

Külker, Anna [Hrsg.]; Guth, Theresa [Hrsg.]

**Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule.
Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in
herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld**

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 176 S. - (Impuls Laborschule; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Külker, Anna [Hrsg.]; Guth, Theresa [Hrsg.]: Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 176 S. - (Impuls Laborschule; 13) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304089 - DOI: 10.25656/01:30408; 10.35468/6108

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304089>

<https://doi.org/10.25656/01:30408>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



**Anna Külker / Theresa Guth
(Hrsg.)**

Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule

**Bildungsbiografische Fallgeschichten von
Schüler*innen in herausfordernden Lebenssituationen
an der Laborschule Bielefeld**

Külker / Guth

**Leben, Lernen und
Erwachsenwerden an einer
inklusiven Schule**

Impuls Laborschule

Band 13

In dieser Reihe sind erschienen

- Kurz, Benedict / Zenke, Christian Timo (Eds.): LabSchoolsEurope. Participatory Research for Democratic Education. Bad Heilbrunn 2023.
- Bosse, Ulrich: Armin – Ein Junge mit Autismus in der Schule ... von dem ich so viel gelernt habe. Bad Heilbrunn 2020.
- Biermann, Christine / Geist, Sabine / Kullmann, Harry / Textor, Annette (Hrsg.): Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn 2019.
- 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 Ganzttag. 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

Anna Külker
Theresa Guth
(Hrsg.)

Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule

Bildungsbiografische Fallgeschichten von
Schüler*innen in herausfordernden
Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*We acknowledge support for the publication costs
by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University
and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).*

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>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © Robert Kneschke, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffent-
licht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6108-3 digital
ISBN 978-3-7815-2653-2 print

doi.org/10.35468/6108

Inhalt

*Theresa Guth, Anna Külker, Sabine Geist, Birgit Lütje-Klose,
Christof Siepmann und Julia Rütther*

**Bildungsbiografische Fallgeschichten aus dem Praxisforschungsprojekt
„Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld“ (WILS) 7**

Anna Külker

Benedikt – „*Nett und seltsam*“ 16

Birgit Lütje-Klose und Sabine Geist

Derya – „*Die Schule, das ist einfach so wie zu Hause*“ 31

Sabine Geist

Philipp – „*In Technik bin ich ziemlich gerne*“ 42

Anna Külker

Emil – „*Nein, ich war nie Teil der Gruppe*“ 52

Theresa Guth und Christof Siepmann

**Marie – „*Dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte
Gefühl*“ 68**

Gunnar Uffmann und Theresa Guth

Johanna – „*Am schönsten war die 10. Klasse*“ 85

Julia Rütther und Anna Külker

**Stefan – „*Es macht mir keinen Spaß. Hier ist keiner, der auf mich wartet,
hier ist keiner*“ 92**

Julia Rütther und Anna Külker

Finn – „*Wenn man ein bisschen schlechter ist*“ 106

Marlena Dorniak

**Alex – „Manche ganz schnell, manche ganz langsam,
manche so mittel“** 118

Anna Külker und Christof Siepmann

**Oskar – „Ich hatte nie Probleme in der Schule
und habe auch jetzt keine“** 137

*Anna Külker, Sabine Geist, Theresa Guth, Birgit Lütje-Klose
und Christof Siepmann*

Was kennzeichnet die Laborschule als inklusive Schule? 156

Glossar laborschulspezifischer Begriffe 169

Abkürzungsverzeichnis 175

Autor*innen 176

*Theresa Guth, Anna Külker, Sabine Geist,
Birgit Lütje-Klose, Christof Siepmann und Julia Rütter*

Bildungsbiografische Fallgeschichten aus dem Praxisforschungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld“ (WILS)

Eine Einführung

Die Laborschule Bielefeld blickt als staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen auf fast 50 Jahre gemeinsamen Unterricht zurück. Sie wurde 1974 von Hartmut von Hentig gegründet und versteht sich als „Schule für alle“ oder auch als „Schule der Zukunft“. Gemeinsam lernen die Schüler*innen in heterogenen Gruppen. Das Wohlbefinden, die soziale Eingebundenheit und die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen stehen dabei im Fokus (vgl. Kullmann, Geist & Lütje-Klose 2015; Külker et al. 2017). Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen und mit einem zugeschriebenen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die in diesem Buch zu Wort kommen werden.

Die Laborschule verfolgt das Ziel, durch die Anerkennung von Vielfalt und gegenseitiger Wertschätzung Kulturen, Strukturen und Praktiken zu entwickeln, in denen alle Schüler*innen bestmöglich lernen können. Dabei wird im Sinne einer inklusiven Grundhaltung prinzipiell kein Kind vom Schulbesuch ausgeschlossen (vgl. Thurn & Tillmann 2011; Biermann, Geist, Kullmann & Textor 2019). Die Population der Schüler*innen entspricht dabei der Bevölkerungsstruktur von NRW bzw. Bielefeld (vgl. Devantié, Lücker & Textor 2019, S. 31). Für die Zusammenstellung dieser heterogenen Schüler*innenschaft gibt es einen Aufnahmeschlüssel, der neben der Geschlechterverteilung eine entsprechende Verteilung der höchsten Schulabschlüsse der Eltern, den Migrationsanteil als auch die aktuellen Förderquoten berücksichtigt. Somit ist die Laborschule in ihrer Heterogenität eine „Gesellschaft im Kleinen“, in der Notwendigkeiten, Chancen und Herausforderungen des Lebens in einer Gemeinschaft erfahren und erlernt werden können (vgl. ebd., S. 32). Gemeinsam mit den verschiedenen an der Schule tätigen Professionen, den Regelschullehrkräften, den Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen, Erzieher*innen, Schulbegleiter*innen, dem Verwaltungspersonal und außerschulischen Kooperationspartner*innen wird an der Labor-

schule das gemeinsame Ziel verfolgt, die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes zu berücksichtigen, um alle Lernenden zu jeder Zeit entsprechend ihrer Voraussetzungen und Möglichkeiten zu fördern und herauszufordern. Dabei nimmt die Erziehung zu Mündigkeit und Demokratie einen hohen Stellenwert ein: Die Kinder und Jugendlichen werden als Expert*innen für ihr Lernen verstanden, sie werden in Entscheidungsprozesse einbezogen und übernehmen im Laufe der Zeit immer mehr Verantwortung für die Gestaltung ihres individuellen Lernprozesses (vgl. Biermann et al. 2019).

Lernen in der Laborschule ist so organisiert, dass die Auswahl der Inhalte grundsätzlich so erfolgt, dass sie allen Lernenden zugänglich sind. Dabei können sich die Aufgaben in ihrem Schwierigkeitsgrad dennoch erheblich unterscheiden. Bedeutsam aber ist, dass alle einen „gemeinsamen Denk- und Aneignungsweg zurücklegen“ (von der Groeben 2013, S. 29). Das Prinzip der individualisierten Aneignung von Inhalten erfordert zugleich das bewusste Herstellen von Gemeinsamkeit, damit auf diese Weise die soziale Einbindung und Partizipation der Schüler*innen gelingen kann. Neben einem gemeinsamen Lerngegenstand¹, der häufig Ausgangspunkt und Reflexionsbezug von Lernprozessen ist, bedeutet das auch, individuelle Lernergebnisse für und in der Gemeinschaft über Präsentationen, Ausstellungen, Eltern-Kind-Nachmittage u. v. m. bedeutsam werden zu lassen. Auf diese Weise wird Lernenden die Gelegenheit gegeben, ihre Lernentwicklung einer Schulöffentlichkeit zu präsentieren und persönliche, umfassende und stärkenorientierte Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten zu erhalten. Auf äußere Leistungsdifferenzierung wird an der Laborschule konsequent und auf Ziffernnoten so lange wie möglich verzichtet². Als Rückmeldung zu ihrer individuellen Entwicklung erhalten die Schüler*innen ausführliche Lernentwicklungsberichte³ (LEB). Darüber hinaus finden regelmäßig Eltern-Schüler*innen-Beratungsgespräche zu ihrem Lernprozess statt.

Um Kinder und Jugendliche, die mit herausfordernden Lebens- und Lernbedingungen konfrontiert sind, mithilfe zusätzlicher Förderressourcen bestmöglich unterstützen zu können, werden an der Laborschule anstelle des offiziellen Feststellungsverfahrens für sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe anonymisierte

1 Der Ansatz des gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand geht ursprünglich auf Georg Feuser (1982) zurück. Die Formulierung und Gestaltung gemeinsamer Bildungsziele und Inhalte sowie die Ableitung unterschiedlicher Spezialisierungsmöglichkeiten nimmt für das Zusammenwirken von Gemeinsamkeit und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen in der Laborschule einen hohen Stellenwert ein (vgl. von der Groeben 2013, S. 30).

2 Ziffernnoten erhalten die Schüler*innen erstmalig am Ende des 9. Jahrgangs, um den Anschluss an das öffentliche Schulsystem sowie weitere Aus- und Weiterbildungskontexte zu ermöglichen. Damit wird die Vergabe von Ziffernnoten, denen als Leistungsbewertungsform mit der Allokations- und Selektionsfunktion anhaltend bedeutsame schulische und gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben werden, möglichst lange herausgezögert.

3 Dieser und weitere laborschultypische Begriffe können im Glossar nachgeschlagen werden.

Portraits angefertigt (vgl. Siepmann 2019). Etwa 10 % der Lernenden an der Laborschule sind Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Auf diese Weise wird eine differenzierte und individuelle Förderdiagnostik durchlaufen, ohne dass die Namen der betroffenen Schüler*innen kenntlich werden (vgl. ebd.; Thurn & Tillmann 1997, 2011; Demmer-Dieckmann & Struck 2001; Begalke et al. 2011).

Die Erforschung und Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens innerhalb dieses inklusiven Schulkonzepts stellt einen wichtigen Aspekt der Laborschularbeit dar. In Form von Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FEP), die in Zusammenarbeit mit der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule der Universität Bielefeld durchgeführt und wissenschaftlich begleitet werden, werden aus der alltäglichen Schulpraxis generierte Forschungs- und Entwicklungsinteressen bearbeitet. Als langjährig durchgeführtes Projekt untersuchte die Projektgruppe „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ (WILS) von 2010 bis 2020 fördernde und hemmende Bedingungen für die Inklusion aller Laborschüler*innen. Insbesondere die Perspektiven der Schüler*innen selbst kommen dabei zum Tragen.

Ausgehend von der Annahme, dass schulisches Wohlbefinden ein wesentlicher Indikator für gelingende Inklusion ist und soziale Integration und soziale Unterstützung maßgeblich zu schulischem Wohlbefinden beitragen (vgl. Hascher & Hagenauer 2011; Kullmann et al. 2015, Külker et al. 2017, Hascher, Morinaj & Waber 2018, Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild 2018), hat sich das WILS-Projekt der Frage angenommen, inwieweit Kinder und Jugendliche entlang ausgewählter Disparitätslinien, v. a. jene mit einem Portrait und in anderen benachteiligenden Lebenslagen, sich an der Laborschule als sozial integriert wahrnehmen, die Schule gerne besuchen und sich in ihr wohlfühlen. Zur Erforschung der Schüler*innenperspektive auf Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule wurde über insgesamt vier FEP-Perioden ein multimethodisches Design entwickelt, welches seit 2013 eine jährlich durchgeführte quantitative Fragebogenerhebung in den Klassenstufen 6 bis 10 (vgl. Kullmann et al. 2015; Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann 2019), leitfadenstrukturierte Interviews (n = 19) mit Schüler*innen sowie die dokumentenanalytische Auswertung von Portraits, Entwicklungsplänen und weiteren Dokumenten in längsschnittlicher Perspektive umfasst und um Interviews mit ehemaligen Lehrkräften und engen Bezugspersonen der jeweiligen Schüler*innen ergänzt wurde (vgl. Külker et al. 2017; Geist et al. 2019; Külker et al. 2023).

Das Ziel der qualitativen Teilstudie war es, vertiefte Einblicke in die individuellen Perspektiven auf fördernde und hemmende Bedingungen für die Entwicklung von Wohlbefinden, sozialer Teilhabe und Lern- und Leistungsentwicklung von denjenigen Schüler*innen zu erhalten, die aufgrund erschwerter Entwicklungsbedingungen besonders vulnerabel sind. Der Fokus lag deshalb auf der Rekonstruk-

tion der Erfahrungen von Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 10, über die im Laufe ihrer Schulbiografie ein Portrait verfasst wurde oder die im Laufe ihrer Schulzeit erhebliche Schwierigkeiten zu bewältigen hatten. Mit diesen Schüler*innen wurden leitfadengestützte, aber offen strukturierte Interviews geführt, um ihren eigenen Perspektiven, Erfahrungen und Relevanzen möglichst viel Raum zu geben. Um die Erfahrungen der Jugendlichen kontextualisieren zu können, wurden ergänzend dazu je nach Fall weitere Gespräche geführt, beispielsweise mit Eltern, sonderpädagogischen Lehrkräften, ehemaligen Betreuungslehrkräften und Schulbegleiter*innen. Einzelne Schüler*innen wurden zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal interviewt⁴ – zum einen, um ihre Einschätzungen und Reflexionen der Laborschulzeit in der Retrospektive einzuholen, zum anderen, um zu erfahren, wie es für sie nach der Laborschulzeit weiterging.

In inspirierenden Interviews haben die Schüler*innen uns an ihren Erfahrungen im Leben und Lernen an der Laborschule teilhaben lassen: Wie ist es ihnen ergangen? Welche positiven Erfahrungen haben sie gemacht? Welche schwierigen Situationen mussten sie bewältigen? Welche schulischen Angebote, Personen, Strukturen haben sie als unterstützend oder hinderlich erlebt? Was hat ihnen bei Schwierigkeiten geholfen?

Im Lauf dieser Zeit haben uns einige der Fälle nachhaltig beeindruckt: Jugendliche, die während ihrer Laborschulzeit ganz besondere Herausforderungen bewältigen mussten und deren Entwicklungsverläufe mal mehr, mal weniger holprig waren. Alle dieser Jugendlichen hatten während der Zeit an der Laborschule einen formell festgestellten Unterstützungsbedarf im Sinne eines Portraits. Sie ließen uns in den Interviews eindrucklich an ihren Gedanken, ihren Sorgen, ihren wahrgenommenen Erfolgen, Gefühlen des Scheiterns, ihren Zielen und Wünschen für die Zukunft und den wichtigen Begleiter*innen auf ihren Wegen teilhaben.

Von ihnen handelt dieses Buch: Benedikt, Derya, Philipp, Emil, Marie, Johanna, Stefan, Finn, Alex und Oskar⁵ und dem, was ihre Lebens(um)welten ausmacht. Welche Aspekte sind für sie, die Akteur*innen, elementar, wenn es um gelingende Inklusion geht?

Über diese zehn inspirierenden Jugendlichen sind ausgehend von den qualitativen Analysen (vgl. Begalke et al. 2015, Külker et al. 2017, Geist et al. 2019, Dorniak, Geist, Külker, Kullmann, Lütje-Klose & Rütther 2021) narrative Fallgeschichten entstanden, die die schulischen Biografien der Schüler*innen abbilden. Dabei dokumentieren diese Geschichten besondere, aber gleichzeitig auch repräsentative

4 In den vorliegenden Fallgeschichten wird in den Quellenverweisen der Schüler*innenzitate deutlich, ob das Zitat aus dem ersten Interview während der laufenden Laborschulzeit (z.B. Derya I) oder aus dem zweiten, retrospektiven Interview nach dem Abschluss der Laborschulzeit (z.B. Derya II) stammt.

5 Alle Namen wurden im Sinne der Pseudo- bzw. Anonymisierung geändert.

Entwicklungsverläufe, anhand derer das „Allgemeine im Besonderen“ konturiert werden kann (Schulze 2006, S. 53, zit. nach Demmer & Heinrich 2018, S. 186). Ausgehend von den Schwerpunkten, die die Jugendlichen im Gespräch setzen und die für sie bedeutsamen Aspekte bezogen auf ihr schulisches Leben und Lernen, arbeiten wir im Fazit Kernelemente gelingender schulischer Inklusion heraus. Wir möchten mit den Fallgeschichten dieser Jugendlichen zeigen, wie schulische Inklusion funktionieren kann und welche Bedingungen aus unserer bzw. aus der Sicht der Schüler*innen dabei bedeutsam sind.

Es sind dichte Fallgeschichten entstanden, die im Sinne der Laborschultradition (z.B. Bambach 1989, Bosse 2020) „pädagogische Geschichten“ erzählen, die einen tiefen Einblick und eine umfassende Darstellung dieser besonderen jungen Menschen auf ihrem individuellen Weg durch die Institution Laborschule – beim Leben, Lernen und Erwachsenwerden – zeigen. Geschichten, die nachdenklich machen, humorvoll stimmen und mitunter auch provozieren können. Dabei lassen die Geschichten für die Leser*innen genügend Raum, um eigene Erfahrungen zu verknüpfen, eigene Interpretationen anzustoßen und/oder die Fallgeschichten für die pädagogische Arbeit – sei es im Konkreten mit Kindern und Jugendlichen oder im Rahmen der Ausbildung von u.a. Lehramtsstudierenden – nutzen zu können.

Wie gestalten diese Jugendlichen, die von unterschiedlichsten Formen der Benachteiligung betroffen sind, ihren Alltag – und was bräuchten sie, um (noch) besser partizipieren zu können?

Die Autor*innen der einzelnen Fallgeschichten haben die Schüler*innen zum Teil über Jahre als Lehrkräfte begleitet oder als Forscher*innen kennengelernt, mit ihnen selbst und ggf. mit ihren Eltern oder Lehrkräften mehrfach intensive Gespräche geführt und Dokumente ihrer Schullaufbahn ausgewertet. Dadurch konnten neben den Jugendlichen selbst auch andere Personen zu Wort kommen, die mit den jeweiligen Schüler*innen in unmittelbarem Kontakt standen. Durch ihre Aussagen wurde es möglich, einen über die persönliche Sichtweise der Jugendlichen hinausgehenden Kontext zu schaffen, mehrere Perspektiven zu berücksichtigen und diese in Beziehung zueinander zu setzen. Durch die persönliche Perspektive der befragten oder auch schreibenden Laborschulpädagog*innen werden ergänzend zur Schüler*innenperspektive Einflüsse des pädagogischen Konzepts, Kernereignisse der pädagogischen Einflussnahme oder auch die Einflüsse des familiären Umfelds akzentuiert (vgl. Dorniak et al. 2021).

Nicht alle Details, die wir aus den Biografien der zehn Jugendlichen schildern werden, sind exakt so passiert. Durch gezielt vorgenommene Verfremdungen gewährleisten wir die Anonymität unserer Interviewpartner*innen und würdigen ihre Persönlichkeitsrechte.

Die besondere Situation eines Interviews erfordert von den Schüler*innen spontane Reflexionen von sehr individuellen, komplexen, z.T. emotional aufgeladenen Erfahrungen. Das stellt die Jugendlichen je nach Thema, Kontext und individuellen Voraussetzungen vor unterschiedlich große Herausforderungen. Gerade in der Arbeit mit einzelnen Interviews, die weniger komplex und gehaltvoll sind, waren die Interviews mit ausgewählten Wegbegleiter*innen für uns hilfreich – nicht um die Aussagen der Schüler*innen zu verifizieren oder falsifizieren, sondern um ein möglichst differenziertes, multiperspektivisches Bild auf komplexe Lernsituationen und -herausforderungen zu schaffen.

Unser Anliegen, die Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen, drückt sich in der konsequenten Verwendung besonders prägnanter Zitate aus. Unsere Fallgeschichten leben von dem, was die Jugendlichen selbst, manchmal aber auch ihre Begleiter*innen von ihrer Schulzeit in der Laborschule erzählen. Dabei bilden die Äußerungen der Schüler*innen Momentaufnahmen ab, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Biografie entstanden sind und nicht repräsentativ auf ihre gesamte Schullaufbahn übertragen werden können. Zu einem anderen Zeitpunkt hätten die Schüler*innen möglicherweise bestimmte Situationen anders bewertet. Aufgrund der Retrospektive, aus der heraus ein Teil der Interviews geführt wurde, heben die Jugendlichen manche Aspekte weniger stark hervor, die sie zu einem anderen Zeitpunkt ihrer Biografie möglicherweise stärker gewichtet hätten.

So wie die Schüler*innen, sind auch die Fallgeschichten sehr unterschiedlich – durch die Individualität der Schüler*innen, aber auch durch die Individualität der Autor*innen des multidisziplinären Projektteams. Die Multiperspektivität erleben wir in der Zusammenarbeit stets als Mehrwert und erkennen diese bewusst auch in Form der unterschiedlichen Schreibstile der Fallgeschichten an.

Strukturgebend für die Geschichten ist eine zusammenfassende Fallskizze, die den Leser*innen jeweils zu Beginn einen knappen Überblick zum Fall und Werdegang der Schüler*innen ermöglicht. Im Anschluss wird jeweils sehr fallspezifisch von schulischen Anforderungen, den individuellen, familiären Voraussetzungen, der sozialen Eingebundenheit, unterstützenden Bedingungen, aber natürlich auch herausfordernden Erfahrungen der Schüler*innen berichtet. Die Ausblicke in die schulische oder berufliche Zukunft der Schüler*innen nach der Laborschulzeit runden die Fallgeschichten jeweils ab, sie beeindrucken, sie überraschen und zeigen aber auch, dass das Erleben von Höhen und Tiefen für die Schüler*innen in vielen Fällen virulent, aber eben auch bearbeitbar bleibt.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Beteiligten für ihre Offenheit und die Bereitschaft, ihre Erfahrungen zu teilen und ihre Perspektiven einzubringen. Auf diese Weise sind Fallgeschichten von zehn beeindruckenden jungen Menschen entstan-

den, die verschiedene Herausforderungen bewältigen und uns als Akteur*innen inklusiver Schule aufzeigen, was sie brauchen, damit die Schule für sie ein Lern- und Lebensort sein kann, an dem sie sich wohlfühlen, an dem sie individuell bestmögliche Leistungen erbringen können und in dessen Begleitung sie für sich erstrebenswerte, persönliche Lebenswege gestalten und gehen können.

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* (2. Aufl., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Begalke, E., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Metz, F. & Siepmann, C. (2015). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS) – eine Selbstreflexion. Fortsetzungsantrag 2015 – 2017. In N. Freke, H. Kullmann, F. Lückner, A. Textor & C.T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2015: Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan*. Werkstatttheft Nr. 50 (S. 25–51). Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule an der Universität Bielefeld.
- Bambach, H. (1989). *Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule*. Konstanz: Faude.
- Biermann, S., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (2019). Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse an der Laborschule Bielefeld* (S. 9-13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, U. (2020). *Armin – Ein Junge mit Autismus in der Schule. ...von dem ich so viel gelernt habe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamkeit und Vielfalt*. Weinheim: Juventa.
- Demmer, C., & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. *Rekonstruktive Bildungsforschung* Nr. 13. Wiesbaden: Springer VS, 177–190.
- Devantié, R.; Lückner, F. & Textor, A. (2019). Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 29-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dorniak, M., Geist, S., Kulkner, A., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Rüther, J. et al. (2021). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) – eine Selbstreflexion. Zusammenfassung der zentralen Befunde zum Abschlussbericht 2021. In A. Textor, M. Dorniak, J. Gold & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2021. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan*. Werkstatttheft 56. Bielefeld: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule.
- Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: *Behindertenpädagogik* 21 (2), 85–105.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule* (S. 235–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groebe, A. von der (2013). *Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung (Scriptor Praxis)*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung: 10. Ausgabe 2010* (S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS.

- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018) Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66-80). Weinheim: Beltz Juventa.
- 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. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rütter, J., Uffmann, U., Zentarra, D. (2024). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8-10. In A. Textor, J. Gold, C.T. Zenke & D. Zentarra (Hrsg.), *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld Jahrbuch Laborschulforschung 2024*. Bielefeld: Open Access an der Universität Bielefeld.
- 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.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123.
- Schulze, T. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. und aktualisierte Aufl.) (S. 35– 57). Wiesbaden: VS.
- Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule* (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1997). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbeck: Rowohlt.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011). *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Guth, Theresa

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

theresa.guth@uni-bielefeld.de

Külker, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de

Geist, Sabine, Dr.

Ehemalige Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

sabine.geist@uni-bielefeld.de

Lütje-Klose, Birgit, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft

Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Siepmann, Christof

Sonderpädagoge an der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

christof.siepmann@uni-bielefeld.de

Rüther, Julia

Ehemalige studentische Hilfskraft im WILS-Projekt, Sonderpädagogin

Anna Külker

Benedikt – „*Nett und seltsam*“

Fallskizze

„Ich bin ein kleines Wunder.“ (Benedikt)

Benedikt kommt als Frühchen zur Welt und verbringt seine ersten Lebensmonate im Krankenhaus. Von Beginn an ist der kleine, zarte Junge in physiotherapeutischer Behandlung, sitzen kann er erst ab dem zweiten Lebensjahr, auch das Laufen lernt er sehr viel später als seine Altersgenossen. Als Vorschulkind, wie in der Laborschule üblich, wird Benedikt mit fünf Jahren eingeschult. Er ist zu Beginn sehr verunsichert und wenig selbstständig. In vielen Situationen benötigt er Gedächtnisstützen, er wirkt verträumt, müde und hat Furcht vor neuen Situationen. Unübersichtliche, laute Situationen machen Benedikt Angst und lösen zum Teil panische Reaktionen aus. Mit seinem Humor, seiner Kooperationsfähigkeit und seiner Geduld ist Benedikt jedoch von Anfang an ein beliebter Spielpartner. Er liebt es, Lieder und Gedichte vorzutragen. Immer wieder beeindruckt er mit seinem sprachlichen Ausdruck, seiner lebendigen, fantasievollen Erzählweise und seiner Bühnenpräsenz. Seine Verschriftlichungen entsprechen dabei nicht dem inhaltlichen Leistungsniveau seiner mündlichen Beiträge. Auch in der Stufe II erschweren weiterhin motorische Schwierigkeiten den Werkstatt- und Sportunterricht für ihn. Neue graphomotorische Aufgaben kosten ihn viel Kraft; Benedikt benötigt viel Unterstützung von Erwachsenen und fühlt sich häufig überfordert. Mit der Zeit geht er jedoch immer mutiger mit den Anforderungen des schulischen Alltags um und verlässt sich mehr und mehr selbstständig auf seine vertraute Umgebung. Mit seinen starken sozialen Kompetenzen ist Benedikt stets ein wertgeschätzter Teil der Gruppe. Er hat nie Streit, obwohl er seine Mitschüler*innen vor allem in den ersten Jahren immer wieder mit distanzlosem Verhalten überfordert.

„Irgendetwas stimmt doch da nicht, da ist noch etwas, was ich nicht in Worte fassen kann“ (Mutter zit. nach Betreuungslehrkraft).

Benedikts Betreuungslehrerin erinnert sich, dass seine Mutter es schon lange im Gefühl hatte, bevor im 4. Jahrgang eine Mitarbeiterin vom Autismus-Zentrum in Benedikts Lerngruppe hospitiert und bei ihm eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert. Um den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu verdeutlichen, wird für Benedikt im 5. Jahrgang ein Portrait verfasst. Als vordringliche Förderschwerpunkte werden die soziale-emotionale sowie die körperlich-motorische

Entwicklung benannt. Ab der Stufe III erhält Benedikt Unterstützung durch eine Schulbegleitung, um den Schulalltag besser bewältigen und um seinen durch den Autismus bedingten Besonderheiten besser gerecht werden zu können.

Elf Jahre nach seiner Einschulung steht Benedikt bei der Abschlussfeier auf der Bühne und verabschiedet sich vor grölenden Zuschauer*innen und Mitschüler*innen voller Lebensfreude mit einem Lied der Band „Die Fantastischen Vier“ von der Laborschule:

*„Ich wollt' noch Danke sagen, doch ich lieg' im Krankenwagen, noch woll'n sie mich zwangsbeatmen, doch bald ist alles aus und vorbei. Falls sie mich nicht begraben, dann sollt' ich mich wirklich fragen, wann will ich mal 'Danke' sagen, denn irgendwann ist's aus und vorbei.“
(Die Fantastischen Vier – „Danke“)*

Benedikt verlässt die Laborschule mit der Fachoberschulreife mit der Qualifikation für die Oberstufe, besucht im Anschluss das Oberstufenkolleg und macht sein Abitur. Er schneidet als Bester beim Einstufungstest für die Ausbildung zum Rechtsanwaltsgehilfen ab, absolviert diese Ausbildung, erhält anschließend eine feste Stelle und lebt selbstständig in einer eigenen Wohnung sein Leben. Der Kontakt zu seinen Bezugspersonen in der Laborschule besteht bis heute. Benedikt durchlebt eine Laborschulzeit mit vielen Höhen und Tiefen. Wir dürfen den Schüler einmal als Achtklässler und vier Jahre danach als Schüler des Oberstufenkollegs interviewen. Er erlaubt uns einen beeindruckenden Einblick in seine Erfahrungen und Empfindungen während seiner Zeit an der Laborschule:

Interviewerin: „Wie hast du deine Schulzeit erlebt?“

Benedikt: „Relativ positiv.“

Der schlanke, höfliche und wortgewandte Achtklässler sitzt im Besprechungsraum in der Laborschule vor mir und erzählt begeistert von einer Schulzeit, die durch gute Freundschaften, eine tolle Gruppengemeinschaft, gegenseitige Unterstützung, aber auch von viel aufzubringender Kraft, Überwindung und Arbeit geprägt ist. Kurz vor seinem Abschluss im zweiten Interview bitte ich Benedikt darum, seine damalige „relativ positiv[e]“ (Benedikt I) Antwort zu rekapitulieren.

„Ich glaube, es ist tatsächlich einfach, dass ich damals noch viel mehr an mir arbeiten musste und dass das die Schule beeinflusst, also meinen Umgang mit der Schule beeinflusst hat [...], weil ich noch viel mehr, viel zu sehr bei mir war und bei meinen Problemen und in meiner Entwicklung und deswegen ‚relativ positiv‘. Das hat mit der Schule fast nichts zu tun. Das ist einfach bei mir ganz normal – Ich glaub' bei mir auch noch mal stärker als bei anderen Menschen. Stichwort Selbstvertrauen, Stichwort Sicherheit, Stichwort nicht verzweifeln. Deswegen nur ‚relativ positiv‘ Und diese Sicherheit hat man sich durch ganz, ganz viele Leute, durch ganz, ganz viele Situationen, insbesondere durch Emma, erarbeitet.“ (Benedikt II)

Es lässt sich mehr als erahnen, wie viel Anstrengung und Durchhaltevermögen die schulischen Anforderungen sowie die Auseinandersetzung mit den eigenen Voraussetzungen Benedikt abverlangt haben.

Vor allem seine beste Freundin Emma und seine gesamte Stammgruppe waren ihm dabei eine große Stütze.

Soziale Eingebundenheit – „Alle mögen sich so, wie sie sind“

Wenn Benedikt von seiner Stammgruppe erzählt, fangen seine Augen an zu glänzen:

„Also ich bin sehr froh, dass ich mit den Menschen, die in [meiner Stammgruppe] sind, zusammen bin, weil es ist bei uns eigentlich wirklich so, dass jeder mit jedem gut auskommt und dass es glaub' ich bei keinem irgendeinen gibt, mit dem er überhaupt nicht klarkommt. Im Gegensatz zu vielleicht anderen Schulen oder anderen Klassen.“ (Benedikt I)

Für Benedikt bestand die eigene Stammgruppe aus

„den 23 wichtigsten Menschen meines Lebens [...] und [die] schon in der 6., 7. Klasse bestanden hat und sich das bis heute nicht geändert hat. Also es sind da einfach unglaublich viele tolle Menschen drin. Eigentlich nur tolle Menschen, die mir in meinem Leben einfach sehr viel gebracht haben und mir noch mal intensiver als meinetwegen die Lehrer oder auch die anderen Gruppen mir dieses Gefühl gegeben haben von ‚du bist genau so richtig wie du bist und wir mögen dich dafür, was du bist und deswegen musst du nicht versuchen, deine Probleme zu verstecken oder versuchen, anders zu sein‘. Also das war nicht nur mir gegenüber so, sondern auch allen anderen gegenüber so. Jeder und jedes Mitglied aus der [Stammgruppe] – und das hat diese [Gruppe] auch noch mal hervorgehoben von allen anderen Klassen. Es gab dieses Gemeinschaftsgefühl und dieses ‚alle mögen sich so wie sie sind‘. Das gab's glaube ich nirgendwo so stark wie in [dieser Klasse] und deswegen ist [meine Stammgruppe] was ganz Besonderes gewesen. Ein ganz besonderes Konstrukt von ganz tollen Menschen.“ (Benedikt II)

Es zeigt sich immer wieder, wie auch in Benedikts Fall, dass das „Konstrukt von Menschen“ (Benedikt II), also die Zusammensetzung der Lerngruppe(n), für das Klassenklima und die soziale Integration aller Schüler*innen von hoher Bedeutung ist. So verwendet die Laborschule schon jahrelang viel Zeit darauf, in den Übergängen die Gruppenzusammensetzung zu steuern, sodass aus pädagogischer Sicht bestmöglich zusammengesetzte Gruppen entstehen (siehe dazu auch S. 165). Benedikt lebt und lernt in und mit einer sehr harmonischen, unterstützenden Stammgruppe, in der er Offenheit, Zusammenhalt, Vertrauen und sehr ähnliche „Wertvorstellungen“ (Benedikt II) erlebt. Besonders deutlich wird sein Wohlbefinden in dieser Gruppe, wenn wir über gemeinsame Aktivitäten sprechen. So genießt er es auf der Klassenfahrt nach Mittelberg, „mit der Klasse so lange zusammen zu sein“ (Benedikt I) und hebt die erlebte gegenseitige Unterstützung hervor:

„Und dass jeder auch jedem hilft, das hab’ ich am Dienstag erlebt, da waren wir auf der Eisbahn und ich kann nicht so gut Eislaufen und da war wirklich immer irgendjemand da, der gefragt hat ‚wie geht’s dir denn‘ und ‚ist alles in Ordnung‘ und ‚soll ich dir helfen‘ und sowas. Und da ist mir auch nochmal aufgefallen, dass das sehr, sehr schön und auch nicht so derartig selbstverständlich ist.“ (Benedikt I)

Benedikt genießt es, nicht nur zur Interviewzeit, sondern auch zuvor in der jahrgangsgemischten Lerngruppe in Haus 2 eine Gruppenzugehörigkeit erleben zu können, die, so beschreibt es auch seine damalige Betreuungslehrerin, von gegenseitigem Verständnis und Fürsorge geprägt ist. Neben der besonders förderlichen Gruppenzusammensetzung sind dafür sehr wahrscheinlich aber auch unterrichtlich verankerte Aktionen gegen Ausgrenzung sowie das Thematisieren und (Vor-)Leben eines liebevollen, freundlichen, respektvollen Miteinanders und das Einüben einer dementsprechenden Gesprächskultur von Bedeutung. Die Förderung sozialer Kompetenzen nimmt in Benedikts Augen im Schulalltag eine zentrale Rolle ein:

„Eigentlich wurde mir hier einfach die ganze Zeit durchgehend jede Sekunde beigebracht – jede Sekunde ist übertrieben, aber ungefähr – mit Menschen umzugehen. Und mit Menschen, wie so ’n gutes Miteinander aussieht. [...] Nach dem Motto Toleranz und jeder ist so gut, wie er ist und Akzeptanz und Freundschaft, dass das wichtig ist, das hat man hier halt auch gelernt.“ (Benedikt II)

Insbesondere *„Benedikt trägt dazu bei, dass das Verhalten in vielen Momenten unter den Jungen sehr nett ist, Benedikt hilft oft beim Streitschlichten“* (Betreuungslehrkraft) – erinnert sich seine damalige Betreuungslehrerin. Er findet seine Rolle in der Lerngruppe, ist in der 5. Klasse im Klassensprecher*innenteam und bringt sich mit viel Fürsorge und Humor in die Gruppe ein.

Toleranz und Solidarität – „Erst mal lag das daran, dass wir keine Idioten waren“

Als Benedikt einschätzen soll, mit welchen Adjektiven seine Mitschüler*innen ihn beschreiben würden, sitze ich als Interviewerin das erste Mal fast sprachlos vor ihm. *„Nett, seltsam und nervig“* (Benedikt I) – Zuschreibungen, die neben dem außerordentlich guten Miteinander durchaus auch sehr herausfordernde Situationen erahnen lassen.

*„Also generell mögen die [Mitschüler*innen] mich. Würde ich jetzt mal behaupten, hoffe ich zumindest. Naja, und denen fällt halt auch auf, dass ich mich anders benehme als sie. Und das nervt die dann auch manchmal. Ja.“ (Benedikt I)*

Benedikt fällt es lange schwer, mit seinen Mitschüler*innen in Kontakt zu treten. Als Zeichen seiner Zuneigung fasst er seinen Mitschüler*innen immer wieder an die Ohren. Es ist seine Geste, um „*Ich mag dich*“ (Benedikt II) zu sagen. Durch sein „*spezielles Verhalten*“ (Benedikt II) – wie er es selbst nennt – nimmt er in seiner Lerngruppe durchaus eine besondere, jedoch keine Außenseiterrolle ein. Auf die Frage, wie sich das ‚Genervt-sein‘ seiner Mitschüler*innen denn ausdrücke, entgegnet Benedikt mit einer überraschend klaren und sachlichen Antwort, die gleichzeitig auf die Eingespieltheit, das respektvolle Miteinander und die sozialen Kompetenzen seiner Mitschüler*innen hinweist: „*Sie sagen es dann. Sie sagen dann, fass mir nicht mehr ans Ohr*“ (Benedikt I).

„Die anderen Schüler haben daraus auch kein Ding gemacht. Die haben nicht gesagt: Benedikt ist komisch, weil er mir ans Ohr fasst, sondern die haben gesagt: Benedikt fasst mir ans Ohr und das akzeptiere ich an manchen Tagen und an manchen Tagen nicht. Aber es ging nie darüber hinaus. Die Leute haben dann immer wieder entweder gesagt ja oder nein.“
(Benedikt II)

Auch in der Wahrnehmung der damaligen Betreuungslehrerin war für Benedikts Mitschüler*innen intuitiv klar, dass es seine Art ist, mit ihnen zu sprechen und so in die Gruppe zu finden.

Neben dieser Intuition und Empathie auf individueller Ebene nimmt aber auch die offene Kommunikation über Vielfalt und Individualität auf institutioneller Ebene eine wichtige Rolle für die Gruppenprozesse ein. Dabei zeigt sich vor allem im kontrastiven Vergleich der Fälle, dass die Kommunikation über die eigenen Stärken und Schwächen und vor allem die öffentliche Thematisierung der eigenen Herausforderungen, Bedürfnisse und Besonderheiten in und vor der Lerngruppe stets individuell auszuhandeln sind.

Insbesondere das Verfassen der eigenen Biografie, das als Projektarbeit im 5. Jahrgang gestaltet wird, trägt dazu bei, dass Benedikt selbst, aber auch die Lerngruppe erfährt, was für ein „*starker Kerl*“ (Betreuungslehrkraft) er ist. Als Benedikt während dieser Arbeit Fotos betrachtete, „*war er selbst erschrocken, wie klein und durchscheinend er war*“ (Betreuungslehrkraft). Gemeinsam mit Benedikt schaut sie bewusst auf das Wunder seines Lebens:

„Und dann haben wir bewusst geguckt, ‚schau mal, dass du lebst, du bist ein Wunder und was du alles kannst. Und wenn sich noch einer fragt, ob es Wunder gibt, dann bist du der beste Beweis dafür.‘ Und dann hat er angefangen zu grinsen und immer zu sagen: ‚Ich bin ein kleines Wunder.‘“ (Betreuungslehrkraft)

Benedikt reflektiert für mich beeindruckend, wie bedeutsam Toleranz und Solidarität im gemeinsamen Miteinander in seiner Stammgruppe waren. Er hat das Glück, auf viele Menschen zu treffen, die dazu in der Lage sind, ihn zu unterstützen, neben den eigenen auch seine Bedürfnisse wahr- sowie ernst zu nehmen und

damit respektvoll umzugehen. Konflikte gibt es trotz seines zum Teil herausfordernden Verhaltens kaum, und das hat für ihn einen Grund:

„Erst mal lag das daran, dass wir keine Idioten waren. Also ne, wenn man 'nen Menschen hat, der nicht so offen ist gegenüber anderen Sachen, sondern sagt, meine Interessen sind die wichtigsten und ich dann was mache, was ihn stört, dann sagt er: Ey, lass das, sonst mache ich das und das.“ (Benedikt II)

So musste die Betreuungslehrerin die Gruppe häufig sogar vielmehr darauf aufmerksam machen, Benedikt nicht alles abzunehmen, sondern ihm zu helfen, es selbst zu schaffen.

Wie schwierig es hingehen sein kann, wenn Schüler*innen zusammenkommen, für die die Auseinandersetzung mit den schulischen Strukturen und Anforderungen jeweils ganz eigene Herausforderungen mit sich bringen und die mit ihren Ressourcen für das Wahrnehmen, Verstehen und Akzeptieren des jeweils anderen an ihre Grenzen stoßen, wird u.a. in Emils Fall in diesem Band deutlich.

Es sind aber nicht nur die anderen, es ist genauso Benedikt selbst mit seiner einnehmenden, sympathischen, lustigen, kreativen Persönlichkeit, der einen großen Beitrag dazu leistet, dass er einen festen Platz in der Gruppe findet. Seine Betreuungslehrerin erinnert sich an die „*Bühnensau*“ (Betreuungslehrkraft) in Benedikt, der gerne auch mal „*zwischen 100 Kindern einen Fußballsong vorgesungen [hat]*“ (Betreuungslehrkraft). Benedikt kann schon früh auffallend gut Texte auswendig lernen, faszinierende Geschichten erzählen sowie schreiben und er schafft es, dass seine Mitschüler*innen ihm eine Stunde an den Lippen hängen. Durch seine Stärke im kreativen Umgang mit Texten und Vorträgen, die er mit einem großen Wortschatz gestalten kann, gewinnt Benedikt große Anerkennung in seiner Lerngruppe.

Außerhalb der Schule verbringt Benedikt nicht viel Zeit mit seinen Mitschüler*innen. Zum einen macht sich hier vermutlich der ganztäglich organisierte Schulalltag bemerkbar, zum anderen zeigt sich aber auch in unserem Gespräch, dass seine und die Interessen der Anderen nicht immer auf einer Ebene liegen. So verbringt Benedikt zum Beispiel seine Pausen in der Regel nicht mit seiner Stammgruppe: „*Äh ne. Die sitzen dann auf der Fläche und zocken irgendwelche Spiele. [...] Worauf ich keine Lust hab*“ (Benedikt I).

Benedikts große Leidenschaft ist das Fußballspielen, und der geht er auch als Jugendlicher in den Pausen am liebsten nach. Während seine Mitschüler*innen die Pause lieber gemeinsam auf der Fläche den Themen und Fragen ihrer Jugendzeit widmen, spielt Benedikt lieber auf dem Schulhof um den 23. Kawuffelpokal. Ein imaginärer Pokal, den Benedikt sich in seiner Begeisterung für Sport, Kreativität und Lebensfreude mit seinen Freunden ausgedacht hat. Dabei geht es nicht darum, was genau ein Kawuffelpokal ist oder wie er aussieht, sondern wie viele Pokale man sammelt. Von fairem Verhalten im Gruppengeschehen bis hin zu einem

erzielten Tor in der Pause – der Kawuffelpokal ist vielfältig einsetzbar. Benedikt selbst begeistert dabei eigentlich am meisten die neue Wortschöpfung. Benedikt verbringt seine Pausen in der Eingangsstufe zumeist alleine, ist jedoch auch immer wieder ein beliebter Spielpartner für seine Mitschüler*innen. Bis in die Stufe II überfordern Benedikt derartig laute, hektische Situationen wie in der Sporthalle beim Pausensport oder Sportunterricht sehr.

So wohl, aufgehoben und akzeptiert Benedikt sich auch fühlt, die schulischen Anforderungen bringen ihn insbesondere im sozialen Vergleich immer wieder zum Verzweifeln.

Soziale Vergleiche – „Was ist eigentlich falsch mit mir?“

Benedikt beeindruckt mich in beiden Gesprächen nicht nur, sondern bringt mich mit seiner wortgewandten, humorvollen Art immer wieder herzlich zum Lachen. Der Austausch mit ihm ist eine große Bereicherung für mich, und sein reflektierter Blick auf seine Schulzeit lässt nur erahnen, wie häufig und intensiv er alleine für sich und im Gespräch mit anderen über sich und seine Stärken und Schwächen hat nachdenken, sprechen und zum Teil eben auch verzweifeln müssen. Als ich ihm die Rückfrage stelle, in welchen Situationen er verzweifelt ist, rückt Benedikt nach vorne, richtet sein Gesicht ganz nah an das Aufnahmegerät und bestellt erstmal „Grüße an den Asperger-Kerl“ (Benedikt II). Dann antwortet er:

„Alles, wo ich tatsächlich gemerkt habe, dass meine Beeinträchtigung mir eben auch Steine in den Weg legt. Dinge nicht zu können war das eine, aber Dinge nicht zu können und dann – Beispiel: Seilspringen. Sportstunde 8. Klasse. Ida hat mich gerettet im Endeffekt. Seilspringen. Und ich hab's versucht. Und hab's nicht geschafft. Wenn ich jetzt sehe, ok, ich kann's nicht so gut, na gut. Aber, wenn dann alle neben mir sind und ich weiß, ich bin nicht dümmer als die und auch nicht schlauer oder nicht dümmer, sondern auf deren Level und ich dann sehe, die können das alle. Die schaffen das alle. Das geht ja anscheinend. Warum kann ich das dann nicht. Ich glaube, da kann man fast gar nicht anders als das locker zu nehmen. Ich weiß nicht, ob ich das heute schaffe. Und dann kam, um das kurz rund zu machen, dann kam Ida eben dazu, die das konnte und hat dann die ganze Stunde Privatunterricht mit mir gemacht. Ja. Und dann hab' ich tatsächlich einen Seilsprung geschafft und war total glücklich. Aber, ich weiß es nicht, wie man das sagen soll, aber man fragt sich dann natürlich, irgendwo muss das ja dran liegen. Und es kann nur an zwei Dingen liegen. Entweder ich bin schlecht oder die sind gut.“ (Benedikt II)

Benedikt verdeutlicht, wie sehr der soziale Vergleich eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Können herausfordert und Irritation hervorrufen kann:

„Und wenn man das erstmal merkt, dann macht einen das natürlich komplett fertig und ich konnte dann nicht sagen, ‚Ich kann kein Seilspringen‘, sondern ich musste dann sagen: ‚Ich kann irgendwie überhaupt nichts‘. Dass das natürlich von der Logik her totaler Quatsch ist,

ist in dem Fall egal. Sondern es ist ein Gefühl, das man hat, und ich konnte auch nicht sagen, ‚dann kann ich halt kein Seilspringen‘. Ich wusste ja, dass ich kein Seilspringen kann. Wenn man mich angesprochen hätte: ‚Kannst du Seilspringen‘, dann hätte ich gesagt ‚nein, aber muss ich ja auch nicht können‘. Aber in der Situation, wo man dann wirklich merkt, wo man sich selber vorführt, man schafft es einfach nicht, in Verbindung damit, dass alle anderen das schaffen, ist schwierig. Dann fragt man sich natürlich zwangsläufig: Was ist eigentlich falsch mit mir?“ (Benedikt II)

Für diese durchaus auch schmerzliche Auseinandersetzung mit sich und dem Umfeld ist – so verbalisiert es Benedikt – vor allem eine bewusste, aber anerkennende, stärkende Auseinandersetzung mit menschlichen Stärken und Schwächen wichtig. Und das zum einen auf der je individuellen Ebene, d. h. zum Beispiel in den dialogisch angelegten Förderplangesprächen mit dem Sonderpädagogen, zum anderen aber auch auf institutioneller Ebene, zum Beispiel in Form einer verantworteten Fehler- und Gesprächskultur.

„Es kommt ja darauf an, wie man sich den Schwächen widmet. Und ob man die Schwächen als Schwächen benennt und sagt: ‚Das ist was ganz Schlimmes an dir, da müssen wir was dran ändern‘. Ich glaube das tut niemandem gut, wenn man das so gesagt bekommt. Sondern es auf eine lockere Art zu machen, so ein bisschen als Rätsel, als Aufgabe, als meinetwegen Level in einem Spiel, das man eben auch erstmal schaffen muss, so, es ist so ein bisschen wie Training. Im Fußball beispielsweise, um Freistöße zu trainieren, muss ich irgendwie erkennen, dass ich Freistöße noch trainieren muss. Weil wenn ich denke, ich kann Freistöße schon perfekt, dann muss ich sie ja nicht mehr trainieren. Und an Schwächen zu arbeiten ist schwieriger als an Stärken zu arbeiten. [...] Es geht hauptsächlich darum, dass man ein Bewusstsein dafür schafft, dass das was total Kompliziertes ist, aber man muss verstehen, dass Schwächen existieren, aber dass sie nicht schlimm sind. Und dass man auch, wenn man daran versucht etwas zu ändern, dass sie deswegen nicht schlimm sind, sondern dass sie irgendwo auch zum Menschen dazu gehören und irgendwo den Menschen auch natürlich ausmachen. Und da sind wir bei der Lockerheit: Wenn man die Schwächen als Feinde betrachtet, die man bekämpfen muss und die man so schnell wie möglich loswerden muss, dann kann man das nicht locker machen, sondern dann ist das mit Kampf und mit Angespanntheit und mit Versuchen und Tun und Machen und Arbeit verbunden. Aber wenn man das einfach so ein bisschen zwischendurch immer mal wieder macht: Wir üben mal das und wir üben mal das. ‚Und ey, ist doch schon viel besser geworden‘, dann wird es nicht als so intensive Bekämpfung wahrgenommen.“ (Benedikt II)

Und weiter:

„Man muss erstmal lernen, dass die Schwächen nicht – also wofür ich ganz, ganz lange gebraucht hab – nicht darauf hinweisen, dass man ein schlechter oder ein nicht so viel wert seiender Mensch ist. Sondern, dass Schwächen zu Menschen dazu gehören und dass es auch zu dem menschlichen Wesen, wenn man die Gesamtheit der Menschen betrachtet, auch dazu gehört, dass es Menschen gibt, die mehr Schwächen haben als andere.“ (Benedikt II)

Benedikt formuliert damit eine zentrale Chance und gleichzeitig eine große Herausforderung einer inklusiven Schule und Gesellschaft. Der Weg zu dieser Erkenntnis und die Entwicklung zu diesem selbstbewussten, reflektierten, selbstständigen Jugendlichen war für Benedikt kein leichter.

Leistungsdruck – „Guter Druck“

Geholfen hat ihm auf diesem Weg, dass er *„in den ersten siebzig Prozent, achtzig Prozent“* (Benedikt I) der Schulzeit keinen Druck empfindet. Zumindest keinen Druck, *„der einen irgendwie nervt“* (Benedikt I). Benedikt beschreibt vielmehr *„einen gute[n] Druck“* (Benedikt I) seitens der Lehrkräfte, der mehr unterstützt, als dass er ihn *„behindert“* (Benedikt I):

„Dass die relativ entspannt sind und, wenn sie Druck auf einen ausüben in Form von ‚du musst das bis dahin fertig haben‘, dann ist das ein eigentlich guter Druck, also keiner, der einen irgendwie nervt. [...] Naja dieser Druck muss da sein, wenn dieser Druck nicht da wäre bei irgendwelchen Aufgaben, dann würden die Schüler die Aufgaben ja nicht machen, das heißt ich kann diesen Druck verstehen, aber er gefällt mir halt nicht immer.“ (Benedikt I)

Dabei findet er es *„relativ entspannt“* (Benedikt I), dass schulische Anforderungen individuell ausgestaltet werden können und dass die gegenseitige Wahrnehmung und Anerkennung nicht ausschließlich an schulische Leistung und vor allem nicht an einzelne Teilleistungen gekoppelt ist. So heißt zum Beispiel eine nicht mehr fristgerecht Abgabe einer Arbeit nicht gleichzeitig *„[du bist] nicht so gut oder so“* (Benedikt I). Dieses Ausbalancieren von individuellen Anforderungen und Leistungsdruck hat für Benedikt eine sehr bedeutende Funktion für die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit:

„Und durch diesen Druck, den es hier nicht gab, dass man hier einfach ganz in Ruhe so werden konnte, wie man ist und ganz in Ruhe seine eigenen Interessen und Stärken und Schwächen und ‚das will ich, das will ich nicht‘, ‚das denke ich, das denke ich nicht‘ herausbilden konnte und dann dabei niemand [einen] behindert hat.“ (Benedikt II)

Erfolge – „Kannst du mir auch sagen, wie ich sie selber fühlen kann?“

Wie schwierig dieses *„Herausbilden“* (Benedikt II) und Fühlen der eigenen Stärken sein kann, daran erinnert sich Benedikts Betreuungslehrerin noch Jahre später:

„Benedikt ist das Kind, das irgendwann mal zu mir sagte: ‚Es ist toll, wie sehr du dich immer über meine Erfolge freust, kannst du mir auch sagen, wie ich sie selber fühlen kann?‘ Und das ist ziemlich das Beeindruckendste, das mir je ein Kind gesagt hat und Benedikt ist mit dafür

verantwortlich, dass ich gedacht habe: Das ist genau das, was ich rauskriegen möchte, wie ich das Kindern beibringen kann.“ (Betreuungslehrkraft)

Sie erinnert sich noch sehr genau an die erste Zeit mit Benedikt. Nicht nur einmal saß er *„einsam und verlassen während der Arbeitszeit in der Versammlung und ich habe ihn gefragt: Warum gehst du nicht an die Arbeit?“* (Betreuungslehrkraft). Es dauerte lange, bis sie verstand, dass die an alle gerichteten Arbeitsaufforderungen nicht ausreichten, sondern sie *„ihm erst einmal sagen [musste], wenn ich ‚du‘ sage, meine ich auch dich Benedikt und wenn ich ‚du‘ sage, gehst auch immer du an die Arbeit“* (Betreuungslehrkraft). Benedikt konnte früh ganz toll rechtschreiben, produzierte er jedoch Geschichten, glich die Rechtschreibung anfangs einem totalen Chaos. Es war auch das Gespür seiner Mutter, auch hier gewisse *„Spielregeln“* (Betreuungslehrkraft) festzulegen und Benedikt zum Beispiel folgende Orientierung zu geben: *„Benedikt, schreibe ab jetzt auch in allen anderen Texten so ordentlich und so gut wie in der Hamburger Schreibprobe, wende auch da die Rechtschreibregeln an“* (Betreuungslehrkraft). Ab dem Zeitpunkt glänzte Benedikt auch in seinen freien Texten mit seiner Rechtschreibung. So ist es auch noch Jahre später in den Bewerbungsvorbereitungen für das Oberstufenkolleg wichtig für Benedikt, den Hinweis zu erhalten, dass er die vorbereitenden Bücher nicht nur bestellen, sondern auch sorgfältig lesen muss. Die Betreuungslehrerin beschreibt es als *„Spielregeln“* (Betreuungslehrkraft), die sie mit viel Empathie, Neugierde, Zuneigung und Wertschätzung wahrnehmen und gemeinsam ausloten mussten. Als die klar waren, *„war es ganz leicht“* (Betreuungslehrkraft).

Benedikt konnte zwar immer gut sagen, was die anderen alles können und *„unglaublich gut spüren was andere brauchen“* (Betreuungslehrkraft), erinnert sich seine Betreuungslehrerin. Er *„konnte nur nicht so gut für sich selber sorgen“* (Betreuungslehrkraft). Nicht nur durch seine engagierte, empathische Betreuungslehrerin, sondern durch zahlreiche Kulturen, Strukturen und Praktiken der Schule erlebt Benedikt aus der Sicht seiner Betreuungslehrerin in seiner Schulzeit immer wieder, *„wenn ich losgehe, kann ich ganz viel und mindestens so viel wie die anderen schaffen“* (Betreuungslehrkraft). Ein Prozess mit vielen Erfolgserlebnissen, aber auch mit vielen Niederschlägen. Klassenfahrten, gemeinsame Projekte oder Ausflüge wie der Klettertag im Seilgarten oder der Fahrradführerschein sind für Benedikt riesengroße Herausforderungen. Als der Fahrradführerschein im 4. Schuljahr ansteht, kann Benedikt noch nicht richtig Fahrrad fahren. Er stürzt während der Fahrt und kann das Gleichgewicht mit nur einer Hand nicht halten. Am Tag der Prüfung absolviert er als Erster und Klassenbester diese Herausforderung – nach sechs arbeitsintensiven Wochen in der Schule und zu Hause. Benedikt übt jeden Tag, die Hilfestellungen seiner Betreuungslehrerin kann er irgendwann wortwörtlich mitsprechen: *„Da kommt ein Hindernis, da müssen wir die Hand rausstrecken“* (Benedikt, zit. nach Betreuungslehrkraft). In der Fahrradprüfung macht er keinen

einzigsten Fehler. Seine Betreuungslehrerin erinnert sich dazu: „Wenn er das Gefühl hatte, ‘Ich kann das’, dann hat er total emsig an sich gearbeitet“ (Betreuungslehrkraft). Seine Lehrkräfte sind Benedikt dabei stets Unterstützung und Anlaufstelle für fachliche wie auch private Anliegen.

Pädagogische Beziehungen – „Und dann, muss der Lehrer das zulassen“

Besonders gerne erinnert er sich dabei an Lehrkräfte, mit denen er eine besondere Beziehung aufbauen konnte, so zum Beispiel auch an Fritz:

„Der Fritz war mein Mathelehrer und mit Fritz war es so [...], wenn man’s schafft als Schüler – manche Schüler lassen sich nicht so richtig drauf ein – aber man kann hier auf der Laborschule als Schüler, wenn man die richtigen Lehrer hat, ein Verhältnis mit dem Lehrer aufbauen, was so ganz komisch ist, was irgendwo auf irgendeiner Ebene über die Schüler-Lehrer-Beziehung hinausgeht. [...] Was aber immer noch dieses Respektperson und ganz klar irgendwo ’ne Abgrenzung hat, die man aber nicht mehr bewusst wahrnimmt, die unterbewusst ist.“ (Benedikt II)

Benedikt berichtet uns von einer für ihn beispielhaften Szene:

„Also ich weiß gar nicht, wie oft ich mit Fritz über den Hof gelaufen bin in der Pause und mit ihm über irgendwas Mathematisches gesprochen hab’, was mich interessiert hat, was nichts mit dem Unterricht zu tun hatte, aber wo ich gesagt hatte: Ey Fritz, ich hab’ von dieser Formel gelesen, wie geht die denn eigentlich? Und dann setzt der sich mit mir in seiner Pause hin und erklärt mir das und redet mit mir so. Und beispielweise, wenn ich das mit einem Lehrer, mit meinem Mathelehrer in der Oberstufe vergleiche, da ist nichts dergleichen. Es gibt auch dort Lehrer, die machen das, bei weitem nicht so extrem wie hier, aber da sind diese Ansätze, dieses Vertrauten noch da.“ (Benedikt II)

Benedikt erlebt eine anerkennende, vertrauensvolle Beziehungsgestaltung mit einigen Lehrkräften und schätzt das Vertrauen sowie das echte, gegenseitige Interesse sehr. Er nimmt die Lehrkräfte in einer Rolle wahr, die über das Vermitteln von curricularem Stoff hinausgeht.

„Alles was, wie es bei Fritz ganz klar darüber hinaus ging, dass er mir Sachen beibringt, alles, was darüber hinaus geht, aus Sicht des Lehrers darüber hinaus geht, über die Funktion des Lehrers, den Schülern genau den Stoff zu vermitteln, der eben auf dem Lehrplan steht.“ (Benedikt II)

Dabei reflektiert Benedikt, dass diese Art der Beziehungsgestaltung erstens eine Frage der Persönlichkeit sowie gegenseitiger Sympathie ist. „Und dann, [zweitens] muss der Lehrer das zulassen“ (Benedikt II).

Herausforderungen – „Komplizierte Inhalte“

Benedikt: „Mit Beurteilungen bin ich zufrieden, ja.“

Interviewerin: „Bist du denn auch selber mit dir zufrieden?“

Benedikt: „Manchmal ja und manchmal nein.“

Für Benedikt sind die schulischen Leistungsanforderungen je nach Fach und Inhalt leichter oder schwieriger zu bewältigen. Bemerkenswert reflektiert kann Benedikt beschreiben, was ihm leicht-, aber auch schwerfällt. Er schreibt gerne freie, kreative Texte und hat Spaß an der Mathematik. Sehr komplexe Aufgaben im Mathe-Leistungskurs fordern ihn jedoch sehr heraus:

„Also im Mathe LK beispielsweise merk' ich das halt sehr, dass es da manchmal halt komplizierte Inhalte sind und dass ich dann irgendwie da auch dann mit einem traurigen Gefühl rausgehe, weil ich irgendwie alles verstanden habe, aber es nicht anwenden kann oder so ähnlich.“ (Benedikt I)

Gerade in solchen Momenten ist es für Benedikt wichtig, dass er noch einmal auf die Lehrkräfte zugehen kann und es die Bereitschaft, Möglichkeiten und Zeit für Unterstützung und Wiederholung gibt. Ressourcen wie der Sonderpädagoge, das UFO (Universeller Förder- und Forderort), aber auch die familiäre Unterstützung und seine Schulbegleitung sind ihm dabei stets eine große Hilfe. Die Schulbegleitung wird für Benedikt in der 5. Klasse beantragt, um bereits hier den für alle Schüler*innen bedeutsamen Sprung in die jahrgangshomogene 6. Klasse in Ruhe und ausreichend vorbereiten sowie unterstützen zu können. Denn es sind vor allem neue Situationen, in denen die Betreuungslehrerin zum Teil die pure Verzweiflung in Benedikts Augen liest. Schon die regelmäßigen Schüler*innenwechsel im jahrgangsübergreifenden Lernen in Stufe I und II verunsichern Benedikt immer sehr und kosten ihn viel Kraft. So lernt Benedikt bereits im Jahr vor dem Übergang in die 6. Stufe zum Beispiel die Mappenfarben des 6. Schuljahres kennen und macht zwischendurch Probeunterricht.

