

50 Jahre „Schule ohne Aussonderung“!?

Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld

Annette Textor¹ & Christian Timo Zenke¹

¹ Universität Bielefeld

Kontakt: annette.textor@uni-bielefeld.de
timo.zenke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der Beitrag widmet sich der Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. Dabei steht insbesondere die Frage im Mittelpunkt, wie sich der Umgang der Laborschule mit Schüler*innen, die in irgendeiner Form als sonderpädagogisch unterstützungsbedürftig identifiziert werden, seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 entwickelt hat. Zu diesem Zweck wird zunächst das auf Hartmut von Hentig, den Gründer der Laborschule, zurückgehende Konzept der „Schule als Polis“ kurz umrissen, bevor im Anschluss daran die Vorläufer explizit inklusiver Pädagogik an der Laborschule skizziert werden: zuerst mit Blick auf die Jahre 1974 bis 1988 und danach mit einem Fokus auf den Jahren 1989 bis 2009. Abschließend wird auf neuere Entwicklungen seit Beginn der 2010er Jahre eingegangen sowie die bis dahin umrissene Gesamtentwicklung des Inklusionskonzepts der Laborschule mit Bezug zur Geschichte der inklusiven Pädagogik in Deutschland reflektiert.

Schlagwörter: Inklusion, Integration, Laborschule, Gemeinsamer Unterricht, sonderpädagogische Förderung



© Textor, Zenke 2023. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-ND 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Das Prinzip der Inklusion, verstanden als „gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen“ (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 90), bildet ein zentrales Element der pädagogischen Arbeit der Laborschule Bielefeld – und dies nicht allein bezogen auf deren *heutige* Schul- und Unterrichtspraxis, sondern darüber hinaus zugleich mit Blick auf ihre nunmehr knapp fünfzigjährige Geschichte als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen. So versteht sich die Laborschule bereits seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 explizit als eine „Schule für alle“, als eine Schule ohne Aussonderung“, von der bereits von Beginn an „[k]ein Kind und kein Jugendlicher [...] aufgrund seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner besonderen körperlichen, geistigen, sensitiven Ausstattung oder verstörenden Lebenserfahrungen ausgeschlossen werden“ sollte (Siepmann 2019, S. 15). Was aber bedeutet das konkret? Wie wurden diese Elemente einer inklusiven „Schule für alle“ in den Anfangsjahren der Laborschule kontextualisiert? Und: Auf welche Weise hat sich der Umgang der Laborschule gerade auch mit Schüler*innen mit einer „besonderen körperlichen, geistigen, sensitiven Ausstattung oder verstörenden Lebenserfahrungen“ über die Jahrzehnte entwickelt?

Wenn wir diesen Fragen im Folgenden anhand einer Analyse von Laborschulveröffentlichungen der vergangenen 50 Jahre nachgehen, so sehen wir uns dabei zugleich mit einer Schwierigkeit konfrontiert, die auch anderweitige Bemühungen einer historiographischen Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Inklusion betrifft: Nachdem der Begriff „Inklusion“ vor etwa 20 Jahren zunächst als Konkretisierung zum damals gebräuchlichen Begriff „Integration“ in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt wurde (vgl. die Beiträge in Schnell & Sander, 2004), ersetzte er in der Folge den Integrationsbegriff nach und nach und wurde dabei zunehmend breiter verwendet. Das mit ihm bezeichnete Grundprinzip war jedoch von Beginn an deckungsgleich mit einem spezifischen, sehr weitgehenden Verständnis von Integration, wie es beispielsweise Feuser (2002), Preuss-Lausitz (1998) oder Schöler (1999) vertreten hatten (vgl. hierzu auch die Übersichtsdarstellungen von Kobi, 1997 oder Wocken, 2010). Darüber hinaus birgt der Begriff „Inklusion“ eine hohe Überschneidung mit Konzepten wie „Teilhabe“, „soziale Gerechtigkeit“ oder „Demokratie und Menschenrechte“ (vgl. Textor, 2018, S. 27 ff.; Boger, Bühler, Neuhaus & Vogt, 2021, S. 10). Eine Geschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule, die sich lediglich auf denjenigen Zeitraum beschränken würde, in dem in entsprechenden Auseinandersetzungen zum Thema tatsächlich auch der Begriff „Inklusion“ verwendet wurde, würde daher nicht nur relativ kurz ausfallen, sie müsste darüber hinaus zugleich wichtige Praktiken und Konzepte, die aus heutiger Perspektive mit gutem Recht als „inklusive Pädagogik“ bezeichnet werden könnten, ignorieren – und würde damit zugleich ein besseres Verständnis der Entwicklung der Laborschule als inklusive Schule erschweren.

Vor diesem Hintergrund werden wir im Folgenden zunächst das auf Hartmut von Hentig, den Gründer der Laborschule, zurückgehende Konzept der „Schule als Polis“ kurz umreißen (Abschnitt 2), um im Anschluss daran die Vorläufer explizit inklusiver Pädagogik an der Laborschule zu skizzieren: zuerst mit Blick auf die Jahre 1974 bis 1988 (Abschnitt 3) und danach mit einem Fokus auf den Jahren 1989 bis 2009 (Abschnitt 4). Ist dies geschehen, werden wir schließlich auf neuere Entwicklungen seit Beginn der 2010er Jahre eingehen (Abschnitt 5) – dies jedoch nur kurz, da die aktuelle Praxis der Inklusion an der Laborschule im vorliegenden Band an anderer Stelle vorgestellt wird (vgl. Ahlhorn & Raabe, 2023, S. 28–37). Der Aufsatz schließt mit dem Versuch, die bis dahin umrissene Gesamtentwicklung des Inklusionskonzepts der Laborschule noch einmal kurz mit Bezug zur Geschichte der inklusiven Pädagogik in Deutschland zu reflektieren (Abschnitt 6).

Da wir die Entwicklungen der Laborschule im Bereich Inklusion beispielhaft bezogen auf diejenigen Schüler*innen vorstellen, die historisch am längsten ohne jede Mitentscheidungsmöglichkeit separat beschult wurden, verwenden wir für diesen Artikel einen „engen“ Inklusionsbegriff, d.h. wir zeichnen die Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten der Laborschule zu der Problemstellung nach, wie Schüler*innen mit *sonderpädagogischem Förderbedarf* einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung erhalten können. Darüber hinaus hat sich die Laborschule auch intensiv mit anderen wesentlichen inklusionsrelevanten Heterogenitätsdimensionen befasst: Besonders Fragen der geschlechtersensiblen Pädagogik wurden intensiv und häufig thematisiert (vgl. exemplarisch Biermann & Schütte, 2014), aber auch Fragen zum Umgang mit Migration und Rassismus (vgl. Schmerbitz & Seidensticker, 2007) oder zu Bildungsgerechtigkeit bzw. Chancengleichheit im Allgemeinen (vgl. Hecht, Kirchhoff, Koch & Seidensticker, 2012) wurden bearbeitet.

2 Hartmut von Hentigs Konzept der „Schule als Polis“

Einen zentralen theoretischen Bezugspunkt des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität an der Laborschule bildete über viele Jahre das von Hartmut von Hentig im Laufe der 1970 und 1980er Jahre entwickelte Konzept der „Schule als Polis“ – weshalb diesem auch für eine Geschichte *inklusive* Pädagogik an der Laborschule eine wichtige Rolle zukommt. Jenes Konzept Hentigs basiert dabei letztlich auf einer Verknüpfung zweier, in sich zunächst einmal durchaus gegensätzlicher Bezugspunkte: einerseits Kittos Darstellung des Ideals der antiken griechischen Polis in seiner 1951 erschienenen Überblicksdarstellung *The Greeks. A study of the character and history of an ancient civilization, and of the people who created it* (Kitto, 1951) und andererseits Deweys Diskussion des Verhältnisses von Demokratie und Erziehung in seiner 1916 publizierten Monographie *Democracy and Education* (Dewey, 1916/1980).

Während Hentig dabei allerdings von Kitto vornehmlich den Begriff der Polis sowie die Möglichkeit einer Rückbindung der eigenen Überlegungen an das humanistische Ideal der griechischen Antike übernahm, bildeten Deweys Ausführungen zur Rolle der Schule in der modernen Demokratie einen stetigen – wenn auch nicht immer als solchen gekennzeichneten – Bezugspunkt Hentigs für die Entwicklung seiner eigenen pädagogischen Position. Zentral war für ihn dabei insbesondere die von Dewey formulierte Forderung, die Schule solle als „special environment“ so konzipiert sein, dass sie nicht nur eine „vereinfachte“ Version der sie umgebenden „complex civilisation“ darstelle, sondern zugleich deren verschiedenen Elemente untereinander ausbalanciere (Dewey 1916/1980, S. 24). Oder, wie Dewey es in *My Pedagogic Creed* (Dewey, 1897/1972) formuliert:

„I believe that the school, as an institution, should simplify existing social life; should reduce it, as it were, to an embryonic form. Existing life is so complex that the child cannot be brought into contact with it without either confusion or distraction [...]. (S. 87)

Angelehnt an dieses Bild der Schule als Reduktion des „existing social life“ auf seine „embryonic form“ – bzw., wie Dewey es kurze Zeit später in *The School and Society* formuliert, an die Idee der Schule als „embryonic society“ (Dewey, 1899/1976, S. 12) – entwickelte und präzierte Hentig im Laufe der 1960er Jahre schließlich seine eigene Theorie der Schule als Modell der Gesellschaft, an dem Kinder und Jugendliche „[d]emokratisch leben“ (Hentig 1970) lernen sollen. So notiert er bereits 1965, die Schule solle „selbst ein Modell der sich wandelnden Gesellschaft sein“, in der sich „die Veränderungen unter den Spielregeln eben dieser Gesellschaft und ihrer demokratischen Herrschaftsformen vollziehen“ (Hentig 1969a, S. 215), und 1969 konstatiert er:

„Die Schule muß als Modell der Gesellschaft, in der die kommenden Generationen leben werden, gerade auch die Gefahren und Chancen dieser Gesellschaft in elementarer und erfahrbarer Form enthalten: Sie muß es möglich machen, *an* der Schule zu lernen, was Gesellschaft ist (statt wie man es bisher versucht hat: *in* der Schule). (Hentig 1969b, S. 19, Hervorhebung im Original.)

Die praktischen Folgen dieser Überlegungen zeigten sich dabei schließlich auch in Hentigs Konzeption der Bielefelder Laborschule: So heißt es bereits in deren ersten Entwurf aus dem Jahr 1967, die Aufgabe der neuen Schule sei es unter anderem, die Schüler*innen „erfahren zu lassen, daß das *gute Leben* nicht eine sichere Domizilierung in der heilen Welt bedeutet, sondern ein dauerndes Antworten auf neue Herausforderungen“ (Hentig 1967, S. 88, Hervorhebung im Original):

„Es sollte darum keine Form der menschlichen Herausforderung oder Schwäche prinzipiell von der Schulgemeinschaft ausgeschlossen sein – der Asoziale und der Kranke, der emotional Gestörte und der ‚Dumme‘, soweit sie nicht um *ihretwillen* in eine andere Lebensgemeinschaft und Lebensweise eingewiesen werden müssen [...].“ (Ebenda, Hervorhebung im Original.)

