

Janka Goldan, Sabine Geist & Birgit Lütje-Klose

## **Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie**

### **Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld**

---

#### **Zusammenfassung**

*Die bundesweite Schulschließung infolge der Corona-Pandemie stellt insbesondere für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Herausforderung dar. Bei dieser Gruppe handelt es sich überproportional häufig um Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen, deren gleichberechtigte Teilhabe am „Fernunterricht“ derzeit nicht gegeben ist. Dies ist vor allem auf die häuslichen Gegebenheiten, d. h. den begrenzten Zugang zu digitalen Medien, beengte Wohnverhältnisse und geringe Möglichkeiten elterlicher Unterstützung, zurückzuführen. Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel der Laborschule Bielefeld als einer inklusiven Schule, wie man den Herausforderungen trotz widriger Umstände begegnen kann. Nichtsdestotrotz wird hervorgehoben, dass die Maßnahmen den Präsenzunterricht nicht ersetzen können und dass politische Entscheidungen nötig sind, um die geringeren Bildungschancen der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht weiter zu gefährden.*  
*Schlüsselwörter: sonderpädagogischer Förderbedarf, soziale Benachteiligung, Inklusion, Fernunterricht, Corona-Pandemie*

#### **Students with Special Educational Needs during the Corona Pandemic**

##### **Challenges and Potentials of Support – The Example of the Laborschule Bielefeld**

#### **Abstract**

*The national shutdown of schools due to the Corona pandemic is a particular challenge for students with special educational needs. A large proportion of this group comprises children and adolescents from socially disadvantaged backgrounds, whose equal participation in distance learning is currently not guaranteed. This is mainly a result of the conditions at home, i. e. limited access to digital media, confined living space and little*

*parental support. The present chapter illustrates, using the Laborschule Bielefeld as an example, how the challenges can be met despite the adverse circumstances. Nevertheless, it is emphasized that the measures cannot replace attendance at school and that political decisions are needed to ensure that the lower educational opportunities of students with special educational needs are not further reduced.*

*Keywords: special educational needs, social disadvantage, inclusive education, distance teaching, Corona pandemic*

## 1 Einleitung

Auch wenn die Schulen in Deutschland seit dem 4. Mai 2020 nach mehrwöchiger Zwangspause an einzelnen Tagen für kleine Lerngruppen wieder geöffnet wurden, überwiegt für fast alle Schüler\*innen – auch für solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – der Anteil des „Fernunterrichts“<sup>1</sup> mindestens bis zum Sommer bei weitem. Ihre Lernfortschritte sind unter diesen Umständen maßgeblich davon abhängig, wie engagiert und kompetent ihre Lehrkräfte im Umgang mit (digitalen) Lehr- und Lernmethoden sind und wie gut ihre Eltern in der Lage sind, hierfür ein lernförderliches Umfeld zu bieten. Insbesondere für Schüler\*innen mit besonderen Bedarfen ergeben sich angesichts der aktuellen Situation diverse Herausforderungen, aufgrund derer ihre ohnehin geringeren Bildungschancen nachhaltig beeinträchtigt werden können (vgl. auch Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10.04.2020).

Im Folgenden soll zunächst kurz skizziert werden, inwieweit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von sozialer Benachteiligung und damit einhergehend von verringerten häuslichen Lernmöglichkeiten überproportional häufig betroffen sind. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand im Kontext der Corona-Pandemie zur Situation dieser Schüler\*innen zusammengefasst. Am Beispiel der Laborschule Bielefeld soll ferner dargestellt werden, wie eine inklusionserfahrene Schule mit den aktuellen Herausforderungen umgeht und inwieweit auch andere Schulen diese Maßnahmen umsetzen können. Abschließend sollen Forschungs- und Entwicklungsbedarfe aufgezeigt werden.

---

1 Zur verwendeten Begrifflichkeit für diese neue Art der Erfüllung der Schulpflicht während der angeordneten Schulschließungen siehe die entsprechende Begründung im Editorial des vorliegenden Bandes.

