

Meike Kricke/ Marion Hensel

## **Wie die Idee einer inklusiven Schule gelingen kann – das Beispiel der Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln**

**Zusammenfassung:** Das Thema um inklusive Schulen ist spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) bildungspolitisch und in der Schulpraxis in Deutschland hoch aktuell (vgl. Siedenbiedel/ Theurer 2015, 5). Allen Lernenden soll die Möglichkeit zur Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schulen ermöglicht werden. Diese Anerkennung der UN-Konvention geht auch einher mit einer veränderten Didaktik und einem anderen Verständnis von „Schule“ und Unterricht. Doch wie kann eine „inklusive Schule“ gelingen? Wie sieht eine inklusive Schule aus? Was heißt es „inklusiv“ zu arbeiten? Diesen und weiteren Fragen widmet sich die Heliosschule – die in Köln 2014 beschlossene und 2015 gegründete inklusive Universitätsschule. Nach einer Einführung, durch welche Kriterien sich eine inklusive Unterrichtspraxis auszeichnet, wird Marion Hensel, Schulleiterin der Heliosschule in einem Interview ausführen, wie diese Kriterien in der neu gegründeten Schule bisher umgesetzt werden.

Schlüsselworte: Inklusive Bildung, Qualitätskriterien inklusiver Unterrichtspraxis

### **How to succeed with the idea of an inclusive school – the example of the Helios School – Inclusive Teacher Training School of the University of Cologne**

**Abstract:** First, in the context of this article, is a conceptual arrangement on "inclusive education and schools" made. In a second step, the educational institution is focused: quality criteria of inclusive learning environments are presented. Based on those, Marion Hensel, principal of the Inclusive Teacher Training School of the University of Cologne (IUS) – shows in an interview how those scenarios and quality criteria are implemented in the daily life of the school.

Keywords: Inclusive education, criterias of inclusive classrooms

## **1. Inklusive Bildung?**

In der Diskussion um den Begriff Inklusion lassen sich eine Vielzahl von Definitionsversuchen finden. Eine – in Deutschland – häufig zu findende Unterscheidung basiert auf dem Verständnis, dass es sich bei der Inklusion um die Integration von Menschen mit Behinderungen in Schulen oder anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens handelt. Im weltweiten Dialog um Inklusion (vgl. z.B. UNESCO 2005; European Agency 2012) herrscht jedoch ein weites Verständnis von Inklusion vor, das nicht nur das gesellschaftliche Zusammenleben oder Zusammenarbeiten von Menschen mit oder ohne Behinderung einschließt, sondern die Inklusion um andere Differenzlinien erweitert. Ein weites Inklusionsverständnis schließt dabei folgende Gruppen ein (Toronto School Board zitiert nach Reich 2012, 49):

- (1) Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken

- (2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen
- (3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern
- (4) Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern
- (5) Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen

Reich (2012, 37) definiert den Anspruch an Inklusion in diesem Zusammenhang folgendermaßen: „Inklusion ist umfassender als das, was man früher mit Integration zu erreichen meinte. Sie ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen.“

### **1.1 Schulische Inklusion?**

Aus schulischer Sicht stellt Inklusion viele neue Anforderungen an Schulen. Die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse spiegeln sich in neuen Lernarrangements. Im Fokus steht dabei die Variabilität: Wir brauchen in Zukunft Lernumgebungen, die in der Lage sind, ganz unterschiedliche Nutzungsanforderungen zu erfüllen und den Begabungen und Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen. In Anlehnung an Tony Booth und Mel Ainscow (2011) bedeutet Inklusion im schulischen Kontext, die Partizipation aller Kinder und Erwachsenen zu vergrößern. Schulen sind darin zu unterstützen, der Diversität bezüglich der Hintergründe, der Interessen, der Erfahrungen, des Wissens und der Fähigkeiten aller Kinder verantwortlich, respektvoll und chancengerecht zu begegnen (vgl. ebd., 9). In ihrem Index für Inklusion haben Booth und Ainscow zur Umsetzung ein wertvolles Instrument geschaffen, um in Schulen zu klären, welche Maßnahmen für den Veränderungsprozess auf dem Weg zur Inklusion in gemeinsamer Arbeit besprochen werden können und sollen (vgl. Kricke/Reich in Vorbereitung).

