

Raum für Entwicklung

Empirisch-konzeptionelle Einblicke in Gestaltungen inklusiver Schulen

Natalie Thielmann¹, Natascha Korff¹

¹ Universität Bremen

Kontakt: n.thielmann2@schule.bremen.de
nkorff@uni-bremen.de

Zusammenfassung: Der Text widmet sich der Raumressource als Teil inklusiver Schulentwicklungsprozesse und fragt nach den mit ihrer Nutzung zusammenhängenden Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Die Autorinnen ziehen hierzu Ergebnisse aus zwei qualitativen Untersuchungen im Bremer Schulsystem heran. Diskutiert wird, wie die für inklusive Schulen zur Verfügung stehenden Flächen von den Akteur*innen verstanden und konkret genutzt werden und wie hier strukturelle und haltungsbezogene Aspekte zusammen wirken.

Im Fokus stehen die Raumressourcen jener Schulen, welche auch Schüler*innen besuchen, denen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zugewiesen wurde. Ausgehend von Entwicklungen der Kooperationsklassen in den 1990er Jahren sind diese sogenannten Schwerpunktstandorte eine besondere Konstellation im sich seit 2010 strukturell inklusiv entwickelnden Schulsystems, in welchem mit wenigen Ausnahmen alle Schüler*innen wohnortnah an Regelschulen beschult werden. Aus der dargestellten Interviewstudie mit vier (inkluisiven) Grundschulen und ausgewählten Erkenntnissen einer Expertise zur Evaluation der Inklusion in Bremen lässt sich erkennen, dass Gestaltungsspielräume im sich verändernden System teilweise als Chance und teilweise als Barriere betrachtet werden. Dabei zeigt sich ein Zusammenhang zwischen unterschiedlichen inklusiven Haltungen und den Raumnutzungsmodellen. Schließlich wird versucht zu erläutern, warum eine offene inklusive Haltung nicht automatisch zu strukturellen Veränderungen führen muss. Mögliche Barrieren zur schulstrukturellen Weiterentwicklung werden benannt und können so auch die Leser*innen zur Reflexion anregen.

Schlagwörter: Inklusion, inklusive Raummodelle, Raumtheorie, Geistige Entwicklung, Schulentwicklung



© Thielmann, Korff 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 Bildungssystem setzt sich derzeit mit einigen miteinander verzahnten Herausforderungen auseinander. In vielen Teilen der Bundesrepublik, aber vor allem in den Ballungszentren, steigen zurzeit die Schüler*innenzahlen. Verbunden mit der Tatsache, dass nicht wenige Schulgebäude sanierungs- und modernisierungsbedürftig sind, werden vielerorts Schulneu- oder -umbauten vorangetrieben. Auch die Ausstattung mit ausreichend Fachpersonal ist eine Hürde, vor der fast alle Kultusministerien stehen. Gleichzeitig ist Deutschland mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention 2009 nach wie vor in der Verpflichtung, seine inklusiven Strukturen in Schulen zu verbessern und auszubauen. Diese parallel stattfindenden Entwicklungen bieten den in Bildung handelnden Akteur*innen einen Anlass, erfolgversprechende und inklusive Strukturen auf verschiedenen Ebenen miteinander zu verbinden, um den mannigfaltigen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen in den Schulen zu begegnen.

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Raumressource als Gelingensbedingung für Inklusion und zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen in Schulentwicklungsfragen und der Frage ob, bzw. wann vorhandene Gestaltungsspielräume genutzt werden (vgl. Hinz, 2014, S. 29). Betrachtet wurde dies in der hier vorgestellten Studie für Schulstandorte, die als sogenannte Schwerpunktschulen solche Grundschulen sind, die eine (inklusive) Beschulung auch zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gewährleisten (vgl. genauer Kap 2). Der Bildung von Schwerpunktstandorten für einen bestimmten Förderschwerpunkt im strukturell inklusiven Schulsystem Bremens liegt die Annahme zugrunde, dass den Bedürfnissen einiger Schüler*innen nur mit der gebündelten Bereitstellung bestimmter Ressourcen Rechnung getragen werden kann. Neben den personellen Ressourcen steht in der Diskussion zur möglichen (Weiter-)Entwicklung dieser Standorte bzw. ihrer Funktion im Schulsystem immer wieder die Raumressource im Fokus – und zwar insbesondere das Vorhandensein eines zusätzlichen Klassenraumes mit erweiterter Ausstattung. Wir stellen in diesem Beitrag Ergebnisse dazu vor, wie an verschiedenen Standorten mit diesen weiteren Flächen umgegangen wird, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Die Grundlage bilden die Ergebnisse einer Masterarbeit zur Nutzung (inklusive) Lernräume an Grundschulstandorten in Bremen (Thielmann, 2021). Im Fokus der darin durchgeführten Interviewstudie mit Praxisexpert*innen unterschiedlicher Professionen stand die Frage, wie und warum Raumnutzungen unterschiedlich ausgestaltet werden. Die Ergebnisse liefern Erkenntnisse zur Bedeutung des Inklusionsverständnisses in Bezug auf die Raumnutzung, welche sich weitergehend in eine grundlegende Analyse zu Entwicklungsperspektiven der sogenannten Schwerpunktschulen einordnen lassen, die einer breiter angelegten Expertise zur schulischen Inklusion in Bremen entstammt (Idel, Korff & Mettin, 2022). Der Artikel kann insgesamt als Ausgangspunkt zur weiteren Reflexion individueller Sichtweisen bezogen auf die Raumnutzungen im Rahmen inklusiver (Entwicklungs-)Prozesse dienen. Es lassen sich sowohl konkrete Kriterien der inklusiven Raumnutzung als auch Möglichkeiten erkennen, wie die in der Praxis arbeitenden Personen, ihr Wissen über inklusive Lernräume reflektieren und erweitern könnten.

Im Folgenden werden zunächst die schulstrukturellen Hintergründe (Abschnitt 2) sowie konzeptionelle Grundlagen (Abschnitt 3) der Interviewstudie skizziert und dann deren methodische Anlage und Ergebnisse zum Zusammenhang von Raum und pädagogischem Konzept vorgestellt (Abschnitt 4 und 5). Anschließend wird ein einordnender Bezug zu (inklusive) Schulentwicklungsprozessen in Bremen hergestellt (Abschnitt 6), um im Fazit abschließend noch einmal auf Anregungen und Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen einzugehen (Abschnitt 7).

2 Hintergrund: ‚Schwerpunktclassen‘ in Tradition der Kooperationsstandorte

Seit der Einführung der Inklusion in Bremen haben die Schulen den Auftrag alle Schüler*innen aufzunehmen und sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Es gibt entsprechend mit Ausnahme der Bereiche Hören, Sehen und körperlich motorische Entwicklung keine Förderschulen oder Förderzentren mehr. Die Beschulung an Regelschulen umfasst auch Schüler*innen mit dem zugewiesenen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (in Bremen als ‚Wahrnehmung und Entwicklung‘ geführt und daher im Folgenden mit WuE/GE abgekürzt). Dieser erfolgt an sogenannten Schwerpunktstandorten, was an die zuvor seit den 1990er Jahren während der Integrationsbewegung bestehende Praxis der sog. Kooperationsstandorte anschließt. An diesen arbeitete pro Jahrgang eine Kooperationsklasse (Schüler*innen mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung) mit einer Regelschulklasse zusammen (vgl. Haag, 1998 und Erzmann, 2003). Schulstrukturell waren die Schüler*innen der Kooperationsklassen weiterhin Schüler*innen einer der vier Förderzentren für Wahrnehmung und Entwicklung; nur ihr Beschulungsort wurde an eine Regelschule verlagert¹. Aus diesem Strukturmodell heraus entstanden oft zwei in räumlicher Nähe befindliche, im besten Fall unmittelbar benachbarte Klassenräume, wobei ein Raum vorrangig für die Regelschulklasse (ggf. unter Hinzukommen der Kinder der Kooperationsklasse) und ein Raum für die Kooperationsklasse vorgesehen war. Gemeinsamer Unterricht fand dann je nach Entscheidung der beiden Klassenlehrkräfte in unterschiedlichem Umfang statt.