## 2 Hintergrund und Forschungsstand

### 2.1 Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kontext sozialer Benachteiligung

Die kategoriale Trennung sonderpädagogischer Förderbedarfe in – je nach Bundesland – sieben bis neun verschiedene Förderschwerpunkte (Biewer, 2017) verweist auf die Heterogenität einer Schülerschaft, die auch innerhalb der einzelnen Kategorien besteht. So werden Schüler\*innen schulorganisatorisch zwar einem primären Förderschwerpunkt zugeordnet, zeigen häufig aber auch besondere Unterstützungsbedarfe in weiteren Bereichen bzw. unterscheiden sich hinsichtlich der Ursachen ihrer Lernschwierigkeiten grundlegend voneinander (ebd.).

Nicht nur in der aktuellen Pandemie unterscheiden sich die spezifischen Umstände der Schüler\*innen je nach Förderschwerpunkt, aber auch hinsichtlich ihrer individuellen Lebenssituationen erheblich. So zeigen Fallbeispiele von Familien mit geistig oder körperlich beeinträchtigten Kindern, dass diese besonders unter der Bewältigung eines hohen Pflegeaufwandes ohne die sonst gewährte institutionelle Unterstützung, z. B. durch Therapien und Fördermaßnahmen in der Schule, ambulante Pflegedienste oder auch Schulbegleitungen, leiden:

„Es liegt auf der Hand, dass gerade benachteiligte Schüler mit Assistenzanspruch im Homeschooling nicht weniger, sondern mehr Unterstützung benötigen. Sie müssen sich in einer bisher unbekanntenen Lernsituation zurechtfinden, mit neuen Bildungsformaten zurechtkommen sowie ohne motivierenden Klassenkontext und multiprofessionelle Teams auskommen“ (Die Inklusiven, Pressemitteilung 2020).

Insbesondere alleinerziehende Mütter, denen die sonst aufgrund der Regelungen des Sozialgesetzbuches IX gewährten Unterstützungssysteme zur Förderung und stundenweisen Betreuung ihrer beeinträchtigten und pflegebedürftigen Kinder – nicht nur durch professionelles Personal, sondern zudem durch andere Familienangehörige – weggebrochen sind, erleben sich als allein gelassen und am Rande ihrer Möglichkeiten. Sie sind manchmal bereits mit der täglichen Versorgung überlastet, von einer seitens der Schule ggf. erwarteten Unterstützung ihrer Kinder beim „Fernunterricht“ ganz zu schweigen.

Ohne die gravierenden Herausforderungen in den anderen Förderschwerpunkten zu negieren, konzentrieren wir uns im Weiteren insbesondere auf die mit Abstand größte Gruppe der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten „Lernen“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Sprache“. Für diese Schüler\*innen stellt sich die Situation ggf. anders, aber nicht weniger dramatisch dar als in den oben geschilderten Fällen. Sie sind zwar i. d. R. nicht pflegebedürft-

tig, aber weit überwiegend von sozioökonomischen Benachteiligungen und belasteten Lebenslagen betroffen (Goldan & Kemper, 2019). Ihre Eltern sind oft kaum in der Lage, angemessene Hilfestellungen beim Lernen zu geben, und darüber hinaus unverhältnismäßig häufig von Armut und psychischen Krankheiten bedroht. Die Schließung der Schulen führt zudem zu einer ökonomischen Zusatzbelastung der Familien, da die Kinder mindestens eine Mahlzeit mehr zuhause einnehmen und auch die Tafeln geschlossen sind. Die Bewältigung des Alltags kann unter diesen Umständen in ein Risiko für das Kindeswohl münden, wenn psychosozial gefährdete Eltern bei der Betreuung ihrer Kinder plötzlich auf sich allein gestellt sind.

Für die Schüler\*innen ergeben sich durch das Fehlen direkter Kontakte in der pädagogischen Beziehung zu ihren Lehrkräften und Mitschüler\*innen sowie einer gleichbleibenden Tagesstrukturierung besonders eklatante Problemlagen beim häuslichen Lernen. Sprachliche Verständnisschwierigkeiten und ein eingeschränktes Vorwissen in Bezug auf schulisch relevante Themen treten bei ihnen ebenso systematisch als Problemlagen auf wie beeinträchtigte Lesefertigkeiten, eingeschränkte Planungs- und Strukturierungsfähigkeiten, Aufmerksamkeits- und Motivationsprobleme sowie eine problematische Emotionsregulation (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014; Hasselhorn & Gold, 2017).