### **1.2 Qualitätskriterien inklusiver Unterrichtspraxis<sup>1</sup>**

Unter der „Prämisse, dass jedes Kind einen Lern-, Lebens-, Bewegungs-, und Entfaltungsraum“ (Stadt Köln 2009) in Schule vorfinden sollte, der eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht, greift der folgende Text die von Kersten Reich in seiner „Inklusiven Didaktik“ (2014) entwickelten Qualitätskriterien auf, die ein inklusives Lernsetting auszeichnen. Reich argumentiert, dass ein solches Kompetenzraster Schulen auf dem Weg zur Inklusion helfen kann, sich gemeinsame Ziele zu setzen und die beschriebenen Kompetenzen auch im Rahmen kollegialer Fallberatungen zu nutzen sind (vgl. ebd. 354).

Die Kriterien bilden ein Kompetenzraster inklusiver Unterrichtsqualität und umfassen die folgenden Elemente:<sup>2</sup>

- Beziehungskultur in inklusiver Haltung
- Multiprofessionelle Teamarbeit
- Partizipation und Chancengerechtigkeit
- Heterogene Lerngruppen und Peer-to-Peer-Lernen
- Kompetenzraster mit Basisqualifikationen und Differenzierungen
- Standortbestimmungen und Förderbedarf

<sup>1</sup> Nach Reich (2014, 349 ff).

<sup>2</sup> Alle einzelnen Qualitätskriterien werden ausführlich in Reich (2014, 351ff.) beschrieben.

- Instruktionen und Konstruktionen
- Lernaufgaben in Lernlandschaften
- Projekte und fächerübergreifende Zusammenhänge
- Werkstätten und Wahlmöglichkeiten
- Methodenvielfalt
- Aktive Mediennutzung
- Differenzierte Beurteilung und Feedbackkultur
- Qualifikation und Weiterbildung
- Evaluation und kollegiale Beratung

## 2. Die Heliosschule (IUS): Eine durchweg partizipatorische Schule von Anfang an

Um einen praxisnahen Bezug herzustellen, wurde Marion Hensel als Schulleiterin der Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln (IUS)<sup>3</sup> zu jedem dieser Bausteine befragt. Die Umsetzungsszenarien an der Schule sollen nach einer kurzen Einführung in den Schulhintergrund in Form des geführten Interviews dargelegt werden.

### 2.1 Hintergrund und Entstehung der Heliosschule (IUS)

2008 haben sich Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Rahmen des BildungsRaumProjektes „school is open“ auf den Weg gemacht, ein Konzept für eine universitäre Praxisschule mit dem Schwerpunkt Inklusion zu entwickeln. Seitdem haben sich immer mehr Menschen diesem Vorhaben angeschlossen. 2014 wurde das in einem Arbeitskreis „Schulgründung“ entwickelte Rahmenkonzept der Heliosschule (IUS) Köln veröffentlicht und im Rat der Stadt Köln verabschiedet (vgl. Reich, Asselhoven & Kargl 2015).<sup>4</sup> Ansatz der Heliosschule (IUS) ist es dabei durchgängig, eine Schule für alle von Klasse 1 bis 13 zu sein. Im August 2015 wurden die ersten beiden Lerngruppen á 25 Erstklässler eingeschult. Mit jedem Schuljahr wächst nun die um weitere Jahrgänge. Ein neues Schulgebäude wurde geplant und soll bis 2022 auf dem Heliosgelände in Köln fertiggestellt werden.<sup>5</sup>

Als universitäre Praxisschule können die Lehrkräfte von morgen aller Schulformen mit inklusiven Lehr-Lernformen vertraut gemacht werden. Die Schule versteht sich als Ort forschenden Lernens, in dem Entwicklungsprozesse evaluiert und erforscht werden.

### 2.2 Interview mit Marion Hensel

Um ein Beispiel einer inklusiven Schule zu zeigen, wurde auf Grundlage der hier skizzierten Kriterien inklusiver Unterrichtsqualität (nach Reich 2014) ein Interview mit Marion Hensel geführt. Als Einstieg wurde die Schulleiterin der Heliosschule (IUS) zunächst nach ihrem Verständnis von Inklusion gefragt:

„Inklusion ist ein großes Wort. An der Schule bedeutet es für mich, dass alle an der Schule willkommen sind und aufgenommen werden. Das heißt im Alltag konkret, ich kann meine

<sup>3</sup> Im Folgenden: Heliosschule (IUS).