Diese Formulierung findet sich nun nicht nur wortgleich auch in der Gründungsschrift der Laborschule von 1971 wieder (vgl. Hentig 1971, S. 13), sie bildete darüber hinaus zugleich die Grundlage für deren zwischen 1970 und 1974 konzipierte Aufnahmeordnung, deren Verfahren Hentig in seiner Rede zur Eröffnung der beiden Bielefelder Schulprojekte im September 1974 wie folgt beschreibt:

„Wir haben [...] eine besondere Gefährdung, nämlich zu einer Ausnahmeschule, zur Universitäts- und Feine-Leute-Schule zu werden. Wir haben darum eine auch für uns harte aber selbstverständliche Maßnahme getroffen, die man vielfach falsch verstanden hat. Wir haben einen Aufnahmeschlüssel angewendet, der dafür sorgte, daß die Bevölkerungsgruppen in der Schule ähnlich repräsentiert sind wie in der uns umgebenden Gesellschaft: 50% Jungen, 50 % Mädchen, 60 % untere, 35 % mittlere, 5 % obere Sozialschichten, Schüler aus Haupt- und Realschulen, aus Gymnasium und Betrieb, mit Sonderquoten für soziale Härtefälle, für Gastarbeiter, für Behinderte und sonst Benachteiligte.“ (Hentig 1974, S. 10 f.)

Zwar verwendet Hentig während dieser Zeit und in den folgenden Jahren zunächst noch weder den Begriff der „Schule als Polis“ noch denjenigen der Schule als „Embryonic Society“, knapp zehn Jahre später jedoch findet er in einem Überblicksband zu den „Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen“ der Bielefelder Laborschule (Hentig 1985) schließlich zu jener in den folgenden Jahrzehnten stetig wiederholten und von ihm selbst immer wieder als Kern der eigenen Pädagogik hervorgehobenen Begründungsfigur (vgl. bspw. Hentig 1987a, 51 ff.; Hentig 1996, S. 128 ff.), wenn er notiert:

„Unsere Lebensgemeinschaft ist als Demokratie verfaßt. An die Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, daß sie funktioniert. In den riesigen politischen Einheiten, in denen wir leben, sehen wir selten mehr als den Schein der Mitbestimmung. [...] Die Schule ist ein überschaubares Gemeinwesen. Sie kann die verlorengegangene Erfahrung von der *polis* in sich wiederherstellen.“ (Hentig 1985, S. 13, Hervorhebung im Original.)

Und weiter:

„Die vorausgehenden Prinzipien verlangen zusammen, daß die Schule nicht nur überhaupt eine Erfahrungsgemeinschaft sei, sondern eine, an der unsere Gesellschaft erfahren werden kann. John Dewey hat die Schule eine *embryonic society* genannt: die Gesellschaft im Kleinen und im Werden! Schulorganisatorisch heißt dies zunächst: eine Gesamtschule. [...] Gesamtschule meint: Unterschiede kennen und bejahen lernen, Benachteiligungen aufheben, Chancengleichheit nicht mit Gleichbehandlung und Gleichmachen verwechseln, wahrnehmen, wie viele Formen von unverschuldeter Benachteiligung es gibt.“ (Hentig 1985, S. 13, Hervorhebung im Original.)

Einige Seiten später schließlich fasst er dann beide Begriffe in eine einzige sprachliche Wendung, wenn er von der Laborschule als von einer „Schule als polis und als embryonic society“ spricht und ergänzt, das „mit der antiken polis angesprochene Ideal einer politisch geordneten und politisch bewußten Gemeinschaft“ hänge von den „Größenordnungen“ ab, während „das mit John Deweys Ausdruck [der embryonic society] verbundene Ideal einer bunten, geschichteten, arbeitsteiligen, spannungsvollen Sozietät“ wiederum „von der Mischung“ abhängt (ebenda, S. 39). An selber Stelle findet sich sodann auch einer der wenigen expliziten Kommentare Hentigs zur Rolle von sogenannten „Sonderschülern“ innerhalb dieser „Schulpolis“. Dort heißt es:

„Die Laborschule hat auch Sonderschüler, Kinder, die an einer anderen Schule eher früher als später an die Sonderschule verwiesen würden. Diese Schüler sind nicht nur eine Belastung, sondern häufig eine pädagogische Hilfe für die anderen. An einem sehr verquerten Kind können fünf halb-verquerte Kinder, deren jedes sonst *der* oder *die* ‚Schwierige‘ wäre, (a) erkennen, was die anderen an ihnen plagt, (b) sich auf der Seite der Normalen fühlen, (c) eine wichtige und beglückende Mittlerrolle spielen. Auch das besonders schwierige Kind hat hier gleichsam natürliche Chancen: *Alle* werden ja individuell betreut – so fällt seine Sonderbehandlung nicht auf [...]“ (Ebenda, S. 42, Hervorhebung im Original.)

Ebendiese, hier erstmals explizit aufscheinende Unterscheidung von „normalen“ Kindern, „halb-verquerten Kindern“ und „besonders schwierigen“¹ findet sich schließlich auch kurze Zeit später in einem Kommentar Hentigs zu den „Erprobungs- und Erkenntnismöglichkeiten“, die die Laborschule seines Erachtens für verschiedene gesellschaftlich relevante Aufgaben der Schule bereithält. Hier notiert er unter dem Stichwort „Integration“ zunächst (und damit anders als noch in seiner 1974er Rede), der „Aufnahmeschlüssel der Laborschule“ sehe „keine Quoten für Ausländer und Behinderte vor“ (Hentig 1987b, S. 23) – und zwar „nicht zuletzt“, weil diese nicht „planvoll und regelmäßig zu erreichen“ seien –, und er ergänzt:

„Behinderte, die an der Laborschule angemeldet werden, sollen, soweit ihre Bewegungsmöglichkeiten und unsere Hilfsmittel dies irgend zulassen, aufgenommen werden, nicht zuletzt wegen der guten Erfahrungen, die gerade im Laborschul-Kontext mit Behinderten gemacht worden sind: sie bestärken das Prinzip ‚Unterschiede bejahen‘ und fördern Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Verantwortung.“ (Ebenda, S. 24)

Hentigs Konzept der Schule als Polis ist insofern also zunächst einmal geprägt von der Idee, alle Kinder einer Gesellschaft nicht nur in *einer Schule*, sondern tatsächlich *gemeinsam* zu unterrichten: in hochgradig heterogenen Klassen, in denen Vielfalt als Bereicherung verstanden wird. Ursprünglich aus dem Bereich der Demokratieerziehung stammend, kann Hentigs theoretische Konzeptionierung der Laborschule als „Gesellschaft im Kleinen und Werden“ insofern durchaus als frühes Beispiel inklusiver Pädagogik betrachtet werden: insofern nämlich, als es gemäß der eingangs umrissenen Definition eine gleichrangige Partizipation aller (aufgenommenen) Schüler*innen vorsieht. Gleichzeitig jedoch – und auch das gehört zum Gesamtbild – basiert Hentigs solchermaßen ausgerichtetes Polis-Konzept letztlich auf einer mehr oder weniger deutlichen, zumindest theoretischen Unterscheidung zwischen den „normalen“ Kindern im Normalfeld, den „schwierigen“ Kindern außerhalb dessen sowie den „halb-verquerten“ Kindern auf der Normalitätsgrenze – wobei die Besonderheit der „schwierigen“ Kinder laut Hentig möglichst früh „erkannt“ werden solle, um ihnen sodann eine angemessene „Sonderbehandlung“ zukommen lassen zu können (vgl. Hentig 1985, S. 42). Infolge-

¹ Damit beschreibt Hentig bereits sehr früh das, was später als „flexibel-normalistisches Normalfeld“ (Lingenauber, 2008, S. 163) bezeichnet wurde: Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass nicht starre Normalitätsgrenzen angenommen werden, sondern solche, die einerseits eine breite Übergangszone enthalten (in dieser wären Hentigs „halb-verquerte Kinder“ zu verorten) und andererseits flexibel und in der Zeit dynamisch sind.

dessen bleibt das von Hentig in seinen Veröffentlichungen der 1970er und 1980er Jahre entwickelte Konzept der Schule als Polis am Ende doch der damaligen, zeitgenössischen Idee von Normalisierung und entsprechender Integration des „Unnormalen“ verhaftet.²

3 „Schwierige Kinder“ in den 1970er und 1980er Jahren

Während der auf Hartmut von Hentigs Vorstellung der Schule als „Modell der Gesellschaft“ zurückgehende Aufnahmeschlüssel der Laborschule seit deren Eröffnung im September 1974 mit nur geringfügigen Veränderungen beibehalten wurde – und auch heute noch für eine vielfältige, inklusive Mischung der Laborschüler*innenschaft sorgt (siehe hierzu genauer Devantić, Lücker & Textor, 2019, S. 30 ff.) –, lässt sich die Frage, wie der pädagogische Umgang mit der solchermaßen hergestellten Vielfalt im Schulalltag der 1970er und 1980er Jahre konkret ausgestaltet wurde, bereits deutlich schwerer beantworten. Dies liegt zum einen an der grundsätzlichen Schwierigkeit, pädagogische Praktiken einer wissenschaftlichen Beobachtung und Dokumentation zugänglich zu machen (vgl. Rabenstein & Reh, 2008), zum anderen aber auch daran, dass insbesondere der Umgang mit den von Hentig als „schwierige Kinder“ bezeichneten Schüler*innen zunächst kaum zum Gegenstand empirischer Studien und offizieller Veröffentlichungen der Laborschule gemacht wurde.

