

Inklusion leben lernen

Die inklusive Bauzeit 2025





„Lisa, komm, lass uns die Welt
beforschen.“

Ein Schüler der Christopherus-Schule Bochum



Inklusion leben lernen

Die inklusive Bauzeit 2025 am Institut für Waldorfpädagogik in Witten Annen

Eine Dokumentation
Theresa Bauer · Wilfried Gabriel

unter Mitarbeit der Projektgruppe Inklusive Bauzeit:
Dennis Vitsos, Erik Knoll, Gina Lazic, Hanna Müller,
Lisa Peters, Nori Kiss, Sofia Zatko

Witten Annen 2025/2026

Über die Autorinnen und Autoren

Theresa Bauer
ist Dozentin am IHL
(Institut für Heilpädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung)
am Institut für Waldorfpädagogik in Witten Annen.

Prof. Dr. Wilfried Gabriel
ist Professor für Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik
an der Alanus Hochschule.

Vorbemerkung

Inklusion leben lernen.

Inklusive Bauzeit 2025

(Fotos aus der Bauzeit 2026)



Die vorliegende Dokumentation ist das Ergebnis eines Projekts, das von Studierenden des Bachelor-Studiengangs Waldorfpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik in Witten Annen initiiert und getragen wurde. Im Herbst 2025 gestalteten sie die traditionelle „Bauzeit“ – jene vierwöchige handwerklich-praktische und praktisch-pädagogische Phase, mit der das Studium seit Jahrzehnten eröffnet wird – erstmals bewusst als inklusives Projekt: Zu der neunten Klasse der Blote-Vogel-Schule Witten kam eine zwölfte Klasse der Christopherus-Schule Bochum-Gerthe hinzu, einer heilpädagogischen Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Sie wurde als weitere Gruppe in die Bauzeit aufgenommen.

Was hier dokumentiert wird, ist mithin nicht allein ein pädagogisches Experiment, sondern ein Stück gelebter Praxisforschung im Sinne von Altrichter und Posch (2007) – getragen von Studierenden, begleitet von Dozie-

renden und wissenschaftlich evaluiert in Kooperation mit der Forschungsstelle für Waldorf-Arbeitspädagogik der Alanus Hochschule und der GAB München. Die Dokumentation versammelt die Stimmen der Beteiligten: der Studierenden, der Schülerinnen und Schüler beider Schulen, einer Lehrkraft der Christopherus-Schule und der Dozierenden. Sie versucht, die Erfahrungen in einen größeren pädagogischen und gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen, ohne die Unmittelbarkeit der Begegnungen zu verlieren.

Eine wesentliche, nicht nur dokumentarische, sondern auch konzeptionelle Quelle dieser Arbeit bildet die Diplomarbeit von Dennis Vitsos (2025), der das inklusive Bauzeitprojekt aus seiner Tätigkeit an der Christopherus-Schule heraus mit angestoßen und im größeren Zusammenhang der Übergangsforschung begleitet hat. Seine Untersuchung zu den „Möglichkeiten der Inklusion im Übergang von der



WALDORF
INSTITUT
WITTEN ANNEN

Schule zum Beruf für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ liefert sowohl den bildungspolitisch-anthropologischen Rahmen als auch wesentliche Impulse für die hier dokumentierte Praxis.

Die Dokumentation versteht sich nicht als abschließender Forschungsbericht, sondern als ein Erfahrungs- und Reflexionsdokument im besten Sinne der Praxisforschung: Die Handelnden sprechen selbst – in ihren eigenen Worten, mit ihren eigenen Fragen. Denn was in der Bauzeit geschehen ist, lässt sich nur angemessen darstellen, wenn die verschiedenen Stimmen hörbar werden, die dieses Projekt getragen haben. Die Materialien, die dieser Dokumentation zugrunde liegen, sind erhoben und ausgewertet: standardisierte Fragebögen (n = 39), Reflexionsbögen der neunten Klasse, Schüler-Feedbacks, leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften, Protokolle der

Projektgruppe sowie die Beobachtungen der begleitenden Dozierenden. Sie sind teilweise in den Anhang dieser Publikation eingeflossen, um einen Einblick in die erhobenen Daten zu gewährleisten.

Für alle Beteiligten war es ein Abenteuer mit erfolgreichem Ausgang, das die Grundlage bildet, auf diesem Weg weiterzugehen.



I. Einleitung

Worum es geht – und warum es erzählt werden sollte

Die „Bauzeit“ ist eine traditionelle vierwöchige handwerklich-praktische Phase, mit der das Studium am Institut für Waldorfpädagogik in Witten Annen eröffnet wird. Renovierungen, Gelände- und Gartenpflege sowie eigene kreative Projekte werden in Gruppen durchgeführt, begleitet von Dozierenden und fortgeschrittenen Studierenden. Doch die Bauzeit ist mehr als dies: Traditionell sind auch Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse der benachbarten Blote-Vogel-Schule für drei Wochen eingebunden. Projektarbeit ist daher hier von Anfang an ein pädagogischer Prozess: Lernen und Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen, Ergreifen des eigenen Studienortes mit Kopf, Herz und Hand (Kiersch, 1978).

Bereits in den Jahren 2001 bis 2003 hat das Institut mit der wissenschaftlichen Begleitung durch die GAB München die Lern- und Bildungspotenziale dieser Arbeitsform erschlossen und evaluiert (Brater & Rainer,

2001; Brater, Dahlem & Rainer, 2004). Im Zuge der Umgestaltung der bisherigen Ausbildung zu einem Bachelor-Studiengang Waldorfpädagogik ab dem Ausbildungsjahr 2024 muss die Bauzeit nun einer Neuorientierung im Hinblick auf die wissenschaftlichen Anforderungen eines Bachelorstudiengangs unterzogen werden. Im Zentrum steht die Frage, wie das handwerklich-praktische Arbeiten als Bildungsmittel für die akademische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern weiter erschlossen werden kann.

Im Herbst 2025 erhielt diese bewährte Praxis eine neue Dimension. Was als theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in einem Seminar zur Inklusionsforschung am IHL (Institut für Heilpädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung) begonnen hatte, wurde zusammen mit Studierenden des neuen Bachelor-Studiengangs Waldorfpädagogik in die Tat umgesetzt: Auf ihre Initiative hin kam

eine zwölfte Klasse dieser heilpädagogischen Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als weitere Gruppe hinzu. Damit begann eine pädagogische Innovation, die über das Feld der Bauzeit hinausweist: Die Frage der Inklusion, die in der bildungspolitischen Debatte häufig auf administrative und strukturelle Aspekte reduziert wird (vgl. Hinz, 2002; UN-Behindertenrechtskonvention, 2006, Art. 24), erhielt hier eine konkrete, erfahrungsgesättigte Gestalt.



Am Ende wurde es ein großes Projekt: mit Schülerinnen und Schülern zweier Schulen, mit begleitenden Lehrkräften, Studierenden aus drei Studienjahren und verschiedenen Fachbereichen sowie Dozierenden der Lehrbildungsstätte. Dass diese Initiative von Studierenden des noch jungen Bachelorstudiengangs ausging, verleiht dem Projekt seine besondere Bedeutung.