<sup>4</sup> Eine ausführliche Beschreibung des Rahmenkonzeptes mit zehn Leitlinien in Reich, Asselhoven & Kargl (2015, 24 ff.). Online abrufbar unter: <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/wp-content/uploads/Rahmenkonzept-IUS-Januar-2014.pdf>.

<sup>5</sup> Umfassende Darstellungen über die Entwicklung der Heliosschule (IUS) finden sich auf den Seiten des BildungsRaumProjektes „schoolisopen“. Online unter: <http://www.schoolisopen.uni-koeln.de/schulgruendung/>.

Fragen – egal welcher Art – stellen und ich bekomme Antworten oder Hilfe. Diese Offenheit zu erleben ist für mich ein erster inklusiver Prozess.“

#### *Umsetzung der Kriterien inklusiver Unterrichtskriterien an der Heliosschule*

Nach diesem Einstiegsstatement werden im Folgenden die Ausführungen Maron Hensels zu den einzelnen Kriterien einer inklusiven Unterrichtspraxis dargestellt.

#### *Beziehungskultur /inklusive Haltung: Offen für eigene Entwicklung*

Gerade zu Beginn bei den neuen Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, dass eine Beziehung gefördert wird und ein Zugehörigkeitsgefühl hergestellt wird. An der Schule ist Personal, die die notwendige Kommunikationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit mitbringen und Interesse haben, die Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen und alle anderen kennenzulernen sowie die Beziehungskultur mit Fragen weiterzuentwickeln: Ist es so, wie wir uns das vorgestellt haben? Bieten unsere Lernangebote die Möglichkeit, alle Kinder mitzunehmen? Und das gemeinsam mit den Kindern zu reflektieren und die Fragen immer wieder aufzugreifen. Die Beziehungskultur spielt eine ganzheitliche Rolle an der Schule.



**Abb. 1:** Eine offene Schule

Im Dialog mit den Eltern habe ich etwas Bewegendes erlebt: nachdem ein Kind ein Verhalten gezeigt hatte, mit dem man nicht ohne weiteres hat umgehen können, haben sie reflektiert: *Wir sind eigentlich hilflos. Wir haben den Förderbedarf. Wie sollen wir auf das Verhalten reagieren? Wir möchten bestimmte Kategorien und Begriffe nicht mehr nutzen, wir wissen aber noch nicht wie es anders geht.* Das ist momentan unser Stadium – dass Eltern die Offenheit haben und auch sagen – wir sind eigentlich diejenigen, die Unterstützung benötigen, um neue Wege zu gehen. Zu lernen. Das spiegelt für mich sowohl beim Team als auch bei den Eltern eine inklusive Haltung wieder – Fragen zu stellen – Unsicherheiten zu äußern.

#### *Multiprofessionelle Teamarbeit*

Wir haben hier für jede Gruppe von 25 Kindern zwei feste Bezugspersonen: eine Lehrkraft und zusätzlich entweder eine Erzieherin oder eine Sozialpädagogin. Beide sind als Team ganztätig an der Schule. Im Sinne multiprofessioneller Teamarbeit haben wir darüber hinaus noch pädagogische Fachkräfte, Assistenzkräfte, sonderpädagogische Unterstützung, die dann gemeinsam innerhalb einer Lernlandschaft arbeiten und ihre Pläne im Team auch so gestalten, dass sie an den Bedürfnissen der Kinder orientiert sind. Die Arbeit in Teams und

die Strukturen dazu haben wir partizipatorisch erarbeitet. Im Ergebnis bedeutet das: feste Teamzeiten, das heißt die multiprofessionellen Lernlandschafts-Teams treffen sich einmal wöchentlich zum Planen.

Lehrerkonferenzen sind an unserer Schule nicht vorhanden. Dafür haben wir wöchentlich pädagogische Konferenzen, an denen alle teilnehmen – unabhängig von der Profession. Das war uns aus zwei Gründen wichtig: erstens, um ein Hierarchiedenken aufzulösen und zweitens um die klassische Konstellation – Lehrerkonferenz für Lehrkräfte und OGTS-Teamsitzungen für die Ganztagskräfte – und somit auch die strukturelle Trennung von Schulalltag und Ganztage aufzubrechen.