Daher sind diese Schüler\*innen in besonderer Weise angewiesen auf individualisierte und differenzierte Lernformen, auf stabile pädagogische Beziehungen, individuelle Ansprache und zeitnahe Rückmeldung zu ihren Arbeitsergebnissen (Werning & Lütje-Klose, 2016). Dies alles sind Faktoren, die Einfluss auf die Teilhabe am (maßgeblich schriftlich kommunizierten und digitalen) „Fernunterricht“ haben. Solche Lern- und Lebensbedingungen sind sowohl von den entsprechenden Förderschulen zu berücksichtigen, die bis heute bundesweit von knapp 60 Prozent der Schüler\*innen mit festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen besucht werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), als auch von den inklusiven Regelschulen. Die Einlösung ihres Rechtes auf inklusive Bildung gilt auch in der Krise weiter; es ist indes schwieriger umzusetzen als bei anderen Schüler\*innen, wie auch erste empirische Befunde aus der Krise deutlich werden lassen.

## **2.2 Die Situation von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Schulschließung aufgrund der Corona-Pandemie**

Im Kontext der Corona-Pandemie sind bisher wenige Studien veröffentlicht worden, aus denen sich Informationen zur Situation von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ableiten lassen. Eine bereits Ende April veröffentlichte Studie mit mehr als 7.000 Befragten in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Huber et al., 2020; siehe auch den Beitrag von Huber et al. in diesem Band) verweist auf

deren besondere Problematik: „(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer“ in der aktuellen Situation sind wahrscheinlich Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern“ (ebd., S. 108). Diese bräuchten nach Einschätzung der Lehrkräfte und Schulleitungen Unterstützung in einem Ausmaß, welches die Eltern nicht bieten könnten. Zudem sei der Kontakt seitens der Lehrkräfte mit den – insbesondere jüngeren – Schüler\*innen erschwert, weil die Eltern nicht zuverlässig erreichbar seien und keine eigene Initiative zeigten. Auch der Zugang zu digitalen Lernplattformen und Kommunikationsmedien (z. B. E-Mail) sei erschwert, beispielsweise weil keine oder nicht genug technische Geräte im Haushalt vorhanden sind oder der Internetzugang eingeschränkt ist. Selbst wenn die Schüler\*innen Zugriff auf die an sie gestellten Aufgaben erhalten, ergeben sich weitere Probleme, z. B. ein Mangel an Unterstützung und räumlich beengte Verhältnisse, die ein konzentriertes Arbeiten unmöglich machen. Im qualitativen Teil der Studie von Huber et al. (2020) weisen einzelne Lehrkräfte darauf hin, dass gerade die Schüler\*innen, die ohnehin schon aus sozial benachteiligten Milieus stammen, am stärksten von der Krise betroffen sind, weil sie zuhause nicht die Förderung erfahren, die beispielsweise Kinder aus Akademikerfamilien erhalten.

Wie und ob die einzelnen Bundesländer während der Schulschließung die sonderpädagogische Förderung im „Lernen“ und in der „emotional-sozialen Entwicklung“ regeln, haben Casale, Börnert-Ringleb & Hillenbrand (2020) untersucht. Sie zeigen, dass die Regierungen der Länder eine sonderpädagogische Förderung zwei Wochen nach der Schließung der Schulen in keinerlei öffentlich verfügbaren Dokumenten explizit thematisieren, und verweisen auf die Notwendigkeit, hier ein fundiertes Konzept zu erarbeiten. Dies erfordert – Zugang vorausgesetzt – auf Seiten der Lehrkräfte und der Eltern bzw. der Schüler\*innen ein erhebliches Maß an Bereitschaft und Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien, da sich ein effektiver pädagogischer „Fernunterricht“ – gerade auch mit Blick auf die für unterstützungsbedürftige Schüler\*innen unerlässliche Individualisierung und Förderung – anders kaum verwirklichen lässt. Ob hier die nötigen Strukturen und Voraussetzungen gegeben sind, lässt sich anhand der international vergleichenden Schulleistungsstudie ICILS 2018 (International Computer and Information Literacy Study; Eickelmann et al., 2019) bezweifeln. Lediglich 4,6 Prozent der deutschen Lehrkräfte geben hier an, in den letzten zwei Jahren Fortbildungen zur Nutzung digitaler Medien durch Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht zu haben (zum Vergleich: der internationale Mittelwert liegt bei 23,8 %).