Benedikt nimmt seine Schulbegleiterin Alessa als zentrale Vertrauensperson für organisatorische Fragen sowie Sorgen wahr: *„Alessa hilft mir bei Organisieren von Sachen und sowas“* (Benedikt I). Sie ist dabei Teil eines Unterstützungsnetzwerkes, in dessen Rahmen Benedikt insbesondere Einzelgespräche als zentrales Medium nutzt, um Sorgen loszuwerden, Hilfe zu erhalten und Lösungsstrategien zu entwickeln. Als ihn die Sorgen vor der Skifahrt in der 8. Klasse sehr bedrücken, sucht er zahlreiche, klärende Gespräche:

„Ich hab' mit meinem Vater drüber [über Sorgen vor der Skifahrt] gesprochen, ich hab' mit Alessa drüber gesprochen, ich hab' mit Tina [Betreuungslehrerin] wahrscheinlich nochmal drüber gesprochen, ich hab' mit dir [Sonderpädagoge] wahrscheinlich auch drüber gespro-

chen, ich hab' mit ganz vielen darüber gesprochen. Ich hab' mit Bärbel [Betreuerin im ATZ] drüber gesprochen.“ (Benedikt I)

Benedikt hat, wie er rückblickend und leicht schmunzelnd selbst erzählt, „völlig unrealistische Vorstellungen“ (Benedikt I) von der geplanten Fahrt. Skifahren kennt er nur aus TV-Übertragungen vom Skispringen und den Begriff der Berghütte als Unterkunft kann er auch nicht einordnen:

„Ich hatte die Vorstellung, dass man sich in Mittelberg auf so einem spitz zulaufenden Berg oben auf der Spitze befindet. Das heißt, wenn man einen falschen Schritt macht, dann fällt man links und rechts runter und ist tot. Man wohnt in einer kleinen Holzhütte, wo die Bretter nur so dicht aneinander sind, dass das Ding winddurchlässig ist. Das heißt, da kommt Wind und Schnee rein. Man sitzt zu zwanzig Leuten in einem Raum und man macht Skispringen.“ (Benedikt II)

Die Befähigung, eigene Sorgen bewusst wahrnehmen sowie äußern zu können, selbstständig Problemen begegnen und Lösungswege finden zu können, ist für Benedikt eine zentrale Kompetenz, die er in der Laborschule gelernt hat: „Na man übt hier ja tagtäglich beispielsweise wie und wann und was frage ich, wenn ich ein Problem habe und wie lös ich das“ (Benedikt I).

Wie wichtig dieser Befähigungsprozess mit seinen Höhen und Tiefen für Benedikt war, wird beeindruckend klar, als Benedikt über die Schwierigkeit mit dem erhöhten Leistungsdruck am Oberstufenkolleg berichtet.

„Andererseits hat die Laborschule einen hier so darauf vorbereitet, für sich zu denken und seine eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu äußern, dass man durch diese Kompetenzen die Fähigkeit hat, diese neue Situation in der Oberstufe zu bewältigen.“ (Benedikt II)

Es sind Dinge wie Ordnung halten, Arbeitsblätter sofort einheften, den Schultag organisieren, die Benedikt jeden Tag vor Herausforderungen stellen. In die Versammlung zum Beispiel könne man besonders im Englischunterricht den Ordner, die Federmappe, das Wörterbuch und das normale Englischbuch mitnehmen. Was nun mitnehmen? Die richtige Auswahl zu treffen, fällt Benedikt nicht leicht. Gemeinsam mit Alessa einigt er sich auf das Buch, den Ordner und seine Federmappe. Alessa ist für Benedikt bis in die Anfänge der Oberstufe eine „ungeheure Sicherheit, weil [er], egal was war, immer zu Alessa gehen konnte“ (Benedikt II).

Die Skifahrt empfindet Benedikt übrigens im Nachhinein als sehr gute Erfahrung. So hat die Klassenfahrt als wesentlicher Aspekt institutioneller Strukturen nicht nur auf interaktioneller Ebene im sozialen Miteinander positive Erfahrungen ermöglicht, sondern für Benedikt als Individuum ein wichtiges Erfolgserlebnis ermöglicht:

„Angefangen von Mittelberg, was glaube ich alleine schon dadurch, dass man da wirklich zusammen auf so kleinem Raum in Zimmern pennt und den ganzen Tag einfach aufeinander

hockt, kann man eigentlich gar nicht anders als zusammenzuhalten und zu vertrauen, und so weiter, und sich gegenseitig kennenzulernen. Ich glaub', es war auch größtenteils Zufall, dass die Menschen einfach gemerkt haben, wir wollen und wir denken irgendwie dasselbe, und das wurde dann durch Mittelberg, oder auch durch Italien und so weiter, gestärkt. Oder auch durch Streit in der Gruppe. Der dann, das ist immer ganz wichtig, Streit, den es gibt und der dann aufgelöst wird.“ (Benedikt II)

Rückblick – „Kleinere Zwischenfälle, die dann sehr schön sind“

Der Versuch Benedikts Schulzeit nachzuempfinden, gleicht einer aufregenden Berg- und Talfahrt.

„Schulisches Lernen stellt sich in der Regel dar wie die Besteigung eines hohen Berges. Die Bergsteiger, in unserem Fall die Schülerinnen und Schüler, starten zu Beginn ihrer Schulzeit in eine unbekannte Zukunft. Jede Bergsteigerin und jeder Bergsteiger hat einen Rucksack dabei, der bereits zu Beginn der Wanderung mit Erfahrungen gefüllt ist. Zum Glück müssen die jungen Leute nicht alleine aufbrechen. Sie gehen in Gruppen zusammen mit einem ausgebildeten Bergführer los.“ (Begalke, Clever, Demmer-Dieckmann & Siepmann 2011, S. 75 f.)

Es scheint insbesondere diese Gruppe, das besondere Miteinander in der Stammgruppe zu sein, das Benedikt auf dieser Reise stützt. Die konkrete Gruppenzusammensetzung, das respektvolle, fürsorgliche Klassenklima, die sukzessiv aufgebaute Gesprächskultur, die vielfältigen Möglichkeiten, individuelle Stärken einbringen zu können, aber auch die Transparenz individueller Problemlagen zeigen sich hier als besonders bedeutsam.

Gemeinsame Aktivitäten tragen immens dazu bei, dass Benedikt Gemeinschaft und ein unterstützendes Miteinander erlebt: *„Es gibt halt immer wieder kleinere Zwischenfälle, die dann sehr schön sind“* (Benedikt I).

Gegenseitiges Vertrauen ist dabei die Basis, Hilfe in Anspruch nehmen und auch herausfordernde Situationen meistern zu können. So entsteht für Benedikt nach und nach ein Unterstützungsnetzwerk, in dem er es schafft, mit gewissen Schwächen umzugehen, in dem er es schafft, sich Rat zu holen und in dem er es schafft, in der Komplexität des Schulalltags zu bestehen. Mehr als das, Benedikt lernt seine Stärken kennen, kann individuelle Interessen verfolgen und erlebt sich zunehmend als handlungsfähig und kompetent. Der Weg dahin weist jedoch auch immer wieder herausfordernde Talfahrten auf, die nur mit Ehrgeiz, Mut und immenser Kraft überwunden werden können.

Benedikt hat ‚ausgebildete Bergführer*innen‘ um sich herum, die ihm mit Empathie, Neugierde und Wertschätzung begegnen, ihm bei Verzweiflung zur Seite stehen und ihm immer wieder den Mut und das Vertrauen geben, ein großartiger

Bergsteiger zu sein. Vor allem solche Situationen sind es, aus denen Benedikt immer wieder mit Erfolgserlebnissen herausgeht.

Aber nicht nur Benedikt lernt von seinen ‚Bergführer*innen‘, sondern auch sie lernen von Benedikt. So zeigt Benedikt seiner Betreuungslehrerin, wie wichtig es ist „sich zu spüren und sich mit Erfolgen ernst zu nehmen und ich sag mal Schwächen wahrzunehmen, aber sie aushalten zu lernen“ (Betreuungslehrkraft).

„Tolles Kind, toller Mensch und ich finde auch eine tolle Lernchance für alle.“ (Betreuungslehrkraft)

Literatur

Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I., Siepmann, C. (2011). Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K. Tillmann (Hrsg.), Laborschule – Schule der Zukunft (S. 64–77). 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Autorin

Külker, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de

Birgit Lütje-Klose und Sabine Geist

Derya – „Die Schule, das ist einfach so wie zu Hause“

Fallskizze

„Also ich wurde hier eingeschult, ich war sehr aufgeregt am ersten Tag. Also, ich konnte da einfach kein Deutsch reden. Hab’ das alles erst in der Nullten, Ersten und Zweiten gelernt und konnte auch nicht lesen und auch ich konnte einfach gar nichts.“ (Derya I)

So beschreibt Derya, die eines von vier Laborschul-Kindern ihrer Familie ist, ihren Start in der Laborschule. Obwohl sie in Deutschland geboren wurde, sind ihre Deutschkenntnisse zu Beginn ihrer Schulzeit rudimentär. Nur mühsam holt sie während der Eingangsstufe nach, was ihr an Grundlagen fehlt, und so verbleibt sie ein Jahr länger in der Eingangsstufe. In der Stufe II ist Derya weiterhin sehr verunsichert, es fällt ihr schwer, selbstständig zu lernen. In vielen Situationen und unterschiedlichen Lernbereichen benötigt sie umfangreiche Unterstützung. Oft ist sie verzweifelt, wenn sie ihre Schwierigkeiten beim Lernen wahrnimmt. Insbesondere dann, wenn sie sich überprüft fühlt oder sich wirklich einer Prüfung stellen muss, gerät sie in nahezu panische Zustände. In bemerkenswerter Weise engagiert sie sich aber für ihre schulischen Aufgaben, sucht sich Unterstützung bei unterschiedlichen Personen in der Schule und macht auf diese Weise nach und nach beachtliche Lernfortschritte.

„Die Schule, das ist einfach so wie zuhause. 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 alle auch da sind.“ (Derya I)

In der Schule insgesamt und besonders in ihrer Stammgruppe fühlt sich Derya akzeptiert und wohl. Sie findet, dass sich die Stammgruppe sehr gut versteht. *„Wenn was ist, wir halten alle zusammen“* (Derya I), sagt sie. Bis zum Ende ihrer Schulzeit allerdings hat sie mit erheblichen fachlichen Schwierigkeiten, insbesondere in den Hauptfächern, zu kämpfen. Es gelingt ihr jedoch, das Kurs-Angebot der Schule in optimaler Weise für ihre Bedürfnisse und Notwendigkeiten zu nutzen. So kann sie während ihrer Zeit in der Laborschule eine Vielzahl von Erfolgserlebnissen sammeln, an die sie sich auch gerne erinnert: Wahlgrundkurs und Wahlkurs Tanzen, der Leistungskurs und auch Portfolio- sowie Jahresarbeiten.

Derya verbringt zwölf Jahre auf der Laborschule. Für sie ist es insgesamt eine gute Zeit, in der sie sich – auch im Rückblick – wertgeschätzt und unterstützt gefühlt hat und in der es ihr gelungen ist, mit Nachdruck und hohem Arbeits-

aufwand ihre Ziele zu verfolgen. Derya schließt die Laborschule mit einer Fachoberschulreife ab und beginnt im Anschluss an ihre Laborschulzeit eine Lehre in einem durchaus anspruchsvollen Berufsfeld (Gesundheitsbereich). Auch diese Ausbildung kann sie erfolgreich abschließen und sie erhält kurze Zeit später einen unbefristeten Arbeitsvertrag.

In der Retrospektive beschreibt Derya als besondere Qualität ihrer Laborschulzeit, dass sie sich in den pädagogischen Beziehungen immer sicher und gut aufgehoben gefühlt hat. Es gab für sie immer Menschen, *„die haben mir zugehört, die mir geholfen haben, die haben mir Tipps gegeben und die sagen auch jedes Mal: ‚Wenn was ist, dann komm. Wir sind für dich da. Wir helfen dir gerne‘“* (Derya II). Gerade dies hat Derya durch ihre gesamte Laborschulzeit getragen.

Rückblick auf die Schulzeit – *„Ich konnte wirklich nichts“*

Wie ihre drei älteren Geschwister besucht Derya seit Beginn ihrer Schullaufbahn die Laborschule. Ihre Eltern sind vor Jahren aus dem syrischen Grenzgebiet eingewandert, die Kinder sind in Deutschland geboren und eng in die Familie eingebunden. Derya hat zwar vor ihrer Einschulung eine Kindertageseinrichtung besucht, war allerdings nicht dazu in der Lage, mit anderen Kindern in der deutschen Sprache zu kommunizieren. Bei ihrer Einschulung mit fünf Jahren verfügt Derya nur über geringe deutsche Sprachkenntnisse und hat kaum literale oder mathematische Vorerfahrungen gemacht, ebenso wie ihre Mutter, die bis heute wenig Deutsch spricht und nicht lesen kann. Vier Jahre nach dem Erwerb ihres Schulabschlusses an der Laborschule sagt sie über diese Zeit:

„Als ich hierhin kam, hatte ich echt Schwierigkeiten. Ich konnte wirklich nicht. [...] Ich hab' einfach nicht geredet, weil ich, wie gesagt, kein Deutsch konnte.“ (Derya II)

Dennoch kommt sie voller Energie und Erwartung in die Schule und verfügt über viele lebenspraktische Fähigkeiten, wie ihre Lehrerin im ersten Lernentwicklungsbericht (LEB) beschreibt:

„Du konntest es gar nicht abwarten, endlich in der Schule zu sein, obwohl du noch winzig klein warst. Du bist vom ersten Tag an sehr gern in unsere Gruppe gekommen. [...] In vielen Dingen warst du schon sehr selbständig. Du konntest dich schnell alleine anziehen, hast deine Sachen und Lernsachen immer in Ordnung gehalten. Beim Kochen warst du sehr geschickt und während der ersten Gruppenfahrt gleich zum Schuljahresbeginn hast du den Kindern in deinem Zimmer gezeigt, wie man perfekt aufräumen kann, damit man seine Sachen wiederfindet.“ (LEB Jahrgang 0)

Zur Entwicklung ihrer schulischen Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen braucht sie viel Unterstützung. So heißt es am Ende ihres zweiten Laborschuljahres:

„Beim Schreiben, Rechnen und Lesen mussten wir ganz von vorn anfangen. Zahlen und Buchstaben waren dir gänzlich fremd. Auch mit der deutschen Sprache hattest du große Schwierigkeiten. Anfangs hast du kaum etwas verstanden und dein Wortschatz war sehr klein. Aber davon hast du dich nicht entmutigen lassen.“ (LEB Jahrgang 2)

Die fürsorgliche und freundliche Aufnahme in ihre Lerngruppe trägt dazu bei, dass Derya diese Unterstützung gut annehmen und für sich nutzen kann: Sie macht mit viel Fleiß und Ausdauer gute Fortschritte in ihren ersten Schuljahren. Ihre Lehrerin hebt hervor: *„Es ist unglaublich, wie du dich entwickelt hast!“* (LEB Jahrgang 2). Zum Ende des 2. Jahrgangs versteht Derya fast alles, was gesprochen wird, und spricht sehr viel und gerne. Durch die kommunikative Lernatmosphäre wird sie ermutigt und traut sich, viel nachzufragen, sodass sich ihr Wortschatz gut entwickelt. Ihr Fleiß, den die Lehrerin im Lernentwicklungsbericht beschreibt, trägt auch dazu bei, dass sie die Schriftsprache sorgfältig aufbauen, zum Ende des 2. Jahrgangs schon viele Wörter richtig schreiben und erste Rechtschreibregeln anwenden kann. Dadurch wird sie auch in ihrem Spracherwerb insgesamt gefördert.

„Im Schreiben bist du super! Du hast eine wunderschöne Schrift und schreibst viele Wörter richtig. Einerseits wendest du erste Rechtschreibregeln (Nomen und Satzansfang groß, Punkt am Satzende [...]) an und ersparst dir damit viele Fehler. Andererseits merkst du dir die Wörter, die besonders geschrieben werden. So macht es immer Spaß, deine Texte zu lesen.“ (LEB Jahrgang 2)

Besonders ihre hohen sozialen Kompetenzen werden in den Lernentwicklungsberichten immer wieder hervorgehoben, so wie hier im Übergang von der Eingangsstufe in die nächste jahrgangsübergreifende Gruppe:

„Alle haben dich in ihr Herz geschlossen und wir werden dich schrecklich vermissen. Mit deiner freundlichen und hilfsbereiten Art hast du sehr viel zum guten Gruppenklima beigetragen. Um Große und Kleine hast du dich aufmerksam gekümmert. Du bist sehr großzügig – das fällt in einer Welt, in der viele nur an sich selbst denken, besonders angenehm auf. [...] Das hat mich tief beeindruckt und sehr gerührt.“ (LEB Jahrgang 2)

Eine besondere Stärke Deryas liegt auch im kreativen Bereich und in ihrem großen Interesse am Gestalten, Schreiben und Malen: *„Du bist sehr kreativ und hast ein gutes Gefühl für Formen und Farben. Unsere Vorhaben und Projekte haben dich immer sehr interessiert und du hast super mitgearbeitet“* (LEB Jahrgang 2).

Soziale Beziehungen – „*Unsere Gruppe versteht sich super*“

Von Anfang an sind ihr die persönlichen Beziehungen zu den Lehrkräften und Mitschüler*innen sehr wichtig, einige Freundschaften tragen über die gesamte Schulzeit hinweg. Durch die stabilen und positiven Beziehungen fühlt Derya sich geborgen und unterstützt. So berichtet sie aus ihrer Stammgruppe in der Sekundarstufe: „*Also unsere Gruppe versteht sich super. Wenn was ist, wir halten zusammen*“ (Derya I).

Fast wortgleich wiederholt sie dies in ihrem zweiten Interview:

„*Ja, also wir haben uns alle wirklich gut verstanden. Durch auch Klassenfahrten, ne. Wenn wir jetzt zum Beispiel im Sauerland, wo wir waren – haben wir uns auch immer – wir haben draußen mit den Jungs gespielt oder haben [uns] getroffen abends.*“ (Derya I)

Die guten Beziehungen innerhalb der Gruppe führt sie auch auf die Klassenfahrten zurück. Dort fand die Gruppe Raum und Gelegenheit für frei gestaltbare gemeinsame Zeiten. Der auf diese Weise entwickelte Gruppenzusammenhalt trug auch während des Schulalltags. Gerne erinnert sich Derya an gemeinsame Aktivitäten der Gruppe an den Abenden in Bielefeld. Ihr hohes Wohlbefinden, das Gefühl der Schule als Heimat, führt Derya auch auf die Lehrkräfte zurück, von denen sie sagt: „*Die Lehrer sind cool drauf*“ (Derya I).

Nicht immer war es für Derya allerdings einfach in der Schule, sie musste viele anstrengende Phasen bewältigen. Und doch sagt sie, wenn sie auf ihre Laborschulzeit zurückblickt:

„*War zwischendurch anstrengend, aber hat Spaß gemacht. Also ich bin echt gerne – ich bin sogar mit Fieber zur Schule gekommen, auch als ich krank war. Ich wollte nie fehlen.*“ (Derya II)

Unterstützung – „*Na klar, ich hatte natürlich auch in manchen Fächern Probleme, da kam ich halt immer zu Carsten oder halt zu Susanne*“

Insbesondere in ihren letzten Schuljahren fühlt sich Derya mit Blick auf die Anforderungen des Schulabschlusses deutlich herausgefordert, was sie immer wieder in emotionale Grenzsituationen bringt. Gerade dann ist sie angewiesen auf eine enge, freundschaftlich zugewandte Begleitung. Auch rückblickend schätzt sie diese freundschaftliche Zuwendung durch unterschiedliche Erwachsene an der Schule. Die von der Schule angebotenen Unterstützungsangebote nimmt sie zugleich sehr intensiv wahr, und dies ist ihr – wie sie betont – auch jederzeit niederschwellig möglich:

*„Ich hab’ hier Susanne, sie war jetzt nicht meine Lehrerin, aber sie war immer so eine Bezugsperson für mich. Wenn ich irgendwelche Probleme hatte, bin ich immer hingegangen.“
(Derya II)*

Ein strukturelles Unterstützungsangebot, das von Derya regelmäßig und systematisch wahrgenommen wird, ist das UFO, der universelle Förder- und Forderort der Schule. Sie nutzt diese zusätzlichen, individuell betreuten Lernzeiten zum Nacharbeiten von Nicht-Verstandenem, zur Erarbeitung neuer Inhalte und zum Üben von Noch-Nicht-Gekonntem, und zwar vor allem mit dem Sonderpädagogen. Dies stellt für sie, die zu Hause nicht mit der Unterstützung rechnen kann, die sie bräuchte, um gut lernen zu können, eine deutliche Entlastung und Unterstützung dar:

*„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.“
(Derya I)*

Und rückblickend formuliert sie: *„Ich hab’ wirklich alles gemacht, dass ich das Wochenende für mich hatte“* (Derya II). Sie grenzt diese Erfahrung ab von ihren späteren Erfahrungen auf dem Berufskolleg, wo sie ebenfalls mit den Unterrichtsinhalten kämpfen musste und kaum Unterstützung bekam: *„Ja, und das gab es leider auf dem Berufskolleg auch nicht, wo ich war“* (Derya II).

Es zeigt sich, dass Derya während ihrer gesamten Laborschulzeit sehr bereit ist, für ihr Fortkommen viel Energie zu investieren und auch länger in der Schule zu bleiben. Gleichzeitig ist es für sie offenbar eine Selbstverständlichkeit, auf ein solches Unterstützungsangebot zurückgreifen zu können; sie kennt es gar nicht anders. Später, als sie bereits die Schule verlassen hat und in der Berufsschule Schwierigkeiten hat, wird ihr die Besonderheit dieser Lernsituation bewusst. Hier muss sie hart kämpfen und sich weitgehend alleine durchbeißen. Teilweise kommt sie auch in dieser Lebensphase auf ihre ehemaligen Lehrkräfte zurück, um sich Beistand zu holen.

Herausforderungen – „Dann denke ich mir: Ich kriege das jetzt nicht hin, was soll ich denn jetzt machen?“

Bis zum Ende ihrer Schullaufbahn stellen die Versammlungen für Derya eine besondere Herausforderung dar, denn dort befürchtet sie trotz des guten Gruppenzusammenhaltes und des positiven Klimas, das sie wahrnimmt, zugleich ein hohes Risiko der Bloßstellung: Die Lehrkräfte könnten in diesen Plenumsituationen, ebenso wie die Mitschüler*innen, ihre Lernschwierigkeiten besonders deutlich

wahrnehmen. So fühlt sich Derya manchmal unwohl, wenn sie bestimmten Inhalten, z.B. in Englisch oder Mathe, kaum oder gar nicht folgen kann – oder wenn sie nicht den Mut findet, sich zu melden:

„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.“ (Derya I)

Besonders schwierig ist es für sie, wenn sie das Gefühl hat, vergleichend beurteilt oder gar mit ihren Lernproblemen für alle sichtbar zu werden:

„Zum Beispiel, wenn wir jetzt mal eine Aufgabe kriegen und der Lehrer kontrolliert das, dann bespricht er das natürlich so in der ganzen Versammlung. Und ich zum Beispiel 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.“ (Derya I)

Das trifft insbesondere für einzelne Fächer oder bestimmte Lehrkräfte zu, die Deryas Wahrnehmung zufolge nur wenig bereit sind, ihre Lernschwierigkeiten ernst zu nehmen und ihr entsprechende Unterstützung durch zusätzliche Zuwendung oder erneute Erklärungen zu geben.

„Da finde ich, da gibt sie mir echt wenig Unterstützung. Und ich weiß einfach nicht – ich sage mal so, ich verstehe es einfach nicht, warum sie das nicht kapiert, dass ich halt irgendwie Probleme habe. Weil Englisch ist halt für mich schon ein schweres Fach.“ (Derya I)

Um direkte Hilfe zu bekommen, müsste sie aber ihre Schwierigkeiten offen ansprechen, was ihr schwerfällt und sie hilflos macht.

„Ich gehe jetzt nicht zu ihr hin und sage: Kannst du es mir erklären? Weil dann wird sie sagen: Das haben wir schon 500 Mal gemacht. Okay, sie hat vielleicht recht, aber ich finde, die Leute, die es noch nicht können – okay, das ist halt viel Arbeit, aber sie ist ja dafür da, ne?“ (Derya I)

Andererseits vertritt sie also durchaus selbstbewusst ihre Position und äußert sich enttäuscht darüber, wenn ihr nicht geholfen wird: *„Ich meine, Lehrer sind auch dafür da, dass sie Schülern helfen“ (Derya I)*. Wie sehr sie aber letztlich unter dieser Situation auch gelitten hat, wie angstbesetzt und beschämend manche Situationen für sie waren, wird in dem zweiten Interview vier Jahre später deutlich, als sie zur Interviewerin empört sagt:

„Sei jetzt nicht sauer, aber die [Lehrerin] ging gar nicht. Dann stand ich wieder wirklich blöd da und hab erstmal geheult, weil ich einfach so – ich weiß nicht, wenn ich daran denke, ich könnte jetzt auch wieder heulen. Ich find das einfach nicht okay.“ (Derya II)

Schulische Leistungen – „*Ich bin sehr, sehr zufrieden mit meinem Abschluss*“

Deryas Schwierigkeiten im Lernen werden in den Lernentwicklungsberichten in der Sekundarstufe deutlich. Hervorgehoben wird aber auch ihr dauerhaftes, intensives Bemühen um Lernfortschritt. So schreibt ihre Englischlehrerin im Jahrgang 6: *„Mit Deinem Lernverhalten und auch mit den Ergebnissen Deiner Arbeit war ich aber insgesamt zufrieden“* (LEB Jahrgang 6). Und auch die Lehrerin im Fach Mathematik lobt im Lernentwicklungsbericht des Jahrgangs 6 ihre große Anstrengungsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit:

„Derya, Du hast Dich in diesem Jahr im Mathematikunterricht sehr angestrengt. Du wolltest etwas lernen und Du hast sehr fleißig und gewissenhaft an Deinen Aufgaben gearbeitet. Deine Hefte führtest Du stets sehr ordentlich und legtest mir Deine Aufgaben zu den gesetzten Terminen vor. An den Gesprächen im Kreis beteiligtest Du Dich meist aufmerksam. Prima!“ (LEB Jahrgang 6)

Zugleich wird deutlich, dass sich ihre Leistungen eher auf einem basalen Niveau bewegen, für das sie aber intensiv arbeiten musste. Insbesondere Aufgaben, die anspruchsvolles Verstehen gekoppelt sind, fallen ihr schwer.

„Große Probleme bereiteten Dir noch die in Textform formulierten Problemstellungen. Hier fiel es Dir schwer, zu erkennen, was überhaupt zu rechnen war. Du wolltest aber auch auf keinen Fall Fehler machen und traustest Dir manchmal viel zu wenig zu.“ (LEB Jahrgang 6)

Abschließend ermuntert die Mathematiklehrerin Derya: *„Und vor allem, denk immer daran, dass es überhaupt nicht schlimm ist, wenn Du etwas falsch machst!!! Also, Derya, weiter so“* (LEB Jahrgang 6). Der positiv verstärkende und unterstützende Duktus der Kommunikation in der Schule ebenso wie in den Lernentwicklungsberichten war für Derya, so erschließt es sich aus den Dokumenten, eine große Unterstützung und hat dazu geführt, dass sie trotz großer Schwierigkeiten erfolgreich lernen konnte. Er könnte allerdings zugleich erschwert haben, dass Derya ihre Leistungen im Vergleich zu den Anforderungen des Regelcurriculums einschätzen und wahrnehmen kann, und ihr deutlich wird, wie stark sie von der Unterstützung der Lehrkräfte und Peers abhängig ist. Möglicherweise hätte sie eine deutlichere Rückmeldung in ihrem Selbstwert zu sehr beeinträchtigt und daran gehindert, ihre Lernmöglichkeiten auszuschöpfen. So fällt es Derya weiterhin insbesondere dann nicht leicht, Hilfe in Anspruch zu nehmen, wenn sie die Beziehung zu der jeweiligen Lehrkraft als nicht hinreichend tragfähig wahrnimmt. Insgesamt gelingt es ihr im Laufe der Jahre allerdings besser, Hilfe in Anspruch zu nehmen, in ihrem eigenen Lerntempo zu arbeiten und die Aufgaben zu wählen, die ihrem Lernniveau entsprechen. So schreibt ihre Mathematiklehrerin im Lernentwicklungsbericht des 7. Jahrgangs: *„Es ist Dir besser gelungen, Dein eigenes*

Lerntempo zu finden und an Aufgaben zu arbeiten, die Deinem Könnensstand entsprechen“ (LEB Jahrgang 7). Sie fordert sie aber – wie bereits im Jahrgang 6 – dazu auf, aktiv Hilfestellung einzufordern: *„Da musst Du einfach schnell meine Hilfe anfordern und diese Aufgaben noch einmal gemeinsam mit mir durchgehen*“ (LEB Jahrgang 7). Deryas Angst vor Blamage scheint groß zu sein, denn es gelingt ihr trotz Ermutigung oftmals insbesondere im Mathematik- und Englischunterricht nicht, auf die Lehrkräfte zuzugehen und aktiv Hilfe einzufordern. Auch im Jahrgang 9, kurz vor ihrem Abschluss, bewegt sich Derya nicht sicher in den Lernbereichen Mathematik, Deutsch und auch Englisch. So schreiben ihre Lehrer*innen:

„Ich denke, es wäre gut, wenn Du Deine Kenntnisse in ganz elementaren Rechengebieten festigen und dabei einige Dinge auch noch einmal wiederholen würdest. Hier solltest Du Dir auch schnell zusätzliche Unterstützung, z.B. durch Carsten [Sonderpädagoge], suchen.“ (LEB Jahrgang 9)

„Dir muss aber klar sein, dass deine ersten Ergebnisse an vielen Stellen inhaltlich und sprachlich noch nicht sicher sind, d.h. dass du zur Überarbeitung unbedingt (m)eine Hilfestellung brauchst.“ (LEB Jahrgang 9)

Die eigenen Unterstützungsbedarfe wahrzunehmen und anzuerkennen, um daran anschließend Hilfe zu suchen, ist für Derya trotz der immer wiederkehrenden Beratungs- und Reflexionsgespräche überaus schwierig. Neben einem doch eingeschränkten Vertrauen zu einzelnen Lehrkräften scheint immer wieder auch ihre große Angst durch, beschämt zu werden. Aber die Erfolgserlebnisse wirken dennoch nachhaltig positiv: So spricht Derya in ihrem zweiten Interview eine Leistung an, die ihr selbst besonders in Erinnerung geblieben ist und die auch die Lehrkraft im Fach Deutsch hervorhebt: *„Gut gelungen ist dir im 1. Halbjahr deine Buchpräsentation: Du konntest den anderen den interessanten Inhalt klar vermitteln, aber auch auf Nachfragen zur Problematik sicher Auskunft geben*“ (LEB Jahrgang 9). Mit großem Stolz berichtet Derya selbst:

„Wirklich so: Whooo! Und in Deutsch hatten wir auch eine Buchvorstellung. Da habe ich mein Buch durchgelesen. Da war ich so stolz auf mich. Also da konnte ich wirklich noch mal vor der Klasse zeigen, was ich kann, dass ich das wirklich kann mit dem Vortragen. Und da hab' ich sogar das erste Mal auf der Laborschule frei vorgetragen. Da hab' ich auch teilweise auch von den Jungs – ja, da dacht ich mir so, ja cool. Ja, cool, Derya war echt die – sie war teilweise die Beste, die das gemacht hat.“ (Derya II)

Besondere Freude hat Derya an Lernbereichen, in denen sie praktisch, handlungsorientiert arbeiten kann, wie im Leistungskurs Sport, beim Tanzen und auch im Bereich Kunst. In diesen Bereichen sammelt sie vielfältige Erfolgserlebnisse, die zum Aufbau eines guten Selbstbewusstseins und Selbstwirksamkeitserlebens für sie unbedingt notwendig sind. Ihre Lehrkräfte setzen sich deshalb in besonderer

Weise dafür ein, dass sie die Gelegenheit bekommt, an diesen Kursen teilzunehmen.

„Ja, ich war wirklich die einzige [die immer in den Kurs gekommen ist]. Das stimmt. Aber ich hab' es gerne gemacht und ich glaub' vielleicht habt ihr es auch – als wir Tanzaufführungen hatten – vielleicht hast du es ja gesehen, wie viel Spaß ich hatte. Und ich bin immer [in den Kurs] reingekommen. Ich glaub', da haben sich auch andere Leute echt aufgeregt, aber ich hatte Spaß.“ (Derya II)

Wie alle anderen Schüler*innen hat auch Derya alle im Curriculum verankerten Praktika absolviert – und dies mit großem Erfolg, wie aus den Lernentwicklungsberichten deutlich wird:

„In Zusammenhang mit den Praktika warst du sehr selbstständig und verantwortungsbewusst – sowohl in der Organisation der Plätze als auch in der Durchführung selbst. Die Aufgaben zum Praktikumsbericht hast du eigenständig und zeitgerecht bewältigt. Dein Bericht in einer geringelten Mappe umfasst etwa 10 Seiten Text mit den vollständigen Aufgaben sowie Skizzen zum Arbeitsplatz. Als Wahlthema hast du die Erzählung einer Mitarbeiterin gewählt. In der Gruppe hast du für deinen Bericht positives Feedback bekommen.“ (Lehrkraft)

Im Rückblick, vier Jahre nach Verlassen der Schule, ist Derya mit sich und ihren schulischen Leistungen sehr zufrieden. Sie reflektiert den prekären Ausgangspunkt ihrer Schullaufbahn im Vergleich zum erreichten Abschluss eindrucksvoll:

„Ja, ich bin sehr, sehr zufrieden mit meinem Abschluss, weil ich dann so im Rückblick – guck mal, von Anfang an bis jetzt, was du alles erreicht hast! Du kamst hierhin, konntest nichts, nicht sprechen, nicht lesen, die deutsche Sprache, Englisch, was ich immer noch nicht kann, aber egal. Ich war schon stolz auf mich.“ (Derya II)

Und sie ergänzt:

„Und ich hab' wirklich so einen Ehrgeiz gezeigt und ich wollt' auch, dass die Lehrer das auch sehen. Ganz viel hier in Leistungskurs Sport, weil ich da Punkte sammeln konnte und natürlich auch in anderen Fächern, ne. In Deutsch zum Beispiel mit Vorträgen oder in Englisch ein Vortrag. Ja, hab' ich schon hier alles gemacht, wirklich alles.“ (Derya II)

Derya führt, wie das Zitat deutlich macht, ihre Erfolge auf ihr eigenes Engagement und ihre Anstrengungen in der Schule zurück. Sie hat dort Bedingungen vorgefunden, die sie dazu befähigt und ermutigt haben, „wirklich alles zu geben“ (Derya II). Angesichts der überaus schmalen Lernausgangslage bei ihrer Einschulung, der wenigen Möglichkeiten häuslicher Unterstützung, ihres eingangs sehr geringen Selbstbewusstseins und einer wenig ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung kann dies als Ausweis einer erfolgreichen inklusiven Beschulung gewertet werden.

Neue Wege – „Ich war erst mal schon ein bisschen schockiert“

Im Anschluss an ihre Schullaufbahn an der Laborschule, die Derya mit einem Mittleren Schulabschluss verlassen konnte, hat sie eine Ausbildung im Gesundheitsbereich begonnen und musste dazu an eine Berufsfachschule wechseln. Im zweiten Interview berichtet sie, wie schwierig dieser Übergang für sie war. Das familiäre Verhältnis zu den Lehrkräften und Mitschüler*innen, das selbstverständliche Duzen, die Ansprache beim Vornamen und die persönliche Zuwendung fehlten ihr sehr:

„Sowas kannte ich gar nicht. Und ich war erst mal schon ein bisschen schockiert, wie die Schule so aufgebaut ist, wie die Lehrer sind, auch mit Hausaufgaben zum Beispiel. Wenn man irgendwie Schwierigkeiten hat, man konnte die nicht fragen. Also denen war es egal, ob man jetzt die Hausaufgaben gemacht hat oder nicht. Ja und auf der Laborschule, natürlich, man konnte ja jedes Mal was fragen und die haben auch immer geholfen. Ja, da hatte ich schon ein bisschen echt Schwierigkeiten.“ (Derya II)

Sie beschreibt den Unterschied zwischen ihren Laborschulerfahrungen und denen an der Berufsschule eindrücklich:

„Also Laborschule, die Lehrer, sehr nett, die sind immer für einen da, wenn man Probleme hat. Und vom Berufskolleg die Lehrer, die waren so unsympathisch. Ich fand die teilweise auch unfreundlich und man konnte gar nicht mit denen – wenn man Probleme zum Beispiel auf der Arbeit hat, man konnte gar nicht so richtig mit denen sprechen, weil die hören zu, aber können irgendwie nicht weiterhelfen. Teilweise vielleicht haben die ein bisschen geholfen, aber zum Beispiel – ich kam auch mal mit meinen Problemen an, wo ich auch manchmal geweint hab’ im Unterricht und einfach nicht klarkam. Ich hatte einfach mal so ein Blackout und das hat der Lehrer – das hat die Lehrerin gar nicht interessiert und das fand ich einfach traurig. Und auf der Laborschule kam jemand direkt zu einem zu und hat dann halt mit einem geredet. Und ja, was sind denn deine Probleme? Was hast du denn? Ja, und das hat mir echt gefehlt, weil ich seit der 0. Klasse bis 10. Klasse [daran gewöhnt war].“ (Derya II)

Neben dem Erfordernis, die schulischen Aufgaben nun sehr viel selbstständiger zu bewältigen, musste Derya sich auch in ihrem Ausbildungsbetrieb eingliedern und viel Neues lernen, was ihr großen Spaß machte und gut gelang. Es gab allerdings auch erhebliche Widerstände: So erfuhr sie kaum Unterstützung bei Schwierigkeiten und hatte zudem Konflikte am Arbeitsplatz, die sie letztlich aber erfolgreich bewältigen konnte. Herausforderungen bestanden nach Abschluss der Ausbildung dann darin, einen unbefristeten Vertrag zu bekommen. Eine Krise entstand, weil der Lehrherr ihre Gutmütigkeit und scheinbare Abhängigkeit ausnutzen wollte, indem sie nur befristete Verträge angeboten bekam, andere dagegen unbefristet eingestellt wurden. Sie musste allen Mut zusammennehmen, um ihre Position deutlich zu machen und ihre Rechte einzufordern, und kam dabei immer wieder an physische und psychische Grenzen. Nach einigen Irrungen und Wirrungen

kehrte sie, nach einem Ausflug an andere Arbeitsstellen, aber schließlich zurück in ihren Ausbildungsbetrieb, in dem sie nun als vollwertige, unbefristet beschäftigte Arbeitskraft tätig und sehr zufrieden ist. Auch diese nachschulischen Erfahrungen zeigen exemplarisch, wie vulnerabel Derya trotz aller stärkenden Maßnahmen immer wieder gewesen ist und wie schmal der Grat ist, auf dem sie mit ihrer Biographie und ihrem familiären Hintergrund gewandert ist – und vielleicht auch weiter wandern wird. Derya entwickelt aber stetig Wege, um diesen Herausforderungen kreativ zu begegnen, wie sich auch in den Erfahrungen in ihrer Ausbildungsphase und darüber hinaus zeigen. Diese bewältigten Herausforderungen stärken sie weiter und ermöglichen ihr ein gelingendes, eigenständig geführtes Leben.

Autorinnen

Geist, Sabine, Dr.

Ehemalige Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld
Versuchsschule des Landes NRW
sabine.geist@uni-bielefeld.de

Lütje-Klose, Birgit, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft,
Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Sabine Geist

Philipp – „In Technik bin ich ziemlich gerne“

Fallskizze

Philipp wird, wie fast alle anderen Kinder in der Laborschule, im Alter von 5 Jahren in den Jahrgang 0 der Laborschule eingeschult. Er kommt aus einem nicht-akademischen Elternhaus. Von Beginn an ist deutlich, dass er sich mit dem Erlernen der Kulturtechniken Rechnen, Schreiben und auch Lesen schwertut, mit handlungsorientierten Aufgaben allerdings gut zurechtkommt und dabei auch Freude an der Arbeit zeigt. Zum Zeitpunkt seiner Einschulung gibt es in seinem Elternhaus gravierende Veränderungen, die ihn schwer belasten. Sein Sozialverhalten ist von Beginn an auffällig, sodass nur wenige Kinder bereit sind, in den Pausen mit ihm zu spielen. Als er nach der Stufe I in die Stufe II wechselt, kommt er zunächst in die Gruppe der Lehrerin, in die auch seine Geschwister zuvor gegangen sind. Dort fühlt er sich wohl und angenommen. Aus schulorganisatorischen Gründen muss er dann die Gruppe wechseln, was ihm aufgrund der schnell eng gewordenen Bindung an seine Betreuungslehrerin schwerfällt: *„Zu Karin konntest du hingehen und ihr was sagen, wenn du wirklich was aufm Herzen hattest. Bei Peter war das nicht so“* (Philipp). Ihm fehlt bei seiner neuen Lehrkraft vor allem die vertraute Beziehung, die Möglichkeit, sich mit Sorgen und Nöten an eine erwachsene Person wenden zu können und Unterstützung zu finden. Als er dann in die Stufe III in den 6. Jahrgang wechselt, muss er sich auch dort mehrfach an wechselnde Erwachsene gewöhnen. Aufgrund beruflicher Umorientierung, Krankheit und des altersbedingten Ausscheidens von Kolleg*innen ist die Gruppe immer wieder von Wechseln bei den Lehrenden betroffen. Philipp fällt es schwer, sich darauf einzustellen:

„Also da haben sehr viele Lehrer getauscht. Und das war immer doof. Da musstest du dich auf den einen einstellen und dann wieder Wechsel und dann wieder umstellen. Dann weißt du auch nicht mehr, was tun die jetzt.“ (Philipp)

Aufgrund seiner mangelnden Impulskontrolle gerät er häufig mit einem Schüler seiner Klasse, der ähnliche Verhaltensweisen zeigt, in Konflikte. Trotzdem kommt er gerne in die Schule, hat in seiner Lerngruppe Freund*innen, mit denen er sich auch privat trifft. Philipp verlässt die Schule mit einem Hauptschulabschluss und hat seinen Ausbildungsvertrag als KFZ-Mechatroniker bereits zu Beginn des Jahrgangs 10 unterschrieben in der Tasche.

Vertrauensvolle, unterstützende Beziehungen – „Da konntest du hingehen und sagen, was du auf dem Herzen hattest“

Als Philipp beginnt, seine Schulzeit an der Laborschule zu beschreiben, nennt er sofort seine Betreuungslehrerin aus der Jahrgangsmischung 3/4/5, in deren Klasse er sich offenbar besonders wohl gefühlt hat. Auf seine Zeit im Haus 1 geht er erst auf Nachfrage ein, erinnert sich wohl noch an den Namen seiner Lehrkraft, äußert sich sonst aber nicht weiter zu diesem Schulabschnitt.

„Und dann bin ich zu meiner Grundschullehrerin Karin gekommen.“ (Philipp)

Er betont, dass es ihm wichtig war, zu dieser Lehrerin zu kommen, weil seine ältere Schwester ebenfalls in dieser Gruppe war: *„Ich wollte da auch immer hin. Und dann habe ich die auch wirklich gekriegt. Das war wirklich sehr gut“* (Philipp). Vertraute, ihn unterstützende Personen sind über den gesamten Verlauf seiner Schulzeit hinweg die ihn stabilisierende Größe. Er benötigt offensichtlich Menschen, zu denen er einen guten persönlichen Kontakt aufbauen kann, denen er private und auch schulische Probleme anvertrauen kann, bei denen er sich Rat holen kann und die ihn ernst nehmen. Zu diesen Menschen baut er besonderes Vertrauen auf, in ihrer Gegenwart geht es ihm gut und er ist dann lernbereit. Im Lernentwicklungsbericht des Jahrgangs 6 ist zu lesen, dass Philipp immer dann, wenn eine erwachsene Person mit ihm in einer 1:1-Situation arbeitet, gut vorankommt. Ansonsten scheint er sich, wie schon seit Beginn der Schulzeit, viel ablenken zu lassen. Er erinnert sich an mindestens drei Personen aus der Schule (und benennt sie auch), bei denen er sich in dieser Weise Hilfe und Unterstützung holen kann und die ihn verstehen. Er spürt, wenn ihm jemand Unterstützung gewähren will, und verzeiht den Lehrkräften dann auch kleine menschliche Unzulänglichkeiten. *„Weil manchmal wird sie dann auch ziemlich laut“* – sagt er über eine Lehrkraft – *„Aber sonst ist sie eigentlich total in Ordnung. Man kann auch mit ihr sprechen“* (Philipp).

Seine Begabung für handlungsorientierte Arbeiten zeigt sich auch in der Wahl seiner Kurse. Von Beginn an wählt er die Werkstatt gewissermaßen als seine ‚Heimat‘. Dort trifft er nach seiner Einschätzung auch auf Menschen, die ihm jederzeit Unterstützung gewähren. Philipp benötigt viel Hilfe beim Lernen, durch sein Elternhaus kann er diese Unterstützung nicht bekommen. Seine Eltern sind nicht in der Lage, ihm inhaltlich bei schulischen Aufgaben zu helfen oder auch den Einstieg in seine Berufslaufbahn zu organisieren. Dass es in der Schule dafür Unterstützung gibt, hebt er mehrfach hervor. So lobt er den Wahlkurs Berufsvorbereitung, in dem er etwas lernt, was er für die Zeit nach der Schulzeit gut gebrauchen kann: *„Es hat mir ziemlich geholfen. Weil da hat man Sachen gelernt und das hättest du niemals geglaubt, dass du das wirklich brauchst, ne“* (Philipp.) Als Philipp darüber spricht, was er nach seiner Zeit an der Laborschule tun wird, zeigt sich,

wie genau er selbst um seinen Bedarf an inhaltlicher und auch emotionaler Unterstützung weiß und wie wichtig es ihm ist, dass er sie durch jene Menschen erfährt, die mit ihm arbeiten. So sagt er über seinen zukünftigen Arbeitgeber: *„Mein Chef ist total in Ordnung. Da kann ich mir Hilfe holen. Der erklärt mir alles“* (Philipp). Philipps Ausführungen zu seiner schulischen und nachschulischen Zeit vermitteln das Bild eines Jugendlichen, der seine Stärken und Schwächen kennt. Er weiß, dass es ihm schwerfällt, schriftliche Aufgaben zu erledigen, weiß aber auch, dass er große Stärken im praktischen Bereich hat. So ist er froh, dass er die Möglichkeit erhält, sich in diesem Bereich ein Profil zu verschaffen und seine Stärken zu nutzen. Die Möglichkeiten der Schule, ihm praktische Lerngelegenheiten zu eröffnen, schätzt er:

„Und da in Technik ist das so, da kannst du was machen: Du überlegst dir was und musst zwar vorher auch was planen, ne. Aber da kannst du dein eigenes Ding machen und da lässt du deiner Fantasie freien Lauf im Modellbau. Das ist ganz in Ordnung.“ (Philipp)

Insgesamt ist er sich sicher, dass ihm gerade die Möglichkeiten der praktischen Arbeit an der Schule helfen werden, sich im Anschluss an die Schulzeit im Beruf zu bewähren.

Gruppenklima – „Das gibt’s immer schon, dass in der Gruppe sich nicht alle mögen“

Philipp hat von Beginn seiner schulischen Zeit an Schwierigkeiten, in Gruppen ein angemessenes Sozialverhalten zu zeigen. So provoziert er Streitsituationen, fühlt sich immer wieder ungerecht behandelt, ringt mit Albernheiten um Anerkennung in der Gruppe und kann sich nur selten an die Regeln des Zusammenlebens halten. Immer wieder steht die Befriedigung seiner eigenen Bedürfnisse im Mittelpunkt seines Interesses, was innerhalb seiner Lerngruppe zu diversen Konflikten führt. In diesem Bereich verbessert er sich laut Bericht seiner Betreuungslehrkraft bis zum Ende der Jahrgangsmischung 3/4/5 deutlich:

„Du bist meist gut mit den anderen ausgekommen. Kaum mehr hast du andere geärgert. Und fühltest du dich selbst einmal bedrängelt oder falsch angegangen, ist es dir meistens gelungen, deine Angelegenheit friedlich zu lösen. Nur noch selten hast du die Beherrschung verloren.“ (LEB Jahrgang 5)

Nach dem Wechsel in die jahrgangshomogene Gruppe im Jahrgang 6 verwickelt sich Philipp wieder vermehrt in Streitigkeiten. Die betreuende Lehrkraft schreibt von Zwistigkeiten zwischen ihm und anderen Jungen bei Spielen und auch von der Beteiligung an Mobbingattacken gegen einen Schüler der Gruppe. Im Gespräch äußert die Lehrkraft, dass das Verhalten dieses Schülers für Philipp absolut

herausfordernd war. Verhalten, Kleidung, Denk- und Argumentationsmuster dieses Schülers lagen „*einfach außerhalb seines Verständnisses*“ (Betreuungslehrkraft). Aus ihrer Sicht gelang es Philipp deshalb nicht, diesem Mitschüler seine „*Besonderheit zu gewähren*“ (LEB Jahrgang 6). Außerdem sei er nach Einschätzung der Lehrkraft zu sehr mit sich selbst beschäftigt gewesen. Philipp selbst sieht sich bei seinen Konflikten mit diesem und anderen Mitschüler*innen nicht hinreichend unterstützt: „*Das ist dann so, dann sagen die Lehrer ‚Macht was ihr wollt‘, so. Es ist nicht immer unbedingt so, dass da jetzt geholfen wird*“ (Philipp). Obwohl er sich offenbar von den Lehrkräften nicht hinreichend unterstützt fühlt, gelingt es ihm im Verlauf der Schulzeit, eine Strategie zu entwickeln, die ihm ein weitgehend konfliktfreies Zusammenleben in der Gruppe ermöglicht: So geht er insbesondere dem besagten Mitschüler aus dem Weg, er wählt also Ausweichen für sich als Lösungsstrategie:

„Es war immer ganz extrem so zwischen mir und Nico. Da war ziemlich oft Stress, ist es immer noch ab und zu so, aber dann bin ich ihm einfach nur ausm Weg gegangen, weil das hätte nichts mehr so gebracht, das zu klären.“ (Philipp)

Die Betreuungslehrkraft spricht davon, dass Philipp grundsätzlich gut in der Gruppe aufgenommen war. Die Gruppe wusste, so beschreibt sie, dass Philipp lange kaum Handlungsalternativen zu dem von ihm üblicherweise gezeigten Verhalten hatte. Negative Absichten unterstellte sie ihm aber nie, sondern lediglich Impulsivität. Und auch die Betreuungslehrkraft beschreibt ihn als absolut „*ehrliche Haut*“ (Betreuungslehrkraft), der nichts Böses bei seinem Verhalten im Schilde führte. Er habe immer zu seinem Fehlverhalten gestanden und zugegeben, wenn er in schwierige Situationen verwickelt war. Deshalb mochte ihn die Gruppe durchaus.

Angst vor Bloßstellung – „Vorträge, da habe ich mich nicht so richtig getraut vor der Klasse“

Philipp fällt es bis zum Ende seiner Schullaufbahn schwer, sich vor der Gruppe zu präsentieren. Vorträge vor der Gruppe zu halten, sorgten bei ihm für großen Druck. Die Betreuungslehrkraft erinnert sich ebenfalls daran, wie schwer ihm dies gefallen ist: „*Er konnte den Vortrag ablesen, hat sich dann aber auch schon mal auf dem Blatt verloren. Seine Fortschritte waren ziemlich klein in diesem Bereich*“ (Betreuungslehrkraft). Philipp beschreibt die Präsentationssituation als sehr schwierig und auch deutlich angstbesetzt.

„Es war ziemlich schwer dann auch, weil dann werde ich ziemlich nervös und dann stotter’ ich sehr viel dabei und das ist dann nicht so gut. Da kann ich noch so viel üben, das ist bei mir so.“ (Philipp)

Außerdem erklärt er:

„Da ist immer mal die Angst dabei, wenn man jetzt zum Beispiel was falsch macht, dass man ausgelacht wird oder so. Da ist die Angst. Und dann, wenn das wirklich öfter passiert, dann verstärkt sich die Angst immer wieder.“ (Philipp)

Auf die Nachfrage, ob es ihm bereits passiert sei, ausgelacht zu werden, formuliert er:

„Ja, schon. Man wird nicht direkt ausgelacht, aber man hört immer im Hintergrund so etwas, nach und nach hörst du das dann wirklich. Das fand ich nicht so gut. Dann lässt das nach, und nach, nach. Irgendwann traut man sich dann nicht mehr.“ (Philipp)

Ob die Mitschüler*innen Philipp wirklich ausgelacht haben oder ob das Tuscheln während und nach dem Vortrag nicht ihm, sondern anderen Dingen galt, muss offenbleiben. Die Betreuungslehrkraft beispielsweise schätzt die Gruppe in der Vortragssituation von Philipp so ein, dass die Mitschüler*innen *„seine Bemühungen immer deutlich honoriert haben“* (Betreuungslehrkraft). Für Philipp selbst allerdings bleibt es eine äußerst unangenehme Situation. Das Wissen um seine Schwäche und die Aufgabe, sie dann auch noch vor der Gruppe zu zeigen, bereitet ihm große Probleme, auch wenn er sich im Allgemeinen mit seinen Mitschüler*innen gut versteht. Erstaunlicherweise beschreibt Philipp die Situation in der Versammlung zu Beginn einer jeden Stunde als so vertraut und Vertrauen gebend, dass er dort die Gelegenheit sieht, seine Schwierigkeiten mit Vorträgen zu äußern und auf diese Weise um Verständnis zu werben:

„Zum Beispiel auch dann, wenn du dann Probleme ansprichst: Ich hab's nicht mit Vorträgen so und dann wissen eigentlich wirklich alle dann ‚Ah, der hat's nicht damit so‘. Aber dann weiß auch wirklich jeder ‚Ah, der hat da Probleme, ich hab' woanders Probleme‘. Dann kann man das versuchen auszugleichen, sich gegenseitig zu helfen und 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.“ (Philipp)

Philipp fühlt sich offenbar in seiner Lerngruppe in einer Weise aufgehoben, die es ihm ermöglicht, offen mit Schwierigkeiten umzugehen und sich sogar innerhalb der Gruppe Unterstützung und vor allem Verständnis der Mitschüler*innen zu holen. Das bestätigt nicht zuletzt die Perspektive der Betreuungslehrkraft, die davon spricht, dass die Gruppe seine Fortschritte und auch seine Bemühungen honoriert.

Handlungsorientierte Fächer – „In Technik bin ich ziemlich gerne“

Philipp zeigt in seinem Interview immer wieder, dass er genau weiß, in welchen Bereichen er leistungsstark ist. Dazu gehört zum Beispiel Technik, Kochen und auch der Kurs Berufsvorbereitung. Dies sind auch die ‚Orte‘, an denen er sich

gerne aufhält, an denen er sich wohl, sicher und kompetent fühlt. So bedauert er auch, dass er nicht noch einmal in den Wahlkurs Kochen gekommen ist, denn er sieht in diesem Bereich durchaus eine seiner Stärken. Sein stärkenorientiertes Wahlverhalten bei den Kursen zeigt sich auch darin, dass er sich ganz eindeutig gegen die Wahl einer zweiten Fremdsprache entscheidet. Warum er sich bereits im Jahrgang 5 für praktisch orientierte Kurse entschieden hat, begründet er mit:

„Ne, das habe ich von Anfang an schon immer gemerkt, weil auch Englisch ist nicht meine Stärke. Deswegen habe ich immer gesagt: Französisch – das kann nicht funktionieren.“ (Philipp)

Philipp sieht aber bei der Wahl seiner Kurse auch die Möglichkeit, sich ein Profil für seine berufliche Zukunft zu schaffen. So wählt er neben dem Leistungskurs Technik auch noch den Wahlkurs Technik: *„In Technik zum Beispiel, da kannst du lernen, wie das auch zum Teil später nach der Schule ablaufen wird“* (Philipp). Und es gelingt ihm in seinen Kursen, zu sehr ansprechenden Leistungen zu kommen. Auf die Frage, mit welchen Leistungen im Verlauf der Schulzeit Philipp besonders zufrieden sei, stellt er fest:

„In Technik. Also ich bin gespannt, was ich da für Noten kriege. Das weiß ich noch nicht. Also ich wünsche mir da mal 'ne Eins. Aber ob ich die kriege? Letztes Jahr hatte ich 'ne Zwei plus.“ (Philipp)

Philipp ist es über das Kursangebot offensichtlich gelungen, auf der einen Seite Erfolgserlebnisse zu sammeln, seine eigenen Stärken auszubauen und hinsichtlich seiner praktischen Fähigkeiten ein positives schulisches Selbstkonzept aufzubauen. Auf der anderen Seite gelingt es ihm auf diese Weise, sich mit Inhalten zu beschäftigen, die er selbst als relevant für sein zukünftiges berufliches Leben betrachtet, die ihm deshalb sinnvoll erscheinen und ihn motivieren, sich in der Schule weiter zu engagieren. Neben diesen praktischen Fähigkeiten, die er in den Kursen entwickeln kann, gelingt es ihm dort auch, die kleinen Gruppen und die damit noch vertrautere Atmosphäre zu nutzen, um an seinen Schwächen zu arbeiten. So beschreibt er z.B., wie er über kleine Vorträge, die er im Rahmen des Kurses Berufsvorbereitung und innerhalb einer geübten Bewerbungssituationen hält, Mut fasst, um auch in anderen Unterrichtsbereichen selbstbewusster anstehende Aufgaben anzugehen:

„Ja, oder auch zum Beispiel in Berufsvorbereitung, da hatte ich vorhin schon gesagt, dass man da lernt für Bewerbungen und was man da alles machen kann. Und ich und Vorträge, das funktioniert gar nicht. Aber wie gesagt, in Berufsvorbereitung habe ich wieder einen langsamen Anfang so und baue langsam wieder auf, Vorträge zu halten. Und das ist halt 'ne etwas kleinere Gruppe und da sind nicht ganz so viele und da kann man wirklich langsam wieder aufbauen, Vorträge zu halten.“ (Philipp)

Darüber hinaus findet Philipp in diesen Kursen – insbesondere in der Werkstatt – auch Lehrkräfte, zu denen er Vertrauen hat: *„Da kann man auch hingehen, wenn du irgendwelche Probleme hast oder so, denen kannst du alles erzählen“* (Philipp). Auch wenn er sich an diesen spezifischen ‚Lern-Orten‘ von den Lehrkräften besonders verstanden fühlt, so betont er auch, dass er das Gefühl hat, dass die Lehrkräfte seine Stärken und Schwächen insgesamt gut einschätzen können: *„Doch, 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“* (Philipp). Und über seine Betreuungslehrkraft sagt er: *„Ja, der kann mich ziemlich gut einschätzen. Der weiß, wo meine Stärken sind und der weiß eigentlich, wie ich drauf bin“* (Philipp). Philipp sieht sich offensichtlich passend eingeschätzt von seinen Lehrkräften, fühlt sich ernst genommen und betrachtet sie zusätzlich als gute Ratgeber*innen, als solche, die sagen können, was gut für ihn ist. Dieses enge und persönliche Verhältnis versteht er als unterstützend und die (Lern-)Entwicklungsbegleitung durch Erwachsene in der Schule nimmt er offensichtlich positiv wahr.

Klassenfahrten – *„Also auf Klassenfahrten war ich mir immer total sicher. Da habe ich alles gemacht, was wir konnten und mussten“*

„Also die ganzen Klassenfahrten halt, ne, die wirklich ziemlich cool waren“ (Philipp), antwortet Philipp auf die Frage, was er vermutlich von seiner Laborschulzeit besonders in Erinnerung behalten wird. Auf die Frage, ob er sich im Vorfeld von besonders herausfordernden Klassenfahrten wie der vierzehntägigen Reise in den Schnee Sorgen gemacht hat, stellt er äußerst selbstsicher fest: *„Ne, überhaupt nicht. Also auf Klassenfahrten war ich mir immer total sicher. Da habe ich alles gemacht, was wir konnten und machen mussten“* (Philipp).

Seine betreuende Lehrkraft erinnert sich im Gespräch daran, dass sie Philipp als bisher einzigem Schüler erlaubt hat, Holz für den Ofen in der Berghütte zu hacken: *„Und mit welcher Energie, Zuverlässigkeit und Ausdauer er das gemacht hat! Großartig“* (Betreuungslehrkraft).

Philipp selbst beschreibt eine Situation bei der Abschlussfahrt in Italien: *„In Italien zum Beispiel, da habe ich auch manchmal eingekauft und hab’ dann manchmal für zwei, drei Häuser mitgekocht ganz alleine, und alles selber gemacht“* (Philipp) – und es ist deutlich sein Stolz auf diese Leistung zu spüren.