Spannend ist in diesem Zusammenhang zu sehen, wie unterschiedlich unsere Sprache ist. Wir benutzen gleiche Begrifflichkeiten, aber je nach Profession mit unterschiedlichen Bedeutungen. Auch betrachten wir aus den verschiedenen Professionen heraus unterschiedliche Kompetenzen beim Kind. Die Perspektiven in der multiprofessionellen Teamarbeit zusammenzuführen, ist sehr bereichernd – wir erhalten ein umfassenderes Bild, die Kinder wahrzunehmen: ganzheitlich. Aber wenn wir nicht offen über die Kommunikationseigenschaften reflektieren, laufen wir Gefahr, aneinander vorbeizureden. Teamprozesse brauchen viel Zeit! Zeit für Kommunikation untereinander.

#### *Partizipation und Chancengerechtigkeit*

Wir beziehen die Kinder umfassend mit ein – also auch darin, was sie gerne lernen möchten und wo wir denken, darin können wir sie beraten. Themen werden gemeinsam besprochen und entschieden. Bei der Planung eines Zoobesuches war die Frage, auf was wir uns konzentrieren möchten. Die Kinder wählten Fische – ein Thema, das ich eher als langweilig eingestuft hätte und welches in den Richtlinien der Klasse 1 nicht an erste Stelle steht. Auch werden Regeln bei uns gemeinsam entwickelt – zum Beispiel haben wir einen Bewegungsraum, den die Kinder selber nutzen können und dazu haben wir gemeinsam diskutiert und überlegt, wie das denn funktionieren kann. Ein anderes Beispiel stellt das Anbringen von Garderoben dar. Da wurde mit den Kindern geschaut: auf welcher Höhe soll die Garderobe angebracht werden? Was soll dort alles untergebracht werden?

#### *Heterogene Lerngruppen und Peer-to-Peer-Lernen*

Die Kinder sind sehr verschieden, trotz des hohen Bildungsstands im Einzugsgebiet. Sie bringen alle unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit. Die Heterogenität der Kinder wird laut Aussage einer Kollegin an der Heliosschule stärker wahrgenommen, weil mehr Raum für individuelles Arbeiten gegeben wird. Es gebe viel mehr Möglichkeiten mit den Kindern in Kontakt zu treten. Und je mehr Raum den Kindern für Individualität gegeben wird, umso stärker kommt sie auch zum Ausdruck.

Das *Peer-to-Peer-Lernen* ist ein Baustein, an dem wir gerade arbeiten. Die Kinder lernen untereinander sehr viel und auch miteinander in allen Lernformaten. Es gibt auch Zeiten, in denen sie alleine an ihren Sachen arbeiten. Die Kinder wissen immer, an wen sie sich mit ihren Fragen wenden können. Der *Peer-Gedanke* und gegenseitiges Feedback werden langsam aufgebaut und systematisiert.

#### *Kompetenzraster mit Basisqualifikationen und Differenzierungen/ Standortbestimmungen und Förderbedarf*

Das ist ein Themenfeld, mit dem wir uns in diesem Jahr intensiv auseinandersetzen. Wir hören von Elternseite immer die Frage: Lernt mein Kind auch genug? Wir arbeiten nach den

Richtlinien des Landes NRW – die Kinder lernen jedoch noch vieles darüber hinaus. Ich stelle fest, dass es gerade für das offene Arbeiten und den Lernprozess der individuellen Kinder Sicherheit bietet, wenn man sich darauf geeinigt hat, worauf geachtet wird, was eine Leistung darstellt, und wie Entwicklungsfortschritte dokumentiert werden. Daran zu arbeiten ist gerade notwendig, um für uns eine Basis für die alltägliche Arbeit zu schaffen und Transparenz herzustellen. Ich habe selbst schon mit Kompetenzrastern gearbeitet. Das Dokumentieren der eigenen Ergebnisse und sich selber Ziele setzen produziert so etwas wie Stolz. Die Portfolioidee ist hier aus meiner Sicht ein wertvolles Instrument, welches aber organisch in den Lernprozess eingebunden sein sollte – für alle Kinder und die beteiligten Teammitglieder.