### **3 Umsetzung des „Fernunterrichts“ am Beispiel der Laborschule Bielefeld – ein Blick in die Praxis**

Die Laborschule Bielefeld verfügt als Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) über jahrzehntelange Erfahrung in der gemeinsamen Unterrichtung einer heterogenen Schülerschaft. Wie an vielen anderen Gesamtschulen im Land NRW (z. B. in der Untersuchungsgruppe des Projektes BiFoKi; vgl. [www.bifoki.de](http://www.bifoki.de)) beträgt der Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf etwa 11 Prozent der Gesamtschülerschaft (Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann, 2019). Der reformpädagogische Ansatz, ihr besonderes pädagogisches Profil und die Arbeit im Lehrer-Forscher-Modell stellen zwar günstige Bedingungen dar, die nicht ohne Weiteres auf alle Schulen im Land NRW übertragbar sind. Nichtsdestotrotz sind die Herausforderungen hier die gleichen wie an der Mehrheit der anderen inklusiv arbeitenden Schulen in NRW auch: Es existieren keine Online-Lernplattform und kein umfassendes Konzept für (digitalen) „Fernunterricht“, und die Personalausstattung wie auch die vielfältigen Problemlagen der Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen unterscheiden sich nicht von denen, die öffentliche Schulen besuchen. Allerdings wird hier ein besonderes Augenmerk auf gelingende pädagogische Beziehungen und ein hohes schulisches Wohlbefinden auch für diese Kinder und Jugendlichen gelegt (ebd.; Külker, Dorniak, Geist, Kullmann, Lütje-Klose & Siepmann, 2017), was eine günstige Bedingung darstellt, um den Herausforderungen der Krise begegnen zu können. Dennoch lassen sich dadurch – insbesondere für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – bei weitem nicht alle Probleme lösen. Die Herausforderungen des „Fernunterrichts“ sind auch hier erheblich.

#### **3.1 Individualisierter Unterricht**

Ein grundsätzlich individualisierter Unterricht ist eine zentrale Bedingung für die inklusive ebenso wie für die Förderbeschulung von Schüler\*innen mit ihren sehr unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen (Werning & Lütje-Klose, 2016). Dieses Prinzip ist gerade während der Zeit des „Fernunterrichts“, wenn (lernschwache und emotional-motivational beeinträchtigte) Schüler\*innen sich neue Inhalte alleine erarbeiten müssen, wichtiger denn je. Die einzelnen Jahrgänge arbeiten dabei an einem gemeinsamen Thema und erhalten nach Leistung differenzierte und offene Aufgabenstellungen. Somit bekommen alle Schüler\*innen, auch solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, potenziell die Möglichkeit, Aufgaben zu bearbeiten, die ihrem Lernstand angemessen sind. Die konzeptionell verankerte, systematische Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens an der Laborschule stellt günstige Voraussetzungen hierfür dar, kann aber auch von anderen Schulen implementiert werden. Gerade offene Aufgabenstellungen bieten die Chance einer natürlichen Differenzierung und sind für den „Fernunterricht“ besonders gut geeignet (von

der Groeben, 2013). Für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es aus motivationaler Sicht enorm wichtig, dass sie von den Aufgaben nicht überfordert sind, sondern eine realistische Möglichkeit haben, am „Fernunterricht“ teilzunehmen. Dies erfordert zusätzlich eine enge Begleitung durch Lehrkräfte und/oder Pädagog\*innen, da es gerade bei leistungsschwächeren Schüler\*innen notwendig ist, zusätzliche strukturierende Hilfen (z. B. durch besonderes Material, Markierungen im Text, die Verwendung eingeführter Symbole) zu geben. In Abhängigkeit vom Alter, den kognitiven und den technischen Möglichkeiten wird an der Laborschule dann beispielsweise auf E-Mails, Videokonferenzen, WhatsApp oder auch auf eine postalische Zustellung von Aufgaben und auf das Telefon zurückgegriffen.