Die Handelnden sind hier zugleich Forschende und Lernende; die pädagogische Praxis wird nicht bloß angewandt, sondern im Vollzug reflektiert – ganz im Sinne dessen, was im Forschungsdesign des Instituts als „Praxisforschung“ und „Lernen an der eigenen Fragestellung“ bezeichnet wird (Brater & Rainer, 2001; vgl. Altrichter & Posch, 2007).

Leitfrage:

Wie kann Inklusion in der Lehrerbildung nicht als zusätzliche Anforderung, sondern als integraler Bestandteil pädagogischer Praxis verankert werden?



II. Zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis

Idee und Tradition der Bauzeit – Praxisforschung als Methode

Das Projekt „Inklusive Bauzeit 2025“ steht daher in einem größeren Zusammenhang, der über die einzelne Veranstaltung hinausweist. Methodisch folgt das Projekt dem Ansatz des „Lernens an der eigenen Fragestellung“, der auf dem Action-Learning basiert und von der GAB München seit vielen Jahren überall dort erfolgreich eingesetzt wird, wo es um die konkrete Weiterentwicklung der eigenen Bildungsarbeit durch die Betroffenen selbst geht (Brater et al., 2004).

Im Zentrum der Neuorientierung stehen drei Leitfragen: erstens die Frage nach dem Beitrag der Bauzeit zur Bildung der Lehrerpersönlichkeit – also nach den **personalen Kompetenzen**, die in der handwerklichen Arbeit und der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern entwickelt werden; zweitens die Frage nach der **fachlich-methodischen Bedeutung des handwerklich-praktischen Arbeitens** für die Waldorfflehrausbildung; und drittens die Frage

nach den **wissenschaftlichen Kompetenzen**, die im Zusammenhang mit der Bauzeit vermittelt werden können – eine Frage, die durch die Anbindung an den Bachelorstudiengang neue Dringlichkeit erhält. Die Neuausrichtung zielt darauf, die Bauzeit als ein integrales Bildungsmittel für die akademische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu etablieren und dabei die Ausbildung von Lehrerpersönlichkeiten ebenso zu fördern wie die Entwicklung wissenschaftlichen Kompetenzen.

Die wissenschaftliche Begleitung umfasst teilnehmende Beobachtung, qualitative Fragebögen und Gruppeninterviews. Sie erfolgt mit und durch Studierende im Rahmen des dritten Studienjahres, die damit selbst zu Forschenden werden. Dieses Forschungsdesign – Praxisforschung im eigentlichen Sinne – verbindet die Evaluation der Bauzeit mit einem Bildungsprozess: Die Studierenden lernen nicht

nur, was gelingt und wo Schwierigkeiten liegen, sondern sie lernen zugleich, ihre eigene pädagogische Praxis systematisch zu befragen und zu dokumentieren.

Die inklusive Bauzeit 2025 fügt diesem Rahmen eine weitere Dimension hinzu. Denn die Entscheidung, eine Klasse der Christopherus-Schule aufzunehmen, war nicht das Ergebnis einer administrativen Vorgabe, sondern einer studentischen Initiative, die aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion erwuchs. Theorie und Praxis stehen hier nicht in einem Anwendungsverhältnis, sondern in einem produktiven Wechselspiel: Die theoretische Reflexion motiviert die praktische Initiative, und die Praxiserfahrung nährt die weitere Reflexion. In diesem Sinne lässt sich das Projekt – unseres Erachtens – als ein Beispiel einer „responsive Evaluation“ verstehen, die z. B. Stake (2004) gefordert hat: eine Evaluation, die nicht auf die

Messung vorgegebener Outcomes zielt, sondern auf das Verstehen von Begegnungs- und Bildungsprozessen.



III. Das Institut und die studentische Initiative

Neuer Kontext: Inklusive Bauzeit 2025/26

Das Institut für Waldorfpädagogik in Witten Annen – mit dem angegliederten Institut für Heilpädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung (IHL) – bildet seit Jahrzehnten Waldorfpädagoginnen und -pädagogen aus. Die Bauzeit, mit der jedes Studienjahr beginnt, ist dabei mehr als eine organisatorische Einführung: Sie ist ein Bildungsereignis, in dem die Studierenden einander und ihren Studienort in gemeinsamer Arbeit kennenlernen. Die Einbindung von Schülerinnen und Schülern macht aus der Bauzeit von Beginn an einen pädagogischen Ernstfall – freilich einen, der durch die projektförmige Struktur und die Begleitung durch erfahrene Studierende und Dozierende einen geschützten Rahmen erhält. Ein Konzept, welches auf der Basis der Evaluation 2001 bis 2003, die u.a. die positive Lern- und Bildungswirkung dieser Arbeitsform bestätigte, seitdem immer weiterentwickelt wurde.

Wie dargestellt, ging die Initiative zur inklusiven Bauzeit von einer Gruppe von Studierenden des neuen Bachelor-Studiengangs aus, die sich im Rahmen eines Seminars am IHL mit Fragen der Inklusionsforschung beschäftigten hatten. Parallel arbeitete Dennis Vitsos aus seiner pädagogischen Tätigkeit an der Christopherus-Schule heraus an seiner Diplomarbeit, die die strukturellen Defizite des Übergangs Schule–Beruf für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zum Gegenstand machte (Vitsos, 2025). Die studentische Projektgruppe – Dennis Vitsos, Erik Knoll, Gina Lazic, Hanna Müller, Lisa Peters, Nori Kiss und Sofia Zatko – bereitete in drei vorbereitenden Schulbesuchen die neunte Klasse der Blote-Vogel-Schule behutsam auf die Begegnung mit den Christopherus-Schülerinnen und -Schülern vor.

Bemerkenswert ist, mit welcher pädagogischen Klugheit die Studierenden dabei

vorgingen. Im Planungsprotokoll vom 6. Mai 2025 heißt es: „Das Thema nicht aufbauschen“ und „normalen menschlichen Umgang zutrauen“. Diese Haltung – die Vermeidung einer defizitorientierten Sonderpädagogisierung zugunsten eines selbstverständlichen Miteinanders – durchzieht das gesamte Projekt und spiegelt jenes inklusive Verständnis wider, das auch in der Arbeit von Vitsos (2025) leitend ist: Inklusion verstanden nicht als „Beheben eines Defizits“, sondern als wechselseitige Anerkennung von Verschiedenheit; und folgerichtig auch als terminologische Verschiebung von der „Behinderung“ zum „Assistenzbedarf“, wie sie sich im aktuellen heilpädagogischen Diskurs zunehmend durchsetzt.