Mit der Schulreform 2010 wurde das Kooperationsmodell zugunsten sogenannter Schwerpunktschulen im sich inklusiv verortenden Schulsystem Bremens abgelöst. Dies sind Regelschulen, in denen pro Jahrgang bis zu fünf Schüler*innen mit dem zugewiesenen Förderbedarf WuE/GE eingebunden sind. Sowohl diese Schüler*innen als auch die Sonderpädagogiklehrkräfte sind fester Bestandteil dieser Regelschulen – was den entscheidenden strukturellen Unterschied zum vorherigen Kooperationsmodell ausmacht. Auf Schulebene ist also zunächst ein strukturell inklusives System zu konstatieren, das im Einklang mit der Schließung aller Förderzentren für die Bereiche Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung und WuE/GE in Bremen seit 2010 steht.

Sowohl die als Schwerpunktschulen fortgeführten Kooperationsstandorte als auch die neu aufgebauten Schwerpunktstandorte haben diese Entwicklung hin zu einer – auf Schulebene – nun vollständig inklusiven Struktur zum Anlass genommen, die inklusiven Praktiken und Lerngruppenstrukturen weiterzuentwickeln. Die Struktur, pro Jahrgang eine ‚Schwerpunktclassen‘ in oben dargestellten Praktiken zu bilden, ist dabei aber überwiegend beibehalten worden. Inwiefern durch diese Organisationsform wiederum Strukturen aufrechterhalten werden, die im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie aus inklusiver Perspektive kritisch zu betrachten sind, wird weiter unten diskutiert.

Grundlegend lässt sich festhalten, dass die räumlichen Strukturen auch in dem seit 2010 umgesetzten Modell der Schwerpunktschule überwiegend den oben beschriebenen zwei großen Klassenräumen (sowie in der Regel mit einem weiteren Differenzierungsraum) entsprechen. Hinzu kommt in der Regel eine besondere Ausstattung eines der Klassenräume, insbesondere mit einer Küchenzeile. Die (ebenfalls) aus dem Kooperati-

¹ Die Förderschulen GE waren somit Schulen ohne Schüler: innen, da keine Beschulung am Standort der Förderschule stattfand, aber organisatorisch waren sowohl die Kinder als auch deren Lehrkräfte diesen Schulen, den dortigen Schulleitungen und Verwaltungen zugeordnet.

onsmodell übernommene personelle Ressource besteht aus einer durchgängigen Doppelbesetzung mit einer Sonder- und einer Regelschullehrkraft sowie einer Klassenassistentin und ggf. einer persönlichen Assistentin.

Durch die konsequente schulstrukturelle Zuordnung aller Schüler*innen und Lehrkräfte zu den Regelschulen ist das Bundesland Bremen hier in der strukturellen Entwicklung von Inklusion mit der konsequenten Auflösung auch der Förderzentren für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung einen klaren und in dieser Form besonderen Schritt gegangen. Allerdings lässt sich konstatieren, dass anders als für die Bereiche Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, für die eine systemische Ressourcenzuweisung erfolgt, es sich aktuell so darstellt, dass der Förderschwerpunkt WuE/GE bereits vor Schuleintritt zugewiesen wird, dass ebendiese Schüler*innen an ebendiesen Schwerpunktschulen unterrichtet werden und dass somit abweichend von den anderen Schüler:innen einer Zugangsbeschränkung zu öffentlichen Schulen unterliegen und nicht unbedingt wohnortnah beschult werden (vgl. Verordnung über die Aufnahme von Schüler*innen an öffentliche allgemeinbildende Schulen 2016, §1; Klemm, 2020, S. 45). Und auch in den meisten Schulen wird im Modell der Schwerpunktschulen und -klassen sowie den zugeordneten speziellen Räumlichkeiten weiterhin deutlich, dass die Zwei-Gruppen-Theorie noch wirksam ist. Dass hier Auswirkungen auch auf die Unterrichtsentwicklung zu vermuten sind, zeigte sich für den Mathematikunterricht in sogenannten Kooperationsklassen (vgl. auch Korff, 2018). Und mit einer Erhebung von Müller (2022) wurde deutlich, dass weiterhin die Frage, wie viel ‚gemeinsamer‘ Unterricht (der zwei Gruppen) stattfindet, stark fachabhängig ist. Zugleich konnten mehrfach sehr unterschiedliche schulische Kulturen und Praktiken dokumentiert werden (Idel, Lütje et al. 2019, Idel et al., 2022).

Die hier vorgestellte Interviewstudie widmete sich daher zentral den Fragen, inwieweit sich trotz der schulstrukturellen Veränderungen noch heute die „zwei-Gruppen-bezogene“ Tradition der Kooperationsklassen in den Klassenräumen und/oder der didaktischen Gestaltung abbildet und wie sich diese zu etwaigen unterschiedlichen inklusiven Haltungen und Visionen verhält. Im Folgenden wird zur besseren Einordnung der Ergebnisse zunächst allgemein auf die Verbindung von inklusiven Lernräumen und möglichen Entwicklungsperspektiven eingegangen.

3 Hintergrund der Interviewstudie: Schulräume als (inklusive) Entwicklungsmoment

Wir gehen davon aus, dass eine veränderte Pädagogik eine veränderte Lernumgebung hervorbringen sollte. Klassenräume können in gewisser Weise selbst pädagogische oder auch gesellschaftliche Strukturen reproduzieren. Dieser Grundgedanke schließt an die von Löw (2015) begründete Raumtheorie an, welche u.a. besagt, dass Räume Handlungen und Routinen organisieren und dadurch gesellschaftliche Strukturen reproduziert würden (vgl. Löw, 2015, S. 170). Dies soll am folgenden Beispiel verdeutlicht werden: Ein mit einer frontalen Sitzordnung eingerichteter Klassenraum signalisiert den Schüler*innen, dass es sich hier um ein rezeptives, durch vermeintliche Hierarchien geprägtes Unterrichtsgeschehen handelt. Damit einher geht also nicht nur eine gesellschaftlich tradierte Vorstellung, wie ein Klassenzimmer und somit Unterricht auszusehen hat, sondern auch ein bestimmtes Verständnis von Lernen. Weitergehend ließen sich Bezüge dazu herstellen, dass als Funktion die (gelenkte) Einführung in als wichtig erachtete kulturelle Güter relevant wird und nicht etwa eine partizipative (Neu-)Erarbeitung oder kritische Betrachtung der Inhalte. Ein Klassenzimmer, welches hingegen in unterschiedliche Bereiche zониert wurde (z. B. Lesecke, Arbeitsplätze, PC-Arbeitsplatz, Experimentierecke

usw.), spiegelt eher eigenständige Handlungsoptionen und somit andere anvisierte Lernprozesse, welche sowohl auf ein konstruktives Lernverständnis als auch ggf. auf die demokratisch orientierte selbstbestimmte Auswahl und Erarbeitungen von Inhalten verweisen können (vgl. Reich, 2014). Selbstverständlich spielt auch die konkrete Nutzung der Räume, das zur Verfügung gestellte Material und nicht zuletzt die Qualität der Interaktion eine entscheidende Rolle. Die räumliche Gestaltung kann aber in jedem Fall auch Spiegel von grundlegenden Orientierungen sein. Für Veränderungen hin zu einem inklusiven Schulsystem ist somit auch die Frage zu stellen, welche räumlichen Strukturen und Konzepte vorzufinden sind und was diese ermöglichen, aber auch durch welche Faktoren sie evtl. beeinflusst werden. So können räumliche wie auch hinter der Raumgestaltung stehende hinderliche Faktoren für inklusive Entwicklungsprozesse identifiziert und ihnen begegnet werden.

In unseren Ausführungen unterscheiden wir zwischen einem relationalen und einem subjektorientierten Verständnis von Raum und Inklusion. Hier orientieren wir uns erneut eng an der oben angerissenen soziologisch orientierten Raumtheorie nach Löw (2015), welche den relationalen und subjektorientierten Raumbegriff maßgeblich prägt. Wir wenden hier Löws Raumtheorie auf schulisch-inklusive Prozesse an und nutzen sie als Instrument der Reflexion. Liegt ein überwiegend subjektorientiertes Verständnis vor, werden Kinder aufgrund von Fähigkeitszuschreibungen und/oder defizitär wahrgenommenem Verhalten den Räumen zugeordnet: das heißt, ein Kind oder eine Gruppe von Kindern mit einer vermeintlichen Behinderung würde in einem bestimmten Raum unterrichtet, weil die handelnden Akteur*innen die Annahme vertreten, dass es/sie nur unter diesen Voraussetzungen gut lernt. Liegt hingegen ein relationales Verständnis von Raum und Inklusion vor, wird versucht, Räume so einzurichten oder zur Verfügung zu stellen, dass diese helfen, vorhandene Barrieren abzubauen. Unter einer solchen Perspektive etwa wird eine Engführung des Verständnisses von Barrieren/Barrierefreiheit auf den Kontext unterschiedlicher körperlicher oder kognitiver Voraussetzungen vermieden. Im Sinne eines breiten, intersektional angelegten und reflexiven Inklusionsbegriffs (Budde & Hummrich, 2013, Budde 2021), auf den wir hier rekurren, sind alle Differenzkategorien in ihren Wechselbeziehungen zu betrachten und davon auszugehen, dass sich Behinderung immer im sozialen Raum vollzieht, also mit Trescher (2018) immer dann, wenn Subjekte in bestimmten Situationen an Barrieren stoßen (2018, 15). Wir können also schlussfolgern: Je weiter in diesem Sinne der Blick auf Barrierefreiheit ist, desto vielfältiger ist das Raumangebot und desto flexibler wird die Nutzung sein.

Dimensionen, in denen diese Barrieren auftreten, sind zudem stets in gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse eingebunden. Für Lernräume wäre dann zu fragen, inwiefern sie eben jene Machtverhältnisse und Differenzen (re)produzieren, etwa durch ihre Ausrichtung an einer angenommenen und unreflektiert gesetzten Norm. Es ließen sich wiederum Kriterien entwickeln, die Lernräume erfüllen sollten, um etwaige Barrieren für alle zu verringern und inklusive Räume als Ressource zur Erfüllung inklusiver Standards wie etwa Reich (2014, S. 32ff.) sie formuliert. Als Teil der Etablierung inklusiver Strukturen und Kulturen wäre weitergehend zu betrachten, inwiefern durch eine Orientierung am relationalen Raumverständnis inklusive Prozesse unterstützt werden. Kricke, Reich, Schanz & Schneider (2018) weisen in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hin, dass ein Raumkonzept in einer inklusiven Schule als ein umfassendes Gesamtkonzept zu betrachten ist, in dem es keine „Sonderabteilung für Inklusion gibt, sondern individuelle Fördermöglichkeiten ganz unterschiedlicher Art“ (Kricke et al 2018, S. 45). Im folgenden Absatz versuchen wir dies in einem kurzen Abriss zu konkretisieren.

Ein wichtiges Merkmal inklusiver Räume ist demnach die Flexibilität (vgl. Watschinger, 2017, S. 154). Nur so könne auf Diversität von Bedürfnissen hinreichend eingegan-

gen werden. Dazu gehört ein flexibles Mobiliar (Stühle, Tische, alternative Sitzgelegenheiten, Tafeln, Präsentationsflächen, Regale usw.), sodass eine Raumgestaltung entsteht, die vielfältige Nutzungsmöglichkeiten zulässt (vgl. Watschinger, 2017, S. 161). Am Beispiel einer sich als inklusiv verstehenden konstruktivistischen Didaktik lässt sich weiter zeigen, welche Wechselwirkungen zwischen Raum- und Lernprozessgestaltung bestehen. So spiegelt räumliche Flexibilität die Zielsetzung wider, ein Mischverhältnis von frontalen, instruktiven Phasen der Vermittlung und individuellen, handlungsbezogenen Phasen der Selbstständigkeit der Lernenden zu erreichen (vgl. Reich, 2014, S. 207). Dieser Ansatz verlangt nach Räumen, in denen die Sozialformen ohne viel Aufwand gewechselt werden können. Die Ermöglichung wechselnder Organisationsformen, die das Lernen erleichtern (vgl. Watschinger, 2017, S. 152), bedeutet dann etwa konkret, dass der Raum neben unterschiedlichen Rückzugsbereichen auch verschiedene Angebote an Sitzmöglichkeiten bereitstellen sollte. Auch die freie Wahl des Arbeitsplatzes (ständig oder in bestimmten Phasen) kommt der Forderung nach Eigenzeiten und dem Nachgehen eigener Wünsche und Bevorzugen leichter nach (vgl. Reich, 2014, S. 34) als eine feste Sitzordnung. Inklusiven Lernräumen wird die Funktion zugeschrieben, dass sie das voneinander Lernen ermöglichen und im besten Falle initiieren (ebd., S. 55f.). Dies kann z. B. durch das Bereitstellen unterschiedlicher Gruppentischkonstellationen, Rückzugsräume, fest installierter Sitzkreise u. ä. umgesetzt werden. (Flexible) Wände mit Präsentationsmöglichkeiten können Schüler*innen zum voneinander und miteinander Lernen anregen. Über die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse wird ermöglicht, dass sie eine Wertschätzung ihrer Arbeiten erfahren. Wissen und Können sollte, wenn die Schule nach einem konstruktivistisch-inklusive pädagogischen Konzept arbeitet, in möglichst großen Anteilen durch Handlung und Selbstlernphasen und in geringen Anteilen in Form von Instruktion geschehen. In Bezug auf Räume ist dabei ein Indikator, dass diese mit vielfältigem gut strukturiertem Material ausgestattet sind, so dass der Raum sich in eine Lernumgebung verwandelt, in der entdeckt und erfunden werden kann (ebd., S. 56). Auch neuere Informationstechnologien sollten für alle zugänglich sein (ebd., S. 36).

Über diese exemplarisch genannten grundlegenden Aspekte räumlich-didaktischer Gestaltung hinaus ist mit Booth & Ainscow und dem Index für Inklusion spezifisch für die Reduktion von Barrieren in Lernprozessen eine kritische Reflexion dessen notwendig, wie Unterstützung verstanden und bereitgestellt wird (2019, S. 123). Dies ist ein wichtiges Element inklusiver Schulentwicklung, welches sich auch auf räumlicher Ebene zeigt bzw. wodurch der Raum als dritter Pädagoge seine Funktion entfalten kann. So wäre etwa zu berücksichtigen, dass die Kinder möglichst viel in heterogenen Gruppen arbeiten und so wenig Zeit wie möglich in von außen gesteuerten homogenen Kleingruppen und Einzelförderung in dafür extra bereitgestellten Räumen verbringen. Zugleich soll aber die Vielfalt der Räume den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden und auf diese Weise unterstützend wirken. Ein Merkmal inklusiver Räume kann dabei auch der Sichtbezug sein. Indem Räume z. B. mit Plexiglasscheiben anstatt geschlossener Wände oder mit Türen mit Sichtfenstern ausgestattet werden, kann eine nötige Einzelförderung in einem gewissen Maße Teil des gesamten Lernsettings bleiben. Darüber hinaus bietet diese (meist) recht einfache bauliche Veränderung die Möglichkeit, Kinder nach individuellen Wünschen alleine oder in Kleingruppen mit einer Beaufsichtigung durch Sichtbezug ungestört arbeiten zu lassen. Eine persönliche (Über-)Betreuung, aber auch Exklusionserfahrungen durch (erzwungene) räumliche Trennung können so auf ein Minimum reduziert und zugleich Rückzugsmöglichkeiten geboten werden (vgl. Booth & Ainscow, 2019, S. 131).

Zusammenfassend lässt sich konzeptionell festhalten, dass die bewusste Raumgestaltung als Mobilisierung von (strukturellen) Ressourcen ein wichtiger Teil eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses ist. Es kann aber ebenso zu ungünstigen Synergien zwischen pädagogischem und räumlichen Konzept kommen – etwa, wenn bestimmten

Bedarfen nur in deutlich abgesonderten Räumen entsprochen werden kann und dies mit der Zielsetzung, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, verbunden und somit die soziale Teilhabe oder auch didaktische Vernetzung von unterschiedlichen Lernangeboten reduziert wird. So kann der schulische Raum als Teil einer gesellschaftlichen Struktur zur (Re-)Konstruktion von Behinderung oder eben dem Abbau von Barrieren beitragen, weswegen die Nutzung im Verhältnis zu pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen kritisch reflektiert werden sollte.

4 Interviewstudie ‚Inklusive Lernräume?!‘ – Anlage der Untersuchung

In der Untersuchung von Thielmann (2021) wurden insgesamt elf in der Schule tätige Akteur*innen in Gruppeninterviews an vier verschiedenen sogenannten Schwerpunktschulen befragt. Drei der Schulen weisen einen ähnlichen Sozialindikator auf und erhalten vergleichbare behördliche Ressourcenzuweisung. Weiterhin entstammen alle Schulen der gleichen Bremer Region, sie unterliegen aber unterschiedlichen historischen Entwicklungen in dem Sinne, dass nicht alle der untersuchten Schwerpunktschulen vorher Kooperationsstandort waren. Mit diesem Sample ließ sich erarbeiten, wie unter vergleichbaren Bedingungen unterschiedliche Strukturen und Praktiken umgesetzt werden und welche Faktoren dies beeinflussen.

Unter Einbeziehung von Besichtigungen der Schulgebäude wurde in den Interviews der Frage nachgegangen, welche räumlichen Strukturen im Kontext des Förderschwerpunktes WuE/GE vorhanden sind und wie ihre Nutzung durch (inklusive) Haltungen, Strukturen und Praktiken beeinflusst werden. Es wurde also ergründet, wie die räumlichen Strukturen aussehen und wie sie entstanden. Hierbei wurde auf die standortbezogene sowie vergleichende Betrachtung der vier Schulen anhand von Raumbegehungen und Expert*inneninterviews zurückgegriffen. In jedem der insgesamt vier qualitativen Gruppeninterviews war jeweils die ZUP-Leitung des Schulstandortes vertreten. („ZUP“ ist die bremische Abkürzung für das „Zentrum für unterstützende Pädagogik“.) Die ZUP-Leitung ist Mitglied des Schulleitungsteams und für Belange wie Förderung und Inklusion im weitesten Sinne verantwortlich. Die anderen beiden Interviewpartner*innen waren Sonderpädagog*innen und Grundschullehrkräfte, welche von den ZUP-Leitungen ausgewählt wurden. Es ist zu vermuten, dass neben der Bereitschaft zusätzliche Zeit zu investieren auch übereinstimmende pädagogische und inklusive Ideen zu jenen der ZUP-Leitung bei der Auswahl eine Rolle gespielt haben.

Um eine Offenheit für die spezifischen Relevanzen der jeweiligen Standorte zu erzeugen, wurden die Interviewfragen lediglich geringfügig vorstrukturiert, sodass neben den theoriegeleiteten Hypothesen auch gegenstandsbezogene „Neuentdeckungen“ entstehen konnten. Die Interviews bestanden aus vier Themenblöcken. Zunächst wurde der Blick auf die Raumperspektive im Allgemeinen gelenkt, bevor es um Fragestellungen zum gegenwärtigen gemeinsamen Lernen in den vorhandenen Lernräumen ging. Anschließend wurde ein Blick in die Zukunft eröffnet, indem das Thema Schulentwicklung angesprochen wurde. Es wurde versucht zu ergründen, ob eine Veränderung der Rahmenbedingungen zu einer Veränderung des pädagogischen und räumlichen Konzeptes führen würde. Abgeschlossen wurde das Interview, indem den Befragten inklusive Raummodelle vorgestellt wurden und sie gebeten wurden, dazu Stellung zu nehmen.

Vor dem Hintergrund der eingangs gestellten Frage zur Bedeutsamkeit der Raumresource als Gelingensbedingung für inklusive Schulentwicklung zielten die Interviews also darauf, möglichst umfassend zu ergründen, weshalb die Räume, in denen bestenfalls inklusiver Unterricht stattfinden sollte, so aussehen wie sie dies derzeit taten und durch welche Faktoren dieser Ist-Zustand beeinflusst wurde. Es wurde außerdem erarbeitet,

wie Entwicklungsbedingungen zur Nutzung der Raumressource zur Unterstützung inklusiver Schulentwicklung unter den vorhandenen Bedingungen sinnvoll einzusetzen ist und welcher Handlungsbedarf besteht, um auf struktureller Ebene Inklusion weiter voranzutreiben. Wir gehen dabei davon aus, dass die Interviewten an ihren Schulen maßgeblich für eben jene Gestaltung und das damit verbundene Konzept von Lernräumen für heterogene Gruppen verantwortlich – und somit Expert*innen für die Entscheidungsprozesse am jeweiligen Standort sind.

5 Studienergebnisse zum Wechselverhältnis von Raum und didaktischen Perspektiven

Als zentrales Ergebnis der Interviewstudie wird deutlich, dass in allen untersuchten Schulen der Raum als Gelingensbedingung für Inklusion bereits große Beachtung findet. Zugleich sind die zugewiesenen Funktionen der Räume stark von den didaktischen Vorannahmen der Akteurinnen abhängig und ein Zusammenhang von Inklusionsverständnis und Raumnutzung ließ sich insbesondere unter der Perspektive einer Zwei-Gruppen-Theorie zeigen. Zu vorhandenen Kenntnissen für die Möglichkeiten inklusiver Raumnutzung und damit verbundenen pädagogisch didaktischen Perspektiven ließen sich allerdings Entwicklungspotentiale durch die Präsentation von Raumkonzepten dokumentieren².

Mit Fokus auf die in Kapitel 3 dargelegten Potentiale von sowie Anforderungen an inklusive Raumgestaltung kann hinterfragt werden, inwiefern diese mit vorhandenen, oft vielleicht zu kleinen Lernräumen (subjektiv empfunden oder aufgrund von tatsächlichem Flächenmangel) und geringen wirtschaftlichen Mitteln umgesetzt werden können. Jedenfalls zeigt sich eine solche Skepsis zur praktischen Umsetzung in der Perspektive der Befragten. Ausreichend Platz wurde als eines der wichtigsten Kriterien für erfolgreiche inklusive Prozesse benannt. Wenn *subjektiv* ausreichend (exklusiver) Platz für die Förderung vorhanden ist, empfinden die Befragten erfolgreiches inklusives Lernen als machbar. Sie beurteilen dabei allerdings teilweise gleiche Raumvoraussetzungen unterschiedlich, vor allem aber gestalten sie den als notwendig festgestellten Raum je nach didaktischen und inklusiven Vorannahmen unterschiedlich aus. Zudem lässt sich feststellen, dass eine multifunktionale und flexible Raumnutzung, wie in Abschnitt 4 beschrieben, als Merkmal eines inklusiven Raumkonzeptes überwiegend erkannt und benannt wird. Interessant ist dabei aber eben, wie der zur Verfügung stehende Raum genutzt und welche Funktionen ihm zugeordnet werden.

Auf räumlich-materialer Ebene halten alle Befragten fest, dass das Vorhandensein von zwei (am besten benachbarten) Räumen eine Gelingensbedingung von Inklusion im Kontext der WuE/GE-Schwerpunktstandorte darstellt. Einige Befragte konstatierten, dass die Veränderungen seit der Schulreform „gar nicht so groß“ seien oder sie beschrieben es als „Glück“, zwei große Räume zu haben, da sie „ja eine WuE-Inklusionsklasse“ seien. Eine besondere Rolle scheint dabei die oben dargestellte traditionelle Raumgestaltung der Kooperationsstandorte zu spielen, welche bei zwei der vier befragten Standorte einen maßgeblichen Einfluss auf das aktuelle Raumkonzept zu haben scheinen. Hier wird auch an neu gegründeten Schwerpunktstandorten als Benachteiligung bzw. unzureichende Ausstattung empfunden, wenn das Raumkonzept nicht eindeutig dem (alten) Kooperationsmodell entspricht. Dies wird etwa deutlich, wenn als räumliches Vorbild die Nachbarschule im Bezirk benannt wird, die als etablierte Kooperationschule mit

² Auf diesen letzten Aspekt gehen wir im Artikel nicht weiter ein und verweisen dazu auf Thielmann (2021).

dem oben beschriebenen tradierten Raummodell arbeitet. Dadurch entsteht der Eindruck, dass nicht nur die Größe und Anzahl der Räume, sondern auch deren Nutzung als zwei Klassenräume (im Kooperationsmodell: für die Regelschulklasse und die Kooperationsklasse) eine Grundvoraussetzung seien, denen der Förderschwerpunkt WuE/GE zugewiesen wurde. Eine Befragte beschreibt es im Interview so:

„Also wir sind vor vier Jahren WuE-Standort geworden. Da wurde dann aus zwei Gruppenräumen ein Gruppenraum gemacht. Das hieß dann, das REICHT von den Quadratmetern für fünf WuE-Kinder. Wobei die wohl im Blick haben, dass diese fünf WuE-Kinder still am Tisch sitzen. (...) Aber die Quadratmeterzahl reicht eben nicht. Und für die ersten Klassen haben wir Glück. Weil wir da zwei Klassenräume zur Verfügung stellen können (...).“ (Interviewausschnitt aus Thielmann 2021)

Die Befragte empfindet subjektiv zu wenig Fläche und fühlt sich behördlichen Entscheidungen ausgeliefert. In den weiteren Analysen wird deutlich, dass dies mit einem eher engen sonderpädagogischen und auf zwei Gruppen ausgerichteten Verständnis der (inklusive) Lerngruppe einhergeht. Es entsteht vor diesem Hintergrund ein Gefühl von Handlungsunfähigkeit, aus dem die betreffenden Interviewpartner*innen sich ohne vorhandenes Wissen über inklusive Raummodelle und/oder eine kritische Reflexion der Perspektive auf die Lerngruppe(n) anscheinend nicht lösen können.

Hingegen zeigt sich an den anderen beiden Standorten, dass Befragte mit einem weiten Inklusionsverständnis sich bei der Reflexion über die vorhandenen Flächen nicht eng auf die ‚zwei Klassenräume‘, sondern auf die gesamte Schule oder sogar den Stadtteil beziehen, was wiederum zu einem subjektiv veränderten Eindruck von ‚ausreichend‘ Fläche führt, auch wenn der ‚zweite Raum‘ keine volle Quadratmeterzahl eines Klassenraumes aufweist. Folgendes Statement aus einem Interview macht dies u. a. deutlich. Die Befragte bemerkt

„(...) dass man Räume schaffen muss, wo die Kinder sich individueller entwickeln und Stärken ausbauen können. Und das ist schon ein wichtiger Punkt hier (...). Und dass eben nicht nur rechnen, lesen, schreiben von Bedeutung ist, sondern alle anderen Tätigkeiten, Interessen eben auch eine Rolle spielen. Und ich glaube, das kann man an unserer Schule ganz gut sehen, dass wir da sehr viele Dinge schaffen. Einmal innerschulische Räume, aber auch außerhalb nutzen (...) also uns nochmal ausweiten im Stadtteil.“ (Interviewausschnitt aus Thielmann 2021)

Einige Interviewpartner*innen schildern darüber hinaus, wie sie baulich-materialen Barrieren durch inklusiv-pädagogische Konzepte begegnen und somit ein Stück weit überwinden. Eine Befragte beschreibt etwa wie sie aufgrund mangelnder Räume für unterschiedliche Themen oder Aktivitäten

„alles in einem Raum so ein bisschen haben. Ein bisschen Ruhe, ein bisschen Bewegung. Das ist so entstanden, aber das würde ich halt so noch ein bisschen mehr ausbauen wollen. Das ist gut, weil es für alle da ist.“ (Interviewausschnitt aus Thielmann 2021)

In dieser Äußerung wird u.a. deutlich, dass eine bauliche Barriere als Katalysator für die Entwicklung kreativ-konstruktiver Raumlösungen gewirkt hat – der fehlende abgetrennte Raum hat zu einer flexibleren Nutzung der Gesamtfläche geführt, die letztlich eine niedrigschwellige Nutzung aller Angebote durch alle Kinder unterstützt. Auch wenn in der langfristigen Perspektive das Eintreten für eine erweiterte und angemessene Fläche bzw. Ausstattung relevant scheint, lässt sich in den Interviews erkennen, dass es möglich ist, kurz- oder mittelfristig bestehenden Problemen mit belastbaren Konzepten zu begegnen – und dabei ggf. auch neue Erkenntnisse über geeignete inklusive Raumnutzung zu gewinnen. Hingegen verknüpfen andere Befragte vermeintlich fehlende räumliche Ressourcen eng mit einem eher individualisierten Blick auf die Bedarfe der Schüler*innen. So wird etwa geschildert, dass intensiv nach „Spezialräumen“ oder „Flurplätzen“ gesucht wird, „weil egal wo man hingeht, man stört halt irgendwie und

das bringt irgendwie gar nichts“. Andere Wege, das soziale Miteinander für alle bedarfsgerecht zu gestalten als durch eine räumliche Trennung, werden nicht thematisiert – weder im Sinne von räumlichen Gestaltungen (wie etwa unterschiedliche Zonen) noch in der Frage, was an der Lernsituation des einen Kindes störend für die anderen ist und warum, und ob sich hier ggf. auch auf pädagogischem Wege die Barrieren für Teilhabe verringern ließen.

Eine eher inklusive Haltung oder ein sonderpädagogisch orientiertes Verständnis, hier vor allem gefasst als eine Orientierung an einer zwei-Gruppen-Theorie, zeigt sich auch andersherum in der Nutzung der vorhandenen zur Verfügung gestellten Flächen. So werden diese anteilig als exklusiv zur Verfügung gestellten Flächen für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderstatus gedeutet und die entsprechende Raumressource wird somit nur selten für die Gestaltung pädagogisch-didaktisch vielfältiger Räume für die heterogene Gruppe nutzbar gemacht. Hier scheinen räumliche Ressourcen nicht für alle Schüler*innen oder für eine veränderte Unterrichtsgestaltung nutzbar gemacht zu werden. Zudem wird kaum reflektiert, dass diese tradierten Raumkonzepte sonderpädagogische Zuschreibungen und die vermutlich eindeutige Trennung in Kinder mit und ohne Behinderungen reproduzieren. Hinzu kommt: Die Akteur*innen, die die zur Verfügung stehende Fläche als zu gering empfinden und zusätzlich mit einem engen an zwei Gruppen orientierten Inklusionsbegriff agieren, also lediglich „ihre“ WuE-Räume in ihre Überlegungen zur Raumnutzung mit einbeziehen, fühlen sich verstärkt den vermeintlich mangelnden räumlichen Ressourcen ausgeliefert. In der eigenen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass je ausgeprägter eine sonderpädagogische Sichtweise ist, desto mehr sind die Nutzungen von Räumen an Statuierungen sonderpädagogischen Förderbedarfs gekoppelt (Thielmann, 2021, S. 82).

Wie in Abschnitt 4 erläutert, gehen wir davon aus, dass ein systemorientiertes und relationales Verständnis von Raum und Inklusion dann vorliegt, wenn den Befragten bewusst ist, dass Räume als Ressource fungieren und bestimmte Barrieren der Schüler*innen kompensieren können. Das heißt, Räume können die Schüler*innen beim Lernen unterstützen und ihre Entwicklung fördern, indem sie die pädagogischen Konzepte und Leitgedanken der Schulen tragen und umsetzen helfen. Auch wenn allen Befragten dieser Zusammenhang bewusst war, bestehen große Unterschiede darin, wie mit diesem Wissen umgegangen wird. Einige Befragte bemerkten, dass in gut eingerichteten Räumen die Kinder „viel bedürfnisorientierter“ lernen könnten. Eine große Zufriedenheit besteht demnach dann, wenn es eine gute Synergie zwischen dem Raum- und dem pädagogischen Konzept gibt. Frustration besteht dann, wenn eine strukturell klassisch ausgerichtete Schule mit einem tradierten Raumkonzept (Klassenraum-Flur, lehrerzentrierte Sitzordnung usw.) mit inklusiven Anforderungen konfrontiert wird und die als unpassend empfundenen räumlichen Strukturen scheinbar nicht mit eigenen Bemühungen überwunden werden können. Wir stellen demnach fest, dass wenn ein subjektorientiertes Verständnis vom Verhältnis Raum und Inklusion vorherrscht, die Raumressource entsprechend wenig zur Verringerung von Barrieren genutzt wird. Probleme werden dann eher beim Kind verortet und nicht unter Einbezug der Raumressource bearbeitet. Zum subjektorientierten Verständnis gehört auch die oben erörterte Perspektive, dass Schüler*innen mit dem Förderstatus GE eine extra ausgewiesene exklusive Lernumgebung bräuchten und nur statuierte Kinder in Kleingruppen in diesen extra Flächen unterrichtet werden.

Das Verständnis von Raum und Inklusion ist bei den Befragten also verbunden mit ihrem impliziten Inklusionsverständnis, wobei eine eng sonderpädagogisch fokussierte Perspektive ein Faktor zu sein scheint, der gerade bei als zu gering empfundenen Flächen die Schulentwicklung – bezogen auf die Raumperspektive – hemmt. Denn die befragten Lehrkräfte arbeiten unter räumlich vergleichbaren Bedingungen, mit divergenten subjektiven Sichtweisen auf deren ‚Ausreichen‘ für inklusive Settings. Übergreifend wird

dennoch deutlich, dass für inklusive Schulräume ausreichend große Flächen, die dem örtlich geltenden Flächenstandard entsprechen, essentiell zu sein scheinen. Wir gehen davon aus, dass unter dieser Voraussetzung der als ausreichend empfundenen Fläche (in Bremen im WuE/GE-Bereich eng verknüpft mit den Flächen des alten Kooperationsmodells) die Entwicklung von inklusiven Raummodellen auch bei bisher entlang der zwei Gruppen-Theorie agierenden Schulen auf wohlwollendes Interesse stoßen würden.

6 Einordnung in Entwicklungsperspektiven im Bremer Schulsystem³

Basierend auf den Ergebnissen einer umfassenden Evaluation der Inklusiven Schulentwicklung in Bremen von Idel, Korff und Mettin lassen sich die zuvor dargestellten konkret raumbezogenen Ergebnisse zu den Schwerpunktstandorten nun in allgemeine Fragen der Veränderung der Strukturen weiter einordnen (Idel et al 2022). In der Studie wurden mit dem Ziel, differenziert die Perspektive von Praxisexpert*innen auf die inklusive Schulentwicklung zu erfassen, 12 schulübergreifend zusammengesetzte Gruppendiskussionen mit insgesamt 80 Teilnehmer*innen geführt. Im kontrastiven Gesamtsampling wurden gezielt auch WuE/GE-Standorte berücksichtigt sowie ergänzend zwei ausschließlich auf dieses Thema fokussierte Gruppendiskussionen geführt. Um einen tieferen Einblick in die Praxis und mögliche Entwicklungs Herausforderungen zu erhalten, wurden hier Teams aus Regel- und Sonderpädagog*innen verschiedener WuE/GE-Standorte einmal aus der Sekundar- und einmal aus der Primarstufe befragt. Die folgende Auswertung greift auf Aussagen aus der Gesamterhebung zurück.

Übergreifend kann im Feld von einem grundsätzlichen Zuspruch zur Strukturreform gesprochen werden, was sich als Teil einer bereits entwickelten *inklusive Kultur* fassen lässt. Zudem zeigt sich eine überwiegende Etablierung *inklusive Strukturen* auf System- und Schulebene und zugleich ähnlich wie bereits in der vorhergehenden Expertise zur Inklusion in der Sekundarstufe (Idel et al 2019) eine deutliche Varianz der Umsetzungen. Anscheinend sind schul- oder teamspezifische Kulturen in höherem Maße relevant als strukturelle und ressourcenbezogene Bedingungen, obwohl die Praxisakteur*innen selbst auf die große Bedeutung auskömmlicher Ressourcen verweisen und auch die weiteren Analysen deutlich eine hohe Belastung durch die Weiterentwicklung sowie die bestehende Praxis aufgrund einer prekären Personalversorgung dokumentieren. Diese Überlastung trifft gerade auch solche Praxisakteur*innen, die einen dezidiert inklusiven Anspruch verfolgen und als Innovationskräfte agieren, und bedroht durchaus auch die bildungspolitische Akzeptanz. Neben der ressourcenbezogenen Absicherung sowie durchgängigen Umsetzung *inklusive Praktiken* wird in den Gesamtergebnissen ein weitergehender Kulturwandel als zentrales Entwicklungsfeld erkennbar, der insbesondere reflexive Inklusionsprozesse und die Vernetzung verschiedener Unterstützungsbereiche fokussiert.

Die im vorliegenden Artikel fokussierten Schwerpunktstandorte bilden eine in der Expertise hervorgehobene strukturelle Besonderheit, an der u. a. verstärkt deutlich wird, dass eine etablierte äußere Strukturierung nicht zwingend die innerschulische Ausgestaltung von Inklusion determiniert, diese sich aber durchaus wirkmächtig zeigt. Denn der größere Teil der Grundschulen verzichtet – analog zur Struktur einer systemischen Ressourcenvergabe – im Kontext der (vermuteten) Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotional-soziale Entwicklung auf die Bündelung von Schüler*innen nach (vermuteter)

³ Dieses Kapitel basiert maßgeblich auf Kapitel 8.2 der Expertise Inklusion 2022 von T.S. Idel, N. Korff und C. Mettin (Idel et al 2022)

Beeinträchtigung oder Befähigung und setzt gezielt auf heterogene Lerngruppen, während dies im Bereich der WuE/GE-Standorte noch deutlich seltener der Fall scheint. Aber auch an einigen dieser Standorte finden sich Ansätze einer möglichst flexiblen Verteilung aller Kinder bis hin zu einem vollständigen Verzicht auf die Bildung der Schwerpunktklassen. Dies ist interessant, da für den Förderschwerpunkt WuE/GE nicht nur die Ressourcen kindbezogen zugewiesen werden, sondern auch die generellen Vorgaben sowie die Entwicklung aus dem sogenannten Kooperationsklassensystem heraus die Schwerpunktklassenbildung strukturell als Status quo setzen. Weiterhin ist interessant, dass die konsequent inklusive Ausrichtung als Entwicklungsmotor beschrieben wird. Nicht nur, aber gerade im Zusammenhang mit der Abkehr vom System der Schwerpunktklassen finden sich in den Gruppendiskussionen diverse Verweise darauf, dass das inklusive Profil der Einzelschulen sich durch die Einrichtung als WuE/GE-Standort grundlegend weiterentwickelt hätte. So habe sich in der Unterrichtsgestaltung „viel verändert durch W- und E-Kinder in den Klassen“, und diese Veränderungen würden weitgehend vom Kollegium mitgetragen. Angemerkt wird jedoch, dass der Prozess gerade an solchen Schulen, die nicht bereits vorher Kooperationsstandort gewesen waren, sehr intensiv und mit vielen Umbrüchen für das Kollegium verbunden gewesen sei.

Zur Perspektive der flächendeckenden Weiterentwicklung der WuE/GE-Standorte bzw. deren Rolle im Schulsystem gehen die Meinungen der Befragten auseinander. Von der Mehrheit wird das jetzige System der spezifisch ausgewiesenen Schwerpunktschulen nicht grundsätzlich in Frage gestellt bzw. nicht aktiv über Alternativen diskutiert. Eher schon wird die Bündelung in Schwerpunktklassen kritisch diskutiert bzw. werden unterschiedliche Organisationsformen ins Spiel gebracht. So betonen die Befragten, die allerdings durchaus als Positivauswahl bezeichnet werden können, eine geteilte Verantwortung für alle Schüler*innen in einem multiprofessionellen Team anzustreben. Sie schildern auch in großen Teilen, dies erfolgreich umzusetzen und als bereichernd zu erleben, während sie zugleich reflektieren, dass es ebenso anderslautende Tendenzen einer weniger inklusiven Perspektive im Feld gibt. So würden andere Kolleg*innen – sowohl Regel- als auch Sonderpädagog*innen – eher in klar getrennten Zuständigkeiten zwischen WuE/GE- und Regelschüler*innen denken.

Für fast alle in den Gruppendiskussionen vertretenen WuE/GE Schwerpunktschulen wird beschrieben, dass sie sich im WuE/GE-Bereich ressourcenbezogen gut aufgestellt fühlen, was insbesondere auf die Ausstattung mit Assistenzkräften sowie die durchgängige Doppelbesetzung durch eine Sonderpädagogik- und einer Regellehrkraft zurückgeführt wird⁴. Dieser Umstand bringe es mit sich, in diesem Bereich der Inklusion schon mal „einen Schritt weiter zu sein“. Mit der grundsätzlichen Wertschätzung der Möglichkeiten im Bereich WuE/GE wird von den Befragten auch die Suche nach Weiterentwicklungs- und Öffnungsmöglichkeiten insbesondere in die Breite verbunden. So schildern die Befragten etwa deutliche Nachteile des Schwerpunktklassen- und -schulsystems. In der Einzelschule entstehe mit der Bildung der WuE/GE-Schwerpunktklassen aus Sicht der Befragten das Problem, die Kolleg*innen dieser Schwerpunktklassen mit dem übrigen Kollegium, das unter anderen Bedingungen arbeitet, zusammen zu bringen, also eine gute kooperative und übergreifende Zusammenarbeit herzustellen. Darüber hinaus berichten sie, dass durch die Bündelung in einer Klasse wenig Entwicklungsimpulse für den gesamten Jahrgang entstünden und die Ressourcen nicht flexibel auch für die Parallelklassen genutzt werden könnten. Die Mehrheit der Befragten resümiert allerdings den Vorteil der erhöhten – weil gebündelten – Ressourcen innerhalb der Schwerpunktklasse

⁴ Die Gefährdung dieser vorgesehenen und notwendigen Ausstattung durch Personalmangel, d.h. nicht besetzte Stellen, Vertretungstätigkeiten etc., wird allerdings als ein zunehmendes Problem geschildert.

als überwiegend vor den genannten Nachteilen. Dies gilt noch verstärkt für die Ebene der Schwerpunktstandorte, also auf Schulebene.

Spannend ist vor diesem Hintergrund gerade, wie unter den – vergleichsweise auskömmlichen Bedingungen – die Entwicklungen sehr unterschiedlicher Strukturen und auch Praktiken begründet sind. Denn auch wenn im Bereich WuE/GE die Bandbreite der Organisationsformen geringer ist als bei den anderen Förderschwerpunkten (weil doch die allermeisten Schulen Schwerpunktklassen bilden), ist die konkrete Umsetzung in Bezug auf die konkreten Praktiken wie etwa Umsetzungen des Teamteaching oder den Anteilen inklusiven Fachunterrichts sehr unterschiedlich (Müller, 2022) – und auch teilweise veränderten Organisationsformen lassen sich eben nicht mit unterschiedlichen Ressourcen oder schuladministrativen Vorgaben erklären.

Die in den vorherigen Abschnitten referierte Interviewstudie liefert hierzu aufschlussreiche Erkenntnisse mit Bezug auf die (unterschiedliche Nutzung vergleichbarer) Raumressourcen. In der weitgreifenden Expertise Inklusion kommen ähnliche Faktoren zum Vorschein. Es zeichnet sich eine Tendenz ab, dass Standorte ohne Schwerpunktklassen sich an einem eher weiten Inklusionsverständnis ausrichten. Die Voraussetzung und zugleich Wirkung einer grundlegenden Umstellung von Unterrichts- und Lerngruppenorganisation im Zusammenhang mit inklusiven Settings wird in folgendem Ausschnitt aus einer der WuE/GE Fokus-Gruppendiskussionen deutlich:

„Und wir haben tatsächlich damit begonnen, dass wir gesagt haben, wenn es differenzierte Gruppen gibt, zum Beispiel eine Gruppe, die zum Rollerfahren geht in den Bewegungsraum und so weiter. [Dann] war es eine Gruppe, aber es war nie so, dass es die fünf Kinder sind, sondern wir haben geguckt, wer braucht das jetzt gerade. Also das macht ja vieles einfach klar, dass man sagt, es sind jetzt nicht fünf WuE/GE-Kinder, die jetzt ihre Pause brauchen, sondern es sind durchaus auch andere Kinder und das hat was mit Haltung zu tun. Das hat aber auch was damit zu tun, wie können wir uns durch den Tag hindurch strukturieren, wer kann was übernehmen, so dass jeder quasi am Ende des Tages (schmunzelt), was lernt und entspannt nach Hause gehen kann. Und das war für uns so ein erster Gedanke, dass wir sagen, es gibt gemeinsame Arbeitszeiten und dann fangen wir an, langsam in eine Differenzierung zu gehen, aber auch nie wirklich nach homogenen Gruppen, sondern eben heterogen, wer braucht das jetzt gerade.“ (WE-Fokusgruppe in Idel et al 2022)

Auch in weiteren Analysen zeigte sich, dass die Umstellung vom Schwerpunktklassensystem auf andere Organisationsformen eng mit weiteren anderen beschriebenen Arbeitsformen wie offenen Angeboten, Jahrgangsmischung und flexiblem Einsatz aller Teammitglieder auch jenseits von formaler Qualifikation verbunden war.

Als ein Entwicklungshemmnis konnte eine spezifische Form des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas identifiziert werden (vgl. Idel et al., 2022, S.72). Denn obwohl in den Gruppendiskussionen durchgängig die klare Position artikuliert wird, dass aufgrund des Vorhandenseins sehr verschiedener individueller Bedarfe eigentlich nicht von „dem WuE/GE-Kind“ gesprochen werden dürfe und vielmehr gerade die sehr große Bandbreite an Lernvoraussetzungen und Bedarfen prägend sei, finden sich doch immer wieder Anleihen an die Notwendigkeit, die spezielle Ausstattung für ‚den WuE-Bereich‘ aufrecht zu erhalten. So verweisen die grundlegenden Argumentationen zum Erhalt des Schwerpunktschulen/-klassensystems sehr klar auf die grundsätzliche Sicherung des auskömmlichen Status quo („die Klassen sind wirklich sehr gut ausgestattet“); aber auch die Vertrautheit mit dem System vor dem Hintergrund der Kooperationsschulmodelle spielt eine Rolle. Die Auflösung der Schwerpunktklassen führe dazu, dass das „gesamte Kollegium sich damit auseinandersetzen muss“ und es sei somit „ein sehr schwieriger Prozess“, in dem „eben genau diese Handlungsfragen da sehr deutlich werden“. Deutlich wird in jedem Fall in der erweiterten Perspektive, dass die Entwicklung der WuE/GE-Schwerpunktstandorte vielschichtiger Veränderungen bedarf und in den Bremer Schulen

noch nicht abgeschlossen ist, während die Raumressource ist immer wieder ein zentraler Bezugspunkt gerade der Beharrungstendenzen ist.

7 Fazit und Ausblick

Mit dem Einblick in Bremer Entwicklungen haben wir diskutiert, inwiefern es Schulen gelingen kann, durch Neuraumung der vorhandenen Ressourcen und das kritische Reflektieren der gegenwärtigen Raumnutzung im Kontext einer inklusiven Didaktik Barrieren abzubauen und somit die Gelingensbedingungen für das Lernen in heterogenen Gruppen zu schaffen.

Als Entwicklungsvoraussetzung für inklusive Strukturen der Schwerpunktstandorte, aber auch der inklusiven Schulen insgesamt erscheint somit zwar die „Sicherheit in Bezug auf die Ausstattung sowie Zeit zur gemeinsamen Entwicklung von Strukturen und Teamarbeit“ (Idel et al, 2022, S. 73). Allerdings verweisen sowohl die übergreifende Expertise Inklusion (Idel et al 2022) als auch die standortvergleichende Interviewstudie (Thielmann 2021) darauf, dass weitergehend auch Haltungsaspekte bzw. das Verständnis der (heterogenen, inklusiven) Lerngruppe relevant sind. Dies zeigt sich in der Kontrastierung vergleichbar ausgestatteter Standorte gerade auch jenseits der unmittelbaren personellen wie räumlichen Ressourcenfragen. Damit zusammen hängt auch die Perspektive auf Barrierefreiheit im eher engeren oder weiteren – flexibel verorteten – Sinne, welche maßgeblich die Ausgestaltung der Raumressource beeinflusst. Dies sowie ein eher subjektorientiertes oder relationales Raumverständnis scheint relevant für inklusive Entwicklungen des Unterrichts innerhalb der Schwerpunktklassen sowie weitergehend für die Entwicklung einer inklusiven Nutzung von Räumlichkeiten im Jahrgang. Zu konstatieren ist in Bezug auf den Bremer Entwicklungsstand zu letzterem allerdings, dass die bislang konzeptionell verortete lerngruppenübergreifende Nutzung von Räumen noch nicht im Fokus zu stehen scheint.

Insgesamt ließen sich neben den von den Befragten selbst betonten Fragen der (personellen und räumlichen) Ausstattung für inklusive Schulentwicklungsprozesse auch die (Wechsel-)Wirkung von Raumfragen und Gestaltungsräumen didaktischer Entwicklung erkennen. Ein weiterer Aspekt, der sich herausarbeiten ließ, ist, dass Befragte sich in unterschiedlicher Weise handlungsfähig empfinden, was wiederum ebenfalls mit grundlegenden Perspektiven auf Inklusion und die Flexibilität der eigenen pädagogischen Arbeit verbunden zu sein scheint. So wird in der Interviewstudie deutlich, dass einige der Befragten ihre Selbstwirksamkeit in Bezug auf strukturelle Veränderungen durch die Behörde als stark begrenzt wahrnehmen, was mit einer ablehnenden bzw. verharrenden Haltung in Wechselwirkung zu stehen scheint.

Bereits in den Interviews zeigte sich, dass die Kenntnis über verschiedene Raumkonzepte einen Anlass zur Reflexion der eigenen Handlungsoptionen bieten kann; einige der Befragte erörtern explizit, dass das Vorhandensein von ausreichend Expertise zur Ausgestaltung der Raumressource von Vorteil sei, um die vorhandenen Schulräume für inklusive Prozesse nutzbar zu machen. Mit der Erweiterung der Perspektive auf die räumliche Gestaltung ergeben sich bestenfalls Reflexionsanlässe zur eigenen pädagogischen Arbeit und eine erhöhte Wahrnehmung eigener Handlungsfähigkeit.

In diesem Sinne hoffen wir, dass die dargestellten Erkenntnisse ebenfalls Denkansätze geben können, den Raum als Potential für inklusive Entwicklungen zu erschließen – und dies eben nicht nur im Sinne einer einzufordernden, sondern auch sehr unterschiedlich nutzbaren Ressource, deren Wahrnehmung in enger Wechselwirkung mit grundlegenden Fragen von Didaktik und Perspektiven auf die Diversität der Gruppe stehen. So scheint es sinnvoll, pädagogische Konzepte regelmäßig daraufhin zu überprüfen, ob sie mit dem Raumkonzept und den Teamstrukturen gut miteinander verzahnt sind. Durch gezielte Prozessberatungen und Fortbildungen – und wenn nötig mit kleinen baulichen

Eingriffen – kann auf die wichtigsten Gelingensbedingungen kurz- oder mittelfristig reagiert werden. Weitergehend bedeutet dies, dass ein jeweils für den Standort passendes pädagogisches Konzept erarbeitet wird, welches dann mit dem Raumkonzept eng verzahnt würde, um tradierte Konzepte nicht zu reproduzieren, Fehlinvestitionen zu vermeiden und die Synergieeffekte für alle Beteiligten wirksam und sichtbar werden zu lassen. Vor diesem Hintergrund könnte dieser Beitrag anregen, zu hinterfragen, wie umfangreich die eigenen Kenntnisse über mögliche Raum- und Unterrichtskonzepte sind. Eine Möglichkeit, an konkreten Beispielen zu lernen, wie vorhandene Raumressourcen anders und inklusiver genutzt werden können, stellt das Hospitieren an inklusiv arbeitenden Schulen dar. Darüber hinaus können sich Schulen oder einzelne Lerngruppenverbände beispielsweise mit Hilfe des Churer Modells⁵ mit vergleichbar geringem Aufwand auf den Weg zu inklusiven Räumen und Konzepten machen. Ganz pragmatisch verweisen wir unter anderem auf Kricke et al. (2018), die in ihrem Werk „Raum und Inklusion“ zahlreiche gut illustrierte nationale und internationale Beispiele für inklusive Schulraumnutzung aufzeigen. Dies sind kurz- und mittelfristig umsetzbare Anregungen dafür, wie eine Raumnutzung und Anordnung der Möbel in der eigenen Schule konkret aussehen könnten und welche Haltungen, didaktische Sichtweisen und Sicht auf Behinderungen damit zusammenhängen.

Auch wenn also aktuelle Räumlichkeiten häufig noch nicht zu möglichen Visionen von Unterrichtskonzepten und Inklusion passen, vertreten wir auf Basis der hier vorgestellten Ergebnisse die Perspektive, dass vorhandene Lernräume mit wahrgenommenen baulichen Barrieren auch durch eine gute Verzahnung von pädagogischem Konzept und Raumkonzept sowie durch eine umfassende inklusive Didaktik und qualitativ hochwertige Teamstrukturen ausgeglichen werden können.

8 Literatur

- Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung* (2. korrigierte und aktualisierte Auflage). Beltz.
- Budde, J. (2021). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In Hascher, T./Idel, T.-S./Helsper, W. (Hrsg.). *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Erzmann, T. (2003). *Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europ. Verlag der Wissenschaften.
- Haag, M. (1998). Kooperation – der Bremer Weg einer Zusammenarbeit der Schulen für Geistigbehinderte mit allgemeinen Schulen. In K: Hasemann & W. Podlesch (Hrsg.). *Gemeinsam leben, lernen und arbeiten: Perspektiven gemeinsamer Erziehung*. (S. 95-101). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hinz, A. (2014): Inklusion als ‚Nordstern‘ und Perspektiven für den Alltag. Überlegungen zu Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten Schulischer Inklusion. In: S. Peters & U. Widmer-Rockstroh (Hrsg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. (S. 18-31) Grundschulverband.
- Idel T.-S., Lütje-Klose B., Grüter S., Mettin C, Meyer A, Neumann P, Büttner G., Haselhorn M. & Schneider W. (2019): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: K. Maaz

⁵ <https://churermodell.ch/index.php/konzept>

- K et al (Hrsg): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. (S.121-161). Waxmann.
- Idel, T.-S., Korff, N. & Mettin, C. (2022). Expertise Inklusion 2022. Im Auftrag der Senatorin für Kinder und Bildung Bremen. <https://doi.org/10.26092/elib/1667>
- Klemm, K. (2020). *Bildungspolitische Strategien inklusiver Bildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V.*. https://www.schulische-teilhabe.de/fileadmin/uploads/Veranstaltungen/Veroeffentlichungen/2020-03_Expertise_Prof.Dr.Klemm_ism.pdf
- Korff, N. (2018): *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Basiswissen Grundschule (3. unveränderte Aufl). Schneider.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau*. Beltz.
- Löw, M. (2015). *Raumsoziologie*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. Ernst Reinhardt.
- Müller, F. J. (2022). *Zwei Räume eine Klasse? - (Weiter)entwicklungen des W&E-Klassenmodells: Grade der Gemeinsamkeit an Grundschulen und weiterführenden Schulen in Bremen*. Vortrag Jahrestagung der Inklusionsforscher:innen (Innsbruck, Februar 2022).
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Thielmann, N. (2021). *Inklusive Lernräume? Raumkonzepte an Bremer Grundschulen im Kontext des Förderschwerpunktes Wahrnehmung und Entwicklung*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bremen, Betreuung: Natascha Korff & Philine Schubert.
- Trescher, H. (2018). *Kognitive Beeinträchtigung und Barrierefreiheit. Eine Pilotstudie*. Klinkhardt.
- Watschinger, J. (2017). Lebendige Werkstätten der Schul- und Lernraum Entwicklung - Beispiele aus der Südtiroler Schulpraxis. In: B. Weyland & J. Watschinger (Hrsg.), *Lernen und Raum entwickeln. Gemeinsam Schule gestalten* (S. 149–168). Klinkhardt.
- Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in öffentliche allgemeinbildend Schulen vom 27. Januar 2016. https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/verordnung-ueber-die-aufnahme-von-schuelerinnen-und-schuelern-in-oeffentliche-allgemeinbildende-schulen-vom-27-januar-2016-124415?template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-ÖSchulAufnVBR2016rahmen