### **3.2 Es ist gerecht, Unterschiede zu machen**

Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten „Lesen“, „Emotional-soziale Entwicklung“ und „Sprache“ benötigen seitens der Lehrkräfte ein besonderes Maß an Begleitung und Aufmerksamkeit, da diese zu einem großen Teil nicht in der Lage sind, ihre Aufgaben selbständig zu bearbeiten und kaum auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen können. Aus diesem Grund werden die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den Lehrkräften der Laborschule – wie auch an anderen inklusiven Schulen – besonders intensiv betreut. Dadurch soll der Gefahr begegnet werden, dass diese Schüler\*innen in den Wochen der Schulschließung größere Lernrückstände aufbauen. Gerade für diese Kinder und Jugendlichen ist auch eine sozial-emotionale Begleitung während dieser Zeit außerordentlich wichtig. Die Lehrkräfte und die anderen Mitarbeiter\*innen der multiprofessionellen Teams nehmen als Bezugspersonen eine wichtige Rolle für die Schüler\*innen ein, weshalb regelmäßige Nachrichten und Anrufe signalisieren, dass die Beziehung trotz Schulschließung nicht abbricht. Manchmal bedarf es in Krisensituationen, die aufgrund der besonderen Situation verstärkt auftreten können, auch längerer Telefonate mit den Schüler\*innen. Auch im Regelbetrieb der Schule benötigen einige Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufiger Pausen und Orte, an die sie sich zurückziehen können. Mit intensiven persönlichen Kontakten kann zumindest teilweise versucht werden, diesen Mangel zu kompensieren, zumal das Zuhause der Schüler\*innen oftmals auch kein Ort ist, an dem sie diese Entspannung und Ruhe erfahren können.

Auch Lehrkräfte anderer Schulen versuchen zunehmend, die persönlichen Kontakte zu den besonders vulnerablen Schüler\*innen aufrechtzuerhalten und ihnen entsprechend ihrer Bedarfe mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Dies ist in der Phase der weitgehenden Isolation auch deshalb geboten, damit diese Schüler\*innen nicht völlig aus dem Blick der Gemeinschaft geraten, zumal sich in den Medien Hinweise darauf häufen, dass die häusliche Gewalt in der Krise zunimmt.

### 3.3 Lernen in sozialer Gemeinschaft

Neben individualisierten Aufgaben und Arbeitsformen ist das Lernen in heterogenen Gruppen in besonderer Weise auf das bewusste Herstellen von Gemeinschaft angewiesen. Das gilt umso mehr in der Zeit des „Fernunterrichts“. Das für eine inklusive Didaktik prägende Prinzip des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Scheidt, 2017), das auch in Konzepten der sonderpädagogischen Didaktik stark gemacht wird, eröffnet in der (vorübergehend distanzierten) Lerngruppe hier bedeutsame Möglichkeiten. So greifen Lehrkräfte z.B. darauf zurück, von einzelnen Schüler\*innen thematisch arbeitsteilig Erarbeitetes in Videokonferenzen vorzustellen und dann gemeinsam zu diskutieren. Viele Lerngruppen der Sekundarstufe I sind untereinander über ihre Smartphones so gut vernetzt, dass sie über ihre eigenen Kommunikationskanäle in der Lage sind, Aufgaben gemeinsam zu besprechen, ein Brainstorming zu Themen oder Arbeitsaufgaben in einer Gruppe zu machen und auch über Online-Portale gemeinsam an einem Dokument zu arbeiten. Den Schüler\*innen, die dazu nicht in der Lage sind oder die nicht das nötige technische Equipment besitzen, werden durch die Lehrkräfte andere Möglichkeiten geboten, einen Beitrag zu leisten und sich als Teil der Gruppe sowie als kompetente Lerner\*innen zu erleben. So werden im Sinne eines gemeinsamen Produktes z.B. Arbeitsergebnisse einer Lerngruppe zu einem „Gruppenbuch“ zusammengefasst, d.h., es werden Collagen erstellt, Bilder zu kleinen Bildbänden zusammengefügt und über verschiedene Kanäle allen Mitgliedern der Lerngruppe zugänglich gemacht.