Die drei Besuche waren inhaltlich gestuft: ein erstes Kennenlernen und Vorstellen des Bauzeitkonzepts; eine behutsame Auseinandersetzung mit Begriffen und

möglichen Vorurteilen in Kleingruppen; schließlich ein praktisch-interaktives Treffen. Die Überlegungen des zweiten Planungstreffens vom 20. Mai 2025 zeigen, wie sensibel die Projektgruppe die eigene Planung reflektierte: Die Sorge, „übereinander“ statt „miteinander“ zu reden und durch zu viel theoretische Vorbereitung „einen Keil zwischen die Gruppen“ zu bringen, führte zu einer Umplanung – hin zu einem gemeinsamen Treffen beider Klassen auf „neutralem Boden“ am Institut. Wie es im Protokoll heißt: „Drei Treffen nur mit den Blote-Vogel-SchülerInnen – das

ist nicht Inklusion“, sondern „wieder viel theoretisch, übereinander reden statt miteinander“. Diese Einsicht zeugt von einer reflexiven Reife, die dem Projekt seine besondere Qualität verleiht.

Das pädagogische Setting der Christopherus-Schule – mit ihren regelmäßigen „Zukunftsfesten“ und individuellen Lebens- und Arbeitsplänen (OLA-Ordner) – bildet hierbei den eigentlichen Resonanzraum, aus dem das Projekt erwuchs (vgl. Vitsos, 2025). Was im schulischen Rahmen der Oberstufe als Orientierung auf das nachschulische

Leben angelegt ist, fand in der inklusiven Bauzeit eine konkrete, gemeinschaftliche Erprobung. Damit erhält das Projekt eine Doppelstruktur: Es ist Bildungsereignis für die Studierenden des ersten Studienjahres ebenso wie ein biografisch bedeutsamer Schritt für die Schülerinnen und Schüler der zwölften Klasse.



IV. Evaluationsdesign

Multiperspektivische Evaluation der Inklusiven Bauzeit

Das Evaluationsdesign folgte dem Prinzip der Multiperspektivität und Triangulation (Flick, 2011). Es kombinierte quantitative und qualitative Erhebungsmethoden, um ein vielfältiges Bild der inklusiven Bauzeit zu gewinnen.

Die Evaluation wurde mit und durch Studierende im Rahmen des dritten Studienjahres durchgeführt, was dem Praxisforschungsansatz entspricht. Die folgende Übersicht zeigt die eingesetzten Methoden:

Methode	Zielgruppe	Instrument	Erkenntnisinteresse
Standardisierter Fragebogen	Studierende (n = 39)	15 Items (3-stufige Skala) + offene Fragen	Zufriedenheit, Kooperation, Inklusionshaltung, Struktur
Reflexionsbogen	9. Klasse Blote-Vogel-Schule	4 offene Fragen (schriftlich)	Sorgen, Erlebnisse, Verbesserungsvorschläge
Qualitatives Interview	Lehrkraft (Christophorus-Schule)	Leitfadengestütztes Interview	Entwicklungsprozesse, strukturelle Bedingungen
Teilnehmende Beobachtung	Dozierende, 3. Studienjahr	Beobachtungsprotokoll, Forschungstagebuch	Soziale Dynamiken, Begegnungsmomente
Gruppenreflexion	Studierende, Schüler*innen	Wöchentliche Reflexionsrunden	Reifungsprozesse, Gruppenklima, Wendepunkte

Die multiperspektivische Anlage erfasst die Sichtweisen aller am Projekt Beteiligten: Studierende des ersten Studienjahres, Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse, Schülerinnen und Schüler der Christophorus-Schule, Lehrkräfte und Begleitpersonen sowie Dozierende und

die studentische Projektgruppe. Die Auswertung folgt einem integrativen Ansatz: deskriptive Auswertung der Fragebogendaten, qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2015) sowie Triangulation der verschiedenen Datenquellen.



V. Projektverlauf: Von der Idee zur Begegnung

V.1 Vorbereitung und Kooperationen

Die Vorbereitungsphase erstreckte sich von Mai bis August 2025 und umfasste drei vorbereitende Schulbesuche in der Blote-Vogel-Schule (Mai/Juni 2025), einen Besuch in der Christopherus-Schule, die Abstimmung mit der Bauzeitleitung sowie die Klärung der eigenen Rolle. In den Projektprotokollen dokumentierte die Gruppe ihre Selbstverständigung: „Wir planen das Projekt und sind aktiver Teil der Bauzeit, wir sind aber nicht Bauzeitleitung.“ Diese Unterscheidung erwies sich als wesentlich, denn sie ermöglichte der Projektgruppe, die inklusive Dimension zu verantworten, ohne die bewährte Gesamtstruktur der Bauzeit in Frage zu stellen.

V.2 Arbeitsphasen und Wochenstruktur

Anfang September 2025 standen sie schließlich in einem „sehr großen Kreis“: Studierende, die neunte Klasse der Blote-Vogel-Schule und die zwölfte Klasse der Christopherus-Schule. In fünf Arbeitsgruppen – Wald, Gelände, Maler, Pflaster, Leitung – wurde drei Wochen lang gemeinsam gearbeitet. Die Christopherus-Schule war montags bis donnerstags anwesend, die Klasse der Blote-Vogel-Schule in der ersten Hälfte mit einer Hälfte der Klasse, in der zweiten mit der anderen Hälfte und in der letzten Woche als gesamte Klasse.

Einen besonderen Stellenwert erhielt der tägliche Bauzeitchor: Im gemeinsamen Singen wurde gleichsam hörbar, was Inklusion im besten Sinne bedeuten kann – die Akzeptanz der Stimmenvielfalt als Grundlage einer tragfähigen Gemeinschaft. „Schon nach dem ersten Tag war klar“, so eine Studierende, „wir lachen nicht übereinander, auch wenn wir lauter oder leiser, schräger oder konsonantischer singen, denn genau darauf kommt es an: die Vielfalt unserer Stimmen schafft die Gemeinschaft.“



V.3 Zusammenspiel der drei Gruppen

Die eindrücklichsten Zeugnisse dieses Projekts liegen freilich in konkreten Begegnungen, die sich – oft ganz unspektakulär – im Arbeitsalltag ergaben. Ein Dozierender beobachtete: „Am meisten beeindruckt hat mich, dass die verschiedenen Schülergruppen ganz ohne künstliches Heranführen ihren Weg zueinander gefunden haben innerhalb von nur vier Tagen.“ So fanden etwa ein Neuntklässler und ein Zwölftklässler der Christopherus-Schule über die schlichte Tätigkeit des sich Abwechselns beim Schubkarrenfahren zueinander – eine Freundschaft, die keiner verbalen Vermittlung bedurfte. Eine Klassenlehrerin brachte es auf den Punkt: „Da braucht es nicht mehr die Worte und die Kommunikation. Ja, da reicht eine Schubkarre.“

Nicht verwunderlich, dass die beiden in der Pause beisammenstanden und

einer von ihnen zwei Kakaos mit Vanillemilch bestellte. „Dass die Einigung davor auf die Vanillemilch nicht von beiden Seiten eine verbale Äußerung benötigt“, notierte eine Studierende, „scheint für die beiden selbstverständlich.“ Solche Szenen mögen anekdotisch wirken; pädagogisch verweisen sie aber auf etwas Wesentliches: Inklusion gelingt dort, wo sie nicht inszeniert werden muss, sondern aus gemeinsamer Tätigkeit gleichsam von selbst erwächst.

In den wöchentlichen Reflektionsrunden traten bemerkenswerte Reifungsprozesse zutage. Eine Zwölftklässlerin der Christopherus-Schule tat das manchmal Grenzen austestende Verhalten der Neuntklässler gelassen ab: „Die sind halt auch einfach in der Pubertät.“ Und ein Neuntklässler brachte seine Erkenntnis auf die schlichte Formel: „Ich hätte nicht gedacht, dass die so normal sind.“ – ein Satz, der in seiner Direktheit mehr über gelingende Inklusion aussagt

als mancher programmatischer Leitfaden. Dass einige Neuntklässler am Freitag – die Christopherus-Schule war nur montags bis donnerstags anwesend – ihre Gruppenmitglieder spürbar vermissten, spricht für die Tiefe der entstandenen Beziehungen.

Beim abschließenden Bauzeitfest, zu dem Familien und Angehörige eingeladen waren, war es besonders für die Eltern der Christopherus-Schülerinnen und -Schüler „von großer Bedeutung, ihre Kinder in einer Menschenmenge so natürlich zu erleben“. Bei der Choraufführung hatten, so der berührende Bericht, „Zuschauerinnen wie Sängerinnen die Augen mit Tränen und die Herzen mit Wärme gefüllt“.

VI. Erfahrungen und Stimmen: Was die Beteiligten berichten

Eine Dokumentation, die ihrem Gegenstand gerecht werden will, muss die verschiedenen Perspektiven zu Wort kommen lassen. Die inklusive Bauzeit wurde von Studierenden, Neutklässlern, Christopherus-Schülerinnen und -Schülern sowie Dozierenden und Lehrkräften erfahren – und jede dieser Perspektiven fügt dem Gesamtbild eine eigene Färbung hinzu. Im Folgenden werden die Ergebnisse der systematischen Evaluation mit den Stimmen der Beteiligten verwoben.

VI.1 Die Perspektive der Studierenden

Die Evaluation unter den 39 teilnehmenden Studierenden zeichnet ein eindrucksvolles Bild. Die große Mehrheit – 37 von 39 – empfand die Bauzeit als gelungenen Einstieg ins Studium (94,9 %). Das soziale Miteinander wurde als besonders bereichernd erlebt: 92,3 % der Befragten beschrieben ein harmonisches Miteinander. Der gemeinsame künstlerische Beginn durch Chor und Kreistanz wurde von 97,4 % als sinnvoll bewertet. Das kooperative Arbeiten in den Gruppen gelang weitgehend (74,4 % „trifft zu“, 23,1 % „teils-teils“).

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation ist der deutliche Einstellungswandel gegenüber Inklusion. Viele Studierende starteten mit Skepsis, berichteten jedoch im Verlauf von persönlichen Wachstumsprozessen und neuen Freundschaften. Dieser Befund lässt sich, wie schon Allport (1954) klassisch

herausgearbeitet hat, mit der Kontakthypothese in Verbindung bringen: Der direkte, gleichberechtigte Kontakt unter günstigen Bedingungen baut Vorurteile ab. Die handlungsorientierte, projektförmige Arbeit der Bauzeit scheint geradezu ideale Bedingungen für solche Kontakterfahrungen zu bieten. Eine überwältigende Mehrheit – 30 von 39 Befragten (76,9 %) – würde die nächste Bauzeit wieder inklusiv mit zwei Schulklassen gestalten wollen.

„Ich bin unendlich dankbar, dass ihr das Inklusive Projekt ins Leben gerufen habt. Für mich fühlt es sich so an, dass die Christopherus-Schüler uns mehr ins Herz bringen.“
(Studierende)

Freilich zeigt die Evaluation auch Entwicklungsfelder, wobei das deutlichste die Ziel- und Aufgabenklarheit betrifft: Nur 28,2 % der Befragten erlebten die inhaltlichen Anforderungen und Ziele als „für alle klar“, während 59,0 % „teils-teils“



angaben. Hier liegt der dringendste Hinweis für die Weiterentwicklung: Transparenz darüber, wozu gearbeitet wird, was genau zu tun ist und wer welche Verantwortung trägt, ist ein Engpass, welcher das Gelingen des Projekts partiell beeinträchtigte.

Bemerkenswert ist die Rolle des dritten Studienjahres: Während dessen Unterstützung als sehr hilfreich empfunden wurde, halten knapp 50 % der Befragten es für „nicht denkbar“, das Projekt ohne diese Unterstützung durchzuführen. Zugleich gaben 64,1 % an, sich nicht pädagogisch überfordert gefühlt zu haben – ein ermutigendes Ergebnis angesichts der Komplexität des inklusiven Settings. Konflikte gab es kaum, und wenn sie auftraten, konnten sie meist geklärt werden.

VI.2 Die Stimmen der neunten Klasse

Die systematische Reflexion mit der neunten Klasse am 6. Oktober 2025 (23 Rückmeldungen) bestätigte das insgesamt positive Bild, offenbarte aber zugleich die Perspektive von Jugendlichen, die in einer ganz eigenen Lebensphase stehen – der Pubertät – und deren Erfahrungshorizont sich naturgemäß von dem der Studierenden unterscheidet.

Auf die Frage, was sie konkret anders machen würden, nannten 11 von 23 Befragten den Wunsch nach kürzerer Arbeitszeit, 8 wünschten sich weniger Zeit fürs Singen, und 4 sprachen sich dafür aus, die Bauzeit durchgehend als ganze Klasse zu erleben. Bei der Frage nach vorherigen Sorgen gaben sieben Schülerinnen und Schüler an, keine gehabt zu haben; drei hatten Bedenken hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Christopherus-Schülern, die sich freilich nicht bestätigten.

„Ich hatte Sorge, dass es schwer ist mit den Schülern der anderen Schule zu kommunizieren. Es war aber überraschend einfach.“ (Neunklässler)

Dieses „überraschend einfach“ ist – meines Erachtens – der wichtigste Satz der gesamten Reflexion: Er spricht für die Kraft des gemeinsamen Tuns, die theoretische Bedenken im Handumdrehen auflöst. Die schönsten Erlebnisse lagen für viele im Miteinander: beim gemeinsamen Spielen, in den Pausen im Café, beim Bauzeitfest, bei dem die Familien sahen, was geschafft wurde. Und der Stolz richtete sich auf Greifbares: den renovierten Konferenzraum, die Feuerstelle, das verlegte Parkett. „Auf alles“, schrieben gleich vier Schülerinnen und Schüler – eine Antwort, deren Schlichtheit für sich spricht.

Zugleich muss festgehalten werden, dass die Reflexion auch eine einzelne Stimme enthält, die eine ehrli-

che, aber beunruhigende Spannung sichtbar macht: „Ich hatte Angst, dass ich über die behinderten Kinder lachen müsste. Es hat sich bestätigt.“ Solche Rückmeldungen sind nicht zu übergehen; sie erinnern daran, dass Inklusion kein harmonisches Endprodukt ist, sondern ein Prozess, in dem auch Unbehagen, Unsicherheit und mitunter Überforderung ihren Platz haben müssen.



VI.3 Die Perspektive der Christopherus-Schule

Das ausführliche Interview mit einer Lehrkraft der Christopherus-Schule eröffnet eine Perspektive, die für das Verständnis des Projekts von zentraler Bedeutung ist. Denn hier wird sichtbar, was die Bauzeit für jene Jugendlichen bedeutete, die im Alltag häufig auf ihre Beeinträchtigung reduziert werden – und die hier, im geschützten Rahmen des Instituts, gleichsam zu sich selbst kamen.

Die Lehrkraft berichtete von eindrucksvollen Entwicklungen bei einzelnen Schülern. Ein Schüler, der früher nie allein einkaufen gegangen war, ging nun selbstverständlich mit einem Mitschüler los; ein anderer, der zuvor ständig Dinge verloren oder vergessen hatte, übernahm nach der Bauzeit Verantwortung für die Übergabe seiner Medikamente, führte sachliche Gespräche und meldete sich von sich aus – „früher wäre das undenkbar gewesen“, so die Lehrkraft.

„Heute klärt er solche Dinge selbst.“ Wieder ein anderer, der früher provokante Dinge getan hatte, verhielt sich nun ruhig und zuverlässig.

Besonders aufschlussreich ist die Beobachtung zur Alters- und Reifekonstellation: Die Zwölftklässler der Christopherus-Schule traten trotz ihrer Beeinträchtigung mit einer Selbstverständlichkeit und Individualität auf, die den Neuntklässlern der Regelschule – noch ganz in der Unsicherheit der Pubertät befangen – fehlte. „Rückblickend glaube ich“, so die Lehrkraft, „dass diese Konstellation ideal war. Denn obwohl meine Schüler objektiv eher leistungsschwächer sind, hatten sie durch ihr Alter schon ein gewisses Selbstbewusstsein.“ Diese natürliche Hierarchie gab den Christopherus-Schülern Sicherheit und den Neuntklässlern eine neue Erfahrung.

Die dreimalige Vorab-Präsenz am Institut erwies sich als entscheidend: Die Schüle-

rinnen und Schüler kannten sich aus, fühlten sich sicher. Dass sie irgendwann von sich aus den Wunsch äußerten, im Café statt im Nebenraum zu frühstücken – „also dort, wo auch andere sind“ –, war ein bemerkenswerter Schritt. „Normalerweise melden sie sich nicht, wenn sie etwas möchten“, erklärte die Lehrkraft. „Sie folgen einfach den Anweisungen.“ Dass sie sich hier selbst einbrachten, ein Bedürfnis formulierten und dieses umsetzten, war „ein großer Schritt auf dem Weg zum Erwachsenwerden“.

Die Lehrkraft formulierte aber auch eine wichtige strukturelle Beobachtung, die über das einzelne Projekt hinausweist: Die „normale Welt“ habe „kein Defizitbewusstsein“, wenn sie keine Menschen mit Behinderung in ihrer Umgebung hat. Das Bedürfnis nach Begegnung existiere in der Regel auf Seiten der Förderschulen; die Regelschulseite müsse erst sensibilisiert werden. Kritisch merkte sie die Gestaltung der Verabschiedung beim

Bauzeitfest an: Die getrennte Würdigung der Klassen habe dem inklusiven Gedanken widersprochen. „Die einzig angemessene Form der Verabschiedung wäre gewesen, alle Schüler gemeinsam nach vorne zu bitten.“

VI.4 Beobachtungen der Dozierenden

Die Beobachtungen der Dozierenden und der studentischen Bauzeitbegleitung ergänzen das Bild um eine weitere Facette. Ein Dozierender beobachtete, dass die verschiedenen Schülergruppen ganz ohne künstliches Heranführen ihren Weg zueinander gefunden haben. Diese Einschätzung unterstreicht die Bedeutung der handwerklichen Projektarbeit als Medium

der Begegnung: Nicht die pädagogische Anleitung, sondern die gemeinsame Tätigkeit schuf den Raum, in dem Beziehungen wachsen konnten.

Die studentische Leitung des Bauzeitchores – von 92,3 % als passend bewertet – war dabei mehr als ein musikalisches Angebot: Sie war ein tägliches Ritual, in dem die gesamte Gemeinschaft – unabhängig von Alter, Fähigkeit und institutioneller Zugehörigkeit – zusammenfand. Dass der Chor für einige Christopherus-Schülerinnen und -Schüler eine Anstrengung darstellte, verweist zugleich darauf, dass Inklusion nicht in der Komfortzone stattfindet, sondern dort, wo Gewohntes überschritten wird.

VII. Pädagogische Ergebnisse: Was gelernt wurde – und wie

VII.1 Persönlichkeits- bildung und sozialer Kompetenzzuwachs

Die Bauzeit bestätigte einmal mehr ihr Potenzial für die Bildung der Lehrerpersönlichkeit. Die handwerklich-praktische Arbeit in alters- und kompetenzgemischten Gruppen forderte personale Kompetenzen heraus: Selbstorganisation, Teamfähigkeit, Kommunikation, Konfliktfähigkeit. Dass 64,1 % der Studierenden sich trotz des inklusiven Settings nicht pädagogisch überfordert fühlten und Konflikte, wo sie auftraten, meist geklärt werden konnten, spricht für die Tragfähigkeit der gewählten Struktur.

Die entscheidende Erweiterung durch das inklusive Setting liegt in der Dimension des Einstellungswandels: Der Weg von anfänglicher Skepsis zu persönlichem Wachstum und neuen Freundschaften, den viele Studierende beschrieben, ist ein Bildungsprozess, der sich in Seminaren nicht simulieren lässt. Er

setzt die leibhaftige Begegnung voraus – das gemeinsame Arbeiten, das Pausengespräch, den geteilten Kakao. Dieser Befund deckt sich mit den Beobachtungen der Dozierenden, dass die verschiedenen Gruppen ganz ohne künstliches Heranführen ihren Weg zueinander gefunden haben.

VII.2 Fachlich-methodische Kompetenzen

Die handlungsorientierte, projektförmige Arbeit der Bauzeit bietet ideale Bedingungen für die Entwicklung arbeitspädagogischer, organisatorischer und

gruppenleitungsbezogener Kompetenzen. Hierbei ist insbesondere die Bedeutung des Kleingruppenprinzips hervorzuheben: In überschaubaren Arbeitsgruppen gelingt die individuelle Begegnung, die Gruppendynamiken entschärft und die Wahrnehmung von Verschiedenheit als Normalität fördert. Die Lehrkraft der Christopherus-Schule formulierte diese Erkenntnis prägnant: „Wenn die Gruppen klein genug sind, dass sich alle als Individuen begegnen können, funktioniert Inklusion.“





VII.3 Wissenschaftliche und reflexive Kompetenzen

Die Studierenden des dritten Jahres führten die wissenschaftliche Begleitung durch; die Projektgruppe übernahm die Planung und Reflexion. Damit wird die Bauzeit zum Lernfeld für Praxisforschung im engeren Sinne: Die Studierenden lernen, ihre eigene pädagogische Praxis systematisch zu befragen, zu dokumentieren und auszuwerten – Kompetenzen, die im Rahmen des Bachelorstudiengangs von zentraler Bedeutung sind, wie die überarbeiteten KMK-Standards für die Lehrerbildung

im Bereich der Bildungswissenschaften sowie die Empfehlung von KMK und HRK „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ unterstreichen, die Inklusion und den professionellen Umgang mit Heterogenität als Kernanforderungen benennen (vgl. Junge, 2020; Becker & Mammes, 2024). Diese praxisnahe Auseinandersetzung fördert nicht nur die Entwicklung wissenschaftlicher Methodenkompetenzen wie Dokumentation und Evaluation, sondern schärft auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion eigener Arbeitsprozesse. Diese Form der projektbasierten Bildungsarbeit, bei der die Studierenden die

Organisation und Auswertung verantworten, fördert eine tiefgreifende Selbstwirksamkeit und vermittelt essenzielle Fähigkeiten in Planung und Kommunikation.

VII.4 Die Rolle des dritten Studienjahres

Die Unterstützung durch erfahrene Studierende des dritten Studienjahres erwies sich als unverzichtbarer Pfeiler des Projekts. Ihre Einbindung in die pädagogische, arbeitstechnische und organisatorische Begleitung wurde von den Erstjahrestudierenden als wesentlich empfunden. Zugleich wirkt die hohe Abhängigkeit von dieser Unterstützung – knapp die Hälfte hält das Projekt ohne sie für undenkbar – die Frage auf, wie die Struktur so weiterentwickelt werden kann, dass sie auch bei veränderten personellen Bedingungen tragfähig bleibt.



VII.5 Zielklarheit als Entwicklungsfeld

Der deutlichste Hinweis der Evaluation betrifft die unzureichende Transparenz über Anforderungen, Ziele und Aufgabenverteilung. Dass nur gut ein Viertel der Befragten die Ziele als „für alle klar“ erlebte, zeigt einen strukturellen Engpass, der das Potenzial des Projekts partiell einschränkte. Für zukünftige Durchführungen empfiehlt sich die Entwicklung eines klaren Kommunikations- und Aufgabenrahmens, der insbesondere die Übergangsphasen – den Wechsel der Schülerhälften, die Einführung neuer Gruppenmitglieder – explizit adressiert.

VII.6 Entwicklungen bei den Christopherus-Schülerinnen und -Schülern

Die dokumentierten Entwicklungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern der Christopherus-Schule verdienen besondere Aufmerksamkeit, denn sie verweisen auf ein Potenzial, das weit über die drei Wochen der Bauzeit hinausreicht. Die gewachsene Selbstständigkeit, die Übernahme von Verantwortung, die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu äußern – all dies sind Entwicklungsschritte, die im geschützten und zugleich anspruchsvollen Rahmen des Instituts möglich wurden.

Die Lehrkraft führte diese Entwicklung auf mehrere Faktoren zurück: den Vertrauensvorschuss, der den Jugendlichen gewährt wurde; die respektvolle Umgangssprache am Institut, die anspruchsvoller war als im gewohnten Schulumfeld; und die projektförmige Arbeitsstruktur, die Eigenverantwortung einforderte und er-

möglichte. Im Institut sei das Umfeld „noch förderlicher“ gewesen als in vergleichbaren Praktikumsumgebungen, „da Sprache und Umgangston anspruchsvoller und respektvoller waren“. Diese Beobachtungen decken sich mit den von Vitsos (2025) im Anschluss an Schwalb und Theunissen (2013) betonten Gelingensbedingungen einer „Kultur der Anerkennung“, in der Erwartungshaltung und Vertrauensvorschuss konstitutive Größen sind.



VIII. Inklusion in der Praxis: Gelungene Begegnungen, Lernfelder und Herausforderungen

VIII.1 Inklusion durch gemeinsame Tätigkeit

Die vielleicht wichtigste Erkenntnis des Projekts lässt sich – meines Erachtens – so formulieren: Inklusion gelingt nicht durch Programme, sondern durch gemeinsame Tätigkeit. Die handwerkliche Projektarbeit – das gemeinsame Mauern, Streichen, Pflastern, Gärtnern – schuf einen Raum, in dem Unterschiede in Fähigkeit und Herkunft zurücktraten hinter die gemeinsame Aufgabe; die Schubkarre, die zwei Jugendliche verbindet, fragt nicht nach Diagnosen; der renovierte Konferenzraum kennt keine Förderschwerpunkte. In dieser Schlichtheit liegt die Stärke des Ansatzes.

VIII.2 Die strukturelle Asymmetrie

Zugleich machte die Bauzeit eine strukturelle Asymmetrie sichtbar, die in der Inklusionsdebatte häufig ausgeblendet wird: Es sind zumeist die Förderschulen, die die Initiative ergreifen, den

organisatorischen Aufwand tragen und das Engagement aufbringen, damit inklusive Begegnungen überhaupt stattfinden. Die Regelschulseite erlebt häufig keinen Mangel und sieht keinen Anlass zur Veränderung. Diese Beobachtung ist keine Anklage, sondern eine nüchterne Analyse: Die „normale Welt“, so die Lehrkraft, habe „kein Defizitbewusstsein“ – sie erlebe sich als vollständig und empfinde die Abwesenheit von Menschen mit Behinderung nicht als Mangel. Erst die konkrete Erfahrung der Begegnung kann dieses Bewusstsein verändern. Genau darin liegt die transformative Kraft des Projekts.

Diese Asymmetrie ist freilich keineswegs auf das Feld der Schule beschränkt; sie durchzieht, wie Vitsos (2025) im Anschluss an die einschlägige Forschung ausführlich darlegt, auch und vor allem den Übergang Schule – Beruf. Trotz der völkerrechtlichen Verpflichtungen der UN-Behindertenrechtskonvention (2006,

Art. 24 und 27) und trotz der nachfolgenden gesetzlichen Konkretisierungen bleibt die Übergangsquote von Werkstätten für behinderte Menschen auf den ersten Arbeitsmarkt verschwindend gering; ein nicht unerheblicher Teil der beschäftigungspflichtigen Arbeitgeber erfüllt die gesetzliche Quote überhaupt nicht (vgl. Vitsos, 2025; REHADAT-Statistik, 2025). Die Inklusionslücke – zwischen Proklamation und Praxis, zwischen Gesetz und Alltag – bleibt mithin eine der drängenden bildungs- und sozialpolitischen Aufgaben unserer Zeit. Die inklusive Bauzeit zeigt, dass der Beitrag der Lehrerbildung zu dieser Aufgabe nicht in zusätzlichen Curricula, sondern in der Gestaltung gemeinsamer Erfahrungsräume liegen muss.

In der Bauzeit wurde diese Asymmetrie an mehreren Stellen spürbar: in der unterschiedlichen Präsenz der begleitenden Lehrkräfte beider Schulen, in der Kommunikation mit dem

Kollegium der Blote-Vogel-Schule und in der Frage, wer die Verantwortung für die Rückmeldung an die Regelschule übernimmt. Wie die Lehrkraft der Christopherus-Schule anmerkte: Von den fünf Fachlehrern der neunten Klasse sei lediglich ein Kollege einmal vorbeigekommen. Diese fehlende Präsenz wurde von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und als mangelnde Wertschätzung empfunden.

VIII.3 Die Bedeutung symbolischer Handlungen

Die kritische Anmerkung zur getrennten Verabschiedung beim Bauzeitfest verweist auf eine Dimension, die in der Inklusionspädagogik häufig unterschätzt wird: die Bedeutung symbolischer Handlungen. Inklusion wird nicht allein in der gemeinsamen Arbeit gelebt, sondern auch – und vielleicht vor allem – in den Ritualen des Zusammenlebens: in der Art, wie Abschied genommen wird, wie Anerkennung ausgesprochen

wird, wie Gemeinschaft sichtbar gemacht wird. Wenn bei der Verabschiedung nach Klassen getrennt wird, reproduziert das Ritual jene Grenze, welche die gemeinsame Arbeit gerade überwunden hat.

Für zukünftige Durchführungen ist dies ein wichtiger Vorbereitungspunkt: Die Frage „Gibt es etwas, das wir beachten sollten?“ muss von der nichtbehinderten Seite gestellt werden – nicht als Sonderpädagogisierung, sondern als Ausdruck jener Aufmerksamkeit, die Inklusion in allen Handlungsfeldern erfordert. Wie die Lehrkraft formulierte: „Der Rahmen ist es, der sie trennt – nicht die Kinder oder Jugendlichen selbst.“

VIII.4 Die Zeugnis-Frage

Eine bemerkenswerte Frage warf die Lehrkraft der Christopherus-Schule auf: Wer würdigt die Leistung der Neuntklässler? Sie haben drei Wochen lang gearbeitet, Verantwortung übernom-

men, sich auf eine neue Situation eingelassen. „Wer schreibt es ihnen ins Zeugnis?“ Die Bauzeit ist für die Neuntklässler de facto ein Sozialpraktikum – eines, das sie sonst erst in der elften Klasse absolvieren würden. Diese Leistung zu würdigen – im Zeugnis, in der Rückmeldung an die Schule, in der Anerkennung durch das Kollegium – wäre ein wichtiger Schritt, um die Bauzeit auch für die Kooperationsschulen nachhaltig zu verankern.



IIX. Fazit und Ausblick: Bedeutung für die Lehrerbildung – und darüber hinaus

Am vorletzten Tag der Bauzeit sprach ein Schüler der Christopherus-Schule, beiläufig zwischen Tür und Angel: „Lisa, komm, lass uns die Welt beforschen.“ Die Studierende, an die er gerichtet war, beschrieb später, wie dieser Satz in ihr nachklang – als Erinnerung an die „eigentliche Tragweite dieses inklusiven Bauzeitprojekts“.

Darin scheint uns die Bedeutung dieses Projekts zu liegen: nicht allein in den gelungenen Begegnungen, so wertvoll sie sind, sondern darin, dass hier ein Modell sichtbar wird, das zeigt, wie Inklusion in der Lehrerbildung praktisch verankert werden kann – nicht als zusätzliche Anforderung, sondern als integraler Bestandteil pädagogischer Praxis. Die Bauzeit bietet dafür ideale Bedingungen: projektförmig, handlungsorientiert, überschaubar im Zeitrahmen und zugleich intensiv genug, um tragfähige Beziehungen zu ermöglichen.

Die Evaluation bestätigt diesen Befund in seinen wesentlichen Dimensionen: hohe Gesamtzufriedenheit (94,9 %), deutlicher Einstellungswandel gegenüber Inklusion, tragfähige pädagogische Strukturen. Zugleich benennt sie klar die Entwicklungsfelder, die im Folgenden in programmatischer Form zusammengefasst seien:

Ziel- und Aufgabenklarheit.

Nur 28,2 % der Studierenden empfanden die Anforderungen als klar. Ein Handlungsleitfaden, der Zuständigkeiten, Kommunikationswege und organisatorische Abläufe regelt, ist für künftige Bauzeiten unerlässlich.

Kooperation mit den Schulen.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass das Engagement für Inklusion nicht einseitig von der Förderschule getragen werden darf. Die Rückmeldung an das Kollegium der Blote-Vogel-Schule, die Frage

der Zeugnisrelevanz für die neunte Klasse und die Einbindung der Fachlehrerinnen und -lehrer sind zentrale Entwicklungsaufgaben.

Symbolische Handlungen.

Die bewusste Gestaltung aller Rituale – von der Begrüßung bis zur Verabschiedung – im Geist der Inklusion muss ein zentraler Aspekt der Vorbereitung für künftige Durchführungen sein.

Übergänge nach der Schule.

Es sei darauf verwiesen, dass die in dieser Dokumentation beschriebene Inklusionserfahrung nicht mit dem Schulabschluss endet. Die anschließende Übergangsphase Schule – Beruf bedarf, wie Vitsos (2025) eindringlich zeigt, einer eigenen pädagogischen, biographischen und sozialpolitischen Aufmerksamkeit. Inklusion

ist hier kein Etappenziel, sondern eine Daueraufgabe, die in den Praktikums- und Begegnungsstrukturen einer zukünftigen Lehrerbildung mitgedacht werden muss.

Verbreitung des Modells.

Es wäre zu wünschen, dass die Erfahrung der inklusiven Bauzeit auch andere Ausbildungsstätten – innerhalb wie außerhalb der Waldorfpädagogik – zu ähnlichen Schritten inspiriert.

„Wir hoffen, dass auch zum nächsten Studienbeginn wieder eine inklusive Bauzeit stattfinden kann, denn wir haben die Erfahrung gemacht, dass alle davon profitieren.“

(Studierende der Projektgruppe)

Denn in dem Moment, so formulierte es eine Studierende, „wo Inklusion kein abstraktes gedankliches Konzept mehr ist, sondern schlicht und ergreifend in der zwischenmenschlichen Begegnung lebendig wird – genau in diesem Moment wird ein Stein ins Rollen gebracht, der immer weitere Steine anstößt.“

Die Leitung des Instituts sieht in dem Projekt einen bedeutenden Schritt für die zukünftige Gestaltung der Ausbildung angehender Waldorfpädagoginnen und -pädagogen. Die inklusive Bauzeit habe nicht nur das soziale Miteinander gestärkt, son-

dern auch wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase gegeben. Angestrebt wird, die gewonnenen Erkenntnisse in die künftige Planung der Bauzeit zu integrieren und das inklusive Konzept weiter auszubauen.