Über sich selbst ein wenig erstaunt, aber auch sehr stolz über das Geleistete berichtet er von der Austauschfahrt nach Schweden:

„Davor konnte ich wirklich kein Wort Englisch und dann war ich wirklich in Schweden. Ich hab’ mit denen Englisch gesprochen. Das war irgendwie komisch. Das war, als wenn ich das

nicht selber bin so. Ich hab' mit denen Englisch gesprochen. Und dann waren wir wieder hier und dann hat es wirklich nicht funktioniert.“ (Philipp)

Und fast ein wenig verzweifelt ergänzt er: *„Ich hab's wieder nicht hingekriegt. Oder wie die dann hier waren, da konnte ich kein Englisch. Es funktionierte nicht so“* (Philipp). Er selbst kann keine Erklärung dafür anführen. Als ob er vermutet, dass ihm nicht geglaubt wird, fügt er an: *„Kannst du wirklich Tara [Lehrkraft in Englisch] fragen, die hat das wirklich, die hat mich angeguckt“* (Philipp). Auf der einen Seite hat ihm die Fahrt ein Kompetenzerleben verschafft, das ihm im Englischunterricht bisher verwehrt blieb. Die reale Kommunikationssituation im fremden Land und in einer fremden Familie konnte er zu seiner Zufriedenheit bewältigen, er war sogar beeindruckt von sich selbst und seinen dort gezeigten Fähigkeiten. Bedauerlicherweise gelingt es ihm aber weder beim Rückbesuch noch im Englischunterricht, an die in Schweden gezeigten Fähigkeiten anzuknüpfen, und dies lässt ihn einigermaßen verzweifelt zurück. Insgesamt aber bleibt die positive Erinnerung an Klassenfahrten als etwas, bei dem Philipp sich kompetent und leistungsfähig erlebt und wo er seine besonderen (lebens-)praktischen Fähigkeiten ausspielen kann.

Herausforderungen, Stress und Erfolg – „'ne Ausbildung mache ich. Die ist schon fest, ja. Der Vertrag ist schon unterschrieben“

Philipps Zeit in der Laborschule zeigt eine Vielzahl von Höhen und Tiefen. Konflikte mit Mitschüler*innen und Schwierigkeiten beim Lernen treten ebenso häufig auf wie Erfolgserlebnisse in den Bereichen, in denen er seine praktischen Fähigkeiten ausspielen kann. Die Anforderungen in den kognitiven Fächern, das Halten von Vorträgen und Schreiben von Jahresarbeiten stellen für ihn kaum überwindbare Hürden dar. Es fällt ihm schwer, die verschiedenen Anforderungen in der Stufe IV zu bewältigen. Und so kommt er zu dem Schluss:

„Jahresarbeiten sind nicht so gut, weil Jahresarbeiten mag ich überhaupt nicht. Das ist ein wenig stressig mit den Abgabeterminen und dann ist da halt zwischendurch noch Praktikum und das finde ich alles auf einmal, das kann man nicht so richtig schaffen.“ (Philipp)

Dieser hohen Anforderung sieht er sich vor allem im Jahrgang 9 ausgesetzt:

„In der Neunten war es eher so, da hattest du Praktikum und hast gleichzeitig 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 gegessen. Das war wirklich ziemlich stressig.“ (Philipp)

Dennoch spricht Philipp davon, gerne zur Schule zu gehen:

„Wenn ich krank bin, einen Tag bin ich zu Hause, aber das halte ich ja nicht aus. Das ist mir so langweilig.“ (Philipp)

Er beschreibt in dem Interview, dass er sich ganz selbstständig für die Schule und das Lernen motiviert. Auf die Phase in seiner Schulzeit angesprochen, in der er eher wenig motiviert in der Schule war, beschreibt er seine tiefe Verunsicherung und sogar Angst, die Schule nicht erfolgreich abschließen zu können und möglicherweise nicht zu wissen, wie es nach der Schule weitergeht:

„Ja, da habe ich, ich weiß nicht, da hatte ich immer Angst so wirklich, dass ich das nicht schaffe.“ (Philipp)

Alle Erklärungen des Unterrichtsstoffs haben nicht dazu geführt, dass er das Gefühl hatte, er habe *„es verstanden – und dann kam das [die Schulunlust] irgendwie so“* (Philipp). Selbstkritisch beurteilt er seine Lernerfolge z.B. in Deutsch:

„Deutsch auf jeden Fall hätte ich was besser machen können. Ich weiß nicht, das waren so Sachen, die mich nicht so richtig interessiert haben. Da lässt man da so schnell nach, finde ich. Und da muss man echt gucken, dass man da richtig dranbleibt.“ (Philipp)

Philipp bleibt zumindest soweit ‚dran‘, dass er am Ende seiner Schulzeit einen Hauptschulabschluss erwirbt. Und wieder ist es letztlich seine praktische Begabung und sein engagiertes Auftreten bei einem Ferienjob, das dafür sorgt, dass er einen Ausbildungsplatz erhält:

„Der [Chef] hat auch gefragt, ob ich irgendwie ’ne Ausbildung bei ihm machen möchte. Ich sag ‚ja‘. Das war ja schon immer mein Fall auch so, und dann bin ich doch Elektroniker, das finde ich cool.“ (Philipp)

So verlässt Philipp die Schule mit einer Ausbildungsperspektive, arbeitet bereits bis zum Beginn seiner eigentlichen Ausbildung auf 400 €-Basis an Samstagen in seinem zukünftigen Ausbildungsbetrieb. Freudig und auch sehr stolz berichtet er, dass er bereits seine Arbeitsbekleidung und eine eigene Werkzeuggestalt vom Betrieb erhalten hat.

Besonders stolz ist er darauf, dass er zwar mit Hilfe der Schule, aber ohne elterliche Unterstützung diesen Ausbildungsplatz erhalten hat. Was seine Eltern über seine Ausbildung denken, ist Philipp wichtig, und so erzählt er erfreut: *„Und da haben sie dann gesagt, da sind sie wirklich stolz auf mich“* (Philipp).

Autorin

Geist, Sabine, Dr.

Ehemalige Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

sabine.geist@uni-bielefeld.de

Anna Külker

Emil – „Nein, ich war nie Teil der Gruppe“

Fallskizze

„Insgesamt würde ich sagen, ich gehe gerne zur Schule.“ (Emil I)

Ein Resümee, das durchaus überraschen kann, wenn man Emils Erzählungen aus seiner Zeit an der Laborschule lauscht. Wir sprechen in der Projektlaufzeit zwei Mal mit Emil und noch im zweiten Gespräch – drei Jahre nach dem Abschluss an der Laborschule – sprudeln die Erfahrungen der Laborschulzeit nur so aus dem eloquenten, jungen Mann heraus. Mit seiner Vehemenz und der gleichzeitigen Verletzlichkeit lassen seine Erfahrungsberichte mich zum Teil sprachlos und ebenso grübelnd zurück.

Emil wechselt nach anderthalb konfliktreichen Jahren in einer anderen Grundschule zur Laborschule. Wie er selber zu beschreiben vermag, wird er von seinen Lehrkräften dort als ein freundlicher, interessierter, gewissenhafter Schüler angesehen, fällt aber durch mangelnde Kontrolle seiner Impulsivität auf:

„Viele haben glaub’ ich tatsächlich auch was Intelligentes in mir vielleicht auch gesehen oder zumindest nicht ganz doof. Und auch, flippig will ich’s nicht nennen, das wär’ zu positiv tatsächlich glaub’ ich, aber wen lebendiges gesehen, aber auch wen, der sich nicht unter Kontrolle halten konnte und der häufig vielleicht, ja, verbal sehr schnell persönlich wurde.“ (Emil II)

Emil steht häufig in Konflikten mit seinen Mitschüler*innen. Seine Lösungswege dafür sind lange Zeit laut und aggressiv. Problematisch werden – auch seitens der Eltern – dabei mehr die Verhaltensweisen der anderen Kinder sowie der Lehrkräfte gesehen. Eigene Anteile an den Konflikten und seiner Rolle in der Lerngruppe zu sehen, ist für Emil kaum möglich. Er fühlt sich schnell provoziert und provoziert – auch im Sinne der Strategie ‚Angriff ist die beste Verteidigung‘ – selbst. Häufig tritt er seinen Mitschüler*innen auf den Schlips, indem er bei ihnen auf regelkonformes Verhalten pocht, kann im Gegenzug aber Regelhinweise von anderen nicht gut annehmen. Er hat wenig Vertrauen, gemocht zu werden, fühlt sich schnell angegriffen und schafft es nur selten, Kompromisse einzugehen oder auch mal einzulenken. Bereits in der KiTa gibt es erhebliche Probleme. Emil fällt hier mit Wutausbrüchen auf, erlebt Ausgrenzung und hat immer wieder Streit mit anderen Kindern. Im 4. Jahrgang wird für Emil ein Portrait mit dem Fokus auf seine emotionale und soziale Entwicklung verfasst, in der Mittelstufe erhält er die Diagnose ADHS.

Emil absolviert ein gutes Abitur und nimmt ein naturwissenschaftliches Studium auf, das voll und ganz seinen Interessen entspricht. Und so kommt er wohl auch zu einem eindrücklichen Fazit:

„Und da ist die Laborschule die eindeutig – das sag ich immer noch – egal wie psychisch scheiße es gelaufen ist: [...] Es ist vermutlich die beste schlecht geeignetste Schule für mich, die es gab. So also, es war das Optimum und es hat mir auch wirklich, wie gesagt, es hat ja auch das Optimum fast, was Schule angeht, auf jeden Fall aus mir herausgeholt. Deswegen will ich der Schule eigentlich keinen Vorwurf oder sonst was machen. Ich sag' für mich immer noch, es war das Beste, was mir passieren konnte. Es war halt nicht toll, aber das Beste, was mir passieren konnte aus schulischer Sicht so.“ (Emil II)

Dass Emils Rückblick dabei so ambivalent und – vor allem in Bezug auf sein Wohlbefinden – so kritisch ausfällt, hat vielfältige Gründe. Seine Geschichte zeigt auf, wie bedeutsam, aber ebenso voraussetzungsreich, anstrengend und komplex inklusive Prozesse sein können. So muss der Schüler selbst feststellen: *„Es ist glaub' ich sehr schwierig, das alles auseinanderzunehmen und zu sagen, wo was wie gelaufen ist“* (Emil II).

Emotional und soziale Entwicklung – *„Es ist wirklich 'ne Beeinträchtigung, 'ne starke“*

Emil beschreibt sich selbst *„als vielleicht eher doch impulsiv“* (Emil).

„Sehr, sehr, sehr, sehr energiegeladen, also energiegeladen im Sinne von ich labere total viel und bin total hibbelig so. Auch werde ich manchmal ein bisschen aufdringlich. [...] Ich weiß das von mir selber auch, dass ich das manchmal bin.“ (Emil I)

Emil kennt diese Impulsivität von zu Hause, seine Eltern sind häufig hektisch, schnell kochen die Emotionen über. Zu Hause haben Emil und seine Schwester wenig Raum, um zur Ruhe zu kommen, klare Verhaltenslinien erfahren sie auch vor dem Hintergrund der eigenen ADHS-Diagnose der Eltern selten. Den Einfluss dieser Situation nimmt Emil rückblickend selbst wahr:

„Dementsprechend ist es bei uns 'nen Chaotenhaushalt. Wir sind 'nen bisschen – geht immer wieder lauter her. So. Und es gibt immer wieder Streit, aber trotzdem – ist mir halt eine Familie. Das Ding ist halt, es ist dadurch schwieriger. Natürlich.“ (Emil II)

In Arbeitsphasen sind die Ablenkungen für Emil groß, er kann sich schwer auf Aufgaben einlassen und es fällt ihm schwer, in die Arbeit zu kommen. In Gruppenarbeiten agiert er oft ungeduldig und unterbricht seine Mitschüler*innen. Häufig hilft ihm ein Einzelplatz, um besser in die Arbeit zu kommen. Die Viel-

zahl an Reizen überfordert ihn immer wieder sehr und so gerät er vor allem nach langen Schultagen regelmäßig in Konflikte:

„Mit Lerninhalten hatte er im Grunde wenig Schwierigkeiten [...], wenn er sich – ja, wenn er es hingekriegt hat, sich darauf zu konzentrieren, weil eben nicht die ganzen Dinge, die in Interaktion oft schiefgelaufen sind, ihn nicht zugemacht haben und belegt haben.“ (Betreuungslehrkraft)

„Belegt“ (Betreuungslehrkraft) und in den Augen seines Betreuungslehrers auch überfordert hat Emil zum Beispiel die Art der Kommunikation über die eigenen Problemlagen im Zuge schulischer und gesellschaftlicher Anforderungen. Ein wichtiges Element in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt, aber in der Bearbeitung mit Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Voraussetzungen und Anforderungen sehr individuell und sensibel auszutariieren. Emils Lehrkräfte beobachten, dass im privaten Umfeld mit ihm früh auf „einer Metaebene [und über viel] Erwachsenenstuff“ (Betreuungslehrkraft) geredet wird, zum Beispiel auch über seine Diagnose. Sein damaliger Betreuungslehrer erinnert sich, dass Emil

„sehr kommunikativ und sehr aufgeschlossen war. [...] Aber er war auch durch diese ganzen Diagnosen und dadurch, dass er so kommunikativ ist, sehr mit sich beschäftigt. Und alles, was er dann nicht hingekriegt hat, da war er dann manchmal auch schon sehr verzweifelt, [ist] echt explodiert.“ (Betreuungslehrkraft)

Mit seiner Wut umzugehen, ist für ihn sehr schwierig. Er fühlt sich häufig stark provoziert und reagiert zum Teil sehr aggressiv. Seine Lehrkräfte versuchen ihn im Umgang damit immer wieder zu unterstützen:

„Es ging darum praktisch, wenn er Wut in sich spürte, dass er die nicht einfach rausballert, sondern dass er versucht mitzubekommen, was sind für Menschen um mich herum, was kann ich tun. Häufig erstmal mich zurückziehen, rausgehen. Das auch wirklich dann tun, 'ne? Sich es nicht nur vornehmen, aber dann sofort explodieren, sondern wirklich rausgehen. Und die Lehrer, die mit ihm zu tun hatten, sind darüber informiert worden, dass wir ihm diesen Raum auch geben und das hat sich dann eigentlich verbessert, würd ich sagen. Es war bis zum Ende 'ne Anspannung da, aber sie ist deutlich weniger geworden. Emil ist dadurch weniger angespannt gewesen, über die längere Zeit, weil er gelernt hat, dass so zu lokalisieren, andere haben ihm das auch gewährt. Also es wurd' jetzt nicht gesagt, 'Was ist mit Emil los? Warum darf der rausgehen?'. Das war alles okay, ohne, dass alles groß offengelegt wurde. Dadurch kam über die Zeit eine Entspannung rein.“ (Betreuungslehrkraft)

Raum zum Rückzug findet Emil nur unter den Treppenstufen neben seiner Fläche:

„Wenn ich Stress hatte [...], habe ich mich immer unter die Treppen zurückgezogen – da unter die Treppe habe ich mich gesetzt, weil da einfach nie jemand hingeschaut hat und es da

wirklich in gewissem Sinne ruhig war. Ruhig war es von der Lautstärke natürlich nicht, aber da hat nie jemand hingeguckt und nie einer drauf geachtet.“ (Emil I)

„Und ja, und dann waren halt – von dem Moment an waren für mich immer die Treppen so mein Rückzugsort, weil ich halt ein bisschen abgeschirmt war.“ (Emil II)

Emil „Rückzugsorte und Rückzugszeiten“ (Lehrkraft) zu geben – erinnert sich eine seiner damaligen Lehrer*innen – war ihr immer ein Anliegen, *„aber das ist halt so mit der Fläche drumrum nicht immer ganz leicht, ne?“* (Lehrkraft). Für Emil ist dieser Rückzugsort ungemein wichtig, aber ebenso ambivalent. Die Wahrnehmung, dass in Bezug auf diesen individuellen Rückzug nämlich *„alles okay“* (Lehrkraft) war, teilt Emil nicht.

„Und damals in der 3/4/5 gab es halt auch so, wie ich mich daran erinnern kann, dass, wenn es so offen war – es war immer so 'n unausgesprochenes Ding, dass einem gesagt wurde, 'ja du kannst einfach rausgehen', und man hätte sich nicht getraut oder sonst wie. Einfach raus. Also da war so 'n gewisser Ton, eine Schwingung die ganze Zeit da und so ein Gefühl, wenn ich es mache, dass es dann heißt, 'ja, der haut schon wieder ab' oder sonst wie. Dass dann halt dadurch, dass man sich zurückzieht, dann schon wieder gesagt wird, 'ja, irgendein komischer Vogel' oder sonst wie.“ (Emil II)

Damit verweist der Schüler auf ein grundsätzliches Spannungsfeld inklusiver Prozesse, das sich zwischen Empowerment durch besondere Unterstützung auf der einen und Etikettierung durch besondere Unterstützung auf der anderen Seite bewegt. Die Komplexität und Unauflösbarkeit derartiger Spannungsfelder inklusiver Prozesse zeigt sich am Beispiel von Emil noch viel mehr in der Frage der Offenlegung seiner Problemlagen. So fordert Emil retrospektiv sehr massiv eine stärkere offene Thematisierung und Erklärung seiner Verhaltensweisen und damit auch Markierung seiner besonderen Voraussetzungen ein, vor allem weil seine „Beeinträchtigung“ (Emil I) von außen weniger sichtbar als eine „klassische Behinderung“ (Emil I) sei. Für ihn hätte in der Transparenz offensichtlich ein ganz zentraler Schlüssel für mehr Akzeptanz, Anerkennung und Teilhabe in der Gruppe gelegen:

„Und was ich mir auch gewünscht hätte, ich glaub', das ist den Lehrern auch nie klar gewesen richtig, zu versuchen, meine Krankheit zu erklären. Das wurde erst in der 9. oder 10. Klasse gemacht und dann kamen hier auch Streitschlichter in der 9., 10. Klasse. Nach sechs, sieben Jahren hat man erst versucht Leute, die so 'n Anti-Mobbing-Training machen, [...] von extern hierher zu holen [...] und ich glaub' in dem Moment hat's bei einigen Leuten Klick gemacht. Da hatten wir eine Sitzung, da waren wir oben in der Mitschau und da haben die denen nochmal wirklich erklärt, dass das 'nen physischer Defekt in meinem Gehirn ist. Und wirklich versucht, denen klarzumachen, dass das 'nen Problem mit gewissen Stoffen in meinem Kopf ist und dass das ein Synapsenproblem ist. Und da hat's glaub ich bei ein paar Leuten Klick gemacht, dass das kein böswilliges Verhalten oder sonst was bei mir ist. Das kann

man nicht in einer Versammlung oder so erklären. Das funktioniert nicht. Das ist ein Ding [...] glaub' ich, wo man mal eine Woche oder 'nen paar Wochen wirklich zu solchen Sachen dann wirklich mal in einer Einheit sich sehr tief damit auseinandersetzen sollte, damit Kinder auch wirklich irgendwo verstehen, was das wirklich bedeutet und dass die Person XYZ da wenig für kann oder gar nichts.“ (Emil II)

Gleichzeitig erinnert Emil sich, dass er sich „irgendwann mal nichts sehnlicher gewünscht hat, als normal behandelt zu werden“ (Emil II):

„Ja, und das mein ich mit ambivalent, weil man beim ADHS – ja wie gesagt, ich hab' mir irgendwann mal nichts sehnlicher gewünscht, als normal behandelt zu werden.“ (Emil II)

Damit nimmt er sehr wohl die Herausforderung einer solchen Transparenz wahr. Seine erlebte Ausgrenzung und Hilfslosigkeit hebeln diese anscheinend jedoch retrospektiv nahezu aus.

„Ja, es ist hart. Im Nachhinein würd' ich sagen, wär es für mich besser gewesen, wenn das sehr früh geklärt gewesen wäre und den Leuten bewusst gemacht worden wär', weil ich im Nachhinein jetzt sagen würde, vielleicht wäre es dann anders - vielleicht wär'n die Leute dann anders mit mir umgegangen. Aber natürlich ist es schwierig, weil es wie gesagt auch was Bloßstellendes hat, würd' ich jetzt nicht sagen, aber halt, weil man was offenlegen muss. Aber, wenn im Prinzip, wenn man es den Kindern versucht frühzeitig zu erklären, dass sie halt einen ganz anderen Blick drauf haben. Weil sobald jemand irgendwie, keine Ahnung, wirklich eine geistige Behinderung hat, ist es immer – wird sich um den gekümmert oder wird gesagt 'ja er hat Schwierigkeiten', aber sowas wie mit ADHS wird einfach so ja [...]. Ich weiß, dass die nicht verstanden haben, dass es wirklich auch 'ne Erkrankung ist. Ich will – es ist keine klassische Behinderung, aber es ist wirklich 'ne Beeinträchtigung, 'ne starke.“ (Emil II)

Außenseiterrolle – „Die anderen drücken Knöpfe“

Emil findet in seiner Lerngruppe kaum Anschluss, seine Mitschüler*innen meiden ihn und lehnen ihn ab. Ein damaliger Lehrer erinnert sich, dass

„bei Emil im Grunde jede Interaktion mit Gleichaltrigen immer ein bisschen schwierig war. Das hatte mehrere Gründe sicherlich. A trug er schon eine Geschichte mit sich rum, die anderen kannten ihn irgendwie und hatten vieles erlebt mit ihm, was sie irritiert hat und diese neuen Situationen haben immer wieder dazu geführt, dass Mitschüler irritiert waren, weil er Verhaltensweisen gezeigt hat, die sie einfach so von anderen nicht kannten. Also einfach, dass er sehr schnell Dinge in den falschen Hals bekommen hat. Also ja, es ist ja gewertet. Also in einen anderen Hals, als man es erwartet hätte oder wenn man oft mit ihm provoziert hat, dann hat er Dinge in den Hals bekommen, wo man das gar nicht dachte. Und dann war er emotional sehr schnell sehr aufbrausend und hatte ganz zu Anfang sehr große Schwierigkeiten, das zu kanalisieren. Es ist dann also auch dazu gekommen, dass er Sachen um sich geschmissen hat oder wirklich über'n Tisch gesprungen ist, rumgeschrien hat, rumgetobt hat. Verhaltensweisen, die wiederum andere ganz klar mitbekommen haben und ihn dann auch

in irgendeine Ecke gestellt haben und auch wenig mit ihm zu tun haben wollten. Wodurch sich das immer wieder ein bisschen stabilisiert hat, dass er sich natürlich dann ausgegrenzt fühlte, was ihn total auf die Palme gebracht hat und so weiter. Also das hat sich so verstärkt.“ (Lehrkraft)

Wie auch Emil selbst uns noch berichten wird, erlebt auch die Lehrerin diesen Teufelskreis. Sie und ihre Kolleg*innen nehmen wahr, dass Emil sich alleine und ausgeschlossen fühlt, sie versuchen ihm die Folgen seines Verhaltens nahezubringen und ihn dabei zu unterstützen, seine Wut so auszudrücken, dass er keine Mitschüler*innen verletzt oder beschimpft. Dabei macht Emil im Laufe der ersten Schuljahre große Fortschritte. Er ist immer wieder sehr bereit, an sich zu arbeiten und nimmt im Laufe der Schulzeit auch eine therapeutische Begleitung für den Umgang mit seiner Wut in Anspruch. Jedoch führen auch noch in der Mittelstufe immer wieder von beiden Seiten wahrgenommene Differenzen zu großen Auseinandersetzungen zwischen ihm und seiner Lerngruppe. Der Teufelskreis aus gegenseitigen Verletzungen, Gegenangriffen und bewusster Abgrenzung ist für alle schwer zu durchbrechen.

„Ich bin da mit niemandem befreundet, aber es war 'ne Zeit lang ganz scheiße – richtig scheiße, weil ich halt eine andere Einstellung hab zu bestimmten Themen und auch die anderen halt damit nicht so unbedingt klarkommen und auch nicht mit meiner Art, dass ich so ziemlich impulsiv bin.“ (Emil I)

Emil hört andere Musik als seine Lerngruppe, ist nicht in der gemeinsamen Facebook-Gruppe der Klasse, da er bewusst keinen Facebook-Account besitzt, und er ist „nicht der Feiertyp“ (Emil I). Etwas zur gemeinsamen Abschlussfeier beitragen möchte er daher nicht. So grenzt sich Emil irgendwann, wohl auch als eine Art Überlebensstrategie, immer mehr von den anderen ab.

„Irgendwann mal hab' ich dann halt angefangen, weil ich auch familiär aus der alternativen Ecke komme, angefangen einfach komplett [mich anders zu kleiden, so als Punk] und sonst wie und dann hab' ich das darauf abwälzen können zum Glück.“ (Emil II)

So findet Emil über die Punk-Szene ein Stück weit die Erfüllung des grundlegenden Bedürfnisses nach Zugehörigkeit. So wichtig und stützend dieses Zugehörigkeitsgefühl auch ist, macht es Emil schmerzlich deutlich, wie begrenzt die Möglichkeiten – im Übrigen auch die der Schule – sind, das Recht auf Teilhabe auf dieser Ebene einzufordern.

„Und, ja, ich würd' nicht sagen, dass ich einen Ausweg gefunden habe, aber wie gesagt, ich hab' da in der Szene auch nie so richtig – also ich würd sagen, ich bin in der Szene irgendwo drin, aber ich hab' da nie so einen richtigen Freundeskreis, der wirklich nur aus Leuten aus der Szene bestand, wirklich aufgebaut bekommen. Also sehr verteilt. Also es hat auch natürlich mir irgendwo geholfen, weil ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl da entstanden ist als

Ausgleich zu dem ‚du wirst in der Schule immer ausgegrenzt‘. Und das hat dann irgendwann natürlich geholfen so ein bisschen.“ (Emil II)

Die Außenseiterposition ist für Emil zeitweise schwer erträglich, er ist häufig traurig und traut sich wenig zu. Das zeigt sich besonders in seinen ersten Laborschuljahren, so berichtet er im ersten Interview:

„Nein, ich war nie Teil der Gruppe. Ich wurde immer ausgegrenzt. Mittlerweile geht's so, so neun Anfang neun hat es so begonnen, dass es wirklich langsam... ich wurde akzeptiert, wurde aber nie wirklich richtig integriert in die Gruppe. Ich wurde akzeptiert. Ich wurde halbwegs gelassen, wie ich bin.“ (Emil I)

Die große Anstrengung, die es aber auch die Lerngruppe und die Lehrkräfte gekostet haben mag, Emil in seiner Impulsivität, Aggression und Trauer zu akzeptieren und ihn ‚so zu lassen, wie er ist‘, lässt sich zwischen den Zeilen erahnen:

„Auf der Klassenfahrt in Mittelberg [Jahrgang 8] oder auf der Abschlussklassenfahrt. Es gab immer wieder Situationen, wo es auf einmal auch sehr, sehr eng wurde. Wo die Mitschüler auch die Geduld, die sie dann auch gelernt haben, mit ihm zu haben, manchmal dann auch nicht da war und dann gab es eben doch wieder Konflikte.“ (Sonderpädagoge)

Der für die Gruppe verantwortliche Sonderpädagoge erinnert sich an „*unheimlich viel und intensive gemeinsame Arbeit mit Emil, seinen Mitschüler*innen, Lehrkräften und auch seinen Eltern*“ (Sonderpädagoge). Er spricht damit unter anderem die umfangreiche, dialogische Arbeit mit Lern- und Entwicklungsberichten, zahlreiche Gespräche mit Emil, die Fallberatung im multiprofessionellen Beratungsteam, unzählige überaus schwierige Gespräche mit seinen Eltern oder auch die bewusste Herstellung formeller und informeller Gelegenheiten gemeinsamen Handelns an. Eine solche Gelegenheit und doch auch gleichzeitig Herausforderung ist für Emil zum Beispiel die Stufenfahrt nach Italien. In der eigenen Gruppe wird hier die Ablehnung unverblümt sichtbar: „*Ach, es war bei Italien, bei der letzten Fahrt, ich war allein im Bungalow, weil niemand mit mir wollte*“ (Emil I). Über die eigene Gruppe hinaus findet er jedoch Kontakt zu einem Mitschüler:

„Wobei – in Teilen hat's angefangen mit dem Kontakt mit Justus aus der anderen Gruppe. Über Italien bin ich da so langsam mit dem in Kontakt gekommen. Mittlerweile bin ich halbwegs mit dem 'n bisschen befreundet.“ (Emil I)

Emil findet wenig Freund*innen in seiner Schulzeit, immer wieder äußert er den so großen Wunsch danach. Über ein jahrgangsübergreifendes Projekt findet er eine Freundin und macht deutlich, welch große Unterstützung sie für ihn war: „*Ohne die glaub' ich wär' ich nicht so, in Führungszeichen, unbeschadet daraus gegangen, weil die mich ein paar Mal echt aufgefangen hat*“ (Emil II).

Neben der Provokation und Ausgrenzung seiner Mitschüler*innen auch die eigenen Anteile am angespannten, konfliktreichen Miteinander zu sehen, ist und bleibt für Emil eine riesige Herausforderung. Er fühlt sich häufig sehr ungerecht behandelt:

„Vielleicht, ja vielleicht von Lehrern oder bei den Schülern vielleicht auch noch mal, dass sie vielleicht jemanden gesehen haben, der vieles immer auf andere geschoben hat angeblich, aber leider war es nicht so. Ich hab' es nicht einfach nur geschoben. Es war bei den anderen häufig, was einfach nicht – wo einfach das nicht gesehen wurde.“ (Emil I)

In der Wahrnehmung der Lehrkräfte erschwert diese fehlende Einsicht häufig die Einflussreichweite und Effekte der gemeinsamen Arbeit. Die Gruppensituation ist für Emil schwer auszuhalten und *„schon sehr, sehr stressig, weil [er] immer wieder provoziert wird“* (Emil I). Die ADHS-Diagnose, die für Emil in der Mittelstufe gestellt wird, ist für ihn selbst häufig eine leider sehr statische Erklärung, die mehr wiegt als andere Verhaltensanteile.

„Weil die irgendwann natürlich ganz genau wussten, wo sie draufdrücken mussten, damit ich hochgehe, wegen meinem ADHS, wegen der Impulskontrolle. Deswegen wurd' ich glaub' ich auch rausgepickt in der 4. Klasse so. Und die wussten halt irgendwann mal, ‚da muss man drücken und dann geht er hoch‘. Und da war dann halt natürlich auch klar, ich gegen ich weiß nicht wie viele, die da irgendwie hinterstehen oder ihr Maul halten.“ (Emil II)

Emils Verletzungen und das erlebte Mobbing sitzen tief und die Schuldzuweisungen in Richtung seiner damaligen Mitschüler*innen sind nachhaltig:

„Für gewisse Umstände, wie es mir jetzt geht oder für bestimmte Verhaltensweisen, die es mir jetzt vielleicht erschweren teilweise, geb' ich den Leuten, die mir bewusst das angetan haben, eine Schuld dran, weil viele Dinge, wie ich mich jetzt verhalte, in der Zeit entstanden sind, die ich hier war.“ (Emil II)

Es sind in Emils Wahrnehmung immer *„wieder so 'n paar Spezies“* (Emil I), die ihn provozieren, was sich erst bessert, als diese *„älter und reifer“* (Emil II) werden:

„Man muss dazu sagen, gegen Ende wurde es immer, also wurde es besser mit den Leuten. Also in der 10. Klasse ging's dann halbwegs mit den Leuten, weil die halt natürlich auch älter und reifer geworden sind.“ (Emil II)

Seine eigenen Verhaltensweisen und seine anzuerkennende eigene Weiterentwicklung setzt er zu diesem Zeitpunkt mit dem Verhalten der anderen kaum in Verbindung.

Für die anderen Mitschüler*innen war es nicht immer leicht, Emil zu begegnen. In den Augen einer damaligen Lehrkraft war dafür *„sein Verhalten zu unsicher“* (Lehrkraft):

„Man wusste nie genau, auch ich nicht, woran ich bin, was gleich passiert. Und da haben sich die anderen Schüler eben nicht freiwillig [...] genähert. Sie haben es akzeptiert, wenn es sein sollte – Freundschaften eher nicht.“ (Lehrkraft)

Und auch für Emil war es nach den für ihn so schwierigen Jahren und Ausgrenzungserfahrungen fast unmöglich seinen Mitschüler*innen zu vertrauen, Interaktionen ernst zu nehmen und als wohlwollend anzuerkennen.

Klassenzusammensetzung – „Du hast die schlimmste Klasse“

„Und was ich von vielen Leuten aus Nachbarklassen mitbekommen habe – deren Meinung ist häufig gewesen, von wegen du hast die schlimmste Klasse im asigsten Jahrgang erwisch einfach. Und das mag vielleicht sein.“ (Emil II)

Emil mag es sehr drastisch ausdrücken, aber dennoch trifft er mit der Zusammensetzung der Lerngruppe(n) einen Punkt, der jedes Jahr aufs Neue viel – wie sich zeigt – notwendigen, wichtigen Raum einnimmt in der pädagogischen Arbeit der Laborschule. Wie unterstützend eine ausgewogene Gruppenzusammensetzung sein kann, wird im Kontrast dazu in der Fallgeschichte von Benedikt (vgl. S. 16) sehr deutlich. Auch Emils Lehrerin erinnert sich an die Situation der Stammgruppe:

„Ich hatte noch einige andere Schüler, die durchaus starke Besonderheiten hatten, sodass wir ganz oft die Gelegenheit haben konnten, dass wir einfach ein Gespräch hatten, ohne den Finger auf jemanden zu zeigen. Dass man sagt: ‚Leute, wir sind unterschiedliche Menschen, irgendwie müsst ihr miteinander klarkommen, ihr müsst euch nicht lieben und so‘. Auf dieser Ebene. Das war im Grunde immer Thema in der Gruppe bis zum Ende. Aber eben nicht nur auf Emil bezogen [...]. Das waren sehr, sehr unterschiedliche Dinge, was für die gesamte Gruppe auch echt eine Herausforderung war, ne? Die mussten sich wirklich auf so viele unterschiedliche Besonderheiten einstellen, dass da auch irgendwann mal die Fahnenstange erreicht war. Insofern war es im Grunde ein durchgehendes Thema. Wir haben mal außerschulisch so soziale Kompetenztrainings [...] gemacht.“ (Lehrkraft)

Aufgrund der herausfordernden, angespannten Gruppensituation wird in der 8. Klasse außerschulische Unterstützung hinzugezogen:

„Und da haben die so 'n Gruppentraining gemacht mit sehr harten, starken Regeln. Wir Lehrer waren komplett raus und das ging im Ansatz über mehrere Termine über mehrere Wochen. Also wir haben glaub' ich so eine Intensivwoche gemacht und dann hatten die so einen Grundblock und dann haben die sich nach ein paar Wochen nochmal getroffen und haben praktisch geschaut, ‚Wie geht es? Habt ihr Dinge eingehalten? Wie konntet ihr es umsetzen?‘. Und das ging glaub' ich insgesamt über drei Monate. Also eine richtige Maßnahme.“ (Lehrkraft)

Diese Maßnahme führt in der Gruppe und unter den verantwortlichen Lehrkräften „zu einer Beruhigung“ (Lehrkraft) in den letzten Schuljahren. Neben den Lehrkräften und Schüler*innen als zentrale Akteur*innen wird in diesen Jahren jedoch auch deutlich, welchen Stellenwert Elternarbeit im Rahmen inklusiver und eben auch exklusiver Prozesse einnimmt:

„Wir haben dann auch im letzten Jahr rausbekommen, hinter dieser ganzen Unruhe standen aber auch Eltern, die sich nämlich auch gegenseitig madig gemacht haben, ne? Die sich gegenseitig Schuld zugewiesen haben, die ihren Kindern verboten haben, ‚du darfst den und den nicht mehr besuchen‘ und solche Sachen liefen da. Und in der Zehn haben eben die Schüler sich davon gelöst, von diesen Elternbevormundungen, von diesen Elternstreitereien, die dahinter liefen. Und dann wirkten glaub’ ich die Dinge, die wir gemeinsam machen konnten in der Richtung, dass es einfach immer langsam immer ein bisschen besser lief, ne?“ (Lehrkraft)

Diese Unruhen in der Elternschaft bekommt auch Emil mit:

„Aber so was wie mit ADHS, da kam ganz häufig die Sache auch von Eltern, ‚das ist nur ’ne Ausrede von dem‘. [...] Und dass denen das einfach tatsächlich nicht bewusst war und ich glaub’ auch vieles aus dem Hintergrund von Eltern kam aus meiner Sicht. Dass Eltern dann auch mit ihren Kindern dann sonst wie über mich geredet haben.“ (Emil II)

Umso wichtiger ist für ihn deshalb die Maßnahme in der Gruppe, in der seinen Mitschüler*innen versucht wurde, „klarzumachen, dass das ’nen Problem mit gewissen Stoffen in meinem Kopf ist und dass das ein Synapsenproblem [und] kein böswilliges Verhalten oder sonst was ist“ (Emil I). Rückblickend kritisiert er allerdings, dass diese Maßnahme durch den Einsatz „erst in der 9. oder 10. Klasse“ (Emil II) zu spät erfolgt sei. Das zuvor initiierte „Anti-Mobbing-Training oder sonst wie Sachen [...] nach sechs oder sieben Jahren“ (Emil II) reichen aus seiner Sicht nicht aus, um einen Effekt für seine Teilhabe an der Klassengemeinschaft zu erzielen. Aus seiner Sicht habe hier „ganz viel Präventionsarbeit gefehlt“ (Emil II):

„Also es war ja in der 4. Klasse oder 5. Klasse kam bei mir die Diagnose, dass ich ADHS hab’. Und es ist nie den Leuten wirklich glaub’ ich in meiner Klasse klargemacht worden, was das bedeutet oder zu spät. Auf jeden Fall, dass da einfach für mich ja, wie gesagt, Präventionsarbeit einfach ganz eklatant vernachlässigt wurde.“ (Emil II)

Im Hinblick auf seine Lehrkräfte und deren Unterstützung ist er aus diesem Grund sehr zwiesgespalten.

Unterstützung der Lehrkräfte – „*Dass man mit denen reden kann*“

Emil nimmt einerseits Unterstützung wahr, er hat das Gefühl, dass er mit den Lehrkräften jeweils „über das Problem sprechen konnte, was ich hatte“ (Emil I):

„Also und ansonsten würde ich generell schon sagen so, wenn man mit denen reden will oder man die Lehrerin anspricht, dass man mit denen reden kann.“ (Emil I)

Andererseits wirft er ihnen noch Jahre später vor, dass sie zu spät und mit zu wenig Eindringlichkeit gehandelt haben:

„Manchmal, wenn es mir wirklich schlecht ging [...], da sind vielleicht die Sonderpädagogen wie du zuständig, aber manchmal zu sehr ohne Eigeninitiative von den Lehrern unterstützt. Also dass man wirklich von sich aus kommen muss, wenn Lehrer nicht gemerkt haben ‚ja ok, jetzt braucht er Hilfe, komme ich mal‘ oder so.“ (Emil II)

Emil fühlt sich häufig hilflos und muss einige anstrengende Situationen ausfechten, um auch für sein Leben nach der Schule zu lernen, wie er sich in welcher Situation verhält. Zum Beispiel „bei anderen Leuten, dass ich nicht so aufdringlich bin und sowas, habe ich über die Zeit auch gelernt“ (Emil II).

„Natürlich ist das aber auch wirklich dieses learning by doing. Weil ich dann immer wusste, wie ich den Leuten aus meiner Klasse zu begegnen hab‘. Wie ich da mit denen umgehen soll. Das war wirklich dieses ausprobieren – klappt’s oder klappt’s nicht? Vielleicht oft in die Hose gegangen, aber am Ende doch irgendwie zu wissen, wie verhalte ich mich am besten.“ (Emil I)

Emil wird uns noch berichten, dass es für ihn eine anhaltende Herausforderung bleibt, die Ausgrenzungserfahrungen zu verarbeiten und in Peergroups feste, freundschaftliche Kontakte zu erleben.

So schwierig es auch ist – wie Emil ja selbst sagt – „das alles auseinanderzunehmen und zu sagen, wo was wie gelaufen ist“ (Emil II), so zeigen sich doch in der Betrachtung seiner Geschichte immer wieder zwei zentrale Herausforderungen: Zum einen das Dilemma von Empowerment und Etikettierung und zum anderen die Herausforderung von Interaktion als komplexes Wechselspiel zwischen dem eigenen und dem Verhalten der anderen. Die eigenen Anteile an vor allem misslingender Interaktion wahrzunehmen, gespiegelt zu bekommen und sie zu reflektieren, kann schwierig und mitunter schmerzvoll sein. Umso wichtiger war für Emil die Art und Weise solch kritischer Gespräche sowie ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens, auf deren Basis diese stattfinden können.

Angenommensein und Vertrauen – „Sicher fühlen“

Besonders sicher und gut aufgehoben fühlt Emil sich bei dem für die Gruppe verantwortlichen Sonderpädagogen:

„Carsten war für mich insofern eine Hilfe, als dass er für mich immer ein Anlaufpunkt war, wo ich wusste, er hat mir zugehört. Wirklich. Wo ich mich auch in dem Moment dann vielleicht auch sicher gefühlt hab' oder wo er mich dann vielleicht auch mal rausgenommen hat. Oder, wenn er mit mir geredet hat oder Kritik vielleicht auch geäußert hat an Verhalten. Natürlich, ich hab' nicht alles richtig gemacht. Das muss man zu den ganzen Sachen natürlich immer dazu wissen. Ich sage, ich habe auch meinen Anteil, wie jeder in dem ganzen Problem. Aber die Gewichtung ist eine Sache. Und wenn Kritik kam, dass er das dann auch irgendwie so rübergebracht hat, dass ich mich nicht irgendwie angegriffen gefühlt hab' oder so. Und das hat glaub' ich auch eine wichtige Rolle gespielt an vielen Punkten, wo ich mich dann auch irgendwie aufgehoben gefühlt hab' oder verstanden gefühlt hab' in dem Moment. Also das kann helfen.“ (Emil II)

Dabei hebt Emil hervor, wie hilfreich es ist, dass Carsten eine Vertrauensperson darstellt, die nicht explizit am Klassengeschehen beteiligt ist:

„Von daher hat es also geholfen und ich glaube, solche Personen sind auch wichtig. Und es sollte dann auch, wenn man weiß, da gibt es bestimmte Fälle, wo es vielleicht schwierig werden könnte. Dass so eine Person vielleicht auch einen persönlichen Ansprechpartner, also eine Anlaufstelle hat oder ganz genau weiß, ‚da kann ich hin, wenn es mir scheiße geht‘. Und es sollte vielleicht eben nicht der Lehrer sein, weil der Lehrer die ganze Zeit mittendrin ist. Sondern jemand, der erstmal nur einem selber zuhört und versucht, einen selber dann auch zu verstehen. Dass das eine wichtige Sache ist. Also das hilft auf jeden Fall.“ (Emil II)

Neben dieser außerunterrichtlichen Unterstützung nimmt Emil in der Mittelstufe auch außerschulische Unterstützung und Beratung wahr. Diese hilft ihm auch in der Wahrnehmung seiner damaligen Lehrkraft, „dass er in der Tat seine Wut und seine Emotionalität besser lokalisieren, kanalisieren konnte“ (Lehrkraft).

Wie bedeutsam das Gefühl der Sicherheit, Zugehörigkeit, Vertrauen und gegenseitige Unterstützung – vor allem im Zuge belastender Lebenssituationen – sind, wird eindrucksvoll klar, als wir Emil fragen, was er zukünftigen Laborschüler*innen wünschen würde:

„Dass die offener mit Problemen umgehen können. Dass die ganz genau wissen, dass sie sich sicher fühlen können. Dass sie eben nicht in so eine Situation geraten wie ich oder wie andere Leute, die ich halt kenne. Weil dann bietet die Schule sehr viele tolle Möglichkeiten und dann hat die Schule echt viel Potenzial, wenn man unbelastet – also unbelastet – jeder hat immer irgendwo seine Päckchen hinter, aber nicht so krass belastet wie ich – hier sein kann.“ (Emil II)

Schulischer Leistungserfolg – „Die letzte Rettung“

Eine zentrale Stütze, um nicht unter seinem „Päckchen“ (Emil I) zusammenzubrechen, ist für Emil der schulische Erfolg: *„Die Schule war wirklich, dass ich Leistung bringe war das letzte Auffangbecken für mich, weil zwischenzeitlich ging's mir so schlecht“* (Emil I). Emil entwickelt einen starken Ehrgeiz, gute Leistung zu bringen und zieht daraus jede Menge Kraft:

„Und weil ich immer für mich sagte, ich will 'nen guten Abschluss haben. Das wurde halt für mich 'ne Zeit lang die letzte Rettung, wirklich, mich da so 'n bisschen zu beweisen: ‚Hier, ich kann was, ich bin nicht nur 'n Haufen Scheiße‘.“ (Emil I).

Insbesondere in den letzten beiden Schuljahren, in denen sich die Lerngruppensituation etwas beruhigt, konnte Emil – so erinnert sich sein damaliger Lehrer – *„ziemlich gut lernen, besonders im naturwissenschaftlichen, mathematischen Bereich. Da hat er wirklich einen guten Blick für gehabt. Konnte sehr konzentriert in solchen Phasen, aber auch sehr gut an so logischen Problemen arbeiten, so ein richtiger Tüftler ist das dann geworden“* (Lehrkraft). Dennoch sind die schulischen Anforderungen für Emil durchaus stressig. Da es ihm immer wieder sehr schwerfällt, sich in der Schule zu konzentrieren, muss er ständig zu Hause Inhalte nacharbeiten. Sein ausgeprägter Hang zum Perfektionismus macht es ihm dabei nicht leichter.

„Also wenn's jetzt inhaltlich ist, ist es meistens eigentlich so entweder habe ich wirklich manchmal so 'n Brett vorm Kopf oder es ist einfach, weil ich zu unkonzentriert bin. Das arbeite ich dann über Fleiß weg und dann hole ich das nach. Deswegen war's für mich auch so oft stressig, weil ich viel, sehr, sehr viel zu Hause gemacht habe“ (Emil I).

Emil sieht sich selbst *„als guten Schüler. Nicht so der Überflieger, aber schon im oberen Mittelfeld. Oberes Mittelfeld, untere Spitze, da so einzusortieren“* (Emil I). Das ist nicht von Anfang an so. Emil hatte – so sein Betreuungslehrer – *„ein schlechtes Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl ist eigentlich besser als Selbstbewusstsein, weil er zu Anfang auch die Dinge, die ihm gut gelungen sind, noch gar nicht so gesehen hat. Das ist ihm aber über die Schulzeit zunehmend besser gelungen“* (Betreuungslehrkraft). Der schulische Erfolg wird für Emil immer mehr zur zentralen Ressource für sein Selbstwertgefühl:

„So, das war wirklich so 'ne Zeit lang das, was mich wirklich noch so gerettet hat, am Leben gehalten hat. Wirklich dieser Wille, denen zu zeigen: ‚Hier, ich bin nicht dumm‘.“ (Emil I)

„Im Endeffekt bin ich – ich weiß nicht, ob ich der Zeit hier und der Schule auch irgendwo dankbar sein soll, weil ich daran auch irgendwo ein Stück gewachsen bin, beziehungsweise ich glaub', das hat mich auch erst dazu angespornt, solche Leistungen zu zeigen, die ich dann geschafft hab'. Also ich glaub' deswegen bin ich auch überhaupt so auf die schulischen Leistun-

gen gekommen, weil ich irgendwann angefangen hab', mich fast nur noch ausschließlich über Leistung zu definieren.“ (Emil II)

Emil sieht diese Fokussierung auf und Definition über schulische Leistung rückblickend „sehr zwiespältig“ (Emil II). Einerseits gibt es ihm Halt und Orientierung:

„Vieles fällt immer noch schwieriger aufgrund des ADHS. Aber vieles hab' ich dann hier halt gelernt, weil ich es einfach musste, weil es für mich die einzige Möglichkeit war, irgendwie noch stabil zu bleiben. Wo ich wusste, das kann ich, darin bin ich gut. Das ziemlich starke Interesse an Naturwissenschaften ist in der Zeit hier auch entstanden. Halt ab der Fünf, ab da, wo man Nawi-Unterricht hatte. Auch dank eines sehr guten Lehrers damals.“ (Emil II)

Und andererseits kann es die fehlende Zugehörigkeit dann doch nicht ersetzen:

„Aber ja, ich hätte es mir logischerweise auch anders gewünscht und ich würd' tatsächlich mittlerweile sagen, ich würd' den schulischen Erfolg dagegen, dass es mir psychisch gut geht, einfach mittlerweile ohne zu zögern, egal, was mir da sonst wie angeboten wird, einfach annehmen und tauschen.“ (Emil II)

Reflexion und Verarbeitung – „Wo liegt das Problem?“

Eigene Anteile für diese fehlende Zugehörigkeit wahrzunehmen und zu reflektieren, ist – nicht nur für Emil – ein schwieriger und anstrengender Prozess: „Ja, ich weiß nicht, man kommt einfach irgendwann mal ins Grübeln, über sich nachzudenken“ (Emil II). Für Emil beginnt dieser Prozess erst so richtig Jahre nach der Schulzeit – leider auch aufgrund ähnlicher schmerzlicher Erfahrungen:

„Ich hab' bis heute noch keinen riesengroßen Freundeskreis. Und das meinte ich halt mit bestimmtem Verhalten. Ich weiß nicht, woran es liegt, aber viele Leute schreiben mich kaum an oder so. Wenn, dann muss ich auf die immer zugehen und es ist sehr selten, dass Leute auf mich zukommen. Und da hab' ich mittlerweile den Eindruck, das liegt wahrscheinlich an irgendwas, wie ich mich verhalte.“ (Emil II)

An vielen Stellen sieht Emil zentrale Gründe für sein herausforderndes Verhalten – auch wenn das für ihn selbst immer noch nicht richtig zu packen ist – in seinem sozialen Umfeld: Erstens hat seine Familie „seine Entwicklung beeinflusst“ (Emil II). Damit macht er seiner Familie keinen Vorwurf, denn er ist sehr dankbar für die familiäre Unterstützung, die er erlebt hat. Er erkennt aber die Schwierigkeiten, die eine „so vorbelastete Familie“ (Emil) mit sich bringt. Zweitens – und damit spricht Emil einen Teufelskreis an, den auch seine Lehrerin zum Thema macht – haben in Emils Wahrnehmung erlebte Ausgrenzungserfahrungen einen Einfluss auf nachfolgende Interaktionen und Kontaktaufnahmen:

„Keine Ahnung, dass aufgrund des ADHS oder anderen Verhaltensweisen, die ich vielleicht erlernt hab' und die halt von hier vielleicht noch stammen, die Leute nicht so auf mich zugehen und ich halt auch sehr – was heißt wenig Kontakt, aber es ist halt, mir geht's halt dadurch, wenn man wenig sozialen Kontakt hat, nicht so gut.“ (Emil II)

Dabei macht er „*einzelnen Leuten direkt keinen Vorwurf*“ (Emil II), sondern sieht drittens schulische Strukturen in der Verantwortung:

„Da mach' ich den einzelnen Leuten direkt keinen Vorwurf, sondern es ist für mich so ein Systemding, was einfach schiefgelaufen ist. Da ist Pech mit zusammengekommen, dass gewisse Leute da drin waren. Da sind systematische Probleme dazugekommen und was auch immer noch. Also, es ist glaub' ich sehr schwierig, das alles auseinanderzunehmen und zu sagen, wo was wie gelaufen ist.“ (Emil II)

Emil sieht in der Retrospektive durchaus das komplexe Zusammenspiel von individuellen, interaktionellen und institutionellen Faktoren, die seine Situation beeinflusst haben, nimmt jedoch zu diesem Zeitpunkt ausschließlich externe Einflüsse in die Verantwortung: *„es ist ein Wechselspiel gewesen zwischen meiner Familie, der Schule hier, der Krankheit. Das sich alles gegenseitig bedingt hat, sehr viel“* (Emil II). Es geht Emil heute besser, er hat *„gelernt [...], dann einfach selbst auf Leute zuzugehen“* (Emil II), er hat sich ein kleines soziales Netzwerk, einen *„Freundeskreis“* (Emil II) aufgebaut. Fragezeichen bleiben dennoch:

„Dass ich dann halt für mich vermute, dass es irgendwelche Sachen gibt, die ich jetzt noch nicht sehe, die das dann vielleicht irgendwie erschweren oder so und die dann vielleicht von früher herrühren, wahrscheinlich. Es gibt garantiert irgendwas, irgendwelche Verhaltensweisen, woher auch immer die rühren, ob vom ADHS oder von den Erfahrungen, die ich hier gemacht hab' und wie ich mich da entwickelt hab', die vielleicht schwierig sind, die ich so direkt nicht sehe oder als anders wahrnehme.“ (Emil II)

Das eigene Verhalten zu reflektieren und wahrzunehmen, was an seinem Verhalten für seine Mitmenschen herausfordernd sein kann, bleibt offensichtlich eine sehr große Aufgabe für Emil – und ist gleichzeitig eine wesentliche Grundlage für eine produktive Bearbeitung eigener Interaktionsstrategien und das Ausbrechen aus dem Teufelskreis.

Die Eindringlichkeit, in der Emil berichtet, dass das erlebte Mobbing ihn bis heute begleitet, dass er sich in der Schule nicht wohlgefühlt, nicht sicher eingebunden gefühlt hat, regt zahlreiche Diskussion in der Projektgruppe an. Insbesondere die Strategie der Gruppenzusammensetzung, der auszuhandelnde Umgang mit der Transparenz individueller Problemlagen und das damit verbundene Dilemma der Differenz zwischen gegenwärtiger und rückblickender Wahrnehmung der Schüler*innen beschäftigt uns als multidisziplinäre Forschungsgruppe sehr. Vor allem, weil die Frage der Transparenz und das Dilemma der Wahrnehmung nicht grundsätzlich aufzulösen ist, sondern in der pädagogischen Arbeit andauernde,

individuell auszuhandelnde, und d.h. auch mit Scheitern verbundene Herausforderungen bleiben.

Das Aushalten solcher Dilemmata und vielleicht auch manchmal schmerzhafter Grenzen (inklusions-)pädagogischer Arbeit ist für beide Seiten, Schüler*innen und pädagogische Verantwortliche, eine Herausforderung. So ist es beeindruckend, dass Emil am Ende doch in der Lage ist, die Bedingungen der Schule sowie das Engagement der in Schule Beteiligten anzuerkennen und die eigenen Anteile in der gemeinsamen Zeit wahrzunehmen:

„Es ist vermutlich die beste schlecht geeignetste Schule für mich, die es gab.“ (Emil II)

Autorin

Külker, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de

Theresa Guth und Christof Siepmann

Marie – „Dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte Gefühl“

Fallskizze

„Marie brauchte Hilfe. [...] Die begann zu verwahrlosen.“ (Betreuungslehrkraft).

Noch viele Jahre, nachdem das Mädchen die Laborschule verlassen hat, erinnert sich ihre ehemalige Betreuungslehrkraft daran, wie schwer Maries Start ins Leben war. Die Väter von Marie und ihren Halbgeschwistern sind entweder verstorben, medikamentenabhängig oder nicht existent, die Mutter hat immer wieder Aufenthalte in psychiatrischen Einrichtungen und ist mit der Versorgung der drei Kinder überfordert. Marie kommt zunächst in eine Pflegefamilie, da ihre Großeltern, die die beiden älteren Halbgeschwister aufnehmen, sich die Betreuung von drei Kindern zunächst nicht zutrauen. Als Marie jedoch ein zweites Mal die Pflegefamilie wechseln muss, erklären sich die Großeltern dazu bereit, das Mädchen ebenfalls aufzunehmen. Kurz danach wird Marie eingeschult und besucht nun wie ihre älteren Geschwister ab der 0. Klasse die Laborschule.

Wie es Marie während ihrer Schulzeit geht, was sie braucht, um gut lernen zu können, wie sie die laborschultypischen Besonderheiten einschätzt, welche Personen und Orte besonders wichtig für sie sind und wo und mit wem sie Selbstwirksamkeitserfahrungen macht – all das wollen wir von Marie, die zu diesem Zeitpunkt den 8. Jahrgang besucht, im Interview wissen. Um einen multiperspektivischen Blick einnehmen zu können, sprechen wir zusätzlich mit Personen, die Marie während der verschiedenen Phasen ihrer Schullaufbahn eng begleitet haben: Mit Saskia, ihrer ersten Betreuungslehrerin, mit Susanne, ihrer Co-Betreuungslehrerin ab dem 6. Jahrgang, und mit dem Sonderpädagogen Carsten, der Marie während der gesamten Schulzeit, ganz besonders aber während Stufe III und IV, begleitet hat.

„Ja also, ich finde es eigentlich hier an der Laborschule ganz gut, weil es hier einfach vom Aufbau ein bisschen anders ist als auf anderen Schulen. Ich finde das eigentlich positiv, weil man dann einfach einen besseren Draht zu den Lehrern teilweise bekommt, und auch zu den Schülern hat man einfach ein besseres Verhältnis. Und ich finde, es hilft einem auch teilweise, wenn man was erarbeiten muss oder solche Sachen, dass man da einfach sich ganz normal mit den Lehrern unterhalten kann darüber, ohne dass da irgendwie Komplikationen kommen.“ (Marie)

Dass Marie grundsätzlich gern zur Schule geht, wird nicht nur aus diesem Zitat deutlich. Sie erlebt sich als fester Teil ihrer Stammgruppe und fühlt sich von Mitschüler*innen und Lehrkräften akzeptiert und angenommen: *„Mir wird immer gesagt, dass ich so eine bestimmte Person halt in der Klasse wäre, und die da auch hingehört“* (Marie). In der Laborschule kann sie ihren Interessen nachgehen, die, Gender-Klischees zum Trotz, im handwerklichen Bereich liegen. Sie wählt den Wahlkurs Werken und hat schon früh das Ziel, Tischlerin zu werden. Auf die Fachoberschulreife, die dafür von Vorteil ist, arbeitet sie kontinuierlich hin: *„Also in der 10. muss ich, ich möchte halt versuchen auf jeden Fall ein FOS zu bekommen, aber man muss sich da schon echt anstrengen“* (Marie).

Sich anstrengen müssen – das ist ein Gefühl, das für Marie immer wieder mit Krisen verbunden ist. Es belastet sie sehr, dass sie während ihrer Schulzeit wiederholt die Erfahrung macht, langsamer als ihre Mitschüler*innen zu lernen. Sie schämt sich dafür, die schulischen Anforderungen nicht so erfüllen zu können, wie sie es gern würde. Marie erhält im Laufe ihrer Laborschulzeit ein Portrait im Bereich Lernen; sie selbst formuliert, dass sie *„allgemein so ein paar Lernschwierigkeiten [und] das Problem mit der Zeit“* (Marie) habe. Sie fühlt sich immer wieder unter Druck gesetzt und hat den Eindruck, was auch immer sie an Leistung erbringe, es reiche nie. Die Erwartungen, die sie an sich stellt und die vor allem von ihrem ehrgeizigen Großvater eingefordert werden, stimmen häufig nicht überein mit dem, was sie leisten kann.

Als wir Marie danach fragen, wie es ihr an der Laborschule geht, spricht sie neben positiven Erfahrungen immer wieder von einer gewissen Verzweiflung, die sie im Zusammenhang mit der Schule verspüre: *„Dann hat man auch einfach ein bisschen dieses verzweifelte Gefühl“* (Marie). So kam es zum Titel dieser Fallgeschichte.

Das familiäre Umfeld – „Für mich ist es halt schwierig, wenn ich jetzt einen starken Druck habe von der Schule aus und auch noch teilweise familiär, dann eine richtige Lösung zu finden“

„Ich habe dann gedacht: Okay, ich habe mein Bestes gegeben, wahrscheinlich wird das dann ein bisschen besser benotet teilweise. Aber wenn man dann auch sieht: Okay, ich hab' mich angestrengt – und dann ist man 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.“
(Marie)

Mit ihren schulischen Leistungen ist Marie selten zufrieden. Sie hat, wie an dem Interviewauszug deutlich wird, den Eindruck, trotz Anstrengungen nicht die

Erfolge erzielen zu können, die sie für erstrebenswert hält. Zunächst irritierend wirkt es, dass Marie im 8. Jahrgang von Benotung im schulischen Kontext spricht, obwohl das Konzept der Laborschule den Verzicht von Ziffernnoten vorsieht – gleichzeitig überrascht es nicht, da Marie immer wieder auf die soziale Bezugsnorm zu sprechen kommt. Auf den Vergleich mit Peers, den Marie immer wieder anspricht, wird im Verlauf dieser Fallgeschichte noch eingegangen. Besonders schwer fällt es ihr, sich an vorgegebene Zeiten zu halten und innerhalb der freien Arbeitszeit ihr Arbeitsverhalten zu strukturieren.

Marie wies bei der Einschulung gravierende Entwicklungsverzögerungen auf, die – zumindest teilweise – auf fehlende Anregungen und mangelnde Fürsorge in der frühen Kindheit zurückgeführt werden können. Es fällt ihr sehr schwer, sich zu konzentrieren, insbesondere dann, wenn ihr Alltag von familieninternen Krisen geprägt wird. Die unsicheren Bindungserfahrungen, die sie vor allem in den ersten fünf Lebensjahren gemacht hat, prägen auch ihren Alltag in der Laborschule. Marie selbst beschreibt, dass es ihr besonders dann schwerfalle zu lernen, wenn „familiäre Sachen“ (Marie) vorfallen.

Im Interview fällt auf, dass Marie ihre Mutter mit keinem Wort erwähnt, während sie immer wieder von ihrem Großvater erzählt. Er ist Maries zentrale Bezugsperson und hat großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Interessen. Doch auch diese Beziehung ist von Ambivalenzen und Verunsicherungen geprägt – auch dadurch, dass sie im Gegensatz zu ihren Halbgeschwistern zunächst nicht in die Familie aufgenommen wurde. Sie weiß, dass die Großeltern aufgrund ihres Alters mit der Versorgung von drei Kindern bzw. Jugendlichen stark gefordert sind. Obwohl Marie zwar, so beschreibt es die Lehrerin, verglichen mit den beiden älteren Halbschwestern nicht das „Vorzeigeeinkelkind“ (Betreuungslehrkraft) der Großeltern gewesen sei, hätten die Großeltern Marie schließlich als „ihr zweites Projekt“ (Betreuungslehrkraft) angenommen.

Im Gegensatz zu den ausgesprochen prekären Lebensumständen, in denen Marie und ihre Halbgeschwister in der Zeit mit ihrer Mutter aufwuchsen, übernehmen die Großeltern alle Erziehungsaufgaben und achten dabei auch sehr auf das öffentliche Ansehen der Familie: „Die Kreise, auf die der Großvater immer wieder rekurriert, sind eher bildungsbürgerliche Kreise“ (Betreuungslehrkraft). In diesem Spannungsfeld bewegt sich Marie meist eher angepasst: „Konvention ist ein ganz gutes Wort. [...] Ich glaube, das ist auch ganz viel gute Manier, sowas war für die Großeltern einfach wichtig.“ (Sonderpädagoge).

Insbesondere ihr Großvater setzt sich mit Vehemenz dafür ein, dass Marie eine angemessene Förderung erhält, und hält zu den Pädagog*innen persönliche Kontakte, um seinen Überzeugungen Nachdruck zu verleihen. Die Co-Betreuungslehrerin Susanne erinnert sich an viele Situationen, in denen sie Marie als extrem dankbar erlebt, dass der Großvater sich trotz seines fortgeschrittenen Alters für sie einsetzt. So erwähnt das Mädchen immer wieder voller Stolz, dass es am Hobby

des Großvaters teilhaben darf: Die beiden werkeln gemeinsam in der Werkstatt des Großvaters und sie lernt von ihm, wie man mit Holz und anderen Materialien arbeitet. Diese gemeinsame Zeit ist für Marie, die so lange um sichere Bindungserfahrungen mit erwachsenen Bezugspersonen kämpfen musste, sehr kostbar, und sie macht in diesem Kontext wichtige Kompetenzerfahrungen, die sich später auch auf ihren Berufswunsch auswirken.

Carsten beschreibt, dass der Großvater Marie auf der einen Seite Verlässlichkeit und ein Gefühl des Angenommenseins gespiegelt habe, sie auf der anderen Seite aber auch durch hohe Anforderungen vor allem im schulischen Bereich immer wieder unter Druck gesetzt habe:

„Ich glaube, dass es beides ist. Also sicherlich totale Bewunderung, [...] aber eben auch eine Bürde. Für Marie war das schon auch quasi die Verpflichtung, dem gerecht zu werden, was sich ihr Opa zumindest gewünscht hat. Und das war erst mal grundsätzlich nicht wenig, wenn man überlegt, wie schwer ihr das Lernen gefallen ist. [...] Das, was der Opa gesagt hat, war für Marie auch ein Gesetz. Also das hatte schon an der Stelle auch was sehr Wirkmächtiges.“ (Sonderpädagogin)

Die Erwartungen des Großvaters wirken sich nicht nur auf Marie, sondern auch auf die Pädagog*innen aus. Saskia, Maries erste Betreuungslehrkraft, beschreibt eindrücklich:

„Ich wusste, ich muss in diesem System mitspielen, ich muss Marie schützen, ich muss die Familie entlasten, ich darf da auf keinen Fall jetzt große Krisen hervorrufen, sondern muss irgendwie versuchen, den Ball flach zu halten. Also ich muss irgendwie versuchen, dass Marie klar kommt in der Schule. Damals musste ja Marie etwas vorzeigen vor den Großeltern und ich musste das irgendwie hinkriegen, dass sie was vorzuzeigen hatte.“ (Betreuungslehrkraft)

Etwas vorzeigen müssen, damit besonders der Großvater stolz auf sie ist – dieser Gedanke wird für Marie im Laufe ihrer Schullaufbahn immer wichtiger. Auf das Bestreben ihres Großvaters hin nimmt sie regelmäßig Nachhilfe, um möglichst gute Leistungen zu erzielen, und ist immer wieder enttäuscht und verunsichert, dass sie trotz größtmöglicher Anstrengungen weiterhin Schwierigkeiten beim Lernen hat bzw. nicht das Leistungsniveau erreicht, das der Großvater von ihr erwartet. Sie möchte unbedingt seine Erwartungen erfüllen und einen Schulabschluss erreichen, den er für gut und ‚vorzeigbar‘ hält.

Die Würdigung individueller Lernfortschritte, ein laborschul-immanentes Prinzip, ist für Maries Großvater von viel geringerer Bedeutung als der Leistungsvergleich mit anderen. Die Pädagog*innen erinnern sich, *„wie wenig eigentlich seine Grundhaltung und sein Weltbild zu dem Weltbild der Laborschule passte“* (Fachlehrerin), der Großvater aber ironischerweise dennoch die Ansicht vertritt, *„dass die Laborschule für Schülerinnen und Schüler, denen das Lernen schwerfällt oder die den Förderschwerpunkt Lernen haben, der ideale Ort ist“* (Sonderpädagogin). Allein

die Vorstellung, dass Marie auf eine Förderschule Lernen wechseln könne, sei für ihn ein „*Riesendesaster*“ (Betreuungslehrkraft) gewesen. Carsten erinnert, dass aus Sicht des Großvaters *„alles passieren [könne], nur kein Wechsel an die Förderschule. Das war für ihn ein total rotes Tuch, das sind sozusagen die letzten Lernorte auf der Welt“* (Sonderpädagogie).

Neben den hohen leistungsbezogenen Erwartungen des Großvaters, die für Marie eine Herausforderung darstellen, ist sie während ihrer Laborschulzeit immer wieder Krisen ausgesetzt, die sie stark verunsichern und daran hindern, sich auf Lerninhalte konzentrieren zu können. Besonders einprägsam ist für Carsten die Erfahrung, dass eines Tages plötzlich ein Familienmitglied, vor dem Marie große Angst hat, in der Laborschule auftaucht und mit ihr sprechen will. Marie zeigt daraufhin eine *„ziemlich deutliche körperliche Reaktion [und] Panik“* (Sonderpädagogie) und versteckt sich bei ihm. Carsten sorgt dafür, dass kein Kontakt zwischen Marie und der Person entsteht, und reflektiert rückblickend die Situation und die damit verbundenen Herausforderungen für Marie:

„Ein Hauptproblem war sicherlich Scham, aber das andere Hauptproblem war sicherlich auch eine Unberechenbarkeit. Ich glaube, das fand sie auch am allerschlimmsten: [...] Sie wusste nie, was wird wohl als Nächstes passieren? Das hat sie glaube ich wahnsinnig gemacht, das hat sie auch total belastet. [...] Das war insofern schon dramatisch.“ (Sonderpädagogie)

Solche Begegnungen lassen erahnen, mit welchen Belastungssituationen Marie innerhalb der Familie konfrontiert wird. Gleichzeitig ist die Familie auch ihr Halt – nicht nur der Großvater, sondern auch die beiden großen Schwestern sind für Marie Vorbilder. Susanne resümiert: *„So schwierig dieses Familiensetting war, aber so verbunden waren die glaube ich auch“* (Fachlehrerin).

Die sicheren Strukturen an der Laborschule, für sie wichtige Orte, insbesondere aber die Personen dort, mit denen sie über Jahre stabile Kontakte hält, sind für Marie während all dieser Höhen und Tiefen ein wichtiger Anker. Allen Ambivalenzen zum Trotz, die für Marie mit schulischem Lernen verknüpft sind – grundsätzlich ist die Laborschule für sie ein Lern- und Lebensort, an dem sie sich aufgehoben und wohlfühlt.

Unterstützung – „Mit den Lehrern kann man die Probleme angehen und mit den Freunden kann man die Probleme so ein bisschen zur Seite schieben“

Der gute und sichere Kontakt zu für sie bedeutsamen Personen innerhalb der Laborschule trägt einen wichtigen Teil zu Maries Wohlbefinden bei: *„Ich selber gehe eigentlich schon gerne in die Schule, weil einfach viele Freunde hier auch sind“* (Marie). Dass sie sich innerhalb der Stammgruppe angenommen fühlt, liegt aus

ihrer Sicht daran, dass ihre Mitschüler*innen und sie sich ähnlich seien und man „den Humorgeschmack [der anderen] kennt“ (Marie). Manchmal sei es so lustig in der Klasse, dass sie von den Lehrkräften daran erinnert werden müsse, dass sie es „ein bisschen senken [soll] mit dem Reden“ (Marie). Beim Erzählen ist sie auf einmal eine ganz unbeschwerte Achtklässlerin.

Dass sie es schwerer hat als viele ihrer Peers, ist Marie aber durchaus bewusst. Sie erlebt gerade die Freundschaften mit Mitschüler*innen als hilfreich, die ähnliches erlebt haben wie sie. Der Austausch ermöglicht es ihr, manche schwierige familiäre Lebenserfahrungen zu verarbeiten. So reflektiert sie eindrucksvoll:

„Also ich habe ja einzelne Freunde, die haben auch familiäre Probleme gehabt oder da ist halt was vorgefallen in der Familie und das war auch sehr tragisch teilweise. Mit denen kann ich mich dann am besten teilweise verstehen, dadurch dass uns halt was Schlimmes passiert ist in der Familie, und man dann einfach so mit dem gleichen Druck, man fühlt sich dadurch besser, dass die auch was Schlimmes erlebt haben, aber man dann nicht die einzige ist, der was passiert ist und dass es anderen Leuten teilweise noch schlimmer geht als einem selbst. Juna und Lucas sind zum Beispiel, mit denen unterhalte ich mich auch ganz gerne, bei denen ist auch was Familiäres passiert und dann fühl ich mich immer besser, wenn ich mit denen dann was unternehme, weil ich dann einfach weiß, ok, die machen auch keine Späße darüber.“ (Marie)

Neben der Sicherheit, die sie in solchen wertschätzenden Begegnungen erlebt, wird hier aber auch Maries Angst vor Beschämung deutlich. Immer wieder beschreibt sie ihre Sorge davor, dass man ihr „wegen familiären Sachen einen noch draufdrückt und sagt, ja du bist dumm, weil deine Mutter psychisch krank ist“ (Marie). Deshalb wählt sie genau aus, wem sie von ihrer familiären Situation berichtet und ob die Informationen bei diesen Personen gut aufgehoben sind.

Ihr ist es wichtig, in ihrer Stammgruppe keine Sonderrolle einzunehmen: „Ich möchte das eigentlich so selber gar nicht, dass man mich dann bemitleidet“ (Marie). Auch wenn einzelne Freund*innen um ihre schwierige Lebensausgangslage wissen, sucht Marie selten das direkte Gespräch mit ihnen, um über belastende Situationen zu sprechen. Lieber nutzt sie die gemeinsame Zeit, um sich abzulenken und „die Probleme so ein bisschen zur Seite zu schieben“ (Marie). Lebhaft erzählt sie von gemeinsamen sportlichen Aktivitäten in der Pause, in denen sie positive Beziehungserfahrungen mit Peers und auch Schüler*innen aus höheren Klassen macht und stolz davon berichtet, dass auch andere Jugendliche ihr sportliches Können und ihre Teamfähigkeit anerkennen. Hier erfährt Marie Selbstwirksamkeit, gerade in krisenhaften Lebenssituationen: „Wenn ich dann wieder familiär denke, da hat sich ja dann im Endeffekt nichts verbessert, wenn ich Sport gemacht habe, aber es ist für mich dann so, dass ich mich selber wieder wohl fühle“ (Marie). Sie fügt hinzu, dass der Teamsport ihr außerdem die Möglichkeit biete, vor ihren

Freund*innen nicht als selbstmitleidig dazustehen – „*weil für mich ist es wichtig, dass ich für meine Freunde da bin und auch für meine Familie zugleich*“ (Marie).

Bei schulischen Fragen wendet Marie sich nur hin und wieder an ihre Mitschüler*innen. Im Mathematikunterricht arbeitet sie manchmal mit ihrer Freundin Ilya zusammen, „*weil die es mir eigentlich gut erklären kann und dann verstehe ich es auch ganz einfach*“ (Marie).

Um nicht anzuecken, will Marie ihre Peers allerdings nicht zu oft um Hilfe fragen. So verbringt sie eher die Freizeit mit Gleichaltrigen und sucht aktiv den Kontakt zu Erwachsenen, wenn sie mit Unterstützung ihre „*Probleme angehen*“ (Marie) will. Die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen erlebt Marie als vertrauensvoll. Sie vermutet, dass es an der Laborschule im Verhältnis zu anderen Schulen einen „*engeren Draht*“ (Marie) zwischen Schüler*innen und Lehrkräften gibt, was sie auch darauf zurückführt, dass viel Zeit für den persönlichen Austausch möglich ist. Gegenseitiges Verständnis und die Bereitschaft, sich wirklich auf die Schüler*innen einzulassen, nimmt Marie hier wahr und erlebt dies besonders dann als hilfreich, wenn sie ihre familiäre Situation belastet. Dabei steht für sie meist im Vordergrund, dass ihr Gegenüber ihr empathisch zuhört und das Erzählte „*nicht ins Lächerliche*“ (Marie) zieht. Manchmal wünscht sie sich aber auch ganz konkrete Ratschläge von Lehrkräften, da diese ihrer Meinung nach „*eine bessere Lebenserfahrung haben*“ (Marie) als sie selbst. Weil sie einen starken Bezug zwischen familiären Problemen und belastenden Leistungsanforderungen in der Schule sieht, helfen ihr solche Gespräche auch dabei, sich besser auf den Lernstoff zu konzentrieren. Nicht überraschend also, dass ein Lehrer*innenwechsel sie entsprechend „*so ein bisschen ins Schwanken*“ (Marie) bringt, denn es fällt ihr schwer, den Anforderungen von unterschiedlichen Personen gerecht zu werden.

Stress – „*Dann versuche ich auch mein Bestes und es dauert halt immer seine Zeit. Und manchmal finde ich, man hat zu wenig Zeit hier*“

Auf Herausforderungen in der Schule angesprochen, erwähnt Marie immer wieder zeitlichen Druck als große Belastung für die Bewältigung schulischer Aufgaben. Sie fühlt sich davon überfordert, Aufgabenstellungen in Arbeitsschritte zu übersetzen und selbstgesteuertes Lernen zu strukturieren. Das beginnt mit Schwierigkeiten „*manche Sachen so aufzuschreiben, wie ich es eigentlich möchte*“ (Marie) und führt im Laufe des Arbeitsprozesses dazu, dass sie den Überblick über die einzelnen Schritte verliert. In der Summe wirken die Aufgaben dann wie ein Berg, vor dem sie hilflos steht und resigniert.

Weil sie so oft nicht verstehe, was zu tun sei, führe das häufig dazu, dass sie in Vermeidung geht und „*einzelne Sachen einfach gar nicht*“ (Marie) macht. Manch-

mal fühlt sie sich von der Fülle an Aufgaben so überfordert, dass sie am liebsten die Schule schwänzen würde. Sie stutzt kurz und fügt hinzu: *„Aber es bringt einem nichts, nicht in die Schule zu gehen“* (Marie), denn um den verpassten Stoff nachzuholen, müsse sie schließlich *„wieder viel schuften“* (Marie).

Besonders im Deutsch- und Englischunterricht hat sie das Gefühl, dass *„die Zeit immer zu schnell vergeht“* (Marie). Holt sie den verpassten Lernstoff dann nach, fehlt ihr diese Zeit, um neue Inhalte zu verstehen. Dadurch hat sie den Eindruck, *„nur noch Hausaufgaben, Hausaufgaben“* (Marie) erledigen zu müssen – auch wenn es an der Laborschule kaum Hausaufgaben im eigentlichen Sinne gibt. Ihr Kopf fühle sich dann manchmal an wie leer.

Der Kern ihres Dilemmas besteht darin, weder die Leistung erbringen zu können, die sie *„zeigen wollte, [noch die, die] man eigentlich bringen sollte“* (Marie). Sie nimmt wahr, dass viele ihrer Mitschüler*innen einen anderen Leistungsstand haben als sie, und empfindet dies als Aufforderung, das gleiche Niveau erreichen zu müssen. Auch bei individualisiert angelegten Aufgabenstellungen vergleicht sie sich mit anderen, fühlt sich verunsichert und erlebt ihre eigene Leistung als defizitär. Susanne formuliert es so:

„Dieses Schwanken zwischen individueller und sozialer Bezugsnorm [...] kann sie auch nicht loswerden, solange sie immer wieder auch darauf zurückgeworfen wird. [...] Maries Anspruch orientiert sich nicht an dem, was sie eigentlich zu leisten in der Lage ist. Darauf bezogen ist sie ja eigentlich wirklich erfolgreich.“ (Fachlehrerin)

Einen möglicherweise niedrigeren Bildungsabschluss akzeptieren möchte Marie nicht, für sie wäre dies ein Zeichen von Versagen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie ihren Großvater nicht enttäuschen möchte. Mit viel Einsatz wird sie später einen Mittleren Schulabschluss erreichen, allerdings immer begleitet von einem unangenehmen *„Druckgefühl“* (Marie) und massivem Stress: *„Und das ist für mich immer dieses Belastende, das Schwierige. Damit komme ich ab und zu nicht so gut klar“* (Marie).

Über diese Sätze von Marie denkt Carsten noch viele Jahre, nachdem sie die Laborschule mit ihrem Mittleren Schulabschluss verlassen hat, nach. Maries Geschichte steht aus seiner Sicht symbolisch für das Spannungsfeld, in dem sich viele Laborschüler*innen bewegen, denen das Lernen besonders schwerfällt:

„Die Schüler und Schülerinnen bei uns, die vorrangig einen Förderschwerpunkt Lernen haben, was bei Marie ja der Fall war, die sind im Grunde über viele Jahre immer an der Grenze dessen, was sie leisten können. Das ist natürlich auf der einen Seite eine Chance, nämlich dass sie es schaffen können, und das hat sie ja eben auch. [...] Aber das ist natürlich auf der anderen Seite auch eine Gefahr: Dass man eben tatsächlich davon wahnsinnig gestresst ist, dass man immer mit diesen Zweifeln leben muss: ‚Schaffe ich das, kriege ich das hin? Reicht das, was ich tue? Bin ich gut genug?‘“ (Sonderpädagoge)

Leistungserwartungen – „*Es war nicht so einfach, und auch für Marie nicht, weil sie einfach andere Botschaften kriegte*“

Insbesondere Maries Großvater stellt die klare Forderung an die Laborschule, die Enkelin bestmöglich zu fördern – mit dem Ziel, gute Noten zu erhalten und mindestens einen Mittleren Schulabschluss zu erreichen. Dass es Marie so schwerfällt, die dafür erforderlichen Leistungen zu erbringen, ließe sich seiner Meinung nach dadurch lösen, dass alle ‚noch mehr‘ tun: noch mehr Anstrengungsbereitschaft von Marie selbst und noch mehr Unterstützung durch Erwachsene. Eine unmittelbare Lernbegleitung über die Laborschule hinaus hält er deshalb für unerlässlich und so finanzieren die Großeltern über Jahre hinweg einen Gymnasiallehrer, der in Nachhilfestunden mit Marie die – nach Ansicht der Großeltern – verpassten Lerninhalte nacharbeiten soll.

Marie selbst beschreibt es so, dass sie immer wieder Probleme habe, Texte bzw. Aufgabenstellungen zu verstehen, und es ihr helfe, wenn der Nachhilfelehrer ihr noch einmal erkläre, worum es geht: *„Und dann kann ich auch viel besser mit der Arbeit umgehen und kann auch einfach ein bisschen mehr Leistung bringen“* (Marie). Die Gewissheit, dass sie die Aufgaben noch einmal vis-à-vis erläutert bekommt, birgt natürlich die Gefahr, dass Marie glaubt, sie könne Lerninhalten grundsätzlich nur mit schulexterner Unterstützung folgen. Darüber hinaus bereitet der Nachhilfelehrer nicht nur die Inhalte mit ihr auf, die im Unterricht thematisiert wurden, sondern erarbeitet mit ihr Stoff, der aus seiner Sicht in der jeweiligen Jahrgangsstufe gelernt werden solle.

„Aber wenn ich Nachhilfe habe, dann mache ich nicht immer genau die Sachen, die ich für die Schule machen muss, sondern da kriege ich dann auch teilweise andere Aufgaben gestellt.“
(Marie)

Sie hat den Eindruck, sie könne durch diesen zusätzlichen Aufwand über die Schulzeit hinaus *„ausgleichen“* (Marie), dass sie von den Unterrichtsinhalten überfordert ist. Sie versucht, immer wieder ‚mehr‘ zu geben, und erlebt es immer wieder als Scheitern, den Anforderungen des Nachhilfelehrers – und damit auch ihren Großeltern – nicht gerecht zu werden. Die Pädagog*innen sehen die externe Unterstützung durch den Nachhilfelehrer kritisch. Susanne erinnert sich daran, Maries Großeltern stark von dieser Form der Unterstützung abgeraten zu haben:

„Erst recht bei einem gymnasialen Kollegen, der natürlich ganz andere Standards für sich selbst und seinen Unterricht und für das, was er meint, was dieses Kind lernen müsste, hatte [...]. Es war nicht so einfach, und auch für Marie nicht, weil sie einfach andere Botschaften kriegte von dem Nachhilfelehrer als das, was sie von uns bekommen hat. Und das schafft ja immer Verwirrung bei Kindern.“ (Fachlehrerin)

Und Carsten ergänzt:

„Das hat glaube ich zu diesem Druck weiter beigetragen. Also das hat Marie sicherlich einerseits als sinnvoll erlebt, aber andererseits auch als Belastung, weitere Zeit mit schulischen Dingen zu verbringen und sich tatsächlich um fachliche Inhalte zu kümmern. Die Zeit hätte sie vielleicht besser anders nutzen können, was heißt besser? Es hätte ihr sicherlich gutgetan, wenn sie sie anders genutzt hätte.“ (Sonderpädagogin)

Dieses Gefühl, etwas „ausgleichen“ (Marie) zu müssen, zieht sich durch Maries Laborschulzeit und führt immer wieder zu Verunsicherung auf ihrer Seite. Die eher konservativen Überzeugungen der Großeltern und des Nachhilfelehrers, vor allem bezogen auf zu erreichende Leistungsstandards, sind häufig konträr zu den liberalen Strukturen der Laborschule. Marie selbst wirkt angesichts dieses Spannungsfeldes überfordert. Sie fordert zwar aktiv die für sie „richtige Unterstützung“ (Marie) ein, schämt sich aber auch schnell dafür, „einfach nicht die schnellste Arbeiterin“ (Marie) zu sein. Mit Nachdruck betont sie, dass sie sich immer wieder bemühe, „richtig die Leistung zu zeigen und sich dann auch richtig engagiert“ (Marie), was aber – so formuliert sie es – von manchen Lehrkräften „nicht so richtig wahrgenommen“ (Marie) wird.

Für sie ist schwer zu ertragen und auch eine Spur beschämend, wenn sie die Leistungserwartungen ihres Umfeldes nicht erfüllen kann und in manchen der halbjährlich stattfindenden Gespräche über den Lernstand nicht die Verbesserung ihrer Leistungen erzielen konnte, die sie sich erhofft hat. Für sie bedeutet das, dass sie „am Ende selber wieder schlecht dasteht“ (Marie).

In diesem Spannungsfeld ist es für Marie schwer herauszufinden, was sie selbst will und was ihr eigentlich wichtig ist. Und so haben wir im Interview manchmal den Eindruck, dass aus Marie eher ihr Großvater als sie selbst spricht. Das zeigt sich zum Beispiel in Situationen, in denen Marie das Verhalten von Lehrkräften kritisiert. Sie hat einerseits klare Vorstellungen davon, was sie unangemessen findet – „wenn zum Beispiel der Lehrer schlecht gelaunt ist, dann kann er ja nicht die schlechte Laune an den Schülern rauslassen“ (Marie). Sie erkennt, dass der wertschätzende Umgang auf Augenhöhe zwischen Schüler*innen und Lehrkräften Teil der Laborschulkultur ist: „Zum Beispiel wurde uns ja auch Diskutieren beigebracht. Und es ist ja was Normales, dass man über irgendwelche Sachen diskutiert, weil man sich ungerecht behandelt fühlt“ (Marie).

Es ist für sie allerdings keine Option, solche kritischen Beobachtungen ihren Lehrer*innen ehrlich zurückzumelden. Würde sie das tun, hätte sie Angst, „das Verhältnis zu den Lehrern schlecht [zu] machen“ (Marie). Sie berichtet davon, dass ihr Großvater und ihre älteren Schwestern sie immer wieder dazu ermahnen, sich Lehrkräften gegenüber nicht kritisch zu äußern – sonst bestünde die Gefahr, dass sie sich „das Verhältnis bisschen kaputt mache“ (Marie). Dies wiederum könne sich nachteilig auf die Leistungsbewertung auswirken, „weil die müssen einen ja auch benoten“ (Marie).

Ob sie dem Verhalten der Lehrkräfte trauen kann, scheint sie sehr zu beschäftigen:

„Wenn ich jetzt selber etwas Bestimmtes ansprechen würde, dann würde das so rüberkommen - dann hört das der Lehrer, vielleicht passt es ihm nicht ganz, vielleicht lässt er es auch nicht so anzeigen, dass es ihn irgendwie stört. Aber ich kann da schon irgendwie ahnen: Okay, ein bisschen stören wird es ihn vielleicht schon.“ (Marie)

Entgegen der demokratischen Werte der Laborschule skizziert sie damit das Bild einer strategisch agierenden, hierarchisch denkenden Lehrkraft, die Notengebung als Machtmittel einsetzt und nicht durch kritisches Feedback ‚proviziert‘ werden darf: *„Man soll sich halt keinen Lehrer als Feind machen“ (Marie).*

Zeit zum Lernen – „Manchmal wünsche ich mir einfach, dass die Versammlung kürzer wird“

Als Laborschülerin seit der 0. Klasse ist es für Marie selbstverständlich, die verschiedenen institutionell verankerten Unterstützungsangebote wahrzunehmen. Das UFO, der universelle Förder- und Forderort, zählt dazu: *„Ja, mit dem UFO, da geht man halt ab und zu mal hin, da hat man einfach so die Gelegenheit, ob man dahin geht“ (Marie).* Hier kann sie Inhalte nacharbeiten und sich über Gelerntes austauschen.

Und auch fest etablierte Bestandteile des Schulalltags, wie das gemeinsame Aufräumen mit ihrer Lerngruppe während der Eigenarbeitsstunde, erlebt sie als sinnhaft. Es hilft ihr, nach und nach zu lernen, wie sie ihren Arbeitsplatz organisieren kann. Denn: *„Unordnung bringt einem im Endeffekt nix“ (Marie).* Sie erkennt in diesen Elementen, die dabei helfen sollen, ein selbstständiges, konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen, einen Mehrwert für die Zukunft: *„Ich finde das eigentlich ganz gut, damit man das auch lernt fürs spätere Leben“ (Marie).* Wichtig ist für sie dabei, dass sie nicht die Einzige ist, der es schwerfällt, nicht in ein *„ganz großes Chaos zu versinken“ (Marie).* Und so erlebt sie die Zusammenarbeit mit Peers auch hier als hilfreich. Sie will eben Teil der Gruppe sein und nicht negativ auffallen, auch nicht, wenn es um die Struktur des eigenen Arbeitsverhaltens geht.

Die Versammlung jedoch, ein rhythmisierendes Kernelement der Laborschule, sieht sie kritisch. Insbesondere in den höheren Jahrgängen soll durch die Versammlung eine gemeinsame Lernsituation hergestellt werden, in der der gesamten Gruppe Arbeitsaufträge, Erklärungen und Informationen gegeben werden sowie Arbeitsergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Marie erlebt diese regelmäßigen Besprechungen meist als verlorene Zeit, die sie lieber anders investieren würde:

„Aber ich finde, manchmal kommt da durch die Versammlung so ein Problem. Also ich habe ja das Problem mit der Zeit teilweise und wenn man jetzt eine Dreiviertelstunde in der Versammlung sitzt und man nur eine Stunde hat in dem Unterricht, dann hat man nur eine Viertelstunde für die Arbeit dann selbst, und das ist einfach dann zu wenig Zeit.“ (Marie)

Ihr ist bewusst, dass eines der Ziele der Versammlung die Entwicklung einer demokratischen Gesprächskultur ist: *„zum Beispiel wurde uns ja auch Diskutieren beigebracht“* (Marie). Diese Kompetenz bringt sie aber in der Praxis wenig ein. Im Interview macht sie empört deutlich:

„Und es ist ja was Normales, dass man dann [in der Versammlung] über irgendwelche Sachen diskutiert, weil manche sich ungerecht behandelt fühlen und solche Sachen. Aber wenn man das lernt und man es dann nicht einsetzen darf in manchen Situationen, dann ist es ja schwachsinnig, dass man es dann gelernt hat, wenn man es noch nicht einmal einsetzen darf.“ (Marie)

Sie sieht in den Versammlungen wenig Möglichkeiten der Weiterentwicklung und erkennt dementsprechend wenig Mehrwert für ihren Lernprozess. So überrascht es nicht, dass sie vorschlägt, die Länge der Versammlungen zu reduzieren, um mehr Zeit für ‚wirkliche‘ Lerngelegenheiten zu haben: *„Man könnte theoretisch auch mal mit den Versammlungen – dass man die Versammlungen kürzt und mehr Unterricht da macht, dann würde man auch mehr schaffen“* (Marie). Maries ablehnende Haltung bezüglich der Versammlungen speist sich sicherlich aus dem bereits beschriebenen spannungsreichen Konflikt: die traditionelle Perspektive ihres Großvaters auf Schule auf der einen Seite und die zu Demokratie erziehenden Werte der Laborschule auf der anderen Seite. Gleichzeitig lässt sich Maries Kritik an der Versammlung nicht ausschließlich auf ihre individuellen Lebensumstände zurückführen, sondern deckt sich mit den Rückmeldungen diverser Mitschüler*innen, die die Versammlung teilweise als vergeudete Lernzeit ansehen und versuchen, sich dieser hoch ritualisierten Organisationsform zu entziehen. Maries Feedback zur Versammlung und das ihrer Peers gibt Anlass dazu, zu hinterfragen, wie es gelingen kann, Gemeinschaft herzustellen und einen Austausch über (Zwischen-)Ergebnisse zu ermöglichen, der für alle hilfreich ist, ohne Gefahr zu laufen, dass diese Situationen als langweilig, überfordernd oder sogar beschämend wahrgenommen werden.

Eine weitere Frage bleibt offen: Wenn Marie die Zeit während der Versammlung lieber nutzen möchte, um zu lernen – was bedeutet für sie dann eigentlich Lernen? Den Lernprozess, der durch die Entwicklung und Ausgestaltung einer demokratischen Gesprächskultur in Gang gesetzt werden soll, scheint für sie einen anderen Wert zu haben als die Erledigung von schriftlichen Aufgaben. Gleichzeitig scheint Maries Verständnis von schulischem Lernen vielfältiger zu sein, denn bezogen auf handwerkliche Arbeit erkennt sie durchaus, inwiefern sie hier Fortschritte in ihrem Lernprozess macht.

Erfolgserlebnisse – „Also ich glaube, das ist halt eine Stärke von mir“

Obwohl Marie immer wieder das Gefühl hat, den schulischen Leistungsanforderungen nicht zu genügen, macht sie im Schulkontext positive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Voller Freude berichtet sie davon, wie sie herausfordernde Situationen bewältigte und an ihnen wuchs. Das erlebt sie eindrücklich auf Klassenfahrten, in denen sie mit Fremdsprachen konfrontiert wird.

Vor der Reise nach Schweden hatte sie zunächst „Angst, dass ich Englisch noch nicht genug gelernt habe, weil ich eigentlich nicht so der größte Vokabelfan war“ (Marie). Im Land angekommen stellt sie jedoch fest, dass „das mit dem Verständnis kein Problem“ (Marie) sei. Trotz anfänglicher Unsicherheiten kann sie ihre Kompetenzen in der Fremdsprache beweisen und ausbauen. Dieses Erfolgserlebnis und die Bestätigung von außen tragen dazu bei, dass Marie voller Stolz auf die Klassenfahrt zurückblickt: „Ich hab’ dann auch viel Lob bekommen, dass ich mich so gut verständigen konnte“ (Marie).

Auf die nächste Gruppenreise freut sie sich schon und hat nach der positiven Erfahrung in Schweden nun viel weniger Bedenken: „Mit Italien, da mache ich mir nicht so viele Sorgen. Ich hoffe halt nur, dass es gut läuft, und dass das Wetter gut ist“ (Marie).

Im Unterricht gefallen ihr vor allem die Fächer, die „nicht so schreiblastig“ (Fachlehrerin) sind. Susanne berichtet, dass Marie viel Freude an Musik hat, gern singt und ein Faible für unterschiedlichste Tanzstile hat. Außerdem liebt sie Teamsport, ganz besonders Ballsportarten, denn hier ist sie ein unverzichtbarer Teil der Gruppe. Sie weiß um ihre sportlichen Stärken und formuliert selbstbewusst: „Also Sport ist immer einfach gewesen. Manchmal fand ich es zu einfach oder es wird einfach auf Dauer langweilig, weil es einfach zu einfach ist“ (Marie).

Da sie durch die gemeinsamen praktischen Erfahrungen mit ihrem Großvater viel handwerkliche Expertise mitbringt, kann Marie in ihrem Wahlkurs Werken viel Vorwissen einbringen. Sie freut sich darüber, ihr handwerkliches Geschick in verschiedenen Formen kreativ zu erproben, und genießt es, Expertin zu sein. Unverkennbar ist der Stolz, mit dem Marie äußert, dass sie im Wahlkurs Werken „manchmal so ein bisschen mehr Herausforderung ein bisschen besser“ (Marie) fände – und fügt nachsichtig hinzu, man müsse „dann ja auch wieder aufpassen mit den anderen Schülern“ (Marie). Sie, die sich so häufig ihren Mitschüler*innen leistungsmäßig unterlegen fühlt, genießt sichtlich, in diesem Bereich einen Erfahrungsvorsprung zu haben. Und es ist eben etwas anderes, sich praktisch betätigen und hier unmittelbare Erfolge sehen zu können, als über Arbeitsblättern zu brüten, was Marie zur Genüge kennt.

Für Carsten besonders präsent ist Maries Begeisterung, mit der sie in ihrer Jahresarbeit Teile ihrer eigenständig entwickelten Arbeit vorstellt und ihren

Mitschüler*innen erklärt, was sie wie und warum gebaut hat. Und so entwickelt sie während ihrer Laborschulzeit immer wieder intrinsische Motivation, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen und wirkliche Neugierde – und es ist nur folgerichtig, dass sie den Entschluss trifft, beruflich in diesem für sie positiv konnotierten Feld Fuß fassen zu wollen.

Zum Zeitpunkt des Interviews äußert sie bereits, Tischlerin werden zu wollen. Und sie denkt durchaus strategisch, wenn sie darüber sinniert, inwiefern die Laborschule und ihr Wahlkurs Werken sie bei der Vorbereitung auf ihren späteren Beruf unterstützen kann: *„Dann ist das eigentlich ganz gut, dass man das dann auch da stehen hat, man hat [Werken] gehabt“* (Marie).

Generell fühlt sie sich von der Projektarbeit an der Laborschule bei der Ausbildung eines berufsfeldbezogenen Profils unterstützt:

„Wenn man ein bestimmtes Berufsbild hat, dann lernt man einfach hier in der Schule sehr gut, welche Wege man dann gehen sollte, und da werden auch öfter mal bei Projektwochen oder allgemein bei bestimmten Projekten wird das dann auch bestimmt angestrebt, und das finde ich eigentlich ganz, also es hilft einem öfter mal.“ (Marie)

Handwerkliche Arbeit hat für Marie zweifelsohne eine wichtige Funktion, denn sie verbindet sie mit positiven Beziehungserfahrungen mit ihrem Großvater und kompensiert durch die positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen Unsicherheiten, die sie in vielen anderen schulischen Situationen erlebt. Sich in solchen Momenten sicher und erfahren zu fühlen, ist ein zentraler Ausgleich für *„dieses verzweifelte Gefühl“* (Marie), das sie immer wieder mit der Schule verbindet.

Rückblick – „Für uns ist es eine Erfolgsgeschichte, denn niemand hätte gedacht, dass sie das schafft. Aber für sie kann es keine Erfolgsgeschichte sein“

Und ja – Marie erreicht tatsächlich den Mittleren Schulabschluss, der es ihr erleichtert, einen Ausbildungsplatz als Tischlerin zu finden. Carsten erinnert sich gut daran, dass das alles andere als selbstverständlich war:

„In der letzten Stammgruppenkonferenz, als es um den Abschluss in der 10 ging, da hat sie zum ersten Mal den Mittleren Schulabschluss prognostiziert bekommen. Das heißt, sie ist auch wirklich immer drangeblieben, und immer mit Opa, mit Nachhilfelehrer, immer wieder: ‚Du musst, du schaffst, du kannst das, du kriegst das irgendwie hin‘. Ich glaube, das hat sie manchmal wirklich fast verzweifeln lassen. Aber am Ende, das ist ja auch so, hat der Opa ihr doch zumindest so viel Halt gegeben, dass sie daran eben nicht verzweifelt ist.“ (Sonderpädagogin)

Sie findet einen Ausbildungsplatz und beginnt die Ausbildung zur Tischlerin. Dieser Weg ist alles andere als leicht, und die Schwierigkeiten, die Marie während ihrer Schulzeit hatte, begleiten sie auch in den folgenden Jahren. Sie fühlt sich beispielsweise in ihrem Ausbildungsbetrieb so unwohl, dass sie den Betrieb wechseln muss. In solchen Krisensituationen wendet sie sich an Carsten, der auch noch ein paar Jahre nach ihrer Laborschulzeit eine Bezugsperson für sie bleibt. Mit seiner Unterstützung sucht sie sich einen anderen Betrieb und setzt die Ausbildung dort fort. Durch die praktische Abschlussprüfung fällt sie zunächst durch und muss diese wiederholen, aber die theoretische Prüfung besteht Marie auf Anhieb – sie, die immer so große Probleme mit dem Lernen hatte! So erreicht sie schließlich ihr Ziel, Tischlerin zu werden.

Eigentlich lief nun doch alles gut – oder? Carsten ist sich nicht sicher:

„In unserem Kopfst ja sozusagen: Okay, Marie hat einen Mittleren Schulabschluss geschafft – super! Oh, die hat einen Ausbildungsplatz – super! Und am Ende, auch wenn es ein bisschen holterdiepolter war, weil sie noch mal die Firma gewechselt hat: Sie hat sogar die Ausbildung abgeschlossen – super! Also für uns ist es eine Erfolgsgeschichte. Nur für sie muss sich das möglicherweise nicht so anhören.“ (Sonderpädagogin)

Wie er darauf kommt, führt er aus:

„Denn es bleibt dabei. Ich glaube, das zieht sich weiter durch, dieses: Auf der einen Seite die Norm, andere machen das und das, und auf der anderen Seite immer wieder auf sich selbst zu gucken und zu sagen: ‚Eigentlich bin ich doch ganz schön weit gekommen für das, was ich leisten konnte‘. Weil es im Prinzip impliziert: ‚Ich habe Schwierigkeiten mit bestimmten Anforderungen. Ich hätte nicht mehr schaffen können‘.“ (Sonderpädagogin)

In ihrer Zeit an der Laborschule machte Marie immer wieder positive Selbstwirksamkeitserfahrungen, ihr außergewöhnliches handwerkliches Interesse und Können wurde durch schulische Angebote gefördert und ausgebaut. Sie macht innerhalb dieses Bereiches die Erfahrung, eine Expertinnenrolle einnehmen zu können, was sie stärkt und motiviert.

Auch außerhalb der handlungsorientierten Kurse, ihres ‚Metiers‘, erlebt Marie Kompetenzerfahrungen, vor allem innerhalb der Gruppe: Besonders in Erinnerung bleiben ihre Schilderungen von der Klassenfahrt, auf der sie über ihre eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen staunte. Deutlich wird immer wieder, dass Marie sich während ihrer Laborschulzeit als Teil der Gruppe versteht, durch die sie Anerkennung, Akzeptanz und Teilhabe erfährt. Dass sie solche positiven Erfahrungen nicht nur mit Peers, sondern auch mit Lehrkräften und dem Sonderpädagogen macht, wird unter anderem daran deutlich, dass Carsten sie auch über die Schulzeit hinaus z.B. bei der konflikthafter Auseinandersetzung in ihrem Ausbildungsbetrieb begleitet.

Es bleibt Marie zu wünschen, dass die sicheren Beziehungserfahrungen aus ihrer Laborschulzeit sie auch während ihres weiteren Lebensweges tragen. Gleichzeitig wird an ihrem Beispiel auch deutlich, dass die stärkenden Strukturen, Kulturen und Praktiken der Laborschule nur einen Teil des Lebensbereiches der Jugendlichen ausmachen und andere Faktoren, vor allem der Einfluss der Familie, eine entscheidende Rolle einnehmen. Marie, die in ihrer frühen Kindheit starke Vernachlässigung erlebte, wurde immer wieder mit ihrer erschwerten Lebensausgangslage konfrontiert. Nach frühkindlichen Erfahrungen mit wechselnden Bezugspersonen wurde sie von ihren Großeltern zwar gefördert, musste dabei aber mit einer starken Diskrepanz zwischen den familiären, eher konservativen Erwartungen und den liberaleren Werten der Laborschule umgehen.

In Carstens Erinnerung sei es Marie sehr schwergefallen, sich auf die Suche zu begeben, was wirklich ‚ihres‘ ist: Oft sei ihr das Leben und die damit verbundenen Aufgaben einfach *„so passiert – sie hatte manchmal wenig Einfluss darauf“* (Sonderpädagogin).

Das Spannungsfeld, in dem Marie sich permanent befindet, die Anstrengung, um den unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden, und gleichzeitig die Erfahrung, dass die eigenen Bemühungen nicht reichen bzw. es durch äußere Umstände nicht möglich ist, den Erwartungen ‚von außen‘ gerecht zu werden – all dies verursacht bei ihr immer wieder *„dieses verzweifelte Gefühl“* (Marie). Nachvollziehbar, dass diese wiederholten Überforderungsmomente auch Auswirkungen auf die Entwicklung eines selbstbestimmten beruflichen Werdegangs haben. Wie es Marie heute geht, ist unklar. Nach ein paar Jahren reißt der Kontakt ab. Zufällig trifft Carsten sie noch einmal, als die inzwischen junge Erwachsene eine erkrankte Verwandte zu einem Termin begleitet. Carsten und Marie unterhalten sich kurz und sie berichtet sofort, dass sie ihre Anstellung im Betrieb aufgeben musste, weil sie im beruflichen Alltag immer wieder überfordert gewesen ist. *„Ein bisschen hatte das was von einer Beichte“* (Sonderpädagogin), findet Carsten – als würde Marie sich einerseits schämen, andererseits aber auch auf eine Art ‚Absolution‘ durch ihn, der lange eine Vertrauensperson für sie war, hoffen.

Es ist wahrscheinlich, dass Marie danach wieder eine Anstellung gefunden hat. Aber die Schwierigkeiten, die aus dem starken, ständigen Vergleich mit anderen resultieren, werden sie vermutlich auf ihrem weiteren Lebensweg begleiten.

Susanne findet dafür Worte, die nachhaltig in Erinnerung bleiben:

„Man kann sagen: Für uns ist es eine Erfolgsgeschichte, denn niemand hätte gedacht, dass sie das schafft. Aber für sie kann es keine Erfolgsgeschichte sein, weil ihre Bezugsnorm nicht ihre individuelle ist, sondern eher die soziale.“ (Fachlehrerin)

Autor*innen**Guth, Theresa**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

theresa.guth@uni-bielefeld.de

Siepmann, Christof

Sonderpädagoge an der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

christof.siepmann@uni-bielefeld.de

Gunnar Uffmann und Theresa Guth

Johanna – „Am schönsten war die 10. Klasse“

Fallskizze

„Liebe Johanna, du gehörst zu den absoluten Erfolgsstorys dieser Schule. Es ist wirklich bewundernswert, wie du dich in den letzten Jahren entwickelt hast und darauf kannst du mächtig stolz sein!“ (LEB Jahrgang 10)

Mit diesen Sätzen beginnt die Betreuungslehrkraft den zusammenfassenden Bericht über Johanna, den sie, wie alle anderen Schüler*innen, am Ende ihrer Laborschulzeit erhält. Bei Johannas Einschulung in den Jahrgang 0 beschreibt ihre Mutter sie als *„Kind mit besonderen Auffälligkeiten“* (Mutter zit. nach Betreuungslernkraft). Schon sehr früh nimmt sie wahr, dass Johanna sich sehr langsam entwickelt und erkennbar hinter gleichaltrigen Kindern zurück ist. Diese Wahrnehmung wird durch die medizinische Diagnostik bestätigt: Bei Johanna werden gravierende frühkindliche Entwicklungsstörungen festgestellt, die die Bereiche der Sprache, der Motorik und Wahrnehmung betreffen. In der Schule zeigt sie gerade zu Beginn ihrer Schulzeit große Angst vor neuen Situationen, ist auffällig schüchtern und zurückhaltend. Ihr Auftreten ist von Unsicherheit geprägt, sie spricht nicht oder kaum mit anderen Kindern und knüpft nur schwer Kontakte. Aufgrund der kontinuierlich notwendigen Unterstützung, die über das allgemeine pädagogische Maß hinausgeht, wird während Johannas zweiten Jahres an der Laborschule ein Portrait im Bereich Lernen erstellt, in dem vielfältige Förderbedarfe benannt werden. Insbesondere die Sozialkompetenz, das Selbstvertrauen, die Motorik, die Konzentration und Aufmerksamkeit sowie der gesamte sprachliche und mathematische Bereich soll im besonderen Fokus der Förderung stehen.

Soziale Beziehungen – „Mit am schönsten war die 10. Klasse, weil man da die Leute in seiner Klasse schon besser kannte“

Im Verlauf der ersten drei Jahre in der Stufe I ist es Johanna immer besser gelungen, soziale Kontakte aufzubauen. Wie alle Kinder der Laborschule steht auch für sie während ihrer Zeit an der Laborschule ein mehrfacher Gruppenwechsel an. Der Wechsel aus dem Haus 1 (Stufe I) in die Jahrgangsmischung der Stufe II bereitet Johanna Sorge. Sie befürchtet,

„dass die Auswahl an Freunden so ’n bisschen verringert [werden könnte, denn] dann wird das noch alles gemischt und dann kommt man mit Leuten zusammen, die man vielleicht auch gar nicht so gerne mag.“ (Johanna)

Aber auch in ihrer neuen Lerngruppe gelingt es Johanna, „mit den meisten Kindern der Gruppe ein freundlich-friedliches Verhältnis“ (Betreuungslehrkraft) aufzubauen. Sie erlebt allerdings Streitereien innerhalb der Gruppe als „relativ stressig, da gab's eigentlich immer so 'n Stress und Zickereien und ja, das war halt, ich würd' sagen, das war relativ schwierig, dass die Klasse so zusammenkommt“ (Johanna).

Ein gutes Klima innerhalb der Gruppe scheint ihr schon im frühen Kindesalter wichtig zu sein. Harmonisieren „die Leute alle nicht so ganz zusammen“ (Johanna), fällt ihr das schnell auf. Wenn sie dann in anderen Gruppen beobachtet, dass „sich alle von Anfang an super gut verstehen“ (Johanna), kann es vorkommen, dass sie „so ein bisschen neidisch darauf“ (Johanna) ist.

Erst ab der 7. Jahrgangsstufe wird die Schulzeit für sie „relativ schön, da hatte ich dann auch relativ viele Freunde und das war dann ganz gut“ (Johanna). Und sie resümiert: „Am schönsten war die 10. Klasse oder halt so die Achte und Neunte und Zehnte, weil man da die Leute in seiner Klasse schon besser kannte“ (Johanna). Dass Johanna zu dieser Einschätzung gelangt, ist für ihre Lehrkräfte nicht erstaunlich. Auch in ihren Berichten wird deutlich, dass es Johanna im Laufe der Zeit nicht nur innerhalb ihrer Gruppe, sondern auch in den Parallelgruppen gelungen ist, einen engen Freundeskreis aufzubauen. „Du verstehst es, deine Interessen mit denen deiner Mitschüler und Mitschülerinnen zu verbinden und deinen Schultag auf diese Weise beruhigt zu gestalten“ (LEB Jahrgang 0), so steht es bereits in Johannas erstem Lernentwicklungsbericht.

Gegen Ende der Stufe II findet sich in den Lernentwicklungsberichten ein Hinweis darauf, dass Johanna sich bemüht, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und ihr dies auch gelingt:

„Du zeigst dich im Umgang mit den anderen Kindern deiner Gruppe und den Erwachsenen nicht mehr so zurückhaltend wie früher manchmal, hast immer besser gelernt deine eigenen Ansichten überzeugend zu vertreten, ohne die Anliegen der anderen Kinder deiner Gruppe zu vernachlässigen. Das erfreut Mitschüler, Mitschülerinnen und die Erwachsenen gleichermaßen.“ (LEB Jahrgang 5)

Gleichzeitig kostet sie das Knüpfen sozialer Kontakte und die Gestaltung neuer Beziehungen viel Energie. Oft ist Johanna enttäuscht, wenn es ihr nicht gelingt, Freundschaften so zu schließen, wie sie es beispielsweise bei ihrer Schwester wahrnimmt. Sie benötigt entsprechend intensive Unterstützung seitens der Lehrkräfte, um akzeptierter Teil der Gruppe zu werden. Herausforderungen wie diese sorgen immer wieder dafür, dass es Johanna schwerfällt, in den Arbeitsprozess zu finden und das zu schaffen, was für sie eigentlich möglich gewesen wäre.

Der Wechsel von der Stufe II in die Stufe III und damit in die jahrgangshomogene Lerngruppe der Sekundarstufe gestaltet sich für Johanna hürdenreich:

„Weil ich relativ schüchtern war und, na ja, quasi die Leute, mit denen ich gerne befreundet sein wollte, die kannten sich alle schon. Und die Leute, mit denen ich schon in der Gruppe war, waren ja genau die Leute, mit denen ich nicht befreundet sein wollte.“ (Johanna)

Über die Zeit gelingt es ihr aber immer besser, diese Beziehung auszugestalten und weiterzuentwickeln. Und sie steht in ihrem abschließenden Entwicklungsbericht im Jahrgang 10: *„Im Schulleben beobachten wir dich als eine zufriedene Schülerin und du hast viele Freunde innerhalb der Gruppe, aber auch im Jahrgang, gefunden“* (LEB Jahrgang 10).

Unterstützung – „Und sonst hat mir immer total gut gefallen, dass die Lehrer so ziemlich [engagiert] waren“

Im Rückblick auf ihre Zeit an der Laborschule empfindet Johanna, dass auch die Lehrkräfte mit dazu beigetragen haben, dass es ihr gelungen ist, sich als sozial integriert wahrzunehmen. Sie spricht rückblickend davon, *„dass quasi die Lehrer auch auf einen so eingegangen sind, in der 6. Klasse, als ich da auch so ’n bisschen Probleme hatte, in die Gruppe reinzukommen, haben mich meine Lehrer da auch so unterstützt“* (Johanna).

Ihrer Meinung nach haben aber auch *„Teamwork-Arbeiten“* (Johanna) im Sportunterricht und die Klassenfahrten dazu beigetragen, dass der Gruppenzusammenhalt gestärkt und sie Teil der Gruppe wurde. So erinnert sie sich an

„so ’ne ganz verrückte Klassenfahrt, wo wir [die Gruppe] gewandert sind und quasi nicht wussten, wo wir hingehen und da haben wir dann auch so Aktionen gemacht, wie zum Beispiel, dass man in den Kletterpark geht und dann aufeinander vertrauen musste und sich selber sichern musste und sowas. Das hat dann auch irgendwann geholfen.“ (Johanna)

Die Bemühungen der Lehrkräfte, durch solche gruppenbildenden Maßnahmen eine *„relativ vielfältige Klasse“* (Lehrkraft), also eine sehr heterogene Lerngruppe, zu einem harmonischen Gruppenleben zu führen, kann sie wertschätzen. Sie betrachtet den Gruppenbildungsprozess als gelungen und für sich selbst als bedeutsam für ihr Wohlbefinden in der Stammgruppe.

Nicht nur Klassenfahrten, sondern auch jährlich wiederkehrende Aktionen in der Schule wie den schulinternen Weihnachtsbasar, dessen Vorbereitung mit einigen Gruppenprozessen sowie zusätzlichen Vorbereitungen durch die Lehrkräfte verbunden ist, hat Johanna geschätzt. Es habe ihr *„immer total gut gefallen, dass die Lehrer so ziemlich [engagiert] waren [und] dass die Lehrer einem auch so ’n bisschen das Gefühl von so ’nem Team oder so vermittelt haben“* (Johanna).

Schulische Leistungen – „*Es hätte mich auch frustriert, hätte man früher Noten bekommen*“

Neben dem sehr ausgeprägten Bedürfnis, einen engen Freundeskreis innerhalb der Schule aufzubauen, ist es für Johanna schon früh in ihrer schulischen Laufbahn sehr wichtig, gute Leistungen zu zeigen. Fällt es ihr zu Beginn der Stufe II noch nicht so leicht, sich auf die Lerninhalte einzulassen und konsequent an ihnen zu arbeiten, so zeigt sie hier schon im zweiten Jahr dieser Stufe eine deutliche Verbesserung:

„Zielgerichteter als früher lässt du dich auf die Lerninhalte ein, hast dein Durchhaltevermögen deutlich verbessert. Dass es immer noch Steigerungsmöglichkeiten gibt, weißt du selbst am besten.“ (LEB Jahrgang 4)

Schon in diesem jungen Alter bemüht sich Johanna, die Schwierigkeiten, die sie teilweise mit den schulischen Inhalten hat, auch durch außerunterrichtliche und außerschulische Arbeit auszugleichen. Ihr Engagement wird immer wieder gelobt, wie hier von ihrer Betreuungslehrkraft in der Stufe II:

„Den Bereich Deutsch mit seinen vielfältigen Anforderungen und den unterschiedlichen Sprachgebieten, der dich über lange Zeit hinweg in manchmal unlösbare Schwierigkeiten brachte, hast du dir durch umfangreiche schulische und außerschulische Arbeit immer mehr erschlossen. Du hast deinen Wortschatz erweitern und dein Sprachgefühl verbessern können.“ (LEB Jahrgang 5)

Bei all dem benötigt Johanna viel unmittelbare Bestätigung durch die Lehrkräfte im Unterricht. Beim Wechsel in die Stufe III, die jahrgangshomogene Lerngruppe der Sekundarstufe, ist eben jene Bestätigung durch die Lehrkräfte von besonderer Bedeutung. Nur schwer kann sie die Unsicherheit aushalten: Ist Johanna nicht absolut sicher, ob sie sich auf dem richtigen Weg befindet, ist sie, wie eine Lehrkraft formuliert,

„schnell auch stark verunsichert und es hält dich nichts mehr an deinem Platz. Du fragst dann sofort bei den Erwachsenen der Gruppe so lange nach, bis du es genau verstanden hast. Erst dann schaffst du es, dich wieder deinen Aufgaben zu widmen. Ich denke, dass du es nach und nach lernen musst, auch mal – zumindest für eine kurze Zeit – Unsicherheiten auszuhalten.“ (LEB Jahrgang 6)

Erst über die Jahre hinweg schafft es Johanna, diese Unsicherheiten abzulegen, sich mehr zuzutrauen. Eng verbunden scheint diese Entwicklung mit ihren mit großem Einsatz erarbeiteten Leistungsfortschritten und positiven Erfahrungen in der Schule.

„Johanna, ich habe mich sehr gefreut, wie gut es dir in Schweden ergangen ist. Du hattest eine derart nette Austauschpartnerin, dass dich einige aus der Gruppe wirklich beneidet haben. Du hast aber auch, und das ist eben nicht unbedingt selbstverständlich, das Beste aus der Situation gemacht. Du konntest viel sprechen, hast im Unterricht wahnsinnig konzentriert geschrieben und warst sehr produktiv. So nutzt man Lernchancen und hat trotzdem Spaß – das ist zumindest mein Eindruck.“ (LEB Jahrgang 8)

Dieses engagierte Nutzen aller Lernangebote, das bereitwillige Sich-Einlassen auf die Aufgaben, der Ehrgeiz und die große Anstrengungsbereitschaft ziehen sich wie ein roter Faden durch alle Lernentwicklungsberichte in der Sekundarstufe. Auch ihre bemerkenswerten Portfolioprodukte zeigten ihre Bereitschaft, sich auf alle Anforderungen einzulassen und sie optimal als Lerngelegenheit zu nutzen:

„Johanna, du hast einen wirklich besonders schönen Praktikumsbericht geschrieben. Er ist unglaublich umfangreich [...] und zeichnet sich durch eine sehr liebevolle Gestaltung aus. Alle geforderten Aufgaben und noch einiges darüber hinaus hast du in diesen Bericht gepackt. [...] Ebenso gelungen finde ich deine Wahlaufgabe. Du hast dich ganz genau mit [deinem Thema] befasst und das differenziert dargestellt. Anderen fällt es oft schwer, eine interessante Wahlaufgabe zu finden. Dieses Problem hast du offenbar gar nicht. Wie schon im vergangenen Praktikumsbericht, so gehört auch in diesem Bericht die Wahlaufgabe zu den besonderen Stärken deines Berichtes.“ (LEB Jahrgang 8)

Die Lehrkräfte sehen diese immense Anstrengung, die Johanna aufbringt, nicht nur positiv. Manchmal machen sie sich durchaus Sorgen:

*„Wir [die Betreuungslehrkräfte] haben dir in unserem Gespräch bei der Verkündigung der Prognose auch gesagt, dass wir auch ein wenig in Sorge sind, dass du bei all der vielen Arbeit, die du dir auflädst und die du immer mehr als 100%ig machen möchtest, irgendwann überlastet bist. Daher dies noch einmal zu Beginn der Beurteilung: Mach so weiter, bleib am Ball, **aber** [Hervorh. im Original] gönn dir auch Pausen, nutze die Zeit für den Kontakt mit deinen Freundinnen, geh raus und genieße auch mal ‚das Leben‘.“ (LEB Jahrgang 9)*

Im Interview mit der Betreuungslehrkraft wird ebenfalls deutlich, dass Johannas eigener Anspruch auch durchaus kritisch betrachtet wurde. Sie *„hat sich ja selber schon wahnsinnigen Druck gemacht. Es musste in ihren Augen immer alles perfekt sein und sie musste am liebsten immer alles schnell verstehen“* (Betreuungslehrkraft). Johanna ist das durchaus bewusst und ihr eigener Anspruch und Druck wird auch immer wieder im Austausch mit den Lehrkräften thematisiert. Aber so einfach ist es nicht: *„Das ist halt wahnsinnig schwer, sich selbst zu sagen ‚Sei mal locker‘, ne?“* (Johanna).

Im Interview kommt Johanna immer wieder auf die Prognosen im Jahrgang 9 und die damit verbundenen Zensuren zu sprechen. Diese veränderte Bewertungssituation stellt nicht nur für Johanna eine besondere Herausforderung dar. Auch andere Laborschüler*innen benennen den Stress, der durch die Notenvergabe

beziehungsweise bereits durch die Prognosen in Jahrgang 8 entsteht. Einerseits schätzt sie es,

„dass man am Anfang nicht benotet wurde, weil man sich dann selber noch mal entwickeln konnte [und] es hätte mich auch frustriert, hätte man früher Noten bekommen, weil ich dann vielleicht nicht meinen Leistungen entsprochen hätte, also die ich zumindest erbringen wollte.“ (Johanna)

Andererseits aber vermutet sie, dass es ihr vielleicht geholfen hätte,

„wenn man vielleicht schon in der 8. Klasse oder zumindest in der 7. Klasse 'ne Prognose bekommt und in den 8. Klassen dann irgendwie 'ne Note oder so [...] dann hat man zumindest das Gefühl, dass man noch 'nen bisschen Zeit hat, um was zu verbessern.“ (Johanna)

Johanna erhofft sich durch frühzeitigere Rückmeldungen zu ihren Lernleistungen in Form von Noten oder zumindest Prognosen mehr Klarheit darüber, ob sie ihr großes Ziel, den Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe, erreichen kann. Die Lernentwicklungsberichte, die *„immer relativ positiv ausgefallen sind“* (Lehrkraft), orientieren sich an der individuellen Lernentwicklung des einzelnen Kindes. Daraus Noten abzuleiten, fällt Johanna, aber auch anderen Schüler*innen schwer. Auch die zusätzlichen Beratungsgespräche genügen Johanna offenbar nicht, damit sie eine hinreichend klare Vorstellung davon bekommt, ob ihre Leistungen für den Besuch einer Oberstufe ausreichen und so kommt sie zu dem Schluss, dass dies *„so 'n bisschen schwierig“* (Johanna) ist.

Die Schwierigkeit im Umgang von schriftlichen Beurteilungen hin zu Ziffernoten birgt gerade für Schüler*innen, die ein geringeres schulisches Selbstkonzept aufweisen und eher zu Selbstzweifeln neigen, deutliches Verunsicherungs-, manchmal auch Enttäuschungspotential und muss sensibel begleitet werden. Auch bei Johanna scheint diese Verunsicherung bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie ihr endgültiges Zeugnis in der Hand halten konnte, vorhanden gewesen zu sein.

Motivation, Eifer und Ehrgeiz – *„Es ist wirklich bewundernswert, wie du dich in den letzten Jahren entwickelt hast“*

Johannas Fall zeigt, wie mit Hilfe von geeigneten Materialien, intensivster Unterstützung, einem verständnisvollen Umgang, kleinschrittigstem Vorgehen und ständigem positiven Verstärken mit der Zeit immer größere Lernerfolge erzielt werden konnten. Es wurden kontinuierliche Fortschritte sowohl in der kognitiven als auch in der sozial-emotionalen Entwicklung wahrgenommen – ganz besonders zur Freude von Johanna. Sie schließt nach und nach Freundschaften und knüpft Kontakte zu Erwachsenen. Sie wird selbstsicherer, entspannter und nimmt an angebotenen Aktivitäten teil.

Auch in den Versammlungsgesprächen, an denen sie sich zuvor nie beteiligt hat, kann sie nun den Inhalten folgen und wird offener. Sie zeichnet sich durch kontinuierliche Motivation, ausgesprochen großen Eifer und einen enormen persönlichen Ehrgeiz in Bezug auf das Lernen aus. Sie arbeitet akribisch sowie pflichtbewusst und zieht immer wieder Vergleiche zu ihren Mitschüler*innen; sie will mithalten können. Viele Inhalte kann sie sich selbst erschließen, andernfalls fragt sie nach. Zwar ist sie immer noch eher zurückhaltend, aber in der Gruppe voll akzeptiert. Sie kann ihre eigenen Interessen formulieren, Ideen verteidigen und sich in den Unterricht einbringen.

In einem Zeitraum von acht Jahren hat Johanna große Entwicklungssprünge gemacht und die bestehenden Lücken zu Gleichaltrigen in nahezu allen Bereichen geschlossen. Und da man aufgrund ihrer sehr guten Entwicklung nicht weiter von einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sprechen kann, läuft ihr Portrait im 8. Schuljahr aus.

Sie beendet ihre schulische Laufbahn schließlich mit dem Abitur. Ihre Kontaktbereitschaft und ihr Mut, sich auf neue und unbekannte Menschen und Situationen einzulassen, trägt sie auch durch ihre Zeit am Oberstufenkolleg. Auch dort findet sie neue Freund*innen und entscheidet sich am Ende ihrer Oberstufenzeit, sich zu einem Auslandsjahr in Südamerika aufzumachen, um dort in einem sozialen Projekt zu arbeiten. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland engagiert sie sich weiter in sozialer Hinsicht, beteiligt sich an Naturschutzprojekten und studiert im benachbarten Ausland. Johanna ist zu einer weltoffenen, engagierten jungen Frau herangereift.

Autor*innen

Uffmann, Gunnar

Lehrkraft an der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

gunnar.uffmann@uni-bielefeld.de

Guth, Theresa

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

theresa.guth@uni-bielefeld.de

Julia Rüther und Anna Külker

Stefan – „*Es macht mir keinen Spaß. Hier ist keiner, der auf mich wartet, hier ist keiner*“

Fallskizze

Stefans Zeit an der Laborschule, die auch für ihn im Alter von fünf Jahren im Jahrgang 0 beginnt, ist von guten, immer wieder aber auch von sehr herausfordernden Zeiten geprägt: Anfangs ist es für ihn schwierig, in der Schule anzukommen und sich auf das schulische Lernen zu konzentrieren. Sowohl das Miteinander als auch Zugänge zum Lesen, Rechnen oder Schreiben überfordern Stefan sehr. Spielerische Angebote helfen ihm, sich an das schulische Umfeld zu gewöhnen und sich mit der Zeit auf die neue Umgebung einzulassen. Stefan ist in Einzelbetreuungssituationen durchaus entspannt und fröhlich, kann Interesse und Ansätze von Lernbereitschaft zeigen. Er ist ein guter Beobachter und bewegt sich unheimlich gerne. Im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen ist er in seiner Entwicklung stark verzögert, er benötigt im emotionalen und sozialen Bereich eine intensive Unterstützung. Förderschwerpunkte liegen insbesondere auf der Ebene des kommunikativen Handelns und der sozialen Kompetenzen; schon im Elementarbereich wird ein Verdacht auf frühkindlichen Autismus ausgesprochen. Während seiner Schulzeit erhält Stefan ein Portrait mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Seit dem 3. Beschulungsjahr wird er ganztägig von einem Schulbegleiter unterstützt. Die gesamte Laborschulzeit über nimmt Beziehungsarbeit viel Raum in der Entwicklungsplanung von Stefan ein. Freundschaftliche Kontakte aufzubauen und sich in die Peergroup zu integrieren, stellen für ihn große Hürden dar. Stefan gerät sehr viel in Konflikte, er zettelt Rangeleien an und greift seine Mitschüler*innen auch verbal häufig an. Sowohl auf sozialer als auch auf der Ebene des schulischen Lernens benötigt er über den ganzen Schultag hinweg Rückmeldungen und Anleitungen seiner erwachsenen Begleiter*innen. Die Orientierung im Schulalltag und die Organisation des schulischen Materials überfordern Stefan häufig. Auf neue Anforderungen reagiert er regelmäßig mit Verweigerung. Als die spielerischen Angebote ab dem 6. Jahrgang im schulischen Alltag immer weiter in den Hintergrund rücken und es mehr und mehr um das Erbringen spezifischer fachlicher Leistungen geht, wird es für Stefan immer schwieriger. Nach dem 10. Jahrgang verlässt er die Laborschule.

Stefan beeindruckt uns im Gespräch auf der einen Seite immer wieder mit seiner humorvollen Art, verdeutlicht aber auf der anderen Seite auch sehr eindrücklich, wie schwer die Schulzeit zum Teil für ihn war. Er macht auf der Laborschule

riesige Fortschritte, insbesondere sein Arbeitsverhalten, der Umgang mit seinen Mitschüler*innen und seine metakognitiven Fähigkeiten entwickeln sich „*wahnsinnig gut*“ (Sonderpädagoge). In der herausfordernden, komplexen Interviewsituation fällt es dem Schüler trotzdem nicht leicht, die Gegenwartsperspektive zu verlassen, seinen Blick auf die gesamte Laborschulzeit zu richten und das Erlebte zu reflektieren und zu beschreiben. Auch wenn aus diesem Grund immer wieder Kontextualisierungen durch Stefans damaligen Schulbegleiter und den verantwortlichen Sonderpädagogen für uns besonders gewinnbringend waren, wird die Geschichte auch in diesem Fall in erster Linie von der Wahrnehmung und dem Erleben des Schülers getragen.

Die Laborschulzeit – „*Mit der Zeit hat man sich immer größer hier gefühlt*“

Stefan schaut mit einem guten Gefühl auf seine Anfangszeit im Haus 1 der Laborschule zurück. Er erzählt, wie viele andere interviewte Schüler*innen, dass sich die erste Zeit „*nicht so nach Schule angefühlt hat. Es fiel mir am Anfang leicht*“ (Stefan). Es wurde spielerisch gelernt, es gab viele Freiheiten, es war möglich, im eigenen Tempo zu lernen, Stärken sowie Schwächen von jedem*r Schüler*in wurden berücksichtigt.

In der Erinnerung und Wahrnehmung seiner Wegbegleiter*innen war der Start für Stefan allerdings alles andere als leicht. Die schulischen Anforderungen stellen ihn vor große Herausforderungen.

„Alles, was Richtung schulisches Lernen ging, war für ihn völlig unvorstellbar. Also er konnte sich weder auf Zahlen noch auf Buchstaben oder auf Symbole und so weiter einlassen.“ (Sonderpädagoge)

Stefan kann sich mit der Zeit immer besser auf die Strukturen des schulischen Alltags einlassen, aber dennoch ist in der Wahrnehmung seiner Betreuungslehrkraft auch die Zeit im Haus 1 „*sicher sehr anstrengend für ihn*“ (Betreuungslehrkraft). Der Übergang in das Haus 2 stellt für Stefan – wie aber auch für viele anderen Schüler*innen – einen „*riiiiesen Schritt*“ (Stefan) dar. Es fühlt sich deutlich mehr nach Schule an.

„Ich sag’ mal so, Haus 2 war dann schon mehr Mathe, mehr Englisch lernen, mehr Inhaltsstoffe, aber ein richtig großes Gefühl hatte man ab der 5. Klasse, weil man da, soweit ich weiß, Wahlkurse und so wählen konnte. Das war auch erstmal sehr neu und das Gefühl hat sich auch immer größer angefühlt gegenüber den Kleineren.“ (Stefan)

Mehr Verantwortung übernehmen, sich erwachsener fühlen – Stefan erinnert sich scheinbar gerne daran. Strahlend berichtet er uns über die Veränderungsprozesse, die er in dieser Zeit wahrnimmt:

„Anderes Gebäude, mehr Möglichkeiten, mehr Freiraum in der Schule - und umso mehr Freiraum man hatte, umso größer hat man sich hier gefühlt. Aber umso mehr Verantwortung hat man in der Schule auch bekommen.“ (Stefan)

Auch aus der Sicht des Schulbegleiters hatte die zweite Stufe mit ihren besonderen Strukturen, Freiheiten und handlungsorientierten Angeboten für Stefan viele angenehme Seiten:

„Ich würd' sagen, die Zeit in der Drei, Vier, Fünf mit den vielen, nicht so typisch schulischen Angeboten, raus auf'n Spielplatz, immer wieder 'ne Draußen-Zeit und solche Sachen, das hat ihm gutgetan.“ (Schulbegleiter)

So ist für Stefan der anschließende Übergang – insbesondere vor dem Hintergrund des Autismus-Spektrums – von der 5. (Primarstufe) in die 6. jahrgangshomogene (Sekundarstufe) Klasse, wie er selbst beschreibt, „gewaltig“ (Stefan). Denn „*ab der Sechsten wurde es weitaus schulischer und es wurden mehr theoretische Inhalte. Sechste, Siebte - da glaube ich hat sich das geändert*“ (Schulbegleiter) erinnert sich auch seine Betreuungslehrkraft. „*Es verliert diese spielerische Leichtigkeit und bekommt tatsächlich mehr Anstrich von Schule*“ (Sonderpädagogin). Stefan ist zu diesem Zeitpunkt aber für diese überwiegend theoretischen Inhalte noch gar nicht wirklich bereit, es fehlt ihm am entsprechenden ‚Handwerkszeug‘. Das Lesen, Schreiben und Rechnen sind als Techniken nicht oder nicht gesichert vorhanden. Längere und komplexere Aufgaben sind sehr anstrengend für ihn und der Vergleich mit den anderen Schüler*innen, die den curricularen Anforderungen gerecht werden, belastet ihn. Es sind weiterhin vor allem Entwicklungsaufgaben auf der Ebene der Beziehungsarbeit, die für Stefan wesentlich sind. Der verantwortliche Sonderpädagoge und Stefans Schulbegleiter betonen hier – auch mit Blick auf die Aufgaben des Schulbegleiters – vor allem die „Übersetzungsarbeit“, „Streit schlichten“ und die Herausforderung „den Anderen [zu] erklären, was ist Stefan überhaupt für einer“ (Sonderpädagogin). Sein Schulbegleiter bringt Stefan Sicherheit und Stabilität. Mit seiner Begleitung lernt Stefan, sich in Konflikten zu entschuldigen und Fehler im Umgang mit seinen Mitschüler*innen auch mal einzugestehen. Nicht das Curriculum, sondern Stefans jeweiligen Entwicklungsbedarfe geben für ihn und seine Begleiter*innen vor, was ansteht. Von den Lernzielen der anderen Schüler*innen ist dies allerdings – vor allem mit steigendem Alter – weit entfernt. Eine Tatsache, die Stefan – vor allem im Zuge seiner Schulmüdigkeit am Ende seiner Schulzeit – eindrücklich verbalisieren kann:

„Also es hat nix mit der Schule zu tun, sondern weil ich hier an sich jetzt nicht mehr so viel lerne, was ich, ich hab' jetzt viel gelernt, was ich für's Leben brauche und is' für mich ei-, vieles kann ich ja wieso nich' mehr so ganz mitmachen, weil ich sowieso nich' mehr viel verstehe da und so wirklich lern ich nich' mehr viel inner Schule, das ich jetzt wirklich gebrauchen könnte oder was ich jetzt so brauchen, was ich aufnehmen kann und so.“ (Stefan)

Stefan lernt in seiner Lerngruppe auf der Basis einer gemeinsamen thematischen Rahmung zumeist seine „eigenen Sachen“ (Stefan), wird aber in Erinnerung des Schulbegleiters gleichzeitig auf eine selbstverständliche Art in den Unterricht und Schulalltag eingebunden: *„Also man hat ihm immer wieder auch die Möglichkeit gegeben, seine Interessen in Präsentationen oder auch in den Aufgabenbereichen einzubringen“* (Schulbegleiter).

Diese Differenzierung und die Arbeit mit individualisierten Entwicklungsplänen sind in der Laborschule an der Tagesordnung. Dabei wird Stefan von allen Beteiligten Vertrauen entgegengebracht, das ihm ermöglicht, seinen Schulalltag in gewisser Weise mitzugestalten. Die Gewissheit zu haben, *„wenn es mir zu viel wird, kann ich abbrechen“* (Schulbegleiter), ist aus der Sicht des Schulbegleiters sehr wichtig für Stefan. Stefan findet diese individualisierten Strukturen auch grundsätzlich gut, er fühlt sich weniger unter Druck gesetzt. Und trotzdem: einfach auszuhalten ist es nicht. Stefan berichtet insgesamt von glücklichen und schlechten Zeiten in der Laborschule und es sind genau diese Momente von *„hinterher fühle[n], also nicht so ganz mit den andern fühle[n]“* (Stefan), die er als schlechte Zeiten beschreibt. Gut sind die Zeiten, in denen er Entwicklung wahrnimmt, in denen er sich verbessert, und zwar auch – und das will natürlich Stefan genauso oder noch viel mehr als alle anderen – bezogen auf das typisch schulische Lernen. Insbesondere im Jugendalter ist das Bewusstwerden und die Auseinandersetzung mit dem Anders-sein, gepaart mit den Turbulenzen der Pubertät, häufig sehr schmerzhaft, steht in dieser Zeit doch Selbstkonzept- und Beziehungsarbeit im Zentrum des jugendlichen Handelns. Stefan gerät besonders in dieser Zeit immer wieder in Streit mit seinen Mitschüler*innen. Es fällt seinen Mitschüler*innen immer wieder schwer, Stefan mit seinen – für die Schüler*innen wenig greifbaren – Besonderheiten, seiner Impulsivität zu respektieren. So nimmt auch Stefans Schulbegleiter gerade diese Konflikte, Differenzen und Exklusionen als wesentliche Schwierigkeit für Stefans schulisches Wohlbefinden wahr. Es war *„gemischt“* (Schulbegleiter) berichtet er uns. Es gab sowohl Zeiten, in denen sich Stefan wohlfühlt hat, als auch Zeiten, in denen er vor allem aufgrund der Auseinandersetzungen mit anderen Schüler*innen ungern zur Schule gegangen ist. Bedrückend klar verdeutlicht der Schulbegleiter die Außenseiterrolle von Stefan:

„Aber gerne zur Schule. Sicher gab es so Zeiten, aber am Schluss, die letzten zwei Jahre, da hat er gesagt: ‚Es macht mir keinen Spaß. Hier ist keiner, der auf mich wartet, hier ist keiner‘.“ (Schulbegleiter)

Soziale Eingebundenheit in der Stammgruppe – „*Ich hab' manchmal das Gefühl, die nehmen mich nicht so komplett immer wahr*“

Auf die Frage, wie es ihm in seiner Stammgruppe geht, seufzt Stefan und sagt: „*eigentlich gut, an sich gut*“ (Stefan). ‚Gut‘ hören sich seine weiteren Ausführungen jedoch nicht an, denn neben seinen krankheits- und belastungsbedingten Fehlzeiten sieht Stefan vor allem einen Grund für seinen fehlenden Anschluss:

„Ich habe jetzt halt ein paar Jungs, mit denen ich manchmal rede, aber ich hab' manchmal das Gefühl, die nehmen mich nicht so komplett immer wahr und sehen immer noch mehr so ein bisschen Dummheit in mir. Was ich überhaupt nicht vom Gefühl her habe, dass ich dumm bin. Die haben immer noch so einen Gedanken halt ‚Der Stefan, mit dem stimmt nicht viel‘. Das regt halt manchmal auf, das ist ein bisschen blöd.“ (Stefan)

Viele Jahre belastet ihn diese Situation immer wieder sehr. Sprüche wie: ‚*Du kapiert das sowieso nicht, weil du zu dumm für alles bist*‘ (Stefan zitiert seine Mitschüler*innen) habe er nach und nach gelernt zu ignorieren:

„Man lernt halt irgendwie auch mit der Zeit, dass man halt nicht mehr darauf eingeht, wenn 'ne Person zu dir fast jedes Mal das gleiche sagen würde, dass du dumm bist und so, irgendwann achtest du auch nicht mehr darauf.“ (Stefan)

Auch wenn Stefans Schulbegleiter bezweifelt, dass alle Mitschüler*innen diese Einstellung hatten, bestätigt er seine fehlende soziale Teilhabe:

„Ich weiß nicht, ob z.B. die Mädchen das wirklich gedacht haben. Die haben einfach gedacht: ‚Mensch, der hat kein Interesse an uns. Wir haben jetzt auch nicht so Interesse an ihm, den lassen wir einfach in Ruhe. Der tut uns nichts, wir tun ihm auch nichts‘. So ungefähr, ne? Ich weiß gar nicht, ob die was Schlechtes gedacht haben. Man kann ja nie ‚alle‘ sagen und die Jungs... pff, da gab es auf jeden Fall auch welche, die ihn respektiert haben und aber jetzt keinen Kontakt mit ihm wollten. Ein, zwei ganz Üble haben ‚dumm‘ vielleicht gedacht, andere haben ihn komisch gefunden oder gedacht: ‚Ach Mensch, ich kann nicht so viel mit ihm anfangen‘.“ (Schulbegleiter)

Egal ob fehlendes Interesse, in Ruhe lassen oder tatsächlich für dumm halten – die Vehemenz in Stefans Erzählung darüber, dass die anderen ihn für dumm halten, zeigt, wie tief diese Zuschreibungen, die wahrgenommene Differenz und die Ausgrenzung sitzen. Stefan hat mit steigendem Alter häufig andere Interessen als seine Mitschüler*innen aus der Lerngruppe. In jüngeren Jahren findet er zeitweise Kontakte in unteren Jahrgängen. Im 3. Jahrgang spielt er manchmal mit Kindern aus dem Haus 1, im 4. und 5. Jahrgang hält er sich an Kinder aus dem 3. Jahrgang, die auch ihn gerne als Spielpartner aufsuchen. Durch die räumliche Nähe zur Schuleingangsstufe sowie durch die anschließende Jahrgangsmischung findet

Stefan immer wieder mal Anschluss zu Kindern mit ähnlichen Interessen und Fähigkeiten. Sein Schulbegleiter beschreibt eine für die Mitschüler*innen sehr eigene, besondere und vielleicht auch ‚komische‘ Art bei Stefan – in dem Sinne, *„dass er nicht Trendsetter ist, dass er andere Interessen hat [...], dass er die Nintendo gut findet, wenn alle Sony oder was weiß ich machen und er auch andere Musik hört“* (Schulbegleiter) – im Laufe der Zeit vielleicht auch um sich bewusst abzugrenzen. Somit *„gab es keine richtigen Berührungspunkte“* (Schulbegleiter). Stefan ist an dieser Situation nicht unbeteiligt, lange Zeit stößt er seinen Mitschüler*innen mit verbalen Angriffen immer wieder sehr vor den Kopf:

„Und er hat sich natürlich durch seine eigene, sagen wir mal Besonderheit, hat er sich's auch erschwert natürlich. Seine sehr große Direktheit, seine Härte teilweise auch im sozialen Kontakt und wen er mag und wen er nicht mag, das wurde später immer sanfter und kontrollierter, aber bis zur 8. Klasse hat er das knallhart rausgemacht und das tat natürlich anderen auch weh.“ (Schulbegleiter)

Stefan hat von Beginn an viele Konflikte in seinen Lerngruppen, er zettelt Rangeleien an, beleidigt seine Mitschüler*innen. Empathie, Flexibilität, Teamfähigkeit – all das fordert ihn sehr heraus. Er ist schnell gereizt in der Zusammenarbeit mit Mitschüler*innen und kann entstehende Konflikte nur mit Unterstützung des Schulbegleiters lösen. Häufig stehen seine eigenen Bedürfnisse im Fokus. Auch für das Spiel mit anderen Kindern benötigt Stefan viele Jahre Anleitungen seiner erwachsenen Begleiter*innen.

Fehlende gemeinsame Anknüpfungspunkte, unterschiedliche Interessen, viele erlebte Konflikte und auch das zuweilen aggressive Verhalten von Stefan erschweren auch in den späteren Jahren noch die Peer-Interaktion – von Freundschaften mal ganz abgesehen.

„Ganz klar auf jeden Fall dieses nicht gesehen werden in der Klasse, kein Freund, keinen Ansprechpartner, keiner, der an ihn denkt, keiner, der ihn vermisst. Das wurde immer stärker so ab der 8. Klasse.“ (Schulbegleiter)

Stefan hat am Ende seiner Schulzeit eine gute Entwicklung durchlaufen, er kann sich offen und freundlich in die Gruppe einfügen, es entstehen nur noch selten Konflikte; richtige Freund*innen hat er dort jedoch nicht. Der Schulbegleiter erinnert sich durchaus nachhaltig ergriffen an Situationen, in denen Stefan trotz seiner großen Fortschritte in der Kommunikation und Interaktion ausgeschlossen wurde:

„Stefan hat ja nichts, nichts Böses mehr gemacht. Er hat nicht mehr beleidigend gesprochen, er hat sich manchmal nur dazu gesetzt, wurde übersehen, seine Fragen wurden nicht beantwortet am Spieltisch, ne? Je älter die Jungs wurden, desto weniger Kontakt und wie gesagt, in der Neunten, Zehnten war's dann völlig null. Das letzte Jahr in der Schule, er war kein Teil der Gruppe, das ist mir nochmal klar geworden. Der war alleine.“ (Schulbegleiter)

Lange steht Stefan durchaus – wenn auch konfliktreich – in Kontakt mit seinen Mitschüler*innen. Er erhält auch zu seinem Verhalten ernst gemeinte Rückmeldungen von ihnen. Auch wenn diese häufig negativ sind und der Austausch dadurch nicht immer einfach ist, verhalten sich seine Mitschüler*innen authentisch ihm gegenüber. Sie spiegeln ihm sein Verhalten, nehmen ihn ernst und packen ihn nicht in Watte – bis zu einem gewissen Zeitpunkt:

„Und dann, kam aber die Zeit, ich weiß nicht, Neunte, Zehnte, wo er keine Rückmeldung mehr bekommen hat. Und ich glaube, das war noch schlimmer für ihn. Wenn keiner mehr was sagt und er so übersehen wird, ne. [...] Neunte, Zehnte, da war das Beil gefallen. Er war, würd' ich sagen, der Dumme. Und wer mit ihm zu tun hat, ist selbst irgendwie gebrandmarkt. So hab' ich mir das zumindest irgendwann zusammengesponnen.“ (Schulbegleiter)

Noch in der 3/4/5 nutzt Stefan mit seinem Schulbegleiter immer wieder mal das Angebot der Jungenkonferenz, um für Transparenz zu sorgen, um zu erklären, mit welchen Herausforderungen er durch die Autismus-Spektrum-Störung in der Schule konfrontiert ist, warum er sich manchmal so verhält, wie er sich verhält. Er erzählt von sich und seinen Gefühlen. Die Beziehung unter den Jungen wird thematisiert, Absprachen werden getroffen. *„Aber das hielt einfach nicht“* (Schulbegleiter), Stefans damaliger Schulbegleiter fragt sich noch heute, inwiefern man *„[in dieser Hinsicht] vielleicht noch was [hätte] drauflegen können“* (Schulbegleiter).

Besonders sichtbar und schmerzlich wird die Außenseiterrolle für Stefan, wenn Teams oder Gruppen gebildet werden müssen, sei es im Sportunterricht oder auf Klassenfahrten, wenn es darum geht, wer in welchem Zimmer schläft:

„Dann immer wieder zu erleben: ‚Ja, ich bin der Letzte, der irgendwie genommen wird meistens.‘ Und da ist keiner, der sagt: ‚Komm zu uns.‘ Das war hart und natürlich auf Klassenfahrten zu erleben, wo alle in besonders vielem Austausch sind, zu erleben, dass er, ja, keine Peergroup hat.“ (Schulbegleiter)

Sein Schulbegleiter findet es bewundernswert, wie Stefan heute mit dieser Zeit umgehen kann:

„Ich finde es immer wieder verwunderlich, wie er das durchgestanden hat, so w  rdenvoll und ja, mit so einer Stärke und du [der Sonderpädagoge] weißt ja selber, wie er reflektieren konnte, wie er das alles benennen konnte, was ihm da widerfährt und warum das wohl so ist und dass er das schmerzhaft findet. Das ist echt erstaunlich, ne?“ (Schulbegleiter)

Es lässt sich zwischen den Zeilen erahnen, wie viele Gespräche Stefan mit seinem Schulbegleiter, den Betreuungslehrkr  ften und dem Sonderpädagogen geführt haben muss und wie viel Energie die Auseinandersetzung mit den eigenen Besonderheiten, Stärken, Schwächen und der eigenen Rolle in der Lerngruppe Stefan – aber auch seine Lerngruppe und Begleiter*innen – gekostet haben muss. Stärken

zu erkennen, fällt Stefan auch nach den ganzen Jahren noch schwer. Ein Ort, an dem ihm das leichter fällt, ist die schuleigene Küche. Handlungsorientierte, lebenspraktische Angebote wie das der Orangerie sind für Stefan besonders wichtig.

Handlungsorientierung – „Das waren Sachen, die ihm sehr gefallen haben und wo wir ihn perfekt abgeholt haben, mit diesen lebenspraktischen Studien“

Die theoretische Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten, die Herstellung inhaltlicher Zusammenhänge und insbesondere mündliche Vermittlung von Wissen und Aufträgen fordern und überfordern Stefan immer wieder sehr. So stellt auch für ihn die Versammlung eine Herausforderung im schulischen Alltag dar:

„Also ich sag’ mal, wir sitzen dann so fünfzehn Minuten inner Versammlung und dann hab’ ich das komplette fast alles vergessen, was erzählt wurde. ((lacht)) Das ist immer scheiße. Eehm, jaa, was noch? Es gab’s-, es gibt viele Sachen die mir schwerfallen, aber die fallen mir nich’ so spontan ein.“ (Stefan)

Es sind lebenspraktische Themen, wie Mobilität, Orientierung, Einkaufen, die handlungsorientierten Kurse wie das Kochen, die „besonders gestrickten Angebote“ (Schulbegleiter) der Laborschule, wie der Schulbegleiter sie nennt, in denen Stefan sich wohler fühlt und Selbstwirksamkeit sowie Erfolgserlebnisse erleben kann.

„Ich koche gerne ((lacht)), das fällt mir leicht. Meistens Situationsideen, also Ideen für irgendwas zu finden, halt irgendwas anzuleiten, das schaff’ ich dann irgendwie. Ideen finden, auch so ’n bisschen so kreati-, so kreativ irgendwie sich was überlegen.“ (Stefan)

Mit den „besonders gestrickten Angeboten“ (Schulbegleiter) spricht der Schulbegleiter auch die sogenannten ‚lebenspraktischen Studien‘ bzw. ein Selbstständigkeits-training an, in dem Stefan u.a. geübt hat, Bus und Bahn im öffentlichen Verkehr zu fahren, sich in der Stadt zu orientieren, bestimmte Adressen anzufahren sowie diese Aktionen (wie z.B. ein gemeinsames Gyros-Essen in der Stadt) zeitlich und praktisch zu organisieren: *„Das waren Sachen, die ihm sehr gefallen haben und wo wir ihn perfekt abgeholt haben, mit diesen lebenspraktischen Studien“* (Schulbegleiter).

„Ich lerne halt da Sachen für’s Leben, zum Beispiel halt, wie man sich im Straßenverkehr [verhält], das habe ich lange auch geübt, Busplan auswendig lernen, Mathematik halt für’s Leben, halt auch, was man-, wie man das Einkaufen einschätzen kann und so, also Sachen für’s Leben. Was meiner Meinung nach auch alle Schüler lernen sollten.“ (Stefan)

Stefan ist sich seines besonderen Profils, seines Portraitstatus sehr wohl bewusst. Bei all der wahrgenommenen Differenz im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen

kann er – zumindest zum Interviewzeitpunkt – dieses Profil z.T. auch als Stärke begreifen. Hier beschreibt er sich sogar im Vorteil, hier ist er nicht abgehängt.

„Gerade in der heutigen Welt, wo man eigentlich mehr [im] digitalen Leben lebt, was man aber auch an anderen Schulen so machen könnte, weil es gibt ja wahrscheinlich auch Schülern, die wissen halt nicht mehr, wo man hinkommt ohne sein Handy. Was man halt, was ich dann halt kann, aber die andern halt nicht.“ (Stefan)

Wenngleich Stefan seinem besonderen Profil hier etwas sehr Positives abgewinnen kann, zeigt es gleichzeitig, dass er nicht in der Lage ist, einzuordnen und zu reflektieren, dass die anderen Schüler*innen diese Dinge zum Großteil nebenbei lernen. Es deutet sich hier an, wie herausfordernd und verletzend Verarbeitungsprozesse der eigenen Stärken, Schwächen und Beeinträchtigungen – insbesondere im sozialen Vergleich – sein können.

Wie alle anderen aber, genießt auch Stefan es sehr, selbstständig agieren zu können, selbstverantwortlich Entscheidungen treffen zu können und ein Stück weit frei zu sein. Im Jahrgang 3/4/5 nutzt er besonders gerne den Bauspielfeld als Lernort. Dort kann er draußen sein, Häuser bauen, kreativ und freier sein.

Sein Schulbegleiter erinnert sich, wie wohl Stefan sich gefühlt hat,

„wenn er frei war, wenn er Freiräume hatte, wenn er auf Reisen war, wenn er ein eigenes Zimmer hatte wie in England, Geld hatte zum selbstständigen Ausgeben, mit mir unterwegs war in diesen lebenspraktischen Studien, wie bei Carsten in der Küche. Auch, wenn er seine Praktika gemacht hat, im Tierheim, ja mit Tieren fühlt er sich sehr wohl [...], wenn er selbstverantwortlich handeln und bestimmen konnte.“ (Schulbegleiter)

Die Zeit in der Schulküche hat Stefan „total genossen“ (Schulbegleiter). Hier ging es „nicht vorrangig darum, inhaltliche Zusammenhänge zu verstehen, sondern zu handeln“ (Sonderpädagoge). Stefan werden hier verantwortungsvolle Aufgaben übertragen und vor allem auch zugetraut – ein Aspekt, den Stefan sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten aus der Sicht des Sonderpädagogen tendenziell zu selten erfährt. Wenn seine Begleiter*innen ihm vermitteln konnten: „Da bist du unser Mann. Das kannst du richtig gut und das machst du jetzt“ (Sonderpädagoge), dann hat Stefan viele Dinge „auch wirklich wahnsinnig gut gemacht“ (Sonderpädagoge). Wie zum Beispiel die Organisation rund um einen Einkauf für ein bestimmtes Kochrezept:

„Das war für mich halt 'ne Herausforderung, da hatte ich die Aufgabe, Sachen für die Orangerie zu finden, die genauen Gewichte und so der jeweiligen Produkte zu messen und dann noch die Sachen einkaufen, wie viel Geld ich dafür brauche und das dann auch einkaufen und holen.“ (Stefan)

Sowohl sein Schulbegleiter als auch der in der Orangerie verantwortliche Sonderpädagoge sind Stefan dabei stets eine gute Stütze.

Bezugspersonen – *„Das hat er total genossen, wenn er gar nicht so unbedingt im großen Mittelpunkt, aber im Mittelpunkt eines Interesses stand“*

Personen, bei denen sich Stefan besonders wohlfühlt, zu denen er besonders gerne geht, sind sein Schulbegleiter und der Sonderpädagoge. Außerdem zählt er im Interview seine Deutschlehrerin auf sowie ein paar Jungen aus dem Jahrgang unter ihm, mit denen er gemeinsam den Kochkurs belegt. All diese Personen zeichnet aus, dass sie Stefan *„nicht als dumm sehen“* (Stefan) und dass sie nett zu ihm sind, genau wie er zu ihnen. Stefan äußert, dass er mit seinen Lehrkräften sehr zufrieden ist. Besonders schätzt er, dass diese auf die Stärken jedes Kindes eingehen, aber auch die Schwächen verbessern möchten und die Schüler*innen dabei nicht unter Druck setzen. Das sieht Stefan als besonders wichtig an, da er in Drucksituationen viel Stress empfindet und sich *„nicht mehr so ganz wohl“* (Stefan) fühlt. Aus der Sicht seines Schulbegleiters werden diese besonderen Kontakte für Stefan von Empathie, Beständigkeit, Vertrauen, Sicherheit und Orientierung geprägt:

„Erstmal würde ich sagen, dieses Verhältnis, dieser Ton in der Schule zwischen Lehrern und Schülern, ne? Du, Berti, Luise, ich, ne? Die wir sehr empathisch und sympathisch ihm gegenüber eingenommen waren, wir haben ihn wirklich sympathisch gefunden und waren sehr einfühlsam und das hat ihm gutgetan. Dieser beständige Kontakt, diese Sicherheit, die er mit euch [den Lehrkräften] gefunden hat, und mit mir natürlich als täglichen Ansprechpartner natürlich auch ganz wichtig für alle kleinen Sorgen und Nöte, die zuhause oder in der Weltgeschichte oder in der Klasse präsent waren.“ (Schulbegleiter)

Die Rolle seines Schulbegleiters nimmt in diesem Zusammenhang eine herausragende Bedeutung ein. Durch ihn hat Stefan einen täglichen Begleiter, der immer ansprechbar und ihm zugewandt ist. Durch ihn erfährt er eine zuverlässige und stabile Beziehung, die unabhängig von seinem persönlichen Verhalten bestehen bleibt. Auf die Frage, was seinen Schulbegleiter ausmacht, muss Stefan schmunzeln: *„Seine nicht gekämmten Haare“* (Stefan). Die empfundene Sympathie für seinen Schulbegleiter ist in diesem Moment nicht zu übersehen. Stefan vertraut seinem Schulbegleiter sehr. Dass er ihn lange und gut kennt und ihn in vielerlei Hinsicht unterstützen kann, ist für Stefan von großer Bedeutung.

„Weil der mich schon seit der 3. Klasse kennt. [...] Weil der auch weiß, was so meine Probleme öfters sind und so. Ja, also er kennt mich halt viel und dann weiß er auch, was man so machen könnte und so.“ (Stefan)

Der Schulbegleiter erzählt, dass sich Stefan immer dann sichtbar wohlfühlt, wenn ihm Menschen begegnen, die ihn auf eine ganz natürliche Weise mit guter Laune ansprechen, offen und freundlich zu ihm sind, ihm auf Augenhöhe begegnen und sich etwas Zeit für ihn nehmen: *„Da hat man manchmal ein Schmunzeln in seinem Gesicht gesehen, ne? Das ist einfach toll gewesen“* (Schulbegleiter). Auch der Sonderpädagoge stimmt zu, dass Stefan in solchen Momenten erfahren kann, dass er wichtig ist und nach ihm gefragt wird: *„Und ich glaube, das hat er total genossen, wenn er gar nicht so unbedingt im großen Mittelpunkt, aber im Mittelpunkt eines Interesses stand“* (Sonderpädagoge). Dies ist vor allem immer dann gegeben, wenn er mit seinem Schulbegleiter, dem Sonderpädagogen oder anderen Lehrkräften zusammen ist, *„weil er das Gefühl hatte, gehört zu werden“* (Sonderpädagoge). Aus diesem Grund kommt Stefan durchaus auch gerne in die Entwicklungsplangespräche, auch wenn ihn insbesondere die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen massiv herausfordert. Gerade zu Beginn der Schulzeit fällt es ihm unglaublich schwer, über eigene Stärken zu sprechen: *„Er hat sofort gesagt: ‚Ich hab’ keine Stärken, da kannst du direkt mit weggehen, das kannst du vergessen, das kann ich alles nicht‘“* (Sonderpädagoge).

Stefan fällt es lange schwer, sich selbst einschätzen zu können, die Akzeptanz der Schwächen und das Erkennen der Stärken fordern ihn – so wie viele andere Schüler*innen – sehr heraus. Situationen des Nichtkönnens beschämen ihn. Zahlreiche Gespräche wie die des Entwicklungsplans tragen aber dazu bei, dass Stefan am Ende seiner Laborschulzeit sehr wohl Stärken wahrnehmen und auch beschreiben kann.

Schulische Leistungen – *„Nicht verschlechtert, immer verbessert“*

Sowohl Stefans schulische Leistungen, sein Arbeitsverhalten als auch sein Sozialverhalten entwickeln sich sehr positiv:

„Ganz klar habe ich mich ja in den Sachen verbessert, dass ich mich schneller an das Lernen setze, also jetzt immer schneller arbeite, wo ich damals immer nur am Tisch gesessen hab’ und nichts gemacht hab’, mit dem Kopf zum Boden und so geguckt hab’. Was ich auch noch verbessert hab’, sind meine Schreibart, Rechtschreibung, meine Ausdrucksweise, manche Sachen zu behalten und die dann halt zu machen, halt meinen Auftrag dann zu machen, den ich dann bekomme.“ (Stefan)

Stefan schätzt seine Leistungen auch aus der Sicht der Lehrkräfte als *„eigentlich gut“* (Stefan) ein. Gleichzeitig ordnet er diese positive Bewertung vor dem Hintergrund seiner Voraussetzungen und deren Berücksichtigung in der Schule ein:

„Aber wenn man jetzt auf die, meiner Meinung nach wär' ich jetzt 'n normaler Schüler, also hätte ich nicht durch meine Behinderung, dann wär' ich jetzt 'n kompletter schlechter Schüler. [...] und auf anderen Schulen wäre, da wär' ich, Nichts-Fall, sag' ich mal so. Dann könnte man mir nichts gerade anfangen, dann hätt' ich keinen Schulabschluss bekommen, nichts.“ (Stefan)

In seinen Worten wird sehr klar, dass Stefan sich in einer besonderen Rolle wahrnimmt, die Auseinandersetzung damit für ihn nicht neu ist und die Verarbeitung seiner Beeinträchtigungen ihm und seinem direkten Umfeld sicherlich auch in Zukunft immer wieder mal hohe Anstrengungen abverlangen wird. Denn unbekannte Herausforderungen stellen für Stefan weiterhin eine große Schwierigkeit dar. Insbesondere im Übergang in andere Systeme wird die Konfrontation mit dem Unbekannten, aber auch Stefans Arbeitsorganisation, Anstrengungsbereitschaft und sein Kommunikationsverhalten vor dem Hintergrund seiner Autismus-Diagnose weiterhin Thema bleiben.

Stefan erzielt im Rückblick auf seine gesamte Laborschulzeit vor dem Hintergrund seiner individuellen Lernausgangslage eine beeindruckende Leistungsentwicklung: *„Insgesamt finde ich wirklich, dass er für das, was man hätte erwarten können, tatsächlich viel gelernt hat“* (Sonderpädagoge).

Nachhaltig beeindruckt erinnert der Sonderpädagoge sich daran, *„wie weit [Stefan] über Grenzen hinaus gegangen ist und wie gut er bestimmte Dinge gelernt hat, die man vorher nie im Leben gedacht hätte“* (Sonderpädagoge) – (angenommene) Grenzen, die Stefan, aber sicherlich auch alle pädagogisch Verantwortlichen überwinden mussten, um dem Schüler die jeweils nächsten Entwicklungsschritte zuzutrauen und zu ermöglichen. Vor allem im sozialen Bereich hat Stefan *„wahnsinnig viel gelernt“* (Sonderpädagoge) und eine enorme Entwicklung durchlaufen. Es ist erstaunlich, welche Fähigkeiten er sich hier, besonders vor dem Hintergrund der Diagnose des Autismus-Spektrums, angeeignet hat. Das Einhalten von Regeln, das Nachempfinden von Gefühlen und auch das interessierte Nachfragen bei Gesprächspartner*innen fällt ihm am Ende der Sekundarstufe I oft leicht. Der verantwortliche Sonderpädagoge betrachtet hier unter anderem das inklusive Setting und die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen als sehr förderlich: *„Er ist glaube ich natürlich viel sozialer geworden. Ich glaube, dass dieses Lernen am Vorbild an der Stelle wahnsinnig gut funktioniert hat“* (Sonderpädagoge).

Trotz dieser tollen Fortschritte in allen Bereichen, zeigt und formuliert Stefan am Ende seiner Schulzeit eine deutliche Schulmüdigkeit. Gerne in die Schule geht er in dieser Zeit

„nicht mehr so. Also es hat nichts mit der Schule zu tun, sondern eher, weil ich hier an sich jetzt nicht mehr so viel lerne. Ich habe jetzt viel gelernt, was ich für's Leben brauche und vieles kann ich ja sowieso nicht mehr so ganz mitmachen, weil ich sowieso nicht mehr viel verstehe

da. Und so wirklich lern' ich nicht mehr viel in der Schule, das ich jetzt wirklich gebrauchen könnte oder was ich aufnehmen kann und so.“ (Stefan)

Zum Interviewzeitpunkt sei er an einem Punkt, an dem seine Teilhabe am Unterricht deutlich eingeschränkt sei: Er verstehe nicht mehr, was die Anderen machen. Schule ist in seinen Augen fast sinnlos zu dieser Zeit – die Inhalte, die in der Klasse thematisiert werden, aber auch seine eigenen Aufgaben „bringen [ihm] nicht mehr viel“ (Stefan). In Mathe beispielsweise werden keine neuen Inhalte mehr vermittelt, sondern eher Wiederholungsaufgaben gestellt, die ihn in dem spezifischen Themenfeld vertrauter werden lassen sollen. Den anderen Schüler*innen seiner Klasse in den Fächern nachzueifern, erscheint Stefan wenig sinnvoll, vor allem in Bezug auf sein späteres Leben. Aus diesem Grund wünscht sich Stefan zum Interviewzeitpunkt für sein nächstes und somit letztes Schuljahr, dass er noch intensiver in die Arbeitswelt hineinschauen kann:

„Darum wünsche ich mir einfach für das nächste Jahr, dass ich mal ein bisschen mehr so in die Arbeitswelt reinschnuppern könnte, weil, wie gesagt, Schule jetzt nicht mehr so viel bringt für mich persönlich, weil ich nicht mehr so viel aufnehmen kann.“ (Stefan)

Auch wenn Stefan gerne mal in ‚Worthülsen‘ oder Redewendungen spricht – nimmt man seine Äußerungen ernst, macht er hier durchaus beeindruckend seine eigenen Grenzen – und vielleicht auch die Herausforderungen inklusiver Schule – deutlich. Gleichzeitig kann er sich und auch der Schule attestieren, dass er für sich und sein Leben bedeutsame Dinge gelernt hat.

Aus der Sicht des Sonderpädagogen sind es individualisierte Projekte, wie u.a. die Jahresarbeiten, die Stefan in seiner Entwicklung voranbringen. Auch hier benötigt Stefan Anstöße seiner Begleiter*innen, aber dann gelingt es ihm immer wieder, eigene Ideen zu entwickeln und Inhalte zusammenzubringen: *„Ich finde, insofern, da hat er glaube ich schon auch wirklich viel mitgenommen“* (Sonderpädagoge). Das sieht auch Stefans langjähriger Schulbegleiter so. Insbesondere auf die letzten Jahre schaut er aber auch mit sehr ambivalenten Gefühlen. Hinsichtlich der kognitiven Weiterentwicklung waren aus seiner Sicht die letzten Schuljahre für Stefan und seine (zukünftige) Selbstständigkeit zwar sehr bedeutsam, hinsichtlich seiner sozialen Teilhabe und seines schulischen Wohlbefindens aber auch sehr belastend. Und so überlegt er:

„Diese 9. oder 10. Klasse hätte man ihm sparen können, da ist nichts mehr passiert. Da hat er vielleicht kognitiv und im Lernen sich gut weiterentwickelt, weil da auch die lebenspraktischen Studien waren, das war toll, ne. Aber vom Freundschaftlichen, vom Beziehungsgefüge war es hart für ihn.“ (Schulbegleiter)

In der Gesamtschau fügt er hinzu:

„Ja, ich hatte auch am Schluss das Gefühl, wir haben einen Menschen in die Welt entlassen, dem wir bestmögliches Gepäck [mitgegeben haben]. Den bestmöglichen Rucksack hat er sich selber sozusagen gepackt, ne?“ (Schulbegleiter)

So müde Stefan am Ende auch von der Laborschule ist, so ist sie rückblickend wohl doch auch ein guter Ort für ihn. An einem Samstag, einige Jahre nachdem Stefan die Schule bereits verlassen hat, treffen wir ihn auf dem verlassenen Laborschulgelände. Er führt eine kleine Gruppe von Freund*innen über das Gelände, strahlt und präsentiert, so scheint es uns, mit Stolz seine alte Schule.

Autorinnen

Rüther, Julia

Ehemalige studentische Hilfskraft im WILS-Projekt, Sonderpädagogin

Külker, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de

Julia Rüther und Anna Külker

Finn – „Wenn man ein bisschen schlechter ist“

Fallskizze

Auch Finn erlebt in seiner Laborschulzeit „*immer so Höhen und Tiefen*“ (Finn). Selbstbewusst, ruhig, bedacht und souverän berichtet er uns als Zehntklässler davon.

„Es gab’ Zeiten, da wollte ich überhaupt nicht. Bin ich halt auch nicht gegangen. War mir dann auch egal. Es gab’ Zeiten, da bin ich wirklich gerne gegangen, weil mich die Themen interessiert haben, weil ich mitgekommen bin.“ (Finn)

Wie die meisten Laborschüler*innen wird auch Finn mit 5 Jahren eingeschult. Finn zeichnet viel und gerne, beweist hier Ausdauer und Sorgfalt. Er ist unheimlich gerne in Bewegung und ein begeisterter, talentierter Sportler. Die schulischen Strukturen und Anforderungen sind für den kleinen Jungen sehr herausfordernd. Finn hat große Schwierigkeiten sich zu konzentrieren, kontinuierlich und selbstständig zu arbeiten sowie sein Lernen zu strukturieren. Der schulische Alltag ist für ihn anstrengend, er wirkt häufig müde, planlos und findet sich in den Regeln des Schulalltags nur mühsam zurecht. Im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen hat Finn in Mathe und Deutsch schnell Nachholbedarf. Er verfügt über wenig Hintergrundwissen und kann Inhalte nur sehr begrenzt behalten oder sie verstehen. Besonders gut arbeitet er in 1:1-Betreuung mit Erwachsenen; sichere Beziehungen und klare Strukturen sind für ihn gerade in den ersten Jahren unerlässlich. Finn ist immer wieder sehr niedergeschlagen und versucht häufig seine Schwächen zu verstecken. Im Laufe der Eingangsstufe wird bei ihm eine zentral-auditive Wahrnehmungsstörung festgestellt. Im 3. Jahrgang wird ein Portrait mit dem Schwerpunkt im Unterstützungsbedarf Lernen verfasst. Finn hat immer wieder große Sorgen vor neuen Situationen, er traut sich wenig zu, ist schnell verunsichert und hat lange kein gutes Selbstwertgefühl. Die Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit und Konzentration zu halten, geringe Motivation wie auch Leistungsbereitschaft, eine starke Lese-Rechtschreibschwäche sowie davon ausgehende Lernrückstände in vielen Lernbereichen beschäftigen Finn und seine Begleitpersonen die ganze Schulzeit hinüber. So bleibt auch die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, die Bestärkung positiver Leistungen, das Erleben von Selbstwirksamkeit und die Stärkung des Selbstwertgefühls bis zu seinem Abschluss an der Laborschule bedeutsam.

Positive Ressource ist für Finn seine Beliebtheit und Zugehörigkeit in der Lerngruppe. Er ist stets gleichberechtigter Spielpartner, ist anerkannt in seiner Gruppe

und hat Freund*innen innerhalb sowie außerhalb seiner Stammgruppe – auch wenn es ihm immer mal wieder schwerfällt Konflikte konstruktiv zu lösen. Finn arbeitet insbesondere in den letzten Jahren der Laborschulzeit sehr an seinem Lernverhalten, wird immer selbstständiger und emotional stabiler. Vor allem einzelne außerschulische Herausforderungen sowie die begleitete Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven stoßen für Finn bedeutsame Entwicklungsprozesse an. Sein Betreuungslehrer erinnert sich im Nachgang an einen toughen Jugendlichen, „*ne echte Persönlichkeit*“ (Betreuungslehrkraft), der mit einem Mittleren Schulabschluss erfolgreich die Laborschule verlässt.

Schulische Anforderungen – „*Es hat mir geholfen, dass man immer Rückmeldung bekommen hat*“

Seine Erinnerungen an die Zeit im Haus 1 sind bereits etwas verschwommen, aber Finn denkt gerne – wie viele der befragten Schüler*innen – an das überwiegend spielerische Lernen zurück:

„Es war halt eigentlich für mich noch ein bisschen wie Kindergarten, obwohl man dazu halt immer noch was gelernt hat. Also die grundlegenden Sachen. Man halt viel gespielt auch, aber man hat trotzdem gelernt, das war dann so. Man hat sozusagen im Unterbewusstsein gelernt. Nicht wirklich so gelernt, dass man die ganze Zeit nur arbeiten soll.“ (Finn)

Auch die Zeit in der jahrgangsgemischten Stufe 3/4/5 beschreibt Finn als „*eigentlich auch immer noch [...] ziemlich leicht für mich, weil wir da sehr viele Freiheiten hatten*“ (Finn). Besonders unterstützend erlebt er dabei die Angebote seiner Betreuungslehrerin:

„Und da ich halt ein Lernproblem habe, hat sie mir dann auch ermöglicht, mit, also in manchen Stunden, viele Dinge nachzuholen, die ich sonst noch nicht gelernt hatte wie andere oder, dass ich das nochmal vertiefen kann. Und, das fand ich dann richtig nett, dass sie mir sowas ermöglicht hat.“ (Finn)

Neben den Möglichkeiten Inhalte nachholen und vertiefen zu können, ermutigt Finns Betreuungslehrerin ihn in der Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen sowie der eigenen Rolle im Rahmen heterogener Lerngruppen und individualisierten Lernens auch zu einem Erfahrungsaustausch auf Schüler*innenebene:

„Sie hat mir auch ein Gespräch mit ’nem älteren Schüler ermöglicht. Das ich mal, also, dass nicht, also sie wollte, dass ich mich nicht schlecht fühle, wenn ich sowas mache. Und dann hat sie es mir, ähm mich mit, dann musste ich mit einem anderen Schüler reden. Und er meinte halt ja das ist eigentlich gar nicht so schlimm ist und so, und ja, das fand ich echt nett von ihr.“ (Finn)

Finn weiß diese ihm zur Verfügung gestellten Möglichkeiten sehr zu schätzen und berichtet davon positiv.

In Anbetracht der beschriebenen Herausforderungen mag Finns rückblickende Einschätzung der ersten Schuljahre überraschen, denn ‚leicht‘ war diese Zeit für ihn eigentlich nicht. In Referenz zu den Herausforderungen des Übergangs in den 6. Jahrgang lässt sich jedoch vermuten, warum Finn die vorherige Zeit retrospektiv als leichter und freier wahrnimmt. Ab dem 6. Jahrgang wurde es für ihn auch in seiner Erinnerung *„dann alles bisschen schwerer so gesehen. Da gab es öfters mal Druck und damit bin ich am Anfang nicht so gut zu Recht gekommen“* (Finn). Sein damaliger Betreuungslehrer erinnert sich, dass Finn zu diesem Zeitpunkt *„wahnsinnig emotional instabil“* (Betreuungslehrkraft) gewesen sei und *„ganz viel geweint“* (Betreuungslehrkraft) habe.

„Der war noch gar nicht so richtig bereit fürs Lernen, glaube ich.“ (Betreuungslehrkraft)

Finn berichtet uns, dass er nach und nach besser mit dem empfundenen Druck und den Anforderungen in der Sekundarstufe zurechtkommt. Ganz wesentlich geholfen hat ihm dabei, *„dass man immer Rückmeldung bekommen hat“* (Finn). Er beschreibt in diesem Zusammenhang Rückmeldungen auf unterschiedlichen Ebenen. Zum einen geht es um konstruktive, unterstützende lern- und entwicklungsbezogene Rückmeldungen. Zum anderen und vor allem sind es aber positive Rückmeldungen auf der Ebene der Peer-Interaktion. Das Erleben von Zuneigung, Beziehung und Einbezogen-Werden, das ihn spüren lässt,

„dass es ja die Leute eigentlich gar nicht stört, wenn man ein bisschen schlechter ist. Und, dass eigentlich man immer akzeptiert wird, von Lehrern und von Schülern. [...] Also man wird natürlich nicht von allen Schülern akzeptiert. Aber halt von seinen Freunden hauptsächlich.“ (Finn)

Die Akzeptanz und Anerkennung seiner Mitschüler*innen und die Zugehörigkeit in der Gruppen- und Schulgemeinschaft sind für Finn stets eine bedeutsame positive Ressource.

Soziale Eingebundenheit – *„Also ich habe mit keinem ein Problem und ich hoffe, keiner hat mit mir ein Problem“*

Finn hat die gegenseitige Akzeptanz in seiner Stammgruppe in sehr positiver Erinnerung:

„Ja, puh, eigentlich, dass sich insgesamt alle Schüler miteinander so verstehen. Das gibt bei den Mädchen, glaub' ich, ein paar Leute, die sich nicht so gut verstehen, aber ich verstehe

mich eigentlich mit allen. Also ich habe mit keinem ein Problem und ich hoffe, keiner hat mit mir ein Problem.“ (Finn)

Er ist in seiner Klasse sozial akzeptiert, gut integriert und kann sich dort wohlfühlen. Gegenseitiges Helfen unter den Mitschüler*innen scheint selbstverständlich zu sein. Wenn er nach Hilfe fragt, wird ihm diese gegeben und wenn er selbst gefragt wird, hilft er anderen gerne. Finn steht auch mit Schüler*innen aus anderen Klassen in Kontakt. In der Pause verbringt er gerne Zeit mit ihnen, besonders mit Freund*innen aus einer Nachbarklasse: *„Aber ansonsten würde ich mich trotzdem mit allen anderen aus den Nachbarklassen auch gut verstehen“ (Finn).*

Mit der Frage, wie seine Mitschüler*innen ihn wohl beschreiben würden, tut Finn sich zunächst schwer, findet aber letztendlich eine Antwort: *„Dass ich eigentlich ein richtig netter Mensch bin, aber man mich erst kennenlernen muss sozusagen“ (Finn).* Kennenlernen müssen seine Mitschüler*innen Finns trockenen Humor und seine manchmal sehr direkte Art. Finn ist sich durchaus und fast mit Stolz bewusst, dass er manchmal *„unhöflich“ (Finn)* und *„fies“ (Finn)* wirken kann, weiß aber im Kern, wie anerkannt und zugehörig er mit seiner Persönlichkeit ist. Das bestätigt auch sein Betreuungslehrer aus dem Sekundarbereich:

„Der hatte da so seine festen Ansprechpartner, da war er so, glaube ich, ganz gut drin – bis zum Ende hin auch gut drin eigentlich in der Gruppe. Ja, doch... war auch vernetzt mit Leuten aus den anderen Gruppen. [...] Der war ein ganz gerngesehener Geselle, bis zum Schluss auch. [...] Der hatte auch von vielen Leuten echt Anerkennung, weil's einfach auch ein total netter Typ war.“ (Betreuungslehrkraft)

In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des schulischen Alltags war Finns soziale Eingebundenheit in der Einschätzung seiner Betreuungslehrkraft eine, wenn nicht sogar die wesentliche Unterstützung:

„Ich glaube, das ist auf jeden Fall auch ein Grund gewesen, warum er im Endeffekt hier auf der Laborschule trotzdem ganz stabil und regelmäßig gekommen ist und das ganz gut gemeistert hat, also weil er einfach viele Ansprechpartner hatte. Er hatte auch von vielen Leuten echt Anerkennung, weil's einfach auch 'n total netter Typ war. So, auch lustig. Er hat diesen trockenen Humor gehabt.“ (Betreuungslehrkraft)

Finn hatte stets Ansprechpartner*innen und ein unterstützendes Netzwerk um sich herum, das ihm auch in den sehr belastenden Phasen zur Seite stand.

Schule und Eltern stehen in engem Kontakt und finden gemeinsam mit Finn immer wieder Lösungen für Probleme in der Auseinandersetzung mit dem schulischen Alltag. Abgabefristen und das zeitweise erhöhte Arbeitspensum setzen Finn in Teilen sehr unter Druck. Ängste und Vermeidung sind die Folge. In gemeinsamen Gesprächen mit seinen Lehrkräften und seinen Eltern kann Finn sich auf

Kompromisse und Lösungswege einlassen, die ihn z.B. darin unterstützen, Arbeiten rechtzeitig fertigzustellen:

„Es gab Zeiten, da wollte ich überhaupt nicht. Bin ich halt auch nicht gegangen. War mir dann auch egal. [...] Wenn es dann immer darum ging, dass ich Sachen abgeben musste, die ich nicht hatte. Dann war es immer so, ja, will ich eigentlich nicht so gerne und ja. [...] Also, früher hatte ich damit immer ein richtig großes Problem. Dann hatte ich auch immer so total die Ängste und sowas davor. Aber, das habe ich dann mit der Zeit auch hinbekommen. [...] Ja, ich hab' dann, weil es auffällig war, dass ich es häufig nicht hatte, dann musste ich mit meinen Lehrern darüber reden, mit meiner Mutter und dann haben wir so Kompromisse gesucht, wie ich das schaffen kann, dass ich das immer so in ein Buch reinschreibe und dann direkt nach der Schule [...] mache.“ (Finn)

Was er alles schaffen kann, erlebt Finn vor allem in dem außerschulischen Projekt der sogenannten ‚Herausforderung‘.

Berge erklimmen – „hilfreich für mein Leben sozusagen“

Als wir Finn nach besonders schönen Momenten seiner Schulzeit fragen, muss er nicht lange überlegen. Begeistert kommt er im Interview immer wieder auf die mehrtägige Felsklettertour mit Hütten-Übernachtungen zu sprechen, die er gemeinsam mit einer Gruppe anderer Jungen erlebt hat:

„Wenn wir darüber reden, dann finde ich macht das immer richtig viel Spaß, [es] war richtig geil. Und das war, kann man wirklich glücklich sein, dass die Schule äh, dass die Schule uns so etwas ermöglicht hat.“ (Finn)

In der Einschätzung des Betreuungslehrers war das eine wirkliche große, prägende Herausforderung für die Jungengruppe. Eine Herausforderung, die gemeinsame Erfahrungen und Zugehörigkeitsgefühl geschaffen hat. Immer wieder bringen die Schüler Anekdoten in die Runde, tauschen sich über das Erlebte aus – Momente, die Finn sehr genießt.

Nachdem sie an der Kletterwand in der Sporthalle der Laborschule die Grundkenntnisse im Klettern und Knotenkunde gelernt und einen Sicherungskurs gemacht haben, können die Jungen nun mit der Unterstützung von zwei klettererfahrenen Experten an ausgewiesenen Kletterfelsen erproben, wie es sich anfühlt, wenn man ‚eins mit dem Berg‘ wird. Sie müssen über ihre Grenzen und Ängste hinausgehen, wissen aber gleichzeitig, dass sie gut gesichert sind und sie sich auf ausgewiesenen Routen bewegen. Das Zusammenspiel aus Herausforderungen, Überwindung und Sicherheit ist für jeden der Jungen eine wichtige Erfahrung. Für Finn ganz besonders, nicht nur für sein Wohlbefinden während der Schulzeit, sondern auch für seine zukünftigen Wege.

Erst einmal auf einer ganz lebenspraktischen Ebene, denn die Jugendlichen sind selbstständig für ihre Versorgung zuständig:

„Da haben wir gelernt einkaufen, in 'ner Gemeinschaft zu leben, kochen. Also [...] haben wir da ja gelernt, dass ohne Eltern, ohne allem Möglichen, wir hatten ja nur diese Betreuer. Die wir auch davor nicht gekannt haben. Die für uns komplett fremde Leute waren.“ (Finn)

Und dann aber auch für seine Persönlichkeitsentwicklung. Finn gelingt es nicht nur, nach und nach seine Höhenangst zu überwinden, sondern auch an schwierigen Stellen nicht aufzugeben. Morgens wäre er manchmal am liebsten im Bett liegen geblieben: *„Am Anfang, wenn du aufstehst, hast du überhaupt gar kein Bock. Dann kam die zweite Phase, so ja, ich muss das jetzt durchziehen. Fängst motiviert an“ (Finn)*. Wenn er es dann nämlich schaffte, *„über seinen Schatten sozusagen zu springen“ (Finn)*, also gemeinsam mit den anderen an den Fels zu gehen, sich in die Route einzuhängen, den sogenannten ‚Sicherheits-Partnercheck‘ zu machen und schließlich loszuklettern, sei diese Unlust schnell verflogen. Auch wenn er sich zu Beginn der Routen häufig so gefühlt habe, als sei der Weg nach oben unendlich weit – *„dann bist du erst mal ganz lange depressiv, weil du noch so viel vor dir hast“ (Finn)* – macht ihm das Klettern bald so viel Spaß, dass *„du am Ende nicht mehr aufhören willst“ (Finn)*. Er bezeichnet diesen Zustand als eine *„meditative Zeit“ (Finn)*, in der er sich sowohl mit der Natur verbunden fühlt als auch seine eigene körperliche Kraft als wichtige Ressource wahrnimmt. Er kann hier gleichzeitig hochfokussiert agieren als auch in der Ruhe entspannen:

„Und das Gefühl fand' ich richtig schön, weil ich äh, ich es einfach mochte, wenn um mich herum alles verschwindet.“ (Finn)

Diese Erfahrung erlebt er als prägend für seine weitere Entwicklung:

„Das fand' ich hilfreich für mein Leben sozusagen. War richtig interessant. War auf jeden Fall eine empfehlenswerte Erfahrung. [...] Das mache ich auch nochmal. 100-prozentig.“ (Finn)

Neben den handlungsorientierten schulischen Erfahrungsbereichen sind es auch genau diese außerunterrichtlichen oder außerschulischen Aktivitäten, die für Finns Entwicklung sehr bedeutsam sind – das schätzt auch sein damaliger Betreuungslehrer so ein:

„Das war 'ne unheimlich intensive Zeit für die und 'ne total wichtige Zeit, glaub' ich auch. Da hat er auch noch mal viel mitgenommen. [...] Der ist daran gewachsen, auf jeden Fall. Der hat da Selbstbewusstsein raus getankt. Das zu schaffen und durchzustehen, das war 'ne tolle Erfahrung für den.“ (Betreuungslehrkraft)

Über Bewegung, Sport und handlungsorientierte, handwerkliche Angebote entwickelt Finn Selbstvertrauen, spürt Selbstwirksamkeit und kann eigene Stärken wahrnehmen und formulieren. Lange fällt ihm genau das sehr schwer.

Schulische Leistungen – „*Also ich bin eigentlich halt schlecht*“

Finn ist selten stolz auf Geleistetes, versucht Unsicherheiten zu verstecken und wertet sich im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen immer wieder ab: „*Also ich bin eigentlich halt schlecht. Also sage ich jetzt so von mir aus*“ (Finn).

Auf die Nachfrage, worin er denn seiner Meinung nach schlecht sei, revidiert er seine erste Aussage: „*Ja, ich bin ja nicht so gut. Das ist wahrscheinlich 'ne bessere Ausführung. In Deutsch und Grammatik, weil ich 'ne Lese-Rechtschreib-Schwäche hab*“ (Finn). Vor allem die schriftlichen Aufgaben, wie beispielsweise das Verfassen der Jahresarbeit, würden ihm aufgrund dessen schwerfallen. „*Ja, und in Dingen auswendig lernen und so was*“ (Finn). Das Halten von Vorträgen vor der Lerngruppe ist für Finn lange undenkbar.

Noch in der 6. Klasse hat Finns Betreuungslehrer manchmal den Eindruck, dass Finn „*noch gar nicht so richtig bereit fürs Lernen*“ (Betreuungslehrkraft) war. Er „*kam mit ganz wenig Voraussetzungen zu uns, egal ob das Mathematik war oder auch Schreiben*“ (Betreuungslehrkraft). Vor allem offene und komplexe Aufgaben haben ihn überfordert, aber „*auch die geschlossenen Aufgaben waren an vielen Stellen schon echt herausfordernd für ihn*“ (Betreuungslehrkraft). Es fällt Finn unheimlich schwer, sich zu konzentrieren und Gelerntes abzuspeichern. Nach den Wochenenden sind Inhalte der letzten Woche häufig nicht mehr abrufbar. Auch noch in den letzten Schuljahren stellt es für ihn eine besondere Herausforderung in der Schule dar, mit der Arbeit anzufangen beziehungsweise seine Konzentration zu behalten:

„*Wenn ich einmal Konzentration habe, dann kann ich sie entweder nur halten. Aber wenn ich sie unterbreche, dann kommt sie sozusagen auch nicht wieder. [...] Deswegen schaffe ich immer die ersten zwei Stunden vernünftig zu arbeiten, danach läuft halt nichts mehr. [...] So für mich war die Herausforderung mit der Arbeit zu starten, weil wenn ich mich einmal mit was anderem beschäftigt hab', dann komme ich davon nicht so schnell los.*“ (Finn)

Die Unterrichtspausen markiert Finn in diesem Zuge als hinderliche Unterbrechung. Er würde sich wünschen, dass die einzelnen Stunden aneinander anschließen und er danach direkt nach Hause gehen könnte: „*Dann würde ich glaube ich viel besser klarkommen*“ (Finn).

Dass Finn sich als „*nicht so gut*“ (Finn) wahrnimmt, liegt nicht nur, aber in großen Teilen in den Vergleichsprozessen mit seiner Lerngruppe begründet.

„Also, das ist mir halt bewusst, im Ver-, ich seh’ das halt im Vergleich zu den anderen Schülern und dass ich halt selber merke, dass ich nicht so schnell verstehe. Und das ist dann halt sozusagen eine Ausführung von nicht so gut sein.“ (Finn)

Diese Situation und seine Bedürfnisse sowie Schwierigkeiten habe Finn „immer mehr gelernt, [...] zu akzeptieren und darüber offener zu reden“ (Finn). Geholfen hat ihm dabei auch eine außerschulische, therapeutische Begleitung:

„Also, da war auch die Zeit, wo ich glaub’ ich bei meiner wo ich bei ’ner neuen Therapeutin war, die mir dann halt, mit der ich dann über ein paar Sachen geredet habe, über die ich halt mit anderen nicht geredet hab’, aber immer noch nicht alles. Und, da bin ich mit mir selber sozusagen ins Klare gekommen und hab’ dann immer mehr und mehr mich selber akzeptiert.“ (Finn)

Es war ein langer und wird sicherlich auch weiterhin immer mal wieder ein Kraftakt für Finn sein, seine LRS sowie die weiteren Beeinträchtigungen in der Auseinandersetzung mit den schulischen (oder beruflichen) Anforderungen zu akzeptieren. Auch wenn Finn z.B. den Elternsprechtag als Möglichkeit in Anspruch nimmt Unstimmigkeiten anzusprechen, fällt es ihm anhaltend schwer, persönliche Probleme zu thematisieren:

„Ne, ich spreche allgemein, wenn ich ein Problem hab’ niemanden drauf an. So bei persönlichen Gründen. [...] Also, wenn’s größere Probleme sind, dann spreche ich da eigentlich niemanden drauf an.“ (Finn)

Ausgehend von der Rahmung, dass er „eigentlich halt schlecht“ (Finn) ist, kann Finn aber für die letzten Schuljahre Entwicklung wahrnehmen und sich eine Lern- und Leistungsverbesserung attestieren:

„Und ich hab’ mich halt jetzt sehr gesteigert im Vergleich zu allen Jahren davor. Da habe ich mich immer nur langsam gesteigert und jetzt in den letzten drei Jahren da habe ich mich schnell gesteigert. Da habe ich viel aufgeholt, was ich die Jahre davor nicht verstanden hab’ und hab’ halt angefangen produktiver zu lernen, ordentlicher zu lernen und ordentlicher zu arbeiten. Deswegen bin ich da jetzt besser geworden.“ (Finn)

Auf diese Entwicklung blickt auch Finns Betreuungslehrer zurück und nimmt dabei insbesondere die (u.a. zeitlichen) Freiheiten und vielfältigen Möglichkeiten der Schule, sich entlang der eigenen Bedürfnisse und Voraussetzungen entwickeln zu dürfen, in die Pflicht:

*„Joa, also der war natürlich dann irgendwann auch so alt und war so weit entwickelt, dass er sich auch wirklich auf dieses Lernen einlassen konnte. Und auch ein Stück weit dann klarer hatte, was das Ganze zu bedeuten hat. Das war in den ersten Jahren ja glaub’ ich gar nicht bei ihm präsent und das wie bei allen anderen [Schüler*innen] meistens auch, wird das immer bedeutsamer und dann schaffen die es auch, ihr Lernverhalten nochmal umzustellen.“*

Und ich glaube, der war dann auch kognitiv deutlich weiter nachher, weil der brauchte einfach echt nochmal ganz viel Zeit und ganz viel Möglichkeit, sich zu entwickeln, die hat er erstmal bekommen und deswegen ist nachher auch so ein Abschluss [dabei rumgekommen].“ (Betreuungslehrkraft)

Ressourcen und Stärken, die Finn im Rahmen der schulischen Strukturen und Angebote von Anfang an spüren und einbringen kann, sind seine Kreativität, sein handwerkliches Geschick und sein Bewegungstalent.

„Ja, so in Sachen mit den Händen machen. [...] Ich wollte gerade sagen, dass ich mit den Händen Sachen besser machen kann. Also das heißt, wenn mir einmal jemand erklärt, wie man zum Beispiel was mit Holz macht oder wenn es um Kochen geht oder wenn es um Textilien geht, dann muss mir das einmal erklärt werden und dann kann ich das. Und dann mach ich das eigentlich ganz gut so. Und bei schriftlichen Sachen, wo man sozusagen sein Gehirn nutzen muss, da fällt es mir dann schwerer.“ (Finn)

Werken, Orangerie, Textil, Sport – insbesondere über die handlungsorientierten Angebote kann Finn seine Stärken erleben und auch für sein schulisches Selbstwirksamkeitskonzept sowie seinen Abschluss nutzen. Sport und Bewegung sind dabei für Finn nicht nur schulisch förderlich. Auch in der Freizeit ist Sport für ihn Antrieb und Quelle, um z.B. vom vielen Computerspielen loszukommen und sich wohlfühlen. So unterstützen viele schulische Strukturen Finn darin innerhalb der Schule bestehen zu können, aber auch außerhalb der Schule Orientierung und Perspektive zu haben. Das Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit hat Finn auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit seinen Lehrkräften.

Lehrkräfte als Unterstützung – „Die würden sich ja direkt drauf einlassen, wenn ich was bräuchte“

Wenn Finn etwas auf dem Herzen hat, sind seine Lehrkräfte für ihn zwar nicht unbedingt die richtige Anlaufstelle, sie „haben [da] nicht viel mit zu tun“ (Finn), aber grundsätzlich erlebt Finn die Unterstützung der Lehrkräfte scheinbar als bedingungslos, fast konstitutiv.

„Das ist dann halt eher, die würden sich ja direkt drauf einlassen, wenn ich was bräuchte. So, die können ja mit allen leben sozusagen. Das ist halt mehr so, dass der Schüler den Schritt machen muss, die Lehrer darauf anzusprechen und sozusagen das brauche ich, und dann sagen die Lehrer ja okay, das können wir so machen. Also so ist mir das bis jetzt immer aufgefallen.“ (Finn)

Insbesondere in den höheren Jahrgängen empfindet er also durchaus eine Art Bringschuld, die den Schüler*innen obliegt. Bedürfnisse wahrzunehmen, zu formulieren und im nächsten Schritt sogar Lösungsmöglichkeiten aufzuspüren, stellt

eine anspruchsvolle Aufgabe dar, insbesondere für Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, eigene Lernprozesse zu überblicken und Emotionen einzuordnen. Eine Kompetenz, die aber für das eigene, selbstständige Leben von hoher Bedeutung ist und in der Laborschule sukzessive über zahlreiche Gespräche (z.B. Lernentwicklungs-, Feedback oder Förderplangespräche) angebahnt und begleitet wird.

Für Finn ist es – so scheint es im Interview – das Normalste der Welt, dass er sich Unterstützung, z.B. in Form von Feedback zu Arbeitsergebnissen, einholen kann: *„da kann ich ja einfach auf meine Lehrer zugehen oder denen das per E-Mail schicken. Und die korrigieren mir das“* (Finn). Mit der Aufgabe, derartige Hilfen unter anderem aktiv einfordern zu müssen, markiert Finn durchaus – wie auch andere Schüler*innen der Laborschule – die Bedeutsamkeit eigener Aktivität für gelingende inklusive Prozesse.

Auch wenn Finn seine eigenen Emotionen am liebsten für sich behält, schätzt er das Zeigen von Emotionen als authentisch-empathisches Verhalten an seiner damaligen Betreuungslehrerin sehr:

„Ich find’ Susanne ist ’n richtig netter Mensch. Sie ist halt mega offen, sie ist sehr gefühlsvoll und sie zeigt halt auch ihre Emotionen, weil sie sehr empfindlich auf gefühlsvolle Dinge reagiert. Dass sie dann auch weinen muss, wenn jemand, wir haben jetzt ja Flüchtlinge in der Klasse. Und, wenn die dann über ihre Probleme reden, dass sie sich dann direkt so mit hineinversetzt und dann halt eben Gefühle zeigt. Das finde ich halt eine sehr schöne Eigenschaft.“ (Finn)

Ein paar andere Kollegen kommen hingegen nicht so gut weg – Finn fühlt sich in Teilen ungerecht behandelt und hat Sorge, dass die Vergangenheit ihm nachhängt. Zur Zeit des Interviews ist Finn mit seiner Benotung im Kurs Technik unzufrieden:

„Also, hm, bei Technik zum Beispiel, da bin ich im Moment sehr unzufrieden, weil ich eine Drei bekommen habe. Und Sven, mit dem ich eigentlich immer zusammenarbeite, hat eine Zwei bekommen. Und allgemein so die meisten anderen haben eine eins bekommen. Und ich hab’ halt mit anderen Schülern darüber geredet und die meinten eigentlich, dass ich zu einer der besten Schüler mit Sven gelte sozusagen und die selber viel schlechter sind.“ (Finn)

Auf die Frage, ob er dafür eine Erklärung habe, antwortet Finn:

„Joa vielleicht, weil ich mich vielleicht vor vier Jahren schlecht verhalten hab? [...] Und jetzt bei Technik strenge ich mich ausnahmsweise mal richtig an und bekomme einfach ’ne schlechte Note.“ (Finn)

Der Notenvergleich macht Finn wütend. Vor dem Hintergrund seiner immensen Entwicklung und Leistungssteigerung in den Jahren zuvor und der in seiner Wahrnehmung überdurchschnittlichen Anstrengung im Technikkurs, ist das

nachvollziehbar. Finn hat Sorge, dass seine Anstrengungen sowie Fortschritte nicht gesehen und honoriert werden. So wie hier zeigt sich auch an anderen Stellen, dass Offenheit und Transparenz (z.B. in Bezug auf Bewertungen) sowie ein authentisches und für ihn kalkulierbares Lehrer*innenhandeln Finn Sicherheit geben. Wenngleich er im Kontakt mit seinen Lehrer*innen auch Konflikte erfährt, erlebt Finn die Lehrkräfte als beständige Unterstützung. Zum Beispiel auch darin einen eigenen für sich guten Weg in das Leben nach der Schule zu finden.

Lernen für ein Leben außerhalb der Schule – „*Da wird einem halt viel ermöglicht*“

Viele der schulischen Angebote und Strukturen sind nicht nur darauf angelegt in der Schule zu bestehen, sondern auch in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des eigenen Lebens selbstbestimmt, eigenverantwortlich und entlang der eigenen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Wünsche agieren zu können sowie Lösungswege finden zu können.

Über innerschulische Angebote, wie die der handlungsorientierten Lernbereiche oder außerschulische Aktivitäten, wie die der Klassenfahrten oder des Herausforderungsprojektes lernt Finn ganz lebenspraktische Dinge:

„Ja und ansonsten lernen wir halt kochen, wir lernen unten in der Technik, Labor oder Werkstatt heißt das. Da wird einem halt viel ermöglicht, was man da machen kann. Das haben andere Schulen nicht.“ (Finn)

Er lernt aber auch viel über sich selbst, die eigene Handlungsfähigkeit und Autonomie. Finn erlebt Erfolgserlebnisse:

„Das [Austausch in Schweden] war dann am Anfang unangenehm, neue Familie. Aber man ist dann halt am Ende umso glücklicher, dass man sich das getraut hat. Man hat halt mega viel dabei auch gelernt.“ (Finn)

Darüber hinaus betont er insbesondere soziale Kompetenzen, die er aus seiner Laborschulzeit mitnimmt: *„Zivildcourage lernen wir hier ja ganz viel. Andere Menschen akzeptieren so wie sie sind“ (Finn).*

Insbesondere die mögliche (handlungsorientierte) individuelle Profilbildung, das Erleben eigener Stärken und das Erleben von Anerkennung, Vertrauen und Zugehörigkeit in einem unterstützenden Netzwerk ermöglichen Finn eine Idee und Perspektive für mögliche berufliche Wege.

„Klar. Da finde ich, hat man verhältnismäßig 'ne ziemlich gute Unterstützung. [...] Halt vom Arbeitsamt kann man sich Ausbildungsplätze zuschicken lassen. Dass man guckt, dass man, also, dass man Plätze hat, wo man sich gut bewerben kann, weil die Leute suchen. Man kann mit ihr darüber reden, was man gerne machen will und sie gibt einem Tipps. Man kann halt auch wie immer, wie bei eigentlich Allem, auf seine Lehrer zugehen.“ (Finn)

Finn weiß zur Zeit des Interviews – das Abschlussjahr hat begonnen – zwar noch nicht genau, wo es beruflich hingehen soll, aber der Rucksack ist gepackt – mit Unterstützungsmöglichkeiten für die Berufsorientierung, dem Profil für einen handwerklichen Beruf, Handlungsrepertoire und Selbstbewusstsein für individuelle Entscheidungen und Lösungswege, freundschaftlichen Beziehungen und einem Mittleren Schulabschluss.

Autorinnen

Rüther, Julia

Ehemalige studentische Hilfskraft im WILS-Projekt, Sonderpädagogin

Külker, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de

Marlena Dorniak

Alex – „Manche ganz schnell, manche ganz langsam, manche so mittel“

Fallskizze

Alex kommt mit sechs Jahren als Vorschulkind in den Jahrgang 0 der Laborschule. Er ist ein fröhliches Kind, das sich im Zuge des ersten halben Jahres gut in der Laborschule einlebt – obwohl ihn die Anforderungen des schulischen Alltags in Teilen sehr herausfordern und vor allem die Bedingungen seines privaten Umfelds ihn stark belasten.

Alex wird mit einer schwerwiegenden Entwicklungsstörung geboren. Während seiner ersten Lebensjahre hat er bereits viele Herausforderungen zu bewältigen. Er entwickelt seine Fähigkeiten langsamer als andere Kinder, braucht viel Zeit und Zuwendung. Für die alleinerziehende leibliche Mutter von Alex ist das oft schwer zu bewältigen. Die Verantwortung, die sie für Alex und ihre Geschwister aufbringen muss, bringt sie an ihre Grenzen. Die Kinder sind oft auf sich alleine gestellt in der Wohnung. In seinen ersten Lebensjahren muss Alex viel Verantwortung übernehmen und sich, so gut er kann, nicht nur um sich selbst, sondern auch um seine jüngeren Geschwister kümmern. Schließlich werden Alex und seine Geschwister in unterschiedlichen Pflegefamilien untergebracht und haben nur noch eingeschränkten Kontakt zur leiblichen Mutter. Alex beginnt nun gemeinsam mit einer Familienhilfe und zusätzlicher psychologischer Unterstützung seine Biographie aufzuarbeiten. Das stellt sich teilweise als sehr belastend heraus und benötigt viel Zeit und Fürsorge. Umso beeindruckender, wie Alex es dennoch schafft, zu einem durchaus selbstständigen, fröhlichen und motivierten jungen Menschen zu werden.

Alex startet mit vielfältigen Entwicklungsverzögerungen in den schulischen Alltag. Zu Beginn seiner Laborschulzeit schafft er es noch nicht, sich selbstständig anzuziehen, zeigt erhebliche Schwierigkeiten in der Orientierung und Merkfähigkeit und weist generell ein geringes Umwelt- und Erfahrungswissen auf. Er verfügt lediglich über einen kleinen Wortschatz und hat zudem Artikulationsprobleme. Gleichzeitig ist Alex aber unheimlich interessiert und seine Lernbereitschaft ist groß. Er zeichnet sich immer wieder durch großen Fleiß aus und ist bereit mehr Zeit in seine Aufgaben zu investieren als viele seiner Mitschüler*innen. Das fällt Alex mit den Jahren an der Laborschule vermehrt auf und führt auch immer wieder zu Frustration. Er sehnt sich mehr und mehr danach mit Gleichaltrigen zusammen zu sein, die ähnliche Schwierigkeiten haben wie er und, wie er sagt,

so ticken wie er. Daraus entsteht in seiner Jugend der Wunsch das Schulsystem zu wechseln. Als im 8. Schuljahr durch einen Quereinstieg in die Laborschule ein neuer Mitschüler in seine Klasse kommt, hat Alex das Gefühl, mit Sascha endlich einen Freund gefunden zu haben, der ihn versteht und so ist wie er. Alex fühlt sich zunehmend wohler in der Gruppe. Nachdem allerdings ein Streit in seiner Pflegefamilie eskaliert, entwickeln sich die Dinge anders als geplant. Zum Ende des Jahrgangs 9 – also ein Schuljahr vor Ende seiner regulären Laborschulzeit – wechselt Alex schließlich doch die Schule. Er zieht in eine betreute Wohngruppe und steht vor einem Neuanfang an einer anderen Schule. Dieser Neuanfang ist verbunden mit vielen Herausforderungen, aber durchaus auch mit einigen Chancen für ihn und seine Weiterentwicklung.

Rückblick auf die Schulzeit – „Immer freundlich und sehr hilfsbereit“

Im zweiten Schulbesuchsjahr wird für Alex ein Portrait mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung verfasst. Die Förderziele und Entwicklungsbedarfe sind vielfältig und beziehen sich auf die kognitive, motorische sowie emotionale und soziale Entwicklung. Förderschwerpunkte liegen unter anderem in den Bereichen der Körperwahrnehmung und Koordination, aber auch der Erweiterung der Konzentrationsspanne. Vor allem geht es aber erst einmal um die Stärkung des Selbstwertgefühls und die Anbahnung sozialer Bindungen, die Alex am Anfang seiner Zeit an der Laborschule fehlen. Er zeigt sich aber von Beginn an freundlich und zugewandt, sodass er mit der Zeit eine immer bessere Einbindung in seine Gruppe erlebt. Der gute Kontakt zu seiner Betreuungslehrerin und deren Gestaltung des schulischen Alltags tun Alex ebenfalls gut. Dennoch braucht er für alles sehr viel Zeit und Anleitung. So kommt es auch, dass Alex ein Jahr länger in seiner Gruppe im Haus 1 bleibt. Das ermöglicht nicht nur eine noch intensivere Förderung und gibt ihm die Zeit, die er braucht, sondern es lässt auch zu, dass er gemeinsam mit seinem Pflegebruder Simon ins Haus 2, den Jahrgang 3, wechseln kann. Simon und Alex sind in ihrem Temperament eher gegensätzlich und streiten häufig. Alex ist für sein Alter noch klein, agiert meist zurückhaltend und freundlich, Simon dagegen ist schon hochgewachsen und impulsiv – er sagt und macht immer, was er für richtig hält. Trotz Streitereien untereinander halten sie als Pflegebrüder zusammen und können nie lange ohne einander sein.

Im Laufe der Jahre an der Laborschule bemerkt Alex selbst, dass er längere Zeit für die Bewältigung von Aufgaben braucht als andere Kinder für deren Aufgaben – trotz aller Differenzierung. Beim Lernen und Spielen hat er sich schon früh allerhand Strategien angeeignet, die ihm helfen Herausforderungen im Alltag zu meistern. Mit Hilfe der Betreuungslehrkraft hat er außerdem schon in den ersten

Schuljahren den Fokus auf seine Stärken gelegt. Er beschäftigt sich mit Büchern, blättert sie durch, beginnt dabei auch vermehrt zu lesen, er liebt es zu basteln, geht auf den Bauspielplatz oder in den schulischen Streicheltierzoo – auch während der Unterrichtszeit. Vor allem aber gleicht er seine Schwierigkeiten im Lernen durch großen Fleiß aus. Stundenlang verbringt er seine Zeit damit, selbstgeschriebene Texte zu verfassen, sie kleinschrittig zu überarbeiten und sie anschließend am Computer abzutippen. Gerne tauscht er sich mit anderen darüber aus. Generell genießt er es, Zeit mit anderen Kindern zu verbringen, besonders im freien Spielen oder auch in den Vorbereitungen für Tanz- oder Theatervorführungen. Alex wird in seinen Gruppen der Primarstufe geschätzt und kümmert sich liebevoll um andere. Dabei spielt er selten mit Gleichaltrigen. Die Jahrgangsmischung in der Primarstufe ermöglicht es ihm, sich zu den jüngeren Kindern in seiner Gruppe zu orientieren. Bei ihnen fühlt er sich besonders wohl und sozial eingebunden.

Der Wechsel in den Jahrgang 6, der an der Laborschule altershomogen organisiert ist, stellt Alex deshalb vor eine besondere Herausforderung. Es fällt immer mehr auf, dass er sich für andere Themen interessiert und vorzugsweise anderen Aktivitäten nachgeht als die Gleichaltrigen in seiner Gruppe. Auch die komplexen Beziehungsgeflechte in seiner Stammgruppe sind für ihn schwierig nachzuvollziehen. Seine Verwirrung darüber richtet er allerdings nie gegen andere: Alex ist immer *„absolut friedlich“* und verliert *„nie ein böses Wort über andere“* (LEB Jahrgang 6). Das hatte auch schon die Betreuungslehrkraft in Stufe II berichtet. Alex verhält sich anderen gegenüber *„immer freundlich und sehr hilfsbereit“* (LEB Jahrgang 5), auch wenn er von sozialen Situationen oft herausgefordert ist.

Über die Jahre hinweg begleitet Alex eine große Sehnsucht danach, Menschen zu finden, die ihm im Lernen und mit ihren Erfahrungen ähnlich sind und bei denen er sich sicher und sozial eingebunden fühlt. Diese Menschen vermisst er in der Laborschule manchmal – auch, wenn es in seinen Lerngruppen immer auch andere Kinder mit Lernschwierigkeiten gibt. Seit seine Pflegemutter ihm gegenüber offen thematisiert hat, dass er eine leichte geistige Behinderung hat, wünscht Alex sich, mehr Gleichaltrige kennenzulernen, denen es so geht wie ihm, die ähnliche Schwierigkeiten und Probleme – aber auch ähnliche Interessen haben. Aus diesem Wunsch heraus entsteht auch seine Überlegung, noch während seiner Laborschulzeit in ein anderes Schulsystem zu wechseln. Es finden Gespräche mit allen Beteiligten dazu statt, um diesen Wunsch abzuwägen. Vorerst wird ein Schulwechsel allerdings auf Grund der möglichen Destabilisierung nicht für sinnvoll erachtet. Im 8. Schuljahr kommt durch einen Quereinstieg an die Laborschule Sascha in Alex' Lerngruppe. Alex hat mit ihm das Gefühl, dass da endlich eine gleichaltrige Person ist, die ihn versteht und so lernt und denkt wie er. Während er zuvor oft unzufrieden und dadurch auch unkonzentrierter war, fühlt sich Alex nun zunehmend wieder wohler in der Gruppe. Es gelingt ihm wieder vermehrt sich auf sein Lernen und seine Stärken zu fokussieren.

Ressourcen und Stärken – „*Du bist immer bereit dein Bestes zu geben*“

Eine absolute Ressource für Alex' inner- und außerschulische (Weiter-)Entwicklung sind seine hohe Anstrengungs- und Lernbereitschaft. Wie würden seine Lehrkräfte ihn wohl beschreiben, fragen wir ihn: „*Dass ich gut arbeite*“ (Alex I). Diese Einschätzung teilen auch seine schulischen Wegbegleiter*innen. Alex ist in der Schule „*immer fröhlich und gut gelaunt [sowie] interessiert in allen Bereichen des Unterrichts beteiligt*“ (LEB Jahrgang 6). Nach und nach benötigt er insbesondere „*bei praktischen Aufgaben, deren Abläufe [er] kenn[t], nur noch sehr selten Hilfe durch den Fachlehrer*“ (LEB Jahrgang 6). Alex traut sich häufig noch wenig zu, wird aber stets ermuntert sich und seinen Fähigkeiten zu vertrauen. Er zeigt sich in allen Lernbereichen engagiert und seine Lehrkräfte schätzen diese zuverlässige, konstante Arbeitsweise und seine dauerhafte Motivation beim Lernen sehr:

„*Du bist sehr anstrengungsbereit, arbeitest immer an deinen Aufgaben, auch wenn es zuweilen schwer für dich ist. [...] Eine Stärke von dir sehe ich darin, dass du immer bereit bist, dein Bestes zu geben.*“ (LEB Jahrgang 6)

Sein Fleiß und der ordentliche Umgang mit seinen Materialien helfen Alex im schulischen Alltag weiter. So meldet er zurück, dass er es mag, dass er in der Schule lernt „*mit den Sachen ordentlich umzugehen*“ (Alex I). Das kommt ihm immer wieder zu Gute. Vor allem in den jüngeren Jahrgängen zeigt sich Alex besonders motiviert und engagiert bei Teamaufgaben, die er mit anderen gemeinsam lösen kann, sowie handlungsorientierten Themen. Schwerer hingegen fällt ihm bis zum Schluss „*das Verschriftlichen der Ergebnisse*“ (LEB Jahrgang 9). Aber – so kommentiert es seine Betreuungslehrkraft – Alex „*bleib[t] immer dran*“ (LEB Jahrgang 9). Dieses Lernverhalten bleibt über viele Jahre hinweg stabil. Bemerkenswerterweise gelingt es Alex im Unterricht motiviert, gewissenhaft, ehrgeizig und mit Freude bei der Sache zu sein, auch wenn sich immer wieder erhebliche Schwierigkeiten beim Lernen zeigen. Vor allem in familiären Krisensituationen holen Alex diese Beeinträchtigungen ein und erschweren den Rückgriff auf die Ressourcen der Anstrengungs- und Lernbereitschaft.

In handlungsorientierten Arbeits- und Lernsituationen kann Alex seine Fähigkeiten besonders unter Beweis stellen. Bei der Wahl seiner Kurse entscheidet er sich dementsprechend. Er wählt nach seinen Interessen die Kurse Orangerie und Textilgestaltung. Im Kurs Orangerie kochen die Teilnehmenden regelmäßig Gerichte für die Mittagsverpflegung in der Schule. Alex zeigt in diesem Kurs, dass er schon recht selbstständig seine Aufgaben erledigen kann und hilfsbereit und unterstützend für seine Mitschüler*innen agiert. In solchen Zusammenhängen macht er, ebenso wie im handlungsorientierten Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Könnenserfahrungen. Durch die hohe Eigenverantwortung, die er

schon früh in seinem Leben hatte, schafft Alex es sogar teilweise auf Erfahrungen zurückgreifen, die andere Jugendliche noch nicht haben.

Bemerkt seine Betreuungskraft zu Beginn seiner Zeit in der Sekundarstufe noch eine gewisse Sprunghaftigkeit im Arbeitsverhalten, so meldet sie ihm im Jahrgang 8 zurück:

„Dass du ausdauernd arbeiten kannst, war uns eigentlich klar, aber wie kontinuierlich du auch an einer größeren Sache bleiben kannst, zeigst du gerade bei deiner Jahresarbeit. Du hast dich bereits sehr intensiv mit deinem Thema auseinandergesetzt und viele Texte zu Hause geschrieben. Du hast Freude daran, deine Ergebnisse vorzuzeigen. Über deine selbstgeschriebenen Geschichten freuen wir uns immer wieder.“ (LEB Jahrgang 8)

Jahresarbeiten als ein wesentlicher Teil des selbstbestimmten Lernens in der Sekundarstufe ermöglichen den Jugendlichen sich über eine längere Zeit mit von ihnen selbst gewählten Themen auseinanderzusetzen. Nicht wenige Jugendliche stellt die Aufgabe, sich für ein Thema zu entscheiden und während nahezu eines gesamten Schuljahres daran zu arbeiten, vor eine große Herausforderung. Alex entscheidet hier nach seinen Fähigkeiten und Interessen. Von Beginn seiner Schulzeit an bereitet ihm das Geschichtschreiben besondere Freude. Daher nimmt er sich ein Schuljahr lang Zeit, Geschichten zu schreiben und daraus ein kleines Buch zusammenzustellen. Auch an weiteren Stellen zeigt sich, dass Alex teilweise anders an Herausforderungen herangeht als seine Mitschüler*innen.

Die zweiwöchige Reise in den Schnee nach Mittelberg im 7. Schuljahr bleibt ihm im Rückblick auf seine Schulzeit besonders in Erinnerung. Für ihn ist diese Reise ein absolutes Highlight, viele andere Jugendliche bringt sie an ihre Grenzen. Alex bezeichnet die Reise nach Mittelberg als das beste Ereignis seiner Schulzeit. Auf engstem Raum mit vielen Menschen in einer Selbstversorgungshütte auf einem Berg zu sein, neue komplexe Bewegungserfahrungen auf unterschiedlichen Gleitgeräten wie z.B. Skiern zu machen, das stellt für viele Jugendliche eine große Herausforderung dar. Alex jedoch genießt diese Form des Zusammenlebens und erfährt in dieser Zeit hohe Selbstwirksamkeit: *„Das Skifahren generell, Mittelberg generell, geil!“* (Alex II), erzählt er begeistert und berichtet, dass er es gar nicht schwer fand, Ski zu fahren und auch keine Angst davor hatte. Er habe es einfach gemacht und dann hat es geklappt. Auch das gemeinsame Kochen für die gesamte Gruppe gefällt ihm gut. Hier kann er sich helfend für andere einbringen, und auch auf etwas zurückgreifen, was er im Hauswirtschaftskurs gelernt hat. Darauf ist er stolz. Im schulischen Alltag kann Alex seine Materialien gut organisieren und erledigt seine Dienste in der Klassengemeinschaft sehr verantwortungsvoll. Wochendienste, andere Rituale und wiederkehrende Abläufe geben ihm Sicherheit. Auch, wenn es Alex unheimlich schwerfällt, sich selbst einzuschätzen und Erfolge zu spüren, ermöglichen es ihm individualisierte Lernformen an der Laborschule Selbstwirksamkeit und Anerkennung zu erfahren. Über vielfäl-

tige Selbstreflexionen, über gemeinsame Gespräche mit seinen Lehrkräften, über etablierte Rückmeldeverfahren in der Gruppe – auch und gerade zwischen den Schüler*innen – hat Alex gelernt, seine eigenen Stärken zu sehen und auch seine Begrenzungen wahrzunehmen.

Differenzierung – „Gut gefällt mir, dass man in seinem eigenen Tempo arbeiten kann“

Der Unterricht an der Laborschule macht Alex in der Regel Spaß. Dennoch berichtet er auch davon, dass es oft sehr anstrengend für ihn ist. Aber Alex bleibt motiviert dran. Er ist fleißig und arbeitet selbstständig an seinen differenzierten Materialien oder an gemeinsamen Aufgaben mit anderen Kindern aus der Gruppe. Er ist zufrieden damit, welche Aufgaben die Lehrer*innen für ihn finden. Generell ist bemerkenswert, wie reflektiert Alex damit umgeht, dass alle Schüler*innen Aufgaben auf ihrem eigenen Niveau und in ihrer eigenen Geschwindigkeit bearbeiten. Die Offenheit, mit der damit in der Laborschule umgegangen wird, hilft ihm dabei. Er findet es normal, wenn er andere Aufgaben bekommt als seine Mitschüler*innen – und kann die Differenzierungsarbeit der Lehrkräfte sehr wertschätzen. Alex gefällt an der Laborschule, „dass man in seinem eigenen Tempo arbeiten kann“ (Alex I) und es kein Problem ist, dass „manche ganz schnell, manche ganz langsam, manche so mittel“ (Alex I) arbeiten. Auch wenn sie individualisiert an ihren eigenen Aufgaben arbeiten, so verfolgen die Schüler*innen dennoch gemeinsame Themen und Ziele – das schätzt er sehr. Zugleich bemerkt er aber auch immer wieder, dass er selbst für die für ihn vorbereiteten Aufgaben deutlich mehr Zeit und Fleiß aufbringen muss als andere für deren Aufgaben. Dennoch ermöglichen ihm die Unterrichtsorganisation, die Formen der differenzierten Lernangebote im Fachunterricht und auch die Kursangebote, seine Schulzeit so zu organisieren, dass er Könnenserfahrungen macht und eine persönliche Lernentwicklung wahrnehmen kann. Alex kann also nicht nur in seinem eigenen Tempo arbeiten, er kann sich auch für Arbeitsschwerpunkte und Zugangsweisen selbstständig und selbstverantwortlich entscheiden.

Auf die Frage, was ihm besonders leicht fällt in der Schule, antwortet er: „*Hm ja, Zeichnen. Und Sport*“ (Alex I). Dass ihm der Bereich *Wahrnehmen und Gestalten*, in dem es um den kreativen Ausdruck geht, viel Spaß macht, wird schon früh in seiner schulischen Laufbahn deutlich. Im Haus 1 der Laborschule wurde dies unter anderem durch den Fokus seiner Betreuungslehrerin auf Kunst und Theater im Unterricht bestärkt. So konnte er sich mit seiner Kreativität und Begeisterungsfähigkeit gut in die Gruppe einbringen und hat diese Lernerfahrungen auch in der neuen Gruppe in Haus 2 gezeigt.

„Du bist gerne kreativ und bastelst kleine Geschenke, gehst gerne in die Kreativwerkstatt, erstellst süße Tüten oder eigene Bücher, die du dann mit Geschichten füllst.“ (LEB, Jahrgang 4)

Beim Zeichnen, Malen, Nähen und Einbringen von kreativen Ideen beteiligt er sich intensiv und aktiv und arbeitet daran vertieft. Im kreativen Bereich kann er auch seine große Hilfsbereitschaft ausleben und seine Mitschüler*innen unterstützen, die ihm wiederum dafür in anderen Fächern Tipps geben.

Außerdem kann er seine persönlichen Hobbies und Fähigkeiten in den Schulalltag einbringen: *„Also Backen, Fitness machen, Lernen, wenn mir langweilig ist, dann lerne ich freiwillig. Chillen, mit Freunden treffen, alles Mögliche“* (Alex II). Bei Wahlangeboten sucht er sich im differenzierteren Kursangebot am liebsten Kreativangebote wie Zeichnen und Tanzen aus. In den höheren Jahrgängen besucht er dann auch Theater- und Hauswirtschaftskurse. Auch im Fachunterricht – gerade im Bereich Deutsch – wählt er seine Zugänge zu den Unterrichtsinhalten so, dass er sein kreatives Potential nutzen kann.

„Das Verfassen von Texten, insbesondere Geschichten oder Briefen, ist eine deiner Lieblingsarbeiten. Du kannst dabei abschalten, deiner Phantasie freien Lauf lassen oder mit Freude anderen eine Freude bereiten.“ (LEB Jahrgang 4)

Auch wenn Alex viele positive Erfahrungen im schulischen Alltag sammeln kann, vor allem durch den hohen Umfang an Wahlfreiheit bei der Gestaltung seines Lernweges, werden auch seine Schwierigkeiten, die er bei der Erschließung von Inhalten hat, immer wieder deutlich. Wenn es um die Arbeit an Texten geht, die formal stärker eingegrenzt sind, ist das für Alex schwer. Im Lernentwicklungsbericht im Jahrgang 7 schreibt seine Betreuungslehrkraft:

„Das Verfassen der Deutexte war in diesem Schuljahr anstrengend für dich. Du konntest weniger frei und selbstbestimmt arbeiten, da ich von dir stärker formalisierte Texte einforderte.“ (LEB Jahrgang 7)

So lange Alex selbst gewählte Texte mit eigenen Inhalten und eigener Form schreiben kann, gelingt ihm das auf seine Weise gut. Fordern die Lehrkräfte jedoch formalisierte Texte und klarere Einhaltung von Regeln bei Textformen, stößt er an seine Grenzen. Wenn Alex Texte mit der Hand schreibt, fällt es ihm zudem sehr schwer, Rechtschreibfehler zu erkennen. Hier kann er sich Abhilfe verschaffen, indem er mit Hilfe von Rechtschreibprogrammen am Computer arbeitet. Häufig tippt er seine handgeschriebenen Texte nochmals am Computer ab und korrigiert seine Fehler – was eine langwierige Fleißarbeit ist, aber auch Lernfortschritte mit sich bringt. Auch das Erschließen der Inhalte im Fach Mathematik fordert ihn sehr heraus. In seinem Abgangszeugnis ist dazu zu lesen, dass Alex im 9. Schuljahr *„seine Rechenfertigkeiten im Zahlenraum bis 100 weiter ausbauen“* (LEB Jahrgang 9) konnte, wenngleich er weiterhin oft zählend rechnet. Trotz der

sehr basalen Fähigkeiten ist er in der Lage, alltagsrelevante Rechnungen zu erledigen und der Umgang mit Geld oder anderen Materialien gelingt ihm weitgehend. So hat er sich hilfreiche Strategien aneignen können, die es ihm ermöglichen, selbstständig zu sein, beispielsweise beim Einkaufen. In stressigen Situationen an der Kasse nutzt er nur selten Münzen, da er weniger nachzählen muss, wenn er mit Scheinen bezahlt. Hat er viel Kleingeld angesammelt, tauscht er es mit Hilfe von anderen wieder gegen Scheine ein.

In seiner Zeit an der Laborschule hat Alex auch gelernt, Lernprozesse zu reflektieren. So gelingt es ihm, seine eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen, aber auch seinen Mitschüler*innen ein konstruktives Feedback zu geben. Er selbst schafft es zwar, so sagen seine Lehrkräfte, die Rückmeldungen seiner Mitschüler*innen anzunehmen und freundlich darauf zu reagieren. Schwer fällt es ihm allerdings die Verbesserungsvorschläge tatsächlich auch umzusetzen. Dass Alex sich nicht nur interessiert zeigt, sondern auch Fortschritte im Hinblick auf sein Lernen sowie seine Arbeitsorganisation macht, liegt auch daran, dass es ihm nach und nach immer besser gelingt, sich die notwendige Unterstützung dafür einzuholen.

Unterstützungssysteme – „Wenn ich Fragen habe, geh’ ich zu denen“

In seinen Stammgruppen erfährt Alex über die Jahre von Erwachsenen Seite viel Unterstützung beim Lernen. Auch die Fachlehrkräfte helfen ihm und nehmen sich zusätzliche Zeit. Zudem sucht er regelmäßig Kontakt zu den für die Gruppe zuständigen Sonderpädagog*innen. Als engste Bezugsperson, die er schon lange kennt, nennt Alex eine Sozialpädagogin, die den Bauspielplatz betreut. Was sie so besonders macht, kann Alex nicht in Worte fassen: „*Keine Ahnung. Versteh’ mich halt auch mit ihr und so*“ (Alex I). Sie hat ein offenes Ohr für ihn und hilft ihm Probleme zu lösen. Als langjährige und wichtige Bezugsperson besucht Alex dementsprechend auch gerne die Orte, die mit dieser Person in Verbindung stehen: „*Also meistens ist sie auf dem Bauspielplatz oder in ihrem Büro. Dann geh’ ich halt zu ihr und wir gehen in den Besprechungsraum, wenn wir irgendwas zu reden haben*“ (Alex I).

Auch wenn er, wie seine Lernentwicklungsberichte zeigen, nicht immer Hilfe annehmen möchte, weiß er, dass er auf die stetige Unterstützung seiner Lehrer*innen zählen kann: „*Also, wenn ich Fragen habe, dann geh’ ich zu denen und dann klären die das dann halt mit mir, wenn ich irgendwas nicht verstanden habe*“ (Alex I).

Und so ist er sich absolut sicher, „*dass sie mir immer helfen*“ (Alex I). Sowohl seine jeweiligen Betreuungslehrkräfte als auch die seiner Gruppe zugeordneten son-

derpädagogischen Fachkräfte stehen ihm bei diversen Herausforderungen immer helfend zur Seite.

Alex erinnert sich noch gut daran, wer ihm in den Anfangsjahren der Laborschule besonders geholfen hat. Eine Sonderpädagogin, die ihn von Jahrgang 0 an eng begleitet hat, ist ihm damals eine besondere Stütze. Das neue Zusammenleben in seiner Pflegefamilie und die Einschulung fordern Alex zu Beginn sehr heraus. Durch die vielen Veränderungen in seinem Leben braucht er dringend Halt, und bekommt ihn in der Schule durch die Begleitung der Sonderpädagogin. Dafür ist Alex ihr auch noch Jahre später dankbar. Gerade diese, ihm besonders wichtigen und vertrauten Erwachsenen der Schule entwickeln gemeinsam mit ihm Strategien, wie er seine vorhandenen Ressourcen möglichst gut nutzen kann. Als es ihm zu Beginn seiner Schulzeit noch nicht immer leichtfällt zu erkennen, was er braucht, um gut lernen zu können, unterstützt es ihn sehr, dass Erwachsene ihm aufzeigen, welche Strategien ihm beim Lernen helfen können. Seinen anfänglichen Schwierigkeiten, sich in der offenen Laborschul-Architektur auf die eigenen Aufgaben zu fokussieren, begegnet er bald proaktiv, beispielsweise durch die Nutzung von Hilfsmitteln: „*Wir haben auch extra so Kopfhörer, die man sich dann auf die Ohren machen kann*“ (Alex I). Solche an der Laborschule häufig eingesetzten großen Lärmschutzkopfhörer, auch ‚Mickey Mäuse‘ genannt, helfen ihm dabei, sich besser zu konzentrieren, und so erlebt er die offenen Räume bald schon als etwas Positives, denn hier kann er alles überblicken und beispielsweise sehen, was sein Pflegebruder in einer anderen Lerngruppe gerade im Unterricht macht. Obwohl Alex die Offenheit der Architektur zu schätzen lernt, ist das Nutzen von Rückzugsorten wichtig für das Ausschöpfen seiner Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Im ersten Interview berichtet Alex davon, dass er gerne in den „*Sprachraum oder die Bibi*“ (Alex I) geht. Gerade in der Bibliothek findet er Ruhe und schaut sich viele Bücher an. Im Sprachraum, einem kleinen Mehrzweckraum, bereitet er gerne mit anderen Kindern Präsentationen vor oder entwickelt kleine Theaterstücke. Als Jugendlicher trifft er sich mit einzelnen Mitschüler*innen in den Pausen gerne im Treppenaufgang der Schule, um sich über den Tag auszutauschen. Hier kann Alex auch gut loswerden, wenn er sich über etwas geärgert hat. In der Mitschau und in der Schulküche hingegen ist Alex am liebsten mit vielen anderen Schüler*innen zusammen. Er mag es, diese unterschiedlichen räumlichen Möglichkeiten für seine je unterschiedlichen Bedürfnisse zu nutzen – für Rückzug vom Alltag sowie Vertrautheit und Austausch mit anderen.

Im zweiten Interview nennt Alex rückblickend einen Ort außerhalb der Laborschule, den er häufig aufsucht. Die fußläufig erreichbare Universität ist für ihn, seinen Pflegebruder Simon, und später auch für Sascha und weitere befreundete Mitschüler*innen ein Ort, den sie häufig in den großen Pausen aufsuchen: „*Wir gehen eigentlich immer in die Uni in der Pause. Die kaufen sich was und dann sitzen wir da, reden*“ (Alex II). Die offen gestaltete Uni-Halle mit den kleinen Einkaufs-

möglichkeiten gefällt ihm sehr. Hier kann er sich im nahen Umfeld der Schule gemeinsam mit Peers außerhalb des Blickfeldes der Lehrkräfte bewegen und Erfahrungen von Selbstständigkeit und Autonomie machen.

Alex schafft es mit der Zeit nicht nur bei seinen Lehrkräften um Unterstützung zu bitten, es gelingt ihm auch, die Hilfe seiner Mitschüler*innen einzufordern und offener mit seinen Schwierigkeiten beim Lernen umzugehen.

„Insgesamt bist du mittlerweile viel selbständiger geworden. Du siehst dir Aufgabenstellungen erst genau an und überlegst, wie du sie bearbeiten kannst. Kommst du an einer Stelle tatsächlich nicht weiter, holst du dir Unterstützung bei uns Lehrern, aber auch bei deinen Mitschülerinnen und Mitschülern. So nutzt du deine Lernzeiten optimal. Klasse!“ (LEB Jahrgang 6)

In seinem Lernprozess ist für Alex die Unterstützung fester Bezugspersonen besonders wichtig. Umbrüche und unbekannte Situationen fordern ihn sehr heraus. Beim Übergang in die Jahrgangsmischung 3/4/5 und damit vom kleinen Haus 1 ins komplexe Haus 2 der Laborschule fällt ihm der Abschied von der alten Gruppe und seiner ehemaligen Betreuungslehrerin schwer. Immer wieder zieht es ihn in die vertraute Umgebung des Haus 1. Regelmäßig stattet er seiner ehemaligen Lehrerin und Gruppe kleine Besuche ab. Als seine frühere Betreuungslehrerin schließlich in den Ruhestand geht, ist Alex sehr traurig, denn sichere Bindungen sind ihm wichtig.

Neben der freundlichen und fordernden Art seiner neuen Betreuungslehrerin in der Stufe II ist für Alex an dieser Stelle das schulische Patenschaftssystem eine große Unterstützung. Alex wird dabei von Mitschüler*innen an die Hand genommen und im schulischen Alltag unterstützt und begleitet. Noch einige Jahre später erinnert er sich daran gut: *„Die haben mir die Schule gezeigt. Und wenn was ist, konnte ich halt einfach zu denen“* (Alex II). Solche niederschweligen Unterstützungsangebote durch Mitschüler*innen nimmt Alex gerne an, und er freut sich auch, wenn er im Gegenzug anderen Kindern helfen kann. Seine Betreuungslehrerin des 5. Jahrgangs schreibt über Alex: *„Du bist ein Sonnenschein und kannst viele Kinder mit deiner Freundlichkeit mitziehen“* (LEB Jahrgang 5). Außerdem ist zu lesen:

„Du bist immer flexibel mit deinen Freundschaften und kannst dich gut auf neue Kinder einstellen. [...] Daher wirst du auch überhaupt keine Schwierigkeiten haben, in deiner neuen Gruppe neue Freunde zu finden.“ (LEB Jahrgang 5)

Wie auch schon die vorherigen Wechsel in neue Gruppen, gestaltet sich auch der Übergang in die Lerngruppe des Jahrgangs 6 schwierig. Neben der neuen Gruppenzusammensetzung ist es auch die neue Struktur, die ihm schwerfällt. Während es Alex sehr gut gefallen hat, dass er durch die Jahrgangsmischungen in Stufe I und II immer auch mit jüngeren Kindern in seinen Stammgruppen zusammen war, belastet ihn nun zunehmend die Altershomogenität ab dem Jahrgang 6. Die Betreuungslehrkraft in der Sekundarstufe meldet zurück, dass Alex oft zurückhal-

tend im Gruppengeschehen agiert. Dennoch sieht sie ihn als einen festen Teil der Gruppe: *„Mit den Kindern in der Gruppe verstehst du dich gut. [...] Du kommst gerne zur Schule“* (LEB Jahrgang 8). Mit der Zeit gelingt es Alex auch in der neuen Gruppensituation mutiger zu werden. Im Lernbericht zum Ende der 6. Klasse meldet ihm seine Lehrkraft zurück: *„Ich finde es erstaunlich, wie selbstbewusst du mittlerweile auf der Fläche deiner neuen Gruppe geworden bist“* (LEB Jahrgang 6). Während Alex über lange Strecken gut in seinen Stammgruppen aufgehoben und eingebunden ist, wird es im Laufe der Sekundarstufe I jedoch immer schwieriger für ihn innerhalb der Lerngruppe Freund*innen zu finden.

Soziale Eingebundenheit – *„Wir reden, wir machen witzige Sachen und spielen Ball und so“*

Während seiner Zeit in der Stufe II hat Alex viele freundschaftliche Kontakte zu anderen Kindern in der Stammgruppe. Aus der Perspektive der Lehrkräfte kann er sich *„gut auf neue Kinder einstellen“* (LEB Jahrgang 5). Nach Anfangsschwierigkeiten fasst er Vertrauen in seine Lerngruppe und stellt sich persönlichen Herausforderungen, auch vor der gesamten Gruppe. Dafür erntet er Lob und Zuspruch von seiner Betreuungslehrerin:

„Die Versammlung hast du in diesem Schuljahr geleitet und es super hinbekommen, auch wenn du das erst nicht wolltest. Trau dir ruhig mehr zu, denn du siehst ja selbst, dass es geht!“
(LEB Jahrgang 5)

In der Sekundarstufe gibt es weiterhin und auch zunehmend Schwierigkeiten für Alex in Versammlungssituationen, vor allem, wenn darin komplexere Inhalte besprochen werden. Dennoch nutzt er die vorhandenen Strukturen, zum Beispiel um Gruppensituationen zu klären: *„Wir machen Wandzeitung und da schreib' ich bei Kritik oder Wunsch halt Versammlung von Alex und dann machen wir das jeden Montagmorgen. Besprechen das halt alles“* (Alex I).

Für die Bearbeitung sozialer Themen der gesamten Gruppe schätzt Alex die Versammlung sehr. Persönliche Probleme, seien es schulische oder private, möchte er allerdings nicht in der Versammlung besprechen: *„Nein. Die bespreche ich lieber mit Mama“* (Alex I), sagt er. Die Tatsache, dass sich während der Sekundarstufenzeit kaum enge soziale Bindungen für ihn innerhalb seiner Klasse entwickeln, gibt ihm möglicherweise nicht die notwendige Offenheit persönliche Themen in Versammlungen anzusprechen. Das soziale Miteinander innerhalb der Lerngruppe bleibt über die gesamte Sekundarstufenzeit hinweg schwierig für ihn. Dennoch kommt Alex laut eigener Aussage und auch laut der Rückmeldung seiner erwachsenen Bezugspersonen gerne zur Schule. Er selbst berichtet davon, dass er

während der Pausen gern Zeit mit anderen Kindern verbringt: „*Wir reden, wir machen witzige Sachen und spielen Ball und so*“ (Alex I).

Am meisten Kontakt und Austausch hat Alex mit seinem Pflegebruder Simon. Ab und zu trifft er sich auch mit anderen Kindern. Wirklich enge Freund*innen findet er während der Sekundarstufenzeit aber nicht. Maxi, einen Jungen aus seiner Klasse, bezeichnet Alex im ersten Interview noch als seinen „*besten Freund*“ (Alex I). Allerdings gehen die Interessen der beiden im Verlauf der Schulzeit zunehmend auseinander. Alex ist sehr enttäuscht darüber, dass Maxi nicht mehr so viel Zeit mit ihm verbringen möchte. Es benötigt viel Unterstützung und Begleitung durch erwachsene Bezugspersonen in der Schule, aber auch viele klärende Gespräche innerhalb der Stammgruppe, um diese Enttäuschung zu verarbeiten. Aus Sicht der Lehrkräfte in Alex' Lerngruppe wird es mit zunehmendem Alter für ihn immer schwieriger, sich auf seine Mitschüler*innen einzustellen. Für Alex ist es schwer möglich, Beziehungsgestaltungen differenziert zu bewerten, Konfliktsituationen einzuschätzen sowie Ambivalenzen wahrzunehmen und auszuhalten. In seinem Lernbericht im 9. Schuljahr steht: „*so ordnet er die Menschen in seinem Umfeld, so wie Sachen im Übrigen auch, nach gut und schlecht*“ (LEB Jahrgang 9). Komplexe Bezüge herunterzubrechen hilft ihm, im Alltag zurecht zu kommen. Gleichzeitig sorgt es aber auch für Verwirrungen, Streit und Enttäuschungen. „*Ja, also die anderen in der Gruppe, die streiten sich meistens immer*“ (Alex I), erzählt er. Alex versteht die Beziehungsdynamiken nicht und bewertet diese als negativ. Im Interview sagt er rückblickend „*es gab immer Streit in der Gruppe*“ (Alex II). Die Interessen der Jugendlichen aus Alex' Stammgruppe entfernen sich mit der Zeit deutlich von seinen. Es fällt ihm schwer, sich auf seine Mitschüler*innen einzustellen und sich auf einen gemeinsamen Prozess mit ihnen einzulassen. Er zieht sich zunehmend zurück und bleibt beispielsweise in Gruppenarbeitsphasen lieber alleine. Die gemeinsame Erarbeitung von Themen in der Gesamtgruppe überfordert ihn immer wieder.

Eine enge Freundschaft auf Augenhöhe entwickelt sich erst wieder, als mit Sascha ein neuer Schüler in die Klasse kommt. Sascha ist durch einen Quereinstieg von einer anderen Schule an die Laborschule gekommen. Genau wie Alex hat Sascha ebenfalls Einschränkungen im Lernen und hat bereits früh in seiner Kindheit herausfordernde Situationen in seinem familiären Umfeld gemeistert. Alex und Sascha verstehen sich auf Anhieb gut miteinander und teilen eine besondere Verbundenheit – wohl auch, weil beide Jungen es nicht immer leicht im Leben haben. Sie finden sich als Lernpartner und verbringen auch ihre Freizeit miteinander. Alex kann bei Sascha als neuem Mitschüler außerdem gut seine Stärken, wie beispielsweise seine Hilfsbereitschaft, ausleben. Er zeigt ihm die Schule, erklärt ihm Abläufe und fühlt sich dadurch selbstbewusst. Gleichzeitig sieht er, dass er nicht alleine ist mit den schulischen Herausforderungen – auch seinem Freund fällt es oft schwer Aufgaben selbstständig zu lösen.

Schulische Herausforderungen – „Ich hatte richtig Schiss“

Alex beschreibt sich als „sehr zurückhaltend“ (Alex II): „Ich rede nicht so viel und meld' mich nicht so viel“ (Alex II). Das ist besonders in der Versammlung so, über die Alex schon im ersten Interview sagt: „Also ich bin meistens schüchtern in der Versammlung und dann meld' ich mich auch nicht“ (Alex I). Still und zurückhaltend erleben ihn auch seine Lehrkräfte in diesem Kontext:

„In den Versammlungen hältst du dich zurück. Das finde ich schade, weil ich es wichtig finde, dass du auch deine Meinung einbringst. Versuche, dich hier aktiver zu zeigen, auch wenn dir das schwerfällt.“ (LEB Jahrgang 9)

Nicht nur Alex, auch andere der interviewten Schüler*innen in diesem Buch erleben die Versammlung mit der gesamten Lerngruppe als ambivalent. Alex weiß, dass er in der Versammlung wichtige Informationen erhält, um anschließend an seinen individuellen Aufgaben zu arbeiten. Zum anderen aber werden ihm in dieser Konstellation auch immer wieder die großen Unterschiede zwischen seinen Fähigkeiten und denen seiner Mitschüler*innen deutlich. Als besondere Herausforderung in der Sekundarstufenzeit schildert Alex Situationen, in denen er vor der gesamten Lerngruppe ein erarbeitetes Thema präsentieren soll. Das melden ihm auch seine Lehrkräfte im Lernbericht zurück: „Dabei warst du natürlich etwas nervös. Einige der Gruppe gaben dir den Tipp, nächstes Mal ruhig lauter zu reden, damit alle dich verstehen können“ (LEB Jahrgang 6). Im Vergleich zu Arbeiten an Präsentationen und Referaten in der Jahrgangsmischung 3/4/5 stellt dies Alex nun zunehmend vor Schwierigkeiten. Nicht nur das Einarbeiten in das Thema, sondern auch die Erstellung eines Plakats oder einer PowerPoint und schließlich das Präsentieren fallen ihm schwer: „Schiss. Ich hatte richtig Schiss. Ich hab' generell so vor mehreren Leuten, wenn ich da was vorstellen muss, Schiss“ (Alex I). Während ihm die Beteiligung am Unterricht in kleinen, ihm vertrauten Gruppenzusammensetzungen gut gelingt, sind andere alltägliche Unterrichtssituationen für Alex also bis weit in seine Sekundarstufenzeit hinein häufig mit großen Anstrengungen und sogar Ängsten verbunden. Rückblickend beschreibt Alex, dass ihm gegen die Nervosität in solchen Situationen das wiederholte Üben in Kleingruppen sehr geholfen hat. Das hat er intensiv in der Jahrgangsmischung 3/4/5 so praktiziert. In der Sekundarstufe ist er nach anfänglichen Schwierigkeiten in der Lage solche Lernerfahrungen aus früheren schulischen Situationen wieder abzurufen. Dementsprechend zeigt er sich mutig und erklärt seiner neuen Lehrkraft, was er zum erfolgreichen Lernen und Präsentieren braucht. So kann er an der Herausforderung, frei vor der Gruppe zu sprechen, mit der Zeit wachsen. Es gelingt ihm immer besser, selbstständig zu präsentieren – ob mit PowerPoint, Plakaten oder Karteikarten. Neben der Sorge in Gruppensituationen bloßgestellt zu werden, strengen Alex auch lange andauernde Versammlungen sehr an: „Und ich hasse

es, wenn die Versammlung eine Stunde dauert. Das ist so nervig“ (Alex II). Gerade lange Versammlungen erlebt er als Zeitverschwendung, denn es werden Themen besprochen, die er als nicht relevant für sich selbst erlebt. Er würde sich wünschen, stattdessen an seinen Materialien arbeiten oder andere Aufgaben erledigen zu können. Da Alex sehr gut einschätzen kann, dass er für das Erledigen seiner Aufgaben wesentlich mehr Zeit aufwenden muss als seine Mitschüler*innen, empfindet er die Versammlungen, in denen er zudem häufig nicht alles versteht, als Verschwendung seiner Lernzeit. Diese Einschätzung teilt er auch mit anderen Laborschüler*innen, von denen einige – wie z.B. Marie – auch in diesem Buch zur Sprache kommen. Außerhalb der großen Versammlung ist Alex jedoch oft selbstbewusst genug, um zu sagen, wenn ihm etwas nicht passt oder wenn er etwas nicht verstanden hat. Er fragt dann bei Lehrkräften oder Mitschüler*innen nach oder beschwert sich auch mal.

Neben dem Wunsch, dass Versammlungen kürzer gehalten werden, hat Alex außerdem das Bedürfnis nach stärkeren äußeren Strukturen an der Laborschule. So wünscht er sich beispielsweise, dass ein Gong eingeführt wird, der das Ende der Stunden und Pausen signalisiert. Alex war lange Jahre überfordert damit die Uhr zu lesen und verliert außerdem gerne in den Pausen die Zeit aus den Augen. Er denkt, dass ein Gong ihm als äußere Struktur helfen würde.

Trotz Differenzierungen und persönlicher Betreuung fällt es Alex in Arbeitsphasen immer schwerer am Ball zu bleiben. Er ist mit zunehmendem Alter schnell erschöpft und verzweifelt, wenn er Aufgabenstellungen nicht sofort versteht oder diese auf längere Zeit kontinuierlich zu bearbeiten sind. Seine Mathelehrerin erkennt Alex' Anstrengungsbereitschaft: „Besonders bei Aufgaben, die du gut verstanden hast, zeigst du viel Ausdauer beim Rechnen“ (LEB Jahrgang 6), kommentiert aber auch:

„Ich wünsche mir von dir den gleichen Ehrgeiz bei schwierigeren Aufgaben, wie du ihn bei einfachen Aufgaben zeigst. Gib nicht so schnell auf, oft musst du nur ein zweites Mal hinschauen!“ (LEB Jahrgang 6)

Trotzdem bleibt Alex motiviert. Dazu verhilft ihm nicht nur seine Ausdauer, sondern auch seine meist positive Einstellung. Im Lernbericht des 6. Schuljahrs ist zu lesen: „du kommst immer fröhlich und gut gelaunt zum Unterricht“ (LEB Jahrgang 6). Sein Lehrer betont, dass Alex sich weiterentwickelt hat, und motiviert ihn dazu, mehr in seine Kompetenzen zu vertrauen:

„Inzwischen benötigst du bei praktischen Aufgaben, deren Abläufe du kennst, nur noch sehr selten Hilfe durch den Fachlehrer. Manchmal traust du dir noch wenig zu, dann fragst du häufig noch den Lehrer und sicherst dich eigentlich unnötigerweise nochmals ab. Trau dir einfach etwas mehr zu. Du kannst schon mehr als du denkst!“ (LEB Jahrgang 6)

Alex lebt vor allem im Moment, es fällt ihm schwer, auf lange Sicht Themen und Handlungen zu reflektieren. Er lässt sich „schnell für ein Thema begeistern und schließt [s]ich anderen Kindern an. Um dann aber dabei zu bleiben und das Thema bis zum Ende mitzumachen“ (LEB Jahrgang 5), benötigt er noch viel Unterstützung. Der Betreuungs- und Unterstützungsbedarf für ihn ist insgesamt sehr hoch. Neben den innerschulischen Herausforderungen sind es aber auch seine privaten, familiären Umstände, die ihn zeitweise sehr belasten und in seinem Lernen und seiner (Weiter-)Entwicklung beeinträchtigen.

Persönliche Herausforderungen – „In diesem Schuljahr gab es einige Themen abseits des Unterrichts, die es dir erschwert haben, dich zu konzentrieren“

Lange Zeit ist das Lern- und Arbeitsverhalten von Alex sehr stabil. Eingebettet in sein Unterstützungsnetzwerk gelingen ihm viele wichtige Entwicklungsschritte. Im Jahrgang 9 ändert sich das jedoch recht drastisch. Immer deutlicher nimmt Alex seine Schwierigkeiten beim Lernen und die großen Differenzen zu seinen Mitschüler*innen wahr. Vor allem aber ändert sich vieles in seiner Pflegefamilie und die für ihn notwendige Sicherheit geht verloren.

Alex lebt über viele Jahre in seiner Pflegefamilie, zusammen mit seiner Pflegemutter, deren leiblicher Tochter, seinem jüngeren Pflegebruder Simon und vielen Tieren, um die sich die Familie kümmert. Während das Zusammenleben lange Zeit recht unkompliziert verläuft, gestaltet sich die familiäre Situation mit Aufkommen der Pubertät immer schwieriger. Nicht immer erfährt Alex die Unterstützung, die er braucht, um emotional stabil zu sein. Die alleinerziehende Pflegemutter gerät gerade in der Pubertät der drei in der Familie lebenden Jugendlichen oft an ihre Grenzen, es kommt zunehmend zu Streit und Meinungsverschiedenheiten. In diesem Lebensabschnitt ist dies nicht unbedingt außergewöhnlich – aber für Alex hat es weitreichende Konsequenzen.

Nach einer Eskalation zwischen seiner Pflegemutter und ihm verlässt Alex die Pflegefamilie:

„Also das war so, dass – wir hatten einfach voll Stress, und ich wollte halt bei einem Freund übernachten, um einmal wegzukommen. Da meinte meine Mutter: Nein. Dann meinte ich: Ja, doch. Und dann hab’ ich meine Sachen gepackt, bin einfach abgehauen. Und dann wurde ich gefunden und ja, da wurde ich in dieses scheiß Heim gebracht.“ (Alex II)

Auf Alex’ überstürzte Reaktion folgen Konsequenzen, die er nicht erwartet hat. Er sagt, dass die Entscheidungen ohne Absprachen mit ihm und gegen seine Wünsche getroffen wurden, und ist schlecht auf das Jugendamt und seine dortige Betreuerin zu sprechen. Nach kurzer Zeit im Heim wird Alex in einer anderen

betreuten Wohngruppe untergebracht. Daraufhin wird in Absprache mit ihm und allen Bezugspersonen auch ein Schulwechsel geplant. Ab dem neuen Schuljahr besucht Alex eine andere Schule, die sich in der Nähe seiner Wohngruppe befindet. So kommt es nun also doch zu einem Schulwechsel für Alex, und zwar am Ende des 9. Schuljahres, kurz vor dem Abschluss an der Laborschule. Noch während er an der Laborschule ist, spitzt sich die Situation in seinem privaten Umfeld zu. Seine belastende familiäre Situation in dieser Zeit spiegelt sich auch in seinem Lernverhalten wider:

„In diesem Schuljahr gab es einige Themen abseits des Unterrichts, die es dir erschwert haben, dich voll auf den Unterricht in Deutsch/Soziale Studien zu konzentrieren. Daher konntest du nicht immer so mitarbeiten, wie ich es aus den letzten Jahren von dir gewohnt war.“ (LEB, Jahrgang 9)

Insbesondere in solchen krisenhaften Phasen wird deutlich, dass Alex das Lernen schwerfällt. Manchmal zieht er sich zurück, resigniert und lässt seine Lehrkräfte nur bedingt an seinem Lernprozess teilhaben. Im 9. Jahrgang meldet sein Lehrer ihm zurück:

„In deinem Arbeitsverhalten bist du viel zurückhaltender und weniger ehrgeizig geworden. Du lässt mich nur wenig in dein Lernen einsehen, da du nur wenig nachfragst. Teilweise rechnest du irgendwas und stellst dann fest, dass du gar nicht weißt, was die Aufgabe war. Hier musst du deutlich mehr in Kontakt mit den Lehrern treten.“ (LEB Jahrgang 9)

Während Alex in den Jahren zuvor stark an erwachsenen Bezugspersonen orientiert war und immer wieder nach Hilfe gefragt hat, wird er in dieser Phase zunehmend zurückhaltender. Dass ihm viele Aufgaben nicht selbstständig gelingen, lässt ihn oftmals frustriert zurück. Die Bewältigung des Lernstoffs, auch wenn er auf sein Lernniveau angepasst ist, stellt für Alex immer wieder eine große Herausforderung dar. Es fällt ihm schwer, den Fleiß und die Ausdauer, die sein Arbeiten zuvor ausgemacht haben, beizubehalten. War er bisher dazu in der Lage recht konzentriert und zielorientiert zu arbeiten und freundlich zu seinen Mitmenschen zu sein, gelingt ihm dies nun nicht mehr so leicht. Die Suche nach Praktikumsplätzen stellt sich als besonders herausfordernd dar. Alex benötigt dazu sehr viel Hilfe. Er zeigt sich schon bei der Wahl des Praktikumsfelds als sehr sprunghaft in seinen Entscheidungen, sagt selbst, dass er sich dabei unwohl und herausgefordert, „komisch, so ein bisschen“ (Alex I), fühlt. Als er sich schließlich dazu entscheidet ein Praktikum in einer Kindertagesstätte zu machen, muss er dieses jedoch frühzeitig abbrechen. Er ist überfordert mit den Strukturen und Anforderungen, die ihm im Praktikum zugetragen werden. Die neue Rolle, die er einnehmen soll, verunsichert ihn und beansprucht ihn stark. Schließlich kann er jedoch das Praktikum an der Laborschule selbst fortsetzen, und zwar im Haus 1, bei den jüngsten Schüler*innen. In diesem vertrauten Rahmen, in dem kontrolliert neue Aufgaben

auf ihn zukommen, kann er einen Teil seiner Unsicherheiten ablegen und schließlich auch einen Praktikumsbericht verfassen. Ihm ist es nach wie vor wichtig, Leistungen zu zeigen und auch an Herausforderungen zu wachsen. Auch in den Lernbereichen, die Alex sonst große Freude bereiten, zeigen sich im Verlauf des 9. Schuljahrs deutliche Veränderungen in der Leistungsbereitschaft. Selbst beim kreativen und praktisch orientierten Lernen erleben die Lehrkräfte Alex weniger motiviert und viel mit anderen Themen, vor allem natürlich mit dem anstehenden Schulwechsel, beschäftigt. Alex ist in Gedanken schon an der neuen Schule, hofft aber auch darauf, dass er den Kontakt zu einigen seiner Mitschüler*innen halten kann. Insbesondere zu seinem Freund Sascha, den er erst seit wenigen Monaten kennt, möchte er engen Kontakt halten.

Am letzten gemeinsamen Schultag verabschieden sich seine Mitschüler*innen von Alex. Im Rückblick grinsend erzählt Alex, dass sie ihm beim Abschied gesagt haben: „*Wetten, du weinst?*“ (Alex II). So kam es dann auch, zum Abschied flossen Tränen und Alex wurde von vielen herzlich umarmt. Dass er davon berichtet zeigt, dass er trotz aller Zweifel daran, nicht genügend Jugendliche um sich herum zu haben die so ‚ticken‘ wie er, dennoch in der Stammgruppe eingebunden ist und auf seine Art geschätzt wird. Dementsprechend fällt der Abschied von der Laborschule nicht nur Alex schwer, sondern auch den Mitgliedern seiner Stammgruppe und den Erwachsenen, die ihn betreuen. So schreibt seine Lehrerin in seinen letzten Lernentwicklungsbericht: „*Wir kennen uns nun bereits seit 4 Jahren und ich werde dich und deine vielen Berichte über deine Erlebnisse und dein Leben vermissen*“ (LEB Jahrgang 9). Vermissen wird auch Alex einige Strukturen aus der Laborschule. Seine neue Lebens- und Lernsituation hält für ihn Chancen, aber auch Herausforderungen bereit.

Abschluss – „*Muss mich an die andere Schule gewöhnen*“

Alex am Ende des Jahrgangs 9 gehen zu lassen, fällt allen Beteiligten schwer, auch ihm selbst. Doch mit dem Umzug in die Wohngruppe und der engen Betreuung an der neuen Schule scheint es für ihn eine gute Zukunftsperspektive zu geben, und eine, die er sich gewünscht hat. Mit dem Wechsel in eine andere Bildungseinrichtung⁶ hat Alex zukünftig mit mehr Schüler*innen zu tun, die wie er Herausforderungen beim Lernen bewältigen müssen, oder wie er es nennt, die „*auch so Lernschwäche haben und so*“ (Alex II). Zukünftig unter Mitschüler*innen zu sein, die ähnlich lernen wie er, kann er sich gut vorstellen: „*Also mir ist egal, mit wem*

6 Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird an dieser Stelle zum Schutz des Jugendlichen nicht konkreter vom Wechsel der Institution und dem weiteren bildungsbiografischen Verlauf des Schülers berichtet. Die individuellen Gründe, Entscheidungsprozesse und Kontextbedingungen im Zuge solcher Schulabgänge sind für die inklusive (Labor-)Schulentwicklung von hohem Interesse und werden daher an anderer Stelle kritisch diskutiert (Külker, i.V.).

ich in die Schule gehe, mit wem ich halt in eine Klasse komme. Ich komm' halt in so eine fittere Klasse, wo die Leute halt so sind wie ich“ (Alex II).

An der Laborschule ist Alex jahrelang herausgefordert und muss sehr viel mehr Energie in die Erledigung von Fleißaufgaben investieren als viele seiner Mitschüler*innen in den sehr heterogenen Lerngruppen. Das Erledigen von Aufgaben in der homogenen Bezugsgruppe an der neuen Schule fällt ihm nun leichter, und sein Selbstwertgefühl steigt – jedenfalls zu Beginn der neuen Situation. Es zeigt sich ein big-fish-little-pond-Effekt. Alex bemerkt, dass er in vielen Bereichen mehr weiß und schneller arbeiten kann als seine neuen Mitschüler*innen. Nach wenigen Wochen zeigt sich Alex zunehmend unzufriedener mit der neuen Situation, nicht nur auf Grund von Unterrichtssituationen, sondern auch wegen struktureller Herausforderungen. Er erlebt die neue Lernumgebung als herausfordernd, er zeigt sich verunsichert und sein Selbstwertgefühl sinkt wieder: „*Muss mich an die andere Schule gewöhnen, weil es da Wände gibt. Und die Lehrer, die müssen wir immer siezen und so“ (Alex II).* An der Laborschule hat Alex so gut gefallen, dass die Lehrkräfte immer ein offenes Ohr haben, geduzt werden können, die Architektur offen ist und zulässt, auch einen Blick auf das Geschehen in anderen Gruppen zu erhaschen. All das ist nun nicht mehr in dem Umfang gegeben. Allerdings sieht Alex auch Vorteile an der neuen Situation. Nicht nur der kürzere Schulweg und die Tatsache, dass er morgens länger schlafen kann, sprechen für die neue Schule. Besonders die neu entstandenen, guten Kontakte mit Peers wie seiner neuen besten Freundin Alexa sind für Alex' Wohlbefinden bedeutsam. Die beiden teilen nicht nur fast den gleichen Vornamen, sondern auch sonst viele Gemeinsamkeiten: „*Ja, wir sind halt genauso. [...] Sie ist halt so eine Person, die für mich immer da ist und ich bin für sie immer da, und so“ (Alex II).* In seiner vorherigen Lernumgebung hat er es häufig vermisst, unter Gleichaltrigen andere Kinder zu finden, deren Leistungsniveau und Lebenserfahrungen seinen ähnlich sind. Nun gelingt es ihm einfacher, in Kontakt zu treten und Gemeinsamkeiten zu seinen Mitschüler*innen und auch anderen Jugendlichen zu finden. In der Wohngruppe, seinem neuen Lebensort, fühlt Alex sich jedoch oft nicht wohl:

„Ich passe so genau nicht rein. Da ist ein Mädchen, was jede 10 Minuten ausrastet, ein Junge, der die ganze Zeit Quatsch macht. Leute, die in mein Zimmer gehen, wenn ich vergesse, was abzuschließen, und meine Sachen kaputt machen und ja. Dann zwingen die mich, was zu essen, wenn ich keinen Hunger habe. Ich hasse das komplett.“ (Alex II)

Zurück zu seiner Pflegemutter möchte er aber auch auf keinen Fall mehr. „*Ja, es gibt dann eh noch mehr Stress. Also das wär' ja dann immer weitergegangen“ (Alex II).* Am liebsten wäre er „zu Hause“, bei seiner „echten Mutter“ (Alex II). „*Aber das darf ich ja nicht“ (Alex II).* Dass er immer wieder Begegnungen mit seiner leiblichen Mutter hat, ist für Alex sehr wichtig, genauso wie der Kontakt zu weiteren Familienmitgliedern, die er nach und nach kennenlernt. Die Sehnsucht nach

sicheren Beziehungserfahrungen mit Bezugspersonen, gerade in Umbruchphasen, wird in Alex' Aussagen immer wieder deutlich. Er braucht den verständnisvollen, stabilen Kontakt mit Menschen, die ihm zugewandt sind und viel Zeit für ihn haben. Veränderungen in seinem Alltag stellen Alex immer wieder vor Herausforderungen, und er macht Erfahrungen von Überforderung und Unsicherheit. Gleichzeitig macht er in seinem neuen Umfeld positive Erfahrungen mit Gleichaltrigen und fühlt sich auch im neuen Schulsystem sozial eingebunden, ohne sich inhaltlich überfordert zu fühlen. Diese Zwischentöne auszuhalten und an den bewältigten Herausforderungen – inner- wie außerschulisch – zu wachsen, wird Alex auf seinem weiteren Lebensweg begleiten. Wohin ihn dieser Weg führen wird, ist noch unklar. Eine Idee für seine berufliche Laufbahn hat Alex schon: „*Ja, irgendwas mit Kindern halt*“ (Alex II). In Erinnerung an das KiTa-Praktikum kommt er aber dann doch ins Grübeln. Viele Situationen im Umgang mit den jüngeren Kindern haben ihn überfordert. Ob er wirklich später in diesem Bereich arbeiten möchte? Da ist er noch unsicher: „*Also ich hab' mir so vorgenommen, was mit Kindern, aber – ja*“ (Alex II) bricht er ab. Seine Lehrkraft erlebt Alex als „*sehr sprunghaft*“ (LEB Jahrgang 9), bezogen auf die Frage, was er sich beruflich vorstellen kann. Es scheint, als würde es noch viel Zeit und Beratungen brauchen, bis Alex eine Entscheidung treffen kann, welchen Beruf er lernen und wie er sein Leben gestalten möchte.

Autorin

Dorniak, Marlena

Sonderpädagogin, Promotionskandidatin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

marlena.dorniak@uni-bielefeld.de

Anna Külker und Christof Siepmann

Oskar – „Ich hatte nie Probleme in der Schule und habe auch jetzt keine“

Oskar besucht von der 5. bis zur 10. Klasse die Laborschule. Er berichtet uns schriftlich von seinen Erfahrungen. Prägnant, ohne große Umschweife und sehr sachlich – wie man es von ihm kennt.

*„Ich wurde als 5er in die Laborschule eingeschult, nachdem ich die Grundschule beendet hatte. Ich gehe gerne zur Schule, denn ich fühle mich dort wohl. In der Laborschule sehe ich meine Freunde. Außerdem hatte ich dort eine tolle Zeit. Die Fahrten, die ich während meiner Zeit in der [Stammgruppe von der 6 bis zur 10] erlebt habe, waren tolle Erfahrungen. In meiner ersten Stammgruppe [3/4/5] fand ich schnell Freunde, wie zum Beispiel Bente. Ich fühlte mich dort sehr wohl. Im 6. Schuljahr kam ich in [eine neue Stammgruppe], in der ich bis zum 10. Schuljahr (also jetzt) bin. Hier knüpfte ich weitere Freundschaften, beispielsweise mit Jonte. Auch hier fühlte ich mich sehr wohl. Alle meine Mitschüler*innen und Lehrer*innen sind nett zu mir. Eine besonders gute Eigenschaft der Gruppe ist, dass es für alle selbstverständlich ist, dass ich bei allen Unternehmungen dabei bin. Meine Freunde helfen mir oft und wenn ich kann, helfe ich ihnen auch. Mit ihnen treffe ich mich auch an Wochenenden und freien Tagen. In der Pause halte ich mich mit ihnen auf der Fläche auf. Besondere Highlights in meiner Zeit in der Laborschule waren die Klassenfahrten. Insbesondere die Fahrten nach Mittelberg und Italien waren tolle Erlebnisse. Auch die beiden Tage in London, die wir während der Fahrt nach Hastings verbrachten, habe ich in guter Erinnerung. Auch meine Lehrer*innen gefallen mir sehr gut. Dank ihres Engagements kann ich bei jeder Fahrt dabei sein. Im Lernen unterstützen sie mich genauso wie andere Schüler*innen. Manchmal bespricht meine Spanischlehrerin mit mir, was ich als Nächstes lernen kann. Das bespricht sie jedoch auch mit meinen Mitschüler*innen. Mit meinen Noten bin ich sehr zufrieden. Dank meines iPads ist meine Arbeitsweise sehr effektiv. Weil ich mich sehr anstrengte und gut Wissen auswendig lernen und anwenden kann, fällt mir viel von dem Lernstoff sehr leicht. Bessere Noten kann ich nicht bekommen, da ich nur Einsen habe. Darüber hinaus habe ich in der Laborschule gelernt, mir eine Meinung zu bilden und dazu zu stehen. Außerdem habe ich (vor allem durch die Jahresarbeiten) gelernt, eigenverantwortlich zu arbeiten. Große Probleme in der Schule hatte ich nie und habe ich auch jetzt nicht. Selbstverständlich gab es immer wieder Phasen, in denen viele Aufgaben, wie zum Beispiel Jahresarbeiten, Präsentationen und Portfolios, zeitgleich zu bewältigen waren. Diese Herausforderungen konnte ich jedoch mit viel Arbeit bewältigen. Sorgen habe ich mir nie gemacht.“ (Oskar)*

Dass Oskar seine Schulzeit so sorgenfrei beschreibt, ist für uns beeindruckend und alles andere als selbstverständlich. Denn die Anforderungen, die das Schulsystem

und die Schule mit sich bringen, halten für Oskar einige besondere Herausforderungen bereit.

Oskar lebt seit seiner Geburt mit einer spinalen Muskelatrophie. Die Erkrankung tritt im frühen Kindesalter auf und ist fortschreitend. Sie geht mit der Rückbildung sämtlicher Muskeln einher, betrifft also nicht nur die Bewegungsfähigkeit, sondern zum Beispiel auch die Stütz- und Atemmuskulatur. Entsprechend kann Oskar sich, bis auf die rechte Hand, nicht bewegen. Auch das Sitzen im Rollstuhl wird bereits nach einer kurzen Zeit zu anstrengend, und so wird Oskar liegend unterrichtet. Mit den Augen kann er einen Computer bedienen und bestimmte Aufgaben erledigt er mit dem Handy. Oskar kann sich verbalsprachlich verständigen und inhaltlich gut am Unterricht teilnehmen. Oskars Beeinträchtigungen, die schuladministrativ unter den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf der körperlichen und motorischen Entwicklung fallen, könnten – so beschreibt es sein ehemaliger Betreuungslehrer der Sekundarstufenzeit –

„einem erstmal [...] wie ein riesiges Problem vorkommen, wenn man so als Fremder in die Gruppe kommt, da ist jemand, der hat da irgendwie einen besonderen Monitor, der hat einen Stehständer, der hat einen Buggy da stehen, da ist ein Liegebett, der ist mit einer riesigen medizinischen, technischen Ausrüstung versorgt, wie kann das nur funktionieren?“ (Betreuungslehrkraft)

Bereits in Oskars Erzählungen, aber insbesondere im Austausch mit Oskars Mutter und seinem Betreuungslehrer wird deutlich, wie das inklusive Lernen und Leben im Fall von Oskar *„funktionieren“* (Betreuungslehrkraft) konnte.

Ein sehr wesentlicher Grund für Oskars so erfolgreich gemeisterte Schulzeit ist für alle Bezugspersonen klar: Oskar selbst.

Individuelle Voraussetzungen – „Jemand, der unglaublich gerne lernt“

Oskar ist ein sehr wissbegieriger Schüler, der sich – so erinnert sich auch sein Betreuungslehrer – *„für unfassbar viele Themenbereiche interessiert, sehr vielseitig“* (Betreuungslehrkraft). Kognitive Kompetenzen und die Erbringung fachlicher Leistung nehmen für Oskar – auch aus der Perspektive seiner Mutter – eine besondere Rolle ein:

„Also da, ist klar, ist Oskar natürlich durch diese extreme Diskrepanz zwischen dem, was er körperlich kann und was er geistig kann, ist er natürlich sehr auf's Kognitive fixiert und kann das da natürlich auch sehr ausleben. Er ist schon Zeit seines Lebens würde ich sagen, extrem pflichtbewusst gewesen und ich würd's gar nicht ehrgeizig nennen, ehrgeizig vielleicht die letzten zwei Jahre, weil er gedacht hat ‚So, euch will ich's jetzt einmal zeigen‘ ((lacht)).“ (Mutter)

Oskars Mutter erinnert sich während unseres Gesprächs an eine Situation, in der ihr diese Bedeutsamkeit der Wahrnehmung und Anerkennung der kognitiven Leistung für ihren Sohn besonders deutlich geworden ist:

„Ich weiß, das ist mir mal klar geworden, Oskar hat ja auch Konfirmandenunterricht gemacht, da hab' ich ihn begleitet und da mussten wir einen Zettel mal ausfüllen und da war was, was Oskar am meisten stört und da sollte ich dann hinschreiben, dass viele seine Intelligenz unterschätzen. Und ich glaube, das ist natürlich eins, was Oskar dann gerne zeigen möchte, weil viele natürlich denke, der kann sich nicht bewegen, ‚der sitzt im Rolli oder im Buggy, ja, dann muss er auch klottendösig sein‘ so ungefähr, ‚der ist neben körperlich auch geistig behindert‘ und dass ihm daran sehr gelegen ist, allen zu zeigen: ‚Ne, ne, ich bin schon ein schlaues Bürschchen dabei.‘“ (Mutter)

Bei all den Herausforderungen, die sich hier zwischen den Zeilen mehr als erahnen lassen, beeindruckt es umso mehr, dass der Sonderpädagoge, der jahrelang mit Oskar zusammengearbeitet hat, ihn als einen überaus optimistischen Menschen beschreibt: *„Also es gibt ja kaum jemanden, der positiver ist erstmal grundsätzlich und sag' ich mal mehr oder optimistischer gegen die Welt guckt wie er – oft jedenfalls“* (Sonderpädagoge). Hochbedeutsam für diesen positiven Blick und sein Wohlbefinden in der Schule ist Oskars soziale Eingebundenheit.

Soziale Eingebundenheit – „Selbstverständlich fühle ich mich mit meinen Freunden besonders wohl“

Oskar hatte in seiner Stammgruppe einen festen Freundeskreis, *„er hatte enge Freunde, die im privaten Bereich mit ihm zusammengekommen sind, mit denen er sich regelmäßig getroffen hat, die ihn in der Schule gut begleitet haben“* (Betreuungslehrer). Seine Mutter formuliert:

„Also ich würde sagen, [Oskar] ist gerne zur Laborschule gegangen, weil er auch in dieser Gruppe fester Bestandteil war und sich auch als angekommener und akzeptierter Teil dieser Gruppe gefühlt hat.“ (Mutter)

Auch sein Betreuungslehrer erinnert sich, dass Oskar über das *„inhaltliche Lernen [hinaus] auch gute Kontakte, freundschaftliche Kontakte in der Schule [hatte]“* (Betreuungslehrer). So *„selbstverständlich“* (Oskar) erscheint das angesichts der körperlichen und kommunikativen Einschränkungen von Oskar erstmal nicht. Seine Mutter erinnert sich, wie unsicher die ersten Kontakte in seiner Stammgruppe waren:

„Ich glaube schon zu Beginn, klar, zögerlich, zurückhaltend, weil es was Unbekanntes ist, glaube ich so Zurückhaltung aufgrund der Unsicherheit, die glaube ich im Laufe der Jahre, klar, bei manchen eher noch geblieben ist, aber ich denke die meisten haben im Laufe der

Jahre diese Unsicherheit abgelegt und haben glaube ich Oskar dann so gesehen, wie er ist. Und haben gemerkt, okay, das ist 'n schlauer Kopf und der Rest ist eben, das ist eben Oskar.“ (Mutter)

Auch Oskars Betreuungslehrer hat seine eigene und die Unsicherheit der Mitschüler*innen noch in Erinnerung:

„Ja gut, wenn man Oskar sieht, dann hat man natürlich als erstes gleich ganz offensichtlich jemanden vor sich, der große Probleme hat, der sich nicht selber bewegen kann, der schon auf Hilfe angewiesen ist und es gab gerade so im 6., 7. Schuljahr auch wirklich einige, ich kann das gar nicht allgemein sagen, aber es gab da einige, die vielleicht sogar eher auf Distanz gegangen sind, die wirklich wenig Kontakt mit ihm hatten, vielleicht auch, wenn er diese Beeinträchtigung nicht gehabt hätte, das genau so gelaufen wäre, das muss gar nicht damit zusammenhängen, aber ich glaube auch manche hatten in dieser ersten Zeit so 'ne Unsicherheit, es ging mir in den ersten Wochen ganz genau so, wie kann ich jetzt damit umgehen und das hat sich aber bei einigen fortgesetzt, die hatten relativ wenig Kontakt mit ihm. Aber ich glaube, die allermeisten haben ihn spätestens nach, sagen wir mal, einem halben Jahr als Mitschüler gesehen, wie jeder andere auch. [...] Also dieses ganze Bild [der komplexen Beeinträchtigung] haben glaube ich die Schüler und Schülerinnen irgendwann völlig abgelegt. Er war einer, der gehörte ganz normal zum Alltag dazu, der wurde hier mal geschoben, der wurde da miteingebunden, der wurde einfach da in die Gruppe mitaufgenommen, aber wie gesagt, von einigen eben die ganze Zeit über weniger und von anderen ganz normal und immer. Also die haben ihn nicht gleichmäßig betrachtet, sondern sehr unterschiedlich, aber auch das ist glaube ich auch in jeder anderen Gruppe auch ganz normal.“ (Betreuungslehrkraft)

Diese Unsicherheit prägt wahrscheinlich für die meisten Personen die ersten Kontakte zu Oskar. Es stellen sich viele Fragen: Was kann ich sagen? Worüber kann ich mit ihm sprechen? Für was interessiert er sich? Kann ich mit ihm über Sport sprechen, obwohl er sich nicht bewegen kann? Kann ich ihn anfassen? Ist Oskar besonders zerbrechlich? Muss ich bestimmte Dinge beachten? Besonders gut und schnell finden sich einige Jungen in Oskars Stammgruppe in diese Situation ein, sie werden Oskars feste Freunde. Diese „Jungengruppe“ (Betreuungslehrer) war aus der Sicht seines Betreuungslehrers besonders wertvoll im schulischen Alltag und bei besonderen Herausforderungen wie z.B. dem Sportunterricht – für Oskar, aber auch für seine Bezugspersonen:

„Ja, das ist zum einen erstmal auch wieder diese Gruppe von Freunden um ihn herum gewesen, die von Anfang an, zumindest in meiner Zeit, ja, im 6. Schuljahr auch immer so 'n Blick dafür hatten, wer muss jetzt mal das Liegebett schieben, wer kümmert sich darum, den Rolli zu bewegen, wer hebt Oskar mal vom Tisch wieder zurück ins Bett und so weiter, also dass diese Jungs, die mit ihm befreundet waren, auch 'n riesen Unterstützung waren. Also für mich als Lehrer, für andere Lehrerinnen und Lehrer auch, aber auch für [die Schulbegleitung, die] dann auch mal sich um andere kümmern konnte oder sich mal zurückziehen konnte. Also das gab so 'ne Sicherheit glaube ich bei diesen Dingen, auch an der Sporthalle eben.“ (Betreuungslehrkraft)

Diese Unterstützung war allerdings alles andere als einseitig. Oskar und seine Freunde konnten sich *„in gleichem Ausmaß, könnte man das fast sagen“* (Betreuungslehrkraft) gegenseitig helfen:

„Aber diese Jungs waren eben auch Jungs, die ganz gut seine Hilfe gebrauchen konnten an anderer Stelle. Ich sag jetzt mal Beispiele wie in Mathematik oder auch so beim Verfassen von Texten oder beim naturwissenschaftlichen Unterricht war Oskar ganz oft so der Denker und andere waren dann die, die die Experimente ausgeführt haben. Die haben eigentlich 'ne ganz gute Symbiose geschaffen, wo jeder von jedem profitieren konnte. Also er war durchaus auch beliebt bei so Gruppenarbeiten, weil er einfach jemand war, der bestimmte Parts dieser Gruppenarbeiten, ich sag' jetzt mal Beispiel Naturwissenschaft, gut oder besser übernehmen konnte als die anderen, die in seiner Gruppe waren.“ (Betreuungslehrkraft)

Die wechselseitige Unterstützung war mit Sicherheit auch ein Grund dafür, dass Oskar die Erfahrung gemacht hat, dass seine Mitschüler*innen, so wie er es schrieb, *„unterschiedslos genau so sehen, wie sie sich gegenseitig sehen. Sie begegnen mir auf Augenhöhe und akzeptieren mich, wie ich bin“* (Oskar). Es wird hier, genauso wie in anderen Fällen deutlich, dass individuelle Stärken – wie die kognitive Leistungserbringung von Oskar – eine Kompensationsfunktion einnehmen, die für die Akzeptanz in der Gruppe und den Selbstwert von hoher Bedeutung sind. Fehlen diese Anerkennungen – wie in Teilen z.B. im Fall von Emil – erschwert das die Situation in der Gemeinschaft und für die Einzelperson selbst, vor allem im Zuge der Adoleszenz, sehr. Für das gute Gruppenklima und die erfolgreiche Beziehungsgestaltung in Oskars Stammgruppe waren aus der Sicht seiner Mutter und Lehrkräfte neben Oskar und den in der Stammgruppe anwesenden Charakteren aber auch strukturelle Gegebenheiten sowie Maßnahmen der Laborschule auf verschiedenen Ebenen bedeutsam. Zum einen hat im Fall von Oskars Stammgruppe die Zusammensetzung der Gruppe gut funktioniert. Die Verteilung der Schüler*innen nach der jahrgangsübergreifenden 3/4/5 in die jahrgangsgleichen 6. Klassen unterliegt in der Laborschule einem aufwändigen, intensiven Verfahren:

„Aber was einfach wichtig war und was einfach sehr gut funktioniert hat bei der Zusammensetzung dieser damals 6. Klasse, war, dass eben da Jungs dabei waren, die mit Oskar befreundet waren und die eben diese Möglichkeit gegeben haben, von der ich gerade gesprochen habe, ihn zu unterstützen, aber wo ER auch gute Beziehungen zu hat und da wird natürlich auch 'n bisschen drauf geachtet, gerade bei den Vergabeverfahren oder bei den Aufteilungsverfahren der 6. Klassen bei uns.“ (Betreuungslehrkraft)

Zum anderen hat die bewusste Herstellung eines gemeinschaftlichen, respektvollen und anerkennenden Miteinanders immer wieder ausreichend Raum eingenommen. Oskars Mutter sieht eine große Verantwortung für Oskars Zugehörigkeit bei seinen Betreuungslehrer*innen:

„Das ist ganz klar den beiden Betreuungslehrern auch zu verdanken, natürlich auch den Sonderpädagogen. Aber da denke ich ganz klar, Berti und Louise haben das super gemacht, ich finde, die haben das ganz, ganz toll hingekriegt, diese Gruppe Anfang des Jahrgangs 6 zu einer Gruppe zu formen und Oskar da einzuschließen.“ (Mutter)

Im Austausch mit Oskar und seinen Bezugspersonen zeigt sich, dass dieses Formen der Gruppe scheinbar auf verschiedenen Ebenen stattgefunden hat. Oskars Betreuungslehrer erinnert sich hier vor allem an die bewusste, gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Miteinander in der Gruppe sowie an die Kommunikation über individuelle Herausforderungen einzelner Schüler*innen:

„Wir haben ja an der Laborschule immer auch regelmäßig eine Betreuungsstunde, jede Woche einmal, und in dieser Betreuungsstunde haben wir dann über solche Dinge in der Anfangszeit gesprochen, die zum Beispiel für Oskar wichtig sind und aber auch für andere Schüler oder Kinder in dem Alter dann, also aus unserer Gruppe mit bestimmten Problemen.“ (Betreuungslehrkraft)

Neben den Betreuungsstunden hält der Betreuungslehrer auch die Jungenkonferenz für ein wichtiges Instrument:

„Ein bisschen mehr Platz hat es noch gefunden in unseren Jungenkonferenzen, weil die haben wir auch, ich würde mal sagen, am Anfang so alle paar Monate gemacht und da haben dann auch alle so von sich aus erzählt, wie fühlen sie sich im Moment und welche Probleme sind da, wo fühlen sie sich gut.“ (Betreuungslehrer)

Für Oskars Mutter nehmen – wie auch in Oskars positiven eigenen Beschreibungen der Schulzeit – die Gruppenfahrten für das Gruppenklima und Oskars Zugehörigkeit eine zentrale Rolle ein:

„Aber so als Elternteil mit der, ja doch noch so ein bisschen Außensicht, würde ich sagen, das ist 'ne Gruppe, die gut zusammengefunden hat, die auch durch die Gruppenfahrten zusammen geschweift wurde und da glaube ich auch wichtig, dass Oskar an all den Fahrten teilgenommen hat, an allen Ausflügen, Exkursionen und dass alle ganz klar ausgesprochen haben: Wenn wir fahren, dann fahren alle zusammen'. Und dass Oskar da auch für sich bemerkt hat, Ich bin Teil des Ganzen, ich bleib nicht außen vor.“ (Mutter)

So haben die Lehrkräfte im Rahmen der schulischen Strukturen dafür gesorgt, dass ein Klassengefüge entsteht, in dem sich Oskar wohlfühlen kann. Sie haben in der Gruppe für Transparenz in Bezug auf Oskars Bedarfe gesorgt, sie sind Probleme in einem geeigneten Rahmen wie der Jungenkonferenz begegnet und sie haben alle Aktivitäten für die Gesamtgruppe geplant und jedes Mal mit Unterstützung der Schulbegleiter*innen von Oskar durchgeführt – ohne Wenn und Aber. Ebenso bedeutsam wie diese Gruppenfahrten waren, so herausfordernd waren sie auch für Oskar. Vor allem in den nicht so alltäglichen Situationen – auf der Skipiste, bei der Überfahrt nach Hallig Hooge oder bei einer Stadtrallye ohne

erwachsene Begleitung – benötigte Oskar besonders viel Vertrauen in seine Mitmenschen. Und das ist vielleicht auch genau das, was die Gruppenfahrten für ihn, seine Entwicklung und für die Herstellung der Gemeinschaft so bedeutsam werden lässt.

Gegenseitiges Zu- und Vertrauen – „*Sich irgendwelchen Situationen stellen im Kreise von Leuten, bei denen er sicher aufgehoben ist*“

„Die Klassenfahrten waren schon auch Herausforderungen für ihn, das glaube ich schon. Sowas wie erste Klassenfahrt Hallig Hooe mit der Fähre hin, dann dieses Übersetzboot, wo Oskar natürlich über die Bordkante hinaus rübergehoben wird und getragen wird, da muss er sich natürlich auf alle Beteiligten verlassen, dass sie wissen, was sie tun und dass das alles gut geht. Also das finde ich, das waren schon, ja, eigentlich jedes Mal aufs Neue, Herausforderungen, an denen er auch gewachsen ist. Wenn ich jetzt daran denke, sowas wie in Mittelberg dann eben mit der, mit der Schneewacht oben auf die Hütte fahren oder in Hastings waren die dann eben auch in Gruppen unterwegs und hatten dann so, wie man das ja von Klassenfahrten kennt, da hatten die so 'n Quiz und mussten Passanten fragen und 'n Quiz lösen in der Stadt, da sind die eben auch für sich irgendwie die Freunde haben ihn geschoben und die waren dann alleine unterwegs.“ (Mutter)

Dieses Zutrauen – wie seine Mutter es beschreibt – basiert allerdings auch auf einer Wechselseitigkeit. Einerseits hat Oskar Vertrauen in die Menschen um ihn herum, verlässt sich auf sie, traut ihnen Verantwortungsbewusstsein und ein waches Auge zu. Andererseits wird auch Oskar stets einiges zugetraut – und zwar durchaus mal über eine erste Skepsis hinweg, wie Oskars Mutter uns mit einem Lachen im Gesicht berichtet:

„Zutrauen: ‚Die Leute, die um mich herum sind, die ich kenne, die auch mich kennen und wissen, worauf sie achten müssen, die sind verantwortungsbewusst und ja, wissen, was sie tun‘. Ich mein, da ((lacht)), muss Oskar bei uns zuhause eben auch so manches, was weiß ich, wenn wir an der Nordsee sind und da sind hohe Wellen und da muss er eben auch mit in die Nordsee und sagt natürlich zuerst ‚nein, nein, Hilfe‘ und nach fünf Minuten merkt er ‚okay, gibt’s zwar mal ’ne Welle drüber, aber geht eigentlich immer gut‘ und nachher möchte er nicht aus dem Wasser raus so ungefähr, also, dieses sich irgendwelchen Situationen stellen im Kreise von Leuten, bei denen er sicher aufgehoben ist. Das gibt vielleicht auch den Mut, den Schritt dann weiter zu gehen. Manchmal vielleicht auch gegen seine ersten zögerlichen ((lacht)): ‚Nein, nein, bloß nicht‘ ((lacht)).“ (Mutter)

Dieses Zu- und Vertrauen, das Oskar von seinen Mitmenschen erhält, nimmt auch in den Augen seines Betreuungslehrers für Oskars erfolgreiches Meistern von Herausforderungen und Anforderungen eine wichtige Rolle ein:

„Oskar hatte Vertrauen in diese Jungsgruppe und er hatte glaube ich auch von Anfang an Vertrauen in die Erwachsenen um ihn herum, die ihm das leichter gemacht haben, sich auf solche Aufgaben einzulassen. Und das ist vielleicht auch frühzeitig schon aufgebaut worden, dieses Vertrauen, vielleicht auch schon durch seine Eltern ja sowieso, die immer sehr zugewandt waren, aber eben auch durch andere Personen. Er hatte vorher eine [Schulbegleitung], die glaube ich sehr gut auf ihn aufgepasst hat und geguckt hat, was gut für ihn ist und nicht gut für ihn ist und das war glaube ich 'ne wichtige Voraussetzung“. (Betreuungslehrkraft)

Insbesondere in den Beschreibungen der Mutter wird dabei deutlich, dass Vertrauen auch heißt, Oskar herauszufordern, ihn in seiner Entwicklung individuell angemessen zu fördern, aber eben auch zu fordern und so nächste Entwicklungsschritte zu ermöglichen.

Mitschüler*innen, Eltern, Schulbegleiter*innen, Lehrkräfte – Akteur*innen eines Netzwerks, das für Oskar und seine Schulzeit sehr wichtig war.

Multiprofessionelle Kooperation – „Offene Ohren füreinander“

Für das Leben und Lernen mit Oskar, seine individuelle Förderung und das Aufspüren von für ihn bestmöglichen Lösungen war aus Sicht der Verantwortlichen die multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Schule, also die Zusammenarbeit zwischen Schulbegleiter*innen, Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen, sowie die Kooperation mit den Eltern und natürlich mit Oskar selbst hochbedeutsam. Diese gute Kooperation und die ausgeprägte, unkomplizierte, offene und stets respektvolle Kommunikation untereinander lässt zum Beispiel für Oskars Betreuungslehrer die Unsicherheit zu Beginn des 6. Jahrgangs ganz schnell schwinden:

*„Also bei mir, ich kann das erstmal nur für mich sagen, lag das daran, dass es relativ schnell für mich klar war, dass das gut funktionieren kann. Das lag an Oskar, der eben ein sehr, sehr ja, unkomplizierter Mensch ist, trotz seiner komplizierten Situation, also der wirklich unkompliziert im Gespräch ist, der sich gut auf Sachen einlassen kann, das lag an der Familie, das lag an dem ganzen Umfeld von Schulbegleitung, Kolleg*innen, Sonderpädagogen und so drum herum, das haben wir einfach gut hingekriegt und ich fühlte mich da nach wenigen Tagen oder spätestens nach wenigen Wochen eigentlich relativ sicher in der ganzen Situation.“ (Betreuungslehrkraft)*

Diese gelingende Kooperation hat eine grundsätzliche Zuversicht und Sicherheit zur Folge, die insbesondere für Herausforderungen im Schulalltag von hoher Bedeutung sind. Oskars Betreuungslehrer erinnert sich, dass es durchaus immer wieder mal Hürden zu bewältigen gab:

„Was nicht heißt, dass ich sagen würde, ich bin da perfekt in diesen, der Bedienung dieser ganzen Materialien drum herum und der Geräte. Da hab' ich immer mal wieder auch ge-

dacht, das kriege ich, mit der Augensteuerung am Anfang, das war immer irgendwie schwierig, dann gab's andere technische Probleme, dann funktionierten die Fahrstühle nicht, dann, also wir hatten eigentlich oft Probleme. Aber ich hatte nie das Gefühl, dass man die nicht irgendwie bewältigen kann.“ (Betreuungslehrkraft)

Die strukturelle Verankerung der Teamarbeit in der Laborschule vereinfacht dabei in den Augen der Lehrkraft notwendige Absprachen sowie gemeinsame Lösungsprozesse:

„Und dann ist es eben dazu noch das Team, was ich einfach, ich war auch vorher mal an 'ner anderen Gesamtschule und hab einfach die Strukturen da kennengelernt und ich finde einfach, wir sind einfach, was Teamarbeit angeht, und die Absprachen manchmal sehr mühsam, weil man auch Pausen dafür braucht, aber wir sind da einfach gut aufgestellt, sich auch mal auf kurzem Weg abzusprechen: ‚Wie machen wir denn jetzt das? Und, ach da müssen wir jetzt mal kurz umswitchen, weil bei Oskar ist das und das dazwischengekommen, aber das kriegen wir dann eben so hin‘. Also, diese Möglichkeiten sind nochmal 'n Tacken besser als vielleicht an den meisten anderen Schulen.“ (Lehrkraft)

Es ist aber nicht nur die strukturell angelegte Teamarbeit, sondern in den Augen seines Betreuungslehrers war es für Oskar bedeutsam, ein „gutes Verhältnis“ (Betreuungslehrer) zu den in seinem Netzwerk beteiligten Personen zu haben:

„Und auch diese Menschen, die ja alle erstmal aus fachlicher Sicht für ihn wichtig waren, aber auch eben dann so 'n gutes Verhältnis zu ihm hatten, die haben das glaube ich auch nochmal vereinfacht für ihn, die Situation.“ (Betreuungslehrer)

Die gute Kommunikation innerhalb des Teams hebt auch Oskars Mutter besonders hervor. Insbesondere der frühzeitige, offene Austausch, das gegenseitige Zuhören und die gemeinsame Suche nach bestmöglichen Lösungen hat für sie sehr viel möglich gemacht:

„Also, ich finde, was die ganzen Jahre über gut geklappt hat, war der persönliche Kontakt, dass die Lehrkräfte, wenn irgendwas, als Beispiel irgendwas geplant war, irgendwas vorgesehen war oder irgendwo 'ne Frage war, dass sie relativ schnell Kontakt zu uns aufgenommen haben und nachgefragt haben, sodass wir entweder 'ne gemeinsame Lösung finden konnten oder wir zumindest ja, vielleicht Anregungen geben konnten, wie das Ganze bewerkstelligt werden kann. Und das finde ich, das hat eigentlich durch die Jahre sehr, sehr gut geklappt, das fand ich auch, das fand ich auch sehr schön, dass das geklappt hat. Das ist vielleicht auch so 'n zentraler Punkt, damit das gelingen kann, dass man frühzeitig mit allen Beteiligten kommuniziert und offen miteinander spricht, offene Ohren füreinander hat und gemeinsam nach Lösungen sucht, wo es möglich ist.“ (Mutter)

Für diese gelungenen kooperativen Prozesse weisen die Lehrkräfte als auch Oskars Mutter dem jeweils anderen Part besondere Bedeutung zu.

Das familiäre Umfeld – „Dann sind eben auch wirklich die Eltern nochmal wichtig“

Für die Lehrkräfte nehmen das hohe Engagement und das Zutrauen der Eltern einen hohen Stellenwert in Oskars gelungener Schulzeit ein. So berichtet der Sonderpädagoge:

„Natürlich ist das zum Großteil letztendlich euer [Eltern] Verdienst im Zusammenhang schon mit der Schule, aber ich glaube, das ist genau das, was der sozusagen, was Oskar mitgenommen hat, was er von euch auch sozusagen vorgelebt bekommen hat. Dass man sich eben Gedanken machen muss und dass man dann eben viele Probleme aus der Welt schaffen kann.“ (Sonderpädagoge)

Auf der gemeinsamen Suche nach inklusiven Lösungswegen, für die Ermöglichung solcher Wege und für eine Befähigung von Oskar für eine so optimistische, lösungsorientierte Perspektive sowie eine selbstständige, mutige Erarbeitung eigener Wege spielten die Haltung und Unterstützung der Eltern eine zentrale Rolle.

„Ich glaube, dann sind eben auch wirklich die Eltern nochmal wichtig. Ich hab' schon viele Kinder mit Förderbedarf in meinen Gruppen gehabt und wirklich zwei Eltern zu haben, die so engagiert auch nicht nur mit ihrem Sohn, sondern auch mit der ganzen Schulgemeinschaft zusammen gearbeitet haben und Vieles ermöglicht haben, was auch längst nicht selbstverständlich war, also wie eben diese Klassenfahrten zum Beispiel und diese persönliche Unterstützung, die die uns mitgebracht haben, das kommt natürlich auch noch mit rein, das finde ich, muss man gerade an der Stelle nochmal besonders erwähnen, auch wenn vielleicht Eltern immer sich so 'n bisschen einbringen an der ein oder anderen Stelle, aber da ist mir das total aufgefallen.“ (Betreuungslehrkraft)

Auf der Skifahrt nach Mittelberg wurde Oskar – wie auch nach Hallig Hooge oder Italien – von seinen Eltern begleitet. Gemeinsam war die Familie im Tal untergebracht. Oskar wurde an zwei Tagen hochgebracht zur Ski- und Selbstversorgerhütte, um gemeinsame Zeit – auch ohne seine Eltern – mit der Gruppe verbringen zu können. Ein durchgängiger Aufenthalt mit der Gruppe in der Skihütte wäre durch die Notwendigkeit von Oskars E-Rolli, seiner Liege, seines Beatmungsgeräts, seiner Schulbegleitung sowie einer Nachtschwester nicht möglich gewesen. Diese persönliche Unterstützung ist auch für Oskars Mutter nicht selbstverständlich. Sie schaut in ihrem Rückblick auf diese Situationen über den eigenen Tellerrand hinaus und streift damit durchaus Grenzen inklusiver Prozesse, die durch schulische, aber auch gesellschaftliche Anforderungen und jeweils individuelle, u.a. auch finanzielle Ressourcen der Familien entstehen können:

„Jetzt wissen wir natürlich auch, das ist natürlich auch ich sag' mal, wie sag' ich, es ist schon 'ne komfortable Situation, dass wir sagen können ,komm, das wollen wir schaffen, wir möchten meinetwegen gerne, dass Oskar mit nach Mittelberg fährt und wir suchen uns 'ne

kleine Ferienwohnung da und kratzen das Geld zusammen und fahren gemeinsam dahin und begleiten Oskar dabei. Das ist natürlich, was weiß ich, jemand alleinerziehend mit vier Kindern, die, man grad das Geld für Miete und tägliches Leben zusammenkriegt, dann kannst du das natürlich schlecht machen, das ist natürlich, da sind natürlich irgendwo Grenzen, wo ich denk so ‚toi, toi, toi, das ist- da freu‘, bin ich natürlich froh, dass wir das Oskar ermöglichen können‘.“ (Mutter)

Für die Eltern wiederum ist neben der fachlichen Aus- und Fortbildung insbesondere die Einstellung der Lehrkräfte ein Dreh- und Angelpunkt für die Ermöglichung des gemeinsamen, inklusiven Lernens und Lebens an der Laborschule.

Die Einstellung der Lehrkräfte – „Das grundlegende Bewusstsein der Lehrkraft“

„Mhm, also ich denke zum einen, dass das grundlegende Bewusstsein der Lehrkraft, bin ich jetzt klassischer Fachlehrer und will deswegen meinen Unterricht so machen, wie ich's schon die letzten zwanzig Jahre gemacht habe oder bin ich offen für Neues und kann mich der Situation öffnen, auch inklusiven Unterricht oder mich mit inklusiven Unterricht auseinander zu setzen, bin ich so weit, fühle ich mich selbst so flexibel, um mich auf 'ne neue Situation einzulassen oder bleib ich auf meinem alten Stremel, den ich schon immer gefahren hab. Also da finde ich, ist oder anders rum, es müsste, klar, irgendwann wahrscheinlich auch 'ne fachliche Ebene mit dazu kommen, damit nicht sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte das auch wuppen können und schlichtweg packen können, weil's ja doch mehr Anforderung ist, noch mehr denken und und und in alle Richtungen, aber ich glaub' in erster Linie ist es erstmal das Grundbewusstsein und die Grundeinstellung der Lehrkraft auf 'ner ganz anderen Ebene, die noch gar nicht die fachliche Ebene hat.“ (Mutter)

Im Zuge der Flexibilität und Offenheit für Neues und der Einstellung zu inklusiver Schule denkt Oskars Mutter an die Selbstverständlichkeit, mit der Oskar als Gruppenmitglied in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie außerunterrichtlichen Aktivitäten mitgedacht wurde:

„Ich würd' sagen, sie haben diese, diese Aufgabe für sich angenommen und haben für sich, ich sag' mal, sich selbst vielleicht so das Ziel gesetzt, ‚wir wollen das, diese Aufgabe bestmöglich irgendwie leisten, meistern‘. Und haben bei allen Sachen darauf geachtet, dass Oskar mit dabei ist, sei es jetzt sowas wie die, 'ne Versammlung machen, dann sitzen die so, dass Oskar Teil dieses Versammlungskreises ist und nicht irgendwie in zweiter Reihe dahinter sitzt.“ (Mutter)

Diese Selbstverständlichkeit in der Annahme aller Schüler*innen, der Umsetzung individualisierender Unterrichtssettings und der Vermittlung inklusiver Werte sieht auch der Sonderpädagoge in der Einstellung und Arbeit seiner Kolleg*innen:

„Ein entscheidender Zusammenhang ist eigentlich glaub' ich, liegt einfach darin, dass das 'ne ganz große Selbstverständlichkeit hatte, also sowohl Berti als auch Louise, für die war das das Selbstverständlichste von der Welt, dass das so zu laufen hat und diese Zuversicht, die muss man erstmal quasi transportieren. Das können tatsächlich nicht alle Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen, sondern im Gegenteil. Leider ist es ja oft so, an anderen Schulen wahrscheinlich noch öfter als bei uns, dass Inklusion als Problem dargestellt wird, also als Bedrohung. Das führt natürlich dazu, dass die Kids total verunsichert sind, 'ah, jetzt mache ich wieder 'n Problem. Ah, jetzt funktioniert das nicht so richtig, weil, 'und ich glaube das hat natürlich Oskar nie zu spüren bekommen, weil Berti und Louise, für die war das immer 100 Prozent klar, dass es so sein muss und nicht anders.“ (Sonderpädagogin)

Über die Lehrkräfte und deren Einstellung hinaus nehmen insbesondere die Schulbegleiter*innen eine bedeutsame Rolle für die erfolgreiche Beschulung von Oskar ein. Ohne seine pflegerische, organisatorische und das Lernen unterstützende Begleitung innerhalb und außerhalb des Unterrichts hätte sowohl die fachliche als auch die soziale Teilhabe nicht annähernd in diesem Maße ermöglicht werden können.

Neben Oskars sozialer Teilhabe ist es für seine Mutter aber auch das individuelle Fördern und vor allem auch Fordern, das für seine beeindruckende Entwicklung und seine so positiv erlebte Schulzeit von Bedeutung war:

„Wenn Aufgaben verteilt werden, die in Gruppen gelöst werden sollen, dass Oskar selbstverständlich auch Teil einer Gruppe ist, mit präsentiert, in die Aufgaben mit einbezogen wird. Ja, vielleicht ist es wirklich, ich mein', auch wenn das schon so 'n abgekarteter Spruch ist, aber vielleicht auf Oskar ganz individuell gemünzt das richtige Fördern und auch Fordern von Oskar, um sozusagen, wo können wir ihn bestmöglich unterstützen, dass er seinen Platz in dieser Gruppe kriegt, aber wo können wir ihn auch 'n Stück weit aus der Reserve locken oder eben auch fordern und sagen ‚Komm, Oskar, wir wissen, dass du das kannst, zeig es uns! Dann kannst du noch mehr‘, ja.“ (Mutter)

Individuelle Förderung – „Von hinten schieben und Rückhalt geben“

Genau wie bei allen anderen Schüler*innen gab es auch für Oskar Inhalte, mit denen er sich sehr gerne beschäftigt hat – wie naturwissenschaftliche Themen – und Bereiche, die ihm schwergefallen sind – wie sportliche Aktivitäten oder auch die mündliche Beteiligung im Unterricht. Und dennoch wurde er auch in diesen Bereichen immer wieder herausgefordert.

*„Ja, es gab so Bereiche, die er auch ungerne gemacht hat. Klar, hat ja jeder. Bei ihm waren das Dinge, die, ja, mit sagen wir mal jetzt sportlichen Bereichen zu tun hatten einerseits. Er hatte eigentlich mehr Angst vor bestimmten Dingen als alle Menschen um ihn herum. Gut, [sein*e Schulbegleiter*in] ist auch 'n ängstlicher Mensch, aber seine Familie zum Beispiel*

hat ihn da ganz oft herausgefordert und er war auch im Sportunterricht zum Beispiel die ersten Jahre immer dabei und hat dann Übungen gemacht, vor denen er aber, sage ich mal vorsichtig, zumindest Respekt hatte, wo er sich auch überwinden musste und wo er, wenn man ihn gefragt hätte, doch lieber auf der Fläche geblieben wäre, um sich mit Lateinaufgaben oder Mathe zu beschäftigen, anstatt in der Sporthalle auf so 'nem Rollbrett durch die Halle gezogen zu werden. Und, das waren so die Momente, wo ich gedacht habe, manchmal fällt es ihm auch schwer, und das gab's natürlich ähnlich auch auf Gruppenfahrten. Gruppenfahrten sind natürlich immer verbunden auch mit viel Bewegung, mit Aktionen, ob's nun 'ne Skireise ist, kann man sich das vorstellen. Da ist er dann auf so 'nem Schlitten durch den Tiefschnee gezogen worden, das war für ihn 'ne riesen große Herausforderung. Aber auch, wenn wir 'ne Fahrradtour gemacht haben und er dann mit 'nem Buggy 'n Stück mitgeschoben wurde um den Dümmersee rum, dann waren das immer so Dinge, die ihm zumindest sagen wir mal, nicht von Anfang an überzeugt haben. Da musste er erstmal so langsam und vorsichtig rangeführt werden.“ (Betreuungslehrkraft)

Oskar wurde nie – auch nicht von seinen Eltern – „in Watte gepackt“ (Sonderpädagogie), er wurde seinen Möglichkeiten entsprechend durchaus immer wieder ganz schön herausgefordert. Die mündliche Beteiligung, die ihm aufgrund seiner Sprachbeeinträchtigung lange als Hürde begegnet, war zum Beispiel dennoch oder gerade deswegen immer wieder ein zentraler Teil des Förderplans und der gemeinsamen Arbeit.

„Also er war zum Beispiel jemand, der sich sehr wenig mündlich beteiligt hat, wenn's um Beiträge ging, vielleicht auch gerade so in dieser ersten Zeit, über die ich eben schon mal gesprochen habe, mit 'n bisschen Bedenken verbunden, dass man ihn nicht gut versteht oder dass er einfach Sorge hat, vielleicht auch mal ausgelacht zu werden in den ersten Monaten, vielleicht sogar Jahren, und er musste das wirklich richtig trainieren, also nicht nur, sich mündlich zu beteiligen, das wurde zunehmend besser, auch Vorträge zu halten, an bestimmte Dinge zu denken, etwas zu visualisieren, das für diejenigen, die ihn eben nicht so gut verstehen und das sind immer noch viele auch nach drei, vier Jahren haben ihn die Mitschüler und Mitschülerinnen nicht immer gut verstanden, sodass er dann einfach auch so 'nen guten Mix gefunden hat aus einfach nur drauflosreden, was er erstmal nicht so tut, er redet nicht so viel und auch nicht so gerne, aber da musste er sich halt 'n bisschen zu überwinden und dann eben auch 'ne gute Präsentation dazu zu finden, die das unterstützt und unterstreicht nochmal, was er macht, also da hat er auch viel geschafft.“ (Betreuungslehrkraft)

Für diese tolle Weiterentwicklung der mündlichen Teilnahme, an die Oskar sich ganz schön herantasten musste, nimmt in der Einschätzung seiner Mutter die geschaffene Balance zwischen Fordern und gleichzeitiger Unterstützung eine bedeutsame Rolle ein:

„Also da musste er sich, da hat er wirklich so 'ne gute Entwicklung gemacht von der sechs bis zur zehn, was so die mündliche Beteiligung angeht. Aber ich glaube auch mit gutem, von hinten schieben und Rückhalt geben, vor allen Dingen von Louise [Betreuungslehrkraft], die ihn darin immer mehr bestärkt hat und auch gefordert hat, dass das andere alles gut ist, aber

da könnte er noch gut dran arbeiten und da müsste er noch dran arbeiten, also dass er da auch gemerkt hat, da geht noch mehr.“ (Mutter)

So werden auf der einen Seite die Besonderheiten und Schwächen von Oskar, aber auch von jedem anderen Kind und Jugendlichen wahrgenommen, besprochen und berücksichtigt. Auf der anderen Seite wird ebenso stets versucht Stärken und Entwicklungspotentiale jedes Kindes und Jugendlichen sichtbar zu machen, zu bestärken sowie weiterzuentwickeln. Das ist anstrengend – für Oskar und für alle anderen Schüler*innen.

So hat auch Oskar selbst das Gefühl, dass er weder bevorzugt noch benachteiligt wird und – dass er ernst genommen wird:

*„Die Lehrer*innen sehen mich, wie ich bin, als intelligenten und höflichen Schüler mit guten Noten. Ich denke nicht, dass sie mich bevorzugen oder benachteiligen. Sie begegnen mir auf Augenhöhe und nehmen mich ernst.“ (Oskar)*

Dieses ausbalancierte, individualisierte Fördern und Fordern begreift der verantwortliche Sonderpädagoge als sehr gelungenes Beispiel inklusiver Beschulung:

„Fand’ ich im Übrigen auch sehr cool, das war jetzt auch nochmal so, ich meine, ein ganz STARKES Beispiel auch so für so Inklusion, also es ist nicht so gewesen, dass der jetzt da in Watte gepackt worden wäre, also weder von Berti [Betreuungslehrer] noch von den anderen Kollegen habe ich gar nicht so wahrgenommen, sondern das wirklich auch in ’nem Beratungstag oder Beratungsgespräch eben auch gesagt: ‚Mensch, das und das kannst du gut. Natürlich kannst du gut Texte schreiben, natürlich bist du schlau, du hast die Zusammenhänge, ABER da und da und da kannst du dich eben auch noch verbessern.‘ Und das hat er auch angenommen, das war wirklich, wirklich schön zu sehen, also, klar, ist natürlich auch seiner Person geschuldet, aber es liegt eben auch daran, dass er sag’ ich mal auf SEINE Art und Weise genauso behandelt worden ist wie die anderen.“ (Sonderpädagoge)

Im Austausch mit den beteiligten Personen wird immer wieder deutlich, wie wichtig der individuelle Blick auf Oskar und die jeweilige Situation, das individuelle Aufspüren von Wegen, die Offenheit für individuelle – vielleicht auch unkonventionelle Lösungsansätze ist und wie wichtig dafür das Zusammenkommen verschiedenster Perspektiven im Rahmen von flexiblen Strukturen ist. So skizziert auch der Sonderpädagoge, dass nicht unbedingt immer der aus professioneller, fachlicher, technischer Sicht erstmal naheliegende Weg gegangen wird, sondern dass es viel mehr eben um genau dieses Aufspüren von dem für Oskar bestmöglichen Weg geht:

Sondern eher immer so geguckt: ‚Na ja, was könnte es denn sein? Was könnte der Weg sein?‘ Und wir sind dann, glaube ich, wahrscheinlich von starren Wegen abgekommen, das war für uns relativ leicht, weil wir gesagt haben: ‚Kommt doch nicht drauf an, ob wir die Augensteu-

erung benutzen'. Sondern man muss eben gucken, was ist irgendwie das Beste, was tut Oskar gut.“ (Sonderpädagoge)

Sehr wohl ist den Lehrkräften dabei bewusst, dass Schulen im Primar- und Sekundarstufen I Bereich sowie die Laborschule im Speziellen in Bezug auf diese Flexibilität mehr Möglichkeiten haben:

„Aber diese Rahmenbedingungen sind natürlich je formaler das System wird, jetzt in 'ner Oberstufe und später vielleicht auch im Beruf immer schwieriger auch so, alle zu berücksichtigen.“ (Betreuungslehrkraft)

Schulische Rahmenbedingungen – „Flexibilität“

Insbesondere Oskars Betreuungslehrer hebt im Zuge seiner Erfahrung mit der inklusiven Beschulung von Oskar besonders die Bedeutung möglicher Flexibilität schulischer Strukturen hervor. Zum einen ist für ihn der Verzicht auf eine 45-Minuten-Taktung sowie sein hohes Stundendeputat als Betreuungslehrkraft in seiner Stammgruppe bedeutsam:

„Also klar, vielleicht gibt, geht das an vielen anderen Schulen mittlerweile auch schon ganz gut so, aber ich glaube, die Taktung ist bei uns so und auch die Möglichkeiten für mich als Betreuungslehrer hatte ich ja ganz oft, ich hatte viel Unterricht in der Gruppe mit drei Fächern, die ich in der Gruppe hatte, ich konnte jederzeit auch mal in 'ner Sportstunde noch das zu Ende bringen, was ich in der Stunde in Nawi davor nicht zu Ende gebracht habe oder ich konnte in 'ner Betreuungsstunde schon mal was machen, was in 'ner Nawi-Stunde eigentlich erst Platz gefunden hätte und das 'n bisschen auch auf Oskar oder auch auf andere Bedürfnisse von anderen Kindern anpassen.“ (Betreuungslehrkraft)

Zum anderen war für den Betreuungslehrer die Möglichkeit alternativer Prüfungsformen sehr wichtig:

„Ja, erstmal haben wir hier ja gar nicht so 'nen vorgegebenes System aus Klassenarbeiten und Prüfungen und Tests und so weiter also das alles ist für Oskar schwieriger, nicht nur vom Zeitfaktor her, sondern von den technischen Möglichkeiten, von der Begleitung, wer darf da wie helfen und was ist möglich? Das haben wir nicht und das ist an unserer Schule da schonmal 'ne riesengroße bessere Voraussetzung als andere Schulen die haben. Und dann hat, was ich eben auch schonmal angesprochen hab', ist eben so 'ne Flexibilität.“ (Betreuungslehrer)

Das flexible, individuelle Aufspüren und die Ermöglichung solcher Lösungen vereinfachen aus seiner Sicht den Umgang mit bestimmten Herausforderungen in der inklusiven Beschulung:

„Also wir sind einfach glaube ich relativ flexibel im Umgang mit solchen Situationen. Vielleicht haben wir da deutlich mehr Möglichkeiten als 'ne normale Regelgrundschule oder als 'ne andere weiterführende Schule einfach mal Besonderheiten möglich werden zu lassen. Also

nicht nur bei Gruppenfahrten, sondern auch im Schulalltag, also eine (Schulklasse) im Sport zu betreuen und dann einfach mal zwei, drei Jungs mit Oskar in der Nebenhalle was anderes machen zu lassen und er ist trotzdem da mit [seiner Schulbegleitung] aktiv. Also solche Dinge sind natürlich nicht nur im sportlichen Bereich, auch in anderen Bereichen, in Naturwissenschaften oder auch im anderen Unterricht immer mal wieder möglich gewesen, flexibel eben auf bestimmte Schwierigkeiten reagieren zu können.“ (Betreuungslehrer)

Dabei können diese individuellen Wege flexibel gegangen werden, ohne defizit- und normorientiert besondere Maßnahmen beantragen zu müssen:

„OHNE all dieses genaue Beschreiben, Zeitzugabe, Hilfe hier, Hilfe da, sind wir dahin gekommen, wo wir hingekommen sind. [...] Also um Gottes Willen, das ist ja nicht UNSER Verdienst, sondern das, das ist das, was uns die Schule bietet an Rahmenbedingungen und die haben wir alle, also natürlich du [Betreuungslehrkraft] und die anderen Kollegen im vollen Umfang ausgeschöpft und das zeigt natürlich, dass das System an der Stelle wirklich Hundertprozent funktioniert hat. Und zwar aus meiner Sicht insbesondere, weil das System davon ausgeht, dass jeder Mensch eigenverantwortlich lernen und arbeiten will und dass man sich weiterentwickeln will und zwar im Rahmen der eigenen Möglichkeiten. Das stimmt erst recht, wenn man jede Minute auf einer Liege liegt und auf seine Kognition bezogen lebt.“ (Sonderpädagogin)

In Oskars Fall wird beeindruckend deutlich, dass der Fokus des Lernens und Lebens in der Laborschule aber nicht ausschließlich auf dem Wohlbefinden und Bestehen innerhalb des Systems Laborschule liegt, sondern es auch oder sogar insbesondere darum geht, die Schüler*innen für ein möglichst selbstständiges Leben sowie selbstbewusste, individuelle Entscheidungen außerhalb des Systems zu befähigen.

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung – „An welchen Rädchen muss ich noch mal drehen“

Oskar hat im Laufe seiner Schulzeit gelernt, selbstständig für sich und das eigene Leben Lösungen zu finden, Entscheidungen zu treffen sowie Verantwortung für sich zu übernehmen. Und das stimmt seine Mutter insbesondere für die Zeit nach der Schule – zum Beispiel hinsichtlich eines Studiums und WG-Lebens – sehr positiv:

„Ich glaube, dass Oskar auch in dieser Zeit deutlich mehr gelernt hat, zu überlegen, was muss ich eigentlich bei mir selbst ändern, also wo kann ich quasi mein eigenes Leben besser in den Griff kriegen, was, an welchen Schrauben muss ich eigentlich stellen. Ich find', das hat er einfach tatsächlich auch nochmal geändert und das macht mich natürlich auch erstmal positiv für die Zukunft. Der wird natürlich immer MEHR überlegen, wie kann ich schnell vielleicht 'n Text produzieren, was kann mir da 'ne Hilfe sein, an welchen Rädchen muss ich noch mal drehen, was ist mir eigentlich am angenehmsten. Und das ist glaube ich, eine gute Voraus-

setzung sag ich mal, um das anzupassen, solange das seine Krankheit zulässt. [...] Ja, am Anfang, find' ich, hatte er das nicht so. Das ist wirklich was, was er so gelernt hat.“ (Mutter)

Dabei ist für Oskars Mutter sehr wichtig, dass Oskar erfahren hat, dass – mit viel Energie und Optimismus – vieles möglich ist:

„Mhm, ich hoffe, dass er aus der Zeit mitnimmt, Vieles ist möglich, nicht unbedingt dieses ‚alles ist möglich‘, aber eben Vieles ist möglich, auch wenn jemand sagt ‚nö‘, aus welchen Gründen auch immer, dass man sich, dass er sich damit nicht sofort zufriedengibt, sondern es zumindest hinterfragt und überlegt, ob es nicht doch irgendwo eine Möglichkeit gibt, etwas umzusetzen, zu realisieren, was auf den ersten Blick, ja, vielleicht komplizierter oder nicht so ganz einfach erscheint. Das glaube ich schon.“ (Mutter)

Es lässt sich mehr als erahnen, dass – bei allem Optimismus – die Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten, Stärken und Schwächen sowie die Verarbeitung der eigenen Beeinträchtigungen immer wieder herausfordernd und anstrengend waren. Für die Entwicklung von Eigenverantwortung, Reflexionsfähigkeit und Selbstständigkeit waren sie jedoch von immenser Bedeutung. Oskar wird immer wieder – mehr als andere – eigene Lösungen für sich finden müssen. Die Laborschule hat ihm dafür Erfahrungen ermöglicht, Lösungen aufzuspüren und Prioritäten sowie Haltungen zu entwickeln.

„Da ist eine Situation, für die wir eine Lösung finden müssen und wir müssen aber nicht die einfachste, leichteste Lösung nehmen, sondern wir gucken, welches die beste Lösung ist“. Und dass er hoffentlich diese Prozesse für sich gut mitgenommen hat.“ (Mutter)

Dabei haben die Beteiligten immer wieder den Blick über den Tellerrand und auch über das Curriculum hinweg gewagt.

„Aber es sollte grundsätzlich immer so 'n bisschen darum gehen, dass wir Dinge im Blick haben, unabhängig von den Inhalten, manchmal sogar über die Inhalte hinaus, dass wir da mehr drauf geguckt haben, was ist für ihn wichtig für später mal als jetzt nur.“ (Betreuungslehrkraft)

Über die Selbstständigkeit und Kontrolle über das eigene Leben hinaus war ebenso die Befähigung für ein Zusammenleben in einer demokratischen Gemeinschaft für Oskar – wie auch für alle anderen Schüler*innen – wichtig:

„Ansonsten, was nimmt er mit? Klar, natürlich sowas wie Zusammenhalt, Soziales, Freundschaften schließen, was noch? Joa, finde ich schon, so diese ganze soziale Komponente, noch was Oskar viel mitgenommen hat, ist auch diese, diese kritische, ja wie soll man das sagen, also demokratisch, wie nennt man das so? Weißt du so Überbegriff für alles so dieses kritische Hinterfragen, sich selbst eine Meinung bilden, aber alle so diese Kompetenzen sag' ich mal, die die Laborschule ja doch gut auf den Weg geben möchte zumindest. Ja das ist ja, man erntet ja nicht immer alles, was man so sät, ne? ((lacht)) Aber ich glaube, das ist bei Oskar

auf sehr fruchtbaren Boden auch, da hat er sich glaube ich viel von auch, auch angenommen, ja.“ (Mutter)

Wie gut Oskar in der Lage ist freundschaftliche Kontakte auch zu halten, merkt seine Mutter insbesondere, seitdem er und seine festen Freunde unterschiedliche Schulen besuchen und darüber hinaus die Corona-Pandemie soziale Kontakte sehr einschränkt:

„Ich merke jetzt auch, klar, vorher im Gruppenverbund hatte er natürlich seine Freunde jeden Tag in der Schule und hat sie gesehen und hat sich mit denen auch nachmittags getroffen, das waren so insbesondere drei sehr enge Freunde, die er in seiner Gruppe hatte und dass ich an Oskar jetzt aber auch merke, dass er selber aktiv bei denen anknüpft, sich mit denen kurzschließt, mit denen online spielt, um den Kontakt zu halten.“ (Mutter)

Diese positive Entwicklung hat auch sein Betreuungslehrer in Oskars Schulzeit beobachtet. Oskar habe gelernt,

„so 'n bisschen offener zu werden, auf Menschen zugehen zu können, einfach mal drauflos-zureden, auch wenn man, wenn er weiß, er wird schwer verstanden. Und ich glaube, auch das ist ihm im Laufe der Jahre immer besser gelungen, dass er so 'n bisschen selbstbewusster geworden ist, auch wenn mal fremde Menschen in die Gruppe kamen oder mal Besucher da waren und er dann auch über sich erzählt hat und einfach so, gelernt hat ganz natürlich mit Dingen umgehen zu können, wo er vielleicht am Anfang noch 'n bisschen vorsichtiger war. Das erzähle ich jetzt einfach so, vielleicht ist das auch ganz normal, also auch andere Schüler, ohne diese Behinderung, sind im 7. Schuljahr zurückhaltender als im 10. Schuljahr.“ (Betreuungslehrkraft)

Wie beeindruckend und außergewöhnlich diese Entwicklung von Oskar ist, hebt der verantwortliche Sonderpädagoge sehr deutlich hervor:

„Also ich sag' mal so, ich glaube, diese Entwicklung, die du [Betreuungslehrkraft] da beschreibst, ist jetzt quasi vor dem Hintergrund seiner Behinderung eigentlich ja alles andere als normal.“ (Sonderpädagoge)

Sichtlich nachhaltig beeindruckt von den Erfahrungen mit Oskar führt der Sonderpädagoge aus, was er damit sagen möchte:

Der Abschluss einer ganz besonderen Geschichte – „Wirklich, wirklich außergewöhnlich“

„Oskar hat tatsächlich wirklich eigentlich alles so gemacht hat, als wenn es überhaupt gar keine Behinderung geben würde. Das ist natürlich wirklich, wirklich außergewöhnlich, da bin ich GANZ sicher. Da ist, ja das ist krass, echt. Das ist krass. Also, wenn man überlegt, wie sich Oskar trotz seiner schwierigen Bedingungen und Voraussetzungen weiterentwickelt hat und

dass er die Dinge und Aufgaben in der Schule so angegangen ist, als wenn er eben, ja, tatsächlich 'n ‚normaler‘ Jugendlicher wäre, ist das schon unglaublich. Wäre es nicht viel logischer gewesen, Oskar hätte zwei oder drei Besonderheiten gehabt, irgendwelche Ticks und Spleens? Wäre das nicht absolut nachvollziehbar gewesen, wenn man als junger Mann den ganzen Tag auf einer Liege liegt und den anderen Menschen beim Toben, Quatschen und Rotieren zusieht? Bestimmt hätte man das gut verstehen können. Aber so war es nicht, denn häufig hat jemand Oskars Tempo aufgenommen und er wiederum war dafür offen. Es bestand oftmals die Möglichkeit zum Austausch, zu gemeinsamen Aktivitäten – Lernen, Spielen, Reden – und gegenseitiger Unterstützung. So gab es für Oskar letztlich Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Pflichten – so wie für jeden anderen Jugendlichen auch.“ (Sonderpädagoge)

Oskars Geschichte ist außergewöhnlich, das stimmt – aber dennoch oder gerade aufgrund der außergewöhnlich intensiven und eindrucksvollen Anpassungsprozesse zwischen den Beteiligten, werden auch in dieser Fallgeschichte Bedingungen für das schulische Wohlbefinden und eine inklusive Schule deutlich, die Anregungen und Anschlusspunkte für die Laborschulpraxis selbst, aber eben auch für Adaptionen im Regelschulsystem ermöglichen. Dabei zeigt Oskars Geschichte fast brennglasartig, wie bedeutsam die Kooperation in einem engagierten Netzwerk ist, wie zentral eine anerkennende Beziehungsgestaltung ist, wie wichtig dafür die Wahrnehmung und Anerkennung individueller Stärken sowie Schwächen ist und wie inklusiv eine Befähigung für eigenverantwortliche, individuelle Entscheidungen und Wege ist.

Von Oskar wissen wir, dass sein Weg nach der Laborschule ihn zunächst auf das Bielefelder Oberstufenkolleg geführt hat. Mit überwiegend sehr guten Noten steht er heute kurz vor dem Abitur – bereits mit neuen Wegen vor Augen:

„Dann möchte ich studieren. Welches Studium ich absolvieren werde, weiß ich noch nicht. Vielleicht Informatik, Mathematik oder Naturwissenschaften.“ (Oskar)

Autor*innen

Külker, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de

Siepmann, Christof

Sonderpädagoge an der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

christof.siepmann@uni-bielefeld.de

*Anna Külker, Sabine Geist, Theresa Guth,
Birgit Lütje-Klose und Christof Siepmann*

Was kennzeichnet die Laborschule als inklusive Schule?

Schlussfolgerungen aus den Fallgeschichten

Zehn Fallgeschichten, jede unterschiedlich und auf ihre Art besonders, so wie auch die Jugendlichen selbst. Und doch ermöglichen die Fälle in ihrer Gesamtheit zu verstehen, wie Kinder und Jugendliche, insbesondere solche mit Beeinträchtigungen oder in erschwerten Lebenssituationen, ihre Zeit in der Laborschule erleben. Wie sie spezifische Aspekte der Gestaltung von Schulalltag, von Lebens- und Lernarrangements wahrnehmen und welche Rahmenbedingungen unerlässlich sind, um allen Kindern und Jugendlichen die Erfahrung von Kompetenz und Selbstwirksamkeit, von Zugehörigkeit sowie das Erleben von Autonomie und Demokratie zu ermöglichen. Und genau dies, einen Lebens- und Erfahrungsraum für die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu schaffen, in dem sie in einem geschützten Rahmen Demokratie- und Autonomieerfahrungen machen können, in dem sie verantwortlich und selbstbestimmt agieren können und soziale Teilhabe erleben, ist ein wesentliches Ziel pädagogischer Arbeit der Laborschule seit ihrer Gründung. Dafür müssen die Kinder und Jugendlichen gestärkt, in ihrer Selbstständigkeit gefördert und zu mündigem, selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem Handeln befähigt werden.

Die Perspektiven von Benedikt, Derya, Philipp, Emil, Marie, Johanna, Stefan, Finn, Alex und Oskar stehen exemplarisch für besonders belastete Jugendliche und Kinder mit ‚sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf‘ in einer inklusiven Schule. Wie die Geschichten zeigen, ist es für viele von ihnen trotz verstärkter Unterstützung besonders herausfordernd, sich angesichts individueller Entwicklungsrisiken, familiärer Risikofaktoren und manchmal negativer Erfahrungen mit Peers als sozial eingebunden, selbstwirksam und erfolgreich zu erleben. Bei der Analyse der zehn Fälle konnten wir **fünf Kernelemente** schulischer Inklusion herausarbeiten, die dazu beitragen, alle Kinder in einer inklusiv arbeitenden Schule in ihrer Lern- und Lebensentwicklung bestmöglich zu begleiten und zu fördern.

Inklusion gelingt besonders,

- (1) wenn Kinder und Jugendliche Zugehörigkeit in der Gemeinschaft erleben und in pädagogischen Beziehungen Anerkennung und Teilhabe erfahren.
- (2) wenn Kinder und Jugendliche gehört werden und Partizipation und Demokratie im schulischen Alltag erleben.
- (3) wenn Kinder und Jugendliche sich in der Schule als kompetent und selbstwirksam erleben können.
- (4) wenn Kinder und Jugendliche in einer Gruppe lernen und sich entwickeln dürfen, die ausgeglichen heterogen zusammengesetzt ist.
- (5) wenn Kinder und Jugendliche von Menschen in ihrer Entwicklung begleitet und unterrichtet werden, die multiprofessionell und mit gemeinsamen Werthaltungen zusammenarbeiten.

(1) Inklusion gelingt besonders, wenn Kinder und Jugendliche Zugehörigkeit in der Gemeinschaft erleben und in pädagogischen Beziehungen Anerkennung und Teilhabe erfahren.

Angenommen zu werden „*wie man ist*“ (Benedikt) und nicht wie man ‚sein sollte‘, ganz selbstverständlich einbezogen zu werden in alle Aktivitäten und Vorhaben der Gruppe und dabei auch Erfolge zu ermöglichen, ist keine leichte Aufgabe für alle an Schule Beteiligten.

Der Einsatz dafür, dass alle Kinder und Jugendlichen an den wichtigen und herausfordernden Strukturelementen der Schule wie Projekte, Klassenfahrten und Praktika teilnehmen können, ist – wie die Fallgeschichten zeigen – hoch, aber überaus lohnend. Die Lehrkräfte haben beispielsweise, in enger Absprache mit den Eltern, alles daran gesetzt, dass Oskar trotz seiner körperlichen Einschränkungen an allen Klassenfahrten teilnehmen und dabei wichtige gemeinsame Erfahrungen mit seinen Mitschüler*innen machen konnte; dass Emil trotz seiner Schwierigkeiten, sich in einer Gruppe Gleichaltriger zurecht zu finden, immer wieder aufgenommen und unterstützt wurde; dass Derya ein soziales Umfeld vorfand, in dem andere ihre Leistungen bei den Tanzaufführungen als etwas Besonderes wahrnehmen konnten und auf das sie selbst stolz sein konnte.

Von den Erwachsenen in der Schule erfordert das, den Reichtum, den die Verschiedenheit der Schüler*innen darstellt, zum Wohle aller zu nutzen und dafür **Rituale und Strukturen** zu etablieren. Die **Versammlung**, in der die Kinder schon früh lernen, persönliche Bedürfnisse und Schwierigkeiten anzusprechen

und gemeinsam Lösungen dafür zu finden, gehört zu solchen Ritualen ebenso wie die jährlichen gemeinsamen **Klassenfahrten, Eltern-Kind-Abende, Projekt- und Praktikumspräsentationen, Feste** u.v.m.

Sich zugehörig zu fühlen bedeutet auch, gesehen und ernsthaft wahrgenommen zu werden, nicht beschämt oder etikettiert zu werden. Alle Interviews zeigen deutlich, dass Schüler*innen spüren, ob die Menschen, mit denen sie in der Schule in Kontakt sind, an ihnen als Person interessiert sind, an ihren Lernwegen, ihren Lern- und Lebenskrisen und auch an ihrem schulischen Fortkommen. Jede*r Erwachsene muss sich darüber bewusst sein, welchen Schaden das Bloßstellen oder auch die Etikettierung bei Kindern und Jugendlichen anrichten kann. Vertrauen wird verspielt, Distanz wird aufgebaut, Verunsicherung erzeugt. Dabei muss es darum gehen, Vertrauen der Schüler*innen zu gewinnen, ihnen mögliche Ängste zu nehmen, Verunsicherungen aufzulösen und Hilfsangebote zu machen.

Dies verlangt von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften die Übernahme von Verantwortung für die Qualität der **Beziehungsgestaltung**. Gerade wenn Verhaltensweisen von Schüler*innen für Erwachsene schwer nachvollziehbar sind, wenn Kinder oder Jugendliche auf den ersten Blick kaum verständliche Bedürfnisse und Verhaltensweisen zeigen, müssen die Pädagog*innen immer wieder neu Bereitschaft zeigen, die Grundlage für positive Beziehungsqualitäten zu schaffen. Und dasselbe gilt auch für die Ausgestaltung der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Auch sie erfordert immer wieder neu eine große Offenheit und Bereitschaft aufeinander zuzugehen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Emils Beispiel zeigt, wie wichtig für den Abbau von Barrieren die Bereitschaft aller am Prozess beteiligten Personen ist, immer wieder in ein Aufeinander-zugehen zu investieren, um zu signalisieren, dass er aller Herausforderungen zum Trotz ein anerkannter Teil der Gruppe ist: trotz diverser Konflikte, trotz über Jahre hinweg verhärteter Fronten.

Es zeigt sich in unseren Interviews – und insbesondere im kontrastiven Vergleich von Emil und Benedikt –, dass sich für das Entstehen des Gefühls der Zugehörigkeit immer wieder die Frage der **Transparenz** im Umgang mit den Schwierigkeiten der einzelnen Kinder und Jugendlichen innerhalb der Stammgruppen stellt. Die Thematisierung individueller Problemlagen kann Empowerment ermöglichen und Chancen der Anerkennung und Teilhabe begünstigen. Gleichzeitig birgt die Offenlegung Gefahren von Verletzlichkeit, Etikettierung und somit der Herstellung von Differenz – für einige Schüler*innen ein Dilemma. Insbesondere bei ‚nicht-sichtbaren‘ Beeinträchtigungen ist das Anerkennen der eigenen Problemlagen häufig schwierig, und es kann herausfordernd und schmerzvoll sein, die eigenen Anteile an misslingender sozialer Interaktion gespiegelt zu bekommen. Zudem ist die Empathie-Bereitschaft der Mitschüler*innen oftmals besser möglich, wenn die Schüler*innen über ausreichende Informationen verfügen, um

empfindlich und verständnisvoll agieren zu können. In Benedikts Stammgruppe hat ein transparenter Umgang mit seinen besonderen Bedürfnissen und Bedarfen dafür gesorgt, dass er besser verstanden wurde, was letztlich zu seiner großen Anerkennung und Wertschätzung in der Gruppe geführt hat. Transparenz kann aber nur mit Zustimmung der jeweils betroffenen Schüler*innen hergestellt werden, sonst kann sie mit Gefühlen von Beschämung und Bloßstellung verbunden sein. Besteht dazu keine Bereitschaft, müssen andere Lösungen gefunden werden. Emil und Marie sprechen beide in ihren Interviews an, dass sie sich im Rückblick auf ihre Schulzeit mehr Transparenz gewünscht hätten, lehnten während ihrer Schulzeit den offenen Umgang mit ihren Herausforderungen aber weitgehend ab. Dieses Dilemma scheint nicht gänzlich auflösbar und muss von den pädagogischen Verantwortlichen ausgehalten werden.

Zudem müssen in der Frage nach Transparenz die Haltungen und Einstellungen der familiären Bezugspersonen, bezogen auf die Bedarfe ihrer Kinder und den Umgang damit, mit in den Blick genommen werden, denn diese Kontextfaktoren prägen auch die Haltungen der Kinder zu ihren Unterstützungsbedarfen, wie vor allem in Maries Beispiel deutlich wird. Und es zeigt, wie bedeutsam es ist, dass die Lehrkräfte den Schüler*innen mit Respekt begegnen, sie begleiten und innerhalb der multiprofessionellen Teams sichere und vertrauensvolle Ansprechpersonen für alle Schüler*innen sind.

Bezugspersonen und damit Ansprechpartner*innen in der Schule sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte und die Betreuungslehrkräfte, die die Schüler*innen über Jahre eng begleiten. In manchen Fällen können z.B. aber auch der*die Schulbegleiter*in oder der*die Werk-Lehrer*in die wichtigste Ansprechperson sein, wie im Beispiel von Stefan. Erwachsene sind darüber hinaus gefordert, auch außerhalb des Unterrichts in schulischen Alltagssituationen mit den Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu treten und zu bleiben. Erst eine in dieser Weise gemeinsam getragene und gelebte **Gesprächskultur** unterstützt die Schüler*innen bei der Bewältigung ihrer Herausforderungen. Gerade die Vielzahl der verschiedenen Lernangebote bei unterschiedlichen Personen begünstigt, dass die Schüler*innen einen Ort bzw. einen Menschen finden können, an dem oder mit denen sie sich besonders wohl- und angenommen fühlen, wo sie Achtung und Anerkennung erfahren, in Bezug auf die Beziehungsgestaltung **Kontinuität** erleben und in mehr oder weniger existenziellen Krisen Unterstützung finden. Wie bedeutsam eine verlässliche Ansprechperson, die von Schüler*innen niederschwellig ansprechbar ist, zum Wohlbefinden in der Schule beiträgt, zeigen insbesondere die Interviews von Derya, Alex, Philipp und Marie. So besucht Alex im Laufe seiner Laborschulzeit immer wieder seine Betreuungslehrerin aus Haus 1 und Marie sucht in einer beruflichen Krise noch Jahre nach ihrer Laborschulzeit Rat bei ihrem ehemaligen Sonderpädagogen.

Für alle pädagogischen Beziehungen gilt, dass sie für die Kinder und Jugendlichen **verlässlich** sein und **dauerhaft** gepflegt werden müssen. Das gelingt besonders gut, wenn es wenig Fluktuation gibt, das Betreuungslehrer*innenteam einen Großteil des Unterrichts abdeckt oder der*die Schulsozialarbeiter*in über Jahre der*dieselbe bleibt.

Ein für alle (Lehrkräfte, Eltern und Schüler*innen) transparentes und gut ausgebauten **Unterstützungsnetzwerk**, in dem Kolleg*innen in multiprofessionellen Teams (Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Schulpsycholog*innen, Schulbegleiter*innen) gemeinsam als Anwälte der Kinder und Jugendlichen arbeiten, ermöglichen eine umfassende Begleitung der Kinder und Jugendlichen.

Die **offenen (Lern-)Räume** an der Laborschule, das ebenfalls für alle offene Mitarbeiter*innen-Café und die hohe Gesprächsbereitschaft aller Kolleg*innen bieten den Schüler*innen niederschwellige Möglichkeiten, sich auch mit persönlichen Sorgen und Nöten an Erwachsene als Unterstützer*innen zu wenden. Einige der Jugendlichen nutzen diese Möglichkeiten ausgiebig, andere nutzen eher die Gelegenheit, sich mit ihren Peers auszutauschen. Dazu hinreichend Gelegenheit zu bieten, ist ebenfalls ein wesentlicher Teil einer inklusiven Schulkultur.

(2) Inklusion gelingt besonders, wenn Kinder und Jugendliche gehört werden und Partizipation und Demokratie im schulischen Alltag erleben.

Seit ihrer Gründung arbeitet die Laborschule an der Gestaltung einer demokratischen Schulkultur. „Demokratie lernt man ‚jetzt‘ durch Teilhabe, Beteiligung, Mitsprache, geteilte Entscheidungsmacht“ (Thurn 2020, S. 125). Tagtägliche Teilhabe und Verantwortungsübernahme zu gestalten sind wesentliche Merkmale der demokratischen (Lern-)Kultur dieser Schule. Sowohl im ‚Großen‘ als auch im ‚Kleinen‘ wird sie umgesetzt: Von der Übernahme des Breakfast-Clubs durch die Schüler*innen über die Organisation von Eltern-Kind-Nachmittagen bis hin zur Mitarbeit in Schüler*innen-Parlamenten sind dies wesentliche Bestandteile der Schulkultur ‚von Anfang an‘, also schon für die Kinder, die mit 5 Jahren an der Laborschule eingeschult werden. Aber auch im unterrichtlichen Alltag finden sich vielfältige Möglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen, sich auch eigene, für sie relevante Aufgaben für ihr Lernen zu wählen und Lerngelegenheiten für andere verantwortungsvoll zu gestalten.

Alle Jugendlichen haben die Möglichkeit, **Kurse nach ihren Interessen zu wählen**. Kein Kind/kein Jugendlicher wird aufgrund von fehlender Leistungsfähigkeit in Kursen abgelehnt. Und so können die Jugendlichen in ihren Interessensgebiete-

ten auch besondere Leistungen erbringen. So wie Derya über Jahre hinweg Erfolgserlebnisse im Leistungskurs Sport gesammelt hat, sich dort sicher und wertgeschätzt fühlt, sammeln andere Schüler, so z.B. Philipp, ähnliche Erfahrungen in den Werkstatt- oder Kochkursen.

Partizipation erfahren die Kinder und Jugendlichen aber auch auf der Ebene der **Leistungsbewertung**. Die Schüler*innen erhalten bis zum Ende des Jahrgangs 9 individuelle Berichte zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. Die Berichte sind bei allen Lernenden orientiert an ihren individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, beschreiben die Kinder in ihren Entwicklungsprozessen, sind transparent in ihren Kriterien und partizipativ/dialogisch in ihrem Prozess. So werden die Kinder und Jugendlichen beteiligt am Verfassen ihrer eigenen Lernberichte, indem sie im Vorfeld ihren eigenen Lernprozess reflektieren, den schriftlichen Lernbericht bereits vor der offiziellen Ausgabe der Lernberichte lesen und kommentieren können und so ein Text entsteht, in dem das Kind oder der Jugendliche sich möglichst ‚wiederfindet‘ und dadurch Lob und auch Kritik annehmen kann.

Ein solcher dialogischer Prozess über Lernen, Lernergebnisse und erstellte Produkte findet mehrfach im Jahr und bezogen auf konkrete Ergebnisse statt. Der regelmäßige und systematische Austausch über die Lernentwicklung ermöglicht ein transparentes und für die Jugendlichen nachvollziehbares Vorgehen und verhindert plötzliche Überraschungen durch Rückmeldungen, mit denen die Schüler*innen nicht gerechnet haben. Als formative und partizipativ gestaltete Leistungsrückmeldung ermutigt sie die Lernenden, sich weiter anzustrengen und ihr Bestes zu geben.

Die fest installierte, ritualisierte **Versammlung** schafft einen verlässlichen Ort für demokratische Prozesse. Jeder Unterricht beginnt mit einer Versammlung, und sie bietet den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, Wünsche, Konflikte in der Gruppe, persönliche Herausforderungen und Bedürfnisse anzusprechen und gemeinsam mit und in der Gruppe zu klären. Sie ist gewissermaßen der basisdemokratische Ort, an dem alle in der Lerngruppe auf Augenhöhe mit Mitschüler*innen, aber auch Lehrenden Demokratie praktisch leben. Sie ist zugleich aber auch der Ort, an dem Unterrichtsthemen eingebracht und diskutiert werden, sodass Unterschiede in den Leistungsständen sichtbar werden können. Es ist Kern der Laborschulpädagogik, dass die Schüler*innen in diesen Situationen lernen, ‚die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären‘. Dazu gehört es auch, dass sie lernen Kritik auszuhalten und sie nicht persönlich zu nehmen. Gerade in den höheren Jahrgängen kann die Versammlung aus Sicht der Lernenden aber auch zu einem Ort werden, an dem sie sich überfordert und manchmal sogar beschämt fühlen. Derya und Marie äußern z.B. deutliche Kritik an der Versammlungssituation, in der sie sich häufig unwohl gefühlt haben (mehr zur kritischen Betrachtung der Versammlung in Kölker et al. 2017 und Devantié 2017).

Nicht immer gelingt es den Lehrkräften wohl, eine ‚gemeinsame Unterrichtssituation‘ in der Versammlung mit der nötigen Achtsamkeit herzustellen, sodass es nicht zu derart belastenden Situationen für einzelne Kinder und Jugendliche kommt.

(3) Inklusion gelingt besonders, wenn Kinder und Jugendliche sich in der Schule als kompetent und selbstwirksam erleben können.

Die erfolgreiche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Schule ist sowohl hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung als auch bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Die **Struktur** der Laborschule als Schule vom Jahrgang 0 bis 10 wirkt an nahezu keiner Stelle selektiv, sie erzeugt also keine Verlierer*innen. Sie kann vielmehr aufgrund ihrer **späten Notenvergabe** (Ende Jahrgang 9) alle Schüler*innen, ob mit oder ohne Portrait, in ihrer sehr individuellen (Lern-)Entwicklung begleiten. Sie zeigt jedem*jeder Schüler*in, was sie*er schon kann und gelernt hat, weist zudem auf die nächsten Schritte der Lern- und Leistungsentwicklung hin. Die Leistungen aller Schüler*innen werden auf diese Weise wertgeschätzt, die Fähigkeiten und Begabungen zurückgemeldet und Perspektiven eröffnet. Diagnostik und Förderung erfolgen prozess- und auch stärkenorientiert.

Dieser **Verzicht auf Ziffernnoten** ermöglicht ein weitgehend angstfreies Lernen, stärkt das Selbstwertgefühl und eine freie Entfaltung der Persönlichkeit. Allgemeine Lernfreude, das Lerninteresse sowie die allgemeine schulische Selbstwirksamkeitserwartung tragen dazu bei, dass Jugendliche gerne zur Schule gehen und sich in ihr wohl fühlen. Bedeutsam ist aus unserer Sicht, dass nicht nur bei Kindern und Jugendlichen mit besonderem Unterstützungsbedarf auf Noten verzichtet wird, sondern bei allen Schüler*innen. Kinder und Jugendliche mit Portrait müssen sich daher nicht als ‚Sondergruppe‘ betrachten, denen keine Noten zustehen, die vor Noten geschützt werden müssen, denen man den Umgang mit Noten nicht zutraut. Durch die individualisierte Form der Lern- und Leistungsrückmeldung wird erreicht, dass vor allem die Potentiale und Perspektiven der Schüler*innen leitend sind. Die Kategorisierung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ist aufgrund dieses individualisierenden Zugangs nicht im Vordergrund, wodurch die Bildungsaspiration auf einen erreichbaren Abschluss hoch bleibt. Das spiegelt sich darin, dass in sehr vielen Fällen der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Laufe der Schullaufbahn aufgehoben werden kann und reguläre Abschlüsse erreicht werden.

Dennoch muss an dieser Stelle die besondere Situation des Wechsels hin zur Notenvergabe am Ende des Jahrgangs 9 als systematische Schwierigkeit benannt wer-

den: Nicht immer schützt die regelmäßige, strukturierte Kommunikation über die Lernstände vor Enttäuschungen, etwa in Bezug auf einen angestrebten qualifizierten Abschluss, wie z.B. Deryas Fall zeigt. Der Wechsel der Bezugsnorm, weg von der individuellen hin zu einer sozialen bzw. sachlichen Bezugsnorm kann durchaus, insbesondere für Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf, eine Schwierigkeit darstellen und muss deshalb besonders sensibel begleitet werden. Ein offener Dialog mit den Lernenden auf der Basis ihrer vertrauensvollen Beziehung zu den Erwachsenen ermöglicht es, dass die Jugendlichen auch hier mit Rückschlägen und Enttäuschungen umgehen können.

Die Idealvorstellung des **Lernens an der Laborschule** heißt, dass das Thema für alle Lernenden gleich, aber die Zugänge, die Art der Problemlösung, die Bewältigung der Aufgaben als auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung sehr unterschiedlich sein können. Die Schüler*innen haben diesen ‚**differenzierenden Zugang zu den Lerninhalten**‘ verinnerlicht und fordern ihn auch ein: sie üben deutlich Kritik, wenn es Lehrkräften nicht gelingt, ihren Unterricht aus ihrer Sicht hinreichend zu differenzieren, ihnen genügend Möglichkeiten der Aneignung zu schaffen und auch ausreichend persönliche Unterstützung für das Lernen zu gewähren. Geht es darum, Lernen individuell zu gestalten, so setzt die Schule – neben einem möglichst grundlegend individualisierten Unterricht – auch auf eine elaborierte **Kursstruktur**. In diesen Kursen wird in **heterogenen und jahrgangsübergreifenden Gruppen** gelernt. Dies trägt zum einen zur sozialen Integration und Teilhabe bei (s.o.), zum anderen ermöglichen insbesondere die **handlungsorientierten Kurse** den Kindern und Jugendlichen mit Portrait oft ein ausgeprägtes Kompetenzerleben. Derya beschreibt, wie wichtig es für sie war, immer wieder in den für sie so geliebten Tanzkurs zu kommen und positive Rückmeldung zu erhalten, die ihr sonst nicht in dem Maße zuteilwurde. Besonders eindrucksvolle und metaphorische Worte findet dafür auch Benedikt, indem er ausführlich beschreibt, inwiefern er die Arbeit an seinen Schwächen in der Laborschule zwar als anstrengend, aber dann als bereichernd und entwicklungsförderlich wahrgenommen hat. Und so findet er aufgrund der Vielfalt schulischer Angebote und Strukturen einen Raum, in dem er auf unterschiedlichsten Wegen seine Interessen verfolgen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzen und Erfolgserlebnisse sammeln kann. Dabei steht nicht der Gleichgang aller, sondern eine individuelle, selbstbewusste **Profilbildung** und -verfolgung im Zentrum.

Eine ähnlich positive Wirkung für das eigene Kompetenzerleben haben die fest verankerten **außerunterrichtlichen Projekte**. Insbesondere Klassenfahrten, Praktika, die Jahresarbeiten und die Phase der Herausforderung, die die Schüler*innen weitgehend selbstorganisiert planen und durchführen, eröffnen den Jugendlichen umfangreiche Möglichkeiten, sich als kompetent und selbstwirksam zu erleben und sich zugleich als Teil einer sozialen Gemeinschaft wahrzunehmen.

(4) Inklusion gelingt besonders, wenn Kinder und Jugendliche in einer Gruppe lernen und sich entwickeln dürfen, die ausgeglichen heterogen zusammengesetzt ist.

Die bewusste Komposition der Kinder und Jugendlichen in **heterogenen Lerngruppen** ist ein zentraler Aspekt für das Gelingen schulischer Inklusion, denn die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen, im Alter und Geschlecht, in der ethnischen, kulturellen und sozialen Herkunft, den Interessen, der Motivation und Leistungsfähigkeit sind enorm groß. Und nicht immer passen die unterschiedlichen Bedürfnisse zusammen, besonders wenn in einer Lerngruppe gleich mehrere Kinder mit besonderen Entwicklungsbedingungen zusammenkommen. Grundsätzlich sind alle Lerngruppen an der Laborschule inklusiv, sodass eine Kumulation nach Möglichkeiten vermieden werden soll⁷.

So trug in Emils Fall auch die **Zusammensetzung der Stammgruppe** dazu bei, dass er sich während seiner Schulzeit über lange Zeiten nicht akzeptiert fühlt. Hier zeigt sich, wie sehr eine mögliche Kumulation von Problemlagen die Gruppe belasten kann, und dass Heterogenität in Bezug auf die jeweiligen Unterstützungsbedarfe im Rahmen der Gruppenzusammensetzungen besonders relevant ist. Zwischen Emil, der ein Portrait mit dem Fokus auf die emotionale und soziale Entwicklung und große Schwierigkeiten mit der Kanalisierung von Wut hat, und einzelnen Mitschüler*innen mit anderen Problemen entstanden immer wieder heftige Konflikte, die schließlich in Ausgrenzung und Ablehnung resultierten. Das Anerkennen der Besonderheiten des jeweils anderen und der Umgang damit war eine höchst anspruchsvolle Aufgabe für die Schüler*innen und dementsprechend auch für die gesamte Gruppe, die nur durch erhebliches Engagement eines multiprofessionell arbeitenden Teams ansatzweise gelöst werden konnte. Gelingt es nicht, für eine ‚gute Durchmischung der Gruppe‘ zu sorgen und sie kontinuierlich zu stabilisieren, dann kann es – trotz unermüdlichen Einsatzes aller Beteiligten – auch zu erheblichen Schwierigkeiten in den Lerngruppen kommen.

Gleichzeitig zeigt Oskars Fallgeschichte, was im Rahmen von inklusiver Schule aber auch möglich werden kann, wenn Vielfalt innerhalb der Lerngruppen besteht und diese von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften als Ressource wahrgenommen und genutzt werden kann. Neben Oskar selbst und seinen hoch engagierten Eltern trägt zum einen die – natürlich ebenfalls sehr heterogene – Lerngruppe dazu bei, dass Oskar immer wieder Anerkennung und Wertschätzung erfährt und

⁷ Die Laborschule Bielefeld versucht präventiv über pädagogische Gruppenbildungskonferenzen bestmöglich heterogene Gruppenzusammensetzungen zu gewährleisten und aktiv zu gestalten. Diese Konferenzen werden unter Mitarbeit aller beteiligten Erwachsenen vor Übergängen (bei der Einschulung in die Jahrgangsmischung 0/1/2, dem Übergang in die Jahrgangsmischung 3/4/5 sowie dem Wechsel in die jahrgangshomogenen Gruppen im 6. Schuljahr) durchgeführt (vgl. Devantié, Lückert & Textor 2019; Dorniak 2019, S. 94).

selbstverständlicher, wichtiger Teil der Gruppe ist. Zum anderen ist es der besondere Einsatz seiner Lehrkräfte. Sie pflegen einen offenen Umgang mit seinen Stärken, seinen Schwächen, Barrieren und Ressourcen und tragen damit in einem hohen Maße dazu bei, dass bei Oskar, trotz seiner ausgeprägten körperlichen Behinderung, Partizipation in besonderer Weise gelingt.

(5) Inklusion gelingt besonders, wenn Kinder und Jugendliche von Menschen in ihrer Entwicklung begleitet und unterrichtet werden, die multiprofessionell und mit gemeinsamen Werthaltungen zusammenarbeiten.

Eine umfassende Begleitung der Schüler*innen erfordert ein für alle transparentes und gut ausgebautes Unterstützungsnetzwerk, in dem Kolleg*innen in **multiprofessionellen Teams** gemeinsam und mit den Eltern als Anwälte der Kinder und Jugendlichen zusammenarbeiten. Dabei verstehen wir Kooperation „als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen [...] beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen interpretiert, in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird“ (Lütje-Klose & Urban 2014, S. 115). Neben einer grundsätzlich **positiven Einstellung zur Inklusion** ist also sehr bedeutsam, dass seitens der Beteiligten die Bereitschaft besteht, **gemeinsam Verantwortung für alle Schüler*innen zu übernehmen** und sich auf die Mühen der Aushandlung der gemeinsamen Ziele und Maßnahmen, aber auch der jeweiligen Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Team einzulassen. Dann wird gemeinsame, vertrauensvolle Zusammenarbeit in mehrfacher Hinsicht bedeutsam:

1. Sie wird eine wichtige Ressource, die Entlastung im herausfordernden schulischen Alltag sein kann.
2. Sie eröffnet erweiterte Möglichkeiten für Perspektiven und den Zugang zu adäquaten Hilfsangeboten für Schüler*innen und auch Kolleg*innen.
3. Sie ist Modell für die Werte, die im Umgang der Schüler*innen untereinander bedeutsam sind: Partizipation, Demokratie und Zugehörigkeit.

Kooperation ist aber auch noch bezüglich einer weiteren an der Schule beteiligten Personengruppe bedeutsam. Es gilt zwar in jeder Schule, **Eltern** in die Entwicklungsarbeit mit einzubeziehen, besonders wichtig aber ist es in inklusiv arbeitenden Systemen. Eltern können, so zeigen auch die Fallbeispiele, die Arbeit der Schule für ihr Kind unterstützen, es in seiner (Lern-)Entwicklung fördern;

die Zusammenarbeit mit ihnen kann aber auch – z.B. aufgrund familiärer oder gesundheitlicher Probleme oder aufgrund schwieriger Passung – herausfordernd sein und von allen Beteiligten viel Geduld erfordern. Eine Einbindung der Eltern im Sinne einer echten **Erziehungspartnerschaft** gelingt am besten dann, wenn die Eltern in vielfältiger Weise in die schulische Beziehungs- und Kommunikationskultur eingebunden werden. Die Laborschule pflegt von Beginn der Schulzeit an einen intensiven Kontakt zu den Eltern. Neben den eher formalisierten Formen der Begegnung bei Elternabenden, umfangreichen Angeboten an Sprechstunden, Beratungstagen, Elterninformationsveranstaltungen und vielfältigen Beratungsangeboten gibt es eine Vielzahl von Kontakten, die eher informeller Art und oft auch sehr freudvoll sind. So finden regelmäßig Eltern-Kind-Nachmittage, Präsentationen und gemeinsame Feste und Feierlichkeiten statt, die eine vertrauensvolle Zusammenarbeit befördern. Dennoch gelingt es bei aller Anstrengungen durchaus nicht immer dieses Vertrauen – und das zeigen die Fallbeispiele auch – verlässlich herzustellen.

Ausblick

Wir haben anhand der Fallgeschichten versucht, wesentliche Punkte herauszustellen, die notwendig sind, um Schule in ihren Kulturen, Strukturen und Praktiken inklusiv zu gestalten. Dies erfordert viel Engagement bei allen Beteiligten, bei Schüler*innen, Eltern und auch allen pädagogisch arbeitenden Erwachsenen der Schule. Sie müssen sich immer wieder neu auf Situationen, Herausforderungen und Bedarfe einstellen. Lehrkräfte müssen neben hohem Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und Beratungskompetenzen offen sein für ungewöhnliche Überlegungen und Maßnahmen, müssen manches ausprobieren und immer wieder auch neu austarieren. Sie müssen wissen, dass der Erfolg bei der Begleitung der Schüler*innen – auch bei noch so großem Bemühen – manchmal nur bedingt erreichbar ist. Die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen des eigenen Handelns wahrzunehmen, anzuerkennen und zu akzeptieren, Rückschläge auszuhalten, immer wieder neue Geduld aufzubringen und dennoch den Mut und das Vertrauen in die eigene Arbeit nicht zu verlieren, ist die große Aufgabe aller an einer inklusiven Schule tätigen Menschen, die nur im Team gelingt.

Wie wichtig diese Arbeit ist und wie bedeutsam für den gesamten Lebensweg der Kinder und Jugendlichen, wird deutlich, wenn – wie in fast allen unseren Fallgeschichten – auch die Schüler*innen mit Portrait einen Schulabschluss erreichen, ihre Ausbildung absolvieren, in anerkannten Berufen arbeiten, Erfahrungen vom ‚work and travel‘ auf Weltreise posten, beim Jahrgangstreffen mit ihren Familien an die Schule zurückkommen und über ihr gelingendes Leben nach der Schule berichten. Und wenn am Ende der Schulzeit ein Schüler rückblickend feststellt:

„Dass man hier einfach ganz in Ruhe so werden konnte, wie man ist, und ganz in Ruhe seine eigenen Interessen und Stärken und Schwächen – und das will ich, das will ich nicht, das denke ich, das denke ich nicht – herausbilden konnte, und dann dabei niemand behindert hat“ (Benedikt II),

dann hat sich die intensive, gemeinsame Arbeit ganz sicher gelohnt.

Literatur

- Devantié, R.; Lückert, F. & Textor, A. (2019). Heterogenität gestalten – Übergänge nutzen. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 29–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Devantié, R. (2017). Gruppeninteressen klären – Entscheidungen finden: Versammlungen als lebendiges Zentrum demokratischer Schulkultur. In J. Asdonk, R. Hugenroth, A. Wachendorff (Hrsg.), *Demokratie – Leben und Lernen. Erfahrungen der Laborschule Bielefeld*. Bielefeld (S. 36–43). Zugriff am 29.11.2023. Verfügbar unter: <https://gruene-fraktion-nrw.de/wp-content/uploads/2021/01/Laborschule-Bielefeld.pdf>
- Dorniak, M. (2019). Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 83–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- Thurn, S. (2020). „Ohne Visionen von etwas Besserem würde die Pädagogik zum Handlanger der Realität“ – Partizipation und Inklusion: Wege zur Selbstbestimmung. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe auf Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 115–134). Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Külker, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de

Geist, Sabine, Dr.

Ehemalige Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

sabine.geist@uni-bielefeld.de

Guth, Theresa

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

theresa.guth@uni-bielefeld.de

Lütje-Klose, Birgit, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft,

Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Siepmann, Christof

Sonderpädagoge an der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

christof.siepmann@uni-bielefeld.de

Glossar laborschulspezifischer Begriffe⁸

Betreuungslehrkraft	Im Sinne der klassischen Klassenlehrkraft ist die sogenannte <i>Betreuungslehrkraft</i> die für die Stammgruppe verantwortliche Lehrkraft. Sie deckt einen Großteil des Unterrichts ab. I.d.R. arbeitet sie im Team mit einer weiteren Lehrkraft. Beide gemeinsam sind verantwortlich für alle Belange der Stammgruppe und die Gestaltung der Elternarbeit.
Beratungstag	Die Beratungstage finden im Anschluss an die Ausgabe der Lernentwicklungsberichte (s.u.) statt. Die Gespräche dauern im Schnitt eine halbe Stunde, sie werden protokolliert und enden mit einer Lernvereinbarung, die von Lehrkraft, Eltern und Schüler*in unterschrieben wird (vgl. Thurn 2011, S. 52).
Breakfast-Club	Von Schüler*innen selbstorganisiertes Frühstückangebot für alle Schüler*innen und Mitarbeiter*innen der Schule.
Eingangsstufe	Stufe I (Jahrgang 0-2)
Fläche	Unterrichtsbereich einer Gruppe. Unterricht findet an der Laborschule nicht in geschlossenen Klassenräumen, sondern auf offenen Flächen statt.
Haus 1 und 2	Das Leben und Lernen an der Laborschule findet in zwei getrennten, nur wenige Meter auseinanderliegenden Gebäuden statt. Die Stufe I lernt im <i>Haus 1</i> und die Stufen II, III und IV sind im <i>Haus 2</i> .

⁸ Weiterführende Informationen zu den Leitgedanken, Strukturen und Praktiken der Laborschule sind u.a. bei Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (2011): *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt sowie bei Biermann C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (2019): *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. (S. 83–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt nachzulesen.

Herausforderung	Im Rahmen der sog. <i>Herausforderung</i> haben die Jugendlichen im Jahrgang 8 die Chance, sich außerhalb der Schule einer sehr persönlichen Herausforderung zu stellen, die in den meisten Fällen nicht mit schulischen Anforderungen zusammenhängt. Es steht dabei außerschulisches Lernen im Vordergrund sowie die Erfahrung und Bewältigung lebensnaher Herausforderungen. Diese Möglichkeit gibt es für die Schüler*innen einmal während der gesamten Laborschulzeit und umfasst etwa 4 Wochen.
Jahresarbeit	Im Sinne individualisierender Strukturen ist die <i>Jahresarbeit</i> eine alternative Form der Leistungserbringung. In der Stufe IV schreiben die Schüler*innen jedes Jahr eine thematisch frei wählbare Jahresarbeit. Dabei reichen die Arbeiten von rein theoretischen Auseinandersetzungen bis hin zu praktischen, handwerklichen, kreativen Formaten, wie z.B. dem Entwurf und der Prozessdokumentation einer selbst entworfenen Kravattenkollektion. Die Schüler*innen können sich hier an ihren individuellen Interessen und Stärken orientieren, diese nutzen und so ein individuelles Profil entwickeln sowie stärken.
Jungen- und Mädchenkonferenz	Die Laborschule hat das Ziel, die Schüler*innen „ <i>durch eine geschlechterbewusste Pädagogik bei ihrer geschlechtlichen Sozialisation behutsam [zu] begleiten und [zu] unterstützen</i> “ (Groeben, Geist & Thurn 2011, S. 266). Die <i>Mädchen- bzw.- Jungenkonferenz</i> ist ein fester Bestandteil dieses Gesamtkonzeptes. Als Zusammenkunft bzw. bewertungsfreier Gesprächskreis bietet die Mädchen- oder Jungenkonferenz den Raum und Intimität an, um über sensible Themen oder Konfliktsituationen zu sprechen.

Leistungskurs	In der Stufe IV können die Schüler*innen über die Angebotsdifferenzierung in <i>Wahl- und Leistungskurse</i> ihr individuelles (Abschluss-)Profil gestalten. Dabei gibt es neben den klassischen Kernfächern gleichwertige Kurse wie z.B. Technik, Sport, Kunst, Catering, Theater, Tanzen oder Musik. Leistungskurse müssen für mindestens 2 Jahre gewählt werden, um abschlussrelevante Wirkung zu haben.
Lernentwicklungsbericht	An der Laborschule erhalten die Schüler*innen erst ab dem 9. Schuljahr Ziffernnoten. Zuvor dokumentieren individualisierte <i>Lernentwicklungsberichte</i> ihren Lernvorgang und ihre persönliche Entwicklung. Die Schüler*innen erhalten ab dem 6. Jahrgang zum Halbjahr einen Bericht der Betreuungslehrkraft, der auf Konferenzgesprächen basiert. Im Anschluss finden für die Schüler*innen und Eltern verpflichtende Beratungsgespräche bzw. Beratungstage statt (s.o.). Am Ende des Schuljahres erhalten die Schüler*innen eine Sammlung von Berichten, in der von jeder Lehrkraft die Inhalte des jeweiligen Kurses zusammengefasst und dann das individuelle Lernverhalten bezogen auf „das individuelle Lernvermögen, ihre Gruppe und die Sache“ (Thurn 2011, S. 52) zurückgemeldet wird.
Mitschau	Veranstaltungs- und Unterrichtsraum mit einer kleinen Bühne; ähnlich einer Aula
Offenes Mitarbeiter*innen-Café	In der Laborschule gibt es kein klassisches Lehrer*innenzimmer. Das sogenannte <i>Mitarbeiter*innen-Café</i> – auch Café-M genannt – ist Teil des offenen Raumkonzepts der Schule und liegt für alle einsehbar und zugänglich oberhalb einer Lernfläche im Haus 2.
Orangerie	Schulküche mit dem räumlich angegliederten Schulcafé. Darüber hinaus betreibt der jeweilige ebenso betitelte Wahlkurs <i>Orangerie</i> die Orangerie als wöchentlich geöffnetes Bistro.

Portrait	Die Laborschule führt seit jeher keine klassischen Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs durch, um fixe Kategorisierungen und damit verbundene Stigmatisierungsrisiken zu vermeiden. Über die Lernentwicklungsberichte und Beratungsgespräche hinaus werden im Fall von besonderen Unterstützungsbedarfen, für die zusätzliche Förderressourcen erforderlich sind, unter anderem anonymisierte Portraits angelegt, um den personellen Bedarf an sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften den Schulbehörden gegenüber zu begründen, den schulischen Werdegang dieser Schüler*innen zu dokumentieren und sie bestmöglich zu fördern (vgl. Begalke, Clever, Siepmann & Demmer-Dieckmann 2011). Das Verfahren des anonymisierten Portraits zeichnet sich, genau wie das eines üblichen sonderpädagogischen Gutachtens, durch eine differenzierte, individuelle Diagnostik aus. Allerdings werden dabei die Namen der betroffenen Schüler*innen nicht kenntlich gemacht.
Prognose	Im Jahrgang 8 erhalten die Schüler*innen erstmals eine <i>Prognose</i> über ihren möglichen Abschluss.
Stammgruppe	Eine Klasse an der Laborschule. Jede <i>Stammgruppe</i> hat als Gruppennamen eine Farbe.
Stufe I	Jahrgang 0-2
Stufe II	Jahrgang 3-5
Stufe III	Jahrgang 5-7
Stufe IV	Jahrgang 8-10

Universeller Förder- und FörderOrt	Der <i>Universelle Förder- und FörderOrt</i> (UFO) ist ein von allen Seiten einsehbarer Raum, in dem alle Schüler*innen der Laborschule selbstständig oder unter Begleitung von Erwachsenen während des gesamten Schultags und auch im Anschluss an den Unterricht ihre Aufgaben bearbeiten können. Das UFO kann unabhängig von einem (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarf von allen Schüler*innen freiwillig besucht werden; es dient also keinesfalls zur Disziplinierung oder Förderung bestimmter Schüler*innen, z.B. im Vergleich zu Trainingsraumkonzepten (vgl. Dorniak 2019, S. 96).
Wahlkurs	s. <i>Leistungskurs</i>
Wahlgrundkurs	Ab der Stufe II können die Schüler*innen jedes Jahr im Sinne der Angebotsdifferenzierung der Laborschule neben der zweiten Fremdsprache Kurse verschiedener Erfahrungsbereiche wählen. In diesen sogenannten <i>Wahlgrundkursen</i> können die Schüler*innen in Kursen wie Garten, Technik, Textilgestaltung, Sport, Musik oder Hauswirtschaft ihre Fähigkeiten und Interessen erproben, weiterverfolgen und so mit der Herausbildung eines individuellen, selbstbestimmten Profils beginnen (vgl. Groeben, Geist & Thurn 2011, S. 263).
Versammlung	Als <i>Versammlung</i> wird die gemeinsame Zusammenkunft aller Schüler*innen einer Lerngruppe in kreisförmiger Sitzordnung bezeichnet. Die Versammlung ist in dem insgesamt durch Individualisierung und Projektorientierung geprägten Unterricht ein bedeutsames Kernelement der Laborschuldidaktik. Sie rhythmisiert das Unterrichtsgeschehen und bringt die Lerngruppe zur Thematisierung oder Klärung organisatorischer, inhaltlicher aber auch zwischenmenschlicher Aspekte zusammen (vgl. Külker et al., 2017).

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* (2. Aufl., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dorniak, M. (2019). Sonderpädagogik in der Inklusion – Aufgabenbereiche sonderpädagogischer Lehrkräfte an inklusiven Schulen am Beispiel der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 83–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Groebe, 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., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thurn, S. (2011). Lernen, Leistung, Zeugnisse: eine Schule (fast) ohne Noten. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (2. Aufl., S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
ATZ	Autismus-Therapie-Zentrum
FEP	Forschungs- und Entwicklungsprojekt
FOS	Fachoberschule
LEB	Lernentwicklungsbericht
UFO	Universeller Förder- und FörderOrt
WILS	Studie zum „Wohlbefinden und Inklusion in der Laborschule“

Autor*innen

Külker, Anna

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de

Guth, Theresa

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

theresa.guth@uni-bielefeld.de

Dorniak, Marlena

Sonderpädagogin, Promotionskandidatin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

marlena.dorniak@uni-bielefeld.de

Geist, Sabine, Dr.

Ehemalige Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

sabine.geist@uni-bielefeld.de

Lütje-Klose, Birgit, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft,

Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Rüther, Julia

Ehemalige studentische Hilfskraft im WILS-Projekt, Sonderpädagogin

Siepmann, Christof

Sonderpädagoge an der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

christof.siepmann@uni-bielefeld.de

Uffmann, Gunnar

Lehrkraft an der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

gunnar.uffmann@uni-bielefeld.de

Wie bewerten Schüler*innen ihre inklusive Schule? Und was braucht es, damit Inklusion in der Schule gelingen kann?

Dieses Buch zeichnet in inspirierenden Fallgeschichten das Erleben von zehn Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf an der langjährig inklusionserfahrenen Laborschule Bielefeld nach. Ihre Stimmen, Erfahrungen und Reflexionen beeindrucken, bringen zum Lachen, lassen zweifeln, geben Anregungen und machen Mut: Mut, Schule so zu gestalten, „dass man ganz in Ruhe so werden konnte, wie man ist“ (Benedikt).

Die individuellen Erfahrungen der befragten Schüler*innen werden von dem Autor*innenteam abschließend in Form von zentralen Gelingensbedingungen schulischer Inklusion zusammengefasst.

Impuls Laborschule

Band 13

Die Herausgeberinnen



Anna Külker (*1988) ist Sonderpädagogin und forscht zur Schüler*innenperspektive auf schulische Inklusion sowie zu einem befähigungs-basierten Inklusionsverständnis.



Theresa Guth (*1994) ist Sonderpädagogin, personenzentrierte Beraterin i. A. und forscht u. a. zu kooperativen inklusiven Prozessen in der pädiatrischen Gesundheitsversorgung.

978-3-7815-2653-2



9 783781 526532