### 3.4 Feedback

Für den Lernfortschritt ist neben der Bearbeitung der individualisierten Aufgaben ein angemessenes Feedback zu den Ergebnissen von großer Bedeutung (Hattie & Timperley, 2016/2007). Vor allem für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist ein prozessorientiertes Feedback wichtig, weil es neben den Lernfortschritten auch zu einer gesteigerten Selbstregulation des Lernens führt (Schwab, Goldan & Hoffmann, 2019). Die Grundsätze effektiven Feedbacks gelten dabei für alle Schüler\*innen, unabhängig von der Schulform.

Individuelle Rückmeldungen sind mittels digitaler Medien gut möglich. Arbeitsergebnisse können zugeschickt werden, und Korrekturen, Anmerkungen und Arbeitsanregungen der Lehrkräfte können direkt in digitale Texte eingearbeitet werden. Viele Schüler\*innen sind auch in der Lage, mit ihren Lehrkräften über Online-Dokumente zu kommunizieren und so gemeinsam mit ihren Lehrkräften an Texten zu arbeiten. Stehen den Schüler\*innen solche Möglichkeiten nicht zur Verfügung, können sie ihre Texte z.B. als Foto per Handy oder per Post schicken. In besonderen Fällen fahren die Lehrkräfte zu ihren Schüler\*innen nach Hause, holen sich die Arbeitsergebnisse ab und bringen sie am nächsten Tag kommentiert zurück.

### **3.5 Erwachsene als Verantwortungsgemeinschaft**

Um Schüler\*innen individuell zu begleiten und sie in ihrer (Lern-)Entwicklung anzuregen, bedarf es multiprofessioneller Teams, die gut aufeinander abgestimmt sind (Brandt, Geist & Siepmann, 2018). Das, was im geregelten Schulalltag oft ganz selbstverständlich ist, wird an der Laborschule Bielefeld wie in anderen Schulen mit funktionierenden multiprofessionellen Teams auch während der Schulschließung und des „Fernunterrichts“ bestmöglich umgesetzt. Die Lehrkräfte und Pädagog\*innen planen gemeinsam den „Fernunterricht“, stimmen sich z. B. hinsichtlich des Aufgabensumms ab und koordinieren die Betreuung der Schüler\*innen. Das ist besonders wichtig, weil sonst die Gefahr besteht, dass die Schüler\*innen durch eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben von Lehrkräften aus den einzelnen Fächern mit verschiedenen Abgabefristen „überrollt“ werden. Besonders für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt es, eine solche Situation unbedingt zu vermeiden, damit sie ihre Lernmotivation aufrechterhalten können.

Bei der Zusammenarbeit geht es auch darum, Problemlagen individueller Schüler\*innen zu identifizieren und zu adressieren. Die Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen der Jahrgänge fühlen sich gemeinsam für die Kinder und Jugendlichen verantwortlich. Wer welches Kind besonders unterstützt, wird nicht in erster Linie abhängig von der jeweiligen Profession entschieden, sondern unter der Fragestellung, wer zu welchen Schüler\*innen eine besondere Beziehung aufgebaut hat; das heißt, dass sich Sonderpädagog\*innen nicht zwingend nur den Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuwenden.

Obleich an der Laborschule entsprechende Strukturen schon vorhanden sind, lassen sich auch an anderen Schulen Absprachen zwischen einzelnen Lehrkräften dahingehend umsetzen, welche Aufgaben zu bearbeiten sind und wer für welche\*n Schüler\*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf – im Sinne des regelmäßigen Kontakts – zuständig ist. Das verringert zum einen den Aufwand für die Lehrkräfte und schafft zum anderen auch eine verlässliche Basis für die entsprechenden Schüler\*innen.