So finden sich zwar insbesondere aus der zweiten Hälfte der 1970er Jahre zahlreiche Laborschulveröffentlichungen, die unter dem Stichwort „Arbeiterkinderdidaktik“ die Heterogenitätsdimension „Klassenzugehörigkeit“ problematisieren und diskutieren³, Hinweise zum Umgang insbesondere mit den von Siepmann (2019, S. 15) genannten Dimensionen „besondere körperliche, geistige, sensitive Ausstattung“ oder „verstörenden Lebenserfahrungen“ sind demgegenüber allerdings nur spärlich gesät. Zwar hatte es bereits im ersten Betriebsjahr der Schule (1974/1975) Bemühungen gegeben, ein systematisches Beratungskonzept zu etablieren, das „für die unerwartet große Zahl ‚schwieriger‘ Kinder [...] notwendige Hilfen“ entwickeln sollte (Universität Bielefeld, 1975, S. 282), dieses Konzept fokussierte jedoch in erster Linie auf psychologische Einzeltherapie für Schüler*innen sowie „Systemberatung“ für Lehrer*innen – also „auf die Feststellung struktureller Schwächen des Schulsystems“ (ebenda, S. 281) – und konnte darüber hinaus aufgrund zahlreicher Schwierigkeiten zunächst „nicht in der vorgesehenen Form verwirklich[t]“ werden (ebenda, S. 282). Da die Laborschule darüber hinaus allerdings zugleich „von manchen Eltern [...] als eine Einrichtung angesehen [wurde], durch die ihr Kind einer Sonderschule oder einem Erziehungsheim für gestörte Kinder entgehen“ könnte (Universität Bielefeld, 1977, S. 370), waren die vor

² Hentigs Konzept der Schule als Polis ließe sich insofern im Sinne Mai-Anh Bogers (2017) auch als frühes Beispiel einer inklusiven Theorie der „Teilhabe, (Des-)Integration und Befähigung“ beschreiben: insofern nämlich, als Hentig von „vulnerablen Gruppen“ ausgeht, „denen die Teilhabe bzw. die Chance auf ein gelingendes Leben verwehrt oder erschwert ist“ – worauf er pädagogisch zu reagieren versucht. Damit allerdings werden, im Sinne des von Boger formulierten Trilemmas, zugleich Fragen der „*Dekonstruktion* von Normalität“ (ebenda, Hervorhebung im Original) fast zwangsläufig ausgeblendet. Mit anderen Worten: Um die von ihm als besonders benachteiligt wahrgenommenen Gruppen unserer Gesellschaft auch pädagogisch gezielt adressieren und fördern zu können, muss er diese zunächst als spezifische, von einer angenommenen „Normalität“ abweichende Gruppe identifizieren. Zu einer darüberhinausgehenden Kritik an Hentigs Polis-Begriff siehe insbesondere Reichenbach (2007, S. 67). Zu einer kritischen Reflexion des damit verbundenen Antike-Bezugs vor dem Hintergrund des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule im Jahr 2010 siehe darüber hinaus Kaube (2010) und Nohl (2019).

³ Siehe insbesondere die verschiedenen Beiträge in Lehrergruppe Laborschule 1977. Festzustellen ist in diesem Zusammenhang darüber hinaus, dass sonderpädagogische Förderung und sozioökonomischer Status zumindest in Bezug auf den am häufigsten vergebenen Förderschwerpunkt Lernen eng korreliert sind (vgl. Wocken, 2007), sodass zumindest dieser Förderschwerpunkt im Rahmen der „Arbeiterkindpädagogik“ implizit adressiert wird.

Ort arbeitenden Lehrkräfte in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre schließlich – wie Klaus-Dieter Lenzen (i. E.) es rückblickend formuliert – mit der Schwierigkeit konfrontiert, einerseits eine nicht geringe Anzahl „potentielle[r] Sonderschülerinnen und Sonderschüler“ [...] über das normale Aufnahmeverfahren im Haus“ zu haben, andererseits jedoch nicht genau zu wissen, „wie viele es waren“ und auch „über keine diagnostischen Kompetenzen und [...] keine speziellen Förderkonzepte“ zu verfügen.

Auf welche Weise die betreffenden Lehrer*innen dieser Situation dennoch zu begegnen versuchten, zeigt dabei ein Artikel Gisela von Altens aus dem Jahr 1977, in dem diese konkrete Beispiele „selbstorganisierten Lernens bzw. [...] individualisierten Unterrichts“ (Altens, 1977, S. 289) aus dem jahrgangsgemischten Schulalltag der Stufe I der Laborschule (Vorschuljahr bis Jahrgang 2) vorstellt und diskutiert. Unter der Überschrift „Selbstorganisierter Unterricht fördert die Gruppenintegration von Schülern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten“ (ebenda, S. 297) beschreibt sie dort anhand ausgewählter Fallbeispiele unter anderem auch ihre Bemühungen im Umgang mit „Schüler[n], die starke Vermeidungstendenzen gegenüber schulischen Angeboten aufweisen oder Schwierigkeiten sozialer Art haben“ (ebenda, S. 297). So berichtet sie beispielsweise von Schüler „M.“, einem „eher zurückgebliebene[n] Junge[n], der erst während des 2. Schuljahres“ begonnen habe, „lesen zu lernen“, und auch sonst „[a]llen schulischen Anforderungen [...] mit äußerster Skepsis und z. T. auch heftiger Ablehnung“ begegne (ebenda, S. 298). Im Folgenden skizziert sie, wie sie dem betreffenden Jungen im Rahmen eines auf Selbstorganisation und Individualisierung setzenden Unterrichts gerecht zu werden versuche – eines Unterrichts, der geprägt ist durch die „Bereitstellung von Material, das selbständig bearbeitet“ werden kann, sowie durch die Ermöglichung von „Raum für individuelle Zuwendung“ der Lehrkräfte gegenüber einzelnen Schüler*innen (ebenda, S. 296). Auf diesem Wege, so von Altens, könnten „Lernschwächen [...] aufgegriffen [...], Probleme [...] angesprochen und Beobachtungen/Notizen gemacht werden“ (ebenda).⁴

Neben solch vereinzelt, exemplarischen Einblicken in die konkrete Laborschulpraxis der 1970er Jahre im Umgang mit „schwierigen Kindern“ finden sich allerdings zunächst noch kaum konzeptionelle Überlegungen zum Thema, im Rahmen derer Vorschläge auch für einen *grundsätzlichen* Umgang der Laborschule mit jenen „potentielle[n] Sonderschülerinnen und Sonderschüler[n]“ (Lenzen, i. E.) entwickelt würden – ein Umstand, der letztlich auch mit der damaligen *allgemeinen* Zerstrittenheit des Laborschulkollegiums zusammenhängen dürfte (vgl. Zenke, 2022, S. 14 ff.). Erst im Jahr 1982 schließlich publiziert eine Gruppe von Laborschullehrer*innen einen Band mit Einblicken in den *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule* (Autorengruppe Laborschule, 1982), in dem sich auch ein längeres Kapitel zum Thema „Integration lernschwacher und verhaltensschwieriger Kinder“ (S. 97 ff.) findet. Dort heißt es – im Anschluss an die Feststellung, dass die Laborschule in jedem Jahr Kinder aufnehme, „denen im Verlauf ihrer Schulkarriere der Verweis auf eine Sonderschule drohen würde, wenn sie nicht die Laborschule, sondern eine Schule des Regelsystems besuchen würden“ (ebenda, S. 97) – zunächst einmal durchaus selbstkritisch:

„Lange Zeit hat die Laborschule große Schwierigkeiten mit der Integration von besonders lernschwachen und verhaltensschwierigen [sic!] Kindern gehabt, ohne sich dabei der Modellhaftigkeit ihres Bemühens immer bewußt zu sein. Schließlich entspricht die Laborschule in ihren Regelungen den bildungspolitischen Forderungen, die Gewerkschaften, der

⁴ Im konkreten Fall des Schülers M. bedeutet dies beispielsweise, dass sie selbst oder andere Schüler*innen diesem gezielt etwas vorlesen, sie ihn in Ratespiele zu den gelesenen Passagen einbezieht oder lebensweltnahe Schreibgelegenheiten schafft, im Rahmen derer er etwa bei der Reparatur eines von ihm gefundenen Fahrrads die neu zu beschaffenden Einzelteile aufzuschreiben hilft (vgl. ebenda, S. 298 f.). Alles in allem, so von Altens, gehe es ihr dabei zunächst einmal darum, bei ihm eine „positive Einstellung zum Unterricht zu bewirken“: „Er erfährt, daß seine Interessen aufgegriffen und seine Anregungen ernst genommen werden.“ (Ebenda, S. 299)

Deutscher Bildungsrat, fortschrittliche Vertreter von Sonderschulen selbst immer wieder erhoben haben – und die in anderen europäischen Ländern auch schon längst abgelöst sind: Aufhebung der Sonderschulen, ihrer institutionellen Absonderung; Integration ihrer Kapazität in den Bereich der regulären Grundschule (Hauptschule), d.h. auch Integration von besonders lernschwachen und verhaltensschwierigen Kindern in den „normalen“ Schulalltag „normaler“ Kinder.“ (Ebenda, S. 97 f.)

Im Anschluss skizzieren die Autor*innen das von ihnen praktizierte Eingangsdiagnose-Konzept, im Rahmen dessen „Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher“ gemeinsam über einen längeren Zeitraum jedes neu eingeschulte Kind „in Ruhe [...] beobachten“, „Notizen zu seinem Verhalten“ anfertigen und sich „Gedanken zu möglicher Förderung“ machen – allerdings nicht um einzelne Kinder im Anschluss als „nicht schulreif“ abzuweisen, in den Schulkindergarten zurückzustufen [...] oder gar für eine Sonderschule zu empfehlen“ (ebenda, S. 99). Vielmehr, so die Autor*innen, diene die skizzierte Form der Eingangsdiagnose dazu, gerade auch solche Kinder, die als „lernschwach“ oder „verhaltensschwierig“ wahrgenommen würden, bestmöglich in den Schulalltag der Stufe I zu integrieren – wobei die „kleine, altersgemischte Gruppe und die anregungsreiche, offene Lernumwelt“ für eine solche Integration „gute Lernvoraussetzungen“ böten:

„Die Verbindung von Lernphasen der Gruppe [...] mit Lernphasen, in denen die Kinder einzeln oder in Untergruppen entsprechend ihrem jeweiligen Stand – und nicht entsprechend einem Klassenstand – lernen, hat sich besonders für diese Kinder als hilfreich erwiesen. Sie erhalten bei schwierigen Schritten individuelle Förderung durch den Lehrer oder die Lehrerin. Die Arbeitsmaterialien und die Methode (z.B. beim Lesenlernen) werden ihrem jeweiligen Vermögen entsprechend ausgewählt. So werden sie nicht durch ‚Nicht-Mitkommen‘ entmutigt, ihre Lernbereitschaft bleibt erhalten.“ (Ebenda)

Darüber hinaus, so die Autor*innen weiter, steckten „Lehrer und Erzieher“ gerade in den höheren Jahrgängen „möglichst viel Einsatz in Förder- und Differenzierungsmaßnahmen“ und böten darüber hinaus „gruppendynamische Aktivitäten, Spiel- und Freizeitangebote und besondere Förderkurse“ an, um so auf anhaltende „Leistungsgefälle“ und „Verhaltensschwierigkeiten“ zu reagieren (ebenda, S. 100).

Ein ähnliches Vorgehen – nun speziell für Kinder der Jahrgänge 3 und 4 – beschreibt einige Jahre später schließlich auch Heide Bambach, wenn sie in ihrem 1989 erschienenen (jedoch insbesondere auf ihre Arbeit von 1974 bis 1985 zurückblickenden) Buch *Tageslauf statt Stundenplan* zunächst notiert, die Laborschule sei „mit der ausdrücklichen Absicht gegründet“ worden, „Kinder nach Möglichkeit nicht auszusondern, die ‚lernbehindert‘ und ‚verhaltensgestört‘“ seien (Bambach, 1989, S. 63) – und sie ergänzt: „Die Erfolge mit der Förderung und Integration solcher Kinder haben sich herumgesprochen, folglich werden mehr und mehr Eltern vom pädagogischen Konzept der Schule angezogen, die wissen, daß sie ein ‚schwieriges‘ Kind haben.“ Über den gesamten Verlauf ihres Buches stellt sie sodann zahlreiche Beispiele für geglückte Lernbiografien solcher besonderer Kinder vor: von Schüler*innen mit emotional-sozialen Problemen über Fälle mit massiv ausgeprägten Lernschwierigkeiten bis hin zu Kindern mit starken körperlich-motorischen Einschränkungen. Den pädagogischen Rahmen dieser Erfolgsgeschichten bildet dabei ein von ihr über die Jahre immer weiter ausdifferenzierter Ansatz, den sie selbst als „offenen, individualisierenden Unterricht“ (ebenda, S. 11) bezeichnet, der geprägt sei von ihrem Bemühen, „jedem einzelnen Kind gerecht zu werden“ (ebenda, S. 7): ein „Grundschulunterricht, der Raum läßt für die Individualität von Kindern“ und „offen ist für ihre je eigenen Schwierigkeiten, Begabungen, Interessen und Bedürfnisse“ (ebenda).

Der von Bambach solchermaßen beschriebene Erfolg bei der Integration „schwieriger Kinder“ in ihren Unterricht scheint dabei jedoch zugleich in hohem Maße auf eben jenem speziellen pädagogischen Ansatz sowie auf ihrer individuellen Lehrerinnenper-

sönlichkeit und -erfahrung zu basieren – und weniger auf der Umsetzung eines umfassenderen Integrationskonzepts der gesamten Schule. Auf diesen Umstand weist sie schließlich auch selbst hin, wenn sie notiert, dass es zwar in „fast allen Stammgruppen der Stufe II [...] ‚Sonderschüler‘“ gebe, der „(untypisch) hohe Anteil“ in ihren eigenen Betreuungsgruppen jedoch dadurch zustande komme, dass „manche Kinder, die besonderer Betreuung bedürfen, gezielt zu mir gegeben worden sind, weil es seit jeher zu meinen Anliegen gehört, herauszufinden, wie man ‚behinderte‘ und ‚nichtbehinderte‘ Kinder zusammen unterrichten kann.“ (Ebenda, S. 84). Um eine entsprechende Form der Förderung jedoch wirklich nachhaltig in der *ganzen* Schule zu implementieren, so Bambach weiter, brauche es Regelungen, die eine systematische Unterstützung und Entlastung der einzelnen Lehrkraft direkt in ihrem Schulalltag ermöglichen – denn:

„Die Förderung und Integration von mehr als zwei Kindern, die – aus welchen Gründen auch immer – regelmäßig der Einzelbetreuung bedürfen, kann nur dann gut genug gelingen, wenn der Gruppe während einiger Zeiten des Schultages ein zweiter Erwachsener zur Verfügung steht, so daß einer von beiden frei sein kann für einzelne Kinder. Und nicht weniger wichtig als dies: Allein die Kraft des jeweiligen Lehrers darf das Maß dafür sein, wie viele und wie schwer behinderte Kinder eine Gruppe aufnimmt.“ (Ebenda)

Zwar gab es insofern also auch bereits in den 1970er und 1980er Jahren durchaus eine erfolgreiche Praxis des Umgangs mit „schwierigen Kindern“ an der Laborschule, diese Praxis scheint aber oftmals überaus eng mit dem besonderen Engagement einzelner Lehrkräfte in Zusammenhang gestanden zu haben, während ein für alle Lehrer*innen verbindliches, sämtliche Stufen umfassendes Konzept zur „Integration“ potentieller „Sonderschulkinder“ zunächst noch nicht bestand.⁵ Dieses Missverhältnis allerdings sollte sich bereits kurze Zeit später, im Laufe der 1990er Jahre grundlegend ändern: zunächst durch die Einführung eines neuen Arbeitsschwerpunkts mit dem Titel „Binnendifferenzierung – Integration aller Kinder und Jugendlichen in stabile Lerngruppen“ im Schuljahr 1989/1990 (siehe Universität Bielefeld, 1991, S. 773 ff.), vor allem aber durch die Durchführung des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht“ ab Mitte des Jahrzehnts.

4 „Gemeinsamer Unterricht“ in den 1990er und 2000er Jahren

Die frühen 1990er Jahre boten im Hinblick auf die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ein gesellschaftliches Umfeld, das durch Aufbruchsstimmung charakterisiert war. In vielen Bundesländern waren Formen von Integration – deren Spektrum weitestgehend dem entsprach, was heute mit „Inklusion“ bezeichnet wird – bereits in Schulversuchen erprobt. So bezeichnet Schnell die 1980er Jahre als „das Jahrzehnt der Schulversuche“ (Schnell, 2006) in Bezug auf gemeinsames Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderungen. Entsprechend gab es auch in Nordrhein-Westfalen bereits erste Schulversuche, beispielsweise an Bonner Grundschulen und einer Gesamtschule, die u.a. wohnortnahe Integration⁶ er-

⁵ Siepmann (2019, S. 18) verwendet vor diesem Hintergrund daher denn auch den Begriff der „stillen Integration“ zur Kennzeichnung des damaligen Vorgehens der Laborschule: So seien auch in diesem Zeitraum zwar bereits „Kinder mit den Förderschwerpunkten körperlich-motorische sowie geistige Entwicklung“ sowie „solche mit Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung oder Sprache“ anzutreffen gewesen, die entsprechenden Schüler*innen seien jedoch zunächst noch „ohne die Unterstützung sonderpädagogischer Lehrkräfte unterrichtet“ worden (ebenda).

⁶ „Wohnortnahe Integration“, bzw. heute „wohnortnahe Inklusion“ bedeutet, dass eine Schule alle Kinder ihres Einzugsgebietes aufnimmt, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder nicht. Zum Modell der „wohnortnahen Integration“ gehört in der Regel darüber hinaus, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf über alle Klassen des entsprechenden Jahrganges zu verteilen, anstatt Integrationsklassen einzurichten, in denen diese Kinder schwerpunktmäßig beschult werden (vgl. Textor, 2018, S. 118 f.).

proben (vgl. Dumke 1991). Überdies hatte mit dem Saarland bereits im Jahr 1986 das erste Bundesland eine gesetzliche Regelung geschaffen, die vorsah, „dass ‚der Erziehungs- und Unterrichtsauftrag der Schulen der Regelform grundsätzlich auch die behinderten Schüler‘ (SchOG) umfasse“ (Schnell, 2006); Schleswig-Holstein folgte im Jahr 1990. Diese Aufbruchsstimmung korrespondierte schließlich auch mit einem Bewusstseinswandel an der Laborschule: So wurde seit Beginn der 1990er Jahre auch hier vermehrt die Notwendigkeit artikuliert, die bis dahin eher unsystematisch stattfindenden Integrationsbemühungen zu systematisieren und, als Voraussetzungen dafür, zunächst einmal zu beforschen. Insofern können die 1990er Jahre auch für die Laborschule als Jahrzehnt des Erprobens charakterisiert werden, während in den 2000er Jahren die erprobten Konzepte angepasst und konsolidiert wurden.

Zu sondieren, inwiefern solche Erprobungen an der Laborschule durchgeführt werden könnten, war daher auch der Auftrag des Kollegiums an den neu konstituierten Arbeitsschwerpunkt „Binnendifferenzierung – Integration aller Kinder und Jugendlichen in stabile Lerngruppen“ 1990 (siehe Universität Bielefeld, 1991, S. 773 ff.). Auch wenn sich diese Überlegungen sowie die aus ihnen resultierenden Schulversuche „vorrangig auf die Schülerinnen und Schüler [bezogen, A.T.], die Unterstützung in den Bereichen des Lernens, des Verhaltens und der Sprache benötigen“ (Demmer-Dieckmann & Werning, 1997; vgl. auch Benkmann, 1992, S. 148 sowie die Überlegungen zum Förderunterricht bei von der Groeben & Thurn, 1995), zeigt dieser Bericht ein in seinen Grundzügen für die damalige Zeit ausgesprochen modernes Verständnis dessen, was heute als Inklusion bezeichnet wird, indem er die Laborschule als in der Gesamtanlage integrative Schule beschreibt, die

„versucht, der Integration durch ihre besondere Schulgestalt zu dienen, die Vielfältigkeit und Vielfalt stützt: Sie will eine humane Schule für alle Kinder und Jugendlichen sein, vom Vorschulalter bis zum sechzehnten Lebensjahr und dies ohne innere Segregation“ (Universität Bielefeld, 1991, S. 774).

Als klärungsbedürftig wird markiert, inwiefern und unter welchen Bedingungen dies tatsächlich gelingt, und ob sich die Laborschule „einem landesweiten Versuch zur Integration solcher Kinder in den Unterricht allgemeinbildender Schulen anschließen will, um dort besondere Entwicklungsarbeit zu leisten“ (Universität Bielefeld, 1991, S. 774). Um dieser Frage nachzugehen, wurde ein Projekt initiiert, das zur Vorbereitung einer solchen Entscheidung zum Gegenstand hatte, Lernbiografien von Kindern mit Behinderungen zu erheben und die Aus- und Fortbildung „für integrative Pädagogik in Zusammenarbeit mit anderen Integrationsversuchen in Bielefeld und mit der Fakultät für Pädagogik“ (Universität Bielefeld, 1991, S. 774) vorzubereiten.

Über die Arbeit in diesem Arbeitsschwerpunkt wird im ersten Exemplar der Reihe *Werkstattheft* (Tillmann & Thurn, 1995), das einen Arbeitsbericht über die Jahre 1990–1994 gibt, zunächst im Vorwort eingegangen. Von der Laborschule heißt es:

„Sie versteht sich als eine Schule für alle Kinder und arbeitet an Lernformen und -inhalten, die das einzelne Individuum stärken und den Unterschieden Rechnung tragen. So ist beispielsweise der pädagogische Umgang mit der Geschlechterrolle seit einigen Jahren ein Schwerpunkt der Arbeit – und für die nächste Zeit hat sich die Laborschule vorgenommen, die Integrationsmöglichkeiten für Kinder mit besonderem Förderbedarf wesentlich zu verbessern.“ (Tillmann & Thurn, 1995, S. 3)

Als Grundkonzept zur Förderung von Schüler*innen wird beschrieben, dass „‚fördern‘ nicht als isolierte Aufgabe verstanden werden [kann]; das Leben und Lernen in der Schule muß vielmehr *insgesamt* ‚förderlich‘ sein“ (Tillmann & Thurn, 1995, S. 39; Hervorhebung i.O.). Jedoch wird auch die Notwendigkeit hervorgehoben, einigen Schüler*innen besondere Hilfestellungen zu geben, sodass ebenfalls diskutiert wird, wie eine sinnvolle Förderung „lernschwacher Schülerinnen und Schüler“ (Tillmann &

Thurn, 1995, S. 39) aussehen könnte, die gleichzeitig einerseits Ermutigung und Stärkung und andererseits „gezielte Hilfen zur Überwindung von Lernproblemen“ (Tillmann & Thurn, 1995, S. 40) zum Ziel hat. Gleichzeitig entfaltet Kleinespel unter Rückgriff auf Veröffentlichungen Hentigs die „Vision einer integrationsfähigen Schule“ (Kleinespel, 1992, S. 124) und skizziert ein Projekt, das zum Ziel hat, anhand biografischer Studien zu evaluieren, ob die Laborschule genau dieses ist (Kleinespel, 1992, S. 143). Damit stellt sie sich in eine Tradition, die beruhend auf humanistischen Werten ganz grundsätzlich Schule als Schule für alle Kinder und Jugendlichen gestalten möchte und gleichzeitig daran orientiert ist, Schule an die bereits damals rasanten gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen – und davon ausgeht, dass der pädagogische Entwurf, der dies leisten soll, niemals abgeschlossen ist, sondern „idealiter aus einem dialektischen Prozeß von *Handeln* und *Über-Handeln-Nachdenken* immer wieder neu entsteht“ (Kleinespel 1992, S. 127; Hervorhebungen i.O.).

Parallel stellte sich bereits vor der Teilnahme am Schulversuch „„Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule“ (s.u.) die Frage, wie die Notwendigkeit zusätzlicher sonderpädagogischer Ressourcen begründet werden kann. Diesbezüglich skizziert Benkmann 1992 einen Vorläufer des heute noch angewendete Verfahrens des Schreibens von anonymisierten „Porträts“ (vgl. Demmer-Dieckmann & Werning, 1997, S. 82; Siepmann 2019, S. 19 sowie Abschnitt 5), um auf diese Weise mit der bereits in den 1980er Jahren z.B. von R. Kornmann (1994) formulierten Kritik an Zuweisungsdiagnostik umzugehen, gleichzeitig jedoch eine erhöhte Ressourcenzuweisung rechtfertigen zu können. Experimentiert wurde offenbar zunächst mit einer zweigeteilten Diagnostik: Die Betreuungslehrkräfte erstellten eher narrative Porträts, in denen sie ihre subjektiven Eindrücke zu dem porträtierten Kind festhielten, während es die Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte war, basierend auf strukturierten Beobachtungen und Befragungen ein datengestütztes Fördergutachten zu schreiben (vgl. Benkmann, 1992). Deutlich wird hier, wie zunächst – u.a. als Reaktion auf als problematisch markierte Verfahren im Regelschulsystem – verschiedene Strukturen und Prozesse erprobt wurden, um eine Basis für die Entscheidung über die Teilnahme am Schulversuch zum Gemeinsamen Unterricht zu legen und die Wahrscheinlichkeit für einen Erfolg des Schulversuchs zu erhöhen. Basierend auf diesen Vorarbeiten wurde schließlich im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes von 1993 bis 1995 der Antrag für den Schulversuch „„Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule“ erarbeitet (vgl. Werning, 1995). Zusätzlich wurden Entwicklungsverläufe einzelner Kinder dokumentiert, um auf diese Weise eine Datenbasis für „die Weiterentwicklung des Verfahrens zur Feststellung des (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs“ (Werning, 1995, S. 31) zu erhalten.

Der Schulversuch „„Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule“ wurde mit Beginn des Schuljahres 1995/96 vom Kultusministerium NRW unter der Voraussetzung genehmigt, dass „die Wissenschaftliche Einrichtung ‚Laborschule‘ der Fakultät für Pädagogik den Schulversuch in ihren ‚Forschungs- und Entwicklungsplan‘ (...) einbezieht und damit die wissenschaftliche Beratung, Bewertung und Dokumentation des Schulversuchs einschließlich der Konzeptentwicklung für den gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder sichert“ (vgl. Kultusministerium NRW, 1994). Dies ermöglichte der Laborschule, sonderpädagogische Lehrkräfte einzustellen. Dem Wunsch nach einer auskömmlichen sonderpädagogischen Grundausrüstung, die es ermöglicht, sonderpädagogische Lehrkräfte einzustellen ohne Kinder als sonderpädagogisch förderbedürftig zu diagnostizieren, wurde hingegen nicht entsprochen (vgl. Demmer-Dieckmann 2001b, S. 101 ff.); daher wurde als Kompromisslösung die Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen mithilfe sogenannter „Porträts“ erarbeitet (s.u.).

Gleichzeitig hatte der Schulversuch zum Gemeinsamen Unterricht eine Ausweitung der diesbezüglichen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zur Folge, in denen die bereits in der Vorbereitungsphase identifizierten Entwicklungsbedarfe in zwei Projekten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsplans weiter verfolgt wurden:

- ein Projekt zur Entwicklung eines Konzepts zum Gemeinsamen Unterricht einschließlich des Einsatzes zusätzlicher Ressourcen und
- ein Projekt zur Entwicklung einer Förderdiagnostik, die mit integrativen Vorstellungen vereinbar ist.

Das Projekt zur (Weiter-)Entwicklung eines Konzepts zum Gemeinsamen Unterricht schloss dabei sowohl die Entwicklung geeigneter Formen der individuellen Förderung als auch das Experimentieren mit verschiedenen Varianten des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte ein (vgl. Bambach et al., 1995; Demmer-Dieckmann & Bambach, 1997; Demmer-Dieckmann & Werning, 1997). Diesbezüglich hatte sich die Laborschule von Beginn an auf der Grundlage intensiver Diskussionen gegen die Einrichtung einzelner Integrationsklassen und für ein Inklusionsmodell entschieden, das „auf die Integrationskraft der Stammgruppen“ setzt (Demmer-Dieckmann & Bambach, 1997) und alle Gruppen der Schule potenziell einbezieht. Zum Konzept gehörte ebenfalls „ein fließender Rollentausch von Regel- und Sonderpädagogen“ (Demmer-Dieckmann & Werning, 1997, S. 88f.), der darin bestand, dass in doppelt besetzten Unterrichtsstunden auch zwei Regelschullehrkräfte eingesetzt wurden und im Gegenzug auch sonderpädagogische Lehrkräfte allein verantwortlich Unterricht durchführen. Auch das Konzept der „Selstdifferenzierung“ (Demmer-Dieckmann & Werning, 1997, S. 88), bei dem „die Differenzierung sozusagen durch die Bearbeitung der Kinder selbst erfolgt, dadurch dass sie die Aufgabe auf ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand bearbeiten“ (Demmer-Dieckmann, 2001a, 119), wurde im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule geprägt.

Zweitens wurde „die Entwicklung eines nicht-stigmatisierenden Prozesses“ (Döpp et al., 1995, S. 51; vgl. von Alten et al., 1997) zur Förderdiagnostik vorangetrieben und in diesem Rahmen für die Sekundarstufe ein komplexes Verfahren zur „lebensweltbezogenen, integrationsorientierten Förderdiagnostik (LIF)“ erprobt (Döpp et al., 1995, S. 53, vgl. auch von Alten et al., 1997; Demmer-Dieckmann & Werning, 1997). Dieses Verfahren sollte zur kooperativen Lernbegleitung dienen; es konnte sich allerdings aufgrund des verhältnismäßig hohen Aufwandes nicht als Regelverfahren durchsetzen:

„Wenn also von einem starken Interesse an der lebensweltbezogenen, integrationsorientierten Förderdiagnostik als einem Ansatz der kooperativen Lernbegleitung ausgegangen werden kann, stellt sich die Frage seiner Realisierbarkeit mit besonderer Schärfe. Das gesamte Vorhaben mit all seinen Schritten wurde unter den besonderen Bedingungen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit entwickelt und erprobt. Entsprechend muss geprüft werden, was davon unter den Bedingungen des Schulalltags angewendet werden kann.“ (von Alten et al., 1997, S. 42f.)

Auch die Zuweisungsdiagnostik wurde angepasst: die von Benkmann (1992) beschriebenen Elemente eines narrativen Porträts und eines datengestützten Gutachtens wurden zusammengeführt, indem sogenannte „Porträts“ entwickelt wurden, um den Bedarf an sonderpädagogischer Förderung zu belegen. Diese Porträts enthalten sowohl die Perspektive der Betreuungslehrkräfte als auch die der sonderpädagogischen Lehrkräfte, und es wird explizit darauf verwiesen, dass eine Etikettierung von *Kindern* als „behindert“ bzw. sonderpädagogisch förderbedürftig möglichst weitgehend vermieden werden soll (Demmer-Dieckmann, 2001b, S. 101). Stattdessen sollen über die Darstellung der ökosystemischen Einbettung der Kinder die hindernden Faktoren des *Umfeldes*, insbesondere der Schule, analysiert werden, um diese anzupassen (Demmer-Dieckmann & Werning, 1997, S. 81) – was einer modernen Kind-Umfeld-Diagnostik

entspricht. Diese Porträts, die ausschließlich in anonymisierter Form weitergeleitet werden, haben sich vor dem Hintergrund, dass eine auskömmliche sonderpädagogische Grundausstattung bis heute nicht möglich ist, als Kompromiss durchgesetzt: Sie ersetzen bis heute an der Laborschule die sonderpädagogischen Gutachten, die für die Ressourcenzuweisung in Nordrhein-Westfalen notwendig waren und sind (vgl. Demmer-Dieckmann & Werning, 1997; Siepmann, 2019; Ahlhorn & Raabe, 2023, S. 28–37).

In beiden Projekten wurde darüber hinaus auch die Ausdehnung des Schulversuches auf die Sekundarstufe der Laborschule vorbereitet; dieser zweite Schulversuch wurde am 30.07.1996 für die Laborschule genehmigt (vgl. von Alten et al. 1997, S. 42; Demmer-Dieckmann et al., 2000). Des Weiteren wurde auch die Absolvent*innenstudie der Laborschule, ein seit 1985 auf Dauer gestelltes Forschungs- und Entwicklungsprojekt, im Hinblick auf Fragestellungen zum Erfolg inklusiver Prozesse ausgewertet (vgl. Wischer, 2001). Da außerdem die Jahrgangsmischung in Stufe I (Vorschuljahr sowie die Jahrgänge 1 und 2) der Laborschule als günstig für den Gemeinsamen Unterricht identifiziert wurde, wurde die Erprobung der Jahrgangsmischung in den Jahrgängen 3 bis 5 vorbereitet und ab dem Schuljahr 1999/2000 als „Versuch in der Versuchsschule“ (vgl. Bosse et al., 2000, S. 51) erprobt. Mit der Einrichtung der beiden Schulversuche rückten in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre darüber hinaus zunehmend auch didaktische Fragestellungen in den Fokus, und es wurde sowohl bezogen auf die Primarstufe als auch auf die Sek. I erarbeitet, „wie eine Pädagogik und Didaktik der Gemeinsamkeit und Vielfalt in der Primar- und Sekundarstufe I umgesetzt werden kann“ (Baumann et al. 2001, S. 35; vgl. inhaltlich die Beiträge in Demmer-Dieckmann & Struck, 2001).

In den 2000er Jahren schließlich verschob sich der Fokus von allgemeinen organisatorischen und didaktischen Fragen zum Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf hin zu Fragen danach, wie der Unterricht in den verschiedenen Erfahrungsbereichen der Laborschule so individualisiert werden kann, dass er für *alle* Schüler*innen lernwirksam ist (vgl. Textor & Zentarra, 2022). Dieser Prozess kann als Anpassung und Konsolidierung der im Rahmen des Schulversuchs erprobten Konzepte interpretiert werden: Gefragt wurde nun nicht mehr, ob es möglich ist, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule zu unterrichten, und auch die dafür notwendigen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und Konzepte sowie die grundsätzlichen didaktischen Herangehensweisen waren weitgehend geklärt. Forschungsgegenstand waren daher nun vielfach konkretere Fragen der Unterrichtsentwicklung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts. Diese nahmen nun jedoch weniger Bezug auf sonderpädagogisch gedachte Förderbedarfe, sondern der Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innenschaft bildete *insgesamt* den Ausgangspunkt der bearbeiteten Fragestellungen. Vor dem Hintergrund der Überlegungen zum nicht stigmatisierenden Umgang mit Integrationsbedarfen aus der Zeit des Schulversuchs ist dies folgerichtig: Damit wurde der Anspruch der Inklusionspädagogik, eine Pädagogik für alle Kinder zu sein und nicht Kinder zu „besondern“, indem man sie als „förderbedürftig“ etikettiert, in höchstem Maße ernst genommen und versucht, diesen denn auch in der Laborschuleigenen Forschungs- und Entwicklungsarbeit einzulösen.

Im Zuge der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zur Heterogenität der Schüler*innenschaft wurde ebenfalls die Erprobung der Altersmischung in Stufe II als Möglichkeit, der zunehmenden Heterogenität zu entsprechen, fortgeführt (vgl. Demmer-Dieckmann, 2005a) und selbige schließlich eingeführt. Ein weiterer Schwerpunkt in diesem Bereich wurde auf Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur geschlechterbewussten bzw. -sensiblen Schule gelegt, denn im Rahmen der PISA-Studie stellte sich heraus, dass an der Laborschule insbesondere Jungen nicht die erwarteten schulischen Leistungen zeigen (vgl. Stanat, 2005). Die im nächsten Abschnitt herangezogenen

Publikationen lassen überdies darauf schließen, dass im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts der Begriff „Integration“ anknüpfend an den wissenschaftlichen Diskurs dieser Zeit langsam durch den Begriff „Inklusion“ ersetzt wurde und dabei eine stetige Entwicklungsarbeit an der Schule zu Fragen von Inklusion in Form von kleineren Adaptionen des Konzepts an den pädagogischen Alltag der Schule stattfand, wenn auch außerhalb des Forschungs- und Entwicklungsplans. Dies zeigt sich insbesondere in der Überarbeitung des Artikels zum Gemeinsamen Unterricht an der Laborschule von Irene Demmer-Dieckmann (2005b), der bei aller Überarbeitung gerade auch viel Kontinuität zeigt (vgl. Begalke et al., 2011).

5 Von der Integration zur Inklusion: Forschung und Entwicklung an der Laborschule seit 2010

In den 2010er Jahren schließlich wurde das Thema „Inklusion“ aufgrund der Verabschiedung des UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention, 2008) und deren Ratifizierung durch Bundestag und Bundesrat der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Textor 2018, S. 52 ff.) und mit den Implementierungen in die Schulgesetze der Länder (in NRW 2014, vgl. Textor 2018, S. 62) gerade in Bezug auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesellschaftlich zunehmend aktueller. Gleichzeitig setzte sich der Begriff „Inklusion“ gegenüber dem Begriff „Integration“ auch im Bildungssystem durch – und auch an der Laborschule Bielefeld wurde seit etwa 2010 durchgängig der Begriff „Inklusion“ verwendet.

Auch das Konzept der Laborschule wurde unter der spezifischen Fragestellung, welche inklusionsförderlichen Elemente enthalten sind, neu beschrieben; dabei wurde – fünf Jahre, nachdem ein Band zur geschlechterbewussten Pädagogik erschienen war (vgl. Schütte & Biermann, 2014) – insbesondere die Leistungsheterogenität in den Blick genommen (vgl. den Band von Biermann, Geist, Kullmann & Textor, 2019, Textor, 2018, S. 126 ff. sowie Ahlhorn & Raabe, 2023, S. 28–37). Die kontinuierliche Basis der Inklusion an der Laborschule ist auf diese Weise bis heute das Selbstverständnis als Lebens- und Erfahrungsraum für *alle* Schüler*innen. Auf *schulorganisatorischer Ebene* wird der Ansatz der Nicht-Stigmatisierung im Rahmen der gegebenen Bedingungen (vgl. Abschnitt 4) weiterverfolgt: Zwar geschieht die Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen nach wie vor mithilfe der „Porträts“ und ist insofern personengebunden, jedoch sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte in Teams organisiert, sodass sie trotz der personengebundenen Ressourcenzuweisungen flexibel auf Veränderungen in den Bedarfen (z.B. bei eskalierenden Krisen, aber auch bei Personalausfall) reagieren können. Auch die Kooperation in multiprofessionellen Teams wurde systematisiert (Geist & Brandt, 2019), und es wurde ein Konzept zur Organisation der Schulbegleiter*innen erstellt, das eine Pool-Lösung vorsieht (vgl. Geist, 2019), so dass in der Regel die Schulbegleiter*innen mit ihrer Stundenzahl vollständig an der Laborschule beschäftigt sind und dort ggf. mehrere Schüler*innen betreuen. Gleichzeitig, und über den Fokus auf sonderpädagogische Förderung hinaus, ist es für die Inklusion an der Laborschule ausgesprochen hilfreich, dass konsequent auf Noten (bis Klasse 9) sowie auf eine äußere Leistungs differenzierung verzichtet wird⁷; daneben werden die innerschulischen Übergänge von den kleineren Lerngruppen der Jahrgangsmischung 0/1/2 (Stufe I) in die größeren der Jahrgangsmischung 3/4/5 (Stufe II) sowie von den jahrgangsgemischten Lerngruppen der Stufe II in die jahrgangshomogenen Lerngrup-

⁷ Zwar gibt es an der Laborschule in den Jahrgängen 8-10 (Stufe IV) Wahl- und Leistungskurse, alle Schüler*innen haben jedoch gleichermaßen das Recht und die Pflicht, ihre Leistungskurse zu wählen, und allen Schüler*innen stehen dabei alle Kurse offen, unabhängig von Schulleistung, prognostiziertem Schulabschluss, Förderbedarf o.Ä. Allein die Mädchenkurse können ausschließlich von Schüler*innen angewählt werden, die sich als Mädchen identifizieren.

pen ab Klasse 6 (Stufe III) dafür genutzt, eine „ausbalancierte Heterogenität“ (Siepmann, 2019, S. 22) in den einzelnen Lerngruppen zu erreichen.

Auf der Ebene des *pädagogischen Handelns* wird kontinuierlich in hohem Maße Wert gelegt auf Mitbestimmung im Unterricht – sowohl in Bezug auf die Unterrichtsorganisation als auch in Bezug auf die Inhalte – sowie auf einen respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander, sowohl zwischen den Schüler*innen als auch zwischen Schüler*innen und Lehrkräften bzw. pädagogischem Personal. Diese Offenheit in Unterricht und Schulleben für die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen (vgl. Wagner, 1978; Hentig, 1985; Textor 2010) wurde in den 2010er Jahren ergänzt durch eine Stärkung der Mitbestimmung von Schüler*innen insbesondere der Primarstufe im Schulleben; hierzu wurde ein ausführlicher Klärungsprozess durchgeführt und Mitbestimmungsstrukturen für die Schüler*innen eingeführt (vgl. Freke & Zenke, 2022). Darüber hinaus wurde systematisch an Konzepten zur Persönlichkeitsstärkung von Schüler*innen gearbeitet (vgl. Freke, 2022). Im Umgang mit speziellen Regelungen für einzelne Schüler*innen, die in inklusiven Lerngruppen durchaus notwendig werden können (z.B. ein Rückzugsraum für ein Kind mit Autismus, vgl. Bosse 2020, oder eine Schulbegleitung), wird großer Wert darauf gelegt, die Kommunikation mit den Schüler*innen darüber an den Bedürfnissen der jeweiligen Personen anstatt an stabilen Kategorien entlang zu führen, d.h. nicht damit zu argumentieren, dass die bzw. der jeweilige Schüler*in anders *ist*, sondern das sie bzw. er im Unterricht etwas besonders dringend *braucht*. Insgesamt also ist das Schreiben von Porträts und damit eine Form von Statusdiagnostik und von „Besonderung“ der jeweiligen Schüler*innen als *administratives Handeln* zur Beantragung von Ressourcen weiterhin notwendig, aber es wird versucht, das *pädagogische Handeln* soweit wie möglich davon abzukoppeln und so eine damit verbundenen Essentialisierung von Beeinträchtigungen (vgl. Boger & Textor, 2016) im schulischen Alltag zu vermeiden (vgl. dazu die Artikel des Projekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“, s.u.).

Mit den gesellschaftspolitischen und den schulischen Entwicklungen korrespondierten neben der schulischen Entwicklungsarbeit auch die Forschungs- und Entwicklungsprojekte an der Laborschule Bielefeld: In allen Forschungs- und Entwicklungsplänen (FEPs) der 2010er-Jahre sind Schwerpunkte im Bereich der Inklusion auszumachen, hervorzuheben ist hier der FEP 2015-17, der in Gänze unter diesem Schwerpunkt steht. Zwei länger laufende Projekte sind hier besonders hervorzuheben: Das FEP-Projekt „Wohlbefinden und Inklusion“ (WILS), das im Jahr 2013 als Projekt „Fördernde und hemmende Bedingungen für Inklusion an der Laborschule – eine Selbstreflexion“ gestartet ist, fragt danach, wie die Umsetzung von Inklusion an der Laborschule aus Sicht der Schüler*innen gelungen ist, mit dem Ziel, ggf. Schulentwicklungsbedarfe zu identifizieren. Der Endbericht dieses Projektes ist in mehreren Artikeln ebenfalls in dieser Ausgabe der „Schule – Forschen – Entwickeln“ veröffentlicht (vgl. Külker et al. 2023, S. 58–76; Geist et al., 2023, S. 135–159); daher wird es an dieser Stelle nicht näher beschrieben, sondern auf die entsprechenden Artikel verwiesen. Ein weiteres Projekt, das sich länger und intensiv mit Fragen der Inklusion befasst hat, ist das Projekt „Schule als inklusiver Raum“, das von 2015-2020 durchgeführt wurde und Fragen von inklusiver Didaktik und Raumnutzung miteinander verbindet (vgl. Zenke et al. 2023, S. 38–57), und bei dem ebenfalls die Heterogenität der Schüler*innen in ihrer jeweiligen Leistungsfähigkeit und ihren Lernbedürfnissen fokussiert wird. Dezidiert eine inklusionsbezogene Fragestellung verfolgt auch das Projekt „Beratungsteam“, das die multiprofessionelle Kooperation in Form eines Beratungsangebotes für alle an Schule Beteiligte beforscht, gezielt weiterentwickelt und disseminiert hat (vgl. Geist & Brand, 2019; Stieber, 2019).