Das Projekt hat damit nicht nur sichtbare Spuren auf dem Campus hinterlassen, sondern auch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven pädagogischen Haltung geleistet – ein Anliegen, das für die Schulen der Region wie auch für die Lehrerbildung von wachsender Bedeutung ist.



X. Anhang

A. Quantitative Evaluationsergebnisse (Überblick)

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der quantitativen Befragung unter den 39 teilnehmenden Studierenden tabellarisch zusammengefasst. Die Erhebung umfasste Aspekte der Zufriedenheit mit der Bauzeit, die wahrgenommene Klarheit der Aufgabenstellungen sowie die Veränderung der Einstellungen gegenüber Inklusion, um ein umfassendes Bild der Projektauswirkungen zu zeichnen.

B. Zentrale Ergebnisse der offenen Fragen

Einstellungswandel. Von „skeptisch“ zu „toll“, „Super Projekt“, „wertvoll, über eigene Grenzen zu gehen“. Diese Rückmeldungen unterstreichen die transformative Wirkung der praktischen Inklusionserfahrung auf die individuelle Haltung der Studierenden.

Chancen bei drei ganzen Wochen. Vertiefung des Gruppengefüges, mehr Begegnungsräume, Entwicklung von Freundschaften, Sensibilisierung.

Wendepunkte und Hinweise. Mehr Kommunikation und Struktur sind nötig, insbesondere beim Wechsel der Schülerhälften; engerer Kontakt zu den Klassenlehrkräften; die dritte Woche wurde teils als „Tiefpunkt“ erlebt; Wunsch nach mehr Begegnung mit allen Beteiligten.

Klassenteilung (Pro). Bessere Dynamik, weniger herausfordernd, besser zu koordinieren, stärkere Klassengemeinschaft. Klassenteilung (Contra). Wenig Konstanten, „unverlässliche“ Dynamik; zweite Hälfte übernimmt nur; Vergleiche in den Gruppen; Verlust der Klassengemeinschaft.



Frage / Item	Trifft zu	Teils/teils	Trifft nicht zu
Gelungener Einstieg ins Studium	94,9 %	5,1 %	0,0 %
Harmonisches Miteinander	92,3 %	5,1 %	0,0 %
Künstlerischer Beginn sinnvoll	97,4 %	2,6 %	0,0 %
Studentische Chorleitung passend	92,3 %	5,1 %	0,0 %
Kooperatives Arbeiten in der Gruppe	74,4 %	23,1 %	2,6 %
Geeignete Aufgaben für alle	66,7 %	30,8 %	2,6 %
Anforderungen und Ziele klar	28,2 %	59,0 %	10,3 %
Pädagogisch überfordert gefühlt	10,3 %	25,6 %	64,1 %
Das 3. Jahr war unterstützend	59,0 %	12,8 %	2,6 %
Ohne 3. Jahr denkbar	20,5 %	48,7 %	23,1 %
Wieder inklusiv gestalten	76,9 %	15,4 %	0,0 %

C. Reflexion der neunten Klasse (Zusammenfassung)

Am 6. Oktober 2025 wurden 23 Rückmeldungen der Neuntklässler zu vier offenen Fragen erhoben.

Schönstes Erlebnis?

Gemeinsame Spiele (5), Bauzeitfest (2), Singen (2), „die ganze Bauzeit“ (2), Zeit mit den Studierenden.

Worauf bist du stolz?

Konferenzraum/gestrichener Raum (6), „auf alles“ (4), „dass ich das gemeistert habe“ (2), Feuerstelle, Parkett, Mauer.

Was würdet ihr anders machen?

Häufigste Nennungen: Arbeitszeit verkürzen (11), weniger Singen (8), Bauzeit als ganze Klasse (4).

Vorherige Sorgen?

Sieben hatten keine Sorgen; drei hatten Bedenken zur Zusammenarbeit mit den Christopherus-Schülern, die sich nicht bestätigten.

D. Evaluationsinstrumente

Die Evaluation der inklusiven Bauzeit 2025 stützte sich auf folgende Instrumente:

(1) standardisierter Fragebogen mit dreistufiger Skala und offenen Fragen (N = 39 Studierende);

(2) Reflexionsbogen 9. Klasse mit vier offenen Fragen (23 Rückmeldungen, durchgeführt am 6. Oktober 2025);

(3) leitfadengestütztes Interview mit einer Lehrkraft der Christopherus-Schule (durchgeführt im Oktober 2025);

(4) teilnehmende Beobachtung durch Dozierende und Studierende des dritten Studienjahres;

(5) Planungsprotokolle und Prozessdokumentation der Projektgruppe (Protokolle vom 6. Mai 2025 und 20. Mai 2025)

Literaturverzeichnis

Allport, G. W. (1954).

The nature of prejudice.
Addison-Wesley.

Altrichter, H., & Posch, P.

(2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung (4. Aufl.). Klinkhardt.

Bauer, T., & Gabriel, W. (2025).

Inklusion leben lernen. Wie Studierende in Witten Annen eine inklusive Bauzeit initiierten. Unveröffentlichtes Manuskript.

Becker, V., & Mammes, I. (2024).

Open Educational Practice – Community-Building im dialogischen Gastaustausch am Beispiel der universitären Standorte Dortmund und Duisburg-Essen. MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 62, 153–161. <https://doi.org/10.21240/mpa-ed/62/2024.07.09>

Brater, M., Dahlem, H., & Rainer, M. (2004).

Arbeit als pädagogisches Mittel. GAB München.



**WALDORF
INSTITUT
WITTEN ANNEN**

Brater, M., & Rainer, M. (2001). Erfahrungen in der Bauzeit unter dem Aspekt des Lernens. GAB München.

Brater, M., u. a. (1988). Studium und Arbeit. Verlag Freies Geistesleben.

Flick, U. (2011). Triangulation. Eine Einführung für die qualitative Sozialforschung (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, 53(9), 354–361.

Junge, A. (2020). Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5840>

Kiersch, J. (1978). Freie Lehrerbildung: Zum Entwurf Rudolf Steiners. Verlag Freies Geistesleben.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Beltz.

REHADAT-Statistik. (2025). Beschäftigungsstatistik schwerbehinderter Menschen. <https://www.rehadat-statistik.de>

Schwalb, H., & Theunissen, G. (2013). Unbehindert arbeiten, unbehindert leben. Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Behinderung am Arbeitsplatz. Kohlhammer.

Stake, R. E. (2004). Standards-based and responsive evaluation. Sage.

UN-Behindertenrechtskonvention. (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vereinte Nationen.

Vitsos, D. (2025). Möglichkeiten der Inklusion im Übergang von der Schule zum Beruf für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung [Diplomarbeit, Institut für Waldorfpädagogik Witten Annen].





**WALDORF
INSTITUT**
WITTEN ANNEN

Waldorf Institut Witten Annen

Annener Berg 15
58454 Witten
Deutschland
info@waldorfinstitut.de

www.waldorfinstitut.de