### **3.6 Eltern einbeziehen und unterstützen**

Eine enge Zusammenarbeit und offene Kommunikation mit den Eltern stellt ein wesentliches Element gelingender Gestaltung von Schule dar. Das gilt umso mehr in einer Situation, in der Eltern stark gefordert sind und sich vielfach sogar überfordert fühlen. Die über Jahre gewachsene Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Eltern ermöglicht eine offene Kommunikation von Problemen und die Suche nach gemeinsamen Lösungen, die nicht nur den „Fernunterricht“, sondern auch die psychosoziale Belastungssituation zuhause betreffen. Auch hier werden verschiedene

Kommunikationskanäle genutzt, die an den Voraussetzungen auf Seiten der Eltern ausgerichtet sind.

Eine intensive Kooperation mit dem Elternhaus stellt nicht nur an der Laborschule einen elementaren Baustein des Schulkonzepts dar. Sie kann allgemein als Erfolgsfaktor von (inklusivem) Unterricht verstanden werden (Wild & Lütje-Klose, 2017). Auch wenn die Laborschule in diesen außergewöhnlichen Zeiten auf bestehende Bündnisse mit Eltern aufbauen kann, können alle Schulen es zum Anlass nehmen, hier Kontakte herzustellen, um die Schüler\*innen ganzheitlich zu unterstützen.

#### **4 Fazit**

Am Beispiel der Laborschule Bielefeld konnte gezeigt werden, dass die Prinzipien eines qualitativ hochwertigen (inklusiven) Unterrichts – trotz Fehlens einer Online-Lernplattform – den „Fernunterricht“ für alle Schüler\*innen begünstigen. Dabei handelt es sich um Grundsätze, die – wie auch viele andere Beispiele zeigen (z. B. Nachtwey, 2020) – jedes Kollegium im Umgang mit (sonderpädagogisch förderbedürftigen) Schüler\*innen umsetzen kann: Differenzierung von Aufgaben, bedarfsorientierte Unterstützung im „Fernunterricht“, Aufrechterhaltung der Beziehung zu den Schüler\*innen, angemessene Rückmeldungen zu den Arbeitsergebnissen und, wenn möglich, Kontakt zu den Eltern. Dabei können sich die Herausforderungen und gebotenen Maßnahmen für Schüler\*innen der anderen Förderschwerpunkte, die im Beitrag nicht betrachtet wurden, zum Teil noch deutlich anders darstellen und sehr viel individuellere Absprachen mit den Eltern ebenso wie im multiprofessionellen Team erforderlich machen. Dies gilt grundsätzlich für alle Schüler\*innen und für jene mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in ganz besonderem Maß, zumal deren Recht auf Bildung durch den eingeschränkten Schulbetrieb nicht verwirklicht ist. Langfristig kann für Schulen, an denen entsprechende Strukturen nicht etabliert sind, die Krise ein Anlass sein, sich auf diese Weise weiterzuentwickeln.

Anhand des Beispiels soll jedenfalls nicht suggeriert werden, dass die besonderen Herausforderungen für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihre Lehrkräfte problemlos bewältigt werden können. Auch an erfahrenen inklusiven Schulen wie der Laborschule wächst die Sorge, dass Schüler\*innen während der Zeit des eingeschränkten Schulbetriebs und des „Fernunterrichts“ unterschiedlich große Lernfortschritte machen, und dies wird umso gravierender, je länger diese Phase andauert.

In diesem Zusammenhang sind aus Sicht der Autorinnen politische Entscheidungen notwendig, die insbesondere Schüler\*innen aus sozioökonomisch benachteiligten und psychosozial belasteten Elternhäusern in den Blick nehmen und ihnen bei

einer schrittweisen Wiedereröffnung der Schulen und den Notbetreuungen Vorrang einräumen. Auch für die individuellen Hilfen, die vielen dieser Kinder in Form von Schulbegleiter\*innen zustehen, müssen kreative Lösungen gefunden werden, die unter Berücksichtigung der Gesundheitsrisiken auch Besuche zuhause ermöglichen. Dies würde Familien entlasten und das Lernen der Schüler\*innen zusätzlich unterstützen. Zudem wäre gewährleistet, dass diese Kinder regelmäßige, persönliche Kontakte außerhalb der Familie haben, was in einzelnen kritischen Fällen auch der Sicherung des Kindeswohls dienen kann. Wenn ein vollständiger Präsenzunterricht noch längere Zeit nicht möglich ist, wird es vor allem darum gehen, schulische Infrastrukturen für den „Fernunterricht“ zu schaffen. Hierzu zählt zunächst der flächendeckende Zugang aller Schüler\*innen zu digitalen Endgeräten und mit Blick auf die Digitalisierung des Lernens die