Wir beschäftigen uns gerade mit der Frage nach einer Dokumentationsform, die einerseits kompetenzorientiert die Inhalte aus den Richtlinien aufgreift und andererseits auch Platz und Offenheit bietet, um auch die nicht festgeschriebenen Dinge zu dokumentieren, die die Kinder beispielsweise im eigenen Lernprozess erfinden. Wichtig ist uns, dass die Kinder – alle Kinder – eigene Fortschritte selbst dokumentieren können. Wir arbeiten bereits mit solchen Instrumenten, die auf Kinderniveau runtergebrochen sind – aber sie sind mir noch nicht inklusiv genug. Die Fragen, die mich in diesem Zusammenhang beschäftigen sind, wie man diese Raster der Lehrpläne für Kinder beispielsweise für alle Bildungsgänge gleichermaßen nutzen kann. Wie können diese Raster klassen- und jahrgangsübergreifend gestaltet werden? Wie dokumentiert man fächerübergreifend? Auf der Suche nach Antworten auf diese inhaltlichen Fragen sind wir auch gemeinsam mit Kolleg/innen anderer Schulen. Thematisch ist das relativ einfach, aber was passiert in den Zwischenräumen? Die werden aus meiner Sicht an der Heliosschule von allen Lehrenden bei den Kindern wahrgenommen, beobachtet und registriert. Die Frage ist, wie das gebündelt individuell dokumentiert werden kann und jene zu werten- das ist eine Herausforderung, an der wir arbeiten. Dabei stellen wir stets das Kind in den Mittelpunkt und seine fachlichen Qualifikationen. Folgende Fragen helfen uns die oben erwähnten „Zwischenräume“ wertzuschätzen: Woran ist das Kind interessiert? Worin engagiert? Wodurch kann es standhalten auch bei Herausforderungen? Wo kann es sich ausdrücken und wie mitteilen? Wo übernimmt das Kind Verantwortung?

#### *Instruktionen und Konstruktionen*

Es gibt Instruktionsphasen an der Heliosschule – vor allem werden sie vonseiten der Kinder selbst gestaltet. Einmal, meistens zweimal am Tag stellen einzelne Kinder Dinge vor, mit denen sie sich gerade beschäftigen. Die Inhalte dieser Präsentationen werden aufgegriffen und bilden Ausgangspunkte für eine von der Lehrperson gestaltete Instruktion. Hat zum Beispiel ein Kind Bauklötze sortiert, wird in Stapeln mit der Gruppe gerechnet und weitergearbeitet oder die entsprechenden mathematischen Fachbegriffe eingeführt oder weiterführende Fragen entwickelt. Konstruktions- und Instruktionsphasen wechseln sich demnach ab und greifen ineinander.

#### *Lernaufgaben in Lernlandschaften*

Lernlandschaften sind hier fest implementiert. Wir haben sie so gestaltet, dass den Kindern in ihnen viel gleiches Material in großen Mengen zur Verfügung steht, wie zum Beispiel Bausteine, Cent-Stücke, Korke etc. In den Landschaften finden die Kinder ihre eigenen Strukturen und entwickeln in der Beschäftigung eigene Differenzierungen. So sortieren sie beispielsweise Cent-Stücke nach Herkunftsland oder nach Jahrgang, wenn sie dies entdeckt

haben. Ihre Aktivitäten halten sie in einem Lerntagebuch selbst fest. In der Beschäftigung mit Cent-Stücken sind der Kreativität dann keine Grenzen gesetzt. Auch wenn das zunächst nach Mathematik riecht. Manche Kinder legen künstlerische Figuren mit den Münzen, andere erfinden Geschichten.

Andererseits lieben die Kinder auch ihre Übungshefte. Sie mögen es nach Vorgabe zu arbeiten und ein Heft weiter zu kommen. In der Dokumentation greifen wir den Prozess auf: Das Gefühl, ich bin einen Schritt weiter, ich habe etwas geschafft – kann gut an in der Leistungsdarstellung festgehalten werden. Wir bieten Möglichkeiten für alle Lernenden Fortschritte zu machen und sichtbar zu machen.

Die Lernlandschaften gliedern sich in laute und leise Zonen, so dass Rückzugsorte für die Kinder da sind, die das Bedürfnis nach Ruhe haben.

### *Projekte und fächerübergreifende Zusammenhänge*

Zu Schuljahresbeginn haben wir kleine Projekte durchgeführt, das heißt es gab verschiedene Projektmöglichkeiten zu dem Thema „Alle finden ihren Platz“, in die die Kinder reinschnuppern konnten und sich dann für ein Projekt nach Interesse entschieden haben. Im weiteren Verlauf wurden Themen vom Team vorbereitet und mit der gesamten Lerngruppe bearbeitet. Projekte sind immer themenorientiert und fächerübergreifend angelegt. Langsam entwickeln sich auch eigene Projektideen vonseiten der Kinder. Sie äußern eigene Fragen, die sie erforschen möchten und bilden selbstständig Gruppen nach Interesse.

### *Werkstätten und Wahlmöglichkeiten*



Werkstätten und Wahlmöglichkeiten bilden eine Grundlage der Konzeption unserer Lernformate. Wir bieten den Kindern Raum und Zeit für eigene Forschungsprozesse oder Erfindungen, wie beispielsweise in der Laternenwerkstatt, der Garderobenwerkstatt, der Schuhwerkstatt.

**Abb. 2:** Ein Schatz aus der Schuhwerkstatt

Wir kooperieren mit den Eltern die ebenso wie Lehrkräfte Werkstätten anbieten. Die Kinder können aber auch selbst Werkstätten erfinden. Zum Beispiel wollte ein Kind eine Marmelbahn bauen. Dann haben sich fünf Kinder zusammengeschlossen und selber eine Marmelbahn gebaut. Wahlmöglichkeiten haben die Kinder auf vielen Ebenen. Dies ist ein Grundprinzip unserer Schule. Thematisch können die Lernenden beispielsweise frei entscheiden, womit sie sich beschäftigen möchten.

*MK: Können die Kinder dann ganz frei entscheiden, womit sie sich beschäftigen möchten oder wird da vonseiten der Teams gesteuert?*

MH: Zu Beginn haben wir den Kindern offene Aufgabenstellungen gegeben, die dann von allen – auf individuellen Niveaus – bearbeitet werden konnten. Aber eine Lehrerin berichtet beispielsweise, dass ihre Kinder häufig nur lesen möchten. Und sie lesen dann mit großer Freude und lesen und lesen. Das als Lehrkraft auszuhalten, ist teilweise eine Herausforderung. Unsere Aufgabe in der Lernbegleitung ist es von den Stärken der Kinder auszugehen und das Bewusstsein und Vertrauen zu behalten, dass die Kinder daran interessiert sind, zu lernen. Manchmal passiert das in Epochen, sie konzentrieren sich dann auf eine Sache und es gibt nicht viel Platz für anderes. Und in einer anderen Epoche ist etwas anderes dran. Es gibt allerdings auch Ausweichstrategien – die gilt es dann

wahrzunehmen, die Kinder zu konfrontieren und gleichzeitig an ihren Stärken anzukoppeln und aufzuzeigen, dass sie ihre Lernfortschritte auch auf andere Bereiche übertragen können, ist dann unsere Aufgabe.

*MK: Wie sind diese beiden Pole übereinanderzulegen: einerseits die Offenheit auszuhalten und andererseits eben die Richtlinien und Lehrpläne bzw. Anforderungen nicht aus den Augen zu verlieren?*

MH: Ich sehe, dass das, was die Kinder interessiert – beispielsweise an Sachunterrichtsthemen – auch in den Richtlinien steht. Wenn man sie nach ihren Interessen fragt, nennen sie häufig die Themen, die auch vorgeschrieben sind. Von daher muss man sich keine Sorgen um die Richtlinien machen. Viele Dinge lernen sie auch nebenbei, ohne dass man ihnen etwas beigebracht hat oder wissen sie es schon.

#### *Methodenvielfalt*

Lernen findet immer den ganzen Tag statt – in unterschiedlichen Settings und auf unterschiedliche Weise. Auf dem Schulhof oder in der Leseecke oder beim Bauen oder wo auch immer. Daher gibt es bei uns einen rhythmisierten Ganzttag. Es gibt an der Heliosschule eine Rhythmisierung, die eine klare Struktur bietet. Die Kinder kommen morgens an und haben einen offenen Anfang, der in einer gemeinsamen Morgen-Runde mündet, zurzeit besonders um den Beziehungsaufbau zu fördern. Fragen stehen dann im Mittelpunkt nach: Wer ist alles da? Wer möchte heute was machen? Die Wochentage sind unterschiedlich strukturiert. An manchen Tagen können die Kinder an ihren eigenen Sachen weiterarbeiten. Mittwochs ist unser Tag mit verschiedenen wechselnden Angeboten, wo die Lernenden dann entscheiden können – ich gehe in die Werkstatt, ich gehe in den angrenzenden Wald oder zum Experimentieren. Freitags ist es so, dass wir mit *allen* zusammen etwas machen und dann gibt es eben einen Wechsel von Stadtteiltag, Ausflügen, von Wochenfeiern, von Vorlesetag und von Spielzeugtag. Methoden sind dabei keine Grenzen gesetzt – auch an ihrer Gestaltung partizipieren die Kinder.

#### *Aktive Mediennutzung*

Die aktive Mediennutzung ist zurzeit offline mit Lern- bzw. Schreibsoftware möglich, da wir mit Ausnahme der Verwaltungsrechner noch kein Netz haben. Durch die Baustelle sind unsere Möglichkeiten gerade begrenzt. Für das Team nutzen wir QS-Wiki, so dass wir uns untereinander und mit anderen Schulen bzw. Institutionen austauschen können.

#### *Differenzierte Beurteilung und Feedbackkultur*

Wir haben an der Schule eine Feedbackkultur angelegt. Im Kollegium geben wir uns regelmäßig strukturiert Feedback. In der wöchentlichen Kindersprechstunde bekommen die Lernenden eine Rückmeldung. Zweimal jährlich finden Eltern-Kind-Sprechtage statt, in denen sowohl Feedback sowie gemeinsame Zielsetzungen festgehalten werden. Ebenso werden Eltern und Kinder befragt – z. B. hat schon vor Schulbeginn ein Elternworkshop stattgefunden, in dem durch externe Moderation eine Begegnung von Team und Eltern auf Augenhöhe möglich war – und mit den Kindern findet am Ende des Tages immer eine Abschlussrunde mit Feedback statt.

#### *Qualifikation und Weiterbildung*

Das gesamte Team ist daran interessiert, sich weiterzubilden – gerade für die Bedürfnisse vor Ort. Beispielsweise haben wir ein Kind an unserer Schule, das mit unterstützender

Kommunikation arbeitet. Dazu haben wir in Kombination mit Gebärdensprache im Kollegium eine Fortbildung gemacht. Daraus haben sich interne Sprachkurse mit Kindern und Erwachsenen ergeben sowie die Umgestaltung von Raumschildern, Leitsystemen, Tagesplänen für alle in Zusammenarbeit mit einem Projekt der Universität. Ebenso bringen viele Kolleg/innen Ressourcen in das Team. In einer letzten Teamsitzung haben wir vorgestellt, welche Kompetenzen, welches Wissen und welche Fertigkeiten die Einzelnen mitbringen und haben diese in der Jahresplanung berücksichtigt, um uns intern fortzubilden. Das ist für die anstehenden Prozesse sehr bereichernd.

### *Evaluation und kollegiale Beratung*

Als universitäre Praxisschule ist die Entwicklung und Evaluation neuer Methoden und Instrumente für eine inklusiv ausgerichtete Schule unsere Zielrichtung. Wir kooperieren eng mit dem >>school is open<< BildungsRaumProjekt an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln und mit weiteren Lehrstühlen. Unser Anliegen ist es immer, Fragestellungen aus der Praxis anzubringen und mehrperspektivisch zu evaluieren – und alle Beteiligten vor Ort (Eltern, Kinder, Team, Besucher/innen) in Evaluationsprozessen zu beteiligen. Feedbackprozesse, kollegiale Beratungen und Hospitationen gehören für uns zur Grundlage einer offenen Kommunikationskultur an der Schule.

### **3. Fazit**

Aus den Ausführungen Marion Hensels wird deutlich, dass Inklusion einen sich stets weiterentwickelnden Prozess darstellt. Die Frage nach „guten Schulen“ inklusiver Bildung ist aus unserer Sicht daher immer eine Momentaufnahme. Offenheit nach Weiterentwicklung und Veränderung ist ein wesentliches Element. Aus den Erfahrungen der Kölner Heliosschule (IUS) lässt sich resümierend festhalten, dass die Partizipation hier als ein wesentliches Element inklusiver Praxis gelten kann. Beide Aspekte – der stetige Prozess in Anlehnung an die Bedürfnisse vor Ort und die darin verankerte Partizipation aller lässt sich für die Heliosschule (IUS) in Form eines Symbols verdeutlichen, das im Rahmen der Einschulungsfeier an die Schule kam: der sogenannte „Würfel“.<sup>6</sup> Dieses dialogische lebbar Kunstobjekt von Johanna Steuth besteht aus mehreren Holzelementen und kann in unterschiedlichsten Facetten aufgebaut werden. Der „Würfel“ wurde bereits in verschiedenen Kontexten aufgebaut und hat somit eine eigene Geschichte.



**Abb. 3:** Der Würfel im Rahmen der Einschulungsfeier



**Abb. 4:** Der Würfel als Möbel in der Bibliothek

<sup>6</sup> Weiterführende Informationen zum „Würfel – Würfel im Raum für alle“ unter: <http://www.wirfel.de>. Darin wird der Würfel für seine Nutzerinnen und Nutzer wie folgt beschrieben: „Für die Menschen, die den Würfel direkt vor Ort nutzen, ist er ein Raum für Begegnung, Austausch, Entfaltung, Erlebnis und spontane Aktionen und Kooperationen. Ein Möbel zum Verweilen und Teilen.“

Im Rahmen der Einschulungsfeier im August 2015 wurden die Holzelemente als Bühne aufgebaut, auf der die Kinder begrüßt wurden. Abschließend möchten wir mit einem Interviewausschnitt bezüglich des „Würfels“ unseren Artikel schließen, der die Prozesshaftigkeit und gleichzeitige Offenheit in inklusiven Bildungsprozessen symbolisch darstellt:

MH: „Der „Würfel“ ist für mich ein Symbol für Partizipation und Übergänge – ein Stadtraummöbel zum Verweilen und Teilen. Er war hier an der Schule schon Bühne, wurde während der Einschulung gemeinsam umgebaut, war Tribühne, Burg und ist jetzt Leselandschaft und ersetzt im Übergang die fehlenden Möbel in der Bibliothek. Mir persönlich führt der „Würfel“ immer wieder lebendig vor Augen, dass nicht bereits alles fertig sein muss, sondern in der Kommunikation und Gestaltung umgedacht werden kann und Neues möglich ist. Gerade die Prozesshaftigkeit, durch die Kreativität angeregt wird und Dinge entstehen, die alleine nicht gedacht werden könnten: Das sind für mich inklusive Prozesse.“

## Literatur

- Booth, T./ Ainscow, M. (2011<sup>3</sup>): Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion. Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Online unter: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf) (06.01.2016).
- Kricke, M./ Reich, K. (in Vorbereitung): Teamteaching. Weinheim und Basel.
- Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim und Basel.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel.
- Reich, K.; Asselhoven, D., Kargl, S. (2015): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim und Basel.
- „school is open“ BildungsRaumProjekt (Hg.) (2011): Inklusive Universitätsschule Köln“ – Eine Schule für alle – Rahmenkonzept zur Gründung einer inklusiven Praxisschule. Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln.
- Siedenbiedel, C/ Theurer, C. (2015) (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1 Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Band 28. Immenhausen bei Kassel.
- Stadt Köln (2009): Schulbauleitlinie. Köln.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005): Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (06.01.2016).



**Meike Kricke**

Dr. phil., ist ausgebildete Grundschullehrerin und seit 2009 aktiv als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der LehrerInnenbildung beteiligt. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind: E-Portfolioeinsatz in der LehrerInnenbildung, Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit Vielfalt – im internationalen Kontext. Seit 2015 ist sie Mitarbeiterin in dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Montag Stiftung geförderten Projekt „Inklusion und Raum“.



**Marion Hensel**

Schulleiterin, seit 20 Jahren an verschiedenen Schulformen pädagogisch tätig mit dem Fokus der Curriculums- und Qualitätsentwicklung besonders im Hinblick auf die individuelle Förderung in unterschiedlichen alltäglichen Bezügen und differenten schulischen Rahmenbedingungen. Ein Arbeitsschwerpunkt lag in der Konzipierung und Umsetzung von Raumprogrammen und Teamorganisationen, die vielfältiges, gemeinsames und lebenslanges Lernen bei allen Beteiligten ermöglichen.