Darüber hinaus gab und gibt es eine Vielzahl von Projekten, die zwar inklusionsbezogene Fragestellungen verfolgen, dies jedoch unter einer allgemeineren Perspektive,

die davon ausgeht, dass alle Schüler*innen individuelle Bedürfnisse haben, und fragen, wie – unterrichtlich oder außerhalb des Unterrichts im Schulleben – auf diese eingegangen werden kann. Hier sind beispielhaft die Projekte „Menschen stärken“ und „Entschulung/Herausforderung“ zu nennen: Das Projekt „Menschen stärken“, das seinen Ausgangspunkt in der Primarstufe der Laborschule hat, nimmt den vielzitierten Satz von Hentig – „die Menschen stärken, die Sachen klären“ (Hentig 1985) – ernst und fragt seit 2015, was Schule tun kann, um die Persönlichkeit der Kinder zu stärken. Nach intensiven theoretischen Grundlegungen und Entwicklungsarbeiten zu Beginn des Projektes ist es inzwischen der Schwerpunkt des Projektes, die erarbeiteten Konzepte innerschulisch zu transferieren und auch mit anderen Schulen, die Elemente adaptieren möchten, zu kooperieren (vgl. Freke, 2022). Das Projekt „Entschulung im Jahrgang 8 der Laborschule“, das bereits 2011 beginnt und im Jahr 2023 als Projekt „Begleitung der Herausforderungen und Weiterentwicklung: Wege der Herausforderung in Stufe IV“ abgeschlossen wird, befasst sich damit, wie eine projektförmige, stark individualisierte außerschulische Phase gestaltet werden kann, die individuell für die Schüler*innen herausfordernd ist und ihnen bedeutsame Lernerfahrungen insbesondere im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung bietet (vgl. Hartmann & Markowski, 2018). Auch in den fachdidaktisch orientierten Projekten wie z.B. dem Projekt „Mathematik an der Laborschule“ (seit 2017; vgl. Dieckmann et al., 2022) schwingen Fragen danach, wie man die Heterogenität der Lerngruppe produktiv nutzen kann, in der Regel mit.

6 Fazit und Ausblick

Deutlich wird an den vorangegangenen Ausführungen, dass die Laborschule zwar tatsächlich Zeit ihres Bestehens als inklusive Schule beschrieben werden kann, dass sich die Auffassung *von* Inklusion und ganz besonders das Sprechen *über* diese in Korrespondenz mit gesellschaftlichen Entwicklungen jedoch über die Jahre kontinuierlich verändert hat: Während der laborschuleigene Umgang mit „schwierigen Kindern“ in den 1970er und 1980er Jahren zunächst in erster Linie in Form stiller Integration geschah und dabei gleichzeitig auf konzeptioneller Ebene kaum thematisiert wurde, bildete der „Gemeinsame Unterricht“ von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ab Ende der 1980er Jahre – korrespondierend mit der Einrichtung einer Vielzahl von Schulversuchen im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland – einen Schwerpunkt der Forschungs- und Entwicklungsarbeit an der Laborschule. Mit Beginn der 2000er Jahre fand wiederum eine Anpassung und Konsolidierung der im Rahmen des Schulversuchs erprobten Konzepte statt: Forschungsgegenstand waren nun konkretere Fragen der Unterrichtsentwicklung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts. Ab Beginn der 2010er Jahre setzte sich schließlich, dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs entsprechend, auch an der Laborschule der Begriff „Inklusion“ zur Kennzeichnung jener bereits seit mehreren Jahrzehnten praktizierten Formen des Umgangs mit Verschiedenheit in einer „Schule für alle“ durch. Gleichzeitig rückten Fragen der Art der Zuweisung sonderpädagogischer Förderung zunehmend in den Hintergrund, da sich das Schreiben anonymisierter Porträts zu solchen administrativen Zwecken als gangbarer Kompromiss etabliert hat. Dennoch wäre eine auskömmliche Grundversorgung vermutlich deutlich besser geeignet, um im Falle von Problemlagen *frühzeitig* zu intervenieren. Inwiefern sich eine andere Art der Ressourcenzuweisung auf den Umgang mit Etikettierungen von Schüler*innen im pädagogischen Alltag auswirken würde, wäre zu erproben, denn auch mit einer Grundversorgung bliebe es sicherlich wahrnehmbar, dass einzelne Schüler*innen mehr Hilfe, Aufmerksamkeit oder andere Ressourcen benötigen als andere.

Legt man das Trilemma der Inklusion von Boger (2017) auf die Entwicklung der Inklusion an der Laborschule an, zeigt sich dabei, dass die Laborschule von Beginn an einen Schwerpunkt auf die Kombination von „Normalisierung“ und „Dekonstruktion“ (ND-Linie) gelegt hat: Bereits seit 1974 wird die Heterogenität der Schüler*innen als „normal“ interpretiert und gefragt, wie man jedem Kind mit seinen besonderen Bedürfnissen in den Blick nehmen kann. Gleichzeitig gibt es aber auch immer wieder Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die sich mit dem Empowerment bestimmter Gruppen befassen und damit die ND-Linie zumindest partiell verlassen, beispielsweise wenn gefragt wird, wie Jungen gefördert werden können oder wie Schüler*innen mit „Porträt“ den Schulalltag wahrnehmen.

Die Laborschule Bielefeld kann insofern durchaus als frühes Beispiel einer inklusiven Schule im Spannungsfeld von Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung betrachtet werden, die sich (seit nunmehr fast fünfzig Jahren) explizit darum bemüht, kein Kind und keinen Jugendlichen „aufgrund seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner besonderen körperlichen, geistigen, sensitiven Ausstattung oder verstörenden Lebenserfahrungen“ vom Schul- und Unterrichtsalltag auszuschließen (Siepmann 2019, S. 15). Die Art und Weise allerdings, wie diese Bemühung über die Jahrzehnte begrifflich und konzeptionell umzusetzen versucht wurde, variiert dabei auch an der Laborschule vor dem Hintergrund der jeweils zeitgenössischen bildungspolitischen und diskursiven Rahmenbedingungen – und ist dementsprechend auch heute noch immer nicht abgeschlossen. Die hier skizzierte Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule ist insofern zugleich ein hervorragendes Beispiel speziell für den *prozessualen* Charakter inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Denn, wie Wocken (2019, S. 34) es unlängst formuliert hat: „Inklusion gibt es nicht im Handumdrehen von heute auf morgen, sondern Inklusion will nach und nach in einem fortwährenden Entwicklungsprozess Stufe um Stufe errungen werden.“ Auch die Laborschule muss sich und ihr Inklusionskonzept insofern fortwährend weiterentwickeln, um jene inklusive „Schule für alle“ zu bleiben, zu der sie sich seit ihrer Eröffnung im Jahr 1974 erfolgreich entwickelt hat.

7 Literatur

- Alhorn, J. & Raabe, L. (2023), Inklusiver Unterricht an der Laborschule Bielefeld: Kladdenzeit als Praxisbeispiel. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 28–37.
- Alten, G. von (1977). Einführung in Formen selbstorganisierten Lernens im Bereich der Kulturtechniken. In Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz* (289–299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Alten, G. von, Döpp, W., Schütte, M., Wachendorff, A., Heuser, C., Dolt, U. & Werning, R. (1997). Projektgruppe „Lebensweltbezogene, integrationsorientierte Förderdiagnostik“ – Tätigkeitsbericht. Forschungs- und Entwicklungsplan 1995–1997. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 1995–1997: Arbeitsberichte aus 18 Laborschul-Projekten*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 14), S. 40–44. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Autorengruppe Laborschule (1982). *Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Eine Dokumentation*. Unter Mitarbeit von Klaus-Dieter Lenzen und Birgit Stüwe. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 3).
- Bambach, H. (1989). *Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule*.

- Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 13).
- Bambach, H., Döpp, W., Fallenstein, C., Fischer, D., Rathert, B. & Werning, R. (1995). Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht in der Primarstufe“. In K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Laborschulforschung 1995–1997. Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 2), S. 57–62. Zu beziehen über info@laborschule.de.
- Baumann, S., Hofmeister, B., Lage, G., Struck, B., Viehmeister, F. & Demmer-Dieckmann, I. (2001). Integrative Pädagogik: Zwischen gemeinsamen und individualisierten Lernsituationen. In C. Biermann & K.-J. Tillmann, FEP 1999 – 2001: *Arbeitsberichte aus 10 Laborschul-Projekten*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 24), S. 33–39. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Begalke, E., Clever, M., Demmer-Dieckmann, I. & Siepmann, C. (2011): Inklusion an der Laborschule: Weg und Ziel. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Schule der Zukunft* (S. 64–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benkmann, R. (1992). Rehabilitierung der Lehrer- und Lehrerinnenerfahrung. Diagnostische Verfahren zur ganzheitlichen Ermittlung des besonderen Förderbedarfs in integrativen Regelklassen. In W. Lütgert (Hrsg.), *Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule. Impuls Laborschule 21* (147–166). Bielefeld: Eigenverlag der Universität Bielefeld.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, H. (Hrsg.) (2019), *Inklusion im schulischen Alltag – Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biermann, C. & Schütte, M. (2014) (Hrsg.). *Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Zugriff am 16.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Boger, M. - A., Bühler, P., Neuhaus, T., & Vogt, M. (2021). Re/Historisierung als Re/Chiffrierung – Zur Einführung in den Band. In M. Vogt, M.-A. Boger, & P. Bühler (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Tagungsbände der Sektion Historische Bildungsforschung. Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (9–19). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma, Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, U. (2020). *Armin – Ein Junge mit Autismus in der Schule ... von dem ich so viel gelernt habe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, U., Demmer-Dieckmann, I., Firek, C., Lenzen, K.-D., Schrempf, V., Sandmeyer, M. & Zimmer, B. (2000). Altersgemischte Gruppen nach der Eingangsstufe. In K.-J. Tillmann, FEP 1997 – 1999: *Arbeitsberichte aus 13 Laborschul-Projekten*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 20), S. 51–55. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Demmer-Dieckmann, I. (2001a). Leben und Lernen in der Primarstufe. Individualisierende Formen des Unterrichts. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 115–133). Weinheim und München: Juventa.
- Demmer-Dieckmann, I. (2001b). Porträts an der Laborschule. Die Beschreibung des individuellen Entwicklungs- und Lernstands. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 115–133). Weinheim und München: Juventa.

- Demmer-Dieckmann, I. (2005a). *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005b). Gemeinsamkeit und Vielfalt: Konzept und Erfahrungen einer Schule ohne Aussonderung. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft* (S. 62-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. & Bambach, H. (1997). Integrativer Unterricht/Binnendifferenzierung. Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit im Rahmen des Schulversuchs „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule. FEP 1995–1997. In K.-J. Tillmann (Hrsg.): *FEP 1995–1997: Arbeitsberichte aus 18 Laborschul-Projekten*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 14), S. 42–47. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Demmer-Dieckmann, I. & Struck, B. (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Weinheim und München: Juventa
- Demmer-Dieckmann, I., Struck, B. & Viehmeister, F. (2000). Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I der Laborschule in Bielefeld“. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *FEP 1997–1999: Arbeitsberichte aus 13 Laborschul-Projekten*. Bielefeld. Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 20), S. 37–41. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Demmer-Dieckmann, I. & Werning, R. (1997). Eine Schule ohne Aussonderung - Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld* (79-97). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- 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* (29–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1897/1972). My Pedagogic Creed. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey: Early Essays* (S. 84–95). London & Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.
- Dewey, J. (1899/1976). The School and Society. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey: The Middle Works, Volume 1: 1899-1901* (S. 1–109). London & Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.
- Dewey, J. (1916/1980). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *J. Dewey: The Middle Works, Volume 9: 1916* (S. 1–402) London & Amsterdam: Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc.
- Dieckmann, J. W., Gold, J., Knerndel, H. & Wilke, Y. (2022). Mathematik an der Laborschule – Auf dem Weg zu einem stufenübergreifenden Konzept von Jahrgang 0 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln 1* (1), S. 122–147. URL: https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6045
- Döpp, W., Dolt-Herz, U., von Alten, G., Heuser, C., Schütte, M., Wachendorff, A. & Werning, R. (1995): Lebensweltbezogene, integrationsorientierte Förderdiagnostik. In K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Laborschulforschung 1995-1997. Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 2), S. 51-56. Zu beziehen über info@laborschule.de.
- Dumke, D. (Hrsg.) (1991). *Integrativer Unterricht: Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Feuser, G. (2002). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik:*

- Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (280-294). Weinheim und Basel: Beltz.
- Freke, N. (2022), „Die Menschen stärken“ – Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule? *Schule – Forschen – Entwickeln 1* (1), S. 66–79. URL: https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6036
- Freke, N., Zenke, C. T. (2022). Mitbestimmung von Anfang an. *Pädagogik* 10/22, S. 24–27.
- Geist, S. (2019). Wie wir Schulbegleiterinnen und -begleiter konzeptionell in die Schule einbinden – Darstellung eines Entwicklungsprozesses. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxis-konzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (103-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geist, S. & Brandt, S. (2019). Wege gemeinsam gehen – multiprofessionelle Zusammenarbeit in Beratungsprozessen für eine inklusive Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxis-konzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (121-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Dorniak, M., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D., & Kullmann, H. (2023). Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen - Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 135–159.
- Groeben, A. von der & Thurn, S. (1995). Pädagogische Praxis und Reflexion. Bericht der Schulleitung über die Entwicklung der Laborschule 1990-1994. In K.-J. Tillmann & S. Thurn (Hrsg.), *Laborschule Bielefeld 1990-1994. Ein Arbeitsbericht*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 1), S. 17-66. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Hartmann, U. & Makowski (2018). Herausforderungen in der Pubertät. Was reizt dich? Für wen und was möchtest du dich engagieren? *Pädagogik*, 12/2018, S. 22–25.
- Hecht, M., Kirchhoff, M., Koch, B. & Seidensticker, W. (2012). Zum Problem der Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozial-kultureller Herkunft an der Laborschule. In: N. Freke, B. Koch, H. Kullmann, A. Textor, D. Timmermann & C. T. Zenke (Hrsg.), *Laborschulforschung 2012. Berichte und Anträge zum Forschungs- und Entwicklungsplan*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft, 47), S. 145–172.
- Hentig, Hartmut von (1967). *Universität und Höhere Schule*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hentig, H. von (1969a). Die politische Rolle des Lehrers. In H. von Hentig (Hrsg.), *Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung* (S. 197–224). Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1969b). *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1970). Demokratisch leben. *Neue Sammlung*, 10, S. 355–370.
- Hentig, H. von (1971). *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. In Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hentig, H. von (1974). *Rede zur Eröffnung der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld am 18.9.1974*, Universitätsarchiv Bielefeld, Ö186.
- Hentig, H. von (1985). *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule.

- Hentig, H. von (1987a). „Humanisierung“. *Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hentig, H. von (1987b). Eine Bildungspolitik ohne Experimentalaufträge ist tot. Über das Verhältnis von Schulreform und Schulexperiment. *Pädagogik heute*, (4), S. 15–28.
- Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay*. München & Wien: Hanser.
- Hentig, H. von (2009). *Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kaube, J. (2010). Dein Lehrer liebt dich. Die verführerische Ideologie der Schulgemeinschaft. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, (09.03.2010), S. 29.
- Kitto, H. D. F. (1951). *The Greeks. A study of the character and history of an ancient civilization, and of the people who created it*. Melbourne, London & Baltimore: Penguin Books.
- Kleinespel, K. (1992). Bildungsbiographien als Herausforderung für Schulreform und Didaktik. In W. Lütgert (Hrsg.). *Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule. Impuls Laborschule 21* (124-146). Bielefeld: Eigenverlag der Universität Bielefeld.
- Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rüter, J., Uffmann, G. & Zentarra, D. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS). Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 58–76.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv - Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. LehrerInnenbildung gestalten, Band 3 (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kultusministerium NRW (1994). Erlass zum Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule vom 17.08.1994. In I. Demmer-Dieckmann (in Zusammenarbeit mit H. Bambach, S. Baumann, D. Fischer & B. Rathert (Hrsg.) (1996). *Auf dem Weg zu einer Schule für alle Kinder Schulversuch über den „Gemeinsamen Unterricht“ in der Primarstufe der Laborschule Bielefeld Zwischenbericht nach dem ersten Schulversuchsjahr*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 7); zu beziehen über info@laborschule.de.
- Kobi, E. (1997): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 71-79). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kornmann, R. (1994): Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 17 (1), S. 51-59.
URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kornmann-dilemma.html> [13.06.2018].
- Lenzen, K.-D. (im Erscheinen). „Wir kamen in der Laborschule nicht als unbeschriebene Blätter an, sondern als beschriebene“. In C. T. Zenke, R. Devantié, & N. Freke (Hrsg.), *Im Alltag der Reform. Gespräche zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lingenauber, S. (2008). Normalität. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1: Kindertageseinrichtungen* (S. 160-168). Bochum und Freiburg: Projekt Verlag. urn:nbn:de:0111-opus-18942
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P.

- Loos, B. Schäffer, & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb282.8>
- Preuss-Lausitz, U. (1998). Die gemeinsame Erziehung in der Sekundarstufe – Eine neue Herausforderung an Lehrer, Schüler und Bildungspolitik. In U. Preuss-Lausitz & R. Maikowski (Hrsg.), *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Jugendlicher* (S. 12–34). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2008). Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken.: Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang: Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse* (137–156). Verlag Barbara Budrich.
- Reichenbach, R. (2007). Demokratische Erziehung oder politische Bildung? In B. Rolf, K. Draken, & G. Münnix (Hrsg.), *Orientierung durch Philosophieren. Festschrift zum 50jährigen Bestehen des Fachverbands Philosophie e. V.* (S. 63–77). Berlin: LIT.
- Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S.11-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151289
- Schmerbitz, H.; Seidensticker, W. (2007). Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. FEP 2005 – 2007. In G. Husemann & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Laborschulforschung 2005 – 2007: Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan* (11–14). Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft, Nr. 39).
- Schnell, I. (2006). Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? *Inklusion-online* Jg. 1, H 02. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/188/188>
- Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.) (2004): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151289 - DOI: 10.25656/01:15128
- Schöler, J. (1999): *Integrative Schule – Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. 2. überarb. Aufl. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- 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 Bielefeld* (15–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stanat, P. (2005). Jungen und Mädchen in der Laborschule: Empirische Befunde zu Geschlechterunterschieden. In R. Watermann, S. Thurn, K.-J. Tillmann & P. Stanat (Hrsg.), *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis* (S. 257-277). Weinheim und München: Juventa.
- Stieber, G. (2019). „Ein sehr festes Netz, durch das hoffentlich wenige durchfallen“ – die Rekonstruktion der Idee des Unterstützungssystems „Beratungsteam“ an der Laborschule aus Sicht der Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (131-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2010): Offener Unterricht – Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 173–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik. Unter Mitarbeit von D. Niestradt, B. Filitz, J. Matis, A. Rütting & H. Zingler*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Textor, A., & Zentarra, D. (2022). Vielfalt und Struktur der Laborschulforschung: Entwicklungen an der Laborschule Bielefeld und Analyse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte ab 1991. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge Zur Forschung Und Entwicklung Der Laborschule Bielefeld, 1*, S. 29–48. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6033
- Tillmann, K.-J. & Thurn, S. (1995). *Laborschule Bielefeld 1990-1994. Ein Arbeitsbericht*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 1). Zu beziehen über info@laborschule.de
- UN-Behindertenrechtskonvention (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008*. Bundesgesetzblatt, Teil II, (35), S. 1419–1457.
- Universität Bielefeld (1975). Forschungsbericht 1974. Bielefeld.
- Universität Bielefeld (1977). Forschungsbericht 1976. Bielefeld.
- Universität Bielefeld (1991). Forschungsbericht 1989/90. Bielefeld.
- Wagner, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In H. Neber, A.C. Wagner, & W. Einsiedler (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens* (S. 49-67). Weinheim: Beltz.
- Werning, R. (1995). Arbeitsbericht des Projekts „Integrativer Unterricht“. FEP 1993–1995. In K.-J. Tillmann (Hrsg.). *FEP 1993–1995: Arbeitsberichte aus 16 Laborschul-Projekten*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (Werkstattheft Nr. 4), S. 31–32. Zu beziehen über info@laborschule.de
- Wischer, B. (2001). Lernen in heterogenen Gruppen aus Schülersicht. Ausgewählte Ergebnisse aus der Absolventenstudie. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 227–243). Weinheim: Juventa.
- Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2019). Inklusive Bildung. Annäherungen an den Begriff der Inklusion und Forderungen an die Inklusionsforschung. *Magazin Auswege*, (22.09.2019), S. 1–40. Verfügbar unter: <https://www.magazin-auswege.de/2019/09/inklusive-bildung/>
- Zenke, C. T. (2022). „Schulforschung in der Schule durch die Schule“: Eine kurze (Forschungs-)Geschichte der Laborschule Bielefeld zwischen 1970 und 1990. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge Zur Forschung Und Entwicklung Der Laborschule Bielefeld, 1*, S. 5–28. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6032
- Zenke et al. (2023). Schule als inklusiver Raum: Lernumgebungen. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld, 2*, S. 38–57.