„Bereitstellung von Lernmanagementsystemen, von digitalen webbasierten Lernressourcen für die Unterrichtsfächer, von spezifischer digitaler Hard- und Software für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lernausgangslagen und im Hinblick auf verschiedene Förderbedarfe“ (Eickelmann, Masek & Labusch, 2019, S. 16),

sodass die Möglichkeit einer gleichberechtigten Teilhabe am Unterricht für jedes Kind gewährleistet ist. Hiermit einhergehen muss die professionelle Weiterbildung der Lehrkräfte und Schüler\*innen zur Nutzung der entsprechenden Medien. Die Forschung der kommenden Jahre wird zeigen, welche Effekte der „Fernunterricht“ während der Krise auf die (Lern-)Entwicklung der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat(te).

## Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandt, S., Geist, S., & Siepmann, C. (2018). Das Beratungsteam. Multiprofessionelle Unterstützung für Lehrkräfte. *Schule inklusiv*, 1, 9–13.
- Casale, G., Börnert-Ringleb, M., & Hillenbrand, C. (2020, im Erscheinen). Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71.
- Die Inklusiven (2020). *Corona-Homeschooling geht nächste Woche weiter: Willkür bei Teilhabe-Assistenz auch*. Pressemitteilung vom 16.04.2020. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: [https://www.die-inkluisiven.de/aktuelles/pressemitteilungen/detail?tx\\_](https://www.die-inkluisiven.de/aktuelles/pressemitteilungen/detail?tx_)

- news\_pi1%5Baction%5D=detail&tx\_news\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\_news\_pi1%5Bnews%5D=81&cHash=ca05fc8161a590c5818b821bb245f83e.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (2019). *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster & New York: Waxmann.
- Eickelmann, B., Masek, C., & Labusch, A. (2019). *ICILS 2018 #NRW. Erste Ergebnisse der Studie ICILS 2018 für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Siepman, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist & H. Kullmann (Hrsg.), *Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 235–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldan, J., & Kemper, T. (2019). Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen – regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (3), 302–317.
- Groeben, A. von der (2013). *Verschiedenheit nutzen 1: Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung*. Berlin: Scriptor.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lehren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2016/2007). The Power of Feedback. In deutscher Sprache in K. Zierer (Hrsg.) (2016), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik: Die Wirkung von Feedback* (S. 204–239). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Siepman, C. (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Bd. 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. (2014). *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Stuttgart: Hogrefe.
- Lütje-Klose, B., & Sturm, T. (im Erscheinen). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Nachtwey, O. (2020). Lern- und Feedbackkultur. *Schule inklusiv*, 1 (6), 26–29.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schwab, S., Goldan, J., & Hoffmann, L. (2019). Individuelles Feedback als Bestandteil inklusiven Unterrichts? Eine empirische Studie über die Wahrnehmung von individuellem Lehrkraftfeedback aus Schülersicht. In M.-C. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen* (S. 95–108). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2020). *Teilhabe auf Distanz? Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik zur Corona-Krise*,

10.04.2020. Zugriff am 25.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-6-sonderpaedagogik/stellungnahmen.html>.

Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt.

Wild, E., & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 129–139). Münster et al.: Waxmann.

*Janka Goldan*, Dr., geb. 1987, Akademische Rätin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

E-Mail: [janka.goldan@uni-bielefeld.de](mailto:janka.goldan@uni-bielefeld.de)

*Birgit Lütje-Klose*, Prof. Dr., geb. 1962, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

E-Mail: [birgit.luetje@uni-bielefeld.de](mailto:birgit.luetje@uni-bielefeld.de)

Korrespondenzadresse: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Postfach 100131, 33615 Bielefeld

*Sabine Geist*, Dr., geb. 1959, Didaktische Leiterin an der Laborschule Bielefeld.

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

Korrespondenzadresse: Laborschule Bielefeld, Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld