umsetzung der hier benannten Empfehlungen im Konkreten an der Laborschule in Bielefeld geschieht, wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

4. Umsetzung sonderpädagogischer Arbeit in der Inklusion am Beispiel der Laborschule Bielefeld

Die Laborschule Bielefeld ist eine inklusive Gesamtschule, die die Jahrgänge 0 (Vorschuljahr) bis 10 umfasst. Alle 36 Lerngruppen der Schule sind inklusiv; der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Portrait (festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf) liegt insgesamt bei ca. 10%. Die Laborschule ist ähnlich mit sonderpädagogischen Lehrkräften ausgestattet wie andere inklusive Schulen auch: Pro voller Stelle werden zwischen sechs und acht Lerngruppen betreut. Zwar wäre es wünschenswert, mehr sonderpädagogische Ressourcen zu haben, um so mit mehr Zeit die einzelnen Gruppen noch besser betreuen zu können, jedoch bietet die Arbeit in vielen unterschiedlichen

Gruppen auch den Vorteil, einen Überblick zu erhalten und durch diesen Überblick u.a. die wöchentlich stattfindenden Konferenzen der Schule bereichern zu können.

Das pädagogische Konzept der Schule basiert auf der Grundannahme, dass Verschiedenheit eine Bereicherung darstellt und Lernchancen eröffnet (vgl. Groeben et al., 2011). Im Vorschuljahrgang, dem sogenannten Jahrgang „Null“, werden, durch einen Aufnahmeschlüssel reguliert (vgl. Devantié et al., in diesem Band), zu Beginn jedes Schuljahres Kinder mit unterschiedlichen Bedarfen und Lernvoraussetzungen, mit unterschiedlichem Sozial- und Bildungshintergrund und mit unterschiedlichen Erstsprachen aufgenommen. Heterogenität wird im Alltag gelebt und erlebt, zudem wird die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum gesehen. Es wird auf einen wertschätzenden Umgang untereinander und ein hohes Wohlbefinden aller Personen geachtet (vgl. Dorniak, 2018; Groeben et al., 2011).

Im Folgenden wird zunächst vorgestellt, wie die sonderpädagogischen Fachkräfte auf Schulebene organisiert und an Schulentwicklungs- und Netzwerkprozessen beteiligt sind. Zudem wird ein Einblick in die Dokumentations- und Beratungstätigkeit gegeben (4.1), bevor auf die Ebene des Unterrichts und damit auf die Aufgabenfelder der Diagnostik, Förderung und Prävention eingegangen wird (4.2). Im Anschluss wird anhand von konkreten Beispielen ein Einblick in den inklusiven Unterrichtsalltag der Laborschule gegeben (4.3).

4.1 Die Schulebene: Die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Laborschule

Grundvoraussetzung für die Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte der Laborschule auf Schulebene ist, dass diese sich als Team verstehen, welches die Aufgabe übernimmt, die sonderpädagogische Förderung in allen Lerngruppen zu organisieren, zu beraten und durchzuführen. Einmal wöchentlich kommt dieses Team zusammen, um unter anderem Informationen auszutauschen, anstehende diagnostische Prozesse zu planen oder auch über Fälle zu berichten und gegenseitig in Beratung zu treten. Um diese Teamsitzungen zu strukturieren und eine durchgängige *Dokumentation* zu gewährleisten, gibt es ein für alle sonderpädagogischen Lehrkräfte zugängliches Protokollbuch, in dem die Themen für die Teamstunde gesammelt und die Ergebnisse der Teamsitzungen festgehalten werden. Diese Kooperationsstruktur führt dazu, dass auch außerhalb der Teamsitzungen ein guter Austausch gewährleistet ist, sodass die sonderpädagogischen Lehrkräfte sich bei Bedarf sehr schnell und sehr kurzfristig untereinander absprechen können.

Die *Netzwerkarbeit* ist auf schulischer Ebene im Rahmen eines Beratungsteams institutionalisiert, in dem neben Fachkräften aus der Sonderpädagogik auch die Schulsozialarbeit und eine Beratungslehrkraft vertreten sind. Bei Bedarf wird außerdem die Schulpsychologie hinzugezogen. Dieses multiprofessionell besetzte Beratungsteam arbeitet kontinuierlich an Fällen, die aus der Schule an das Team herangetragen werden und die durch schulische Schwierigkeiten, aber ebenso durch familiäre Notlagen oder ungewollte Gruppendynamische Entwicklungen (z.B. Mobbing-Prozesse) charakterisiert sein können (vgl. Brand und Geist, in diesem Band). Das Netzwerk, welches sich die sonderpädagogischen Fachkräfte aufbauen, kommt insbesondere in diesem Rahmen im Kontext der *Beratung* zum Tragen und wird beispielsweise ebenfalls zum Informationsaustausch und zur *Organisation* sowie Angebotsvermittlung (z.B. Platz in Kindertagesgruppe, Installation einer sozialpädagogischen Familienhilfe) genutzt.

Auch im Bereich der *Schulentwicklung* sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Laborschule aktiv. Als vorteilhaft hat es sich erwiesen, dass eine sonderpädagogische Lehrkraft Mitglied im Schulleitungsteam ist, sodass organisatorische Absprachen einfacher zu treffen sind und eine enge Zusammenarbeit gewährleistet ist. Ein Beispiel für einen durch die sonderpädagogischen Lehrkräfte angeleiteten Schulentwicklungsprozess sind die pädagogischen Gruppenbildungsprozesse. Seit einiger Zeit wird die Verteilung der neu aufgenommenen Schülerinnen und Schüler auf die bestehenden Gruppen in Stufe I (Jahrgangsmischung 0–2) sowie die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu den Gruppen in den Übergängen von Stufe I nach Stufe II (d.h. in die Jahrgangsmischung 3–5; dieser Wechsel ist an der Laborschule mit einem räumlichen Wechsel verbunden) sowie von Stufe II nach Stufe III (d.h. in die jahrgangshomogenen Gruppen des sechsten Jahrgangs) von den sonderpädagogischen Lehrkräften vorbereitet. Ziel ist, dass alle Lerngruppen der Laborschule in ähnlichem Maße heterogen sind (vgl. Devantié et al., in diesem Band). Die sonderpädagogischen Fachkräfte bereiten die Verteilung der Schülerinnen und Schüler vor, weil sie gemeinsam einen Überblick über alle Gruppen der Schule haben, den eine einzelne Lehrperson, die vor allem in die Leitung ihrer eigenen Gruppe involviert ist, nicht haben kann. Zudem sind sie keiner eigenen Gruppe zugeordnet und sind insofern hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung nicht befangen. In weiteren Schritten entscheidet das gesamte Kollegium der jeweiligen Stufe über die finale Zusammensetzung der Gruppen.

Durch die ständige Evaluation ihrer Arbeit im Team selbst und im Kollegium insgesamt sowie die Erweiterung ihrer Zuständigkeitsbereiche durch neue Angebote trägt das sonderpädagogische Personal aktiv zur Schulentwicklung bei. Es befindet sich dabei in engem Austausch mit der Schulleitung. So ent-

stehen beispielsweise aus dem Team der sonderpädagogischen Lehrkräfte Konzepte für den Einsatz von Schulbegleitung, die Durchführung der Eingangsdiagnostik oder auch, wie beschrieben, die Verteilung der Schülerinnen und Schüler beim Übergang in neue Gruppen.

4.2 Die Unterrichtsebene: Sonderpädagogische Arbeit in den Lerngruppen der Laborschule

Grundvoraussetzung der Arbeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Laborschule auf Unterrichtsebene ist, dass sich alle im Unterricht einer Lerngruppe eingesetzten Lehrkräfte für alle Schülerinnen und Schüler sowie für alle mit dem Unterricht zusammenhängenden Aufgaben zuständig fühlen, wenn auch mit unterschiedlichen Spezialisierungen. Vor diesem Hintergrund sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer sowie die pädagogischen Fachkräfte, die in einer Gruppe arbeiten, als Team, das gemeinsam das Lernen organisiert und die Herausforderungen, die es in jeder Gruppe gibt, gemeinsam bewältigt.

Die Arbeit in den unterschiedlichen Lerngruppen gestaltet sich ebenso individuell wie die Zusammensetzung der Gruppen an sich. Die konkrete Gestaltung der sonderpädagogischen Unterstützung in den jeweiligen Gruppen und damit die Organisation der Aufgabenfelder *Beratung, individuelle Förderung, Unterricht, Diagnostik und Prävention* orientiert sich primär an den Bedarfen der Schülerinnen und Schüler, berücksichtigt aber zudem, auf welche Kompetenzen die unterschiedlichen Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher oder ggf. Schulbegleiterinnen und -begleiter zurückgreifen können. Sonderpädagogische Lehrkräfte können somit im *Unterricht* alle Aufgaben übernehmen, die auch andere Lehrerinnen und Lehrer übernehmen – von diagnostischen Tätigkeiten, der Unterstützung in der Einzelarbeit oder der Kleingruppenarbeit, der Arbeit mit den regulären Arbeitsmaterialien, der Arbeit mit selbst erstelltem oder angeschafftem Fördermaterial und der Einführung von Themen in der Gesamtgruppe bis hin zu Teamteaching gemeinsam mit der jeweiligen Fachlehrkraft oder selbstständigem Unterrichten. Bei Bedarf werden einzelne Gruppen von den sonderpädagogischen Fachkräften außerdem bei Ausflügen, Schulübernachtungen oder Gruppenfahrten begleitet. Wichtig zu betonen ist, dass, wenn in Kleingruppen gearbeitet wird, dies möglichst nicht nur mit Kindern oder Jugendlichen stattfindet, die ausgewiesenen Förderbedarf haben, sondern dass diese Kleingruppen ebenfalls heterogen zusammengesetzt sein sollten. Hier erweist sich die Jahrgangsmischung als wertvoll, in der Schülerinnen und Schüler von- und miteinander lernen können, die sich auf unterschiedlichsten Entwicklungsständen befinden. In

großen Teilen arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und wählen ihre Aufgaben und Themen dafür selbst aus.

Das offene Raumkonzept der Laborschule (vgl. Zenke, in diesem Band) begünstigt die Arbeit in verschiedenen Lernformen: Im Großraum ist es völlig normal, dass Kinder und Jugendliche alleine, in Gruppen oder in anderen Bereichen außerhalb der Gruppenfläche arbeiten. Es ist dementsprechend alltäglich, wenn Lehrkräfte mit einer Kleingruppe oder einzelnen Schülerinnen und Schülern arbeiten; dadurch wirkt die Unterstützung Einzelner in der Regel nicht stigmatisierend (vgl. Textor, in diesem Band). Außerdem führt der Großraum dazu, dass auch nicht direkt beteiligte Personen in den Unterricht „hineinblicken“ können. Das erleichtert es für die sonderpädagogischen Lehrkräfte, mehrere Gruppen gleichzeitig im Blick zu behalten oder während der Unterrichtsstunden bei Bedarf innerhalb eines Feldes von einer Gruppe zur anderen zu wechseln. Ein ähnlicher Effekt und mehr Flexibilität wären in anderen Schulen durch das Öffnen der Türen oder durch eine variable Gestaltung der Sitzordnung zu erreichen.

Eine weitere Aufgabe des sonderpädagogischen Personals an der Laborschule im Aufgabenfeld der *Prävention* und der *individuellen Förderung* liegt in der Betreuung des „Universellen Förder- und Forderorts“ (UFO). Dies ist ein von allen Seiten einsehbarer Raum, in dem während des ganzen Schultags eine Lehrkraft oder eine pädagogische Mitarbeiterin bzw. ein pädagogischer Mitarbeiter anzutreffen ist. Das UFO steht allen Schülerinnen und Schülern ab Stufe II offen, unabhängig von einem eventuellen sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Schülerinnen und Schüler können nach Absprache mit ihren Lehrkräften selbst entscheiden, wann und mit welchem Ziel sie das UFO aufsuchen, beispielsweise, um zusätzliche Beratung außerhalb ihrer Lerngruppe zu erhalten oder um in einer anderen Lernumgebung zu arbeiten. Das UFO ist während des Unterrichts und auch während Pausenzeiten geöffnet. Können die Ressourcen für die Besetzung eines solchen Lernortes mobilisiert werden, ist es mit Sicherheit ebenfalls für andere (inklusive) Schulen ein gangbares Konzept, um einzelnen Schülerinnen und Schülern alternative Lernmöglichkeiten und Rückzugsräume zum geschützten Arbeiten zu bieten. Das UFO dient – in explizitem Unterschied z.B. zum Trainingsraumkonzept – nicht der Disziplinierung von Schülerinnen und Schülern.

Die Arbeitsfelder *sonderpädagogische Förderung* und *Unterricht* umfassen an der Laborschule nicht nur die konkrete Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Diese geschieht an der Laborschule u.a. in Teambesprechungen, an denen, wenn möglich, ebenfalls die Schulbegleitungen teilnehmen. Die Aufgaben aus den Bereichen *Diagnostik* sowie *Organisation und Dokumentation* berühren ebenfalls die unterrichtliche Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte,

denn auch die Durchführung und Dokumentation diagnostischer Tests, die Beantragung von Unterstützung (z.B. Schulbegleitung), das Dokumentieren von Förderplanung und Förderergebnissen sowie Beratungsgespräche mit Eltern/Erziehungsberechtigten oder außerschulischen an der Förderung beteiligten Institutionen haben wiederum Auswirkungen für die Arbeit im Unterricht.

4.3 Beispiele aus dem inklusiven Unterrichtsalltag der Laborschule Bielefeld

Die im Folgenden dargestellten Beispiele sonderpädagogischer Arbeit geben einen noch konkreteren Einblick in das komplexe Arbeitsfeld der Sonderpädagogik an der Laborschule. Die Namen der Gruppen und Personen wurden geändert, um deren Anonymität zu gewährleisten. Die beschriebenen Unterrichtsstunden entsprechen, wie an der Laborschule üblich, Zeitstunden. Die Beispiele wurden so ausgewählt, dass sie das Spektrum der sonderpädagogischen Arbeit deutlich machen.

Sonderpädagogische Arbeit in der Primarstufe der Laborschule

In der Primarstufe begleitet eine sonderpädagogische Fachkraft jede der von ihr betreuten Lerngruppen im Durchschnitt zwei bis drei Stunden in der Woche. Es wird viel Wert darauf gelegt, dass die sonderpädagogische Fachkraft als zusätzliche Vertrauens- und Bezugsperson für die Kinder zur Verfügung steht. Sie kann sich zeitweise gezielt nur mit einer kleinen Gruppe von Kindern beschäftigen, wenn diese beispielsweise eine besonders intensive Betreuung braucht.

Stufe II (Jahrgangsmischung 3-4-5): Motivation fürs Schreiben entwickeln

Andreas und Sebastian sind zwei Schüler, die eine Gruppe der Jahrgangsmischung 3-4-5 besuchen. Andreas ist im Jahrgang 4, Sebastian im Jahrgang 5. Beide müssen große Anstrengung für das Schreiben aufbringen. Da es für Sebastian sehr schwierig ist, Motivation für das Schreiben zu entwickeln, wurde beim letzten Beratungstag gemeinsam mit ihm, den Pflegeeltern, der betreuenden Schulbegleitung, der Klassenlehrerin und der zuständigen Sonderpädagogin seine Lernentwicklung intensiv besprochen und es wurden unterschiedliche Ideen gesammelt, die Sebastian den Zugang zum Lesen und Schreiben erleichtern sollen. Da Sebastian sehr lebhaft ist und große Stärken im sportlichen und technischen Bereich hat, wurde beispielsweise eine Übung entwickelt, die Sebastian „Action Dik-

tat“ nennt. Dabei darf er, ähnlich einem Laufdiktat, zwischen dem Hören bzw. Lesen der Worte und dem Aufschreiben etwas Aktives tun, z.B. die Treppe hoch und runter laufen, verschiedene Parcours-Übungen oder einen kurzen Sprint auf dem Schulhof einlegen. Dies steigert seine Motivation sehr und gibt ihm zudem für ihn notwendige Bewegungspausen. Die Schulbegleitung oder die Sonderpädagogin begleiten ihn bei diesen kurzen Übungen.

Andreas teilt viele von Sebastians Interessen. Beide sind begeistert vom Computerspiel Minecraft. Auch diese Begeisterung wurde für die individuelle Förderung eingesetzt. Gemeinsam mit den beiden Schülern hat die Sonderpädagogin daher begonnen, eine Geschichte über die Figuren in der Minecraft-Welt zu schreiben. In der vergangenen Stunde haben dazu die Jungen mit Unterstützung der Sonderpädagogin Ideen in Form eines Mind-Maps gesammelt und Bilder der Figuren, über die sie schreiben wollen, im Internet gesucht und zur Anregung ausgedruckt. Durch den Input und die anfängliche Begleitung durch die Sonderpädagogin kommen die Jungen zunehmend selbstständig ins Schreiben. In den darauffolgenden Stunden, in denen die Sonderpädagogin in der Gruppe ist, fragt sie nach dem Verlauf der Geschichte, lässt sich Passagen vorlesen oder erzählen und unterstützt die beiden beim Weiterschreiben und im kreativen Prozess. Einmal wöchentlich findet in der Lerngruppe ein „Autorenkreis“ statt, in dem die Kinder ihre eigenen Texte vortragen können. Hier bietet sich die Gelegenheit, dass Sebastian und Andreas ihre eigene Geschichte vorstellen, dadurch Anerkennung in der Gruppe bekommen und Erfolgserlebnisse haben.

Sonderpädagogische Arbeit in der Sekundarstufe I der Laborschule

In Stufe III (Jahrgänge 5, 6 und 7) begleitet die sonderpädagogische Fachkraft jede der von ihr betreuten Lerngruppen im Durchschnitt eine bis zwei Stunden in der Woche, also in etwas geringerem Umfang als in der Primarstufe. Die dadurch frei werdenden Ressourcen werden genutzt, um „Skill-Stunden“, ein zusätzliches Angebot zum intensiveren Lernen und Üben, anbieten zu können sowie den Universellen Förder- und Forderort (UFO, vgl. Abschnitt 4.2) zu besetzen. In beiden Angeboten steht die sonderpädagogische Fachkraft einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Kleingruppen für Nachfragen und Unterstützung zur Verfügung.

In Stufe IV (Jahrgänge 8, 9 und 10) nimmt die Begleitung der sonderpädagogischen Fachkraft während des Unterrichts weiter ab. Je nach Bedarf in einer Gruppe kann sich dies jedoch ändern, sodass der Einsatz im Unterricht flexibel intensiviert wird. Ab Klasse 8 liegt ein Schwerpunkt der sonderpädagogi-

schen Arbeit auf der Berufsberatung und Vermittlung von Praktikumsplätzen oder auch zukünftigen Ausbildungsplätzen. Auch der Übergang in andere abnehmende Systeme wie weiterführende Schulen wird intensiv begleitet und unterstützt. Ähnlich wie in der Primarstufe haben die sonderpädagogischen Fachkräfte aber auch in der Sekundarstufe I der Laborschule die Möglichkeit, sich neben der sonderpädagogischen Förderung mit eigenständigem Unterricht, z.B. im Kurssystem, einzubringen. Einige der Kurse sind, obwohl sie offen für alle Schülerinnen und Schüler ausgeschrieben sind, besonders stark von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf besucht. Es steht hier zwar nicht primär die sonderpädagogische Arbeit im Vordergrund, allerdings stellt sich die Zusammensetzung der Jugendlichen in diesen Kursen oft als sonder- und sozialpädagogisch intensiv dar, sodass Verknüpfungen entstehen, z.B. zur sonderpädagogischen Förderung, zur Arbeit im Beratungsteam oder zur Berufsberatung. So kann die sonderpädagogische Fachkraft dabei helfen, Kontakte zu Firmen zu knüpfen, Praktika vermitteln oder im Sinne der Profilbildung die Schülerinnen und Schüler in Kursen unterstützen, die ihren Stärken und Interessen entsprechen.

Ein möglicher Einsatz einer sonderpädagogischen Fachkraft in der Stufe III kann wie folgt aussehen:

Stufe III (Jahrgänge 5, 6, und 7): Beratungsstunde mit Franca und ihrer Schulbegleiterin Kim

Um regelmäßige Zeiten für Beratungen zu ermöglichen, kann es sinnvoll sein, eine feste Stunde in der Woche für Gespräche frei zu halten. Dieser Termin kann beispielsweise dazu genutzt werden, Schülerinnen und Schüler und deren Schulbegleitung zu beraten. Thema des Beratungsgesprächs des zuständigen Sonderpädagogen in der Stunde, die in diesem Beispiel beschrieben wird, ist die anstehende Wahl der Leistungs- und Wahlkurse. Möglichkeiten und Probleme, die sich mit einer bestimmten Wahl ergeben können, werden mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, die diese Unterstützung brauchen, ausführlich besprochen. Solche Gespräche werden mit den Betreuungslehrenden, mit zuständigen Fachlehrenden und auch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten im Vorhinein abgesprochen.

Franca ist eine Schülerin mit recht stark ausgeprägter Epilepsie. Aufgrund des Anfallsleidens und der damit einhergehenden sehr deutlichen Einschränkungen im Bereich des Lernens hat Franca eine Schulbegleiterin, die sie während des Schulalltags unterstützt und die in die Förderung einbezogen wird. Da die Wahl der Leistungs- und Wahlkurse oft eine besondere Bedeutung für die spätere Berufsorientierung hat, ist es wichtig, alle Wahlmöglichkeiten schon zu diesem Zeitpunkt bestmöglich abzuwägen; die Kursinhalte sollten sowohl zu den individuellen Interessen als

auch zu den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler passen. Für Franca bedeutet dies, dass die Kurse, die sie wählt, sehr handlungsorientiert und wenig theoretisch sein sollten. Anhand des Wahlzettels und der Beschreibungen der Kurse wird mit Franca und ihrer Schulbegleiterin in aller Ruhe besprochen, welche Kurse für sie in Frage kommen. Gemeinsam mit ihren Eltern soll sie danach eine finale Entscheidung treffen. Im Anschluss tritt der Sonderpädagoge mit den Eltern in Kontakt, um für eine gelungene Rückkopplung zu sorgen.

Anhand der beiden Beispiele, die einen Einblick in das vielfältige Berufsfeld der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Laborschule geben, wird deutlich, wie heterogen die Funktionen der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Laborschule sein können, und dass sich die in Abschnitt 2 beschriebenen Arbeitsfelder zwar wiederfinden, aber je nach Zielgruppe dennoch sehr unterschiedlich ausgestaltet werden. Es kann demnach nicht von der einen Rolle der Sonderpädagogik in der Inklusion gesprochen werden, sondern es sollte viel eher von vielfältigen Rollen ausgegangen werden.

5. Abschluss und Ausblick

In diesem Artikel wurde entlang von acht Arbeitsfeldern von sonderpädagogischen Lehrkräften in der Inklusion – Beratung, individuelle Förderung, Unterricht, Diagnostik, Prävention, Schulentwicklung, Organisation und Dokumentation sowie Netzwerkarbeit – die Tätigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Laborschule beschrieben. Insgesamt ist der Eindruck, dass es dabei gut gelingt, die sonderpädagogische Arbeit so zu strukturieren, dass alle Schülerinnen und Schüler profitieren; dieser Eindruck wird auch durch eine Studie des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS)“ belegt (vgl. Artikel WILS, in diesem Band). Diese Arbeit ist jedoch nicht voraussetzungslos, sondern an das Vorliegen bestimmter Rahmenbedingungen geknüpft, die in Kapitel 3 beschrieben wurden.

Das Inklusionskonzept der Laborschule, das über Jahrzehnte entwickelt und erprobt wurde (vgl. Siepmann, in diesem Band), ist in ähnlicher Weise zumindest in Teilen auf andere (inklusive) Schulen übertragbar – so arbeitet beispielsweise die Europaschule in Rheinberg ebenfalls mit einem Beratungsteam, das dem der Laborschule vergleichbar ist. Wie inklusive Schulentwicklungsprozesse eingeleitet werden können, kann beispielsweise bei Wilhelm (2009), Reich (2012) oder in der deutschsprachigen Fassung des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) nachgelesen werden. „Ein inklusiver Unterricht setzt beim lehrenden und nicht lehrenden Personal entsprechende Ein-

stellungen, Haltungen und Fähigkeiten voraus bzw. trägt dazu bei, diese zu entwickeln“ (Kultusministerkonferenz, 2011, 19) – diese Einstellungen und Haltungen bestehen insbesondere darin, Vielfalt zu respektieren und Heterogenität als Chance wahrzunehmen. Eine Grundvoraussetzung, damit dies in der Institution Schule gelingen kann, ist, dass alle Lehrerinnen und Lehrer „so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule“ (Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, 2015, 3) entfalten können. Sonderpädagogische Fachkräfte werden weiterhin als Expertinnen und Experten für die individuelle Förderung bei bestimmten Problemlagen benötigt – idealerweise geschieht dies aber in enger Kooperation mit allen Beteiligten. Darauf hinzuweisen ist aber auch, dass Schule nicht isoliert zu betrachten ist. Versteht sich die Gesellschaft nicht in allen Bereichen als inklusiv – zurzeit gilt dies insbesondere für den Arbeitsmarkt – stößt schulische Inklusion immer wieder an Grenzen.

Literatur

- Arnold, K.-H. & Kretschmann, R. (2002). Förderdiagnostik, Förderplan und Förderkontrakt: Von der Eingangsdiagnose zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (7), 266–271.
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.) (2015). *Manual Inklusion – Gemeinsames Lernen – Auf dem Weg zur Inklusion in der allgemeinen Schule*. Zugriff am: 01.10.2018. Verfügbar unter https://www.brd.nrw.de/schule/pdf/Inklusion-Manual_Gemeinsames_Lernen.pdf.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In der originalen, englischsprachigen Fassung entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow*. Zugriff am 01.10.2018. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Zugriff am 01.10.2018. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Dietrich, G. (1991). *Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung* (2. Aufl.). Göttingen.
- Dorniak, M. (2018). Inklusive Beschulung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Vorstellung des flexiblen Konzepts der Laborschule Bielefeld. In *SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik* (Hrsg.), Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten – Eine Suchbewegung. Dokumentation der Jahrestagung 2017.
- Freke, N. (2018). Vielfalt braucht Vielfalt. Zum multiprofessionellen Umgang mit Heterogenität in der Schule. In M. Dorniak, A. Textor & C. T. Zenke (Hrsg.) (2018), *Multiprofessionelle Kooperation, Lernende Schule*, 81, 21. Jahrgang (S. 32–34). Seelze: Friedrich Verlag.
- Groeben, A. von der, Geist, S., & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.) (2011), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 260–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Zugriff am 01.10.2018. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf.
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 97–139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Zugriff am 01.10.2018. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Lütje-Klose, B. (2016). Multidisziplinäre Kooperation an der Laborschule Bielefeld. In Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Düsseldorf, 15. August 2016, 68. Jahrgang Nr. 7/8, 20–23.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft* 51, 26. Jg., 61–80.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schön, M. & Stark, R. (2015). Erste Erfahrungen mit inklusiver Unterrichtspraxis an saarländischen Grundschulen. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.) (2015), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 197–215). Magdeburg: Prolog.
- Schulverbund „Blick über den Zaun“ (Hrsg.) (2007). *Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards*. Zugriff am 01.10.2018. Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/LS/labor_schule_neu/docs/leitbildundstandards.pdf.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Unter Mitarbeit von D. Niestradt, B. Filitz, J. Matis, A. Rütting & H. Zingler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Werning, R. (2006). Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. *Diagnostizieren und Fördern. Friedrich Jahresheft XXIV*, 10–15.
- Wilhelm, M. (Hrsg.) (2009). *Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wocken, H. (1996). Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. *Behindertenpädagogik*, 35 (4), 372–376.

Sabine Geist

Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses

Yanni, Schüler aus einer jahrgangsgemischten Lerngruppe 3/4/5, möchte gerne mit einer Gruppe anderer Kinder in der Pause auf dem Bauspielplatz eine Hütte bauen. Torben beobachtet, wie Yanni seine Mitschüler fragt, mit einer ersten Ablehnung aber nicht umgehen kann und sofort laut wird. Torben und Yanni schließen sich gemeinsam der Gruppe für eine Zeit an und bauen mit. Nach einiger Zeit zieht sich Torben langsam aus der Spielgruppe zurück, beobachtet und nimmt die Arbeit mit einigen anderen Schülerinnen und Schülern in der Nähe auf.

Etwas später am Vormittag:

Yanni sitzt in der Versammlung. Er beginnt die Gespräche zu stören, wird unruhig, stupst andere Kinder an. Es fällt ihm offensichtlich schwer, ruhig den Geschehnissen in der Versammlung zu folgen. Er wird immer unruhiger, ihm scheint das alles zu lange zu dauern, er erscheint vollkommen überfordert mit der Anforderung, ruhig zuzuhören. Er rutscht hin und her, greift nach Gegenständen und schlägt sie geräuschvoll immer wieder gegen die Sitzbank. Torben sitzt dicht neben ihm und legt ihm unauffällig eine Hand auf den Rücken. Der Körperkontakt scheint Yanni gutzutun. Er wird langsam immer ruhiger und entspannter und schafft es schließlich, den Abläufen für einige Zeit zu folgen. Nach einiger Zeit beginnt Yanni erneut unruhig zu werden. Torben spricht leise mit ihm, sie stehen auf und wechseln den Lernort. Gemeinsam setzen sie sich an einen Tisch, etwas entfernt von der Versammlungsecke. Yanni beginnt an seinen Lernaufgaben zu arbeiten. Nach einigen Minuten kommen Tim und Laura hinzu. Torben wendet sich an Laura und unterstützt sie bei einer schwierigen Rechenaufgabe.

Torben ist Schulbegleiter an der Laborschule.

0. Einleitung

Wie an vielen anderen Schulen, die im „gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf“ arbeiten, findet sich auch an unserer Schule eine recht große Zahl von Personen, die als Schulbegleitungen tätig sind. Im Jahr 2013 arbeiteten acht Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an der Schule. Im Schuljahr 2016/2017 wurden dagegen über 20 Maßnahmen an unserer Schule genehmigt, die von mehr als 24 unterschiedlichen Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern personell besetzt wurden. Dieser starke Anstieg in der Laborschule spiegelt einen allgemeinen Trend wider, der nicht nur Regelschulen, sondern auch Förderschulen betrifft. Belastbare Zahlen zum Anstieg liegen allerdings nur aus dem Bereich der Förderschulen vor (vgl. Lindmeier & Polleschner, 2014, 198; Dworschak, 2012; Kißgen et al., 2013, 272 oder auch Keil et al., 2012). Entsprechend diesem Anstieg ist die schulische Eingliederungshilfe auch der drittgrößte Ausgabenbereich der Sozialhilfe; er belief sich laut des Informationssystems der Gesundheitsberichterstattung des Bundes im Jahr 2015 auf 1,336 Milliarden Euro (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, DV, 2016, 9).

1. Schulbegleitung – Hintergründe und Begriffsklärungen

Zunächst ist festzuhalten, dass bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in der Schule für ein und dieselbe Tätigkeit, nämlich eine Maßnahme zur Einzelfallhilfe, unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Neben „Schulbegleitung“ finden wir Begriffe wie „Schulassistent“ oder auch „Integrationshelfer“.

Schulbegleitungen, so eine gängige Definition, sind Personen, „die Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die auf Grund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinische Versorgung und/oder auch Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen“ (Beck et al., 2010, 133). So soll dieser Begriff im vorliegenden Text auch verstanden werden.

Beantragungsmodalitäten und Begründungen

Die Beantragung und die Bewilligung von Schulbegleitungen ist regional sehr unterschiedlich organisiert. Sie ergibt sich aus dem Sozialgesetzbuch. Grundsätzlich ist Schulbegleitung eine Form der „Eingliederungshilfe“. Sie obliegt in der Regel den Eltern.

Leistungsberechtigt sind Kinder und Jugendliche entweder nach § 54 SGB XII (Leistungen der Eingliederungshilfe) oder nach § 35a SGB VIII (Jugendhilfe) und selten nach § 37 SGB V (notwendige Krankenpflege), die in ihrer Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt sind oder auch von Behinderung bedroht sind.

- Damit haben solche Kinder und Jugendlichen Anspruch auf „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu“ (SGB XII § 54 Abs. 1).
- Leistungsberechtigt sind danach aber auch Kinder und Jugendliche nach SGB VIII, also solche, deren „seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (SGB VIII § 35a Abs. 1).

Die Entscheidung über Kostenübernahme und Art, Umfang und Dauer der Maßnahme liegt bei den Trägern, entweder dem Sozial- oder aber dem Jugendamt. Eine Schulbegleitung wird dann als geeignete Maßnahme angesehen, wenn dadurch der Schulbesuch ermöglicht oder erleichtert bzw. wenn durch diese die üblicherweise erreichbare Bildung ermöglicht wird (vgl. § 12 Eingliederungshilfe-Verordnung).

Aufgaben der Schulbegleitung – Abgrenzungen zu anderen Professionen

Im „Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2012, 24) findet sich der folgende Aufgabenzuschnitt für Schulbegleitungen in Abgrenzung zum Aufgabenbereich der Lehrkräfte: „Grundsätzlich trägt der Lehrer oder die Lehrerin die Verantwortung für Wissensvermittlung. Aber auch die Integrationshelferin oder der Integrationshelfer können pädagogische Aufgaben unter Anleitung und Vorbereitung des Lehrers wahrnehmen. Pädagogische und pflegerische Aufgaben sind häufig nicht klar voneinander zu trennen.“ Heinrich und Lübeck weisen bereits 2013 auf die „mangelnde Trennschärfe in den Tätigkeiten“ hin und stellen zudem heraus, dass vielfach Personen als Schulbegleiterinnen und -begleiter eingesetzt werden, „ohne dass geklärt wäre, wie sich ihr Aufgabenspektrum genau definieren lässt, welche Qualifikationen sie mitbringen und wie die Abstimmung mit den pädagogischen Fachkräften (insbesondere den Fachlehrer/inne/n) stattfinden soll“ (Heinrich/Lübeck, 2013, 95). Diese unklaren Rollen- oder Aufgabenzuschreibungen führen nicht selten dazu, dass die Schulbegleitungen mit unklaren Rollendefinitionen und Aufgaben in das komplexe Handlungsfeld Schule kommen.

Einige zentrale Aufgabenbereiche im Alltag von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern:

- Sie regen Interaktionsprozesse im Unterricht und auch außerunterrichtlich an.
- Sie unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Aneignung von Unterrichtsinhalten.
- Sie unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Strukturierung und Bewältigung ihres Alltags.
- Sie übernehmen pflegerische Tätigkeiten.
- Sie begleiten außerunterrichtliche Phasen (Mittagsbetreuung, Pausengestaltung etc.).
- Sie kooperieren mit den Lehrkräften der Schule.
- Sie pflegen Kontakte mit den Eltern und ggfs. auch Therapeuten, sind manchmal sogar Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus.
- Sie beraten bei der Erstellung von Förderplänen.
- Sie nehmen beratend teil an Hilfeplangesprächen.
- Sie nehmen teil an Teambesprechungen.
- Sie nehmen beratend teil an Klassenkonferenzen.
- ...

In dieser Gemengelage herrscht für die Schulbegleitungen noch dazu Unsicherheit hinsichtlich der für sie weisungsbefugten Personen. Formal ist für sie der Arbeitgeber, also der Träger der Maßnahme, zuständig. Der befindet sich aber weit weg von ihrem Arbeitsplatz und hat keinerlei Einblick in die reale Arbeitssituation. Die Schulleitung, die eigentlich weisungsbefugt sein müsste, weil die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter gewissermaßen Teil des Kollegiums sind, hat formal dagegen kein Zugriffsrecht auf diese Personen.

Auch problematisch scheint, dass eine Aufgabe der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter nicht zuletzt darin besteht, sich selbst überflüssig zu machen. Damit geraten Schulbegleitungen gerade dann, wenn sie besonders erfolgreich arbeiten, in eine finanziell bedrohliche Lage.

Erschwerend kommt noch hinzu, dass es sich bei dem Personenkreis der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter um eine äußerst heterogene Gruppe handelt. „Je nach Qualitätsstandards der Kosten- bzw. Anstellungsträger findet man hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit der Auflistung Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Freiwilligen Sozialen Jahr, Ein-Euro-Jobberinnen und -Jobber, pädagogisch interessierte Nicht-Pädagoginnen und -Pädagogen, aber auch Erzieherinnen und Erzieher, Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger sowie Sozial-, Heil- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen. Dieser Personenkreis ist weitestgehend für die Tätigkeit der Schulbegleitung nicht in

Form einer das gesamte Arbeitsfeld umfassenden Qualifikation ausgebildet, so dass man von Quereinsteiger/innen sprechen muss, die mehr oder weniger (beispielsweise in eintägigen Pflegekursen) angelernt werden“ (Knuf, 2013, 94). Das heißt, viele Schulbegleitungen verfügen über keine oder nur eine geringe Qualifikation, und sie sind darüber hinaus befristet zu sehr geringen Bezügen und mit unterschiedlichen Stundenumfängen eingestellt. Berechtigterweise lässt sich hier von prekären Arbeitsverhältnissen sprechen.

2. Verantwortungsübernahme – unsere Antwort auf die vielfältigen Problemlagen

Mit dem Anstieg der Zahl an Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern ergaben sich auch an der Laborschule Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen. Neues Personal bewegte sich durch die Schule, war aber dem Kollegium unbekannt. Eine zusätzliche Erwachsenengruppe wurde Teil einer bereits multiprofessionell arbeitenden Schule, hatte aber für das Kollegium eine nur wenig definierte Rolle. Die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter selbst waren nicht sehr zufrieden mit ihren Arbeitsbedingungen, was sich auch auf das Lernklima in den Gruppen auswirkte, u.v.m.

Als Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die Ansprechpartnerinnen und -partner für alle Beteiligten in der Schule waren, fühlten wir uns schnell verantwortlich auch für diese neue Personengruppe. Auch wenn sich an der Laborschule alle pädagogisch arbeitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemeinsam für alle Kinder verantwortlich fühlen, so gibt es doch Schwerpunkte innerhalb der Aufgabenfelder. Als Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind wir z.B. für Beantragungen unterschiedlichster Art zuständig (vgl. Dorniak, in diesem Band) und sind daher auch Ansprechpartnerinnen und -partner bei den Beantragungen für die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter.

In Absprache mit der Schulleitung übernahm die Gruppe der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen die Verantwortung für die Entwicklung eines Konzeptes der „Schulbegleitung als Teil einer inklusiven Schule“.

Es standen folgende Fragen im Zentrum, die regelmäßig mit der Schulleitung und auch dem gesamten Kollegium beraten wurden:

1. Wie kann Schulbegleitung zu einer individuell angemessenen pädagogisch sinnvollen Maßnahme zur Teilhabe werden?
2. Wie können Schulbegleitungen in multiprofessionell arbeitende Teams im Schulalltag sinnvoll eingebunden werden?
3. Wie lässt sich die Kooperation mit den Trägern der Maßnahme und den Arbeitgebern der Schulbegleitungen optimieren?

Im Folgenden stellen wir dar, wie sich dieser Prozess gestaltet hat und welche Überlegungen ihm zugrunde lagen.

Schulbegleitungen – dies bereits vorab – verstehen wir in der Laborschule als Mitglieder unseres Kollegiums. Wird also für ein Kind unserer Schule eine neue Schulbegleiterin oder ein neuer Schulbegleiter bewilligt, bekommen wir somit ein neues Kollegiumsmitglied. Wie jedes andere neue Mitglied in unserem Kollegium wird daher auch die Schulbegleiterin bzw. der Schulbegleiter in einer Konferenz der Schulgemeinschaft willkommen geheißen. Ihnen wird in einem Rundgang ausführlich die Schule gezeigt, und sie erhalten einen Schlüssel. So wissen alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule, wer (neu) in der Schule tätig ist, und man kann sich mit Namen ansprechen. Diese kleine Form der Wertschätzung trägt nach unserer Auffassung und Erfahrung dazu bei, dass sich die neuen Kolleginnen und Kollegen als Mitglied der Schule begreifen können, selbst wenn sie es – formal betrachtet – nicht sind.

2.1 Wie kann Schulbegleitung zu einer individuell angemessenen pädagogisch sinnvollen Maßnahme zur Teilhabe werden?

Ausgangüberlegungen

Im schulischen Lern- und Lebensalltag der Laborschule sind die Schülerinnen und Schüler daran gewöhnt, offen und auch flexibel mit verschiedenen Bezugspersonen umzugehen. Jede Lerngruppe wird von einem Team begleitet, das sich aus Betreuungslernlehrerinnen und -lehrern, Fachlehrerinnen und Fachlehrern und oftmals Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Anerkennungsjahr zusammensetzt. In einigen Gruppen kommt nun eine Schulbegleitung hinzu. Durch diese zusätzliche erwachsene Person mit zunächst auch für die Schülerinnen und Schüler unklarem Rollenprofil können sich mindestens drei pädagogische Problemfelder ergeben, die bei der Konzeptentwicklung berücksichtigt wurden:

Gefahr der Isolierung bzw. Stigmatisierung des Kindes

Die Schulbegleitungen sind, wie oben beschrieben, eine Einzelfallhilfe zur Teilhabe am Unterricht. Eine Studie von Dworschak 2012 zur Integration begleiteter Schülerinnen und Schüler in die Klassengemeinschaft zeigt, dass die große Mehrheit der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter die Integration des begleiteten Kindes in die Klassengemeinschaft als besser empfinden, seitdem die Maßnahme „Schulbegleitung“ angelaufen ist. Auch die Klassenlehrer bestätigen dies überwiegend (vgl. Dworschak, 2012a, 89). Versteht sich eine Schulbegleitung aber so, dass sie dem ihr anvertrauten Kind oder Jugendlichen nicht mehr von der Seite weichen darf, ist die Gefahr einer deutlichen Exklusion und damit einer Verhinderung von Teilhabe oder gar

eine Stigmatisierung gegeben. In altersentsprechenden Gruppen zu lernen und die Freizeit zu gestalten wird durch ein solches Verhalten nahezu verhindert. Frei- und Rückzugsräume sind für die so betreuten Kinder kaum möglich.

Gefahr von Abhängigkeiten zwischen Kind und Schulbegleitung

Je nach Interpretation der eigenen Rolle besteht auch die Gefahr, dass sich die Schülerin oder der Schüler in unterschiedlichsten Bereichen mehr und mehr auf die Schulbegleiterin bzw. den Schulbegleiter verlässt. Unterstützung zur Teilhabe heißt aber, die Kinder und Jugendlichen darin zu unterstützen, zunehmend eigenständig Anforderungen zu bewältigen, und nicht, ihnen die Aufgaben abzunehmen, ja sie manchmal gänzlich zu übernehmen. Eine zu stark helfende Rollenauslegung wird Selbständigkeit und Autonomie eher verhindern.

Gefahr der Verantwortungs- und Aufgabendelegation an die Schulbegleitung

Die ständige Anwesenheit der Schulbegleitung für eine spezifische Person kann Lehrkräfte dazu verleiten, Verantwortung auch für Unterrichts- und Lernprozesse an die Schulbegleitung zu delegieren. Es könnte gar dazu kommen, dass „eine nicht professionell ausgebildete Lehrkraft“ damit zur realen Lehrkraft des Kindes mit Schulbegleitung wird, zumal, wie oben bereits erwähnt, klare Grenzziehungen hier oft schwierig sind.

Lösungsansätze

Um nicht in diese „Fallen zu laufen“, legen wir in unserem Konzept besonderen Wert auf eine ausgewogene Gruppenzusammensetzung, die Unterstützung bei der Rollenfindung und die Professionalisierung.

Eingehende Beratung vor der Antragstellung

Kommt es im Verlauf der Schulbiografie von Kindern und Jugendlichen dazu, dass Schulbegleitung als mögliche Maßnahme der Teilhabe an Unterricht in Erwägung gezogen wird, erfahren Eltern oftmals durch die Schule von der Möglichkeit, einen Antrag auf individuelle Schulbegleitung zu stellen. Antragsteller sind immer die Eltern (siehe oben), sie treffen die Entscheidung, ob sie in einen Beantragungsprozess zu einer solchen Unterstützungsmaßnahme einsteigen wollen. In der gemeinsamen Beratung mit den betreuenden Lehrkräften der Kinder und den Eltern werden soziale, emotionale und individuelle Aspekte für die Beantragung der Maßnahme abgewogen. Dabei stellen wir immer wieder fest, dass diese Maßnahme von den Familien ganz unterschiedlich bewertet wird: Für die eine Gruppe der Eltern stellt eine Schulbegleitung eine unbedingt wahrzunehmende Unterstützung für ihr Kind dar. Dann wird sogar häufig ein sehr hoher Stundenanteil an Betreuung eingefordert. Andere

lehnen die Maßnahme ab, weil sie die Schulbegleitung als zu stark stigmatisierend einschätzen. Als Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen betrachten wir es als unsere Aufgabe, möglichst umfassend und transparent den je spezifischen Fall zu betrachten und die Eltern zu beraten. Dazu gehört auch, mit ihnen gemeinsam darüber nachzudenken, in welchem Umfang ggfs. eine Unterstützung notwendig erscheint.

Eine intensive Unterstützung der Eltern während des oft langen Zeitraums der Antragstellung mit all seinen Anforderungen (fachärztliche Stellungnahme, Berichte der Schule, Förderpläne, sonderpädagogische Gutachten, Gutachten aus Therapiezentren, psychologische Gutachten, Pflegegutachten) machen wir uns ebenso zur Aufgabe. Eltern werden daher unterstützt, Gutachten einzuholen, Gespräche mit Institutionen außerschulischer Förderung zu führen. Auch Hilfeplangespräche werden ggfs. koordiniert.

Gruppen bewusst zusammensetzen

Durch die Zunahme an Schulbegleitungen verändert sich die Relation zwischen Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten durch die Schulbegleitung, so wie wir sie an unserer Schule verstehen und gestalten wollen, eine weitere Ansprechperson. Jedes Team ist daher bemüht, die Schulbegleitungen als vollwertiges Mitglied einzubinden. So wird die Schulbegleiterin oder der Schulbegleiter zu einer für alle „verfügbaren“ Person, die ihnen helfen und sie unterstützen kann, die ihnen Aufmerksamkeit gewährt, die sie aber auch reglementiert etc. Die Schülerinnen und Schüler und auch die Kolleginnen und Kollegen erleben die vielfältigen Fähigkeiten und den oftmals großen Ideenreichtum auch für außerunterrichtliche Aktivitäten dieser Personengruppe als sehr gewinnbringend für den schulischen Alltag.

Schwierig wird es lediglich dann, wenn zu viele Erwachsene in einer Lerngruppe tätig sind. In extremen Fällen traf man zeitweise zwei Schulbegleiterinnen bzw. Schulbegleiter, eine sonderpädagogische Lehrkraft, einen sozialpädagogischen Mitarbeiter im Anerkennungsjahr und eine Regelschullehrkraft in einer Gruppe mit 22 Kindern an. Eine solche Vielfalt erwachsener Bezugspersonen führte durchaus zu Verwirrung bei den Kindern und Jugendlichen, aber auch zu Unklarheiten und Abstimmungsschwierigkeiten in den Verantwortungsbereichen bei den Erwachsenen. Um dem entgegenzuwirken, achten wir bei den Prozessen der Gruppenzusammensetzungen an den Übergängen in der schulischen Biografie auch auf die Anzahl der Schulbegleiterinnen bzw. Schulbegleiter in den jeweiligen Gruppen, damit es nicht zu einer Überfrachtung mit pädagogischem Personal, zu Rollenkonflikten oder Verantwortungsschiebungen kommt (vgl. Devantié et al., in diesem Band).

Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter bei der Rollenfindung unterstützen

Unser Schulbegleiter-Konzept sieht vor, dass in den Gruppen individuell entschieden wird, inwieweit die Tätigkeit der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter auch offiziell so benannt wird. In einzelnen Fällen, so z.B. bei körperlich beeinträchtigten Kindern, die Pflegeunterstützung benötigen, ist es allen Schülerinnen und Schülern bewusst, in welcher Rolle der zusätzliche Erwachsene den Schultag begleitet. In anderen Fällen ist dies nicht so deutlich und muss es auch nicht sein. Gerade dies war Ergebnis intensiver Diskussionen und ist damit eine gemeinsame Haltung aller an der Schule tätigen Pädagoginnen und Pädagogen.

Indem die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als Pädagoginnen und Pädagogen für die gesamte Gruppe präsent sind, versuchen wir einerseits, einer Stigmatisierung und Etikettierung und damit Segregation entgegenzuwirken, andererseits aber auch, Abhängigkeiten zwischen Kind und Schulbegleitung zu verhindern oder zumindest zu reduzieren. Das Fallbeispiel zu Beginn des Beitrags soll dies verdeutlichen.

Allen Beteiligten in der Schule ist klar, und dies wird auch mit den Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern kommuniziert, dass sie sich bei diesem Aufgabenzuschnitt in einem ständigen Dilemma befinden. Öffnet sich die Schulbegleitung der gesamten Gruppe, ist sie streng genommen keine Einzelfallhilfe mehr; tut sie es nicht, besteht die Gefahr einer Exklusion des Kindes. Die Unterstützung des Kindes oder Jugendlichen zur Teilhabe kann aus unserer Sicht nicht bedeuten, nur das „eigene Kind/den eigenen Jugendlichen“ im Blick zu haben. Um Teilhabe zu gewährleisten, ist es auch notwendig, Kommunikation und Interaktion mit anderen Mitgliedern der Gruppe vorzuleben, anzuregen und bei deren Ausgestaltung zu unterstützen. Dies ist, ohne dass die Schulbegleitung für alle in der Gruppe zu einer bedeutsamen pädagogischen Person wird, kaum möglich (vgl. dazu Burchartz, 2013). Dennoch ist es für alle Beteiligten eine große Herausforderung, hier die richtige Balance zu finden.

Eine eher informelle Befragung unserer Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zeigt, dass sich die große Mehrzahl der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter durch die Öffnung für die Gesamtgruppe deutlich in ihrer Rolle gestärkt sieht und zufriedener ist. Dennoch zeigt die Erfahrung aus den vergangenen drei Jahren auch, dass eine für alle gültige Rollendefinition nur schwer möglich ist, da die Anforderungen, die das jeweils zu begleitende Kind oder der Jugendliche stellt, zu unterschiedlich sind. Es gilt daher immer wieder, gemeinsam im Dialog mit allen Beteiligten unter Berücksichtigung der je individuellen Bedürfnisse der unterstützten Schülerin oder des Schülers, der Eltern, der Gruppe und den weiteren Pädagoginnen und Pädagogen in der Gruppe die Rollen zu klären.

Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter professionalisieren

Eine stetige Beratung der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter ist eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Professionalisierung. Gerade dies betrachten wir Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in unserer Schule als eine unserer Aufgaben.

Dabei setzen wir auf unterschiedliche Formen der Qualifizierung und Beratung. Zum einen versuchen wir als Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Zusammenarbeit mit den Sozialdiensten eine grundlegende Professionalisierung anzubahnen. Konkrete Schulungsbedarfe werden an die Sozialdienste weitergegeben und wir haben die Erfahrung gemacht, dass die entsprechenden Schulungen tatsächlich auch vorgenommen werden.

Zum anderen gibt es regelmäßige Beratungsgespräche zwischen den jeweils zuständigen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (oftmals auch Regelschullehrkräften) und den Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern. Den Beratungsbedarf legen zunächst die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter selbst fest. Ein distanzierter Blick auf das „enge System Kind oder Jugendlicher und Schulbegleitung“ wird dadurch gewährleistet. In diesen regelmäßigen Treffen bekommt die sonderpädagogische Lehrkraft detaillierte Rückmeldung durch die Schulbegleitungen zu den Entwicklungsschritten der begleiteten Kinder und Jugendlichen, zu Hürden im Alltag und auch zu familiär stützenden oder hinderlichen Situationen.

Auch regelmäßige gemeinsame Sitzungen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern sind von uns eingeführt worden. Innerhalb dieser Sitzungen werden organisatorische Abläufe und etwaige Probleme geklärt. Sie dienen aber auch dem inhaltlichen Austausch, der Begegnung der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter untereinander und der Fallbesprechung. Gemeinsam wird an Falldarstellungen einzelner Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter gearbeitet, werden Lösungen für spezifische pädagogische Situationen gesucht und die Ergebnisse der Interventionen reflektiert. Vor allem die sonderpädagogischen Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen der Schule nutzen diese Sitzungen also dazu, interessierte Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu qualifizieren, indem (interessen- bzw. klientenorientiert) spezifische pädagogische Themen vorgestellt werden und an ihnen gemeinsam gearbeitet wird.

2.2 Wie können Schulbegleitungen in multiprofessionell arbeitende Teams im Schulalltag sinnvoll eingebunden werden?

Ausgangsüberlegungen

Die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf stellt äußerst komplexe Anforderungen an alle Beteiligten. Nur

eine Teamarbeit ermöglicht es, einen solch komplexen Prozess sinnvoll zu gestalten (vgl. Heinrich & Werning, 2013).

Im pädagogischen Konzept der Laborschule ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und erzieherischem, sozialpädagogischem und sonderpädagogischem Personal fest verankert und hat eine lange Tradition. Nun werden diese bereits existenten multiprofessionalen Teams ergänzt durch eine Berufsgruppe, deren Aufgabenbereich nicht eindeutig definiert ist und deren Professionalisierungsgrad selten dem anderer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entspricht. Die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter sind innerhalb dieses Gefüges vermutlich diejenige Personengruppe, die unter den prekärsten Bedingungen arbeitet (vgl. Lübeck & Heinrich, 2016, 7). Sie stecken in multiplen Abhängigkeiten zu und Loyalitätsbezügen zwischen ihrem formalem Arbeitgeber, der Schulleitung, den Lehrkräften und auch den Bedürfnissen und Bedarfen der Kinder und Eltern (vgl. auch Lübeck & Heinrich 2016, 16).

Eine Schulbegleiterin bzw. ein Schulbegleiter stellt in gewisser Weise ein Bindeglied zwischen den individuellen Bedürfnissen des ihnen anvertrauten Kindes und den Möglichkeiten der Schule dar. An ihn werden von den verschiedenen Personenkreisen (Eltern, Lehrer, Schüler, Träger, Ämter) unterschiedliche Erwartungen gestellt, und auch sie selbst haben die unterschiedlichsten Erwartungen.

Auch die Motivationslagen für die Aufnahme der Tätigkeit der Schulbegleitungen sind sehr vielfältig. Unsere schulinternen, informellen Befragungen zeigen, dass zum einem eher wirtschaftliche Interessen einen Grund für die Aufnahme der Tätigkeit darstellen, zum anderen aber sind auch das Bedürfnis nach hoher Flexibilität im Arbeitsleben und der Wunsch, sich sozial einzubringen oder selbst sozial eingebunden zu sein, Motiv für die Arbeit als Schulbegleiterin bzw. Schulbegleiter.

Lösungsansätze

Konzeptionell lässt sich nicht auf alle Wünsche und Bedürfnisse reagieren, für einige allerdings haben wir konzeptionelle Lösungen gefunden. Aus der Überzeugung heraus, dass nur eine multiprofessionelle, vertrauensvolle Zusammenarbeit eine optimale Förderung der Kinder und Jugendlichen ermöglicht, legen wir besonderen Wert darauf, diese durch strukturelle Maßnahmen und individuelle Unterstützung der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu gewährleisten.

Dreiwöchige Probephase

Wenn eine Schulbegleitung in eine unserer Gruppen eingeführt wird, ist dies für unsere Schülerschaft nichts Besonderes. Laborschülerinnen und Laborschüler sind an Besuch gewöhnt, und so kann eine potentielle Schulbegleitung

einige Zeit in das System „schnuppern“ und das zu begleitende Kind oder den Jugendlichen, aber auch das Team kennenlernen. Dies alles ist möglich, ohne dass bereits eine Etikettierung stattfindet, weil nur die pädagogischen Mitarbeiterinnen der Gruppe, nicht aber die Schülerinnen und Schüler über den Grund des Besuches informiert sind. Wir konnten also mit den Trägern eine gegenseitige Probezeit von drei Wochen vereinbaren. In einem sich an diese Probephase anschließenden Gespräch zwischen der/dem potenziellen Schulbegleiterin bzw. Schulbegleiter, der Betreuungslehrkraft und der sonderpädagogischen Lehrkraft wird die Erfahrung der drei Wochen reflektiert und abschließend geklärt, ob sich alle Beteiligten eine konstruktive Zusammenarbeit zutrauen. Eine Absprache mit den Eltern und dem Vertreter des Sozialdienstes erfolgt parallel. Erst dann wird – im positiven Fall – eine langfristige Zusammenarbeit vereinbart. Durch diesen Prozess und das vorab mit allen Beteiligten vereinbarte Vorgehen werden Erwartungshaltungen abgeglichen, Aufgabenbereiche abgesteckt und offene Fragen geklärt. Alle Beteiligten – auch die zu betreuenden Schülerinnen und Schüler – können sich für oder gegen eine Zusammenarbeit entscheiden, indem sie ihre (unterschiedlichen) pädagogischen, organisatorischen und auch persönlichen Sichtweisen einbringen. Eine verlässliche und abgestimmte Zusammenarbeit kann auf diese Weise angebahnt werden.

Teilnahme an Kollegiumsaktivitäten und Teambesprechungen

Als Mitglied des Kollegiums nehmen die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an themenrelevanten schulinternen Fortbildungen und auch an sozialen Veranstaltungen des Kollegiums wie Jahres- und Schuljahresabschlussfeiern oder Betriebsausflügen teil.

Sie können, um sich mit dem Gesamtkonzept der Schule vertraut zu machen, in den unterschiedlichen Stufen und Lerngruppen hospitieren und mischen sich ganz selbstverständlich unter das Kollegium, z.B. im Mitarbeitercafé. Regelmäßig treffen sich die Klassenteams zu Besprechungen, bei denen auch die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter dabei sind. Diese Einbindung in Teambesprechungen, die strukturell in die schulischen Abläufe eingebunden und keine Ad-hoc-Termine sind, sind einerseits Teil eines wertschätzenden Miteinanders. Sie sind andererseits eine gute Möglichkeit, über Unklarheiten, Fragen und aufkeimende Probleme zu sprechen. In diesen Teambesprechungen wird auch über die jeweiligen Aufgabenschwerpunkte, über Rollenverteilungen und sich verändernde und damit anzupassende Bedarfe gesprochen. Gemeinsame Verantwortung wird auf diese Weise zu gelebter Praxis in der Schule.

Derartige Besprechungen, Konferenzen und Planungsgespräche, aber auch die Teilnahme an Kollegiumsaktivitäten sind – nach Aushandlung mit den

Arbeitgebern – Teil der Arbeitszeit der Schulbegleitungen und müssen daher nicht freiwillig in ihrer Freizeit geleistet werden (siehe unten).

Schulbegleiter_innen-Treff

So wie sich auch andere Gruppen der Schule – Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und auch Lehrkräfte – für spezielle Anliegen ihrer Professionsgruppe teilweise unter sich treffen, so gibt es auch einen sog. „Schulbegleiter_innen-Treff“. Er bietet den Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern die Gelegenheit, sich kennenzulernen, sich gegenseitig zu unterstützen und zu stärken. Er ist zugleich auch der Ort, an dem eine Kooperation mit den Sozialdiensten erfolgt (siehe unten).

Dworschak (2012a) zeigt, dass die durchschnittliche Tätigkeitsdauer von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern ca. zwei Jahre, selten jedoch länger als vier Jahre ist. In der Laborschule arbeiten ca. 25% unserer Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter deutlich mehr als zwei Jahre, zum Teil mit wechselnden Schülerinnen und Schülern. Diese längerfristige Bindung an die Schule könnte auch Ergebnis unseres Konzeptes sein.

2.3 Wie lässt sich die Kooperation mit den Sozialdiensten optimieren?

Ausgangüberlegungen

Ein Sozialdienst hat, nach der Zusage der Kostenübernahme seitens des Sozialamtes oder Jugendamtes, die Aufgabe, das geeignete Personal zu finden, einzuarbeiten und ggf. zu qualifizieren. Sie sind die Arbeitgeber der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter (s.o.). Die Eltern haben die freie Anbieterwahl. Die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter einer Schule sind oftmals bei verschiedenen Sozialdiensten angestellt. An unsere Schule arbeiteten im Schuljahr 2016/2017 Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter von vier unterschiedlichen Sozialdiensten, die sich deutlich voneinander unterscheiden, z.B. in der Qualifizierung, der Begleitung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder auch hinsichtlich ihrer Kooperationsbereitschaft mit der Schule. Alle Dienste haben eigene Arbeitsfeldbeschreibungen, Konzepte und Vorgehensweisen in Bezug auf ihre Dienstberichte, Antragsformulare für Klassenfahrten, außerschulische Maßnahmen, Teamsitzungen etc.

Während es für die alltägliche Arbeit der Lehrkräfte kaum von Relevanz ist, welcher Träger Arbeitgeber der in der Lerngruppe tätigen Schulbegleitungen ist, hat dies erhebliche Bedeutung für die Arbeit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die an der Laborschule die Kontakte mit den Dienstleistern pflegen und sich um Formalitäten kümmern (Antragsstellungen, Vertretungsorganisation, personelle Neubesetzungen etc.).

Lösungsansätze

Diese Koordinationstätigkeiten binden viel Zeit. Wünschenswert wäre sicherlich eine Abstimmung der Leistungsanbieter untereinander; besser wäre noch, wenn möglichst wenige Leistungsanbieter in einer Schule tätig werden. Als Schule haben wir allerdings nur bedingt Einfluss darauf, und so bemühen wir uns selbst um inhaltliche und auch organisatorische Vereinheitlichungen unter den Leistungsträgern. Einheitliche Antragsformulare oder auch Vereinbarungen über die Teilnahme an schulischen Beratungs- oder auch Fortbildungstagen waren ein Ergebnis. Auch gelang es uns, inhaltliche Übereinstimmungen hinsichtlich der Aufgabenbeschreibungen zu formulieren. Gerade Letzteres betrachten wir als großen pädagogischen Gewinn im schulischen Alltag.

Das bereits erwähnte, im „Sechs-Wochen-Rhythmus“ stattfindende „Schulbegleiter_innen-Treff“ dient ebenfalls einer besseren Kooperation und Kommunikation zwischen den Beteiligten. Hier treffen sich alle Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter gemeinsam mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft und möglichst allen Vertretern der entsprechenden Sozialdienste. Ziel war und ist es, Arbeitsabläufe, Tätigkeitsprofile und inhaltliche Zuschnitte der Tätigkeiten immer wieder neu miteinander abzustimmen.

Dieses Treffen findet während der Schulzeit in der Schule statt und wird den Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern als Arbeitszeit angerechnet. In der Regel ist es möglich, dass Lehrkräfte und/oder Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen während dieser Zeit die Betreuung der Kinder und Jugendlichen übernehmen. In diesem Rahmen arbeiten die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die Schulbegleitungen und auch die Sozialdienste gemeinsam an der Weiterentwicklung des Konzepts insgesamt. Der derzeitige Arbeitsschwerpunkt lautet „Schulbegleiter auf Gruppenfahrten“. Seit einiger Zeit bieten wir dem Sozialdienst, der die meisten Mitarbeiter bei uns in der Schule hat, auch die Möglichkeit, im Anschluss an diesen Schulbegleiter_innen-Treff seine internen Dienstbesprechungen mit „seinen Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern“ in der Schule abzuhalten. Das führt zu einer wesentlichen zeitlichen Entlastung der entsprechenden Kolleginnen und Kollegen.

Hinsichtlich der Transparenz von Arbeitsbeziehungen zwischen Schule und Sozialdienst, für die Rollenfindung und Identitätsbildung als Berufsgruppe und auch bezüglich der sozialen Vernetzung innerhalb der Berufsgruppe haben sich diese Treffen als sehr dienlich erwiesen.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Als Schule sind wir seit gut drei Jahren bemüht, die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter organisatorisch, pädagogisch und menschlich wertschätzend im Gesamtkollegium zu verankern und deren Arbeit insgesamt auch konzeptionell in die schulische Arbeit sowie in Schulentwicklungsprozesse zu integrieren.

Vereinfachungen auf der Organisationsebene, Kooperationsvereinbarungen für die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren, eine enge Kooperation mit den Sozialdiensten als Arbeitgebern, die ausdrückliche Verantwortungsübernahme für diese Personengruppe durch die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, eine schulweite Einigung über Rollen und Aufgabenbereiche bzw. -zuschnitte der Schulbegleitungen und auch der Pädagoginnen und Pädagogen, die Einbindung in die multiprofessionellen Teams der Schule, Professionalisierungsbemühungen, Identitätsbildung als Schulbegleiterin bzw. Schulbegleiter durch Zusammenkünfte innerhalb der Gruppe der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, aber auch und vor allem die Einbindung in die Schulgemeinschaft als Ganzes haben wesentlich dazu beigetragen, dass Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zu einer anerkannten, geschätzten und bereichernden Personengruppe innerhalb unseres Kollegiums geworden sind.

Perspektivisch erscheint es uns sinnvoll, wenn Schulbegleitung eine Maßnahme zur Umsetzung von Inklusion bleiben soll, mehr Verantwortung an die Schulen selbst zu geben. Die starren und komplizierten Verfahrenswege und die große Zahl an Kooperationspartnern in den Ämtern und den Sozialdiensten binden viele Kapazitäten innerhalb der Schulen und verhindern jegliche Form flexibler Reaktion auf Bedarfe.

Eine Pool-Lösung, so wie sie an manchen Schulen bereits existiert und in der Region Hannover erprobt wird (Thiel, 2016, 45), könnte in vielen Bereichen ein Fortschritt sein. Die Pool-Lösung, bei der einer Schule für einen bestimmten Zeitraum eine definierte Stundenanzahl an Schulbegleitung zugestanden wird und über deren Einsatz sie selbständig entscheiden kann, bringt aus unserer Sicht bezüglich der Arbeitssicherheit der Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, der Arbeitszufriedenheit und auch der Möglichkeiten der Integration in Teams sowie der sozialen Einbindung in das Kollegium insgesamt deutliche Vorteile. Gerade wenn sich alle Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam verantwortlich fühlen für das Wohl und den Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlichen, ist die mit der Pool-Lösung verbundene Lösung vom 1:1-Konzept der Betreuung eine diese Haltung unterstützende strukturelle Maßnahme, die zugleich einer zu starken Bindung und Abhängigkeit zwischen Schulbegleitung und Kind entgegenwirkt. Auch organisatorische Vor-

teile, z.B. die Kompensation in Vertretungsfällen, ließe sich deutlich vereinfachen. Erste Evaluationsberichte aus der Erprobung im Raum Hannover zeigen zumindest, „dass diese Form der Leistungsgewährung wesentlich dazu beiträgt, die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitungen und Lehrkräften zu verbessern und Ressourcen zu bündeln, ohne die bedarfsgerechte Hilfestellung für das einzelne Kind zu vernachlässigen“ (Thiel, 2016, 45).

Aus Sicht der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen der Laborschule, aber auch aus Sicht aller an der Schule beteiligten pädagogisch wirkenden Personen bleibt abschließend allerdings kritisch anzumerken, dass grundlegende Probleme auch dann bestehen bleiben werden, wenn mit einer Pool-Lösung gearbeitet wird. Ohne Zweifel sehen auch wir den Einsatz von Schulbegleitungen als einen wichtigen Baustein auf dem Weg hin zu einer inklusiven Schule. Systemische und strukturelle Defizite allerdings gleicht dieser Einsatz nicht aus. Längerfristig scheint uns eine „systemische Unterstützung des Lernens und Lebens in einer Klassengemeinschaft/Lerngruppe“ (DV, 2016, 12) notwendig, die allerdings dann ergänzt werden müsste durch eine persönliche und damit individuelle Unterstützung, wenn für einzelne Kinder die systemische Assistenz nicht ausreichend ist (vgl. DV, 2016, 12). Auf diese Weise gäbe es auch einen stabilen, langfristig beschäftigten, gut eingearbeiteten Stamm an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, durch den sich die Qualität in der inklusiven Schule erhöhen könnte.

Weiterhin sehen wir auch in der Qualifizierung des Personals einen Schlüssel für die Weiterentwicklung der inklusiven Schule. Neben grundsätzlichen fachlichen Kompetenzen müssen die unterstützend eingesetzten Pädagoginnen und Pädagogen über ein hohes Maß an sozialer Kompetenz verfügen. Für diese Qualität sind Ausbildungen und kontinuierliche Weiterbildungen, aber auch eine angemessene Bezahlung unerlässlich. Prekäre Arbeitsverhältnisse für pädagogisches Personal in inklusiven Schulen sind unbedingt abzubauen. Weil nur durch multiprofessionelle Kooperation Inklusion gelingen kann, muss der Einsatz aller Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort koordiniert und dauerhaft begleitet werden. Darüber hinaus ergeben sich durch die unterschiedlichen beteiligten Institutionen Koordinierungsaufgaben, die außerhalb des engen schulischen Bereichs liegen. Dafür bedarf es in der Schule selbst einer koordinierenden Person, die unbedingt Teil des Schulleitungsteams sein muss. So kann gewährleistet werden, dass Inklusion bei allen Prozessen der Schulentwicklung mitgedacht wird und Berücksichtigung findet. Die Einrichtung einer solchen „Koordinationsstelle“ erfordert ebenso finanzielle Mittel wie weitere Maßnahmen, die für die multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Schulen unabdingbar sind (z.B. Supervision, Fortbildung, Anleitungs-, Begleitungs- und Teamzeiten).

Literatur

- Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2012). *Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht*. Berlin. Zugriff am 14.10.2017 http://www.alle-inklusive.de/wp-content/uploads/2009/10/elternratgeber_gemeinsame_bildung.pdf_ne.pdf.
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (7), 244–254.
- Burchatz, N. (verantwortlich für Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e.V.) (2013). *Schulbegleitung, Integrationshilfen für Kinder und Jugendliche mit (geistiger) Behinderung an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg*. Stuttgart.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV) (2016). *Von der Schulbegleitung zur Schullasistenz in einem inklusiven Schulsystem*. Zugriff am 14.10.2017: <https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungenstellungnahmen-2016-empfehlungen-des-deutschen-vereins-von-der-schulbegleitung-zur-schullasistenz-in-einem-inklusi-ven-schulsystem-2285,1043,1000.html>.
- Dworschak, W. & Reuter U. (2012). Offene Fragen und Handlungsbedarf zur Schulbegleitung. *Lernen konkret*, 21 (4), 32.
- Dworschak, W. (2012a). Schulbegleiter im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayrischen Studie im Schuljahr 2010/2011. *Gemeinsam Leben*, 20, 80–94.
- Heinrich, M. & Werning, R. (2013). It's Team-Time? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/inn/en und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung* 4, 26–32.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflohe häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *bildungsforschung*, Jg. 10, Ausgabe 1, 91–110.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Waxmann.
- Keil, S., Baier, D. & Friedemann, A. (2012). *Empowerment macht Schule – Mit qualifizierten Schulbegleitern auf dem Weg zur gelingenden Integration*. Zugriff am 12.10.2017: http://www.ibs-thueringen.de/fileadmin/one4all/files/Quasi/Downloads_PDF/QuaSI_15032012_Empowerment_macht_Schule.pdf.
- Kißgen, R., Franke, S., Ladnig, B., Mays, D. & Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitungen an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 5, 263–267.
- Knuf, O. (2013). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung*. (S. 93–99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schullasistenz – ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? *Gemeinsam leben* 4, 195–205.
- Lübeck, A. & Heinrich M. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma: Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (Pädagogik im Widerspruch). MV-Wissenschaft.
- Lübeck, A. (2016). Schulbegleitungen bewusst gestalten. Schule in der Verantwortung. *Lernen-de Schule* 110/111, 40–43.
- Schulgesetzbuch XII: § 53 und § 54: Leistungen der Eingliederungshilfe
Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Aches Buch Kinder- und Jugendhilfe: § 35a SGB VIII: Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche
- Thiel, S. (2016). Erfahrungsbericht. Schulbegleitung als Poolmodell. *Lernchancen*, 110/111, 44–45.

Auszug aus:

Schulgesetzbuch XII: § 53 und § 54: Leistungen der Eingliederungshilfe

Eingliederungsverordnung: § 12, Nr. 1

§ 54 SGB XII Leistungen der Eingliederungshilfe

(1) Leistungen der Eingliederungshilfe sind neben den Leistungen nach den §§ 26, 33, 41 und 55 des Neunten Buches insbesondere

1. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt,

Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Achstes Buch Kinder- und Jugendhilfe

§ 35a SGB VIII: Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

(1) Kinder oder Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Von einer seelischen Behinderung bedroht im Sinne dieses Buches sind Kinder oder Jugendliche, bei denen eine Beeinträchtigung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist. § 27 Absatz 4 gilt entsprechend.

(1a) Hinsichtlich der Abweichung der seelischen Gesundheit nach Absatz 1 Satz 1 Nummer 1 hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Stellungnahme

1. eines Arztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie,
 2. eines Kinder- und Jugendpsychotherapeuten oder
 3. eines Arztes oder eines psychologischen Psychotherapeuten, der über besondere Erfahrungen auf dem Gebiet seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen verfügt,
- einzuholen. Die Stellungnahme ist auf der Grundlage der Internationalen Klassifikation der Krankheiten in der vom Deutschen Institut für medizinische Dokumentation und Information herausgegebenen deutschen Fassung zu erstellen. Dabei ist auch darzulegen, ob die Abweichung Krankheitswert hat oder auf einer Krankheit beruht. Die Hilfe soll nicht von der Person oder dem Dienst oder der Einrichtung, der die Person angehört, die die Stellungnahme abgibt, erbracht werden.

(2) Die Hilfe wird nach dem Bedarf im Einzelfall

1. in ambulanter Form,
2. in Tageseinrichtungen für Kinder oder in anderen teilstationären Einrichtungen,
3. durch geeignete Pflegepersonen und
4. in Einrichtungen über Tag und Nacht sowie sonstigen Wohnformen geleistet.

(3) Aufgabe und Ziel der Hilfe, die Bestimmung des Personenkreises sowie die Art der Leistungen richten sich nach § 53 Absatz 3 und 4 Satz 1, den §§ 54, 56 und 57 des Zwölften Buches, soweit diese Bestimmungen auch auf seelisch behinderte oder von einer solchen Behinderung bedrohte Personen Anwendung finden.

(4) Ist gleichzeitig Hilfe zur Erziehung zu leisten, so sollen Einrichtungen, Dienste und Personen in Anspruch genommen werden, die geeignet sind, sowohl die Aufgaben der Eingliederungshilfe zu erfüllen als auch den erzieherischen Bedarf zu decken. Sind heilpädagogische Maßnahmen für Kinder, die noch nicht im schulpflichtigen Alter sind, in Tageseinrichtungen für Kinder zu gewähren und lässt der Hilfebedarf es zu, so sollen Einrichtungen in Anspruch genommen werden, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam betreut werden.

Sabine Geist und Stefan Brandt

Wege gemeinsam gehen – multiprofessionelle Zusammenarbeit in Beratungsprozessen für eine inklusive Schule

In der deutschen Schullandschaft haben in den vergangenen Jahren vielfältige Veränderungsprozesse stattgefunden. Neben der Einführung der Ganztagschule und den Schulrechtsänderungsgesetzen der Länder ist hier auch die UN-Behindertenrechtskonvention zu nennen, die die Umsetzung einer inklusiven Bildung in Deutschland verbindlich vorschreibt. Durch eben jene Entwicklungen sind neue Berufsgruppen (Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, Pflegerinnen und Pfleger) Mitglieder der Schulgemeinschaft geworden. Schulen sind damit „zwangsläufig zu Organisationen mit verschiedenen Professionen und der darin angelegten Möglichkeit für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit“ (Böhm-Kasper et al., 2017, 117) geworden. Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung inklusiver schulischer Konzepte wird – gewissermaßen normativ – der multiprofessionellen Zusammenarbeit vielfältige Bedeutung hinsichtlich der angemessenen Förderung aller Schülerinnen und Schüler zugeschrieben und daher als notwendig und wünschenswert betrachtet (vgl. Böhm-Kasper et al., 2017; Lütje-Klose & Urban, 2014). Versteht man eine inklusive Schule als einen Ort des *gemeinsamen Lebens und Lernens* aller an Schule Beteiligten, d.h. als einen Ort, in dem Leben und Lernen nicht künstlich voneinander getrennt ist, sondern aufeinander bezogen, als einen Ort, wo Unterschiede bejaht und die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden, als einen Ort, wo Kinder und Jugendliche durch (Selbst-)Verantwortung und Beteiligung lernen, dann wird die Umsetzung dieses Anliegens unterstützt durch eine multiprofessionelle Kooperation aller am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Personen.

Sichtet man die vorliegende Literatur zum Thema multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings, wird diese jedoch häufig vor allem zwischen den Berufsgruppen der Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und der Regelschullehrkräfte thematisiert (z.B. Werning, 2013). Eher weniger findet man zur Frage der Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Berufs-

gruppen, wie z.B. Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern (vgl. Geist, in diesem Band oder Heinrich/Lübeck, 2013 und 2016) oder auch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen.

Einzelne Untersuchungen deuten darauf hin, dass es bislang weder eine klare Definition der Aufgabenbereiche für die spezifischen Professionen gibt (u.a. Holtbrink, 2015) noch eine einheitliche Vorstellung von Inklusion selbst zwischen den Professionsgruppen besteht. Somit gilt es, sowohl für die Schule als Gesamtes wie auch in jedem einzelnen „Problemfall“, die jeweiligen Aufgabenbereiche und das Verständnis von gelingender und gelungener Inklusion auszuhandeln.

In der momentanen Situation der Schulentwicklung, in der in den Schulen Aufgaben und Konzepte (nicht nur) im Hinblick auf Inklusion überprüft, neu gedacht und geschrieben werden müssen, besteht die große Chance, dass sich alle professionell Beteiligten ein spezifisches Profil geben und zugleich gewissermaßen zur Aufweichung ihrer Professionsgrenzen zum Zwecke der Kooperation bereit sind.

Die Situation in der Laborschule

An der Laborschule, in der Inklusion von Beginn an Teil schulischer Realität war, arbeiten seit vielen Jahren Regelschullehrkräfte, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter, Erzieherinnen und Erzieher sowie Schulpsychologinnen und -psychologen zusammen. Als multiprofessionell arbeitende Organisation sehen alle an der Schule arbeitenden Menschen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit diesen vielfältigen Ausbildungshintergründen als unterschiedliche Teilgruppen der Schule an, die diese gleichberechtigt mitgestalten. Sie alle haben eine gemeinsame Vorstellung, ein gemeinsames Verständnis davon, was es heißt, eine inklusive Schule zu sein, sehen Vielfalt als Gewinn für alle Beteiligten, vertreten das gemeinsame Ziel einer vom Kind aus gedachten Pädagogik und arbeiten an der Verwirklichung einer inklusiven Schule täglich neu.

Der Anspruch dieser Arbeit erfordert, sich immer wieder neu mit Routinen und Alltagspraktiken auseinanderzusetzen, gemeinsam neue Wege zu finden und zu gehen. Damit eine stärkere Bündelung von Fragen und Antworten für spezifische Beratungs- und Entwicklungsbedarfe in den inklusiven Lerngruppen, für ein individuelles Fallverstehen und auch für persönliche Fallberatungen möglich ist, erfolgte vor einigen Jahren die Installation eines dafür zuständigen Teams, das *Beratungsteam* genannt wird.

Zusammensetzung und Funktion des Beratungsteams

Das Beratungsteam besteht zurzeit aus zwei Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeitern, einem ausgebildeten Beratungslehrer, mehreren Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen und dem für die Schule mit einigen Stunden zuständigen Schulpsychologen. Letzterer steht dem Beratungsteam für Fachberatung und Diagnostik zur Verfügung.¹ Ein Schulsozialarbeiter übernimmt die Moderation und Vorbereitung dieser Treffen. Sie finden mindestens für eine Stunde wöchentlich während der Unterrichtszeit statt und sind fest in den Stundenplan der Beteiligten integriert. Lehrkräfte, die in dieser Zeit Beratungsbedarf anmelden, werden durch im konkreten Beratungsprozess nicht beteiligte Mitglieder des Beratungsteams vertreten, so dass sie in Ruhe ihr Anliegen vortragen können.

Das Beratungsteam dient dazu, Informationen zu bündeln und zu verwalten, um dann zielgerichtete Hilfsangebote zu installieren. Die Gefahr einer Doppelung oder „Verzettelung“ von Maßnahmen wird verringert, dem „Einzelkämpfertum“ wird entgegengewirkt und einzelne Kolleginnen und Kollegen erfahren ganz konkret Entlastung.

Dieses multiprofessionelle Team bietet unterschiedlichen Personengruppen in der Schule die Möglichkeit, sich Beratung zu holen. Ein verlässlicher Ort, verlässliche Personen und verlässliche Zeiträume sind die Grundlage für die Beratungsarbeit in diesem Team. Für Lehrende und andere an der Schule arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen bietet das Beratungsteam ein Gespräch über Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten unterschiedlicher Art² an. Durch den professionsübergreifenden Blick auf die jeweilige Problematik werden in der Regel vielfältige Handlungs- und Interventionsperspektiven eröffnet, sodass schon frühzeitig Probleme erfolgreich angegangen werden können.

Auch Schülerinnen und Schüler der Schule haben die Möglichkeit, sich an einzelne Mitglieder aus dem Beratungsteam oder aber an das Beratungsteam insgesamt zu wenden. Sie kennen die im Team arbeitenden Erwachsenen, weil sie mit Ausnahme des nur stundenweise verfügbaren Schulpsychologen im Schulalltag präsent sind, und haben Vertrauen zu ihnen.

Für Eltern stellt das Beratungsteam eine Möglichkeit dar, sich „niederschwellig“ Hilfe zu holen. Die vertraute Atmosphäre der Schule und zugleich die Verschwiegenheit des Teams anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren

¹ Unabhängig vom Beratungsteam berät der Schulpsychologe Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern auch individuell.

² Dabei handelt es sich keinesfalls ausschließlich um Kinder, die besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

gegenüber macht das Beratungsteam auch für Eltern zu einer nachgefragten Anlaufstation.

Die Arbeitsweise des Beratungsteams

1. Arbeit in der Schule selbst

Das Beratungsteam ist strukturell in die Arbeitsprozesse der Schule eingebunden. Das bedeutet zum einen, dass es die o.g. verlässliche Zeit gibt, in der die Beteiligten tagen können. Die Schulleitung akzeptiert nicht nur, sondern unterstützt aktiv, dass Lehrkräfte, wenn sie Beratung in Anspruch nehmen wollen, dafür aus ihren Unterrichtsverpflichtungen ausgeplant werden. Das Beratungsteam organisiert die Vertretung vornehmlich selbstständig, bei auftretenden organisatorischen Schwierigkeiten wird das Team von der Schulleitung unterstützt.

Das Beratungsteam orientiert sich in seiner Arbeitsweise an den Verfahren der kollegialen Fallberatung. Es wird das Ziel verfolgt, eine Problematik aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und das je fachspezifische Wissen unterstützend einzubringen. So können unterschiedliche Handlungsstrategien gedacht, entwickelt und abgewogen werden, um schließlich adäquate Hilfsangebote zu installieren. Wichtig ist auch, dass durch das Team Informationen über den „Fall“ und die bereits erfolgten Maßnahmen gesammelt, dokumentiert, ausgewertet und so für die zukünftige Arbeit nutzbar gemacht werden. Aus jedem „Fall“ lernt durch die bewusst angelegte und vom Team ausgehende Reflektion einerseits das Team selbst, andererseits aber auch das System Schule.

Insgesamt basiert die Arbeit innerhalb des Teams, aber auch mit dem Team, auf Vertrauen, Verschwiegenheit, aber zugleich auch auf Offenheit zwischen den an der Beratung Beteiligten. Sich Beratung zu holen, Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen bzw. Schülern oder Eltern mit pädagogischen Entscheidungen offenzulegen, wird in unserer Schule eher als Stärke denn als Schwäche gedeutet. Dafür benötigt die Schule allerdings ganz grundsätzlich eine Kultur der Offenheit, der Kommunikation „auf Augenhöhe“ und die Überzeugung, dass Schwierigkeiten, Krisen und Konflikte im Alltag von Schule „normal“ sind, sie einer Bearbeitung bedürfen und nicht unbedingt von Lehrkräften individuell gelöst werden können und müssen. In der gemeinsamen Arbeit daran, in der gemeinsamen (pädagogischen) Reflexion kann es den Ratsuchenden gelingen, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern.

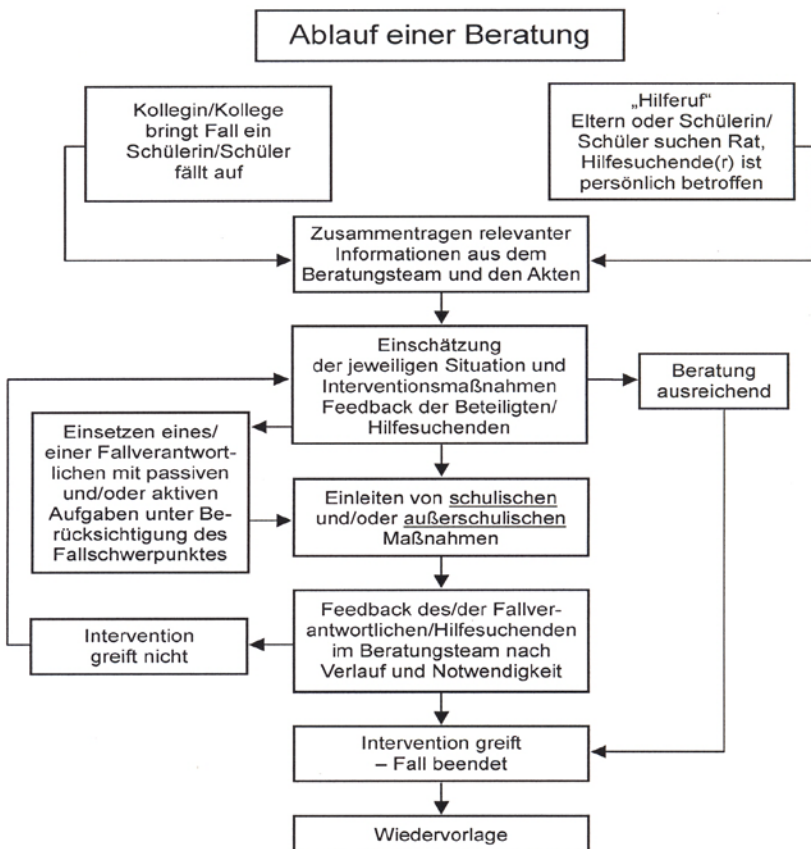
Zugleich geht es immer auch darum, sich selbstreflexiv von alltäglich-pädagogischem Handeln zu distanzieren, sich pädagogisch zu professionalisieren.

sieren und als „lernende Organisation“ für nachhaltige Schulentwicklung zu verstehen.

Einmal im Quartal findet daher ein institutionalisierter Austausch zwischen der Schulleitung und dem Beratungsteam statt. Informationen aus dem Beratungsprozess werden dabei nur mit ausdrücklichem Einverständnis an Dritte weitergegeben. Die Schweigepflicht, die im Team mit den Ratsuchenden vereinbart wurde, besteht grundsätzlich fort, es sei denn, es liegt eine Kindeswohlgefährdung vor.

Der Beratungsprozess selbst folgt dem folgenden Modell. Die Grafik verdeutlicht zum einen die enge Zusammenarbeit der einzelnen Professionen und verweist zugleich auf die reflexiven Prozesse und die Evaluationsvorgänge innerhalb des Gesamtprozesses.

Für die Beratungssituation selbst nutzt das Beratungsteam zur Orientierung einen Gesprächsleitfaden (vgl. Gödde, 2012).



Von Kolleginnen und Kollegen wird das Beratungsteam darüber hinaus häufig auch als Forum zur kollegialen Fallberatung genutzt. Mitglieder des Beratungsteams hospitieren dann im Unterricht, machen sich ein Bild von der jeweiligen Problematik und sprechen zeitnah über Möglichkeiten der Veränderungen.

Gesprächsverlauf in Anlehnung einer „Kollegialen Fallberatung“

Begrüßung

Vorstellung/Klärung der Personen, Rollen und Funktionen aller am Gespräch Beteiligten

Grundlagen des Gesprächs vorstellen: Schweigepflicht, Freiwilligkeit von Beratung, Unabhängigkeit von Funktionsträgern in Schule

Klärung des Anliegens durch die Leitung der Beraterrunde:

Wie und warum ist es zum Gesprächstermin gekommen?

Wer hat eingeladen?

Was ist das Anliegen der bzw. des zu Beratenden?

Gab es schon Vorkontakte?

Darstellung des Anliegens/Falldarstellung:

Der bzw. die zu Beratende stellt den Problemzusammenhang dar (Sichtweise der/des zu Beratenden), Sichtweisen weiterer Beteiligter, auslösende Situationen, verschiedene (emotionale) Ebenen werden angesprochen: Gedanken, Gefühle, Körperempfindungen, Handeln – Nicht-handeln, folgende Konsequenzen, unter welchen Bedingungen tritt das Problem nicht auf?, Beziehungsstrukturen, dann: Formulierung einer Fragestellung

Anliegenanalyse:

Personen des Beratungsteams befragen in unterstützender, wertschätzender und anerkennender Weise, um den Fall in vollem Umfang zu verstehen. Sie spiegeln das Gehörte wider und strukturieren es ggf. gemeinsam.

Es werden noch keine Lösungsansätze diskutiert.

Gemeinsame Zielsuche bzw. Zielsetzungen:

Es wird eine Schlüsselfrage formuliert. Dann werden erste Ziele diskutiert und gemeinsam festgelegt, die Machbarkeit durch den/die zu Beratende(n) zu prüfen; notwendige Unterstützung durch andere schulinternen oder externen Personen/Institutionen werden geprüft.

Erarbeitung von und Überlegungen zu möglichen Wegen der Zielerreichung:

Es werden verschiedene Lösungsvorschläge gesammelt. Sie beziehen unterschiedliche Perspektiven ein. Konkrete Fragen sind:

Wie kann das Ziel erreicht werden?

Was kann der/die zu Beratende selbst unternehmen, **was** können andere tun? **Wann/Wobei** war der oder die zu Beratende schon erfolgreich? An welcher Stelle benötigt er Hilfe durch andere Personen?

Entscheidung für eine Handlungsalternative:

Die ratsuchende Person wählt eine Lösung aus. Sie ist autonom in der Wahl der Lösung. Sie legt dann konkret fest:

Was will ich als nächsten Schritt unternehmen? Was können/sollen andere tun?

Vereinbarung über die weitere Vorgehensweise:

evtl. Festlegung eines nächsten Gesprächs, evtl. Einbeziehung anderer Personen, Verbindlichkeiten besprechen

Anbahnung des Gesprächsendes

Klärung eventueller Unklarheiten, Ermutigung für den nächsten Schritt

Verabschiedung

Bei den dann folgenden Beratungs- und Reflexionsgesprächen kann es z.B. inhaltlich um den pädagogischen Umgang mit Schülerinnen und Schülern, um Unterstützungsmaßnahmen für Kinder oder auch um Hilfsangebote, die sich Lehrkräfte wünschen, gehen.

Somit arbeitet das Beratungsteam auf der einen Seite fall-, personen- bzw. klientenbezogen. Auf der anderen Seite arbeitet das Team systemisch in Bezug auf bestimmte Situationen und Rahmenbedingungen. Die interdisziplinäre und multiprofessionelle Zusammenarbeit stellt gerade für den systemischen Blick auf inklusive Strukturen und Praktiken eine unbedingte Notwendigkeit dar, denn das multiprofessionelle Team sorgt wesentlich für gelingende Kommunikationswege, für die Koordination von Terminen, für das Ein- und Nachhalten von Absprachen und Vereinbarungen und übernimmt eine besondere Verantwortung für administrative und koordinative Aufgaben im Rahmen der gesamtschulischen Organisation.

Im Gesamtprozess der Beratung und Begleitung von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern hat unser Beratungsteam ein Wiedervorlageverfahren installiert, damit niemand „verloren geht“. In diesem Verfahren werden regelhaft alle „Fälle“ im Sinne einer Evaluation der Arbeitsprozesse und -ergebnisse einmal jährlich gesichtet, der Status der Bearbeitung festgehalten und schließlich für die weitere Bearbeitung und/oder die Dokumentation aufbereitet. Die Arbeit „am Fall“ ist letztendlich erst dann vollständig abgeschlossen, wenn die Schülerin/der Schüler die Schule verlässt.

2. Arbeit mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern

Die „Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen“ (Speck, 2014, 63) ist eine der Kernleistungen der Sozialarbeit in Schule, und daher arbeitet auch das Beratungsteam der Laborschule mit außerschulischen Partnern zusammen und erweitert auf diese Weise die Handlungsoptionen der Schule selbst. Das Team aus Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeitern, Beratungslehrkräften, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen steht damit an der Schnittstelle zwischen der Institution Schule und den Akteurinnen und Akteuren der Einrichtungen im kommunalen und regionalen Umfeld. Es knüpft Kontakte zu diesen außerschulischen Unterstützungssystemen, bringt sich teilweise in die Stadtteilarbeit mit ein, hält Kontakt zu Vereinen, kennt und nutzt kommunale und kulturelle Angebote für Jugendliche. Insbesondere die sozialpädagogischen Mitarbeiter zeigen sich verantwortlich dafür, die Kooperationsbeziehungen nach außen immer mehr zu stärken, da erst ein gutes Netzwerk mit den verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen, Freizeit- und Kulturangeboten, Therapieeinrichtungen, ärztlichen

Praxen und nicht zuletzt die Einbindung der Eltern dafür sorgt, dass frühzeitig und effizient geholfen werden kann.

Das Installieren von Jugendhilfemaßnahmen wie z.B. Erziehungsbeistandschaften, soziale Gruppen- oder Trainingsmaßnahmen, das Erstellen von Stellungnahmen und Berichten für Ämter und die Vermittlung an Beratungsstellen ganz unterschiedlicher Art (z.B. Präventionsstellen für Suchtproblematiken etc.) gehören zu Arbeiten, die über das Beratungsteam angestoßen und oft auch abgewickelt werden.

Der Grad der Vernetzung und Kooperation mit den außerschulischen Partnern ist sehr unterschiedlich und dient verschiedensten Zwecken. Er reicht von nur geringen Abstimmungen über eine lose Vernetzung nach Bedarf bis hin zu fest institutionalisierten Strukturen, wie z.B. Arbeitskreisen auf der Ebene der Bezirksregierung zum Zwecke des Austauschs und der gegenseitigen Beratung. Die Netzwerke werden auch genutzt, um Fortbildungen für die Mitglieder des Beratungsteams zu gewährleisten.

Je nach „Fall“ und „Situation“ wird festgelegt, wer die Verantwortung übernimmt, damit der Gesamtprozess begleitet und zum (manchmal auch nur vorläufigen) Abschluss gebracht werden kann. Für die verantwortliche Person bedeutet dies, in ständiger Kommunikation mit und Beziehung zu den am Fall Beteiligten zu stehen. Damit dies in dem oft schon vollen Terminkalender gelingen kann, versuchen die „Fallverantwortlichen“ zum einen die Strukturen der Schule selbst (Konferenzstrukturen, Teamsitzung etc.), aber auch die Strukturen, die im Stadtteil und der Kommune gegeben sind, möglichst optimal zu nutzen.

Fazit und Ausblick

Multiprofessionelle Zusammenarbeit für die Gestaltung einer inklusiven Schule kann aus unserer Sicht gelingen, wenn

- ein gemeinsames Verständnis von und eine gemeinsame Haltung zu Inklusion fest verankert ist. Aus unserer Erfahrung ist es wichtig, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Perspektiven ein gemeinsames Verständnis von einer inklusiven Schule als Ort des gemeinsamen Lebens und Lernens besteht. Dabei sind allerdings klare Rollenzuschreibungen, eindeutige Absprachen, differenzierte Aufgabenverteilung und klare Verantwortlichkeiten innerhalb des Teams festzulegen.
- Strukturen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit installiert sind, die Abläufe klar geregelt, Prozesse nachhaltig begleitet, dokumentiert und evaluiert werden. Dazu eignen sich unterschiedliche Werkzeuge und Dokumentationsverfahren (siehe auch Storch, 2009).

- eine wertschätzende Kommunikationskultur im Kollegium vorherrscht, die nur dann entstehen kann, wenn professionsunabhängig wertschätzend, anerkennend und vertrauensvoll miteinander gearbeitet wird. Dann werden gemeinsame Gespräche nicht als Einmischung in persönliche „Hoheitsgebiete“ verstanden, sondern die multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglicht die gemeinsame Suche nach Lösungen einer komplexen Angelegenheit. Die Gesamtheit der Einzelexpertisen ist dann mehr als zur Summe der Einzelteile, sie ist ein neues Ganzes.
- Krisen, Konflikte o.Ä. nicht als Angelegenheit oder gar Versagen einzelner Lehrkräfte betrachtet wird, sondern sie als Angelegenheit der gesamten Schule betrachtet werden.
- zeitliche, personelle, materielle und fachliche Ressourcen bereit gestellt werden.
- die Schulleitung die Arbeit stützt und fördert. Schulleitung muss diese Entwicklungen und Prozesse auch nach außen deutlich sichtbar begleiten, kommunizieren, ggfs. auch initiieren und vor allem gemeinsam mit allen Beteiligten regelmäßig reflektieren und – wo erforderlich – anpassen und optimieren. Auch dafür sind verlässlich stattfindende Gesprächs- und Reflexionstermine notwendig.
- Kooperationen innerhalb der Schule und auch außerhalb fest in der Konzeption verankert ist;
- das Kollegium offen, lernbereit und unterstützend ist;
- die Teammitglieder möglichst oder mindestens überwiegend dem Kollegium der Schule angehören.

Vieles gelingt bereits durch und mit der Arbeit des multiprofessionellen Teams, und dennoch wird es aus Sicht des Beratungsteams in Zukunft wichtig sein, im Sinne einer reflexiven Professionalisierung und reflektierten Professionalität mehr institutionell verankerte und damit abgesicherte Zeiträume und Unterstützungsformen für systematische und zumindest teilweise auch begleitete Maßnahmen wie z.B. Fallarbeit, kollegiale Beratung, Coaching und Supervision zu schaffen. Die Wirkung solcher Maßnahmen zu evaluieren könnte ein Feld von Lehrerforschung in der Arbeit der der Laborschule sein.

Literatur

Böhm-Kasper, O., Demmer, Ch. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. (S. 111–122). Münster: Waxmann.

- Gödde, T. (2012). *Tipps und Regeln für Beratungssituationen gegenüber Schülern/innen und Eltern*. <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13415/Checkliste%20%C3%BCr%20den%20Ablauf%20von%20Beratungsgespr%C3%A4chen.doc>. (letzter Zugriff: 12.12.2017).
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflohe häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/inne/n im inklusiven Unterricht. *bildungsforschung*, Jg. 10 (1), 91–110.
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung*. Waxmann.
- Holtbrink, L. (2015). Inklusion und Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & Th. Olk (Hrsg.), *Handbuch Schulsozialarbeit*, Band 1 (S. 195–203). Beltz.
- Holtbrink, L. (2015). Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. Einführung. *Sozialmagazin 11–12*, 31–38.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83. Jg., (2), 112–123.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Reinhardt Verlag.
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83. Jg. (4), 283–294.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Klinkhardt.

Grischa Stieber

„Ein sehr festes Netz, durch das hoffentlich wenige durchfallen“ – die Rekonstruktion der Idee des Unterstützungssystems „Beratungsteam“ an der Laborschule aus Sicht der Sonderpädagogik und Sozialpädagogik

Die Laborschule Bielefeld verfügt mit dem Beratungsteam über ein besonderes multiprofessionelles Unterstützungssystem im Rahmen ihres inklusiven Schulkonzeptes (vgl. Brandt & Geist, in diesem Band). Im Rahmen dieses Beitrags werden die Ergebnisse von zwei Einzelinterviews mit Stefan Brandt, Sozialarbeiter an der Laborschule, und Christof Siepman als Vertreter der Sonderpädagogik vorgestellt, die seit Jahren im Beratungsteam kontinuierlich zusammenarbeiten.¹ Beide sind nicht nur als Unterstützungskräfte in das Team involviert, sondern haben diesen spezifischen Baustein des Schulkonzepts der Laborschule über viele Jahre hin mitgestaltet und geprägt. Im Fokus steht die Rekonstruktion des Unterstützungssystems aus der Perspektive des jeweiligen Professionsverständnisses der beiden Interviewpartner. Es geht um die subjektiven Einschätzungen, Sichtweisen und Einstellungen gegenüber der eigenen Kooperationspraxis. Die Fragen des Interviews bezogen sich primär auf die Spezifik der Organisation der Unterstützungsstrukturen sowie der individuellen Gestaltung der Kooperationsbeziehungen: Wie werden Anforderungen und Herausforderungen, die sich für die professionelle Kooperation in inklusiven Settings stellen, erlebt? Welche Wirkung haben die persönlichen Erfahrungen auf die Weiterentwicklung und Modifikation der schulischen Kooperationsstrukturen?² Hierbei wurden sowohl die *intraprofessionellen* als auch die *interprofessionellen* Kooperationsprozesse miteinbezogen (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014).³ Es handelte sich um leitfadengestütz-

¹ Das Interview mit Stefan Brandt und Christof Siepman führten Grischa Stieber und Julia Sewing im Rahmen einer Seminararbeit zur Multiprofessionellen Kooperation an inklusiven Schulen (Lehrende: Lütje-Klose & Hopmann) am 28.04.2017 in der Laborschule Bielefeld.

² Für einen umfassenden Blick auf das Arbeitsfeld der sonderpädagogischen Lehrkräfte an der Laborschule vgl. die Beiträge von Siepman und Dorniak, in diesem Band.

³ Die Kooperation zwischen Lehrkräften, auch solchen mit unterschiedlicher Fakultas wie z.B. Grund-, Haupt-, Gymnasial- und sonderpädagogische Lehrkräfte, wird im Beitrag von Lütje-Klose/Urban (2014) als intraprofessionelle Kooperation bezeichnet, die Interaktionsprozesse zwischen Lehrkräften und anderen Professionen dagegen als interprofessionelle Kooperation.

te Interviews, welche mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse – orientiert an Mayring (2010, 2002) – ausgewertet wurden.

Die Analyseergebnisse der Interviews werden in Anlehnung an Reisers „Theorie integrativer Prozesse“ (Reiser et al., 1986) nach vier Betrachtungsebenen kooperativer Prozesse differenziert: der institutionellen, interaktionellen, sachlichen und individuellen Ebene (s.a. Haeberlin et al., 1992; Hinz, 1993; Lütje-Klose, 1997; Lütje-Klose & Urban, 2014; Prengel, 2006). Auf der institutionellen Ebene geht es um die Kontextualisierung der Kooperationsprozesse im strukturellen Gefüge des Unterstützungssystems. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Bedeutung dem Beratungsteam – als zentrales Organisationselement der Schule – für gelingende Kooperationsprozesse in der Schule beigemessen wird. Im Fokus der Sachebene steht die spezifische Aufgabenteilung zwischen den verschiedenen Professionen: Welche Überschneidungsflächen und Differenzlinien bestehen zwischen regelschul-, sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Aufgaben? Auf der interaktionellen Ebene rücken die Gedanken und Empfindungen zur Intensität und Qualität der Beziehungsmuster ins Zentrum: Welche Erfahrungen bestehen hinsichtlich der multiprofessionellen Kommunikation, der Beziehungshierarchien und der Verantwortungsübernahme? Schließlich werden auf der individuellen Ebene die persönlichen und wertbezogenen Aspekte thematisiert: Wie wird das eigene Rollenverständnis im Unterstützungskontext wahrgenommen – und welche Schlüsse werden aus den Selbst- und Fremdzuschreibungen gezogen?

Alle Ebenen sind wechselseitig aufeinander bezogen und können nur in ihrem Verflechtungszusammenhang sinnlogisch erschlossen werden. Die mehrdimensionale Kategorisierung schärft somit den Blick auf die systemischen Konstellationen, unter denen bestimmte Gedanken, Empfindungen und Sichtweisen der Befragten formuliert werden. So können beispielsweise bestimmte emotionale Zuschreibungen auf der individuellen Ebene erst im Kontext von Rollen- und Aufgabenveränderungen auf der institutionellen Ebene verstanden werden. Die Auswertung der Interviews erfolgt somit aus einem dezidiert systemischen Analyseblick.

Der Begriff der multiprofessionellen Kooperation verweist auf die verschiedenen fachlichen Perspektiven, die in beiden Fällen zusammenkommen.

1. Institutionelle Ebene: „eine Vernetzung innerhalb des Hauses“

Am Anfang des Interviews schildert Stefan Brandt die Motive für die Entwicklung des Beratungsteams:

„Das Beratungsteam hat sich eigentlich relativ zügig hier entwickelt; nachdem ich ein, zwei Jahre hier war, habe ich das so ein bisschen ins Leben gerufen. Ich dachte mir, das ist noch so ein Element, was hier fehlt an der Schule. Dass wir ganz viel sprechen, reden und uns in Arbeitsgruppen treffen – aber es gab nie so eine Stelle, wo sich das gebündelt hat. So haben wir das Beratungsteam entwickelt, mit einem ganz kleinen Kreis an Personen“ (Brandt).⁴

Die Entwicklung des Beratungsteams resultierte somit aus dem expliziten Bedürfnis nach einer Konzentration und Bündelung der schulischen Unterstützungsaktivitäten. Es gab zwar auch vor der Entstehung des Beratungsteams zahlreiche Hilfsangebote, diese waren aber über einen potenziell weiten Personenkreis aufgespannt. Man konnte die sozialpädagogischen und sonderpädagogischen Fachkräfte ansprechen, die Regelschullehrkräfte – oder auch unmittelbar die Schulleitung. Alle hatten ein „offenes Ohr“ für die individuellen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrpersonen. Das Beratungsteam schuf nun aber *eine* zentrale Anlaufstelle für die vielfältigen Unterstützungsangebote der Schule. Die Problematik mehrerer differenter Anlaufstellen besteht darin, dass der Ratsuchende bereits ein (partiell)es Bewusstsein dafür haben muss, in welchen Kompetenzbereich die eigene Problem- oder Konfliktlage fällt: Wen muss ich denn überhaupt in meinem individuellen Fall ansprechen? Jene Frage des Zuständigkeitsbereichs wird nun vom Beratungsteam aufgegriffen und bearbeitet:

„Das fällt mir jetzt gerade ein, dass wir dann am Anfang auch immer gucken, ist es ein sozialarbeiterischer Fall, wo es um Familie geht, oder vielleicht Kinder- und Jugendschutz, oder ob es um Vernachlässigung geht oder ob es um irgendwelche anderen Probleme geht. Oder ist es wirklich ein Lernproblem oder ein sonderpädagogisches Problem? Und dann gucken wir auch immer, wer übernimmt dann welche Aufgabe“ (Brandt).

Die Frage nach dem Zuständigkeitsbereich ist keineswegs trivial, da eine Abgrenzung der Kompetenz- und Aufgabenbereiche nicht immer präzise möglich ist: „*Manchmal lässt sich das ja auch gar nicht so scharf trennen,*

⁴ Der „kleine Kreis“ bestand zunächst aus zwei Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeitern (u.a. auch Stefan Brandt), zwei Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen (u.a. auch Christof Siepman) und einer Beratungslehrerin. Später kamen noch zwei weitere Sonderpädagoginnen und der Schulpsychologe hinzu. Zur Arbeitsweise und Methodik des Beratungsteams vergleiche den Beitrag von Sabine Geist und Stefan Brandt, in diesem Band.

wer ist jetzt wofür zuständig“ (Brandt). Aus diesem Blickwinkel erscheint eine kooperative Abstimmung der gemeinsamen Unterstützungsmaßnahmen notwendig, da eine endgültige Definition der professionsbezogenen Aufgabebereiche nicht existiert (vgl. Holtbrink, 2015).

Die Konzentration der Unterstützungskräfte im Rahmen des Beratungsteams hat einen unmittelbaren Effekt auf die kooperative Aufgabenteilung und Verantwortungsübernahme in der Schule. Christof Siepmann bezeichnet das Beratungsteam als einen „großen Pool an Kompetenzen“: *„Eine Abstimmung der Kompetenzen ist das, wenn man so will. Und sie sitzen an einem Tisch, das ist ein großer Pool an Kompetenzen und auch ein sehr unterschiedlicher“*. Jene enge Verkettung zwischen der Bündelung der Hilfsangebote „an einem Tisch“ und der Zuweisung der Verantwortungs- und Kompetenzbereiche wird von beiden Interviewpartnern als überaus positiv bewertet. Denn *„die ‚Hilfandschaft‘ und ‚Beratungslandschaft‘ ist ja so vielfältig, dass man nicht immer alles weiß“* (Brandt). Welches spezifische Unterstützungsangebot letztlich vorgeschlagen wird, ist das Ergebnis eines kooperativen Ausräumarungs- und Einigungsprozesses aller Mitglieder des Beratungsteams – und nicht zuletzt mit dem Ratsuchenden selbst.

Methodisch orientiert sich der Beratungsprozess an der Schrittfolge und Systematik der kollegialen Fallberatung, welche von den Interviewpersonen als produktiv wahrgenommen wird: *„Und dann machen wir eine kollegiale Fallberatung. Also nach der Methode. Das hat sich bewährt. Dass man aus dem Plaudern herauskommt. Und kollegiale Fallberatung ist ja eine ganz strukturierte Maßnahme [...], wo man einen Fall bearbeiten kann und dann nachher eine Reihe an Perspektiven hat, wie man damit weiter umgehen kann“* (Brandt). Hier wird deutlich, dass die Methode der kollegialen Fallberatung nicht nur eine Strukturhilfe darstellt, um einen zielgerichteten Kommunikationsmodus zu entwickeln („aus dem Plaudern herauskommen“), sondern auch die Entstehung differenter Perspektiven auf den jeweiligen Fall anregt. In einem Kontinuum wechselseitiger Kooperations- und Interaktionsprozesse wird die bestmögliche Lösung für den jeweiligen Fall herausgearbeitet.

Neben dem Aspekt der Bündelung und der spezifischen Beratungsmethodik wird der Gedanke der Freiwilligkeit und Offenheit des Beratungssettings hervorgehoben. Die Angebote des Beratungsteams werden dem Ratsuchenden nicht aufoktroiert, sondern gemeinsam im Austausch mit ihm entwickelt. Die Resultate des Teams haben damit keinen heteronomen Charakter, sondern setzen die autonome Handlungsentscheidung des Hilfesuchenden voraus: *„Letztendlich muss der hilfesuchende Elternteil entscheiden, was möchte ich eigentlich? Das kann ich dem nicht abnehmen, auch wenn ich denke, das wäre jetzt eine super Sache“* (Brandt). In diesem Zusammenhang bezeichnet er die Ratsuchenden auch als *„Profis ihres eigenen Problems“*. Das Bera-

tungsteam geht also explizit von den Kompetenzen des Einzelnen aus und traut ihm eine selbstbestimmte Entscheidung zu. Der Anspruch ist die Verhinderung einer asymmetrischen Gesprächskonstellation, wie sie oftmals in Beratungssettings Usus ist (Reiser et al., 2003). Was hier für den Fall eines ratsuchenden Elternteils bekräftigt wird, gilt selbstverständlich ebenso für Schülerinnen und Schüler sowie Kolleginnen und Kollegen, welche das Beratungsteam aufsuchen: *„Man kann auch selber ein Problem einbringen als Sonderpädagoge oder eben als Sozialarbeiter“* (Siepmann). Das Beratungsteam richtet sich also explizit an alle im System Schule beteiligten Personen. Diese Offenheit bezieht sich auch auf die Thematik des Anliegens: Von konkreten Konfliktsituationen in einer Lerngruppe über familiäre Problemlagen bis hin zu „gestörten“ Lehrer-Schüler-Beziehungen sind viele Beratungsthemen denkbar. In diesem Zusammenhang wird betont, dass die Konsultation des Beratungsteams in der Laborschule nicht mit dem Stigma fehlender Kompetenz verbunden ist: *„Und es wird auch nicht als Manko angesehen, wenn man in das Beratungsteam kommt. Ich weiß von befreundeten Leuten, die am Gymnasium unterrichten, dass die nie in der Pause sagen würden, ‚ich habe Probleme mit der Klasse gehabt‘, weil das dann schon ein Stigma ist“* (Brandt). Die Unterstützungspraxis des Beratungsteams ist somit eingebettet in eine positive Fehler- und Feedbackkultur, in welcher die Suche nach Hilfsangeboten nicht mit vermeintlicher Schwäche attribuiert wird (vgl. zur Bedeutung einer positiven Fehler- und Feedbackkultur: Bauer, 2008; Kullmann, 2010). In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle der Schulleitung als bedeutungsvoll erachtet. Beide Interviewpersonen betonen die hohe Anerkennung für das Beratungsteam vonseiten der Schulleitung: *„Die [Schulleitung] steht voll dahinter und sagt: ‚das ist natürlich ein ganz wichtiges Organ der Schule, das hat eine Bedeutung für die Kollegenschaft, tief ins Kollegium hinein“* (Siepmann). Dieses hohe Maß an Anerkennung zeigt sich auch in den planmäßigen Anrechnungsstunden für alle im Beratungsteam beteiligten Fach- und Lehrkräfte im Rahmen ihres wöchentlichen Stundendeputats sowie in der systematischen Absprache einer „Klassenvertretung“ für den ratsuchenden Kollegen, der *„wirklich guten Gewissens“* (Siepmann) seine Lerngruppe für die Beratungsstunde verlassen kann.

Darüber hinaus wird in beiden Interviews der Vernetzungsgedanke als essenzielles Strukturmerkmal des Beratungsteams herausgestellt. Brandt bestimmt es in funktionaler Hinsicht als *„Vernetzung innerhalb des Hauses“*, aber auch als Bindeglied zu externen Kooperationspartnern. Exemplarisch nennt er drogenspezifische Themenfelder: *„Da haben wir auch manchmal selbst festgestellt – weil wir auch hier im Beruf sind, und mit allen Themen kennen wir uns auch nicht aus –, dass wir dann zum Beispiel noch Leute von extern einladen müssen. [...] Und dann haben wir jetzt zum Beispiel die Drogen-*

beratung angerufen und haben die ins Beratungsteam eingeladen“. Die Komplexität und Vielfalt individueller Konflikt- und Problemsituationen erfordert somit auch eine Kooperation mit außerschulischen Partnern, die Kompetenzen einbringen können, welche nicht innerhalb des Schulpersonals vertreten sind. Im Falle der Kontaktherstellung und -pflege mit externen Partnern erscheint eine zentrale Anlaufstelle für Unterstützungsmaßnahmen wie das Beratungsteam sinnstiftend. Denn das „*Beratungszentrum*“ (Siepman) ist in der Lage, systematisch Informationen zu bestehenden externen Kooperationen zu konzentrieren, auszuwerten und für die künftige Weiterarbeit fruchtbar zu machen. Dies könnte im Rahmen singulärer Kooperationsverbindungen von engagierten Lehrpersonen oder sozialpädagogischen Fachkräften kaum in vergleichbarer Weise geleistet werden.

Das Netz respektive die Vernetzung ist die zentrale Leitmetapher, die sich durch beide Interviews wie der sprichwörtliche „rote Faden“ zieht. Auf pointierte Weise wird das Beratungsteam von Siepman als „festes Netz“ bezeichnet: *„Und insofern gibt es ein sehr festes Netz, durch das hoffentlich möglichst wenige durchfallen. Es ist im Prinzip eine institutionelle Zusammenarbeit, also eine institutionalisierte Form, weil man sich jede Woche trifft und das macht und das ist natürlicherweise recht effektiv*“. An dieser Stelle wird sichtbar, dass die Netzmetapher von den Interviewpersonen in einer zweifachen Semantik verwendet wird. Während Brandt das Wort primär in der Bedeutung eines Netzwerks gebraucht, also einer Bündelung und Knotenbildung von internen und externen Kontakten, verwendet Siepman das Netz in einem stärker übertragenen Sinn – nämlich als *Auffangnetz* für die Hilfesuchenden. In dieser Lesart fungiert das Netz als eine Art „Sicherheitsleine“, wenn ein „Absturz“ von Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Lehrkräften droht. Siepman stellt die Schutzfunktion in einen unmittelbaren Bezug zur *„institutionellen Zusammenarbeit“* und ihrer *„institutionalisierten Form“*. Das heißt: Erst die institutionellen Rahmenbedingungen des Beratungsteams – feste Kooperationszeiten, prinzipielle Offenheit, gemeinsame Verantwortungsübernahme – schaffen ein „festes Netz“, welches die Funktion einer „Sicherheitsleine“ überhaupt erfüllen kann. Diese Aussage zeigt, welche herausragende Bedeutung den institutionellen Strukturen für den Erfolg der Unterstützungspraxis in der Laborschule beigemessen wird. Brandt resümiert in ähnlicher Weise: *„In anderen Schulen höre ich dann manchmal – ,wenn es Schwierigkeiten gibt, dann setzen wir uns mal irgendwie zusammen‘. Aber es muss institutionalisiert sein [...] sonst hat das alles keinen Zweck*“. Somit kommt dem Beratungsteam aus Sicht der Sozial- und Sonderpädagogik nicht nur eine wichtige Koordinations- und Vernetzungsfunktion zu, sondern auch eine essenzielle Schutzfunktion für alle im System Schule beteiligten Personen.

2. Sachebene: „Ich bin ja fast nur beratend tätig“

Auch wenn sich das Beratungsteam potenziell offen für alle schulischen Problemsituationen und Konfliktlagen zeigt, ist nicht in jedem Fall eine systematische Bearbeitung im multiprofessionellen Kontext notwendig. Brandt führt diesbezüglich aus: *„Im Vorfeld gucke ich immer, ob ich das hier in meiner alltäglichen Arbeit als Schulsozialarbeiter schon bearbeiten kann, weil nicht jedes Problem zwingend in irgendeine Gruppe rein muss, wenn man das vorher schon bearbeiten kann“*. Diese „Vorabprüfung“ dient dazu, die Effizienz und Handlungsfähigkeit des Beratungsteams sicherzustellen. Es geht darum, dass nur diejenigen Fälle an das Team weitergeleitet werden, welche auch tatsächlich einer multiprofessionellen Bearbeitung bedürfen. Der Konzentrations- und Bündelungsprozess geht somit nicht mit einer Zentralisierung aller Beratungsbefugnisse einher. Viele „niederschwellige“ Unterstützungsangebote gehen unverändert von den einzelnen Professionen aus (Siepmann spricht vom *„informellen Weg“*). Auf dieser „informellen“ Unterstützungsebene gibt es jedoch ebenso routinierte Kooperationspraktiken und gemeinsam erarbeitete Aufgaben- und Rollenzuweisungen zwischen den Berufsgruppen.

Zunächst bekräftigen beide Interviewpersonen, dass der Schwerpunkt ihrer Arbeit im Beratungsbereich liegt. In Siepmanns Worten: *„Ich bin so gut wie gar nicht im Unterricht, ich bin ja fast nur beratend tätig.“* Aus dieser Perspektive weist das Unterstützungssystem der Laborschule zunächst eine Nähe zu schulorganisatorischen Modellen auf, die vorrangig den Aufbau tragfähiger Beratungsbeziehungen forcieren – wie etwa das im anglo-amerikanischen Raum verbreitete Collaborative Consultation Model (vgl. Lütje-Klose, 1997; Willmann, 2009). Im weiteren Verlauf des Interviews stellt sich allerdings heraus, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte dennoch eine hohe Präsenz im Unterricht zeigen. Das obige Zitat verweist darauf, dass die sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Unterstützungskräfte in der Regel nicht *lehrend* am Unterricht teilnehmen, aber sie sind häufig in der Rolle des Beobachters involviert („one teach, one observe“; vgl. Friend & Bursuck, 2003): *„Es gibt Zuständigkeiten für die Gruppen und feste Ansprechpartner für die Betreuung, für die Klassenlehrer. Das ist wichtig, damit die wissen, ‚ok, dieser Sonderpädagoge ist zuständig‘ – und dann gehen wir auch in die Gruppen natürlich regelmäßig rein, damit wir die Kids kennenlernen“* (Siepmann). Neben den regelmäßigen Unterrichtsbesuchen gibt es auch Hospitationen mit einem konkreten Beobachtungsauftrag bezüglich einer fallspezifischen Problemlage in der Lerngruppe. In diesen Fällen hospitiert die sozial- oder sonderpädagogische Lehrkraft auf expliziten Wunsch der Regelschullehrkraft. Dies muss institutionell nicht zwingend im Rahmen des Beratungs-

teams erfolgen. Insbesondere kleinere, „niederschwellige“ Unterstützungsmaßnahmen werden in die konventionellen Arbeitsprozesse der Schule integriert. Siepmann spricht in diesen Fällen von einem „*kleinen Beratungsteam*“, welches sich in einem fallspezifischen Kontext konstituiert und das „große“ Beratungsteam entlastet: „*Insofern gibt es dann auch ein Team, aber eben kein Teamteaching, sondern eher ein kleines Beratungsteam*“ (Siepmann). Wenn es sich vorrangig um ein inklusionsspezifisches Lernproblem handelt, ist in der Regel die sonderpädagogische Lehrkraft in der Beobachterposition; bei einem Fall in familiärem Kontext oder im Bereich des Jugendschutzes fällt diese Rolle meistens den sozialpädagogischen Fachkräften zu.

Der ausgeprägte Schwerpunkt der sozial- und sonderpädagogischen Tätigkeiten im Beratungsbereich ist nicht bloß eine Folge der aktuell knappen personalen Förderressourcen. Die heutigen Verantwortungsbereiche haben eine eigene „Geschichte“, sie gehen auf die Anfänge der Laborschulhistorie zurück. Denn die Bielefelder Laborschule ist seit ihrer Gründung eine inklusive Schule, welche die Heterogenität ihrer Schülerschaft nicht nur akzeptiert, sondern als Reichtum und Ressource betrachtet. Hierbei markiert der sonderpädagogische Förderbedarf nur *eine* Facette der Verschiedenheit(en) ihrer Schülerschaft – neben kulturellen, religiösen, sozialen oder geschlechtsspezifischen Differenzen (vgl. Begalke et al., 2011). Dieses im Schulethos verankerte Selbstverständnis hat zur Folge, dass sich explizit *alle* Lehrkräfte als „Inklusionslehrerinnen bzw. Inklusionslehrer“ verstehen und deshalb für die Förderkinder respektive „Porträtkinder“ verantwortlich fühlen. Wenn der sonderpädagogische Förderbedarf lediglich als ein Differenzmerkmal unter vielen betrachtet wird, erscheint die im Regelschulsystem übliche „Delegation“ jener Kinder an eine besondere Fachkraft sinnwidrig. Dieses Selbstverständnis hat weitreichende Folgen für die Kooperationsstrukturen der Schule. Siepmann bringt sie im Interview pointiert zum Ausdruck: „*Alles was an Unterricht, an Differenzierung, an Maßnahmen für die Förderschüler initiiert wird [...], geht von den Regelschullehrern aus, [...] für das besondere Material, für das besondere Angebot ist der Regelschullehrer zuständig – und nicht der Sonderpädagoge*“.

Die sonderpädagogische Lehrkraft steht jedoch mit den Regelschullehrkräften kontinuierlich im Austausch über die inklusionsspezifischen Fragen. Die Aufgabenteilung in der Laborschule geht somit ausdrücklich von der inklusionsspezifischen Kompetenz der Regelschullehrkräfte aus – und verhindert damit ein intraprofessionelles Abhängigkeitsverhältnis: „*Es funktioniert, weil die Kollegen auch fit sind, auch einen Blick haben, auch sehen ‚Mensch, der kommt nicht gut zurecht, und die kommen gut zurecht, und die brauchen mehr Unterstützung, und der braucht weniger Unterstützung‘ – das kriegen die schon oft gut hin, auch wenn sie nicht Sonderpädagogik studiert haben*“

(Siepmann). Vor diesem Hintergrund erscheint eine Kategorisierung in „Generalisten“ und „Spezialisten“ (vgl. Kretschmann, 1993, 68f.) an der Laborschule nicht möglich. Das Kooperationsverhältnis ist stattdessen durch eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für die Förderschülerinnen und Förderschüler gekennzeichnet – unabhängig von der eigenen Professionszugehörigkeit.

Dies hat aber keine radikale Annullierung oder Verleugnung professionsspezifischer Fachkenntnisse zur Folge. Durch die gemeinsame Verantwortungsübernahme und die Schwerpunktsetzung auf die Beratungsbeziehungen werden vielmehr Möglichkeiten des Kompetenztransfers geschaffen. Mithilfe der regelmäßigen Hospitationen und der fallspezifischen Beratungstermine können inklusionsspezifische Herausforderungen gemeinsam erschlossen und bewältigt werden. Sowohl die sonder- als auch die sozialpädagogische Unterstützungskraft kann ihre Fachexpertise in den Beratungssettings auf produktive Weise einbringen. Eine apriorische Aufgabentrennung in separierte sonderpädagogische und regelschulspezifische Tätigkeitsfelder hätte dagegen eine isolierende Wirkung. Es gäbe in diesem Fall kein bewegendes Moment der Annäherung – und damit keinen Kooperationsimpuls mehr. Gerade die tendenzielle Unbestimmtheit der professionsbezogenen Aufgabenbereiche (Holtbrink, 2015) kann ein produktives Potenzial für schulische Kooperations- und Beziehungsprozesse entfalten. Die Besonderheit des sozial- und sonderpädagogischen Rollenverständnisses an der Laborschule besteht somit weniger in einer „unantastbaren“ Expertenfunktion als vielmehr in einer ausdrücklich unterstützenden Funktion: *„Wir sind nur als Unterstützung da“* (Siepmann). Wenn die Regelschullehrkraft mit einem Problem konfrontiert ist, mit dem sie nicht weiterkommt, werden die sozial- und sonderpädagogischen Unterstützungskräfte aktiv: *„Und wenn die [Regelschullehrkräfte] ein Problem haben, sagen die ‚komisch, der kriegt das jetzt gar nicht hin, was können wir tun?‘ Dann kommen die zu mir und sagen: ‚Ich merke, das funktioniert nicht, hast du eine Idee? Wie können wir das irgendwie verbessern?‘“* (Siepmann). In dieser Hinsicht bilden die Unterstützungskräfte auch im Rahmen des „kleinen Beratungsteams“ ein „Auffangnetz“, durch das möglichst niemand hindurchfällt. Aufgrund des Vertrauens in die inklusionsspezifische Kompetenz der Regelschullehrkräfte („das kriegen die schon oft gut hin“) werden alle beteiligten Professionen in ihrem inklusiven Tätigkeitsprofil geschärft und zum wechselseitigen Kompetenztransfer ermutigt.

3. Interaktionelle Ebene: „Wir müssen an den Kollegen unbedingt dran sein“

Die Priorisierung von Beratungsaufgaben im Tätigkeitsfeld der sozial- und sonderpädagogischen Unterstützungskräfte stellt hohe Anforderungen an die Arbeitsbeziehungen der Schule. Denn in den verschiedenen Beratungssettings müssen die jeweiligen Rollen- und Aufgabenverteilungen stetig neu verhandelt und austariert werden. Die Interviews werfen ein Schlaglicht darauf, wie die Beziehungsintensität und -qualität im Rahmen des Unterstützungssystems der Laborschule beurteilt und empfunden wird. In diesem Zusammenhang werden insbesondere drei wesentliche Aspekte hervorgehoben: die Notwendigkeit der Ansprechbarkeit der Unterstützungskräfte, die Dehierarchisierung der Arbeitsbeziehungen sowie der Einfluss der besonderen Architektur der Laborschule auf die Kooperationsstrukturen des Unterstützungssystems.

Die konstante Ansprechbarkeit der Unterstützungskräfte kennzeichnet einen wichtigen Aspekt auf der kommunikativen Ebene der inter- und intraprofessionellen Kooperation. Exemplarisch wird dies an der Bewertung der Pausenzeit als wichtige Arbeitszeit deutlich:

„Für mich ist die Pausenzeit eine Hauptarbeitszeit, ich muss einfach in den Pausen hier sein, damit ich mich mit den Kollegen kurz besprechen kann – oft sind es ja Fünf-Minuten-Gespräche [...], da muss ich kurz in fünf Minuten sagen: ‚Wie ist der Stand der Dinge? Hast du was Neues gehört? Wie geht es weiter? Machen wir da und da einen Termin, oder nicht?‘ [...] und deswegen ist natürlich – also für mich – meistens eine Pause in dem Sinne auch keine Pause, sondern das ist für mich ein Punkt, wo ich mit den Kollegen gerade sprechen kann“ (Siepmann).

In ähnlicher Weise spricht Brandt davon, dass die Schulsozialarbeit stets „eine offene Tür“ für Beratungsanfragen haben muss: Es „*wiederholen sich manche Sachen permanent, wie die Tür geht auf, und jemand kommt herein*“. Das heißt, die sozial- und sonderpädagogischen Fachkräfte stehen auch jederzeit für Besprechungstermine zur Verfügung – auch neben dem formalen Prozedere des Beratungsteams. Sie sind bestrebt, auch kurzfristig und spontan Zeitfenster für einen gemeinsamen Austausch zu finden – unabhängig davon, ob Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen oder Eltern einen Rat suchen. Dieses Engagement verweist auf ein hohes Maß an Wertschätzung und Akzeptanz für die Sichtweisen und Probleme der Ratsuchenden und Kooperationspartner. Siepmann formuliert in diesem Zusammenhang eine zentrale Maxime der Beziehungsarbeit an der Laborschule: „*Wir müssen an den Kollegen unbedingt dran sein*“. Jene Maxime wird an einer anderen Stelle des Interviews als konstitutives Moment für den Erfolg inklusiver Schulentwicklungsprozesse bewertet: „*Wenn man über Inklusion redet [...] ist es oftmals viel wichtiger, den Kollegen zur Seite zu stehen*“ (Siepmann). In fallkontras-

tierender Absicht stellt er der Laborschulmaxime ein populäres Negativszenario gegenüber: *„Und das ist etwas, was man in anderen Schulen häufig antrifft: Ich habe eine komplizierte Klasse, ich habe schwierige Schüler und Schülerinnen mit schwierigen Eltern und ich fühle mich überfordert, ich muss das aber alles alleine stemmen“*. Im Gegensatz hierzu sind die Kooperationsbeziehungen an der Laborschule durch ein hohes Maß an gemeinsamer Verantwortungsübernahme gekennzeichnet. Die Konstitution gemeinsamer Verantwortungsbereiche wirkt sich gemäß Brandt auch auf das Sicherheitsgefühl der Kolleginnen und Kollegen aus: *„Und da hat es sich immer bewährt, das auch auf mehreren Schultern [zu verteilen], zu überlegen, wie kann es weitergehen, und sich dann [damit] auch nicht so alleine [zu] fühlen“*. Jene Erfahrungen verweisen darauf, dass die „Teilung der Autonomie“ (Haerberlin et al., 1992, 106) vermutlich positive Effekte auf das soziale und emotionale Selbstkonzept der Kooperationspartner entfalten kann – unter der Voraussetzung, dass sie als individuelle Bereicherung wahrgenommen wird.

Darüber hinaus unterstreichen beide Interviewpersonen die „flachen“ Hierarchien der Arbeitsbeziehungen: *„Was wir relativ wenig haben, und das ist auch ein Punkt, wo wir recht weit sind, wir haben wenig Standesdünkel, also [...] dass der [Regelschullehrer] mich nicht akzeptiert, weil ich keinen Unterricht mache. Oder umgekehrt: Ich akzeptiere ihn vielleicht nicht, weil ich andere Kenntnisse über ein Kind habe, das zum Beispiel einen Förderschwerpunkt hat“*.

Auch Brandt stimmt mit dieser Sichtweise überein: *„Es wird ja immer in der [Forschungs-]Literatur erwähnt, dass die Schulsozialarbeit eher ein gespaltenes Verhältnis [zur Lehrerschaft] hat, weil der Lehrer denkt, er sei der bessere Sozialpädagoge. Das kann ich hier überhaupt nicht sagen. Ich fühle mich voll akzeptiert. Total integriert. Ich arbeite mit denen auf Augenhöhe“*.

An diesen Aussagen wird transparent, dass ein gleichberechtigtes, egalitäres Beziehungsgefüge immer wechselseitig ist. Nur wenn beide Seiten bereit sind, die Kompetenzen und Sichtweisen des jeweils anderen anzuerkennen, ist eine Kooperation „auf Augenhöhe“ möglich. Dieser Aspekt wird von beiden Professionsvertretern als wesentliche Gelingensbedingung für kooperative Prozesse in inklusiven Settings bewertet. Der normative Anspruch der Laborschule ist die Genese eines „unhierarchische[n] System[s]“ (Siepmann). Brandt sieht in der Dehierarchisierung einen wesentlichen Grund für die hohe Bereitschaft, das Beratungsteam zu konsultieren: Es *„wird sehr gut angenommen [...], weil es eben auch auf Augenhöhe passiert“*. Vor diesem Hintergrund erscheint auch die Methodik der kollegialen Fallberatung sinnlos, da sie den Anspruch hat, eine nicht-hierarchische Beratungskonstellation zu konstituieren (u.a. Mutzeck, 2008; Zeiler, 2012). Dementsprechend wird die eigene Beratungstätigkeit als eine wechselseitige und dialogische

Praxis betrachtet: „*Beratung hört sich immer so an, als wenn das in eine Richtung gehen würde, aber so ist es nicht*“ (Siepmann). Das Ziel ist somit die konsequente Vermeidung einer asymmetrischen Beziehungskonstellation zugunsten einer egalitär-gleichberechtigten Interaktionsebene.

Auch die besondere Architektur der Laborschule erscheint aus der Perspektive der Interviewpersonen für die Entwicklung kooperativer Strukturen bedeutsam:

„Wir haben es sehr einfach, wir haben keine Klassenräume, man kann natürlich bei uns mal gerade in die Gruppe reingehen, wenn man sieht, da gibt es gerade keine Versammlung, da gibt es jetzt eine Freiarbeitszeit, da kann man da reingehen und sagen: ‚Lass uns mal gerade fünf Minuten reden. Die Kids können auch so fünf Minuten weiterarbeiten, ohne dass du zuguckst‘. Das ist natürlich ein Riesenvorteil, wenn man keine Wände hat“ (Siepmann).

Das Fehlen von abschließbaren Räumen eröffnet somit zahlreiche Möglichkeiten für (kurze) Beratungssituationen. Darüber hinaus werden die Lehrkräfte durch die architektonische Gestaltung der Schule zum Austausch angeregt, weil eine isolationistische und privatistische Arbeitshaltung kaum realisierbar ist:

„Und das ist ein Riesenvorteil an unseren offenen Strukturen. Es kann hier niemand hergehen und seinen Unterricht in seinem Kämmerchen machen. Das bedeutet natürlich beides. Das bedeutet, dass ich einmal gucken kann ‚Ah Mensch, das ist aber eine gute Idee‘ – und das bedeutet natürlich auch ‚Puh ein Glück, der hat auch mal Schwierigkeiten mit der Klasse oder da gibt es auch mal Ärger‘“ (Siepmann).

Aus dieser Perspektive kommt der laborschulspezifischen Architektur eine katalysatorische Wirkung auf die Entwicklung von kooperativen Prozessen zu. Einerseits wird der Verkapselung und Privatisierung des Unterrichts vorgebeugt, andererseits hat die äußerlich-räumliche Offenheit einen unmittelbaren Einfluss auf die innere Haltung der Lehrkräfte – sie ist impulsgebend für die Öffnung und Sichtbarmachung der eigenen Arbeitsweise. Dadurch wird die Lehrkraft bereits von Beginn an mit der – oft angstbesetzten – Schwelle zur „Veröffentlichung“ des eigenen Unterrichts konfrontiert (vgl. Krie, 1994, 286). Da jene Deprivatisierung des Unterrichts eine Ermöglichungsbedingung kooperativer Prozesse darstellt, entstehen bereits früh synergetische Effekte für die Genese tragfähiger Beziehungsstrukturen. Siepmann beschreibt im obigen Zitat, dass mit der offenen Raumarchitektur auch eine Veränderung der sensorialen Ordnung einhergeht: Ich kann *sehen*, was der andere macht, wie er seinen Unterricht gestaltet und umsetzt. Dadurch wird Nähe und Vertrautheit hergestellt – und distanzschaffende Idealisierungsprozesse werden abgebaut: „*Alle kochen ja mit Wasser*“ (Siepmann). Man sieht letztlich, dass keine Lehr- und Fachkraft unfehlbar ist. Damit wird der Grundstein eines

egalitären Beziehungsgefüges geschaffen, welches auf die Kooperationsqualität und -intensität des Unterstützungssystems produktiv zurückwirkt. Die „flachen“ Hierarchien, die hohe Akzeptanz und Wertschätzung füreinander, das gegenseitige Vertrauen und die gemeinsame Verantwortungsübernahme lassen auf ein hohes Kooperationsniveau schließen, welches – gemäß Marvins Stufenmodell der Kooperation – in der Collaboration-Stufe verortet werden kann (Marvin, 1990; Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Insbesondere die Überlappung der Verantwortungsbereiche – welche im Vertrauen in die inklusive Kompetenz der Regelschullehrkräfte transparent wird – verweist darauf, dass nicht nur ein bloßer Austausch stattfindet, sondern dass ein reflektierter Rollenwechsel Usus ist. Exemplarisch kann die Aufgaben- und Rollenverteilung im Rahmen des Beratungsteams herangezogen werden. Hier wird der zuständige Fallbeauftragte, welcher die Installierung der konkreten Unterstützungsmaßnahmen koordiniert und „überwacht“, stets in einem neuen Aushandlungsprozess bestimmt: *„Dann bestimmt man einen Fallbeauftragten, der dann sagt ‚ok, ich nehme das in die Hand, ich kümmere mich darum‘“* (Siepmann). Das heißt, der Fallbeauftragte steht nicht schon a priori fest, weil das Problem in einen bestimmten Arbeits- oder Professionsbereich fällt. Es liegt natürlich nahe, dass ein Fall, der etwa den Bereich Jugendschutz betrifft, auch von der Schulsozialarbeit übernommen wird, weil sie über adäquate fachspezifische Kenntnisse verfügt. Dennoch geschieht diese Zuweisung nicht zwingend, sondern ist das Resultat eines gemeinsamen Einigungsprozesses im Beratungsteam. Dadurch werden breite Möglichkeiten des Kompetenztransfers geschaffen. So kann sich beispielsweise auch eine sonderpädagogische Lehrkraft als Fallbeauftragte Themenfelder erschließen, die traditionellerweise in den Bereich der Schulsozialarbeit fallen – und umgekehrt. Solche Rollenwechsel sind nach Auskunft der Interviewpersonen jedoch selten der Fall, wenn sich die Problemsituation klar und präzise einem Professionsbereich zuordnen lässt. Besondere Bedeutung hat diese Rollenflexibilität aber bei „Grenzfällen“, deren Zuweisung schwerfällt: *„Manchmal lässt sich das ja auch gar nicht so trennscharf trennen, wer ist jetzt wofür zuständig“* (Brandt). Hier erweisen sich die Rollenüberschneidungen als fruchtbar, weil sie zu professionsbezogenen Perspektivwechseln anregen. Alle beteiligten Kooperationspartner lernen, die Problematik aus dem Analysefokus einer anderen Profession zu betrachten. Dies trägt nicht nur maßgeblich zum Verständnis der berufsbezogenen Kulturen bei, sondern stabilisiert und vertieft die Kooperationsbeziehungen aller am Unterstützungssystem beteiligten Personen.

4. Individuelle Ebene: „Worauf es ankommt: nicht Einzelkämpfer zu sein“

Neben der institutionellen, sachlichen und interaktionellen Ebene sind die individuellen Wahrnehmungs- und Denkmuster wirkmächtig, die sich in persönlichen Einstellungen, Orientierungen und Haltungen zeigen – auch sie stellen Gelingensbedingungen des Unterstützungssystems dar. Wenn die eigene Kooperationspraxis nicht als persönlich bedeutsam erachtet wird, entfalten voraussichtlich selbst elaborierte Organisationsstrukturen eine vergleichsweise geringe Wirkung (vgl. Haeblerin et al., 1992; Marvin, 1990). Hinsichtlich der individuellen Ebene sind in den Interviews drei Aspekte signifikant: Die Visibilisierung der eigenen Persönlichkeit, die gemeinsam geteilten Werte sowie die positive Grundhaltung gegenüber dem Wandel des eigenen Rollenverständnisses im Kontext inklusiver Schulentwicklung.

Siepmann beschreibt diese Sichtbarmachung der Persönlichkeit und Offenlegung eigener Wahrnehmungen in Beratungssettings wie folgt: *„Wir versuchen das so professionell wie möglich zu machen, da geht es immer wieder auch um persönliche Empfindungen, solche Dinge offenzulegen, und selbst wenn man eine kollegiale Fallberatung macht, dann spielt es im Prinzip immer eine Rolle ‚Was macht das gerade mit mir? Wie geht es mir damit?‘“* Diese Ausführung zeigt, dass Beratungs- und Kooperationsprozesse immer mit einem gewissen Grad der Offenlegung individueller Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken einhergehen – andernfalls ist eine wechselseitige Zusammenarbeit kaum realisierbar. Insbesondere Überschneidungen von Verantwortungsbereichen und systematische Rollenwechsel setzen eine hohe Bereitschaft voraus, über eigene Sichtweisen und Empfindungen zu sprechen. Die eigene Gedanken- und Gefühlswelt mit anderen Personen zu teilen, ist keineswegs selbstverständlich (vgl. Sieland, 2006). Sie ist vielmehr Ausdruck einer schulischen „Kultur der Offenheit“ (Geist & Brandt, in diesem Band). Beide Interviewpartner schätzen die Bereitschaft, über die eigenen Empfindungen und Perspektiven zu sprechen, als hoch ein – nicht nur bei sich selbst, sondern auch bei ihren Kolleginnen und Kollegen. Dies bedeutet aber nicht, dass potenzielle Schwierigkeiten und Herausforderungen in Bezug auf diese Offenheit negiert werden:

„Wenn man sich gut versteht, wenn man viel in der Schule ist und viele Kollegen hat, dann hat man natürlich auch viele Überschneidungen, man ist befreundet, dann soll man jemanden aber trotzdem beraten, dann weiß man, dass es da persönliche Animositäten gibt oder eben auch ganz besonders enge Beziehungen und dann ist das schon manchmal auch belastend [...] da nochmal seine Rolle klar zu haben, ‚ok, jetzt habe ich aber den Hut auf, ich bin jetzt der Sonderpädagoge, muss aber dem erklären, dass ich finde, dass es anders ist“ (Siepmann).

Die Schlussfolgerung aus der möglichen Entstehung von Belastungsfaktoren ist aber kein „Weniger an Offenheit“, sondern ein Plädoyer für die explizite Reflexion jener Herausforderungen sowie eine gemeinsame Klärung der Rollen: *„Auch Rollenklarheit, das ist ein permanent anwesendes Thema“* (Siepmann). Hürden, Herausforderungen und Ängste werden an der Laborschule nicht als Störvariablen betrachtet, sondern als normale Begleitphänomene kooperativer Prozesse, deren Wahrnehmung und Überwindung wichtige Etappen in der Entwicklung eines leistungsfähigen Unterstützungssystems markieren.

Darüber hinaus heben beide Interviewpartner die hohe Dichte an gemeinsam geteilten Werten und Normen hervor. Im Fokus des gemeinsamen Wertezusammenhangs steht die konsequente Schülerorientierung: *„Erstmal im Mittelpunkt steht ja der Schüler oder die Schülerin“* (Siepmann). An anderer Stelle charakterisiert Siepmann den Aspekt der Schülerorientierung als leitende Maxime aller Kolleginnen und Kollegen: *„Mit Blick auf die Schüler sind schon alle wahnsinnig bewegt und rücksichtsvoll und sehr emphatisch, sehr zugewandt den Schülern“*. Im Interview lässt Siepmann keinen Zweifel daran, dass er dieser Haltung einen positiven Effekt auf die Kooperationsbereitschaft der Lehr- und Fachkräfte zuspricht. In dem Bewusstsein, dass alle das gleiche pädagogische Metaziel haben, können professionsbezogene Differenzmerkmale leichter überbrückt werden. Die gemeinsame „Vision“ stiftet Nähe und schafft eine stabile Grundlage für den Aufbau nachhaltiger Beziehungs- und Kooperationsstrukturen. In diesem Kontext ist bedeutsam, dass sich die kindorientierte Pädagogik explizit auf *alle* Kinder bezieht. Die Negation von Selektions- und Separierungsprozessen ist somit ebenso wichtiger Bestandteil der gemeinsam geteilten Werte: *„Und deswegen ist dieses [Unterstützungs]-System eigentlich so, wie wir das hier haben: keine Aussonderung, Aussortierung, alles in einer Gruppe [...] das ist die Vielfaltigkeit der Gesellschaft“* (Brandt). Vor diesem Wertehorizont erscheint es plausibel, warum die Kooperationsstrukturen an der Laborschule ein hohes Maß an Verantwortungsübernahme für *alle* Kinder aufweisen.

Im engen Bezug zu den gemeinsam geteilten Werten steht die positive Grundhaltung gegenüber dem Wandel des eigenen Rollenverständnisses: *„Wenn man hier als Sonderpädagoge tätig sein will, dann muss man die ‚klassische Lehrerrolle‘ ad acta legen. Die gibt es nicht mehr. Ich bin ja nicht in dem Sinne Lehrer. Das sagen die Schüler auch so. Die nehmen mich auch nicht als Lehrer wahr“* (Siepmann). Der Schwerpunktwechsel von unterrichtenden Aufgaben zu beratungsspezifischen Tätigkeitsfeldern wird hier nicht als Defizit empfunden, sondern als Chance und Ressource für die inklusive Schulentwicklung. Dieses Rollen- und Professionsverständnis steht im Kontrast zum traditionellen Bild der Förderschullehrkraft, die sich primär als

lehrend versteht. Siepmann greift dieses weit verbreitete Professionsideal in kritischer Absicht auf:

„Wenn die sagen: ‚Ich bin irgendwann mal als Lehrer angetreten und möchte auch Lehrer bleiben‘, dann ist das natürlich in erster Linie ein sehr persönliches Argument. Das heißt nicht, dass das Argument nichts wert ist, aber ich finde, das ist natürlich nicht so viel wert wie [das Argument]: ‚Wir müssen gucken, dass es den Schülern und Schülerinnen so gut wie möglich geht‘. Und ich finde, das sieht man an unserer Schule, dass das funktioniert“.

Die kindorientierte Pädagogik der Laborschule wird hier verknüpft mit dem „neuen“ bzw. alternativen Tätigkeitsprofil des Sonderpädagogen als primär beratende Unterstützungskraft. Die positive Grundhaltung zum neuen Rollenverständnis gründet somit in der Erfahrung gelingender kindlicher Bildungs- und Entfaltungsprozesse vor dem Hintergrund eines auf Beratung basierenden Unterstützungssystems („ich finde, das sieht man an unserer Schule, dass das funktioniert“). Aus diesem Blickwinkel erscheint die Fixierung auf das traditionelle Rollenverständnis problematisch, da es die Vielfalt sonderpädagogischer Arbeitsformen negiert und einen monoperspektivischen Blick auf inklusive Schulentwicklungsprozesse prägt: jener Blick läßt die unterrichtenden Tätigkeitsfelder normativ auf und weist den Beratungsaufgaben eine lediglich nachrangige, komplementäre Rolle zu.

Oftmals wird in diesem Zusammenhang eine konstante Doppelbesetzung durch zwei Lehrkräfte gefordert, welche aber im Hinblick auf die vorhandenen personalen Ressourcen selten adäquat umsetzbar ist. Morgenroth und Grosche sprechen sogar von der Utopie der „allgegenwärtigen Doppelbesetzung“ (Morgenroth & Grosche, 2017, 91). Abweichend hiervon konstatiert Siepmann: „*Da bin ich ganz fest von überzeugt, dass wir keine Doppelbesetzung brauchen*“. Diese Aussage ist vor dem Hintergrund der erfahrenen Erfolgserlebnisse in kooperativen Arbeitsbeziehungen erklärbar. Beide Professionsideale haben voraussichtlich eine folgenreiche Wirkung auf das Fähigkeitsselbstkonzept: Während Siepmanns Aussage zeigt, dass er sich in seiner Berufspraxis als selbstwirksam erfährt, besteht beim „klassischen“ Professionsverständnis die stete Gefahr, dass die eigene Arbeit als defizitär wahrgenommen wird, da sie weit entfernt von ihrem Ideal der konstanten Doppelbesetzung ist. Beide Interviewpersonen zeigen dagegen eine hohe Arbeitszufriedenheit, welche sie explizit in den Kontext ihrer Beratungstätigkeit stellen: „*Ja das [die Beratungsarbeit] macht auch eine total hohe Zufriedenheit, weil man weiß, es geht auch voran*“ (Brandt). Außerdem wird der Arbeitszufriedenheit eine hohe indirekte Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern zugesprochen: „*Wenn wir uns wohlfühlen, ist der Unterricht auch gut, dann ist natürlich auch der Umgang mit den Schülern und Schülerinnen gut*“ (Siepmann). Das eigene Rollen- und Selbstverständnis

wird somit in starker Abgrenzung zum populären Bild der Lehrkraft als „Einzelkämpfer“ entwickelt: *„Worauf es ankommt: nicht Einzelkämpfer zu sein, wirklich gute Angebote, verlässliche und hilfreiche zu installieren, sich zu vernetzen“* (Brandt). Der Vernetzungs- und Kooperationsgedanke wird als wesentliches Moment des neuen Professionsverständnisses bewertet. Denn angesichts der Komplexität der Problem- und Konfliktlagen erscheint die Position des Einzelkämpfers den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems nicht gewachsen: *„Die Probleme sind heute einfach so komplex geworden und so vielschichtig, [...] eigentlich kommt man nicht darum herum zu kooperieren“* (Brandt).

Die Offenheit für den Wandel des eigenen Rollenverständnisses resultiert nicht zuletzt aus der Erfahrung der Entlastung aller Beteiligten (vgl. Böhm-Kasper et al., 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014). Beide Interviewpartner schildern das ihnen entgegengebrachte Gefühl der Dankbarkeit vonseiten der Regelschullehrkräfte im Zusammenhang mit der Übernahme von Unterstützungsaufgaben: *„Wenn es dann darum geht, für ein Kind eine ordentliche Maßnahme zu installieren, sind die [Regelschullehrkräfte] auch dankbar, Vorschläge zu haben, weil sie auch nicht immer alles wissen und zufrieden sind, dass es da jemanden gibt, der das umsetzt, weil die genug zu tun haben“* (Brandt). Aber auch umgekehrt: Die Unterstützungskräfte werden ebenso durch die Regelschullehrkräfte entlastet, weil sie aufgrund der gemeinsamen Verantwortungsübernahme viele inklusionsspezifische Aufgaben übernehmen: *„Wir sind ja aus einer [sonderpädagogischen] Unterversorgung gekommen, die man aber gar nicht so [stark] gemerkt hat, weil die Regelschullehrer die Arbeiten natürlich machen“* (Siepman). Brandt äußert sich in ähnlicher Weise: *„Dadurch, dass die Kollegen auch ein anderes Rollenverständnis von ihrem Beruf haben, dass sie sagen, ‚ich bin halt nicht nur Lehrender und der Rest interessiert mich nicht‘, fangen die schon ganz viele Probleme einfach im Alltag auf, wo vielleicht andere Schulen den Sozialarbeiter dazunehmen würden – davon bekomme ich ganz häufig gar nichts mit“*. Die Flexibilität der eigenen Rollenzuschreibungen ermöglicht somit eine produktive Überschneidung der Verantwortungsbereiche, die mit einer Entlastung aller Professionen einhergeht.

Fazit

Die Interviews mit Stefan Brandt und Christof Siepman haben einen Einblick in die Kooperations- und Unterstützungspraxis an der Laborschule aus der Perspektive der Sonder- und Sozialpädagogik gewährt. Auffällig ist, dass beide Professionsvertreter Gelingensfaktoren beschreiben, die auch von Bensen und Rolff als zentrale Merkmale einer „professionellen Lerngemein-

schaft“ beurteilt werden: die gemeinsam geteilten Werte, die ausgeprägte Schülerorientierung, die Deprivatisierung des Unterrichts, reflektierende Dialoge und eine kontinuierliche unterrichtsbezogene Zusammenarbeit (Bonsen & Rolff, 2006). Hinsichtlich der geteilten Werte ist nicht nur die kindorientierte Pädagogik signifikant, sondern auch die feste Verankerung der multi-professionellen Zusammenarbeit im Rollen- und Berufsverständnis der Sozial- und Sonderpädagogik. Das Streben nach einer hohen Kooperationsintensität und -qualität erscheint aus der Perspektive der Befragten nicht nur als sachlogische Notwendigkeit, sondern als essenzielles Merkmal ihres beruflichen Selbstkonzepts. Eine prinzipielle Ansprechbarkeit für alle im System Schule beteiligten Personen sowie eine „Teilung der Autonomie“ (Haeblerin et al., 1992, 106) gehört für beide Professionsvertreter zum festen und akzeptierten Teil des eigenen Tätigkeits- und Berufsfeldes. Vor diesem Hintergrund erscheint auch das hohe Maß an gemeinsamer Verantwortungsübernahme an der Laborschule sinnlogisch. Die Einzelkämpferrolle markiert für beide Interviewpartner das professionsbezogene Anti-Bild. Denn nach ihrer Auffassung ist eine inklusive Schule notwendigerweise mit einer lebendigen und wechselseitigen Kooperationspraxis verknüpft. Bei der beschriebenen Deprivatisierung des Unterrichts wird die herausragende Rolle der besonderen Architektur der Laborschule hervorgehoben – welche als Schule „ohne Klassenräume“ nachhaltige Impulse zur Öffnung des Unterrichts setzt. Ein hoher Reflexionsgrad in der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit wurde auf mehreren Ebenen deutlich: im Kontext des Beratungsteams, welches als zentrale Unterstützungsinstanz der Schule fungiert, sowie auf den Feldern der „niedrigschwiligen“ Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der konventionellen schulischen Arbeitsprozesse.

Es bleibt festzuhalten, dass bei den Interviewpersonen ein breiter Konsens darüber besteht, dass Kooperation „nicht vom Himmel fällt“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999), sondern durch einen aktiven Prozess immer wieder neu hergestellt und auf diese Weise aktualisiert werden muss. Hinzu kommt ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Schlüsselfunktion struktureller Bedingungen als Basis nachhaltiger Kooperationsprozesse: *„Ich glaube, man kann Kooperation und Zusammenarbeit durch bestimmte strukturelle Maßnahmen tatsächlich herbeiführen“* (Siepmann). An anderer Stelle bezeichnet Siepmann die Strukturbedingungen als „Gerüst“: *„Diese Offenheit, so eine Willkommenskultur, das ist etwas, das muss man sich vornehmen. Das funktioniert nicht von alleine [...] Das hat ganz viel damit zu tun, dass man tatsächlich Regeln und Strukturen einzieht – als Gerüst“*. Auch die Gerüstmetapher verweist darauf, dass die Strukturen (des Beratungsteams) als wichtige Hilfskonstruktion bewertet werden, um nachhaltige Kooperations- und Unterstützungsprozesse in der Schule zu installieren. Das Unterstützungssystem bildet

in dieser Lesart ein „festes Netz, durch das hoffentlich möglichst wenige durchfallen“ (Siepmann). Nicht zuletzt trägt das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule dazu bei, dass dieses Netz niemals in den Status eines finiten Zustands erhoben wird: „*Also fertig ist erst einmal gar keiner. Da bin ich mir ganz sicher. Das sind wir sicherlich auch noch nicht*“ (Siepmann) (vgl. auch Tillmann, 2011; Thurn, 2011). Das Unterstützungssystem bleibt somit stets offen und zugänglich gegenüber Reflexions- und Modifikationsprozessen. Oder metaphorisch gesprochen: Selbst das stärkste Netz wird irgendwann rissig und spröde. Es bedarf der Mitwirkung aller, damit keine größeren Lücken und Löcher entstehen und dass aus einzelnen Seilen tatsächlich ein engmaschiges Netz entsteht, welches Vertrauen schafft, Nähe stiftet und zur wechselseitigen Zusammenarbeit anregt. Die Unterstützungspraxis der Laborschule Bielefeld zeigt eindrücklich, dass dies nur mit einer hohen Überschneidung von schul- und berufsbezogenen Wertorientierungen gelingen kann. Wenn Schul- und Berufsethos auseinanderdriften, droht aus dem Netz ein „gordischer Knoten“ zu werden. Aber auch in diesem Fall gibt es nur einen Lösungsweg: die Bereitschaft, zu kooperieren, eigene Sichtweisen zu hinterfragen und sich für die Perspektiven anderer zu öffnen.

Literatur

- Bauer, K. O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 839–856). Wiesbaden.
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64–77). Bad Heilbrunn.
- Bonsen, M. & Rolf, H. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 167–184.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 6, 53–68.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2003). *Including Students with Special Needs*. Boston.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrkräfte Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik erfahren*. Bern.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg.
- Holtbrink, L. (2015a). Inklusion und Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & Th. Olk (Hrsg.), *Handbuch Schulsozialarbeit*. Band 1 (S. 195–203). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Holtbrink, L. (2015b). Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. Einführung. *Sozialmagazin* 11–12, 31–38.
- Kreie, G. (1994). Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 235–240). Weinheim/Basel.

- Kretschmann, R. (1993). Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In H. Mohr (Hrsg.), *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren* (S. 54–72). Hamburger Buchwerkstatt.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperationen – Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster.
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*. St. Ingbert.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik* 38, 2–31.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN), 83. Jg. (2), 112–123.
- Marvin, C. A. (1990). Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W. A. Secord & E. H. Wieg (Eds.), *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures* (p. 37–47). Jovanovich.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim/Basel.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel.
- Morgenroth, S. & Grosche, M. (2017). Inklusion durch interdisziplinäre Kooperation. Erweiterung des Modells „response-to-intervention“ um Aspekte von Ko-Konstruktion und Co-Teaching. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 87–107). Münster, New York.
- Mutzeck, W. (2008). Kollegiale Supervisionen: Eine Möglichkeit der beruflichen Unterstützung, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. In Ders. & J. Schlee (Hrsg.), *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen* (S. 64–77). Stuttgart.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik* 15, 115–122 und 154–160.
- Reiser, H., Sanders, N., Urban, M. & Willmann, M. (2003). Beziehungskonstellation zwischen Beratern und Beratenen bei der Beratung für Erziehungshilfe in der Schule (BES). *Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis. Forschung und Lehre* 42 (1/2), 3–13.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen.
- Sieland, B. (2006). Emotionale Kompetenz und Emotionsarbeit in der Personalentwicklung. In B. Mergner, D. Schoof-Wetzing & E. Stiller (Hrsg.), *Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten. Forum Lehrerfortbildung*. Heft 40, S. 73–84.
- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & Ders. (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 94–107). Bad Heilbrunn.
- Thurn, S. (2011). Schulentwicklung als kontinuierlicher Prozess. In Dies. & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 108–115). Bad Heilbrunn.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn.
- Willmann, M. (2009). Co-Teaching: Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54 (4), 343–355.
- Zeiler, R. (2012). *Kollegiale Fallberatung in der Schule: Warum, wann und wie?* Mülheim an der Ruhr.

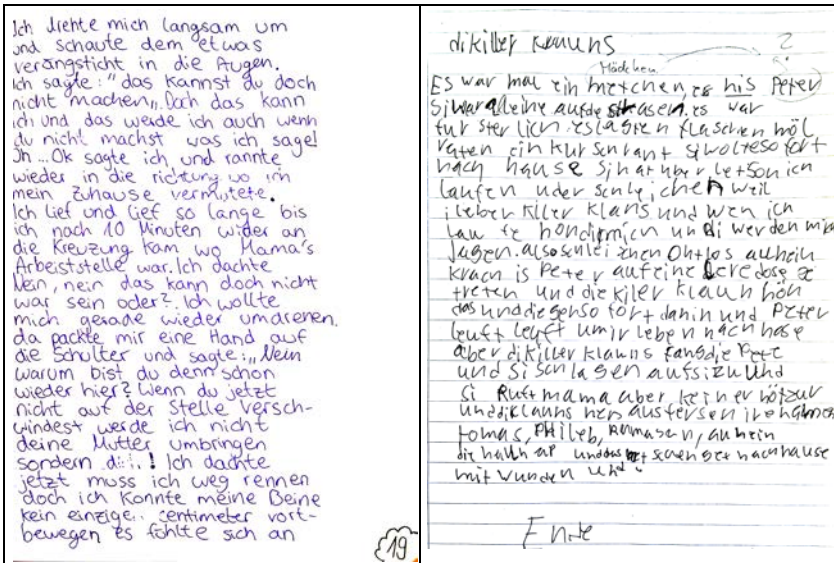
Thomas Makowski

„Mir gefällt es auf die Weise, wie du es erarbeitet hast“

Die Laborschule Bielefeld sammelt seit über 40 Jahren Erfahrungen im inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Im Folgenden werden Ansätze und Ergebnisse aus dem Erfahrungsbereich Deutsch/Soziale Studien dargestellt: Wie kann ein Unterricht aussehen, der auf die Unterschiede der Schülerinnen und Schüler reagiert, die Heterogenität nicht nur bejaht, sondern die unterschiedlichen Stärken und Begabungen berücksichtigt, um jedem Kind Entwicklungsschritte auf individuellem Niveau zu ermöglichen?

Unterricht Deutsch/Soziale Studien in der Jahrgangsstufe 6, die Aufgabenstellung für die kommenden Stunden wird besprochen. Sie lautet: ‚Schreibe eine spannende Geschichte, die andere gerne lesen wollen.‘ Das erfordert Aufmerksamkeit und Kreativität der 22 Schülerinnen und Schüler. Sie wissen bereits, was eine spannende Geschichte ausmacht. Sie haben gemeinsam Geschichten gelesen und Kriterien besprochen, die einen spannenden Text kennzeichnen. Nun eigene Geschichten schreiben, die andere gerne lesen wollen – das ist eine Herausforderung. Einige wissen sofort, was sie schreiben wollen, suchen sich einen Arbeitsplatz und legen los. Andere treffen sich in einer Kleingruppe, besprechen zaghaft erste Ideen. ‚Ich weiß nicht, was ich schreiben soll‘, klagt ein Mädchen. Sie geht zu einem Gruppentisch und erkennt, dass andere auch noch unsicher sind, worüber sie schreiben wollen. Sie tauschen sich am Gruppentisch aus. Für diejenigen, die sich selbständig Anregungen suchen, liegen auf einem Tisch Angebote parat. Einige Kinder blättern durch: Es gibt große Bilder, die die Phantasie anregen. Darauf zu sehen sind havarierte Geisterschiffe im Nebel, gefährlich lange Schatten vor einem Zelt ... Zudem liegen ausgedruckte Textpassagen bereit, die in Geschichten hineinführen und von den Schülerinnen und Schülern fortgeführt werden können, um einen Schreibprozess zu initiieren. Sie sprechen viel miteinander und über ihre Ideen. Die Doppelstunde verfliegt. Zu Beginn der nächsten Stunde wollen die Kinder bereits geschriebene Textpassagen präsentieren, weil sie darauf besonders stolz sind. Einige Kinder bitten die Gruppe um

Rückmeldungen, weil sie nicht weiterwissen oder sich nicht entscheiden können. Andere drängen darauf, die gesamten 60 Minuten nutzen zu können, um zu schreiben: „Können wir nicht einfach sofort loslegen?“, fragen sie, als sie ihren Deutschlehrer sehen. Die Schülerinnen und Schüler sind es gewohnt, ihre Arbeitsschritte selbständig zu planen, sich ihre Zeiten eigenverantwortlich einzuteilen und sich Hilfe bei den anderen Kindern, der Sonderpädagogin oder dem Deutschlehrer zu holen. Einige schreiben in einem anderen Raum, wo es ruhiger und reizärmer ist. Einzelne Kinder tippen ihre Geschichten auch direkt in den PC und nutzen dabei die Textverarbeitungssoftware, um selbständig Rechtschreibfehler zu korrigieren. So finden alle in die Arbeit. Am Ende der dritten Stunde sammelt der Lehrer erste Ergebnisse ein:



Diese beiden Auszüge verraten vieles über Heterogenität im Deutschunterricht. Was fällt auf?

Zunächst einmal das Offensichtliche: Anna schrieb sich regelrecht in einen Erzählrausch, ist auf Seite 19 einer anscheinend ausführlichen Erzählung. Navid ist nach knapp einer Seite ‚am Ende‘ – auch mit der Konzentration. Für ihn war diese Aufgabe anstrengend. Das Schreiben fällt ihm schwer, er hat sich viel Mühe mit seiner Schrift gegeben. Dennoch bekommt er als Rückmeldung von Kindern und Erwachsenen: So ist seine Geschichte schwer lesbar und kaum verständlich.

Sicherlich ist diese große Spannweite provoziert durch die sehr offene Schreibaufgabe. Da die Kinder Bilder in ihren Köpfen generieren und versprachlichen möchten, sich aber gleichzeitig an den erarbeiteten Kriterien für spannende Geschichten halten wollen, haben sie eine komplexe Schreibaufgabe mit großem Entscheidungsspielraum vor sich (Köster, 2016, 45ff.). Die Schreiberfahrungen der Kinder und ihre Erfahrungen in literarischen Kontexten sind sehr unterschiedlich und beeinflussen ihre Leistungen. Ebenso unterschiedlich sind die biografischen Hintergründe der Kinder, die sich häufig auch in den Texten spiegeln. Anna geht mit ihren Eltern regelmäßig ins Theater und liest abends gerne Kinder- und Jugendbücher, die ihr auch als Vorlage für diese Schreibaufgabe dienen. Sie konstruiert in ihrem 20-seitigen Text einen langen Erzählbogen mit viel wörtlicher Rede, führt zahlreiche (Neben-)Figuren ein und erzeugt Spannung vor allem über die Sprache („schaute dem Etwas verängstigt in die Augen“). Sie hat aber noch Probleme, einen Schluss zu finden, der auf den Beginn der Erzählung Bezug nimmt. Sie verliert sich in ihrem Schreibfluss noch, daran muss sie in den kommenden Stunden arbeiten.

Navid wächst in einem zweisprachigen Umfeld auf (Deutsch als Zweitsprache), hat Probleme, Gedanken zu verbalisieren, und schreibt noch im 6. Schuljahr sehr stark lautorientiert. Er hat große Probleme im (schrift-)sprachlichen Ausdruck. Er kennt Geschichten primär aus audiovisuellen Medien und lacht gerne über ‚Pranks‘ – derbe Scherze, die sich vor allem über das Internet verbreiten. Daher hüpfen in seinem Text ‚Killer-Clowns‘ aufgeregt herum, die Figuren erscheinen als Karikaturen („Mädchen namens Peter“), die Auflösung seines Textes ist eine übertriebene Pointe.

Kenntnisse über die Lernbiographien, die Individualität und die Lebenswelt der Kinder helfen, die Leistungen der Kinder einzuschätzen und die passenden nächsten Lernschritte mit ihnen zu planen. Die Unterschiedlichkeit der beiden und ihrer Textauszüge ist enorm und ebenso die pädagogische Aufgabe für die Schule: Wie kann der Unterricht so angelegt werden, dass sowohl Anna als auch Navid Lernerfolge feiern, mit Freude ihre jeweils nächsten Entwicklungsschritte machen, Neues dazulernen und Leistungen erbringen, mit denen sie selbst und andere zufrieden sind? Können sie überhaupt in der gleichen Klasse, mit den gleichen Methoden zu gleichen Zielen unterrichtet werden und in gleichem Umfang beziehungsweise mit gleichen Maßstäben beurteilt werden?¹

Das ist in einem text- und schreiborientierten Erfahrungsbereich eine Herausforderung, denn Deutsch/Soziale Studien umfasst Inhalte und Bildungsgehalte

¹ Zur Kritik an diesem Leistungs- und Unterrichtsverständnis vgl. „Keine Angst vor der Vielfalt“ aus DIE ZEIT vom 15.11.2011, online abrufbar: <https://www.zeit.de/2011/51/Interview-Helmke>.

aus den Fächern Deutsch, Politik, Geschichte, Erdkunde. Quer dazu liegt eine weitere Anforderung, die jeden Gruppenunterricht betrifft: Wie verbinden wir einerseits ein individuelles, adaptives Lernen und andererseits einen gemeinsamen Austausch, damit Anna und Navid nicht nebeneinander, sondern miteinander, idealerweise sogar voneinander lernen?

Die didaktischen Ansätze des individualisierten und inklusiven Unterrichts in der Laborschule wurden bereits mehrfach beschrieben und seien hier daher nur angedeutet (vgl. Groeben, 2009, 13–36; Groeben, 2013 und 2014; sowie Kaiser & Groeben, 2014). Im Erfahrungsbereich Deutsch/Soziale Studien arbeiten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam an fächerübergreifenden Unterrichtsthemen. Häufig definieren die Lehrerinnen und Lehrer ein ‚Fundamentum‘ und ein ‚Additum‘. Dabei handelt es sich einerseits um Grundlagenwissen zu einem Thema, das alle erwerben müssen, damit alle mitdenken können. Andererseits können die Schülerinnen und Schüler additiv Expertenwissen erwerben, indem sie sich besonderen Aspekten eines Themas widmen und zu (Teil-)Aspekten arbeiten.

Um der Unterschiedlichkeit der Kinder bewusst zu begegnen, bieten sich zudem Aufgabenfächer an, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Dabei geht es darum, über vielfältige und anregende Aufgabenkonstruktionen einen komplexen Sachverhalt aufzufächern oder ‚aufzuschlüsseln‘, damit die Schülerinnen und Schüler eigenständig arbeiten können (vgl. Groeben, 2013, 90ff.). In der Laborschule verzichten wir auf ‚Sternchen-‘ oder ‚Zusatzaufgaben‘ für ‚die Schnellen‘ oder ‚die Schwachen‘. Hilfreicher ist es, unterschiedliche, individuelle Zugänge zuzulassen, die den Schülerinnen und Schülern Mut machen, wertfrei ihre eigenen Ideen zu verfolgen. Eine so verstandene Differenzierung hilft dabei, alle Kinder gemeinsam zu unterrichten und gleichzeitig dem individuellen Lernen viel Freiraum zu ermöglichen. Das folgende Beispiel verdeutlicht dies.

Im 8. Schuljahr besucht eine Gruppe die Wanderausstellung ‚Deine Anne – ein Mädchen schreibt Geschichte‘ in der Volkshochschule Bielefeld zum Leben von Anne Frank. Die Schülerinnen und Schüler sind bewegt von der Biographie und dem Schicksal von Anne Frank. Sie zeigen sich betroffen von den Einschränkungen, die Anne in ihrem Alltag hatte. Sie versuchen nachzuvollziehen, wie ein Aufwachsen in dem Amsterdamer Versteck auf engem Raum möglich war. Sie fragen sich, ob sie es geschafft hätten, unter diesen Einschränkungen zu leben. Im Anschluss daran diskutieren die Schülerinnen und Schüler selbständig, ob und wie sie an diesen Fragen weiterarbeiten wollen. Einstimmig beschließen sie, Jugendbücher zu lesen, die weitere Biographien von Jugendlichen im Nationalsozialismus zum Thema haben. Dazu werden den Schülerinnen und Schülern Bücher zur Wahl gestellt, u. a. ‚Der

Junge im gestreiften Pyjama‘ von John Boyne, ‚Der gelbe Vogel‘ von Myron Levoy oder ‚Einmal‘ von Morris Gleitzman. Diejenigen, die keinen Roman lesen können, arbeiten mit Graphic Novels und Hörbuchversionen, auch mit Verfilmungen. Nicht alle Schülerinnen und Schüler schaffen es, einen Roman komplett zu lesen. Wichtig ist aber, dass sie am gleichen Thema arbeiten und mitdenken.

Einige entscheiden sich für ‚Lauf, Junge, lauf‘ von Uri Orlev – ein Jugendbuch, in dem ein kleiner Junge namens Sruлик aus dem Warschauer Ghetto flieht und im Wald im besetzten Polen auf sich allein gestellt ist. Er legt seinen jüdischen Namen ab und nennt sich fortan Jurek, um bessere Überlebenschancen zu haben. In allen ausgewählten Büchern sind Kinder und Jugendliche die Protagonisten, in etwa im gleichen Alter wie die Schülerinnen und Schüler. Dies schafft einen identitätsstiftenden, personifizierten Zugang – was nach dem Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann für das historische Lernen zuträglich ist (vgl. Bergmann, 1997, 298–301).

Der Lehrer stellt den Schülerinnen und Schülern (zunächst) keine Aufgaben, sondern verteilt kleine Hefte mit weißen, unlinierten Seiten. ‚Was wollt ihr hineinschreiben?‘, fragt er und bringt damit die Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung. Sie erstellen in den folgenden circa fünf Wochen Booklets – kleine Bücher zum Buch. Es entstehen 22 Unikate. Ein Mädchen gestaltet aufwändig ein Deckblatt zu ihrem Booklet:



Sie entschließt sich, einen Text zu schreiben, in dem sie erklärt, was sie sich dabei gedacht hat:

Erklärung zum Deckblatt

Auf der linken Seite des Deckblatts sieht man das Leben eines kleinen Jungen, dem es gut geht. Er hat genug zu Essen, Spielzeuge, Familie und er lacht. Bewusst lasse ich den „Jahrhundertschritt“ diese Idylle symbolisch treten.

- **was ist der Jahrhundertschritt?** Es ist eine Bronzeskulptur, die von Wolfgang Mattheuer 1984 gefertigt wurde. Es steht grundsätzlich für den Faschismus, für Hitler und seine Helfer. Denn sind wir ehrlich, wir haben alle einen kleinen Hass auf Hitler. Wir alle haben uns schon mal gedacht, wie dumm seine Taten doch waren. Doch haben wir alle schon mal durchdacht, dass er nur der Führer war? Viele andere Menschen haben ihm seine Pläne ermöglicht, Millionen Menschen haben sich nicht gegen, sondern für ihn gestellt. Tausend Menschen haben seine Pläne ausgeführt und zig andere Menschen waren Teil der Judenverfolgung. Wir sagen: „Hitler war der Böse“ dabei blicken wir in eine Alltagssituation. Es gibt doch immer jemanden, der andere mobbt. Würde er alleine versuchen jemanden zu ärgern, wem geht es dann schlecht?

Mobbing entsteht wenn einige oder viele Leute sich gegen einen stellen. Mobbing würde gar nicht funktionieren, wenn Leute nicht mitmachen würden. Der „Anführer“ hätte es gar nicht zu Mobbing geschafft, würden nicht andere mit einsteigen. Genauso ist es mit Hitler oder dem Fasching.

Nein, ich sage nicht, „Hitler hat kein Unrecht.“ Doch ich sage: „hätten keine anderen Menschen mit gemacht. Hitler hätte niemals so etwas zu stande gebracht!“

Auf der rechten Seite ist ein Bild eines Jungen im Wald. Alleine! Damit ist Jurek gemeint. Der Faschismus hat sein ganzes Leben zerstört! Schon als kleiner Junge hatte er ein schreckliches Schicksal. Von einem Tag auf den anderen. An einem Tag war er ein glücklicher Junge. Nach mit seiner Familie, er konnte lachen und sich freuen. Was passiert darauf?

Er irrt alleine im Wald herum, ohne Ahnung, wo und wer er ist, ohne Essen und richtiger Kleidung und ohne zu wissen, ob seine Familie lebt!

Heutzutage, würde ein kleiner Junge einen Igel sehen, er würde ihn beobachten, Essen geben und freilassen. Was musste Jurek tun?

Es blieb ihm nichts anderes übrig, als den kleinen Igel, der hilflos im Wald kriecht, zu töten und ihn zu essen. Denn Jurek wusste:

Ab jetzt musste er um sein Leben kämpfen.

Das Deckblatt soll zum Nachdenken anregen!

- Wir haben alle genug zu essen, haben eine Familie, Spielsachen, Klamotten, Freunde ...

Das ist auf der linken Seite meines Deckblatts dargestellt:

- Ein „normales Leben eines Kindes. Mit Essen (Abbildung Apfel), mit Fröhlichkeit (z.B. lachen), mit Spielzeugen ...

Und wir beschweren uns trotzdem, wenn wir nicht das neueste Smartphone besitzen, nicht die coolsten Schuhe tragen oder nur noch ausgefallene Kleidung haben. Wir beschweren uns, wenn man nicht das größte Zimmer hat oder alle anderen ein größeres oder schöneres Haus haben als unseres.

WIR BESCHWEREN UNS!

Wo wir doch ein Dach über dem Kopf haben, mit unserer Familie in Frieden zusammen leben, keinen Hunger haben und uns regelmäßig waschen können?

Was hatte ein neunjähriger Junge?

Nichts! Außer seine zerrissene Kleidung, seinen ungepflegten Zustand, seine immer ungebürsteten Haare, jeden Tag auf's neue kein Essen, aber immer noch seinen Glauben.

Und? Er hat sich nicht einmal beschwert!

Mich hat Jureks Schicksal stark bewegt. Mit er Collage auf dem Deckblatt will ich darstellen, wie schnell sich das ganze Leben auch drehen kann!

Zusätzlich erhalten alle Schülerinnen und Schüler passend zur Lektüre einen Aufgabenfächer mit unterschiedlichen Möglichkeiten zur vertiefenden Auseinandersetzung. Die Aufgabenstellungen unterscheiden sich bewusst von klassischen, formalisierten Aufgaben des Deutschunterrichts.² Sie orientieren sich am Bildungsgehalt der Bücher, greifen zentrale Aspekte der Hauptfiguren in den Erzählungen auf und lassen den Schülerinnen und Schülern viel Freiraum im Denken. Dies ermöglicht ihnen, individuelle Zugänge zu den Büchern zu finden. Eine dieser Wahlaufgaben lautet:

Identität: *Srulik/Jurek muss sein gesamtes Leben, seine Lebensgeschichte, seine Traditionen (z.B. jüdische Religion) und vieles mehr vergessen und hinter sich lassen, um zu fliehen. Man kann sicherlich behaupten, er muss seine ‚Identität‘ aufgeben und eine neue erfinden. Stell dir vor, du müsstest plötzlich deine Identität aufgeben. Was verstehst du unter dem Begriff Identität? Schreibe zunächst Stichworte zu diesem Begriff auf. Überlege, was mit dir passieren würde, wenn du deine Identität aufgeben müsstest. Wie würde deine neue Geschichte aussehen? Du kannst sie aufschreiben oder was zeichnen.*

Ist das eine ‚einfache‘ oder eine ‚schwere‘ Aufgabe? Es ist jedenfalls eine Aufgabe, zu der alle arbeiten können, auf individuelle Art und Weise. Nina findet sie in erster Linie ‚spannend‘, denn die Aufgabe verleitet sie dazu, über sich selbst nachzudenken. Sie überlegt, was für sie Identität bedeutet und was ihre Identität ausmacht:

19.2.2017

Wahlaufgabe Identität:
Was ist für mich Identität?

- Name
- Persönliche Merkmale
- Nationalität
- Hobbys/Leidenschaften
- Familie

Identität zurücklassen:

- 1) Wenn ich mit meiner Familie in ein anderes Land ziehe, wechsel ich meine Nationalität und damit auch ein Stück meiner Identität.
- 2) Wenn man eine Operation hat und etwas an seinem Körper ändert, könnte man persönliche Merkmale kaputt machen.

² Gemeint sind damit die bürokratisch genannten ‚Operatoren‘ im sog. ‚kompetenzorientierten Deutschunterricht‘ wie ‚Charakterisiere‘; ‚Erörtere‘ oder ‚Analysiere‘.



Abbildung 3: Identität

Unterrichtsthemen und Aufgaben, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich ihrer Individualität bewusst zu werden, sind besonders hilfreich für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. Idealerweise entstehen so Lernsituationen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler untereinander ihrer Unterschiedlichkeit bewusst werden. Sie lernen, sich in Meinungsverschiedenheiten rücksichtsvoll auseinanderzusetzen und eine gemeinsame Lösung oder einen Kompromiss zu finden. Dafür setzen wir im Erfahrungsbereich Deutsch/Soziale Studien auf offene Lernsituationen.

Im 7. Schuljahr besucht eine Theatergruppe aus Osnabrück für drei Wochen die Laborschule. Die Gruppe führt an drei Terminen jeweils einstündig das Stück „Natürlich bin ich stark“ auf. Die Schauspieler sind erfahren, spielen die Szenen an vielen Schulen in der Region vor. Inhaltlich geht es um Sucht- und Drogenprävention, aber auch Gruppenzwang, Konformitätsdruck und Umgang mit Krisensituationen. In einer Szene geht es um Alkoholerfahrungen – ein Mädchen wird von ihrer Clique gedrängt zu trinken. Sie lässt sich überreden, trinkt zu viel, muss vom Rettungswagen ins Krankenhaus gebracht

werden. Andere Jugendliche fotografieren dies und stellen die Fotos online. Die Schülerinnen und Schüler merken, dass diese dargestellte Szene durchaus mit ihnen und ihrem Alltag zu tun hat. Peinliche und kompromittierende Fotos in sozialen Netzwerken sind ein großes Thema in der Gruppe. Zudem spielen die Schauspieler lebendig vor – die Schülerinnen und Schüler zeigen sich aufmerksam.

Im Unterricht greifen wir die dargestellten Theaterszenen auf, zunächst in reproduzierenden und auch analysierenden Gesprächsgruppen: Was haben wir gesehen? Worum ging es in den Szenen? Wie realistisch sind die dargestellten Szenen? Welche Handlungsmöglichkeiten hatten die Figuren in den Szenen und was hätten ihr an der Stelle der Figuren getan? Anna und Navid arbeiten zusammen, sie wurden zu Beginn dieses Textes bereits erwähnt. Ein gutes Jahr ist seitdem vergangen. Navid ist ruhiger geworden, überdeckt seine Unsicherheiten aber weiterhin häufig mit übertriebenen Pointen. *„Hätte sie halt aufpassen müssen – ihr Problem!“*, sagt er über das fotografierte Mädchen des Theaterstücks. Anna zeigt sich entsetzt und widerspricht: *„Meinst du das ernst? Solche Fotos sind doch kein Spaß!“* Er kontert: *„Ich find’s witzig, außerdem ist das jetzt ihr Problem, nicht meins.“* Sie hakt nach: *„Hättest du das auch fotografiert oder was?“* Navid spricht aus, was Anna sich nicht vorzustellen wagt: *„Klar! Sind doch coole Bilder, gibt viele ‚Likes‘!“* Auch im Alltag hat Navid Schwierigkeiten, sich in andere hineinzuversetzen. In vielen pädagogischen Gesprächen helfen die Erwachsenen der Schule Navid, unterscheiden zu lernen zwischen moralischem und unmoralischem Handeln. Er benötigt viel Unterstützung im Reflektieren seiner Äußerungen und Handlungen, um zu erkennen, was ‚angemessenes‘ und was ‚falsches‘ Verhalten ist.

Die beiden diskutieren weiter und entscheiden sich, für ihr Portfolio in einem gemeinsamen Dialog ihre Standpunkte aufzuschreiben. Welten prallen aufeinander. Das Entstehen dieses Dialogs zu beobachten und zu begleiten ist eine spannende Aufgabe für eine Praktikantin, die zwischen den beiden sitzt. Das Auffällige: Sie muss weder einschreiten noch klarstellen, nicht mahnen oder Aussagen noch einmal zur Diskussion stellen. Anna schafft es, durch gezieltes Nachfragen Navid zum Überdenken seiner Standpunkte zu bringen: *„Das können wir doch nicht schreiben! Stell dir vor, das wäre deine kleine Schwester – würdest du dann auch sagen: ‚ihr Problem, ist doch witzig?‘“* Navid wird ruhiger. Er hört sich aufmerksam an, was Anna sagt. Aber auch sie lässt ihn ausreden und versucht, seine Aussagen ernst zu nehmen und seine Ideen ebenso in den Text einzubinden. Als die beiden den Dialog aufschreiben, reflektieren sie jeden Ausdruck und sprechen über die passenden Formulierungen. Beide lernen viel über sprachliche Feinheiten. Den fertigen Dialog stellen sie in der Gruppe vor. Anna und Navid entscheiden sich für einen

Kompromiss am Schluss ihres Dialogs: „*Sie löschen die Fotos und verabreden sich für den nächsten Tag, um wirklich coole Fotos zu schießen.*“

Wie bewerten die Kinder dieses Ergebnis im Nachhinein? Anna schreibt in einer Reflexion diplomatisch: „Anfangs klappte die Zusammenarbeit mit Navid nicht gut, aber wir haben einen Weg gefunden, uns zu einigen.“ Navid sagt: „Es war nicht so cool, aber ich glaube, der Dialog ist so besser.“ Navid konnte sein Gesicht wahren – was die ‚wirklich coolen‘ Fotos genau sind, ließen die beiden bewusst offen. Beide haben in der Auseinandersetzung miteinander und voneinander gelernt. Anerkennung und Akzeptanz sind in inklusiven Lerngruppen wichtige Güter.

Reflexivität ist fester Bestandteil der Schreib- und Leistungskultur im Erfahrungsbereich Deutsch/Soziale Studien. Ein produktives Mittel dazu ist die Portfolioarbeit, die in der Laborschule und in diesem Erfahrungsbereich fester Bestandteil des Leistungskonzeptes ist. Portfolios unterstützen ein individualisiertes Lernen in inklusiven Lerngruppen.³ Zu jedem Portfolio gehört eine Selbstreflexion. Dabei verfassen die Schülerinnen und Schüler einen Text, um Gelungenes aus ihrer Sicht hervorzuheben, Probleme und Schwierigkeiten bei der Arbeit zu benennen und sich selbst Ziele für zukünftige Arbeiten zu setzen. Diese Texte helfen den Lehrerinnen und Lehrern, ‚blinde Flecken‘ der Leistungsbeurteilung zu erkennen, um Leistungsprozesse besser zu verstehen und die Bedingungen der Leistungserbringung zu erkennen (vgl. Winter, 2012, 267). Bewusst wird im Unterricht auf gegenseitige schriftliche Rückmeldungen unter den Schülerinnen und Schülern gesetzt. Dazu untersuchen sie kriteriengeleitet das Produkt eines Lernpartners und verfassen Gutachten, in denen sie die Leistung einschätzen. Eine Rückmeldung der Lehrperson schließt sich daran an. Aus Selbstreflexion, Schülergutachten und Lehrer-rückmeldung wird Leistungsbeurteilung zu einem diskursiven Prozess, der sich an den Bedingungen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler orientiert.

Ein weiteres Beispiel für differenzierte Selbst- und Fremdrelexion aus dem Unterricht der Gruppe Ocker im 9. Schuljahr: Die Jugendlichen haben Bücher nach Wahl gelesen. Sie schrieben klassische, fächerspezifische Texte dazu: Inhaltsangaben, Charakterisierungen, Buchkritiken. Daraus gestalteten sie Booklets. Die Schülerin Dilara hat das Booklet des Schülers Lukas erhalten, um ihm ein Gutachten zu schreiben. Aus Lukas' Selbstreflexion geht hervor, dass er sich sehr schwertat mit dieser Unterrichtseinheit. Er berichtet offen über seine Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, die ihm das Bearbeiten der Aufgaben teilweise unmöglich machten. Andererseits wollte er unbedingt den ‚Kleinen Hobbit‘ kennenlernen. Das Lesen dieses Buches hatte ihn aber

³ Zur Information und zum Verständnis des Portfoliokonzeptes der Laborschule: www.portfolio.laborschule.de [zuletzt besucht am 06.09.2018].

schon nach wenigen Seiten überfordert. Entmutigt und frustriert suchte er das Gespräch mit seinem Deutschlehrer. Sie fanden einen Kompromiss: Lukas arbeitete mit dem Hörbuch, die Anforderungen der Aufgabenstellungen passten sie mehrmals im Gespräch miteinander an, ebenso die geforderte Textmenge. Ist das gerecht? Kann er nun nach den gleichen Maßstäben beurteilt werden? Was ist ‚wichtiger‘: gleiche Maßstäbe für alle oder Rücksicht auf individuelle Bedingungen? Was denkt die Schülerin Dilara darüber, die sich durch ihr Buch ‚durchgearbeitet‘ hat, obwohl auch sie Motivationsprobleme hatte? Ihr inhaltlich unveränderter Text:

Fremdreflexion

Lieber

nach dem mir dein Booklet zum Reflektieren zugeteilt wurde, habe ich dies auch gern gemacht, weil es mir von außen her sehr interessant schien. Natürlich habe ich immer geguckt, ob du die dich an die Aufgaben gehalten hast und sie vollständig bearbeitet hast. Trotzdem habe ich gleichzeitig auch versucht, leistungsgerecht zu bleiben. Somit hoffe ich, dass meine Reflexion akzeptabel und fair ist.

Als erstes habe ich damit angefangen, dein Booklet aus dem Stapel der anderen Produkte rauszusuchen und wurde dabei durch das sehr ansprechende, bunte, große und qualitativ sehr gute Bild schnell fündig. Für dein Deckblatt hast du dir also ein sehr gutes ausgesucht. Auf deinem Deckblatt habe ich nur einen kleinen Fehler gefunden, und zwar bei "Ocker 8", ich glaube du weißt, was ich meine. Trotzdem ist es dir insgesamt gut gelungen. Eine gute Idee von dir war es, dein Deckblatt zu laminieren, weil es dadurch stabil ist.

Des weiteren mag ich, dass du auf fast jeder Seite bunte Bilder hast, bei denen man auch immer weiß, um wen oder was es sich handelt. Z.B. bei deinem Bild zur Charakterisierung. Außerdem macht es dein Booklet auch in irgendeiner Weise vollständig, weil Bilder für mich sehr wichtig sind.

Bei deinem ersten Text handelt es sich um die Erklärungen deiner Erwartungen an das Buch.

Als ich mir den Text angeguckt habe, dachte ich, dass er etwas zu kurz ist. Doch als ich ihn mir durchgelesen habe, blieben keine Fragen mehr offen. Das muss wohl daran liegen, dass du genug Informationen aufgeschrieben hast. Die folgenden verschiedenen Texte, die du auf eine Seite gepackt hast, sind sehr interessant und informativ, aber ich hätte mich trotzdem über mehr Informationen gefreut, z.B. aus welcher Sicht das Buch geschrieben ist oder ein paar mehr von deinen ersten Eindrücken, diese waren noch ein kleines bisschen kurzgefasst. Ich hätte mir eine noch deutlichere Begründung davon gewünscht, warum du dieses Buch ausgewählt hast. Du hättest z.B. schreiben können, was dir im Film so gut gefallen hat, dass du zunächst auch das Buch lesen wolltest.

Bezüglich deiner Charakterisierung fällt mir als erstes auf, das sie sehr überschaubar und gut lesbar geschrieben ist, dass liegt daran, dass du ihn klar, deutlich und nicht langgezogen hast. Außerdem weiß man, wie der Typ, Bilbo, den du beschreibst, ausschaut und auch die wichtigen Fakten hast du aufgelistet. Das gefällt mir.

Ich hätte mir gewünscht, mehr über seinen Charakter zu erfahren. Denn schließlich ist eine Charakterisierung dafür da. Du hättest erklären können, wie er sich z.B. in wichtigen Momenten im Buch verhält (auffällig, ruhig, aggressiv etc.)

Gut gefällt mir, dass du sein Aussehen auf deine ganz eigene Art beschrieben hast. Es war gar nicht oberflächlich und man hatte ein gutes Bild vor den Augen.

Leider fehlen ein paar Punkte der Vorgaben einer Charakterisierung.

Du hättest z.B. schreiben können wie sein Verhältnis zu anderen Charakteren ist.

Trotzdem hast du dir hoffentlich viel Mühe gegeben und vielleicht auch dein Bestes.

Die Struktur deines Booklets ist super.

Mir gefällt wie übersichtlich du alles eingeordnet hast.

L , vielleicht kann ich dir ja ein paar Verbesserungsvorschläge machen, die mir einfallen. Es sind keine großen, aber kleine wie z.B. die verschiedenen Schriftgrößen oder kleine Rechtschreibfehler.

Beim nächsten Mal kannst du bestimmt etwas besser drauf achten und dir deine fertig geschriebenen Texte ganz am Ende nochmals angucken und auch die Korrektur von Thomas ernst nehmen und beachten.

Wenn du sie dann überarbeitest könnten deine Texte noch viel besser sein und somit kommen bestimmt wenige oder sogar gar keine Fehler in deinen Sätzen vor. Insgesamt merkst du bestimmt, dass ich dein Booklet mehr positiv als negativ finde.

Natürlich gibt es hier und da Verbesserungsvorschläge, oder Dinge, die man anders machen könnte, doch die gibt es immer.

Mir gefällt dein Booklet auf die Weise, wie du es erarbeitet hast.

Erstaunlich an diesem Text ist einerseits die Wertschätzung der Schülerin Dilara, die sie dem Produkt von Lukas entgegenbringt. Andererseits meldet sie ihm allerdings auch deutlich zurück, an welchen Stellen er genauer hätte arbeiten können, und gibt ihm Tipps für sein weiteres Lernen in einer motivierenden Sprache.

Die hier vorgestellten Ansätze und Ergebnisse zeigen, dass inklusiver Unterricht im Bereich Deutsch/Soziale Studien auf vielen Ebenen gedacht und begleitet werden muss. Hilfreich ist dabei, Kenntnisse über die außerschulische Lebenswelt der Kinder zu haben und miteinbeziehen zu können. Für Lehrerinnen und Lehrer bedeutet das, Themen und Aufgaben offener zu gestalten, als Lehrbücher das vorgeben. Inklusion bedeutet nicht, für die Starken eine zusätzliche Aufgabe in der Hinterhand zu haben, sondern die Aufgaben und Anforderungen innerhalb eines offenen Unterrichtsthemas so flexibel zu gestalten, dass sie auf das individuelle Lerntempo und Lernvermögen angepasst werden können. So kann ein Unterricht gelingen, der keinen frustriert oder gelangweilt zurücklässt. Sondern sogar noch den Austausch der Schüle-

rinnen und Schüler untereinander fördert, weil sich nicht alle an der gleichen Aufgabe abarbeiten, sondern jeder sein individuelles Projekt bearbeitet, auf das die anderen neugierig sind.

Literatur

- Bergmann, K. (1997). Personalisierung, Personifizierung. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rösen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 298–301). Seelze.
- Groeben, A. von der (2009). Einführung. In W. Döpp, A. von der Groeben, G. Husemann, M. Schütte & H. Völker (Hrsg.), *Literalität und Leistung. Bausteine einer pädagogischen Sprachdidaktik* (S. 11–63). Bad Heilbrunn.
- Groeben, A. von der (2013). *Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin.
- Groeben, A. von der (2014). *Verschiedenheit nutzen. Umgang mit Leistung und Schulentwicklung*. Berlin.
- Kaiser, I. & Groeben, A. von der (2014). *Werkstatt Individualisierung: Unterricht gemeinsam verändern*. Hamburg.
- Köster, J. (2016). *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze.
- Orlev, U. (2006). *Lauf, Junge, lauf*. Weinheim.
- Portfolioseite der Laborschule, online abrufbar unter: www.portfolio.laborschule.de
- Spiewak, M. (2011). „Keine Angst vor der Vielfalt“. *DIE ZEIT* vom 15.12.2011, online abrufbar unter: <https://www.zeit.de/2011/51/Interview-Helmke>.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler.

Lisa Schwerdfeger

Von Adлераugen, Spürnasen und Bücherfressern Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht an der Laborschule

In den letzten zwei Monaten hat sich die 7 malve der Laborschule im naturwissenschaftlichen Unterricht¹ mit den Sinnesorganen der Menschen befasst. Als Abschluss der gesamten Einheit haben die Jugendlichen ihr erlerntes Wissen angewendet und zu einem heimischen Tier aus dem Tierpark Olderdissen ein Plakat gestaltet, welches die Sinneswahrnehmung des Tieres darstellt. Während eines Ausflugs in den Tierpark haben alle ihr Plakat vorge stellt. So unterschiedlich die Plakate und Vorträge sind, so facettenreich ist auch die Gruppe. In die 7 malve gehen 21 Schüler und Schülerinnen. Drei der Schülerinnen haben ein Portrait im Bereich Lernen und eine Schülerin im Bereich Geistige Entwicklung. Ein Schüler ist erst vor drei Monaten aus dem Irak nach Deutschland gekommen. Dieser Artikel soll einen Einblick in eine Unterrichtseinheit bieten, die es ermöglicht, dass die gesamte äußerst heterogene Gruppe an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand arbeitet.

Said

Es ist 10 Uhr morgens, und es ist „frisch“ im herbstlichen Teutoburger Wald. Eine Gruppe von Siebtklässlern steht vor dem Muffelwildgehege des Tierparks Olderdissen. Es ist mucksmäuschenstill, als ein Schüler vor die Gruppe tritt, die Mufflons hinter sich stehend, und beginnt über das Muffelwild zu berichten. Es ist nicht alles deutlich zu verstehen, er setzt mehrmals von neuem an und korrigiert sich. Er erzählt auch nicht lange, die Gruppe steht ge-

¹ Seit ihrer Gründung gehört es zum didaktischen Ansatz der Laborschule Bielefeld, den Unterricht nicht in den Grenzen der traditionellen Fächer, sondern in viel weiter gefassten „Erfahrungsbereichen“ zu organisieren. Einer dieser Erfahrungsbereiche heißt „Umgang von Menschen mit Sachen: beobachtend, messend, experimentierend“. Abgekürzt wird in der Schule seit langem vom „Erfahrungsbereich Naturwissenschaft“ – oder noch kürzer vom „EB Nawi“ – gesprochen. In großer Ähnlichkeit zum angelsächsischen Konzept von „Science“ findet sich somit in der Laborschule ein naturwissenschaftlicher Unterricht, der die klassischen Fächer Biologie, Chemie und Physik bis weit in die Sekundarstufe hinein integriert.

spannt vor ihm und bricht in tobenden Applaus aus, als er fertig ist. Kaum hat sich der Applaus gelegt, werden die ersten Fragen gestellt. Die Aufmerksamkeit ist ihm sichtlich unangenehm, dennoch ist er erleichtert und zufrieden.

Es war das erste Mal, dass sich Said traute, vor der Gruppe zu sprechen. Er ist seit sechs Wochen in der Gruppe und seit drei Monaten in Deutschland. Er spricht nur wenige Worte Deutsch. Im naturwissenschaftlichen Unterricht hat er sich zuvor ein Tier aus dem Tierpark Olderdissen ausgesucht, dazu einen Steckbrief erstellt und diesen auf ein Plakat abgeschrieben. Die meiste Zeit hat er damit verbracht, verschiedene Begriffe zu verstehen. Größe, Nahrung, Paarung, Jungen, Alter und der Unterschied zwischen einem Schaf und einer Ziege sind nur ein kleiner Einblick in die begriffliche Annäherung. Zu diesem Zeitpunkt wusste ich noch nicht, dass er selber in seiner Heimat Ziegen im Garten hatte. Das habe ich erst anderthalb Jahre später erfahren.

Wir gehen weiter gemeinsam durch den Tierpark. Vor einzelnen Gehegen bleiben wir stehen und hören uns Vorträge der Schüler und Schülerinnen zu den Sinnesorganen und Sinneswahrnehmungen der verschiedenen heimischen Tiere an. Die Besonderheiten der verschiedenen Tierarten in ihrer Sinneswahrnehmung sind besonders interessant. Nach jedem Vortrag werden von den Schülern und Schülerinnen noch einmal inhaltliche Fragen gestellt. Für eine ausgiebige Rückmeldung an die Referentinnen und Referenten über den Vortrag ist die Zeit zu knapp. Dies holen wir im Anschluss in der Schule nach.

Berit

„Wusstet ihr, dass ein Bär über 19 Kilometer hinweg Aas riechen kann? Nein? Ich auch nicht.“ Sofort sind alle still und sehen zu den beiden Bären Max und Jule. „Das ist eine Strecke von hier bis Gütersloh!“, referiert Berit weiter. Ein beeindrucktes Gemurmel geht durch die Gruppe. In ihrem Vortrag berichtet sie von den Sinnesorganen und deren Aufbau beim Bären und warum diese Anpassung so wichtig für ihr Überleben ist. Sie erzählt zehn Minuten abwechselnd mit Alia, während Max, der Bär, im Hintergrund immer wieder seine Lefzen kräuselt. Auch auf dieses Verhalten gehen die beiden ein und erzählen, dass die Bären uns so wittern. Berit fällt es leicht, Texte zu lesen und aus ihnen Informationen zu entnehmen. Sie redet gerne vor der Gruppe und stellt ihre Ergebnisse dar. Ihre Herausforderung bestand darin, sich nicht nur damit zufriedenzugeben, sondern sich noch genauer in die physikalischen Zusammenhänge des Sehens und des Hörens einzulesen und diese Fähigkeiten mit denen anderer Tiere zu vergleichen, ebenso, wie die Anpassung der Sinne an die Lebensbedingungen zu benennen und zu beschreiben.

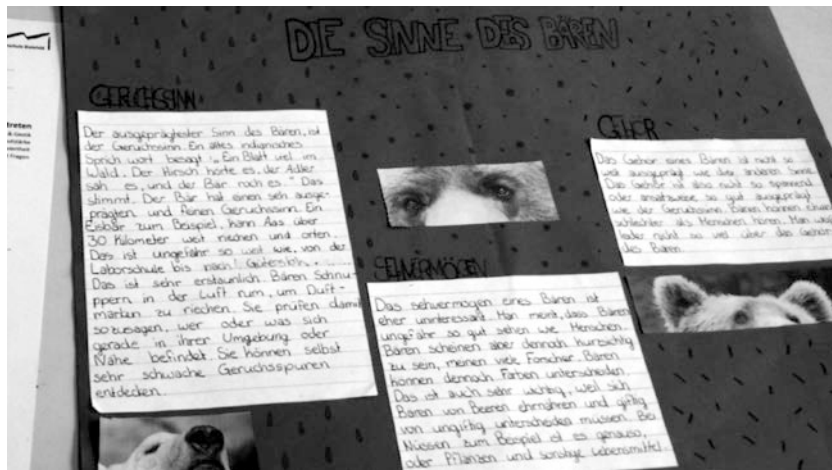


Abbildung 1: Braunbär

Vorerfahrungen, Kontextbezug und Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler

Jedes Kind der Laborschule war bereits im Tierpark Olderdissen. Die meisten kennen diesen im Teutoburger Wald liegenden Fleck von klein auf. Die dort beheimateten heimischen Tiere sind nicht mehr alle in freier Wildbahn anzutreffen und bieten daher ein außergewöhnliches Lernerlebnis und einen tiefen Einblick in die beheimatete Tierwelt. Bereits in der Stufe I der Laborschule ist das außerschulische Lernen in vielen Teams im Teutoburger Wald und im Tierpark im alltäglichen Lernen durch eine Naturwerkstatt verankert (vgl. Quartier et al., 2013). Auch in der Stufe II werden immer wieder Ausflüge und Lernerlebnisse an den Tierpark verknüpft (vgl. Bosse, 2013). „Je kleiner, je jünger die Kinder sind, desto ganzheitlicher findet das Lernen statt. Erst mit zunehmenden Alter wächst auch die Gliederung der Inhalte, zunächst in Erfahrungsbereiche, erst gegen Ende der Schulzeit in Fächer ...“ (ebd., 15). Im Curriculum der Stufe III ist das Thema Licht und Leben und deren physikalischen, biologischen und chemischen Zusammenhänge integriert verankert. An unterschiedlichen Sachverhalten werden Erfahrungen mit den Naturwissenschaften erlebt und besprochen.

So war es also nicht schwer, in der siebten Klasse einen Bezug der Schülerinnen und Schüler zu der Aufgabe, einen Vortrag mit einer Informationstafel zu einem Tier aus dem Tierpark vorzubereiten, herzustellen. Ein weiterer Anreiz war sicherlich der anschließende Besuch der Tiere. Nachdem sich alle so

intensiv mit „ihrem“ Tier auseinandergesetzt haben, war es ein richtiges Wiedersehen von alten Bekannten, als wir die Gehege entlanggingen. „Immer dort, wo es eine Vermittlung gibt zwischen den Naturwissenschaften und den Erfahrungen aus der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler, ..., werden sie offensichtlich interessanter“ (Gebhard et al., 2017, 134).

In den drei Monaten vor diesem Tag haben wir im naturwissenschaftlichen Unterricht den Aufbau des Auges kennengelernt, indem in Zweiertteams ein Schweineauge seziiert wurde. Die Lichtbrechung der Linse und auch die Beschaffenheit der Netzhaut war bereits Bestandteil des Unterrichts. Durch Sinnestäuschungen haben wir die verschiedenen Phänomene des Sehvorgangs erlebt. Im Bereich der Akustik haben wir durch verschiedene Versuche die Schallausbreitung erfahren. Durch die Mischung aus Versuchen und dem anschließenden genaueren Betrachten der theoretischen Hintergründe konnten alle Gruppenmitglieder dem Unterricht folgen und daran teilnehmen. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsgegenstand, hier die Sinne, bietet die Möglichkeit des Austauschs über das Gelernte untereinander. Die Abschlussaufgabe, eine Informationstafel zu einem Tier und dessen Sinneswahrnehmungen selber zu gestalten, füllte die letzten drei Wochen dieser Einheit. Hierzu haben wir zunächst über die heimischen Tiere im Tierpark gesprochen, und anschließend wurden die Tiere ausgewählt. Gemeinsam haben wir Kriterien für die Plakatgestaltung festgelegt. In den einzelnen Stunden wurde zunächst recherchiert und anschließend eigene Texte zu den Sinnen der Tiere verfasst. Schnell wurde allen klar, dass jedes Tier unterschiedlich gut ausgeprägte Sinnesorgane hat. Zu Beginn der Stunden haben wir über eventuelle Schwierigkeiten gesprochen und einzelne Zwischenergebnisse vorgestellt.

Die Vertiefung der Lerninhalte und Naturerfahrungen

An diesem Tag haben wir noch einmal mehr über die verschiedenen Augentypen von Tieren erfahren, der Sehvorgang mit der Lichtbrechung an der Linse wurde in verschiedenen Vorträgen erläutert und erneut erklärt, und auch die Schallausbreitung in Luft und Wasser war Bestandteil der Vorträge. Doch die faszinierenden Anpassungen der Sinnesorgane der Tiere an ihre Umgebung war das am meisten genannte und bestaunte Lernelement an diesem Tag. Die Eulen mit ihrer Anpassung an die Nacht und ihren asymmetrisch angeordneten Federohren, der Vielfraß, der gar nicht so viel frisst, sondern nur viel läuft und wie der Otter sich auch unter Wasser verständigen kann, sind nur ein paar dieser Inhalte. Durch den Beziehungsaspekt zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem Tierpark und seinen Tieren stand an diesem Tag nicht nur der Sachzusammenhang im Vordergrund, sondern auch

die Naturerfahrung der Schülerinnen und Schüler. So wird der Unterricht zu einer eigenen „Sinneserfahrung“ (Gebhard et al., 2017, 167).

Marie

„Wann gehen wir endlich zu meinem Gehege?“, fragt mich Marie. Sie spricht von dem Gehege der Waschbären. Auf ihrer Infotafel (siehe Abbildung 2) hat sie Informationen zum Sehvorgang der Waschbären sowie zu deren Geschmacks- und Geruchssinn zusammengetragen. Die Informationen hat sie in den letzten Stunden in der Schule in Büchern und im Internet recherchiert. Nach ihrem Vortrag ist auch sie sichtlich erleichtert.

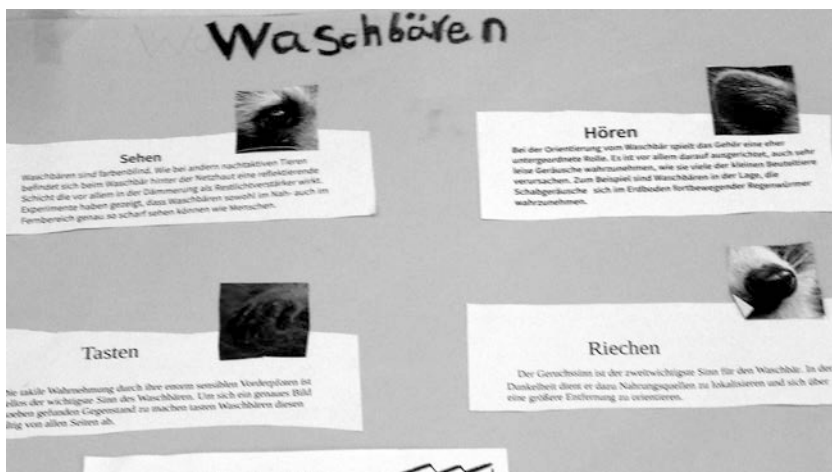


Abbildung 2: Waschbären

Marie hat ein Portrait mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, seitdem sie in die Laborschule gekommen ist. Für Marie stellt das eigenständige Lesen und Verstehen von Texten immer wieder eine große Herausforderung dar, lieber schreibt sie selbst fiktive Geschichten über ihre Hunde oder ihre Ferienerlebnisse. Dass sie sich dennoch so intensiv mit den Lerninhalten auseinandergesetzt hat, lag daran, dass die Waschbären „so süß“ aussehen, was sie in ihrer Reflexion selber so beschrieb. Im Nachhinein habe ich aus ihrer schriftlichen Reflexion erfahren, dass sie selbst zufrieden mit ihrer Informationstafel und ihrem Vortrag war. Diese Einschätzung teile ich, denn sie hat einen großen Lernfortschritt gemacht. Sie hat mit diesem abschließenden Ergebnis die im Vorfeld gelernten Inhalte noch einmal wiederholt und gefes-

tigt. Dass sie allein vortragen musste, war für sie zunächst nicht denkbar. Dennoch hat sie sich dazu durchgerungen. Diese Einschätzung von meiner Seite hat sie im Anschluss von mir in schriftlicher Form – als Antwort auf ihre eigene Reflexion – erhalten.

Reflexion der Vorträge und Lernergebnisse

Immer wieder haben wir zwischendurch einzelne Lernergebnisse der Gruppe gezeigt und darüber gesprochen, damit alle Ideen, Anregungen und Hilfen für ihre eigene Arbeit aus der gemeinsamen Bewertung nehmen konnten. Auch die Reflexion über das eigene Arbeitsverhalten stand immer wieder im Fokus unserer Abschlussversammlungen. Im Anschluss an die Vorträge hat jeder Schüler und jede Schülerin eine eigene Reflexion zum Lernverhalten und zum Plakat verfasst (siehe Abbildungen 3.1 und 3.2 auf den folgenden Seiten).

Das eigene Lern- und Arbeitsverhalten sowie die Auseinandersetzung mit der Auswahl an Produkten, die am Ende auf dem Plakat zusammengestellt wurden, stehen in dieser Phase im Vordergrund. So bietet das gesamte Portfolio zuletzt einen Einblick in die Arbeit und die Lernerfolge von jedem Einzelnen. Die intensive und ehrliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und dem dabei entstandenen Produkt ist fast der wichtigste Bestandteil dieser Aufgabe. Das Lernen aus den eigenen Fehlern und die Erkenntnis für die Weiterarbeit sind die Grundlage des Lernprozesses ebenso wie die Bewertung einer Arbeit eines Mitschülers. Der wertschätzende und reflektierte Umgang mit der Arbeit des anderen und der eigenen soll die Schülerinnen und Schüler zu einer intensiven Reflexion ihres Lernens und zu einer realistischen Einschätzung ihrer eigenen Arbeit anregen (vgl. Biermann, 2007). Erst ganz am Ende dieses Prozesses gebe ich den Schülern und Schülerinnen, hier in schriftlicher Form, eine Rückmeldung zu den oben genannten Punkten und ebenso zu der eigenen Reflexion, indem ich Bezug auf die von ihnen verfassten Aussagen nehme.

Portfolio – Rückmeldebogen (1)

Name: _____

Portfoliothema: _____

Selbsteinschätzung: Meine eigene Leistung schätze ich so ein:

Ich habe mir bei drei von fünf Texten Mühe gegeben und habe konzentriert gearbeitet. Erst am Computer und dann auf Papier abgeschrieben. Die Texte sind nach meiner Meinung zu kurz. Manchmal steht „sie“ da und manchmal „du“. Mein ganzes Portfolio ist nicht so geworden wie ich es mir vorgestellt habe, aber ich bin trotzdem relativ zufrieden.

Fremdeinschätzung: Ein Mitschüler/eine Mitschülerin schreibt ein Gutachten.

1. Allgemeiner Eindruck: Gestaltung, Übersichtlichkeit, Sauberkeit, Schriftbild, Bilder, Zeichnungen, Deckblatt, Mindmap, eigenständig formulierte Texte

Das Portfolio gefällt mir gut, aber die Schrift ist leider nicht so ordentlich und teilweise nicht lesbar, aber trotzdem gut! Die Texte sind sehr lang und sehr informativ. Es ist so ganz ok, was die Übersichtlichkeit angeht. Bilder sind wenig, aber nicht wichtig. Die Mindmap fehlt!!!

Abbildung 3.1

Portfolio – Rückmeldebogen (2)

Das Gutachten über mich, _____, hat _____ geschrieben.

Ich selbst sehe die drei Bereiche (1) Allgemeiner Eindruck, (2) Vollständigkeit und (3) Gesamteinschätzung wie folgt.

1. Mein allgemeiner Eindruck ist eigentlich gut. Nur die Schrift ist nicht so ordentlich und das Quellenverzeichnis fehlt.
2. Bei der Vollständigkeit fehlt schon einiges: Bilder, das Quellenverzeichnis und die Mind-Map.
3. Sehr gut nur ein paar Sachen fehlen die ich noch einleben oder einheften werde.

Das Gutachten beurteile ich insgesamt folgendermaßen:

Das Gutachten von _____ passt gut, alles gut geschrieben und passt mit meinem Portfolio überein.

Ich kann und werde beim nächsten Mal Folgendes verbessern:

Schneller an die Arbeit gehen.
Keine wichtigen Sachen im Portfolio vergessen.

Infotafel Sinne – Rückmeldung von Lisa

Liebe _____,

Du hast ein vollständiges und ausführliches Portfolio abgegeben. Deine Texte hast du eigenständig formuliert und später in dein Portfolio übertragen. Sie sind sehr informativ und verständlich formuliert. Das ist dir außerordentlich gut gelungen.

Du hast in deiner Rückmeldung selber geschrieben, was deinem Portfolio noch fehlt. Hier stimme ich dir zu. Ein paar mehr Bilder hätten deine Texte noch unterstützt. Da du dich mit dem Abschreiben sehr beeilen musstest, sind deine Texte teilweise unsauber geworden.

Das Portfolio von Jarek hast du ausführlich und wertschätzend bewertet und ihm hilfreiche Tipps gegeben.

Abbildung 3.2

Konrad

Konrad fand die Aufgabe zunächst sehr langweilig, denn er hat bereits ein großes Wissen über verschiedene Tiere, und besonders für die verschiedenen Anpassungen der Tiere an die Umgebung interessierte er sich schon in der Stufe II. Konrad ist ein besonders interessierter und leistungsstarker Schüler, der immer wieder neue Herausforderungen sucht und braucht. In einem gemeinsamen Gespräch haben wir uns zunächst über verschiedene Vögel, Säugetiere und Fische ausgetauscht, die er sehr interessant fand.

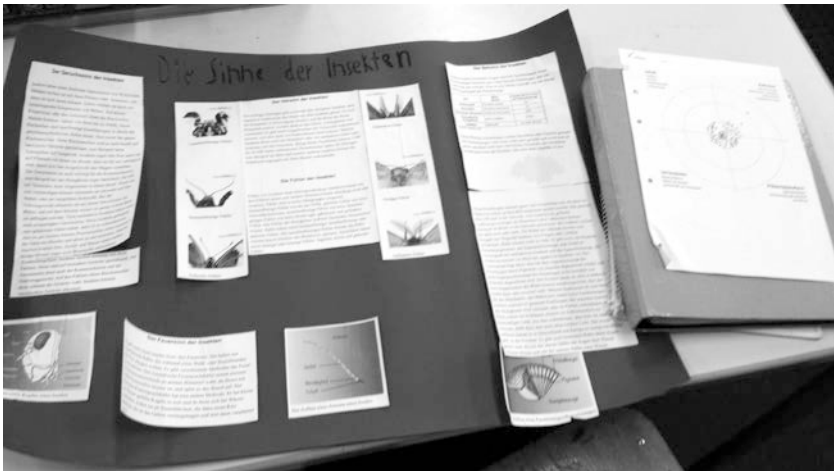


Abbildung 4: Insekten

Keines schien ihm jedoch genug neue Lerninhalte zu bieten. Schließlich entschied er sich für Insekten, „die ja auch im Tierpark leben“. Seine Beschreibung der Funktionsweise von Facettenaugen und deren Nutzen für die Tiere hat meine Erwartungen bei Weitem übertroffen. Er stellte die Inhalte mit so viel Wissen und Begeisterung vor, dass wir ihm gebannt lauschten.

Natürliche Differenzierung und Öffnung

Wie bereits die vier Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler zeigen, handelt es sich um eine sehr vielfältige Gruppe mit unterschiedlichen Interessen, Motivationen und Fertigkeiten. Den Unterricht so zu gestalten, dass alle am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, sich einbringen und gleichzeitig einen Lernzuwachs haben können, stellt eine Herausforderung dar. Eine Grundlage

dafür ist das Lernen an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand. Da sich die gesamte Gruppe mit den Tieren im Tierpark auseinandergesetzt hat, konnten auch gemeinsame Gespräche über die Lerninhalte stattfinden.

Die Differenzierung der Aufgabe ergibt sich bereits durch die Unterschiedlichkeit der Umsetzung, da sie für alle einen großen Umsetzungsspielraum bezüglich der Vertiefung, des Transfers und auch des Umfangs bietet. Während einige Schülerinnen und Schüler sich umfassend mit dem ausgewählten Tier auseinandersetzen, selbstständig recherchieren und über das bereits Besprochene aus dem Unterricht hinaus informieren und dies mit bereits bekanntem Wissen verknüpfen, arbeiten andere Schülerinnen und Schüler in der Zeit mit von mir ausgewählten Texten und wiederholen und festigen die Unterrichtsinhalte. Auch die Wahl des Tieres macht einen Teil der Differenzierungsmöglichkeit aus. Während die Sinnesorgane der Säugetiere größtenteils denen des zuvor behandelten Menschen und Schweins ähneln, muss bei den Vögeln oder Insekten vieles zunächst einmal selbstständig erarbeitet werden. Damit alle Schülerinnen und Schüler zu guten Lernergebnissen kommen können, muss natürlich die Begleitung im Unterricht bei einigen Schülern oder Schülerinnen intensiver sein als bei anderen. Das gegenseitige Unterstützen der Schülerinnen und Schüler, besonders bei den Recherchen und beim Üben der Vorträge, ist hier absolut gewünscht. Durch die offene Unterrichtsgestaltung bleibt in den Lernzeiten genügend Zeit, sich mit dem Lerngegenstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler intensiver auseinanderzusetzen und deren Arbeit zu begleiten.

Literatur

- Bosse, U. (2013). Kompetenzen entwickeln durch Erfahrungen mit der Natur. In C. Biermann & U. Bosse: *Natur erleben, erfahren und erforschen mit Kindern im Grundschulalter* (S. 11–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C. (2010). Wie kommt Neues in die (Labor-)Schule? Das Beispiel „Portfolio“. In C. Biermann & K. Volkwein: *Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (S. 194–206). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gebhardt, U., Höttecke D. & Rehm, M. (2017). *Pädagogik der Naturwissenschaften. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Quartier, U., Kampmeier, M. & Bardi, C. (2013). *Weltsprache Natur. Die Arbeit in der Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jan Wilhelm Dieckmann und Holger Knerndel

Inklusiver Mathematikunterricht an der Laborschule

„Die [Labor]Schule will die Unterschiede zwischen den Kindern bewusst bejahen und als Bereicherung verstehen. Daraus ergibt sich eine weitgehende Individualisierung des Unterrichts, die Rücksicht auf das unterschiedliche Lerntempo der Kinder und ihre individuell verschiedenen Bedürfnisse und Fähigkeiten nimmt“ (Groeben, 1997, 335).

Ein Grundgedanke des Unterrichts an der Laborschule und so auch des Mathematikunterrichts ist, dass das Lernen wann immer möglich ein individualisierter Prozess sein soll und dass die Schülerinnen und Schüler einen möglichst großen Anteil an der Ausgestaltung des Lernprozesses bekommen sollen. Dabei kann sich das Lernen und Arbeiten, um eine echte Individualisierung des Lernens zu ermöglichen, in allen Dimensionen voneinander unterscheiden. So findet im Unterricht ein ständiger dialogischer Aushandlungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden statt, in welchem unter anderem das individuelle Lerntempo, der Abstraktionsgrad, die Lernhilfen und die individuellen Kriterien der Bewertung ausgehandelt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Experten für ihr eigenes Lernen werden, die wissen, welche Hilfen sie für die konkrete Lernaufgabe benötigen, welchen Leistungsanspruch sie an sich selbst stellen können und wie ihr Lernprozess gestaltet werden soll. Die Lehrkraft bestimmt dabei auf der einen Seite den grundsätzlichen Rahmen des Lernens und ist auf der anderen Seite Unterstützer, Kritiker und Motivator dieses Prozesses. So geht es im Mathematikunterricht neben der Vermittlung von Fachinhalten immer auch um überfachliche Lernkompetenzen. Die Herausforderung für uns Lehrende ist es, geeignete Inhalte und Übungsformate zu finden und auszugestalten, die alle Schülerinnen und Schüler motivieren und ihnen den Raum für einen individuellen Lernfortschritt bieten. Dabei muss jeder Lernende die Möglichkeit bekommen, an seinen aktuellen Lernstand anzuknüpfen, auf der passenden Abstraktionsebene zu arbeiten und optimalen Lernhilfen zu erhalten. Wenn sich die Auswahl der Übungsformate und der dazugehörigen Fragestellungen im

Mathematikunterricht an diesen Prämissen orientiert, also eine Teilhabe aller möglich wird, kann von einer gelungenen Inklusion im Mathematikunterricht gesprochen werden. Der Unterricht und die damit verbundenen Fragestellungen müssen sich den Schülerinnen und Schülern anpassen und nicht umgekehrt. Auf diese Weise wird es allen ermöglicht, sich individuellen Herausforderungen stellen zu können, um ihr Bestes zu geben und bestenfalls über sich hinauszuwachsen. Die Entscheidung liegt dabei beim einzelnen Lernenden, der während seines Lernprozesses durch die Lehrkraft begleitet und beraten wird.

„Um Leistungswillen und Leistungszuversicht aufbauen zu können, brauchen Kinder [nämlich] einen Spiegel dessen, was sie geleistet haben und wozu sie imstande sind. Nur dann werden sie ihr eigenes Maß im Hinblick auf Anstrengungen finden, denen sie sich unterziehen wollen, im Hinblick auf Bemühungen, auf die sie sich einlassen wollen, im Hinblick auf Leistungen, die sie erreichen wollen“ (Bambach, 1994, 72).

Ein reflexiver Umgang mit seinem eigenen Lernprozess und eine kontinuierliche Rückmeldung durch die Lehrenden ist elementarer Bestandteil von Beginn an und erstreckt sich über die gesamte Laborschulkarriere jeder Schülerin bzw. jedes Schülers. Die Verwirklichung im pädagogischen Alltag variiert dabei von Stufe zu Stufe, sodass im Folgenden exemplarisch jeweils ein Unterrichtsvorhaben aus der Primarstufe (Stufe II – Jahrgangsmischung 3/4/5) zum Pascalschen Dreieck und der Sekundarstufe (Stufe IV – 10. Jahrgang) zum Thema Verpackungen vorgestellt wird.

„Ich dachte, ich kann nur bis hundert rechnen ...“

Ein Übungsformat für alle Schülerinnen und Schüler – Möglichkeiten der gleichzeitigen Individualisierung und Partizipation am (inklusive) Mathematikunterricht der Stufe II

In der Stufe II werden die Jahrgänge 3, 4 und 5 jahrgangsübergreifend unterrichtet, sodass von einer äußerst heterogenen Gruppe hinsichtlich der (mathematischen) Kompetenzen der einzelnen Kinder gesprochen werden kann. Der vorliegende Text möchte die einleitenden Gedanken daher exemplarisch anhand einer Unterrichtsreihe zum „Pascalschen Dreieck“ in der Stufe II konkretisieren und Alternativen und Anregungen für die (inklusive) Praxis schaffen.

Das Übungsformat „Pascalsches Dreieck“

Das Übungsformat des vorliegenden Unterrichtsvorhabens bilden Rechendreiecke und insbesondere das Pascalsche Dreieck, welches nach dem französischen Mathematiker Blaise Pascal (1623–1662) benannt ist (vgl. Gerdiken, 2000, 11). Das Pascalsche Dreieck ist eine recht einfache Zahlstruktur: In einem Dreiecksmuster, das beliebig nach unten verlängert werden kann, werden die beiden äußeren Diagonalen oder auch „Schenkel“ vollständig mit Einsen ausgefüllt (vgl. ebd.). Ähnlich dem Übungsformat „Zahlenmauern“ können nun die übrigen Felder berechnet werden: Jede Zahl wird aus der Summe der beiden Zahlen gebildet, die über ihr stehen (vgl. Bicker, 2013). Diese Rechenvorschrift wird beliebig fortlaufend angewendet. Das Pascalsche Dreieck hat die Startzahl „Eins“. Man kann aber mit jeder beliebigen Zahl beginnen, sodass sich beliebig viele Dreiecke ergeben (siehe Abbildung 1).

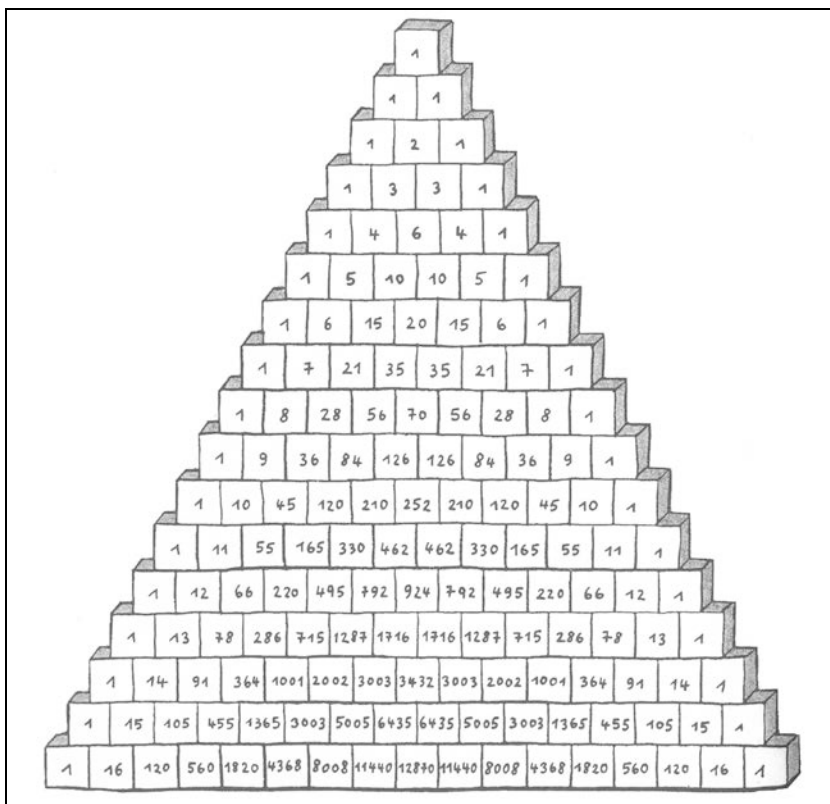


Abbildung 1: Das Pascalsche Dreieck (vgl. Enzensberger, 1997, 134)

Teilhabe aller Kinder ermöglichen

Partizipation wird dann möglich, wenn alle Lernenden denselben Arbeitsauftrag bearbeiten und miteinander im selben mathematischen Kontext handeln, argumentieren, rechnen, sich beraten. Die Art und Weise, wie der Arbeitsauftrag formuliert wird, ist dabei von immenser Bedeutung und neben dem Übungsformat selbst der entscheidende Faktor einer Unterrichtsstunde, die sich an den Bedürfnissen aller Kinder orientiert. Der Unterrichtsinhalt und das Übungsformat in Kombination mit dem Arbeitsauftrag müssen Lösungen und Aufgaben auf jedem Niveau ermöglichen. Sowohl Schülerinnen und Schüler, die erst sicher im Zahlenraum bis zehn rechnen können, als auch solche, die bereits sehr komplexe mathematische Aufgaben in einem viel größeren Zahlenraum erfolgreich bearbeiten können, müssen die Möglichkeit haben, auf ihrem Niveau am Unterricht teilzuhaben. Dann ist es allen möglich, gemeinsam an einer mathematischen Fragestellung zu arbeiten. Somit sind sie trotz ihrer Verschiedenheit oder sogar aufgrund dieser ein wichtiger Teil der Gruppe. Jeder Lernende kann seinen Beitrag leisten, unabhängig von seinem mathematischen Wissensstand. So ist eine Teilhabe aller Kinder am Mathematikunterricht einer Gruppe möglich, ohne eine äußere Differenzierung durch unterschiedliche Fragestellungen, Übungsformate oder gar Arbeitsblätter vornehmen zu müssen.

Individualisierung trotz gemeinsamen Arbeitsauftrags?

„Lernende können durchaus an denselben Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten. Hierzu bieten sich so genannte »selbstdifferenzierende« Aufgabenformate an [...]. Sie sind für alle Lernenden gleichermaßen zugänglich, leiten die schwächeren zur gründlichen Durcharbeitung der Grundfähigkeiten an, aber bieten den stärkeren die Option, die Phase des Einschleifens zu verkürzen und vertiefte Erkundungen durchzuführen“ (Leuders, 2012, 20).

Wie dies gelingen kann, soll beispielhaft am Arbeitsauftrag zur Vorhersage der Zeilensummen verständlich gemacht werden. Nach der Einführung des Begriffs der Zeilensumme haben die Kinder diese im Pascalschen Dreieck berechnet und ihre Entdeckungen aufgeschrieben (siehe Abbildung 2). Während der anschließenden Reflexionsrunde wurden die Entdeckungen gesammelt. Interessanterweise verdoppeln sich die Zeilensummen im Pascalschen Dreieck immer. Daran anschließend sollen die Lernenden versuchen, die Zeilensummen verschiedener beliebiger Dreiecke vorherzusagen. In diesem Beispiel stellt sich jede Schülerin/jeder Schüler durch die selbstständige Wahl einer Startzahl seiner eigenen Herausforderung.

Pascal'sches Dreieck

„Deine Aufgabe ist es die Zeilen zu addieren, sodass du die Zeilensummen errechnest! Untersuche die entstehende Zahlenfolge und schreibe deine Entdeckungen auf!“

The image shows a Pascal's triangle with 10 rows. Each number in the triangle is enclosed in a circle. To the right of each row, the sum of the numbers in that row is written and underlined. The sums are: 1, 2, 4, 8, 16, 32, 64, 128, 256, 512, 1024. The number 128 has a circled '8' over it, and 1024 has a circled '4' over it. Below the triangle, the student has written the sentence: "Es ist immer das doppelte als in der Zeile davor."

Abbildung 2: Erster Arbeitsauftrag zu der Unterrichtsstunde „Zeilensummen“

Durch diese Freiheit entstehen Aufgaben mit äußerst unterschiedlichen Anforderungsniveaus: von Aufgaben im Zahlenraum bis zehn bis hin zu Aufgaben mit Brüchen. Jeder Einzelne kann unabhängig von seiner Altersstufe auf seinem mathematischen Niveau arbeiten, weil er sich mit der Wahl der Startzahl seine Herausforderung selber gibt. Die entstandenen Schülerlösungen zeigen diese verschiedenen Anforderungen sehr deutlich: So gab es ein Kind, das die Startzahl um „+1“ veränderte (siehe Abbildung 3).

Pascal'sches Dreieck

Vorhergesagte Zahlenfolge: 2, 4, 8, 14, 28

Startzahl: 2

(2)	— 2 —
(2) (2)	— 4 —
(2) (4) (2)	— 8 —
(2) (6) (6) (2)	— 16 —
(2) (8) (12) (8) (2)	— 32 —

Abbildung 3: Weiterführender Arbeitsauftrag, bearbeitet um „+1“

Dies ist aus Erwachsenensicht die einfachste Form der Veränderung, da sich die Zahlen und der dazugehörige Zahlenraum nur gering ändern. Zum Zeitpunkt der Unterrichtseinheit hatte dieses Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen und konnte im dritten Jahrgang sicher im Zahlenraum bis 10 rechnen. Die vorhergesagte Zahlenfolge zeigt, dass es das Prinzip der Verdopplung der Zeilensummen erkannt hat. Lediglich die Verdopplungsaufgabe zu „8“ hat es nicht korrekt lösen können. Aufgrund der Wahl der Startzahl zwei hat es sich selber Aufgaben im Zahlenraum bis zwanzig und darüber hinaus gestellt. Durch die Vorhersage der Zahlenfolge hat es Verdopplungsaufgaben geübt und diese anschließend selbstständig überprüft. Sogar die für dieses Kind wirklich herausfordernde Berechnung der fünften Zeilensumme – eine Additionsaufgabe mit fünf Zahlen – ist ihm mit Hilfe des Rechenrahmens gelungen. Dies Beispiel zeigt, wie viele Additionsaufgaben das Kind ausgeführt und damit geübt hat, um seine Vorhersage bewerten zu können. Es hat dadurch quasi nebenbei seine Grundfähigkeiten im Bereich der Addition geübt und ganz von selbst den sicheren Zahlenraum bis zehn verlassen. Dennoch sind auch leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern keine Grenzen gesetzt. Auch sie können individuelle Startzahlen

wählen können. So hat ein Kind bereits den Zahlenraum der natürlichen Zahlen um den der ganzen Zahlen ergänzt (Abbildung 4). Noch ein weiteres Kind hat sich als Startzahl sogar eine Bruchzahl gewählt (Abbildung 5). Dennoch haben alle Gruppenmitglieder dieselbe Aufgabe bearbeitet.

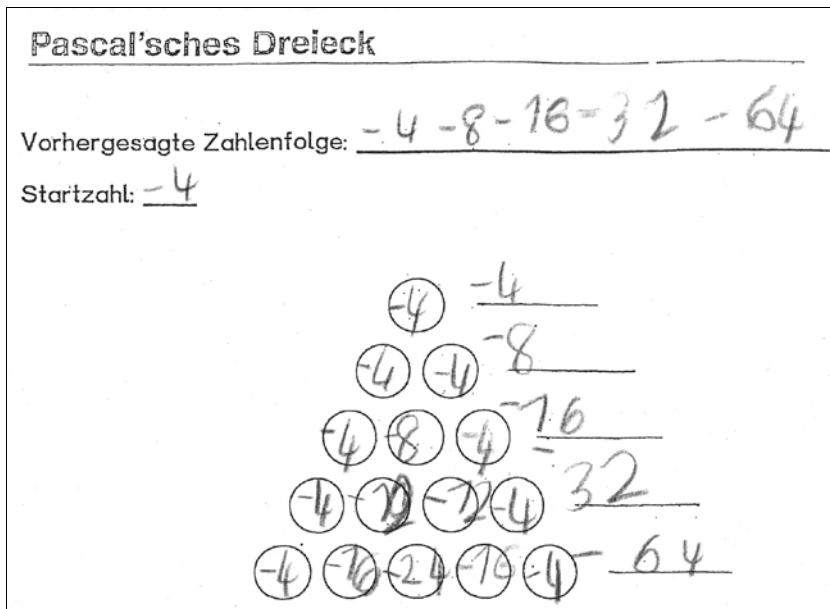


Abbildung 4: Weiterführender Arbeitsauftrag mit der Startzahl „-4“

Ihr individuell verschiedenes Lerntempo führt die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Herausforderungen, weil die Zahlen und die damit verbundenen Additionsaufgaben im Pascalschen Dreieck mit jeder Zeile automatisch größer werden. Der zu bearbeitende Zahlenraum ist demnach abhängig vom Arbeitstempo und dieses wiederum von den mathematischen Kompetenzen der Kinder. So entsteht eine Selbstdifferenzierung, „eine Differenzierung, die sowohl der Sache als auch dem Individuum innewohnt“ (Patzner, 2016, 30) – durch die wohl überlegte Fragestellung, das gewählte Übungsformat und die Lernenden selbst. Dennoch sind jedem dieselben Entdeckungen möglich, unabhängig von seinen individuellen mathematischen Fähigkeiten. Alle können beliebig viele Startzahlen ausprobieren und austesten. Irgendwann kommt dadurch jeder Lernende an seine Grenzen, in denen er sicher rechnen kann, sodass die individuelle Herausforderung mit jeder Aufgabe wächst. Die praktische Unterrichtserfahrung zeigt, dass alle Schülerinnen und Schüler in diesen Momenten eher über sich hinauswachsen. Sie brauchen dann das passen-

de mathematische Werkzeug oder die entsprechende Ermutigung. Dies kann durch die Lehrkraft oder die Mitschülerinnen und Mitschüler geschehen. Voneinander lernen und sich gegenseitig helfen zu können ist ein großer Schatz in einer heterogenen Gruppe.

Pascal'sches Dreieck

Vorhergesagte Zahlenfolge: $\frac{1}{2}, 1, 2, 4, 8$

Startzahl: $\frac{1}{2}$

The image shows a handwritten Pascal's triangle with 5 rows. The numbers in each row are circled. To the right of the triangle, horizontal lines separate the row sums, which are written as 1, 2, 4, and 8. The first row contains the number 1/2. The second row contains 1/2 and 1/2. The third row contains 1/2, 1, and 1/2. The fourth row contains 1, 1/2, 1/2, and 1. The fifth row contains 1, 2, 3, 2, and 1. The row sums are 1/2, 1, 2, 4, and 8.

Abbildung 5: Weiterführender Arbeitsauftrag mit der Startzahl „ $\frac{1}{2}$ “

Sinnstiftendes mathematisches Tun – für alle!

Der Schwerpunkt der Arbeitsaufträge zielt auf die Entdeckungen der Lernenden und meint nicht primär die mathematischen Operationen an sich. Diese führen die Schülerinnen und Schüler dann von selbst aus, weil sie ein Mittel zum Zweck sind. „Das Untersuchen von Mustern und Strukturen, das Lösen von Problemen versteht das Üben auch mit einem Sinn. Mathematische Grundfertigkeiten werden nicht als Vorrat für einen späteren Einsatz, sondern gleich *beim* mathematischen Arbeiten gefördert“ (Leuders, 2012, 19). Ohne das Berechnen der Zeilensummen kann es nun mal keine Entdeckungen geben. Die Lernenden wiederholen, vertiefen, festigen und erweitern so ihre

mathematischen Kompetenzen scheinbar ganz nebenbei. Daher ist es eminent, diese Erwartungshaltung durch die Lehrkraft den Kindern transparent zu machen. Bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung steht daher die Frage „*Was fällt dir auf?*“ im Mittelpunkt. So werden durch das vorliegende Übungsformat und die damit verbundenen Arbeitsaufträge verschiedene Sachkompetenzen geübt (vgl. Curriculum Stufe II, 2012, 16ff.). Die Schülerinnen und Schüler müssen für sie passende Strategien des Zahlenrechnens wählen und anwenden, sodass ihre Kompetenzen u.a. im *flexiblen Rechnen* gefördert werden (vgl. ebd.). Von der Bearbeitung der Additionsaufgaben im Zahlenraum bis zehn mit Hilfe des Rechenrahmens oder anderen Materials bis hin zum *schnellen Kopfrechnen* und Nutzen der arithmetischen und geometrischen Muster und Strukturen des Pascalschen Dreiecks in beliebig großen Zahlenräumen ist jede Herausforderung möglich.

Gemeinsamer Diskurs auf unterschiedlichen Niveaus

Die gemachten Entdeckungen werden anschließend gesammelt. Alle Lernenden sind in der Lage, auf verschiedenen Niveaus Zusammenhänge zwischen den Zeilensummen verschiedener Dreiecke zu diskutieren oder zu begründen. Jeder kann seinen Beitrag leisten, jeder kann etwas entdecken. Dabei ist jede Entdeckung erlaubt und wertvoll. Auch gar mathematisch inkorrekte Aussagen sind willkommen, da sie Diskussionsanlässe bieten. Auf diese Weise wird das (mathematische) Argumentieren gefördert, da alle in diesen Phasen des Austausches auch die Vorgehensweisen anderer nachvollziehen respektive ihre eigenen erklären müssen. Die Lernenden müssen demnach ihre Entdeckungen darstellen und kommunizieren. Dies kann beschreibend oder mit mathematischen Fachbegriffen argumentierend geschehen. In der Laborschule wird der Erfahrungsbereich Mathematik daher auch als ein sprachlicher Bereich verstanden.

Reflexion des eigenen Lernens

Es wird bereits in der Primarstufe auf eine Erziehung hin zum reflexiven Umgang mit dem eigenen Tun in kindgerechter Weise Wert gelegt. Daher endet nach Möglichkeit jede Unterrichtsstunde mit der Frage „*Was hast du heute gelernt?*“. Im Rahmen des vorliegenden Unterrichtsvorhabens zum Pascalschen Dreieck hat ein Kind Folgendes geantwortet: „*Ich dachte, ich kann nur bis hundert rechnen, aber heute habe ich gelernt, dass ich sogar schon viel weiter rechnen kann. Ich wollte ja alle Kästchen ausrechnen!*“. Daraufhin meldete sich ein weiteres Kind und entgegnete: „*Mir ging es genauso, nur bei mir war es bis zur Tausend. Irgendwann passiert dir das*

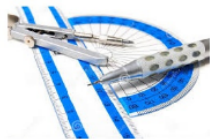
nochmal!“. Der Dialog verdeutlicht, dass aufgrund des Übungsformats und des Arbeitsauftrags die Motivation hoch genug war, sich einer neuen Herausforderung – dem Rechnen im größeren Zahlenraum – zu stellen. Um weitere Entdeckungen machen zu können, mussten einige Schülerinnen und Schüler den Zahlenraum, in dem sie bisher sicher rechnen konnten, verlassen. Das Bearbeiten herausfordernder Aufgaben ist demnach ein Mittel zum Zweck gewesen und das Üben mathematischer Operationen mit bisher nicht vertrauten Zahlen erfolgte scheinbar beiläufig. Weiterhin erfuhren die Lernenden auch, dass sie nicht alleine mit ihren Erfahrungen sind. Anderen aus ihrer Lerngruppe erging es ähnlich. Dieses gemeinsame Erleben kann Vertrautheit und Verbindung schaffen.

Die Beispiele dieses Beitrags konnten hoffentlich verdeutlichen, dass eine Teilhabe aller Lernenden am Unterricht gelingen kann, unabhängig ihrer individuellen (mathematischen) Kompetenzen und Voraussetzungen. Alle entscheiden eigenständig, welcher Herausforderung sie sich stellen wollen. Dadurch ist es jedem Einzelnen möglich, an seinen Wissensstand anzuknüpfen und in seinem Tempo individuell zu lernen. Der eigene Lernweg bedarf dabei einer ständigen Reflexion, damit die erfolgreiche Entwicklung der eigenen Ansprüche und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten gelingt. Begleitet und ermutigt durch die Lehrkraft kann somit jeder Einzelne seinen Beitrag leisten.

Wir designen eine Verpackung – ein Geometrie-Projekt Portfolio im Mathematikunterricht des Jahrgangs 10

Im Jahrgang 10 findet sich im Curriculum des Erfahrungsbereiches Mathematik der Laborschule das Thema Volumen und Oberflächen von komplexen Körpern. Um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, Kompetenzen in diesen Bereichen nicht nur selbstgesteuert und orientiert an ihren eigenen Fähigkeiten zu erlernen, sondern auch praktisch anzuwenden, haben wir zu diesen Themen eine produktorientierte Unterrichtsreihe konzipiert, bei der die einzelnen Kompetenzen in kurzen Lehrgängen vermittelt werden, um direkt in einer Produktgestaltung Anwendung zu finden. Im Zentrum dieser ca. zweimonatigen Unterrichtsreihe steht ein „Wettbewerb“, in dem eine Verpackung gestaltet wird, die möglichst gut gestaltet ist und sich gleichzeitig einem geforderten Innenvolumen von 1 dm^3 annähert. Zu dieser Verpackung wird ein Portfolio erstellt, das die Verpackung präsentieren sowie den Prozess der Entstehung abbilden soll. Der Wettbewerb bildet den Handlungsrahmen dieser Unterrichtsreihe und wird so gestaltet, dass alle

Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe Chancen haben, gute Ergebnisse zu erzielen.



Projekt- Verpackung



Liebe Umbra,

ihr werdet als letztes Mathe-Projekt eurer Laborschulzeit eine eigene Verpackung entwerfen.

Der Ausgangspunkt dieses Projektes ist die folgende Anforderung:

die Verpackung soll ein Volumen von genau 1 dm^3 haben.

Dies wird am Ende überprüft. Die schönste Verpackung und die, welche dem Liter am nächsten kommt, gewinnt eine Pizza bei Peter.

Ansonsten sollt ihr den Schwerpunkt eurer Verpackung selber wählen.

Sie kann...

- ... besonders ausgefallen,
- ... besonders materialeffizient,
- ... besonders stabil,
- ... aus besonderem Material gefertigt,
- ... besonders verschließbar sein.
- ...

Am Ende sollt ihr eure Ergebnisse in einem kleinen Portfolio sammeln.

Folgende Teile sind hier wünschenswert:

- Deckblatt
- Entwürfe
- Beschreibung der Eigenschaften, die eure Verpackung haben soll
- Beschreibung, wie ihr bei der Annäherung an das geforderte Volumen vorgegangen seid
- Dreitafelbild
 - Grundriss
 - Aufriss
 - Seitenansicht
- Berechnungen des Volumens
- Berechnungen der Außenfläche
- Netz des Körpers
- Die fertige Verpackung

Lernziele

Mit dieser Unterrichtsreihe versuchen wir, einen produktiv-ästhetischen Arbeitsprozess zu initiieren, der einen innermathematischen Kompetenzfortschritt ermöglicht und dabei den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kompetenzen rund um verschiedene Prismen hinaus und können sowohl die Volumen- als auch die Oberflächenberechnung auf komplexere Körper übertragen. Sie haben außerdem die Möglichkeit, ihre Kompetenzen aus dem Bereich des Satzes des Pythagoras zu vertiefen und anzuwenden. Ein weiteres Ziel dieser Unterrichtsreihe ist es, das Konstruieren von zweidimensionalen und perspektivischen Darstellungen von Körpern zu erlernen bzw. zu erweitern. Neben diesem Kern von Fachinhalten bietet diese Unterrichtsreihe für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, basale Inhalte zu wiederholen, aber auch über den Unterrichtsstoff des 10. Schuljahres hinauszugehen und sich etwa mit der Differential- und Integralrechnung zu beschäftigen. Gerade die große Offenheit dieser Unterrichtsreihe und die Orientierung am Primat der Laborschule, Belehrung soweit es geht durch Erfahrung zu ersetzen, schafft die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler die Form und die Komplexität ihrer Arbeitsprozesse mitgestalten. Jeder Lernende und jede Kleingruppe arbeitet über weite Teile dieser Unterrichtsreihe an individuellen, selbstgestellten Aufgaben; trotz dieser großen Spannweite an Komplexitätsgraden beschäftigt sich die gesamte Lerngruppe mit dem gleichen gemeinsamen Themenfeld. Diese Orientierung an den individuellen Stärken und Schwächen dient Schülerinnen und Schülern aller Leistungsniveaus.

Der komplexe Arbeitsprozess dieser Unterrichtsreihe fordert ebenso die überfachlichen Lernkompetenzen, die an der Laborschule als elementar erachtet werden (vgl. dazu den Beitrag von Biermann, Seite 193ff.). So gestalten die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel ihre eigene Lern- und Arbeitsplanung von der individuellen Vorbereitung über die eigene Zielsetzung durch den Entwurf der Verpackung bis hin zur Strukturierung der Arbeits- und Gruppenprozesse.

Der Ablauf des Verpackungs-Projekts

Die Unterrichtsreihe lässt sich grob in vier Phasen teilen:

1. die Vorbereitungsphase,
2. die Produkt- und Lehrgangphase,
3. die reine Produktphase,
4. die Bewertungs- und Reflexionsphase.

In der Vorbereitungsphase bekommen die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, bereits gelernte Kompetenzen im Bereich der Geometrie aufzufrischen und zu wiederholen.

In der Produkt- und Lehrgangphase haben die Schülerinnen und Schüler bereits den Arbeitsauftrag zum Verpackungsbau erhalten und können mit dem Entwerfen ihrer Verpackungen beginnen. Die Lehrperson bietet in dieser Phase mehrfach die Vermittlung einzelner Kompetenzen in der Form von kurzen Lehrgängen an, die teils freiwillig, teils verpflichtend besucht werden.

In der reinen Produktphase nutzen die Schülerinnen und Schüler den gesamten Unterricht zur Arbeit an ihren Produkten und werden hierbei je nach Bedarf intensiv von der Lehrperson beraten.

In der Präsentations- und Reflexionsphase werden die Verpackungen und das Portfolio präsentiert und der Arbeitsprozess reflektiert.

Die Aufgabenstellung

Den Kern der Aufgabe bilden das Design der Verpackung und die Anforderung, dass der Inhalt der Verpackung genau 1dm^3 betragen soll. Darüber hinaus ist ein weiterer Schwerpunkt, den die Verpackung erfüllen soll, frei zu wählen. Hier werden einzelne Möglichkeiten wie Stabilität, ein besonders ausgefallenes Design oder ein besonderes Material vorgeschlagen, aber auch viele andere Dinge sind hier denkbar.

Die Aufgabenstellung enthält bewusst keine Kriterien zur späteren Beurteilung des Portfolios, da diese nicht von der Lehrperson vorgegeben, sondern im Plenum der Gruppe gemeinsam festgelegt werden. Dies dient einerseits der Reflexion über den Qualitätsanspruch der zu erstellenden Arbeit, und andererseits identifizieren sich die Schülerinnen und Schüler deutlich stärker mit dem gesamten Projekt, wenn sie den grundlegenden Kriterienrahmen mitbestimmen können. An diesem orientieren sich sowohl die spätere Reflexionsphase als auch die Rückmeldung der Lehrperson.

Von der Idee zum Produkt

Gerade in den ersten Stunden fehlt es den Schülerinnen und Schülern oft an einer tragfähigen Idee für das eigene Produkt. Um den Einzelnen bzw. den Gruppen hier auf die Sprünge zu helfen, werden bereits die Lehrgänge am Konzept der Verpackung als geometrischem Körper orientiert. Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene interessante Typen von Verpackungen kennen und bekommen so gleich zu Beginn die Möglichkeit, über Formen, Funktionen und Design von Verpackungen zu reflektieren. Wenn dann eine Idee formuliert wird und erste Entwürfe entstehen, benötigen die Schülerin-

nen und Schüler die Beratung der Lehrperson bei der Frage, ob sie mit ihren mathematischen Fähigkeiten der selbst gestellten Aufgabe gerecht werden können oder nicht. An dieser Stelle kann es unter Umständen hilfreich sein, die zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern passende Leistungserwartung zu kommunizieren, damit eine Herausforderung entsteht, also eine Aufgabe, welche weder zu schwer noch zu leicht zu lösen ist. Ist diese Beratung geglückt, stellen sich den einzelnen Gruppen vielfältige Probleme, welche sie aber dann mit kleinen und großen Hilfen und Rückmeldungen möglichst selbstständig lösen sollen.

Der Reflexionsdialog

Die Reflexion des Arbeitsprozesses ist dialogisch angelegt und müsste eigentlich als Reflexionsdialog bezeichnet werden, da insgesamt drei Parteien an der abschließenden Revision des Entstehungsprozesses und an der Beurteilung des Portfolios beteiligt sind. Zuerst erstellt eine Person aus der Lerngruppe eine Fremdbeurteilung, zweitens beurteilt jeder Schüler bzw. jede Schülerin das eigene Produkt und bezieht sich dabei auf die Fremdbeurteilung, drittens beurteilt die Lehrperson das Portfolio und bezieht sich ihrerseits auf die beiden vorhergehenden Beurteilungen. Daraufhin bekommen die Gestalterinnen und Gestalter des Portfolios noch eine abschließende Gelegenheit, auf die Beurteilung der Lehrperson zu antworten.

Der gesamte Reflexionsprozess wird durch einen Reflexionsbogen gesteuert, der sich an den Kriterien orientiert, die zu Beginn der Unterrichtsreihe gemeinsam vereinbart wurden.

Die Rolle der Lehrperson

Die große Offenheit dieser Unterrichtsreihe und die Vielzahl der verschiedenen Phasen und Lernsituationen birgt neben der großen Chance für einen individualisierten Lernprozess auch die Gefahr, dass einzelnen Schülerinnen und Schülern eine zielführende Strukturierung dieses Prozesses über den gesamten Zeitraum der Unterrichtsreihe nicht gelingt und so Unsicherheiten, Brüche und Frustration entstehen und dass sowohl innermathematisch als auch bezogen auf die überfachlichen Lernkompetenzen ein schlechter Lernertrag entsteht. So stellt diese Unterrichtsreihe für die Lehrperson eine besondere Herausforderung in der Begleitung des Arbeits- und Lernprozesses dar. Einzelne Schülerinnen und Schüler benötigen Unterstützung und Beratung bei fast jedem Schritt, wohingegen andere diese Unterrichtsreihe überwiegend selbstständig durchlaufen.

Viele der benutzten Mikromethoden wie die individuelle Wahl von Aufgaben, das Anbieten von kurzen Inputs, die regelmäßige Besprechung des Arbeitsstandes im Plenum der Lerngruppe, das Arbeiten mit Reflexionsdialogen und vieles mehr sind die Schülerinnen und Schüler seit vielen Jahren gewohnt, und so gelingt der überwiegenden Mehrheit einer Lerngruppe diese anspruchsvolle Prozessgestaltung meist recht gut. Die Lehrenden müssen sich dieser hohen Anforderung aber ständig bewusst sein und ihre Rolle als wachsame und achtsame Prozessbegleitungen sehr ernst nehmen. Bewährte Mittel sind hier ritualisierte Formen der Rückmeldung und Vorstellung von Teilergebnissen im Plenum der Lerngruppe, aber auch regelmäßige Gespräche mit den einzelnen Teilgruppen bzw. den Einzelpersonen.

Der Erfolg dieser Unterrichtsreihe ist am Ende davon abhängig, ob es der Lehrperson gelingt, den Schülerinnen und Schülern einen großen kreativen Spielraum zu überlassen, die neuen Inhalte kompetent zu vermitteln und die einzelnen Lerngruppen bei ihren Vorhaben individuell zu unterstützen und zu beraten. Dann entsteht eine Lernatmosphäre, die diese Unterrichtsreihe bei den Schülerinnen und Schülern zu einer der beliebtesten an der Laborschule macht.

Verschiedene Arbeitsergebnisse dieser Unterrichtsreihe und viele weitere Anregungen und Materialien sind unter www.portfolio.laborschule.de zu finden.

Resümee

Damit ein (inklusive) Mathematikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich sein kann, bedarf es aus unserer Sicht elementarer Faktoren.

Unabhängig von der Altersstufe ist es bedeutsam, dass

- die Lerngruppe gemeinsam an einem Thema/einer mathematischen Fragestellung arbeitet,
- der Unterrichtsinhalt und die Unterrichtsmethode Aufgaben und Lösungen auf jedem Niveau ermöglichen,
- die Lernenden sich ihre Herausforderungen suchen können,
- der Unterrichtsgegenstand Teil der Alltagswelt ist,
- das Thema problem- und produktorientiert ist,
- die Arbeitsstrukturen und die Leistungsanforderungen klar und transparent sind,
- sich regelmäßig Formen des sinnstiftenden Kommunizierens wiederfinden und
- eine Reflexion des eigenen Tuns geschieht.

Die aufgezeigten Unterrichtsbeispiele hatten den Anspruch zu zeigen, wie diese Faktoren erfolgreich ihren Weg in die mathematische Praxis finden können. Geschieht dies, entstehen die beabsichtigten Lernprozesse, und die Teilhabe aller am Unterricht kann gelingen, unabhängig von ihren individuellen (mathematischen) Kompetenzen und Voraussetzungen.

Die Lernenden entscheiden, welcher Herausforderung sie sich stellen wollen. Dadurch ist es jedem von ihnen möglich, an den individuellen Wissensstand anzuknüpfen und in dem eigenem Tempo individuell zu lernen. Der eigene Lernweg bedarf dabei einer ständigen Reflexion, damit die erfolgreiche Entwicklung der eigenen Ansprüche und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten gelingt. Begleitet und ermutigt durch die Lehrenden kann jedes Kind seinen Beitrag leisten.

Weiterhin ist der unterrichtliche Erfolg jedes einzelnen Lernenden abhängig von den Haltungen und Erwartungen der Lehrkraft. Es ist entscheidend, ob es ihr gelingt, den Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines anspruchsvoll gestalteten Unterrichts, der bei den Kompetenzen jedes einzelnen Lerners ansetzt, einen großen kreativen Spielraum zu überlassen, die neuen Inhalte kompetent zu vermitteln und die einzelnen Personen bzw. Gruppen bei ihren Vorhaben individuell zu unterstützen und zu beraten. Sie muss sich vom starren Gleichschritt lösen, auf unvorhergesehene Situationen einlassen und flexibel reagieren. Die Lehrkraft muss Vertrauen in den Lernwillen und in die gelingende Selbsteinschätzung der Lernenden haben. Dann kann eine förderliche Lernatmosphäre für alle entstehen.

Literatur

- Bambach, H. (1994). *Ermutigungen. Nicht Zensuren*. Lengwil: Libelle Verlag.
- Bicker, U. (2013). *Produktives Üben und Argumentieren mit dem Pascal-Dreieck*. http://www.mathematik.tudortmund.de/ieem/cms/media/BzMU/BzMU2010/BzMU10_BICKER_Ursula_Pascal-dreieck.pdf.
- Enzensberger, H. M. (1997). *Der Zahlenteufel*. München: Carl Hanser Verlag.
- Gerdiken, K. (2000). Das Pascalsche Dreieck. *Die Grundschulzeitschrift*. Heft 133. Seelze: Friedrich-Verlag, S. 11–13.
- Groeben, A. v. d. (1997). Die Laborschule – Kurzportrait. In: *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens – Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 333–354.
- Laborschule an der Universität Bielefeld (2012). *Welterfahrung von Kindern – Aufbau des 3-Jahres-Curriculum in der Stufe II*. Bielefeld.
- Leuders, T. (2012). Einüben oder Ausüben? – Übekonzepte im Mathematikunterricht. *Pädagogik*, 12, S. 17–21.
- Patzer, K. (2016). Aufgabengestaltung berücksichtigt die Vielfalt der Lernenden – gute Aufgaben im Mathematikunterricht (S. 29–33). *Pädagogik*. Heft 12. Beltz-Verlag.

Christine Biermann

Leistung planen, zeigen und bewerten in einer inklusiven Schule: Das Thema Portfolio in Praxisforschung und Schulentwicklung

Der Umgang mit Heterogenität stellt die größte Herausforderung für alle Schulen in Deutschland dar. Das zeigen insbesondere die Debatten um eine *gute* inklusive Schule. Ungelöst bleibt bisher dabei weitgehend, wie z.B. Leistungen von Schülerinnen und Schüler gewürdigt und bewertet werden können, wenn der Unterricht nicht mehr zielgleich und gleichschrittig erfolgt, sondern möglichst alle Schülerinnen und Schüler weitgehend individuelle Aufgaben bearbeiten. Dazu sind ein erweitertes Lern- und Leistungsverständnis und auch eine andere Bewertungspraxis notwendig.

Da die Laborschule von Anbeginn an eine Schule für (fast) alle Kinder war, war einer ihrer Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte schon immer, den oben genannten Herausforderungen mit gutem Unterricht und einer individualisierten Lern- und Bewertungspraxis gerecht zu werden. Anfang der 2000er Jahre starteten in der Laborschule Forschungen zum Thema Portfolio. Ein Schwerpunkt der Arbeit war es, die Haltungen und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen zur Arbeit mit Portfolio zu erheben. Nach mehrjährigen Forschungen können wir heute sagen, dass die Arbeit mit Portfolios eine besonders geeignete Form des individuellen Lernens und Leistens sowie deren Präsentation, Reflektion und Bewertung ist.

Dieser Forschungsprozess und seine Ergebnisse sollen hier zunächst in knapper Form dargestellt werden. In einem zweiten Abschnitt wird anschließend die allgemeine Bedeutung von Portfolios für ein inklusives Lern- und Leistungsverständnis zusammengefasst werden.

1. Der Verlauf der Schulentwicklung zum Thema Portfolio

Im Folgenden wird zunächst die Initiierungsphase beschrieben, dann werden die Erkenntnisse und Produkte der beiden Forschungsperioden sowie der aktuelle Stand der Schulentwicklung dargestellt.

1.1 Initiierungsphase

Einige der interessierten Kolleginnen und Kollegen beschäftigten sich ab Anfang der 2000er Jahre zunächst mit konkreten Portfolioideen in ihrem Unterricht, experimentierten mit unterschiedlichen Dialogbögen, probierten Gestaltungsmöglichkeiten für eine digitale Zusammenfassung von Produkten für ein Abschlussportfolio aus und regten nach einiger Zeit an, dass sich die gesamte Schule intensiver mit dem Thema Portfolio beschäftigen sollte, weil sie bereits gute Erfahrungen mit dieser „Methode“ gemacht hatten. So wurde das Thema Portfolio zum Schulentwicklungsthema 2004/2005, zu dem auch zwei schulinterne Fortbildungen durchgeführt wurden. Die Zahl der innovativen Lehrkräfte, die mit Portfolios experimentierten, nahm von diesem Zeitpunkt an zu. Sie bauten ihre Erfahrungen aus, einige dokumentierten und veröffentlichten sie (vgl. Biermann & Heidemann, 2008a und b).

1.2 Erste Implementation auf Probe

Anfang 2007 wurde in einer Sekundarstufenkonferenz ein erster Beschluss gefasst: Ein digitales Abschlussportfolio¹ sollte erprobt werden. In der Begründung dieses Antrages wurde insbesondere folgendes Ziel hervorgehoben: Portfolios sollten das individuelle Profil einer Schülerin bzw. eines Schülers noch sichtbarer werden lassen². Dabei ließ sich gut an den Anspruch der Produktorientierung von Lernergebnissen der Laborschule anknüpfen: Ein Teil der vorgeschlagenen Portfolios sollte aus den schon immer erstellten Praktikumsberichten, den Lesetagebüchern und den englisch verfassten Reisetagebüchern³ sowie den drei Jahresarbeiten bestehen. Zusätzlich sollten thematische Portfolios in den einzelnen Erfahrungsbereichen entwickelt werden. Im Herbst 2007 nahmen sich deshalb alle Fachkonferenzen vor, eine Bestandsaufnahme und eine Ideensammlung für die weitere Entwicklung von Portfolios durchzuführen. Dies war ein erster wichtiger Schritt, alle Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen, schon Erprobtes wahrzunehmen und eine Perspektive aufzuzeichnen. Mit dieser fachlichen Vorarbeit beschloss wiederum die Teilkonferenz Sekundarstufe, für einen zunächst auf ein Schuljahr begrenzten Zeitraum in allen Fachbereichen Portfolios zu erstellen und dazu passende Dialogbögen zu entwickeln (vgl. Abbildung 1).

¹ Man dachte über eine CD nach, auf der die einzelnen Produkte digital gespeichert werden sollten und die z.B. bei einer Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz beigelegt werden konnte.

² Beschluss der Stufenkonferenz vom März 2007.

³ Wahlweise bei der Reise in den Schnee im Jg.7, verpflichtend als scrapbook beim Sprachaustausch im Jg. 8.

Beschluss der Stufenkonferenzen III und IV zur Portfolioarbeit an der Laborschule in den Stufen III/IV

- Ab Jahrgang 6 wird in allen Erfahrungsbereichen und Kursen mindestens eine Portfolioarbeit pro Jahr (besser pro Halbjahr) erstellt.
- Die Erfahrungsbereiche haben dieses Vorhaben vorbereitet, begleiten es und sorgen für Anregung und Unterstützung. Die Kurse ordnen sich mit ihren Ideen den entsprechenden Erfahrungsbereichen zu.
- Die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer sind für die Erstellung bzw. Auswahl der Portfolios, die Sammlung (inkl. Inhaltsverzeichnis) und die Einbettung in den Unterricht zuständig. Über die eng mit dem Portfolio-gedanken verknüpfte Dialogform wird in diesem Zusammenhang mit nachgedacht.
- Der organisatorische Rahmen – z.B. die Form und der Ort der Aufbewahrung – wird in Gruppen- bzw. Jahrgangsteam beschlossen.

Abbildung 1: Beschluss der Stufenkonferenz

Die Erprobungsphase lief von 2007 bis 2009. Anschließend fand eine Evaluation statt, um die weitere Vorgehensweise (Biermann, 2010, 198), z.B. die Institutionalisierung zu klären. Diese ergab, dass ein Großteil des Kollegiums nach zwei Jahren einige Erfahrungen mit Portfolios gesammelt hatte, dass bisher aber nur ein Drittel mit Dialogbögen gearbeitet hatte und dass es noch viele offene Fragen gab, die sich z.B. auf die Einbettung in Unterrichtsvorhaben, die Zeitplanung, die Bewertungskriterien u.v.m. bezogen. Diesen Fragen hat sich ab 2009 ein Forschungsprojekt gewidmet.

1.3 Weitere Entwicklung und Erprobung der Portfolioarbeit durch Forschungsprojekte

Im Folgenden werden zwei Perioden⁴ eines Forschungsprojektes von 2009 bis 2013 vorgestellt. Der Schwerpunkt des ersten Projektes lag auf der Entwicklung weiterer Portfolio„bausteine“ u.a. in den Fachbereichen, die bisher nur wenig Erfahrung mit Portfolioarbeit gesammelt hatten, z.B. Wahrnehmen und Gestalten (WuG). Außerdem interessierte uns zur weiteren Ausgestaltung der Portfolioarbeit die Meinung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern. Der Schwerpunkt der zweiten Periode lag auf der Dokumentation der Erkenntnisse und Produkte für die Schulentwicklung in der eigenen Schule und im Regelschulbereich.

⁴ Eine Forschungsperiode dauert zwei Jahre.

1.3.1 Forschungsintentionen

Das Forschungsprojekt „Vielfalt der Lern- und Leistungspräsentation und Leistungseinschätzung mit dem Schwerpunkt Portfolio“⁵ nahm sich vor, den begonnenen Schulentwicklungsprozess zu begleiten, die Lehrenden in ihrer Arbeit zu unterstützen, gelungene Portfolioarbeit an der Laborschule zu dokumentieren und zu evaluieren, alle an der Arbeit beteiligten Personengruppen – Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler und auch Eltern – einzubeziehen und auf verschiedenen Ebenen den offenen Fragen nachzugehen, die die Kolleginnen und Kollegen formuliert hatten.

Im ersten Forschungsantrag für die Forschungsperiode 2009 bis 2011 wurden die Forschungsfragen, wie in Abbildung 2 beschrieben, strukturiert.

<p>Portfolio in der didaktischen Perspektive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie kann die Arbeit mit Portfolios sinnvoll in die Praxis von Unterricht und Leistungsbewertung einbezogen werden, insbesondere in die bestehende Reflexions- und Präsentationskultur? • Welche Möglichkeiten der Präsentation, Dokumentation und Sammlung erweisen sich als angemessen und sinnvoll? • Wie sieht die Arbeit mit Portfolios in den verschiedenen Erfahrungsbereichen und Kursen aus? Wie lassen sich insbesondere „mediale“ Portfolios, z.B. im Kunst- und Musikunterricht, gestalten und sammeln?
<p>Portfolio in der Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Leistungsdarstellung und der Reflexion über die eigene Leistung? • Welche Rolle nehmen Portfolios im Rahmen der Selbstreflexion als Ausgangsbasis für individuelle Lernplanungen ein? • Wie lassen sich Portfolios zur Selbsteinschätzung und insbesondere zur Profilbildung einsetzen?

⁵ FEP-Periode 2009–2011/Forschungsmitglieder: Biermann/Ehemann/Cerulla/Schütte/Siepmann/Wieczorek;

FEP-Periode 2011–2013/Forschungsmitglieder: Biermann/Ehemann/Cerulla/Schütte

<p>Portfolio und Kompetenzorientierung⁶</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet Kompetenzorientierung im Zusammenhang von Portfolioarbeit? • Widersprechen sich „verbindliche“ Kompetenzen und eine Ausrichtung an individuellen Lernprozessen? • Gibt es Erfahrungen mit einem kompetenzorientierten Unterricht und der Portfolioarbeit?
<p>Portfolio in der Schulentwicklungsperspektive</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie können Schulentwicklungsprozesse zur Portfolioarbeit gestaltet, dokumentiert und evaluiert werden? • Welche schulischen Handlungsebenen müssen einbezogen und welche strukturellen Entscheidungen müssen getroffen werden? • Welche Erfahrungen werden mit der Implementation von Portfolios gemacht?

Abbildung 2: Struktur der 1. Forschungsperiode

1.3.2 Forschungsergebnisse

Nach insgesamt vier Jahren Forschung sind in zwei Berichten alle Forschungsergebnisse ausführlich dargestellt worden.⁷ Die Ergebnisse der Forschungsprojekte werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

Portfolio in der didaktischen Perspektive

Ein Portfolio stellt die individuellen Leistungen von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Bereichen dar. Die Lernenden werden angeregt, ihre Produkte auf der Basis zuvor gemeinsam erarbeiteter Kriterien zu reflektieren, und das möglichst im Dialog mit einer Fremdrelexion durch Mitschülerinnen und Mitschülern und einer entsprechenden Rückmeldung durch die Lehrkraft. Die Aufgabenstellung sollte so breit angelegt sein, dass individuellen Interessen nachgegangen werden kann. Selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen wird dabei sowohl als Lernziel als auch als Lernvoraussetzung in den Blick genommen.

Durch viele dokumentierte Portfolio „bausteine“ aus (fast) allen Erfahrungsbereichen – es überwiegen die Erfahrungsbereiche Deutsch/Sowi⁸ (Soziale Stu-

⁶ Dieser Themenbereich wird in diesem Beitrag nicht weiter ausgeführt, weil er keine besonderen Ergebnisse zum Thema Portfolio in der inklusiven Arbeit liefert.

⁷ Sie sind auf der Internetseite www.portfolio-laborschule.de einzusehen.

⁸ Die Abkürzung leitet sich aus der alten Bezeichnung Sozialwissenschaften ab.

dien) und Mathematik, aber es wurden auch Elemente aus den Bereichen Textildesign und Naturwissenschaft entwickelt – konnte gezeigt werden, dass sich die Arbeit mit Portfolios gut in den auf Individualisierung setzenden Unterricht in der Laborschule integrieren lässt:

- Im Bereich Textildesign ist es z.B. das gemeinsame Thema „Gewebe“⁹, das interessengeleitet von den Schülerinnen und Schülern in individuellen Themen umgesetzt wird, der Prozess in einem Protokollbogen begleitet und anschließend ebenso wie das Produkt in seiner Präsentation reflektiert wird (vgl. hierzu auch Thurn/Wieczorek 2017).
- Ein weiteres gut dokumentiertes Beispiel ist die Einführung der Portfolioarbeit in einem 5. bzw. 6. Jahrgang im Fach Mathematik. Hier kann am Beispiel des Themas Datenerhebung gezeigt werden, welche Bestandteile ein Themenportfolio haben sollte, welche Produktkriterien mit den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden und wie das Thema dann – beispielhaft – von einem Schüler und einer Schülerin mit zwei ganz unterschiedlichen Fragestellungen bearbeitet werden kann (vgl. Biermann, 2011).
- Portfolio im Deutsch/Sowi-Unterricht: An mehreren Themen werden die Schritte der Erarbeitung eines individuellen Themenportfolios gezeigt: die Themenfindung, die Planung, die inhaltliche Arbeit, unterschiedliche Formen der Prozessberatung und abschließend verschiedene Präsentations- und Reflexionsformen. Dass dieser individuellen Arbeit immer eine Phase der gemeinsamen Produktabsprache und die Klärung eines „Kriterienrahmens“¹⁰ (Wiedenhorn, 2010, 36) vorweggehen sollte, dass es – je nach Thema – zu Diskussionen über Zwischenergebnisse, z.B. im Rahmen von Schreibkonferenzen, kommen kann und dass die Dialoge über den Prozess bzw. das Endprodukt sehr unterschiedlich angelegt sein können, wird an den Beispielen sehr deutlich.¹⁰

Portfolio in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler¹¹

Inwieweit sich die Lernenden in diesen Unterricht wirklich einbezogen fühlen, nach welchen Kriterien sie ihre Produkte z.B. für den Profilmarkt¹² auswählen, welche Lernerlebnisse und Lernfortschritte sie bei der Portfolioarbeit verzeichnen können, wie ihre Reflexion über ihren Lernprozess und ihre

⁹ Vgl. Beispiele auf der Internetseite: www.portfolio-laborschule.de

¹⁰ Vgl. Beispiele auf der Internetseite: www.portfolio-laborschule.de

¹¹ Vgl. ausführliche Darstellung – Auswahl der Interviewten, Leitfadenerstellung und Auswertungen nach der qualitativen Inhaltsanalyse – auf der Internetseite: www.portfolio-laborschule.de

¹² Einmal jährlich präsentieren die Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 7 und 10 ihre Produkte/Portfolios auf einem sogenannten Profilmarkt. Er dient auch der Einführung der Stufe IV für die Siebtklässler.

Lernprodukte im Dialog mit Mitlernenden sowie Lehrenden zu ihrer individuellen Profilbildung für die weitere Schul-/Berufslaufbahn beigetragen hat – all das hat das Forschungsprojekt in zwei Perioden mit insgesamt neun Schülerinterviews erhoben.¹³

Insbesondere folgende Fragen interessierten uns dabei:

- Wie wählen die Schülerinnen und Schüler ihre Themen aus?
- Wie können sie einschätzen, zu welchen Leistungen sie fähig sind?
- Sind sie mit ihren Produkten zufrieden?
- Wie werden die eigenen Produkte im direkten Vergleich mit den Produkten der Mitschülerinnen und Mitschüler – z.B. auf dem Profilmarkt – empfunden?
- Wie gelingt es, sich für diese Situationen und Arbeitsformen zu motivieren?

An dieser Stelle soll eine Zusammenfassung der drei Interviews aus der 2. Runde, die 2011 durchgeführt wurden, gegeben werden. In dieser Interviewrunde ging es vor allen Dingen darum, die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit der Portfolioarbeit festzuhalten. Stellvertretend für diese Gruppe wurden zwei Jungen und ein Mädchen mit Portrait interviewt.¹⁴ Die befragten Jugendlichen wiesen einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen (2) und emotional-soziale Entwicklung (1) auf. Drei große Themenbereiche – die eigene Wertschätzung, der persönliche Bezug zum Thema und die eigene Motivation sowie die abschließende Präsentation und Bewertung – ließen sich aus den Interviews herausarbeiten¹⁵:

(Selbst-)Wertschätzung – „Meine Portfolios zeigen mir, dass ich viel geschafft und geleistet habe in den letzten Jahren. Ich bin stolz darauf“ (Janus).

Bei diesen Schülerinnen und Schülern stehen die positiven Empfindungen deutlich – ebenso wie bei den Schülerinnen und Schülern ohne Portrait, die in der 1. Runde interviewt wurden – im Vordergrund. Es geht auch ihnen ganz wesentlich darum, einen Lernerfolg zu dokumentieren, mit Stolz Ergebnisse vorzuzeigen und etwas – sie nennen es u.a. einen „Schatz“¹⁶ – zu bewahren. Diese Schülerinnen und Schüler blicken dabei durchaus selbstkritisch und mit

¹³ Vgl. Auszüge aus der Masterarbeit von Steffi Ehemann auf der Internetseite: www.portfoliolaborschule.de

¹⁴ Die Laborschule setzt keine AOSF-Verfahren zur Ermittlung des Förderbedarfes ein, sondern arbeitet mit anonymen Portraits. (Vgl. Demmer-Dieckmann, 2005; Siepmann in diesem Buch)

¹⁵ Mittels einer inhaltsanalytischen Interpretation.

¹⁶ Die Interviews werden hier nur zusammenfassend dargestellt. Die Originalzitate sind den Transkripten, die in der Laborschule intern dokumentiert wurden, entnommen und anonymisiert.

„gemischten Gefühlen“ auf ihre Produkte, stellen sie aber weder zurückhaltend noch euphorisch dar. Sie verweisen vielmehr auf die persönlich vollzogenen Entwicklungsschritte und den den Produkten innewohnenden Ansporn zur Verbesserung hin. Als ein wesentliches Kriterium zur Beurteilung der eigenen Arbeit kristallisiert sich bei allen Schülerinnen und Schülern neben dem individuell gewählten Inhalt die Möglichkeit der sorgfältigen äußeren Gestaltung der Produkte heraus.

Persönlicher Bezug und Motivation – „Weil es mein Portfolio ist, gebe ich mir bei den Sachen besonders viel Mühe und übernehme eigene Verantwortung dafür“ (Jenni).

Die Aussagen der Interviews von 2010 bestätigend stellen auch die Schülerinnen und Schüler mit Portraits einen engen Zusammenhang zwischen persönlichem Bezug, Motivation und Wert des Portfolioproduktes her. Steht das Produkt in enger Verbindung zu einem positiv geprägten (Lern-)Erlebnis, wie es beispielsweise ein gelungenes Praktikum darstellt, arbeiten sie motiviert, und die Bewertung des Portfolios fällt entsprechend gut aus. Umgekehrt beurteilen die Schüler und Schülerinnen negativ besetzte Arbeiten als weniger wichtig, und sie hätten sich auch weniger für die Arbeit an dem Produkt motivieren können.

Präsentation und Bewertung – „Durch den Bewertungsbogen ist es mir gelungen, meine eigene Leistung besser einzuschätzen, es kam kaum ‚Notenfrust‘ auf. Durch die Dialoge mit den Lehrern und auch meinen Mitschülern habe ich eine genaue Rückmeldung bekommen, was ich noch verbessern sollte“ (Sophia).

Für die Frage, die sich mit der Präsentation und dem Vergleich von Portfolioprodukten beschäftigte, lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: Die befragten Schülerinnen und Schüler erleben die Möglichkeit, ihre Produkte auf dem Profilmarkt zu präsentieren, als positiv. Das dort entgegengebrachte Interesse an ihrer Arbeit und die vermittelte Wertschätzung werden eindeutig als Bestärkung wahrgenommen. Die Möglichkeit, die Arbeiten der Mitschülerinnen und Mitschüler vergleichend zu betrachten, wird von den Befragten meistens nicht als frustrierend oder demotivierend erlebt. Die Schülerinnen und Schüler mit Portrait beschreiben die Produkte der anderen als interessant und anregend, aber auch als qualitativ sehr unterschiedlich. Sie werden für die Einordnung der eigenen Leistung aber als eher unwichtig eingestuft. Sie verweisen vielmehr auf die Bedeutung der eigenen Arbeit für sie selbst und für ihre persönlichen Lernfortschritte.

Es bleibt festzuhalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in Bezug auf die Portfolioarbeit nicht wesentlich von ihren Mitlernenden unterscheiden. Sie gelangen insgesamt zu einer bemerkenswerten Reflexionstiefe und sehen die gleichen Vor- sowie wenige Nachteile in

der Arbeit mit Portfolios. Alle drei Interviewten bekräftigen, dass die Portfolioarbeit als Form des eigenverantwortlichen Lernens an der Laborschule beibehalten bzw. ausgebaut werden sollte.

Portfolio in der Schulentwicklungsperspektive – der letzte Schritt eines Forschungsprojektes und seine Folgen

Die Forschungsfragen zur Schulentwicklung bezogen sich hauptsächlich auf die Erfahrungen mit den einzelnen Schritten Initiierung, Gestaltung, Dokumentation und Evaluation.

Die Forschungsgruppe hat sich letztlich aber auch den sehr praktischen Fragen der Kolleginnen und Kollegen gestellt, z.B. nach der Organisation der Sammlungen und der Aufbewahrung. Sie hat vielfältige Beispiele wie Fach- und/oder personenbezogene Sammlungssysteme vorgestellt.

Es konnte zum Ende der beiden Forschungsperioden konstatiert werden: Die gesamte Schulentwicklung hat von der Beschäftigung mit der Portfolioarbeit profitiert. Alle Kolleginnen und Kollegen haben sich noch einmal mit dem Gesamtkonzept der Lern- und Leistungsbewertung in der Laborschule beschäftigt. Die Arbeit mit Portfolios hat sich – nach Meinung der Kolleginnen und Kollegen – gut in das bestehende individualisierte Leistungskonzept mit seinem weitgehend notenfreien Beratungs- und Berichtssystem der Lernberichte eingefügt. Und dennoch: Trotz dieser positiven, über insgesamt viele Jahre laufenden Schulentwicklungsarbeit hat die Forschungsgruppe der Stufenkonferenz am Ende ihrer Forschungsperiode 2014 vorgeschlagen, den auf Probe gefassten Beschluss, dass in jedem Erfahrungs- bzw. Fachbereich und in allen Kursen halbjährlich verbindlich Portfolios anzufertigen sind, noch nicht zu institutionalisieren, weil davon noch nicht alle Kolleginnen und Kollegen überzeugt waren. Nach inzwischen weiteren vier Jahren ist die Anzahl der Kolleginnen und Kollegen, die Erfahrungen mit Portfolioarbeit gemacht haben, gestiegen (was u.a. an den öffentlichen Profilmärkten abzulesen ist), das Thema wird weiterhin auf der Schulentwicklungsagenda gehalten und soll zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen werden, um dann vielleicht als von allen getragener und stetig mit „Leben“ gefüllter Beschluss mit in das Schulprogramm aufgenommen zu werden.

2. Allgemeine Bedeutung der Arbeit mit Portfolios in inklusiven Systemen

Die Arbeit mit Portfolios erfüllt in hohem Maße Ansprüche an eine demokratische, inklusive Schule:

Die *individuellen Lernausgangslagen, -interessen und -fähigkeiten* werden berücksichtigt. Fachcurriculum und Schülerinteressen und -erfahrungen werden zum Ausgangspunkt einer möglichst breiten, herausfordernden, produktorientierten Aufgabenstellung gemacht. Es gibt eine ungefähre zeitliche Rahmung, die meist weit gesteckt ist, aber die Schülerinnen und Schüler arbeiten weitgehend in ihrem eigenen Tempo. Auch die Unterstützung erfolgt individuell: Während des Erstellungsprozesses werden geeignete Feedback-Verfahren – mit Lehrenden und Mitschülerinnen und Mitschülern – eingesetzt, die von den Lernenden zur Fertigstellung und Qualitätssteigerung ihres Produktes verwendet werden können. Diese erfolgen individuell nach Nachfrage und Bedarf.

Es herrscht eine *Produktororientierung* vor: Portfolios sind konkrete Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die selbstständig bearbeitet werden sollen. Die Produktorientierung und die sich anschließende *Präsentation* regt die Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen an, sorgfältig und mit besonderem Einsatz zu arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler haben ein konkretes Produkt in der Hand, das noch über Jahre aufbewahrt, präsentiert und zur Einschätzung über Lernverläufe herangezogen werden kann. Lerngruppen treffen in der Regel zu Anfang eine Absprache zu Form und Rahmen der Präsentationen.

Um eine hohe Transparenz und Mitbestimmung zu gewährleisten, sollte zu Anfang der Arbeit mit Portfolios stets eine Festlegung von gemeinsamen Produktzielen und allgemeinen Qualitätskriterien im Diskurs mit der ganzen Lerngruppe stattfinden. Sie sollte öffentlich aushängen und kann dann im Verlauf des Lernprozesses immer wieder zur eigenen Einschätzung herangezogen werden.

Den Abschluss bildet eine *dialogische Bewertung* zwischen den Portfolioakteurinnen und -akteuren und den Lehrenden (in der Regel auch den Mitschülerinnen und Mitschülern). In diesen Leistungsdialog können bei Bedarf die Eltern mit einbezogen werden. Die Bewertung erfolgt stets sowohl an den gemeinsam „ausgehandelten“ Kriterien als auch an den individuellen Möglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Die Reflexion des Lernprozesses ist über einen längeren Zeitraum möglich: Die Portfolio-Sammlung wird zu bestimmten Zeitpunkten, z.B. bei Stufenübergängen, einerseits von den Schülerinnen und Schülern genutzt, um eigene Lernfortschritte sichtbar zu machen. Andererseits können Lehrkräfte sie als

eine Art Bildungsdokumentation nutzen und sie damit zu einem weiteren (inklusive-) didaktisch-diagnostischen Instrument (vgl. Prengel, 2017) für die Arbeit in heterogenen Gruppen machen.

„Wenn Portfolios sorgfältig angelegt werden, entsteht gewissermaßen ein positiv getöntes Gedächtnis des Lernens. Die Schülerinnen und Schüler (und auch andere Personen) können sehen, was sie geleistet und gelernt haben und welche Fortschritte ihnen gelungen sind. Das ist für den Aufbau eines Selbstkonzeptes eigener Fähigkeiten und eigener Wirksamkeit wertvoll“ (Winter, 2015, 83).

Literatur

- Biermann, C. (2010). Wie kommt Neues in die (Labor-)Schule? Das Beispiel „Portfolio“. In C. Biermann & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (S. 194–206). Weinheim und Basel: Beltz.
- Biermann, C. (2011). „Was ich von dir wissen will“ – Ein Mathematikportfolio zum Thema Daten erheben, darstellen und auswerten. *Lernchancen*, 13 (Heft 80/2011), 8–14.
- Biermann, C. & Heidemann, A.-W. (2008a). „Ich finde, dass ich ungerecht behandelt wurde!“ Selbst- und Fremdbeurteilung als Chance bei der Leistungsbewertung. *Friedrich-Jahresheft, Individuell lernen – kooperativ arbeiten*, 112–116.
- Biermann, C. & Heidemann, A.-W. (2008b). Meine Traumwohnung. Portfolios im Mathematikunterricht einer 6. Klasse. In J. Schwarz, K. Volkwein & F. Winter (Hrsg.), *Portfolio im Unterricht. 13 Unterrichtseinheiten mit Portfolio* (S. 76–89). Velber: Klett/Kallmeyer.
- Prengel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (2017), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 13–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S. & Wieczorek, M. (2017). *Textilkunst an der Laborschule Bielefeld. Wahrnehmen, gestalten, individualisieren*. Schwalbach/Ts.: Debus.
- Wiedenhorn, T. (2010). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Portfolio-konzept. In C. Biermann & K. Volkwein (Hrsg.), *Portfolio-Perspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten* (S. 30–38). Weinheim und Basel: Beltz.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbewertung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Christine Biermann

Handicaps im Schulalltag – Selbstberichte

Im Rahmen des Wahlkurses Öffentlichkeitsarbeit – dieser Kurs bildet Schülerinnen und Schüler als Guides für die Öffentlichkeitsarbeit der Schule aus – beschäftigen wir uns immer auch mit dem Thema Inklusion. Viele Besucherinnen und Besucher stellen Fragen zur Inklusion sowohl bezüglich des Laborschulkonzeptes als auch im Umgang hinsichtlich persönlicher Perspektiven der Guides auf inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken.

Also sehen wir meist zunächst die beiden Filme, die vor einigen Jahren zum Thema in der Laborschule gedreht worden sind.¹ Wir diskutieren über die Filme, das dargestellte Konzept und bereiten den Besuch unseres Inklusionskoordinators vor, indem wir Fragen formulieren, die sich aus dem Gesehenen und Gelesenen ergeben.

Deutlich wird bei der Beschäftigung mit diesem Thema immer wieder: Die Schülerinnen und Schüler sind sehr erstaunt über den hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Portraits und auch über die Vielfalt an Gründen für einen besonderen Förderbedarf. Sie erzählen von ihren eigenen Gruppen, von dem Umgang mit lernschwächeren Schülerinnen und Schülern, von der meist gelungenen Unterstützung untereinander in der Tischgruppenarbeit, von der insgesamt „unaufgeregten“ Haltung aller und der für sie kaum wahrnehmbaren Arbeit der verschiedenen Berufsgruppen wie (Sonder-)Pädagoginnen und (Sonder-)Pädagogen, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, die dieses Konzept umzusetzen bemüht sind (vgl. auch Textor-Interview in diesem Band).

Im Zuge dieser Diskussionen kam im letzten Kurs bei der Beschäftigung mit diesem Thema die folgende Idee auf: Einige Schülerinnen und Schüler woll-

¹ Christine Biermann, Susanne Thurn, Jochen Kopp, Jens Kupsch: „Die Laborschule stellt sich vor“ und „Inklusion: Konzepte“ (Bestellungen gegen Rechnung plus Versandkosten an: Laborschule an der Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld; Fax: 0521/106-6041; laborschule@uni-bielefeld.de)

ten Essays über sich selbst schreiben, über ihre Handicaps, die sie im Schulalltag mehr oder weniger „behindern“, über den eigenen Umgang damit und die Reaktion anderer. In diesem Rahmen sind u.a. diese zwei Selbstberichte entstanden, die nicht weiter interpretiert werden sollen.

Meine Erfahrungen mit dem Umgang mit Handicaps von Schülern und Schülerinnen. Ein Essay von Tobi

In diesem Essay möchte ich sowohl den generellen Umgang als auch meine Erfahrungen mit Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen behandeln.

Auf der Laborschule wird definitiv viel auf Handicaps geachtet und die betroffenen Schüler und Schülerinnen werden auch dementsprechend berücksichtigt und gefördert. Von der siebten zur achten Klasse musste meine Gruppe sogar das Feld wechseln, weil ein Schüler mit einer körperlichen Behinderung von der fünften auf die sechste Klasse überging. Dabei stellte sich das Problem heraus, dass es bei dem Feld, auf das seine Klasse eigentlich übergehen sollte, keine Rampe gab. Also mussten alle Siebtklässler von dem zweiten auf das nächste Feld wechseln, damit die Klasse mit dem körperlich behinderten Schüler auf unser Feld mit einer Rampe übergehen konnte. Der Wechsel war ein großer Aufwand, aber im Endeffekt war es die beste Lösung für alle. Ich kenne zudem noch einige Schüler und Schülerinnen, die einen Schulbegleiter oder Integrationshelfer an ihrer Seite haben, die ihnen helfen, schwierige Situationen im schulischen Alltag zu überwinden. Situationen im Sportunterricht habe ich bei Schülern und Schülerinnen mit körperlichen Handicaps noch nicht gesehen, aber ich denke, dass betroffene Schüler und Schülerinnen auch an diesem Punkt stark gefördert werden.

Auf der Laborschule sind viele Schüler und Schülerinnen mit sowohl körperlichen als auch geistigen Behinderungen. Dazu zähle auch ich. Als Autist mit Asperger-Syndrom hatte ich es in einigen Dingen nicht einfach. Es fiel mir schwer, zu Fragen und Bitten nein zu sagen, auch wenn mir das nicht gefiel. Außerdem war ich immer sehr ruhig und kommunizierte nicht viel mit anderen. Ich besuchte daher von der vierten bis zur achten Klasse dienstags nach der Schule das Autismus-Therapie-Zentrum, wo mir geholfen wurde, mit meinen Schwierigkeiten umzugehen und daran zu arbeiten. Als ich in der fünften Klasse war, hatte man darüber nachgedacht, mir einen Schulbegleiter zur Seite zu stellen, der mir bei schulischen Problemen und Schwierigkeiten in meinem Schulalltag ein wenig helfen sollte, doch man hat sich dagegen entschieden, da sich seit dem Antrag meine schulischen Leistungen besserten.

Auch von Seiten der Schule bekam ich immer Hilfe, wenn es Schwierigkeiten gab. Meine Lehrer und Lehrerinnen haben mich alle und immer unterstützt.

Ich kenne auch einige andere Schüler mit Handicap auf der Laborschule, einen von ihnen habe ich durch das Autismus-Therapie-Zentrum näher kennengelernt. Außerdem habe ich durch meinen Wahlkurs Französisch einen Jungen mit körperlichem Handicap näher kennengelernt und herausgefunden, dass wir beide großes Interesse an Rätselwaren, insbesondere Zauberwürfeln haben.

Abschließend kann ich nur schreiben, dass meine Erfahrungen mit dem Umgang mit Handicaps von Schülern und Schülerinnen nur positive sind.

Mieke: Leben mit Depression und Angst

Mein Name ist Mieke, ich bin 16 Jahre alt und in der 10. Klasse. Innerhalb des letzten Jahres haben sich bei mir mittelschwere depressive Episoden und eine Angststörung entwickelt. Was ich eigentlich habe, weiß ich jedoch erst seit einigen Wochen.

Die Depression hat einiges an mir verändert: Ich rede deutlich weniger. Ich unternehme wenig mit meinen Freunden und bin kaum noch aktiv. Ich bin dauerhaft abwesend und kann mich nur schwer konzentrieren. Dies hängt sehr stark damit zusammen, dass ich einen nicht wirklich erholsamen Schlaf habe und dadurch dauerhaft müde bin. Ich gehöre zu den Jugendlichen, die Probleme mit SVV, also selbstverletzendem Verhalten haben. Ich verletze mich, indem ich mich schneide, umgangssprachlich auch „Ritzen“ genannt. Des Weiteren kratze ich mich, meistens unbewusst, ich kratze mich so lange, bis es blutet. Dadurch habe ich zwar keine direkten Einschränkungen, spüre aber einen ständigen sehr unangenehmen Druck, es wieder und wieder zu tun. In der Schule ist das kein großes Thema, die Narben an meinen Armen könnten auch von Arbeitsverletzungen kommen. Angefangen hat das SVV bei mir Anfang 2017, nach der Trennung von meinem damaligen Freund, seitdem ist es bei mir bis Ende 2017 den Bach runter gegangen, und die Depression hat sich immer weiter entwickelt.

In der Schule macht mir die Depression folgende Probleme: Dadurch dass ich ständig unkonzentriert bin, habe ich häufiger Schwierigkeiten, im Unterricht vernünftig mitzukommen. Des Weiteren schlafe ich im Unterricht ein. Das liegt definitiv nicht daran, dass mich der Unterricht möglicherweise unterfordern könnte, das wäre echt gelogen. Dass ich einschlafe, liegt meiner Meinung nach nur daran, dass ich nicht erholsam schlafe und dann den Tag nicht wach überstehen kann. Des Weiteren habe ich – wie schon angesprochen –

eine Angststörung. Die äußert sich darin, dass ich extreme Angst davor habe, vor meiner Klasse zu sprechen. Das fängt beim Melden in der Versammlung an und zieht sich bis zu Vorträgen weiter. Sobald ich etwas sagen soll, bekomme ich extreme Schweißausbrüche, mein Herz fängt an zu rasen und mir wird schwindelig. Das ist gerade im Schulalltag eine große Beeinträchtigung. Seltsamerweise kann ich im Rahmen des Öffentlichkeitsarbeitskurses stundenlang fremde Menschen durch die Schule führen. Das macht mir überhaupt keine Angst.

Mir wird aber von meinen Lehrern und Lehrerinnen häufig gesagt, dass meine mündliche Beteiligung deutlich zu gering ist. Der Grund, dass ich mich kaum melde, ist aber ja, dass ich Angst habe. Einige Lehrer gehen gut damit um und unterstützen mich, so dass ich in Deutsch bspw. den Vortrag nur vor meiner Lehrerin halten muss. In anderen Fächern habe ich das bisher nicht angesprochen, weil ich irgendwie Angst davor habe. Ein Beispiel für diese Redeangst kann ich aus einer Englischstunde, in der ich mein Booklet zu dem Buch „Animalfarm“ vorstellen sollte, schildern. Als ich in der Versammlung stand, und ich merkte, dass mir alle zuhören, hat mein Kopf abgeschaltet, und ich habe kein Wort mehr rausbekommen. Als ich versuchte, es trotzdem hinzubekommen, wurde mir schwindelig, und ich habe abgebrochen. Ich weiß, wenn ich dem Lehrer erklären würde, warum ich nicht vor der Klasse reden kann, würde er mit Sicherheit Verständnis haben und das so ähnlich regeln wie meine Deutschlehrerin, aber dafür muss ich das erst einmal ansprechen. Da geht es schon los mit den Problemen. Mein Kopf denkt sich zur Zeit immer das Schlimmste aus, und im Endeffekt zögere ich alles bis zum letzten Moment heraus und meide die Konfrontation mit den Problemen. Das geht so lange gut, bis ich wieder vor der Klasse stehe und den Vortrag abrechnen muss, weil ich es nicht hinbekomme.

Im Endeffekt kann ich sagen, dass bei mir alles nicht so einfach ist, aber ich arbeite daran, dass es einfacher wird. Das sieht vor allem meine Familie nicht, da ich es in einem halben Jahr Therapie nicht geschafft habe, vom selbstverletzenden Verhalten wegzukommen. Aber die Abstände zwischen den Tagen, an denen ich dem Druck nicht mehr standhalten kann, werden größer. Für mich ist das ein Erfolg.

Annette Textor

Inklusion aus Sicht von Laborschülerinnen

Dem an der Laborschule verwendeten Inklusionsbegriff folgend, nach dem „Inklusion“ die gesamte Schule und alle Heterogenitätsdimensionen einschließt (vgl. Einleitung sowie Siepmann, in diesem Band), interessierte uns, wie Schülerinnen und Schüler ohne Portrait¹ Inklusion wahrnehmen und wie sie über Inklusion denken. Für einen ersten Zugang haben wir daher drei Schülerinnen des Jahrgangs 10 in einer Gruppendiskussion befragt.² Diese drei Schülerinnen wurden ausgewählt, weil sie am Wahlkurs Öffentlichkeitsarbeit teilgenommen haben und sich in diesem Rahmen mit dem pädagogischen Konzept der Laborschule und insbesondere mit Inklusion an der Laborschule auseinandergesetzt haben. Dies ist zwar eine sehr spezifische Auswahl an Interviewpartnerinnen, jedoch war dadurch zu erwarten, dass diese sowohl das Konzept der Laborschule als auch die Idee der „Inklusion“ gut kennen und entsprechend auch gut Auskunft geben können. Allerdings bestand durch diese Auswahl auch die Gefahr, dass ihre intuitive Wahrnehmung von Inklusion an der Laborschule durch das im Wahlkurs Gelernte überformt ist. Um dieser Gefahr zu begegnen, wurde im Interview sehr darauf geachtet, die Fragen möglichst offen und vor allem dezidiert bezogen auf die Schülerperspektive, auch die vermutete Perspektive der Mitschülerinnen und Mitschüler, und die persönliche Einschätzung zu stellen.

Das Interview geht der Frage nach, wie Schülerinnen oder Schüler ohne Portrait Inklusion an der Laborschule wahrnehmen. Folgende Themen wurden angesprochen:

¹ An der Laborschule wird der sonderpädagogische Förderbedarf anhand von Portraits festgestellt, die der Schulverwaltung in anonymisierter Form zukommen. Dies soll einer stabilen Etikettierung der betroffenen Schülerinnen und Schüler vorbeugen (vgl. Siepmann, in diesem Band).

² Ob die Schülerinnen einen Migrationshintergrund aufweisen, wurde nicht erfragt; bei keiner dieser drei Schülerinnen ist jedenfalls ein Migrationshintergrund offensichtlich.

1. das Verständnis von Inklusion der Schülerinnen,
2. ihre Wahrnehmung von Inklusion im schulischen Alltag an der Laborschule,
3. ihre Wahrnehmung von Inklusion und deren Umsetzung im Unterricht der Laborschule und
4. ihre Wahrnehmung von sozialer Integration an der Laborschule.

Außerdem wurden die Schülerinnen gefragt, was sie zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern gerne mit auf den Weg geben würden.

Das Interview wurde mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Nach Fertigstellung dieses Artikels bekamen die befragten Schülerinnen außerdem noch einmal die Gelegenheit, ihn zu kommentieren.

1. Das Verständnis von Inklusion

Neben dem Verständnis von Inklusion wurden von den Schülerinnen im Gespräch zwei Aspekte von Inklusion an der Laborschule angesprochen:

- die Selbstverständlichkeit von Inklusion und
- Herausforderungen im Zusammenhang mit Inklusion und der Umgang mit diesen.

In dem Interview finden sich zwei Auffälligkeiten: Erstens waren die befragten Schülerinnen sich ausgesprochen einig, sie haben sich gelegentlich gegenseitig ergänzt, aber an keiner Stelle einander widersprochen. Zweitens haben sie meistens den Begriff „Profilkind“ statt Schülerin bzw. Schüler „mit Portrait“ verwendet. Dies zeigt, dass ihnen der Begriff nicht geläufig ist, und weist darauf hin, dass er offenbar im Alltag der Schülerinnen und Schüler der Laborschule nur in geringem Maße verwendet wird.

1.1 Inklusion als Normalität

Die befragten Schülerinnen definieren „Inklusion“ über das zentrale Kriterium der gemeinsamen „Arbeit“ von unterschiedlich leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern: Auf die Frage „*Was ist für euch persönlich Inklusion?*“ antwortet eine Schülerin: „*Die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwächen, mit Behinderungen und eben ohne Lernschwächen*“ (Z. 32–34); die anderen Schülerinnen stimmen ihr zu. Diese Definition ist aus zwei Gründen bemerkenswert: Erstens wird der Inklusionsbegriff in dieser Definition und auch im weiteren Verlauf des Interviews ausschließlich auf die Heterogenitätsdimension „ability“ bezogen, auch wenn die Kategorie „Lernschwäche“ im weiteren Verlauf als „schwierig“ relativiert wird, da jeder seine

Stärken und Schwächen habe³. Zweitens geht die Definition über den bloßen diskriminierungsfreien Zugang hinaus und formuliert – gewissermaßen frei nach Feuser (2002) – das gemeinsame Tun als zentrales Kriterium von Inklusion, nicht lediglich das „Dabeisein“ oder „Mitglied sein“. Im weiteren Verlauf des Interviews kommt von derselben Schülerin noch einmal eine Begriffsbestimmung, die sich auf das „Zusammensein“ bezieht: *„Dass sozusagen alle mit dabei sind“* (Z. 56). Diese Begriffsbestimmung kann aufgrund des Gesprächsverlaufs als Ergänzung der Begriffsbestimmung anhand des gemeinsamen Gegenstands interpretiert werden: Zu den gemeinsamen Aktivitäten gehört auch – aber eben nicht ausschließlich – die Arbeit. Inklusion ist aus Sicht der befragten Schülerinnen also durch die gemeinsame Arbeit, aber auch durch weitere gemeinsame Aktivitäten, z.B. in den Pausen oder auf Klassenfahrten, gekennzeichnet (s.u.). Gelungene Inklusion ist aus Sicht der befragten Schülerinnen zusammenfassend eine Inklusion, die so selbstverständlich ist, dass man sie *„gar nicht so richtig wahrnimmt [...] es ist halt einfach so, wie es ist“* (Z. 598–606).

Eine wesentliche Voraussetzung für diese Normalität von Inklusion ist aus Sicht der Schülerinnen die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei den Schülerinnen und Schülern. In ihren Worten: *„Es war einfach nur ... es war da auch später noch ... es war total natürlich ... da wussten wir einfach irgendwie ‚Es waren halt meine Mitschüler‘. Es war gar kein Problem, wie jetzt wer so irgendwelche Schwächen hatte oder so. Ich finde eigentlich, dass so ja Inklusion auch am besten funktioniert, weil darum geht es ja, dass es eben keinen Unterschied macht“* (Z. 96–102). Menschen mit Behinderungen werden in diesem Zitat primär als Personen gesehen, die – wie andere auch – ihre Stärken und Schwächen haben, und nicht primär als „Behinderte“. Auf dieser Wahrnehmung beruht auch das Fazit der befragten Schülerinnen für eine gelingende Inklusion: *„Offen für alle Behinderungen, alle Lernschwächen sein und immer im Hinterkopf haben, dass selbst wenn man ... ich sag mal so'n Profilschüler ist ... selbst wenn ... dass man auch seine Stärken hat ... und dass man das eben nicht vergessen sollte, dass auch die Menschen mit Behinderungen Stärken haben“* (Z. 677–682). Implizit sprechen sich die Schülerinnen an dieser Stelle ebenso wie in den Passagen, in denen es um Transparenz geht (Abschnitt 2.2), gegen feste Etikettierungen von Schülerinnen und Schülern als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ aus. Eine individuell orientierte Wahrnehmung einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers, in der es für die individuelle Wertschätzung der Person und ihrer Leis-

³ Als grundlegende schulisch wie politisch relevante Heterogenitätsdimensionen werden in der Regel genannt: Ability (Leistungsfähigkeit), Race (Ethnizität), Class (sozioökonomischer Hintergrund bzw. soziale Schicht) und Gender (sozial erworbenes bzw. konstruiertes Geschlecht in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht).

tungen⁴ dann wiederum keinen Unterschied mehr macht, in welchen Bereichen jemand wie „stark“ oder „schwach“ ist, weil es das Individuum mit seinen jeweiligen Möglichkeiten ist, was zählt, halten sie für angemessener. Ihre Befürwortung nicht allzu großer Lerngruppen (s. Abschnitt 2.3) hängt eng mit diesem Postulat zusammen, Schülerinnen und Schüler als differenzierte Persönlichkeiten wahrzunehmen.

1.2 Möglichkeiten suchen – der Umgang mit Grenzen

Die befragten Schülerinnen sehen Inklusion und einen konstruktiven und akzeptierenden Umgang mit Stärken und Schwächen als Normalfall an – sie sehen aber auch, dass Inklusion gelegentlich an Grenzen stoßen kann. An eine dieser Grenzen stoßen die Schülerinnen, wenn es um die soziale Einbindung von Mitschülerinnen und Mitschülern geht, die sich nur schwer integrieren lassen: *„Also ich würde sagen, dass auch von der Schülerseite aus ziemlich viel probiert wird, diese Leute einzubringen, aber wenn es dann halt so Leute gibt, die darauf gar keine Lust haben und irgendwie ihr eigenes Ding machen wollen, dann ... was sollen wir machen?“* (Z. 331–335; zur Bewältigung solcher Situationen an der Laborschule aus Sicht der Schülerinnen vgl. Abschnitt 4).

Eine weitere Grenze zeigen gelegentlich die Gruppenfahrten auf: So berichten die Schülerinnen von einem Mitschüler, der sehr starkes Heimweh hatte und deshalb trotz aller Überzeugungsversuche nicht an Klassenfahrten teilgenommen hat. Interessant ist dieses Beispiel vor allem deshalb, weil dieser Mitschüler kein Portrait hat, denn dadurch wird deutlich, dass der Begriff Inklusion situativ auf alle Schülerinnen und Schüler bezogen wird, die – und sei es nur für den Moment – auch ohne offiziellen Förderstatus ein Mehr an Unterstützung benötigen, ähnlich wie dies auch für Schülerinnen und Schüler gilt, die sich in akuten psychischen Krisen befinden (vgl. Boger & Störtländer, im Druck). Darüber hinaus berichten die Schülerinnen von einem Mitschüler, der trotz seiner stark ausgeprägten Gehbehinderung an der „Skifreizeit“ (Z. 407), einer sportbetonten Gruppenfahrt, teilgenommen hat – wenn auch mit Einschränkungen und nur ermöglicht durch den besonderen Einsatz seiner Eltern.

Gefragt wird an der Laborschule aus Sicht der befragten Schülerinnen also nicht, *ob* etwas möglich ist, sondern *wie* es möglich gemacht werden könnte:

⁴ „Leistungen“ bezieht sich dabei auf einen weiten Leistungsbegriff, der nicht nur kognitive Leistungen einbezieht, sondern z.B. auch soziale, ästhetische, sportliche oder handwerkliche Leistungen. Dieser Leistungsbegriff ist gerade für die Laborschule sehr prägend (vgl. Thurn, 2012), wird aber auch allgemein in der Literatur vertreten (z.B. bei Bohnsack, 2013, 46ff.).

„Ich glaube, das ist auch sowas, was die Laborschule so ein bisschen besonders macht, weil ... da wird immer erst versucht, dass irgendwie die beste Möglichkeit für alle gefunden wird, dass alle mitkommen, dass alle irgendwie ... ähm ... dabei sein können ... und das finde ich auch irgendwie total wichtig ... dass man nicht sagt ‚Komm, der ist ein Portraitschüler ... der ist einfach viel zu hibbelig, den wollen wir gar nicht mitnehmen‘. Dass man da eben guckt, dass wirklich alle mitkommen, [...] die nicht irgendwie unter schwerstem Heimweh leiden oder irgendwelche anderen Probleme haben, die man überhaupt nicht lösen kann, dass man die erstmal mitnimmt“ (Z. 425–441).

Letztendlich zeigen die befragten Schülerinnen damit sehr deutlich das Potenzial eines konsequent interaktionistischen Zugangs zu Behinderung (vgl. Cloerkes, 2001, 73ff.; Textor, 2015, 18f.): Versteht man „Behinderung“ nicht als medizinische Schädigung, sondern frei nach dem Slogan „Behindert ist man nicht, behindert wird man“ als Ergebnis einer sozialen Reaktion auf eine Abweichung, die maßgeblich durch die Werte- und Normenstruktur des sozialen Umfeldes bestimmt ist – also als Ergebnis einer Interaktion einer wahrgenommenen Abweichung und der sozialen Reaktion auf diese –, lässt sich mit Behinderungen gut umgehen, indem die soziale Reaktion angepasst und das Umfeld so strukturiert wird, dass eine Abweichung so wenig wie möglich behindernd wirkt, ohne sie dabei zu nivellieren.

Zusammenfassend vertreten die interviewten Schülerinnen also ein Verständnis von Inklusion, das die gemeinsame Tätigkeit sowie die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler als Individuen mit eigenen Stärken und Schwächen als zentrales Kriterium enthält. Vor diesem Hintergrund ist Inklusion ihrer Ansicht nach etwas, das alltäglich und damit „normal“ sein sollte. Entsprechend wenden sie sich insbesondere gegen starre Etikettierungen und fordern stattdessen eine individuelle Perspektive auf Schülerinnen und Schüler sowie deren Stärken und Schwächen ein. Und auch wenn es Grenzen der Gemeinsamkeit geben mag, die durch Behinderung, aber auch durch andere Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Umgang bedingt sein können, ist es in einer inklusiven Schule wichtig, lösungsorientiert mit solchen Grenzen umzugehen und wirklich zu versuchen, *allen* Schülerinnen und Schülern eine Teilhabe am gemeinsamen Tun zu ermöglichen. Hierin liegt das Potenzial des von den befragten Schülerinnen implizit vertretenen interaktionistischen Behinderungsbegriffs, der „Behinderung“ als sozial konstruiert und durch die Umwelt mitbedingt begreift.

2. Inklusion im schulischen Alltag der Laborschule in der Wahrnehmung der interviewten Schülerinnen

Im Zusammenhang mit dem schulischen Alltag an der Laborschule wurden von den Schülerinnen drei Themenbereiche angesprochen:

- das Verständnis von Leistung an der Laborschule und dessen Relevanz für die Inklusion,
- die Transparenz im Umgang mit besonderen Bedürfnissen und deren Relevanz für die Inklusion – unter diese Kategorie fällt auch der Einsatz von sonderpädagogischen Lehrkräften, Schulbegleiterinnen und -begleitern etc. sowie
- organisatorische Rahmenbedingungen.

2.1 Leistungsverständnis

Die interviewten Schülerinnen machen sehr deutlich, dass das Verständnis von „Leistung“ und das Verwenden einer individuellen Bezugsnorm (vgl. Thurn, 2012; Jürgens & Sacher, 2008, 101f.; Rheinberg, 2014) – „*dass jeder so viel macht, wie er kann, und jeder das macht, was er kann*“ (Z. 247f.) für die aus ihrer Sicht gelingende Inklusion an der Laborschule zentral ist. Auf diese Weise ist es für die befragten Schülerinnen normal, dass jeder seine individuellen Stärken und Schwächen hat, unterschiedliche Dinge gut kann und auch unterschiedliche Dinge macht (Z. 34ff., 682ff.); „Lernschwäche“ (Z. 34) als eine feste Kategorie – vermutlich spielen sie hier auf den Förderschwerpunkt Lernen an – wird hingegen von den befragten Schülerinnen eher kritisch gesehen. Dieses Leistungsverständnis hängt in Kombination mit dem weitgehenden Verzicht auf Zensuren direkt damit zusammen, dass gegenseitige Unterstützung im Unterricht aus Sicht der Schülerinnen eine Selbstverständlichkeit ist:

„[...] dass man sich dadurch [dass jeder so viel macht, wie er kann und jeder das macht, was er kann, AT] eben auch so unterstützt ... dass jemand, der gut in Mathe ist, jemanden, der irgendwie ein bisschen schlechter in Mathe ist, hilft ... aber der schlechtere in Mathe kann besonders gut Texte schreiben ... und der hilft dem anderen dann ... und dass man da eben so ein bisschen auf die eigenen Stärken und Schwächen eben eingeht und nicht wie in der Grundschule, dass jeder so seinen eigenen ... keine Ahnung ... Blick hat ... seinen eigenen starren Blick hat und eben nur auf ... ja ... ‚ne gute Note kriegen‘ aus ist und eben so ... ja ... sich so ganz hilfsbereit den anderen oder hilfsbereit und offen gegenüber dem Lernverhalten den anderen“ (Z. 249–260).

Gleichzeitig berichten die befragten Schülerinnen, dass sie sich gefreut haben, wenn sie um Hilfe gebeten wurden, weil ihnen dadurch bewusst wurde, dass

sie schon relativ weit im Lernstoff sind und sie darauf *„in gewisser Weise stolz“* (Z. 268) waren. Für die befragten Schülerinnen, die sich als stark durch eine individuelle Bezugsnorm geprägt wahrnehmen, gilt also, dass sie anscheinend dennoch soziale Vergleiche nicht vollständig vermeiden – die Frage ist auch, ob das sinnvoll wäre. Deutlich relevanter ist m.E. der zweite Punkt: Auch diese Schülerinnen nehmen es wahr, wenn sie gute Leistungen zeigen, und sind stolz auf diese. Ein an den individuellen Stärken und Schwächen orientierter Unterricht und ein entsprechendes Leistungsverständnis ist also aus ihrer Sicht nicht leistungsfeindlich, sondern führt im Gegenteil dazu, die eigenen Leistungen wahrzunehmen und positiv zu würdigen (vgl. hierzu auch Thurn, 2012).

2.2 Transparenz im Umgang mit sonderpädagogischer Förderung

Auch die Transparenz im Umgang mit Behinderung bzw. besonderen Bedürfnissen ist aus Sicht der befragten Schülerinnen ein relevantes Thema. In diese Kategorie fallen

- Äußerungen dazu, unter welchen Umständen, aus welchen Gründen und bezogen auf welche Inhalte es an der Laborschule thematisiert wurde, welche besonderen Bedürfnisse manche Schülerinnen und Schüler haben bzw. warum auf bestimmte Schülerinnen und Schüler in bestimmten Zusammenhängen besondere Rücksicht genommen wird, und
- Äußerungen zum Einsatz von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern, sonderpädagogischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal, da auch deren Anwesenheit z.T. den Mitschülerinnen und Mitschülern einen besonderen Unterstützungsbedarf signalisiert bzw. öffentlich werden lässt.

Grundsätzlich ist den befragten Schülerinnen vor allem durch ihre Auseinandersetzung mit dem Thema „Inklusion“ im Wahlkurs Öffentlichkeitsarbeit klar, dass man die meisten „Behinderungen“ eben nicht sieht. Sie erklären, dass dies im schulischen Alltag aber auch nicht weiter relevant sei – im Gegenteil, die Schülerinnen befürworten die Praxis der Laborschule, sonderpädagogische Förderbedarfe in möglichst geringem Maße zu thematisieren (s. Abschnitt 1). Dennoch gibt es auch aus Sicht der Schülerinnen Anlässe, die es notwendig machen, spezifische Bedürfnisse von Mitschülerinnen und Mitschülern zu (er)klären – auch, um Spekulationen von Seiten der Mitschülerinnen und Mitschüler vorzubeugen. Dies gilt insbesondere bei „offensichtlichen“ Behinderungen (Z. 183f.). Als wichtig markieren sie dabei die Art und Weise, wie dies geschieht: *„Es wurde gesagt ‚Ja, vielleicht ist der einfach ein bisschen langsamer‘ oder ‚Der braucht für alles ein bisschen länger‘ und ‚das liegt darin, dass der das und das irgendwie hat‘ und ... ‚aber*

das ist irgendwie nicht schlimm ... also dem geht's gut' und irgendwie so' [...] Ja ... Muss halt nicht groß thematisiert werden, aber so 'ne kurze Information, damit man Bescheid weiß“ (Z. 200–216).

Falls nötig, werden die besonderen Unterstützungsbedarfe einiger Schülerinnen und Schüler merkmalsbezogen benannt. Dies führt dazu, dass die befragten Schülerinnen in Übereinstimmung mit ihrem Inklusionsverständnis den Umgang mit individuellen Einschränkungen an der Laborschule als sehr wenig festschreibend und sehr wertschätzend wahrnehmen.

Auch darauf, dass durch Aspekte der Organisation von Inklusion öffentlich wird, welchen Schülerinnen und Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird und dass diese Schülerinnen und Schüler dadurch als abweichend, besonders oder anders wahrgenommen werden, gehen die befragten Schülerinnen ein. Dabei beziehen sie sich vor allem auf den Einsatz von Schulbegleiterinnen und -begleitern: Einerseits macht es insbesondere deren Einsatz offensichtlich, dass bei einzelnen Schülerinnen und Schülern ein besonderer Unterstützungsbedarf besteht, stellenweise definieren sie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf regelrecht anhand des Vorhandenseins von speziellem Personal (Z. 104f.). Für die Laborschule schränken die Schülerinnen aber ein, dass diese Form der Etikettierung durch den Einsatz von Schulbegleitung aufgrund der spezifischen Rollengestaltung an der Laborschule nur dann sichtbar wird, *„wenn man darüber nachdenkt“* (Z. 137).⁵ Da es aus Sicht der befragten Schülerinnen zum schulischen Alltag gehört, dass auch Lehrkräfte sich gelegentlich Hilfe holen, damit die Gruppe weiterkommt, findet ein solches Nachdenken im Alltag eher nicht statt: *„Ich glaube, das war halt immer so, dass ich dann irgendwie so gedacht habe ‚Ach, okay, da brauchen wir Hilfe ... ja, okay, dann ist der halt immer dabei‘ ... mehr hat man da nicht drüber nachgedacht“* (Z. 161–164). Unterstützend kommt an dieser Stelle hinzu, dass immer wieder unterschiedliche Erwachsene in den Gruppen sind, beispielsweise Jahrespraktikantinnen und -praktikanten oder Studierende, die ein Praktikum durchführen (Z. 169–174). Der Einsatz und die Kooperation unterschiedlicher Personengruppen im Unterricht der Laborschule werden von den befragten Schülerinnen daher als völlig selbstverständlich wahrgenommen – so selbstverständlich, dass sie eben nicht darüber nachdenken, welche spezifische Rolle diese unterschied-

⁵ Impuls war die Frage: *„Habt ihr denn irgendein Beispiel, woran ihr im Unterricht gemerkt habt, dass auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sozusagen eingegangen wurde, oder würdet ihr da auch sagen, das merkt man eigentlich gar nicht so richtig, wenn man's nicht weiß?“* (Z. 131–135). Die befragten Schülerinnen beantworten diese Frage, indem sie auf die zusätzlichen Erwachsenen in der Lerngruppe verweisen, anhand derer man zusätzliche Unterstützung für einige Schülerinnen und Schüler bemerken kann, aber nicht muss.

lichen Personen haben. Entsprechend werden auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie die Schulbegleiterinnen und -begleiter als Bezugspersonen für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe wahrgenommen, die zwar von einzelnen Schülerinnen und Schülern in der Regel stärker nachgefragt werden, aber „*alle anderen können da genauso hinkommen*“ (Z. 153f.).

Insgesamt wird in der Wahrnehmung der befragten Schülerinnen mit Etikettierungen so dezent umgegangen wie irgend möglich. Entsprechend wird der Einsatz von Schulbegleiterinnen bzw. -begleitern und sonderpädagogischen Lehrkräften meistens so gestaltet, dass diese für die gesamte Gruppe zur Verfügung stehen, auch wenn sie von einzelnen Schülerinnen oder Schülern stärker nachgefragt werden als von anderen (vgl. Stieber, in diesem Band). Es kann jedoch auch passieren, dass einzelne Schülerinnen oder Schüler besondere Bedingungen oder Regeln für ihr Lernen benötigen. In solchen Fällen werden kurze, verhaltensbezogene Informationen über spezifische Bedürfnisse einzelner Schülerinnen oder Schüler gegeben, um Ausnahmen begründbar zu machen.

2.3 Organisatorische Rahmenbedingungen

Organisatorische Rahmenbedingungen für Inklusion an der Laborschule werden im Gespräch insbesondere anhand der Abgrenzung der Laborschule von anderen Schulen⁶ thematisiert. Sie nehmen quantitativ im Verlauf des Interviews jedoch weit weniger Raum ein als die Ausführungen der Schülerinnen zum Leistungsverständnis und zur Transparenz im Umgang mit sonderpädagogischer Förderung.

Zunächst werden räumliche Rahmenbedingungen von den Schülerinnen erwähnt: Auch wenn es im Laborschulgebäude prinzipiell möglich ist, mit einem Rollstuhl an jeden Ort zu gelangen, ist das Gebäude bei weitem nicht barrierefrei – nicht nur für Personen mit körperlichen Behinderungen (vgl. Zenke, in diesem Band).

Ein weiteres Thema hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen waren die bei Besuchen oder Praktika an anderen Schulen wahrgenommenen „*vollgestopften Klassen [...], wo jetzt ... ich sag mal ... fünf Schüler mit ... äh ... irgendwie, die 'nen Inklusionsbetreuer brauchen*“ (Z. 103–105). Damit ist weniger die Gruppengröße, sondern vor allem die Zusammensetzung der

⁶ Der Wahlkurs Öffentlichkeitsarbeit, an dem die drei befragten Schülerinnen teilgenommen haben, vermittelt nicht nur Kenntnisse über die Laborschule, sondern besucht auch Schulen, die aufgrund ihres pädagogischen Programms interessant sind. Außerdem erhalten die Schülerinnen und Schüler der Laborschule Gelegenheit, ein „Praktikum“ an einer Regelschule zu absolvieren, um die Entscheidung im Übergang in die Sekundarstufe II vorzubereiten.

Schülerschaft gemeint: Als „vollgestopft“ werden Klassen wahrgenommen, in denen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Schulbegleitung benötigen, hoch ist. In Abgrenzung dazu befürworten die befragten Schülerinnen das Konzept der Laborschule, die „*Gesellschaft im Kleinen*“ (Z. 633; vgl. Biermann, 2017) widerzuspiegeln und sich eben auch in der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf daran zu orientieren (Z. 621–647).⁷ Diese organisatorische Prämisse einer ausgewogenen Schülerzusammensetzung halten sie für zentral für das Funktionieren von Inklusion an der Laborschule:

„Dass es da eben so ist, dass eben nicht nur Menschen mit Behinderungen da sind, sondern dass es eben dieses Mittelmaß ... dass es eben nicht zu viele sind, aber dass es eben auch welche gibt, die eine Lernschwäche haben und eine ... ähm ... oder eine Behinderung ... und dass man sich dadurch eben ... dadurch funktioniert dieses Helfen ... dadurch funktioniert dieses ... ähm ... ganze Inklusionsprinzip“ (Z. 633–640).

Im Grunde genommen befürworten die befragten Schülerinnen also das Modell der inklusiven Schule, ähnlich wie dies ab 1982 für die Uckermark-Grundschule in Berlin entwickelt (vgl. Heyer et al., 1994; Textor, 2015, 100f.) und später als „wohnortnahe Integration“ verbreitet wurde. Das Modell, einige Klassen mit einem sehr hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu bilden und diese dann entsprechend gut mit Ressourcen auszustatten, ist aus Sicht der befragten Schülerinnen hingegen nicht inklusiv und für das „Funktionieren von Inklusion“, insbesondere der gegenseitigen Unterstützung unter Peers, kontraproduktiv.

Gleichzeitig wenden sich die Schülerinnen aber auch gegen zu große Lerngruppen. Dabei können die Gruppen aus ihrer Sicht mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler ruhig etwas größer werden, mehr als 25 Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe finden sie jedoch zu viel. Dies begründen sie folgendermaßen:

„[...] und aber auch nicht zu viele Schülerinnen und Schüler in einer Klasse, damit eben der Lehrer sozusagen den Überblick behält und dass man da eben sagt ... ja, keiner bleibt auf der Strecke, weder von denen, die kein Profil haben, noch die, die ein Profil haben, weil sonst kann's ja auch schnell passieren, wenn's zu ... ich sag mal in Klammern ... zu viele sind, dass eben die, die kein Profil haben, auf der Strecke bleiben“ (Z. 648–657).

Die interviewten Schülerinnen orientieren sich also zunächst an allen Schülerinnen und Schülern: Alle sollten in einer inklusiven Schule sinnvoll lernen

⁷ Aktuell haben entsprechend diesem Prinzip ca. 10% der Laborschülerinnen und Laborschüler ein Portrait – dies wäre an anderen Schulen ein sonderpädagogischer Förderbedarf (vgl. Devantié et al., in diesem Band).

können und alle sollten die passenden Lerngelegenheiten bekommen. Sind die Lerngruppen zu groß, sehen sie dies gefährdet, mit dem Resultat, dass manche Schülerinnen und Schüler „auf der Strecke bleiben“, also nicht hinreichend gefördert werden können. Ihre Befürchtung ist, dass dies dann die eher unauffälligen, mehr oder weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schüler trifft, und nicht solche mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt.

Neben Rahmenbedingungen, die die Einzelschule nicht oder nur schwierig ändern kann (Gebäudesituation, Klassengröße) benennen die interviewten Schülerinnen also ein Organisationsmerkmal, das durch die Schule beeinflussbar ist: die Zusammensetzung der Lerngruppen. Welche Mechanismen an der Laborschule entwickelt wurden, um sicherzustellen, dass alle Gruppen gleichmäßig heterogen zusammengesetzt sind, wird bei Devantié et al. (in diesem Band) beschrieben.

3. Inklusion und deren Umsetzung im Unterricht der Laborschule in der Wahrnehmung der interviewten Schülerinnen

Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung an der Laborschule sprechen die befragten Schülerinnen zwei Themen an: Formen der äußeren Differenzierung und das Lernen von Mitschülerinnen und Mitschülern. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Ausführungen zum gegenseitigen Helfen im Unterricht, die aber durch ihren Fokus auf die Schülerperspektive über didaktische Fragen der Unterrichtsgestaltung hinausgehen und daher in Abschnitt 4.3 vorgestellt werden.

Insbesondere in der Beschreibung von Formen äußerer Differenzierung ziehen die Schülerinnen den Vergleich zwischen ihrer Wahrnehmung des Unterrichts an der Laborschule und ihren Eindrücken aus Besuchen und Praktika an anderen Schulen (vgl. Fußnote 7). So beschreiben sie zunächst, dass sie an den von ihnen besuchten Regelschulen „Extra-Räume“ für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erlebt haben, und stellen dem das UFO (Universeller Förder- und Forderort)⁸ der Laborschule gegenüber, das allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht. Auf Nachfrage erklären die Schülerinnen, dass dies im Schulalltag gut funktioniert und das UFO zumindest während der verbindlichen Unterrichtszeit auch tatsächlich von allen Schülerinnen und Schülern nachgefragt wird – allein schon, weil es

⁸ Das UFO ist ein kleinerer Raum, in den sich Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3–10 allein oder in Gruppen zum Lernen oder zum Austausch zurückziehen können und dabei von einer Pädagogin oder einem Pädagogen unterstützt werden (vgl. Begalke et al., 2011, 73).

ein attraktiver Arbeitsraum ist und gute Rückzugsmöglichkeiten aus dem Alltag des Großraums bietet:

„In den Stunden gehen alle ins UFO. Also das ist ja auch einfach ein praktischer Ort irgendwie, wenn man mal alleine arbeiten will oder wenn man am Computer arbeiten will und kein anderer Computerplatz frei ist“ (Z. 126–130).

Dem Eindruck, dass an anderen Schulen häufig eine Form wenig differenzierter Frontalunterrichts stattfindet, denen nicht alle Schülerinnen und Schüler folgen können (Z. 105–108), stellen die befragten Schülerinnen ihre Wahrnehmung des Unterrichts an der Laborschule entgegen, der ihrer Erfahrung nach durch eine Binnendifferenzierung über inhaltliche Schwerpunktsetzungen und über Lernen von Mitschülerinnen und Mitschülern charakterisiert ist:

„[...] aber ich würde auch sagen von den Lehrern her also, dass jeder eben so bei Portfolioarbeit so seine eigenen Schwerpunkte setzen kann und wenn eben irgendwo ... oder wenn Referate vorgestellt werden oder Portfolios, dass man da eben sagen kann ‚Ja, ich habe mich mit dem und dem Thema beschäftigt‘ ... und dann ist man sozusagen dafür Experte ... und das ist ja auch schon so in den jüngeren Jahrgängen so, dass die dann eben ... ja ... wie sagt man so ... wenn man Experte ist, dass man den anderen das dann erzählt und so'n bisschen darüber informiert“ (Z. 315–325).

Portfolios werden hier primär nicht als Instrument zur Leistungsdokumentation dargestellt, sondern das Augenmerk wird auf Portfolioarbeit als Unterrichtsform zur Differenzierung und Individualisierung gelegt. Der Beitrag von Biermann in diesem Band zeigt, dass diese Interpretation dem im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes erarbeiteten Konzept zum Einsatz von Portfolios an der Laborschule gut entspricht.

Dieses Unterrichtsprinzip des Lernens von Peer-Experten hängt im Gesprächsverlauf zeitlich und argumentativ sehr eng mit dem bereits beschriebenen Leistungsverständnis an der Laborschule zusammen: Dadurch, dass jeder seine Stärken und Schwächen hat, und auch mit beidem wahrgenommen wird, ist es erst möglich, dass auch jeder in einem Bereich Experte sein kann. Die Haltung, jede Schülerin und jeden Schüler sowie ihre oder seine Fähigkeiten, Bedürfnisse und (derzeitigen) Grenzen individuell wahrzunehmen und zu fördern, ist aus Sicht der befragten Schülerinnen also eine wesentliche Voraussetzung für eine sinnvolle innere Differenzierung. Diese geschieht aus ihrer Wahrnehmung insbesondere über Formen des Lernens von Peer-Experten, die ergänzt werden durch Angebote äußerer Differenzierung, die sich an alle Schülerinnen und Schüler richten.

4. Soziale Integration an der Laborschule in der Wahrnehmung der interviewten Schülerinnen

Zur sozialen Integration konnten die befragten Schülerinnen ebenfalls sehr differenziert Auskunft geben, was die Relevanz dieses Themenfeldes auch aus Sicht von Schülerinnen ohne Portrait zeigt. Diese Aussagen können in drei Schwerpunkte zusammengefasst werden:

- ihr Verständnis von sozialer Integration,
- Prozesse des sozialen Lernens und
- die besondere Relevanz des Hilfegebens und Hilfenehmens unter Peers im Rahmen der gemeinsamen Arbeit am Lerngegenstand.

Diese drei Themenbereiche werden im Folgenden näher beschrieben.

4.1 Verständnis von sozialer Integration

Soziale Integration verstehen die befragten Schülerinnen zunächst einmal als „Typsache“, die unabhängig davon ist, ob jemand ein Portrait hat – zumal sie dies ja gar nicht immer wissen:

„Also ich habe so eher das Gefühl, dass es so'n bisschen auch die Persönlichkeit ist ... also wir haben jetzt irgendwie ... man weiß es ja gar nicht bei uns in der Klasse ... wir haben keinen offensichtlichen ... und wir haben jetzt alle so jemanden im Kopf wahrscheinlich ... ähm ... und da würde ich aber sagen, dass der sich normal wie alle anderen eingebracht hat und das dann eher so auf die Persönlichkeit ... ja, ist man der offene Typ, der sowieso sagt ‚Ja, komm ... egal, ob ich das jetzt komplett richtig weiß oder komplett falsch weiß, ich melde mich einfach mal und bringe mich ein‘ oder ob es jetzt so der Typ ist, der so'n bisschen sagt ‚Ne, ich bin ein bisschen schüchterner ... ich melde mich vielleicht nicht so viel‘ ... und das kommt dann eher auf den Typ drauf an als auf eben Profilschüler oder Profilschülerin oder nicht“ (Z. 277–291).

Dabei unterscheiden sie allerdings zwischen der Zusammenarbeit im Unterricht und dem gemeinsamen Gestalten von Freizeit im schulischen Kontext. Während es für die befragten Schülerinnen selbstverständlich ist, im Unterricht darauf zu achten, dass alle gut integriert sind und eine Gruppe zum gemeinsamen Arbeiten finden, sind für die Gestaltung der schulischen Freizeit Freundschaften zentral. Auf die Frage, ob es in den Pausen Schülerinnen und Schüler gibt, die alleine bleiben, antworten die Schülerinnen:

„Ich weiß nicht ... also so, wie ich das bei uns in der Klasse mitkriege, glaube ich nicht. Also man kriegt immer nur das mit, wo man selber sich gerade aufhält und ... ich würde von mir persönlich sagen, dass ich nicht mit jedem meine Pause verbringe, aber das ist ja auch irgendwie natürlich. Also ich kann mit jedem super zusammen arbeiten und ich hab auch mit keinem ein Problem, wenn ich entweder in

Sport oder in Sowi oder im Deutschthema zusammenarbeiten muss, aber trotzdem habe ich so die Freunde, mit denen ich meine Pause verbringe“ (Z. 492–501).

Dennoch, auch hier erklären die Schülerinnen, dass sie nicht den Eindruck haben, dass es in ihrer Gruppe Jugendliche gibt, die in den Pausen allein sind, und wenn sie so etwas wahrnehmen würden, dass sie dann sicherlich auch aktiv auf diese Personen zugehen würden und versuchen würden, sie einzubeziehen (Z. 501–508). Grundsätzlich sehen sie die soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler allerdings auch als Aufgabe aller Schülerinnen und Schüler an, sowohl derjenigen, die ggf. die Mehrheitsgruppe bilden und immer wieder „Chancen geben“ müssen, als auch der eher randständigen Schülerinnen und Schüler, die diese Chancen ihrerseits auch ergreifen müssen (Z. 300–306). Hier kann es passieren, dass auch sehr prosozial und integrativ orientierte Schülerinnen und Schüler an Grenzen stoßen (vgl. Abschnitt 1). Grundsätzlich sind die interviewten Schülerinnen jedoch ausgesprochen zufrieden mit der sozialen Situation in ihrer Lerngruppe und in ihrem Jahrgang: *„Also ich würde sagen, unsere Gruppe hat schon einen ziemlich starken Zusammenhalt und auch ziemlich ... so dass wir unter den Mädchen uns eigentlich alle gut verstehen und es nicht irgendwie so ist, dass drei da sitzen und drei da oder so“ (Z. 455–459).*

4.2 Prozesse sozialen Lernens

Dieses sehr gute soziale Klima in der Lerngruppe ist den interviewten Schülerinnen zufolge einer sehr umsichtigen und beharrlichen pädagogischen Arbeit in der Gruppe zu verdanken. Sie beschreiben sehr ausführlich unterschiedliche Prozesse des sozialen Lernens, mit denen sie – offenbar ganz selbstverständlich – während ihrer Schulzeit konfrontiert wurden. Als zentral für diese Prozesse beschreiben sie das „Reden“:

„Dass niemand sich irgendwie wegen ... entweder weil er schlechter im Unterricht ist, weil er irgendwie 'ne Lernschwäche hat oder weil er einfach eine körperliche Behinderung hat oder irgend eine andere Behinderung, dass er sich dadurch ausgegrenzt fühlt und dadurch ist ... dafür ist Reden glaube ich sehr gut“ (Z. 353–359).

Dieses Reden muss jedoch angeleitet werden: Die befragten Schülerinnen beschreiben, dass sie ihre Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in Stufe I und II in solche Konfliktlösungsprozesse „noch ziemlich eingebunden“ (Z. 368) hätten und dass sie so schrittweise gelernt hätten, viele der alltäglichen Probleme oder Konflikte auch allein zu lösen – interessant ist an diesem Zitat, dass aus Sicht der Schülerinnen die Initiative von ihnen ausging und nicht von den Lehrkräften: Die Schülerinnen und Schüler haben die Lehrkräfte eingebunden in ihre Problemlösungen, das Problem selbst bleibt aber das ihre. Dennoch,

oder vielleicht gerade deshalb, schätzen sie insbesondere bei schwierigeren Problemen nach wie vor die Außenperspektive der Lehrkräfte. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei primär, bei Bedarf einen Rahmen für das „Reden“ zu schaffen, in dem jeder ausdrücken kann, was ihm wichtig ist (Z. 346–353). Weiterhin gehört aus Sicht der befragten Schülerinnen zur Rolle der Lehrkraft, bei Bedarf zwischen den Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, vor allem dann, wenn es um sehr festgefahrene Probleme geht. Diese Hilfe fordern sie ein, auch wenn – oder vielleicht gerade weil – sie sich als grundsätzlich kompetent wahrnehmen:

„Aber ich glaube, dass, wenn man sich irgendwie ... ich sag mal so ... in Klammer ‚festgefahren‘ hat, dass man dann eben ... dass dann eben gut ist, wenn eben so’n Außenstehender kommt und sagt ‚Ja, warum macht ihr das nicht das und so‘ oder ‚Warum ist ... wie ... was ist denn jetzt gerade das richtige Problem‘ ... und dass man da eben so’n bisschen guckt, dass nicht nur ... dass man sich nicht festfährt und dass man nicht sagt ‚Ja, wir kriegen das schon irgendwie hin‘ und dass die Lehrer sagen ‚Ja ... komm ... die sind jetzt alt genug‘ ... weil für Probleme ist man glaube ich ... also dass es irgendwie Probleme gibt, dafür ist man nie alt genug ... und ich glaube, dass es auch ... da wird man auch glaube ich nie ... nie zu alt zu werden, um irgendwelche ... dass man sich nicht helfen lassen kann.“ (Z. 375–388).

An anderer Stelle beschreiben die befragten Schülerinnen es als Aufgabe der Lehrkraft, auch dafür zu sorgen, dass *„jeder eben das sagt, was er will ... nicht was er will, aber das, was er zum Ausdruck bringen will“* (Z. 352f.). Die verschiedenen Passagen aus dem Gespräch, die sich auf dieses „Reden“ beziehen, zeigen, dass die befragten Schülerinnen die Atmosphäre, die für diese Art von Gesprächen benötigt und von den Lehrkräften auch hergestellt wird, als ausgesprochen wertschätzend und empathisch wahrnehmen, sodass alle Schülerinnen und Schüler in Übereinstimmung mit sich selbst agieren können (vgl. Rogers, 1994).

Als ein sehr hilfreiches Instrument, in denen das „Reden“ immer wieder geübt und das soziale Klima in der Gruppe maßgeblich verbessert wurde, bezeichnen die Schülerinnen die Mädchenkonferenzen, die regelmäßig – und bei Bedarf auch öfter als eigentlich vorgesehen – abgehalten werden (vgl. Biermann, 2014). In diesen Mädchenkonferenzen sprechen die Mädchen einer Gruppe angeleitet von einer Lehrerin u.a. über Freundschaften, und es werden Streits geschlichtet (Z. 336–345). Analoges gibt es als „Jungenkonferenzen“ zeitgleich auch für die Jungen der Gruppe.

Aber auch die Klassenfahrten, die an der Laborschule jedes Jahr mit unterschiedlichen Schwerpunkten (vgl. Groeben et al., 2011, 268f.) stattfinden,

werden als hilfreich dargestellt, um die Klasse bzw. den Jahrgang „zusammenzuschweißen“ (Z. 474).

Dennoch – letztendlich ist eine Schulklasse, auch eine Lerngruppe an der Laborschule, immer eine von außen zusammengestellte Gruppe, die Schülerinnen und Schüler gehören ihr nicht freiwillig an, sondern gezwungenermaßen (vgl. Paffrath, 1994). Dies greifen die befragten Schülerinnen auf, indem sie bei aller sozialen Integration erklären, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Laborschule eben auch die Freiheit haben sollen und müssen, sich gegeneinander abzugrenzen, was andersherum auch bedeutet, Zurückweisungen akzeptieren zu können:

S 1: „Also ich würde sagen, das ist ja klar, dass nicht jeder mit jedem klarkommt, auch in unserer Klasse, aber das ist ja voll normal und voll ...“

S 2: „Es muss ja auch nicht jeder beste Freundin sein“ (Z. 475–478).

4.3 Hilfe unter Schülerinnen und Schülern

Ein drittes von den befragten Schülerinnen angesprochenes Thema im Hinblick auf die sozialen Interaktionen ist das gegenseitige Helfen im Unterricht. Dabei thematisieren die befragten Schülerinnen zunächst, dass auch beim gegenseitigen Helfen beide Beteiligten in der Pflicht sind: sie selbst, als eher leistungsstarke Schülerinnen, fühlen sich verpflichtet, bei Bedarf anderen zu helfen; sie sehen aber auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Hilfe benötigen, in der Pflicht, bei Bedarf aktiv auf Andere zuzugehen, denn während der eigenen Arbeit die gesamte Gruppe im Blick zu haben, würde ihre Möglichkeiten übersteigen (Z. 523–533 und 534–548).

Grundsätzlich aber formulieren die befragten Schülerinnen eine hohe Hilfsbereitschaft, da sie erstens wissen, dass jeder mal Hilfe benötigt, und da es zweitens auch für das eigene Verständnis hilft, einen Sachverhalt noch einmal zu erklären. So betonen sie den reziproken Charakter des Hilfeleistens. Für die grundsätzliche Akzeptanz der Helferrolle und die formulierte prinzipielle Hilfsbereitschaft ist es den befragten Schülerinnen darüber hinaus wichtig, die Helferrolle je nach Situation auch einmal ablehnen zu können:

„Man ist auch nicht dazu verpflichtet, irgendwem zu helfen sozusagen. Also wenn man irgendwie gerade keine Zeit hat oder gerade voll mit sich selber beschäftigt ist ... das ist ja auch voll in Ordnung zu sagen ‚Geht gerade nicht‘ oder so. Es ist ja meistens nicht nur eine Person, die in dem Thema gut ist, sondern es gibt noch andere Möglichkeiten ... andere Leute zu fragen“ (Z. 583–589).

Auch hier gelingt die soziale Integration in der Wahrnehmung der befragten Schülerinnen nur, wenn es eben situativ auch gelegentlich die Möglichkeit gibt, sich herauszunehmen und Anfragen nach Unterstützung zurückweisen zu

können. Sozialer Integration und gegenseitigem Helfen ist es offenbar gemeinsam, dass beides eine Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Erfordernissen des Zusammenlebens und -arbeitens in der Gruppe erfordert. Hergestellt wird diese Balance durch eine Grundhaltung der prinzipiellen Hilfs- bzw. Integrationsbereitschaft bei gleichzeitiger Akzeptanz, in bestimmten Situationen eben auch mal nicht zur Verfügung zu stehen.

5. Fazit

Bezieht man sich im Rahmen inklusiver Prozesse auf die Inklusion von Personen mit Behinderungen, hängt das *Inklusionsverständnis* eng mit dem Behinderungsbegriff zusammen. Die Analysen in Abschnitt 1 zeigen, wie wichtig daher nicht nur ein reflektiertes Verständnis von „Inklusion“ ist, sondern auch von „Behinderung“, welches insbesondere im Umgang mit den Grenzen von Inklusion relevant wird. Bei der Umsetzung von Inklusion im schulischen Alltag wiederum spielen zumindest in der Wahrnehmung der befragten Schülerinnen auf Schulebene vor allem Faktoren eine Rolle, die durch die Schule beeinflussbar sind: ein *Leistungsverständnis*, das im Wesentlichen auf einer individuellen Bezugsnorm beruht; ein ausgesprochen vorsichtiger, an konkreten Inhalten und auf konkrete Bedürfnisse bezogener *Umgang mit Informationen* zum sonderpädagogischen Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler sowie eine an einer gleichmäßigen Herstellung von Heterogenität orientierte *Zusammensetzung* der einzelnen Lerngruppen innerhalb der Schulen (vgl. Devantié et al., in diesem Band). Bezogen auf den *Unterricht* thematisieren die befragten Schülerinnen Formen des Expertenlernens sowie das UFO, ein temporäres und auf Freiwilligkeit beruhendes Angebot zum individuellen Lernen, das von Pädagoginnen bzw. Pädagogen betreut wird und allen Schülerinnen und Schülern offensteht. Formen äußerer Leistungs differenzierung, die sie bei Besuchen an Regelschulen kennen gelernt haben und die sich ausschließlich an bestimmte Schülergruppen richten, sehen die befragten Schülerinnen kritisch. Im Hinblick auf die *soziale Integration* nehmen die Schülerinnen die Laborschule als einen von gegenseitiger Wertschätzung geprägten Raum wahr. Ihren Lehrerinnen und Lehrern sprechen sie einen entscheidenden Einfluss auf das Gruppen- und Schulklima zu, der vor allem darin besteht, dass sie Gespräche zulassen und moderieren. Auch das gegenseitige Helfen – vor allem das Geben von Hilfe, aber auch die Möglichkeit, eine Anfrage abzulehnen – ist aus Sicht der befragten Schülerinnen ein wichtiges Element im Unterricht. Das Gespräch zeigt überdies, dass die befragten Schülerinnen es schätzen, dass an der Laborschule die Gemeinschaft – das gemeinsame Lernen, Arbeiten und in-der-Schule-Leben – betont wird, dass es

gleichzeitig aber auch Rückzugsmöglichkeiten und geschützte Räume wie z.B. die Mädchenkonferenzen gibt.

Literatur

- Begalke, E., Clever, M., Siepmann, C. & Demmer-Dieckmann, I. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C. (2014). Mädchen- und Jungenkonferenzen – zwanzig Jahre Erfahrungen. In C. Biermann & M. Schütte (Hrsg.), *Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld* (S. 55–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C. (2017). Demokratie leben und lernen in der Laborschule: Strukturen – Prinzipien – Ziele. In J. Asdonk, R. Hugenroth & A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie leben und lernen*. URL: http://gruene-fraktion-nrw.de/fileadmin/user_upload/ltf/Publikationen/Dokumentationen_Broschueren/Laborschule-Bielefeld.pdf [18.10.2017].
- Boger, M.-A. & Störtländer, J. C. (im Druck). Lehrerhandeln aus der Sicht von Schüler_innen in existentiellen Krisen – Vier Fallstudien zwischen falschem Mitleid und falscher Härte. In D. Bruland & S. Drucks (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule*. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Winter.
- Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 280–297). Weinheim: Beltz.
- Groeben, A. von der, Geist, S. & Thurn, S. (2011). Die Laborschule – ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 260–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U., Schüppel, R., Widmer-Rockstroh, U. & Zielke, G. (1994). Zehn Jahre Erfahrungen mit der wohnortnahen Integration an der Uckermark-Grundschule. In P. Heyer, E. Korfmacher, W. Podlesch, U. Preuss-Lausitz & L. Sebold (Hrsg.), *Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule* (S. 15–20). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.
- Jürgens, E. & Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Paffrath, F. H. (1994). Soziale Erziehung – Fiktion und Ideologie? Eine kritische Anfrage. In G. E. Schäfer (Hrsg.), *Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen* (S. 125–132). Weinheim und München: Juventa.
- Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 59–71). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rogers, C. R. (1994). Klientenzentrierte Psychotherapie. In R. J. Corsini (Hrsg.), *Handbuch der Psychotherapie*. Weinheim: PVU.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Unter Mitarbeit von D. Niestradt, B. Filitz, J. Matis, A. Rütting & H. Zingler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Thurn, S. (2012). Lohrende Leistung. In T. Fitzner, P. E. Kalb & E. Risse (Hrsg.), *Reformpädagogik in der Schulpraxis* (S. 124–131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Christine Biermann

„Ich würde jederzeit wieder zur Laborschule gehen“ – eine Schülerin und ihre Eltern blicken zurück

Fast eine Stunde ‚Gespräch‘¹ mit einer ehemaligen Schülerin und ihren Eltern. Es ist der Rückblick von Sophie (S) auf den Übergang von der Kita in ihre zwölfjährige Laborschulzeit und weitere drei Jahre Ausbildung und Schule, die seit ihrer Entlassung aus der Laborschule vergangen sind, also eine Lebens- und Lernspanne von 15 Jahren.

Erste Erinnerungen an die Laborschule, der Übergang von der Kita und erste Probleme

S: „Das Erste, an das ich mich erinnern kann: Mir ist der Abschied von der zweiten in die dritte Klasse – also der Übergang ins Haus 2 – sehr schmerzlich ... dann habe ich die fünfte Klasse wiederholt ... und ich glaub’ das war auch gut so, weil ich da dann noch so einiges aufholen konnte ... und im Jahrgang 6 bin ich zu Johannes in die Klasse gekommen und das war richtig gut, weil er so was wie einen Neuanfang gemacht hat ... und da habe ich dann ganz viel gelernt, was ich bei Axel nicht lernen konnte in der Form ... das hat mir sehr gut getan, dass

¹ Dieses „Gespräch“ fand im privaten Rahmen der Familie statt. Diese Familie kann als bildungsnah mit einem recht hohen Sozialstatus bezeichnet werden. Sie hat ein weiteres, jüngeres Kind auf der Laborschule. Es war allen Gesprächsteilnehmern von Anfang an bekannt, dass dieses Gespräch evtl. in einem Inklusionsband veröffentlicht werden sollte. Somit war der Zusammenhang zu Sophie als „besondere Schülerin“ klar. Darüber, dass sie fünf Jahre lang ein Portrait als Schülerin mit Lernschwierigkeiten gehabt hatte, redeten bei diesem Gespräch sowohl Sophie als auch ihre Eltern ganz offen.

Meine erste Aufforderung war, dass meine Gesprächspartner über all das erzählen sollten, was sie von der Laborschulzeit besonders erinnerten. Ich hatte mir in einem Leitfaden nur einige wenige Stichworte für Nachfragen (z.B. Klassenfahrten, Entschulung, Prognosen) verzeichnet, die aber fast alle von Sophie und auch ihren Eltern (im weiteren V für Vater und M für Mutter) von sich aus thematisiert wurden. Somit kann dieser Rückblick schon fast als narrative biographische Erzählung angesehen werden.

Das Gespräch ist aufgezeichnet, danach transkribiert worden – in einer lesbaren Sprache. Ich habe mich für eine Wiedergabe des Gesprächs in chronologischer Abfolge entschieden. In den einzelnen zeitlichen Abschnitten sind Kürzungen vorgenommen worden.

Johannes mit 'nem ganz neuen Blick auf mich geblickt hat ... das hat mir richtig gut getan ...“

Vater (V): „Ja, sie hat das gut erzählt ... ja, und die Kitazeit war ganz schlimm ... sie ist halt als ganz kleines Kind sehr sehr behütet aufgewachsen ... wir haben sie sehr ernst genommen in ihren Wünschen ... und dann kam die Kitazeit, was ein sehr extremer Bruch für sie war, was uns aber nicht so klar war ... sie war da kreuzunglücklich ... Sophie war unser erstes Kind ... wir haben den Erzieherinnen geglaubt, dass da etwas nicht stimmte ... am Ende wollten die Erzieherinnen sie noch länger behalten, weil sie gesagt haben, ‚sie ist noch nicht so weit für die Laborschule‘ und wir haben gesagt, ‚das ist uns egal‘, und wir haben das dann einfach durchgezogen – wir hätten sie da längst rausnehmen sollen ... sie hatte dann in der Laborschule anfangs große Lernprobleme und wir haben das gar nicht gewusst, dass sie sogar ein Portraitkind ist, und waren dann doch sehr erschüttert und haben uns große Sorgen gemacht ... was wir kritisch sehen, war halt, dass wir gemerkt haben, dass bei ihr viel gefördert werden muss, und wir haben von der Schule gespürt, dass das nicht so gerne gesehen wird ... nach unserem Empfinden, so nach dem Motto ‚Die überengagierten Eltern, die alle wollen, dass das Kind ein Superabi macht, die wollen lernen und üben und überfordern das Kind, es sollte besser in Ruhe gelassen werden, dann entwickelt es sich schon zu dem, was es kann und dann ist auch gut so‘. Das war vor allen Dingen in der Stufe II so. Unser Eindruck war, dass es hieß, die Schule ist so perfekt, die macht das schon und wir sollten uns eher raushalten ... das haben wir aber nicht getan, sondern wir haben gefördert, wie es ging, und hatten dann auch das Gefühl, es wirkt auch.“

Mutter (M): „Besonders deutlich ist das geworden kurz vorm Übergang in die Stufe II, also in der zweiten Klasse ... am Anfang hatten wir Erklärungen für uns, wie, dass sie Zeit braucht, dass sie nicht viel gesprochen hat ... wir haben gedacht, gut, dass sie in der Laborschule ist, da hat sie das Vorschuljahr und da waren wir auch noch sehr entspannt ... aber spätestens im Laufe des zweiten Schuljahres haben wir gemerkt, dass es schwierig mit dem Lesen war, da war noch gar nichts groß und auch in Mathe war nicht viel, sie hat zwar immer gearbeitet, aber ... und dann am Ende der 2, waren wir auch nicht sicher, ob der Wechsel schon gut ist, da war eher die Frage: Lieber noch ein viertes Jahr in Haus 1? Ich hätte das auch besser gefunden ... uns wurde aber damals gesagt, der Wechsel sei gut, das würde das Kind größer machen ... und da kamen das erste Mal Sonderpädagogen² dazu ... und da wurde es uns noch klarer, dass die Schule genauer draufschaut, wenn da schon Sonderpädagogen dabei sind ... den Begriff Portrait haben wir das erste Mal gehört in Klasse 3 ... das war uns auch gar nicht so klar, aber das hat uns dann überzeugt ... allerdings haben wir nur auf Nachfrage die Gespräche dazu gehabt, eher beiläufig ... ich wusste ja recht viel über die Laborschule, war ja lange im Elternrat und ich dachte, wie kann das sein, dass ich das Konzept so nicht kenne ... das war dann für uns eine Überraschung ... das war für uns eher intransparent“.

² Die Laborschule konnte ab Mitte der 1990er Jahre erstmals Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen einstellen.

Sophie beginnt die Schilderung ihres Werdegangs in der Laborschule erst beim Übergang von Stufe I in Stufe II. Drei Jahre lang – so die Eltern – konnte sie weitgehend in Ruhe in der Eingangsstufe leben und lernen. Am Ende der Eingangsstufenzeit findet eine Diskussion zwischen der Lehrerin, der Erzieherin und den Eltern statt. Es erfolgt außerdem ein erster Kontakt zu Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Schule. Themen sind der Übergang in die nächste Stufe, der eventuelle Verbleib in der Eingangsstufe, erste Diagnosen und ein beabsichtigtes Portrait im Bereich Lernen.³ Die Eltern fühlen sich zu diesem Zeitpunkt ein wenig „übrumpelt“ und nicht genügend informiert, anstatt mit ihren Sorgen ernst genommen zu werden.

Schonraum oder Unterforderung?

S: „... aber ich habe die Zeit im Haus 1 so gut gefunden, habe sie so gebraucht ... in der Kita gab es zum Schluss doch keinen Tag mehr, an dem ich nicht geheult habe ... das war dann in der Laborschule schlagartig vorbei ... mit dem Portrait, das wusste ich in der 3. Klasse noch nicht ... ich weiß gar nicht mehr genau, wann Mama und Papa mir das gesagt haben ... das war eher 5., 6. oder sogar erst 7. Klasse ... da haben wir das erste Mal darüber gesprochen, aber es war mir schon vorher klar, dass ich Lernschwierigkeiten hatte, aber seit ich in die 6. Klasse gekommen bin, habe ich Riesenschritte gemacht ... ich hatte ein bisschen den Eindruck, auch wenn ich gern in Axels Klasse gegangen bin, dass er mich gebremst hat im Lernen ... ich weiß nicht, ob ich das so gut beurteilen kann, weil ich ja auch relativ klein war ... ich erinnere mich daran, dass er oft gesagt hat: ‚Nun mach mal erst eine Pause, damit das sacken kann‘, auch wenn ich gerade gut dabei war ... da erinnere ich mich an Situationen und dann – ich finde das individuelle Lernen in der Laborschule ja gut, aber ein kleiner Kritikpunkt ist, ich war ja in der 5. Klasse noch nicht so weit wie die anderen Fünftklässler, da habe ich dann in Mathe und auch in anderen Fächern noch das Viererheft gehabt, und als ich es dann durchgearbeitet hatte, dann kam das nächste Viererheft ... ich weiß gar nicht mehr, wie viele Viererhefte ich durchgearbeitet habe, jedenfalls habe ich das als Kind als ziemlich demotivierend empfunden, dass ich nie das Fünferheft gekriegt habe ... und als ich dann im 6. Schuljahr das Sechserheft kriegte, habe ich mich gefragt, was ist eigentlich mit dem Stoff aus der 5. Klasse gewesen ... in der 3. Klasse, da weiß ich noch, dass ich mich sehr für Hunde interessiert habe, und da habe ich mich auch drüber gefreut ... da habe ich dann auch ein Themaheft darüber geschrieben ... und generell Geschichtschreiben hat mir gut gefallen in dieser Zeit ... da hatte ich auch das Gefühl, dass ich das ganz gut konnte, und ab der 6. Klasse hat mir dann Englisch total viel Spaß gemacht, und ich hatte in Englisch große Erfolge und das war bis dahin nicht so ... ich weiß nicht, ob das am Unterricht lag oder ob das an mir lag, vielleicht war es auch eine Mischung, aber sobald

³ Vgl. Siepmann, in diesem Band.

ich jedenfalls bei Johannes hatte, da habe ich richtig Englisch gelernt, da war dann Englisch plötzlich meine Stärke“.

Sophie reflektiert selbst darüber, ob sie in der Rückschau noch richtig liegt mit ihren Erinnerungen und Interpretationen. Sie meint sich jedenfalls noch gut erinnern zu können, dass eher der Gedanke eines Schonraums in der Stufe II bei ihren Lehrerinnen und Lehrern im Vordergrund stand, als dass Herausforderungen an sie Thema waren. Das stete Abwägen ihrer Lehrerinnen und Lehrer zwischen den Polen individuelle Leistungsfähigkeit und Überforderung hat sie so nicht unmittelbar mitbekommen. Sie vergleicht sich mehr und mehr mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, stellt vermeintliche Defizite beim eigenen Lernen fest, benennt aber auch erstmals – im Bereich des Schreibens – eigene Stärken. Und: Sie springt – wie schon anfangs – wieder in die Zeit des Übergangs in die Stufe III vor, in der ihre eigentlichen Erfolge, nach ihrer Erinnerung, beginnen.

Herausforderungen und viel externe Förderung

M: „Das fing ja schon gleich zu Anfang im 6. Schuljahr mit einem Vokabeltest an ... als Johannes dann die gleiche Anzahl an Vokabeln für alle hatte ... da haben wir erst gedacht, wie kann das denn jetzt sein, dass Sophie die gleiche Anzahl wie alle hatte ... ist das nicht ein bisschen viel vielleicht ... und dann haben wir hier aber auch geübt, und sie war motiviert ... und sie hat 0 Fehler gemacht ... das war so das absolute Erfolgserlebnis Anfang der 6. Klasse ... das hat sie durchgängig motiviert für Englisch. Ab irgendeiner Zeit haben wir uns dann – weil das zwischen uns nicht so gut klappte mit dem Üben – um externe Hilfe bemüht. Damit hatten wir vorher schon gute Erfahrungen gemacht: Weil das mit dem Lesen ja nicht so gut in der Stufe II klappte ... das wirkt sich ja auf alle Fächer aus ... das geht so nicht ... wir waren irgendwann der Überzeugung, dass sie da in der Schule Lesen nicht mehr gelernt hätte ... und da haben wir sie in der Praxis für sensomotorische Integrationstherapie angemeldet ... und die haben uns gesagt, es gibt viele Gründe, warum man nicht lesen lernen kann, und da muss man eine klare Diagnostik machen, und das haben die dann gemacht. Von der Laborschule wissen wir nichts über Diagnostik ... da waren wir auch ein Stück weit ärgerlich ... und es gab dann bestimmte Silben, die als besonders problematisch identifiziert wurden und geübt wurden, und das war dann der Durchbruch. Sie konnte ja schon so einzelne Buchstaben zusammenziehen, aber es kam einfach nicht das flüssige Lesen ... man trainiert das zuletzt nicht durch Lesen, sondern durch gezielte Übungen ... das hat dann funktioniert ... das hat uns überzeugt. Mit dem Lesen lernen da ist sie dann auch so gewachsen“.

S: „Ja, ab der 6. Klasse habe ich dann auch so gelesen, ohne dass ihr das wichtig fandet. Ich habe dann von dem Zeitpunkt selber freiwillig gerne gelesen“.

In der Stufe II werden von den Eltern externe Diagnosen und Maßnahmen zunehmend gezielt eingesetzt. Sie organisieren sich von außen etwas, was sie in der Schule ihrer Meinung nach zu diesem Zeitpunkt nicht genügend bekommen: klare, fundierte Aussagen, Diagnostik und daraus resultierende Fördermöglichkeiten und konkrete Maßnahmen. Diese für sie positiven Erfahrungen nehmen sie mit und organisieren im Laufe der weiteren Schuljahre immer wieder Unterstützungsmaßnahmen für ihre Tochter. Sicherlich einerseits, weil Sophie viel lernen will, langsamer als andere ist und viel Übung braucht, andererseits weil die Eltern sich nicht als ständige Unterstützer sehen wollen und können. Der Begriff der Nachhilfe fällt in diesem Gespräch an keiner Stelle. Stand zunächst die Kritik an zu wenig Diagnose und entsprechender Maßnahmenplanung im Vordergrund, so sind es später Sophies zusätzliche Übungswünsche, die eine außerschulische Zusatzförderung „begründen“. Den Eltern wird man kaum absprechen können, „richtig“ gehandelt zu haben, dennoch müssen wir uns als Schule wohl fragen, ob wir genügend für Diagnosen, entsprechende Maßnahmen und auch benötigte Übungszeit Sorge getragen haben.

Highlights in den Stufen III und IV: Späteinstieg Französisch im Jahrgang 7, Leistungskurs Ethik, Jahresarbeiten

S: „Ab dem Zeitpunkt, an dem ich später in Französisch eingestiegen bin, wusste ich schon, dass ich ein Portraitkind bin, das war dann für mich das Zeichen, ich bin da auf dem Weg, da rauszukommen, und das hat mich so motiviert, dass von da an dann erst einmal Französisch mein Lieblingsfach wurde ... dann war es aber irgendwann mit Englisch wieder gleich auf.“

M: „Das war total toll, dass die Schule das möglich gemacht hat ... wir waren in Frankreich in Urlaub, da haben wir so einige, wenige französische Vokabeln gesprochen, das fand sie total interessant und fragte dann: ‚Warum darf ich denn kein Französisch machen?‘ ... und die anderen waren schon ein/zwei Jahre dabei ... in der 7. Klasse bist du, glaub ich, angefangen ... da haben wir gesagt: ‚Das ist auch für eine Laborschule nicht machbar‘, aber sie hat nicht locker gelassen ... und das zeichnet sie ja auch aus: Sie weiß, was sie will ... dann haben wir gesagt: ‚Dann frag eben‘.“

S: „Claire hat sich mit mir dann in den Pausen teilweise zusammengesetzt, so dass ich das, was ich verpasst hatte, wusste und nachholen konnte ... das war ganz toll ... ja, und der LK Ethik hat mir total gut gefallen, das macht mir einfach viel Spaß, über ethische Fragen zu diskutieren ... und ich fand eigentlich schade, dass es keinen richtigen Religionsunterricht gab, obwohl ich ja gar nicht so religiös bin, aber ich finde es einfach total spannend ... ich habe auch eine Jahresarbeit über den

Islam geschrieben ... Jahresarbeiten haben mir überhaupt Spaß gemacht ... auch die Arbeit über die Wise Guys“.

Schon im Jahrgang 6 beginnt so für Sophie, nach ihren Erinnerungen, eine neue Zeit: Englisch wird zum Lieblingsfach, später dann – von der Schule ermöglicht und vor allen Dingen von einer Französischlehrerin sehr unterstützt – der Späteintritt in die zweite Fremdsprache. Und dann ab Jahrgang 8 die Vertiefung der Interessen und die Profilierung im sprachlichen Bereich durch den Leistungskurs Ethik und die Jahresarbeiten.

Späte Pubertät: Besser Schulzoo und Playmobil als Schminke und Jungs

S: „Ich glaube, es hat an der Kita gelegen, dass ich früher so zurückhaltend gewesen bin ... ich bin ja mittlerweile überhaupt nicht mehr so schüchtern ... aber im Haus 1 und in den ersten Jahren im Haus 2 war ich extrem schüchtern ... und das hat natürlich in meiner Rolle, in meiner Gruppenfindung dazu beigetragen, dass ich immer eher nicht zum Kern der Gruppe gehört habe, mir so ein bisschen meine Freunde gesucht habe und dann so zufrieden war ... ich war nicht unglücklich ... ich habe mich in der Stufe II auch in der Klasse bei Axel wohl gefühlt, wenn es auch Situationen gab, die ich im Nachhinein nicht so toll fand, aber das lag, glaube ich, daran, dass ich später in die Pubertät gekommen bin als die Mitschüler, die Mitschülerinnen, die haben sich ja schon viel früher um andere Dinge gekümmert ... 6./7. Klasse ging das ja schon los, dass sich geschminkt wurde und sich erste Pärchen gebildet haben ... ich bin noch in den Schulzoo gegangen und habe die Meerschweinchen gestreichelt ... ich war in einer ganz anderen Welt, und das war auch der Grund, warum die anderen mich nicht so nachvollziehen konnten ... ich hatte ja meine Freundin Sara in der 7./8. Klasse, da wollte ich immer noch gern in den Schulzoo gehen und sie wollte sich eher gern zu den anderen Mädchen setzen ... ab da war dann Natalie meine beste Freundin, die ging noch weiter mit mir in den Schulzoo. Ich habe schon eine Zeitlang versucht, mich zu den anderen zu setzen, weil ich wusste, dass Sara das gern wollte, aber da wurde sich über Schminke unterhalten und neue Kleidung, das war nicht meine Welt ... ich mochte die eigentlich und die waren auch nett, aber wir hatten halt unterschiedliche Interessen“.

V: „Ja, es gab auch Parallelen zur Schule hier in der Nachbarschaft mit einem Mädchen ... erst spielten sie noch lange mit Playmobil, und dann kam dieses Nachbarmädchen auch früher als Sophie in die Pubertät, und dann hat sie eigentlich gleichzeitig zwei sehr enge Freundinnen verloren ... das fand ich schon sehr hart für sie und ich hatte das Gefühl, dass du in der Zeit nicht so richtig glücklich warst“.

S: „Ja, das war in der Zeit schon nicht ganz einfach, das war schon schwierig ... ich wollte nicht, dass die Freundschaft kaputt geht ... ja, das war eine Zeitlang

schon ganz schön doof ... ich hab halt noch mit Playmobil gebaut und die anderen haben schon über Jungs gesprochen.“

Was die Pubertät betrifft, die häufiger mit sozialen Veränderungen, ja sogar Brüchen verbunden sein kann, hat Sophie eine klare Sicht: Sie kommt nach eigenen Angaben spät in die Pubertät bzw. interessiert sich noch lange für kindliche Dinge wie den Schulzoo und Spielsachen. Dafür zeigen die anderen Mädchen, auch ihre bislang engsten Freundinnen, zu diesem Zeitpunkt kein Interesse mehr. Das schränkt die Auswahl anderer Freundinnen ein. Sie schildert sich selbst in dieser Übergangsphase nicht als unglücklich, das macht eher ihr Vater, aber sie bezeichnet diese Zeit als schwierig.

Weitere Herausforderungen: Klassenfahrten und Entschulung – und dann die erste Abschlussprognose

M: „... die Schwedenfahrt im 8. Jahrgang war dann auch nicht so toll“.

S: „Eigentlich fand ich die Klassenfahrten super ... ich bin wirklich gern auf Klassenfahrten gefahren ach ja, Schweden ... ich hatte mir mit dem Austauschschüler nicht wirklich viel zu sagen ... das lag, glaube ich, nicht daran, dass es ein Junge war, aber wir hatten uns einfach nicht viel zu sagen ... und deswegen habe ich ganz viel gelesen in der Zeit in Schweden und mich im Zimmer verkrümelte, und beim Rückaustausch war ich zusammen mit Natalie für Eric zuständig ... das war dann viel besser. Und bei der Entschulung⁴ ... das fand ich interessant, aber ich bin lieber in die Schule gegangen als zum Projekt ... ich weiß noch, dass ich in der Zeit der Entschulung die HS (Hauptschul-)Prognose⁵ gekriegt habe, und ich weiß noch, da dachte ich ‚Was mach ich jetzt, ich will keinen Hauptschulabschluss‘ ... das fiel zusammen, das war für mich eine Katastrophe, dass ich diese Prognose hatte ... und ich dachte nur ‚Ich will keinen Hauptschulabschluss, ich will keinen Hauptschulabschluss‘ ... ich glaube, als mir das gesagt wurde, habe ich angefangen zu weinen, und dann hat eine der Schauspielerinnen gesagt, dass ich aber im Theater gut gewesen wäre ... und dann habe ich gedacht, jetzt muss ich richtig reinklotzen, damit ich auf keinen Fall einen Hauptschulabschluss kriege, ich wollte nicht, auf keinen Fall, und es ist zwar noch nicht richtig abzusehen, aber da war der Vergleich dann da z.B. mit meinen Cousinen, die alle aufs Gymnasium gehen, und dann ... das war zwar später, meine Cousinen machen alle Abitur, ich hatte das Gefühl, meine meisten Freunde gehen aufs Abitur zu ... das war schon nicht ganz leicht ... ich wollte doch auch schulisch Erfolge haben ... und dann die zweite

⁴ Sophie gehörte der ersten Gruppe an, die im 8. Jahrgang für sechs Wochen ein Projekt außerhalb der Schule durchführte; in diesem Fall ein Theaterprojekt mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern.

⁵ Die Schülerinnen und Schüler der Laborschule erhalten am Ende des 8. Schuljahres ihre erste Abschlussprognose. Es werden kein Hauptschulabschluss, ein Hauptschulabschluss (HS) bzw. ein Fachoberschulabschluss (FOR) prognostiziert.

Prognose ... FOR (Fachoberschulreife), da war ich richtig erleichtert, da war ich dann beruhigt“.

M: „Ich weiß noch, dass sie im Theaterprojekt richtig aufgeblüht ist ... das war richtig toll auf der Bühne sie da zu sehen, fanden wir damals ... sie hat da so ihre Rolle gefunden, und das war ja auch auf der Abschlussfeier noch mal so ... dass sie auf der Bühne stand ... da dachte ich, das hat sich richtig gelohnt diese Entschulung ... da haben wir noch mal den Zusammenhang gesehen ... aber an die Prognosen erinnere ich mich gar nicht mehr ... nur, dass sie bei den späteren Prognosen das Gefühl hatte, die glauben an mich ... natürlich lernst du die Sachen, die du lernen musst und du schaffst das auch, und das hat sich dann übertragen ... dass sie das auch selbst wollte ... wir hatten das Grundvertrauen, dass ihr einen guten Blick auf unsere Tochter habt und das, was möglich ist, da auch gemacht wird ... und uns am Ende sagt, das geht jetzt und das hat sich ja auch total bewahrheitet.“

Interessant ist, dass beim Stichwort „Entschulung“ Sophie die erste Prognose einfällt und ihrer Mutter das Theaterspielen, ihre Bühnenpräsenz. Sophie lässt sich allerdings von der ersten Prognose, von der sie zutiefst enttäuscht ist, nicht unterkriegen, sondern „klotzt rein“. Sie hätte auch ebenso entmutigt sein können. Sie aber zeigt ein hohes Maß an Resilienz, was sich möglicherweise dadurch erklärt, dass ihre Mutter – trotz der Lernschwierigkeiten von Sophie – einen ausgesprochen positiven Blick auf ihr Kind hat. Vielleicht ist es auch die Erfahrung von Sophie, dass sie durch eigene Anstrengung, wie z.B. beim Französischlernen, viel erreichen kann. Ein wenig erklärt sie im Folgenden selbst, warum sie sich weiter einsetzt und damit Erfolg hat.

... wie ging es dann weiter? Fachabitur, Erzieherinnenausbildung ...

S: „Vor allen Dingen Johannes, Claire und du. Ich hatte das Gefühl, dass ihr an mich glaubt, und wenn das so ist, dann kann ich das auch ... Ja, und dann kam der Abschluss, ich wollte nicht von der Laborschule weg ... ich wusste aber schon in der 9, dass ich Fachabi machen möchte, als ich die Prognose FOR hatte. Dass ich da Erzieherin werde wollte, das war eine Option, das war noch nicht klar. Und ich wollte nach Bethel gerne, ich wollte auf keinen Fall auf die Maria-Stemme-Schule, und zu Waldorf wollte ich auch nicht ... ich fand die Laborschule ja toll, aber ich wollte dann auf jeden Fall an eine Regelschule und nicht an eine andere reformpädagogische Schule. Und im Vergleich dann zu Bethel fand ich das Laborschulkonzept deutlich besser. Ich hatte aber Erfolge in der Schule, z.B. in Mathe, da hatte ich in einem Test sogar einmal eine 2, aber insgesamt war die Note eine 3, das konnte ich fast gar nicht glauben, aber ich hatte einfach die Hausaufgaben gemacht, mich gemeldet, als sie vorgestellt wurden. Und ich hatte richtig Angst vor der ersten Klausur, weil ich ja noch nie eine richtige Klausur geschrieben hatte, die benotet wurde, aber es war kein Problem, und ich hatte dann einen guten Zeugnisdurchschnitt, also ich war sehr zufrieden, ich bin nicht aufgefallen in

irgendeiner Form, hatte keine Lernschwierigkeiten, ich hatte das Gefühl, dass sie komplett weg waren ... waren sie ja eigentlich nicht, aber ich bin jedenfalls nicht aufgefallen. Das Fachabitur hat dann also zwei Jahre gedauert ... ich war dann sehr zufrieden mit dem Abschluss, den ich gemacht habe ... ich war wirklich sehr zufrieden mit dem Zeugnis, und dann habe ich mich an der gleichen Schule beworben für die Erzieherausbildung, und da habe ich das erste Jahr auch erfolgreich geschafft, aber es gibt jetzt schon einen Unterschied ... die meisten Schüler, die Fachabitur machen wollten, waren ja auf dem Niveau des Fachabiturs, deswegen bin ich ja auch sehr gut mitgekommen ... ich komme immer noch gut mit, aber jetzt bin ich halt auch mit Abiturienten durchgemischt, und dann denke ich manchmal ‚Wow, die können wirklich noch mal ein Stück mehr als ich‘. Das merke ich dann ... ich komme jetzt aber gut mit, also ich habe das erste Jahr gut geschafft.“

V: „Na, wir hatten schon viel Angst, wir wussten nicht, ob sie es schafft, und es gab so Situationen, dass sie so verbissen, so unheimlich viel lernt, und sie konnte einfach nicht so was machen, wie alle Viere von sich strecken, ‚Nein, Pappa, wir haben Hausaufgaben‘ und wir waren ganz begeistert und inzwischen glaube ich auch nicht, dass das schiefgehen könnte“.

M: „Wir haben schon permanent Hausaufgaben gemacht und Klausurvorbereitungen ... ich stecke auch noch deutlich Zeit darein in diese Ausbildung ... ist nun mal auch mein Fach ... aber sie fordert es ein, will es ... jetzt muss ich mich abgrenzen: ‚Heute will ich nicht‘ ... da ist Sophie einfach auch ehrgeizig, weiß sehr genau, wo sie Unterstützung braucht, weiß das auch zu schätzen“.

Das Abschlusszeugnis für einen mittleren Schulabschluss „trägt“: Sophie kommt in ihrer nächsten Schule gut zurecht. Sie „fällt nicht auf“. Sie macht einen weiteren Abschluss und erwirbt ihr Fachabitur. Jetzt traut sie sich zu, noch einen Schritt zu machen: die Erzieherausbildung. Sie braucht hier noch einmal deutliche Unterstützung, die sie von ihren Eltern bekommt. Alle sind zuversichtlich, dass sie auch diese Herausforderung bewältigen wird.

Und das Fazit?

S: „Es war die richtige Entscheidung auf die Laborschule zu gehen ... ich möchte nicht wissen, wie es mit meinen Lernschwierigkeiten woanders gewesen wäre ... ich hätte bestimmt nicht das erreicht, was ich jetzt erreicht habe. Ich weiß meistens, was ich möchte, und das diskutieren zu können ... so etwas hat man alles an der Laborschule gelernt und ganz viele andere Sachen noch, die ich an einer anderen Schule bestimmt nicht gelernt hätte ... also, ich würde jederzeit wieder zur Laborschule gehen, wenn ich noch mal klein wäre...aber ich glaube, dass es doch richtig war, danach auf die Regelschule zu gehen, und ich bin insgesamt zufrieden.“

M: „In der Summe sind wir auch sehr zufrieden, keine Frage, wir würden das auch immer wieder so machen ... wir wussten ja nicht mal, dass wir ein Kind haben mit besonderen Schwierigkeiten, wir wollten diese Schule auf jeden Fall, und wir

denken, dass das für sie auch gut gelaufen ist ... sie hat vieles da gelernt, was sie vermutlich woanders nicht gelernt hätte ... da sind wir uns ziemlich sicher, dass sie viele Misserfolgserlebnisse woanders gehabt hätte und die Lust am Weitermachen dann völlig verloren hätte ... wir waren immer Laborschulelern ... sind wir es ja immer noch mit Tom ... überhaupt die ganze Atmosphäre ... es ist einfach eine menschliche Schule, dass dieser Leistungsaspekt, der so sehr herrscht in unserer Gesellschaft, da doch sehr abgeschwächt ist, anders transportiert wird, auf jeden Fall nicht so früh, so dass sie auch erst mal Kind sein dürfen, sich so entwickeln können.“

V: „Die Schule war genau das Richtige für Sophie, ganz toll ... ich denke gerade daran, wie sie auf unserer Silberhochzeit eine Rede gehalten hat ... ich habe gedacht, das kann doch nicht wahr sein, so souverän, das sind sicherlich Sachen, die sie an der Laborschule so geübt und gelernt hat, ja diese ganze Entwicklung, und auch wenn man ein ganz anderes Entwicklungstempo – aus anderen Gründen – hat, dann trotzdem sein Tempo machen konnte ... und wir fühlten uns auch von euch immer gut beraten ... über das eigentliche Lernen hinaus ... das war schon eine Supererfahrung ... und ich weiß noch gar nicht, was noch alles kommt ... wenn Sophie als Erzieherin gut zufrieden ist, dann weitermacht ... ich würde mich nicht wundern, wenn sie auch noch studieren geht.“

*Sabine Geist, Harry Kullmann, Birgit Lütje-Klose und
Christof Siepman*

Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld

Das Forschungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ (WILS-FEP) hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine systematische Analyse der alltäglichen schulischen Praxis an der Laborschule vorzunehmen. Dabei soll im Wesentlichen der Frage nachgegangen werden, ob sich der bislang eher über unsystematische Beobachtungen gewonnene Eindruck einer gelingenden Inklusion bestätigen lässt bzw. – genauer – welche inklusionsfördernden und -hemmenden Bedingungen an der Laborschule identifiziert werden können. Damit geht es letztlich um die Frage, in welchem Ausmaß aus der Sicht aller Beteiligten die Laborschule als inklusive Schule wahrgenommen wird.

Ausgehend von dem Gedanken, dass soziale Integration und soziale Unterstützung ganz wesentlich zu schulischem Wohlbefinden beitragen und schulisches Wohlbefinden selbst ein wesentlicher Indikator für gelingende Inklusion ist (vgl. u.a. Haerberlin et al., 1989; Hascher, 2004; Hascher & Hagenauer, 2011; Kullmann et al., 2015; Schwab, 2014; Wild et al., 2015), wird in diesem Forschungsprojekt der Frage nachgegangen, ob Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf („Schülerinnen bzw. Schüler mit Portrait“¹) sich an der Laborschule als sozial integriert und unterstützt wahrnehmen, die Schule gern besuchen und sich in ihr wohlfühlen.

Dieser Frage und jener nach den zugrundeliegenden Bedingungsfaktoren für das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler geht die FEP-Gruppe seit 2010 aus verschiedenen Perspektiven nach. Sie hat dafür ein multimethodisches Design entwickelt, welches eine qualitative und quantitative Teilstudie umfasst. Seit fünf Jahren werden im Rahmen eines quantitativen Längs-

¹ Anstelle von AO-SF-Gutachten („Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung“, Schulministerium NRW 2014) werden an der Laborschule anonymisierte Gutachten verfasst, die einen erhöhten pädagogischen Förderbedarf beschreiben und den sonderpädagogischen Ressourcenbedarf begründen.

schnitts das Wohlbefinden und die wahrgenommene soziale Partizipation der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 6 bis 10 jährlich mit einem an Hascher et al. (2004) angelehnten Fragebogeninstrument erhoben (Kullmann et al., 2015). In der qualitativen Teilstudie werden leitfadenstrukturierte Interviews mit Schülerinnen und Schülern geführt. Hier liegt der Fokus zurzeit auf den Jahrgängen 8 bis 10, und zwar auf jenen Schülerinnen und Schülern, die im Laufe ihrer Schulbiografie ein Portrait hatten oder zum Interviewzeitpunkt noch haben. Ergänzend werden die Portraits dokumentenanalytisch mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

1. Wohlbefinden in einer inklusiven Schule – Theoretische Rahmung und ausgewählte empirische Befunde

Wohlbefinden in der Schule bezeichnet einen „Zustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen“ (Hascher & Baillod, 2004, 134; s.a. Kullmann et al., 2015).

Hascher (2004) und ihre Mitautorinnen und -autoren zeigen im Band „Schule positiv erleben“ einen deutlichen positiven Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und schulischer Leistung auf. Lehrpersonen haben mit ihrem Leistungsstil Einfluss auf das Wohlbefinden und somit auch auf schulische Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler stellt dabei eine wesentliche Einflussgröße für das Wohlbefinden dar. Je positiver die Schülerinnen und Schüler ihre Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern beurteilen, desto besser ist ihre Einschätzung ihres sozialen Integriertseins. Fehlendes schulisches Wohlbefinden kann, darauf deuten zumindest Ergebnisse von Hascher und Baillod (2004, 154) hin, demnach zu einem schwachen sozialen Selbstkonzept führen. Auch Haeberlin et al. (1989, 13) verstehen das emotionale Wohlbefinden als Grundbedingung einer pädagogisch verantwortbaren und fruchtbaren Förderung von Schülerinnen und Schülern und gehen davon aus, „dass die Selbsteinschätzung des gefühlsmässigen Befindens eines Schülers in seiner schulischen Umwelt einer der zuverlässigsten Indikatoren für gelingende oder misslingende pädagogische Integration sein dürfte“ (Haeberlin et al., 1989, 13).

In der Vergangenheit wurden in verschiedenen nationalen wie internationalen Studien niedrigere Werte der sozialen Integration und Partizipation von inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen

Förderbedarf im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne einen solchen Bedarf berichtet (vgl. Huber, 2009; Pijl & Frostad, 2010; Schwab, 2015), was sich auf das Wohlbefinden der als förderbedürftig diagnostizierten Schülerinnen und Schüler negativ auszuwirken droht (Bless & Mohr, 2007). Aktuelle Forschungsergebnisse des quantitativen Teils der hier zugrunde gelegten Studie zum schulischen Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Sekundarstufe zeigen für die Laborschule, bei gemeinsamer Betrachtung aller Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen sechs bis zehn, dass

- sich für beide Gruppen gleichermaßen positive Werte in Bezug auf die Affinität zur Lerngruppe sowie auf die Abwesenheit von schulischen Sorgen, sozialen Problemen und psychosomatischen Beschwerden (Kullmann et al., 2015) finden.
- Auch die Werte der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf liegen auf einem hohen Wohlbefindensniveau in Bezug auf die Aspekte schulischer Selbstwert oder die Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (ebd.).
- Es bestehen lediglich geringe Unterschiede zugunsten der Kinder und Jugendlichen ohne Förderbedarf.

Dieser Befund unterscheidet sich deutlich von anderen Studien, in denen vergleichbare Konstrukte in inklusiven Schulen erhoben wurden (vgl. Gebhardt, 2013; Schwab, 2014).

Im Bereich der „Sozialen Partizipation“ fanden sich z.B. in den Grazer Untersuchungen bedeutsame Gruppenunterschiede zugunsten der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf im Bereich Lernen (ebd.). Insgesamt liegen für die Sekundarstufe I noch wenig vergleichende Studien aus integrierten Lerngruppen vor, so dass dieser Bereich aktuell ein dynamisches Forschungsfeld darstellt (z.B. Wild et al., 2015). Die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler an der Laborschule ist dabei besonders interessant für die weitere Ausgestaltung des Schulsystems im Blick auf Inklusion, weil hier auf die personalisierte Feststellung des Förderbedarfs ebenso verzichtet wird wie auf eine vergleichende Leistungsbewertung und Klassenwiederholungen.

Im Folgenden sollen nun einige bereits vorliegende Ergebnisse aus dem qualitativen Teilprojekt des Forschungs- und Entwicklungsprojektes WILS auf der Grundlage von fünf Interviews zusammenfassend dargestellt werden und im Hinblick auf mögliche Schlussfolgerungen für die schulische Praxis interpretiert werden.

2. Wohlbefinden aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Portrait der Jahrgangsstufen 8 und 10 – forschungsmethodisches Vorgehen

Die individuellen Perspektiven von Laborschülerinnen und -schülern mit Portrait auf ihre Schulerfahrungen und insbesondere auf ihr schulisches Wohlbefinden wurden im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld – eine Selbstreflexion“ (WILS-FEP) im Rahmen von bislang acht Interviews erhoben, von denen fünf in diesem Beitrag Berücksichtigung finden.

Ein wichtiger Teil dieser Rekonstruktionen beruht auf den Ergebnissen von Masterarbeiten (Lina Steinschulte, Anna Külker, Aurelia Madeo), die die ersten Interviews auswerteten und ein erstes Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2010) induktiv herausarbeiteten. Dieses Kategoriensystem wurde seitdem in der Forschergruppe beständig weiterentwickelt und auch die Interpretationen der Interviews einer Reanalyse unterzogen.

Gemeinsam wurde im FEP-Team ein Interviewleitfaden entwickelt, mit dessen Hilfe ein teilstandardisiertes Interview durchgeführt werden konnte. Hinweise für die Erstellung des Interviewleitfadens mit Fokus auf dem Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen erhielt die Forschungsgruppe sowohl aus der Analyse von offenen Fragen aus dem Fragebogen im quantitativen Teil der Studie (z.B. im Hinblick auf Lieblingsorte oder gute bzw. zu verbessernde Aspekte des Schullebens) sowie aus Beobachtungen der am WILS-FEP beteiligten Kolleginnen und Kollegen, die ihre persönlichen Erfahrungen und ihre (sonder-)pädagogische Perspektive einbrachten. Dabei lagen die Schwerpunkte auf dem Wohlbefinden in der Stammgruppe, an spezifischen Orten (Bauspielplatz, Sporthalle, Werkstatt) oder im Kontakt mit spezifischen Personen der Schule (Lehrkräfte, Sozial- und/oder Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Hausmeister, Sekretärinnen, Werkstattmeister, ...). Ebenfalls berücksichtigt wurde die Interaktion mit und die Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern bzw. Lehrerinnen und Lehrern sowie die Beurteilung des eigenen Lernens und der eigenen Leistung. So wurden verschiedene Aspekte schulischer Kulturen, Strukturen und Praktiken angesprochen.

Die Durchführung der Interviews erfolgte während der Schulzeit und dauerte durchschnittlich eine Stunde. Die Schülerinnen und Schüler beantworteten die Fragen zum überwiegenden Teil sehr ausführlich unter Verwendung einer Vielzahl von illustrierenden Beispielen. In den Antworten der bisher interviewten Jugendlichen der Klassenstufe acht bis zehn zeigt sich insgesamt ein auffällig hohes Maß an Auskunftsbereitschaft und Reflexionsfähigkeit. Unabhängig von der angesprochenen Thematik greifen die Befragten nicht zu kurz

gefassten Erklärungsansätzen, sondern stellen ihre Sichtweise selbst- und systemkritisch dar.

Die Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Als theoretisches Rahmenkonzept für die Dateninterpretation dient das Modell integrativer Prozesse von Reiser et al. (1986²). Integrative Prozesse finden nach diesem Modell auf unterschiedlichen Ebenen statt:

- Auf der *innerpsychischen Ebene* geht es um die pädagogische Haltung und Einstellungen der einzelnen an Schule beteiligten Akteure;
- auf der *interaktionalen Ebene* werden die Beziehungen der beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler untereinander, Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal derselben und unterschiedlicher Profession, Eltern usw.) und ihre Aushandlungsprozesse im Spannungsfeld von Annäherung und Abgrenzung betrachtet;
- auf der *institutionellen Ebene* werden die Ermöglichungsbedingungen für integrative Prozesse in der Einzelschule (Rahmenbedingungen, Modelle, Ressourcen) in den Blick genommen;
- und auf der *kulturell-gesellschaftlichen Ebene* geht es um die gesellschaftlichen, gesetzlichen und normativen Grundlagen.

3. Erste Ergebnisse der Interviewstudie

Im Interviewmaterial finden sich Aussagen zur innerpsychischen, interaktionellen und institutionellen Ebene, denen die Interviewaussagen zugeordnet werden, wobei eine eindeutige Trennung der drei Ebenen aufgrund von Überschneidungen und wechselseitigen Einflüssen dieser Aspekte mitunter schwer fiel. Auf der innerpsychischen Ebene sehen wir insbesondere Kategorien wie „Einstellungen zur Schule“, „Selbstwahrnehmung“, „Wohlbefinden“ und „Probleme und Hilfeeleben in der Schule“. Die Kategorien „Schule als Unterstützungssystem“, „Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern“ sowie „Beziehungen zu Lehrkräften“ werden der interaktionellen Ebene zugeordnet. Die institutionelle Ebene umfasst schließlich Bereiche wie „Unterrichts- und Lernzeit“, „schulische und nachschulische Angebote und Strukturen“ und Kooperationspartner.

Im Mittelpunkt unserer Untersuchung stehen die Schüler und Schülerinnen selbst. Daher beginnt die Ergebnisdarstellung mit ihren Aussagen, die sich der

² Diese Ebenen werden im Verlauf des vorzustellenden Forschungs- und Entwicklungsprozesses später aufgegriffen und als Beschreibungsfolie verwendet, um die Ergebnisse der Untersuchungsergebnisse zu systematisieren.

innerpsychischen Ebene zuordnen lassen. Im Anschluss daran wird auf die Ausführungen zur interaktionellen und abschließend auf die institutionelle Ebene Bezug genommen.

Bei den interviewten Schülerinnen und Schülern handelt sich um zwei Mädchen und drei Jungen, die zum Interviewzeitpunkt den Jahrgang 9 bzw. 10 der Laborschule besuchten. Alle wurden in den Jahrgang 0 (Vorschuljahr) der Laborschule eingeschult und wiesen von Beginn an deutliche Schwächen in der Verarbeitung kognitiver Lerninhalte und/oder in Bezug auf ihre emotional-soziale Entwicklung auf. Zur Sicherstellung einer vertraulichen Interviewsituation erfolgte die Durchführung der Interviews durch ein Tandem aus studentischer Mitarbeiterin und einem Sonderpädagogen.

3.1 Innerpsychische Ebene

Alle Schülerinnen und Schüler artikulieren zunächst eine recht positive Grundeinstellung zur Schule. Eine als angenehm wahrgenommene Atmosphäre und eine Schulkultur des Willkommenseins spiegelt sich in Aussagen wie dieser wider:

„Ähm, ja die Schule, das ist einfach so wie zuhause. [...], ja wo fühle ich mich denn wohl? Auf der Fläche. [...] Eigentlich überall, ich weiß nicht, es ist einfach so, es sieht so gemütlich aus. Man fühlt sich einfach wohl, wenn so alle auch da sind, ja“ (Sarah³, Z. 118–122).

Ausdrücklich betont Sarah, dass sie die Schule gewissermaßen als Heimat und Zuhause betrachtet, als einen Ort, an dem es ihr gut geht und an dem sie Beziehungen zu anderen pflegen kann. Ihren Kontakt zu den Mitschülerinnen und Mitschülern beschreibt sie ebenfalls als positiv.

Auch Bernd beschreibt die Schule als einen Ort, an dem es ihm gut geht, er sich wohl fühlt. Hier kann er Freunde treffen, die er als solidarisch empfindet. Das Gefühl, dass er nicht der Einzige ist, der Probleme hat, und dass er seine Probleme mit Mitschülerinnen und Mitschülern besprechen kann, verdeutlicht er im Interview:

„Also ich habe ja einzelne Freunde, die haben auch familiäre Probleme gehabt [...]. Mit denen kann ich mich dann einfach so [...] man fühlt sich dadurch besser, dass die auch was Schlimmes erlebt haben“ (Bernd, Z. 91–95).

Offenbar gelingt es ihm, mit Freunden aus seiner Lerngruppe über Probleme zu sprechen und dadurch für sich eine Entlastung herzustellen. Er ist nicht der Einzige, der Schwierigkeiten und Probleme hat, anderen geht es phasenweise

³ Alle Namen sind Pseudonyme.

sogar noch schlechter und sie können sich gut in seine Lage versetzen, weil sie auch schwierige Situationen erlebt haben, so formuliert er.

Daneben spricht er den engen Kontakt auch zu den Lehrkräften an, den er als positiv empfindet. Bernd spricht von einem „besseren Draht zu den Lehrkräften“ (Bernd, Z. 24), und auch Sarah sagt „Ich bin total gerne hier. Und ich fühle mich total wohl hier auf dieser Schule. Erstens, die Lehrer sind cool [lacht]“ (Sarah, Z. 489–490).

Auch Josef beschreibt den Umgang mit den Lehrerinnen und Lehrern als positiv, „respektvoll“ und „auf Augenhöhe“. Er unterstreicht dabei auch deutlich die klare Ansprache der Lehrkräfte in Situationen, in denen er offensichtlich Grenzen überschritten hat. Kommunikation auf Augenhöhe bedeutet also nicht, dass man sich alles erlauben kann:

„... ich komme mit den Lehrern auch viel besser klar [...]. Ich bin mit denen immer besser klargekommen, weil es Lehrer sind und ich Respekt zeige vor denen und so. [...] Ja, also ich würde mal sagen, es [der Umgang] war respektvoll. Es war ... auf Augenhöhe ... Lehrer ist immer noch was anderes. Halt deswegen auch vielleicht auf Augenhöhe, aber wirklich deutlich, klar. Wenn ich mal was, wenn ich die Grenze überschritten hab, dann wurde es mir auch klar gesagt“ (Josef, Z. 223–232).

Einige Jugendliche äußern sich auch zu „Orten“, an denen es ihnen besonders gut geht. Die Sport- und Gymnastikhalle oder die verschiedenen Werkstätten sind z.B. solche Orte (s. auch institutionelle Ebene). Hier können sie ihre individuellen Fähigkeiten zeigen und sich einfach mal ablenken. Sie können aber auch Probleme loswerden, bei Menschen, die nicht ihre Klassenlehrer oder -lehrerin sind, und sich so, zumindest für eine Weile, entlasten:

„Also mit Fußball, Sport, damit kann ich mich einfach gut ablenken und das macht mir dann auch Spaß, da habe ich wieder ein bisschen Freude an etwas [...] es ist für mich dann so, dass ich mich selber wieder wohl fühle“ (Bernd, Z. 111–114).

„Da [Technikwerkstatt] kann man auch hingehen, wenn du irgendwelche Probleme hast oder so. [...] denen kannst du alles erzählen“ (Detlef, Z. 120–121).

Diese Erfahrung bestätigen allerdings nicht alle Jugendlichen. Auch an der Laborschule finden Schülerinnen und Schüler nicht immer den passenden Ort.

„Ich habe nie wirklich einen Ort für mich gefunden, [...] wenn ich Stress hatte – Vierte, Fünfte, Sechste, Siebte, auch Achte habe ich es auch einmal noch gebracht – habe ich mich immer unter die Treppen zurück gezogen. Da unter die habe ich mich gesetzt, weil da einfach nie jemand hingeschaut hat und da (war es) wirklich komplett, also in gewissem Sinne, ruhig“ (Josef, Z. 154–160).

Auch wenn Josef in der ersten Passage dieses Interviewausschnitts klar formuliert, dass er „*nie wirklich einen Ort für sich gefunden hat*“, so scheint es doch so etwas wie Nutzungsmöglichkeiten von Bereichen in der Schule gege-

ben zu haben, in die er sich ungehindert zurückziehen konnte. Der Bereich unter den Treppen ist dabei sicher kein optimaler Rückzugsort, um für sich Ruhe zu finden, er ermöglicht dennoch in den offenen Räumlichkeiten der Schule eine Nische, in der man kaum gesehen und von anderen Menschen angesprochen wird.

Überwiegen bis hierher eher positive Aussagen, finden sich auf der innerpsychischen Ebene auch kritische Äußerungen. Insbesondere bei Fragen zur Leistungsanforderung weisen die Jugendlichen häufig auf einen wahrgenommenen hohen Leistungsdruck hin, der das Wohlbefinden offensichtlich deutlich trübt.

Sie unterstreichen mehrfach eine immer wieder auftretende Anspannung, die sich aus den zu erledigenden Aufgaben entwickelt und gleichermaßen mit zeitlichem Druck sowie hohen inhaltlichen Anforderungen zu erklären ist. Bernd sagt:

„Ich möchte das ja selber schon schaffen, nur es ist dann für mich manchmal schwierig [...] Ich habe die Probleme, da richtig drüber nachzudenken und mich sehr gut darauf zu konzentrieren. [...] Dann habe ich so einen sehr starken Druck und dann fällt es mir schwer, einfach alles richtig aufzuschreiben, die Arbeiten schnell zu machen. Das ist immer das Problem“ (Bernd, Z. 179–193).

Deutlich wird, dass die hohen Leistungsanforderungen, denen sich die Schülerinnen und Schüler mit Portrait stellen wollen, aus unterschiedlichen Gründen immer wieder zu erheblichem Druck führen.

Obwohl es an der Laborschule als Ganztagschule kaum Hausaufgaben im eigentlichen Sinne gibt, formulieren die interviewten Schülerinnen und Schüler, dass sie viele „Hausaufgaben“ haben und dass ihnen in der Schule Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben fehlt. Bernd formuliert:

„Plötzlich nur noch Hausaufgaben, Hausaufgaben. Und da hat man öfter mit gehangen, da richtig mitzukommen“ (Bernd, Z. 176–178).

Aufgrund der Tatsache, dass sie in der Schule offenbar das von ihnen selbst gewünschte und/oder an sie herangetragene Pensum nicht zu bewältigen in der Lage sind, nehmen sie Aufgaben als „Hausaufgaben“ mit, wollen das nicht Geschaffte zu Hause erledigen, was ihnen offenbar häufig zu viel wird.

Auch die Bewältigung verschiedener Aufgaben innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens werden als durchaus belastend empfunden:

„In der Neunten war es eher so, da hattest du Praktikum und hast gleichzeitig noch deine Jahresarbeit auch noch. Und da wusstest du nicht, wie du jetzt weitermachen sollst oder was du jetzt zuerst machst oder wie man fertig werden soll. Da hast du ja wirklich manchmal bis um zwölf Uhr abends gesessen. Das war wirklich ziemlich stressig“ (Detlef, Z. 293–298).

Das erhöhte Arbeitsaufkommen, verbunden mit dem Wunsch, die Arbeitsergebnisse sowohl inhaltlich als auch formal so zu erstellen, wie es auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler tun, sorgt dafür, dass sie dies als „stressig“ wahrnehmen. Deutlich wird in dem Interviewausschnitt allerdings auch, dass die an sie gestellte Anforderung ein hohes Maß an Selbstorganisation verlangt – eine Kompetenz, über die sie möglicherweise noch nicht im nötigen Umfang verfügen oder die sie in Drucksituationen nicht hinreichend abrufen können.

Ein Problem in Bezug auf die Arbeitsbelastung der Schülerinnen und Schüler hängt eventuell mit der persönlichen Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler mit Portrait zusammen, die Erwartungen an die eigenen Leistungsergebnisse in erster Linie an ihre je individuellen Möglichkeiten anzupassen und sich nicht an dem zu orientieren, was Mitschülerinnen und Mitschüler im Kontext der gestellten Arbeitsaufträge erarbeiten. Roswitha scheint es beispielsweise leichtzufallen, ihre Schwierigkeiten wahrzunehmen, ihre Erwartungen an sich selbst so zu stellen, dass sie bewältigbar bleiben, sich den Lehrkräften gegenüber zu öffnen, um Hilfe zu fragen und die Angebote auch anzunehmen. Sie formuliert:

„Wenn ich jetzt mal nicht was schaffe, dann sagen die [die Lehrer oder Lehrerinnen], ja, das kannst du ja zum Beispiel morgen abgeben“ (Roswitha, Z. 156f.).

Die meisten Schülerinnen und Schüler mit einem Portrait orientieren sich in ihren Leistungserwartungen an den Leistungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler (s.o.). Auch bei offenen, individualisiert angelegten Arbeitsaufträgen nehmen sie die Leistungen (z.B. den Umfang von Texten) ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler wahr und empfinden diese als eine durchaus auch von ihnen zu erfüllende Anforderung. Erfüllen sie diese nicht, empfinden sie dies als Scheitern:

„Also das war für mich immer das Schwierige, die Leistung zu bringen“ (Bernd, Z. 177–178).

Und an anderer Stelle:

„Ich habe dann gedacht, ok, ich habe mein Bestes gegeben, wahrscheinlich wird das dann ein bisschen besser benotet teilweise, aber wenn man dann auch sieht, ok, er hat sich da angestrengt und ist dann wieder ein bisschen schlechter, dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte Gefühl. Wenn man dann einfach viel gegeben hat. Aber ich versuche eigentlich immer dann noch mehr zu leisten. Wenn ich weiß, mein letzter Englischtest war schlecht, dann versuche ich, den nächsten dann wieder umso besser zu machen“ (Bernd, Z. 573–579).

Der Kern ihres Dilemmas scheint zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler mit Portrait sich ständig zwischen individueller und sozialer Bezugsnorm hin- und hergerissen fühlen.

Dieses Dilemma wird für Jugendliche immer größer, je weiter sie in ihrer Schullaufbahn voranschreiten. Auf der einen Seite sehen sie ihre persönlichen Anstrengungen, die, wendet man eine individuelle Bezugsnorm an, wie sie das eigentlich gewohnt sind, zu einer positiven Rückmeldung führen müssten. Im Jahrgang 8 erhalten sie diese aber nicht mehr uneingeschränkt. Dann nämlich bekommen sie ihre ersten Schulabschlussprognosen, wodurch die individuelle Bezugsnorm nur noch eingeschränkt, nämlich in den Berichten zum Lernvorgang, gilt. Die Prognose fokussiert eher auf eine soziale Normierung. Diese neue Erfahrung ist für die betroffenen Jugendlichen mit Portrait oftmals mit Enttäuschungen verbunden, die ihrerseits zu Selbstzweifeln und einem eher gering ausgeprägten schulischen Selbstkonzept führen können.

Erschwerend kommen für die Schülerinnen und Schüler ggf. überzogene Elternerwartungen hinzu. Eltern fällt es oftmals schwer anzuerkennen, dass die Leistungsfähigkeit ihres Kindes in den „klassischen Schulfächern“ nicht ihren Erwartungen entspricht. Sie drängen daher ihre Kinder immer wieder, mehr und intensiver zu arbeiten, um letztlich zu einem besseren Abschluss zu gelangen. Aus Elternsicht ist dies ein verständliches Anliegen, für die Schülerinnen und Schüler allerdings eine weitere Bürde, mit der sie sich auseinandersetzen müssen. Umso erstaunlicher ist der abschließende Satz, in dem Bernd anmerkt, dass er aber auch dann versucht, beim nächsten Mal mehr und Besseres leisten zu wollen.

Liegen die Probleme einer Schülerin oder eines Schülers nicht im Bereich der schulischen Leistungen, sondern liegt beispielsweise ein sonderpädagogischer Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich vor, so verlaufen die Prozesse oftmals in anderer Weise. Die auf der Beziehungsebene erlebten Probleme und der damit fehlende Halt in der Gruppe können mitunter nur schwer eingeordnet und auch nicht ausschließlich an der eigenen Person festgemacht werden, da sonst keine Chance bestünde, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln.

Die Schule bietet aber die Möglichkeit, Stärken zu zeigen und sich durch gute Leistungen, also Arbeitsergebnisse, Anerkennung zu verschaffen. So gelingt es schließlich doch, Selbstakzeptanz und Selbstvertrauen aufzubauen. Josef beschreibt dieses Phänomen recht eindrucksvoll:

„[...] weil ich immer für mich sagte, ich will'n guten Abschluss haben. [...] dass das also für mich 'ne Zeitlang die letzte Rettung war, wirklich, mich da so'n bisschen zu beweisen, hier ich kann was, ich bin nicht nur'n Haufen Scheiße. So, das war wirklich so 'ne Zeitlang das, [...] was mich wirklich noch so gerettet hat, am Leben gehalten hat. Wirklich dieser Wille, denen zeigen, hier ich bin nicht dumm“ (Josef, Z. 544–549).

3.2 Interaktionelle Ebene

Die Schülerinnen und Schüler äußern in ihren Interviews die Erfahrung, dass sich Freundschaften zunächst gruppenbezogen, dann über die eigene Stammgruppe hinaus herausbilden. Einige Freundschaften tragen durch die gesamte Schulzeit hinweg. Innerhalb der Stammgruppe nehmen fast alle einen starken Zusammenhalt wahr, wenn es z.B. um die Hilfe bei Lernproblemen oder auch um die gegenseitige Unterstützung insgesamt geht. Sarah und Roswitha sagen z.B.:

„Also unsere Gruppe versteht sich super. Wenn was ist, wir halten zusammen“ (Sarah, Z. 76–77).

„In meiner Stammgruppe geht's mir sehr gut. [...] Ja, ich versteh mich mit allen gut, ich hab mit niemandem Probleme [...] wenn ich mal Probleme habe, spreche ich die auch an“ (Roswitha, Z. 55–61).

Und Bernd formuliert:

„Also bei Mathe z.B. da mach ich das öfter mit Arne, weil der mir eigentlich ganz gut erklären kann und dann verstehe ich das auch“ (Bernd, Z. 297–298).

Auch die Beziehung zu den Lehrkräften wird thematisiert. Für entlastende Gespräche stehen Lehrkräfte zur Verfügung, die sich die befragten Jugendlichen teilweise selbst als Gesprächspartner wählen.

„Die Lehrer sitzen halt neben dir und die trösten dich [...] und können einfach so über Probleme halt mitreden“ (Sarah, Z. 497–498).

Insbesondere die große Offenheit, Ernsthaftigkeit und Gesprächsbereitschaft wird als positiv hervorgehoben.

„Da haben die schon mit mir gesprochen ... wenn ich die mal gefragt habe, dass [...] ich mit denen einfach reden konnte über das Problem, was ich hatte“ (Josef, Z. 256–259).

„Also die geben gute Vorschläge, was man in manchen Situationen mach(en) kann, weil die teilweise eine bessere Lebenserfahrung haben [...], aber es ist für mich sehr gut, dass man die Hilfe bekommt von bestimmten Personen und dass sie auch zuhören [...] und das nicht ins Lächerliche ziehen oder solche Sachen“ (Bernd, Z. 159–167).

Auch Detlef verweist in seinen Aussagen darauf, dass er in den Lehrkräften der Werkstatt immer Ansprechpartner gefunden hat.

Ganz deutlich unterscheidet Bernd dabei die Zuständigkeiten zwischen den unterschiedlichen Personengruppen:

„Also mit Schülern ist es so, die können einen von diesem Druck so ein bisschen fern halten, also die Freunde, dass man ein bisschen abgelenkt ist. Mit den Lehrern

kann man die Probleme angehen und mit den Freunden kann man die Probleme so ein bisschen zur Seite schieben“ (Bernd, Z. 64–67).

„Doch, die [Lehrer und Lehrerinnen] [...] also ich finde schon, dass die mich gut einschätzen können. Die können auch zum Teil sagen, was gut für dich ist und was nicht so, finde ich“ (Detlef, Z. 147–148).

Die Mitschüler dienen, so die Aussage dieser Schüler, der Ablenkung, die Lehrkräfte dagegen der Problemlösung. Diese Aufgabenzuschreibung für die Lehrkräfte ist nur möglich, wenn ein grundlegendes Vertrauensverhältnis und ein Gefühl des „Sich-Kennens“ zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften gegeben ist.

Problematisiert werden von den Jugendlichen auf der interaktionellen Ebene vor allem die *Versammlungssituation* und *spezifische Formen des Verhaltens von einzelnen Lehrkräften*. Die Versammlung als kreisförmiges Plenumsgespräch ist ein pädagogisch-didaktisches Kernelement der Laborschule als Lebens- Lern- und Erfahrungsraum (Külker et al., 2017; Thurn, 2005). Alle Beteiligte begegnen sich in ihr auf Augenhöhe und können sich direkt ansprechen. Sie dient sowohl zur Rhythmisierung des Tages als auch der einzelnen Lern- und Arbeitseinheiten, die jeweils mit einer Versammlung beginnen und enden. Didaktische Einführungen, Ergebnispräsentationen, Diskussionen zu Störungen und Konflikten, welche die gesamte Lerngruppe betreffen, sind genauso typische Inhalte und Anlässe einer Versammlung, wie die Planung und Reflexion zu Lehr-Lernprojekten oder eine freie Diskussion zu aktuellen lokalen oder globalen Themen. In der Summe ermöglicht die Versammlung eine vielfältige Partizipation der Schülerinnen und Schüler und dient der Sozialisation in die konstruktiv-kritischen Interaktionsformen einer demokratischen Gemeinschaft (ebd.).

Die Interviewaussagen der Schülerinnen und Schüler spiegeln deutlich wider, wie sich das Verhältnis der einzelnen Jugendlichen zu ihren Lehrkräften sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern innerhalb der Versammlungen und darüber hinaus darstellt. Der Grat zwischen Akzeptanz und Beschämung ist dabei so schmal, dass sich die Äußerungen der einzelnen Befragten mitunter zu widersprechen scheinen.

Detlef etwa empfindet vor allem die Präsentation von Inhalten als eine herausfordernde und zugleich beängstigende Situation. Bei ihm sind Bedenken groß, in der Versammlung beschämt oder blamiert zu werden.

„Da [in der Versammlung] hätte ich ja auch Vorträge halten müssen, aber ... ich weiß nicht, da habe ich mich nicht so richtig getraut so vor der Klasse. Da ist mal immer die Angst dabei, wenn man jetzt zum Beispiel was falsch macht, dass man ausgelacht wird oder so. Da ist die Angst“ (Detlef, Z. 213–216).

Trotzdem wählt Detlef die Versammlung, um seine Schwierigkeiten anzusprechen. Er empfindet die Offenlegung von Schwächen als gewinnbringend, da er so mehr Verständnis von den Mitschülerinnen und Mitschülern erhält. Hier scheint ein großes Vertrauen in die Gruppe und die Lehrkräfte vorhanden zu sein, dass diese Offenlegung nicht gegen ihn verwandt wird.

„Ich hab’s nicht mit Vorträgen so [...] und dann wissen eigentlich wirklich alle dann, ah, ‚der hat’s nicht damit so‘, [...]. Ah, ‚der hat da Probleme‘. ‚Ich hab woanders Probleme.‘ ... kann man das versuchen auszugleichen, sich gegenseitig zu helfen ... und dann ... – ich glaube, dann baut sich so was nicht auf ‚Der kann alles so was nicht‘ und ... ich glaube, dann kann man das besser verstehen, warum das so ist“ (Detlef, Z. 407–413).

Roswitha sieht die Dinge ähnlich. Auch sie würde bei Problemen den Weg in die Versammlung suchen. Hier scheinen die Möglichkeiten der Einzelnen in Abhängigkeit von ihrer Person, ihrer Gruppe und ihrer Stellung innerhalb der Gruppe sehr zu variieren.

„Ja, wenn es jetzt zum Beispiel ’n Problem gibt – also wenn ich ’n Problem habe, würde ich das in der Versammlung sagen“ (Roswitha, Z. 345f.).

Die Stammgruppe wird im Laufe der Jahre in der Regel zum „Heimatort“ und die allermeisten Schüler und Schülerinnen fühlen sich hier gut aufgehoben (vgl. die Ausführungen zur innerpsychischen Ebene). Der Versammlung kommt dabei besondere Bedeutung zu. Sie wird als ein Ort beschrieben, an dem man Gemeinsamkeit herstellt und der aufgrund der Vertrautheit durchaus Sicherheit gibt.

Die Versammlung birgt jedoch zugleich auch ein hohes Risiko der Bloßstellung, denn in diesem Rahmen erhalten die jeweiligen Lehrkräfte sowie die Mitschüler und Mitschülerinnen einen mitunter tiefen Einblick in die Lernschwierigkeiten jedes Einzelnen. Die Interviewten benennen unterschiedliche Situationen, in denen sie sich in der Versammlung eher unwohl, unsicher und manchmal sogar beschämt gefühlt haben.

Werden z.B. in der Gesamtgruppe Themen und damit verbunden Fragestellungen besprochen, denen die Schülerinnen und Schüler mit Portrait kaum oder gar nicht folgen können, wird die Versammlung für sie problematisch und zum Teil sehr belastend, da sie sich entweder vorgeführt oder ausgeschlossen fühlen. Sarah beschreibt diese beiden Gefühle sehr plastisch:

„Z.B., wenn wir jetzt mal eine Aufgabe kriegen und der Lehrer kontrolliert das [...] Dann bespricht er das natürlich so in der ganzen Versammlung und ich z.B. oder auch andere Mitschüler finden das manchmal nicht so gut, wenn er halt in der Versammlung so über unsere Probleme spricht, weil das dann jeder mitbekommt“ (Sarah, Z. 463–468).

Oder:

„Ja, z.B. wenn wir jetzt so in der Versammlung sitzen und sie fragt jetzt so eine Frage [...] und die sollen wir jetzt irgendwie beantworten und dann, ich weiß einfach nicht warum ich mich nicht melden kann. Das ist ...“ (Sarah, Z. 372–374).

Ein anders gelagertes Problem bezüglich der Versammlungssituation formulieren Bernd und Sarah.

„Aber ich finde teilweise, manchmal kommt durch die Versammlung so ein Problem. Also ich habe ja das Problem mit der Zeit teilweise und wenn man jetzt eine $\frac{3}{4}$ Stunde in der Versammlung sitzt und man nur eine Stunde hat in dem Unterricht, dann hat man nur eine Viertelstunde für die Arbeit [...] und dann ist [...] zu wenig Zeit“ (Bernd, Z. 421–425).

Hier wird deutlich, dass die Dauer der Versammlung in der Gesamtgruppe als Problem gesehen wird. Die Lernenden empfinden die Besprechungen in der Versammlung, in denen für alle und mit allen eine gemeinsame Lernsituation hergestellt werden soll, gewissermaßen als verlorene Zeit, die sie besser für ihre individuellen Arbeitsaufgaben aufbringen könnten – zumal ihnen dafür doch eigentlich *immer wieder* Zeit fehlt.

Trotz eines grundlegenden guten Klimas in der Schule fühlen die Jugendlichen sich dennoch von einigen Lehrkräften nicht genügend unterstützt bei ihren Lernproblemen. Sie wünschen sich mehr Förderung, zusätzliche Erklärung, mehr Verständnis und auch Zuwendung, um die wahrgenommenen hohen Leistungsanforderungen bewältigen zu können. Sarah sagt:

„Bei Günter, da finde ich, da gibt der mir echt wenig Unterstützung. [...] Und ich weiß einfach nicht, ich sage mal so, ich verstehe es einfach nicht, warum er das nicht kapiert, dass ich halt irgendwie Probleme habe. Weil Englisch ist halt für mich schon ein schweres Fach“ (Sarah, Z. 199–203).

Gerne würde sie also mehr an Unterstützung bekommen, fordert sie aber möglicherweise deshalb nicht ein, weil sie antizipiert, dass sie diese Unterstützung nicht bekommen wird und/oder weil sie eine Bloßstellung beinhalten könnte, nämlich das Eingeständnis sich selbst, aber auch anderen gegenüber, auch nach mehreren Erklärungen die Zusammenhänge nicht verstanden zu haben.

„Ich gehe jetzt nicht zu dem hin und sage, ja kannst du es mir erklären? Weil dann wird er sagen, ja das haben wir schon 500 Mal gemacht. [...] Ok, er hat vielleicht recht, aber ich finde, die Leute, die es noch nicht können [...] Ok, das ist halt viel Arbeit, aber der ist ja dafür da, ne“ (Sarah, Z. 215–220)?

Deutlich wird allerdings auch, dass ihrer Auffassung nach die Lehrkraft ihrer zentralen Aufgabe nicht nachkommt, die Inhalte den Schülerinnen und Schülern so lange zu erklären, bis sie es verstehen. Das enttäuscht sie in gewisser

Weise. Sie sieht, dass dies viel Arbeit bedeuten würde, meint allerdings auch, dass die Lehrkraft eben genau dafür da ist.

Und dann beschreibt sie weiter:

„Dann denke ich mir: ok, ich kriege das jetzt nicht hin, was soll ich denn jetzt machen? Und ähm ... ja weißt du, das finde ich irgendwie schade. Ich meine Lehrer sind auch dafür da, ne, dass sie Schülern helfen“ (Sarah, Z. 230–233).

Und auch hier zeigt sich, dass sich Sarah nicht genügend berücksichtigt, ja vernachlässigt fühlt. Sie nimmt die Hilfsangebote einzelner Lehrkräfte offenbar nicht oder als nicht ausreichend wahr. Sie wirft der Lehrkraft, wie bereits ausgeführt, sogar vor, die Aufgabe als Lehrkraft nicht wirklich ernsthaft zu erfüllen.

Dass es auch andere Erfahrungen dazu gibt, verdeutlicht u.a. eine Aussage von Roswitha:

„Also ich find, die Arbeiten [gemeint sind Arbeitsaufträge] sind sehr gut. Aber – aber es gibt so manchmal – die sind n bisschen zu sehr schwer, aber dann hol ich mir auch Hilfe. Also wenn die dann halt zu schwer sind, dann sage ich das denen und dann kriege ich auch zum Beispiel andere Aufgaben“ (Roswitha, Z. 221–223).

Ihr gelingt es offenbar, sich in der Situation entsprechend Hilfe zu holen, sie hat das Vertrauen zu ihren Lehrkräften, das notwendig ist, um offen mit ihren Schwierigkeiten umzugehen. Offenbar empfindet sie die gewährte Unterstützung als ausreichend und hilfreich.

3.3 Institutionelle Ebene

Obwohl die befragten Jugendlichen bei ihren Antworten wahrscheinlich nur sehr bedingt die „Laborschule als System“ im Blick gehabt haben, lassen sich doch mehrere Aussagen finden, die sich auf die institutionelle Ebene beziehen.

Vorzugsweise äußern sich die Befragten zu den Lern- und Unterstützungsangeboten sowie zu den verschiedenen Formen der Leistungspräsentation und -bewertung. Aber auch Einschätzungen zur Umsetzung laborschulspezifischer Prinzipien finden sich in den Aussagen der Jugendlichen wieder.

Die verschiedenen Angebote der Schule, während der Schulzeit Unterrichtsinhalte nachzubereiten oder Aufgaben zu erledigen (wie beispielsweise im UFO⁴), werden dabei ebenso wertgeschätzt wie ein weitreichendes Pausenangebot, welches nicht nur Anregungen zur aktiven Gestaltung der Freizeit, sondern auch zur gezielten Aufarbeitung von Rückständen bietet:

⁴ Das UFO (Universeller FörderOrt) ist ein Raum, in dem Schülerinnen und Schüler unter Begleitung von Erwachsenen während der Unterrichtszeit, in den Pausen und auch im Anschluss an den Unterricht ihre Aufgaben bearbeiten können.

„Ja, es ist immer verschieden, weil man eigentlich immer was zu tun hat. Hier kann man z.B. zum Pausensport gehen. [...] Man hat hier einfach viele Möglichkeiten was zu machen. Das finde ich ganz gut, dass man so viel tun kann. Man könnte theoretisch auch in den Musikraum gehen – also ich habe Musik-Leistungskurs –, dann kann ich da auch manche Sachen noch nachholen, damit ich die Sachen vom jeweiligen Kurs noch machen kann“ (Bernd, Z. 70–81).

Oder:

„Manchmal gehe ich auch alleine in der Pause ..., wenn ich mal Ruhe brauche oder so für mich selber. Dann mache ich auch mein eigenes Ding. Aber ab und zu gehe ich auch mal mit Freunden in der Pause irgendwas machen ... Fußball spielen oder Pausensport“ (Detlef, Z. 79–83).

Oder:

„Ja, mit dem UFO, da geht man halt ab und zu mal hin, da hat man einfach so die Gelegenheit, ob man dahin geht oder nicht“ (Bernd, Z. 307–308).

Einige Schülerinnen und Schüler betonen, dass sie vor allem die personellen Unterstützungsangebote gerne annehmen und dass sie sie sehr entlasten:

„Dann gehe ich auch zu Carsten und dann machen wir das zusammen und das finde ich auch gut so. Dann bleibe ich halt immer dienstags von eins bis viertel vor zwei hier. [...] Da bleibe ich gerne halt Freitag bis vier. Auch wenn es Wochenende ist, aber ich mache es gerne und dann habe ich es auch hinter mir oder z.B. Hausaufgaben, dann mache ich das einfach“ (Sarah, Z. 256–262).

Oder:

„Na klar, ich hatte natürlich auch in manchen Fächern Probleme, da kam ich halt immer zu Carsten oder halt zu Sybille“ (Sarah, Z. 101–102).

Das *zusätzliche betreute Lernangebot* wird von der Schülerin sehr honoriert. Sie nutzt es, um liegen gebliebene Arbeiten mit Unterstützung zu erledigen, Hausaufgaben zu machen oder sich Nichtverstandenes erklären zu lassen. Das scheint sie als große Entlastung zu empfinden, spricht davon, dass sie es gerne macht, um dann am Wochenende, wo sie von niemandem Unterstützung erfahren kann, nicht an schulischen Aufgaben arbeiten zu müssen.

Auffällig erscheint in diesem Zusammenhang, dass es den Schülerinnen und Schülern leichtfällt, Lehrkräfte um Unterstützung zu bitten. Diese niedrige Schwelle spricht für ein Klima des Vertrauens in der Schule. Deutlich wird hier auch, dass es für die Jugendlichen viele Möglichkeiten gibt, Hilfe zu erhalten. Sie können frei wählen, bei wem sie sich Unterstützung holen, wem sie sich anvertrauen, und tun dies auch. So wählen die Jugendlichen nicht nur ihre Betreuungslehrkräfte für die Unterstützung aus, sondern entscheiden sich frei zwischen Fachlehrern und Fachlehrerinnen, Sonderpädagogen und -päda-

goginnen sowie anderen Erwachsenen (z.B. Sozialpädagoginnen und -pädagogen), die in der Schule tätig sind.

Diese Möglichkeit, zwischen verschiedenen Lehrkräften und damit zwischen verschiedenen Ansprechpartnern innerhalb der Schule wählen zu können (siehe auch die Ausführungen zur *innerpsychischen Ebene*), wird von mehreren Schülerinnen und Schülern besonders betont. Neben den Techniklehrkräften (siehe Zitat S. 241), werden noch andere Personen benannt:

„Ich bin sehr viel zu Myrthe [Kreativwerkstatt] hingegangen“ (Roswitha, Z. 281).

Die Möglichkeit, verschiedene Lernorte (Kreativwerkstatt, Technikwerkstatt, Sporthalle) aufsuchen zu können und durch die offenen Räumlichkeiten „kurze Wege“ bei der Kontaktaufnahme mit ganz unterschiedlichen Erwachsenen zu haben, kann für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf offenbar hilfreich sein. So werden die Werkstattmeister oder Hausmeister gleichwertig als erwachsene Vertrauenspersonen wahrgenommen.

Auch die strukturell verankerten Projekt- und Kursangebote werden sehr positiv eingeschätzt. Angesprochen werden Theaterprojekte, der Fahrradführerschein in der Stufe II⁵ und der regelmäßige Putztag am Schuljahresende.

Im Rahmen der o.g. Angebote erfahren sich die Jugendlichen mit ihren Stärken, was für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls hoch bedeutsam ist, zumal sie sich in der Regel selbst für die Teilnahme an bestimmten Kursen und Projekten entschieden haben. Mit- und Selbstbestimmung bei Lerninhalten tragen dazu bei, dass auch diese Schülerinnen und Schüler weiter motiviert und engagiert das Lernen zu „ihrer Sache“ machen. Die Schülerinnen und Schüler erleben gerade dies, nämlich Einfluss auf die eigene Lerninhalte und auch den Lernprozess zu nehmen, als ein hohes Gut. Hier wird die Wertschätzung laborschulspezifischer Prinzipien wie Selbst- und Mitbestimmung sowie die Möglichkeit, sich an den eigenen Stärken zu orientieren und sie auszubauen, deutlich. Besonders gut kommt das bei Detlef zum Ausdruck, der über die Freiheiten im Leistungskurs Technik sagt:

„Da ist ja dann wirklich ein Thema, und das wird durchgezogen. Und da in Technik ist das so ... da kannst du was machen ... du überlegst dir was ... musst zwar vorher auch was planen, ne ... aber da kannst du dein eigenes Ding machen und lässt sich deine Fantasie freien Laufe im Modellbau. Das ist ganz in Ordnung“ (Detlef, Z. 248–252).

Im Rahmen dieser Wahlangebote können die Jugendlichen Stärken zeigen – „*Ich glaube, das ist halt eine Stärke von mir*“ (Bernd, Z. 371) – berufsbezo-

⁵ An der Laborschule umfasst die Stufe II die jahrgangsgemischt unterrichteten Klassenstufen 3, 4 und 5.

gene Profile ausbilden und sie werden in die Lage versetzt, realistische Berufsziele zu entwickeln und zu verfolgen.

„Ich will selber ja Koch werden und merke, das sind meine Stärken, aber da reicht ja jetzt auch nicht nur kochen. [...] das ist eine Sache, die mir gut liegt und die kann ich mir auch gut vorstellen. [...] im Berufsleben, dann versuche ich da schon ein bisschen mehr Elan zu bringen, damit ich das dann auf jeden Fall habe, damit ich dann die Leistung bringe“ (Bernd, Z. 608–612).

Dementsprechend bezeichnen alle Schülerinnen und Schüler die *Berufsvorbereitung mit regelmäßigen Beratungsgesprächen* und auch die zahlreichen *Praktika* als sinnvoll und sehen sie für ihre Berufswahl als ausgesprochen hilfreich an. Zu diesem Ergebnis kommen die Jugendlichen auch dann, wenn sie die Praktika zunächst als langweilig und wenig sinnvoll erachtet haben:

„[...] möglichst so'n Einblick bekommen. [...] mit der Berufswelt vertraut zu machen. Wie das Ganze abläuft. [...] ich kann mir das jetzt besser vorstellen“ (Josef, Z. 393–401).

Oder:

„Berufsvorbereitung fand ich jetzt nicht so gut ... habe ich mich nicht so gefreut drüber, aber mittlerweile, wenn ich drüber nachdenke: Es hat mir ziemlich viel geholfen. Weil da hat man Sachen gelernt und die ... das hättest du niemals geglaubt, dass du das wirklich brauchst, ne“ (Detlef, Z. 98–102).

Bernd geht schließlich etwas mehr ins Detail und benennt unterschiedliche Angebote der Schule explizit. Er empfindet beispielsweise die im schulischen Berufsorientierungskonzept fest verankerte regelmäßige Berufsberatung durch eine Mitarbeiterin der Arbeitsagentur, die üblicherweise noch durch eine (sonder-)pädagogische Lehrkraft begleitet wird, als sehr hilfreich. Später spricht er auch noch den regelmäßig durchgeführten Berufsparcours an, der ihm einen guten Einblick in Berufsfelder gegeben hat und ihm seine Schwerpunkte und besonderen Fähigkeiten und Interessen verdeutlichen konnte:

„Man hat ja hier die Gelegenheit mit Kerstin K. von der Arbeitsagentur zu reden und die hilft einem dann sehr. Also die spricht ja eigentlich die Themen genau an, also was man dann nach der Schule machen könnte“ (Bernd, Z. 614–616).

Auch Sarah beschreibt die Praktika als sehr hilfreich und betont an anderer Stelle, dass es für sie wichtig war, dass sie in der Schule begleitet wurde, z.B. beim Schreiben von Bewerbungen:

„Ich hatte natürlich auch Carsten, wir haben uns halt immer hingesetzt und haben auch in der Schule [...] so eine Bewerbung geschrieben“ (Sarah, Z. 583–584).

Auch die *Jahresarbeiten* als strukturelles Merkmal können, ebenso wie die umfangreich anzufertigenden Portfolioarbeiten, zu einem Motor der Entwick-

lung werden; sie können allerdings zugleich dazu führen, dass sich die Schülerinnen und Schüler einer starken Arbeitsbelastung ausgesetzt fühlen. Während Sarah und Josef resümieren, dass sie bei der Erstellung der Jahresarbeiten sehr viel gelernt haben, steht bei Detlef eher die Mehrbelastung im Vordergrund:

„Ja und mit Jahresarbeiten habe ich auch ganz viel gelernt“ (Sarah, Z. 324).

Oder:

„[...] zum Beispiel Jahresarbeiten ... wie ich mich strukturiere ... also wie ich wirklich Sachen angehe ... was ich als erstes schrittweise mache ... nicht versuchen, alles auf einmal. Das war lange Zeit für mich auch ein Problem. Über Jahre habe ich das auch gelernt ... mal zurück zu schalten ... sagen, o.k., das streiche ich jetzt oder das streiche ich, stelle ich zurück“ (Josef, Z. 338–342).

Aber auch:

„Jahresarbeiten sind nicht so gut, weil Jahresarbeiten mag ich überhaupt nicht. Das ist ein bisschen stressig mit den Abgabeterminen und dann ist da halt zwischendurch noch Praktikum ... und das finde ich ... äh ... alles auf einmal ... das kann man nicht so richtig schaffen. [...] Ich fand, in der Zehnten ist es weniger geworden als in der Neunten“ (Detlef, Z. 287–298).

Die an der Laborschule etablierte Vielfalt von *unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung und -präsentation* (siehe auch Biermann in diesem Band) wird ebenfalls gewürdigt. Die Befragten stellen dabei heraus, dass sie nicht alle Aufgabenformate als für sie selbst passend wahrnehmen. So bevorzugt eine Schülerin eher schriftliche Formate wie Portfolios, wohingegen ein Schüler sich eher für mündliche Präsentationen bzw. Tests ausspricht:

„Äh, Portfolioprodukt. Das mache ich total gerne. [...] Präsentation, also jetzt mehr Vortrag, Referate, mache ich total ungern. Weil ich da total schüchtern bin und das einfach nicht kann“ (Sarah, Z. 419–421).

Ein weiteres wesentliches strukturelles Merkmal der Stufe III/IV sind die *Klassenfahrten* mit ihrem je spezifischen Herausforderungscharakter. Insgesamt werden die Fahrten als positive Lern- und Leistungsgelegenheiten und auch soziale Erfahrungsmöglichkeiten wahrgenommen:

„Halt diese ganzen Klassenfahrten, was wir halt gemacht haben mit der Klasse. Das fand ich ganz gut. Also was wir so unternommen haben. Und es ist auch gut, dass unsere Schule das halt auch, dass sie das so gemacht haben“ (Sarah, Z. 506–508).

„Also auf Klassenfahrten war ich mir immer total sicher. Da habe ich alles gemacht, was wir konnten und machen mussten [...] In Italien zum Beispiel, da habe ich auch manchmal so eingekauft und ... ich hab da manchmal für zwei/drei Häuser

mitgekocht⁶ ... ganz alleine ... alles selber gemacht. Das kommt immer drauf an. Also ich habe alles mitgemacht und ... bin eigentlich auch für jeden Spaß zu haben“ (Detlef, Z. 347–355).

Zugleich aber formulieren die befragten Jugendlichen, dass sie durchaus mit Sorgen auf gewisse Fahrten geblickt haben:

„Also ich hatte mir eigentlich nur Sorgen bei Schweden gemacht, wegen meinem Englisch, aber das war dann, wenn man dort war, wieder ganz anders. Man hat das ganz anders wahrgenommen. [...] In Schweden selber hatte ich halt Angst, dass ich Englisch nicht genug gelernt habe, weil ich eigentlich nicht so der größte Vokabelfan war. Aber eigentlich war das mit dem Verständnis kein Problem. Ich hab dann auch viel Lob bekommen, dass ich mich so gut verständigen konnte“ (Bernd, Z. 405–414).

Auch Sarah und Roswitha berichten von ihrer großen Sorge vor der Schwedenfahrt:

„Weil in Schweden wollte ich das, weil ich echt Angst hatte und so in einer fremden Familie zu sein und dann noch Englisch sprechen. Da hatte ich echt Angst, dass wir dahin fahren“ (Sarah, Z. 514–516).

„Zum Beispiel die Fahrt nach Schweden habe ich mir sehr viele Gedanken gemacht, weil Englisch und so, andere Sprache“ (Roswitha, Z. 252–254).

Diese große Herausforderung bewältigt zu haben, ordnen die beiden Jugendlichen im Nachhinein als positiv ein.

4. Zusammenfassung

Fasst man die bisherigen Ergebnisse des WILS-FEPs zusammen, so lässt sich als übereinstimmende Kernkategorie das „Gefühl der Zugehörigkeit“ der Schülerinnen und Schüler herausarbeiten, das in allen Interviews angesprochen wird und durch Bedingungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen wirksam wird. Bezogen auf die formulierte Fragestellung und die zugrunde liegende Bezugstheorie „integrativer Prozesse“ von Reiser et al. (1986) lässt sich festhalten:

Innerpsychische Ebene

- Die weit überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf sieht sich selbst als vollwertige Mitglieder ihrer Gruppe und die

⁶ Die Schülerinnen und Schüler wohnen auf den Klassenfahrten in Wohngruppen zu 5 bis 6 Personen in einem Mobilheim und versorgen sich dort vollkommen selbständig.

Gruppe selbst gewissermaßen als „Heimat“. Dies gilt für alle interviewten Schülerinnen und Schüler.

- Für die interviewten Schülerinnen und Schüler ist die Schule deutlich mehr als ein Ort des Lernens. Hier fühlen sie sich aufgehoben, finden Freunde und Lehrkräfte mit denen sie über ihre Probleme und Schwierigkeiten sprechen können.

Dennoch zeigen die Interviews, dass diese positive Wahrnehmung nicht ungebrochen gilt.

- So scheint die Passung der Aufgaben (Individualisierung) nicht durchgängig in hinreichendem Maße zu gelingen. Immer wieder äußern die Jugendlichen ein Gefühl der Überforderung, das insbesondere das 9. und 10. Schuljahr betrifft. Die nicht optimale Passung zwischen Anforderung und Bewältigungsmöglichkeit (sowohl bezogen auf den Inhalt als auch bezogen auf den Umfang der Aufgaben) sorgt bei einigen der interviewten Jugendlichen für erheblichen Stress. Für die Schule heißt dies, weiter an der Entwicklung von Unterrichtskultur zu arbeiten und individualisierte Lehr- und Lernformen (noch) weiter zu professionalisieren. Das bedeutet auch, neuere lernpsychologische Erkenntnisse dem Kollegium zugänglich zu machen sowie gemeinsam und kollegial mit methodisch-didaktischer Phantasie für die Umsetzung dieser Erkenntnisse in die eigene schulische Praxis zu sorgen.

Interaktionelle Ebene

- Die besondere Bedeutung der Stammgruppe und später des Jahrgangs für die Unterstützung beim Lernen in der Schule und bei Lebensproblemen wird als sehr wertvolles Gut immer wieder hervorgehoben.
- Die Schülerinnen und Schüler haben ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Lehrkräften der Schule, das es ihnen ermöglicht, offen mit ihren Lern- und Lebensproblemen umzugehen.

Dennoch kommt es auch hier zu Brüchen in der positiven Wahrnehmung.

- Nicht in jedem Fall fühlen sich die Jugendlichen von ihren Lehrkräften ernst genommen, unterstützt und hinreichend begleitet. Gehen wir davon aus, dass die Lehrkräfte grundsätzlich bereit sind, alle Jugendlichen in ihrer (Lern-)Entwicklung unterstützen zu wollen, so deutet dieses Ergebnis doch darauf hin, dass möglicherweise nicht alle Lehrkräfte über hinreichende Kompetenzen verfügen, um professionell und authentisch, selbstbewusst und aktiv zum Wohl der Kinder und Jugendlichen handeln zu können. Die Selbstkompetenzen der Lehrkräfte (z.B. über entsprechende

Fortbildungen) zu erweitern, könnte hier ein Schlüssel zur Verbesserung sein, damit die Werthaltungen der Lehrenden und ihr pädagogischer Blick auf die Schülerinnen und Schüler auch lebbar werden oder bleiben.

- Die Befragten beschreiben die Versammlungssituation immer wieder als problematisch. Die Versammlung ist eine institutionalisierte Organisationsform in den Unterrichtsstunden der Laborschule, die ganz unterschiedliche Funktionen erfüllt. Eine Funktion – insbesondere in den höheren Jahrgängen – ist die, eine gemeinsame Lernsituation herzustellen, in der z.B. Informationen gegeben werden und Erklärungen für die gesamte Gruppe erfolgen, Arbeitsaufträge erteilt, Arbeitsergebnisse vorgestellt und diskutiert werden. Gerade wenn die Versammlung zeitlich (zu) ausgedehnt stattfindet, vielleicht sogar manchmal zu eher wenig differenziertem „Frontalunterricht“ wird, ergeben sich für bestimmte Jugendliche offenbar Schwierigkeiten. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen des sogenannten Jungen-FEPs⁷: Auch dort äußerten die Jungen mehrfach, dass sie „unter langen Versammlungen leiden“, sie nehmen sie als vergeudete Lernzeit wahr und entziehen sich auf unterschiedliche Weise dieser Lernsituation. Die hochgradig ritualisierte Form der Versammlung gilt es daher aus Sicht der Forschungsgruppe kritisch zu hinterfragen. Wie kann es gelingen, im Lernprozess zugleich Gemeinschaft herzustellen und Lernergebnisse für alle nutzbar zu machen, ohne Langweile, Überforderung und sogar wahrgenommene Bloßstellungen zu erzeugen?

Institutionelle Ebene

- Der Laborschule gelingt es insgesamt, eine Schulkultur zu schaffen, in der sich die Jugendlichen anerkannt und akzeptiert fühlen und in der sie sich partizipativ an der Gestaltung des Schullebens und des eigenen Lernens beteiligen können. Sie fühlen sich insgesamt in der Schule wohl und identifizieren sich mit ihrer Schule. Neben den Ergebnissen aus der Interviewstudie weisen darauf insbesondere auch die Ergebnisse des quantitativen Teils des Forschungsprojektes hin, denen zufolge auch bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ein hohes Wohlbefinden besteht (z.B. Kullmann et al., im Druck).
- Die besonderen schulischen Strukturen an der Laborschule, wie z.B. die Arbeit in heterogenen und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (hier: Wahl- und Leistungskurse) sowie das Fehlen äußerer Leistungs differenzierung, tragen vermutlich entscheidend zur sozialen Integration bei.

⁷ Kurztitel des Forschungs- und Entwicklungsprojektes (FEP) „Lernen und Leisten von Jungen in der Laborschule – eine längsschnittliche Betrachtung“, vgl. Geist et al. (2015).

- Institutionalisierte Formen, die die Schule als Unterstützung anbietet (z.B. Arbeit mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Arbeit im UFO, Gesprächsangebote im Beratungsteam) erkennen die Schülerinnen und Schüler als solche und empfinden sie als hilfreich.
- Schulisch fest verankerte Angebote, die außerhalb des regulären Unterrichts liegen (z.B. Klassenfahrten, Projekte, Praktika, Jahresarbeiten, ...), werden als gute Lernmöglichkeiten angesehen, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Profil verschaffen können und durch gute Ergebnisse und damit Kompetenzerfahrungen ihr schulisches Selbstkonzept verbessern können.

Neben diesen positiven, inklusionsfördernden institutionellen Merkmalen schulischer Praxis zeigen die Interviews allerdings auch, dass es in der schulischen Praxis institutionell verankerte Strukturen gibt, die von den Schülerinnen und Schülern mit Portrait als problematisch wahrgenommen werden und mithin als inklusionshemmend bezeichnet werden können.

- Die individualisierten Berichte zum Lernvorgang werden in der neunten und zehnten Jahrgangstufe ergänzt durch Notenzeugnisse, die sich aufgrund des bevorstehenden Übergangs an den Maßstäben der Regelschule orientieren müssen. Dadurch ergeben sich Probleme für einige Jugendliche, die mit darauf zurückzuführen sind, dass es ihnen schwerfällt zu akzeptieren, wenn sie ihre angestrebten Zensuren trotz oft großer Bemühungen nicht erreichen konnten. Eine Lösung dieses Problems ist schulischerseits nicht möglich, da spätestens mit dem Verlassen der Laborschule das Notensystem der Regelschulen zur Einschätzung von Leistungen von der Gesellschaft gefordert und akzeptiert wird.

Die in den Interviewstudien vorgestellten Einzelfälle zeigen bisher eindrucksvoll, dass die Laborschule die Herausforderungen, die im Rahmen einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung von allen Beteiligten zu bewältigen sind, durchaus erfolgreich meistert. Spannend ist darüber hinaus die Triangulierung dieser Daten mit den Fragebogenergebnissen zum Wohlbefinden im Rahmen der quantitativen Längsschnittstudie, an der alle Schülerinnen und Schüler der Stufen sechs bis zehn teilnehmen (vgl. Kullmann et al., im Druck). Die quantitativen Daten ermöglichen auch eine Einordnung der hier vorgestellten Erfahrungen und den Vergleich zwischen verschiedenen Schülerinnen- und Schülergruppen.

Kleinespel stellte (1990, 100) für Laborschülerinnen und Laborschüler im Vergleich zu anderen Schülergruppen fest, dass ihr Selbstwertgefühl signifikant unabhängiger von ihren schulischen Leistungen ist. Ob dies auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt, bleibt zu hoffen, sollte aber geklärt werden.

Literatur

- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderschulunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–382). Stuttgart: Hogrefe.
- Gebhardt, M. (2013). *Integration und schulische Leistungen in Grazer Sekundarstufenklassen. Eine empirische Pilotstudie*. Wien: Lit.
- Geist, S., Heidemann, A. W., Hoppstädter, U., Uffmann, G., Lutter, N., Schütte, M. et al. (2015). *Entwicklung eines Konzeptes zur Stärkung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen bei Jungen in ausgewählten Erfahrungsbereichen*. Werkstatthefte, Nr. 50. Laborschulforschung 2015: Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan (S. 67–72). Bielefeld: Eigenverlag.
- Haerlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse*. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6. Bern: Haupt.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133–158). Bern: Haupt.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merken & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung: 10. Ausgabe 2010* (S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11 (7), 242–248.
- Kleinspel, K. (1990). *Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*. Weinheim/Basel.
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lutter, N., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streesse (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Pijl, S. J. & Frostad, P. (2010). Peer Acceptance and Self Concept of Students with Disabilities in Regular Classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 93–105.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16, 115–122 und 154–160.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Münster: LIT
- Schwab, S., Huber, C. & Gebhardt, M. (2015). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>

- Steinschulte, L. (2013). *Subjektive Wahrnehmung der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. Eine Studie im Rahmen des Forschungsprojekts „Fördernde und hemmende Bedingungen für Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“*. Masterarbeit. Universität Bielefeld.
- Thurn, S. (2005). Die Laborschule als polis, als Verantwortungsgemeinschaft. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (Hrsg.), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis* (S. 181–188) München: Juventa.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyoding, S., Gorges, J., Stanghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7–21.

*Harry Kullmann, Reto Friedli und
Mathias Hattermann*

Dem Verstehen auf der Spur – Ausgewählte Befunde zu den Grundvorstellungen von Schülerinnen und Schülern beim Rechnen mit negativen Zahlen aus einem Unterrichtsstudien-Projekt zum inklusiven Mathematikunterricht

1. Einleitung

Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule bietet hervorragende Möglichkeiten, um den inklusiven Fachunterricht kontinuierlich weiterzuentwickeln. Auf der Basis selbstbestimmter Praxisforschung können die Lehrkräfte hierbei – im Anschluss an ein mehrstufiges Begutachtungsverfahren – u.a. neue Unterrichtsmodelle entwickeln und erproben (z.B. Klewin et al., 2016; Tillmann, 2011). Der vorliegende Beitrag bietet einen Einblick in die Grundlagen, den Ablauf und ausgewählte Ergebnisse eines multiprofessionellen Projekts zur Entwicklung des inklusiven Mathematikunterrichts an der Laborschule am Beispiel einer Unterrichtssequenz zu „negativen Zahlen“ im Jahrgang 7. Dieser Entwicklungsprozess erfolgte anhand der Prinzipien der sogenannten Unterrichtsstudien durch ein Team aus Lehrkräften der Laborschule sowie Wissenschaftlern der Universität Bielefeld mit mathematikdidaktischem bzw. schulpädagogischem Profil (s. Abschnitt 3).

Im Fokus: Mathematische Grundvorstellungen zum Rechnen mit negativen Zahlen

Den Schwerpunkt der folgenden Erörterungen bilden mathematikdidaktische Analysen zu den Grundvorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Grundvorstellungen sind ein weit verbreitetes Konzept innerhalb der Mathematikdidaktik (vom Hofe, 1995). Unter Grundvorstellungen versteht man mentale Repräsentationen von mathematischen Objekten, Operationen oder Zusammenhängen, welche sich in einem Netzwerk entwickeln (ebd.; Kleine et al., 2005). Grundvorstellungen wurden bereits im Kontext verschiedener Inhaltsbereiche der Schulmathematik wie zum Beispiel dem Variablenbegriff (Malle et al., 1993), dem Bruchzahlbegriff (Güse & Wartha, 2009) oder dem Prozentbegriff (Hafner, 2011) bearbeitet.

Durch den Aufbau von Grundvorstellungen beispielsweise zu Rechenoperationen sollen Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erlangen, die über das bloße Abarbeiten von Aufgabentypen im Sinne von Fertigkeiten hinausgehen (Blum & Hofe, 2003). Stattdessen sollen insbesondere Übersetzungsprozesse zwischen Realität und Mathematik erleichtert werden (Hofe et al., 2008). Unterschieden werden (erstens) normative Grundvorstellungen, welche vom Lehrenden festgelegt und anschließend vom Lernenden aufgebaut werden sollen. Deskriptive Grundvorstellungen beschreiben (zweitens) beim Individuum tatsächlich vorliegende Vorstellungen, die sich beispielsweise in Interviews feststellen lassen (s. Abschnitt 4). Beim konstruktiven Aspekt ist es (drittens) das Ziel, auf der Grundlage deskriptiver Grundvorstellungen geeignete Maßnahmen einzuleiten, um fehlerhafte Vorstellungen zu beheben. Die Ermittlung von Grundvorstellungen ist somit ein möglicher Diagnoseschritt des Mathematikunterrichts, der eine anschließende Förderung vorbereiten und lenken kann.

Die curricularen, didaktischen und inklusionsbezogenen Grundsätze des Erfahrungsbereichs Mathematik an der Laborschule stellen die Basis des Lehrerforscherprojekts zu negativen Zahlen dar und werden im direkt anschließenden Abschnitt 2 beleuchtet. Einer knapp gehaltenen Beschreibung von Unterrichtsstudien als Modus zur synergetischen Entwicklung von Unterricht und Lehrerprofessionalität sowie einem Blick auf die Arbeit des Forschungs- und Entwicklungsprojekts insgesamt ist Abschnitt 3 gewidmet.

Den Hauptteil des Beitrags bilden in Abschnitt 4 die Beschreibung der „studierten“ Unterrichtssequenzen sowie die Ergebnisse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Grundvorstellungen zum Rechnen mit negativen Zahlen. Eine inklusionsbezogene Vertiefung liefert hierbei das Beispiel eines Schülers mit Portrait, bei dem eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wurde und der in einem Einzelinterview vertiefte Einblicke in seine, die o.g. Grundvorstellungen repräsentierenden Argumentationsmuster gab.

Ergänzend werden Analysen zur Heterogenitätsdimension Geschlecht vorgestellt. Betrachtet wird, inwiefern sich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen abzeichnen. Seit in den frühen 2000er Jahren eine Studie auf geschlechterspezifische, zuvor nicht bekannte Disparitäten im mathematischen Kompetenzbereich mit deutlichen Leistungsvorsprüngen zugunsten der Mädchen an der Laborschule hingewiesen hat (Hollenbach, 2009; Stanat et al., 2003), gilt der Frage nach möglichen analogen, fachbezogenen oder überfachlichen Geschlechterunterschieden ein besonders akzentuiertes Interesse (Geist et al., 2003; Geist et al., 2015).

Um als Lehrkraft *dem Verstehen auf der Spur* zu bleiben (s. Abschnitt 3.2) und „die Sachen“ zugunsten der Menschen zu klären (Hentig, 1985), bedarf es auf unterrichtlicher Ebene – auch und gerade in inklusiven Lerngruppen –

einer profunden fachdidaktischen Analyse und Konzeption (z.B. Seitz, 2004). Unter anderem vor diesem Hintergrund bildet die fachdidaktische Perspektive den Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags wie auch der Diskussion im abschließenden fünften Abschnitt.

2. Der curriculare Rahmen: Themenspezifische Aspekte des Mathematikunterrichts über rationale Zahlen in den Stufen III und IV¹

Die negativen Zahlen (als Teil der rationalen und Erweiterung der natürlichen Zahlen) stellen im Mathematiklehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen einen zentralen Baustein dar und nehmen auch im Curriculum der Laborschule eine wichtige Rolle ein. So werden die negativen Zahlen bereits in der Stufe II in außermathematischen Bereichen berücksichtigt – etwa bei der Messung von Temperaturen – und werden durch das spiralförmige Fachcurriculum der folgenden Jahrgänge kontinuierlich eingebunden (algebraische Gleichungssysteme: Stufe 7, lineare Gleichungen: Stufe 8, lineare und quadratische Funktionen: Stufen 9/10, s.a. Althoff et al., 2013; EB-Mathematik, 2012). Jenseits ihrer Alltagsrelevanz sind negative Zahlen daher in mathematikdidaktischer Hinsicht unverzichtbar zum Verständnis von Termen, Gleichungen und funktionalen Betrachtungen vielfältiger Art. Die Kenntnisse über rationale Zahlen und lineare Gleichungen sollen die Schülerinnen und Schüler vor allem dazu befähigen, inner- und außermathematische Probleme zu lösen.

Leider erweisen sich jedoch bestimmte Operationen beim Rechnen mit negativen Zahlen als wiederkehrende Fehlerquellen bei der Behandlung weiterführender Inhalte im Mathematikunterricht. Gelingt die reine Einführung der negativen Zahlen aufgrund alltagsnaher Modelle noch relativ unproblematisch, so bereiten der Umgang mit Klammern sowie die doppelte Interpretation des Minuszeichens als Rechenzeichen *und* Vorzeichen häufig Probleme. Spezielle Rechenoperationen wie die Subtraktion mit negativem Minuend und negativem Subtrahend erweisen sich auch für Schülerinnen und Schüler höherer Klassenstufen als besondere Schwierigkeit. Zudem treten beim Übergang zu den rationalen Zahlen alle Problembereiche der Bruchzahlen und der negativen Zahlen gemeinsam auf, sodass der Lehrgang zu negativen Zahlen sich erfahrungsgemäß stark auf die langfristige Performanz der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht auswirkt.

¹ Die Klassenstufen sind an der Laborschule in vier Stufen gegliedert, beginnend mit dem Vorschuljahr („Nullter“), Stufe I: 0/1/2, Stufe II: 3/4/5, Stufe III: 5/6/7, Stufe IV: 8/9/10.

Für einen inklusiven Mathematikunterricht bedeutet dies zum einen, dass eine Unterrichtssequenz zu negativen Zahlen den Schülern und Schülerinnen einen möglichst handlungsorientierten Zugang ermöglichen muss, der von konkreten Alltagssituationen über spielerische Anwendungen zu einer abstrakten Vorstellung im Umgang mit den unterschiedlichsten Rechenoperationen führt. Zum anderen folgt daraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess ein Modell zur Verfügung gestellt bekommen, welches ihnen ermöglicht, innermathematische Fragestellungen mit konkreten Vorstellungen zu verknüpfen und diese so zu bewältigen (z.B. Lietzmann, 1923). Eine Vermittlung mathematischer Inhalte an – zunächst – Alltagssituationen erleichtert es vielen Schülerinnen und Schülern, Grundvorstellungen aufzubauen, z.B. zu Rechenoperationen. Dies wiederum ist bedeutsam, um Fähigkeiten zu erlangen, die über das bloße Abarbeiten von Aufgabentypen im Sinne von Fertigkeiten hinausreichen (s. Abschnitt 4.2).

Ausgehend von den natürlichen Zahlen bildet der Übergang zu den ganzen Zahlen und den Bruchzahlen den ersten bzw. zweiten Schritt der Zahlbereichserweiterung in der Sekundarstufe I (Hofe, 2007). So ist etwa an der Laborschule die Zahlbereichserweiterung zu den rationalen Zahlen ein Schwerpunkt des Unterrichts im Jahrgang 7.

Unter anderem zur Vermeidung der pädagogischen Nachteile eines sozialen Vergleichs in inklusiven Lerngruppen werden im Mathematikunterricht der Laborschule in Übereinstimmung mit der allgemeinen Schulphilosophie keine traditionellen Tests und Klassenarbeiten eingesetzt. Sehr wohl gibt es jedoch regelmäßige Diagnose- und Überprüfungsverfahren, die dann einer individuumbezogenen Standortbestimmung dienen und ein personalisiertes sowie selbstgesteuertes Lernen ermöglichen.

Im Vordergrund der Lern- und Leistungsbeurteilung in den Jahrgängen 6 bis 10 stehen sowohl die Portfolioarbeit (s. *Beitrag von Biermann in diesem Band*) als auch die Arbeit mit Kompetenzdiagnosebögen. Zu beiden didaktischen Konzepten gibt es für die Lehrenden an der Laborschule die Möglichkeit, entsprechende erarbeitete Materialien zu nutzen und sich innerhalb des Kollegiums auszutauschen und zu beraten. Die Konzeption des ausgeprägt binnendifferenzierenden, am Prinzip des erfahrungsbasierten Lernens orientierten Mathematikunterrichts an der Laborschule, versucht allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen adäquate Zugänge zur Mathematik zu eröffnen und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur inklusiven Unterrichtskultur (s.a. Leuders & Prediger, 2012). Gleichwohl befindet sich diese in einem kontinuierlichen Optimierungsprozess.

Im Anschluss an diese Beschreibung der curricularen und fachdidaktischen Kernaspekte werden nachfolgend das Lehrerforscherprojekt sowie der Einsatz

von Unterrichtsstudien als organisatorischer Rahmen der angestrebten Unterrichtsentwicklung vorgestellt.

3. Der organisatorische Rahmen: Unterrichtsstudien im Rahmen des Lehrerforscherprojekts „Positive Beispiele zu negativen Zahlen“

3.1 Das Lehrerforscherprojekt „Positive Beispiele zu negativen Zahlen“

Ausgangspunkt des Lehrerforscherprojekts „Positive Beispiele zu negativen Zahlen – Unterrichtsstudien zum Mathematikunterricht“ war das Ziel einer Verbesserung des Unterrichts zu rationalen Zahlen in verschiedenen Lerngruppen der Laborschule bei gleichzeitiger Erprobung von Unterrichtsstudien als Professionalisierungsmethode (s.u.). Gemeinsam entwickelt und erprobt werden sollten vor allem neue Verfahren – aus der Perspektive der Lehrerforscherinnen und -forscher – einer Verknüpfung handlungsorientierter Methoden mit individualisierten Aufgabenstellungen.

Die Lehrkräfte innerhalb der multiprofessionellen Projektgruppe waren somit neugierig darauf, zu negativen Zahlen und den zugehörigen Rechenoperationen auf die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler passende Zugänge und Aufgabenformate zu erforschen. Sie wollten u.a. beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler auf die Impulse reagieren, wie sie in selbstständigen Arbeitsphasen mit den gemeinsam entwickelten Medien und Aufgaben zurechtkommen und welche Lernerträge i.w.S. zu verzeichnen sind.

Die Teammitglieder aus der Mathematikdidaktik interessierten sich darüber hinaus vor allem für die Effekte des „studierten“ Unterrichts auf die mathematikbezogenen Grundvorstellungen der Schülerinnen und Schüler (s. Abschnitt 1). Die Grundvorstellungen repräsentieren das in der Überschrift des vorliegenden Beitrags sowie im nachfolgenden Abschnitt 3.2 kurz beschriebene „Verstehen“, dem die Gruppe „auf der Spur bleiben“ möchte; operationalisiert anhand der Frage, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Rechenweisen begründen und welcher Art ihre dabei genutzten bzw. in Interviews oder bei schriftlichen Aufgaben geäußerten Argumentationen sind. Ein Teil der betreffenden Ergebnisse aus der ersten Sequenz des Jahrgangs 7 steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags (s. Abschnitt 4). Die Befunde stehen stellvertretend für eine Reihe mathematikdidaktischer Ergebnisse aus der Arbeit dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekts (z.B. Althoff et al., 2016; Hattermann, 2014; Hattermann et al., 2013; Hattermann et al., 2014).

3.2 Unterrichtsstudien als Ansatz zur Verbesserung des inklusiven Unterrichts

Unterrichtsstudien (*Lesson Studies*) sind ein Verfahren zur synergetischen Entwicklung des Unterrichts und der Professionalität von Lehrkräften (Helmke, 2009; Kullmann, 2018; Lipowsky & Rzejak, 2014; Meyer, 2015; Posch, 2016). Sie bestehen in ihrem Kern aus einer kooperativen Vorbereitung von Unterricht, gefolgt von kollegialen Hospitationen in dem von einem Gruppenmitglied stellvertretend durchgeführten Unterricht sowie einer anschließenden, sehr detaillierten und gemeinsamen Reflexion über alle relevanten Facetten der gemeinsam verantworteten Stunde, von ihrer Artikulation bzw. „Phasierung“ über die Schüleräußerungen und die Wirkung der eingesetzten Medien bis hin zum Lehrerhandeln. Häufig werden die betreffenden Stunden oder Sequenzen anschließend überarbeitet und erneut erprobt sowie zum Abschluss der Unterrichtsstudien für andere Lehrkräfte publiziert (vgl. Kullmann, 2012, 2016; Kullmann & Friedli, 2012).

In der Summe tragen Unterrichtsstudien in besonderer Weise der Forderung von Hiebert, Gallimore & Stigler (2002) Rechnung, wonach eine erfolgreiche Entwicklung der Lehrprofessionalität vor allem dann zu erwarten ist, wenn sie schulintern und kooperativ erfolgt, auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist und einen curricularen Bezug aufweist. Mehrfach herausgestellt wurde die Eignung von Unterrichtsstudien zur Verbesserung des Unterrichts in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen sowie zugunsten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Besonderen (Norwich & Jones, 2014; Vock & Gronostaj, 2017; Ylonen & Norwich, 2012).

Unterrichtsstudien als schulinterne und selbstgesteuerte Form der Unterrichtsentwicklung, in deren Rahmen die „Lehrerinnen und Lehrer [zugleich...] als Forscherinnen und Forscher [...agieren]“ (Schubert 2003, 110), stimmen mit den Prinzipien des Lehrer-Forscher-Modells an der Laborschule überein. So sollen etwa gemäß den Ideen des Schulgründers Hartmut von Hentig „[die Lehrer-Forscher] einen größeren Teil ihrer Arbeitszeit der Reflexion ihres Unterrichts und ihrer pädagogischen Funktion widmen – der Vorbereitung einer Maßnahme oder eines Systems, deren Erprobung, der gemeinsamen Überprüfung, der erneuten Erprobung und schließlich der zur Publikation geeigneten Aufzeichnung“ (Hentig, 2007, 287).

Teilziel des Lehrer-Forscher-Modells ist es somit, Erkenntnisse zugunsten der eigenen Praxis aus der eigenen Praxis zu generieren, und zwar durch – unter anderem – „kontrolliertes Verändern“ (Thurn, 2010, 404). Das Lehrer-Forscher-Modell hilft den Lehrkräften darüber hinaus jene Aufgabe zu erfüllen, die von Hentig ihnen als grundlegende, weil nichtdelegierbare Verant-

wortlichkeit zuschreibt: „Dem Verstehen (und Nichtverstehen) der Schüler auf der Spur [zu] bleiben“ (Hentig, 2007, 329) sowie das „Nachdenken über gute Aufgaben und guten Unterricht“ (Groeben über das Lehrerforscherkonzept Hentigs in Groeben, 2009, 201).

4. Die Lerngruppe und die erste Unterrichtssequenz zu negativen Zahlen

4.1 Die Lerngruppe im Jahrgang 7

Die Lerngruppe, in der das Unterrichtsprojekt stattfand, besuchte das siebte Schuljahr und umfasste 21 Schülerinnen und Schüler, davon 12 Mädchen. Ein Schüler der Lerngruppe hatte ein Portrait bzw. einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, ein weiterer im Bereich körperlich-motorische Entwicklung in Kombination mit emotional-sozialer Entwicklung (s. Abschnitt 5.4). Die Lerngruppe war seit dem sechsten Schuljahr zusammen und hatte seit diesem gemeinsamen Start keinen Wechsel ihrer Betreuungslehrerinnen bzw. -lehrer.² Die Mathematiklehrkraft hatte zum aktuellen Schuljahr gewechselt: Eine Lehrerin aus dem Projektteam hatte die Lerngruppe in deren sechsten Schuljahr unterrichtet, sie zum siebten Schuljahr aber abgegeben (ohne projektbezogene Gründe) und war nun als unterrichtende Lehrkraft des Projektteams für mehrere Wochen zurück in ihrer früheren Lerngruppe. Der eigentliche Mathematiklehrer des siebten Schuljahrs hat im Laufe der Projektzeit keinen eigenen Mathematikunterricht in der Klasse gegeben.

Die Erfassung der Lernausgangslage erfolgte für jede Schülerin und jeden Schüler individuell auf der Basis der Kenntnisse der gerade genannten Projektlehrkraft über die jeweiligen Lern- und Entwicklungspotenziale und damit unter starkem Bezug auf das vorangegangene Schuljahr.

4.2 Die erste Unterrichtssequenz zu negativen Zahlen

Die Projektgruppe entschloss sich bald und mehrheitlich, statt der ansonsten üblichen einzelnen Unterrichtsstunden oder kleineren Sets von zwei bis drei Unterrichtsstunden (z.B. Kullmann, 2012) längere Sequenzen von etwa zehn Stunden, entsprechend etwa einer Unterrichtsreihe, zu „studieren“. Diese Vorgehensweise sollte insbesondere der beobachtenden Begleitung sowie der gezielten Förderung der Schülerinnen und Schüler in ihren unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten zugutekommen.

² Entspricht einem Klassenlehrertandem.

Die erste studierte Sequenz umfasste mit der Einführung negativer Zahlen, dem Addieren und Subtrahieren sowie dem Multiplizieren und Dividieren negativer Zahlen drei Schwerpunkte bzw. Teilreihen. Ihre Dauer betrug mit insgesamt 26 Stunden deutlich mehr Unterrichtsstunden als ursprünglich geplant. Bedingt durch Ferien- und Schülerreisezeiten erstreckte sich die Sequenz über dreieinhalb Monate. Diese Sequenz und ausgewählte Befunde zu den auf Schülerseite erworbenen mathematischen Grundvorstellungen werden in den nachfolgenden Abschnitten etwas näher vorgestellt.

Das Ziel der ersten Phase bestand darin, die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu nutzen und ihnen die Möglichkeit zu geben, mit den für das Rechnen mit negativen Zahlen notwendigen Begrifflichkeiten vertraut zu werden. Zudem musste die (sehr) heterogene Lerngruppe eine gemeinsame Vorstellung und eine gemeinsame Sprache hinsichtlich des Umgangs mit rationalen Zahlen finden: Was bedeuten beispielsweise im jeweiligen Kontext „+7°C“, „0“ oder „-300 m“? Wie können rationale Zahlen geordnet werden bzw. welche von zwei negativen Zahlen ist die größere und wie ist das zu begründen? Welche Bedeutung haben „Zahl und Gegenzahl“? Die Beantwortung dieser und weiterer Fragen erfolgte unter Anknüpfung an Alltags- und Umweltsituationen wie z.B. der Auswertung von Temperaturmessungen, stark handlungszentriert durch das Abschreiten einer am Fußboden aufgezeichneten Zahlengerade sowie unter einem kontinuierlichen, reflektierten Austausch innerhalb der Lerngruppe, z.B. in der Versammlung.³

Die Vorgehensweise war insgesamt eng an den curricularen und methodischen Prinzipien zum inklusiven Mathematikunterricht an der Laborschule orientiert, wie sie in Abschnitt 2 überblicksartig dargestellt wurden. Der gemeinsame Gegenstand (vgl. Feuser, 2011) waren durchgehend die negativen Zahlen und es wurden in inhaltlicher und sozialformbezogener Hinsicht vielfältige Erfahrungs- und Austauschsituationen geschaffen. Abbildung 1 zeigt beispielhaft das Aufgabenblatt zu einem einführenden Spiel, bei welchem mit einer Münze die Zugrichtung auf der Zahlengeraden und mit dem Würfel die zugehörige Anzahl der Schritte bestimmt wird. Da alle Schülerinnen und Schüler auch die Schritte der anderen Gruppenmitglieder protokollieren müssen, wird eine Kommunikation über den gemeinsamen Gegenstand kontinuierlich angeregt.

³ Entspricht einem Plenumskreis auf Sitzbänken.

Zugprotokoll: Bewegungen auf der Zahlengeraden				
<p>Ihr spielt in einer Gruppe mit einer Figur. Der Erste wirft Münze und Würfel. Anschließend wird die Figur bewegt. Nach jedem Ziehen der Figur füllen alle Gruppenmitglieder das eigene Spielprotokoll aus. In der zweiten Runde wirft und zieht das zweite Gruppenmitglied usw. Es werden 8 Runden gespielt.</p> <p>Beispiel: Du startest auf der 3. Dein Münzwurf ergibt „negative Richtung“ und du würfelst eine 4.</p>				
Start	Negative Richtung	Positive Richtung	Schrittzahl	Ziel
3	√		4	-1
-1				

Abbildung 1: Zugprotokoll für das Ziehen im positiven und negativen Bereich einer Zahlengeraden

Aufbau von Grundvorstellungen anhand des Plus-Minus-Spiels

Zur Einführung des Addierens und Subtrahierens mit negativen Zahlen entwarf die Forschungsgruppe u.a. eine eigene Version des sogenannten „Plus-Minus-Spiels“. Dieses Modell sollte einen handlungsorientierten und spielerischen Zugang zu den Rechenoperationen mit negativen Zahlen ermöglichen (Hattermann et al., 2014, darin auch praxisrelevante Hinweise und Erfahrungen; Quelle der Plus-Minus-Spiel-Idee: Kliemann et al., 2007). Dieses Spiel wird im Folgenden detailliert vorgestellt, da es die zentrale Analysegrundlage für die später vorgestellte empirische Untersuchung darstellt. Darüber hinaus wurde das Plus-Minus-Spiel in verschiedenen Formaten in den insgesamt drei vom Projektteam studierten Unterrichtssequenzen verwendet, wobei es sich stets bewährt hat und insofern ein mathematikdidaktisches Kernmedium der Projektarbeit darstellt (Althoff et al., 2016).

Das Spiel besteht aus 11 grünen Karten mit den Zahlen 0 bis 10 sowie 11 roten Karten mit den Zahlen -10 bis 0. Zwei bis drei Spielerinnen oder Spieler ziehen jeweils eine rote und eine grüne Karte von den verdeckten Stapeln und

legen diese offen vor sich hin. Anschließend wird mit einem Farbwürfel reihum gewürfelt. Bei Grün darf eine grüne Karte vom Stapel gezogen werden, bei Rot eine rote Karte vom betreffenden Stapel. Zeigt der Würfel Blau, so muss der betreffende Spieler eine beliebige grüne Karte an seinen linken Mitspieler abgeben. Zeigt der Würfel Gelb, darf eine beliebige rote Karte an den linken Mitspieler abgegeben werden. Die Notation zur Errechnung der jeweiligen Punktestände sieht vor, dass Kartenwerte in Klammern geschrieben werden und Punktestände gemäß den mathematischen Konventionen ohne Klammern zu notieren sind (vgl. Abbildung 2). In der Summe verknüpft das Spiel einen enaktiven (spielerischen), ikonischen (Bilder bzw. Karten) sowie symbolischen (Notation des Spielstands und seiner Veränderung) Zugang zur Addition und Subtraktion ganzer Zahlen (Bruner, 1974).

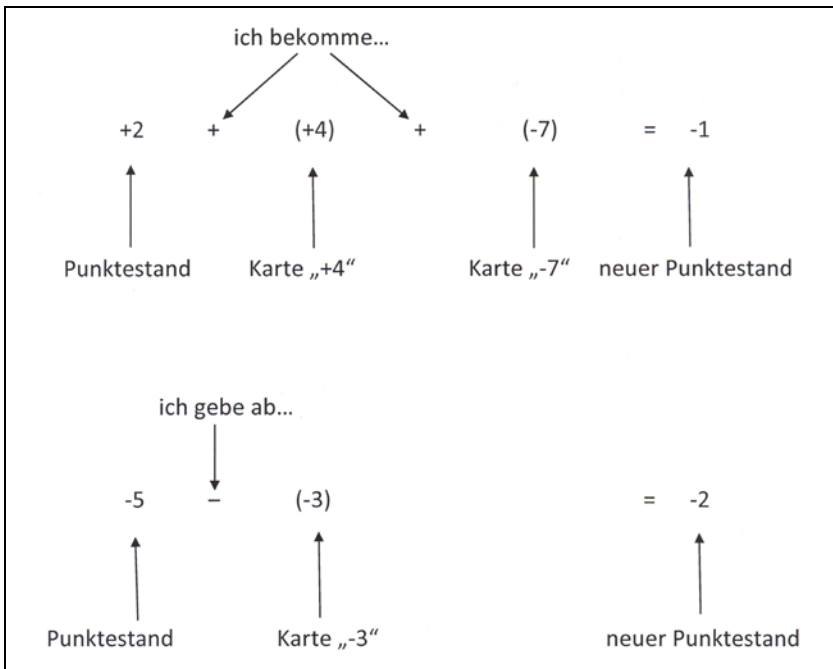


Abbildung 2: Notation des Punktestandes beim Plus-Minus-Spiel

Anhand des Spiels konnten sich die Schülerinnen und Schüler in kleinen Tischgruppen und in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Intensitäten mit den innermathematisch relevanten Begriffen zu Betrag und Gegenzahl, Ordnung der negativen Zahlen, Addition und Subtraktion negativer Zahlen sowie mit der bedeutsamen, hier aufgrund der Spielregeln notwendigen Un-

terscheidung von Rechen- und Operationszeichen auseinandersetzen. Dabei wurden die Instruktionen zunächst im Rahmen einer Versammlung für alle Schülerinnen und Schüler einheitlich gegeben, medial gestützt u.a. mit großen, magnetischen Karten an einem Whiteboard. Sofern während der Spielphase innerhalb der Tischgruppen Verständnisprobleme auftauchten, wurden diese durch zusätzliche Hilfestellungen behoben.

Durch das Wechseln der Protokollführung zum Punktstand wurden alle Schülerinnen und Schüler in verantwortlicher Weise gefordert und arbeiteten erneut an einem gemeinsamen Gegenstand (Feuser 2011). Beobachtungen in den Tischgruppen zeigten, dass den beiden Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb ihrer jeweiligen Gruppe etwas mehr Zeit zur Notation zugestanden wurde, ohne dass dies durch die Lehrkraft hätte gesondert gesteuert werden müssen. Für die Schülerinnen und Schüler der Laborschule gehört eine solche Form der Rücksichtnahme zur allgemeinen Kultur des Umgangs, innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Gleichwohl ist sie kontinuierlich zu pflegen und zu fördern.

Weiterführung der Reihe zu negativen Zahlen

Ausgehend vom Prinzip des selbstgesteuerten Lernens bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler nach jeder Spielsituation binnendifferenzierte Übungsaufgaben. Einerseits sollten sie dadurch die im Spiel erfahrenen Begrifflichkeiten und Zusammenhänge verstetigen, andererseits wurde ihnen damit die Möglichkeit geboten, das erworbene Wissen je individuell auch auf rein formaler bzw. abstrakter Ebene zu erweitern oder zu überprüfen. Dazu konnten die Schülerinnen und Schüler auf eigens von der Forschungsgruppe erstellte oder adaptierte Aufgabenblätter zurückgreifen, u.a. mit sogenannten Blütenaufgaben (vgl. Groeben & Kaiser, 2011; Salle et al., 2014; Schupp, 2002). Die auf Seiten der Lehrkraft entstehenden zeitlichen Freiräume wurden für gezielte Unterstützungsgespräche mit einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern oder Kleingruppen genutzt.

Nach der Auseinandersetzung mit Addition und Subtraktion beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler mit der Multiplikation und Division rationaler Zahlen. Auch hier tastete sich die Lerngruppe anhand einer konkreten Umweltsituation (Pegelstände eines Stausees) an die Komplexität der Thematik heran. Es bot sich hier das sogenannte Pfeilmodell an, um damit Zustände und Veränderungen zu veranschaulichen (Fast & Hofe, 2014). In gemeinsamer Reflexion erarbeitete die Lerngruppe, was Strecken, Stauchen und Spiegeln der Pfeile an der Zahlengerade bedeutet und wie dies in Form von mathematischen Operatoren notiert werden kann. Auch zu diesem Themenbereich hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, individuell für

sich aus einer großen Auswahl von Aufgaben unterschiedlichster Anforderungsniveaus zum Üben zu wählen.

5. Untersuchung der Grundvorstellungen zum Rechnen mit negativen Zahlen

5.1 Fragestellung und Ermittlungsmethoden

Das Projektteam nutzte das im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Plus-Minus-Spiel, um Grundvorstellungen zu den Rechenoperationen „plus“ und „minus“ mit ganzen Zahlen aufzubauen. Im Fokus des Spiels stand neben dem Aufbau von Grundvorstellungen die Motivation zur Nutzung der Klamerschreibweise beim Rechnen mit ganzen Zahlen (Malle, 2007).

Zur Ermittlung der deskriptiven Grundvorstellungen (s. Abschnitt 1) auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wurden deren Argumentationsmuster bei der Lösung von Aufgaben mit rationalen Zahlen, v.a. ganzen Zahlen, untersucht – eben um deren Verstehen auf die Spur zu kommen (s.o.). In diesem Rahmen waren u.a. die beiden folgenden Forschungsfragen von Interesse:

1. *Welche Grundvorstellungen – ermittelt anhand von Argumentationsmustern – können in den erklärenden Antworten der Schülerinnen und Schüler zu den Aufgaben „ $-5 + (-7) =$ “ und „ $(-9) - (-4) =$ “ identifiziert werden?*
2. *Inwiefern treten inklusions- bzw. heterogenitätsbezogene Besonderheiten auf, etwa bei den beiden Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder im Hinblick auf Mädchen und Jungen (vgl. Abschnitt 1)?*

Zur Beantwortung der Fragen wurde folgendes Design gewählt: Nachdem die Lernenden das Plus-Minus-Spiel kennengelernt und sowohl die Interpretation als auch die Notation des Spiel geübt hatten, wurden sie gebeten, die folgende alltags- und handlungsorientierte Aufgabenstellung zu bearbeiten:

„Stell dir vor, dass dein Mitschüler Jakob in den vergangenen Wochen krank war und somit nicht am Mathematikunterricht teilnehmen konnte. Schreibe einen kurzen Brief, in dem du ihm erklärst, was bei den Aufgaben $(-5) + (-7) =$ und $(-9) - (-4) =$ zu tun ist. Du darfst alle Hilfsmittel zur Erklärung verwenden, die wir im Unterricht benutzt haben.“

Aus den zugehörigen Antworten wurden sodann die Argumentationsmuster abgeleitet und anhand der Systematik von Hattermann & Hofe (2015) kategorisiert. Die betreffenden Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

5.2 Vier identifizierte Grundvorstellungen

In den unterschiedlichen Briefen an den „erkrankten Mitschüler“ Jakob identifizierte das Projektteam vier Argumentationsmuster, welche im Folgenden benannt und mit einem konkreten Beispiel zur Lösung der Aufgabe belegt werden.

Keine Argumentation

Bei Vorliegen dieser Kategorie gelingt es der Schülerin bzw. dem Schüler nicht, eine Begründung für die durchgeführte Rechnung zu geben.

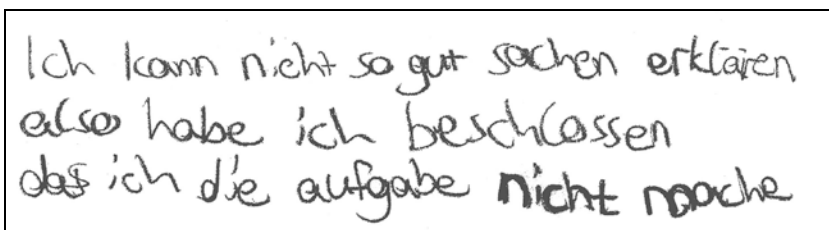


Abbildung 3: Beispielergebnis der Kategorie „keine argumentative Struktur“

Das Selbstbewusstsein, mit dem der Entschluss, die Aufgabe nicht zu erklären, hier mitgeteilt wird, spricht nach unserem Erachten für die offene Unterrichtskultur der Laborschule. Demnach hält der Schüler (s. Abschnitt 5.5) trotz der selbstständig erkannten Kompetenzmängel in der fachbezogenen Kommunikation – und sozusagen augenzwinkernd – die Selbstbestimmung über die Aufgabenerledigung in den eigenen Händen. Günstiger und „mathematikdidaktisch wertvoller“ wäre es selbstverständlich gewesen, wenn der Schüler das „Sachen erklären“ zumindest versucht hätte.

Inhaltliche Argumentation

Bei Verwendung einer inhaltlichen Argumentation führen die Lernenden ihre Argumentation auf spezielle Spielsituationen des Plus-Minus-Spiels zurück (vgl. Abbildung 4) oder sie verwenden die Zahlengerade, um die Rechnung anschaulich zu erklären.

Lieber Jakob bei a) hat man -5
 das + bedeutet das man eine Karte
 dazu bekommt und weil das -7 ist
 hat man 7 weniger also -12

Abbildung 4: Beispielergebnis der Kategorie „inhaltliche Argumentation“

Formale Argumentation

Hierbei argumentieren die Schülerinnen und Schüler mit der Hilfe formaler Regeln oder dem Konzept der Gegenzahl (s. Abbildung 5 unter Verwendung eines eigenen Zahlenbeispiels der Schülerin/des Schülers). Die Argumentation greift weder auf Darstellungsmittel wie die Zahlengerade zurück, noch werden Rechnungen anhand des Plus-Minus-Spiels erläutert (vgl. Abschnitt 4.2).

Bei beiden Aufgaben kannst
 du auch die Gegenzahl der 2. Zahl
 nehmen und da Rechenzeichen tauschen.
 $(-3) - (-5)$ ist dasselbe wie
 $(-3) + (+5) = (+2)$

Abbildung 5: Beispielergebnis der Kategorie „formale Argumentation“

Gemischtes Argumentationsmuster

Das gemischte Argumentationsmuster beinhaltet sowohl Aspekte der formalen Argumentation als auch der inhaltlichen Argumentation. Im folgenden Beispiel ist ein klarer Bezug zum Plus-Minus-Spiel zu erkennen, jedoch findet auch das Konzept der „Gegenzahl“ Verwendung, was auf eine formale Argumentation hindeutet.

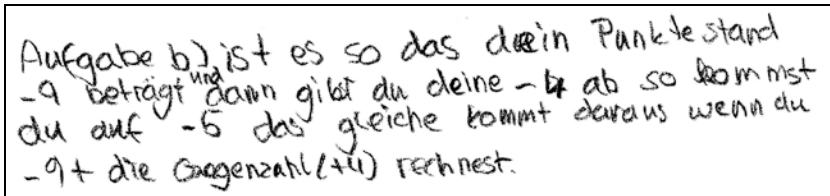


Abbildung 6: Beispielergebnis der Kategorie „gemischte Argumentation“

5.3 Grundvorstellungen innerhalb der Lerngruppe

Die Verteilung der Grundvorstellungen, wie sie in dem Brief der einzelnen Schülerinnen und Schüler an den „erkrankten Mitschüler“ identifiziert werden konnten, ist in Tabelle 1 dargestellt. An der zugehörigen Diagnose haben 17 der insgesamt 21 Schülerinnen und Schüler teilgenommen. Die fehlenden Schülerinnen und Schüler waren erkrankt oder aus anderen Gründen verhindert. Die überwiegende Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler (14 von 17) konnte zumindest inhaltlich argumentieren.

Der Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen entzog sich leider einer strukturierten Bearbeitung der Aufgabe (s. Abbildung 3 und Abschnitt 5.5), so dass ihm kein Argumentationsmuster zugeordnet werden konnte (s. Tabelle 1). Der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung nutzte einen formalen Argumentationstyp.

Tabelle 1: Verteilung der Argumentationsmuster nach Typ und Geschlecht

Argumentationsmuster Typ	Argumentationsmuster gesamt	Geschlecht	
		weiblich	männlich
keine	1	–	1
inhaltlich	8	5	3
formal	5	2	3
gemischt	3	1	2
Summe	17	8	9

Die beiden Geschlechter zeigen sich in Bezug auf die genutzten Argumentationsmuster annähernd gleich verteilt (s. Tabelle 1). Systematische Disparitäten zu(un)gunsten von Mädchen oder Jungen zeichnen sich somit in Bezug

auf die untersuchten Typen der Argumentationsmuster nicht ab⁴ (vgl. Abschnitt 1).

5.4 Die Grundvorstellungen von René, einem Schüler mit Portrait im Bereich soziale und emotionale Entwicklung⁵

Neben dem Brief an einen „erkrankten Mitschüler“ wurden mit den Schülerinnen und Schülern freiwillige Einzelinterviews durchgeführt, in welchen die in Abschnitt 5.2 vorgestellten Argumentationsmuster anhand sehr ähnlicher Aufgaben und mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern validiert wurden. Die Auswahl der interviewten Schülerinnen und Schüler orientierte sich an den Kriterien Freiwilligkeit, Streuung der mathematischen Kompetenz, Parität der Geschlechter sowie Einbeziehung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Insgesamt erfolgten sieben Interviews mit drei Mädchen und vier Jungen, darunter beide Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionales und soziales Lernen erhielt im Rahmen der Auswertung das Pseudonym René. Aufgrund des für und von René vorliegenden reichhaltigen Materials, soll hier vertieft auf seine Schülerbiographie und seine mathematischen Grundvorstellungen eingegangen werden.

René als Schüler im Erfahrungsbereich Mathematik

Bei René wurde das Aspergersyndrom als Form der sogenannten Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert. Er wird von einer Schulbegleiterin unterstützt. Von seinen (auch früheren) Mathematiklehrkräften wurde er gegenüber dem Projektteam in einem informellen Gespräch wie folgt beschrieben:

René verfügt über gute Kompetenzen in Algebra und Arithmetik, wobei ihm mathematische Modellierungen vor allem dann leichtfallen, wenn es Bezüge zu Symbolen gibt. Er ist ein ausgesprochen guter „Fehlerdetektiv“, ohne dass er immer genau artikulieren kann, was konkret falsch ist. Dabei stellt er häufig allgemein relevante und grundsätzliche Fragen an die Mathematik, z.B., warum die „Punkt-vor-Strich“-Rechnung gilt. Von deren Beantwortung profitieren mitunter seine Mitschülerinnen und Mitschüler sehr. Zudem gelingt es ihm, zuverlässig in einfach strukturierten Textaufgaben relevante Informationen zur Lösung der gestellten Aufgaben zu erkennen und zu lokalisieren. Bei

⁴ Diese Schlussfolgerung unterstreicht ein exakter Chi-Quadrat-Test, der nicht signifikant ausfällt ($p_{\text{zweiseitig}} = .741$).

⁵ Die Grundlage der sonderpädagogischen Ressourcen an der Laborschule Bielefeld bilden anonymisierte, ganzheitliche Portraits von Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Bedarfen. In ihrer ressourcenbegründenden Funktion entsprechen sie den Fördergutachten des Regelschulsystems, versuchen aber zugleich die pädagogischen und juristischen Folgen möglicher Etikettierungen zu vermeiden bzw. zu beschränken (s. Begalke et al., 2011).

komplexen Textaufgaben vermag er aber weder Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden noch „zwischen den Zeilen“ zu lesen.

Für ihn kommt erschwerend hinzu, dass er über ein sehr gering ausgeprägtes räumliches Vorstellungsvermögen und damit verbunden über keinen belastbaren Orientierungssinn verfügt. Beim Schreiben und insbesondere beim Zeichnen stehen ihm seine feinmotorischen Probleme im Weg. Zudem hat er grundsätzlich große Angst, Fehler zu begehen, was ihn mitunter daran hindert, eine gestellte Aufgabe überhaupt anzupacken. Andererseits motiviert ihn diese Sorge auch dazu, sich ständig bei seiner Lehrkraft oder seiner Schulbegleitung über die Richtigkeit seines Tuns zu vergewissern bzw. auch nach dem regulären Unterricht ausführlich darüber zu berichten, wie er diese oder jene Aufgabenstellung aufgefasst und interpretiert hat und aus diesem Grunde jeweils so oder so angepackt hat. Eine in besonderem Maße ausgeprägte Teilbegabung in Mathematik wurde bei ihm nicht festgestellt.

Grundsätzlich benötigt René im Mathematikunterricht wie in anderen Lern- und Lebenszusammenhängen eine auf Vertrauen basierende, stark ausgeprägte individuelle Förderung auf der Basis deutlich erkennbarer Ritualisierungen (Zitat von René, nach der Erinnerung eines Lehrers: „*Ich habe das nur verstanden, weil ich dich mag.*“). Ist diese Basis geschaffen, ist es ihm möglich, sich auf – aus seiner Perspektive – ungewohnte Situationen einzulassen. Zugleich ermöglichen ihm seine (Lern-)Erfolge eine Steigerung der Beziehungen und des Vertrauens („*Ich will dir etwas sagen: Ich habe Asperger.*“).

Renés Argumentationsmuster zum Rechnen mit negativen Zahlen

René war aufgrund der Sicherheit gebenden Lernumgebung an der Laborschule sowie der mehrwöchigen Kontakte zum Projektteam gerne bereit, an dem videografierten Interview über die Inhalte des studierten Mathematikunterrichts teilzunehmen. Im Zuge des Projektansatzes, dem Verstehen der Schülerinnen und Schüler auf der Spur zu bleiben, dienten die Schülerinterviews zur Bestätigung der in den Briefen an Jakob zuvor identifizierten Argumentationsmuster (vgl. Abschnitt 4.3). In seinem Brief an den „erkrankten Mitschüler“ wählte René eine rein formale Argumentationsstruktur:

„Bei beiden Aufgaben kannst du auch die Gegenzahl der 2. Zahl nehmen und die Rechenzeichen tauschen. $(-3) - (-5)$ ist dasselbe wie $(-3) + (+5) = (+2)$ “ (s. Abbildung 5).

In dem mit René geführten Interview nutzt er erneut diese Argumentationsform. Weiterhin zeigt sich jedoch, dass er auch Aufgaben innerhalb des Plus-Minus-Spiels inhaltlich deuten kann. Somit präferiert er anscheinend eine formale Deutung, ist jedoch auch in der Lage, rein inhaltlich anhand des Kartenspiels zu argumentieren. René hat bereits einen Zugang zur abstrakten Argumentation gefunden, die langfristig anzustreben ist.

Im letzten Teil der ersten studierten Unterrichtssequenz wurde die Multiplikation ganzer Zahlen behandelt (s. Abschnitt 4.2). Auch im Interviewteil zu diesen Unterrichtsinhalten zeigt sich, dass René wünschenswerte, rein formale Argumentationen nutzt. René's Erklärung der Aufgabe „ $(-2) \cdot 6 =$ “ in Abbildung 7 zeigt dies, wobei er alle Vorzeichenregeln zur Verdeutlichung notiert.

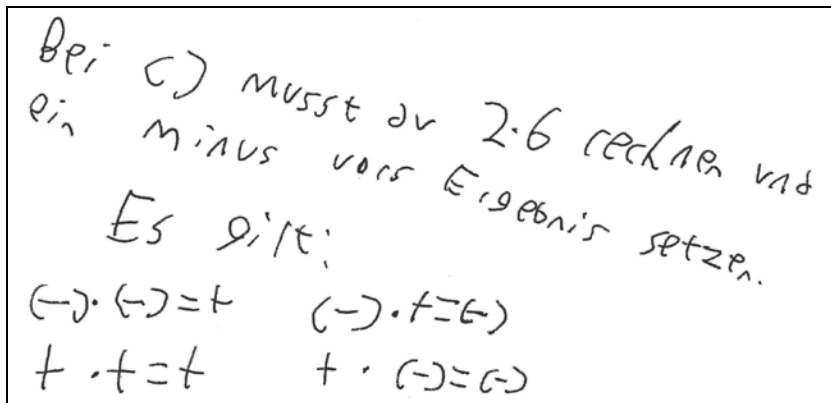


Abbildung 7: René's eigenhändige Notiz aus dem Interview⁶ zur Argumentation bei „ $(-2) \cdot 6 =$ “

Ebenso gelingt René eine Deutung der Rechnung „ $(-5) \cdot 3 \cdot (-2) =$ “ anhand des geometrischen Pfeilmodells, was nur 3 von 19 Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe gelingt:

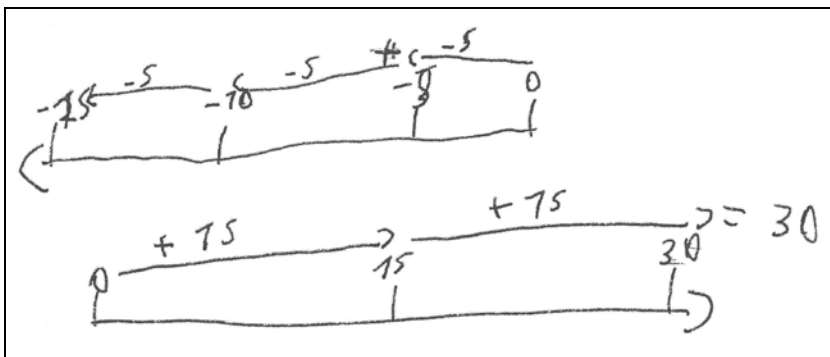


Abbildung 8: René's Argumentation zur Aufgabe „ $(-5) \cdot 3 \cdot (-2) =$ “

⁶ René schreibt: „Bei c) musst du $2 \cdot 6$ rechnen und ein minus vors Ergebnis setzen. Es gilt: $(-) \cdot (-) = +$ [;] $(-) \cdot (+) = (-)$ [;] $++ = +$ [;] $+- = (-)$ “.

In einer Abschlussevaluation zur Multiplikation (hier nicht dargestellt) erreicht René als Einziger seiner Lerngruppe alle 13 Punkte. Über die gesamte Unterrichtsreihe betrachtet ist René der erfolgreichste Schüler, der bei allen Rechenoperationen formale Zugänge bevorzugt, jedoch auch in der Lage ist, rein inhaltlich und mit der Hilfe von Modellen (Plus-Minus-Spiel bzw. Pfeilmodell) zu argumentieren. Am Beispiel von René lässt sich somit zeigen, dass die im Rahmen des studierten Unterrichts verwendeten Vorgehensweisen und Materialien einen Beitrag zum inklusiven Mathematikunterricht leisten können. Anhand der Schülerbiographie von René lässt sich zudem illustrieren, dass neben (fach-)didaktischen Herausforderungen der erfolgreichen Beziehungsgestaltung im inklusiven Unterricht eine zentrale Bedeutung zukommt.

5.5 Zu den Grundvorstellungen von Dirk, einem Schüler mit Portrait im Bereich Lernen

Dirk war der Projektgruppe von Beginn an als sehr leistungsschwacher Schüler im Bereich Mathematik bekannt (vgl. Abschnitt 4.1). Mit der gewählten stark handlungsbasierten Vorgehensweise verband das Lehrerforscherteam die Erwartung, ihm den Aufbau von Grundvorstellungen im Bereich der rationalen Zahlen zu ermöglichen (s. Abschnitt 2). Die Möglichkeiten zur gezielten Förderung von Dirk wurden innerhalb der Projektgruppe kontrovers diskutiert. Da das letztendlich gewählte Lernsetting für mehrere Phasen den Unterricht der gesamten Lerngruppe an einem „gemeinsamen Gegenstand“ vorsah, etwa dem Plus-Minus-Spiel, wurde für diese Phasen auf ein individualisiertes Angebot für Dirk (und alle Mitschülerinnen und Mitschüler) zugunsten seiner Beteiligung an den Klassenaktivitäten verzichtet. Die naheliegende Alternative wären differenzierende Angebote dergestalt gewesen, dass jeweils nur ein Teil der Lerngruppe z.B. gespielt hätte, während sich die anderen mehreren alternativen Herausforderungen gewidmet hätten.

Während seine allgemeine Beteiligung an den Unterrichtsangeboten (wie etwa dem Plus-Minus-Spiel) als unauffällig bis engagiert eingestuft wurde, machten die evaluativen Elemente des Projekts u.a. die Kontinuität der mathematikbezogenen Schwächen von Dirk deutlich. An der Erhebung der Grundvorstellungen anhand des fiktiven Briefs an den erkrankten Mitschüler Jakob nahm er teil, lehnte die Abfassung des Briefs jedoch ab (s. Abschnitt 5.1 bis 5.3). An einem themenbezogenen Interview nahm er – ähnlich wie René (s.o.) – bereitwillig teil, allerdings gelang ihm keine strukturierte und stimmige Verbalisierung seines Vorgehens beim Rechnen mit negativen Zahlen. So verwies er etwa auch nicht auf das Plus-Minus-Spiel als intensiv genutzte Modellierung der betreffenden Operationen. Von Seiten der Projektgruppe wurde dieses Ergebnis so interpretiert, dass Dirk wahrscheinlich be-

reits im Vorfeld keine Grundvorstellungen zu den elementaren Rechenoperationen im Bereich der natürlichen Zahlen aufgebaut hatte und dass im nachfolgenden Unterricht eine entsprechende Förderung unablässig ist. Zudem wurde selbstkritisch eine stringenter und strengere Orientierung an den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler auch in gruppenbezogenen, spielebasierten Settings angemahnt. Sollten sich hierbei die Anforderungen nicht flexibel an das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler anpassen lassen, müssten alternative Zugänge unter Vermeidung sozialer Segregation ermöglicht werden, z.B. im Rahmen eines Wochenplans oder eines Lernens an Stationen.

6. Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag gewährt Einblicke in die Anlässe, die curricularen Rahmenbedingungen, die Arbeitsweise und die Ergebnisse eines interdisziplinären Forschungsprojekts zum inklusiven Mathematikunterricht am Beispiel des Unterrichts zu „negativen Zahlen“ in einer inklusiven Mittelstufenlerngruppe der Laborschule. Grundlegendes Ziel der Projektgruppe war die Erprobung und Evaluation eines auf Binnendifferenzierung und Individualisierung beruhenden Unterrichts unter prozessualer Orientierung an den Prinzipien der Unterrichtsstudien (*Lesson Studies*) als Möglichkeit zu einer wechselseitigen Entwicklung von Unterricht und Lehrerprofessionalität.

Dem mathematikdidaktischen Interessensschwerpunkt folgend – der u.a. auf den Aufbau von Grundvorstellungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet war –, ist von Seiten der Projektgruppe zunächst festzuhalten, dass ein inhaltlich gebundener Zugang, der eine spielerische, entdeckende und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit negativen Zahlen ermöglicht, im Schnitt zu wünschenswerten Grundvorstellungen und Rechenleistungen führt. Vielen Schülerinnen und Schülern gelingt ein Übergang zu formalen bzw. gemischten Argumentationsmustern.

In dem als zentrales Unterrichtsmedium genutzten Plus-Minus-Spiel kann beispielsweise die Subtraktion einer negativen Zahl als die Abgabe einer roten Karte (auf der negative Zahlen stehen) gedeutet werden, was dann augenscheinlich zu einer Erhöhung des Punktestandes führt. Letzteres gilt auch für die Aufnahme einer grünen Karte, welche die positive Gegenzahl trägt. In der Summe ergibt sich anschaulich die Äquivalenz zwischen Subtraktion einer negativen Zahl sowie der Addition der Gegenzahl. Darüber hinaus stellte sich innerhalb der Gruppe die Frage, ob weitere, einfachere und stärker alltagsbezogene Modelle (beispielsweise für die Multiplikation ganzer Zahlen) genutzt werden können, um letztendlich einen noch höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit formalen oder gemischten Argumentations-

mustern zu erreichen. Wir präferieren auf der Basis unserer Erfahrungen jedoch einen inhaltlich gebundenen Zugang zur Addition und Subtraktion anhand des Plus-Minus-Spiels, welcher anschließend durch formale Betrachtungen ergänzt wird.

Zur Verbesserung des Übergangs von der inhaltlichen zur formalen Argumentation bietet sich u.a. die Erweiterung der Spielregeln zum Plus-Minus-Spiel dergestalt an, dass die Schülerinnen und Schüler in den Kleingruppen in noch stärkerem Maße zur expliziten, mathematischen Argumentation ihrer Vorgehensweise angehalten werden. Allerdings profitiert das Spiel von möglichst einfachen Spielregeln. Zu flankieren wäre die gerade vorgeschlagene Modifikation durch ein (noch) konsequenteres „Hineinhorchen“ der Lehrkraft in die Arbeitsgruppen im Sinne eines Monitorings, um jene Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die zu einer inhaltlichen Argumentation nicht in der Lage sind und ggf. einer zusätzlichen bzw. gezielten Förderung bedürfen (s.o.).

Ein weiterer Ansatzpunkt bietet sich in Bezug auf die Phasen des selbstgesteuerten Lernens: In diesen fiel mitunter auf, dass insbesondere jene Schülerinnen und Schüler, die ihre persönlichen mathematischen Kenntnisse nicht gut einzuschätzen vermochten, Schwierigkeiten hatten, das für sie passende Übungsmaterial auszuwählen. Dies spricht (erneut) dafür, neben dem eigentlichen Kompetenzerwerb immer auch die Lern(er)beratung im Blick zu behalten bzw. die fachbezogene Selbstdiagnosefähigkeit der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu fördern.

In Bezug auf die an der Laborschule vereinzelt festgestellten Geschlechterdisparitäten (s. Abschnitt 1), die vor dem Hintergrund eines erweiterten Inklusionsbegriffs für diesen Bereich der Schulentwicklung relevant sind, lässt sich für die hier vorgestellte Unterrichtssequenz ein positives Fazit ziehen. Mädchen und Jungen sind sowohl in Bezug auf die Argumentationsmuster (vgl. Tabelle 1) als auch die weiteren Evaluationsergebnisse (ohne Darstellung) in etwa gleich verteilt. Die Ergebnisse der Schüler mit Portrait verweisen nach unserem Erachten zumindest im Falle von René darauf, dass die Vorgehensweise der Projektgruppe mit den Zielen der individuellen Förderung bzw. den Grundsätzen der Laborschule als inklusiver Schule im Einklang stand. Für René wäre es sicherlich ergänzend fördernd gewesen, die mathematischen Herausforderungen mit zusätzlichen Übungen zur Selbstregulation, beispielsweise das Zeitmanagement bei der Aufgabenbearbeitung betreffend, zu verschränken.

Im Hinblick auf die Verknüpfung von Lehrerprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung hat sich gezeigt, dass ein praxisbezogener intensiver und insbesondere kritischer Austausch innerhalb der Projektgruppe fruchtbar ist beim Versuch, Lernangebote für heterogene Lerngruppen zu realisieren. Auch die multidisziplinäre Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft hat sich

bewährt, und die hier und anderswo dokumentierten Erfahrungen und Erkenntnisse (Althoff et al., 2016; Hattermann, 2014; Hattermann et al., 2014) können anderen inklusiven Schulen – die immer die produktive Zusammenarbeit mehrerer Professionen benötigen (vgl. mehrere Beiträge in diesem Band) – als Anregung dienen.

Im Nachgang zu den Unterrichtsstudien war die Projektgruppe u.a. mit der Aufbereitung des didaktischen Materials beschäftigt. Interessant wird es mittelfristig sein zu evaluieren, ob das in den Unterrichtsstudien entwickelte Lern- und Arbeitsmaterial von anderen Lehrkräften als Bereicherung empfunden und – im Sinne eines hausinternen Transfers – nachhaltig ihrem Unterrichtsrepertoire zugutekommt. Auch eine Analyse der Grundvorstellungen bzw. Argumentationsmuster der eigenen Schülerinnen und Schüler beim Rechnen mit ganzen Zahlen wird dann im Sinne einer individuellen Diagnostik möglich sein.

Literatur

- Althoff, P. G., Friedli, R., Hattermann, M., Hofe, R. vom, Kullmann, H., Lukas, J. & Viehmeister, F. (2013). Positive Beispiele zu negativen Zahlen – Unterrichtsstudien zum Mathematikunterricht. Verlängerungsantrag zum Forschungs- und Entwicklungsplan 2013–2015. In N. Freke, B. Koch, H. Kullmann, A. Textor, V. Young & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2013. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan. Werkstattheft Nr. 48* (S. 93–126). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule an der Universität Bielefeld.
- Althoff, P. G., Friedli, R., Hattermann, M., Hofe, R. vom, Kullmann, H. & Viehmeister, F. (2016). Positive Beispiele zu negativen Zahlen – Unterrichtsstudien zum Mathematikunterricht. Abschlussbericht. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lückner, B. Lütje-Klose, S. Schwab, A. Textor & C. T. Zenke. (Hrsg.), *Laborschulforschung 2016. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan. Werkstattheft Nr. 52* (S. 11–87). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule an der Universität Bielefeld.
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blum, W. & Hofe, R. vom (2003). Welche Grundvorstellungen stecken in der Aufgabe? *mathematik lehren*, (118), 14–18.
- Bruner, J. S. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Berlin Verlag.
- EB-Mathematik = Erfahrungsbereich Mathematik an der Laborschule Bielefeld (2012). *Mathematik-Curriculum der Jahrgänge 6 bis 10*. Bielefeld: Laborschule Bielefeld.
- Fast, V. & Hofe, R. vom (2014). Geometrisch wird's anschaulich. Das Pfeilmittel als Vorstellungsbasis für negative Zahlen. *mathematik lehren*, (183), 20–24.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Geist, S., Heymann, E., Heidemann, A.-W., Hoppstädter, U., Seidensticker, W. & Biermann, C. (2003). Entwicklung eines Konzepts zur Stärkung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen bei Jungen in ausgewählten Erfahrungsbereichen. In I. Demmer-Dieckmann & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschulforschung 2003–2005. Projekte im Forschungs- und Entwick-*

- lungsplan. *Werkstattheft Nr. 27* (S. 27–31). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule an der Universität Bielefeld.
- Geist, S., Heidemann, A.-W., Hoppstädter, U., Uffmann, G., Lutter, N. & Schütte, M. (2015). Lernen und Leisten von Jungen in der Laborschule – eine längsschnittliche Betrachtung. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lückner, A. Textor & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2015. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan. Werkstattheft Nr. 50* (S. 67–72). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule an der Universität Bielefeld.
- Groeben, A. von der & Kaiser, I. (2011). Rampe, Fächer, Blüte, Gerüst. Aufgabendifferenzierung. *Pädagogik*, 63 (4), 40–45.
- Groeben, A. von der (2009). Lehrerforschung: Das Konzept von Hartmut von Hentig. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 187–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Güse, M. & Wartha, S. (2009). Zum Zusammenhang zwischen Grundvorstellungen zu Bruchzahlen und arithmetischem Grundwissen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 30 (3/4), 256–280.
- Hafner, T. (2011). *Proportionalität und Prozentrechnung in der Sekundarstufe I: Empirische Untersuchung und didaktische Analysen*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Hattermann, M. & Hofe, R. vom (2015). Students' argumentation schemes in terms of solving tasks with negative numbers. In K. Krainer & N. Vondrova (Hrsg.), *Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 9, S. 281–287)*. Prag.
- Hattermann, M. (2014). Spiele und ihre Grenzen. Welches Spiel passt zu mir und meiner Klasse? *mathematik lehren*, (183), 33–37.
- Hattermann, M., Hofe, R. vom & Kullmann, H. (2013). An innovative approach to negative numbers. In A. M. Lindmeier & A. Heinze (Hrsg.), *Proceedings of the 37th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME). Volume 5* (S. 71). Kiel: PME.
- Hattermann, M., Hofe, R. vom & Viehmeister, F. (2014). Rote Karte? Ich hab' grün! Ein Spiel zur Addition und Subtraktion ganzer Zahlen. *mathematik lehren*, (183), 15–19.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Hentig, H. von (1985). *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart: Reclam.
- Hentig, H. von (2007). *Mein Leben – bedacht und bejaht – Schule, Polis, Gartenhaus*. München: Hanser.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5), 3–15.
- Hofe, R. vom (1995). *Grundvorstellungen mathematischer Inhalte*. Texte zur Didaktik der Mathematik. Heidelberg: Spektrum.
- Hofe, R. vom (2007). Varianten im Unterrichtsgang. Von den natürlichen zu den rationalen Zahlen. *mathematik lehren*, (142), 12–13.
- Hofe, R. vom, Jordan, A., Hafner, T., Stölting, P., Blum, W. & Pekrun, R. (2008). On the development of mathematical modelling competencies: The PALMA longitudinal study. In M. Blomhøj & S. Carreira (Hrsg.), *Mathematical applications and modelling in the teaching and learning of mathematics*. Proceedings from Topic Study Group 21 at the 11th International Congress in Mathematical Education in Monterrey, Mexico, July 6–13, 2008 (S. 47–60).
- Hollenbach, N. (2009). *Mathematikleistung, Selbstkonzept und Geschlecht. Empirische Befunde der Laborschule Bielefeld auf dem Prüfstand*. München: Juventa.
- Kleine, M., Jordan, A. & Harvey, E. (2005). With a focus on 'Grundvorstellungen' Part 1: a theoretical integration into current concepts. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 37 (3), 226–233.

- Klewin, G., Schumacher, C. & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung – Erfahrungen aus Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In M. Hallitzky, A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, J. C. Störländer & M. Trautmann (Hrsg.), *International vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven* (S. 262–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kliemann, S., Mallon C. & Puscher, E. (2007). *Mathe Live, Schülerbuch, 7. Schuljahr*. Stuttgart: Klett.
- Kullmann, H. & Friedli, R. (2012). Lesson Study: Eine Methode zur symbiotischen Entwicklung von Unterricht und Lehrerprofessionalität durch Praxisforschung in der dritten Phase der Lehrerbildung. In C. Freitag & I. von Barga (Hrsg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung* (S. 133–144). Münster: LiT.
- Kullmann, H. (2012). Lesson Study – Eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrkooperation. In S. G. Huber & F. Ahlgrim (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 69–88). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 333–349). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H. (2018). Für Mutige, Fortgeschrittene und alle anderen. Kooperative Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsstudien. *Friedrich Jahresheft*, 36, 62–63.
- Leuders, T. & Prediger, S. (2012). „Differenziert Differenzieren“. Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen. In R. Lazarides & A. Ittel (Hrsg.), *Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Implikationen für Theorie und Praxis* (S. 35–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lietzmann, W. (1923). *Methodik des mathematischen Unterrichts*. (2. Aufl.). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2014). Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten. Ein Überblick über den Forschungsstand. *Lernende Schule*, 17 (68), 9–12.
- Malle, G. (2007). Die Entstehung negativer Zahlen: Der Weg vom ersten Kennenlernen bis zu eigenständigen Denkobjekten. *mathematik lehren*, (142), 52–57.
- Malle, G., Bürger, H., & Wittmann, E. C. (1993). *Didaktische Probleme der elementaren Algebra: Mit vielen Beispielaufgaben*. Braunschweig: Vieweg.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Norwich, B. & Jones, J. (2014). *Lesson study. Making a difference to teaching pupils with learning difficulties*. London: Bloomsbury.
- Posch, P. (2016). Selbstevaluation durch Lesson- und Learning Studies. *Pädagogik*, 68 (6), 44–47.
- Salle, A., Hofe, R. vom & Pallack, A. (2014). Differenzierter Unterricht mit Blütenaufgaben. In J. Roth & J. Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2014* (Bd. 2, S. 1047–1050). Münster: WTM.
- Schubert, V. (2003). Lehren lernen in einer Lernkultur. Bildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Japan. *Die Deutsche Schule*, 7. Beiheft, 95, 99–114.
- Schupp, H. (2002). *Thema mit Variationen oder Aufgabenvariation im Mathematikunterricht*. Hildesheim: Franzbecker.
- Seitz, S. (2004). Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In A. Sander & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 215–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stanat, P., Watermann, R., Trautwein, U., Brunner, M. & Krebs, M. (2003). Multiple Zielerreichung in Schulen: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Eine Evaluation mit Instrumenten aus Schulleistungsuntersuchungen. *Die Deutsche Schule*, 95 (4), 394–412.
- Thurn, S. (2010). Entwicklungsprozesse an der Laborschule Bielefeld. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 404–410). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl., S. 94–107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bonn: Brandt.
- Ylonen, A. & Norwich, B. (2012). Using Lesson Study to develop teaching approaches for secondary school pupils with moderate learning difficulties: teachers' concepts, attitudes and pedagogic strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 301–317.

Autorinnen und Autoren

- Biermann, Christine, Dr. phil.: geb. 1954, Laborschullehrerin von 1979–1996, danach Lehrerin im Hochschuldienst an der Universität Bielefeld, von 2000–2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule, seit 2005 zurück als Lehrerin an der Laborschule, von 2006 bis zu ihrer Pensionierung 2018 Didaktische Leiterin der Laborschule.
- Bosse, Ulrich, Dipl.-Päd.: geb. 1952, Laborschullehrer von 1982–1998, anschließend Lehrer im Hochschuldienst beim Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld, seit 2002 wieder als Lehrer an der Laborschule tätig, dort von 2003 bis zu seiner Pensionierung 2017 Abteilungsleiter für die Primarstufe.
- Brandt, Stefan, Dipl.-Sozialarbeiter: geb. 1972, Schulsozialarbeiter seit 2001 an der Laborschule Bielefeld. Seit 2008 durchgängig als Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Sozialwesen tätig.
- Devantie, Rainer: geb. 1960, Lehrer für Deutsch, Geschichte und Theaterpädagogik, 1993–1995 Colegio Goethe in Buenos Aires, 1995–2003 Katharina-Henoth-Gesamtschule in Köln, 2003–2012 Deutsche Schule Helsinki, davon 6 Jahre als stellvertretender Schulleiter, 2012–2014 Oberstufen-Kolleg, seit 2014 Leiter der Laborschule.
- Dieckmann, Jan Wilhelm, M.Ed.: geb. 1988, Laborschullehrer seit 2015
- Friedli, Reto: geb. 1962 in der Schweiz. 1984–2007 Lehrer Sek. I + II; Praxislehrer an der Pädagogischen Hochschule Kt. Aargau; Berater für Schulentwicklung und Medienpädagogik der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW; Mitglied der staatlichen Strategiegruppe Allgemeinbildung in der Berufsbildung. 2007–2010 Projektmanager im Programm Ganzheitliche Bildung der Bertelsmann Stiftung und Pädagogischer Leiter des buddY-Programms. 2010–2016 Lehrer, Forscher und Mitglied der gemeinsamen Leitung an der Laborschule Bielefeld. Seit 2016 Schulleiter der Peter Gläsel Schule Detmold.
- Geist, Sabine, Dr. phil.: geb. 1959, Lehrerin an der Laborschule seit 2001, Stellvertretende Schulleiterin seit 2002.
- Hattermann, Mathias, Prof. Dr. rer. nat.: geb. 1977, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Justus-Liebig-Universität Gießen von 2005–2010, Akade-

mischer Rat auf Zeit an der Universität Bielefeld von 2010–2014, Vertretungsprofessuren an der Universität Paderborn und der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd im Zeitraum 2014–2015, seit 2015 Professor für Mathematikdidaktik der Sekundarstufen I und II an der Universität Paderborn.

Knerndel, Holger: geb. 1981, Laborschullehrer seit 2012.

Kullmann, Harry, Prof. Dr. phil.: geb. 1973, Gymnasiallehrer, von 2010 bis 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter und akademischer Rat in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule an der Universität Bielefeld, nach Stationen als Vertretungsprofessor und Professor in Dortmund, Bochum, Siegen und Koblenz seit 2019 Professor für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung an der Universität Paderborn.

Lücker, Frank, M.Ed.: geb. 1988, seit 2010 an zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Laborschule beteiligt, davon zwischen 2015 und 2017 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule. Forschungsschwerpunkt im Bereich der Historischen Bildungsforschung und im Besonderen im Bereich der Geschichte der Laborschule Bielefeld.

Lütje-Klose, Birgit, Prof. Dr. phil.: geb. 1962, Lehrerin für sonderpädagogische Förderung, Diplompädagogin und Sprachtherapeutin; 1996 promoviert an der Universität Hannover zu integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule, 1996–2003 Referendarin und dann Lehrerin an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule, 2003–2007 Lehrerin im Hochschuldienst bei Rolf Werning in Hannover, seit 2007 Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Universität Bielefeld.

Schwerdfeger, Lisa: geb. 1983, Lehrerin seit 2012, Laborschullehrerin seit 2014

Siepmann, Christof, Sonderpädagoge und Dipl.-Sportlehrer: geb. 1968, von 1998 bis 2001 Lehrer an der Schule am Hohen Weg (Städtische Förderschule Lernen in Duisburg), von 2001 bis 2008 Lehrer an der Westkampschule (LWL-Förderschule Hören und Kommunikation in Bielefeld), seit 2008 Sonderpädagoge und Inklusionskoordinator an der Laborschule.

Stieber, Grischa: geb. 1986, von 2006–2014 Studium der Lehramter Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium in Münster, Trier und Bielefeld, danach Primarstufenlehrer in Mönchengladbach von 2014–2016, seit 2017 Förderschullehrer an der Leineweberschule Bielefeld und Doktorand der Bielefeld Graduate School in History and Sociology (BGHS) an der Universität Bielefeld.

Textor, Annette, Prof. Dr.: geb. 1973, Promotion von 2002–2006 an der TU Berlin, Postdoc von 2006–2008 an der TU Dortmund, 2008–2010 Vertretung der Professur für Elementar- und Grundschulpädagogik an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg; seit 2010 Professorin für empirische Schulforschung an der Universität Bielefeld, seit 2012 Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule.

Zenke, Christian Timo, Dr. phil.: geb. 1979, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule) von 2011 bis 2017, danach Akademischer Rat (a.Z.) an selber Stelle.

Seit ihrer Gründung im Jahr 1974 versteht sich die Laborschule Bielefeld als „eine Schule für alle“: Kein Kind und kein Jugendlicher soll vom gemeinsamen Schulbesuch ausgeschlossen werden. Bis heute ist die Haltung für die Schule tragend, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler als großen Reichtum und eine Bereicherung zu sehen, die eine Vielzahl an Lernchancen für alle eröffnet. Im vorliegenden Band wird die aktuelle Kultur der Inklusion aus verschiedenen Perspektiven und in Bezug auf unterschiedliche Problemstellungen nachgezeichnet: vom Fachunterricht über die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte bis hin zu Fragen schulischer Organisation. Einige der Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen – kommen selbst zu Wort. So wird mit diesem Band ein Bild über 45 Jahre Erfahrung einer gelebten Inklusion im Alltag nachgezeichnet.

Impuls Laborschule

Band 10

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Dr. Christine Biermann, geboren 1954, war seit 1979 Lehrerin an der Laborschule und von 2006 bis zu ihrer Pensionierung 2018 didaktische Leiterin der Laborschule.

Dr. Sabine Geist, geboren 1959, war von 2002 bis 2018 Stellvertretende Schulleiterin an der Laborschule, seit 2018 ist sie didaktische Leiterin.

Dr. Harry Kullmann, geboren 1973, war von 2010 bis 2015 in der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule. Seit 2019 ist er Professor für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion an der Universität Paderborn.

Dr. Annette Textor, geb. 1973, ist seit 2010 Professorin für empirische Schulforschung an der Universität Bielefeld. Seit 2012 leitet sie die Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.

978-3-7815-2341-8



9 783781 523418