

## Külker, Anna; Geist, Sabine; Guth, Theresa; Lütje-Klose, Birgit; Siepmann, Christof Was kennzeichnet die Laborschule als inklusive Schule? Schlussfolgerungen aus den Fallgeschichten

*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, S. 156-168. - (Impuls Laborschule; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Külker, Anna; Geist, Sabine; Guth, Theresa; Lütje-Klose, Birgit; Siepmann, Christof: Was kennzeichnet die Laborschule als inklusive Schule? Schlussfolgerungen aus den Fallgeschichten - In: 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, S. 156-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306957 - DOI: 10.25656/01:30695; 10.35468/6108-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306957>

<https://doi.org/10.25656/01:30695>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.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 engster 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

einfühlsam 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 Betreuungsteams 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 ausgebautes **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 soll<sup>7</sup>.

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.; Lücker, 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](mailto:akuelker@uni-bielefeld.de)

### Geist, Sabine, Dr.

Ehemalige Didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld

Versuchsschule des Landes NRW

[sabine.geist@uni-bielefeld.de](mailto: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