

Birgit Lütje-Klose, Elke Wild,
Sandra Grüter, Julia Gorges,
Phillip Neumann, Antonia Papenberg,
Janka Goldan

KOOPERATION IN INKLUSIVEN SCHULEN

Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit
in multiprofessionellen Teams
und mit Eltern

[transcript] Pädagogik



Birgit Lütje-Klose, Elke Wild, Sandra Grüter, Julia Gorges, Phillip Neumann,
Antonia Papenberg, Janka Goldan
Kooperation in inklusiven Schulen

Birgit Lütje-Klose (Prof. Dr.), geb. 1962, ist Sonderpädagogin und forscht zu schulischer Kooperation in multiprofessionellen Teams und der Professionalisierung für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Elke Wild (Prof. Dr.), geb. 1962, ist Pädagogische Psychologin und forscht zum elterlichen Schulengagement und Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Schule und Familie. Darüber hinaus ist sie in der Evaluation ressourcenorientierter Familienbildungsprogramme ausgewiesen.

Sandra Grüter, geb. 1990, ist Sonderpädagogin und forscht zur Kooperation von Schulen und Familien sowie zu Bedingungen und Effekten der elterlichen Unterstützung mit dem Fokus auf Eltern von Kindern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen.

Julia Gorges (Prof. Dr.), geb. 1979, ist Psychologin und forscht zu pädagogisch-psychologischen Fragen im Bereich Fort- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Motivation erwachsener Lerner*innen sowie zur Entwicklung motivationaler Überzeugungen.

Phillip Neumann (Prof. Dr.), geb. 1985, ist Pädagoge und forscht zu interdisziplinärer und multiprofessioneller Kooperation sowie zur Schulentwicklung im Kontext schulischer Inklusion.

Antonia Papenberg, geb. 1990, ist Psychologin und forscht zur Bedeutung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen und Beziehungen im Schulkontext unter Berücksichtigung der schulischen Inklusion.

Janka Goldan (Dr.), geb. 1987, ist Pädagogin und Betriebswirtin und forscht zur Entwicklung der schulischen Inklusion, u.a. zu Ressourcen und Finanzierungsmodellen sonderpädagogischer Förderung.

Birgit Lütje-Klose, Elke Wild, Sandra Grüter, Julia Gorges, Phillip Neumann,
Antonia Papenberg, Janka Goldan

Kooperation in inklusiven Schulen

Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit
in multiprofessionellen Teams und mit Eltern

Mit Online-Materialien zum Download

[transcript]

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1732 in der Förderlinie »Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung« gefördert (Projektleitung: Birgit Lütje-Klose, Elke Wild, Julia Gorges und Phillip Neumann).



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Birgit Lütje-Klose, Elke Wild, Sandra Grüter, Julia Gorges,
Phillip Neumann, Antonia Papenberg, Janka Goldan**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: © Antonia Papenberg, Bielefeld

Lektorat: Horst Haus, Bielefeld

Satz: Jan Gerbach, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6068-5

PDF-ISBN 978-3-8394-6068-9

<https://doi.org/10.14361/9783839460689>

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	13
TEIL 1 – THEORETISCHE GRUNDLAGEN: INKLUSION DURCH KOOPERATION?	19
1 Schulische Inklusion: Umgang mit Vielfalt	21
1.1 Rechtliche und theoretische Grundlagen schulischer Inklusion	25
1.2 Stand der schulischen Inklusion in Deutschland	28
1.3 Inklusion in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache	33
1.4 Professionalisierung für eine inklusive Schule	35
2 Multiprofessionelle Kooperation	37
2.1 Verständnis von Kooperation	38
2.1.1 Intra-, inter- und multiprofessionelle Kooperation	39
2.1.2 Handlungsfelder schulischer Kooperation	39
2.2 Verschiedene Varianten von Kooperation	42
2.3 Ebenen der Betrachtung kooperativer Prozesse	48
2.3.1 Kulturell-gesellschaftliche Ebene	51
2.3.2 Individuelle Ebene	52
2.3.3 Interaktionelle Ebene: Interaktions- und Kooperationsformen	54
2.3.4 Sachebene: Rollen, Aufgaben und Gegenstände der Kooperation ...	58
2.3.5 Institutionelle Ebene: Rahmenbedingungen der Kooperation	64
2.4 Professionalisierung für multiprofessionelle Kooperation	66

3	Kooperation von Schule und Familie	69
3.1	Optimierungsbedarfe in der Kooperation mit Eltern	70
3.1.1	Engagement der Eltern	70
3.1.2	Beteiligungsmöglichkeiten für Familien	74
3.2	Erziehungs- und Bildungspartnerschaften an inklusiven Ganztagschulen	77
3.3	Wie kann die Kooperation von Elternhaus und Schule gelingen?	80
3.3.1	Forschungsbefunde zu Potenzialen und Optimierungsmöglichkeiten	81
3.3.2	Funktionen und Zuständigkeiten von Familien und Schulen	82
3.4	Professionalisierung für die Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen: Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit	85
3.4.1	Willkommens- und Begegnungskultur	88
3.4.2	Vielfältige und respektvolle Kommunikation	88
3.4.3	Erziehungs- und Bildungskooperation	89
3.4.4	Partizipation der Eltern	90

TEIL 2 – DAS BIELEFELDER FORTBILDUNGSKONZEPT ZUR KOOPERATION AN INKLUSIVEN SCHULEN 93

4	Adressat:innen und Konzeption der Fortbildung	95
4.1	Ziele der Fortbildung	96
4.2	Zielgruppen	96
4.2.1	Schulleitung	96
4.2.2	Jahrgangsteam	97
4.2.3	Eltern und Familien der Schüler:innen	98
4.3	Entwicklung eines Fortbildungskonzepts: Wie können Fortbildungen effektiv gestaltet werden?	99
4.3.1	Auswahl der Inhalte	100
4.3.2	Methodisch-didaktische Gestaltung	101
4.4	Rahmenbedingungen	103
4.4.1	Inklusions- und kooperationsbezogene Haltungen der Teilnehmer:innen	103
4.4.2	Personelle und organisatorische Aspekte	104

5	Manual zur Umsetzung der Fortbildung	107
5.1	Modularer Aufbau der Fortbildung im Überblick	108
5.1.1	Inhalte des Schulleitungsworkshops (SW) im Überblick	112
5.1.2	Inhalte der Jahrgangsteamfortbildung (Module A bis D) im Überblick	112
5.1.3	Prozessorientierte Unterstützung schulspezifischer Vorhaben im Überblick	115
5.2	Der Schulleitungsworkshop (Modul SW)	115
5.3	Die Jahrgangsteamfortbildung zur multiprofessionellen Kooperation	126
5.3.1	Modul A: Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen (Teil 1)	127
5.3.2	Modul B: Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen (Teil 2)	150
5.4	Elternforum und Jahrgangsteamfortbildung zur Kooperation mit Familien	166
5.4.1	Modul C: Elternforum	167
5.4.2	Modul D: Kooperation mit Familien stärken	174
5.5	Begleitung bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte: Postkarten und Reflexions- bzw. Vernetzungstreffen	187
5.5.1	Postkarten	189
5.5.2	Reflexions- und Vernetzungstreffen	190
5.6	Hinweise zur Durchführung und alternativen Umsetzung der Jahrgangsteamfortbildung	195
5.6.1	Grundsätzliche Hinweise zu alternativen Durchführungsvarianten	195
5.6.2	Alternative Durchführungsvarianten	198
6	Evaluation der Fortbildung	201
6.1	Evaluation – wozu?	201
6.2	Was sagen die Schulleitungen zur Fortbildung?	207
6.3	Was sagt das Schulpersonal zur Fortbildung?	210
6.4	Was sagen die Eltern zur Fortbildung?	215
6.5	Welche Veränderungen zeigen sich an den Schulen von der ersten zur zweiten Datenerhebung?	217

Kooperation in inklusiven Schulen – Kernbotschaften und Fazit	223
Literatur	231
Hinweis zu den Online-Materialien	257

Vorwort

Das vorliegende Praxishandbuch *Kooperation in inklusiven Schulen* stellt ein innovatives Fortbildungskonzept für den Einsatz in inklusiven Ganztagschulen vor, in dem die Kooperation zwischen den Lehrkräften und weiteren an Schule tätigen Berufsgruppen in Jahrgangsteams ebenso wie die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus im Fokus stehen. Das Konzept richtet sich vor allem an Fortbildner:innen und Multiplikator:innen an öffentlichen Bildungseinrichtungen wie Landesinstituten für Lehrer:innenfortbildung und anderen Weiterbildungseinrichtungen, Bildungsbüros, regionalen Schulberatungsstellen bzw. an schulpsychologische und Familienberatungsstellen, die in allen Bundesländern Schulen und Familien unterstützen und Weiterbildungen für diese anbieten. Aber auch für Schulleitungen und Lehrkräfte, die die Kooperation an ihren Schulen weiterentwickeln wollen, bietet das Handbuch zentrale Argumentationslinien, wissenschaftliche Grundlagen und praktisches Material mit Blick auf die Schulentwicklung, Teamarbeit und Zusammenarbeit mit Eltern¹ und weiteren Erziehungs- und Sorgeberechtigten. Vertreter:innen von Schuladministration, Politik oder Elternverbänden sind ebenso angesprochen wie Hochschulen und Zentren für schulpraktische Lehrer:innenausbildung, die die Fortbildungsbausteine und -materialien in der Ausbildung von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie angehenden Pädagogischen Psycholog:innen und Schulsozialarbeiter:innen einsetzen können.

Das Fortbildungskonzept zielt auf eine Optimierung der Kooperationspraxis an allen Schulen, insbesondere aber an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in den frühen Jahrgängen ab. Im Übergang von der Pri-

¹ Mit dem Begriff Eltern sind in diesem Buch alle erziehungs- bzw. sorgeberechtigten Personen gemeint.

mar- in die Sekundarstufe werden sowohl die Klassen und die multiprofessionellen Teams eines Jahrgangs neu zusammengesetzt als auch die Kooperation von Eltern und Schulpersonal neu aufgebaut. Daher ist dieser Übergang ein besonders sensibler und veränderungsintensiver Zeitpunkt, zu dem sich die Investition in den gezielten Aufbau strukturierter Kooperationsbeziehungen mit Unterstützung des BiFoKi-Konzepts in besonderer Weise lohnt. Die Gestaltung kooperativer Beziehungen zwischen Lehrkräften, Unterstützungspersonal und Eltern ist zudem in der Sekundarstufe im Vergleich zur Grundschule durch das Fächer- und Fachlehrer:innenprinzip besonders herausfordernd; auch die Kooperation von Schulen und Familien geht im Verlauf der Sekundarstufe häufig zurück, wenn nicht von Anfang an am Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gearbeitet wird. Aus diesem Grund ist das Fortbildungskonzept in fünften und sechsten Jahrgängen von Gesamt- und Sekundarschulen umfangreich erprobt und evaluiert worden. In seiner Grundstruktur und vielen Einzelbausteinen eignet sich das Fortbildungskonzept aber ebenso für den Primarbereich sowie für die Lehrer:innenausbildung und ist dort ebenfalls erprobt worden.

Im vorliegenden Praxishandbuch wird das Fortbildungskonzept beschrieben (Buch plus auf einer Website zum Buch hinterlegte Fortbildungsunterlagen und Online-Arbeitsmaterialien, zu finden unter: <https://tvl.ink/978383946068900>). Es ermöglicht eine autodidaktische Erarbeitung und Durchführung der gesamten Fortbildung als zweitägige Blockveranstaltung oder auch die langfristige Begleitung von Teamentwicklungsprozessen anhand der Module und umfangreichen Zusatzmaterialien. Im Handbuch findet sich im ersten Teil zunächst eine Einführung in die relevante Literatur und Theorie sowie eine konkrete Darstellung der Ziele und Inhalte der einzelnen Fortbildungsmodule. Daran anschließend werden die Module im Detail mit den jeweils einzusetzenden Fortbildungsmaterialien skizziert: Folien für Vortragsteile und Moderation, Übungen, Fragebögen zur Bestimmung des Ist- und Soll-Zustands, Checklisten zur Abstimmung von Schulentwicklungsprozessen, Anleitungen für Gruppenarbeiten, Rollenspiele und vieles mehr.

Das BiFoKi-Fortbildungskonzept wurde in einem dreijährigen, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und in der Förderlinie *Professionalisierung für Inklusion* angesiedelten Forschungsprojekt

entwickelt und evaluiert (www.bifoki.de).² Die inhaltliche Verantwortung für sämtliche aus dem Projekt hervorgehenden Veröffentlichungen obliegt dem interdisziplinär aus Schulpädagog:innen, Sonderpädagog:innen und Pädagogischen Psycholog:innen zusammengesetzten Projektteam. Dieses setzt sich aus Wissenschaftler:innen der Universitäten Bielefeld, Paderborn und Marburg zusammen, die in der Sonderpädagogik und Pädagogischen Psychologie forschen und lehren.

Wir bedanken uns bei allen an der Erstellung der Materialien und ihrer Vorversionen sowie der Durchführung der Fortbildungen beteiligten Personen, insbesondere bei Monika Willenbring, mit der die ersten Vorversionen der Fortbildung gemeinsam mit Birgit Lütje-Klose konzipiert und erprobt wurden; Björn Serke und Melanie Urban, mit denen viele Fortbildungen gemeinsam durchgeführt und Materialien entwickelt wurden; Benedikt Hopmann, der an der Materialentwicklung insbesondere in der universitären Lehre beteiligt war; Jonathan Senior, Tobias Wächter und Verena Wohnhas, die – ebenso wie die Mitautor:innen Sandra Grüter und Antonia Papenberg – im BiFoKi-Projekt mitgearbeitet und zur konstruktiven Weiterentwicklung beigetragen haben.

Bedanken möchten wir uns außerdem bei den Schulen, die im Rahmen des Projekts an unserer Fortbildung sowie den Befragungen im Rahmen der Evaluation teilgenommen haben. Durch das Engagement der Schulleitungen, der Jahrgangsteammitglieder sowie der Eltern und Schüler:innen konnte das Fortbildungskonzept evaluiert werden und kann nun einen Beitrag zur Weiterentwicklung hoffentlich vieler weiterer Schulen leisten. Wir wünschen Ihnen eine ertragreiche Lektüre und viel Erfolg mit dem BiFoKi-Konzept!

Bielefeld, im Januar 2024

*Birgit Lütje-Klose, Elke Wild, Sandra Grüter, Julia Gorges,
Phillip Neumann, Antonia Papenberg und Janka Goldan*

2 Das dieser Publikation zugrunde liegende Projekt BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1732 in der Förderlinie *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung gefördert* (Projektleitung: Birgit Lütje-Klose, Elke Wild, Julia Gorges und Phillip Neumann). Der wissenschaftliche Abschlussbericht zum Projekt ist unter (<https://pub.uni-bielefeld.de/record/2964265>) zu finden.

Einleitung

Die schulische Inklusion sowie der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen sind zwei große, die Schullandschaft verändernde Reformprojekte, die in den letzten 20 Jahren in Deutschland vorangetrieben wurden. Die multiprofessionelle Kooperation gilt seitdem an immer mehr Schulen als fester Bestandteil des pädagogischen Alltags.

So hat sowohl die Umsetzung inklusiven Unterrichts als auch der Ausbau von Ganztagschulen das Ziel, der Heterogenität der Schüler:innenschaft gerecht zu werden und ungleichen Bildungschancen zu begegnen. Deren zeitgleiche Umsetzung ist allerdings für die Einzelschule besonders anspruchsvoll. Beide Innovationen sind – trotz ihrer erheblichen quantitativen Ausweitung – noch keineswegs zufriedenstellend umgesetzt, sondern verlangen weiterhin Anstrengungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und weiteren an Schule tätigen Fachkräften.

Die schulische Inklusion und der Ausbau des Ganztags erfordern die Weiterentwicklung sowohl der intrainstitutionellen Kooperation in multiprofessionellen Teams als auch der interinstitutionellen Kooperation von Schule und Elternhaus. Kooperative Prozesse werden daher auch als zentrales Merkmal für eine hohe (inklusive) Schulqualität beschrieben (Arndt & Werning, 2018; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018a; Hoppey & McLeskey, 2013).

An inklusiven Ganztagschulen kommt diesen beiden Kooperationskontexten aus mehreren Gründen eine besondere Bedeutung zu: Schulen stehen angesichts eines zunehmenden Leistungsdrucks in der Gesellschaft bei gleichzeitigem Anspruch zur Schaffung sozialer und akademischer Partizipation für alle ihre Schüler:innen vor mehrfachen Herausforderungen. Sie arbeiten in einem Spannungsfeld der verschiedenen Funktionen von Schule (Fend, 2006): der *Qualifikationsfunktion*, die das Erreichen bestmöglicher akademischer Lernergebnisse für alle Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat; der

Integrationsfunktion, durch die deren Integration in die Gesellschaft erreicht werden soll; und der *Allokationsfunktion*, die durch die Vergabe von Zertifikaten die zukünftigen Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen maßgeblich mitbestimmt. In der Situation sehr heterogener Lernausgangslagen, wie sie für inklusive Schulen kennzeichnend sind, ist die Bearbeitung dieser Spannungsfelder besonders herausfordernd (Heinrich, Urban & Werning, 2015).

Grundlage inklusiver Schulentwicklung ist eine Kultur der Akzeptanz der Verschiedenheit ihrer Schüler:innen und ein produktiver Umgang mit dem großen Spektrum von lebensweltlichen Vorerfahrungen der Kinder und Jugendlichen, ihrer unterschiedlichen Leistungsentwicklung und ihrer psychosozialen Voraussetzungen ebenso wie möglicher Unterstützungsbedarfe.

Die bestmögliche individuelle Förderung aller erfordert die Abstimmung des pädagogischen Handelns unter Klassen- und Fachlehrkräften sowie sonderpädagogischen Lehrkräften ebenso wie diejenige mit der Schulsozialarbeit und dem Ganztagspersonal. Zusätzlich kann weiteres Personal – z.B. Schulbegleitungen oder Schulgesundheitspersonal – eingebunden sein und darüber hinaus die Zusammenarbeit mit ggf. außerschulischen Unterstützungssystemen wie der Jugendhilfe, der Schulpsychologie oder Therapeut:innen erforderlich sein. Nicht nur an inklusiven Schulen, aber insbesondere hier ist systematisch mit schwierigen Situationen und Herausforderungen zu rechnen. Da an inklusiven Schulen neben kognitiv, sprachlich und sozial-emotional altersgemäß entwickelten oder besonders begabten Schüler:innen auch solche mit beeinträchtigenden Lern- und Entwicklungsbedingungen und besonderen Unterstützungsbedarfen unterrichtet werden, können die Anforderungen an die Schaffung einer für alle angemessenen Lern- und Lehrsituation oft nicht von einzelnen Lehrkräften oder Fachkräften, sondern nur gemeinsam im Team bewältigt werden. Das Handeln dieser verschiedenen Professionen und Personen muss im Interesse der Herstellung guter Entwicklungs- und Lernbedingungen für alle Schüler:innen aufeinander abgestimmt werden. Das betrifft sowohl die Verzahnung von unterrichtlichen und Ganztagsangeboten als auch die Koordination von Diagnostik und Fördermaßnahmen, die ggf. von unterschiedlichen Personen und Professionen angeboten werden und aufeinander bezogen erfolgen sollten, um an den Schulen die bestmögliche – und das heißt: koordinierte – Förderung aller Schüler:innen sicherstellen zu können (Wild et al., 2016). Um den unterschiedlichen Ausgangslagen und Lernmöglichkeiten gerecht zu werden, nimmt zudem auch der Bedarf an einer engen Zusammenarbeit

mit den Eltern zu, denn es geht darum, auch die Ressourcen des Elternhauses zu mobilisieren und zu stärken (Grüter, Teuber & Wild, 2021).

Die meisten Schulleitungen und Lehrkräfte sind sich der Bedeutung von Kooperation für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bewusst und bewerten sie als bedeutsam (Richter & Pant, 2016; Neumann, 2019). Auch viele Eltern erachten eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Lehrkräften als wichtig (Killus & Tillmann, 2017).

Befunde sowohl aus der Ganztags- als auch aus der Inklusionsforschung deuten gleichwohl darauf hin, dass zwischen einzelnen Schulen große Unterschiede in der Qualität der Ausgestaltung der Kooperation bestehen: Besonders erfolgreiche Schulen zeichnen sich durch ein hohes Maß an strukturierter Kooperation sowohl im Kollegium als auch mit den Eltern aus. Eine hohe innerschulische Kooperationsqualität wird daher als wesentliche Bedingung für das Gelingen inklusiver Bildung erachtet (Lütje-Klose et al., 2018a; Arndt & Werning, 2018; Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017). Gleiches gilt für die Kooperation von Elternhaus und Schule (Wild & Lütje-Klose, 2017; Grüter et al., 2021).

Dem Wunsch nach mehr Kooperation stehen teilweise ungünstige Rahmenbedingungen entgegen. Hierzu zählt der Mangel an Lehrkräften und Sonderpädagog:innen, der mit dazu beitragen dürfte, dass oftmals keine festen Zeitfenster für Kooperationen fixiert werden (können) (Richter & Pant, 2016). Auch sind sonderpädagogische Lehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit häufig nur mit einem bestimmten Stundenanteil oder befristet an eine Schule abgeordnet. Kontinuität ist aber eine wichtige Voraussetzung dafür, dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit entstehen kann, bei der unterschiedliche Kompetenzen wahrgenommen und wertschätzend in den Alltag integriert werden können. Klare Absprachen über die Rollen und Aufgaben der beteiligten Kolleg:innen sind eine zentrale Grundlage für anspruchsvolle Formen der Zusammenarbeit sowohl im Kollegium als auch mit Familien der Schüler:innen (Grüter, Gorges & Wild, 2019b; Grüter, Wild & Gorges, 2019a; Lütje-Klose et al., 2018a; Neumann et al., 2021). Das trifft gleichermaßen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern zu.

Familien stehen heute unter einem starken Bildungsdruck. Ein substanzieller Teil der Elternschaft kritisiert das öffentliche Schulsystem und sieht auch in inklusiven Ganztagschulen die individuelle Förderung und Kooperation mit Eltern nur unzureichend umgesetzt (Killus & Tillmann, 2017). Daher wird gefordert und von immer mehr Schulen auch angestrebt, die herkömmliche schulische Elternarbeit in Richtung einer Erziehungs- und

Bildungspartnerschaft weiter zu entwickeln und so Bildungs- und Erziehungsziele gemeinsam abzustimmen. Hierzu gibt es Handreichungen wie die von einer Expert:innenkommission erarbeiteten *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013), aber erst wenige ausgearbeitete Konzepte zu deren konkreter Umsetzung vor Ort. So bleibt die schulische Elternarbeit oftmals weiterhin den einzelnen Lehrkräften überlassen und wird von diesen teils in tradierter Form weitergeführt (zsf. Wild & Walper, 2020; Otterpohl & Wild, 2017; Killus & Paseka, 2016). Das kann dazu führen, dass sich Eltern gezwungen sehen, Aufgaben zu übernehmen, für die aus ihrer Sicht eigentlich die Schule zuständig ist (Killus & Tillmann, 2017). In inklusiven Schulen kann dies problematisch sein, weil Schüler:innen mit gravierenden Beeinträchtigungen oder Entwicklungsrückständen *professionelle* Förderung benötigen und insbesondere sozial benachteiligte Eltern schnell überfordert sein können.

Insgesamt zeichnet sich somit ein erheblicher Fortbildungs- und Weiterentwicklungsbedarf zur Unterstützung der Kollegien bei der Entwicklung passender Teamstrukturen und Kooperationsprozesse ab, denn »Kooperation fällt nicht vom Himmel« (Lütje-Klose & Willenbring, 1999), sondern muss in den verschiedenen Schulteams erarbeitet, strukturiert und immer wieder aktualisiert werden. Hier setzt unser Fortbildungsprojekt BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) an, in dem zwei miteinander verknüpfte Bausteine schulischer Kooperation erprobt und systematisch evaluiert wurden: die intrainstitutionelle multiprofessionelle Kooperation im Kollegium einerseits und die interinstitutionelle Kooperation zwischen den Institutionen Elternhaus und Schule andererseits. Die BiFoKi-Fortbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie

- beide Kooperationsformen in mehreren Modulen verzahnt thematisiert
- Schulleitung, Jahrgangsteams und Eltern systematisch ein- und aufeinander bezieht
- umfangreich evaluiert wurde und
- gezielt an inklusiven Ganztagschulen erprobt wurde, aber grundsätzlich an jeder Schule durchführbar ist.

Das modular aufgebaute BiFoKi-Konzept zeigt, wie es gelingen kann, die multiprofessionelle Zusammenarbeit und die Kooperation mit Familien zu optimieren. Es beinhaltet neben dem vorliegenden Handbuch umfangrei-

che ergänzende Hinweise und Materialien, die im Online-Ordner zu diesem Handbuch auf der Verlagshomepage zur Verfügung stehen und auf die an den geeigneten Stellen im Handbuch verwiesen wird.

Das Handbuch ist in zwei Hauptabschnitte gegliedert. Im Anschluss an diese Einleitung wird in Teil 1 (Kap. 1 bis 3) ein Überblick über die theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde zu den drei zentralen Themenkomplexen gegeben, auf die sich die Fortbildung bezieht. In Kapitel 1 geht es zunächst um wesentliche Aspekte schulischer Inklusion, die einen produktiven Umgang mit der Vielfalt an Lernvoraussetzungen, Entwicklungsniveaus, Interessen und Fähigkeiten der Schüler:innen zum Ziel hat. Kapitel 2 führt in den Themenkomplex der multiprofessionellen Kooperation ein, die auf individueller und interaktioneller Ebene sowie auf der Sachebene und der kulturell-gesellschaftlichen Ebene analysiert und strukturiert werden kann. Die Kooperation von Schule und Elternhaus wird in Kapitel 3 unter der Frage behandelt, unter welchen Bedingungen der Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gelingen kann.

Teil 2 beginnt mit der Vorstellung der adressierten Zielgruppen (Kap. 4). Dies sind

- die Schulleitungsmitglieder, die die Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation auf der Ebene des Jahrgangsteams maßgeblich steuern und konzeptionell verantworten;
- die Jahrgangsteams mit allen darin tätigen Lehrkräften, Sonderpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, ggf. Schulbegleitungen oder Erzieher:innen im Ganztage, und schließlich
- die Eltern aller in der jeweiligen Jahrgangsstufe vertretenen Schüler:innen.

Kapitel 5 ist das *Herzstück* dieses Praxishandbuchs mit Blick auf die konkrete Umsetzung der Fortbildung. Hier wird im Detail der Ablauf der einzelnen Module und die Ausgestaltung der Sitzungen der Fortbildung dargestellt. Dabei erfolgen jeweils konkrete Anleitungen mit differenzierten Verweisen auf die Fortbildungsmaterialien wie PowerPoint-Präsentationen, Videos und Arbeitsmaterialien aus dem Fortbildungsreader. Dieses Kapitel enthält darüber hinaus Empfehlungen für die Umsetzung der Fortbildung, die sich aus den Erfahrungen des Konzeptionsteams während der Fortbildungsdurchführung ergeben.

In Kapitel 6 werden Evaluationsergebnisse der Schulfortbildungen vorgestellt, die in einem (dort näher erläuterten) Interventions- und Wartekontrollgruppen-Design erhoben wurden. Hierzu werden die Einschätzungen aller drei genannten Adressat:innengruppen herangezogen, um Veränderungen in den Einstellungen zu und Praktiken der Kooperation infolge der Fortbildung aufzuzeigen.

Abschließend werden die Kernbotschaften zusammengefasst und es wird ein Fazit gezogen. Der Mehrwert des Fortbildungskonzepts wird vor dem Hintergrund der zusammenhängenden Anforderungen multiprofessioneller Kooperation sowie der Zusammenarbeit mit Eltern diskutiert.

TEIL 1

THEORETISCHE GRUNDLAGEN: INKLUSION DURCH KOOPERATION?

1 Schulische Inklusion: Umgang mit Vielfalt

Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi) reagiert auf den Fortbildungsbedarf in Schulkollegien angesichts der komplexen Herausforderungen, die sich aus den großen Reformvorhaben inklusiver Schulentwicklung und Ganztagsbeschulung ergeben. Im ersten Teil wird der wissenschaftliche Erkenntnisstand zu den drei im Fortbildungskonzept adressierten Themenkomplexen – Schulische Inklusion: Umgang mit Vielfalt (Kap. 1), Multiprofessionelle Kooperation (Kap. 2) und Kooperation von Familien und inklusiven Schulen (Kap. 3) – knapp zusammengefasst, um aufzuzeigen, auf welchen theoretischen Überlegungen und Befunden die einzelnen Fortbildungsbausteine aufbauen. Die Kapitel haben das Ziel, Grundlagenwissen zu den relevanten Themenkomplexen im Überblick darzustellen und auf weiterführende Literatur zu verweisen. In diesem ersten Kapitel werden grundlegende Aspekte des Themenkomplexes *schulische Inklusion* vorgestellt, auf die im Schulleitungsworkshop (Kap. 5.2) sowie im ersten Modul der Jahrgangsbildung (Modul A, Kap. 5.3) eingegangen wird.

Mit dem Begriff der (schulischen) Inklusion ist die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schüler:innen in einer *Schule für alle* angesprochen. Unterschiedliche Entwicklungsniveaus, Lernstände, ihre sozialen, kulturellen oder sprachlichen Hintergründe sind damit ebenso angesprochen wie formal festgestellte sonderpädagogische Förderschwerpunkte. Inklusiv Pädagogik versteht sich in einem weiten Verständnis als eine *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel, 2006), in der die Unterschiede zwischen Menschen und Gruppen nicht etwa ignoriert oder geleugnet, sondern wahrgenommen und akzeptiert werden. Neben diesem weiten Verständnis schulischer Inklusion, wie es international unter dem Begriff *Education for all* vertreten und auch in der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (United Nations, 2006) grundgelegt ist, findet in der schulischen und schuladminis-

trativen Praxis vielfach auch ein engeres Inklusionsverständnis Anwendung, das den Fokus auf das gemeinsame Lernen von Schüler:innen mit und ohne einen förmlich festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf richtet (Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2018b).

Der produktive Umgang mit der Vielfalt der Schüler:innen gehört zum Kernauftrag von Schule, auch wenn die Einrichtung eines differenzierten Schulsystems mit Jahrgangsklassen oder Fachleistungskursen auf eine systematische Begrenzung der Alters- und Leistungsheterogenität abzielt. Auf das verbleibende, immer noch breite Spektrum unterschiedlicher motivationaler und sozialer Lernausgangslagen, sprachlicher und kognitiver Voraussetzungen, lebensweltlicher Erfahrungen, sozial-ökonomischer Lebensbedingungen und vieler weiterer Aspekte gilt es mit pädagogischen Maßnahmen zu reagieren (Trautmann & Wischer, 2019).

Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte zum gemeinsamen Unterricht von Schüler:innen mit und ohne Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf deuten auf insgesamt positive Effekte für Schüler:innen sowohl mit als auch ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hin (zsf. Korff & Neumann, 2021; Lütje-Klose & Sturm, 2021; Zurbriggen & Moser, 2021).



Literaturhinweis

Der empirische Forschungsstand zu den Effekten schulischer Inklusion, zum Vergleich von inklusiven Schulen und Förderschulen sowie zum gemeinsamen Unterricht wird in folgenden Beiträgen im Handbuch Schulforschung prägnant dargestellt:

- Korff, T. & Neumann, P. (2021). Unterricht und Inklusion.
- Lütje-Klose B. & Sturm T. (2021). Förderschule und Inklusion.
- Zurbriggen, C. & Moser, V. (2021). Schule und erschwerte Lernsituation und Lebenslagen.

Alle drei in: T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_18-1.

Möglichst gute Entwicklungsbedingungen für *alle* Schüler:innen (mit und ohne formal zugeschriebenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf) mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen und Ausgangslagen zu schaffen, ist keine leichte Aufgabe, sondern muss gut geplant und strukturiert werden. Dies machten neben vielen weiteren nationalen und internationalen Forschungsergebnissen zuletzt die Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF; Serke, 2019; zsf. Lütje-Klose, et al., 2018a) sowie der EiBIsch-Studie (Schuck, Rauer & Prinz, 2018) deutlich. Als zentrale Merkmale guter inklusiver Schulen lassen sich im Anschluss an die BiLieF-Studie verschiedene Faktoren herausarbeiten. Diese stehen im Einklang mit den Befunden von Arndt und Werning (2016, 2018), die im Rahmen einer Untersuchung von Schulen, die mit dem Jakob-Muth-Preis für außerordentliche Leistungen im Bereich schulischer Inklusion ausgezeichnet wurden, zentrale Gelingensbedingungen schulischer Inklusion herausgearbeitet haben. Zusammenfassend ließen sich folgende Merkmale ermitteln, welche verschiedene Ebenen des Systems Schule betreffen und insbesondere die produktive und erfolgreiche Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern betonen (Lütje-Klose et al., 2018a). Sie werden im Rahmen des BiFoKi-Konzeptes systematisch aufgegriffen.

Zentrale Gelingensbedingungen schulischer Inklusion

- *Akzeptanz von Heterogenität* als Normalität und Bereicherung durch Schulleitung, Lehrkräfte, weiteres pädagogisches Personal und Eltern.
- *Wertschätzung* gegenüber allen Schüler:innen, auch solchen mit beeinträchtigenden Entwicklungsbedingungen, als grundlegende Bedingung einer tragfähigen pädagogischen Beziehung.
- *Hohe Leistungsanforderungen* an alle Schüler:innen, so dass sie auf je individuellem Lernniveau gefordert und gefördert werden.
- *Gemeinsame Verantwortungsübernahme* für alle Schüler:innen durch alle Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte, die mit ihnen arbeiten.
- *Als unterstützend wahrgenommene Schulleitung*, die Strukturen für die Zusammenarbeit bereitstellt und kooperative Anstrengungen würdigt.

- *Fest installierte Klassen-, Jahrgangs- und Stufenteams*, in denen kollegiale Fallbesprechungen, gemeinsame Unterrichtsplanung und Absprachen zu gemeinsamen Aufgaben wie Classroom-Management, Projekten, Zusammenarbeit mit Eltern etc. konzipiert und abgestimmt werden.
- *Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Unterstützungssystemen*, um bei Bedarf weitere Potentiale für die bestmögliche Förderung aller Schüler:innen zu erschließen (Arndt & Werning, 2016, 2018).

Schulen, in denen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und zugleich ihre Peers gut gefördert werden, zeichnen sich demnach durch eine bewusste Gestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken aus (Booth & Ainscow, 2017). Gute inklusive Schulen setzen die vorhandenen Ressourcen im Sinne des *Index für Inklusion*¹ effektiv ein, um die je eigenen inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken weiterzuentwickeln und damit möglichst allen Schüler:innen gerecht zu werden. *Inklusive Kulturen* beziehen sich auf die grundlegenden Werte, auf die die Schulgemeinschaft sich verständigt hat, wie die Achtung der Menschenrechte und die Teilhabe aller. Damit sind die beiden o.g. Grundsätze der Wertschätzung und Akzeptanz von Vielfalt benannt. Mit *inklusive Strukturen* sind die Organisation und die Regeln der Schule angesprochen, etwa bei der Gestaltung der Lerngruppen, der Form der kollegialen Zusammenarbeit nach innen und außen, der Fort- und Weiterbildung des Personals etc., so dass eine barrierefreie Teilhabe für alle möglich ist. *Inklusive Praktiken* beziehen sich auf die Gestaltung der Curricula und unterrichtlichen Lernaktivitäten sowie der außerunterrichtlichen Angebote, durch die eine bestmögliche Förderung, das Miteinander- und Voneinander-Lernen unterstützt und die Teilhabe aller ermöglicht wird.

1 Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) ist ein Entwicklungsinstrument für Schulen und weitere Bildungseinrichtungen. Der Index enthält Fragen und Indikatoren zu den zentralen Bereichen Kulturen, Strukturen und Praktiken. Durch die Arbeit mit dem Index können Schulen ihre Praxis evaluieren und verbessern. Dadurch soll sichergestellt werden, dass Schüler:innen unabhängig von individuellen Unterschieden die bestmögliche Bildung erhalten.



Literaturhinweis

Zur umfangreicheren Einführung in grundlegende Fragen der schulischen Inklusion sei folgende Literatur empfohlen:

Lütje-Klose, B., Riecke-Baulecke, T. Werning, R. (Hg.) (2018). *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht*, Kap. 1. Seelze: Klett-Kallmeyer.

1.1 Rechtliche und theoretische Grundlagen schulischer Inklusion

Das rechtliche Fundament für das Reformvorhaben inklusive Schule ist die 2006 ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK; United Nations, 2006). Hiernach gelten die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen gleichermaßen. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, Barrieren in allen gesellschaftlichen Bereichen abzubauen, um die gleichberechtigte Teilhabe von vulnerablen Menschen und solchen mit ausgeprägten Partizipationseinschränkungen zu sichern. Dabei sind kumulierend einschränkende Lebens- und Lernentwicklungsbedingungen zu berücksichtigen, die nicht mit Behinderungen verknüpft sein müssen (Lütje-Klose et al., 2018b), aber überproportional häufig Schüler:innen mit formal festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf betreffen (Goldan & Kemper, 2019).

In Artikel 24 der UN-BRK (Bildung) ist die verbindliche Selbstverpflichtung zur Verwirklichung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems niedergelegt, in dem »Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden« und die erforderliche Unterstützung sowie den Ausgleich der durch Behinderung entstehenden Nachteile erfahren. Daraus können die in der Literatur häufig als vier »A's« inklusiver Bildung bezeichneten Forderungen abgeleitet werden (Lindmeier & Lütje-Klose, 2018).

Vier ›A's‹ inklusiver Bildung

- Availability (Verfügbarkeit)
- Accessibility (Zugänglichkeit)
- Acceptability (Akzeptanz)
- Adaptability (Veränderbarkeit)

Laut Art. 24, Abs. 2b der UN-BRK ist darauf hinzuwirken, dass ein inklusives Bildungssystem für alle zugänglich ist und »Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben«. Um diesen Zugang (Accessibility) zu gewährleisten, müssen entsprechende Bildungseinrichtungen und Ressourcen für jeden erreichbar und verfügbar (Availability) sein, damit für »[...] Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern« (Art. 24, Abs. 2d). Dazu gehört als grundlegende Bedingung, dass das Schulpersonal – Schulleitung, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal – allen Schüler:innen, auch solchen mit besonderem Unterstützungsbedarf, und ihren Eltern mit Akzeptanz und Wertschätzung begegnet. Mit der Akzeptanz (Acceptability) sind also die Einstellungen der Schulgemeinschaft im Sinne der Schaffung inklusiver Kulturen (Booth & Ainscow, 2017) angesprochen.

Mit der Forderung der flexiblen Anpassung (Adaptability) der Gegebenheiten an individuelle Bedürfnisse wird schließlich ein Paradigmenwechsel gefordert, der sowohl für die Bildungsadministration als auch für die Bildungsinstitutionen (z.B. Schulen, Universitäten, Einrichtungen des lebenslangen Lernens) umfassende Transformationsprozesse notwendig macht. Damit ist zum einen die Schaffung personeller, materieller und räumlicher Vorkehrungen angesprochen, die administrativ zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen geht es aber auch um das pädagogische Handeln selbst im Unterricht, bei der Diagnostik und Förderung, die in jeder Schule, in jedem Klassen- bzw. Jahrgangsteam und von jeder einzelnen Lehr- und Fachkraft entwickelt und umgesetzt wird.

Wie der Bildungsbericht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022) zeigt, sind allerdings die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit inklusiver Schulen, die im Rahmen der Schulgesetze und bundeslandspezifischen Regelungen herzustellen sind, in Deutschland bei weitem noch nicht vollständig und flächendeckend hergestellt (Kap. 1.2; Gasterstädt, 2020; Piezunka, 2019). Auch die Rahmenbedingungen für einen guten inklusiven Unterricht sind, insbesondere mit Blick auf die personelle Ausstattung, bei weitem nicht überall auf einem angemessenen Niveau vorhanden, zumal sonderpädagogische Ressourcen bislang weiterhin in großem Umfang an Förderschulen gebunden bleiben (Goldan, 2019; Klemm, 2021). Doch auch unter schwierigen Bedingungen besteht auf der Ebene der Einzelschule der Anspruch und auch die Möglichkeit, an den Grundsätzen der Acceptability und Adaptability bestmöglich zu arbeiten und diese im Sinne einer inklusiven Schul- und

Exkurs: Von der Integration zur Inklusion

In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur ebenso wie im gesellschaftlichen Diskurs wurde der Begriff der Integration nach der Weltkonferenz von Salamanca (1994) weitestgehend durch den ›schulischen Inklusion‹ abgelöst (Hinz, 2002; Werning, 2010), auch wenn beide Begriffe bis heute teilweise synonym verwendet werden (z.B. in der Schweiz und Österreich). Unter beiden Konzepten ist die Beschulung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an einer gemeinsamen Schule für alle zu verstehen, was – wenn auch bei weitem nicht flächendeckend – seit den 1970er-Jahren in Deutschland umgesetzt wird. Aufgrund des verbrieften Rechts auf den Zugang zu einem inklusiven Schulsystem für ausnahmslos alle Kinder und Jugendliche durch die Ratifizierung der UN-BRK geht die Idee schulischer Inklusion über das Konzept der Integration hinaus.

Mit der Einführung des Begriffs Inklusion wird darauf verwiesen, dass der Blick auf alle Schüler:innen mit ihren jeweils individuellen Ausgangslagen gerichtet werden soll – und nicht nur auf bestimmte, ›zu integrierende‹ Schüler:innen (mit Behinderungen). Die Vielfalt und Heterogenität, und damit die Individualität einer:s jeden Einzelnen, sollen besondere Würdigung erfahren (Hinz, 2002).

Unterrichtsentwicklung weiterzuentwickeln. An dieser Stelle setzt die BiFoKi-Fortbildung an, um die Jahrgangsteams bei der Weiterentwicklung ihrer inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2017) zu unterstützen. Dabei wird der Blick »auf alle Lernenden, aber besonders auf vulnerable Gruppen (»Education for all, and especially for some«) gerichtet (Lütje-Klose et al., 2018b, S. 10). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass diejenigen Schüler:innen, welche bislang vorrangig Adressat:innen sonderpädagogischer Unterstützung sind, häufig aufgrund mehrfacher Belastungsfaktoren schulische Unterstützung benötigen. Dies gilt insbesondere für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, in denen ein hoher Anteil der Schüler:innen von sozioökonomischer und sozio-kultureller Benachteiligung betroffen ist (Hillenbrand, 2008; Werning & Lütje-Klose, 2016).

1.2 Stand der schulischen Inklusion in Deutschland

Als einer von inzwischen mehr als 170 Vertragsstaaten hat die Bundesrepublik Deutschland die UN-BRK im Jahr 2009 in das Bundesgesetz aufgenommen. Diese ist seither rechtsverbindlich und hat in den Bundesländern eine der größten Schulreformen der letzten Jahrzehnte in Gang gebracht (Klemm & Preuss-Lausitz, 2017). Allerdings zeigt eine Studie der Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte, dass die UN-BRK in fast allen Bundesländern nur eingeschränkt in die Landesgesetze übernommen wurde (Aichele et al., 2019). So ist die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems im Sinne einer gemeinsamen Unterrichtung auch von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit allen anderen Schüler:innen noch nicht in allen Bundesländern gewährleistet. Stattdessen ist ein Doppelsystem aus allgemeinen Schulen und Förderschulen aufrechterhalten worden, in dem vor allem Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf weiterhin oft separiert von ihren Mitschüler:innen unterrichtet werden. In der Konsequenz ist das zur Verfügung stehende sonderpädagogische Personal weiterhin zu erheblichen Anteilen an Förderschulen beschäftigt. In inklusiven Schulen wie auch in Förderschulen besteht – nicht zuletzt aufgrund dieser Doppelstruktur – ein großer Mangel an sonderpädagogisch ausgebildetem Personal, der zu Einschränkungen bei der sonderpädagogischen Versorgung führt. Zum anderen wird der Rechtsanspruch

auf inklusive Beschulung durch den sogenannten Ressourcenvorbehalt eingeschränkt, den fast alle Bundesländer in ihren Schulgesetzen verankert haben und demzufolge der Zugang zu einer wohnortnahen allgemeinen Schule (nur) dann zu gewähren ist, wenn die dort vorhandenen Ressourcen ausreichen (Kroworsch, 2019).

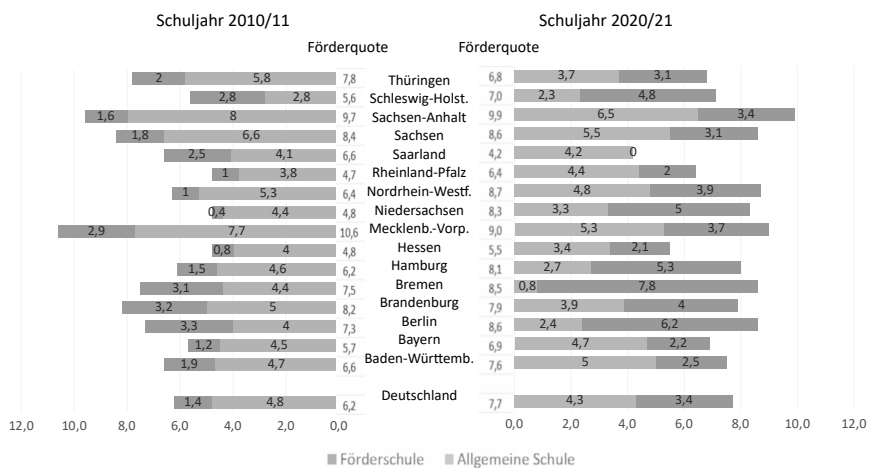
Die erheblichen Unterschiede im Stand der Umsetzung der schulischen Inklusion in den einzelnen Bundesländern (Rackles, 2021) sind jedoch nicht allein auf die gesetzliche Grundlage und den politischen Willen zurückzuführen. Sie haben auch damit zu tun, dass einige Länder bereits auf jahrzehntelange Erfahrung in der gemeinsamen Beschulung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zurückgreifen konnten, während andere ganz am Anfang dieser Entwicklung standen (Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015).

Quoten im Kontext sonderpädagogischer Unterstützung

- *Förderquoten* geben den Anteil der Schüler:innen an allen Schüler:innen an, für die ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wurde.
- *Inklusionsquoten* geben an, wie hoch der Anteil der an allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allen Schüler:innen ist.
- *Förderschulbesuchsquoten* geben den Anteil der separiert an Förderschulen unterrichteten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allen Schüler:innen an.

Abbildung 1 gibt einen Überblick zum aktuellen Stand über die Förderquoten, Inklusionsquoten (dunkelgrau) und Förderschulquoten (hellgrau) im Schuljahr 2020/21 im Vergleich zum Schuljahr 2010/11, d.h. kurz nachdem die UN-BRK im Bundestag verabschiedet wurde (auf der Grundlage des Bildungsberichts, Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Abbildung 1: Inklusions- und Exklusionsquoten in den Bundesländern



Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, eigene Darstellung.
Anmerkung: Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungsfehler.

Es zeigt sich, dass die Anteile der inklusiv beschulten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen deutlich zugenommen haben. Zugleich sind jedoch die länderspezifischen Förderquoten in den letzten zehn Jahren fast überall deutlich angestiegen. Anders als erwartet ist dagegen die Förderschulbesuchsquote im Bundesdurchschnitt mit 4,3 Prozent fast unverändert hoch (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Dies zeigt, dass bei einer zunehmenden Anzahl von Schüler:innen an allgemeinen Schulen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wird. Es hat also in den meisten Bundesländern nicht etwa eine Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung aus Förderschulen in die allgemeinen Schulen stattgefunden, sondern eine massive *Ausweitung der sonderpädagogischen Förderung* an allgemeinen Schulen. Die Ausweitung der schulischen Inklusion erfolgt demnach zusätzlich zu einer fast gleichbleibend hohen Praxis der Überweisung an Förderschulen, die vermutlich vor allem die Schüler:innen mit besonders ausgeprägtem Unterstützungsbedarf betrifft (Steinmetz et al., 2021).

Die zwischen den Bundesländern variierenden Förderquoten, Inklusions- und Förderschulbesuchsquoten verweisen auf divergierende politische und rechtliche Rahmenbedingungen, spiegeln aber auch unterschiedliche

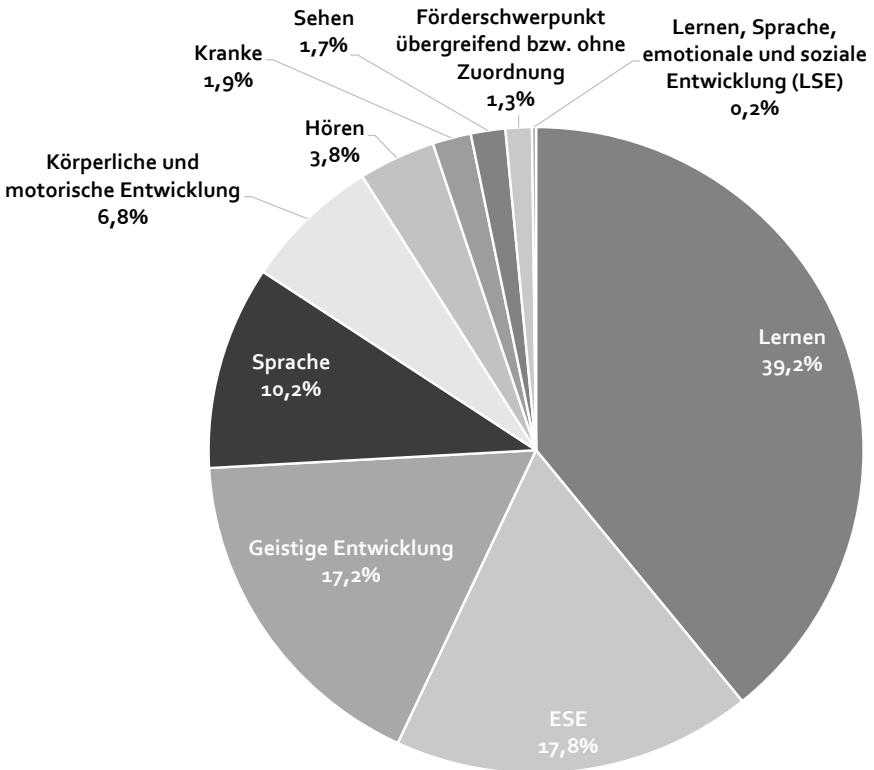
Praktiken von Schulen bei der Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe wider. Diese können selbst innerhalb eines Bundeslandes variieren und sogar auf der Ebene einzelner Schulträgergemeinden voneinander abweichen (Goldan & Kemper, 2019). Der Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ist in der Regel von den Eltern zu stellen. Anschließend wird eine sonderpädagogische Lehrkraft in Kooperation mit der zuständigen Regellehrkraft mit der Diagnostik beauftragt. Allerdings sind die Kriterien für die Feststellung einzelner Unterstützungsbedarfe relativ abstrakt gefasst. Dabei müssen diagnostische Daten immer durch die begutachtenden Lehrkräfte interpretiert und gedeutet werden, sodass auch ein großer Ermessensspielraum vorliegt. Zudem geht es bei der

Exkurs: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in Deutschland

In Deutschland werden je nach Bundesland mindestens sieben verschiedene Förderschwerpunkte unterschieden: Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung (bzw. Wahrnehmung und Entwicklung), Sehen und Hören. In einigen Bundesländern wird zudem als weitere Kategorie Autismus verwendet. Zum Teil werden die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung, zwischen denen nicht selten Wechselwirkungen bestehen, unter der Bezeichnung Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen zusammengefasst, wie dies auch international häufig der Fall ist. Diese Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen verteilen sich auf die Schwerpunkte Lernen (39,2 %), Sprache (10,2 %) und emotionale und soziale Entwicklung (17,8 %), machen zusammen genommen zwei Drittel aller festgestellten Unterstützungsbedarfe aus (siehe Abbildung 2) und sind zudem die an allgemeinen Schulen am häufigsten vorzufindenden Förderschwerpunkte. Schüler:innen mit dem ebenfalls relativ häufig vertretenen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (17,2 %) werden dagegen in den meisten Bundesländern nach wie vor weit überwiegend in Förderschulen unterrichtet. Bei den weiteren Förderschwerpunkten zeigt sich ein sehr heterogenes Bild in Bezug auf die Anteile inklusiver Beschulung, sie stellt aber größtenteils noch die Ausnahme dar.

Feststellung zugleich um Fragen der primären Förderkategorie (z.B. Lernen, emotionale und soziale Entwicklung oder Sprache), des am besten für das Kind geeigneten Beschulungsortes (Regel- oder Förderschule) und der angemessenen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen. Erschwerend kommt hinzu, dass von der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs die Bereitstellung von Ressourcen abhängen kann und durch das Feststellungsverfahren der Weg für anstehende Unterstützungsstrategien (die im Förderplan gemeinsam mit den Eltern und im besten Fall den Schüler:innen selbst konkretisiert werden müssen) gebahnt wird (Lütje-Klose & Neumann, 2022).

Abbildung 2: Verteilung der Förderschwerpunkte



Quelle: Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland, 2022, S. XVI, eigene Darstellung.

Anmerkung: Abweichung von 100 % ergeben sich durch Rundungsfehler.

In welchem Umfang die Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs kooperativ erfolgt und neben den Perspektiven der sonderpädagogischen Lehrkräfte und Regellehrkräfte auch die der Eltern einbezieht, ist unterschiedlich. In jedem Fall hat die Feststellung aber Folgen für den Rechtsstatus des Kindes: es besteht nunmehr ein Anspruch auf eine dem Förderschwerpunkt entsprechende spezifische Förderung in der Schule, im Fall der Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung auf eine lernzieldifferente Unterrichtung und Beurteilung. Um die dafür erforderlichen Maßnahmen umzusetzen, ist in der Regel die Einbeziehung sonderpädagogischer Lehrkräfte und ggf. weiterer Fachkräfte in der inklusiven Schule erforderlich. Insbesondere die kooperative Förderplanung für das einzelne Kind ist ein für die schulische und außerschulische Unterstützung bedeutsamer Prozess, in den alle mit den jeweiligen Schüler:innen zusammenarbeitenden Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte sowie die Eltern involviert werden sollten (Popp, Melzer & Methner, 2023). Die Zusammenarbeit im Klassen- und Jahrgangsteam, die damit verbundene Klärung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Förderprozess sowie die Berücksichtigung der spezifischen Bedarfe im Unterricht sind dafür unerlässlich. Aufgrund der Bedeutung der Zusammenarbeit der schulischen Akteur:innen für die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung steht die Kooperation im Fokus der im Projekt BiFoKi entwickelten und in diesem Handbuch vorgestellten Fortbildung.

1.3 Inklusion in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache

In inklusiven Schulen werden weit überwiegend Schüler:innen mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet, nur in einigen Bundesländern wie Bremen auch Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (bzw. Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung).

Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im *Lernen* stellen mit 39,2 Prozent die größte Gruppe aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Deutschland dar. Gravierende Probleme im schulischen Lernen sind auf der beobachtbaren Ebene das Kernproblem dieses Förderschwerpunkts. Dabei sind

insbesondere grundlegende Lese-Rechtschreib- und Rechenfähigkeiten betroffen, auf denen weitere Kompetenzbereiche in der Schule aufbauen. Zudem sind vielfach die basale sprachliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung sowie die Wahrnehmungsentwicklung verzögert. Ein überproportional hoher Anteil der Schüler:innen besonders dieser Gruppe kommt aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus mit einem vergleichsweise weniger lernförderlichen familiären Umfeld (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022), sodass es zu einer unzureichenden Passung von schulischen Erwartungen an die Lernvoraussetzungen und mitgebrachten Ressourcen der Kinder kommt (Werning & Lütje-Klose, 2016).

Der *Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* ist durch unterschiedliche Problemlagen gekennzeichnet, die unter dem Sammelbegriff *Verhaltensauffälligkeiten* subsumiert werden (Hillenbrand, 2018, S. 187). Dieser Schwerpunkt betrifft mit 17,8 Prozent die zweitgrößte Gruppe aller Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Deutschland. Myschker und Stein (2014) unterscheiden vier Klassen von Gefühls- und Verhaltensproblemen: Externalisierende Störungen, die nach außen gerichtet sind (z.B. Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen, Impulsivität), internalisierende Störungen, die nach innen gerichtet sind (z.B. Angst, Depression, Minderwertigkeitsgefühle, Trauer, Interesselosigkeit), sozial unreifes Verhalten (z.B. altersunangemessenes Verhalten, Konzentrationschwäche, leichte Ermüdbarkeit, Leistungsschwäche) und sog. sozialisiert delinquentes Verhalten (z.B. Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, niedrige Hemmschwelle). In einer Reihe von Aspekten bestehen Überschneidungen zum Förderschwerpunkt Lernen (z.B. Aufmerksamkeitsprobleme, Konzentrationsschwächen, leichte Ermüdbarkeit).



Literaturhinweis

Ein umfangreicherer Überblick über die verschiedenen Förderschwerpunkte findet sich in Lütje-Klose, B., Riecke-Baulecke, T. & Werning, R. (2018c). *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 152-240). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Der *Förderschwerpunkt Sprache* betrifft 10,8 Prozent aller Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Deutschland. Dabei können Beeinträchtigungen in den Bereichen der Aussprache, Grammatik, Begriffsbildung und den kommunikativen Fähigkeiten sowie Sprechunflüssigkeiten oder neurologische Beeinträchtigungen zugrunde liegen und sich auch auf den Schriftspracherwerb auswirken. Hierbei ist noch nicht der große Anteil von Kindern berücksichtigt, die aufgrund von geringen Deutschkenntnissen und/oder soziokulturellen Benachteiligungen im Einschulungsalter als sprachförderbedürftig diagnostiziert werden (Mußmann, 2020). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bestehen zudem im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern erhöhte Risiken, aufgrund noch nicht so weit entwickelter sprachlicher Fähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch Nachteile in der Schule zu erleiden. Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache wird aber nur für einen kleinen Teil all dieser Kinder festgestellt, wenn umfassende sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen auf mehreren sprachlichen Strukturebenen vorliegen und davon auch die schulische Entwicklung betroffen ist.

1.4 Professionalisierung für eine inklusive Schule

Die Professionalisierung von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften für die schulische Inklusion ist eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung, die allen Kindern Teilhabechancen ermöglicht. In Artikel 24 (4) der UN-BRK (2006) wird daher die »Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens« gefordert, die

»die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen«

einschließt. Weiterhin gehört hierzu maßgeblich die Auseinandersetzung mit den professionellen Rollen und Zuständigkeiten der allgemeinen ebenso wie der sonderpädagogischen Lehrkräfte und der weiteren pädagogischen Fachkräfte sowie mit der Kooperation im Team. Denn ein arbeitsteiliges Nebeneinander der verschiedenen Professionen ist im Sinne einer inklusiven Schulentwicklung nicht zielführend: Es kann nicht darum gehen, »eine

ansonsten unveränderte Praxis mit »sonderpädagogischen« Maßnahmen zu begleiten« (Seitz, 2011, S. 1). Vielmehr müssen diese aufeinander bezogen werden. Dementsprechend formulierte die European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012, 2022) sogenannte »Core Values for Inclusive Teacher Education«. Für alle Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte geht es darum, bestimmte Werthaltungen, Einstellungen und Kompetenzen mitzubringen oder zu erwerben:

- *Valuing Learner Diversity* meint eine ressourcenorientierte und positive Sichtweise auf die Verschiedenheit der Lernenden.
- *Supporting All Learners* beinhaltet eine hohe Erwartung der Lehrkräfte an das Lernen aller Schüler:innen und die entsprechende Unterstützung durch effektive Lehrmethoden und umfassende Fördermaßnahmen im akademischen ebenso wie im sozialen, emotionalen und praktischen Bereich.
- *Working With Others* hebt die Bedeutung von Kooperation zwischen Lehrkräften, mit anderen pädagogischen Fachkräften innerhalb und außerhalb der Schule sowie mit den Eltern hervor.
- Unter *Personal Professional Development* wird verstanden, dass Lehrkräfte im Sinne lebenslangen Lernens ihre Kompetenzen permanent weiterentwickeln und sich als reflektierende Praktiker:innen verstehen.

Die individuelle Entwicklung dieser *core values* und die hierfür notwendige Professionalisierung – ebenso wie die Entwicklung der zu Beginn des Kapitels erläuterten inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken im Sinne des *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2017) – sind letztlich auf kooperative Settings und Teamarbeit angewiesen. Hierzu soll mit der BiFoKi-Fortbildung, die den Fokus auf Teamentwicklung, gemeinsame Zielorientierung und Vereinbarung pädagogischer Maßnahmen legt, ein Beitrag geleistet werden.

2 Multiprofessionelle Kooperation

Die Kooperation von Lehrkräften und weiteren Professionen stellt eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung schulischer Inklusion und damit für die Umsetzung des Rechts auf eine inklusive Unterrichtung und Förderung gemäß der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) dar. Die Schaffung entwicklungsfördernder Bedingungen für eine sehr heterogene Gruppe von Schüler:innen ist mit diversen Herausforderungen für die Schulen verbunden und kann oftmals nicht von den einzelnen Lehrkräften oder pädagogischen Fachkräften allein, sondern nur im Team umgesetzt werden (Lütje-Klose & Urban, 2014; Arndt & Werning, 2016).

Der Ganzttag bietet in inklusiven Schulen wertvolle Ressourcen zur Hausaufgabenbetreuung, Förderung von Interessen, sozialer Partizipation oder Entspannung. Ganzttag und Inklusion verfolgen als Reformprojekte gleichermaßen die Ziele einer gleichberechtigten Teilhabe und Erhöhung der Chancengerechtigkeit für alle Kinder, sodass sie sich wechselseitig befruchten können, sofern die Kooperation gelingt (Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017). Zu den Herausforderungen, die dabei bestehen, gehört insbesondere die Abstimmung zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2022). Hierzu zählen ebenfalls die Integration weiterer Professionen in das vorrangig durch Lehrkräfte der jeweiligen Schulform geprägte Kollegium, also z.B. sonderpädagogische Lehrkräfte (Lütje-Klose & Urban, 2014), Schulsozialarbeiter:innen (Holtbrink, 2017), pädagogische Fachkräfte des Ganztags (Olk, Speck & Stimpel, 2011) und Schulbegleitungen bzw. Integrationshelfer:innen (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2019).

Als eine zentrale Erkenntnis der mittlerweile knapp 40-jährigen Forschung zu integrativen bzw. inklusiven Schulen und zum gemeinsamen Unterricht (Lütje-Klose & Sturm, 2021; Korff & Neumann, 2021) ebenso wie

zum Ganzttag kann festgehalten werden, dass die Entwicklung einer inklusiven Ganzttagsschule für alle vor allem dann gelingt, wenn Kooperationsstrukturen aufgebaut und gepflegt werden. Kooperation gilt als ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Unterrichtung und Förderung sowie darauf abzielende Schulentwicklungsprozesse (Holtappels, 2013, 2020b; Emmerich & Maag Merki, 2014). Dazu gehören als wichtige Bedingungen maßgeblich auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und die sozialräumliche Einbindung. In diesem Kapitel werden die theoretischen und empirischen Grundlagen zum Thema multiprofessionelle Kooperation für die Jahrgangsteamfortbildung Module A und B (vgl. Kap. 5.3.1 und 5.3.2) sowie für den Schulleitungsworkshop (Kap. 5.2) beschrieben.

2.1 Verständnis von Kooperation

Unter professioneller Kooperation wird ganz allgemein die Zusammenarbeit von mehreren Vertreter:innen derselben oder unterschiedlicher Berufsgruppen verstanden, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich gegenseitig dabei unterstützen, ihre Aufgaben innerhalb des professionellen Handlungsfeldes zu bearbeiten, um ein möglichst hochwertiges Ergebnis zu erreichen. Eine einschlägige und im deutschsprachigen Schuldiskurs vielfach zitierte Definition zur Kooperation stammt von der Organisationspsychologin Erika Spieß:

»Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet« (Spieß, 2004, S. 199).

Kooperative Beziehungen zeichnen sich demnach durch eine vertrauensvolle, wechselseitige Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Personen und Professionen aus, die sich im Rahmen ihrer jeweiligen Aufgaben aufeinander beziehen, aber auch »einen gewissen Grad an Autonomie bei der Aufgabenerledigung und damit verbunden eine gewisse Entscheidungsfreiheit haben« (Spieß, 2004, S. 199). Die Verständigung über ein gemeinsames Ziel und die Absprache über die kollaborative oder arbeitsteilige Bearbeitung der dazugehörigen Aufgaben ist ein wesentliches Merkmal der Kooperation. Im Kontext inklusiver Ganzttagsschulen handeln die beteiligten Personen in

einem gemeinsamen Wertezusammenhang mit der Zielperspektive weitest möglicher Partizipation und bestmöglicher Unterstützung aller Kinder und Jugendlichen und verfolgen dieses gemeinsame Ziel in »bewusster, planvoller, gleichwertiger und wechselseitig aufeinander bezogener Interaktion« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 114).

2.1.1 Intra-, inter- und multiprofessionelle Kooperation

In der Schule kann unterschieden werden zwischen der *intraprofessionellen Kooperation* innerhalb je einer Berufsgruppe (z.B. zwischen den Klassen- und Fachlehrkräften eines Jahrgangs, zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften der Schule oder zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften), der *interprofessionellen Kooperation* zwischen je zwei Gruppen (z.B. den Klassenlehrkräften und Sonderpädagog:innen, die in einer Klasse oder im Jahrgang unterrichtsbezogen zusammenarbeiten) und der *multiprofessionellen Kooperation* verschiedener Berufsgruppen (z.B. Einbeziehung der Lehrkräfte, der Sonderpädagog:in und der Schulsozialarbeiter:in bei der mehrperspektivischen und fallbezogenen Beratung, Diagnostik und Förderplanung) (Lütje-Klose & Urban, 2014; Neumann, 2019).

Durch die innerschulische Kooperation ist es möglich, gemeinsam im Team die Verantwortung dafür zu übernehmen und die unterschiedlichen Kompetenzen der vertretenen Professionen zu nutzen, sodass alle Schüler:innen individuell und entsprechend ihrer jeweiligen Bedarfe unterstützt und gefördert werden können. Werden innerhalb eines Kollegiums klare Kooperationsstrukturen etabliert und Zuständigkeiten geklärt, so wirkt sich dies auch positiv auf die Kooperation mit außerschulischen Institutionen aus und erleichtert diese (Urban & Lütje-Klose, 2014), was auch für die Vernetzung von Schulen mit unterstützenden Institutionen im Interesse von Schüler:innen und Lehrkräften hoch bedeutsam ist (SWK, 2022).

2.1.2 Handlungsfelder schulischer Kooperation

Um sich dem Ziel der hochwertigen Unterrichtung und Förderung aller Schüler:innen anzunähern, sind zwischen den in einer Klasse und einem Jahrgang arbeitenden Lehrkräften, Sonderpädagog:innen, sozialpädagogischen Fachkräften und ggf. weiterem Personal Einigungen und Klärungen in Bezug auf verschiedene Handlungsfelder erforderlich:

Handlungsfelder schulischer Kooperation

- Entwicklung der Schul- und Teamstrukturen, eines Leitbildes und gemeinsamer Regeln, Klärung von Abläufen und Zuständigkeiten (schulbezogene Kooperation),
- Gestaltung des Unterrichts und der Ganztagsangebote (unterrichts- und gruppenbezogene Kooperation),
- Individuelle Förderung, einzelfallbezogene Beratung und Unterstützung, Zusammenarbeit mit den Eltern (fallbezogene Kooperation).

Im Handlungsfeld der *schulbezogenen Kooperation* gilt die multiprofessionelle Zusammenarbeit als Motor für eine ganzheitliche, inklusive Schulentwicklung. Diese umfasst die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken, wie sie im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017; Kap.1) beschrieben wird. Sie ist dann besonders erfolgreich, wenn sie kooperativ angelegt ist und Entwicklungsprozesse in Teams angestoßen, umgesetzt und evaluiert werden.

Die Strukturierung der *Teamarbeit* ist dabei als ein wesentliches Element der schulbezogenen Kooperation zu verstehen. Ein Team darf nicht zu groß sein, damit es intensiv kooperieren kann: Es umfasst meist nicht mehr als vier bis acht professionell handelnde Personen, die längerfristig zusammenarbeiten, sich über gemeinsame Werte und Ziele verständigen und eine etablierte Gruppennorm entwickelt haben (Schley, 1998; Lütje-Klose, 2022). Dabei können innerhalb eines Kollegiums – nicht zuletzt abhängig von der Größe der Schule – Teams mit unterschiedlichen Funktionen unterschieden werden, wie z.B. Klassenteams, Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams, Beratungsteams oder Steuerungsteams (siehe Abbildung 3). Jahrgangsteams sind in der Regel größer als die für die Teamentwicklung empfohlene Größe von vier bis acht Kolleg:innen, daher werden die Klassenteams oft als Kernteams gesehen, die aber wiederum im Interesse einer klassenübergreifenden Verständigung und Nutzbarmachung von gemeinsamen Ressourcen des Unterstützungspersonals auf der übergeordneten Ebene in den Jahrgangsteams zusammenarbeiten.

Abbildung 3: Wichtige Teams in der Schule

Schulleitungsteam, Steuerungsteam				
Klassenteams	Jahrgangs-/ Stufenteams	Fachteams	Ganztagsteams	Beratungs- teams

Quelle: Köker, 2012; Werning & Arndt, 2012, eigene Darstellung.

Zentraler Bezugspunkt in der inklusiven Ganztagschule ist das multiprofessionelle *Jahrgangsteam* (Bondorf, 2012; Lütje-Klose & Urban, 2018), weshalb die BiFoKi-Fortbildung auf dieser Ebene ansetzt. Die Klassenteams eines Jahrgangs sind darin ebenso repräsentiert wie Mitglieder der verschiedenen Fachteams (Englisch, Mathematik, Deutsch, Sport usw.), des Ganztags- und des Beratungsteams. Dies bietet wichtige Voraussetzungen, um Vernetzungen auf unterschiedlichen Teamebenen und über Teams hinweg herzustellen und die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie den pädagogischen Fachkräften der Schulsozialarbeit und des Ganztags, aber auch die Einbindung von Unterstützungspersonal wie Schulbegleitungen und die Zusammenarbeit mit weiteren Professionen wie Gesundheitsfachkräften und Schulpsychologie systematisch zu entwickeln.

Ein zweites Handlungsfeld ist die *unterrichts- und gruppenbezogene Kooperation*, da auch in inklusiven Schulen die Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts den Dreh- und Angelpunkt des Schulalltags und der Förderung darstellt. Deswegen gilt die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen als ein zentrales Element von Schul- und Unterrichtsentwicklung (Kreis, 2015). Dies gilt in besonderem Maße für die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, wenn die Inklusion von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Fokus steht (Neumann, 2019). Hierbei stellen die Kenntnis und Wertschätzung unterschiedlicher professioneller Expertisen und Perspektiven sowie eine damit verbundene Verzahnung der Förderressourcen von Klassen- und Fachlehrkräften einerseits und von sonderpädagogischen Lehrkräften andererseits eine zentrale Bedingung dar. Dies belegen u.a. die Befunde der BiLieF-Studie (Lütje-Klose et al., 2018a; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017) oder die Untersuchung von mit dem Jakob-Muth-Preis prämierten Schulen (Arndt & Werning, 2016). Neben dem Unterricht selbst sind hier auch die gruppenbezogenen Förderangebote im Ganztags zu nennen, die durch das Ganztagssteam – meist bestehend aus sozialpädagogischen Fach-

kräften unter Einbindung von weiteren sozialräumlichen Akteur:innen wie z.B. Musikschule, Sportvereine oder auch offene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe – zur Verfügung gestellt werden.

Insbesondere in inklusiven Schulen ist zudem systematisch damit zu rechnen, dass die unterrichtsbezogene Kooperation um eine *einzelfallbezogene Kooperation* ergänzt werden muss. Die besonderen Unterstützungsbedarfe einzelner Schüler:innen z.B. in der Konzentration und Aufmerksamkeit, im Sprach- und Leseverständnis oder in der Selbstregulation erfordern ggf. die (wechselseitige) Information über spezifische Problemlagen und konkrete Absprachen über die Aufgaben und Zuständigkeiten der verschiedenen mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen zusammenarbeitenden Personen. Ergebnisse einzelfallbezogener Diagnostik können multiprofessionell reflektiert und im Rahmen der Förderplanung (Popp et al., 2023) zur Verständigung über nächste Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen genutzt werden. Zentral ist hier auch die Zusammenarbeit mit den Eltern (Kap. 3.3) und ggf. außerschulischen Unterstützungssystemen, die im Bedarfsfall angefragt werden (wie z.B. Schulpsychologie, Einrichtungen der Jugendhilfe, Kinderärzt:innen, therapeutische Institutionen) und im Einzelfall abgestimmt und koordiniert werden muss.

2.2 Verschiedene Varianten von Kooperation

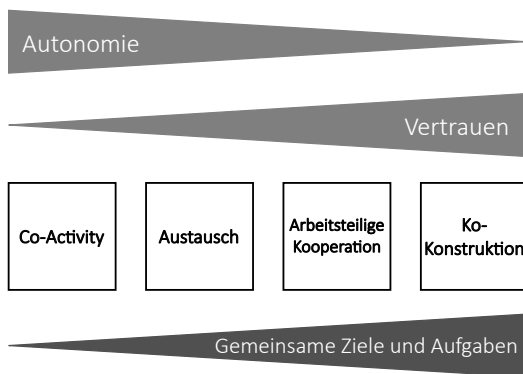
Kooperation kann in unterschiedlichen Intensitäten und Ausprägungen umgesetzt werden. In ihrem vielfach rezipierten Modell, das mit Blick auf inklusive Settings geschärft wurde (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020), unterscheiden Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) drei verschiedene Kooperationsmodi: *Austausch*, *arbeitsteilige Kooperation* und *Ko-Konstruktion*. Diese Kooperationsformen variieren hinsichtlich des Grades an gemeinsamen Zielen und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie der beteiligten Partner:innen. Alle drei Varianten haben je nach konkret zu bearbeitender Aufgabe und Situation ihre Berechtigung in der Schule, können parallel angewendet werden und beeinflussen sich wechselseitig.

Das Modell eignet sich sowohl für die Beschreibung der schul- und unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften als auch für die Kennzeichnung der gruppen- und einzelfallbezogenen Zusammenarbeit mit weiteren Professionellen im

Kontext Schule. Sie ist zudem anschlussfähig an internationale Definitionen von Kooperation in inklusiven Settings, wie das Modell nach Marvin (1990; Lütje-Klose & Willenbring, 1990; Neumann, 2019; Neumann & Lütje-Klose, 2021). Auch bei Marvin werden unterschiedliche Formen der Kooperation entlang eines Kontinuums beschrieben, welche sich hinsichtlich der Ausprägung gegenseitigen Vertrauens und der Wechselseitigkeit der Beziehung unterscheiden lassen. Sie ergänzt allerdings eine weitere Variante der Kooperation, die sich unseren Erfahrungen und Befunden zufolge in der Praxis häufig finden lässt: Die *Co-Activity*, also das Nebeneinander-Handeln verschiedener Professioneller im selben Arbeitszusammenhang und mit denselben Schüler:innen, ohne dass dezidiert aufeinander Bezug genommen wird. Wir beziehen uns im Folgenden daher auf das Modell von Gräsel et al. (2006) in einer ergänzten Fassung.

Je ausgeprägter kooperiert wird, desto bedeutsamer ist die Einigung über die gemeinsamen Ziele und Aufgaben aller Teammitglieder (siehe Abbildung 4). Hierdurch nimmt einerseits die je individuelle *Autonomie* ab, weil zunehmend mehr Absprachen getroffen werden, die Konsequenzen für individuelle Entscheidungen im pädagogischen Alltag haben. Andererseits nimmt der Bedarf an gegenseitigem *Vertrauen* zu, sodass alle professionellen Sichtweisen wichtig sind, gehört werden und eine gemeinsame Lösung angestrebt wird.

Abbildung 4: Kooperationsformen



Quelle: Neumann, 2019 (unter Bezugnahme auf Gräsel et al., 2006; Marvin, 1990).

Das Kontinuum unterschiedlicher Kooperationsformen beginnt im Modell nach Marvin mit der *Co-Activity* (anders als bei Gräsel et al. (2006), die diesen Modus nicht als Kooperation definieren). Diese Variante beschreibt ein paralleles Arbeiten »nebeneinander«: Die Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen oder sozialpädagogischen Fachkräfte arbeiten jeweils unabhängig voneinander mit den Schüler:innen einer Lerngruppe oder eines Jahrgangs und tauschen sich nicht über ihren jeweiligen Unterricht oder die Förderung aus, auch wenn sie sich kennen und voneinander wissen. Das betrifft z.B. zwei Fachlehrkräfte oder auch die Klassenlehrkraft und die Ganztagskraft, die in derselben Klasse tätig sind, sich aber nicht gegenseitig über ihre Ziele, Planungen, Maßnahmen und Erfahrungen informieren oder bei Bedarf um Rat fragen.

Bei der Variante des *Austauschs* (nach Gräsel et al., 2006) bzw. der *Cooperation* (nach Marvin, 1990) werden Erfahrungen oder auch Materialien geteilt. Dies beinhaltet allerdings keine näheren Absprachen über gemeinsame Ziele oder unterschiedliche fachliche Einschätzungen, sodass die Kooperationspartner:innen nur begrenzt voneinander profitieren können. Kritische Punkte werden nicht diskutiert, der Austausch bleibt auf einem allgemeinen Niveau und hat i.d.R. keinen direkten Einfluss auf die Tätigkeiten der je anderen Person. Die Verantwortung für den jeweiligen Arbeitsbereich (z.B. das Fach, das Ganztagsangebot, die Fördermaßnahme, die Elternberatung) verbleibt vollständig in der Verantwortung der einzelnen allgemeinen bzw. sonderpädagogischen Lehrkraft oder sozialpädagogischen Fachkraft.

In der Variante der *Arbeitsteilung* (nach Gräsel et al., 2006) bzw. der *Coordination* (nach Marvin, 1990) erfolgen hingegen konkrete Absprachen über Ziele, Unterrichts- oder Förderinhalte und Verantwortlichkeiten. Die verschiedenen Aufgaben – z.B. bei der Planung einer Unterrichtseinheit oder eines fächerübergreifenden Projekts, eines Elternabends oder einer Klassenfahrt – werden besprochen und aufgeteilt. Hierbei werden auch einzelne Fälle gemeinsam diskutiert und Fördermöglichkeiten miteinander abgestimmt, aber getrennt voneinander erarbeitet und durchgeführt. So übernimmt z.B. die Fachlehrkraft die Planung einer Unterrichtseinheit zur englischen Grammatik, überlässt aber der sonderpädagogischen Lehrkraft die Erstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien für die Schüler:innen mit Sprach- oder Lernschwierigkeiten. Auf die Konzentrationschwierigkeiten eines Schülers geht die Klassenlehrerin durch die Einbindung abgestimmter Maßnahmen im Wochenplan ein; parallel und unabhängig davon führt die sozialpädagogische Fachkraft im Ganztag ein Konzentrationstrai-

ning mit einer Kleingruppe durch. Dabei bleiben die Zuständigkeiten aller Beteiligten im Rahmen der bisherigen Rollenmuster, die Aufgabenteilung ist klar abgestimmt und wird nicht getauscht. Die Verantwortlichkeiten bleiben weitestgehend getrennt.

Die *Ko-Konstruktion* (Gräsel et al., 2006) bzw. *Collaboration* (Marvin, 1990) beschreibt als ausgeprägteste Kooperationsform die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben im Rahmen der gemeinsamen Entwicklung von Unterricht, Förderung, Fallberatung, Schul- und Teamentwicklung, bei der die gesammelte Expertise von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie sozialpädagogischen Fachkräften gleichwertig und umfänglich genutzt wird. Diese anspruchsvollste Variante der Kooperation wird vor allem dann eingesetzt, wenn es um die Bewältigung anspruchsvoller Problemlagen geht, die von der je einzelnen Lehr- oder Fachkraft nicht allein bewältigt werden können, und die die Erarbeitung neuer Arbeitsweisen oder kreativer Lösungen erfordern: Sie ist nach Grosche et al. (2020, S. 466) »immer dann geeignet, wenn keine oder nur unzureichende Lösungen für komplexe Herausforderungen existieren [...] und Austausch und Arbeitsteilung unwirksam oder nicht zielführend sind«. Diese Variante der Kooperation erfordert dementsprechend den höchsten Aufwand an Zeit und Energie sowie ein hohes Maß an gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen. Sie gilt daher als *high-cost-cooperation* (Gräsel et al., 2006) und kann nicht in allen Situationen und mit allen Kooperationspartner:innen gleichermaßen angemessen umgesetzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine Passung zwischen Kooperationsgegenstand und der gewählten Kooperationsform erforderlich ist.

Wenn z.B. eine sonderpädagogische Lehrkraft für mehrere Jahrgänge und Klassen zuständig ist, wird sie nicht durchgängig mit allen auf demselben Niveau kooperieren können, sondern je nach Umfang der Unterstützungsbedarfe und verfügbarer Zeit Schwerpunkte setzen. Alternativ kann sie phasenweise zwischen den Lerngruppen wechseln, in denen sie z.B. direkt an der Unterrichtsplanung und -durchführung beteiligt ist oder »nur« durch Differenzierungsmaterial zuarbeitet. Eine Schulsozialarbeiterin kann z.B. im Fall einer krisenhaften Zuspitzung von Konflikten in einer Klasse für einen bestimmten Zeitraum eng mit der Klassenlehrkraft in der Planung und Durchführung von Unterricht zusammenarbeiten, um soziale Regeln zu etablieren und die Lehrkraft im Anschluss an diese Phase durch Beratungsangebote oder verstärkte Elternarbeit für einzelne Schüler:innen arbeitsteilig zu unterstützen. Ko-konstruktive Kooperation kann durchaus

mit anderen Formen kombiniert werden, wenn z.B. die Umsetzung ko-konstruktiv erarbeiteter Maßnahmen arbeitsteilig erfolgt oder nach einer Phase intensiver Ko-Konstruktion zunächst für eine Weile der Austausch über die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen ausreicht.

Nicht jede Aufgabe im schulischen Alltag muss also ko-konstruktiv bearbeitet werden, aber manche Herausforderungen können nicht auf der Grundlage von Austausch oder Arbeitsteilung gelöst werden. Dennoch stellt der Austausch in deutschen Schulen bislang die am meisten praktizierte Kooperationsform dar, sowohl in der Kooperation von Lehrkräften (Richter & Pant, 2016) als auch mit Fachkräften des Ganztags (Böhm-Kasper, Dizinger & Heitmann, 2013; Böhm-Kasper et al., 2017) und der Schulsozialarbeit (Hopmann, 2019; Hopmann et al., 2022). Dagegen ist die Ko-Konstruktion nur vergleichsweise selten anzutreffen (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010; Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Spörer, Henke & Bosse, 2021; Richter & Pant, 2016).

Dabei weisen Studien sowohl in Deutschland als auch international darauf hin, dass eine intensive Kooperation in den Schulen einen Unterschied im Hinblick auf die Leistungs- und Wohlbefindensentwicklung der Schüler:innen machen kann. So sind Schulen, die mit dem Jakob-Muth-Preis für schulische Inklusion (Arndt & Werning, 2013, 2016) bzw. mit dem deutschen Schulpreis (Shterbani & Decristan, 2021) ausgezeichnet wurden, durch strukturierte Kooperationsgelegenheiten im Kollegium und einen hohen Anteil ko-konstruktiver Kooperation gekennzeichnet. In der BiLieF-Studie konnten Unterschiede zwischen Schulen in den Wohlbefindens- und Leistungswerten der Schüler:innen maßgeblich auf die Art und Güte der Kooperation innerhalb des multiprofessionellen Schulteams zurückgeführt werden (Wild et al., 2015; Lütje-Klose et al., 2018a; Neumann et al., 2017). Schulen mit besonders hohen Wohlbefindens- und Leistungswerten der Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf zeichneten sich durch ein hohes Maß an etablierten Kooperationsstrukturen und gemeinsam entwickelten Konzepten zur adaptiven Unterrichtung und Förderung von Kindern mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen aus. In diesen Kollegien wurde eine gleichberechtigte Kooperation bei gemeinsamer Verantwortungsübernahme von Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften für alle Kinder betont (Lütje-Klose et al., 2018a). In den Schulen mit niedrigen Wohlbefindens- und Leistungswerten wurde dagegen nur in geringem Maße kooperiert. Hier fehlten Absprachen über gemeinsame Ziele für die Kinder und über die Zuständigkeiten der einzelnen Lehrkräfte bei der Förderung.

Wünschenswert ist es im Interesse einer Weiterentwicklung inklusiver Ganztagschulen daher, dass die Ko-Konstruktion für die Bearbeitung schwieriger Situationen einen höheren Stellenwert bekommt, um die einzelne Lehr- oder Fachkraft von ihrer »Einzelkämpferrolle« zu entlasten und effektivere Problemlösungen zu finden. Zudem sollte ein arbeitsteiliges Vorgehen breit etabliert werden, weil es viele Synergien schaffen und den Einsatz der vorhandenen Ressourcen effektiver machen kann. Darauf weisen auch die Befunde im Rahmen der Forschung zu Professionellen Lerngemeinschaften hin (Bonsen & Rolf, 2006). Als *professionelle Lerngemeinschaften* werden Kollegien und Teams bezeichnet, welche sich – ganz im Sinne konstruktiver Kooperation – durch die folgenden Merkmale auszeichnen:

»Reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Fokus auf Lernen statt auf Lehren, Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele« (Bonsen & Rolff, 2006, S. 179).

Wenn Teams als professionelle Lerngemeinschaften arbeiten und gemeinsam mit Fokus auf das Lernen der Schüler:innen ihren Unterricht und ihre Zusammenarbeit reflektieren, führt dies zu einem direkten positiven Effekt auf die Unterrichtsqualität (Holtappels, 2020a). Dies ist dadurch zu erklären, dass das professionelle Handeln koordiniert erfolgt und Synergien zwischen den verschiedenen Aufgabenbereichen geschaffen werden können. Innovationen können umso besser umgesetzt werden, je intensiver eine professionelle Lerngemeinschaft ihren Unterricht gemeinsam entwickelt.

Neben den Einflüssen von Kooperation auf die Schule und die Schüler:innen hat sie zudem konkrete Effekte auf die beteiligten Akteur:innen. Auch wenn Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern es grundsätzlich positiv bewerten, wenn in der Schule kooperiert wird (Richter & Pant, 2016) und kooperativer erfahrene Professionelle ihre positiven Auswirkungen auf die je eigene Arbeit und Effektivität betonen (Lütje-Klose et al., 2018a; Serke, 2019; Neumann, 2019), gibt es doch immer wieder Befunde, die auf Hindernisse in der konkreten Umsetzung hindeuten (Kap. 2.3). Wenn sie jedoch gelingt, dann wird sie von den beteiligten Professionellen als Entlastung wahrgenommen (Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005) und als wertvolle Ressource im schulischen Alltag beschrieben (Gebhard et al., 2014).



Literaturhinweis

Weiterführende Literatur zum Thema Multiprofessionelle Kooperation findet sich unter folgenden Angaben:

- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461-479. doi:10.3262/ZP2004461
- Kielblock, S., J. Gaiser & M. Stecher (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25(3), 140-148.
- Lütje-Klose, B. (2022). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365-369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. *Friedrich Jahresheft* (36), 52-24.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112 -123.

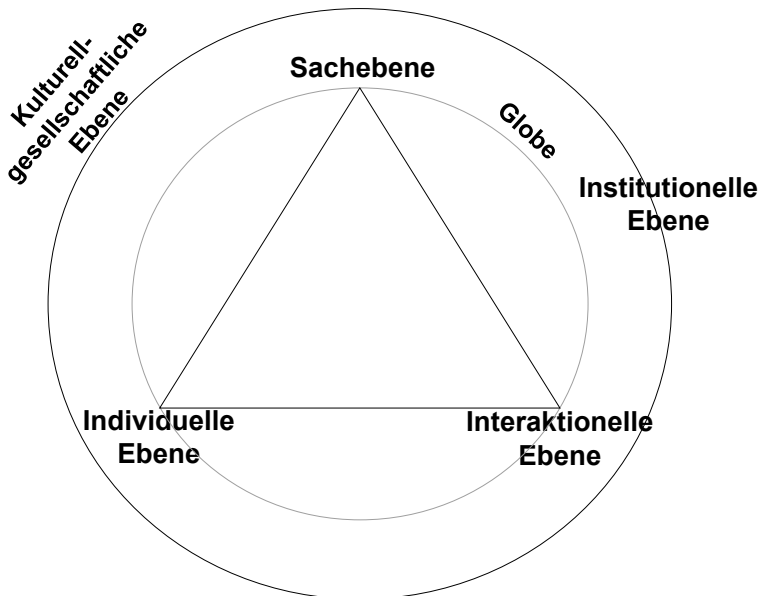
2.3 Ebenen der Betrachtung kooperativer Prozesse

Kooperative Prozesse in inklusiven Schulen können, folgt man der im Integrations- und Inklusionsdiskurs vielfach rezipierten *Theorie integrativer Prozesse* nach Helmut Reiser (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986; Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987), auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden (z.B. Prenzel, 1993, 2006; Hinz, 1993, 2004; Serke, 2019; Lütje-Klose, 1997; Lütje-Klose & Urban, 2014).

»Integrative Prozesse« sind demnach durch ein aktives und kooperatives Handeln der beteiligten Personen gekennzeichnet und stellen die Voraussetzung dafür dar, dass Inklusion im Sinne einer Nichtaussonderung stattfinden kann. Integration und Inklusion sind in diesem Verständnis kein Zustand, der sich durch das Zusammensein unterschiedlicher Menschen in einem Raum von selbst ergibt oder einmal erreicht wird« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 114).

Bei der Umsetzung schulischer Inklusion handelt es sich vielmehr um einen dynamischen Prozess, der in der Gestaltung kooperativer Beziehungen zwischen den in der inklusiven Schule gemeinsam Handelnden (Lehrkräfte und weitere Professionelle, Schulleitung, Eltern, Schüler:innen) immer wieder neu erarbeitet werden muss. Reiser et al. (1986) unterscheiden – unter Bezugnahme auf das Modell der Themenzentrierten Interaktion nach Cohn (1970) – fünf verschiedene Ebenen: die kulturell-gesellschaftliche, institutionelle, Sachebene, interaktionelle und individuelle Ebene (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Das Modell integrativer Prozesse



Quelle: in Anlehnung an Klein et al., 1987, eigene Darstellung.

Exkurs: Grundlage der Theorie integrativer Prozesse – Die Themenzentrierte Interaktion

Reiser et al. (1986) entwickelten ihre Theorie integrativer Prozesse auf der Grundlage des Ansatzes der Themenzentrierten Interaktion (TZI), der seit Mitte der 1950er-Jahre in den USA von der Psychoanalytikerin Ruth Cohn und Kolleg:innen der Humanistischen Psychologie hervorgebracht und später weiterentwickelt wurde (Cohn, 1970). Jede Gruppe ist nach Cohn durch vier Faktoren bestimmt: die Person (Ich); die Gruppeninteraktion (Wir), die Aufgabe (Es) und das Umfeld (Globe). Die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichtigkeit der Ich-Wir-Es-Faktoren im Umfeld ist die Basis der TZI-Gruppenarbeit. Daher ist es Aufgabe der Gruppenleitung, auf die *dynamische Balance* dieser vier Faktoren zu achten. Reiser et al. (1986, siehe auch Reiser, 2006) bezog diesen Ansatz auf Gruppenprozesse, die im Rahmen schulischer Integration und Inklusion stattfinden und maßgeblich für das Gelingen schulischer Inklusion sind (siehe auch Hinz, 1993; Lütje-Klose, 1997). Dabei differenzierte er den Globe – als die den im inneren Kreis stattfindenden Gruppenprozess beeinflussenden Rahmenbedingungen – in verschiedenen Versionen des Modells weiter aus.

Wir beziehen uns in der Jahrgangsteamfortbildung auf die Variante des Modells mit fünf Ebenen, wobei wir im Kern die individuelle, interaktionelle, Sachebene und institutionelle Ebene fokussieren. Die kulturell gesellschaftliche Ebene wird vor allem im Schulleitungsworkshop sowie im einleitenden Impulsvortrag in Modul A angesprochen.

Integration ist dabei durch »Einigungsprozesse in der konflikthafte Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen« (Reiser et al., 1986, S. 156) gekennzeichnet. Eine Einigkeit über die inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2017) ist in einem Kollegium – das noch dazu aus vielen verschiedenen Professionen besteht – i. d. R. nicht von vornherein vorhanden, sondern muss in einem teilweise konflikthafte Prozess gemeinsam entwickelt werden.

Für die kooperative Arbeit in multiprofessionellen Teams bedeutet dies, dass auf der *individuellen Ebene* die unterschiedlichen Sichtweisen der einzelnen Professionen und Teammitglieder und die damit einhergehenden Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen berücksichtigt und produktiv genutzt werden. Die *interaktionelle Ebene* beschreibt die Kooperations- und Aushandlungsprozesse zwischen den Kooperationspartner:innen. Auf der *Sachebene* geht es um konkrete Praktiken im schulischen Alltag, also um die zu bearbeitenden Aufgaben und ihre Verteilung sowie die Klärung der jeweiligen Rollen im Team. Die *institutionelle Ebene* beschreibt die Rahmenbedingungen an der jeweiligen Schule, unter denen kooperiert wird, wie die Ressourcenausstattung, Teamstruktur und Stundenplanung. Auf der *kulturell-gesellschaftlichen Ebene* geht es um gesetzliche und gesellschaftliche Kontextfaktoren, die die Arbeit an der Schule rahmen. Die Fortbildung ist entlang dieser Ebenen gegliedert.

2.3.1 Kulturell-gesellschaftliche Ebene

Gesellschaftliche Strukturen wirken auf die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule ein. So unterscheiden sich die bildungspolitischen Entwicklungen in den Bundesländern, z.B. hinsichtlich der Ressourcenausstattung, der Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts oder des Rück-/Aufbaus von Förderschulen, und schlagen sich in den verfügbaren Ressourcen der Einzelschule nieder. Auf der kulturell-gesellschaftlichen Ebene ist daher neben dem gesetzlichen Auftrag zur schulischen Inklusion die grundsätzliche Akzeptanz inklusiver Prozesse in der Gesellschaft und innerhalb bildungspolitischer Maßnahmen (Lütje-Klose & Urban, 2014) zu besprechen, die sich, z.B. vermittelt über Schulgesetze und Verordnungen, auf die Akteur:innen in Schulen und deren Arbeitsbedingungen auswirken (vgl. Kap. 1).

Alle Akteur:innen in Schulen sind sich der begrenzten, oft als nicht ausreichend wahrgenommenen personellen und räumlichen Ausstattung von Schulen bewusst und erleben zudem die Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns etwa bezüglich der Antinomien von normativer Leistungsbewertung und individueller Förderung (Helsper, 2004; Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2021). Diese Bedingungen rahmen die schulische Praxis, sind i.d.R. aber weder durch die Teams vor Ort in ihrer täglichen Arbeit noch durch eine Fortbildung nachhaltig zu verändern. Die ggf. unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen dieser Bedingungen im

jeweils fortzubildenden Team gemeinsam zu erörtern und durchaus auch dem Unmut Raum zu geben, ist dennoch erforderlich, um sich ihrer bewusst zu sein – und sich im Anschluss gezielt auf diejenigen Aspekte zu konzentrieren, die von den Akteur:innen aktiv bearbeitet werden können.

2.3.2 Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene werden die Voraussetzungen, Kompetenzen, Qualifikationen, Motivationen und Ressourcen betrachtet, die die einzelnen Personen in Schulentwicklungsprozesse bzw. in die Zusammenarbeit einbringen. Dabei spielen das jeweilige *Professionsverständnis*, die unterschiedlichen *Kompetenzen* der Teammitglieder und ihre *individuellen Haltungen und Einstellungen zu Kooperation* eine wesentliche Rolle.

Allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen oder sozialpädagogische Fachkräfte im Ganztags haben i.d.R. unterschiedliche (akademische) Ausbildungsgänge durchlaufen. Dies und die jeweilige berufliche Sozialisation kann zu sehr unterschiedlichen Vorstellungen über eine gute inklusive Schule und die je eigene Rolle darin führen (Friend & Cook, 1990; Neumann, Hopmann, Wohnhas & Lütje-Klose, 2022).

Während allgemeine Lehrkräfte häufig die Stoffvermittlung im Vordergrund sehen und primär den Lernerfolg der ganzen Klasse in der Breite fördern möchten, fokussieren sonderpädagogische Lehrkräfte oft stärker auf einzelne Schüler:innen, welche zusätzliche Unterstützung benötigen (i.d.R. diejenigen mit besonderen Problemlagen und sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf). Murawski (2010, S. 41) benutzt hierfür die Umschreibung »to see the forest« für allgemeine Lehrkräfte bzw. »to see the trees« für sonderpädagogische Lehrkräfte. Auch Schulsozialarbeiter:innen arbeiten stärker einzelfallorientiert und sehen sich vor allem für die Unterstützung der psychosozialen Entwicklung und des Wohlbefindens zuständig. Das Bildungsverständnis der sozialpädagogischen Fachkräfte bezieht sich – oftmals im Unterschied zu dem von Lehrkräften – vorrangig auf informelle und non-formale Bildung im Alltag und in der Freizeit, in den Familien und der Peergroup (Thiersch & Grundwald, 2018). Die sozialpädagogischen Fachkräfte bringen, je nach Ausbildung und Spezialisierung, sehr unterschiedliche Kompetenzen und Schwerpunktsetzungen mit, über die in den Kollegien der Schulen vielfach wenig bekannt ist (Fabel-Lamla, Haude & Volk, 2019; Hopmann et al., 2022). Obwohl sich die Ziele ihrer Arbeit, anders als bei

sonderpädagogischen Lehrkräften, primär aus dem Auftrag der Jugendhilfe ableiten, kann hierdurch in inklusiven Schulen ein »Zuständigkeitsdiffusionsproblem« (Kunze, 2016, S. 265; Maier & Zipperle, 2023, S. 27) zwischen Schulsozialarbeit und sonderpädagogischen Lehrkräften entstehen. Dann bedarf es der transparenten Kommunikation und Aushandlung der Rollen und Zuständigkeiten, damit es nicht zu Konflikten und Störungen kommt (vgl. interaktionelle Ebene; Neumann et al., 2021).

Neben unterschiedlichen Professionsverständnissen wird die Kooperation auch durch die *individuellen Einstellungen* der Akteur:innen beeinflusst (Lütje-Klose & Neumann, 2018a). Dazu gehört insbesondere die Bereitschaft zur individuellen und teambezogenen Selbstreflexion wie auch zur Offenlegung eigener Vorstellungen, Kompetenzen und Vorgehensweisen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Um auf hohem Niveau ko-konstruktiv zusammenarbeiten zu können (Kap. 2.2), ist die Bereitschaft zur Teilung von Problemen, aber auch von Erfolgen – z.B. in Bezug auf die schulischen Leistungen der Gruppe oder die psychosoziale Entwicklung eines Kindes – in einem einvernehmlichen Problemlösungsprozess bis zur (zeitweiligen) Aufweichung der Professionsgrenzen erforderlich (Friend & Cook, 2010). Dafür bedarf es auch der Bereitschaft, der je anderen Person Einblick in die eigenen Kompetenzen und professionellen Orientierungen zu geben. Die damit verbundene »Enthüllung der eigenen Rolle und Person« (Wocken, 1988, S. 210ff.) gegenüber den Teamkolleg:innen kann durchaus beängstigend sein und bedarf eines hohen Maßes an Vertrauen, Wertschätzung und Kollegialität im Team, damit Beschämungen über Misslungenes – das in jeder pädagogischen Situation vorkommen kann – vermieden werden.

Die eigenen Kompetenzen und Arbeitsweisen offenzulegen, ist dabei ein wichtiger Aspekt der Teamentwicklung. Denn nur wenn die Lehrpersonen wissen, über welche Kompetenzen die anderen Mitglieder des Schulpersonals verfügen und welche Aufgaben die Teampartner:innen gut übernehmen können, können diese entsprechend adressiert und sinnvoll in die Förderung der Kinder eingebunden werden (Lütje-Klose et al., 2022). Dies bleibt in Schulteams aber oft unklar, wie Befunde aus dem Projekt InproKiG verdeutlichen: Die Hälfte des befragten Schulpersonals äußerte, die Ausbildungsinhalte der anderen Berufsgruppen ihres Förderteams nicht zu kennen (Gausmann, Wiedebusch, Maykus & Franek, 2020), und knapp 40 Prozent der Befragten gaben an, bisher »nicht« oder »eher nicht« zu zweit oder in größeren Förderteamkonstellationen zu arbeiten. Zugleich wünsch-

ten sich die Lehrkräfte aber mehr fachlichen Austausch mit sonder- und sozialpädagogischen Fachkräften (Gausmann et al., 2020). Diese Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass die Ressourcen des weiteren pädagogischen Personals im Rahmen der innerschulischen Kooperation bislang nicht umfassend ausgeschöpft werden.

Dies steht im Kontrast dazu, dass die meisten Lehrkräfte sowohl in Grundschulen als auch in Schulen der Sekundarstufe die Kooperation als besonders wichtig ansehen (Neumann, 2019; Richter & Pant, 2016). Dass Kooperation häufig dennoch nicht umfänglich und auf einem hohen Niveau praktiziert wird, liegt i.d.R. also nicht an fehlender Einsicht, sondern an fehlender Zeit, einer unterlassenen Priorisierung im komplexen Schulalltag und an nicht hergestellten Kooperationsgelegenheiten (vgl. institutionelle Ebene). Entsprechende Reflexionsprozesse müssen in der Fortbildung angestoßen und begleitet werden. Erfahrung mit verschiedenen Kooperationsformen und ein positives professionsbezogenes Selbstwirksamkeitserleben erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte mit anderen Professionen kooperieren (Böhm-Kasper et al., 2017). Grundlegend dafür ist die mit Inklusion verbundene, gemeinsam zu entwickelnde Wertorientierung pädagogischen Handelns, *dass die professionelle Kooperation aller Beteiligten auf einem hohen Niveau nicht als optionale, sondern als obligatorische Aufgabe und als wesentlicher Aspekt des professionellen Handelns zu verstehen ist*, dem Zeit eingeräumt werden muss.

2.3.3 Interaktionelle Ebene: Interaktions- und Kooperationsformen

Kooperation als kommunikatives und reziprokes Handeln erfordert aktive Abstimmungsprozesse zwischen den beteiligten Personen und Professionen, um das pädagogische Handeln aufeinander beziehen und die vereinbarten Ziele (z.B. in Bezug auf das Classroom-Management in einer Lerngruppe oder die koordinierte Förderung eines Kindes) gemeinsam erreichen zu können. Dazu bedarf es einer Investition in die pädagogischen Beziehungen der verschiedenen Professionellen.

Entwicklung kooperativer Beziehungen

Kooperative Beziehungen und Teamstrukturen sind Gruppenprozesse und unterliegen als solche oftmals einer Entwicklung, die sich in einem prototypischen Phasenverlauf darstellen lässt. Vielfach wird von erfahrenen Teams in inklusiven Schulen die Bedeutung gemeinsamer Erfahrungen und

einer *gemeinsamen Geschichte* betont, in deren Rahmen sich – nicht zuletzt im Zuge der kooperativen Bewältigung herausfordernder Situationen – ein hohes Maß an Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung entwickelt hat (Marvin, 1990; Lütje-Klose, 1997). Dabei wird hervorgehoben, dass für eine erfolgreiche Kooperation eine großzügige Haltung den Partner:innen gegenüber wichtig ist, um deren Fähigkeiten bestmöglich zu nutzen und sichtbar zu machen und so *den Anderen gut aussehen zu lassen*, ihn zu unterstützen und ihm Erfolge zu gönnen, statt sie z.B. aus Konkurrenzängsten zu verhindern.

Auf der interaktionellen Ebene, die auch als *Beziehungsebene* bezeichnet wird, ergeben sich aber auch nicht selten Konflikte, die produktiv ausgetragen werden müssen, um eine konstruktive gemeinsame Weiterarbeit zu ermöglichen. Gelingt nämlich die Kooperation nicht und werden Kooperationsbeziehungen als dysfunktional erlebt, kann dies zu einer zusätzlichen Belastung für Lehrkräfte werden (Reh, 2008) und zum Abbruch der Kooperation oder zum Rückzug in die Co-Activity führen (Lütje-Klose et al., 2005, 2022). In Anlehnung an Marvin (1990) schlagen wir vor, bei Schwierigkeiten das aktuelle Niveau der Kooperationsbeziehung zu analysieren und nächste Schritte zu identifizieren. Dabei können folgende Stufen unterschieden werden, die sich auch auf das Kooperationsmodell nach Gräsel et al. (2006) beziehen lassen (Kap. 2.2):

- Von keiner bzw. einer nur *sozialen Beziehung* im Rahmen von Co-Activity,
- über eine *begrenzte Arbeitsbeziehung*, in der ein Austausch stattfindet,
- hin zu einer *informierten Beziehung* mit arbeitsteiligem Vorgehen
- und schließlich zu einer *wechselseitigen Arbeitsbeziehung*, in der ko-konstruktiv kooperiert werden kann.

Ein weiteres in der Fortbildung eingesetztes Konzept ist die *Teamentwicklungshur*. Der Psychologe Wilfried Schley (2004) hat dieses Instrument unter Bezugnahme auf die Gruppentheorie Tuckmans (Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977) entwickelt, um unterschiedliche Phasen der Teambildung und -entwicklung darzustellen. Auf eine *Orientierungsphase* (Forming) mit gegenseitiger Information und höflichem, vorsichtigem Abtasten auf der Grundlage formaler Standards folgt demnach typischerweise eine *Konfliktphase* (Storming), in der die Rollen voneinander abgegrenzt und Interessengegensätze deutlich werden. In dieser Phase geht die Leistungsfähigkeit des Teams möglicherweise zurück, weil die Konflikte viel Energie in Anspruch nehmen. Werden sie bewältigt,

steht als nächstes die *Organisationsphase* (Norming) an, in der die *Spielregeln* der Zusammenarbeit abgestimmt, unterschiedliche Standpunkte offengelegt werden und Rollenklarheit geschaffen wird. Das Team wird wieder leistungsfähiger. Auf die Organisationsphase folgt bestenfalls die *Integrationsphase* (Performing), die sich durch eine hohe Effektivität der gemeinsamen Arbeit, ein ausgeprägtes Wir-Gefühl und selbstverständliche Metakommunikation auszeichnet. Konflikte sind, wie in diesem Modell hervorgehoben wird, ein völlig normaler und meist kaum vermeidbarer Aspekt der Kooperation. Ihre Bearbeitung lohnt sich, um gemeinsam weiterzukommen. Die Einführung dieser Entwicklungsperspektive auf die Teamarbeit in der Fortbildung trägt zur Entlastung der Teammitglieder bei, vor allem dann, wenn sie selbst gerade in scheinbar ausweglosen Konflikten feststecken.

Konflikte in der Kooperation

Typische Probleme, die zu den angesprochenen Konflikten führen können, sind in multiprofessionellen Teams dann vorzufinden, wenn einzelne Kolleg:innen oder Berufsgruppen marginalisiert werden, sich nicht in ihren jeweiligen professionellen Beiträgen und Kompetenzen wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen. Insofern ist die in der Kooperationsforschung häufig normativ aufgeladene Frage der Gleichwertigkeit oder eben auch hierarchischer Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungen, Arbeitsverhältnissen, Besoldung, Rollen und Aufgaben ein kontrovers diskutiertes Thema. Traditionell sind in der inklusiven Schule die Klassen- und Fachlehrkräfte in einer führenden Rolle, denn sie verantworten das schulische Kerngeschäft des Unterrichts für alle Schüler:innen. Zudem haben sie mit einem i.d.R. 10-semesterigen Studium und einem bis zu zweijährigen Vorbereitungsdienst samt dazugehöriger Staatsprüfung die Voraussetzungen für die Erfüllung der professionellen Rolle einer Lehrkraft unter Beweis gestellt und sind meist verbeamtet. Dieser Status gilt für sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte ebenso, die auch vergleichbar bezahlt werden. Dennoch gehören sie in der Schule – ebenso wie sozialpädagogisch ausgebildete Fachkräfte – zum Unterstützungspersonal und müssen daher nicht selten um die Anerkennung ihrer Rolle und ihrer spezifischen Kompetenzen ringen (Lütje-Klose et al., 2005; Heinrich & Werning, 2013; Arndt & Werning, 2013). Auch Fachkräfte der Schulsozialarbeit oder Sozialpädagogik haben studiert und zusätzlich ein Anerkennungsjahr absolviert, sind aber i.d.R. nicht verbeamtet und teilweise nur mit befristeten Verträgen bei geringerer Gehaltsstufe

in der Schule tätig, teilweise auch bei externen Arbeitgebern (Speck, Olk & Stimpel, 2011). Noch ausgeprägter trifft dies für Erzieher:innen zu, die eine Fachschulausbildung mit Anerkennungsjahr absolviert haben und häufig als Fachkräfte im Ganztag tätig sind (Böhm-Kasper et al., 2017; Kielblock et al., 2017). Die inzwischen vielfach eingesetzten Schulbegleitungen, die von den Kommunen im Rahmen der Eingliederungshilfe für Kinder mit seelischen oder geistigen Beeinträchtigungen eingesetzt werden oder als systemische Schulassistenten in den Klassen mitarbeiten, sind nicht selten gar nicht für diese Aufgabe ausgebildet (Goldan et al., 2023). Sie arbeiten daher i.d.R. nicht *auf Augenhöhe* mit den Lehrkräften, sondern in einer zuarbeitenden Rolle unter der Leitung einer Lehrkraft oder sozialpädagogischen Fachkraft (Czempiel & Kracke, 2019; Demmer, Lübeck & Heinrich, 2021). Dennoch sind auch ihre Beobachtungen und Beiträge von Relevanz für die pädagogischen Prozesse und sollten berücksichtigt werden. Insofern stellt sich die Frage, wer in welchem Kontext und bei welcher Aufgabe eine führende Rolle einnehmen sollte bzw. wann eine Gleichwertigkeit der Rollen besteht.

Die Forschung zeigt, dass hierarchische Strukturen immer wieder zu Konflikten zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Schulsozialarbeit und des Ganztags wie auch mit sonderpädagogischen Lehrkräften führen. Dabei empfinden Lehrkräfte die Kooperation mit Unterstützungspersonal oft als entlastend, weil sie Probleme (z.B. mit einzelnen Schüler:innen oder abgegrenzte Tätigkeiten wie bestimmte Fördermaßnahmen) delegieren können. Dagegen wünscht sich das Unterstützungspersonal vielfach eine deutlichere Einbindung in Kernaufgaben und Entscheidungsstrukturen sowie transparentere Absprachen (für die Kooperation im Ganztag siehe Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011; Böhm-Kasper et al., 2017; für die Kooperation mit Sonderpädagog:innen siehe Lütje-Klose et al., 2005; Serke, 2019; Arndt, 2021). Mit der Delegation von Problemen durch die Lehrkräfte an das unterstützende Personal gehen zum Teil Erwartungen an die Sonderpädagog:innen und sozialpädagogischen Fachkräfte einher, die vor allem eine Anpassung des Kindes an den bislang realisierten Unterricht betonen (Idel et al., 2019). Eine solche Dynamik lässt jedoch den zentralen Aspekt der gemeinsamen Verantwortung aller Akteur:innen für alle Schüler:innen unberücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, über die verschiedenen Rollen und Aufgaben zu kommunizieren, Transparenz darüber herzustellen und in einem schriftlich festgehaltenen *Kontrakt* explizit abzustimmen, wer in Bezug auf welche Fragen die führende, wer die untergeordnete

Rolle einnimmt. Trotz unterschiedlicher Rollen und Hierarchieebenen ist zudem die Anerkennung der je anderen Perspektiven und ihre Einbeziehung in die anstehenden Aufgaben hoch bedeutsam. Damit Kooperation gelingen kann, muss innerhalb der Teams und Kollegien eine offene Kommunikation ermöglicht werden (Bonsen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013; Fussangel & Gräsel, 2014), denn Probleme entstehen häufig nicht nur durch unterschiedliche Erwartungen oder ungeklärte Rollen- und Aufgabenverteilungen, sondern auch durch eine unzureichende oder dysfunktionale Kommunikation (Arndt & Werning, 2013; Neumann et al., 2021).

2.3.4 Sachebene: Rollen, Aufgaben und Gegenstände der Kooperation

Im Prozess der Entwicklung schulischer Inklusion und inklusiven Unterrichts verändern sich für alle beteiligten Professionen ihre bisherigen Rollen und Aufgaben in der Schule und im Unterricht, wenn auch in unterschiedlichem Umfang (Lütje-Klose & Neumann, 2018b; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014). Insbesondere sonderpädagogische Lehrkräfte, die zuvor als Klassen- oder Fachlehrer:innen an Förderschulen eingesetzt waren, erleben ihren Einsatz als Unterstützungspersonal an inklusiven Schulen mit Fokus auf diagnostische, Förder- und Beratungsaufgaben und ihrem weniger umfangreichen Einsatz im Unterricht oft als einen umfassenden Rollenwechsel. Aufgaben werden insbesondere bei einem arbeitsteiligen Vorgehen zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften auch in inklusiven Settings entlang tradierter Disziplingrenzen aufgeteilt (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015; Neumann et al., 2021), was allerdings der für den gemeinsamen Unterricht förderlichen gemeinsamen Verantwortungsübernahme entgegenstehen kann.

Um die Rollen und Aufgaben adäquat aufteilen zu können, ist eine Einigung aller Beteiligten über die zu verfolgenden Ziele erforderlich (Lütje-Klose & Urban, 2014; Fussangel & Gräsel, 2014). Eine nicht abgesprochene Verteilung der Verantwortung zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften kann dazu führen, dass die Verantwortung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unhinterfragt an die sonderpädagogischen Lehrkräfte übertragen wird. Das kann insbesondere dann problematisch sein, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft nur geringe Zeitanteile in der Klasse zur Verfügung hat. In der übrigen Zeit erhalten die Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf dann keine adäquate

Unterstützung von anderen (Fach-)Lehrkräften, entweder weil diese nicht gut genug über die Lernausgangslagen und Fördernotwendigkeiten informiert sind oder weil sie sich nicht dafür zuständig fühlen, Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf in einem adaptiv angelegten Unterricht mit Blick auf die gesamte Heterogenität der Lerngruppe zu berücksichtigen. Dies kann – je nach Umgang mit der Situation – zu einer systematischen Unter- oder Überforderung der betroffenen Kinder führen (Schuck et al., 2018; Pollmeier, 2019; Serke, 2019), die dem Inklusionsgedanken entgegensteht.

Vor diesem Hintergrund wünschen sich insbesondere sonderpädagogische Lehrkräfte eine vermehrte geteilte Zuständigkeit für die anfallenden Aufgaben im Sinne einer ko-konstruktiven Kooperation (Kluge & Grosche, 2022), Lehrkräfte der allgemeinen Schulen sind hingegen nicht selten mit einem arbeitsteiligen Vorgehen zufrieden. Insofern ist in der Fortbildung der Mehrwert einer Investition in die geteilte Verantwortung für alle Schüler:innen aufzuzeigen.

Dabei ist nicht davon auszugehen, dass sich Rollen und Aufgaben von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie sozialpädagogischen Fachkräften für inklusive Settings dermaßen standardisieren lassen, dass daraus verallgemeinerbare Beschreibungen von Rollen und Aufgaben in der Einzelschule folgen würden. Diese müssen vielmehr vor Ort und unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen und der im Kollegium vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen formuliert werden. Denn die konkreten Rahmenbedingungen, wie z.B. die Größe des Teams, die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft oder die räumlichen und zeitlichen Ressourcen, unterscheiden sich von Schule zu Schule und können sich stetig verändern:

»Gute« Schulen weisen ausgeprägte bzw. unter Berücksichtigung der strukturellen und personellen Rahmenbedingungen der Einzelschule *angemessene*, d.h. *funktionale und produktive Kooperationsbeziehungen* vor allem innerhalb des Kollegiums bzw. des ganzen pädagogischen Personals einer Schule und darüber hinaus mit relevanten außerschulischen (pädagogischen und therapeutischen) Institutionen sowie den Eltern der Schüler_innen auf« (Neumann, 2019, S. 59).

Unterschiedliche Vorstellungen über die jeweiligen Aufgaben sowie unklare Absprachen von Verantwortlichkeiten können dazu führen, dass Fördermaßnahmen nicht die gewünschten Erfolge bringen und die Bearbeitung

von Problemen nur verlagert wird, statt Förderprozesse und Rahmenbedingungen zu analysieren und ein verbessertes Lernklima zu schaffen (Anliker, Lietz & Thommen, 2008).

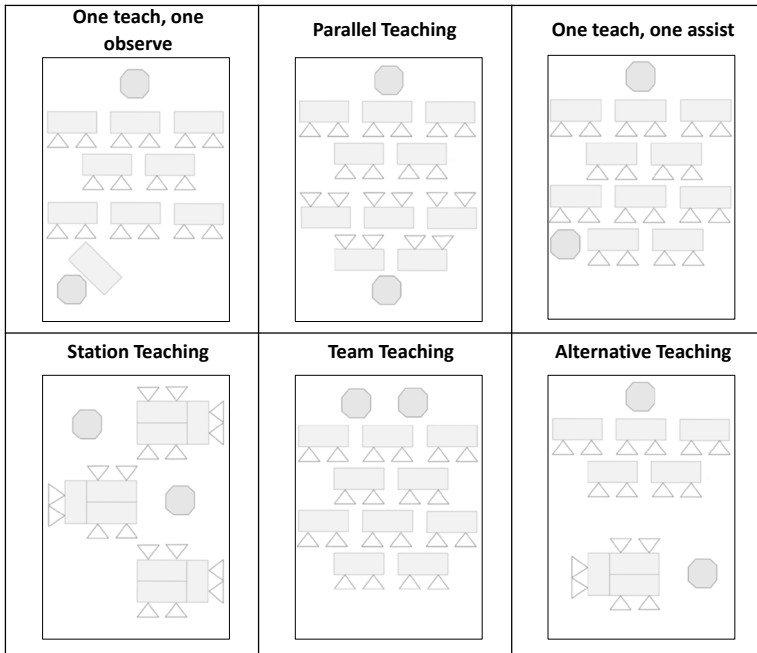
Für die Rollen- und Aufgabenklärung haben Kreis, Wick und Kosorok Labhart (2015) einen Kooperationsplaner erstellt, der multiprofessionelle Teams in den Bereichen Diagnostik und Abklärung, Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie Kooperation und Beratung unterstützen soll (<https://kooperationsplaner.ch/>). Dieser kann sowohl manuell als auch online bei personellen Teamänderungen, neuen Schüler:innen sowie Schulprozessveränderungen nach Bedarf eingesetzt werden (Kreis et al., 2015).

Kooperation konkret: Unterrichtsbezogene Kooperation

Wie effektiv die gemeinsame Verantwortungsübernahme durch mehrere Professionen sein kann, lässt sich gut anhand des Handlungsfeldes der unterrichtsbezogenen Kooperation zeigen, das in inklusiven Settings traditionell im Klassenteam von allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkraft, zunehmend aber auch unterstützt durch eine sozialpädagogische Fachkraft (z.B. in NRW: multiprofessionelle Team-Kräfte) oder durch eine Schulbegleitung erfolgt. Nach Friend und Cook (2010) kann dabei zwischen sechs verschiedenen Co-Teaching-Formen unterschieden werden: *one teach – one observe*, *one teach – one assist*, *station teaching*, *parallel teaching*, *alternative teaching* und *teaming* (siehe Abbildung 6).

Bei der Variante *one teach – one observe* übernimmt eine Lehrkraft die primäre Unterrichtsverantwortung, während die andere das Unterrichtsgeschehen beobachtet. Bei *one teach – one assist* übernimmt eine Lehrkraft die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere unterstützt Schüler:innen bei ihrer Arbeit, bei der Verwirklichung ihrer kommunikativen Absichten, bietet ggf. zusätzliches Material und differenzierte Hilfen usw. an. Beim *station teaching* wird der Unterrichtsinhalt auf zwei oder mehr Bereiche aufgeteilt. Es werden zwei oder mehrere Gruppen gebildet, die von einer Station zur nächsten wechseln, sodass alle Schüler:innen von beiden Lehrkräften unterrichtet und begleitet werden. Im *parallel teaching* unterrichten beide Lehrkräfte jeweils einen Teil der Klasse zu den gleichen Inhalten und auf demselben Niveau. Die gleichberechtigte Durchführung des Unterrichtes durch allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte wird *team teaching* genannt. Hier können sie gemeinsam oder abwechselnd die Führung übernehmen.

Abbildung 6: Co-Teaching-Formen



Quellen: Friend & Bursuck, 2006; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, S. 12, eigene Darstellung.

Die beschriebenen Rollen und Aufgaben sind nicht prinzipiell an Professionen gebunden, sondern können je nach Gegenstand, Kompetenzen und Erfahrungen gewechselt werden. Nicht immer muss also z.B. die Klassenlehrkraft die hauptsächlich unterrichtende Person sein, während die sonderpädagogische Lehrkraft oder sozialpädagogische Fachkraft die beobachtende oder unterstützende Rolle einnimmt. Eine andere Aufteilung ist denkbar (z.B. indem die sonderpädagogische Lehrkraft eine förderdiagnostische Einheit durchführt oder die sozialpädagogische Fachkraft ein Programm zur Unterstützung des Klassenzusammenhalts anbietet). Wenn allerdings Schulbegleitungen in das Co-Teaching eingebunden werden, können diese nicht in eine allein verantwortliche Rolle gehen und die Möglichkeiten bleiben auf die ersten drei der genannten Formate beschränkt.

Die Befunde zum Co-Teaching zeigen, dass die verschiedenen Formen von Schüler:innen meist sehr positiv wahrgenommen werden. Sie berichten von

mehr Unterstützung bei Problemen und weniger störenden Auffälligkeiten im Unterricht (Arndt & Gieschen, 2013). Positive Zusammenhänge zwischen Co-Teaching und Schulleistungen fanden sich in einer deutschsprachigen Studie aus Brandenburg (Spörer et al., 2021; Lenkeit, Spörer, Ehlert, Knigge & Hartmann, 2021). An Schulen, an denen auch für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Förderpläne kooperativ erstellt wurden, zeigten die Schüler:innen eine positivere Entwicklung der Mathematikleistung. In Schulstunden mit Co-Teaching gab es für die Schüler:innen im Vergleich zum Unterricht mit einer Lehrkraft mehr Möglichkeiten zur Interaktion. Auch internationale Studien weisen auf einen positiven Einfluss unterrichtsbezogener Kooperation in inklusiven Settings hin (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Granvik Saminathen, Laftman, Almquist & Modin, 2018), etwa bezogen auf Lese- und Mathematikleistungen (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010) sowie für Schüler:innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf (Glück, 2015). Vorteile des Co-Teachings mit sonderpädagogischen Lehrkräften liegen demnach darin, dass die Lernenden mehr Unterstützung und individuelle Aufmerksamkeit erhalten, unterschiedliche Lehrstile erleben und dass mehr Möglichkeiten zur Differenzierung bestehen. Zudem können zwei Lehrkräfte differenzierter beobachten als nur eine (Baeten & Simons, 2014).

Insbesondere für anspruchsvollere Formen des Co-Teachings zeigt sich, dass nicht nur die gemeinsame Durchführung, sondern vor allem die gemeinsame Planung (Co-Planning) von Unterricht zentral für den Erfolg ist. Hierzu bedarf es neben entsprechend einzuplanenden Zeitfenstern auch geeigneter Anleitung (Pancsofar & Petroff, 2016). Eine Kooperation im Modus des Austauschs ist dafür nicht ausreichend, sondern es bedarf einer konstruktiven Kooperation, die hoch wirksam sein kann, aber als *high-cost-cooperation* auch mehr Zeit und Energie erfordert (Grosche et al., 2020).

Kooperation konkret: Einzelfallbezogene Kooperation

Bei der fallbezogenen Kooperation arbeiten allgemeine Lehrkräfte sowohl mit sonderpädagogischen Lehrkräften als auch mit sozialpädagogischen Fachkräften eng zusammen, um einzelne Kinder in schwierigen Lagen zu unterstützen. Eine *kooperative Förderplanung* ist dabei der Dreh- und Angelpunkt, um die individuelle Förderung im Unterricht in den verschiedenen Fächern bei verschiedenen Fachlehrkräften, in zusätzlichen additiven Förderstunden oder im Ganztags gut abzustimmen und zu koordinieren

(Popp et al., 2023). Wenn es in einer inklusiven Schule gelingt, regelmäßige Lernentwicklungsgespräche für alle Schüler:innen und in ausgeweiteter Form als Förderplangespräche für die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu etablieren, ist ein großer Schritt in Richtung ko-konstruktiver Kooperation im Kollegium getan. Eine regelmäßige Förderplanung und Evaluation der Förderung ist für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den schulrechtlichen Regelungen der Länder verbindlich vorgesehen und wird an ausgezeichneten inklusiven Schulen im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen nicht selten in abgespeckter Form auch für alle Kinder umgesetzt (Arndt & Werning, 2016). Die dadurch stattfindende Einbindung aller mit dem Kind zusammenarbeitenden Professionellen sowie auch der Eltern und Schüler:innen selbst stellt eine große Chance dar, weil alle Beteiligten dort über die diagnostizierten Lernstände informiert und an der Formulierung und Priorisierung nächster Entwicklungsziele beteiligt werden können (Albers, 2013; Blackwell & Rosetti, 2014; Webster & Blatchford, 2018).

Flächendeckend ist dies allerdings noch bei Weitem nicht der Fall (Moser Opitz, Pool Maag & Labhart, 2019). Förderpläne werden nicht selten nur als bürokratische Verpflichtungen gesehen, abgeheftet und von den anderen beteiligten Lehrkräften oder sozialpädagogischen Fachkräften gar nicht zur Kenntnis genommen (Neumann & Lütje-Klose, 2020; Idel et al., 2019). Die ohnehin knappen sonderpädagogischen Ressourcen werden dann ineffizient eingesetzt, und ihre Expertise kann nicht in vollem Umfang wirksam werden. Gelingt es dagegen, eine kooperative Förderplanung und hierdurch ko-konstruktive Kooperation im Kollegium umzusetzen, können sich positive Rückwirkungen für die Gestaltung von Unterricht und Förderung entfalten, um die unterrichtsbezogene und/oder additive Förderung schulischer Basiskompetenzen voranzutreiben (Melzer, 2010). So zeigten die Schüler:innen an Schulen, an denen Förderpläne kooperativ erstellt wurden, eine positivere Entwicklung der Mathematikleistung (Spörer et al., 2021; Lenkeit et al., 2021).

Eine weitere typische Form der einzelfallbezogenen Kooperation stellt die Arbeit in einem *Beratungsteam* aus Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik und Beratungslehrkräften sowie nach Möglichkeit auch Schulpsychologie dar, an das alle Mitglieder der Schule sich bei Problemen wenden können (Geist & Uffmann, 2020). Insbesondere Lehrkräfte, die in ihren Klassen vor Schwierigkeiten in Bezug auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten stehen, aber z.T. auch Eltern nehmen dieses niederschwellige, in der eige-

nen Schule angebotene Format gerne in Anspruch. Die Mitglieder des Beratungsteams diskutieren den jeweiligen Fall mit der ratsuchenden Person, suchen gemeinsam nach Lösungsoptionen – zunächst innerhalb der Schule (z.B. Maßnahmen des Classroom-Managements, Differenzierungsangebote, bestimmte Förderprogramme oder den zusätzlichen Einsatz von Unterstützungspersonal), bei Bedarf aber auch darüber hinaus bei außerschulischen Unterstützungssystemen – und übernehmen ggf. die Fallverantwortung, wenn weitergehende Maßnahmen vereinbart werden. Je nach Problemlage sind hier vor allem Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (wie z.B. Familienhilfe, eine sozialpädagogische Gruppe, weiterführende Elternberatung), der Schulpsychologie oder die weitere diagnostische Abklärung (z.B. im sozialpädiatrischen Zentrum oder bei Kinder- und Jugendpsychiater:innen) relevant. Dazu gehört zudem i.d.R. die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern des betroffenen Kindes (Kap. 3.2). Insbesondere die Schulsozialarbeiter:innen übernehmen hierbei oft die Beratung und Unterstützung von Schüler:innen und deren Familien (Spies, 2014) und fungieren als eine Art ›Bindeglied‹ zwischen Schule und Elternhaus (Holtbrink, 2015).

In inklusiven Schulen sind Schulsozialarbeiter:innen dementsprechend bislang primär in die einzelfallbezogene und auch die schulbezogene Kooperation eingebunden, seltener jedoch in die unterrichtsbezogene Kooperation. Die Bedeutung der Schulsozialarbeit für die Entwicklung schulischer Inklusion zeigt sich darin, dass nun auch Schüler:innen mit festgestelltem bzw. vermutetem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu ihrem Adressat:innenkreis zählen. Dementsprechend müssen die von der Schulsozialarbeit angebotenen oder organisierten Unterstützungsangebote und die Kommunikation mit den Familien auch mit den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften abgestimmt werden (Wild & Lütje-Klose, 2017).

2.3.5 Institutionelle Ebene: Rahmenbedingungen der Kooperation

Multiprofessionelle Kooperation und die bislang beschriebenen Aspekte der Teamentwicklung sind maßgeblich beeinflusst durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Einzelschule. Hier kann die Schulleitung die Kolleg:innen in den Jahrgangsteams durch die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen unterstützen, Prozesse strukturieren und eine zielorientierte Kontinuität der Kooperation fördern (Kreis, 2015). Dies umfasst administrative Prozesse, gemeinsame Planungszeiten, Klassengrößen, räumliche und

materielle Bedingungen und Unterstützungssysteme der Aus- und Fortbildung sowie Supervision und Schulentwicklung (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Vor allem organisationale Unterstützung durch zeitliche Entlastung und die Einbettung von Zeitfenstern für gemeinsame Unterrichtsplanung (Schwager, 2011) sowie Arbeitszeitmodelle, die Kooperation berücksichtigen (Urban & Lütje-Klose, 2014), sind für das Gelingen von (multiprofessionellen) Kooperationen von Bedeutung.

Häufig fehlen an Schulen allerdings genau diese gemeinsamen Zeiten für kooperative Prozesse (u.a. Anliker, Lietz & Thommen, 2008; Arndt & Werning, 2013; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014) oder die zeitlichen Ressourcen zum Austausch sind nur für bestimmte Lehrkräfte vorgesehen (Friend & Cook, 2010). Sowohl für die unterrichtsbezogene Kooperation im Jahrgangs- und Klassenteam als auch für die einzelfallbezogene Kooperation mit Eltern und weiterem Unterstützungspersonal innerhalb und außerhalb der Schule bedarf es also bestimmter Rahmenbedingungen, die – wie die Befundlage zeigt – an vielen Schulen noch nicht gegeben sind. Es fehlen strukturierte Kommunikationsgelegenheiten für die Absprache von Zielen sowie die Planung und Evaluation von (Förder-)Maßnahmen für einzelne Kinder und Lerngruppen. Um stabile Kooperationsbeziehungen aufbauen und diese systematischer als bislang für die Unterstützung der Teilhabechancen aller Kinder nutzen zu können, sind verschiedene Maßnahmen erforderlich (SWK, 2022).

Das Arbeitszeitmodell von Lehrkräften, das maßgeblich an der Unterrichtszeit orientiert ist, stellt dabei eine Hürde dar, denn es lässt andere Aufgaben wie Diagnostik, Kooperation und Schulentwicklung optional erscheinen und stellt es den Einstellungen, Bereitschaften sowie den individuellen Möglichkeiten der Lehrkräfte anheim, wie viel Zeit sie dafür einplanen. Die weiteren Kooperationspartner:innen wie Schulsozialarbeit, Sonderpädagog:innen, DaZ-Lehrkräfte oder Anbieter von Ganztagsmaßnahmen, aber auch Eltern (nicht zuletzt diejenigen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) treten den Lehrkräften ggf. als Bittsteller gegenüber, wenn sie Absprachen treffen wollen. Das bringt auch Schulleitungen in die Situation, für die Übernahme dieser als zusätzlich wahrgenommenen Aufgaben im Kollegium werben zu müssen, wenn sie dafür keine Entlastung anbieten können. Dies führt dann ggf. dazu, dass vorhandene Ressourcen nicht gut genutzt und Maßnahmen nicht aufeinander abgestimmt werden. Zudem wirkt sich das Fehlen von festen Absprache-

und Kooperationszeiten in den Schulen nicht nur negativ auf die Häufigkeit der Kooperation (Neumann, 2019), sondern auch auf die Wahrnehmung und Haltung der Akteur:innen zu inklusiver Bildung aus (Schuck et al., 2018).

Hinsichtlich der Einbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist die Rahmenbedingung der *reisenden* sonderpädagogischen Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter:innen, die an verschiedenen Schulen tätig sind, als besonders herausfordernd für kooperative Prozesse hervorzuheben (u.a. Arndt & Werning, 2013, S. 14; Lütje-Klose & Neumann, 2018a, S. 136). Sonderpädagogische Lehrkräfte, welche an mehreren Schulen arbeiten, müssen sich in mehr Lerngruppen hineindenken, mit mehr Kolleg:innen kooperieren und unterschiedliche institutionelle Gegebenheiten berücksichtigen. Sie haben zudem weniger Zeit für den Beziehungsaufbau mit Schüler:innen und Kolleg:innen. Die nur begrenzte zeitliche Anwesenheit kann außerdem die bereits beschriebene asymmetrische Rollenverteilung von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften befördern (Lütje-Klose & Neumann, 2018a).

Bei der Kooperation zwischen Lehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen und Ganztagskräften wird die Nutzung wenig ausdifferenzierter Kooperationsformen durch die traditionelle Arbeitsteilung der Fachunterrichtsgestaltung der Lehrkräfte im Vormittagsbereich und die Ganztagsbetreuung durch die Sozialpädagog:innen im Nachmittagsbereich verstärkt (Speck et al., 2011). Studien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte vor allem in der Grundschule häufig nicht dazu bereit sind, auch am Nachmittag zu unterrichten, um Maßnahmen der sozialpädagogischen Fachkräfte auch am Vormittag zu ermöglichen (u.a. Olk, Speck & Stimpel, 2011; Speck, Olk & Stimpel, 2011). Hierdurch bleibt eine strikte Trennung der Arbeitsbereiche bestehen und eine Verbindung der beiden Bereiche wird erschwert (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011).

2.4 Professionalisierung für multiprofessionelle Kooperation

Kooperation ist, wie in diesem Kapitel deutlich wurde, für die Entwicklung inklusiver Ganztagschulen Chance und Herausforderung zugleich. Sie »fällt nicht vom Himmel« (Lütje-Klose & Willenbring, 1999), sondern muss in jeder Schule unter Berücksichtigung der verschiedenen dargestellten Ebenen aufgebaut werden.

Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zur Kooperation an Schulen kann davon ausgegangen werden, dass allgemeine sowie sonderpäda-

gogische Lehrkräfte und alle weiteren professionellen Akteur:innen grundsätzlich den Wert der Kooperation anerkennen und sich ihrer Wichtigkeit bewusst sind. Gleichzeitig müssen Teams, besonders zu Beginn der Kooperation oder wenn sie in einer konflikthaften Phase sind, bei der Entwicklung systematisch unterstützt und begleitet werden. Vor dem Hintergrund einer Sensibilisierung für die Bedingungen der kulturell-gesellschaftlichen Ebene ist es wichtig, dass die Herausforderungen und die Ressourcen der Teams auf unterschiedlichen Ebenen erkannt und nutzbar gemacht werden. Dies bedeutet, dass Kompetenzen und Einstellungen, aber auch die Sichtweisen der Teammitglieder auf der individuellen Ebene im Rahmen einer Fortbildung Raum bekommen. Auf der interaktionellen Ebene werden die Dynamiken des jeweiligen Teams sichtbar gemacht und gemeinsam reflektiert. Die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben, die im Team anfallen, sowie deren Aufteilung werden auf der Sachebene geklärt. Zugleich müssen die vorhandenen Rahmenbedingungen auf der institutionellen Ebene eingeschätzt und bei der Planung der Kooperation berücksichtigt werden.

Im Rahmen der BiFoKi-Fortbildung werden hierfür entlang der zuvor beschriebenen Ebenen notwendige Grundlagen an die Teams vermittelt. Die Anwendung des Wissens auf die eigene Situation im Team erfolgt dann mit unterschiedlichen Übungen, welche in Kapitel fünf ausführlich dargestellt werden.

3 Kooperation von Schule und Familie

Familie und Schule sind zwei zentrale Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche (Busse & Helsper, 2008). Eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen diesen Lebensbereichen gilt als sehr bedeutsam für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Heranwachsenden und gehört daher zu den in den Schulgesetzen festgelegten Aufgaben von Lehrkräften und des weiteren Schulpersonals.

Eltern sind aber auch politisch und institutionell eine bedeutsame gesellschaftliche Gruppe für die Entwicklung schulischer Inklusion: So übernahmen Eltern in der historischen Entwicklung der integrativen Schule in den 1970er- und 80er-Jahren bei der Umsetzung der Reformvorhaben eine treibende Rolle (zsf. Hüwe & Roebke, 2006), und sie tun dies bis heute beim Kampf um die Umsetzung der Grundsätze der UN-BRK. Angestoßen durch Elterninitiativen wurde z.B. der erste integrative Modellversuch an einer öffentlichen Schule – an der Fläming-Grundschule in Berlin – umgesetzt.

Aktuell gewinnen Abstimmungsprozesse zwischen Schule und Elternhaus durch die in Kapitel 1 angesprochenen Reformvorhaben der zunehmenden Umsetzung der schulischen Inklusion und der Ganztagsbeschulung sowie durch die damit einhergehenden Veränderungen der Zuständigkeitsbereiche an Bedeutung (Bertelsmann Stiftung, 2016; Grüter, 2022). Allerdings bleiben die Kontakte von Familien und Schulen bisher vielerorts auf wenige Anlässe beschränkt und das Verhältnis wird von den Beteiligten nicht als zufriedenstellend empfunden (zsf. Paseka & Killus, 2020; Wild, 2021). Beispielsweise nimmt das Schulpersonal das Engagement von Eltern einerseits als *Motor* von Lern- und Schulentwicklungsprozessen wahr, andererseits aber auch als *Sand im Getriebe*. Gegenseitige Vorbehalte sind ein Grund dafür, dass im Verlauf der Sekundarstufe das elterliche Schulengagement immer stärker abnimmt (Hill & Tyson, 2009; Bormann & Niedlich, 2017). Deshalb adressiert das *Bielefelder*

Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi) Jahrgangsteams vor allem in der Schuleingangsphase der Sekundarstufe, um diese im Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung als Basis einer langjährigen Zusammenarbeit mit den Familien ihrer Schüler:innen zu unterstützen. In diesem Kapitel werden die theoretischen und empirischen Grundlagen für die Module C: Elternforum und D: Kooperation mit Familien stärken beschrieben (vgl. Kap. 5.4).

3.1 Optimierungsbedarfe in der Kooperation mit Eltern

Viele Schulen in Deutschland sind bestrebt, ihre Elternarbeit in Richtung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft weiterzuentwickeln (Sacher, 2014; Stange, 2012). Dahinter steht ein grundlegend verändertes Verständnis des Verhältnisses zwischen Familien und Bildungsinstitutionen:

»Im Rahmen von echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ›auf Augenhöhe‹, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder« (Stange, 2012, S. 15).

Aufgrund struktureller Barrieren und unterschiedlicher Vorstellungen von einer guten Zusammenarbeit wird das Potenzial, das nachweislich von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ausgeht (Täschner, Holzberger & Hillmayr, 2021) bisher allerdings selten ausgeschöpft (Walper, 2021; Wild & Lorenz, 2010). Oftmals wird von Lehrkräften kritisiert, dass sich Eltern zu wenig in der Bildung ihres Kindes engagieren, während sich ein großer Teil der Elternschaft mehr Beteiligungsmöglichkeiten wünscht. In der BiFoKi-Fortbildung werden daher Erwartungen der Eltern und des Schulpersonals im Lichte aktueller Studien zur Kooperation mit Familien reflektiert.

3.1.1 Engagement der Eltern

Internationale Studien belegen seit vielen Jahren, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft in Deutschland besonders eng ist (Bildungsbericht: Autor:innengruppe Bildungsberichter-

stattung, 2022; PISA-Studie: Artelt et al., 2001; Lewalter, Diedrich, Goldhammer, Köller & Reiss, 2022; IGLU-Studie: Bos et al., 2003; McElvany et al., 2023; TIMSS-Studie: Bos et al., 2008; Schwippert et al., 2020). Im Kontext des Ausbaus von Ganztagschulen und der Ausweitung schulischer Inklusion wird dem elterlichen Schulengagement daher eine große Bedeutung für den Bildungserfolg sowie die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen zugesprochen (Hornby, 2010; Wild & Lütje-Klose, 2017). Doch die Vorstellungen davon, wie intensiv und auf welche Weise sich Eltern in der Schule ihres Kindes engagieren sollen, variieren und unterliegen zudem einem stetigen Wandel durch gesellschaftliche und schulische Entwicklungsprozesse (Epstein, 2018; Wild & Walper, 2020). Zur Konstitution echter Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist somit die Einigung auf ein gemeinsames Verständnis einer solchen Partnerschaft und die damit verfolgten Erziehungs- und Bildungsziele zentral, damit die Beiträge von Eltern und Schulen ineinandergreifen.

In den bisher durchgeführten BiFoKi-Fortbildungen ist deutlich geworden, dass eine solche Verständigung bislang häufig nicht erfolgt und die Erwartungen an die Elternschaft nicht transparent gemacht werden. Dies kann gerade im Austausch mit Eltern, die mit dem deutschen Bildungssystem weniger vertraut sind, zu Missverständnissen führen.

Die Unterstützung des Kindes durch die Eltern wird von vielen Lehrkräften dabei als Mindestmaß des Elternengagements angesehen. Intuitiv nehmen Lehrkräfte eine auch im auf wissenschaftlichen Studien basierenden Modell elterlichen Schulengagements (Grolnick, 2016; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) getroffene Unterscheidung zwischen zwei Formen des elterlichen Schulengagements vor:

- Unter dem *schulbasierten elterlichen Engagement* werden Aktivitäten gefasst, die in der Schule stattfinden. Dazu gehören Besuche von schulischen Veranstaltungen (z.B. Elternsprechtage, Elternabende), Hospitationen im Unterricht sowie die Mitwirkung in Elternvereinen, aber auch Unterstützungsleistungen, die von Eltern für die Schule erbracht werden (z.B. Mithilfe bei der Organisation eines Klassenfestes oder Begleitung bei Ausflügen und Klassenfahrten).
- Das *heimbasierte* oder auch *häusliche elterliche Engagement* bezieht sich dagegen auf lernförderliche Bemühungen zu Hause bzw. außerhalb der Schule, die vom aktiven Interesse an den schulischen Erfahrungen des Kindes bis hin zur privat finanzierten Nachhilfe reichen können.

Zur Frage, welche Formen des Engagements für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsamer sind und daher auch seitens der Schule unterstützt oder sogar eingefordert werden sollten, liegen zahlreiche Forschungsarbeiten vor, darunter auch besonders aussagekräftige Meta-Analysen. Sie kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass ein an den kindlichen Bedürfnissen orientiertes häusliches Elternengagement die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler:innen befördert (z.B. Carter, 2002; Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2011; Ma, Shen, Krenn, Hu & Yuan, 2015). Aspekte, die im häuslichen Rahmen besonders zum Bildungserfolg der Kinder beitragen, sind von Eltern geäußerte (realistische) Leistungserwartungen, die elterliche Zuversicht hinsichtlich der Fähigkeiten ihrer Kinder, der Austausch über den Schulalltag sowie die Schaffung eines anregungsreichen Umfelds. Beim häuslichen Lernen kommt es zudem auf eine autonomieunterstützende Hilfe und den Verzicht auf kontrollierendes Verhalten an. Ein autoritativer Erziehungsstil, der durch ein hohes Maß an emotionaler Zuwendung und Strukturierung des häuslichen und kindlichen Lebens geprägt ist und durch den Eltern ihren Kindern als Vorbilder dienen, trägt ebenfalls maßgeblich zum Bildungserfolg bei (zsf. Wild & Walper, 2020).

Das schulbasierte Engagement wirkt sich nach derzeitigem Erkenntnisstand per se nicht (direkt) auf die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler:innen aus. Dies dürfte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass eine Beteiligung von Eltern bei Fragen der Unterrichtsgestaltung oder im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen eher die Ausnahme ist. So gilt es, umso mehr auszuloten, wie Eltern auch bei der Gestaltung des schulischen ›Kerngeschäfts‹ sinnvoll einzubeziehen sind.

Schließlich ist zu beachten, dass es bei jeder Form des elterlichen Engagements auch auf die angemessene Intensität ankommt. So klagten Lehrkräfte einerseits über ›Helikoptereltern‹, die sehr fordernd und teilweise auch vorwurfsvoll auftreten und zum Teil auch in Unterrichtsfragen mitreden wollen, und andererseits über Eltern, die aus Sicht der Schule ihrer Erziehungsverantwortung nicht gerecht werden. Da die Interaktion mit diesen beiden Elterngruppen als sehr belastend erlebt wird, kann sie die Sicht des Schulpersonals auf die jeweilige Elternschaft und die Haltung zur Kooperation mit Eltern stark prägen. Umso interessanter ist, wie hoch der Anteil ›überrheiziger‹ oder ›desinteressierter‹ Eltern tatsächlich ist. Dieser lässt sich kaum exakt bestimmen, weil (Selbst- und Fremd-)Urteile subjektiv sind

und der angemessene Umfang nicht zuletzt vom Alter und den individuellen Bedarfen der Kinder und Jugendlichen abhängt. Legt man jedoch die in der repräsentativen JAKO-O-Bildungsstudie erhobenen Einschätzungen von Eltern zugrunde (Horstkemper, 2012), dann äußert die Mehrheit der Eltern ein durchschnittliches bis hohes Engagement, wobei sich keine systematischen Unterschiede nach Familienform, sozialem Status und Beschäftigungsumfang der Eltern feststellen ließen.

Die Ergebnisse dieser und weiterer Elternbefragungen sprechen dafür, dass viele Heranwachsende zu Hause in schulischen Belangen unterstützt werden. Allerdings ist das häusliche Engagement der Eltern für Lehrkräfte schwerer einschätzbar als das schulbasierte Engagement, welches zudem unmittelbarer der Entlastung der Lehrkräfte und des weiteren Schulpersonals dient bzw. zur Bewältigung schulischer Herausforderungen beiträgt. Auch ist für das Schulpersonal eine verlässliche Zusammenarbeit wichtig, und in Umfragen wird entsprechend kritisch angemerkt, dass sich Eltern oftmals nur so lange für schulische Angelegenheiten interessieren, wie sie Vorteile für das eigene Kind sähen (Wild, 2003).

Vor diesem Hintergrund ist zwar nachvollziehbar, wenn im Schulkollegium das Augenmerk auf vermeintlich ›schwer erreichbare Eltern‹ gerichtet und diese als Argument gegen eine Intensivierung der Kooperation mit Familien angeführt werden (Sacher, Berger & Guerrini, 2019). Der Begriff der ›Schwererreichbarkeit‹ ist gleichwohl problematisch, da er implizit eine einseitige Problemzuschreibung enthält: Schwierigkeiten in der Kooperation werden allein oder primär darauf zurückgeführt, dass Eltern ihrer Verantwortung – oder genauer: den diesbezüglichen Erwartungen der Schule – nicht gerecht werden. Eine solche Sichtweise verstellt nicht nur den Blick auf institutionelle Hürden, die (unbeabsichtigt) einem stärkeren Elternengagement entgegenstehen können, sondern birgt auch die Gefahr, dass Stereotype unhinterfragt bleiben und zulasten von ohnehin benachteiligten Schüler:innen gehen können (Eunicke, 2023).

Konstitutiv für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ist daher der unvoreingenommene und konsensorientierte Austausch über gemeinsam zu verfolgende Ziele, Erwartungen und Pflichten auf beiden Seiten und gegenseitige Unterstützungsmöglichkeiten. Hier stehen grundsätzlich alle Beteiligten in der Verantwortung, der Schule kommt aber in der Umsetzung ihres Bildungsauftrags eine initiale Rolle zu. So zielt Modul D darauf ab, Jahrgangsteams zunächst für erwartbare Perspektivendifferenzen zu sen-

sibilisieren und den Blick auf die eigenen Möglichkeiten einer aktiven Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern zu weiten.

Eltern haben unbestritten vor allem ihr eigenes Kind und dessen Bildungsweg im Blick, während das Schulpersonal die Belange aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigen muss (Busse & Helsper, 2008). Auch ist zu reflektieren, dass die Eltern unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und sich daher nicht gleichermaßen engagieren können. Um Kontaktbarrieren zwischen Schule und Elternhaus zu identifizieren, führten Harris und Goodall (2007, 2008) in Großbritannien eine großangelegte Befragung von Eltern, Lehrpersonen und Schüler:innen durch. Die in den Interviews am häufigsten genannten Kontaktbarrieren waren schlechte Erfahrungen der Eltern mit der Schule und anderen Organisationen der Gesellschaft und des öffentlichen Lebens (30 %) sowie praktische Kontakt Hindernisse wie z.B. Zeitmangel oder fehlende Fahrtmöglichkeiten (18 %) und (vermeintlich) fehlende Fertigkeiten und Wissensgrundlagen der Eltern, z.B. in Bezug auf die Unterrichtsfächer oder Umgangsformen (15 %). Ebenfalls häufig genannt wurden Aspekte des Verhaltens der Lehr- und Fachkräfte (13 %). Schulen und Lehrkräfte haben die Aufgabe, strukturelle Barrieren zu minimieren und durch Einladungen und Beteiligungsmöglichkeiten Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich alle Eltern – auch solche von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen oder weiteren Unterstützungsbedarfen – entsprechend ihrer Möglichkeiten einbringen können.

3.1.2 Beteiligungsmöglichkeiten für Familien

Während eine Weiterentwicklung der traditionellen Elternarbeit zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von bildungspolitischer Seite eingefordert wird (Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland, 2018), bleiben die Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern in der Praxis häufig auf die klassischen Formate der Elternarbeit beschränkt. Im Rahmen der zweiten JAKO-O Bildungsstudie wurden 3.000 Eltern dazu befragt, welche Möglichkeiten sie nutzen, um Kontakt mit der Schule ihres Kindes aufzunehmen (Killus, 2012). In der Befragung gab die große Mehrheit der Eltern (96 %) an, Elternabende zu besuchen. Auch Informationsbriefe der Schule werden mit 94 Prozent von den allermeisten Eltern genutzt. Diese beiden Kontaktformen gelten als klassen- bzw. schulbezogen, da hierbei meist einer größeren Gruppe von Eltern dieselben Informationen zu unterrichtsbezoge-

nen und zu schulischen Angelegenheiten gegeben werden. Der Besuch von Elternsprechtagen bzw. regelmäßigen Elternsprechstunden (92 %) sowie die Nutzung des Mitteilungsheftes ihres Kindes (80 %) sind weitere häufig genutzte Kontaktformen. Diese Kontakte gelten als kindbezogen, da hier die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler:innen im Fokus steht. Im Vergleich dazu werden Telefongespräche oder E-Mails zwischen den Eltern und einzelnen Lehrkräften als spontane und informelle Form der Kontaktaufnahme von Eltern etwas seltener genutzt (69 %). 38 Prozent der befragten Eltern gaben in der Befragung an, Elternstammtische als Möglichkeit des Austauschs mit anderen Eltern zu besuchen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine von Sacher (2004) in Bayern durchgeführte Befragung, in der gezeigt werden konnte, dass die klassischen Formate der Elternarbeit wie Elternabende, aber auch spontane Gespräche vor allem von Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen genutzt werden. Da Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf überproportional häufig aus Elternhäusern in sozial benachteiligten Lagen stammen, besteht bei ihnen ein erhöhtes Risiko, dass diese klassischen Formate ggf. weniger geeignet sind. Für die Wahrnehmung der fehlenden Kommunikationswege in der Kommunikation von Lehrkräften und Eltern wirkte die COVID-19 Pandemie wie ein »Brennglas« (Walper, 2021, S. 337). Insbesondere während des pandemiebedingten Home Schoolings gab es zwar regelmäßige Kontakte und auch digitale Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern (Wildemann & Hosenfeld, 2020). Ob sich die Form und Regelmäßigkeit auch langfristig verändern werden, bleibt abzuwarten.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Kommunikation von Eltern und Lehrkräften vielfach auf einige wenige, punktuell veranlasste formalisierte Gesprächsanlässe (vor allem Elternsprechtage) beschränkt, die oftmals stark von der Lehrkraft strukturiert werden. In diesem sporadischen und von der Schule gelenkten Austausch bleiben viele Themen außen vor, über die sich Eltern mit den Lehrkräften und dem weiteren Schulpersonal austauschen möchten. Die von den Eltern gewünschte und die tatsächliche Häufigkeit des gegenseitigen Austauschs decken sich den Ergebnissen von Sacher (2004) zufolge ausschließlich beim Thema Lernen und Leistung. Aber auch zu diesem Thema zeichnen sich Optimierungsbedarfe ab, da an Elternsprechtagen vorwiegend Lern- oder Verhaltensprobleme thematisiert werden (z.B. Hilkenmeier & Buhl, 2017). Bennewitz und Wegner (2017a, 2017b) kamen in ihrer Studie zu Interaktionsprozessen zwischen Lehrkräften, El-

tern und Schüler:innen in Elterngesprächen ebenso wie Adamczyk (2021) auf der Grundlage qualitativer Interviews zu dem Ergebnis, dass selten eine vertrauensvolle Interaktion zustande kommt, obwohl diese von allen Beteiligten gewünscht wird. Neben den eingeschränkten räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen wurde als problematisch erachtet, dass die Weitergabe von Informationen durch die Lehrkräfte den Großteil der Elterngespräche ausmache (Bennewitz & Wegner, 2017a). Ferner würden für die Entstehung und auch für die Lösung der Lern- und Leistungsschwierigkeiten einseitig die Schüler:innen verantwortlich gemacht und es fehle das Aufzeigen weiterer Handlungsmöglichkeiten (Bennewitz & Wegner, 2017b).

Durch eine Beschränkung der Kontaktformen auf vorgeschriebene (kurze, formale) Begegnungen ist es schwierig, eine vertrauensvolle Basis aufzubauen und auch problematische Themen konstruktiv zu diskutieren. Dies kann insbesondere für die Zusammenarbeit mit Eltern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf herausfordernd sein (Wild & Lütje-Klose, 2017).



Literaturhinweis

Zur weiterführenden Lektüre empfehlen wir:

- Knapp, C. & Bonanati, M. (2016). (Hg.), *Eltern. Lehrer. Schüler. Theoretische und empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Kommunikationsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (2017). (Hg.), *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 4. JAKO-O-Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hg.) (2021), *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht* (S. 433-536). München: DJI.

Insgesamt zeigen die vorliegenden Befunde, dass in der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften noch erhebliche Verbesserungsmöglichkeiten bestehen. Insbesondere die klassischen Formate der Elternarbeit, wie Elternabende und Elternsprechtage, dominieren bislang, während flexiblere und individuellere Kommunikationswege weniger genutzt werden. Die COVID-19 Pandemie hat einen temporären Anstoß für digitale Kontakte gegeben, aber es bleibt abzuwarten, ob sich langfristige Veränderungen in der Form und Regelmäßigkeit der Kommunikation ergeben werden. Eine Herausforderung besteht darin, eine vertrauensvolle Basis aufzubauen und Themen jenseits von Lernen und Leistung konstruktiv zu diskutieren, insbesondere im Kontext von Inklusion.

3.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaften an inklusiven Ganztagschulen

Eine intensive Kooperation von Schulen und Familien wird vielfach als Gelingensbedingung für schulische Inklusion beschrieben (Wild & Lütje-Klose, 2017). Fürstenau und Gomolla (2009) betonen:

»Schulen, die sich auf die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse einstellen wollen, müssen spezifische Strategien entwickeln, um *alle* Eltern zu involvieren, zu informieren und in einem gewissen Rahmen auch zu bilden« (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 13, Hervorhebung im Original).

Die Entwicklung dieser »spezifischen Strategien« fordert von den Schulen sowie auch den einzelnen Lehrkräften und dem weiteren Personal eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bedürfnissen innerhalb der Elternschaft. Wie auch bei der Gestaltung eines individualisierten Unterrichts gilt hier: Angebote, die für ein Elternteil passend erscheinen, sind es möglicherweise für ein anderes Elternteil der Klasse nicht. Auch im Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern sollten die Reduktion von Diskriminierung und die Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten im Fokus stehen.

Inbesondere Eltern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden im Laufe der Bildungsbiografie ihres Kindes mit komplexen und wichtigen bildungsbezogenen Fragen und Entscheidungen konfrontiert, die über das Maß regulärer herausfordernder Entschei-

dungen hinausgehen und Wissen über das deutsche Bildungssystem erfordern. Wild und Lütje-Klose (2017, S. 134) nennen hier u.a. folgende Fragen:

- Soll mein Kind (auch weiterhin) im Regelschulsystem unterrichtet werden?
- Welche spezifischen Gesichtspunkte sind bei der Wahl einer konkreten Schule zu beachten?
- Soll ein Verfahren zur Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs eingeleitet werden? Und wenn ja, wann?
- Unter welchen Bedingungen könnte ein späterer Wechsel des Förderorts sinnvoll sein?
- Sind die von der Schule bereitgestellten Förderangebote ausreichend oder bedarf es weitergehender (z.B. therapeutischer), auch externer Maßnahmen?
- Soll Eingliederungshilfe z.B. durch eine Schulbegleitung beantragt werden?

Formal obliegen diese Entscheidungen in vielen deutschen Bundesländern zwar den Eltern, diese sind jedoch häufig mit derartigen Problemstellungen nicht vertraut. Um Entscheidungen informiert treffen zu können, ist in vielen Fällen eine intensive Beratung und Unterstützung notwendig, die Eltern und Schüler:innen bestenfalls in einer guten Zusammenarbeit mit dem multi-professionellen Schulpersonal und anderen Netzwerken finden können (Pollmeier, 2019). Dabei sind in den Familien nicht nur Ursachen für Lernprobleme zu ergründen, sondern auch Lösungspotenziale zu aktivieren (Stiller, 2004).

Um Eltern hinsichtlich der Bildungslaufbahn ihres Kindes beraten zu können, sind Kenntnisse zu den aktuellen rechtlichen Bestimmungen sowie zu Forschungsergebnissen zu Bedingungen gelingender inklusiver Beschulung, aber auch Beratungskompetenzen der Lehrkräfte nötig. Das beratende Schulpersonal sollte sich darüber hinaus bewusst sein, dass die aus den oben genannten Fragen resultierenden Entscheidungen ein hohes Maß an Informiertheit und (Selbst-)Reflexivität verlangen, was beides gerade in sozial benachteiligten Familien nicht immer vorausgesetzt werden kann (Lareau & Cox, 2011). Zudem fehlen nicht selten das Zutrauen und die Fähigkeit, im Umgang mit Autoritäten und Behörden eigene Positionen offensiv zu vertreten (Stiller, 2004). In Beratungssituationen, in denen Angelegenheiten wie sonderpädagogische Feststellungsverfahren, Beantragungen von unterstützenden Maßnahmen, Klassenwiederholungen oder Schulwechsel

thematisiert werden, ergibt sich für Lehrkräfte ein Spannungsfeld zwischen den schulischen Funktionen der individuellen Förderung und der Selektion bzw. Allokation von Bildungschancen (Kap. 1). Eltern und Schüler:innen wiederum können Situationen wie die Überweisung an eine Förderschule bzw. die Feststellung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen als Krise und Stigmatisierung erleben, die mit intensiven Schuldgefühlen und dem Gefühl der Machtlosigkeit verbunden sein können (Stiller, 2004). Entsprechend ist es wichtig, die Expertise zur Beratung und Begleitung von Familien innerhalb von Schulen zu bündeln, aber auch – falls im individuellen Fall hilfreich – außerschulische Expert:innen einzubinden (Kap. 2).

Trotz der vielfältigen Unsicherheiten engagieren sich viele Eltern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf intensiv. Oft geht ihr Engagement über die beschriebenen Formen hinaus und umfasst die Fürsprache für die Rechte ihres Kindes, den Aufbau von Unterstützungsnetzwerken und die Vermittlung von Expert:innenwissen zu den Bedarfen des Kindes (Newman, 2005; Trainor, 2010). Wichtig ist es, Eltern bestärkend zu begegnen und ihren Wunsch anzuerkennen, dem eigenen Kind die bestmögliche Förderung und damit gute Teilhabechancen zu ermöglichen.



Literaturhinweis

Zur weiterführenden Lektüre empfehlen wir:

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

Zur kooperativen Einbindung von Eltern in Lern- und Entwicklungsplanung empfehlen wir das Kapitel

- *Schüler- und Elterneinbindung* in Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2023). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Unter Umständen sind auch Eltern von Schüler:innen ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe an inklusiven Schulen verunsichert oder machen sich Sorgen, ob sich für ihre eigenen Kinder nachteilige Konsequenzen durch die inklusive Beschulung ergeben. Sie stellen sich nicht selten die Frage, ob die Qualität des Unterrichts unter einer zunehmenden Heterogenität leidet. Die nationale ebenso wie die internationale Forschungslage weist im Mittel keine nachteiligen Effekte aus (zsf. Lütje-Klose & Sturm, 2021; vgl. Kap. 1). Allerdings kommt es bei der Umsetzung schulischer Inklusion auf die Qualität der Einzelschule an, die sich unter anderem in der Zusammenarbeit mit den Familien der Schüler:innen zeigt (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose et al., 2018a).

3.3 Wie kann die Kooperation von Elternhaus und Schule gelingen?

Die Schule und das Elternhaus haben das gemeinsame Ziel, die kindliche Entwicklung optimal zu fördern (Otterpohl & Wild, 2017). Ungeklärte Zuständigkeiten können jedoch wechselseitige Vorbehalte verstärken und zu einem Verlust von Offenheit und Vertrauen seitens der Eltern und der Lehrkräfte führen. Darunter leidet der wechselseitige Informationsaustausch, der für die Mobilisierung der vorhandenen Ressourcen notwendig ist. Dies hat zur Folge, dass auf die Bedarfe der Schüler:innen nur suboptimal eingegangen werden kann. Diese negativen Konsequenzen potenzieren sich bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, da diese verstärkt auf eine Ausschöpfung und Mobilisierung aller Ressourcen angewiesen sind (Wild & Lütje-Klose, 2017).

Dagegen können im Vorhinein geklärte Zuständigkeiten zum Abbau von Vorbehalten und zur Förderung von Offenheit und Vertrauen beitragen. Wenn eine solche Basis geschaffen ist, funktioniert auch die Kooperation und es entfaltet sich eine positive Eigendynamik, wodurch die Kooperation von Mal zu Mal geringere Mühe erfordert und ein Mehrwert spürbar wird. Daher ist es wichtig, gleich von Anfang an richtig zu starten, denn »Synergien von Eltern und Schule entwickeln sich nicht zwangsläufig. Sie setzen vielmehr wechselseitige Information, Vertrauen, Respekt sowie gemeinsame oder aufeinander bezogene Maßnahmen voraus« (Killus, 2012, S. 50). In der BiFoKi-Fortbildung findet daher eine Auseinandersetzung mit Befunden zu den Gelingensbedingungen einer guten Kooperation mit Eltern statt.

3.3.1 Forschungsbefunde zu Potenzialen und Optimierungsmöglichkeiten

Viele Befragungsstudien unterstreichen, dass große Teile der Eltern und Lehrkräfte eine hohe Kooperationsbereitschaft mitbringen und sich gegenseitig als vertrauenswürdig einstufen. In der 4. JAKO-O Bildungsstudie etwa wurden einer repräsentativen Stichprobe von 2.000 Eltern Fragen zu ihrem Vertrauen gegenüber den Lehrkräften ihres ältesten schulpflichtigen Kindes gestellt (Bormann & Niedlich, 2017). Die Antworten fielen überaus positiv aus: die Lehrkräfte wurden mehrheitlich als offen (93 %), verlässlich (93 %) und ehrlich (92 %) beurteilt. Dennoch gibt es unerfüllte Wünsche bzw. Erwartungen innerhalb der Elternschaft sowie des Schulpersonals, die in Befragungen möglicherweise nicht immer offen thematisiert werden und in ihrer Verbreitung daher schwer einzuschätzen sind. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass zwei Bücher, die sich in einseitigen und pauschalisierenden Betrachtungsweisen geradezu überbieten, Bestseller geworden sind: »Das Lehrerhasser-Buch – Eine Mutter rechnet ab« (Kühn, 2005) und »Der Elternhasser – Ein Lehrer schlägt zurück« (Grün, 2007). Offenbar treffen diese Veröffentlichungen den Nerv vieler Eltern und Lehrkräfte, und so ist es umso wichtiger, den Gründen für die auf beiden Seiten bestehenden Vorbehalte nachzugehen.

Hier zeigen zunächst Vergleiche der Elterngruppen an unterschiedlichen Schulformen, dass das Verhältnis von Elternhaus und Schule im Grundschulbereich durchgängig positiver beurteilt wird als im Sekundarbereich. Dies könnte u. a. mit dem Fachlehrer:innenprinzip zu tun haben: An Grundschulen kann leichter ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, weil Eltern hier in der Regel über einen langen Zeitraum eine Lehrperson als Bezugsperson haben. In weiterführenden Schulen haben die Eltern mehrere Fachlehrkräfte als Ansprechpartner:innen, zu denen sie in der Praxis aber meist keinen oder allenfalls punktuellen Kontakt haben. Auch der Personalwechsel von Schuljahr zu Schuljahr beschränkt die Intensität des Kontakts. Besonders für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung kann allerdings der Wechsel auf die weiterführende Schule und der damit verbundene Abschied von einer langjährigen Lehrkraft auch eine Chance darstellen. Denn der Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (die meist in der Grundschule erfolgt) geht gerade in diesem Förderschwerpunkt oft ein für alle Seiten aufreibender und anstrengender Kommunikationsprozess mit

gegenseitigen Schuldzuweisungen voraus, der nicht immer positiv gelöst werden kann (Stein & Müller, 2017). So sind Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung der Zusammenarbeit ihrer Eltern mit der Schule gegenüber negativer eingestellt als ihre Peers (Grüter, Lütje-Klose & Wild, 2023). Entsprechend bestehen nicht selten gegenseitige Vorbehalte bei Lehrkräften und bei Eltern, so dass der Schulwechsel von ihnen zum Teil auch als Chance für einen Neubeginn wahrgenommen wird.

Schulformübergreifend finden sich bei in der JAKO-O-Bildungsstudie befragten Eltern auch kritischere Sichtweisen auf das Kooperationsverhältnis, insbesondere, wenn diese das Gefühl haben, vieles leisten zu müssen, was aus ihrer Sicht eigentlich Aufgabe der Schule ist. Auch beurteilen Eltern, die sich mit ihren Aufgaben als Elternteil eines schulpflichtigen Kindes überfordert fühlen bzw. glauben, dass ihr Kind in der Schule über- oder unterfordert wird, die Kooperation eher negativ (Bormann & Niedlich, 2017). Bezüglich ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule sieht mit 58 Prozent ein sehr hoher Anteil der Eltern Verbesserungsbedarf (Paseka, 2014). Allerdings gaben in der von Sacher (2004) in Bayern durchgeführten Befragung 42 Prozent der Eltern an, dass sie glauben, dass seitens der Lehrkräfte keine Verbesserungsvorschläge von Eltern gewünscht werden. Eine maßgebliche Ursache für all diese Kritikpunkte dürfte darin liegen, dass unterschiedliche Zuständigkeitskonzeptionen nicht explizit thematisiert und verhandelt werden.

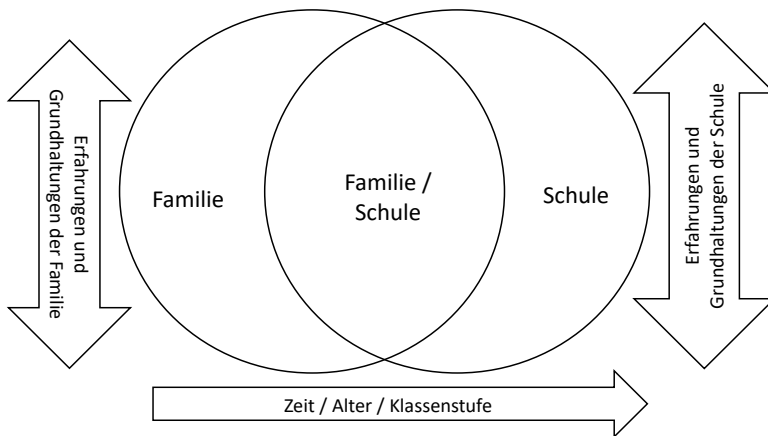
3.3.2 Funktionen und Zuständigkeiten von Familien und Schulen

Gesellschaftliche Entwicklungen, der Ausbau der inklusiven Beschulung sowie der Ganztagsbetreuung verändern auch Funktion und Zuständigkeit von Familie und Schule und damit die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit. Gemeinsam ist beiden Institutionen, dass sie vom Staat mit der Aufgabe der Erziehung und Bildung betraut sind (Busse & Helsper, 2008). Die Funktionen von Schule sind in sich spannungsreich (Fend, 2006). So besteht im Lehrer:innenhandeln eine Antinomie zwischen dem Auftrag der individuellen und bedarfsgerechten Förderung und der Notwendigkeit der Bewertung und Selektion. Genauso fällt der Familie als gesellschaftlicher Institution ein breites Spektrum an Funktionen zu, darunter auch die gesellschaftliche Platzierung der nachwachsenden Generation (Epstein, 2018; Schneewind & Pekrun, 1994). Hieraus ergibt sich Konfliktpotenzial: Eltern

streben möglichst gute Schulleistungen und hohe Schulabschlüsse für ihr eigenes Kind an, Lehrkräfte hingegen müssen interindividuelle Leistungsunterschiede in Form von Noten kenntlich machen.

Im Rahmen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften wird ein Zusammenhandeln von Schulen und Familien in Erziehungs- und Bildungsfragen angestrebt (Stange, 2012). Eine Voraussetzung für die Umsetzung besteht darin, dass sich die Beteiligten »für die Realisierung verschiedener Erziehungs- und Bildungsziele zuständig fühlen« (Killus, 2012, S. 62). Epstein (1987, 2018) Modell der überlappenden Sphären beschreibt die Sphären der Familie und der Schule als sich überlappende Lebensbereiche eines Kindes (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7: Modell der überlappenden Sphären von Elternhaus und Schule



Quelle: Epstein, 1987, eigene Darstellung nach Wild & Lorenz, 2010.

Diverse Interaktionen zwischen Schule, Familie und dem Umfeld können den Bildungserfolg von Schüler:innen beeinflussen. Das Modell differenziert zwischen innerinstitutionellen Beziehungen, die innerhalb einer Institution wie der Schule stattfinden, und zwischeninstitutionellen Beziehungen, die die Kooperation verschiedener Institutionen, beispielsweise zwischen Eltern und Lehrkräften, beschreiben. Inwieweit sich die Bereiche überschneiden, hängt auch von den Einstellungen und Erwartungen der beteiligten Personen bzw. Institutionen ab.

Im Rahmen des BiFoKi-Projekts wurden die Eltern der Schüler:innen der teilnehmenden fünften Jahrgänge an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen daher dazu befragt, wer ihrer Meinung nach für die Verwirklichung verschiedener Erziehungs- und Bildungsziele verantwortlich sein sollte (Grüter, 2022). Abgefragt wurden dabei insgesamt neun Erziehungs- und Bildungsziele. Die Ziele Allgemeinbildung, sprachliche und mathematische Grundfertigkeiten sowie Fachwissen beziehen sich auf den *Wissenserwerb im Zusammenhang mit Bildungsinhalten*. Pünktlichkeit, Höflichkeit und gute Manieren sowie Disziplin und Ordnung stehen für *bürgerliche Tugenden* oder *Sekundärtugenden*. Im Bereich *Selbst- und Sozialkompetenz* wurde die Zuständigkeit für die drei Ziele Selbstständigkeit, Interessen fördern und Teamfähigkeit erfragt. Die Ergebnisse dieser Studie, wie auch der Befragung im Rahmen der JAKO-O Studie (Killus, 2012), zeigen übereinstimmend, dass zur Verwirklichung der meisten Ziele aus Sicht der Eltern beide Instanzen als zuständig gesehen werden. So sind 94 Prozent von den im Rahmen der BiFoKi-Studie befragten Eltern der Meinung, dass Elternhaus und Schule für die Förderung von Allgemeinbildung zuständig seien, nur 4 Prozent sehen allein die Schule und nur 2 Prozent ausschließlich die Eltern dafür in der Verantwortung. Lediglich beim Fachwissen sehen die meisten Eltern (66 %) für die Erreichung des Ziels allein die Schule zuständig. Aber auch dort sehen immerhin noch 34 Prozent der Eltern beide Institutionen in der Verantwortung. In zwei Bereichen sieht sich die Mehrheit der Eltern eher selbst in der Zuständigkeit, zum einen für die Pünktlichkeit (65 % vs. 44 % »beide«) und Höflichkeit sowie für gute Manieren (66 % zu 33 % »beide«).

Diese Befunde sprechen für ein geteiltes Zuständigkeitsverständnis für die Erreichung von Erziehungs- und Bildungszielen (Grüter, 2022). Daraus ergibt sich ein Abstimmungsbedarf, damit die Unterstützungsmaßnahmen der Eltern und der Schule ineinandergreifen und – bildlich gesprochen – die beiden Institutionen an einem Strang ziehen.

Exkurs: Das Beispiel IGS Göttingen-Geismar

Die Integrierte Gesamtschule Göttingen-Geismar bietet ein anschauliches Beispiel dafür, wie die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule bei der individuellen Unterstützung der Schüler:innen gelingen kann.

Für die Sekundarstufe I sind sogenannte Tischgruppenabende als fester Bestandteil im Schulkonzept verankert. Jede Klasse bzw. Stammgruppe besteht aus jeweils fünf leistungsheterogen zusammengesetzten Tischgruppen mit jeweils vier bis sechs Schüler:innen, die im Rahmen des kooperativen Lernens in der Klasse über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Die Gruppen treffen sich gemeinsam mit ihren Eltern und Lehrkräften zwei- bis viermal pro Schuljahr bei einer Familie zu Hause oder in der Schule. In dieser Konstellation werden die Arbeitsprozesse und Entwicklungen der jeweiligen Tischgruppe sowie ihrer einzelnen Mitglieder – durchaus auch kritisch – besprochen. Den Eltern bietet sich dort die Möglichkeit, Fragen, Kritik, Wünsche oder Lob anzubringen, und die Schüler:innen stellen ausgewählte Arbeitsergebnisse vor. So entsteht ein intensiver Austausch, der dazu führt, dass sich Eltern ausgiebig informiert und beteiligt fühlen. Zusätzlich findet in diesem Kontext auch die Besprechung der individuellen Lernentwicklungsberichte statt, bei der Eltern und Schüler:innen mit der Lehrkraft in einen intensiven *Dialog* treten. Der Einbezug der Schüler:innen, ein häufig vernachlässigter Aspekt der Elternarbeit (Betz, Bischoff-Pabst, Eunicke & Menzel, 2019), ist in diesem Modell besonders wichtig. An der Schule gibt es durch Projektfeste, Stammgruppen-Feiern und Jahrgangselternabende zu besonderen aktuellen Themen einen ständigen Austausch auch über die Tischgruppen hinaus.

3.4 Professionalisierung für die Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen: Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit

Die Professionalisierung der Lehr- und Fachkräfte für die Kooperation mit Eltern ist eine wichtige Bedingung für die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Zusammenarbeit mit Eltern von den Lehrkräften an allgemeinen Schulen als eine zentrale Herausforderung beschrieben wird (Robert Bosch Stiftung, 2019). Für eine gelingende Kooperation in inklusiven Schulen ist von Bedeutung, dass Lehr- und Fachkräfte kulturell bedingte Unterschiede reflektieren und sich über

die diversen Familiensituationen ihrer Schüler:innen informieren, um die Lebenssituation von Schüler:innen und ihren Eltern besser verstehen und unterstützen zu können. Essenziell ist dabei die Vermittlung von Empathie und wertschätzenden Einstellungen gegenüber den Eltern als primären Erziehungsberechtigten. Darüber hinaus unterscheidet Hornby (2010) Aspekte der Kompetenzen von Lehrkräften, die sich auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Eltern beziehen, und das Wissen um potenzielle Beiträge der Eltern.

Um Eltern im Rahmen von Elternsprechtagen über ihre Rechte und Pflichten sowie zur Verfügung stehende Unterstützungsangebote zu informieren und Hilfestellungen zu geben, sind Gesprächskompetenzen zentral, für die im deutschsprachigen Bereich bereits evaluierte Schulungskonzepte von Aich (2015; Aich & Kuboth, 2020) und Gartmeier (2018) vorliegen. Wie oben beschrieben, sollte sich der Austausch zwischen Familie und Schule allerdings nicht auf solche formalisierten und problemzentrierten Gespräche beschränken. Vielmehr sind auch weitere Kommunikationswege wie z.B. Elternbriefe und Sprechzeiten hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit (z.B. auf leichte Sprache) zu überprüfen. Für die Arbeit an inklusiven Schulen ist zudem zu beachten, dass Eltern von Kindern, die in ihrem Lernen beeinträchtigt sind, ggf. ein größeres Bedürfnis nach Austausch mitbringen, sich aktiver einbringen und informiert oder beraten werden möchten, z.B. wenn sie Entscheidungen über den Bildungsweg ihres Kindes oder über zusätzliche Unterstützungsangebote treffen müssen.

Da eine effektive Kommunikation von Elternhaus und Schule nachweislich dazu beitragen kann, die Unterstützung durch Eltern zu verbessern (Dettmers, Yotyodying & Jonkmann, 2019), benötigen Lehr- und Fachkräfte Wissen über verschiedene Formen der Elternbeteiligung und deren Mehrwert für die außerunterrichtliche Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen. Im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe sind dabei unterschiedliche Beteiligungsformate anzubieten, um z.B. auch Eltern, denen Kenntnisse zur Unterstützung fehlen oder die aufgrund der Betreuung weiterer Kinder oder Arbeitszeiten eingeschränkt sind, eine Beteiligung am Schulleben zu ermöglichen. Bei besonderen Unterstützungsbedarfen sind Eltern zudem eine wichtige Informationsquelle, da sie die Stärken und Schwächen ihres Kindes am besten kennen. Darüber hinaus können erfahrene Eltern in Patenschaften einbezogen werden, um andere Eltern zu unterstützen (Hornby, 2010). Die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit, die auch in der BiFoKi-Fortbildung genutzt werden, können bei

der Auswahl und Reflexion passender Angebote und Handlungsansätze zur aktiven Beteiligung von Eltern Orientierung bieten.

Mit dem Ziel, Schulen bei der Entwicklung von wirksamen Konzepten Orientierung zu bieten, wurden im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland (2013) von einer Expert:innenkommission Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit entwickelt und in Rückkoppelung mit Vertreter:innen aus der Politik sowie aus der Praxis überarbeitet (siehe Online-Material). Die daraus hervorgehenden Empfehlungen gründen inhaltlich überwiegend auf den von der Parent-Teacher-Association (2009) vorgelegten *Standards for Family-School Partnerships*, die sich wiederum auf internationale Forschungserkenntnisse stützen. Die amerikanischen Empfehlungen wurden von der Expert:innenkommission auf das deutsche Schulsystem übertragen und bewusst so umformuliert, dass sie als Kompass der Tatsache Rechnung tragen, dass jede Schule besonders ist und es (auch) im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern individuelle Lösungen braucht.

Die Qualitätsmerkmale werden jeweils durch ein Leitbild näher beschrieben, welches wiederum verschiedene Teilziele ausdifferenziert. Für die Teilziele werden jeweils konkrete Maßnahmen beschrieben, die als Vorschlag für die Umsetzung verstanden werden. Für jede Maßnahme werden auch konkrete Beispiele aus der Praxis angeführt, die von der wissenschaftlichen Expert:innenkommission, Landesvertreter:innen und Praktiker:innen als nachahmenswert eingestuft wurden und sich in der Praxis an verschiedenen Schulen als zielführend und hilfreich bewährt haben.



Literaturhinweis

Zur weiterführenden Einarbeitung in das Thema Elterngespräche empfehlen wir:

- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch – Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms* (2. Auflage). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.

3.4.1 Willkommens- und Begegnungskultur

Das formulierte Leitbild zu Qualitätsmerkmal A: *Willkommens- und Begegnungskultur* lautet: »Die Gemeinschaft stärken: Alle Eltern fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft wohl und wertgeschätzt«. Dies ist ein sehr grundlegendes Qualitätsmerkmal, welches eine große Wirkkraft entfalten kann. Es beinhaltet zwei Teilziele: »In der Schule herrscht eine einladende und freundliche Atmosphäre« (A1) und »Die Schulgemeinschaft ist von gegenseitigem Respekt geprägt und schließt alle Beteiligten mit ein« (A2). Eine Maßnahme für das Teilziel A1 könnte sein, Wegweiser in unterschiedlichen Herkunftssprachen der Eltern und Schüler:innen zur Orientierung auf dem Gelände und im Gebäude anzubringen. Auch ein freundlicher Umgangston trägt zur Erreichung dieses Teilziels bei. Um das Teilziel A2 zu erreichen, könnten Eltern und Elternvertreter:innen in die Entwicklung einer einladenden Schumatmosphäre und die Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Elternbeteiligung einbezogen werden. Außerdem können das Schulpersonal und andere Eltern dafür sorgen, dass sich Eltern als Teil der Schulgemeinschaft wertgeschätzt fühlen, zum Beispiel indem Begegnungsorte wie Elterncafés geschaffen werden.

3.4.2 Vielfältige und respektvolle Kommunikation

Für das Qualitätsmerkmal B: *Vielfältige und respektvolle Kommunikation* wurde das Leitbild formuliert: »Die Eltern und Lehrkräfte informieren einander regelmäßig und auch anlassunabhängig über alles, was für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist«. Für eine langfristig funktionierende Kommunikationsbeziehung zwischen Schule und Elternhaus ist ein regelmäßiger und anlassunabhängiger Informationsaustausch von zentraler Bedeutung. Sollten nämlich Probleme auftreten, können diese von beiden Parteien auf der Grundlage einer bestehenden Beziehung leichter angesprochen und in respektvoller Art und Weise geklärt werden. Für die Annäherung an dieser Leitbild werden drei Teilziele beschrieben: Um sicherzustellen, dass sich Schule, Eltern und Elternvertreter:innen über Formate für einen regelmäßigen und anlassunabhängigen Informationsaustausch (B1) verständigen, werden verschiedene Maßnahmen vorgeschlagen. Dazu gehören z.B. die Identifikation von Schlüsselpersonen in der Elternschaft, die z.B. zur Übernahme von Verantwortung im Rahmen der Klassenpfl-

schaft oder Elternpatenschaften bereit sind, und die Berücksichtigung der Informationsweitergabe an die Eltern zu wichtigen Ereignissen wie z.B. geplanten Klassenfahrten oder Übergängen in der Jahresplanung. Das zweite Teilziel beschreibt, dass Schule und Eltern vielfältige Kommunikationswege und -formen nutzen (B2). Die dazugehörigen vorgeschlagenen Maßnahmen zielen unter anderem auf mehrsprachige Informationsmaterialien und auf die Berücksichtigung der zeitlichen Verfügbarkeit arbeitstätiger, ggf. allein-erziehender Elternteile. Das dritte Teilziel beinhaltet die Gewährleistung eines regelmäßigen Wissenstransfers und Austauschs zwischen allen Beteiligten bei den Übergängen von der Kita zur Grundschule und von dort zur weiterführenden Schule (B3).

3.4.3 Erziehungs- und Bildungskooperation

Das Leitbild für das dritte Qualitätsmerkmal C: *Erziehungs- und Bildungskooperation* lautet: »Die Eltern, Lehrkräfte und Schüler[:innen] arbeiten gemeinsam am Erziehungs- und Bildungserfolg und stimmen sich über Lernziele und -inhalte ab. Die individuelle Mitbestimmung von Eltern und Schüler[:inne]n ist gewährleistet«. Eine funktionierende Erziehungs- und Bildungskooperation bzw. -partnerschaft ermöglicht Eltern, ihre jeweiligen Ressourcen in die (schulische) Förderung der Lernentwicklung ihres Kindes einzubringen. Ein entsprechendes Teilziel lautet, dass Eltern sich auf vielfältige Art und Weise am Schulleben und Unterrichtsgeschehen beteiligen können (C1). Als Maßnahme kann die Schule ihre Erwartungen an die Eltern bezüglich wichtiger Kommunikations- und Kooperationsanlässe transparent machen und sich verpflichten, für die Eltern bei Anliegen zeitnah ansprechbar zu sein. Außerdem sollte gemeinsam ausgelotet werden, wie und in welchem Umfang die Eltern in der Schule ihr Engagement einbringen können und sollen. Das zweite Teilziel auf dem Weg zu einer funktionierenden Bildungs- und Erziehungskooperation ist darauf gerichtet, dass Eltern Interesse an den schulischen Erfahrungen des Kindes zeigen und ihre Kinder beim häuslichen Lernen begleiten (C2). Dazu sollte ein regelmäßiger Dialog über die Lernentwicklung der Schüler:innen angeboten werden. Aber auch gemeinsame Aktivitäten von Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften (wie Projekttage) können angestrebt werden. Ein weiteres Teilziel liegt darin, dass die Eltern und die Schule Angebote externer Akteur:innen kennen und diese in den Schulalltag einbinden (C3). Dazu könnten die

Schule und jeweilige Netzwerkpartner:innen über Angebote von kulturellen Einrichtungen und außerschulischen Bildungseinrichtungen informieren, z.B. über Bibliotheken, Vereine, Museen oder Theater. Das vierte Teilziel für dieses Qualitätsmerkmal ist die Vertretung der Interessen der Schüler:innen durch ihre Eltern und durch sie selbst. Die Eltern verstehen sich dabei als Fürsprecher:innen für jedes Kind (C4). Eine Maßnahme dazu könnte sein, dass die Schule Eltern aktiv und wohlwollend in der Vertretung der Rechte der Schüler:innen unterstützt, indem sie zum Beispiel regelmäßige Sprechstunden anbietet oder einen Briefkasten für Anliegen und Beschwerden von Schüler:innen- und Elternseite einrichtet.

3.4.4 Partizipation der Eltern

Das vierte Qualitätsmerkmal D: *Partizipation der Eltern* beschreibt die Partizipation der Eltern mit folgendem Leitziel: »Die kollektive Mitbestimmung und Mitwirkung der Elternschaft ist gewährleistet. Sie werden, sofern erwünscht und praktikabel, in Entscheidungen über das Schulleben und Unterrichtsgeschehen eingebunden. Die Schüler[innen] werden angemessen beteiligt«. Hier werden die kollektiven Mitbestimmungsrechte, aber auch -pflichten sowohl von Eltern als auch von Schüler:innen adressiert. Um diesem Leitziel näherzukommen, ist zunächst eine ausreichende Aufklärung der Eltern über Mitwirkungsrechte und -möglichkeiten in der Schule erforderlich (D1). Als Maßnahme ist die Elternschaft darin zu stärken und zu ermutigen, ihre Beteiligungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Dafür sind Entscheidungen und Beteiligungsmöglichkeiten für die Elternschaft transparent zu machen. Zur Verfolgung des Teilziels, dass die Eltern aus allen Schichten und Gruppen sich angemessen an schulischen Entscheidungen sowie Schulentwicklungsprozessen beteiligen und in Elterngremien möglichst repräsentativ vertreten sind (D2), werden zahlreiche Maßnahmen angeboten, z.B. die Teilnahme von Eltern an Schulkonferenzen und die Zusammenarbeit der Elternvertretung mit der Schüler:innenvertretung. Aber auch eine Berufung von Beiräten und unterstützenden Mentor:innen, beispielsweise für Eltern mit Migrationshintergrund, Eltern von lernschwachen Kindern oder bei besonderen Problemlagen, könnte zu diesem Ziel beitragen. Als letztes Teilziel wird angestrebt, dass die Elternvertreter:innen in soziale, politische und externe Netzwerke der Schule eingebunden sind (D3). So könnten über die Elternschaft Kontakte zu ortsansässigen Unternehmen

hergestellt, potenzielle Sponsor:innen für Schulveranstaltungen angesprochen und der Kontakt zu ihnen gepflegt werden.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die vier Qualitätsmerkmale nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. Sie bauen vielmehr aufeinander auf und befruchten sich in der Umsetzung im Idealfall wechselseitig.

Wichtig ist ferner, dass die Qualitätsmerkmale nicht als *Vorschrift*, sondern als Hilfestellung zu verstehen sind, um im Rahmen der Schulentwicklung leichter Teilziele und dazu passende Maßnahmen erarbeiten zu können. Hierbei bietet es sich an, mit überschaubaren und relativ leicht zu realisierenden Projektvorhaben zu beginnen, damit durch den erfolgreichen Abschluss und den erfahrbaren Wert der Maßnahme die Motivation wächst, auch anspruchsvollere Ziele in Angriff zu nehmen.

TEIL 2
DAS BIELEFELDER
FORTBILDUNGSKONZEPT
ZUR KOOPERATION
AN INKLUSIVEN SCHULEN

4 Adressat:innen und Konzeption der Fortbildung

Eine beständige Fort- und Weiterbildung der an Schule tätigen Lehr- und Fachkräfte ist – nicht zuletzt aufgrund permanenter Weiterentwicklungen im Bildungssystem und fortschreitender wissenschaftlicher Erkenntnisse – ebenso wie für andere professionelle Aufgabengebiete unerlässlich. In Kapitel 1 bis 3 wurde verdeutlicht, dass insbesondere auch zur Umsetzung schulischer Inklusion – ebenso wie zur Weiterentwicklung des Ganztags – ein Bedarf an Fortbildungskonzepten für die Weiterbildung von Lehr- und Fachkräften besteht. Dieser Bedarf resultiert zum einen aus den fortwährenden Entwicklungsprozessen im Bereich der inklusiven Beschulung, und zum anderen daraus, dass nicht alle an inklusiven Schulen tätigen Lehr- und Fachkräfte eine entsprechende Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik durchlaufen haben. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften keine *one-size-fits-all*-Lösungen geben kann. Bei der Gestaltung von Fortbildungen sind jeweils die individuellen Bedürfnisse der Lehr- und Fachkräfte sowie vorhandene Konzepte der Schulen zu berücksichtigen. Im *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen* werden Entwicklungsprozesse als ›bottom-up‹ Prozesse unter Berücksichtigung der jeweiligen Akteursgruppen und Rahmenbedingungen vor Ort angeregt. In diesem Kapitel werden die Ziele der Fortbildung und die Relevanz der beteiligten Akteursgruppen erläutert. Zudem wird beschrieben, welche Gestaltungsprinzipien bei der Konzeption der Fortbildung berücksichtigt wurden.

4.1 Ziele der Fortbildung

Die Fortbildung wurde im Rahmen der BMBF-Förderlinie zur ›Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung‹ (InkBiI) konzipiert, deren Hauptziel es war, Professionalisierungskonzepte zur Umsetzung des aus der UN-BRK abgeleiteten Rechtsanspruchs auf inklusive Bildung zu entwickeln. Insgesamt wurden 39 Projekte gefördert, die mit der Bearbeitung je spezifischer Fragestellungen einen Beitrag zu diesem Ziel geleistet haben. Im Zentrum des an der Universität Bielefeld angesiedelten interdisziplinären Projekts BiFoKi stand die Konzeption, Durchführung und Evaluation einer praxistauglichen Fortbildung zur Förderung von kooperations- und inklusionsbezogenen Haltungen, Strukturen und Praktiken an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen. Die Ziele der in interdisziplinärer Zusammenarbeit entwickelten Fortbildung liegen in der Förderung kooperativer Prozesse in multiprofessionellen Jahrgangsteams und in einer gemeinsam im Team geplanten und verantworteten Kooperation mit den Eltern der Schüler:innen des Jahrgangs. Damit werden zwei zentrale, in der Bildungsforschung als Desiderata herausgestellte Bedingungen für die Umsetzung schulischer Inklusion aufgegriffen.

4.2 Zielgruppen

Sowohl die innerschulische Kooperation als auch die interinstitutionelle Kooperation zwischen Schule und Elternhaus ist nicht nur von der Bereitschaft der Beteiligten abhängig, sondern erfordern solide und unterstützende Strukturen. Daher adressieren wir mit unserem Fortbildungskonzept systematisch alle für die Erziehung und Bildung direkt verantwortlichen Akteur:innen, d.h. Schulleitungen, allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, je nach Schule weitere sozialpädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit und des Ganztags, ggf. Schulbegleitungen sowie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte.

4.2.1 Schulleitung

Die Forschung zu (inklusive) Schulentwicklung hat gezeigt, dass den Schulleitungsteams bei der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen, insbesondere bei der Umsetzung schulischer Inklusion, eine Schlüsselrolle zukommt (Meyer, 2023; Lütje-Klose, Serke, Hunger & Wild, 2016; Scheer, 2020).

Zum einen lässt sich dies damit begründen, dass Schulleitungen aktiv Entwicklungsprozesse im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung anstoßen, z.B. durch Konzeptarbeit und die inhaltliche Schwerpunktsetzung bei schulinternen Weiterbildungen. Zum anderen erfordert die nachhaltige Umsetzung von Innovationen eine entsprechende Schulkultur und eine unterstützende Haltung der Schulleitung sowie die Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen (Huber, Sturm & Köpfer, 2017). Die Haltung der Schulleitungsmitglieder wirkt nicht nur innerhalb der Schule auf das Schulpersonal und die Schüler:innen; ihnen obliegt es auch, nach außen – beispielsweise gegenüber der Elternschaft – eine offene Haltung zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf zu vermitteln und so eventuellen Vorbehalten entgegenzuwirken (Scheer, 2020). Schulleitungen tragen darüber hinaus über die Schaffung zeitlicher und räumlicher Rahmenbedingungen zum Gelingen der Kooperation bei (Kreis, 2015). Um den Prozess der Entwicklung zu einer inklusive(re)n Schule zu gestalten und zu evaluieren, können Schulleitungsmitglieder auf etablierte Instrumente wie den *Index für Inklusion* (Booth & Ainscow, 2017; Boban & Hinz, 2015) oder die *Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen* (Bertelsmann Stiftung, 2016; Arndt & Werning, 2016; Kap. 1) zurückgreifen.

Wie Meyer (2023) zeigen konnte, hängen die Haltungen von Schulleitungen zur Umsetzung von Inklusion mit den durch sie wahrgenommenen Ressourcen und Hürden zusammen. Vor diesem Hintergrund beinhaltet das Fortbildungskonzept eine dreistündige Vorbereitungsveranstaltung für die Schulleitungsteams der teilnehmenden Schulen, in der diese über die Inhalte der Fortbildung ihrer Jahrgangsteams informiert und auf erwartbare Entwicklungsprozesse vorbereitet werden. Das Ziel der Schulleitungsfortbildung liegt darin, deren Mitglieder als zentrale Verantwortliche für die Gestaltung schulinterner Kooperationsstrukturen und die Etablierung inklusiver Grundhaltungen im Kollegium einzubeziehen und ihr Engagement abzusichern, vorhandene Ressourcen aufzuzeigen und den Rückhalt für aus der Fortbildung entstehende Entwicklungsvorhaben zu sichern.

4.2.2 Jahrgangsteam

Im Jahrgangsteam sind in der Regel alle Personen vertreten, die in einem Jahrgang unterrichten, fördern und im Ganzttag unterstützen. Im Idealfall bleibt ein Jahrgangsteam von der fünften bis zur zehnten Klassenstufe be-

stehen, da in diesem Team an vielen Schulen die zentralen organisatorischen wie auch inhaltlichen den Jahrgang betreffenden Absprachen getroffen werden. Zu den zentralen Themen für Jahrgangsteamsitzungen gehören nach Lütje-Klose und Urban (2018) die Jahrgangsplanung und die Reihenfolge der Unterrichtsthemen, die fachbezogene Entwicklung von Kompetenzrastern, die wechselseitige Information über die Lern- und Entwicklungsstände der Schüler:innen, die Absprachen über Fördernotwendigkeiten und -angebote und vieles mehr.

Die Arbeit in Jahrgangsteams wird bislang vorwiegend an inklusiv arbeitenden Gesamt-, Sekundar-, Stadtteil- und Oberschulen umgesetzt, an denen Schüler:innen in unterschiedlichen Bildungsgängen beschult werden. Insbesondere an großen Schulen mit entsprechend heterogenen Herausforderungen kann das Jahrgangsteam einen »Ort der Identifizierung und Stabilisierung« (Bondorf, 2012, S. 111) darstellen, wo die Mitglieder des Teams Entlastung und Unterstützung erleben. Der Einsatz der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals mit möglichst vielen Stunden im Jahrgang ermöglicht den Aufbau beständiger Beziehungen und verlässlicher Strukturen auf Teamebene.

Die Fortbildung für Jahrgangsteams bildet daher das *Herzstück* des Fortbildungskonzepts und umfasst für jedes Team eine je eineinhalbtägige Fortbildung für alle allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte, Inklusionsassistent:innen, Fachkräfte aus dem Ganztag und der Schulsozialarbeit sowie ggf. weitere im Jahrgang eingesetzte Professionen vor Ort an der Schule. Die Erprobung der Fortbildung hat gezeigt, dass die durchgängige Teilnahme möglichst aller im Jahrgang pädagogisch tätigen Personen für eine erfolgreiche Durchführung und Umsetzung der in der Fortbildung beschlossenen Entwicklungsziele entscheidend ist. Durch den Einbezug aller relevanten Akteur:innen im Jahrgangsteam wird sichergestellt, dass Entscheidungen für Entwicklungsprozesse gemeinsam und demokratisch ausgehandelt werden können.

4.2.3 Eltern und Familien der Schüler:innen

Neben den schulischen Akteur:innen sind die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten für Erziehungs- und Bildungsprozesse der Schüler:innen maßgeblich und beeinflussen durch ihr Unterstützungsverhalten, ihre Einstellung zur Schule und ihre Bildungsambitionen in hohem Maße den Bildungser-

folg (Kap. 3). Eltern werden daher an guten inklusiven Schulen aktiv in die Förderung ihres Kindes sowie in Schulentwicklungsprozesse einbezogen (Bertelsmann Stiftung, 2016; Vodafone Stiftung, 2013). Daher beinhaltet das Fortbildungskonzept ein Elternforum für die Eltern und Familien der Schüler:innen des teilnehmenden Jahrgangs.

Das Elternforum wird vor der Durchführung des dritten Moduls der Jahrgangsteam-Fortbildung als 1½-stündiger Elternabend vor Ort an den Schulen durchgeführt. Es hat zum Ziel, die Zufriedenheit mit der bereits stattfindenden Elternarbeit zu evaluieren, Offenheit der Schule zu signalisieren und Anstöße zu geben, um die Kooperation im Sinne von Erziehungs- und Bildungsk Kooperationen weiterzuentwickeln. Durch das Elternforum wird den Familien der Schüler:innen Grundlagenwissen zu den Vorteilen einer intensiven Zusammenarbeit mit der Schule ihres Kindes sowie Wertschätzung gegenüber ihrer Rolle in der Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe vermittelt. Weiterhin dienen die im Rahmen des Elternforums erhobenen Sichtweisen der Eltern auf die schulischen Anstrengungen der Elternarbeit auch dazu, die Elternperspektiven systematisch in die Jahrgangsf Fortbildung einzubeziehen.

4.3 Entwicklung eines Fortbildungskonzepts: Wie können Fortbildungen effektiv gestaltet werden?

Durch Fortbildungen können Kompetenzen vermittelt werden, die für die Bewältigung der Aufgaben im schulischen Alltag unerlässlich sind, aber nicht durch die Grundausbildung in der Universität oder durch das Referendariat abgedeckt werden (Altrichter, 2010). Fortbildungen haben über die Vermittlung von Kompetenzen hinaus das Ziel, dass sich Lehrkräfte mit neuen Themenfeldern vertraut machen und auseinandersetzen. Mit den Merkmalen wirksamer Fortbildungen befasst sich unter anderem Lipowsky (2023) im Rahmen von Metastudien zu Fortbildungserfolgen, wobei er neben seinen wissenschaftlichen Arbeiten auf eine jahrelange Erfahrung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zurückgreifen kann.

In die Konzeption des *Bielefelder Fortbildungskonzepts zur Kooperation in inklusiven Schulen* sind fundierte Kenntnisse und langjährige Erfahrungen der beteiligten Forscher:innen aus Fortbildungen, der grundständigen universitären Ausbildung von Lehrkräften und Psycholog:innen, der praktischen

Arbeit an inklusiven Schulen und im Rahmen von Veranstaltungen für Eltern eingeflossen. In den folgenden Abschnitten werden die *Auswahl der Inhalte*, die *methodisch-didaktische Gestaltung* sowie *Rahmenbedingungen* erfolgreicher Fortbildungen für Lehrkräfte und Erfahrungen aus der praktischen Arbeit beschrieben, die in die Konzeption des Bielefelder Fortbildungskonzepts eingeflossen sind und für die Umsetzung des Konzepts durch Fortbildner:innen hilfreich sein können.



Literaturhinweis

Zur weiterführenden Lektüre empfehlen wir:

- Lipowsky, F. (2023). Befunde zur Fortbildungswirksamkeit. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hg.), *Lehrkräftefortbildung. Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde, Beispiele, Vorschläge* (S. 16-26). Weinheim: Beltz Juventa.

4.3.1 Auswahl der Inhalte

Um wirksame Fortbildungen zu gestalten, empfiehlt Lipowsky (2023) eine Orientierung an den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung über wirksamen Unterricht. Fortbildungen sollten das Potenzial haben, über die Zufriedenheit der Teilnehmer:innen hinaus eine Wirkung auf das Unterrichtsgeschehen und das Lernen der Schüler:innen zu entfalten. Daher ist in Fortbildungen für Lehrkräfte stets der Bezug zum Lernerfolg der Schüler:innen herzustellen und den Teilnehmer:innen die *Wirksamkeit* ihres Handelns transparent und erlebbar zu machen. Damit die *unterrichtsbezogenen Kooperationen von Lehrkräften* wirksam werden, sind nach Lipowsky (2023) Kooperationsgegenstände auszuwählen, deren positiver Einfluss auf das Lernen der Schüler:innen wissenschaftlich erwiesen ist. So sind auch die im Bielefelder Fortbildungskonzept angeregten Kooperationen nicht als Selbstzweck zu verstehen, sondern haben das Ziel, den Bildungserfolg von Schüler:innen zu unterstützen. Um dies zu vermitteln, benötigen Fortbildner:innen entsprechende Kenntnisse aus der aktuellen Unterrichtsforschung dazu, welche konkreten Wirkungen auf das Lernen der Schüler:innen durch die Etablierung – teils auch zeitaufwendiger

Formen der Kooperation – erwartbar sind. Dafür wurde in der BiFoKi-Fortbildung unter anderem auf die BiLieF-Studie und Befunde der Bertelsmann Stiftung zu Merkmalen guter inklusiver Schulen zurückgegriffen (Kap. 1). Dabei ist das schulische Lernen in einem wechselseitigen Verhältnis zum sozialen Lernen und zum schulischen Wohlbefinden zu sehen, die gemeinsam als Zielvariablen der Fortbildung zu verstehen sind.

Erfolgreiche Fortbildungen für Lehrkräfte thematisieren konkrete und zentrale *Kernpraktiken*, »die eine Voraussetzung für einen erfolgreichen und wirksamen Unterricht darstellen« (Lipowsky, 2023, S. 19), und nicht in erster Linie komplexe und abstrakte Themen wie z. B. allgemein die Umsetzung von Inklusion. In der Analyse der Wirksamkeit von Fortbildungen wurde zudem herausgearbeitet, dass Konzepte fachlich und inhaltlich in die Tiefe gehen sollten (Lipowsky, 2023). Entsprechend werden im entwickelten Fortbildungskonzept die Kooperationen im Jahrgangsteam und mit Eltern als zwei zentrale und miteinander zusammenhängende Themenbereiche fokussiert, für die konkrete Maßnahmen abgestimmt werden, die für die Umsetzung schulischer Inklusion relevant sind. In Modul B wird ein zentraler Inhaltsbereich erfolgreichen inklusiven Unterrichts (z. B. die Umsetzung unterrichtsbezogener Kooperation oder kooperativer Förderplanung) vertiefend bearbeitet. Die Fortbildung kann dabei einen Beitrag zur Weiterbildung des Schulpersonals für die Umsetzung schulischer Inklusion leisten, ersetzt allerdings nicht ggf. anknüpfende und vertiefende weitere Fortbildungsveranstaltungen, z. B. zu den Förderschwerpunkten oder zu inklusiver Didaktik.

4.3.2 Methodisch-didaktische Gestaltung

Die Möglichkeit zum *Austausch* ist für Lehrkräfte ein wichtiger Grund, an Fortbildungen teilzunehmen (Lipowsky, 2023). Daher wird empfohlen, dass die Teilnahme von mehreren Lehrkräften einer Schule ermöglicht wird. Über diese Maßnahme hinausgehend adressiert das Bielefelder Fortbildungskonzept sogar (möglichst) vollständige Jahrgangsteams an inklusiven Schulen. Dahinter steht die Zielsetzung, sowohl die individuelle als auch die kollektive Selbstwirksamkeit zu erhöhen und die inklusive Schulentwicklung für den ganzen Jahrgang voranzutreiben. Im Rahmen des BiFoKi-Projekts nahmen jeweils mehrere Schulen innerhalb eines kurzen Zeitraums an der Fortbildung teil, damit über die Einzelschule hinaus Vernetzungen stattfinden können, die für die Schulen mit Synergieeffekten einhergehen (vgl. Kap. 5.5.2).

Um die ausgewählten Inhalte zu vermitteln, wurden bei der erfahrungs- und handlungsorientierten Konzeption der Fortbildung zum Teil vorhandene didaktische Elemente integriert, die auf eine Reflexion der aktuellen Praxis ausgerichtet sind, z.B. die Übungen Schatzkiste (Lütje-Klose et al., 2022) und Rollenhut (Neumann et al., 2022).

Barzel und Selter (2015) verweisen in ihrer Forschungssynthese zu Gestaltungsprinzipien von Fortbildungen darauf, dass effektive Fortbildungen durch eine *Teilnehmer:innenorientierung* eine Passung zu den individuellen Bedarfen und Überzeugungen herstellen und diese hinsichtlich konkreter Aufgaben weiterentwickeln. Eine Orientierung an vorhandenen Ressourcen wird auch im Bielefelder Fortbildungskonzept realisiert, indem zum einen am jeweiligen Stand der Einzelschule auf dem Weg zur Umsetzung schulischer Inklusion angeknüpft wird (vgl. Übung in Abschnitt A.2: *Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen*) und zum anderen ganz explizit vorhandene Kompetenzen und Vorerfahrungen der Teilnehmer:innen erhoben und wertgeschätzt werden (vgl. hierzu insbesondere die Übung A.6: *Schatzkiste*, Lütje-Klose et al., 2022). Vorhandene Strukturen und Kooperationsformen werden erhoben und hinsichtlich ihrer Erweiterung geprüft, wobei jeweils das teilnehmende Jahrgangsteam entscheidet, in welchen Bereichen im Anschluss an die Fortbildung Veränderungen angestoßen werden sollen.

Eine weitere wichtige Komponente von erfolgreichen Fortbildungen ist laut Lipowsky (2023) die *Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen*. Dies ermöglicht Lehrkräften, das Gelernte in der Praxis auszuprobieren und sich darauf bezogenes Feedback einzuholen. Barzel und Selter (2015) benennen als Qualitätsmerkmal eine *Lehr-Lern-Vielfalt*, die die Verwendung verschiedener Methoden und Settings beinhaltet, um den Teilnehmer:innen genug Zeit und Freiheit zu geben, neue Kompetenzen zu erwerben und zu vertiefen. Dabei sind ausreichend Gelegenheiten zur Erprobung des Gelernten in der Praxis und zur Reflexion zu bieten. Um eine Umsetzung in der Praxis zu ermöglichen, wurde in BiFoKi eine kompakte Fortbildung entwickelt, auf die eine Erprobungsphase folgt, in der das Fortbildungsteam für die Lehr- und Fachkräfte als Ansprechpartner:innen zur Verfügung steht und mithilfe von Postkarten an die Ziele der Fortbildung erinnert. Bei einem Vernetzungstreffen haben die fortgebildeten Jahrgangsteams Gelegenheit zur Reflexion des Umsetzungsprozesses und können über die Schule hinaus Netzwerke mit weiteren Schulen knüpfen.

4.4 Rahmenbedingungen

Über die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Fortbildungen können sich die im Folgenden beschriebenen Rahmenbedingungen auf die Effektivität von Fortbildungsmaßnahmen auswirken.

4.4.1 Inklusions- und kooperationsbezogene Haltungen der Teilnehmer:innen

Für die Umsetzung schulischer Inklusion werden eine positive Haltung des Schulpersonals sowie die Bereitschaft zur Kooperation als Bedingungen beschrieben (Kap. 1). Unter Rückgriff auf die im Rahmen des Projekts erhobenen Daten konnten Wächter und Gorges (2022) zeigen, dass eine positive *Einstellung zur Inklusion* entscheidend dafür ist, dass Lehrer:innen motiviert an inklusionsbezogenen Fort- und Weiterbildungen teilnehmen. Dies gilt sowohl für die Überzeugung, dass Inklusion die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen fördert, als auch für die positive Einstellung gegenüber den Vorteilen für die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Eine wichtige Rolle spielt hierbei auch die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung inklusiver didaktischer Konzepte. Insgesamt ist zu erwarten, dass Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung zur Inklusion gegenüber inklusionsbezogenen Fort- und Weiterbildungen offener und eher dazu bereit sind, sich und ihre Schule weiterzuentwickeln (Wächter & Gorges, 2022).

Bezüglich der Kooperation im Jahrgangsteam wurde während der Fortbildungen und durch die Analyse der Daten des ersten Erhebungszeitpunkts deutlich, dass eine gemeinsame Verantwortungsübernahme aller Beteiligten für die Förderung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe in der Praxis der Sekundarstufenschulen bisher häufig noch unzureichend umgesetzt wird. Vielmehr werden an den Schulen weiterhin traditionelle Rollen und Aufgabenverteilungen innerhalb der Teams beibehalten (Neumann et al., 2021). Eine Studie von Kluge und Grosche (2021) hat zudem gezeigt, dass die gemeinsame Verantwortungsübernahme im Zusammenhang mit einem inklusiven Verständnis von Rollen und Aufgabenverteilung innerhalb des Kollegiums steht. Erfahrungsgemäß werden die Fortbildungen allerdings auch von Lehr- und Fachkräften besucht, die (aus unterschiedlichen Gründen) weniger bereit sind, sich in ihrem Schulalltag auf Veränderungen einzustellen. Hier ist dringend zu

empfehlen, die Ziele und den konkreten Arbeitsauftrag mit den Schulleitungen im Vorfeld genau zu klären. Dabei ist es wichtig, dass die Schulleitungen ihre Kollegien bereits im Vorfeld in die Planung der Fortbildung einbinden, für Zieltransparenz sorgen und eventuelle Bedenken mit den Fortbildner:innen besprechen. Die Haltungen gegenüber der Umsetzung schulischer Inklusion sowie die Vorstellungen zu den Zuständigkeiten der beteiligten Professionen werden in der Fortbildung durch Forschungsbefunde und gezielte Reflexionsübungen aufgegriffen. Dennoch können auch im Rahmen der Fortbildung Widerstände auftreten, die nicht ignoriert, sondern konstruktiv bearbeitet werden sollten.

In Bezug auf die schulische Elternarbeit wurde bei der Umsetzung der Fortbildung übereinstimmend mit vorliegenden Befunde festgestellt, dass Teilnehmer:innen insbesondere dann motiviert sind, Merkmale einer qualitativ hochwertigen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umfassender umzusetzen, wenn sie eine wertschätzende Haltung gegenüber der Elternbeteiligung mitbringen. Rubach und Lazarides (2017) konnten in ihrer Analyse der Bedingungen und Auswirkungen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften an weiterführenden Schulen in Berlin zeigen, dass die Einstellungen der Lehrkräfte zur Zusammenarbeit mit Eltern in Abhängigkeit von soziokulturellen Merkmalen der Familie variieren und sich in unterschiedlichen Praktiken der Elternarbeit widerspiegeln. Die Fortbildung zielt daher auf dieser Ebene darauf ab, Vorbehalte anhand empirischer Befunde (z.B. aus den JAKO-O Bildungsstudien) zu reflektieren und Wissen über die Vorteile der Einbeziehung von Eltern in Bildungsprozesse zu vermitteln.

4.4.2 Personelle und organisatorische Aspekte

Über Inhalte und Gestaltungsprinzipien hinaus hängt die Wirksamkeit von Fortbildungen auch von personellen und organisatorischen Aspekten ab, zu denen u.a. die *Fortbildner:innen* selbst gehören. Das Bielefelder Fortbildungskonzept wurde in der Erprobung jeweils von einem Team aus mindestens zwei Personen durchgeführt, durch die einerseits die Perspektive der Sonderpädagogik und andererseits die der Pädagogischen Psychologie abgedeckt wurden. Erfahrungen in der Durchführung von Fortbildungen bzw. Moderation von Teamentwicklungsprozessen sowie Kenntnisse des Schulsystems des jeweiligen Bundeslandes sind in jedem Fall eine wichtige Voraussetzung für die Moderation von Schulentwicklungsprozessen.

Daher wird empfohlen, dass das Fortbildungskonzept von erfahrenen Fortbildner:innen und idealerweise im Team durchgeführt wird. Das Konzept richtet sich hauptsächlich an Fortbildner:innen und Multiplikator:innen aus öffentlichen Bildungseinrichtungen wie Lehrerfortbildungsinstituten, Bildungsbüros, Schulberatungsstellen, Schulpsychologie und Weiterbildungseinrichtungen. Es bietet auch Argumente, wissenschaftliche Grundlagen und praktisches Material für Schulleitungen und Schulpersonal, die die Zusammenarbeit an ihren Schulen aus dem System heraus verbessern wollen. Mögliche weitere Adressat:innen sind Vertreter:innen von Schuladministration, Politik, Elternverbänden, Hochschulen und Ausbildungszentren für Lehrkräfte, Pädagogische Psycholog:innen und Schulsozialarbeiter:innen, die das Konzept an ihrer Institution zur Weiterentwicklung der kooperativen Zusammenarbeit umsetzen wollen.

Laut der Forschungssynthese von Barzel und Selter (2015) sind kurzfristige Interventionen wenig erfolgsversprechend im Hinblick auf die Veränderung von Handlungsroutrinen, Überzeugungen und subjektiven Theorien. Auf der anderen Seite sind Interventionen, die eine Teilnahme des gesamten Jahrgangsteams erfordern, nur dann sinnvoll umsetzbar, wenn der zeitliche Rahmen überschaubar ist und z.B. durch pädagogische Tage abgedeckt werden kann. Daher wurde das Kriterium der *Langfristigkeit* in der Konzeption der Fortbildung berücksichtigt, indem die in der Fortbildung entstandenen Entwicklungsziele im Nachgang von den Jahrgangsteammitgliedern in Erinnerung gerufen werden und der Entwicklungsprozess im Rahmen eines Schulvernetzungsstreffens reflektiert wird. Damit geht auch eine *Einbettung in Schulentwicklungsprozesse* einher, die als ein weiteres Kriterium im Rahmen wissenschaftlicher Studien (Lipowsky, 2023) erarbeitet und durch unsere Erfahrungen bestätigt werden konnte. Die Umsetzung der Fortbildung erfolgt idealerweise jeweils zu Beginn des Schuljahres im neu konstituierten Jahrgangsteam, sodass in einem längeren Schulentwicklungsprozess vollständige Kollegien fortgebildet werden können. Das Konzept kann dabei gut in einen umfangreichen Entwicklungsprozess zur Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken eingebettet werden (Boban & Hinz, 2015).

5 Manual zur Umsetzung der Fortbildung

Die BiFoKi-Fortbildung wurde mit dem Ziel entwickelt, ein Konzept zur Verfügung zu stellen, das von anderen Fortbildner:innen als evaluiertes Gesamtkonzept oder auch – je nach Entwicklungsstand und Fortbildungsbedarf der Schule – individuell zugeschnitten werden kann. Im fünften Kapitel wird nun das gesamte Manual zur Umsetzung der BiFoKi-Fortbildung ausführlich vorgestellt. Es beinhaltet eine detaillierte Darstellung des Vorgehens in allen Modulen und für alle Zielgruppen (vgl. Kap. 4.2). Im ersten Unterkapitel 5.1 wird zunächst der modulare Aufbau der Fortbildung im Überblick vorgestellt, bevor in der Reihenfolge der Module das Vorgehen für den Schulleitungsworkshop (Kap. 5.2), die Module der Jahrgangsteamfortbildung zur multiprofessionellen Kooperation (Kap. 5.3) und im Anschluss für das Elternforum und die Jahrgangsteamfortbildung zur Elternarbeit (Kap. 5.4) beschrieben werden.



Zielsetzung



Aufbau



Zielgruppe



**Online-
Materialien**



**Zeitpunkt
und Umfang**



Vorbereitung

Weiterhin wird der mögliche Ablauf eines anschließenden Reflexionstreffens mit dem fortgebildeten Jahrgangsteam und Schulleitungsteam der Einzelschule oder alternativ mit Vertreter:innen unterschiedlicher Schulteams vorgeschlagen (Kap. 5.5). Im Anschluss werden Möglichkeiten einer situationsspezifischen Anpassung der Fortbildung präsentiert, die je nach schulischen Fragestellungen und Bedarfslagen diverses Zusatzmaterial zu angrenzenden und vertiefenden Themen bereitstellt (Kap. 5.6). Alle Fortbildungsmodule werden im Interesse einer besseren Lesbarkeit und schneller Auffindbarkeit nach der gleichen Struktur vorgestellt. Der detaillierten Beschreibung der Inhalte sind die jeweils relevanten organisatorischen Aspekte in kurzen, durch Piktogramme gekennzeichneten Abschnitten vorangestellt.

5.1 Modularer Aufbau der Fortbildung im Überblick



Zielsetzung: Wie im theoretischen Teil dieses Buches (Kapitel 1-3) argumentiert wurde, stellen die intrainstitutionelle Kooperation des Schulpersonals und die interinstitutionelle Kooperation von Schulpersonal und Elternhaus zwei miteinander zusammenhängende Merkmale inklusiver Schulen dar (vgl. Kap. 1—3; Wild, 2021). Im BiFoKi-Konzept wird daher eine inhaltliche Verzahnung der multiprofessionellen Zusammenarbeit und der schulischen Elternarbeit umgesetzt. Durch diese Zusammenführung können innerhalb des Jahrgangsteams Synergieeffekte erzeugt werden, die sich positiv auf alle Beteiligten und darüber hinaus auch auf den Lernfortschritt der Schüler:innen auswirken (vgl. Kap. 2, 3 und 6).



Zielgruppe: Die Fortbildung richtet sich in der evaluierten Variante im Kern an Jahrgangsteams der fünften oder sechsten Klassenstufe, um möglichst zu Beginn der Zusammenarbeit eine Verständigung über professionelle Rollen, Aufgaben und Strukturen der Kooperation zu vereinbaren. Sie ist aber auch in anderen Jahrgangsstufen und Schulstufen umsetzbar. Die Themen *Multiprofessionelle Kooperation* sowie *Kooperation mit Familien* werden nicht von einzelnen Akteur:innen oder Vertreter:innen eines Jahrgangs bzw. einer Schule allein umgesetzt, sondern stellen eine Teamaufgabe dar. Damit durch die Fortbildung langfristige Teamentwicklungsprozesse angestoßen werden können, die von allen Beteiligten

mitgetragen und aktiv verfolgt werden, sollten möglichst alle Mitglieder des Jahrgangsteams (Klassenlehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit und des Ganztags, ggf. Schulbegleitungen) für die Fortbildung durch die Schulleitung von anderen Aufgaben freigestellt werden. Zwar ist die umfangreiche Freistellung eines vollständigen Teams – auch und gerade vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und des konkurrierenden Ziels einer Vermeidung von Unterrichtsausfall – durchaus anspruchsvoll und stellt hohe Anforderungen an die Schulorganisation. Sie ist aber entscheidend für den Erfolg der Fortbildung und muss daher bei Vorgesprächen bzw. im Schulleitungsworkshop unmissverständlich erklärt werden. Um alle Akteursgruppen einzuschließen, finden neben der Jahrgangsteamfortbildung ein vorgelagerter Workshop für das Schulleitungsteam (vgl. Kap. 5.2) sowie ein Elternforum (vgl. Kap. 5.4) statt, auf deren Ergebnisse innerhalb der Jahrgangsteamfortbildung Bezug genommen wird.



Zeitpunkt und Umfang: Der Zeitpunkt der Fortbildung ist so gewählt, dass die neu zusammengesetzten Jahrgangs- und Klassenteams zu Beginn des Schuljahres in ihrem Findungs- und Teambildungsprozess optimal unterstützt werden können. Deshalb wird die Durchführung der Fortbildung entweder direkt vor oder zeitnah nach Beginn des Schuljahres empfohlen. Auch bezogen auf die Kooperation mit Familien lässt sich eine gemeinsame Basis der Zusammenarbeit direkt zu Schuljahresbeginn am effektivsten fördern. Die hier erarbeitete vertrauensvolle Kooperation schafft die Basis für die kommenden gemeinsamen Jahre. So können u.a. neue Teammitglieder und damit im Jahrgangsteam vorhandene Ressourcen zu Beginn der gemeinsamen Arbeit eingebunden werden und es kann dem meist über die Zeit nachlassenden Elternengagement im Verlauf der Sekundarstufe entgegengewirkt werden (vgl. Kap. 3).



Aufbau: Die Fortbildung ist in einen vorgelagerten Schulleitungsworkshop, eine Jahrgangsteamfortbildung einschließlich Elternforum und sowie die prozessorientierte Unterstützung im Nachgang unterteilt. Diese Elemente werden in den folgenden Abschnitten zunächst kurz dargestellt und ausführlich in den dazugehörigen Unterkapiteln erläutert. Der vorangestellte Schulleitungsworkshop zielt vorrangig auf Bedingungen der institutionellen Ebene (vgl. Kap. 2.3), während in der Jahrgangsteamfortbildung vor allem Themen und Heraus-

forderungen auf individueller, interaktioneller und Sachebene, aber auch ausgewählte institutionelle Aspekte bearbeitet werden.

Tabelle 1 zeigt im Überblick alle Bestandteile der einzelnen Module. Der Konzeptablauf wurde sowohl für das Jahrgangs- als auch das Fortbildungsteam möglichst zeiteffizient geplant.

Die Module sind so konzipiert worden, dass sie an zwei Tagen direkt nacheinander durchgeführt werden. Im Anschluss an den ersten Fortbildungstag des Jahrgangsteams (Module A und B) wird die Durchführung des Elternforums (Modul C) am gleichen Tag empfohlen, um am Folgetag in Modul D auf die Ergebnisse Bezug nehmen zu können. Der Aufbau der einzelnen Module wird jeweils zu Beginn der Unterkapitel in einer Tabelle eingeführt.



Online-Materialien: Für jeden Fortbildungsteil wurden spezielle Materialien und Foliensätze entwickelt, die auf einer Plattform des Verlags bereitgestellt werden.

Dort finden Sie

- den Reader mit allen Aufgabenstellungen zur Vervielfältigung
- die Foliensätze (aufgeteilt nach Modulen)
- die didaktische Kommentierung der Übungen (aufgeteilt nach Modulen)
- zusätzliche Vorlagen für Poster etc. (aufgeteilt nach Modulen)
- das Video zur Kooperation im Jahrgangsteam
- ergänzende Arbeitsblätter
- Hinweise zu alternativen Durchführungsformen

Die umfangreiche und vielfältige Materialsammlung ermöglicht es den Fortbildenden, auf die spezifischen Bedarfe des jeweiligen Schulteams einzugehen. Für jedes Modul (A bis D) wird der Ablauf und werden die wichtigsten Übungen im jeweiligen Unterkapitel exemplarisch beschrieben. Die ausführlichen didaktischen Kommentierungen aller Übungen werden im entsprechenden Ordner der zusätzlichen Online-Materialien erläutert.

Die aufgeführten Online-Materialien finden Sie zum Download unter: <https://tvl.ink/978383946068900>



5.1.1 Inhalte des Schulleitungsworkshops (SW) im Überblick

Erkenntnisse der Schuleffektivitäts-, Schulentwicklungs- und der Inklusionsforschung belegen die herausragende Bedeutung einer engagierten Schulleitung für eine erfolgreiche Umsetzung von schulischen Innovationsprozessen (vgl. Kap. 2 und 4). Das Schulleitungsteam sollte zur Jahrgangsteamfortbildung daher nicht nur formal einladen und ihr zustimmen; es sollte intensiv in die Planung eingebunden werden. Für den Erfolg der Fortbildung ist es wichtig, dass die Schulleitungsmitglieder die angestrebten Ziele kennen und teilen, um die im Jahrgangsteam zu entwickelnden Perspektiven in den gesamten Schulentwicklungsprozess einbinden zu können. Die Zustimmung der Schulleitung ist nicht nur für die Freistellung, sondern auch für die Bereitschaft des Jahrgangsteams wesentlich, sich auf die Inhalte der Fortbildung einzulassen und bestehende Kulturen, Strukturen und Praktiken vor dem Hintergrund einer Weiterentwicklung der inklusiven Kooperation infrage zu stellen und zu verändern.

Im Schulleitungsworkshop, an dem nach Möglichkeit alle Mitglieder des Schulleitungsteams mit den Jahrgang betreffenden Aufgaben (z.B. Schulleitung und ihre Stellvertretung, Didaktische Leitung, Abteilungsleitung, Inklusionskoordinator:in) teilnehmen sollten, werden aus diesen Gründen die übergeordneten Ziele und Inhalte des Fortbildungskonzepts sowie die Relevanz des Leitungsteams für einen erfolgreichen Entwicklungsprozess bearbeitet. Der Workshop kann – wenn parallel mit mehreren Schulen gearbeitet wird und nach Absprache mit den Schulleitungen – gemeinsam mit einer oder mehreren Partnerschulen eines Netzwerks durchgeführt werden. Ablauf und Inhalte des Schulleitungsworkshops werden ausführlich in Abschnitt 5.2 dargestellt.

5.1.2 Inhalte der Jahrgangsteamfortbildung (Module A bis D) im Überblick

Die Jahrgangsteamfortbildung ist in vier Module unterteilt (siehe Tabelle 1), in denen die Grundlagen für die Entwicklung schulspezifischer Angebote und Entwicklungsaufgaben sukzessiv erarbeitet werden. Die Arbeit mit den Jahrgangsteams beginnt mit dem Thema *Multiprofessionelle Kooperation* (vgl. Module A und B), danach schließt sich das Thema *Kooperation mit Familien* (Module C und D) an.

- Die Module A und B stärken die gemeinsame Haltung des Jahrgangsteams, indem sie Raum und Zeit für Aushandlungsprozesse und Dialoge der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie des weiteren pädagogischen Personals bieten. Das Jahrgangsteam hat so die Möglichkeit, eine gemeinsame Grundhaltung zu entwickeln, bevor die Eltern in den Kooperationsprozess eingebunden werden. Dies erhöht gleichzeitig die Wirksamkeit von Modul D zur Kooperation mit Familien.
- Das Elternforum in Modul C adressiert direkt die Eltern des teilnehmenden Jahrgangs. Die Ergebnisse des Elternforums werden – in unserer Konzeption direkt am Folgetag der kompakten Jahrgangsteamfortbildung – in Modul D aufgegriffen und im Jahrgangsteam diskutiert. Die Durchführung von Modul C vor Modul D ist daher vorab verbindlich mit der fortzubildenden Schule zu besprechen.

In das Thema *multiprofessionelle Kooperation* wird in Modul A mithilfe zentraler Forschungsbefunde zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen effektiver Kooperation eingeführt, die gleichzeitig als Impuls dienen, um mit dem jeweiligen Jahrgangsteam das Gespräch über die aktuelle Situation innerhalb der Schule zu beginnen. Dies schafft eine vertrauensvolle Basis zwischen Fortbildungs- und Jahrgangsteam und stellt erste Anknüpfungspunkte für die gemeinsame Arbeit dar. Der Umfang dieses Themenblocks (insgesamt ca. 7 Zeitstunden für die Module A und B) bietet genügend Raum für Übungen in wechselnden Kleingruppen mit jeweils anschließenden Plenumsrunden zum Austausch über Arbeitsergebnisse und unterschiedliche professionelle Haltungen der Teilnehmenden. Die Inhalte von Modul B decken unterschiedliche Schwerpunkte der teaminternen Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen der Kooperation ab, sodass ausgehend vom vorgefundenen Stand der Teamentwicklung die Fortbildung bedarfsgerecht angepasst werden kann. Die Übungen wurden so zusammengestellt, dass die selbstkritische Reflexion der bisherigen Arbeits- und Kooperationspraxis innerhalb des Teams als Basis für die Etablierung von Veränderungen und Verbesserungen in der Zusammenarbeit genutzt wird. Mit Abschluss der Module A und B besitzen alle Jahrgangsteammitglieder Wissen über das Thema inklusive Kooperation. Idealerweise haben sie ein geteiltes Kooperationsverständnis entwickelt und Ideen zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung der gemeinsamen Arbeit erarbeitet. In einer Zwischenzusammenfassung werden wesentliche, bis zu diesem Punkt erarbeitete Veränderungsnotwendigkeiten und Ziele pointiert

aufgeführt, auf die zum Abschluss von Modul D zurückgegriffen wird. Inhalte und Ablauf der Jahrgangsteamfortbildung zum Thema *Multiprofessionelle Kooperation* werden ausführlich in Abschnitt 5.3 erläutert.

Bevor die Arbeit zur *Kooperation mit Familien* mit dem Jahrgangsteam in Modul D thematisiert wird, steht in Modul C die Durchführung des *Elternforums* als Abendveranstaltung mit einem zeitlichen Umfang von circa 90 Minuten an. Zielgruppe sind hierbei alle Erziehungsberechtigten und involvierten Familienangehörigen der Schüler:innen des fortzubildenden Jahrgangs, die durch die Schulen im Vorfeld eingeladen werden. Die klassenübergreifende Form der Veranstaltung sowie die inhaltliche Ausgestaltung unterscheiden das Elternforum von einem üblichen Elternabend, auch wenn die in der Schule etablierten Zeitfenster für einen Elternabend zur Durchführung empfohlen werden. Es ist hilfreich und trägt zur Akzeptanz des Forums bei, wenn das Schulpersonal (gemeinsam mit der Schulleitung) die Organisation des Abends und die Einladung der Eltern übernimmt. Teammitglieder führen ein und begrüßen die Eltern sowie – als Gäste – die Fortbildner:innen, übernehmen im weiteren Verlauf aber eine passive Rolle. Die Eltern werden im Anschluss durch das Fortbildungsteam über den Mehrwert der Kooperation der Familien mit der Schule für die Entwicklung des eigenen Kindes informiert und als gleichwertige Partner:innen eingeladen, ihre Erfahrungen zur Zusammenarbeit mit der Schule zu teilen.

Modul D startet mit einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand und *Good-Practice*-Beispielen aus der schulischen Elternarbeit. Hierzu werden die vier *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* vorgestellt und zur Bewertung der eigenen schulinternen Umsetzung der Kooperation mit Familien herangezogen. Nachdem das Jahrgangsteam für die Besonderheiten und Erfordernisse einer gelingenden Elternarbeit sensibilisiert wurde, werden die Wünsche und Vorschläge aus dem Elternforum als Ausgangsbasis zur Weiterentwicklung der eigenen und teamweiten Kooperation mit Familien genutzt. Die Fortbildung schließt mit der Erarbeitung eines Kontrakts am Ende von Modul D ab. Hierfür priorisiert das Jahrgangsteam gemeinsam Ziele zur Weiterentwicklung sowohl der multiprofessionellen als auch der Kooperation mit Familien. Durch die gemeinsame Absprache von Zuständigkeiten der einzelnen Teammitglieder für die Verfolgung der jeweiligen Teilziele soll eine Verbindlichkeit im Kollegium erreicht und die gemeinsame sukzessive Umsetzung dieser Ziele in der Folgezeit im Team angestoßen werden. Die Inhalte und der Ablauf der Module C und D werden ausführlich in Kapitel 5.4 dargestellt.

5.1.3 Prozessorientierte Unterstützung schulspezifischer Vorhaben im Überblick

Zur Umsetzung mittelfristiger bzw. aufwendiger Ziele und Entwicklungsvorhaben, die sich aus der Fortbildung entwickelt haben, hat es sich als zielführend erwiesen, das Jahrgangsteam nach Abschluss der Fortbildung weiter zu motivieren und regelmäßig zu erinnern. Hierzu sieht das Fortbildungskonzept zwei Maßnahmen vor, die die Fortbildungsthemen über die nächsten Monate hinweg immer wieder in den Fokus setzen und den Prozess nach einigen Monaten evaluieren (vgl. Kap. 5.5):

- Alle Vorhaben und Ziele, die sich aus der Fortbildung in den einzelnen Modulen ergeben, werden währenddessen auf *Merkposten* und in der abschließenden Kontraktschließung auf *Postkarten* notiert, die dem Jahrgangsteam in einer vereinbarten Reihenfolge im Abstand von vier Wochen zugeschickt werden.
- Nach etwa 3 bis 4 Monaten wird ein Reflexions- bzw. Vernetzungstreffen durchgeführt, in dem das bisher Erreichte ebenso wie noch nicht umgesetzte Ziele besprochen, mögliche Hemmnisse diskutiert und vereinbarte Maßnahmen ggf. modifiziert werden können.

5.2 Der Schulleitungsworkshop (Modul SW)

Im Schulleitungsworkshop werden – nachdem im Vorfeld schon wesentliche organisatorische Absprachen des Fortbildungsteams mit dem Schulleitungsteam getroffen wurden – die Schulleitungsmitglieder über wesentliche Inhalte und relevante Argumente der Fortbildung informiert. Hierbei können auch die Bedarfe und Rahmenbedingungen der Schulen eruiert werden, damit das Fortbildungsteam möglichst adressatenorientiert vorgehen kann – und gegebenenfalls in Bezug auf mögliche Widerstände im Kollegium gewappnet ist.

Damit wird die anschließende Jahrgangsteamfortbildung schulintern sowohl inhaltlich als auch organisatorisch gut vorbereitet. Angesichts des für die Etablierung von Rahmenbedingungen zur Umsetzung multiprofessioneller Kooperation notwendigen Schulentwicklungsprozesses sowie der Verankerung entsprechender Ziele im Leitbild der Schule ist es für den Er-

folg der Fortbildung essenziell, dass die Schulleitung die Ziele und Inhalte der Fortbildung kennt und unterstützt. Da es Ziel der Fortbildung ist, das Jahrgangsteam als Teil des Gesamtkollegiums auf dem Weg zu gemeinsam geteilten inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken zu begleiten (vgl. Kap. 1) und weil Schulleitungen von zentraler Bedeutung für die Umsetzung von Innovationen in der Schule sind (vgl. Kap. 2), ist dieser Teil der Fortbildung unerlässlich. Nur wenn ein Commitment der Schulleitung zur Fortbildung erreicht werden kann und diese dem Entwicklungsvorhaben gegenüber positiv eingestellt ist, kann die Fortbildung in vollem Umfang wirksam sein. Sollte die Umsetzung als Workshop mit dem gesamten Schulleitungsteam nicht möglich sein, ist zumindest ein umfangreiches Vorgespräch mit der Schulleitung und/oder der didaktischen Leitung erforderlich.



Zielgruppe: Die Zielgruppe des Schulleitungsworkshops sind die Schulleitungsmitglieder (z.B. Schulleitung, Didaktische Leitung, Abteilungsleitung, Inklusionskoordinator:in) der fortzubildenden Schule(n). Wenn organisatorisch möglich, ist auch die Umsetzung als größerer Workshop gemeinsam mit der Leitung einer oder mehrerer Schulen möglich, die ein Netzwerk bilden (können), in dem alle gleichermaßen das Fortbildungskonzept durchlaufen.



Zielsetzung: Der Schulleitungsworkshop verfolgt das Ziel, die Schulleitung der fortzubildenden Schule(n) im Vorfeld über Hintergründe, Ziele und Vorgehen innerhalb der Jahrgangsteamfortbildung zu informieren. Das Rollenverständnis der Schulleitung für den anstehenden Entwicklungsprozess ist herauszustellen und zu klären. Weiterhin geht es darum, Absprachen über die Organisation der Fortbildung für das Jahrgangsteam und das Elternforum zu treffen. Dazu gehört neben einer rechtzeitigen Information und Einladung aller Beteiligten durch die Schulleitung insbesondere auch die Freistellung aller Jahrgangsteammitglieder vom Unterricht für den Zeitraum der Fortbildung und die damit verbundene Organisation von Vertretungsregelungen. Außerdem sollten räumliche Bedingungen geschaffen werden, unter denen die Fortbildung des Jahrgangsteams konzentriert und in guter Atmosphäre stattfinden kann. Sofern dies in der Schule selbst nicht möglich ist, sollte ein alternativer Ort in Betracht gezogen werden.



Zeitpunkt und Umfang: Der zeitliche Rahmen des Schulleitungsworkshops umfasst bei vollständiger Durchführung etwa 3 Stunden. Der Termin sollte mindestens vier Wochen vor der anderthalbtägigen Jahrgangsteamfortbildung stattfinden, damit dafür erforderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden können.



Aufbau: Der Schulleitungsworkshop beginnt mit dem Einstieg und dem Kennenlernen des Fortbildungs- und Schulleitungsteams, wodurch eine positive und kooperative Atmosphäre geschaffen wird. Im Anschluss erfolgt ein Impulsvortrag, der Konzeption und Ziele der Fortbildung erläutert. Hierbei werden die aktuellen schulischen Herausforderungen thematisiert und Strategien zu deren Bewältigung aufgezeigt. Die Bedeutung von Kooperation wird als Schlüssel zum Erfolg betont. Nach einer Kaffeepause werden Einblicke in die vier Module der Fortbildung gewährt. Die Informationen über die Inhalte der Jahrgangsteamfortbildung ermöglichen dem Schulleitungsteam, Struktur und Inhalte der Fortbildung besser zu verstehen. Die Veranstaltung schließt mit einer Besprechung offener Fragen, einem abschließenden Fazit und der Verabschiedung der Teilnehmer:innen. Durch diesen strukturierten Ablauf wird nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Raum für Interaktion und Klärung individueller Anliegen geschaffen.



Online-Materialien:

- Foliensatz für den Schulleitungsworkshop
- BiFoKi-Reader als Anschauungsmaterial

Hinweis zur Durchführung an mehreren Schulen

Bei mehreren Fortbildungen unterschiedlicher Schulteams in relativer zeitlicher Nähe (2-3 Monate) haben sich gemeinsame Workshops aller Schulleitungsteams im Rahmen einer halb- bis eintägigen Veranstaltung bewährt. Dieses alternative Format wurde im Rahmen des BiFoKi-Projekts erprobt und hat sich als sehr zielführend erwiesen, da so auch der Austausch auf Leitungsebene zwischen den Schulen bereits vor Beginn der Fortbildungen gefördert wird. Innerhalb einer Veranstaltung können einzelne Aufgaben aus dem Reader exemplarisch mit den Schulleitungen bearbeitet werden, was zum einen Transparenz aufseiten der Schulleitungen schafft und zum anderen den Fortbildenden einen Einblick in die Perspektive der leitenden Personen auf den Prozess der Kooperationsbeziehungen in den Schulen vermittelt. Für die gemeinsame Bearbeitung bieten sich die Aufgabenstellungen zu Übung 6: *Rollenhut* und Übung 7: *Planungs- und Durchführungsaufgaben* (als Beispiel für die Module A und B) sowie die Bearbeitung der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (als Beispiel für Modul D, Reader, S. 30-32) an. Entsprechende Folien sind am Ende des Foliensatzes enthalten (Folie 34-49).

Eine gemeinsam durchgeführte Veranstaltung für mehrere Schulteams ist auf den *Schulleitungsworkshop* beschränkt. Die Jahrgangsteamfortbildungen sollten dagegen immer schulbezogen durchgeführt werden, da es hierbei um die interne Verständigung des multiprofessionellen Personals über ihre Sichtweisen, Haltungen, Einschätzungen und Praktiken sowie um die Einigung über gemeinsame Ziele und Maßnahmen in der Einzelschule geht. Eine Öffnung zum Schulnetzwerk oder zu einer Partnerschule hin kann wiederum mit dem Reflexions-/Vernetzungstreffen erfolgen, bei dem man sich über Erreichtes und Noch-nicht-Erreichtes austauschen kann (vgl. Kap. 5.5).

Tabelle 2: Aufbau des Schulleitungsworkshops im Überblick

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Fo-lien	Inhalte/Übungen
SW.1	10 Min	Einstieg und Kennenlernen des Fortbildungs- und Schulleitungsteams	1-4	Begrüßung Vorstellung
SW.2	10 Min	Konzeption und Ziele der Fortbildung	5-9	Erläuterung der Fortbildungsziele und -struktur Übung 1 (A.3): <i>Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen</i> (Reader, S. 6)
SW.3	20 Min	Schulische Herausforderungen bewältigen	10-19	Thematisierung aktueller Herausforderungen für Schulen Umsetzung von Inklusion im Ganztags Enges und weites Inklusionsverständnis
SW.4	30 Min	Kooperation als Schlüssel	20-32	Multiprofessionelle Kooperation und Kooperation mit Familien als Schlüssel für die Umsetzung von Inklusion Definition und Varianten von Kooperation Forschungsstand zu den Voraussetzungen für Kooperation
	10 Min	Kaffeepause	33	
SW.5	45 Min	Einblicke in Modul A und B	34-44	Einführung des Ebenenmodells inklusiver Kooperation Vorstellung der Strukturierung der Fortbildungsmodule zur Multiprofessionellen Kooperation Beispielhafte Veranschaulichung der Übungen auf der individuellen Ebene (Übung 3 (A.6): <i>Schatzkiste</i> , Reader, S. 7), der interaktionellen Ebene (Übung 5 (A.9): <i>Teamentwicklungsuhr</i> , Reader, S. 10) sowie der Sachebene (Übung 6 (A.11): <i>Rollenhut</i> , Reader, S. 11-13; Übung 7 (A.12): <i>Planungs- und Durchführungsaufgaben</i> , Reader, S. 14) Diskussion der Übung 14 (B.15) <i>Exemplarische Aufgaben im Jahrgangsteam</i> (Reader, S. 24).
SW.6	45 Min	Einblicke in Modul C und D	45-49	Einführung der vier Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit Zusammenfassende Vorstellung der Inhalte von Modul C und D Erläuterung des Vorgehens zur Einbeziehung der Perspektiven der Eltern im Elternforum anhand der Übung 16 (C.3): <i>Elternperspektiven auf die Qualitätsmerkmale</i>
SW.7	10 Min	Besprechung offener Fragen, Abschluss und Verabschiedung	50-51	Diskussion über bedeutsame Schulentwicklungsthemen aus Schulleitungssicht Möglicher Rückgriff auf die sieben Merkmale guter inklusiver Schule Formulierung von erstrebenswerten und realistischen Zielen für die Jahrgangsteamfortbildung

SW.1: Einstieg und Kennenlernen des Fortbildungs- und Schulleitungsteams

Nach der Begrüßung (Folie 1) und einer kurzen Vorstellung aller beteiligten Personen (Folie 2) werden Ziele und Ablauf des Termins vorgestellt (Folien 3 und 4).

SW.2: Impulsvortrag – Konzeption und Ziele der Fortbildung

Nach der Überleitung in den Impulsvortrag (Folie 5) lernen die anwesenden Schulleitungsmitglieder die Hintergründe der Konzeption der Fortbildung und die einzelnen Bestandteile der Fortbildung sowie das zugrundeliegende Prozessmodell (vgl. Kap. 6) kennen (Folie 7 und 8). Die Bedeutung der miteinander verbundenen *Themen Multiprofessionelle Kooperation* einerseits und *Kooperation von Schule und Elternhaus* andererseits wird den Schulleitungsmitgliedern anhand des Fortbildungsdesigns vermittelt. Das Ziel liegt darin, den Schulleitungsmitgliedern die Chancen einer Durchführung der Fortbildung an ihrer Schule transparent zu machen, sodass sie potenzielle Wirkmechanismen mit Blick auf ihre Schulentwicklungsprozesse erkennen können (Folie 9). Darüber hinaus sollte den Schulleitungsmitgliedern deutlich gemacht werden, welche Bedeutung ihnen selbst im Weiterentwicklungsprozess ihrer Schule zukommt. Die Kernbotschaft ist, dass alle Maßnahmen des Fortbildungskonzepts darauf zielen, Schulen im Auf- und Ausbau inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken bei der Entwicklung jeweils »passender« Kooperationsbeziehungen zu unterstützen (vgl. Kap. 2 und 3). Am Ende dieses Teils des Impulsvortrags sollte den Schulleitungsmitgliedern die Gelegenheit gegeben werden, Rückfragen zur Konzeption und zu den Bausteinen der Fortbildung zu stellen.

SW.3: Impulsvortrag – Schulische Herausforderungen bewältigen

Im zweiten Teil der Fortbildung werden zentrale aktuelle Herausforderungen für Schulen in Deutschland beschrieben. Auf Folie 11 sind zentrale gesellschaftliche Erwartungen zusammengefasst, die an die Institution Schule heute gestellt werden. Der wachsende Abstimmungsbedarf sowohl innerhalb der Kollegien als auch mit den Eltern lässt sich u.a. mit den großen Herausforderungen begründen, vor denen die inklusiven Ganztagschulen stehen: Unter Verweis auf aktuelle Ergebnisse der großen internationalen Vergleichsstudien (IGLU, PISA, IQB-Bildungstrend) ist der hohe Qualifikationsdruck hervorzuheben, der bei gleichzeitig deutlich zunehmender Heterogenität der Schüler:innenschaft besondere Anforderungen

an die Schule stellt. Die Thematisierung kann das Schulleitungsteam zum Austausch darüber einladen, die schuleigenen Ressourcen und Hemmnisse darzulegen. Diese Einschätzung der Schulleitung kann in der anschließenden Jahrgangsteamfortbildung mit den Erfahrungen des Teams (Modul A) abgeglichen werden.

Die folgenden Folien (13 bis 16) bieten einen Überblick über Forschungsergebnisse zu inklusiv arbeitenden Ganztagschulen und stellen damit einen fundierten Einstieg ins Fortbildungsthema dar (vgl. Kap. 1). Es folgt eine knappe Erläuterung zur Einführung in das Thema schulische Inklusion (Folie 17). Die Kernbotschaft ist hier, dass die Schaffung individuell passender Lehr- und Lernbedingungen sowie von Möglichkeiten zur vollständigen Teilhabe aller Schüler:innen einen andauernden Entwicklungsprozess erfordert. Für die Erfüllung dieser bereits hinlänglich bekannten und dennoch nicht leicht umzusetzenden Anforderung an die Schule kann die gegenseitige Unterstützung und Kooperation im Jahrgangs- und Schulteam vielfältige wertvolle Möglichkeiten bieten. Die Fortbildenden können an dieser Stelle erfragen, wie die Schulleitungsteams die kooperativen Prozesse an ihrer eigenen Schule wahrnehmen und einschätzen, die insbesondere bezogen auf Schüler:innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen stattfinden. Zur Spezifizierung der Thematik wird auf der folgenden Folie 18 die Verteilung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe am Beispiel Nordrhein-Westfalens¹ dargestellt. Mit Verweis auf die großen Unterschiede in Bezug auf die Anteile von Schüler:innen mit ausgewiesenen Förderschwerpunkten einerseits und die Zuordnung zu den verschiedenen Förderkategorien andererseits (vgl. Kap. 1) kann hervorgehoben werden, dass die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung in den allgemeinen Schulen der Sekundarstufe besonders häufig vertreten und zugleich besonders häufig mit sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligenden Lebensbedingungen assoziiert sind.

Hieran anschließend kann thematisiert werden, wie hoch der Anteil von Schüler:innen mit ausgewiesenen sonderpädagogischen und auch anderen Unterstützungsbedarfen (z.B. neu zugewanderte Kinder und Jugendliche) in der jeweiligen Schule ist, wie viel Erfahrung die Schulteams mit Schüler:innen unterschiedlicher Bedarfe haben und wo diesbezüglich die Ressourcen,

1 Die Grafik kann mithilfe aktueller Daten der Kultusministerkonferenz bundeslandspezifisch angepasst werden.

aber auch die Herausforderungen gesehen werden. Dass Diversität nicht bei Schüler:innen mit bescheinigten Unterstützungsbedarfen beginnt, sondern im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (vgl. Kap. 1) auch weitere, zum Teil sich intersektional überschneidende Differenzlinien umfassen kann und bezogen auf unterschiedliche Maßstäbe nahezu alle Personen-gruppen (u.a. auch den Lehrkörper und die Elternschaft) in der Schule betrifft, wird anhand von Folie 19 verdeutlicht.

SW.4: Impulsvortrag – Kooperation als Schlüssel

Im Mittelpunkt des dritten Teils des Impulsvortrags steht das Thema Kooperation. Dazu bietet Folie 21 als Einstieg einen Überblick über ein mögliches Kooperationsnetzwerk. Anhand dieser Folie wird verdeutlicht, dass neben der gelingenden Zusammenarbeit innerhalb der Schule im Bedarfsfall auch die *außerschulischen Unterstützungssysteme* der Schule eine wichtige Unterstützung für die Förderung der Schüler:innen und damit wesentliche Kooperationskontakte darstellen (Folie 21). Insbesondere bei komplexen Problemlagen und steigenden Anforderungen kann ein (z.B. in der Verantwortung der Schulsozialarbeit) gut ausgebautes Unterstützungsnetzwerk für Entlastung sorgen, sodass sich das Schulpersonal auf die eigentlichen Kernaufgaben konzentrieren kann. Der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit dem Elternhaus kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Den familiären Hintergrund der Schüler:innen zu kennen und gleichzeitig die Eltern als Partner:innen in den Entwicklungsprozess ihrer Kinder einzubinden, ermöglicht vielfache Potenziale und kann den Lernerfolg deutlich steigern (vgl. Kap. 3). Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann darüber hinaus dazu beitragen, dass die Kinder Schule nicht ausschließlich als Lernort, sondern vielmehr als Teil ihrer Lebenswelt verstehen (Folie 22).

Folie 23 thematisiert die institutionelle Ebene schulische Kooperation. Die Fortbildenden können mit dem Schulleitungsteam abklären, welche Teamstrukturen in der Schule bereits existieren, wo (und in welcher Form) Zusammenarbeit an der jeweiligen Schule bereits stattfindet und wie diese ausgestaltet wird. Ergänzend lässt sich auf der folgenden Folie gemeinsam eine Definition *Professioneller Kooperation* erarbeiten und mit derjenigen von Spieß (2004) abgleichen (vgl. Kap. 2).

Die Intensität von kooperativen Handlungen variiert in Abhängigkeit von der Komplexität der Aufgaben. Unterschiedliche Varianten kooperativer Beziehungen werden daher anhand von Folie 25 systematisiert. Der gegen-

wärtige Grad der Zusammenarbeit im Schul- und Jahrgangsteam sowie die zugehörigen Voraussetzungen und Konsequenzen (vgl. Kap. 2.2) können anhand des Modells durch die Schulleitung eingeordnet und reflektiert werden. Zentrale Gelingensbedingungen für die Kooperation werden im Anschluss anhand von Folie 26 prägnant zusammengefasst.

Die langfristig positive Wirkung der kooperativen Zusammenarbeit wird anhand des Regelkreises (Folie 27) noch einmal deutlich. Die Erfolge kommen dabei sowohl den vorrangig adressierten Schüler:innen als auch allen anderen Beteiligten (Eltern, Lehrkräften und auch der Schulleitung) zugute (vgl. Kap. 2 und 3). Auf Folie 28 werden unter der Überschrift *Kooperation fällt nicht vom Himmel* zentrale Argumente zur innerschulischen Kooperation und zur Kooperation mit den Eltern herausgestellt. Die Kernbotschaft des ersten Fortbildungsmoduls wird anhand dieser Folie beschrieben: Kooperation wird trotz der positiven Bewertung durch die verschiedenen Akteursgruppen bislang nur selten auf hohem Niveau praktiziert. Durch die Teilnahme an der Fortbildung werden neue Chancen für die Teamentwicklung im Kollegium eröffnet. Anhand von Folie 29 wird im Anschluss verdeutlicht, dass ein solch großer Veränderungsprozess wie die Etablierung schulischer Inklusion und Kooperation typischerweise in mehreren Phasen verläuft, in denen auch mit Schwierigkeiten wie Abwehr und Trauer der Beteiligten über verloren gehende Routinen zu rechnen ist, die sich auf die wahrgenommene Kompetenz und Produktivität auswirken können. Bevor die positiven Auswirkungen sichtbar werden, ein neues Selbstvertrauen aufgebaut wird und die kollektive Selbstwirksamkeit im Kollegium wächst, braucht die Schulleitung daher einen langen Atem und muss auch mit Widerständen rechnen. Diese werden in der Jahrgangsteamfortbildung aufgegriffen, können bei einem einmaligen Termin aber nicht abschließend bearbeitet werden. Vielmehr ist damit der Startschuss für einen mittelfristigen Prozess gesetzt, der weiter begleitet werden muss.

Dass sich dieser Prozess lohnt, wird mit Verweis auf empirische Ergebnisse der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) (Wild et al., 2015; Lütje-Klose et al., 2018) verdeutlicht, in der die gemeinsame Übernahme von Verantwortung für alle Schüler:innen durch das Schulpersonal und die Entwicklung von Teamstrukturen als wesentliche Merkmale guter inklusiver Schulen herausgestellt wurden (Folie 30). Die Bedeutung, die der Schulleitung in diesem Zusammenhang für die Etablierung kooperativer Kulturen, Strukturen und Praktiken zukommt, kann mit Folie 31 anhand von Interviewergebnissen aus

dieser Studie sowie anhand der *Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen* (Folie 32) der Bertelsmann Stiftung (2016; siehe auch Arndt & Werning, 2016) verdeutlicht werden. Diese Merkmale sind die Grundlage für das erste, auch in der Jahrgangsteamfortbildung verwendete Reflexionsinstrument, das im Reader auf Seite 6 zu finden ist und eingesetzt werden kann, um die Sicht der Schulleitungs- und Jahrgangsteammitglieder auf die eigene Schule zu erheben – zunächst in Einzelarbeit und dann in Abgleich der verschiedenen Perspektiven. Eventuell zeigen sich dabei Unterschiede in den Einschätzungen der Teammitglieder, die diskutiert werden sollten.

Hinweis zur Durchführung

Im Anschluss an die Durchführung der Reflexionsübung zu den sieben Merkmalen guter inklusiver Schulen (Reader, S. 6) bietet sich an, gemeinsam zu klären und schriftlich festzuhalten, welche Ziele die Schulleitenden mit der Jahrgangsteamfortbildung in ihrem Kollegium erreichen wollen und welche Schwerpunkte ihnen besonders wichtig sind.

SW.5: Einblicke in Modul A und B

Nach einer Pause werden im zweiten Teil des Schulleitungsworkshops die vorgesehenen Inhalte der Jahrgangsteamfortbildung anhand der Folien und weiterer exemplarischer Übungen aus dem Reader besprochen. Auf Folie 35 wird zunächst das Modell der Ebenen zur Betrachtung kooperativer Prozesse (in Anlehnung an die Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al., 1985; vgl. Kap. 2.3) eingeführt, das die Fortbildungsmodule zur *Multiprofessionellen Kooperation* strukturiert. Beginnend mit der individuellen Ebene (Folie 36) werden zunächst die Leitfragen der Bearbeitung vorgestellt und die wichtigsten exemplarischen Übungen anhand des Readers erläutert: Übung 3 (A.6): *Schatzkiste* (Folie 37, Reader, S. 7) wird als Beispiel für die Bearbeitung der individuellen Ebene erläutert, Übung 5 (A.9): *Teamentwicklungsuhr* für die interaktionelle Ebene (Folie 39, Reader, S. 10). Übung 6 (A.11) *Rollenhut* (Folie 41, Reader, S. 11-13) und Übung 7 (A.12) *Planungs- und Durchführungsaufgaben* (Folie 42, Reader, S. 14) stehen für die Sachebene (für die genauen Beschreibungen und Einordnungen der Aufgaben vgl. Kap. 5.3.1 und die online verfügbaren didaktischen Kommentierungen der Übungen). Insbesondere die

letztgenannte Aufgabe der Zuordnung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu den einzelnen im Kollegium vertretenen Professionen bietet sich auch für die Bearbeitung im Schulleitungsworkshop an, um die Perspektiven der Schulleitung auf dieses für die Schulentwicklung wichtige Thema zu eruieren und mit ihr darüber ins Gespräch zu kommen. Dasselbe gilt für Übung 14 (B.15): *Exemplarische Aufgaben im Jahrgangsteam* (Folie 44, Reader S. 24). Diese Themen können, ebenso wie andere ggf. brisante und/oder kontrovers diskutierte Fragen, gut im Anschluss an die Jahrgangsteamfortbildung in einer Nachbesprechung erneut mit dem Schulleitungsteam aufgegriffen werden.

SW.6: Einblicke in Modul C und D

Ebenso wie die Inhalte von Modul A und B der Jahrgangsteamfortbildung werden auch die Inhalte von Modul C und D im Schulleitungsworkshop zusammenfassend vorgestellt und können vom Schulleitungsteam exemplarisch erprobt werden. Zentral sind hier die vier Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013; vgl. Kap. 3), die zum einen im Elternforum (Modul C), zum anderen in der Jahrgangsteamfortbildung (Modul D) bearbeitet werden. Auf den Folien 46 und 47 werden die Merkmale im Überblick vorgestellt. Je nach Zeit kann ergänzend ein erläuternder Film der Vodafone Stiftung² gezeigt werden. Die Schulleitungsmitglieder werden darauf vorbereitet, dass im Elternforum die Perspektiven der Eltern des betreffenden Jahrgangs auf die Kooperation mit der Schule in Übung 17 (C.3): *Elternperspektiven auf die Qualitätsmerkmale* (Folie 48) erfragt werden. Anhand von Folie 49 wird erläutert, dass die Rückmeldungen im Anschluss an das Elternforum in Modul D als Grundlage für die Reflexion und Weiterentwicklung der Maßnahmen zur Elterneinbindung genutzt werden (Übung 20 (D.6): *Pairing & Sharing*, Reader, S. 32). Exemplarisch kann die Übung zur Einschätzung des Standes der Schule für die einzelnen Qualitätsmerkmale auch mit der Schulleitung durchgeführt werden, um die Einschätzung der Schulleitung mit dem Kollegium und den Eltern abzugleichen (Übung 18 (D.4): *Bestandsaufnahme zu Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit*, Reader, S. 30 bis 31).

² Link zum Video: https://youtu.be/bfpK4RSBoRo?si=yYd3RRReo_XyuO7Nh.

SW.7: Besprechung offener Fragen, Abschluss und Verabschiedung

Den Abschluss des Schulleitungsworkshops bildet – ggf. unter Rückgriff auf die Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen (Folie 32) – eine Diskussion über die aus Sicht der Schulleitung bedeutsamen Schulentwicklungsthemen, für die das Fortbildungsprogramm anschlussfähig ist. Gemeinsam sollen für die Jahrgangsteamfortbildung Ziele formuliert werden, die erstrebenswert und realistisch sind (Folie 50).

5.3 Die Jahrgangsteamfortbildung zur multiprofessionellen Kooperation

Die Kooperation im multiprofessionellen Team ist ein zentrales Merkmal guter inklusiver Schulen. Daher werden in den Modulen A und B der Jahrgangsteamfortbildung die wichtigsten Wissensinhalte für die Mitglieder professioneller Jahrgangsteams entlang der in Kapitel 2 vorgestellten Ebenen kooperativer Prozesse vermittelt und anhand von Übungen auf die Arbeit im eigenen Team angewandt. Hierdurch werden die theoretischen Grundlagen für eine gelingende Kooperation sowie empirische Befunde zu zentralen Voraussetzungen für deren Umsetzung vermittelt, der Status quo des Teams evaluiert und Zielperspektiven auf verschiedenen Ebenen gemeinsam erarbeitet. Die Einführung in grundlegende Aspekte der Kooperation bildet auch die Grundlage für die gemeinsam im Jahrgangsteam verantwortete Weiterentwicklung der Kooperation mit Familien im Modul D des Fortbildungskonzepts. Am Ende der Module A und B soll das Team den aktuellen Stand der eigenen multiprofessionellen Kooperation einschätzen können und vorhandene Ressourcen kennen sowie eine Verständigung darüber erreicht haben, welche Ziele man als nächstes angehen will. Diese können sowohl die Kooperation im Jahrgangsteam betreffen (z.B. die Gestaltung und Taktung von Teamsitzungen) als auch inhaltliche Ziele (z.B. die Einigung über gemeinsame Strategien des Klassenmanagements oder der Förderplanung) umfassen, die kooperativ bearbeitet werden sollen.

Das übergeordnete Ziel der Jahrgangsteamfortbildung, zur Weiterentwicklung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur durch den Aufbau tragfähiger Kooperationsstrukturen beizutragen, wird in den verschiedenen Modulen nicht nur explizit zum Thema gemacht, sondern zugleich durch die gewählten Arbeitsformen unterstützt. Dabei wird maßgeblich auf

Methoden des kooperativen und selbst gesteuerten Lernens (Green & Green, 2005) zurückgegriffen, die im Sinne eines *didaktischen Doppeldeckers* zugleich den Gegenstand der Fortbildung aufgreifen, indem sie Selbsterfahrungen im kooperativen Handeln ermöglichen. Ein immer wiederkehrendes Prinzip bei der Durchführung der verschiedenen Übungen ist das Muster des Think-Pair-Share, durch das alle Beteiligten aktiviert und zum eigenständigen Bearbeiten einer Aufgabe herausgefordert werden, bevor sie darüber zunächst mit einer Partnerin/einem Partner oder in einer Kleingruppe in den Austausch treten und ihre Ergebnisse dann ins Plenum einbringen.

Think-Pair-Share

Das Prinzip des Think-Pair-Share ist eine Arbeitsweise des kooperativen Lernens (Green & Green, 2005), die in drei Schritten abläuft: (1) Die Beteiligten bearbeiten die Aufgabenstellen zuerst individuell, (2) anschließend werden Paare gebildet und die individuellen Ergebnisse abgeglichen, (3) im letzten Schritt werden (je nach Gruppengröße) die Ergebnisse entweder direkt im Plenum besprochen oder zwei Teilgruppen gebildet, in denen die Ergebnisse der unterschiedlichen Paare zusammengetragen und in größerer Gruppe besprochen werden.

5.3.1 Modul A: Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen (Teil 1)



Zielsetzung: Modul A dient dem Einstieg in die Themen Inklusion und Ganztagschule sowie Kooperation und Teamarbeit (vgl. Kap. 1 und 2). Das Ziel liegt darin, Chancen und Herausforderungen auf der individuellen Ebene sowie der interaktionellen Ebene der multiprofessionellen Kooperation zu erkennen und im Jahrgangsteam zu bearbeiten (vgl. Kap 2). Zum Ende des Moduls erfolgt die Überleitung in die Arbeit auf der Sachebene, in deren Fokus die Klärung der Inhalte der Kooperation sowie die Klärung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten steht. Die Kernbotschaft in diesem Modul ist die Grundannahme der Fortbildung, dass multiprofessionelle Kooperation eine wichtige Bedingung zur Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Lernumgebung für alle Schüler:innen in der

inklusive Schule ist. Zudem sollen sich alle Mitglieder des Jahrgangsteams selbst als aktiver Teil im kooperativen Prozess verstehen (lernen).



Zeitpunkt und Umfang: Modul A ist in 13 thematische Abschnitte gegliedert, die für eine vierstündige Blockveranstaltung (inklusive Pausen) konzipiert sind. Bei einer Durchführung der vollständigen Jahrgangsteamfortbildung als zweitägige Blockveranstaltung empfiehlt es sich, morgens mit Modul A zu starten und das dreistündige Modul B nach einer Mittagspause durchzuführen. Wenn eine andere Zeitplanung mit Aufteilung des Moduls erforderlich sein sollte, so ist eine Unterbrechung nach Abschnitt A.5 oder A.9 möglich (vgl. Kap. 5.6).



Aufbau des Moduls: Das Fortbildungsmodul beginnt mit einer kurzen Begrüßung und Vorstellung, gefolgt von organisatorischen Hinweisen. Ein einführender Vortrag thematisiert die Merkmale inklusiver Ganztagschulen. Anschließend reflektieren die Teilnehmenden den Stand ihrer eigenen Schule, wobei sie die Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen einschätzen. Die erarbeiteten Themen werden zusammengefasst, und es erfolgt eine Übung zum *Ebenenmodell der inklusiven Kooperation*.

Der nächste Abschnitt widmet sich der Definition von Kooperation einschließlich eines Films zur Veranschaulichung. Es folgt ein Input zu Chancen und Bedingungen gelingender Kooperation. In den folgenden Einheiten werden die individuelle, die interaktionelle und die Sachebene jeweils mit entsprechenden Übungen und Inputs dargestellt. Das Modul schließt mit einer Ergebnissicherung im Plenum. Eine Übersicht des Ablaufs des Moduls mit den dazugehörigen Folien sowie der Übungen ist in Tabelle 3 zu finden.



Online-Materialien:

- Foliensatz Modul A
- Reader
- Didaktische Kommentierung der Übungen 1—7
- Merkposten und Postkarten für Entwicklungsvorhaben
- Poster *Ebenenmodell der inklusiven Kooperation*
- Poster *Schatzkiste*
- Poster *Rollenhut* (je nach Anzahl der Professionen 3-5 Exemplare)
- Video *Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen* (YouTube)
- Video *IGS am Wald*

Tabelle 3: Aufbau Modul A im Überblick

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Folien	Inhalte/Übungen
A.1	10 Min	Begrüßung und Vorstellung, Organisatorisches	1-4	Eröffnung der Fortbildung mit gegenseitiger Vorstellung des Fortbildungsteams und der Teilnehmenden, Erläuterung des Gesamtkonzeptes und des geplanten Ablaufs, Verständigung über Ziele und Zeiten
A.2	20 Min	Merkmale inklusiver Ganztagschulen (Input)	5-19 (20-25)	Einführender Vortrag zum Zusammenhang von Inklusion, Schulentwicklung und multiprofessioneller Kooperation Optional: Vertiefende Besprechung der Teamebenen
A.3	20 Min	Reflexion des Standes der eigenen Schule	26-31	Übung 1 (A.3): <i>Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen</i> in Kleingruppen: Einschätzung der eigenen Schule (Folie 28, Reader, S. 6) Resümee der Übung und Zusammenfassung möglicher Themen der Kooperation im Jahrgangsteam
A.4	20 Min	Erarbeitung von Merkmalen der Kooperation	32-33	Übung 2 (A.4): <i>Zeichenübung: Was ist für Sie Kooperation?</i> (Folie 33) Sammlung wesentlicher Aspekte von Kooperation am Ebenenmodell (Plakat)
A.5	20 Min	Teamarbeit in der Schule: Definition von Kooperation (Input und Veranschaulichung)	34-43	Input zu Varianten kooperativer Beziehungen Film <i>IGS am Wald</i> mit Besprechung (Folie 38; Video 12 Min) Ergänzung der Sammlung am Ebenenmodell, Input zu Chancen und Bedingungen gelingender Kooperation
10 Min	Pause		44	

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Folien	Inhalte/Übungen
A.6	20 Min	Kooperation in der Schule: Individuelle Ebene	45-52	Einführung zur individuellen Ebene Übung 3 (A.6): <i>Schatzkiste</i> (Folie 52, Reader, S. 7)
A.7	15 Min	Kooperation in der Schule: Interaktionelle Ebene (Input und Veranschaulichung)	53-61	Einführung zur interaktionellen Ebene Optional: Film <i>IGS am Wald</i> (Folie 57; Video ab Min. 13 abspielen) oder eigenes Team
A.8	(10 Min)	Optionale Übung: Einschätzung einer Kooperationsbeziehung	56	Übung 4 (A.8): <i>Einschätzung einer Kooperationsbeziehung</i> (Folie 56, Reader, S. 8/9)
A.9	15 Min	Teamentwicklungsuhr (Übung in Einzel- und Partnerarbeit)	61	Übung 5 (A.9): <i>Teamentwicklungsuhr</i> (Folie 61; Reader, S. 10)
10 Min	Pause		62	
A.10	10 Min	Kooperation in der Schule: Sachebene - Rollen und Aufgaben (Input)	63-68	Einführung zur Sachebene: Rollen und Aufgaben Sammlung von Aufgaben im Team, ergänzt durch KMK (Folie 66)
A.11	25 Min	Rollenhut (Übung zu Rollen und Aufgaben)	69 70-73	Übung 6 (A.11): <i>Rollenhut</i> (Reader, S. 11-13); Vorstellung unterschiedlicher Hüte im Plenum Input zu Unterschieden zwischen den Rollen der Lehrkräfte der allgemeinen Schulformen, sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Folien	Inhalte/Übungen
A.12	20 Min	Planungs- und Durchführungsaufgaben (Übung in Kleingruppen)	74-75	Übung 7 (A.12) in Kleingruppen: <i>Planungs- und Durchführungsaufgaben</i> (Reader, S. 14)
A.13	15 Min	Ergebnissicherung und Absprachen zur Weiterarbeit	76	Ergebnissicherung

A.1: Vorstellung und Organisatorisches

Abschnitt A.1 dient der Vorstellung der Fortbildung sowie des Moderator:innen- und Jahrgangsteams sowie einer Einführung in das Thema *multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Schulen*. Die ersten vier Folien dienen zur Begrüßung und organisatorischen Einführung in die Fortbildung. Sie umfassen die Titelfolie (Folie 1), eine Folie zur persönlichen Vorstellung der Fortbildner:innen (Folie 2), eine Gesamtübersicht über alle Module der Fortbildung (Folie 3) sowie eine Folie zur Darstellung des zeitlichen Ablaufs am ersten Fortbildungstag (Folie 4).

Nach der Begrüßung und einer eigenen Vorstellung (Folie 1 und 2) sollten alle Teilnehmer:innen ein Namensschild basteln. Daran schließt sich eine kurze Vorstellungsrunde aller anwesender Personen aus dem Jahrgangsteam an. Nicht nur die Fortbildner:innen, sondern auch einzelne Personen aus dem Jahrgangsteam kennen ggf. noch nicht alle anwesenden Personen. Es hat sich als hilfreich erwiesen, dass sich die Fortbildner:innen während der Vorstellungsrunde kurze Notizen zu den jeweiligen Professionen und Schwerpunkten machen, um im Verlauf der Fortbildung möglicherweise professionsbezogene Sichtweisen oder Arbeitsbedingungen einbeziehen und Angebote zur Reflexion machen zu können. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass in manchen Jahrgangsteams bereits an dieser Stelle mögliche (unterschwellige) Konflikte oder besonders relevante Themen explizit oder implizit angesprochen werden. Diese sollten festgehalten und später an den passenden Stellen aufgegriffen werden, möglichst sichtbar im Raum, z.B. auf Karten an einer Stellwand oder digital. Darüber hinaus kann eine erste Einschätzung erfolgen, wie viel Erfahrung die Beteiligten mit der Arbeit in der inklusiven Schule und im Jahrgangsteam mitbringen.

Anschließend wird die Fortbildung als Ganzes vorgestellt (Folie 3). Hierbei sollen vor allem die Zusammenhänge zwischen der Arbeit an der team-internen Kooperation in den Modulen A und B und der Kooperation mit Familien in den Modulen C und D herausgestellt werden. Im Anschluss an den inhaltlichen Überblick wird der Tagesablauf vorgeschlagen (Folie 4). Der vorgeschlagene Zeitplan ist prototypisch zu verstehen. Anpassungen sollten durch vorherige Absprachen mit der Schulleitung und dem Jahrgangsteam abgeklärt werden (vgl. Kap. 5.6). Soweit möglich oder wenn nötig können die Pausenzeiten auch mit dem Jahrgangsteam individuell vereinbart werden. Die Reihenfolge der Module oder der jeweiligen Inhalte sollte hingegen nicht verändert werden, da diese systematisch aufeinander aufbauen und auf erarbeitete Ergebnisse später zurückgegriffen wird.

A.2: Merkmale inklusiver Ganztagschulen

In Abschnitt A.2 stehen die Einführung in das *Ebenenmodell der inklusiven Kooperation* (vgl. Kap. 2) und ein erster Input zur *kulturell-gesellschaftlichen Ebene* sowie zu *Merkmale guter inklusiver Ganztagschulen* im Zentrum. Für den Einstieg werden die mit dem Jahrgangsteam zu bearbeitenden Ebenen inklusiver Kooperation zunächst mit der zugänglichen Metapher der *Schule als Haus mit mehreren Stockwerken* eingeführt (Folie 5). Hieran kann die Relevanz jeder Ebene sowie deren Interdependenz einprägsam gezeigt werden. Die Basis, das Fundament des Hauses, wird durch das Menschenrecht auf Teilhabe aller Schüler:innen und die damit verbundene Verpflichtung zur schulischen Inklusion (vgl. Kap. 1) gelegt. Diese Verpflichtung ist mit einer bestimmten *Kultur* und Wertorientierung sowie einem politischen Auftrag an die Institution Schule verbunden. Auf institutioneller Ebene, im Erdgeschoss, geht es daher um die schulischen *Strukturen* und Bedingungen der inklusiven Arbeit. Dabei ist es besonders relevant hervorzuheben, dass sich die Ressourcen und Rahmenbedingungen je nach Schule unterscheiden und deshalb jede Schule einen eigenen Umgang mit den jeweils bestehenden Herausforderungen entwickeln muss. In der ersten Etage des Hauses werden die interaktionelle und die Sachebene verortet. Sie umfassen die konkrete Umsetzung der pädagogischen Arbeit in Unterricht, Förderung und Ganztags sowie Absprachen über Zuständigkeiten. Die Umsetzung erfolgt durch die in der Schule tätigen Professionen und Personen. Die individuelle Ebene findet sich im Dach des Hauses und steht für die unterschiedlichen *Einstellungen und Haltungen*, das Wissen und die Kompetenzen aller an Schule beteiligten Personen.

Anschließend wird das Ebenenmodell der inklusiven Kooperation in Form eines Dreiecks mit einem Umkreis (in Anlehnung an das Modell der themenzentrierten Interaktion TZI nach Cohn, gemäß der Theorie integrativer Prozesse nach Reiser et al. 1986; vgl. Kap. 2.3) gezeigt (Folie 6), das auch als Plakat an der Wand hängt und mit dem während der gesamten Fortbildung gearbeitet wird. Zwei Aspekte der Fortbildung sollen an dieser Stelle besonders betont werden:

- (a) Die (Weiter-)Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation ist kein Selbstzweck, sondern verfolgt das Ziel, den *Bildungserfolg aller Schüler:innen* zu fördern, und
- (b) Alle Ebenen wirken wechselseitig aufeinander ein und werden daher im Rahmen der Fortbildung gleichermaßen bearbeitet.

Mit dieser Erkenntnis wird das Motto der Fortbildung auf der nächsten Folie noch einmal herausgestellt (Folie 7): »Kooperation fällt nicht vom Himmel«, sondern muss durch die multiprofessionellen Teams erarbeitet werden, um davon zu profitieren.

Zunächst wird die kulturell-gesellschaftliche Ebene des Modells betrachtet (Folie 8). Die kurze Darstellung der an Schulen herangetragenen Erwartungen und Herausforderungen von außen (Folie 9) soll verdeutlichen, dass für die Schulen ein großer Abstimmungsbedarf besteht, auf den diese mit der Entwicklung kooperativer Strukturen reagieren müssen. Erfahrungsgemäß werden an dieser Stelle von Teilnehmer:innen als unzureichend wahrgenommene Rahmenbedingungen eingebracht. Diese Erfahrungen sollten auch ausreichend Raum bekommen und anerkannt werden, ohne allerdings die im Rahmen der Fortbildung fokussierten eigenen Handlungsmöglichkeiten zu überlagern: Hier ist darauf zu achten, dass der Fortgang der Fortbildung nicht durch Äußerungen von Unzufriedenheit und Vorbehalten gefährdet wird. Ein solches *Tal der Tränen* mit der Erkenntnis, dass sich an den äußeren Rahmenbedingungen und Vorgaben auch durch die Fortbildung nicht grundsätzlich etwas ändern lässt, musste an den bisher durchgeführten BiFoKi-Fortbildungen häufig zunächst durchschritten werden, bevor die Teams sich auf die Fokussierung der vorhandenen Handlungsspielräume und damit die Weiterarbeit an ihren eigenen kooperativen Prozessen und inklusiven Strukturen im Kollegium einlassen konnten. Dabei kann ein Verweis auf Beispiele guter inklusiver Schulen (wie z.B. der mit dem Jakob-Muth-Preis oder dem

Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen) hilfreich sein, denen es auch unter z.T. widrigen äußeren Bedingungen gelungen ist, sich als Team weiterzuentwickeln und unter Nutzung der vorhandenen Ressourcen inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken in ihrer Schule zu etablieren, mit denen sie eine hohe Schulqualität für ihre pädagogische Arbeit und bestmögliche Förderung für ihre heterogene Schüler:innenschaft erreichen konnten.

Anhand der Folien 10 und 11 wird dem Jahrgangsteam verdeutlicht, warum die BiFoKi-Fortbildung nicht nur die Kooperation zwischen Lehrkräften, sondern auch die mit Ganztagspersonal, Schulsozialarbeit und Eltern in den Blick nimmt. Inklusive Schulen sind idealerweise zugleich Ganztagschulen, um für alle Schüler:innen die Chancen auf soziale und akademische Partizipation zu verbessern. Die zuvor erörterten Herausforderungen machen nicht nur eine enge Abstimmung des Jahrgangsteams mit den sozialpädagogischen Fachkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften notwendig, sondern auch eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern. Zudem geht die Zusammenarbeit der Schule auch über diese unmittelbaren Kooperationspartner:innen hinaus und betrifft die Vernetzung mit außerschulischen Unterstützungssystemen wie der Schulpsychologie, Jugendhilfe und weiteren sozialräumlichen Partnern. Dies wird durch das Bild eines Spinnennetzes auf Folie 12 veranschaulicht, in dem Kinder und Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen aufgefangen werden können.

Anhand der Folien 13-17 wird das Thema schulische Inklusion aufgegriffen und die der Fortbildung zugrunde liegende Haltung verdeutlicht (vgl. Kap. 1). Dazu gehört die Beschulung von Schüler:innen mit ganz unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (Folie 15), aber ebenso auch die Berücksichtigung weiterer Entwicklungschwierigkeiten, die sich auf die schulische Teilhabe auswirken können. Ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis wird anhand der Folien 16 und 17 verdeutlicht, dass Heterogenität im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention nicht nur die Differenzkategorie »Behinderung« bzw. »sonderpädagogischer Förderbedarf« umfasst, sondern alle marginalisierenden Entwicklungsbedingungen (z.B. soziale Benachteiligung, Flucht oder Traumata) und letztlich alle Schüler:innen adressiert, die jeweils individuelle Fähigkeiten, Interessen, familiäre Hintergründe und unter Umständen auch Problemlagen mit in die Schule bringen.

Mit Folie 17 wird anschließend der Bogen zur Heterogenität der Kolleg:innen innerhalb einer Schule und eben auch des Jahrgangsteams geschlagen. Für das Team gilt genau wie für die Schüler:innen, dass alle Kolleg:innen mit

unterschiedlichen persönlichen Vorerfahrungen und professionellen Hintergründen, Kompetenzen und Vorlieben in die Schule kommen. Vor diesem Hintergrund wird nochmals die Bedeutung der Kooperation zwischen den unterschiedlichen Akteur:innen des multiprofessionellen Teams in inklusiven Ganztagschulen betont (Folie 18). Eine wichtige Botschaft in diesem Abschnitt ist die Verortung des Jahrgangsteams innerhalb der gesamten Struktur einer Schule mit ihren unterschiedlichen Teamebenen (Folie 19). An dieser Stelle hat es sich als hilfreich erwiesen, die Teilnehmenden zu fragen, welche der dargestellten Teams an der eigenen Schule bereits vorhanden sind. In vielen weiterführenden Schulen gibt es Fachteams und Klassenteams, aber oft nur ein formal arbeitendes Jahrgangsteam und z.T. kein fest installiertes Beratungsteam, welches meist aus Beratungslehrkräften mit einer Zusatzqualifikation für diese Aufgabe, Fachkräften der Schulsozialarbeit und sonderpädagogischen Lehrkräften besteht und die Klassenlehrkräfte in schwierigen Situationen unterstützen kann. Sollte es an der Schule (noch) kein Beratungsteam geben und äußern die Teilnehmer:innen Interesse an dieser Teamstruktur, dann kann eine tiefergehende Thematisierung im Laufe der Fortbildung im Modul B (Institutionelle Ebene) als optionaler Inhalt aufgenommen werden. Die Folien 20-25 beschreiben die unterschiedlichen Teams genauer und können bei Bedarf eingesetzt werden, wenn an dieser Stelle weiterer Klärungsbedarf über die unterschiedlichen Funktionen der Teams besteht. In Schulen, die bereits als Teamschulen gut aufgestellt sind, können diese Folien übersprungen werden.

A.3: Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen

Um die erste Übung einzuleiten, werden anhand von Studienergebnissen Gelingensbedingungen guter inklusiver Schulen vorgestellt (Folie 26 und 27; vgl. Kap. 1). Im Rahmen der *Übung 1 (A.3): Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen* ist es die Aufgabe des Jahrgangsteams, den IST-Zustand der Merkmale an der eigenen Schule einzuschätzen und deren Wichtigkeit aus ihrer Sicht zu bewerten (Folie 28, Reader, S. 6). Wenn die Schule bzw. die Teammitglieder noch wenig Inklusionserfahren sind, können optional zu einzelnen Merkmalen Ausschnitte aus dem gleichnamigen Film der Bertelsmann Stiftung gezeigt werden, der positive Beispiele enthält (auf YouTube verfügbar, vgl. Reader, S. 6).

Die Reflexionsfragen zur Übung (vgl. Reader, S. 6) werden zunächst in Einzel- und Partnerarbeit und anschließend in der Plenumsdiskussion be-

arbeitet. Die Teilnehmer:innen sollen erst jede:r für sich die folgenden Fragen beantworten: »Wo stehen Sie mit Ihrem Kollegium zurzeit im Hinblick auf die Umsetzung der sieben Merkmale guter inklusiver Schulen?«, »Welche Merkmale sind Ihnen besonders wichtig?«, »Welche Merkmale sind bei Ihnen bereits zu Ihrer Zufriedenheit umgesetzt?« und »Welche Merkmale wollen Sie zukünftig verstärkt in den Blick nehmen?« (Folie 29). Anschließend sollen die Teammitglieder zunächst in Kleingruppen ihre Einschätzungen abgleichen. Abschließend wird im Plenum diskutiert, zu welchen Merkmalen in Bezug auf den Umsetzungsstand an der eigenen Schule oder die Dringlichkeit im Jahrgangsteam Dissens besteht. Dies ermöglicht, einen ersten Eindruck über mögliche Veränderungsbedarfe und *Baustellen* an dieser Schule und in diesem Team zu gewinnen, die im weiteren Verlauf der Fortbildung angesprochen werden können. Es hat sich als hilfreich erwiesen, die in der Plenumsdiskussion zu dieser Übung als relevant erachteten Stichpunkte auf Moderationskarten zu notieren und darauf im weiteren Verlauf bzw. spätestens zum Ende der Fortbildung zurückzukommen.

Der Abschnitt endet mit der Kernbotschaft, dass multiprofessionelle Kooperation im Jahrgangsteam eine Grundlage für die positive Bearbeitung sehr unterschiedlicher Herausforderungen an einer Schule ist, ihr Gelingen jedoch keinen Automatismus darstellt (Folie 30). Auf Folie 31, werden abschließend die Fragestellung der Fortbildung und die anstehenden Aufgaben für den weiteren Verlauf prägnant formuliert: Wie soll die Kooperation im Jahrgangsteam konkret gestaltet werden? Es geht um die Klärung von wechselseitigen Erwartungen, die Formulierung von Regeln der Zusammenarbeit, die Aushandlung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten und letztlich um verbindliche Absprachen im Jahrgangsteam.

A.4: Erarbeitung von Merkmalen der Kooperation

In Abschnitt A.4 beginnt die Arbeit zum Ebenenmodell inklusiver Kooperation. Um das Thema einzuleiten, wird Übung 2 (A.4): *Zeichenübung: Was ist für Sie Kooperation?* (Folie 33) durchgeführt. Hierin sollen die Teilnehmenden in Partnerarbeit mit einem gemeinsam gehaltenen Stift und ohne miteinander zu sprechen oder anderweitig zu kommunizieren ein Haus, einen Baum und ein Tier zeichnen. Anschließend sollen sie ihre Zeichnung gemeinsam signieren. Diese spielerische Übung, die durch die ungewöhnliche Aufgabenstellung den sonst üblichen Kommunikationsrahmen irritiert, lockert oft die Atmosphäre und führt zu einer Annäherung der Partner:innen, sodass

auch ein emotionaler Zugang zum Thema Kooperation entsteht. Auch kann anhand dieser Übung bereits deutlich werden, welche Mitglieder des Jahrgangsteams ggf. Hemmungen haben und einer Teilnahme an der Übung mit Skepsis begegnen. Nach einer gegenseitigen Präsentation der entstandenen *Kunstwerke* wird im nächsten Schritt dazu angeregt, über Aspekte gelingender oder misslingender Kommunikation und Kooperation nachzudenken. Im anschließenden Austausch zu den Fragen *Was haben Sie erlebt? Wie ging es Ihnen damit?* werden die unterschiedlichen Perspektiven während der Übung sowie die eigene Position innerhalb des Jahrgangsteams besprochen. Während der Wortbeiträge der Teilnehmenden werden zentrale Stichworte notiert, die auf dem Poster zum Ebenenmodell inklusiver Kooperation den entsprechenden Ebenen zugeordnet werden. Häufig werden dabei auch Beispiele genannt, die sich mehreren Ebenen zuordnen lassen. So kann zum Beispiel das Stichwort »sich leiten lassen« sowohl der individuellen Ebene zugeordnet werden, wenn es um die Bereitschaft der Beteiligten geht, als auch auf der interaktionellen Ebene als Beispielaussage für die nonverbale Aushandlung genutzt werden. Indem die Beispiele nach Abschluss der Wortbeiträge der Jahrgangsteammitglieder aufgegriffen und zusammengefasst werden, können die Fortbildner:innen die Ebenen des Modells erklären und damit die Grundlage für die weitere Arbeit mit dem Modell legen.

A.5: Teamarbeit in der Schule – Definition von Kooperation

Auf der Grundlage der Beiträge der Teilnehmenden aus der Übung 2 in Abschnitt A.4 können meist bereits wesentliche Aspekte der im Folgenden vorzustellenden Definition von Kooperation erarbeitet werden. Die Folien 34-37 führen tiefer in das Thema (professionelle) Kooperation ein. Im Anschluss an die Definition von Kooperation nach Spieß (2004) werden auf Folie 36 *vier Varianten der Kooperation* in Anlehnung an die Modelle von Gräsel et al. (2006) und Marvin (1998) vorgestellt (vgl. auch Kapitel 2.2). Auch hier ist zu empfehlen, das Modell durch Beispiele aus dem Schulalltag zu veranschaulichen. Das Modell erlaubt es den Mitgliedern des Jahrgangsteams, unter Rückgriff auf die zugehörigen Voraussetzungen (Autonomie, Vertrauen sowie gemeinsame Ziele und Aufgaben) unterschiedliche Varianten von Kooperation zu unterscheiden und vor diesem Hintergrund die eigenen Kooperationsaktivitäten und -konstellationen hinsichtlich der Passung zur jeweiligen Zielsetzung zu reflektieren. Am Beispiel des Films »IGS am Wald« wird exemplarisch eine Einordnung in die Varianten des Modells eingeübt.

Hinweis zum Film *IGS am Wald*

Der für die Fortbildung produzierte Film dient der beispielhaften Veranschaulichung in mehreren Phasen der Fortbildung. Zeigen Sie zunächst lediglich die ersten 12 Minuten, nicht das gesamte Video. Im ersten Teil des Films wird – im Anschluss an die Vorstellung der Teammitglieder – eine problemhaltige Situation aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt. Die Auflösung des dargestellten Problems kann, in Abhängigkeit vom Diskussionsverlauf und der zur Verfügung stehenden Zeit, entweder direkt im Anschluss in eigenen Worten zusammengefasst oder in **Abschnitt A.6** wieder aufgegriffen werden.

Anschließend werden wesentliche Merkmale eines Teams anhand einer weiteren Abbildung von Popp, Melzer und Methner (2023) zusammenfassend erläutert (Folie 37). Auch hier empfiehlt sich, die Merkmale anhand von Beispielen mit Leben zu füllen. Dafür kann das Film-Beispiel der *IGS am Wald* (Folie 38) genutzt werden, anhand dessen sich auch die unterschiedlichen Varianten der Kooperation und die verschiedenen Perspektiven der Professionen auf ein und dieselbe Situation sowie typische Probleme der Zusammenarbeit exemplarisch beobachten lassen.³ Der Film bietet eine Gesprächsgrundlage (Folie 39), um im Team über die multiprofessionellen Perspektiven auf die Ausgestaltung gemeinsamer Aufgaben zu diskutieren. So lässt sich ein Austausch über gegenseitige Erwartungen anregen, ohne dass bereits mögliche Konflikte im eigenen Jahrgangsteam ausgesprochen werden müssen. Gleichzeitig sensibilisiert der Film für unterschiedliche Wahrnehmungen und Reaktionen innerhalb des Jahrgangsteams.

Vor dem Hintergrund der im Film dargestellten Konflikte im Team der *IGS am Wald* werden der empirische Forschungsstand zu Chancen und Herausfor-

3 Die Problemstellung des Videos richtet sich bewusst an multiprofessionelle Jahrgangsteams weiterführender Schulformen. Wenn die Fortbildung an einer Grundschule durchgeführt wird, ist das Videobeispiel ggf. weniger passend. In diesem Fall wird auf den Beitrag der Zeitschrift *Herausforderungen Lehrer*innenbildung* mit dazugehörigem online verfügbarem Videomaterial verwiesen, wo eine vergleichbare Situation in der Grundschule thematisiert wird (vgl. Hopmann, Lütje-Klose & Urban, 2018, <https://www.herausforderungen-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2388>).

derungen sowie förderliche Bedingungen multiprofessioneller Kooperation erläutert (Folien 40-42). Alle aufgeführten Bedingungen gelingender Kooperation können dabei gleichermaßen als Hemmnisse betrachtet werden, wenn sie nicht in ausreichendem Umfang vorhanden bzw. ausgestaltet sind.

Optional: Anstatt beim Filmbeispiel zu bleiben, ist es je nach Entwicklungsstand des Teams sinnvoll, an dieser Stelle bereits auf die Chancen und Hemmnisse für eine gelingende Kooperation im eigenen Jahrgangsteam einzugehen. Dies wird empfohlen, wenn von den Teilnehmenden selbst direkt ein Bezug zu ihrer eigenen Situation hergestellt wird. Es kann auch hilfreich sein, wenn bis zu diesem Zeitpunkt der Fortbildung von einzelnen Teammitgliedern an der Thematisierung hemmender äußerer Bedingungen festgehalten wird, das *Tal der Tränen* (siehe S. 133) also vom Jahrgangsteam noch nicht direkt zu Beginn der Veranstaltung durchschritten wurde.

Zusammenfassend soll zum Abschluss des Abschnitts (Folie 43) verdeutlicht werden, dass Kooperation eine wichtige Bedingung für die Bewältigung komplexer, anspruchsvoller Aufgaben darstellt und viele entlastende und bereichernde Erfahrungen mit sich bringen kann. Daneben kann die Kooperation selbst aber auch Herausforderungen für die Kooperationspartner:innen mit sich bringen. Um die Ressourcen im Team gut nutzen zu können und möglichen Belastungen entgegenzuwirken, müssen ggf. Hürden überwunden und Bedingungen verändert werden. Diese Bedingungen lassen sich auf den Ebenen des Modells verorten und werden in den folgenden Abschnitten thematisiert.

A.6: Kooperation in der Schule (Individuelle Ebene)

Im Abschnitt A.6 wird die individuelle Ebene der schulischen Kooperation bearbeitet. Durch den Input und die Übungen sollen den Teilnehmer:innen die eigenen Haltungen und Wertvorstellungen bewusst gemacht werden. Dazu werden im Rahmen einer Übung die im Team vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen zusammengetragen.

Im Anschluss an die diesen Fortbildungsabschnitt strukturierenden Einleitungsfolien (Folie 45 und 46) wird auf Folie 47 die leitende Fragestellung die-

ses Abschnitts präsentiert: »Welche individuellen Voraussetzungen benötigen die einzelnen Professionellen in Bezug auf die kooperative Arbeit?«. Als Einstieg wird ein Überblick über wichtige Erkenntnisse aus Forschungsarbeiten gegeben (Folie 48; vgl. Kap. 2). Hierbei wird zunächst auf die widersprüchlichen Forderungen im (medialen) Diskurs um inklusiven Unterricht hingewiesen. Die Forderungen »In den Unterricht redet mir niemand hinein« sowie »mehr Förderlehrkräfte« und »mehr Tandemunterricht« stellen dabei bewusst konträre, aber typische Ansinnen dar. Trotz teilweise unterschiedlicher oder sogar widersprüchlicher Sichtweisen besitzen alle Perspektiven ihre Berechtigung und sollten im Team ernst genommen und anerkannt werden.

Anschließend wird erörtert, welche Haltungen und Einstellungen auf der individuellen Ebene sich als besonders bedeutsam für gelingende Kooperation gezeigt haben (Folie 48).

Das gegenseitige Wissen um die individuellen professionellen Orientierungen, Einstellungen und Eigenschaften ermöglicht, in schwierigen Situationen darauf zuzugreifen und die damit verbundenen Ressourcen für die gemeinsame Arbeit nutzbar zu machen. Die Bereitschaft, andere Sichtweisen anzuerkennen und Ressourcen der anderen einzubeziehen, ist eine Grundvoraussetzung für gelingende Kooperation und steigert gleichzeitig die individuelle Bereitschaft, im Team zusammenzuarbeiten. Mit der ironischen Übertreibung unterschiedlicher Charaktertypen, die in einem Team vorkommen können, und insbesondere durch deren positive Wendung mit der Karikatur auf Folie 49 wird eine wohlwollende Haltung gegenüber allen Kolleg:innen in ihrer individuellen Verschiedenheit unterstützt. Das Ziel dabei ist, durch die Umdeutung vermeintlich negativ bewerteter Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale (z.B. »pingelig«) hin zu positiven, stärkenden Aspekten (z.B. »strukturiert«) jeweils auch *die andere Seite der Medaille* zu betonen und die Nutzung individueller Stärken im Team anzuregen. Anschließend kommen anhand der gleichen Abbildung die unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten eines erfolgreichen Jahrgangsteams in inklusiven Schulen zur Sprache (Folie 50).

Optional: An dieser Stelle ist der Rückbezug auf das Videobeispiel *IGS am Wald* möglich (Folie 51). Das Jahrgangsteam kann anhand der präsentierten Fragen die Haltungen und Kompetenzen der dargestellten Charaktere beschreiben und umdeuten.

Übung 3 (A.6, die *Schatzkiste*) bildet den Abschluss dieses Abschnitts (Folie 52, vgl. Reader, S. 7; vgl. auch Lütje-Klose et al., 2022). Sie fördert im gemeinsamen Reflexionsprozess alle Fähigkeiten, Kompetenzen und sonstigen *Schätze* des Jahrgangsteams zutage, die die Teammitglieder mitbringen. Hierzu zählen neben fachlichen Kompetenzen z.B. auch Sprachkenntnisse, Hobbys und andere Interessen wie bspw. IT-Affinität oder Fotografieren. Diese können in geeigneten Situationen (z.B. der Gestaltung der Schulhomepage, Elternbriefen oder Fotos bei einem Teamausflug) als wertvolle Ressource(n) eingebracht werden. Die Übung unterstützt gleichzeitig ein besseres gegenseitiges Kennenlernen außerhalb des oft hektischen Schulalltags. Vor allem für neu zusammengestellte Teams, die bisher wenig Zeit für den Austausch hatten, kann es sehr hilfreich sein, die Stärken und Kompetenzen der Kolleg:innen zu entdecken. Vor allem die Kompetenzen des sozialpädagogischen Personals, der sonderpädagogischen Lehrkräfte und ggf. der Schulbegleitungen sind den Klassenlehrkräften vielfach völlig neu, sodass sie bisher auch nicht in Planungen einbezogen werden konnten. Dabei ist wichtig, das Team durch eine wertschätzende Moderation dabei zu unterstützen, die verschiedenen Kompetenzen und Potenziale innerhalb des Jahrgangsteams anzuerkennen und möglichst alle Teilnehmer:innen bei der Präsentation einzubeziehen.

In bereits längere Zeit zusammenarbeitenden Teams kann die *Schatzkiste* als Wertschätzungsübung genutzt werden, indem jede:r die Stärken des/der anderen aufschreibt und symbolisch im Sinne einer *warmen Dusche* »übergibt«.

A.7: Kooperation in der Schule (Interaktionelle Ebene)

Im siebten Abschnitt geht es um die interaktionelle Ebene der Kooperationsbeziehungen im Jahrgangsteam. Dieser Abschnitt bietet den Teammitgliedern die Möglichkeit, die eigene Gesprächs- und Streitkultur zu reflektieren und den Stand der Teamentwicklung zu diskutieren.

Eingeleitet wird dieser Abschnitt wieder anhand des Ebenenmodells und der Einordnung der interaktionellen Ebene mit Verweis auf die am Poster angehefteten Stichworte (Folie 54). Die zentralen Fragestellungen dieser Ebene werden auf Folie 55 konkretisiert: »Wie werden die Beziehungen mit der oder den Kooperationspartnerinnen und -partnern im Klassen- und Jahrgangsteam ausgestaltet? Wie wird kommuniziert? Wie werden unterschiedliche Sichtweisen ausgehandelt?«.

Die in Abschnitt A.4 vorgestellten Varianten von Kooperation (vgl. Kapitel 2.2) werden in Erinnerung gerufen, um sie im nächsten Schritt mit der

für ihre Umsetzung erforderlichen Qualität kooperativer Beziehungen in Verbindung zu bringen (Folie 56): Während für die *Co-Activity* keine oder eine *rein soziale Beziehung* ohne gemeinsame Bezugnahme auf die Arbeit erforderlich ist, erfordert der *Austausch* zumindest eine *begrenzte Arbeitsbeziehung*. Für eine *arbeitsteilige Kooperation* ist eine darüber hinausgehende *informierte Arbeitsbeziehung* erforderlich, in der die Beteiligten voneinander wissen und ihre jeweiligen Arbeitsschwerpunkte und Kompetenzen einschätzen können (siehe Übung »Schatzkiste«). Die *Ko-Konstruktion* als anspruchsvollste Kooperationsform ist auf eine *wechselseitige Arbeitsbeziehung* angewiesen, in der beide/alle Seiten bereit sind, ihre jeweiligen Sichtweisen einzubringen und sich auf neue, gemeinsame Problemlösungen zu verständigen.

A.8: Optionale Übung: Einschätzung einer Kooperationsbeziehung

Zusätzlich kann an dieser Stelle, wenn im Jahrgangsteam der Bedarf nach einer vertieften Bearbeitung der interaktionellen Ebene besteht, über den Vortrag hinaus auch die Übung 4 (A.8): *Einschätzung einer Kooperationsbeziehung* durchgeführt werden (Folie 55, Reader, S. 8/9), in der die angesprochenen Aspekte auf das eigene Team angewendet werden. Die Durchführung dieser Übung ist besonders dann zu empfehlen, wenn die Kolleg:innen im Jahrgang zwar schon länger zusammenarbeiten, aber nach ihrer eigenen oder der Wahrnehmung der Fortbildenden nur lose gekoppelt sind und ihre Zusammenarbeit im Sinne von *Co-Activity* oder höchstens *Austausch* gestalten. In dieser Übung können die einzelnen Mitglieder anhand von aufgeführten Merkmalen zunächst jede:r für sich einschätzen, wie sich ihre aktuelle Beziehung im Jahrgangs- bzw. niederschwelliger im Klassenteam auf einem Spektrum von »keine Beziehung« über eine »soziale Beziehung und eine begrenzte bzw. angemessene Arbeitsbeziehung bis hin zu einer wechselseitigen Arbeitsbeziehung« derzeit darstellt, und wie jeweils mögliche nächste Schritte aussehen könnten.

Alternativ kann auch der Rückbezug zum Videobeispiel *IGS am Wald* hergestellt werden (Folie 57, Minute 13-27). Der weitere Verlauf sowie das Ergebnis der Videosequenz können anhand der dargestellten Fragen diskutiert werden. Dies ermöglicht dem Jahrgangsteam, die Ausprägungen der unterschiedlichen Kooperationsbeziehungen innerhalb der *IGS am Wald* von außen einzuschätzen. Der Rückbezug auf das Videobeispiel ist vor allem dann zu empfehlen, wenn das Team kurz vor der Fortbildung neu gebildet wurde und sich die Teammitglieder noch nicht gut kennen.

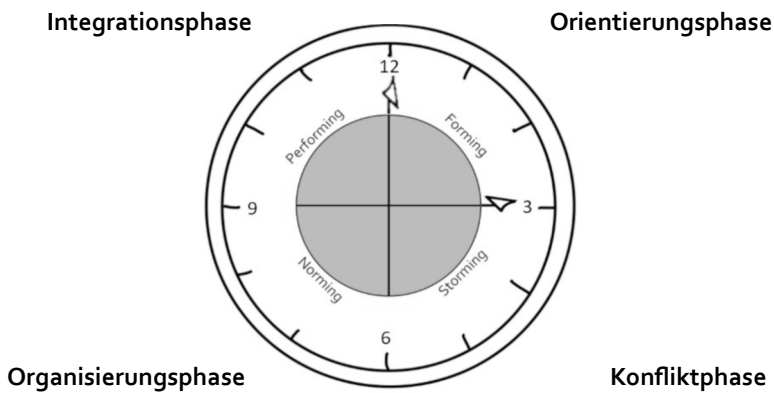
A.9: Teamentwicklungsuhr (Übung in Einzel- und Partnerarbeit)

Die zentrale Übung zur Bearbeitung der interaktionellen Ebene ist die Arbeit mit der *Teamentwicklungsuhr* (Übung 5 (A.9), Folie 59, Reader, S. 10), die zunächst mit einem kurzen Vortrag eingeführt wird. Die Teamentwicklungsuhr nach Tuckman (1965) bzw. Schley (2004) (siehe Abbildung 8) verdeutlicht, dass jedes Team nach einer ersten Orientierungsphase (*Forming*) meistens auch eine konflikthafte Phase (*Storming*) durchläuft, bevor es zur Organisationsphase (*Norming*) und letztlich zur besonders produktiven Integrationsphase (*Performing*) gelangt. Kooperationskonflikte sind daher nichts Ungewöhnliches, sondern gehören zum Teamentwicklungsprozess und können in gemeinsamer Anstrengung überwunden werden. Eine wichtige Botschaft ist hierbei, dass die Uhr ggf. wieder von vorne beginnt, wenn das Team durch Veränderungen (z.B. den Wechsel einzelner Teammitglieder, die Vergrößerung, Veränderungen auf der individuellen Ebene, Veränderungen der Rahmenbedingungen) wieder Zeiten der Neuorientierung durchläuft. Zudem kann es auch erneut zu Konflikten kommen, welche bei erfahrenen Teams aber häufig schneller durchlaufen werden können.

Das langfristige Ziel der Verbesserung von Kooperationsbeziehungen, das in der Erreichung von Synergieeffekten besteht, wird anhand der Abbildung des Phasenmodells der Teamentwicklung verdeutlicht (Folie 60; vgl. Kap. 2). Entlang der Phasen typischer Gruppenprozesse nach Tuckman (1965; *Forming*, *Storming*, *Norming*, *Performing*, vgl. Kap. 2) kann erläutert werden, dass diese Effekte mit Verbesserung und Dauer der teaminternen Zusammenarbeit stetig zunehmen und in unterschiedlichen Bereichen wirksam werden können.

Nach der Vorstellung der Teamentwicklungsuhr wird zunächst die Situation des Teams im Video (IGS Am Wald) durch die Teilnehmer:innen eingeschätzt (Folie 57 bis 59). Dass es in der Bewertung zu unterschiedlichen Einschätzungen (bzw. unterschiedlichen Uhrzeiten) unter den Teilnehmer:innen kommen kann, ist nicht ungewöhnlich und hängt immer mit der individuellen Perspektive und der Schwerpunktsetzung zusammen. Hinzu kommt, dass die vier Phasen der Teamentwicklungsuhr nicht streng voneinander abgrenzbar sind, sodass die Phasen ineinander übergehen. Dies ist eine gute Gelegenheit, auf divergierende Einschätzungen einer Situation hinzuweisen, die selbstverständlich auch die eigene Zusammenarbeit und die Beziehungen im Jahrgangsteam betreffen kann.

Abbildung 8: Teamentwicklungsuhr nach Schley (1998); (Foliensatz Modul A, Folie 58)



Quelle: Tuckman (1965), Schley (1998), eigene Darstellung.

Ein Beispiel zu Synergieeffekten

Fachlehrkräfte finden sich zusammen und erstellen in Kooperation zu einem Themengebiet Materialien unterschiedlicher Schwierigkeitsniveaus oder mit unterschiedlichen Lernwegen. Diese Aufgabensammlungen können anschließend auch von weiteren Kolleg:innen genutzt werden. Selbstverständlich bedarf es dazu im Vorfeld der Bereitschaft der Beteiligten, inhaltliche und terminliche Absprachen zu treffen, die eingehalten werden müssen und ihrerseits Zeit in Anspruch nehmen. Die Synergie besteht darin, dass jeder Lehrkraft im Vergleich zur individuellen Erarbeitung der Materialien anschließend bei insgesamt ähnlichem Zeitaufwand eine deutlich umfangreichere Aufgabensammlung zur Verfügung steht, mit der es gelingt, den unterschiedlichen Bedarfen ihrer Schüler:innen gerecht zu werden. Darüber hinaus befördert der fachliche Austausch die Entstehung neuer Umsetzungs- und Gestaltungsideen der Wissensvermittlung.

Anschließend bekommen die Teammitglieder die Gelegenheit, im *Think-Pair-Share Prozess* die gemeinsame Teamarbeit anhand der *Teamentwicklungsuhr* (Übung 5 (A.9), Reader, S. 10, Folie 61) einzuschätzen.

A.10: Kooperation in der Schule: Sachebene – Rollen und Aufgaben

In Abschnitt A.10 wird die Sachebene eingeführt. Auf dieser Ebene der inklusiven Kooperation steht eine Klärung von Zuständigkeiten, Rollen und Aufgaben innerhalb des Teams im Fokus (Folie 64). Das Team hat bis zu diesem Zeitpunkt einen Einblick in die Bedeutsamkeit gut funktionierender Teamarbeit erhalten, durch die Übungen auf der individuellen Ebene (insbesondere Übung 3 (A.6): *Schatzkiste*) ein gemeinsames Verständnis über die teamintern vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen erlangt und sich auf der interaktionellen Ebene mit der Bedeutung der Arbeitsbeziehung auseinandergesetzt. Nun werden die vorhandenen Ressourcen den aktuell zu bewältigenden Aufgaben des Jahrgangsteams gegenübergestellt. Folie 65 eröffnet die Sachebene inhaltlich mittels der zentralen Fragestellungen: »Welche Aufgaben liegen an?«, »Welche Aufgaben sind gemeinsam, welche arbeitsteilig oder getrennt zu bearbeiten?«, »Wie sieht die Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten aus?«, »Welches Rollenverständnis wird zugrunde gelegt?«

Da sich die Aufgaben der Institution Schule sowie damit einhergehend auch der in Schulen tätigen Professionen in den vergangenen Jahren (nicht zuletzt aufgrund des Ausbaus von Ganztags- und schulischer Inklusion) stark gewandelt haben und unterschiedlich ausgebildete Professionen und Mitarbeiter:innen in Schulen arbeiten, ist die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen zentraler Bestandteil des Moduls und keineswegs trivial. Nicht nur die älteren Kolleg:innen des Teams haben ihren Beruf unter zum Teil anderen Voraussetzungen und mit einer anderen Ausbildung begonnen. In einem gemeinsamen Austausch können die sich verändernden Aufgaben und Herausforderungen im Schulalltag thematisiert und anschließend die aktuell zentralen Aufgaben der Teammitglieder zusammengetragen werden. Die Beispiele (Folie 66) lassen sich durch weitere Ideen zu Aufgaben des Jahrgangsteams ergänzen, um im weiteren Verlauf des Abschnitts darauf zurückzugreifen. Es folgt eine Differenzierung bezogen auf die jeweils benötigte Kooperationsform zur Bewältigung der Aufgaben der unterrichtsbezogenen, der einzelfallbezogenen und der schulbezogenen Kooperation (Folie 67), wobei auf der Sachebene zunächst die beiden erstgenannten Arbeitsfelder thematisiert werden. Die über das Jahrgangsteam hinausgehende schulbezogene Kooperation wird in Modul B als Gegenstand auf der institutionellen Ebene bearbeitet.

Optional: Exemplarisch für die verschiedenen Aufgaben der Teammitglieder in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern kann der Beispielstundenplan eines 5. Jahrgangs einer inklusiven Schule gezeigt werden, anhand dessen deutlich wird, wie die Regellehrkräfte, die sonderpädagogische Lehrkraft und die Unterrichtsbegleitung im Laufe einer Schulwoche eingesetzt werden (Folie 68).

A.11: Rollenhut: Übung zu Rollen und Aufgaben

Nach der inhaltlichen Einführung wird Übung 6 (A.11): *Rollenhut* (Folie 69, Reader, S. 11-13, vgl. Neumann et al., 2022) als zentrales Element dieses Abschnitts bearbeitet. In der Übung reflektieren die Teammitglieder (zuerst in Einzelarbeit und dann in Kleingruppen, idealerweise in Klassenteams) ihren *Rollenhut* mit den jeweils zu ihrer Tätigkeit gehörenden Aufgaben und deren Zeit- und Energiebedarf. Hierbei können auch zuvor noch nicht genannte Aufgaben berücksichtigt werden. Im Plenum werden dann exemplarische Rollenhüte vergleichend besprochen. Bei der Auswahl der exemplarischen Rollenhüte ist darauf zu achten, dass jede Profession vertreten sein sollte, also mindestens ein Rollenhut einer allgemeinen Lehrkraft, einer sonderpädagogischen Lehrkraft und der Schulsozialarbeiter:in sowie ggf. der weiteren Professionen. Falls Schulleitungsmitglieder teilnehmen, sind auch deren Aufgaben für das Jahrgangsteam interessant. Den Personen, deren Rollenhut im Plenum besprochen werden soll, kann für die Aufgabe ein vergrößertes Exemplar (Poster *Rollenhut*) ausgeteilt werden. Für die Besprechung sollten möglichst stark kontrastierende Professionen/Rollenhüte ausgewählt werden, um daran anschließend das Spektrum an Aufgaben aufzuzeigen und gemeinsam zu diskutieren, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Rollen und Aufgabenverständnissen sowohl innerhalb einer Profession als auch zwischen den Professionen bestehen können. Je nach Zusammensetzung der Teilnehmer:innen können auch weitere Rollenhüte ergänzt werden, z.B. einer Beratungslehrkraft oder Schulgesundheitsfachkraft. Zentral sollen hier die je professionsspezifischen Aufgabenschwerpunkte herausgearbeitet werden, die sich gegenseitig ergänzen und unverzichtbar für eine ganzheitliche Entwicklungsförderung der heterogenen Schüler:innenschaft sind. Diese bewusste Reflexion führt nicht selten zu *Aha-Effekten*, wie das Zitat einer teilnehmenden Sonderpädagogin im Anschluss an die Fortbildung zeigt:

»Beim Befüllen der Rollenhüte, als wir uns das gegenseitig präsentiert haben, war meine Kollegin im Klassenteam total erstaunt, was ich alles mache. Das war ihr gar nicht bewusst.«

Vor diesem Hintergrund wird insbesondere das spezifische Rollenverständnis der Professionen *Klassen- bzw. Fachlehrkraft* denjenigen von *Sonderpädagog:innen* und *Sozialpädagog:innen* gegenübergestellt. Die Kooperation unterschiedlicher Professionen stellt den zentralen Vorteil des multiprofessionellen Teams dar, da für viele anfallende Tätigkeiten und Entwicklungsaufgaben bereits entsprechende Expertise im Team vorhanden ist. Dabei kann zwischen der direkten Förderung – der Arbeit *mit* den Schüler:innen – und der indirekten Förderung – der Arbeit *für* die Schüler:innen unterschieden werden (Folie 70). Anhand von Folie 71 werden mögliche Rollenausformungen von Sonderpädagog:innen und Sozialpädagog:innen als Generalist:innen für alle Schüler:innen versus als Spezialist:innen nur für bestimmte Schüler:innen mit besonderen Bedarfen bzw. für umgrenzte Aufgabenfelder vorgestellt. Beide Möglichkeiten haben (je nach personeller Ausstattung und Rahmenbedingungen an der Schule) ihre Vorteile. Der inklusiven Idee entspricht allerdings eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen durch allgemeine, sonderpädagogische Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte sowie der Einsatz der Ressourcen nach Bedarf im Sinne der Ko-Konstruktion. Damit ist aber zugleich ein deutlich höherer Abstimmungsbedarf zwischen den beteiligten Personen verbunden, der sich im Alltag nicht für alle Kooperationsthemen realisieren lässt. Auch eine arbeitsteilige Lösung, wonach die Kolleg:innen jeweils gut über den eigenen Arbeitsbereich informiert werden, ist daher eine vielfach und erfolgreich genutzte Variante (z.B. für eine arbeitsteilig durchzuführende Förderung). Eine gemeinsame Reflexion im Team kann bei der Beurteilung helfen, ob die Ressourcen der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik tatsächlich optimal an der Schule bzw. im Jahrgangsteam genutzt werden.

Hinweis zur Durchführung

Bei der Diskussion über den Einsatz der Ressourcen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik sollten die Sonderpädagog:innen und/oder Sozialpädagog:innen zwingend anwesend sein. Werden diese vom restlichen Jahrgangsteam in Abwesenheit und ohne Absprachen für Aufgaben eingeplant, droht die Gefahr, dass durch die fehlende Mitbestimmung nur ein geringes Commitment zur Übernahme der Aufgaben besteht und neue Konflikte im Team entstehen. Aufkeimende Konflikte bei der Diskussion über die Verteilung von Aufgaben im Jahrgangsteam sollten möglichst wertschätzend und lösungsorientiert moderiert werden. Dies ist nach den Erfahrungen der im BiFoKi-Projekt durchgeführten Fortbildungen eine äußerst sensible Phase der Teamentwicklung.

Wie Studien zeigen, können Sonderpädagog:innen innerhalb ihrer Jahrgangsteams verschiedene Positionen einnehmen (Folie 73). Als besonders wirkungsvoll, allerdings auch besonders voraussetzungsreich erweist sich dabei die Rolle der gleichberechtigten Sonderpädagog:innen. In dieser Konstellation übernehmen Klassenlehrkraft und sonderpädagogische Lehrkraft gemeinsam die Verantwortung für alle Schüler:innen und handeln die Zuständigkeiten für Aufgaben flexibel aus (vgl. Kap. 2). Vermieden werden sollte die Rolle der marginalisierten Sonderpädagog:innen, die nicht entsprechend ihrer Kompetenzen als Ressource im Team für die Gestaltung lernentwicklungsförderlicher Lernbedingungen wahrgenommen und eingesetzt werden, sondern lediglich der allgemeinen Lehrkraft zuarbeiten. Das gilt analog genauso für sozialpädagogische Fachkräfte. Die unterschiedlichen Selbst- und Fremdverständnisse der Rolle von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen bzw. Kolleg:innen im Ganzttag wird anschließend analog anhand von Folie 72 auch im Hinblick auf die Verantwortungsübernahme – z.B. für die Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Gestaltung der Ganztagsangebote – thematisiert.

Die angesprochenen Rollenzuschreibungen sind eng verbunden mit der Frage, inwieweit stärker arbeitsteilig oder gemeinsam in Unterricht und Förderung gehandelt wird, und damit sehr stark abhängig von den Rollenverständnissen der betreffenden Kolleg:innen sowie von den Rahmenbedingungen (z.B. in der Klasse verfügbare gemeinsame Zeit; vgl. Modul B institu-

tionelle Ebene). Daher sollte die im nächsten Themenkomplex thematisierte Frage der Rollen- und Aufgabenverteilung unbedingt – unter Einbeziehung möglicher Alternativen zu den aktuell umgesetzten Praktiken – transparent im Team ausgehandelt werden.

A.12: Planungs- und Durchführungsaufgaben (Übung in Kleingruppen)

Um im Anschluss an die Thematisierung der Rollenverständnisse als Jahrgangsteam zu einem gemeinsamen Verständnis der unterschiedlichen Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen zu gelangen, wird in Kleingruppen die Übung 7 (A.12): *Planungs- und Durchführungsaufgaben* (Folie 74 und 75, Reader, S. 14) bearbeitet. Anschließend sollten im Plenum die verschiedenen Ergebnisse zusammengetragen und diskutiert werden. Hierauf aufbauend leitet das Jahrgangsteam erste Ziele und Entwicklungsaufgaben ab, die bezogen auf die Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten zukünftig für alle mit einer Situationsverbesserung einhergehen sollen. Diese Vereinbarungen werden auf Karten (*Merkposten*) notiert.

A.13: Ergebnissicherung und Absprachen zur Weiterarbeit im Plenum

Vor dem Abschluss des Moduls A werden wesentliche bislang erarbeitete Inhalte und Absprachen, die in Form der aufgehängten Schatzkiste und Rollenhüte sowie der gesammelten Stichworte auf dem Plakat mit dem Ebenenmodell im Raum visualisiert sind, nochmals kurz aufgerufen und festgehalten.

Danach wird gemeinsam mit dem Jahrgangsteam besprochen, welche Handlungsfelder in Modul B vertiefend bearbeitet werden sollen (Folie 76). Dafür steht eine Auswahl an Materialien zu drei verschiedenen Themenkomplexen zur Verfügung (vgl. Modul B):

- *Schwerpunkt 1: Gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht* (B.2-4)
- *Schwerpunkt 2: Kooperative Förderplanung und individuelle Förderung* (B.5-8)
- *Schwerpunkt 3: Fallbearbeitung* im Beratungsteam (B.9-11).

Sofern Modul B erst am nächsten Tag oder zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet (vgl. Kap. 5.6), sollten ggf. bereits formulierte zukünftige Entwicklungsziele auf *Merkposten* festgehalten und die Ergebnisse z.B. als Fotoprotokoll gesichert werden, um beim nächsten Termin gut daran anknüpfen zu können.

5.3.2 Modul B: Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen (Teil 2)



Zielsetzung: In Modul B erfolgt eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Aufgaben und den Bedingungen der Kooperation im Jahrgangsteam auf der Sach- und der institutionellen Ebene. Anschließend werden Handlungsoptionen mit dem Jahrgangsteam reflektiert, selbstgewählte Ziele formuliert und festgehalten. Diese sind eine wichtige Grundlage für die Weiterarbeit des Teams auch über die Fortbildung hinaus sowie für die abschließende Gestaltung des Kontrakts zur Zusammenarbeit im Jahrgangsteam, die im Rahmen von Modul D erfolgt (Abschnitt D.8).



Zeitpunkt und Umfang: Modul B sollte möglichst zeitnah im Anschluss an Modul A durchgeführt werden. Innerhalb des Moduls ist eine Pause von ca. 15 Minuten eingeplant; auch hier sind, je nach Kooperationsniveau und Tagesform des Jahrgangsteams, ergänzende Pausen möglich. Das Modul umfasst drei Zeitstunden und kann bei einer ganztägig angelegten Durchführung nach der Durchführung von Modul A und einer Mittagspause im Nachmittagsblock durchgeführt werden. Alternativ kann, wenn mit Modul A am Nachmittag begonnen wurde, der Folgetag mit Modul B begonnen werden (für alternative Durchführungsmöglichkeiten vgl. Kap. 5.6).



Aufbau des Moduls: Im zweiten Abschnitt der Fortbildung erfolgt der Wiedereinstieg mit der Klärung offener Fragen. Der Schwerpunkt liegt zunächst weiterhin auf der Sachebene. Hierfür kann gemeinsam ein Schwerpunkt ausgewählt werden. *Schwerpunkt 1* thematisiert die *gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht*. Optional kann die *kooperative Unterrichtsplanung an einem Unterrichtsthema* erprobt werden. Anschließend wird die Unterrichtsdurchführung im Team besprochen. *Schwerpunkt 2* beinhaltet die kooperative Förderplanung und individuelle Förderung. Optional kann eine Förderplansitzung durchgeführt werden. *Schwerpunkt 3* widmet sich der Fallbearbeitung im Beratungsteam. Hier kann optional eine kollegiale Beratungssitzung durchgeführt werden. Nach einer Pause geht es mit der Kooperation auf der institutionellen Ebene, der Organisation von Stundenplänen und Jahrgangsteamsitzungen weiter. Die Veranstaltung schließt mit einer moderierten Zusammenfassung und der Vorbereitung eines Kontrakts.

Modul B ist in 19 thematische Abschnitte gegliedert. Tabelle 4 stellt die dazugehörigen Folien sowie die möglichen Übungen dar. Die Besonderheit des Moduls liegt in der adaptiven Gestaltung. Die folgenden Ausführungen beschreiben *alle* bereitgestellten Inhalte, die im Überblick vorgestellt werden sollten. Für eine vertiefte Bearbeitung können dann jeweils die weiteren Übungen aus dem Fortbildungsreader genutzt werden.

Tabelle 4: Aufbau Modul B im Überblick

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Folien	Inhalte/ Übungen
B.1	10 Min	Wiedereinstieg, Klärung offener Fragen und Überleitung in die Schwerpunkte	1-4	Einordnung der Sachebene
Schwerpunkt 1: Gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht				
B.2	10 Min	Übersicht über exemplarische Handlungsfelder - Unterricht	5-6	Einführung in den Schwerpunkt: Inklusionssensible Unterrichts- planung
B.3	20 Min 30 Min	Unterrichtspla- nung im Team	7-8	Übung 8 (B.3): <i>Gemeinsame Planung von Unterricht</i> (Reader, S. 15) (Think-Pair-Share) Arbeit mit der Differen- zierungsmatrix Optional: Erprobung an einem Unterrichtsthema
B.4	20 Min 30 Min	Unterrichtsdurch- führung im Team	10-11	Übung 9 (B.4): <i>Gemeinsame Durch- führung von Unterricht: Co-Teaching</i> (Reader, S. 17/18) Optional: Vertiefende Kleingruppen- arbeit zu ein bis zwei Co-Teaching- Formen (Placemats) Auswertung im Plenum

Schwerpunkt 2: Kooperative Förderplanung und individuelle Förderung				
B.5	15 Min	Übersicht über exemplarische Handlungsfelder – Förderung und Förderplanung	12-15	Einführung in den Schwerpunkt: Individuelle Förderung – Prozessmodell Förderplanung
B.6	15 Min	IST/SOLL-Analyse Förderplanung	16	Übung 10 (B.6): <i>Welche Prinzipien und Strategien kooperativer Förderplanung setzen wir um?</i> (Reader, S. 19) Think-Pair-Share
B.7	15 Min	IST/SOLL-Analyse Fördermaßnahmen	17	Übung 11 (B.7): <i>Welche Fördermaßnahmen werden bereits umgesetzt?</i> (Reader, S. 20) Think-Pair-Share Diskussion im Plenum
B.8	35 Min	Optional: Förderplansitzung	15	Durchführung einer exemplarischen Förderplansitzung an einem eigenen Fall (Reader, S. 21)
Schwerpunkt 3: Fallbearbeitung im Beratungsteam				
B.9	20 Min	Übersicht über exemplarische Handlungsfelder – Beratung	18-21	Einführung in den Schwerpunkt: Fallbearbeitung im Beratungsteam
B.10	40 Min	Erprobung einer kollegialen Beratung	22-24	Übung 12 (B.10): Erprobung einer kollegialen Fallberatung im Beratungsteam nach strukturiertem Verlaufsplan (Reader, S. 22)
B.11	20 Min	IST/SOLL-Analyse Kollegiale Beratung	26	Übung 13 (B.11): IST-SOLL-Analyse Kollegiale Beratung (Reader, S. 23) Think-Pair-Share
B.12	10 Min	Übergreifend für jeden Schwerpunkt: Ergebnissicherung im Plenum	27	Ergebnissicherung für die Sachebene mit <i>Merkposten</i>

	15 Min	<i>Pause</i>		
Institutionelle Ebene				
B.13	10 Min	Kooperation in der Schule: Institutionelle Ebene – Organisation von Stundenplan und Jahrgangsteamsitzungen	29-31	Impulsvortrag zur institutionellen Ebene
B.14	(10 Min) altern. B.16	Optionales Stundenplanbeispiel für einen fünften Jahrgang unter Berücksichtigung verschiedener Professionen	32	Optional: Besprechung eines exemplarischen Stundenplans
B.15	10 Min	Priorisierung der wichtigsten Aufgaben im Jahrgangsteam	33-36	Übung 14 (B.15): <i>Exemplarische Aufgaben im Jahrgangsteam</i> (Reader, S. 24) Think-Pair-Share
B.16	(10 Min) altern. B.14	Optionale Übung zur Gestaltung von Teamsitzungen	37	Übung 15 (B.16): <i>Teamsitzungen unter der Lupe</i> (Reader, S. 25/26)
B.17	15 Min	Kooperationsfördernde und -hemmende Bedingungen und mögliche Veränderungsbedarfe	38	Leitfragen zur Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen (Reader, S. 27/28)
B.18	10 Min	Ergebnissicherung im Plenum	39	Ergebnissicherung für die institutionelle Ebene mit <i>Merkposten</i>
B.19	10 Min	Moderierte Zusammenfassung und Vorbereitung des Kontraktes	40-41	Zusammenfassende Diskussion und gemeinsame Planung der weiteren inhaltlichen Gestaltung, Überlegungen zur Kontraktgestaltung (Reader, S. 34-35)



Online-Materialien:

In diesem Modul werden die folgenden Materialien genutzt:

- Reader
- Foliensatz Modul B
- Didaktische Kommentierung der Übungen 8—15
- Merkposten und Postkarten für Entwicklungsvorhaben
- Placemats zu Co-Teaching-Formen
- Poster *Ebenenmodell der inklusiven Kooperation*
- Poster *Rollenhut*

B.1: Wiedereinstieg, Klärung offener Fragen und Überleitung in die Vertiefung der Sachebene

Abschnitt B.1 dient dem Wiedereinstieg in die Fortbildung nach der Pause und der Einführung in die möglichen Schwerpunkte des Moduls. Die ersten beiden Folien rufen dem Jahrgangsteam zum einen in Erinnerung, welche Inhalte in Modul A besprochen wurden. Zum anderen wird vor diesem Hintergrund der Ablauf von Modul B vorgestellt (Folie 2). Zum Wiedereinstieg wird dieser Abschnitt anhand des Ebenenmodells inklusiver Kooperation eingeführt (Folie 3). Folie 4 dient zur Erinnerung an die in Modul A eingeführte Unterscheidung von unterrichts- und einzelfallbezogener Kooperation und leitet die Auseinandersetzung mit den drei großen Komplexen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung ein, die auf der Sachebene kooperativ bearbeitet werden können:

- *Schwerpunkt 1: Gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht (B.2-4)*
- *Schwerpunkt 2: Kooperative Förderplanung und individuelle Förderung (B.5-8)*
- *Schwerpunkt 3: Fallbearbeitung im Beratungsteam (B.9-11).*

Die drei möglichen Schwerpunktthemen werden in Modul B zunächst im Überblick kurz angesprochen und skizziert (Folie 4). Da es im Rahmen der kompakt konzipierten Fortbildung im Umfang von eineinhalb Tagen nicht möglich ist, alle drei Themen gleichermaßen intensiv zu bearbeiten, sollte sich das Jahrgangsteam – im Anschluss an diesen Überblick über die drei möglichen Schwerpunktsetzungen – für die vertiefte Bearbeitung eines der drei Themenschwerpunkte entscheiden. Die Entscheidung obliegt dabei in unserer Konzeption dem Jahrgangsteam, da die von den Kolleg:innen am dring-

lichsten wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben im Vordergrund stehen sollen. Die Auswahl der Schwerpunkte kann allerdings auch auf Grundlage von Absprachen mit der Schulleitung getroffen werden. Bei anderen Durchführungsformaten mit mehr zeitlicher Flexibilität besteht darüber hinaus die Möglichkeit, alle drei Themenfelder, die für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung gleichermaßen wichtig sind, intensiv zu bearbeiten und dafür je einen Fortbildungstermin einzuplanen (vgl. Kap. 5.6).

Hinweis zur Auswahl der Schwerpunkte

Bei der Durchführung der Fortbildung in der vorgeschlagenen Variante als eineinhalbtägige schulinterne Fortbildung wird ausdrücklich die Fokussierung auf einen, maximal aber zwei Schwerpunkte empfohlen, um ausreichend Zeit zur detaillierten Bearbeitung von individuellen Herausforderungen des Jahrgangsteams und anschließend für die institutionelle Ebene zur Verfügung zu haben. Wenn die Entscheidung schwerfällt und zwei Schwerpunkte gleich wichtig sind, können sie ggf. arbeitsteilig in zwei Gruppen (parallel begleitet von zwei Moderator:innen) bearbeitet werden.

Zum Abschluss des Abschnitts werden Ansätze und Vorschläge zur Weiterarbeit zu den jeweils bearbeiteten Themen auf *Merkposten* notiert (Folie 27). Diese ermöglichen einen Abschluss der häufig intensiven inhaltlichen Arbeit im Team und werden für die Kontraktgestaltung in Modul D (Abschnitt D.7) benötigt. Der Fokus für vertiefte Bearbeitung anhand der Reflexionsinstrumente im Reader liegt entsprechend der Schwerpunktsetzung auf der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht, der kooperativen Förderplanung und Förderung oder der Fallbearbeitung im Beratungsteam. Die Präsentation der Veranschaulichungen anhand der Folien sowie die Durchführung der Übungen unter Nutzung der zugehörigen Reflexionsinstrumente sind nur für den ausgewählten Schwerpunkt vorgesehen.

Schwerpunkt 1: Unterrichtsplanung und Co-Teaching

B.2: Übersicht über exemplarische Handlungsfelder – Unterricht

Der Schwerpunkt 1: *Gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von inklusivem Unterricht* (Folien 5-11, Abschnitte B.2-B.4) ist Gegenstand des ersten Themenkomplexes.

In diesem Schwerpunkt werden mit dem Jahrgangsteam Fragen zur *gemeinsamen Unterrichtsplanung* sowie zum gemeinsamen Unterrichten in verschiedenen Formen des *Co-Teachings* bearbeitet. Diese Themen stellen wesentliche Bestandteile der unterrichtsbezogenen multiprofessionellen Kooperation dar (vgl. Kap. 2). Einleitend werden Besonderheiten einer inklusionssensiblen Unterrichtsplanung vorgestellt, anhand deren dem Jahrgangsteam die Notwendigkeit der multiprofessionellen Zusammenarbeit verdeutlicht werden kann (Folie 6). Das Zusammenspiel der Kompetenzen und Erfahrungen unterschiedlicher Professionen erlaubt es, den Bedarfen alle Schüler:innen im Unterricht besser gerecht zu werden (vgl. Kap. 2).

B.3: Unterrichtsplanung im Team

Bei vertiefter Bearbeitung dieses Themenschwerpunkts wird als Einstieg Übung 8: *Gemeinsame Planung von Unterricht* (Folie 7, Reader, S. 15) genutzt, um den jahrgangsteaminternen IST-Stand der kooperativen Unterrichtsplanung zu erfassen. Über die daraus resultierenden Optimierungsbedarfe kann anschließend im Plenum reflektiert werden. Mit der *Differenzierungsmatrix* (Sasse & Schulzeck, 2013, 2021) kann ein gut erprobtes Werkzeug der gemeinsam im Team verantworteten *inkluisiven Unterrichtsplanung* vorgestellt und auf Wunsch bei vertiefter Bearbeitung erprobt werden (Folie 8, Reader, S. 16). Die Felder der Matrix differenzieren hinsichtlich der thematischen Komplexität (X-Achse) und des Abstraktionsgrads der Aufgabenstellung (Y-Achse), sodass für alle Schüler:innen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Lernvoraussetzungen und Entwicklungsständen Angebote gemacht werden können, die ihnen ermöglichen, ausgehend von ihrem individuellen Kenntnisstand den Unterrichtsgegenstand zu erarbeiten. Folie 9 (Reader, S. 16) verdeutlicht exemplarisch eine Aufbereitung des Themas *Planeten* anhand der Differenzierungsmatrix. Im Internet finden sich vielfältige Vorlagensammlungen zu unterschiedlichen Unterrichtsfächern und Klassenstufen, sodass sich das Jahrgangsteam daran orientieren und für

die Unterrichtsplanung auf bereits bestehende Materialiensammlungen zurückgreifen kann (vgl. z.B. <https://www.gu-thue.de/matrix.htm>).⁴

B.4: Unterrichtsdurchführung im Team

Im Anschluss an die kooperative Unterrichtsplanung wird im nächsten Schritt die *kooperative Unterrichtsdurchführung* thematisiert. Hierfür ist die personelle Ausstattung mit Fach-, Klassen- sowie sonderpädagogischen Lehrkräften der Schule relevant, denn gerade wenn die Sonderpädagog:innen für viele Klassen (und ggf. mehrere Jahrgangsstufen) verantwortlich sind, ist ihr regelmäßiger Einsatz in den Klassen i.d.R. begrenzt. Die Doppelbesetzung kann bei Weitem nicht immer durch eine Fach- und eine sonderpädagogische Lehrkraft erfolgen. Daher wird empfohlen, in die Durchführung des kooperativ geplanten Unterrichts auch Schulbegleitungen, systemische Schulassistenten oder sozialpädagogische Fachkräfte einzubinden. In der Praxis findet sich bislang vorwiegend der Einsatz der Doppelbesetzung in der Rolle der Assistenz (one teach, one assist), der eine spontane unterrichtsbezogene Kooperation ohne große Vorabgespräche ermöglicht. Wenn das Co-Teaching ausschließlich in dieser Form stattfindet, werden dadurch aber auch viele Potenziale verschenkt (vgl. Kap. 2). Eher gleichberechtigte Co-Teaching-Formate, die im Sinne der Arbeitsteilung oder der Ko-Konstruktion genutzt werden können, erfordern zwar eine umfangreichere Abstimmung und gemeinsame Planung, ermöglichen aber durch die Einbindung der professionsspezifischen Expertise eine effizientere Nutzung der Ressourcen. An dieser Stelle werden daher unterschiedliche Formen des Co-Teachings (vgl. Kap. 2) eingeführt. Zunächst werden die unterschiedlichen Formen erläutert und zentrale Forschungsbefunde hierzu pointiert zusammengefasst (Folie 10). Anschließend wird das Jahrgangsteam mit mehreren Fragen zur Reflexion über Möglichkeiten des Co-Teachings im eigenen Unterricht angeregt (Folie 11, Reader, S. 17/18).

4 Ein weiteres Beispiel findet sich in der Internetpräsenz der Paula-Modersohn-Schule Bremerhaven. Dort wird sehr anschaulich gezeigt, wie die Differenzierungs-Matrix auch und gerade bei einer Schule mit einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft funktioniert und wie verschiedene Fachlehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung zusammenarbeiten.

Optionale Übung zur Vertiefung

Bei einer vertieften Bearbeitung des Schwerpunkts Unterricht kann die Diskussion der verschiedenen Co-Teaching-Formate, ihrer Vor- und Nachteile sowie Einsatzmöglichkeiten an der eigenen Schule in Kleingruppen erfolgen, z.B. mit der aus dem kooperativen Lernen stammenden Placemat-Methode (Übung 9 (B.4), Folie 11, Reader, S. 17). Dabei wird für jede Vierergruppe zur Diskussion je einer der Co-Teaching-Formen ein Plakat zur Verfügung gestellt, das geviertelt wird (siehe Online-Materialien). Nacheinander bearbeiten die Teilnehmer:innen der Kleingruppe jeweils einen Eckbereich zu einer Leitfrage, indem sie ihre Gedanken dazu aufschreiben. Diese differenzierte Auseinandersetzung kann zur intensiven Diskussion zu je einer oder zwei der sechs Co-Teaching-Formen anregen (je nach Gruppengröße des Jahrgangsteams).

In einem stummen Schreibgespräch schreibt jede Person einer Vierergruppe zunächst ihre eigene Einschätzung zu den Reflexionsfragen nieder, bevor das Blatt nach und nach immer eine Person weitergedreht wird und die anderen Gruppenmitglieder die bisher getroffenen Aussagen lesen, kommentieren und ergänzen können. Anschließend wird gemeinsam diskutiert. Die zentralen Diskussionspunkte und Ergebnisse werden abschließend auf ein in die Mitte der Placemat geklebt Blatt geschrieben. Diese Aspekte werden im Plenum präsentiert. Für diese ergänzende Übung sollten zusätzlich 20 Minuten Zeit eingeplant werden.

Idealerweise sollte gemeinsam in Abstimmung der Klassenteams mit dem Jahrgangsteam besprochen werden, welche Co-Teaching Formen in unterschiedlichen Fächern und Unterrichtsabschnitten sinnvoll sind und wie oder in welchem Umfang sie eingesetzt werden sollten, um die Unterrichtsziele für alle Schüler:innen bestmöglich zu erreichen. Um die Kapazitäten im Team gut zu nutzen, können ggf. auch Alternativen zum Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Doppelbesetzung diskutiert werden. Beispiele wären von den Sonderpädagog:innen vorbereitete Inputs für Fach- und Klassenlehrkräfte zur Anleitung von Unterrichtsbegleitungen, zur Umsetzung von individuellen Fördermaßnahmen im gemeinsamen Unterricht oder zur gemeinsamen Ausarbeitung differenzierter Materialien (vgl. Kap. 2).

Hinweis zur Durchführung

Zur Diskussion über die Co-Teaching Formen sollten unbedingt alle dabei im Unterricht beteiligten Personen anwesend sein, also mindestens die sonderpädagogischen Lehrkräfte, ggf. auch die sozialpädagogischen Fachkräfte und Schulassistent:innen (vgl. den Hinweis zur Übung 6 (A.11): *Rollenhut*, S. 132).

Schwerpunkt 2: Kooperative Förderplanung und individuelle Förderung**B.5: Übersicht über exemplarische Handlungsfelder – Förderung**

Der Schwerpunkt 2: *Kooperative Förderplanung und individuelle Förderung* (Folien 12-17, Abschnitte B.5-B.8) ist Gegenstand des zweiten Themenkomplexes. Im einführenden Impulsvortrag werden mit dem Jahrgangsteam Fragen zu Ablauf und Gestaltung einer *kooperativen Förderplanung* bearbeitet. Der generelle Ablauf einer Förderplanung mit angeschlossener Förderung in Unterricht und Ganztag wird zunächst anhand des Prozessmodells nach Christensen und Tews-Vogler (2018; Modul B, Folie 13) dargestellt.

B.6: IST/SOLL-Analyse Förderplanung

Für die Fallbearbeitung, die sowohl bei der Förderplanung als auch bei der kollegialen Fallberatungen im Fokus steht, ist zunächst Transparenz darüber herzustellen, wer im Jahrgangsteam welche Unterstützungsaufgaben übernimmt bzw. übernehmen kann, sowie wann, wo und wie diese umgesetzt werden (Folie 14). Dazu kann ergänzend der Reflexionsbogen im Reader (S. 19) genutzt werden (Übung 10 (B.6): *Welche Prinzipien und Strategien kooperativer Förderplanung setzen wir um?*). Eine prototypische Gestaltung von Förderplanungen nach Popp, Melzer und Methner (2023; Folie 15, Reader, S. 19 oben) wird vorgestellt und anhand der Vorlage mit der schulintern praktizierten Gestaltung der Förderplanung verglichen. Vertiefend ist die Durchführung einer exemplarischen Förderplanungssitzung anhand eines eigenen Falls aus der Schule geeignet, wenn dafür genügend Zeit zur Verfügung steht (B.8).

B.7: IST/SOLL-Analyse Fördermaßnahmen

Mit der Übung 11 (B.7): *Welche Fördermaßnahmen werden bereits umgesetzt?* (Folie 17; Reader, S. 20) wird anschließend der momentane Stand der schulischen Förderung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe eingeschätzt. Die IST/SOLL-Analyse wird zunächst von allen Teilnehmenden ausgefüllt, um die jeweiligen Einschätzungen zu unterrichtsintegrierten und additiven, aber auch im Rahmen des Ganztags und durch externe Expert:innen verantworteten Fördermaßnahmen zu erheben. Die gemeinsame Reflexion im Jahrgangsteam anhand von Folie 17 macht unterschiedliche Einschätzungen und Verbesserungswünsche in der aktuellen Förderpraxis deutlich. Innerhalb einer angeschlossenen Diskussion können realisierbare Veränderungen konkretisiert und auf *Merkposten* festgehalten werden.

B.8: Optional: Förderplansitzung

Es besteht die Möglichkeit, dass einzelne Teilnehmende (z.B. Fachlehrkräfte) bisher noch nicht aktiv in die Förderplanung eingebunden waren und daher den Aufbau eines Förderplans sowie den kooperativen Ablauf der Erstellung eines Förderplans nicht kennen. Anhand eines leeren Förderplans (Reader, S. 21) kann entweder in Kleingruppen oder im Plenum die Ausgestaltung exemplarisch durchgeführt bzw. besprochen werden. Dafür bietet es sich an, sich gemeinsam auf einen aktuellen Fall aus dem Jahrgang zu beziehen. Ein:e Fortbildner:in sollte die Moderation übernehmen. Dafür sind zusätzlich 35 Minuten einzuplanen.

Aufbauend auf den Ergebnissen aus Übung 10 (B.6): *Welche Prinzipien und Strategien kooperativer Förderplanung setzen wir um?* (Folie 16, Reader, S. 19) kann gemeinsam in Kleingruppen bzw. im Plenum beraten werden, welche Verbesserungen und Anpassungen (bspw. den Einbezug weiterer Personen) gewünscht und im Schulalltag realisierbar sind.

Schwerpunkt 3: Fallbearbeitung im Beratungsteam

B.9: Übersicht über exemplarische Handlungsfelder – Fallbearbeitung

Schwerpunkt 3 *Fallbearbeitung im Beratungsteam* (Folien 18-26) wird in den Abschnitten B.9-B.11 bearbeitet. In Abschnitt B.9 wird das Thema zunächst eingeführt. In diesem Schwerpunkt steht der multiprofessionelle Umgang mit schwierigen Situationen und problematischen Fällen im Fokus, die von den beteiligten Lehrkräften nicht ohne zusätzliche Unterstützung bewältigt wer-

den können. Die Thematisierung und Bearbeitung von Problemen innerhalb des Teams stellen einen sensiblen Bereich der Zusammenarbeit dar. In inklusiven Schulen mit einem erheblichen Anteil von Schüler:innen mit sonderpädagogischen, aber auch anderen Unterstützungsbedarfen, ist systematisch damit zu rechnen, dass immer wieder kurzfristige und unerwartete Herausforderungen auftreten, für deren Bearbeitung individuelle Lösungen erarbeitet werden müssen. Daher lohnt es sich, ein teaminternes Prozedere der *regelmäßigen kollegialen Fallbearbeitung* zu etablieren, auf das in diesen Fällen zurückgegriffen werden kann. Eine erprobte institutionelle Struktur zur Problembewältigung ist die Etablierung eines Beratungsteams, das meist aus der Beratungslehrkraft der Schule, sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften sowie idealerweise – zumindest auf Anfrage – der zuständigen Schulpsychologie besteht. Bei umfangreicheren Problemen von oder mit einzelnen Schüler:innen wird in dieser Gruppe ein:e Fachverantwortliche:r bestimmt. Im Krisenfall steht damit fest, wer die zuständigen Ansprechpartner:innen des Beratungs- bzw. Problemlösungsteams sind und wie der weitere Verfahrensablauf gestaltet ist. Zur Erhebung des aktuellen Ist-Zustands im Jahrgangsteam werden auf Folie 19 Leitfragen angesprochen.

Häufig geht der Problembearbeitung durch ein Beratungsteam ein längerer und teilweise sehr nervenaufreibender Prozess voraus, in dem die Beteiligten viel Zeit und Energie auf mögliche Lösungen aufgewendet haben. Umso bedeutsamer sind (1) die Außensicht der Mitglieder des Beratungsteams zur rationalen Beurteilung des Problems und (2) ausreichend Zeit, um sich gemeinsam mit den ratsuchenden Personen mit Lösungsansätzen bzw. der Mediation, Schlichtung und Kompromissfindung im Streitfall zwischen den Parteien auseinanderzusetzen. Die Arbeitsweise und Installation eines Beratungsteams kann am Beispiel eines erprobten Beratungsteams der Laborschule Bielefeld (Brandt, Geist & Siepmann, 2018; Folie 20) thematisiert und anhand von Übung 13 (B.11): *IST-SOLL-Analyse Kollegiale Beratung* reflektiert und optimiert werden.

B.10: Erprobung einer kollegialen Beratung

Der Ablauf des Problembearbeitungsprozesses lässt sich darauf aufbauend anhand des Ablaufschemas (Folie 21, Reader, S. 22) darstellen und dient der praktischen Umsetzung als unterstützende Vorlage. Der skizzierte Ablauf einer exemplarischen Beratungssitzung kann bei Bedarf ergänzend besprochen werden (Folie 22, Reader, S. 23). Die Umsetzung des Prozesses kann an-

hand eines aktuell in der Schule relevanten Falles (bspw. Schüler:innen mit starken Verhaltensauffälligkeiten; einem Streitfall o.ä.) mithilfe des Schemas in Kleingruppen erprobt werden, um anschließend die Lösungsansätze im Plenum zusammenzutragen (Übung 12 (B.10): *Erprobung einer kollegialen Fallberatung im Beratungsteam*). Sollte zum Zeitpunkt der Fortbildung kein schulinterner Problemfall zu besprechen sein, ermöglicht alternativ die Fallbeschreibung auf den Folien 23-25 die exemplarische Erprobung des Ablaufs.

B.11: IST/SOLL-Analyse Kollegiale Beratung

Nachdem in diesem Schwerpunkt die Vorteile der Installation eines Beratungsteams besprochen wurden, kann in Bezug auf den IST-Stand und mögliche Priorisierungen zur Einführung eines Beratungsteams sowie den Umgang mit schwierigen Situationen in der eigenen Schule das Reflexionsinstrument von Folie 26 (Reader, S. 23) genutzt werden.

Schwerpunktübergreifend

B.12: Ergebnissicherung im Plenum

Unabhängig davon, welcher Schwerpunkt bzw. welche Schwerpunkte bearbeitet wurde(n), findet anschließend eine Ergebnissicherung im Plenum statt. Angeregt durch Folie 27 werden gemeinsam Prioritäten zur weiteren Bearbeitung von Themen auf der Sachebene formuliert und notiert, die das Jahrgangsteam sich vor dem Hintergrund der diskutierten Kooperationsherausforderungen vornehmen möchte.

Institutionelle Ebene

B.13: Kooperation in der Schule: Institutionelle Ebene – Organisation von Stundenplan und Jahrgangsteamsitzungen

In Abschnitt B.13 beginnt die Bearbeitung der institutionellen Ebene der Kooperation. Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen dabei auf der Ausgestaltung der Jahrgangsteamsitzungen sowie auf einer kritischen Betrachtung kooperationsförderlicher und -hemmender Schulstrukturen. Zur Orientierung wird auch dieser Abschnitt anhand des Ebenenmodells eingeführt (Folie 28), bevor die zentralen Fragstellungen dieser Ebene präsentiert werden (Folie 29). Zunächst sollte die bereits in Modul A eingeführte Verortung der unterschiedlichen Teams innerhalb der Schulstruktur in Erinnerung gerufen werden (Folie

30). Wissenschaftliche Erkenntnisse zu unterstützenden Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation werden sodann zusammengefasst (Folie 31).

Die zentrale Botschaft an dieser Stelle sollte sein, dass es zwar die Teammitglieder sind, welche miteinander kooperieren und somit die Verantwortung für eine gute Gestaltung der Prozesse tragen, dass dies aber nicht losgelöst von der Schaffung unterstützender Rahmenbedingungen stattfindet. Eine zentrale und immer wieder besonders schwer zu erreichende Rahmenbedingung ist die Schaffung gemeinsamer Zeitfenster für die Kooperation.

B.14: Optionales Stundenplanbeispiel für einen fünften Jahrgang

Die Schaffung gemeinsamer Zeitfenster hängt eng mit der Stundenplanung des Jahrgangs zusammen. Daher kann hier auf das o.g. Stundenplanbeispiel zurückgegriffen werden, anhand dessen beispielhaft die Planung einer fest installierten Teamstunde am Donnerstag veranschaulicht wird (Folie 32, vgl. auch Folie 68 in Abschnitt A.10).

B.15: Priorisierung der wichtigsten Aufgaben im Jahrgangsteam

Ein Zeitfenster des Teams für die Kooperation ist, wie oben angesprochen, zwar eine wesentliche Bedingung, allein für sich genommen jedoch noch kein Garant für eine zielführende Kooperation. Daher wird in Abschnitt B.15 eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Aufgaben und der Arbeitsorganisation im Jahrgangsteam angeregt. Hierfür wird Übung 14 (B.15): *Exemplarische Aufgaben im Jahrgangsteam* (Folie 33, Reader, S. 24) herangezogen. Dabei kann auch auf die bereits zuvor diskutierten Aufgaben und Zuständigkeiten (vgl. Übung 7 (A.12): *Planungs- und Durchführungsaufgaben*) zurückgegriffen werden. Der Fokus liegt an dieser Stelle jedoch auf dem strukturellen Aspekt der Aufgabenzuordnung und Verantwortungsverteilung innerhalb des Jahrgangsteams. Gleichzeitig dient die Übung zur Identifikation unklarer Aufgabenzuordnungen zwischen den unterschiedlichen Teams. Aufgaben, die übereinstimmend als »besonders wichtig« und gleichzeitig mit »stärker zu berücksichtigen« gekennzeichnet wurden, lassen sich währenddessen als *Merkposten* durch die Fortbildenden notieren und für die spätere Sammlung von Vorhaben zurücklegen.

Folie 34 leitet zu folgenden Fragen über: »Wie können wir günstige strukturelle Bedingungen für die Kooperation herstellen? Was sind die nächsten Schritte?«. Sollte im Jahrgangsteam noch kein:e Teamsprecher:in gewählt worden sein, so kann das Jahrgangsteam an dieser Stelle zu einer zeitnahen

Wahl angehalten werden (ggf. auch noch während der Fortbildung), um zukünftig als Team handlungsfähiger zu sein. Die Festlegung auf eine:n gewählte:n Teamsprecher:in erleichtert es, Entwicklungsprozesse zu steuern und die Interessen des Jahrgangsteams u.a. gegenüber der Schulleitung angemessen zu vertreten. Bei wenig erfahrenen Jahrgangsteams kann Folie 35 eingesetzt werden, um die ersten Schritte zu einer effektiven Bearbeitung gemeinsamer Vorhaben zu besprechen. Mithilfe der Planungshilfe kann ergänzend die Erreichung erster Teamziele diskutiert werden.

Im Anschluss an die Thematisierung der anstehenden Schritte zur Institutionalisierung des Jahrgangsteams werden zentrale Bausteine vorgestellt, die eine zielführende Arbeit im Team gewährleisten (Folie 36). Die Jahrgangsteamsitzung ist dabei von besonderer Bedeutung, da hier (im Idealfall) alle zugehörigen Professionen zusammenkommen, um sich über die Entwicklung sowie etwaige Probleme und Fortschritte zu verständigen. Gleichzeitig ist wichtig zu betonen, dass die Tätigkeiten im Jahrgangsteam nicht nur eine Selbstbewertung und Wertschätzung der eigenen Fortschritte einschließen sollten, sondern auch eine transparente Kommunikation gegenüber den anderen Kolleg:innen und der Schulleitung, beispielsweise im Rahmen von Gesamtkonferenzen.

B.16: Optionale Übung zur Gestaltung von Teamsitzungen

Zur Analyse der Effektivität der Jahrgangsteamsitzung bildet die Übung 15 (B.16): *Teamsitzungen unter der Lupe* (Folie 37, Reader, S. 25/26) eine Arbeits- und Gesprächsgrundlage, die vertiefend eingesetzt werden kann. Es hat sich auch hier als hilfreich erwiesen, während des Austauschs im Plenum benannte Baustellen für die später zu formulierenden *Merkmale* zu notieren.

B.17: Kooperationsfördernde und -hemmende Bedingungen und mögliche Veränderungsbedarfe

Um mit dem Jahrgangsteam über hemmende und förderliche institutionelle Bedingungen zu reflektieren, werden die *Leitfragen zur Beurteilung der institutionellen Rahmenbedingungen* (Folie 38, Reader, S. 27/28) genutzt. In einer Plenumsdiskussion lassen sich gemeinsam Optimierungsansätze finden, die für die Erstellung eines gemeinsam vereinbarten, schriftlich festgehaltenen Kontraktes genutzt werden können.

B.18: Ergebnissicherung im Plenum

Zum Abschluss des Abschnitts bietet Folie 39 noch einmal die Möglichkeit, über die *institutionelle Ebene der Kooperation* insgesamt zu reflektieren und selbstgewählte Ziele zu formulieren. Auch bisher noch nicht notierte Aspekte aus den vorangegangenen Diskussionen können noch einmal aufgegriffen werden, um deren Eignung als etwaige Entwicklungsvorhaben zu überprüfen.

B.19: Moderierte Zusammenfassung und Vorbereitung des Kontraktes:

Mit Abschnitt B.19 wird Modul B und damit der Themenbereich *multiprofessionelle Kooperation im Jahrgangsteam* abgeschlossen. In einer zusammenfassenden Diskussion werden noch einmal alle Inhalte sowie die daraus entstandenen Vorhaben zusammengetragen. Die Diskussion orientiert sich an den Leitfragen auf Folie 40. Alle bisher gesammelten *Merkposten* der Module A und B können an diesem Punkt nochmals benannt und gut sichtbar im Raum aufgehängt werden. Gemeinsam können Formulierungen noch einmal nachgeschärft und fehlende Aspekte auf neuen Karten ergänzt werden. Das Jahrgangsteam sollte bis zu diesem Zeitpunkt insgesamt ca. 8-10 Postkarten mit Vorhaben und Optimierungsansätzen gesammelt haben. Die Vorhaben werden dann in Abschnitt D.7 gemeinsam gesichtet und priorisiert, indem z.B. von jeder Person des Jahrgangsteams fünf Klebepunkte vergeben werden und auf bzw. neben die Karten geklebt werden können. So kann eine schnelle Übersicht über die für das jeweilige Team wichtigsten Aspekte gewonnen werden. Alle geschriebenen Karten werden dementsprechend in Abschnitt D.7 wieder benötigt, um zum Schließen eines Kontraktes und zur Einigung über anstehende nächste Entwicklungsvorhaben zu gelangen (Reader, S. 34/35).

Hinweis zur Kontraktgestaltung

Sofern nicht die gesamte Fortbildung, sondern lediglich die Module A und B zur multiprofessionellen Kooperation im Jahrgangsteam durchgeführt werden, sollte Modul B mit einer ausführlichen Kontraktgestaltung (siehe Abschnitt D.7) abgeschlossen werden, für die dann entsprechend mehr Zeit eingeplant werden muss. Falls es terminlich nicht realisierbar ist, die vier Module A-D zeitnah (innerhalb einer Woche)

durchzuführen, wird als Abschluss von Modul B eine verkürzte Version der Kontraktgestaltung (vgl. Abschnitt D.7) empfohlen. So verringert sich die Gefahr der Verantwortungsdiffusion über die Zeit im Jahrgangsteam aufgrund der direkten, verbindlichen Beschlüsse.

5.4 Elternforum und Jahrgangsteamfortbildung zur Kooperation mit Familien

Neben der Qualität der schulinternen Kooperationsbeziehungen gilt die Güte interinstitutioneller Kooperationen, und hier in erster Linie eine effektive Zusammenarbeit mit der Elternschaft, als zentrales Merkmal guter inklusiver Schulen (vgl. Kap. 1). Daher steht anschließend an die Bearbeitung der schulinternen Kooperation im multiprofessionellen Team (Module A und B) in Modul C und D die Kooperation von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten mit den Mitgliedern des Jahrgangsteams im Fokus. Als Grundlage für die Reflexion der bisherigen Zusammenarbeit und für die Weiterentwicklung des Konzepts zur Einbindung von Eltern werden in den beiden in diesem Abschnitt beschriebenen Modulen die vier Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (vgl. Kap. 3; Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) genutzt, die von einer wissenschaftlichen Expert:innenkommission entwickelt wurden und im Laufe der Fortbildung als *Kompass* für die Reflexion und Weiterentwicklung der Formen der Elterneinbindung etabliert werden.

Eine qualitätsvolle und zielgerichtete Zusammenarbeit von Schulen und Eltern konnte in vielen nationalen und internationalen Studien als wesentliche Bedingung sowohl für eine positive Lern- und Leistungsentwicklung als auch für die psychosoziale Entwicklung von Schüler:innen identifiziert werden (vgl. Kap. 3.1). Doch nicht nur die Schüler:innen und die Eltern profitieren von einer positiven Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Eine wesentliche Kernbotschaft der Fortbildung besteht darin, dass durch eine enge und positiv gestaltete Zusammenarbeit Synergieeffekte entstehen können, die auch das Schulpersonal in der täglichen Arbeit entlasten.

Das Ziel der beiden Module liegt darin, die Elternarbeit im Jahrgang als Teamaufgabe zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Dabei werden die Eltern als Expert:innen für ihre Kinder und die eigenen Bedarfe einbezogen, um in-

dividuelle Verbesserungsvorschläge für die Weiterentwicklung zu erarbeiten. Darauf aufbauend haben die Jahrgangsteammitglieder die Gelegenheit, ihre eigene Rolle in der Zusammenarbeit sowie ihre Einstellungen gegenüber den Eltern ihrer Schüler:innen zu reflektieren. In Orientierung an den individuellen Verbesserungsvorschlägen der Eltern werden im letzten Schritt Optimierungsprozesse geplant, bevor zum Fortbildungsabschluss in der Kontraktgestaltung die Konkretisierung der nächsten Schritte und der Zuständigkeiten erfolgt.

5.4.1 Modul C: Elternforum



Zielsetzung: Das Modul fokussiert die Entwicklung bzw. den Ausbau der Kooperation mit Familien. Ziel ist es, mit den Eltern schulspezifisch passende Ideen zu entwickeln, wie eine gemeinsam verantwortete Erziehungs- und Bildungskooperation gelingen kann und welche (ersten) Schritte zur Umsetzung und Gestaltung möglich sind.



Zielgruppe: Das in Modul C durchgeführte Elternforum adressiert alle Eltern bzw. Erziehungs- und Sorgeberechtigten der Schüler:innen des teilnehmenden Jahrgangs. Bei sprachlichen Barrieren können auch Dolmetscher:innen bzw. Verwandte als Übersetzer:innen die Eltern begleiten. Zu empfehlen ist, dass einige Mitglieder des Jahrgangsteams an der einleitenden Phase teilnehmen und ein Schulleitungsmitglied die Eltern begrüßt. Um eine möglichst breite Beteiligung zu erreichen, kann eine Kinderbetreuung während des Elternforums angeboten werden.



Zeitpunkt und Umfang: Der zeitliche Rahmen des Elternforums in Modul C umfasst ca. 1½ Stunden. Um mit dem Jahrgangsteam über real existierende Herausforderungen in der Elternarbeit sprechen zu können und dabei auch die Perspektive der Eltern zu berücksichtigen, ist eine Durchführung des Elternforums (Modul C) vor der Durchführung des Moduls im Jahrgangsteam (Modul D) unabdingbar. Empfohlen wird, die Eltern mindestens vier Wochen vor der Veranstaltung mit einem Einladungsschreiben (Vorlage im Online-Material) über die Ziele und Inhalte des Elternforums zu informieren. Anhand der rückgemeldeten Anmeldungen kann eine ausreichend große Räumlichkeit für die Durchführung des Elternforums in der Schule ausgewählt werden. Das Elternforum wird idealerweise im etablierten Zeitfenster für Elternabende an der jeweiligen

Schule durchgeführt, um für möglichst viele Eltern eine Vereinbarkeit mit den beruflichen Arbeitszeiten zu ermöglichen.



Aufbau des Moduls: Die Fortbildung beginnt mit einer Begrüßung und Vorstellung des Fortbildungsteams. Anschließend werden in einem Impulsvortrag die Bedeutung der Kooperation in und mit der Schule thematisiert sowie die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit vorgestellt. Nach einer kurzen Pause folgt eine 30-minütige Arbeitsphase, in der die Teilnehmer:innen die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit an Gruppentischen kennenlernen und gemeinsam reflektieren (10 Minuten pro Merkmal). Abschließend werden die Ergebnisse präsentiert und die Eltern verabschiedet. Die den Abschnitten zugeordneten Folien und Übungen sind Tabelle 5 zu entnehmen. Innerhalb des Moduls ist eine kleine Pause von ca. 5 Minuten eingeplant, um den Eltern den Übergang vom einleitenden Teil des Forums in die aktive Übung zu erleichtern. Dies ermöglicht auch informelle Gespräche zwischen den Eltern, durch die sie sich auf die nachfolgende Gruppenarbeit einstellen können. Das Elternforum ist in vier thematische Abschnitte gegliedert, die im Folgenden erläutert werden.



Online-Materialien:

- Foliensatz Modul C
- Didaktische Kommentierung der Übung 16 (C.3)
- FlipBooks zu den Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit in unterschiedlichen Sprachen

C.1: Begrüßung und Vorstellung

Das Elternforum startet mit einer kurzen Vorstellungs- und Einführungsrunde, um die Eltern in das Thema einzuführen und das Fortbildungskonzept sowie den Veranstaltungsablauf zu erläutern.

Tabelle 5: Ablauf des Elternforums

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Folien	Inhalte/Übungen
C.1	15 Min	Begrüßung und Vorstellung	1-3	Einführende Begrüßung durch die Schulleitung, das Jahrgangs- und das Fortbildungsteam
C.2	25 Min	Impulsvortrag	4-10	Einführender Vortrag zur Bedeutung der Kooperation von Schulen und Familien und der Mitwirkung von Eltern Einführung der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit Erläuterung des Ablaufs der Gruppenarbeit
	5 Min	Umbaupause		
C.3	30 Min	Übung zur Reflexion und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit	11	Übung 16 (C.3): <i>Elternperspektiven auf die Qualitätsmerkmale</i> zu den Merkmalen Willkommens- und Begegnungskultur, Vielfältige und respektvolle Kommunikation und Erziehungs- und Bildungskooperation
C.4	15 Min	Zusammenfassung, Ergebnisvorstellung und Verabschiedung	13-15	Besprechung der Arbeitsergebnisse anhand der Flipcharts aus den Arbeitsgruppen zur Ergebnissicherung Information der Eltern über den weiteren Ablauf der Fortbildung und Verabschiedung

Hinweise zur Durchführung

- Das Fortbildungsteam sollte während des Elternforums auf eine adressatengerechte Sprache achten, um alle Eltern bestmöglich einzubinden.
- Den Eltern sollte frühzeitig vermittelt werden, dass die Vertreter:innen des Jahrgangsteams vor Beginn der Arbeitsphase das Elternforum verlassen werden. Dies hat sich als zielführend erwiesen, damit die Eltern ihre Meinung offen aussprechen können, ohne Angst vor Konsequenzen (für ihre Kinder) haben zu müssen.

In der Durchführung hat es sich als zielführend erwiesen, dass das Fortbildungsteam zu Beginn von Vertreter:innen des Jahrgangsteams oder der Schulleitung vorgestellt wird (Folie 1). Trotz des Einladungsschreibens gehen viele Eltern anfangs davon aus, dass es sich beim Elternforum um einen regulären Elternabend handelt. Da sie auf Elternabenden in der Regel eher Informationen erhalten und weniger aktiv eingebunden werden, sollte der abweichende Ansatz des Elternforums und die damit einhergehenden Möglichkeiten zur Mitwirkung – wie schon in der Einladung – zu Beginn verdeutlicht werden.

Warum ist es wichtig, dass Vertreter:innen des Jahrgangsteams zu Beginn des Elternforums dabei sind?

- Dieses Vorgehen schafft Vertrauen bei den Eltern und kennzeichnet das Elternforum als Bestandteil des Schulentwicklungsprozesses. Das Ziel ist dabei, den Eltern Wertschätzung für ihre Perspektiven entgegenzubringen und ihnen Mitgestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Schulentwicklung zu eröffnen. Jahrgangsteam und Schulleitung zeigen hier Offenheit gegenüber Vorschlägen der Eltern, wodurch die Motivation zur aktiven Beteiligung an der Gruppenarbeitsphase gesteigert werden kann. Das Ziel ist, die Verbesserung der Zusammenarbeit als gemeinsame Reise zu betrachten (Folie 2).
- Eltern, die am Elternforum teilnehmen, um mit einem Mitglied des Jahrgangsteams zu sprechen bzw. schulrelevante Fragen zu stellen, finden eine:n Ansprechpartner:in für ihre Anliegen.

- Vertreter:innen des Jahrgangsteams erleben selbst, wie viele der eingeladenen Eltern tatsächlich zum Elternforum anwesend sind und wie aufgeschlossen diese dem Thema gegenüber sind. Dies fördert auch aufseiten des Jahrgangsteams die Bereitschaft, in die Kooperation mit Eltern zu investieren.
- Die Einladung des Jahrgangsteams schafft Transparenz im Hinblick auf die Themen des Elternforums und den Kontext der Arbeitsergebnisse der Eltern, die anschließend in Modul D aufgegriffen werden. So kann Vertrauen aufseiten des Jahrgangsteams für die weitere Bearbeitung der generierten Arbeitsergebnisse aufgebaut werden.

Anhand von Folie 3 lässt sich kurz und knapp die Zielsetzung des Fortbildungskonzepts für das Elternforum darstellen. Die Kernbotschaft ist hier, dass der Schule Kooperation als Fortbildungsthema wichtig ist und das Jahrgangsteam aktiv an einer Verbesserung der Zusammenarbeit arbeitet, die auch die Eltern als Kooperationspartner:innen einschließt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den Rückmeldungen der Eltern aus dem Elternforum, da diese von entscheidender Bedeutung für den Erfolg der Fortbildung sind. Sie bilden die Grundlage für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Kooperation mit Familien und sind damit integraler Bestandteil des auf das Elternforum folgenden Moduls D. Das Fortbildungsteam sollte diese Aspekte betonen um sicherzustellen, dass die Teilnehmer:innen des Elternforums die Relevanz und den Einfluss ihrer Mitwirkung vollständig erfassen.

C.2: Impulsvortrag

Im zweiten Abschnitt erfolgt eine kurze theoretische Einführung in das Thema *Kooperation mit Familien*. Die Eltern erhalten einen informativen Input zur positiven Wirkung guter schulischer Zusammenarbeit, und drei der vier Qualitätsmerkmale guter schulischer Elternarbeit werden als Arbeitsgrundlage für Abschnitt C.3 eingeführt.

Die zentrale Botschaft dieses Abschnitts ist, dass die Fortbildung darauf zielt, die Zusammenarbeit der Schule mit der Elternschaft zu verbessern, um insgesamt bedarfsgerechtere Lern- und Entwicklungsbedingungen für alle Schüler:innen zu schaffen (Folie 4). In der Regel beteiligen sich Eltern bereitwillig am Elternforum, sobald ihnen bewusst wird, dass die Fortbildung das Ziel verfolgt, ihre Kinder zu unterstützen. Studienergebnisse zeigen, dass sowohl bei den Eltern als auch bei den Lehrkräften eine grundsätzliche Be-

reitschaft zur Zusammenarbeit besteht. Dennoch treten häufig Probleme in der Kooperation aufgrund struktureller Barrieren, unterschiedlicher Erwartungen und mangelnder Kommunikation auf (Folie 5, vgl. Kap. 3). Um eine effektive Aufgabenteilung und Kooperation zwischen Lehrkräften und dem Elternhaus zu gewährleisten, ist es wichtig, die Zuständigkeiten zu besprechen und realistische gegenseitige Erwartungen zu kommunizieren (Folie 6). Es ist von großer Bedeutung, den Eltern zu vermitteln, dass Lehrkräfte generell eine hohe Einsatzbereitschaft für das Wohl ihrer Schüler:innen zeigen und somit als Partner:innen im Bildungsprozess ihrer eigenen Kinder zu betrachten sind. Bei auftretenden Konflikten zwischen Schule und Elternhaus sind in der Regel die Kinder diejenigen, die unter den Auswirkungen leiden. Daher ist es von essenzieller Bedeutung, Schwierigkeiten und Probleme als Gelegenheiten zur gemeinsamen Weiterentwicklung zu sehen und sich nicht darauf zu fokussieren, Schuldzuweisungen vorzunehmen.

Im Rahmen des Elternforums stehen die Meinungen der Eltern sowie ihre Erfahrungen mit der aktuellen Schule und gegebenenfalls früheren Schulen ihrer Kinder im Mittelpunkt (Folie 7). Die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule kann anhand der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit beurteilt und optimiert werden (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). Drei dieser vier Merkmale werden anhand von jeweils einer Folie kurz vorgestellt. Dabei handelt es sich um die Willkommens- und Begegnungskultur (Folie 8), eine vielfältige und respektvolle Kommunikation (Folie 9) sowie die Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Elternhaus und Schule (Folie 10). Die Elternpartizipation (Merkmal D) wird an dieser Stelle zunächst ausgeklammert, da es sich hierbei vorwiegend um Strukturen auf der Schulebene handelt, die vom Jahrgangsteam in der Regel nicht unmittelbar beeinflusst werden können. In Kapitel 3.4 werden die Qualitätsmerkmale detailliert erläutert. Im Anschluss werden die Eltern in Kleingruppen für die Gruppenarbeitsphase eingeteilt. Anhand von Folie 11 wird der Ablauf der Übung kurz konkretisiert, bevor die Eltern sich an die Gruppentische mit den Qualitätsmerkmalen verteilen.

C.3: Übung zur Reflexion und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit

In diesem Abschnitt werden die von der Vodafone Stiftung (2013) vorgestellten Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit genutzt, um mit den Eltern gemeinsam die aktuelle Elternarbeit zu reflektieren und Vorschläge für die Weiterentwicklung zu erarbeiten. Dafür werden vor Beginn des Elternfo-

rums Gruppentische aufgebaut, an denen jeweils zu einem der Qualitätsmerkmale die Flipbooks sowie ein Plakat zur Sammlung der Arbeitsergebnisse liegen (vgl. Übung 16 (C.3): *Elternperspektiven auf die Qualitätsmerkmale*).

Die Eltern *reisen* nun zu den Qualitätsmerkmalen, d.h. sie gehen als kleines Grüppchen von Gruppentisch zu Gruppentisch und tauschen sich darüber aus, inwieweit sie das jeweilige Qualitätsmerkmal realisiert sehen. In der Gruppenarbeitsphase reflektieren die drei eingeteilten Elterngruppen im Rotationsprinzip gemeinsam mit den Fortbildenden über die Merkmale schulischer Elternarbeit. Dabei werden positive Erfahrungen, Wünsche und Anregungen der Eltern herausgestellt und auf Kärtchen dokumentiert (grün = *Positives/Das gefällt mir*; orange = *Ideen/Das wünsche ich mir anders*). Alle Eltern sollten die Gelegenheit bekommen, zu allen drei Merkmalen Stellung zu beziehen. Folie 12 kann als Erinnerung für die verbleibende Bearbeitungsdauer eingesetzt werden.

Hinweise

Die Qualitätsmerkmale bauen aufeinander auf: Eine Willkommens- und Begegnungskultur ist die Grundlage für die Entwicklung einer vielfältigen und respektvollen Kommunikation, ohne die wiederum eine Erziehungs- und Bildungs Kooperation nicht zielführend umgesetzt werden kann. Die Erfahrungen mit der Durchführung der Fortbildung bestätigen empirische Befunde, die zeigen, dass bereits bei der Umsetzung der Merkmale A bis C Optimierungsbedarfe bestehen. Daher empfiehlt sich eine Fokussierung dieser Merkmale. Sollte eine Schule in ihrer Elternarbeit bereits sehr weit entwickelt sein, kann Merkmal D ebenfalls in den Modulen C und D bearbeitet werden.

C.4: Zusammenfassung, Ergebnisvorstellung und Verabschiedung

Im letzten Abschnitt des Elternforums werden die Ergebnisse aus der Übung von den Fortbildner:innen im Plenum zusammengetragen und vorgestellt. Anschließend findet die Verabschiedung statt.

In der Plenumsrunde werden zunächst die Dokumentationsbögen nacheinander durch die Fortbildner:innen präsentiert (Folie 13). So erfahren alle Eltern, welche Themen in den einzelnen Arbeitsgruppen behandelt und aufgenommen wurden. An dieser Stelle können letzte Ergänzungen durch die Eltern erfolgen.

Hinweise zur Durchführung

Die Fortbildenden fungieren in **Modul D** als Repräsentant:innen und *Sprachrohr* der Eltern. Daher ist es wichtig, dass deren Erfahrungen und Wünsche möglichst konkret und korrekt wiedergegeben werden. Dabei empfiehlt es sich, nah an den Formulierungen der Eltern zu bleiben. Die Zusammenfassung in Abschnitt C.4 hilft auch, Unterschiede zwischen einzelnen Klassen herauszustellen.

Nachdem alle Ergebnisse berichtet wurden, werden die Eltern verabschiedet. Es ist möglich, dass einzelne Eltern zusätzliche persönliche Anliegen haben, die sie jedoch in der großen Plenumsrunde nicht äußern wollten. Das Fortbildungsteam kann dafür einerseits als anonyme Möglichkeit für Rückmeldungen eine Box bzw. einen Briefkasten bereitstellen (Folie 14), sollte sich andererseits aber auch für die diskrete Besprechung persönlicher Anliegen zur Verfügung stellen. So ist gewährleistet, dass alle wichtigen Informationen und Erkenntnisse für die Weiterarbeit innerhalb von Modul D erfasst werden. Zum Abschluss der Veranstaltung wird der weitere Ablauf der Fortbildung erläutert. Zudem werden offene Fragen der Eltern beantwortet bzw. an das Jahrgangsteam weitergegeben.

5.4.2 Modul D: Kooperation mit Familien stärken



Zielsetzung: Das Modul fokussiert die Entwicklung bzw. den Ausbau der Kooperation mit Familien. Ziel ist, im Jahrgangsteam schulspezifisch passende Ideen zu entwickeln, wie eine gemeinsam verantwortete Erziehungs- und Bildungsk Kooperation mit den Eltern gelingen kann und welche (ersten) Schritte zur Umsetzung und Gestaltung möglich sind.



Zielgruppe: Die Zielgruppe des Moduls D ist das Jahrgangsteam der fortzubildenden Schule. Je nach Rolle im Jahrgangsteam können auch Teile der Schulleitung (z.B. Abteilungsleitung) an dem Modul teilnehmen.



Zeitpunkt und Umfang: Für das Modul ist ein zeitlicher Umfang von circa vier Stunden angesetzt. Da Modul D in der Regel das letzte Modul der Fortbildungsveranstaltung für die Jahrgangsteams ist, sollte am Ende Zeit eingeplant werden, um Verantwortlichkeiten für die beschlossenen Maßnahmen festzulegen und Prioritäten zu setzen.



Aufbau des Moduls: Das Modul beginnt mit einer Begrüßung und einem kurzen (Wieder-)Einstieg, gefolgt von einer Aktivierungsphase und einem theoretischen Einstieg zur Kooperation mit Familien. In einem Input wird erläutert, warum Partnerschaften mit Familien lohnenswert sind. Die Teilnehmenden reflektieren die bisherige Zusammenarbeit anhand der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit und führen einen IST/SOLL-Abgleich durch. Nach einer Pause erarbeiten die Jahrgangsteammitglieder Ziele für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit. Das Modul schließt mit der Ergebnissicherung, einem Kontrakt für die Weiterarbeit und einem abschließenden Ausblick. Die acht thematischen Abschnitte sind in *Tabelle 6* mit den dazugehörigen Folien und Übungen dargestellt.

Tabelle 6: Ablauf des Moduls »Kooperation mit Familien stärken«

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Folien	Inhalte/Übungen
D.1	10 Min	Begrüßung und (Wieder-)Einstieg	1-2	Eröffnung des Moduls mit Eindrücken aus dem Elternforum (Modul C). Präsentation von Eindrücken und Erlebnissen der Veranstaltung.
D.2	30 Min	Aktivierung und theoretischer Einstieg zur Kooperation mit Familien	3-18	Einstieg in das neue Thema durch die aktivierende Übung 17 (D.2): <i>Was bedeutet Elternengagement für Sie?</i> Präsentation von Ergebnissen aus Befragungen zur Perspektive der Eltern auf die Zusammenarbeit Diskussion von Zuständigkeitsvorstellungen entlang des Modells der überlappenden Sphären Vorstellung von Good-Practice-Beispielen

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Folien	Inhalte/Übungen
D.3	20 Min	<i>Warum sich Partnerschaft lohnt</i> (Input)	19-26	Präsentation positiver Erträge einer gelungenen Kooperation mit Familien anhand internationaler Forschungsergebnisse Sensibilisierung für komplexe Unterstützungsbedarfe Überleitung zu den Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit anhand des Videos der Vodafone Stiftung Deutschland (https://www.youtube.com/watch?v=bfpK4RSBoR0&t=43s)
D.4	15 Min	Reflexion der Zusammenarbeit anhand der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit	27-33	Übung 18 (D.4): <i>Bestandsaufnahme zu Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit</i> (Reader, S. 30-31)
D.5	5 Min	Einschätzungen der Jahrgangsteammitglieder: IST/SOLL-Abgleich	34	Sammlung der Einschätzungen der Jahrgangsteammitglieder zum Stand der Elternarbeit in der Übung 19 (D.5): <i>Qualitätsmerkmale bepunkten</i>
	15 Min	Pause		
D.6	45 Min	Erarbeitung von Zielen für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern	35-37	Vertiefende Übung 20 (D.6): <i>Pairing & Sharing</i> (Reader, S. 32) zur Erarbeitung von Zielsetzungen für den Ausbau der Zusammenarbeit mit den Eltern in Arbeitsgruppen
D.7	30 Min	Ergebnissicherung und Kontrakt für die Weiterarbeit an den Fortbildungsthemen	38-42	Übung 21 (D.7): <i>Kontraktgestaltung</i> (Reader, S. 34-35)

Ab-schnitt	Dauer	Thema	Folien	Inhalte/Übungen
D.8	10 Min	Abschluss und Ausblick	43-44	Klärung offener Fragen und Informationsteilung Erläuterung der Maßnahmen zur Prozessbegleitung (vgl. Kap. 5.5) Benennung einer Kontaktperson des Jahrgangsteams für die Informationsübermittlung Dokumentation der Arbeitsergebnisse und Verabschiedung



Online-Materialien:

- Foliensatz Modul D
- Didaktische Kommentierung der Übungen 17-21
- *Merkposten* und *Postkarten* für Entwicklungsvorhaben
- Poster *IST/SOLL-Abgleich Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit*
- Poster *Kompass Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit*

Hinweise zur Durchführung

Die im Rahmen des Elternforums angefertigten Plakate kommen in Modul D im Rahmen von Abschnitt D.6 zum Einsatz und sollten vorher nicht sichtbar aufgehängt werden, da eine direkte Präsentation der Ergebnisse zu den Verbesserungswünschen der Eltern ohne vorherige Sensibilisierung für die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit kontraproduktiv sein kann. Es bietet sich an, zu Beginn des Moduls auf die spätere Besprechung der Ergebnisse aus dem Elternforum hinzuweisen, um die Bereitschaft zur Mitarbeit zu steigern.

D.1: Begrüßung und (Wieder-)Einstieg

Dieser Abschnitt leitet Modul D ein und bietet einen Überblick über die Inhalte des letzten Fortbildungsteils sowie das Themenfeld der *Kooperation mit Familien*. Das Modul wird durch das Fortbildungsteam mit einem Bericht über Eindrücke aus dem Elternforums (Modul C) eröffnet. Zudem werden die Jahr-

gangsteammitglieder, die beim Elternforum anwesend waren, gebeten, ihre Eindrücke und Erlebnisse von der Veranstaltung mitzuteilen (Folie 1). Das Fortbildungsteam ergänzt auf Anfrage Informationen zum Ablauf des Elternforums, zu Umfang und Ergebnissen der Übungsphase. Erfahrungsgemäß verbinden einige Jahrgangsteams mit dem Thema Elternarbeit sensible und zum Teil negative Erfahrungen. Ein häufiger Kritikpunkt hierzu bezieht sich auf die geringe Bereitschaft von Eltern zur Teilnahme an schulischen Veranstaltungen. Diese Erfahrungen werden in Modul D berücksichtigt, allerdings mit der Zielsetzung eines Perspektivwechsels, um Motive für ausbleibendes Elternengagement zu verstehen und Potenziale einer Weiterentwicklung der Kooperationsformen zu erkennen. Daher sollte schon beim Einstieg in das Modul darauf geachtet werden, nicht den Anteil der abwesenden Eltern zu fokussieren. An den Bericht aus dem Elternforum anschließend werden anhand von Folie 2 die Inhalte und der Ablauf des Moduls konkretisiert.

D.2: Aktivierung und theoretischer Einstieg zur Kooperation mit Familien

Im zweiten Abschnitt des Moduls wird das Thema *Elternengagement* mit einer aktivierenden Übung eingeleitet, auf die im anschließenden theoretischen Input Bezug genommen wird. Die Vorstellungen davon, inwieweit sich Eltern in der schulischen Bildung ihres Kindes engagieren sollen, variieren zwischen unterschiedlichen Professionen und in Abhängigkeit von eigenen Erfahrungen, der Schulform und Vorstellungen über die Aufgaben und Zuständigkeiten von Schulen und Familien (vgl. Kap. 3). Daher kann das Engagement von Eltern sowohl als *Motor* als auch als *Sand im Getriebe* (Folie 3) wahrgenommen werden. Um die Vorstellungen, Vorerfahrungen und Erwartungen der Teilnehmer:innen einzubeziehen, startet der zweite Abschnitt des Moduls mit Übung 17 (D.2): *Was bedeutet Elternengagement für Sie?* (Folie 4). Die Teilnehmer:innen bearbeiten die Fragestellung zunächst persönlich in Einzelarbeit. Die Antworten der Teilnehmer:innen werden anschließend entlang der in wissenschaftlichen Studien häufig verwendeten Differenzierung von *schulbasiertem* und *häuslichem* Engagement zugeordnet (Folie 5). Deren Ziel liegt darin, für unterschiedliche Vorstellungen von Elternengagement zu sensibilisieren und auch in der schulischen Praxis nicht sichtbare Unterstützungsleistungen der Eltern bewusst zu machen. Die nach Stand der Forschung wirksamsten Formen des Elternengagements finden im häuslichen Umfeld statt, während die für Lehrkräfte entlastenden Unterstützungsleistungen (z.B. Betreuung von Schulausflügen) keinen direkten Einfluss auf die Lernentwicklung der Schüler:innen haben.

Hinweis

Da viele Lehrkräfte selbst schulpflichtige Kinder haben oder hatten, kann für eine tiefer gehende Auseinandersetzung innerhalb der Übung der Hinweis hilfreich sein, sich auch in die Elternrolle hineinzusetzen.

Anhand von Folie 6 leiten die Fortbildenden in einen kurzen Impulsvortrag über. Ziel dieses Vortrags ist es, den Teilnehmenden anhand einer Auswahl wissenschaftlicher Erkenntnisse aus Befragungen von Eltern und Lehrkräften zur Zusammenarbeit über ihre Erfahrungen hinaus einen Einblick in aktuelle Entwicklungen zu geben und eine positive Grundhaltung zu stärken. Mit diesem Ziel werden auf den Folien 7-15 Studienergebnisse aus mehreren Befragungen dargestellt, die jeweils kurz zu kontextualisieren sind (vgl. Kap. 3). Zu Beginn werden Ergebnisse der JAKO-O-Studie vorgestellt, die in Deutschland regelmäßig anhand von Telefoninterviews mit einer repräsentativen Elternstichprobe durchgeführt wird. Die Ergebnisse auf Folie 7 zeigen über alle Schularten hinweg ein positiv ausgeprägtes Vertrauen der Elternschaft in die Lehrkräfte des eigenen Kindes. Dieses den Lehrkräften entgegengebrachte Vertrauen ist unabhängig von Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund. Dieses Ergebnis verdeutlicht den Fortbildungsteilnehmer:innen, dass mit dem Vertrauen der Eltern eine wichtige Grundlage für den Aufbau kooperativer Beziehungen gegeben ist, auf der aufgebaut werden kann. Wichtig ist es dabei, *den Befunden zu positiven wie auch negativen Erfahrungen Raum zu geben*. Diese können anhand von Folie 8 aufgegriffen werden: Anders als Lehrkräfte teilweise erwarten, konnte anhand von Befunden aus der JAKO-O-Studie gezeigt werden, dass fast alle Eltern (ca. 95 %) den Dialog mit den Lehrkräften ihres Kindes auch bei Problemlagen positiv beurteilen.

Um in einen gezielten Austausch mit Eltern zu kommen, können Schulen unterschiedliche Kontaktformen nutzen. Eine breite Mehrheit der befragten Eltern gibt dazu an, dass die üblichen Kontaktformen (Elternabende, Informationsbriefe und Elternsprechtage) von ihnen genutzt werden (Folie 9). Allerdings reichen punktuelle Kontaktangebote vonseiten der Schule bspw. an Elternabenden und während Elternsprechtagen nicht aus, um eine vertrauensvolle Kooperation zum Elternhaus aufzubauen und zu erhalten. Diesbezüglich

che Rückmeldungen aus den Fortbildungen ergaben, dass schon eine zeitliche Ausdehnung der angesetzten Elterngespräche an Elternsprechtagen (z.B. auf 15-20 Minuten pro Schüler:in) von den Eltern als wertschätzend wahrgenommen wird und ihnen die Chance bietet, positive Erfahrungen einzubringen. Auf der anderen Seite berichten Lehrkräfte, die diesen Gesprächen mehr Zeit einräumen, von einer besseren Beziehung zu den Eltern ihrer Schüler:innen.

Folie 10 verweist auf ausgewählte Ergebnisse der bereits erwähnten JAKO-O-Studie, wonach sich zeigt, dass Eltern sich vielfach neben der Rückmeldung zur Lern- und Leistungsentwicklung des eigenen Kindes mehr Informationen zu weiteren aktuellen Themen des Schullebens wünschen. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass bei einer Erziehungs- und Bildungskooperation, in der die Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche von Familien und Schulen überlappen, Abstimmungsbedarfe zunehmen. Generell kann anhand dieser Folie das Fazit gezogen werden, dass Eltern die angebotenen Gesprächsmöglichkeiten meist als zu selten, zu defizitorientiert und zu kurz empfinden.

Im Weiteren werden Gründe thematisiert, die das Verhältnis von Eltern und Lehrkräften erschweren. Eltern und Lehrkräfte besitzen unterschiedliche Perspektiven auf die Zusammenarbeit und zum Teil voneinander abweichende Vorstellungen zur Zuständigkeits- und Rollenverteilung. Dies wird überspitzt anhand von zwei Romantiteln auf Folie 11 verdeutlicht, die es in Deutschland in die Bestsellerlisten geschafft haben: Zum einen »Das Lehrer-Hasser-Buch« (Lotte Kühn, 2005) und zum anderen das Buch »Der Elternhasser« (Lothar Grün, 2007). Hier ließen sich auch weitere Publikationen nennen, die Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften auf unkonstruktive Art aufgreifen. Anhand der eingefügten Sprechblasen mit einer Aussage von Gymnasiallehrkräften (»Die meisten Eltern sind nur solange verlässliche Kooperationspartner, solange sie eigene Vorteile für die Leistungen ihres eigenen Kindes sehen.«) und von Müttern (»Ich war der Meinung, ich sei nur Eltern, aber dass ich auch noch gerade als Hilfslehrer einen Job fasse, wenn ich Kinder habe, das habe ich irgendwie unterschätzt. Ich sollte ein Drittel des Gehalts von Lehrkräften bekommen, denn ich übernehme ein Drittel von deren Arbeit.«) wird zugespitzt verdeutlicht, dass unklare Zuständigkeiten zu wechselseitiger Unzufriedenheit führen können, wenn sie nicht thematisiert werden.

Daran anschließend wird erläutert, dass differente Perspektiven sachlogisch zu erwarten sind: Lehrkräfte haben in der Regel die gesamte Klasse und damit viele verschiedene Schüler:innen mit unterschiedlichen Hintergründen und Bedürfnissen im Blick, während die Eltern naturgemäß vor

allem den Entwicklungsprozess ihres eigenen Kindes fokussieren (Folie 12). Wenn die erwartbaren Perspektivdivergenzen nicht reflektiert werden, prallen differente Zuständigkeitsvorstellungen in (bilateralen) Elterngesprächen aufeinander und können Vorbehalte auf beiden Seiten erzeugen bzw. verstärken. Entsprechend zeigen Befragungen, dass differente Zuständigkeitsvorstellungen, wie sie auf Folie 13 anhand von Zitaten verdeutlicht werden, dazu führen, dass die schulische Elternarbeit von Lehrkräften oft als stressiger Zusatzjob erlebt wird und engagierte Lehrkräfte häufig auf sich gestellt sind. Bei Eltern führen unklare Zuständigkeiten dagegen dazu, dass sie sich als »unbotmäßig beanspruchte Zaungäste« fühlen, die zwar bei Schulveranstaltungen unterstützen sollen (der Klassiker ist hier das Kuchenbacken), aber ansonsten wenig Einblick bekommen und das Gefühl haben, den Lehrkräften zur Last zu fallen. Hier sind Schulen gefordert, Zuständigkeiten im Dialog mit der Elternschaft auszuhandeln. Diese *institutionelle Bringschuld* bedeutet aber auch, dass Schulen – etwa im Rahmen eines Konzepts für die Elternarbeit – Leitlinien für die Kooperation definieren können und sollten, die nach gegenwärtiger Rechtslage vertretbar sind. Dafür ist es hilfreich, die – zumeist geteilten – Zuständigkeitsvorstellungen der Beteiligten zu reflektieren. Zur Zuständigkeit für unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsziele geben die meisten in der JAKO-O-Studie befragten Eltern entweder die familiäre oder die geteilte Zuständigkeit zwischen Elternhaus und Schule an (Folie 14-15). Lediglich die Vermittlung des »Fachwissens« fällt nach Ansicht eines Großteils (60 %) in den alleinigen Verantwortungsbereich der Schule. Diese Ergebnisse verdeutlichen den großen Überlappungsbereich dieser beiden Sphären, der auf Folie 16 durch die Animation bildlich dargestellt ist. Anhand des *Modells der überlappenden Sphären* thematisieren die Fortbildner:innen, dass konkrete Absprachen und die gemeinsame Aushandlung von Verantwortungsbereichen nicht nur die Eltern und Lehrkräfte, sondern auch die Schüler:innen als *Reisende zwischen diesen Lebenswelten* entlasten. Die Klärung von Zuständigkeiten gewinnt gegenüber Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Bedeutung, um deren individuellen Bedarfen gerecht werden zu können. Darüber hinaus prägen sowohl die Erfahrungen und Grundhaltungen der Familienmitglieder als auch des Schulpersonal die Kooperation.

Zum Ende des Abschnitts erfolgt auf Folie 17 ein Zwischenfazit, in dem die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Kooperation mit Familien knapp zusammengefasst werden. Im Anschluss werden zwei Praxisbeispiele zur gelingen-

den Zusammenarbeit vorgestellt, um Entwicklungsperspektiven zu eröffnen. Folie 18 stellt zum einen die integrative Gesamtschule IGS Göttingen-Geismar als Trägerin des deutschen Schulpreises 2011 (vgl. Kap. 3), zum anderen die zuerst durch Negativpresse bekanntgewordene Rütli-Schule aus Berlin-Neukölln vor. Beide Beispiele zeigen, dass eine wirkungsvolle Kooperation mit Familien auch unter schwierigen Bedingungen gelingen kann, wenn die Beteiligten dazu bereit sind und in Dialog treten. Statt der genannten Beispiele können die Fortbildner:innen hier auch aktuelle Beispiele aus der Presse oder ihnen bekannte Schulen einfügen, um möglichst authentisch berichten zu können.

D.3: Warum sich Partnerschaft lohnt

Dieser Abschnitt enthält einen auf den Abschnitt D.2 aufbauenden Input dazu, wie die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule gestaltet werden kann, damit alle Beteiligten von der Zusammenarbeit profitieren und diese als positiv empfinden. Vor dem Hintergrund der dargestellten Beispiele (vgl. Folie 18) leitet Folie 19 zu den Erträgen über, die eine wirkungsvolle Kooperationsbeziehung nach dem aktuellen Forschungsstand mit sich bringt. Im internationalen Raum wird der Einfluss des elterlichen Schulengagements bereits seit vielen Jahren beforscht und die Befunde belegen, dass vor allem das häusliche Engagement (vgl. auch D.2, Folie 5) der Eltern sich positiv sowohl auf die Lernentwicklung als auch die psychosoziale Entwicklung der Schüler:innen auswirkt (Folie 20). Das häusliche Engagement lässt sich mit Ratschlägen durch die Lehrkräfte noch verbessern. Anhand dieses Ergebnisses soll den Teilnehmer:innen verdeutlicht werden, dass auch niedrigschwellige Unterstützung durch die Eltern (z.B. gemeinsame Mahlzeiten) einen großen Einfluss haben kann. Durch Gespräche bspw. während des Elternsprechtags können die Lehr- und Fachkräfte Eltern entsprechend beraten, da diese in der Regel an einer Förderung ihres Kindes interessiert sind, die Ressourcen für eine intensive fachliche Förderung aber nicht immer vorhanden sind. Anhand der Studienergebnisse von Hilkenmeier und Buhl (2017) wird deutlich, dass viele Eltern Tipps und Hinweise (z.B. zur Lernförderung) aufnehmen und diese umsetzen (Folie 21). Die Vorteile für die Lehrkräfte liegen zum einen in einer positiveren Einstellung den Eltern und der Zusammenarbeit gegenüber, zum anderen kann sich auch das Verhalten der Schüler:innen während des Unterrichts durch eine von Eltern gebahnte positivere Haltung der Schule gegenüber verbessern (Folie 22). Insbesondere bei Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf kann

die individuelle Beratung der Eltern herausfordernd sein. Diese Beratungen sollten daher idealerweise von multiprofessionellen Teams durchgeführt werden, um alle relevanten rechtlichen Bestimmungen und Fördermöglichkeiten zu berücksichtigen (Folie 23).

Unabhängig von den individuellen Bedarfen eines Kindes sorgen ungeklärte Zuständigkeiten zwischen Elternhaus und Schule langfristig für eine Verschlechterung der Kooperation (Folie 24). Um dem negativen Kreislauf entgegenzuwirken, wurden die Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) entwickelt.

Sind die Zuständigkeiten zwischen Schule und Elternhaus ausreichend geklärt, befördert dies langfristig eine gelingende Kooperation mit Familien, und der Regelkreis entwickelt sich positiv (Folie 26).

Hinweis

An dieser Stelle wird die Vorstellung der Qualitätsmerkmale anhand des Videos (Folie 25) empfohlen. Es vermittelt einen kurzen Eindruck über die Qualitätsmerkmale. Diese bilden die Grundlage der vertieften Auseinandersetzung mit der Elternarbeit im folgenden Abschnitt

D.4: Reflexion der Zusammenarbeit anhand der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit

Ausgehend vom zuvor gezeigten Video (Folie 25) wird in diesem Abschnitt der Kompass zur schulischen Elternarbeit als Schulentwicklungsinstrument für die Entwicklung eines positiven Kreislaufs (Folie 26) vorgestellt. Dazu erfolgt eine kurze Darstellung (Folie 27-28) bevor die einzelnen Merkmale ausführlicher beschrieben werden (Folie 29, vgl. Kap. 3.4).

Unter Zuhilfenahme des Posters *Kompass Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* kann die Struktur mit den merkmalspezifischen Leitbildern, Teilzielen und Maßnahmen vorgestellt werden (Folie 30). Exemplarisch werden anhand des Merkmals A die Teilziele und abgeleiteten Maßnahmen detailliert besprochen (Folien 31-32). Anschließend wird die Übung 18 (D4): *Bestandsaufnahme zu Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit* (Folie 33, Reader, S. 30-31) bearbeitet. Die Jahrgangsteammitglieder schätzen hier in Einzelarbeit ein, inwieweit die Qualitätsmerkmale an ihrer Schule umgesetzt

werden. Diese Übung dient dazu, dass die Teilnehmer:innen die bereits vorhandenen Formen der Elternarbeit kritisch reflektieren. Die Arbeitsphase geht fließend in eine kurze Pause über, die für den zweiten Teil der Übung 19 (D.5) genutzt wird.

D.5: Einschätzungen der Jahrgangsteammitglieder (IST/SOLL-Abgleich)

In Übung 19 (D.5): *Qualitätsmerkmale bepunktet* wird der Ist-Stand der schulischen Elternarbeit noch einmal für jedes Qualitätsmerkmal möglichst anonym von allen Fortbildungsteilnehmer:innen auf einem Poster (*IST/SOLL-Abgleich Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit*) mit Klebepunkten evaluiert und dem Soll-Zustand gegenübergestellt. Dieser Ist-Soll-Abgleich durch das Jahrgansteam wird nach einer kurzen Pause als Ausgangspunkt für ein Plenumsgespräch genutzt, in dem auch ggf. unterschiedliche Einschätzungen der Qualitätsmerkmale (vgl. Reader, S. 30-31) vertiefend besprochen werden können. Ziel ist es, die gemeinsamen und unterschiedlichen Vorstellungen der Teammitglieder offenzulegen und daraus möglichst gemeinsame Zielperspektiven zu entwickeln.

D.6: Erarbeitung von Zielen für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit Eltern

Im Anschluss an die Evaluation der Einschätzungen der Jahrgangsteammitglieder werden die Ergebnisse des Elternforums (Modul C) zu den Qualitätsmerkmalen vorgestellt und dem Jahrgangsteam detailliert erläutert. Die Einschätzungen des Jahrgangsteams werden den Wünschen und Anregungen der Eltern gegenübergestellt, wobei eine defizitorientierte Darstellung vermieden werden soll (Folie 35). Die Fortbildenden sollten hier pauschalisierende Aussagen vermeiden, da die Anregungen der Eltern aus unterschiedlichen Klassen stammen. Betont werden sollten hier die von Eltern positiv evaluierten Aspekte der Elternarbeit, da diese ggf. noch nicht in allen Klassen gleichermaßen umgesetzt werden. Das Ziel der Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen liegt darin, die Wünsche und Anregungen der Eltern im nächsten Schritt als Arbeitsgrundlage für Übung 20 (D.6): *Pairing & Sharing* (Folie 36-37, Reader, S. 32) für Überlegungen zu gemeinsam im Jahrgangsteam verantworteten Weiterentwicklungen der Elternarbeit zu nutzen. Dafür werden die Qualitätsmerkmale arbeitsteilig bearbeitet. Zum Abschluss des Abschnitts werden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Plenum präsentiert, besprochen und gegebenenfalls ergänzt.

D.7: Ergebnissicherung und Kontrakt für die Weiterarbeit an den Fortbildungsthemen

In dieser Phase werden bei vollständiger Durchführung der Module A-D die Vorhaben beider Fortbildungsteile (multiprofessionelle Kooperation im Jahrgangsteam und Kooperation mit Familien) priorisiert. Das Jahrgangsteam schließt einen Kontrakt über Vorhaben, die in der Folgezeit verfolgt und umgesetzt werden sollen. Innerhalb der Kontraktgestaltung moderieren die Fortbildner:innen oder ggf. die Jahrgangsleitung die Verständigung über die wichtigsten Vorhaben, die nach Abschluss der Fortbildung vorangetrieben bzw. weiterentwickelt werden sollen (Folie 38). Die Grundlage für eine gemeinsame Bearbeitung bilden die Schritte zu einer effektiven Kooperation, die auch bei der Umsetzung der Vorhaben und Ziele notwendig werden (Folie 39).

Optional

Falls bis zu diesem Zeitpunkt keine ausreichende Anzahl an Zielen für die Weiterentwicklung der Kooperation auf *Merkposten* festgehalten wurden, kann die Übung 21 (D.7): *Kontraktgestaltung* (Folie 40, Reader, S. 34/35) zur Generierung weiterer Ziele herangezogen werden.

Die gesammelten *Merkposten* aus den Modulen A, B und D werden getrennt nach den Schwerpunkten *Multiprofessionelle Kooperation* und *Kooperation mit Familien* aufgehängt und nacheinander vorgestellt. Unklare Formulierungen auf den *Merkposten* werden gemeinsam konkretisiert (Folie 41). Alle noch offenen *Merkposten* werden anschließend ebenfalls vorgestellt. Gemeinsam mit dem Jahrgangsteam wird darüber entschieden, ob diese als zusätzliche Vorhaben umformuliert (Folie 41), zu bestehenden Postkarten hinzugefügt oder für die weitere Kontraktgestaltung nicht mehr berücksichtigt werden (Folie 42). Nach der Priorisierung der Vorhaben werden Verantwortliche im Team bestimmt, die die Vorhaben zukünftig als Pat:innen betreuen. Die Fortbildenden sollten bei der Verteilung der Vorhaben beachten, dass möglichst viele (wenn nicht alle) Teammitglieder eine Zuständigkeit für die Weiterarbeit an einem der Vorhaben übernehmen. Es sollten Vorhaben sowohl zur multiprofessionellen Kooperation als auch zur Kooperation mit Eltern ausgewählt werden, um die Weiterentwicklung beider Schwerpunkte zu stärken.

Hinweis

Das Fortbildungsteam sollte bei der symbolischen Vergabe der Vorhabens-Postkarten Personen explizit ansprechen, die aufgrund ihres Engagements für ein Thema oder aufgrund ihrer Profession, Erfahrung bzw. außerschulischen Aktivitäten geeignet sind, die Realisierung dieses Vorhabens voranzutreiben. Diese indirekte Vergabe der Postkarten kann im Team die Bereitschaft anderer erhöhen, ebenfalls die »Patenschaft« eines Vorhabens zu übernehmen.

D.8: Abschluss und Ausblick

Mit diesem letzten Abschnitt wird die Fortbildung beendet, noch offene Fragen werden geklärt und ggf. Informationen zur weiteren Zusammenarbeit geteilt. Mit der Kontraktgestaltung (Abschnitt D.7) hat das Jahrgangsteam vielfältige Vorhaben ausgewählt, die in den folgenden Wochen und Monaten vorangetrieben werden sollen. Im Idealfall wird dieses Vorankommen im Rahmen der Nachbetreuung durch das Fortbildungsteam unterstützt und weiter begleitet. Als Optionen hierzu bieten sich sowohl das Vernetzungstreffen als auch die postalische Erinnerung an die Fortbildungsziele an (Folie 43, vgl. Kap. 5.5). Zur weiteren Informationsübermittlung sollte eine Kontaktperson des Jahrgangsteams benannt werden (z.B. Jahrgangsteamsprecher:in). Idealerweise handelt es sich bei der Kontaktadresse um ein Postfach o.ä. direkt in der Schule.

Hinweis

Die Nachbetreuung durch das Fortbildungsteam ist davon abhängig, welche Ziele mit der jeweiligen Schule bzw. dem Jahrgangsteam vereinbart wurden und welche Schritte für die Beteiligten im anvisierten Zeitraum realisierbar sind. Da die Unterstützung nach Abschluss der Fortbildung jedoch einen wesentlichen Aspekt des Fortbildungskonzepts darstellt, wird mindestens die postalische Nachbetreuung empfohlen.

Nach der Verabschiedung (Folie 44) besteht das Angebot, dem Jahrgangsteam die übrigen erarbeiteten Materialien (Poster, übrige Postkarten etc.) zur Weiterarbeit zu überlassen. Das Fortbildungsteam sollte vorab alle Arbeitsergebnisse mit Fotos dokumentieren, um allen Jahrgangsteammitgliedern die gesammelten Fortbildungsergebnisse auch digital zur Verfügung stellen zu können und die Materialien zur Gestaltung eines Reflexions- bzw. Vernetzungstreffens nutzen zu können.

5.5 Begleitung bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte: Postkarten und Reflexions- bzw. Vernetzungstreffen

Die Schulentwicklungsarbeit mit der Zielrichtung einer verbesserten Kooperation innerhalb des Kollegiums ebenso wie mit den Eltern endet nicht mit der Durchführung der Jahrgangsteamfortbildung, sondern erfordert längerfristige Entwicklungsprozesse und -begleitung. Wie verschiedene Studien zur Effektivität von Fort- und Weiterbildungen belegen, kann die Wirkung durch eine Prozessbegleitung und regelmäßige Aktivierung bei der Umsetzung von Entwicklungsvorhaben deutlich gesteigert werden. Für eine nachhaltige Verankerung der Fortbildungsinhalte ist demnach entscheidend, das im Fortbildungskontext erworbene Wissen in der Folgezeit handelnd zu erproben, um im Anschluss daran die gemachten Erfahrungen reflektierend zu bewerten. Die Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen gehört demnach ebenso wie Feedback und Coaching zu den zentralen Merkmalen wirksamer Fortbildungen (Lipowsky, 2023; Lipowski & Rzejak, 2021; vgl. Kap. 4).

Im Anschluss an die BiFoKi-Fortbildung geht es darum, die im Jahrgangsteam im Rahmen der Fortbildung selbst gesetzten Ziele auf der Grundlage der erfolgten Sensibilisierung der Teammitglieder für die aktuelle Situation und die Entwicklungsnotwendigkeiten und -chancen im Blick zu behalten und die vereinbarten Maßnahmen konsequent zu verfolgen, sukzessive umzusetzen, zu evaluieren und gegebenenfalls nochmals anzupassen. Dies geschieht in Bezug auf die in der Fortbildung systematisch in den Blick genommenen kooperativen Beziehungen, die Rollen- und Aufgabenerklärungen in den verschiedenen Handlungsfeldern und die institutionellen Rahmenbedingungen, insbesondere die Teamstrukturen. Die Themen weiter zu bearbeiten und *dranzubleiben* stellt im schulischen Alltag mit all seinen

Herausforderungen erfahrungsgemäß ein anspruchsvolles Unterfangen dar. Um die gemeinsam formulierten *smarten* Ziele zu verfolgen und die entsprechenden Maßnahmen auch tatsächlich in einem überschaubaren Zeitraum gewinnbringend umzusetzen, bedarf es neben klaren Verantwortlichkeiten und der Motivation der Beteiligten auch der Unterstützung durch die Schulleitung und – soweit auf der Grundlage der jeweiligen Fortbildungskonstellation irgend möglich – des Fortbildungsteams.

Die Form der Prozessbegleitung kann dabei sehr individuell gestaltet werden, sollte aufgrund ihrer Relevanz für die langfristige Effektivität der Fortbildung allerdings keinesfalls ausgespart werden. In diesem Sinne am wertvollsten ist eine an die Jahrgangsteamfortbildung anschließende, regelmäßige über ein halbes Jahr alle vier Wochen gemeinsam mit einem/einer Schulentwicklungsbegleiter:in stattfindende Sitzung mit dem gesamten Jahrgangsteam, um die vereinbarten Ziele und Maßnahmen gemeinsam zu reflektieren und weiterzutreiben (z.B. im Rahmen einer monatlichen Jahrgangsteamsitzung). Da die Praxis aber zeigt, dass die Ressourcen von Fortbildner:innen begrenzt sind und daher eine solche Unterstützung oft nicht zeitgleich für mehrere inklusive Ganztagschulen geleistet werden kann, wurde im Rahmen des BiFoKi-Konzepts nach praktikablen, niederschweligen Lösungen gesucht, die ebenfalls eine regelmäßige Kontaktaufnahme beinhalten, aber im Rahmen der Prozessbegleitung stärker auf die Eigeninitiative der Kollegien setzen. In Anlehnung an die genannten Prinzipien wurden entsprechende Maßnahmen erprobt und evaluiert, die unmittelbar in den Jahrgangs- und Schulleitungsteams der Einzelschulen umgesetzt werden können und die Vernetzung mit anderen Schulen in vergleichbarer Situation als Unterstützung ihrer eigenen Schulentwicklung nutzen. Für die begleitende Unterstützung der Implementierung im Nachgang zur Fortbildung sind im BiFoKi-Fortbildungskonzept zwei einander ergänzende Maßnahmen zur Umsetzung der selbst gesetzten Ziele für die Weiterentwicklung ihrer inklusiven Ganztagschulen entwickelt und evaluiert worden:

- Die regelmäßige Erinnerung an die vereinbarten Maßnahmen durch das Verschicken von *Postkarten* (vgl. Kap. 5.5.1) und
- ein Nachtreffen in Form eines *Reflexions- oder Vernetzungstreffens*, in dem die erreichten und noch nicht erreichten Ziele und Maßnahmen gemeinsam in den Blick genommen, ausgewertet und ggf. fortgeschrieben werden (vgl. Kap. 5.5.2)



Zielgruppe: Die Zielgruppe beider Maßnahmen sind idealerweise alle oder (alternativ) ausgewählte Mitglieder des Jahrgangsteams und ggf. des Schulleitungsteams, die sich besonders für die Implementierung der vereinbarten Entwicklungsziele und Maßnahmen stark machen. Die Gruppe sollte möglichst multiprofessionell zusammengestellt sein.

5.5.1 Postkarten

Während der gebündelten Diskussion am Ende der Fortbildung werden alle Vorhaben und Ziele durch das Fortbildungsteam nicht nur für alle sichtbar auf einem Plakat oder digital (z.B. unter Nutzung des Tools *TaskCards*) festgehalten, sondern parallel auch auf Postkarten geschrieben (vgl. Kap. 5.5; Wild et al., 2020). Auf den Postkarten finden sich die vereinbarten Vorhaben zur *interaktionellen* (z.B. »Wir evaluieren unsere Teamsitzungen und gestalten diese ggf. neu«), *institutionellen* (z.B. »Wir planen unsere Jahrgangsteamsitzungen so, dass auch die Schulsozialarbeiter:innen und ein:e Kolleg:in aus dem Ganzttag regelmäßig teilnehmen können«) und *Sachebene* (z.B. »Wir besprechen unsere Zuständigkeiten sowohl im Hinblick auf die Durchführung des Unterrichts in der Klasse als auch hinsichtlich der individuellen Förderung«) der multiprofessionellen Kooperation sowie zur Arbeit an den Qualitätsmerkmalen der Kooperation von Elternhaus und Schule (z.B. »Wir kümmern uns um Übersetzungen für unsere Elternbriefe ins Türkische und Englische«).



Zielsetzung: Das wiederholte Eintreffen der Postkarten ruft sowohl die Fortbildungsinhalte als auch die festgelegten Zielsetzungen in Erinnerung. In den regelmäßigen – in der Fortbildung vereinbarten und in einem etwa vierwöchigen Rhythmus stattfindenden – Sitzungen können die Postkarten als Impulse genutzt werden, um den Stand der Umsetzung angestrebter Projekte zu evaluieren und gleichzeitig die Verantwortlichen in ihren Bemühungen zu unterstützen, innerhalb des Teams Kooperationspartner:innen für die umzusetzenden Ziele zu finden.



Zeitpunkt und Umfang: Die Postkarten werden von den Fortbildner:innen in den Monaten nach der Jahrgangsteam-Fortbildung sukzessive per Post an das Jahrgangsteam bzw. dessen Sprecher:in geschickt, damit sie in der jeweils nächsten Jahrgangsteamsitzung aufgegriffen werden.

5.5.2 Reflexions- und Vernetzungstreffen

Neben der regelmäßigen Erinnerung durch die während der Fortbildung geschriebenen Postkarten mit den zentralen Entwicklungsvorhaben des Jahrgangsteams stellt ein erneutes Treffen von Fortbildungs- und Jahrgangsteam die zweite Maßnahme des Fortbildungskonzepts zur Unterstützung der Implementierungsbemühungen um eine inklusive Kooperation dar. Dieses kann entweder als *Reflexionstreffen* mit dem Jahrgangsteam und der Schulleitung der Einzelschule oder aber – wenn mit mehreren Schulen parallel gearbeitet wurde – als *Vernetzungstreffen* gemeinsam mit Vertreter:innen aus den verschiedenen Kollegien gestaltet werden. Beide Varianten erfordern eine intensive Vorbereitung unter Nutzung der Materialien aus der Jahrgangsteamfortbildung.

Zur Vorbereitung des Reflexions- bzw. Vernetzungstreffens

Für die inhaltliche Gestaltung des Reflexions- bzw. Vernetzungstreffens werden die Inhalte der Ergebnispostkarten von den Fortbildenden gesammelt und thematisch sortiert, um inhaltliche Cluster zu bilden. Zur Veranschaulichung der sich daraus ergebenden inhaltlichen Schwerpunkte können in der Präsentation alle dokumentierten Ergebnisse der Jahrgangsteamfortbildung wie Flipchart-Bögen, Sammlungen, Schatzkiste, Rollenhüte etc. genutzt werden. Eine Fotodokumentation aller entstandenen Materialien, die am Ende der Fortbildung erstellt wurde, bietet hier einen Fundus. Eine vorherige Abfrage der gewünschten Themenschwerpunkte erleichtert Organisation und Ablauf der Veranstaltung.

Bei der Durchführung eines Vernetzungstreffens empfiehlt es sich – je nach den thematischen Schwerpunkten, die die Teams sich zur Bearbeitung vorgenommen haben –, zwei oder mehr Arbeitsgruppen zu bilden, um den Jahrgangsteammitgliedern der unterschiedlichen Schulen einen intensiven themenspezifischen Austausch zu ermöglichen.

Bei der Durchführung eines Reflexionstreffens hängt der Ablauf des Treffens von der Anzahl der anwesenden Jahrgangsteammitglieder ab. Bei einer größeren Gruppe kann die Teilung in zwei Arbeitsgruppen sinnvoll sein. In diesem Fall entspricht die Umsetzung annähernd der eines Vernetzungstreffens und es sind drei Zeitstunden einzuplanen.

Wenn das Reflexionstreffen dagegen nur mit den zentralen verantwortlichen Personen (z.B. didaktische Leitung, Jahrgangsteamsprecher:in, Sonderpädagog:in, Schulsozialarbeiter:in) durchgeführt wird, sollten die als am wichtigsten gekennzeichneten zwei oder drei Themen gemeinsam nacheinander besprochen werden.



Online-Materialien:

- Postkarteninhalte des/der Jahrgangsteams (Da sich die Reflexion individuell auf die in den Einzelschulen vereinbarten Ziele und Maßnahmen bezieht, können die zur Verfügung gestellten Folien und Materialien hier nur prototypische Beispiele beinhalten und müssen je nach tatsächlich erarbeiteten Themen angepasst werden.)
- Foliensatz zum Reflexions- bzw. Vernetzungstreffen (entsprechend angepasst)

Das Reflexionstreffen (für eine Einzelschule)



Zielsetzung: Das Reflexionstreffen des Fortbildungsteams mit dem Jahrgangsteam hat zum Ziel, über die selbst gesetzten Ziele und ihre Erreichung, zwischenzeitliche Entwicklungen, Herausforderungen in der Umsetzung und erste Erfolge in den Austausch zu kommen. Hierzu werden die formulierten Ziele für alle Beteiligten transparent gemacht und der Stand der Umsetzung wird sukzessive gemeinsam besprochen. Daran anschließend können bei Bedarf Ziele und Maßnahmen angepasst oder neue Priorisierungen vorgenommen werden.



Zeitpunkt und Umfang: Das Reflexionstreffen kann etwa drei bis vier Monate nach der Jahrgangsteamfortbildung durchgeführt werden. Die Dauer sollte mit mindestens drei Stunden angesetzt werden. Um den Ablauf des Schulbetriebs durch die Abwesenheit einzelner Mitglieder möglichst wenig zu stören, empfiehlt sich die Durchführung am Nachmittag.



Ablauf: Nach einem *get together* werden die Vertreter:innen der Schule offiziell begrüßt und über die Ziele der Veranstaltung informiert (Folien 1-4). Es folgt eine kurze Rekapitulation der Fortbildungsinhalte unter Rückbezug auf die Arbeitsergebnisse aus der Fortbildung (angepasste Folien 5-13) sowie eine Einführung in die Zielstellung der anschließenden Arbeitsphasen. Die thematischen Schwerpunkte der (Kleingruppen-)Arbeitsphasen orientieren sich an den Vorhaben, die an dieser Schule verfolgt werden. Gemeinsam wird besprochen, welche Entwicklungsvorhaben beim Treffen zur bestmöglichen Nutzung der Ressourcen einer externen Moderation prioritär besprochen werden sollten. Das können z.B. solche Vorhaben sein, über die im Team noch keine Einigkeit erreicht werden konnte, oder solche, die als wichtig erkannt wurden, für die die vereinbarten Maßnahmen sich aber als schwer umsetzbar erwiesen haben. In Abhängigkeit von der Anwesenheit von Jahrgangsteam- und Schulleitungsmitgliedern kann entweder eine Zuordnung zu zwei verschiedenen, parallel arbeitenden Arbeitsgruppen vorgenommen werden (je nach verfügbaren Moderator:innen) oder es werden mit allen Teilnehmer:innen gemeinsam zwei bis drei Arbeitsphasen zu gemeinsam ausgewählten, priorisierten Themen nacheinander durchgeführt (Folien 15-16).

Die Themenschwerpunkte werden je nach schulspezifischen Entwicklungszielen und -vorhaben ausgewählt, z.B.

- Jahrgangsteam-Sitzungen
- Gemeinsame Unterrichtsplanung
- Kooperative Förderplanung
- Kollegiale Beratung und Problembearbeitung
- Wege zu verbindlichen Absprachen im Team und mit Eltern
- Eltern erreichen
- Vielfältige und anlassunabhängige Kommunikation mit Eltern

Zu allen Themenschwerpunkten kann (ggf. erneut oder erstmalig) auch wieder auf Instrumente aus dem Reader zurückgegriffen werden.

Die Rolle der Fortbildenden besteht während des Reflexionstreffens darin, innerhalb der Moderation alternative Vorgehensweisen zur Finalisierung der

Vorhaben anzuregen, potenzielle Schwierigkeiten anzusprechen und optionale Ideen einzubringen. Die Erfahrung im Umgang mit anderen Schulteams und aus vorherigen Fortbildungen stellt dafür eine wertvolle Ressource dar. Die Ansätze, die das Jahrgangsteam bisher zur Zielverfolgung umgesetzt hat, können durch spezifische Nachfragen und mit kreativen Alternativlösungen ergänzt und erweitert werden. Nach Abschluss der Arbeitsphasen werden die Ergebnisse noch einmal kondensiert im Plenum vorgetragen (angepasste Folien 18-20), bevor die Teilnehmer:innen verabschiedet werden (Folie 21).

Das Vernetzungstreffen (für mehrere Jahrgangsteams)

Wenn durch die Fortbildenden mehrere Jahrgangsteams innerhalb eines Halbjahres fortgebildet wurden, sollte nach Möglichkeit ein Vernetzungstreffen mit mehreren Schulen initiiert werden. Dies bietet die Chance, dass sich Schulen mit vergleichbaren Vorhaben in einem Verbund oder mit einer Partnerschule zusammenschließen. Hierfür treffen sich Vertreter:innen der verschiedenen Schulen in themenzentrierten Gruppen und profitieren vom Diskurs und den unterschiedlichen Erfahrungen der jeweils anderen Schulen. Im BiFoKi-Konzept wurde mit dieser Variante des Vernetzungstreffens gearbeitet, um auch über den Fortbildungszeitraum hinaus Kooperationsstrukturen zwischen den Schulen aufzubauen, die sich vergleichbare Entwicklungsvorhaben vorgenommen hatten und sich gegenseitig bei der Umsetzung unterstützen konnten. Die Schulen können sich im Anschluss an das Treffen zu weiteren Treffen verabreden, um mittel- oder langfristige zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig als Critical Friends in ihren Schulentwicklungsprozessen zu begleiten. Die gemeinsame Veranstaltung mit Vertreter:innen mehrerer Jahrgangsteams befördert den Erfahrungsaustausch sowie die Kooperationsbereitschaft zwischen den Schulen.



Zielsetzung: Im Zentrum des Vernetzungstreffens stehen der Erfahrungsaustausch über die Umsetzung bzw. den Fortschritt der (angestoßenen) Vorhaben sowie die gemeinsame Reflexion über resultierende Effekte in der multiprofessionellen und außerschulischen Zusammenarbeit. Die Zielsetzung entspricht damit der des Reflexionstreffens, wobei in dieser Variante neben der Reflexion des Implementierungsstandes in den Einzelschulen noch die gegenseitige Anregung und der Austausch über Gelungenes und Mislungenes, Erfolgsfaktoren und Unterstützungsbedingungen hinzukommt.



Zeitpunkt und Dauer: Das Vernetzungstreffen kann ca. drei bis vier Monate nach Abschluss der geplanten Fortbildungen für das jeweilige Halbjahr durchgeführt werden. Nach Möglichkeit sollte eine ganztägige Veranstaltung angesetzt werden, um genügend Zeit zum Austausch zu gewährleisten.



Ablauf: Nach einem *get together* werden die Vertreter:innen der Schule offiziell begrüßt und über die Ziele der Veranstaltung informiert (Folien 1-4). Es folgt eine kurze Rekapitulation der Fortbildungsinhalte unter Rückbezug auf Arbeitsergebnisse der Fortbildungen an den beteiligten Schulen (angepasste Folien 5-13). Nach einer Einführung in die Zielstellung der anschließenden Gruppenarbeitsphasen (abhängig von den gewählten Themenschwerpunkten) werden die Anwesenden den Gruppen zugeordnet (Folien 15-16). Die thematischen Schwerpunkte der Kleingruppen orientieren sich an den bearbeiteten Vorhaben, die an den Schulen verfolgt wurden/werden.

Innerhalb der Arbeitsgruppen findet ein schulübergreifender Erfahrungsaustausch über die Verfolgung und Erreichung der jeweiligen Vorhaben statt, der entlang der inhaltlichen Schwerpunkte durch die Fortbildenden moderiert wird. Bisherige Anstrengungen, entstandene Herausforderungen und etwaige Schwierigkeiten in der Umsetzung der Vorhaben können gemeinsam besprochen, schulübergreifende Lösungsstrategien entwickelt werden. Die jeweiligen Ressourcenausstattungen und Umfeldbedingungen der Schulen führen dazu, dass inhaltlich übereinstimmende Vorhaben von zwei unterschiedlichen Jahrgangsteams in der Regel auf unterschiedliche Weise verfolgt und umgesetzt werden. Der Austausch über diese verschiedenen Lösungsansätze kann für die schulspezifischen Umsetzungen eine zusätzliche Optimierung bedeuten oder vor etwaigen Problemen bewahren. Während dieser Arbeitsphasen dokumentieren die Fortbildenden die Ergebnisse. Dieser vielfältige Austausch fördert gleichzeitig die Vernetzungsaktivitäten zwischen den Schulen.

Nach Abschluss der Arbeitsphasen werden alle Ergebnisse im Plenum vorgestellt und diskutiert (angepasste Folien 18-20), bevor die Schulteams verabschiedet werden (Folie 21). Optional kann zum Ausklang ein *get together* angeschlossen werden, um Gespräche aus den Arbeitsgruppen fortzusetzen, Kontakte auszutauschen und ggf. getroffene Vereinbarungen zur zukünftigen Zusammenarbeit zwischen Schulen festzuhalten.

Hinweis

Die Gruppenarbeitsphasen sollten einen zeitlichen Umfang von circa 30-45 Minuten haben. Diese Zeitspanne ermöglicht eine kurze Rekapitulation des Themenschwerpunkts durch den:die Moderator:in sowie einen anschließenden intensiven Austausch über das Vorgehen und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zur Zielerreichung. Alle Teilnehmer:innen sollten die Gelegenheit haben, an zwei moderierten Gruppenarbeitsphasen mitzuwirken, um sich mit Kolleg:innen von möglichst unterschiedlichen Schulen über die Ergebnisse ihrer intra- und interinstitutionellen Kooperation zu verständigen.

5.6 Hinweise zur Durchführung und alternativen Umsetzung der Jahrgangsteamfortbildung

Die BiFoKi-Fortbildung ist in ihrer Konzeption auf die Durchführung im Rahmen einer Blockveranstaltung von eineinhalb Tagen mit dem Jahrgangsteam ausgelegt (vgl. Kap. 5.3 und 5.4), die durch den Schulleitungsworkshop (vgl. Kap. 5.2) vorbereitet und durch das Reflexions- bzw. Vernetzungstreffen (vgl. Kap. 5.5) nachbereitet wird. Der modulare Aufbau ermöglicht darüber hinaus Durchführungsvarianten, die – im Anschluss an einige grundsätzliche Hinweise zur Durchführung – nachfolgend beschrieben werden.

5.6.1 Grundsätzliche Hinweise zu alternativen Durchführungsvarianten

Aus den Erfahrungen mit der Konzeption und Erprobung der Fortbildung im Rahmen des BiFoKi-Projektes ergibt sich, dass sich die Durchführung durch ein multiprofessionelles Team von zwei Moderator:innen (z.B. von Sonderpädagog:in, Beratungslehrer:in, Schulpsycholog:in oder Schulsozialarbeiter:in) besonders gut eignet. Auf diese Weise können die Inhalte der Fortbildung in verschiedenen Co-Teaching-Formaten präsentiert werden, sodass die Teilnehmer:innen die Vorteile der Arbeit im Team direkt erleben und reflektieren können.

Nicht zuletzt aufgrund der Brisanz, die sich mit dem Thema inklusive Kooperation (trotz breiter Akzeptanz auf der Oberflächenebene) vielfach verbindet (vgl. Kap. 2 und 3), ist zu empfehlen, dass nicht nur ein:e einzelne Moderator:in diese Aufgabe übernimmt, sondern in der Regel ein Tandem. Dies bietet sich auch an, damit die Arbeitsgruppen während der Fortbildungen angemessen betreut werden können, ebenso auch die Gruppentische beim Elternforum sowie die Arbeitsgruppen bei Reflexions- bzw. Vernetzungstreffen. Die Arbeit in einem Fortbildungsteam ist darüber hinaus hilfreich, um sich kurzfristig abstimmen und flexibel auf Widerstände oder unterschiedliche Vorstellungen und Interessenlagen im Kollegium reagieren zu können (z.B. durch zeitweilige Aufteilung der Gruppen im *Station Teaching*, *Parallel Teaching* oder *Alternative Teaching*). Wie bereits hervorgehoben, ist es nämlich das Ziel des BiFoKi-Fortbildungskonzepts, möglichst flexibel und individuell auf die Bedarfe der einzelnen Schule einzugehen, um so ein Weiterentwicklungsangebot bereitzustellen, das für das jeweilige Jahrgangsteam passend ist.

Wie genau an den Einzelschulen effektive Kooperationsbeziehungen herzustellen sind, hängt vom jeweiligen Schulprofil und Einzugsbereich, den vorhandenen Ressourcen, der *gelebten Leitungsphilosophie* und den *etablierten Teamstrukturen* (Leitungsteams, Fachteams, Jahrgangsteams; vgl. Kap. 1 und 2) ab. Die umfänglichen, zu diesem Zweck vorbereiteten Materialien sowie die zugehörigen Übungen sind aus diesem Grund zahlreich und umfangreich, damit gemäß den jeweiligen Interessen und Entwicklungszielen Schwerpunkte gesetzt werden können. Sie sind im Fortbildungsreader zusammengestellt, der den Jahrgangsteams zur Umsetzung ihrer Vorhaben ausgehändigt wird (siehe Online-Material). Er enthält zu allen Handlungsfeldern einschlägige Materialien, sodass die teilnehmenden Kolleg:innen selbst entscheiden können, welche Kooperationserfordernisse in den nachfolgenden Phasen der Gruppenarbeit behandelt werden.

Grundsätzlich gilt

Beteiligen Sie das Jahrgangsteam an der Gestaltung und Schwerpunktsetzung der Fortbildung, um ein hohes Commitment zugunsten bestmöglicher Fortschritte zu erreichen und potenziell vorhandene Abwehrhaltungen zu überwinden.

Das breite Angebot führt auch dazu, dass im Rahmen der für die Konzeption angesetzten eininhalbtägigen schulinternen Fortbildung meist nicht alle diese Inhalte zeitlich umgesetzt werden können, sondern Schwerpunkte gesetzt werden sollten. Eine Reihe von Themen und Übungen aus Modul A und B wurden deshalb als »optional« gekennzeichnet (vgl. Kap. 5.3).

Dem Fortbildungsteam wird daher empfohlen, sich mit allen Inhalten und Materialien vorab vertraut zu machen, um während der Fortbildung flexibel mit dem Jahrgangsteam bzw. im Rahmen der vorherigen Abstimmung mit der Schulleitung (vgl. Kap. 5.2) Schwerpunkte der gemeinsamen Arbeit vereinbaren zu können.

Es ist grundsätzlich sinnvoll, alle Ebenen des Modells inklusiver Kooperation mit dem Jahrgangsteam zu bearbeiten. Allerdings gibt es Jahrgangsteams, die bereits umfassende Weiterbildungen absolviert haben und in spezifischen Bereichen – beispielsweise auf der institutionellen Ebene, bei der Umsetzung von Jahrgangsteamsitzungen oder in der Kooperation mit dem Elternhaus – sehr gut aufgestellt sind. Daher ist es hilfreich, zu Beginn auszuloten, welche Bedingungen an der Schule bestehen, sodass einzelne Abschnitte ggf. nur auf theoretischer Ebene kurz besprochen und nicht durchgängig in den Übungen vertieft werden. Dadurch kann zusätzliche Zeit für die Bearbeitung von Übungen in anderen Abschnitten ermöglicht werden, die vertieft werden sollen. Die Erfahrung mit verschiedenen Durchführungsvarianten zeigt allerdings, dass die vorgeschlagene Reihenfolge der großen Fortbildungsteile – Schulleitungsworkshop, Jahrgangsteamfortbildung inklusive Elternforum, die anschließende Verschickung von Postkarten und die Durchführung eines Reflexions- bzw. Vernetzungstreffens – auf jeden Fall erhalten bleiben sollte.

In unserer Erprobung des Konzepts sind uns auch Jahrgangsteams begegnet, die den Fokus der Fortbildung überwiegend bzw. ausschließlich auf die Kooperation mit den Familien der Schüler:innen legen wollten (vertiefte Auseinandersetzung mit Modul D). Aus der Innensicht wurde die teaminterne Kooperation dabei immer als gut bis sehr gut eingeschätzt, sodass darin kein Entwicklungsbedarf gesehen wurde. Im Prozess der vertieften Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ebenen zeigten sich dann aber nicht selten Probleme in der multiprofessionellen Kooperation, die vom Team so nicht antizipiert worden waren (z.B. in Bezug auf das allseitige Einverständnis mit den gelebten Rollen- und Aufgabenzuschreibungen oder auf die bestmögliche Ausschöpfung vorhandener Ressourcen durch die Einbeziehung wirklich aller Personengruppen des multiprofessionellen Personals).

Es empfiehlt sich daher, mit den Teams trotz anfänglicher Widerstände die Durchführung auch des Moduls A und B zu vereinbaren, um darauf aufbauend die weiteren Inhalte der Fortbildung (ggf. in komprimierter Form) gemeinsam zu bestimmen. Dazu eignet sich – ggf. auch schon im Vorfeld der Fortbildung – der Bezug auf das Raster *Sieben Merkmale guter inklusiver Schulen* (vgl. Übung 1, A.3), um z.B. eine schulweite Erhebung zum aktuellen Entwicklungsstand auf dem Weg zur Inklusion durchzuführen und zu erheben, welche Bedarfe in der Schulcommunity als vorrangig betrachtet werden. Entsprechend können dann Schwerpunkte gesetzt werden.

Modul A bietet in diesem Sinne die Möglichkeit, die unterschiedlichen Ansatzpunkte des Fortbildungskonzepts und ihre Zusammenhänge systematisch aufzuzeigen. Die entsprechenden Folien verschaffen einerseits einen Überblick über Inhalte und unterschiedliche Aspekte multiprofessioneller Kooperation und regen andererseits den (Meinungs-)Austausch an. Das Modul fungiert somit als Öffner für einen vertrauensvollen Austausch und zielt darauf, dem Jahrgangsteam Zeit zur gemeinsamen Reflexion einzuräumen. So kommen unterschiedliche Auffassungen, Schwierigkeiten und Ideen zur Sprache, die im alltäglichen Miteinander der Teams meist keine Zeit finden, jedoch die Grundlagen für eine langfristige und wirkungsvolle Zusammenarbeit darstellen.

In Modul B wird dies für die verschiedenen Handlungsfelder (Unterricht, Förderplanung und individuelle Förderung, Problembearbeitung) konkretisiert. Eine auf dieser Grundlage erarbeitete gemeinsame Position des Jahrgangsteams stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und erhöht ggf. die Bereitschaft der Einzelnen, mehr Zeit und Energie in die Kooperation mit den Eltern zu investieren. Vor dem Hintergrund einer gemeinsam ausgehandelten Teamstruktur gelingt die anschließende Arbeit zur Kooperation mit Familien im Modul D leichter.

5.6.2 Alternative Durchführungsvarianten

Innerhalb der Jahrgangsteamfortbildung mit ihren Modulen A-D sind aber auch andere zeitliche Abfolgen und Abschnitte möglich als die Blockveranstaltung von eineinhalb Tagen. Die Fortbildung kann beispielsweise anhand der Module auf drei aufeinander folgende Tage aufgeteilt werden. Alternativ kann eine ausführlichere Bearbeitung durch wöchentlich stattfindende 180- oder 90-Minuten-Einheiten vereinbart werden, in denen für die Gruppenarbeiten

zum Teil etwas mehr Zeit zur Verfügung steht. Die Darstellung einer alternativen Durchführung anhand von 90-Minuten-Einheiten finden Sie im Online-Material zu diesem Praxisbuch. Bei dreistündigen Blockterminen können je zwei 90-Minuten-Einheiten hintereinander durchgeführt werden. Innerhalb von Modul B können die hier angebotenen Inhalte zu den verschiedenen Schwerpunktthemen (Einheiten 5, 6 und 7) auch nacheinander in mehreren Sitzungen bearbeitet werden, anstatt – wie im Rahmen der Blockform – nur einen oder zwei Schwerpunkte auszuwählen. Wenn z.B. nur ein Schwerpunkt vertieft wird, sollte – wie in Kap. 5.3 dargelegt – über die anderen, nicht vertiefend bearbeiteten Themenfelder dennoch ein kurzer Überblick gegeben werden.

Im Anschluss an die Module A und B zur multiprofessionellen Kooperation sollte – wie in Kap. 5.4 beschrieben – zunächst das Elternforum durchgeführt werden. Erst danach kann auch das dreistündig konzipierte Modul D stattfinden, da die im Elternforum erarbeiteten Inhalte eine Grundlage dafür darstellen. Auch Modul D kann in zwei 90-minütige Sitzungen aufgeteilt werden.

Insgesamt kann die Jahrgangsteamfortbildung, wenn alle angebotenen Materialien genutzt werden, zwischen drei (mehrständigen) und neun (90-minütigen) Sitzungen umfassen. Jede Sitzung sollte mit einem *Blitzlicht* beginnen, in dem alle Teilnehmenden kurz erzählen, wie sie in die aktuelle Sitzung starten und ggf. welche Themen der vorangegangenen Sitzungen seit dem letzten Treffen relevant geworden sind. Jede Sitzung sollte zudem mit einer *Zusammenfassung und Ergebnissicherung* enden, damit – vor allem nach einer längeren Pause – daran wieder angeknüpft werden kann. Zur Visualisierung eignet sich z.B. ein Fotoprotokoll der letzten Arbeitsergebnisse oder eine Themensammlung auf Flipchart oder Folie.

Die Inhalte der Module A bis D werden in Kapitel 5.3 und 5.4 ausführlich dargestellt und bleiben auch in einer alternativen Durchführung erhalten. Gegebenenfalls können die dort als optional gekennzeichneten Übungen bei einer Umsetzung mit mehreren Einzelterminen auch verbindlich vorgesehen werden.

Die tabellarische Übersicht aller Fortbildungsinhalte bei Umsetzung in 90-minütigen Einheiten findet sich im Online-Material.

6 Evaluation der Fortbildung

6.1 Evaluation - wozu?

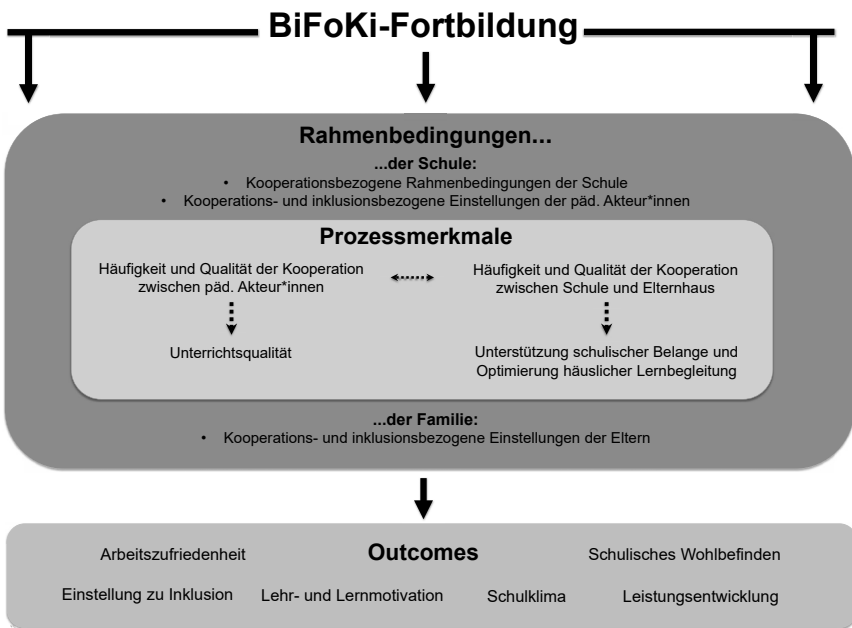
Die Entwicklung, aber auch die Teilnahme an einer Fortbildung bedeutet für alle Beteiligten eine substanzielle Investition von Zeit, Energie und mitunter Geld. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu überprüfen, ob die Fortbildung die anvisierten Ziele auch erreichen kann und von den Teilnehmenden als attraktiv und lohnenswert wahrgenommen wird. Eine solche Überprüfung wird mithilfe einer summativen Evaluation vorgenommen, bei der ein Evaluationsgegenstand »nach zuvor festgelegten Zielen und explizit auf den Sachverhalt bezogenen und begründeten Kriterien« (Gollwitzer & Jäger, 2014, S. 21) unter Nutzung sozialwissenschaftlicher Methoden systematisch bewertet wird.

Die Bielefelder Fortbildung zur Kooperation in inklusiven Schulen haben wir daher umfassend evaluiert. Dabei wurden alle direkt beteiligten Akteursgruppen – Schulleitungen, Schulpersonal und Eltern – sowie die indirekten Adressat:innen inklusiver Schulentwicklung, die Schüler:innen, berücksichtigt. Damit geht die Evaluation von BiFoKi über bisherige Fortbildungskonzepte und -evaluationen hinaus, die (bislang) zumeist auf Akzeptanz- und Zufriedenheitsurteilen der Teilnehmenden basieren. Diese sind für die Beurteilung von Fortbildungen zweifelsohne bedeutsam, geben aber noch keinen Aufschluss über deren Wirksamkeit (Köller, 2015). Um prüfen zu können, inwieweit die BiFoKi-Fortbildungen tatsächlich Veränderungen auf verschiedenen Ebenen in Gang setzen, wurde ein komplexes quasi-experimentelles Evaluationsdesign realisiert. Die teilnehmenden Schulen wurden in zwei Gruppen eingeteilt, die zeitversetzt fortgebildet wurden. Dieses Vorgehen zielt auf die Gewinnung unmittelbar praxisrelevanter und zugleich grundlagentheoretischer Erkenntnisse ab.

Grundlage der (Entwicklung und) Evaluation von BiFoKi war ein wissenschaftlich fundiertes Prozessmodell über die Wirkweise von Kooperation

innerhalb von Schule sowie zwischen Schule und Familie (siehe Abbildung 9). In das Modell gingen Überlegungen dazu ein, an welchen Punkten unsere Fortbildung Einfluss nehmen kann und welche nachgelagerten Prozesse angestoßen werden soll(t)en, um eine positive Entwicklung der Kooperationsbeziehungen sowie Effekte auf die Lern- und psychosoziale Entwicklung der Schüler:innen anzuregen.

Abbildung 9: Prozessmodell zu den angenommenen Wirkmechanismen der BiFoKi-Fortbildung



Quelle: eigene Darstellung.

Im Mittelpunkt des Modells stehen die Häufigkeit des Kontakts und die Qualität der Kooperationsbeziehungen, welche durch die Fortbildung des Schulpersonals und der Eltern direkt gefördert werden sollen. Der Einbezug der Schulleitungen trägt der Kontextabhängigkeit schulischer Abläufe Rechnung, da für eine qualitätsvolle Kooperation geeignete Rahmenbedingungen (wie z.B. eine Kooperationsstunde, entsprechende Räumlichkeiten, schulweite Kommunikationskonzepte etc., vgl. institutionelle Ebene in Kap.

2.3) hergestellt werden müssen. Schließlich nehmen wir an, dass sich eine gute Kooperation, vermittelt über Merkmale des Unterrichts und der individuellen Kontakte, zwischen Schüler:innen und Schulpersonal einerseits und eine Förderung des häuslichen Elternengagements andererseits, positiv auf schüler:innenspezifische Outcomes wie Wohlbefinden und Kompetenzentwicklung auswirken können.

Mithilfe des Prozessmodells wurde eine Evaluationsstudie durchgeführt, die sich am Mehrebenenmodell der Evaluation von Kirkpatrick orientierte (1996, 2000). Demnach wirken Maßnahmen wie z.B. eine Fortbildung auf vier Ebenen, die für eine umfassende Evaluation berücksichtigt werden sollten.

Die *Ebene der Reaktion* umfasst die unmittelbare affektiv-motivationale Reaktion der Teilnehmenden (z.B. Zufriedenheit, spontane Qualitätsurteile im Anschluss an die Fortbildung durch das *happiness-sheet*): Wie beurteilen die teilnehmenden Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern die Fortbildung direkt im Anschluss an eine Fortbildungseinheit?

Die *Ebene der Kognition* umfasst den durch die Fortbildung erreichten Wissenszuwachs sowie Veränderungen von Überzeugungen und Einstellungen (z.B. Einstellung zu Inklusion oder zu binnendifferenziertem Unterricht): Inwieweit werden Inhalte der Fortbildung erfolgreich vermittelt?

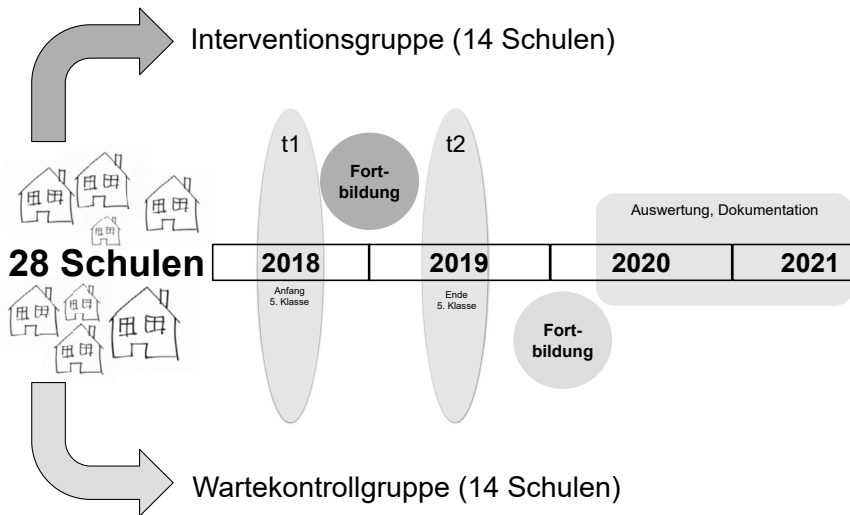
Die *Ebene des Verhaltens* umfasst durch die Fortbildung erreichte Verhaltensänderungen (z.B. Etablierung und Nutzung von Zeitfenstern für multiprofessionelle Kooperation, Einführung von gemeinsamen Ritualen und Classroom-Management-Strategien in allen parallelen Klassen des Jahrgangs, Veränderung der Begrüßung von Eltern, die neu an der Schule sind o.ä.): Verändern sich die Handlungen im Schulalltag? Wird Kooperation zwischen Lehrkräften oder deren Kooperation mit Eltern häufiger oder intensiver praktiziert?

Die *Ebene des Systems* umfasst mittelbare Veränderungen, die durch die Fortbildung – vermittelt über Änderungen von Kognitionen und/oder Verhalten – erreicht werden (z.B. Wohlbefinden der Kinder, Verbesserung der Kooperation mit Eltern auch anderer als der adressierten Jahrgänge): Werden auf der Ebene der gesamten Schule insbesondere mit Blick auf die Leistungs- und psychosoziale Entwicklung der Schüler:innen Veränderungen feststellbar? Verändert sich das Schulklima und wird Kooperation nachhaltig systematisch im Schulalltag verankert?

Auf Basis des Prozessmodells und der Unterscheidung der vier Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick wurden die Schulleitungen, das mit der

Fortbildung adressierte Schulpersonal, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie die Kinder des fünften Jahrgangs zu zwei Zeitpunkten befragt und Lernstandserhebungen mit den Kindern durchgeführt. Um einen Effekt der Fortbildung beobachten und von anderen, in der Eingangsphase an weiterführenden Schulen üblicherweise auftretenden Entwicklungen abgrenzen zu können, wurde ein Prä-Post-Design mit Interventions- und Wartekontrollgruppe implementiert (siehe Abbildung 10). Das bedeutet, dass zunächst alle Zielgruppen zu Beginn des Schuljahres 2018/19 befragt wurden (Prä-Erhebung). Anschließend wurde in 14 der insgesamt 28 teilnehmenden Schulen die Fortbildung durchgeführt, bevor gegen Ende des Schuljahres erneut alle Zielgruppen befragt wurden (Post-Erhebung). Erst danach wurde die Fortbildung auch in den Schulen der Wartekontrollgruppe durchgeführt. Auf diese Weise kann die Entwicklung der Schulen der Interventionsgruppe mit der Entwicklung der Schulen der Wartekontrollgruppe verglichen werden, um Fortbildungseffekte zu beobachten.

Abbildung 10: Design der Evaluationsstudie



Quelle: eigene Darstellung.

Die Datenbasis der Evaluationsstudie umfasst Angaben von unmittelbaren Adressat:innengruppen der Fortbildung, d.h. Schulleitungen, Schulpersonal und Eltern der fünften Jahrgangsstufe, sowie der indirekt involvierten Schüler:innen. Die Datenerhebung bei den Schulleitungen, dem Schulpersonal und den Eltern erfolgte über schriftliche und webbasierte Fragebögen, die im Erhebungszeitraum in Eigenregie ausgefüllt wurden. Die Schüler:innen wurden im Unterricht von geschulten Versuchsleiter:innen besucht, die sie durch die schriftliche Datenerhebung begleiteten. Insgesamt sind über zwei Messzeitpunkte sowie die Nachbefragungen zu den Fortbildungen 6.963 Fragebögen bearbeitet worden, mit Angaben von 2.133 Schüler:innen, 1.455 Elternteilen bzw. Erziehungsberechtigten, 284 Lehrkräften und weiteren Personen des Schulpersonals und 28 Schulleitungen.

Zur Erfassung der interessierenden Angaben kamen überwiegend gut etablierte Fragebögen aus der Bildungsforschung zum Einsatz, die gezielt durch Neuentwicklungen des Projektteams ergänzt wurden. Die Daten wurden dann zunächst von einer Datentreuhänderin so behandelt, dass keine Namen von Personen, Schulen oder Klassen mehr enthalten waren. Erst dann erfolgte die Dateneingabe und -auswertung. Eine ausführliche Beschreibung der Datenerhebung erfolgte durch einen umfangreichen Technical Report (Gorges et al., 2022) zum Projekt, zudem stehen die Daten auch anderen Forscher:innen zur Verfügung (Lütje-Klose et al., 2023). Die gewonnenen Daten ermöglichen nicht nur zu untersuchen, ob die Fortbildung zu dem intendierten Wandel in den kooperations- und inklusionsbezogenen Einstellungen der Akteur:innen und den Kooperationsstrukturen und -praktiken führt. Vielmehr kann auch untersucht werden, ob sich diese (mutmaßlichen) Veränderungen im gemessenen Zuwachs an schriftsprachlichen und mathematischen Kompetenzen sowie im schulischen Wohlbefinden der indirekt involvierten Schüler:innen ohne und mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf niederschlagen.

Abbildung 11: Evaluationsitems zu didaktischen und organisatorischen Aspekten der Fortbildung

Wie zufrieden waren Sie...	Überhaupt nicht zufrieden	Eher nicht zufrieden	Teils teils	Eher zufrieden	Sehr zufrieden
1. ... mit der Auswahl der Inhalte der Veranstaltung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... mit der didaktisch-methodischen Aufbereitung der Inhalte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... mit dem Anforderungsniveau der Veranstaltung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...mit der Organisation der Veranstaltung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... mit der Atmosphäre während der Veranstaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... mit der 1,5-tägigen Veranstaltung insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ...mit dem Veranstaltungsort?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... mit der Uhrzeit, zu der die Veranstaltung stattfand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... mit dem eingesetzten Material (z.B. dem Reader)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... mit der Fortbildung insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: eigene Darstellung.

Uns ist besonders wichtig, dass unser Fortbildungskonzept in der Praxis gut angenommen wird. Denn Akzeptanz ist keine hinreichende, aber notwendige Bedingung für den Fortbildungserfolg. So haben wir auf der Ebene der Reaktion direkt im Anschluss an die durchgeführten Fortbildungen einen Fragebogen an alle Teilnehmenden ausgegeben, in dem allgemeine Aspekte der Fortbildung beurteilt wurden (siehe Abbildung 11).

Weiterhin wurden die Teilnehmenden gebeten, die Fortbildung »im Vergleich zu einer aus ihrer Sicht *idealen Fortbildung* auf einer Skala von 0 (entspricht überhaupt nicht einer idealen Veranstaltung) bis 10 (entspricht einer idealen Fortbildung voll und ganz)« einzuschätzen. Schließlich wurden alle Teilnehmenden danach befragt, wie sie ausgewählte Aspekte der inhaltlichen Abschnitte (Modul *Multiprofessionelle Kooperation* und Modul *Eltern-Schule Kooperation*) wahrgenommen haben (siehe exemplarisch Abbildung 12). Die Ergebnisse aus diesen Befragungen werden im Folgenden näher berichtet.

Abbildung 12: Evaluationsitems zum Modul Multiprofessionelle Kooperation

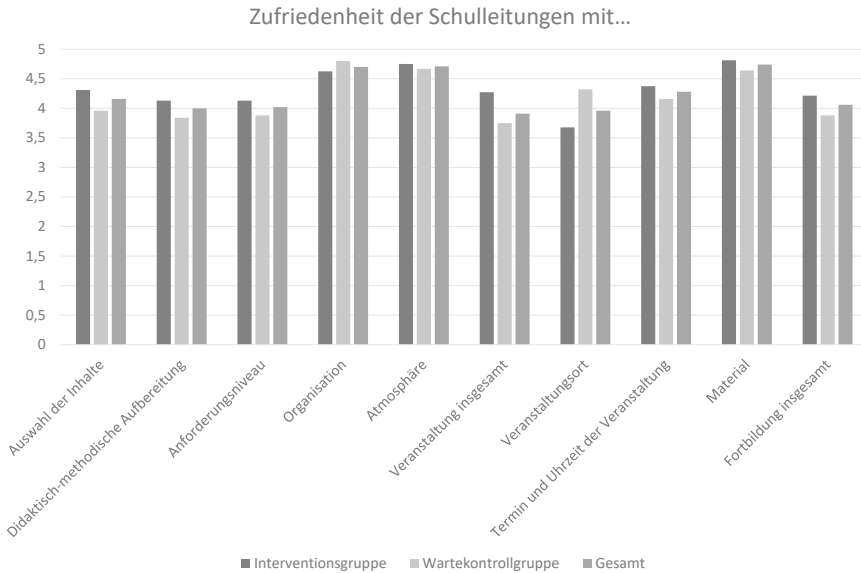
	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
12. Die Vorträge waren gut strukturiert und verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich fand das Modul sehr interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Für das Modul stand zu wenig Zeit zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Die Arbeit in Kleingruppen war gut strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Theorie- («zuhören») und Anwendungsteile («ausprobieren/diskutieren») waren gut verteilt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich konnte dem Modul aufmerksam folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Für das Modul stand zu viel Zeit zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich habe Sinnvolles und Wichtiges gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle: eigene Darstellung.

6.2 Was sagen die Schulleitungen zur Fortbildung?

Auf institutioneller Ebene sind die Rahmenbedingungen, die die Schulleitung schafft, von zentraler Bedeutung (Lipowski, 2023). Den Auftakt der BiFoKi-Fortbildung bildete daher ein Workshoptag mit den Schulleitungen, an dem wir die Ziele, Inhalte und Methoden der Fortbildung vorgestellt und diskutiert haben (Kap. 5.2). Die Interventionsgruppe fand sich dafür im Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) ein, der zweite Durchgang erfolgte in den Räumlichkeiten der Universität Bielefeld. Alle Teilnehmenden wurden im Anschluss an die Fortbildung zu ihrer Zufriedenheit mit unterschiedlichen Aspekten der Fortbildung befragt. Abbildung 13 zeigt die durchschnittliche Zufriedenheit der Schulleitungen aufgeteilt nach Interventionsgruppe, Wartekontrollgruppe und insgesamt. Die Antwortskala umfasste fünf Kategorien von 1 = »überhaupt nicht zufrieden« bis 5 = »sehr zufrieden«. Die Zufriedenheit ist insgesamt sehr hoch ausgeprägt. Besonders hervorzuheben ist die Zufriedenheit mit dem Reader, der dem Online-Material dieses Buches beigelegt ist.

Abbildung 13: Zufriedenheit der Schulleitungen mit ausgewählten Aspekten der Fortbildung



Quelle: eigene Darstellung.

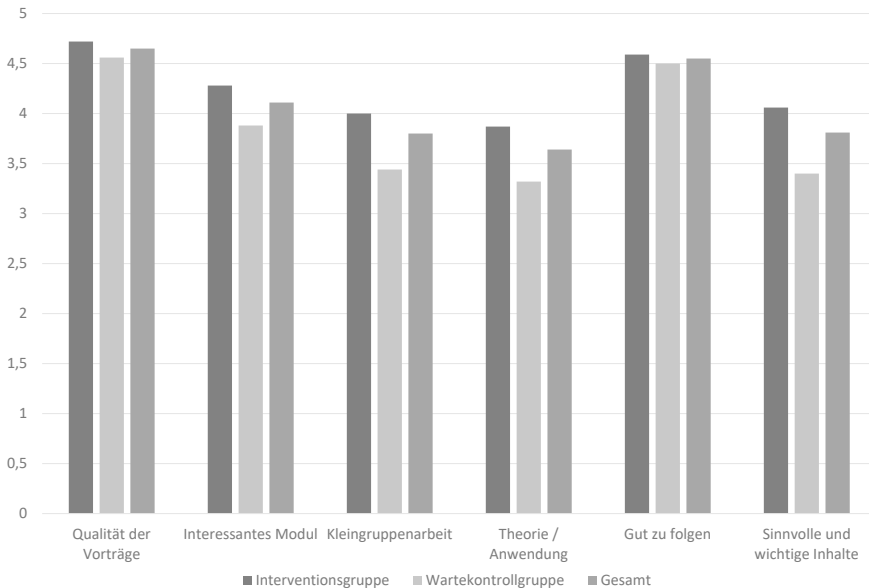
Anmerkung: Antworten von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Die BiFoKi-Fortbildung ist ein vergleichsweise umfangreiches Programm mit einem Fortbildungstag für Schulleitungen und 1½ Tagen mit dem Schulpersonal vor Ort plus Elternabend. Diese Zeit wird für die intensive Zusammenarbeit und den Austausch im Team sowie die Weiterentwicklung des Konzepts zur Kooperation mit Familien benötigt und erlaubt es gleichzeitig, intensiv auf schulspezifische Schwerpunkte einzugehen. Zu den individuellen Rückmeldungen gehört jedoch auch explizit die Anerkennung, dass dieser hohe zeitliche Aufwand erforderlich ist. So schrieb eine Schulleitung im Feedback-Bogen: »Ich würde das im Nachhinein wieder so machen mit den zwei Tagen. Es ist zwar Aufwand für uns, die Kolleg:innen freizustellen, aber das hat sich gelohnt.«

Die Fortbildung umfasste neben einem allgemeinen Teil zur Gestaltung inklusiver Schulen spezifische Module zu den Themen *Kooperation im Jahrgangsteam* und *Kooperation mit Eltern*, die sowohl beim Fortbildungstag der

Schulleitungen als auch in der Fortbildung der Jahrgangsteams separat evaluiert wurden. Erfragt wurde die Einschätzung der Teilnehmenden zur Qualität der Vorträge, zur Qualität der Kleingruppenarbeit, zur Angemessenheit des Verhältnisses von Theorie und Anwendung, ob sie das Modul interessant fanden und aufmerksam folgen konnten und ob aus ihrer Sicht sinnvolle und wichtige Inhalte thematisiert wurden. Auch hier zeigt sich eine hohe Zufriedenheit (Abbildung 14 und 15). Der zeitliche Rahmen für die einzelnen Module wurde ebenfalls als angemessen beurteilt.

Abbildung 14: Zufriedenheit der Schulleitungen mit dem Modul
»Multiprofessionelle Kooperation«



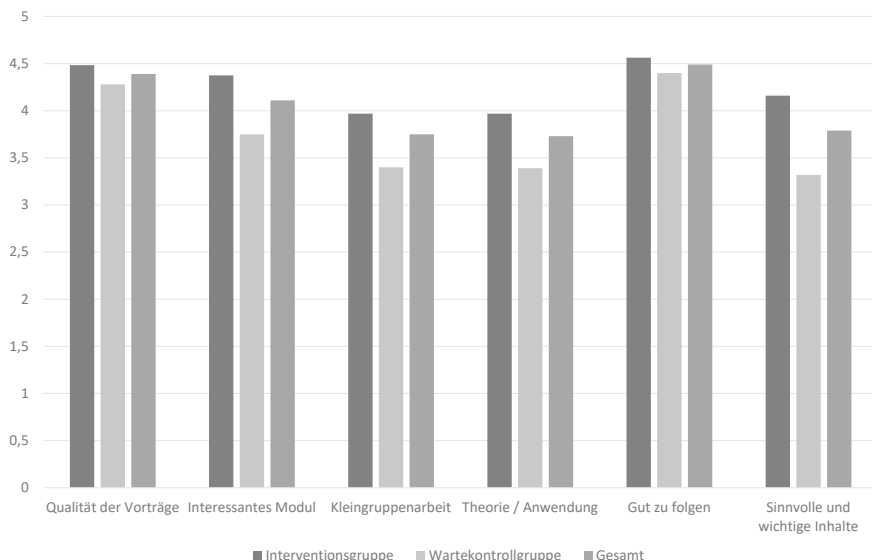
Quelle: eigene Darstellung.

Anmerkung: Antworten von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Alle Teilnehmenden wurden zudem gebeten, die Fortbildung »im Vergleich zu einer aus Ihrer Sicht *idealen Fortbildung* auf einer Skala von 0 (entspricht überhaupt nicht einer idealen Veranstaltung) bis 10 (entspricht einer idealen Fortbildung voll und ganz)« zu bewerten. Hier erhielt der Fortbildungstag für Schulleitungen im Mittel eine Bewertung von $M(SD) = 7,75(1,3)$, wobei die Inter-

ventionsgruppe die Fortbildung noch etwas positiver bewertete als die Wartekontrollgruppe ($M(SD)_{\text{Interventionsgruppe}} = 8,16(1,2)$; $M(SD)_{\text{Wartekontrollgruppe}} = 7,17(1,2)$).

Abbildung 15: Zufriedenheit der Schulleitungen mit dem Modul »Kooperation mit Familien stärken«



Quelle: eigene Darstellung.

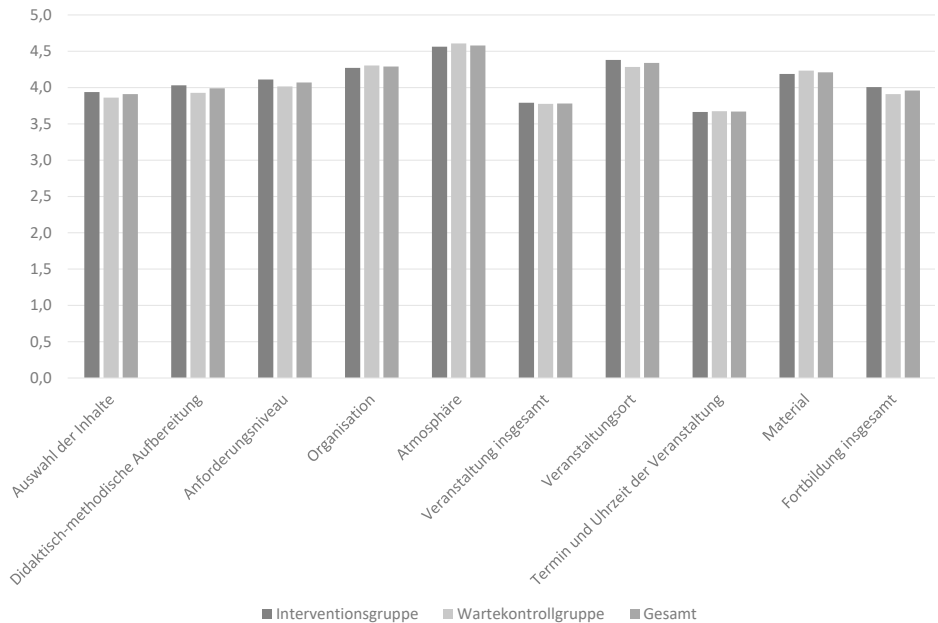
Anmerkung: Antworten von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

6.3 Was sagt das Schulpersonal zur Fortbildung?

Die Teilnehmenden der Jahrgangsteamfortbildung schätzten die Zufriedenheit mit der Fortbildung anhand der Aspekte Gesamtzufriedenheit, Inhalte, Aufbereitung und Atmosphäre ein. Die Ergebnisse sind in Abbildung 16 dargestellt. Zur Gesamtzufriedenheit zeigt sich, dass das befragte Schulpersonal überwiegend zufrieden mit der Fortbildung war. In Gesprächen und vertiefenden Interviews wurde von den Teilnehmenden immer wieder betont, wie wichtig eine gemeinsame Fortbildung im multiprofessionellen Team ist, um die Teamarbeit zusammen planen und weiterentwickeln zu können. So äußerte sich ein:e Sonderpädagog:in z.B. mit den Worten:

»Ganz toll war, dass wir die Fortbildung mit dem ganzen neu zusammen gesetzten Jahrgangsteam machen konnten, und ja auch mit der MPT¹-Kraft und den Schulsozialarbeitern, dem ganzen bunt zusammen gesetzten Strauß an Personen.«

Abbildung 16: Zufriedenheit des Schulpersonals mit ausgewählten Aspekten der Fortbildung



Quelle: eigene Darstellung.

Anmerkung: Antworten von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Auch mit den Inhalten sowie der didaktisch-methodischen Aufbereitung war ein Großteil der Befragten der Fortbildung eher oder sehr zufrieden, was nicht zuletzt mit der individualisierten Themenauswahl begründet wurde. Ebenso wurde die Atmosphäre während der Fortbildung von 93,4 % der Teilnehmen-

¹ Sogenannte Multiprofessionelle Team-Kräfte wurden in NRW im Untersuchungszeitraum als neue Personalkategorie eingeführt. Dabei handelt es sich weit überwiegend um sozialpädagogische Fachkräfte, die unterrichtsnah eingesetzt werden, um Lehrkräfte in inklusiven Schulen und solchen in herausfordernden Lagen zu entlasten.

den eher oder sehr positiv bewertet. Neben der positiven Atmosphäre wurde auch das Material – insbesondere der BiFoKi-Reader – als gewinnbringend hervorgehoben. Das Material ist über die Begleitwebsite zu diesem Buch online verfügbar und für weitere Fortbildungen nutzbar. Bei der Bewertung der Fortbildung »im Vergleich zu einer aus Ihrer Sicht *idealen Fortbildung* auf einer Skala von 0 (entspricht überhaupt nicht einer idealen Veranstaltung) bis 10 (entspricht einer idealen Fortbildung voll und ganz)« erhielten die 1½ Fortbildungstage für Jahrgangsteams vom Schulpersonal im Mittel eine Bewertung von $M(SD) = 7,1(1,9)$, wobei sich die Bewertung der beiden Gruppen kaum voneinander unterschied ($M(SD)_{\text{Interventionsgruppe}} = 7,14(2,0)$; $M(SD)_{\text{Wartekontrollgruppe}} = 7,04(1,9)$).

Im ersten Teil der Fortbildung durchlief das Schulpersonal die Module A und B zur multiprofessionellen Kooperation. Diese dienen sowohl der Team-Entwicklung als auch der systematischen Reflexion der Kooperation auf den vier Ebenen nach Reiser (vgl. Kap. 2.3). Auf der Sachebene gehört hierzu u.a. die Rollenklärung, welche mithilfe der Rollenhüte unterstützt wurde (vgl. Kap. 5.3.1, Übung 6 (A.11): *Rollenhut*). Hierbei wurde z.B. deutlich, welch heterogenes Aufgabenprofil den sonderpädagogischen Lehrkräften an inklusiven Schulen zukommt. Ein:e Sonderpädagog:in einer teilnehmenden Schule formulierte es so: »Beim Befüllen der Rollenhüte, als wir uns das gegenseitig präsentiert haben, war meine Kollegin im Klassenteam total erstaunt, was ich alles mache. Das war ihr gar nicht bewusst.«

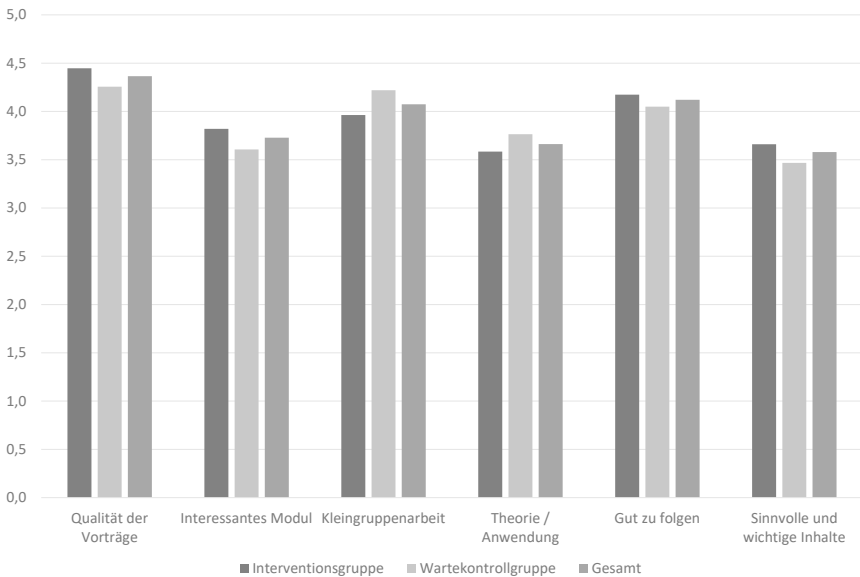
Mit Blick auf die Module zur Kooperation im Jahrgangsteam und zur Kooperation zwischen Eltern und Schule wurden die einzelnen didaktisch-methodischen Bestandteile durch das Schulpersonal bewertet (z.B. Qualität der Vorträge, der Kleingruppenarbeit und des Verhältnisses von Theorie und Praxis) und eine Einschätzung dazu abgegeben, ob die Befragten das Modul als interessant wahrgenommen haben, ob wichtige Inhalte thematisiert wurden und ob die Teilnehmenden gut folgen konnten. Alle Merkmale waren im Modul multiprofessionelle Kooperation hoch bis sehr hoch ausgeprägt (Abbildung 17). Auch die Kleingruppenarbeit, deren gewinnbringende Realisierung in Fortbildungen mit professionellen Akteur:innen mitunter herausfordernd ist, wurde sehr positiv bewertet.

Ein wichtiger Grund für diese Beurteilung war die Wertschätzung, die unserem Ansatz entgegengebracht wurde, in dieser Zeit mit Unterstützung der Moderation an konkreten Herausforderungen der jeweiligen Schule zu arbeiten, was insgesamt als sehr positiv wahrgenommen wurde:

»Besonders hilfreich war die sehr professionelle Umsetzung, die vorgelebte Kooperation des Fortbildungs-Teams, die erfahrene Wertschätzung und Akzeptanz der eigenen beruflichen Profession. Vielen Dank.« Teilnehmer:in (unbekannte Profession).

Abbildung 17: Zufriedenheit des Schulpersonals mit den Modulen

»Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen (Teil 1 und 2)«

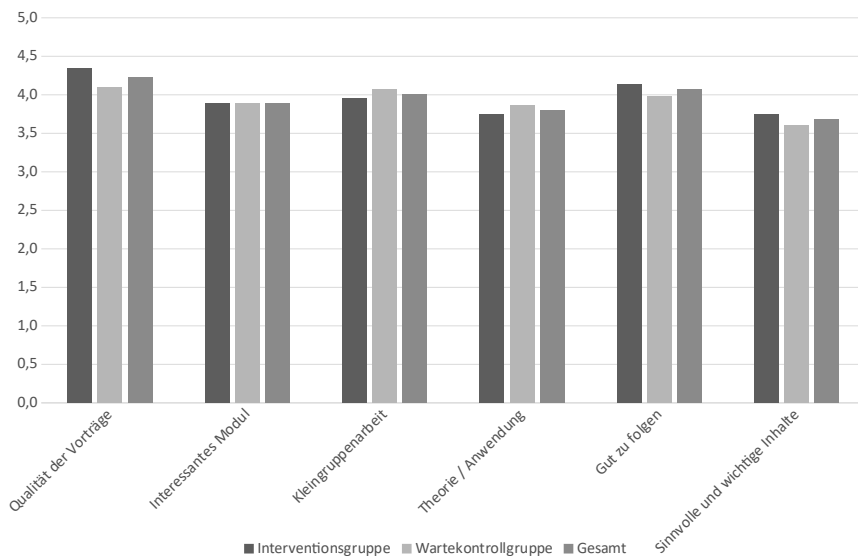


Quelle: eigene Darstellung.

Anmerkung: Antworten von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Im Mittelpunkt des zweiten Teils der Fortbildung stand das Thema *Kooperation mit Familien* (Modul C). Der für die Weiterentwicklung schulischer Konzepte konzipierte Vodafone-Kompass der Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) wurde als Instrument zur Beurteilung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit den Familien der Schüler:innen vorgestellt. Dieses Material wurde sehr positiv aufgenommen und steht ebenfalls auf der Begleitwebsite zur Verfügung. Auch die Beurteilung der weiteren Qualitätsdimensionen fiel sehr positiv aus, wie in Abbildung 18 dargestellt.

Abbildung 18: Zufriedenheit des Schulpersonals mit dem Modul »Kooperation mit Familien stärken«



Quelle: eigene Darstellung.

Anmerkung: Antworten von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Die Fortbildung des Schulpersonals endete damit, dass sich jedes Team konkrete Ziele setzte, die in den folgenden Wochen und Monaten verfolgt werden sollten. Um die Teams auch nach Abschluss der Fortbildung zu begleiten und zu unterstützen, erhielt jede Schule mehrere Postkarten mit Erinnerungen an die selbst formulierten Ziele. In der ersten Gruppe konnte zudem ein schulübergreifendes Vernetzungstreffen in Bielefeld realisiert werden, um über Zielfortschritte, aber auch (neue) Herausforderungen bei der Zielerreichung zu sprechen. Gegen Ende der Projektlaufzeit wurden die Schulen der zweiten Gruppe, für die aufgrund der COVID-19-Pandemie kein Vernetzungstreffen stattfinden konnte, gebeten, uns eine kurze Rückmeldung zum Stand der Vorhaben zu geben. Für die multiprofessionelle Zusammenarbeit wurden dabei u.a. Erfolge in der Umsetzung dieser Ziele zurückgemeldet:

- Ausbau bzw. Etablierung von festen Zeiten für die Jahrgangsteamsitzungen zur Förderung eines regelmäßigen Austauschs.

- Die stärkere Beachtung von Fähigkeiten und Kompetenzen bei der Abklärung und Festlegung von Rollen und Zuständigkeiten.
- Die multiprofessionelle Fallberatung sowie die gegenseitige Unterstützung bezogen auf die Entwicklung von Schüler:innen. Hier wurde vor allem die Zusammenarbeit mit den zuständigen Sonderpädagog:innen als sehr wertvoll herausgestellt.
- Eine verbesserte teaminterne Kommunikation und eine wirkungsvolle Unterstützung durch Feedback wurden betont.

Für die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule konnten u.a. die folgenden Zielstellungen in einzelnen Schulen erreicht werden:

- Die Willkommenskultur konnte durch den Einsatz mehrsprachiger Wegweiser sowie weiterer Orientierungshilfen in der Schule gestärkt werden.
- Der Austausch mit den Eltern konnte durch den Einsatz mehrsprachiger Elternbriefe und Kommunikation über die Schulhomepage befördert werden. Der wertschätzende Umgang sowie eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule wurden in diesem Zusammenhang hervorgehoben.
- Im Bereich der Erziehungs- und Bildungs Kooperation wurden intensivere Formen der Zusammenarbeit etabliert, z.B. die Beratung von Eltern hinsichtlich der Unterstützung ihres Kindes beim Lernen.
- Auch eine stärkere Partizipation der Eltern am Schulleben konnte durch die Etablierung von gemeinsamen Veranstaltungen wie Musikabenden, Flohmärkten oder Elternstammtischen erreicht werden.

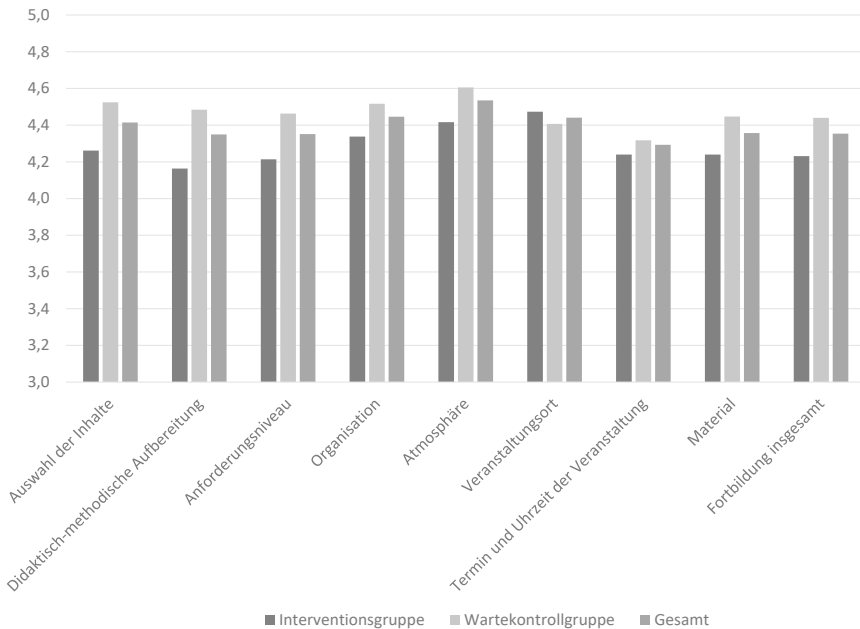
Insgesamt können wir damit festhalten, dass die BiFoKi-Fortbildung sehr gut akzeptiert wurde und aus Sicht der Adressat:innen zentrale Stellschrauben aufgreift.

6.4 Was sagen die Eltern zur Fortbildung?

Das Elternforum umfasste in der ersten Gruppe einen Vortragsteil sowie eine Bestandsaufnahme mithilfe des Vodafone-Kompasses (siehe Online-Material). Da während der Durchführung der Fortbildung der Eindruck entstand, dass die aktive Teilnahme der Eltern noch ausgebaut werden könnte,

wurde das Elternforum für die zweite Gruppe umfassend überarbeitet und eine angeleitete Arbeit an drei Stationen (zum Thema *Willkommenskultur, Kommunikation* sowie *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*) eingeführt. Entsprechend zeigen sich hier in den Zufriedenheitseinschätzungen deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Abbildung 19). Obgleich sich beide Gruppen grundsätzlich zufrieden äußerten, konnte z.B. die Zufriedenheit der Eltern in der zweiten Gruppe ($M = 4.44, SD = .07$) gegenüber der ersten ($M = 4.23, SD = .08$) statistisch signifikant gesteigert werden ($t(212) = -2.17, p < .05, \text{Cohen's } d = 0.17$). Diese Beobachtung spricht dafür, dass das Elternforum in der aktuellen Fassung eine sehr vielversprechende und niedrigschwellige Maßnahme ist, um die Eltern-Schule-Kooperation partizipativ weiterzuentwickeln. Daher wird im Fortbildungsmanual in Kapitel 5.4 die überarbeitete Form des Elternforums präsentiert.

Abbildung 19: Zufriedenheit der Eltern mit ausgewählten Aspekten der Fortbildung

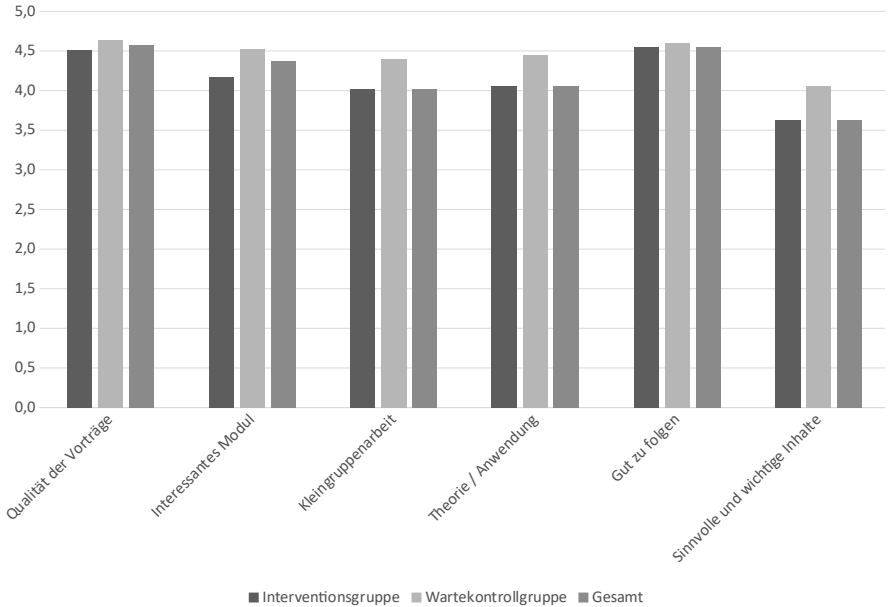


Quelle: eigene Darstellung.

Anmerkung: Antworten von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Die Eltern schätzten die Qualität des Vortrags sehr hoch ein und konnten dem Workshop insgesamt sehr gut folgen. Der Erfolg der Überarbeitung zeigt sich in der stark verbesserten Einschätzung der Attraktivität, der Kleingruppenarbeit und des Verhältnisses von Theorie und Praxis (Abbildung 20).

Abbildung 20: Zufriedenheit der Eltern mit dem Modul »Elternforum«



Quelle: eigene Darstellung.

Anmerkung: Antworten von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

6.5 Welche Veränderungen zeigen sich an den Schulen von der ersten zur zweiten Datenerhebung?

Neben der Erfassung der unmittelbaren Zufriedenheit bietet das Design der Evaluation in BiFoKi die Möglichkeit, Veränderungen über die Zeit abzubilden und dabei die erste Gruppe (mit Fortbildung) mit der zweiten Gruppe (ohne Fortbildung) zu vergleichen. Da eine solche Auswertung bei der gegebenen komplexen Datenstruktur sehr aufwendig ist und umfangreiche Ergebnisse produziert, stellen wir im Folgenden lediglich eine kleine Auswahl

der Befunde dar. Bitte besuchen Sie die Projekthomepage für eine aktuelle Übersicht der Ergebnisse (www.bifoki.de).

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Jahrgangsteam ist es zentral, dass die Teammitglieder Zeit und Raum erhalten, um zu kooperieren. Hier zeigt sich, dass in den Schulen der ersten Gruppe nach der Fortbildung häufiger feste Teamzeiten eingerichtet waren als vor der Fortbildung, während sich in den Schulen der zweiten Gruppe keine Veränderung ergab (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Etablierung fester Zeiten für die Kooperation im Team in der Interventions- und Wartekontrollgruppe

		IG	WKG	Interaktionseffekt (Messzeitpunkt x Gruppe)	Interaktionseffekt ² (Messzeitpunkt x Gruppe)
Prä- Test	M (SD)	2,08 (0,52)	2,83 (0,72)	$F(1, 22) = 5,85,$ $p < .05,$ part. $\eta^2 = 0,21$	$F(1, 22) = 7,97,$ $p < .05,$ part. $\eta^2 = 0,27$
	M ^z (SD ²)	-0,56 (0,72)	0,49 (1,01)		
Post- Test	M (SD)	2,92 (0,79)	2,83 (1,03)		
	M ^z (SD ²)	0,35 (0,87)	-0,56 (1,13)		

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, WKG = Wartekontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, ^z = Berechnungen auf der Grundlage von z-standardisierten Werten, Antworten: 1 = seltener/nie bis 5 = mehrmals pro Woche.

Auch die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Kollegium konnte verbessert werden, wodurch ein erster wichtiger Schritt zur Verankerung einer qualitätsvollen Kooperation erfolgt ist (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Kollegium in der Interventions- und der Wartekontrollgruppe

		IG	WKG	Interaktionseffekt (Messzeitpunkt x Gruppe)	Interaktionseffekt ² (Messzeitpunkt x Gruppe)
Prä- Test	M (SD)	7,50 (1,17)	7,86 (1,75)	F (1, 24) = 4,15, p < .053, part. η^2 = 0,147	F (1, 22) = 4,21, p < .051, part. η^2 = 0,149
	M ² (SD ²)	-0,17 (0,78)	0,07 (1,16)		
Post- Test	M (SD)	8,58 (1,65)	8,14 (1,61)		
	M ² (SD ²)	0,17 (0,82)	-0,14 (1,14)		

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, WKG = Wartekontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, ² = Berechnungen auf der Grundlage von z-standardisierten Werten, Antworten: 0 = 0% bis 10 = 100%.

Mit Blick auf die Kooperation im Jahrgangsteam zeigte sich, dass die Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Abklärung von Rollen und Aufgaben (gemessen von 1 = »viel zu selten« bis 5 = »viel zu häufig«) in der Interventionsgruppe nach der Fortbildung zunahm, während sie im gleichen Zeitfenster in der Wartekontrollgruppe – sank (siehe Tabelle 9). Ebenso zeigte die Interventionsgruppe einen stärkeren Anstieg der Arbeitszufriedenheit, gemessen auf einer Skala von 0 (»gar nicht zufrieden«) bis 10 (»voll und ganz zufrieden«), als die Wartekontrollgruppe (siehe Tabelle 10).

Tabelle 9: Entwicklung der Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Abklärung von Rollen und Aufgaben in der Interventions- und Wartekontrollgruppe

		IG	WKG	Interaktionseffekt (Messzeitpunkt x Gruppe)
Prä-Test	M (SD)	2,4 (0,71)	2,78 (0,42)	$F(1, 50) = 4,28,$ $p < .05,$ $\text{part. } \eta^2 = 0,08$
Post-Test	M (SD)	2,52 (0,59)	2,52 (0,51)	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, WKG = Wartekontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, ² = Berechnungen auf der Grundlage von z-standardisierten Werten, Antworten: 1 = viel zu selten bis 5 = viel zu häufig.

Tabelle 10: Entwicklung der Arbeitszufriedenheit in der Interventions- und Wartekontrollgruppe

		IG	WKG	Interaktionseffekt (Messzeitpunkt x Gruppe)
Prä-Test	M (SD)	6,16 (1,86)	7,44 (1,65)	$F(1, 50) = 6,47,$ $p < .05,$ $\text{part. } \eta^2 = 0,12$
Post-Test	M (SD)	7,88 (1,45)	8,19 (1,62)	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, WKG = Wartekontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, ² = Berechnungen auf der Grundlage von z-standardisierten Werten, Antworten: 0 = gar nicht zufrieden bis 10 = voll und ganz zufrieden.

Grüter, Gorges, Lütje-Klose, Neumann & Wild (2023) untersuchten Veränderungen des selbstberichteten Verhaltens der Lehrkräfte bzgl. der Kooperation mit Familien mithilfe von Aussagen, die auf einer Skala von 1 (»stimmt nicht«) bis 5 (»stimmt genau«) zu bewerten waren. Die Auswertungen zeigen, dass sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Qualität der *Erziehungs- und Bildungskooperation* insgesamt in der Interventionsgruppe stärker verbessert hat als in der Wartekontrollgruppe (siehe Tabelle 11). Auch die Einschätzungen der

Lehrkräfte zur Kooperationsbereitschaft der Eltern entwickelten sich in der Interventionsgruppe wiederum positiver als in der Wartekontrollgruppe (siehe Tabelle 12).

Tabelle 11: Entwicklung der Qualität der Erziehungs- und Bildungskooperation in der Interventions- und Wartekontrollgruppe

		IG	WKG	Interaktionseffekt (Messzeitpunkt x Gruppe)
Prä- Test	M (SD)	3,25 (0,94)	3,32 (0,77)	$F(1, 50) = 4.76,$ $p < .05,$ part. $\eta^2 = 0,9$
Post- Test	M (SD)	3,68 (0,72)	3,37 (0,70)	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, WKG = Wartekontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, z = Berechnungen auf der Grundlage von z-standardisierten Werten, Antworten: 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Tabelle 12: Entwicklung der Einschätzungen der Lehrkräfte zur Kooperationsbereitschaft der Eltern in der Interventions- und Wartekontrollgruppe

		IG	WKG	Interaktionseffekt (Messzeitpunkt x Gruppe)
Prä- Test	M (SD)	3,12 (0,50)	3,63 (0,46)	$F(1, 49) = 5.59,$ $p < .05,$ part. $\eta^2 = 0,10$
Post- Test	M (SD)	3,34 (0,46)	3,43 (0,68)	

Anmerkung: IG = Interventionsgruppe, WKG = Wartekontrollgruppe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, z = Berechnungen auf der Grundlage von z-standardisierten Werten, Antworten: 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Die Schüler:innen wiesen in allen Schulen einen deutlichen Anstieg der Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen über das fünfte Schuljahr hinweg auf, während ihr subjektives Wohlbefinden sowie motivational-emotionale Merkmale wie das Selbstkonzept – im Einklang mit einer umfangreichen empirischen Befundlage – leicht abfielen. Mehrebenenanalytische Auswertungen von potenziellen Einflussfaktoren auf Schüler:innenmerkmale weisen jedoch darauf hin, dass mit der BiFoKi-Fortbildung wichtige Stellschrauben adressiert werden. So fanden Wächter, Gorges, Apresjan & Lütje-Klose (2023) signifikante Zusammenhänge zwischen der Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion und dem initialen Wohlbefinden der Kinder, während langfristig das Zusammenspiel von Einstellung und inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielt.

Kooperation in inklusiven Schulen – Kernbotschaften und Fazit

Die Implementierung von schulischer Inklusion und der Ausbau von Ganztagschulen sind zwei bedeutende Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. Beide Reformprojekte haben das gemeinsame Ziel, der Vielfalt der Schüler:innenschaft gerecht zu werden und die Ungleichheit von Bildungschancen zu minimieren. Inklusion kann gelingen, wenn die strukturellen Bedingungen dafür geschaffen werden und die Vielfalt der Schüler:innen – ebenso wie die der Eltern und des pädagogischen Personals – als Bereicherung und Ressource wahrgenommen werden, nicht als Hindernis. Als *Schlüssel* für eine erfolgreiche Umsetzung wurden im BiFoKi-Projekt die multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Schule sowie eine partnerschaftliche Kooperation mit den Familien der Schüler:innen adressiert. Im Folgenden fassen wir abschließend zentrale Erkenntnisse aus der Projektarbeit zusammen.

Warum eine Fortbildung zur multiprofessionellen Kooperation im Jahrgangsteam und zur interinstitutionellen Kooperation mit Eltern sinnvoll ist

In den einführenden Kapiteln zum Forschungsstand wurde aufgezeigt, dass die multiprofessionelle Kooperation im Kollegium und die interinstitutionelle Kooperation zwischen Schule und Familie zwei wichtige und interdependente Merkmale inklusiver Ganztagschulen sind.² Anhand der Fortbildungs-

2 Wir setzen unseren Schwerpunkt im BiFoKi-Konzept auf diese beiden Kooperationszusammenhänge und gehen hier nur in relativ knapper Form (in einem Schwerpunkt der Sachebene, vgl. Kapitel 5.3) auf die ebenfalls höchst bedeutsame Zusammenarbeit mit

module wurden Umsetzungsmöglichkeiten dieser Kooperationsformen in den Kollegien vorgestellt. Die gemeinsame Verantwortungsübernahme der beteiligten Lehr- und Fachkräfte für die schulische Unterstützung von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sowie eine multiprofessionelle Zusammenarbeit mit den Eltern ermöglichen, den individuellen Bedarfslagen der Schüler:innen besser gerecht zu werden und so die Umsetzung schulischer Inklusion gemeinsam zu gestalten. Die Kooperation kann die Beteiligten vor individueller Überforderung schützen und ihre Unsicherheit in Bezug auf diese Aufgabe verringern. Zugleich trägt eine Mobilisierung und Stärkung der Ressourcen des Elternhauses durch ein multiprofessionelles Team dazu bei, eine gelingende individuelle Förderung der Schüler:innen zu gewährleisten.

Hochwertige Kooperationsformen, die über den Austausch von Informationen hinausgehen, werden allerdings in der Schulpraxis noch keineswegs durchgängig umgesetzt. Angesichts vielfältiger Anforderungen an das System Schule wird Kooperation auf den ersten Blick nicht selten als eher optionale »Zusatzaufgabe« und weitere Belastung wahrgenommen. Wie die Forschung zur Umsetzung schulischer Inklusion gezeigt hat, ist dies aber keineswegs der Fall: *Kooperation ist, wenn sie gut geplant und umgesetzt wird, nicht ein weiteres Problem, sondern ein wichtiger Teil der Lösung für die vielfältigen Herausforderungen und damit ein Schlüssel für das Gelingen schulischer Inklusion und inklusiver Schulentwicklung* (Wild et al., 2021; Wild, 2022; Neumann & Lütje-Klose, 2022).

Vor diesem Hintergrund richtet sich das Fortbildungskonzept BiFoKi nicht an Einzelpersonen, sondern an ganze Schulteams. Ziel ist es,

- Schulen dabei zu unterstützen, unter Berücksichtigung ihres jeweiligen Profils und ihrer Rahmenbedingungen eine hohe, für das Gelingen inklusiver Bildung entscheidende Kooperationsqualität herzustellen und dabei
- die Erfordernisse in der multiprofessionellen Teamarbeit und der schulischen Elternarbeit zu verschränken, weil ein konzertiertes Vorgehen an beiden »Schaltstellen« langfristig den größten Gewinn für alle direkt Be-

externen Kooperationspartner:innen ein, allen voran die Jugendhilfe und die Schulpsychologie (SWK, 2022). Ein eigenes, sehr empfehlenswertes Fortbildungskonzept zu diesem Schwerpunkt wurde im Projekt InproKiG, einem unserer Partnerprojekte aus derselben Förderlinie des BMBF, entwickelt und evaluiert (Maykus et al., 2022).

teiligten und vor allem auch für den Lernfortschritt aller Schüler:innen verspricht.

Die Vorteile einer solchen Konzeption gegenüber »monothematischen« Fortbildungen sind aus einer theoretisch begründbaren Interdependenz beider Kooperationserfordernisse abzuleiten, die – auch vor dem Hintergrund unserer Evaluationsergebnisse (vgl. Kap. 6) – hier abschließend noch einmal zusammengefasst werden:

1. Die Bandbreite an Unterstützungs- und Beratungsbedarfen nimmt aufgrund der wachsenden soziokulturellen Heterogenität der Schüler:innen in Deutschland weiter zu und führt zu einer Erhöhung der Anforderungen an das Schulpersonal. In effektiven multiprofessionellen Teams werden alle vor Ort vorhandenen Ressourcen gezielt genutzt, sodass bei gleicher Arbeitsbelastung eine höhere Schulqualität erreicht wird. Wenn im Kollegium die professionsspezifischen Fachkenntnisse des multiprofessionellen Schulpersonals gebündelt werden, können diese in das familiäre Umfeld des einzelnen Kindes eingebracht und mit den dort vorhandenen oder mobilisierbaren Ressourcen zusammengeführt werden. Dies kann wiederum durch den Aufbau tragfähiger Erziehungs- und Bildungspartnerschaften die Arbeit im multiprofessionellen Team bereichern und erleichtern.
2. Die schulische Elternarbeit kann umgekehrt von einer hohen innerschulischen Kooperationsqualität profitieren. Systemtheoretisch betrachtet hängt nämlich das Verhältnis von Familie und Schule sowie die Qualität der Eltern-Schule-Kooperation im Einzelfall immer auch von der Qualität der innerschulischen Interaktionen ab. So können beispielsweise problemzentrierte Elternsprechtagsgespräche weniger konfliktgeladen ablaufen, wenn die zuständige Lehrkraft ein breites, durch den Austausch im multiprofessionellen Team gewonnenes Fallverständnis mitbringt und damit besser in der Lage ist, Eltern in die Problemdefinition ebenso wie in die Lösungsfindung ressourcenorientiert einzubeziehen.
3. Dass diese Synergien tatsächlich entstehen, ist allerdings keineswegs ein Automatismus. Wenn sich im Schulteam stereotype Wahrnehmungs- und Deutungsmuster oder reformkritische Grundhaltungen durchsetzen, kann dies auch in einvernehmliche Schuldzuschreibungen für schulische Probleme an die Familien oder das einzelne Kind sowie einseitige

Zuständigkeitsvorstellungen für die Problembearbeitung münden. Die Idee einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Familie und Schule verlangt letztlich ein von allen Beteiligten gemeinsam getragenes, transparentes Schulkonzept, welches fortlaufend weitentwickelt wird. Ein anfänglicher separater Austausch innerhalb der Akteur:innengruppen kann – wie die Erfahrungen bei unseren Fortbildungen zeigen – hierbei durchaus zielführend sein, zumal gerade von gut funktionierenden multiprofessionellen Teams eine breit reflektierte Verständigung über Kriterien *guter Elternarbeit* zu erwarten ist. Schulen stehen dessen ungeachtet in der Pflicht, entsprechende Verständigungsprozesse innerhalb der Schüler:innen- und Elternschaft aktiv anzuregen und zu unterstützen. Denn für diese Gruppen ist es ungleich schwieriger, sich zu organisieren und mit ›vereinter Stimme‹ an der Ausgestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mitzuwirken.

Das in BiFoKi verfolgte Evaluationskonzept ermöglichte es, genuine Effekte qualitätvoller intra- und interdisziplinärer Kooperationen sowie die postulierte Wechselwirkung zwischen beiden im Hinblick auf die Zufriedenheit von Eltern und Lehrkräften sowie den Lernfortschritt und die Befindlichkeit von Schüler:innen zu untersuchen. Die Evaluationsergebnisse unterstreichen, dass die Teilnehmer:innen mehrheitlich die Struktur und Inhalte der Fortbildung sowie das didaktische Vorgehen und die Materialien als hilfreich bewerteten. Auswirkungen wie eine verstärkte Bereitschaft des pädagogischen Personals zur hochwertigen Zusammenarbeit mit Eltern und strukturelle Veränderungen der Kooperation im Jahrgangsteam sind gut dokumentiert (vgl. Kap. 6).

Allerdings unterscheiden sich die teilnehmenden Schulteams, wie wir in den Fortbildungen erfahren konnten, deutlich in ihrer Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den kooperationsbezogenen Fragestellungen und zur Integration veränderter Kommunikations- und Kooperationsformen im Kollegium ebenso wie mit den Eltern (zsf. Wild, 2021). So sind – neben einer Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Themen bei einem Teil der Kolleg:innen – systematisch auch Widerstände und Abwehrhaltungen zu erwarten, wie sie in Kapitel 5 unter dem Stichwort *Tal der Tränen* angesprochen wurden.

Umgang mit Widerständen und Abwehrhaltungen in den Kollegien

Fast in jedem Kollegium und Jahrgangsteam sind einzelne Lehrkräfte oder sozialpädagogische Fachkräfte vertreten, die grundsätzliche Vorbehalte gegenüber der als Zumutung wahrgenommenen Inklusionsaufgabe und dem damit verbundenen Kooperationsauftrag mitbringen. Zudem werden die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit angesichts von Fachkräftemangel und hoher Belastung oftmals als defizitär wahrgenommen, was dazu führen kann, dass jede Innovation als zusätzliche Bürde empfunden wird.

Solche Vorbehalte prägen die Fortbildung im schlechtesten Fall dadurch, dass diese Personen immer wieder erklären, warum die vorgeschlagenen Maßnahmen und Strategien sich zwar gut anhören, *an dieser Schule* jedoch nicht funktionieren können. Manche Kolleg:innen reagieren auf neue Konzepte fast reflexartig mit Abwehr, sodass eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Thema von vornherein untergraben wird. Das Erleben einer positiven Veränderung der bislang oft als unzureichend wahrgenommenen Kooperationspraxis wird dadurch erschwert, dass eigentlich erfolgversprechende Ideen gar nicht erst bis zur Erprobung kommen können.

Es gilt anzuerkennen, dass die äußeren Rahmenbedingungen wegen des teils massiven Lehr- und Fachkräftemangels schwierig sind und eine rechtliche Verankerung des Kooperationsauftrags im Sinne eines verbindlichen Standards in Deutschland bis heute nicht angegangen wurde. Der politische Kampf um die grundlegenden Bedingungen für eine gelingende inklusive Schulentwicklung ist mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und den nachfolgenden Gesetzesänderungen noch lange nicht abgeschlossen, wie u.a. die Staatenprüfung des Komitees zur Umsetzung der UN-BRK immer wieder zeigt. Diese Auseinandersetzung kann allerdings nur im politischen Raum, nicht in den Kollegien der Einzelschulen geführt werden. Die Fortbildung will dazu beitragen, dass es den Schulleitungs- und Jahrgangsteams vor Ort besser als zuvor gelingt, auch unter schwierigen Bedingungen das Beste aus den vorhandenen Möglichkeiten zu machen und mit diesem Ziel inklusionsbezogene Kooperationen weiterzuentwickeln.

Werden Widerstände einzelner Teilnehmender von der Gruppe stark aufgenommen, kann insbesondere die Durchführung der Jahrgangsteamfortbildungen herausfordernd werden. Auch wir waren im Rahmen unserer Fortbildung

gen und Workshops mit solchen Positionierungen konfrontiert. Wir empfehlen Ihnen als Fortbildungsteam, Widerstände nicht persönlich zu nehmen und geduldig, aber unbeirrt gegen Vorbehalte anzuarargumentieren. Nehmen Sie die Arbeit an den Widerständen als normalen Teil des Auseinandersetzungsprozesses mit einem heiklen, für manche Schulleitungen, Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte persönlich herausfordernden Thema wahr.

Denn Kooperation bedeutet ja, etwas von sich, den eigenen Zielen, Werten und Arbeitsweisen preiszugeben und sich auf die Perspektiven der anderen Personen im Team einzulassen. Dazu gehört es, von den eigenen Interessen und Sichtweisen zumindest zeitweilig Abstand zu nehmen, sich in die anderen beteiligten Personen hineinzusetzen und ihnen zuzubilligen, dass ihre – ggf. divergierenden – Einschätzungen und Arbeitsweisen als anders, aber gleichermaßen gültig und wertvoll zu akzeptieren sind. Dazu müssen die Kolleg:innen bereit sein, zumindest zeitweilig ein Stück ihrer individuellen Autonomie aufzugeben – um dafür ein höheres Maß an kollektiver Selbstwirksamkeit zu gewinnen. Insbesondere für Lehrkräfte, die in der Vergangenheit meist als »Einzelkämpfer:innen« sozialisiert wurden und daran gewöhnt sind, in ihrer Domäne (ihrem Fach, ihrem Klassenraum, ihrem Lehrerkollegium) überwiegend autonom zu agieren (vgl. Kap. 2), kann dies eine große Anstrengung bedeuten. Diese Anstrengung, die zusätzlich (vor allem in der Anfangsphase der Kooperation) mit einem höheren Aufwand an Zeit und Energie einhergeht, nehmen die beteiligten Kolleg:innen nur dann auf sich, wenn sie davon überzeugt werden können, dass dies für sie persönlich und für ihre Arbeit mit Vorteilen verbunden ist. Für sie muss absehbar sein, dass sie perspektivisch durch eine bessere Ausnutzung der Ressourcen aller und ein arbeitsteiliges Vorgehen entlastet werden, und dass ein ko-konstruktives Vorgehen bei der Bewältigung schwieriger Problemlagen erfolgversprechender ist als sich alleine »im Hamsterrad« zu verausgaben.

Im Hinblick auf Mitglieder des Schulleitungsteams äußern sich Widerstände oft schon im Vorfeld der Jahrgangsteamfortbildungen, denn der Fortbildungsauftrag wird in der Regel durch die Schulleitung erteilt und die vorbereitende Kommunikation muss durch ein Schulleitungsmitglied gestaltet werden. Wenn das damit beauftragte Schulleitungsmitglied dies nicht mitträgt oder keine Zeit dafür aufbringen kann, wirkt sich dies von vornherein ungünstig auf die Fortbildung aus. Das zeigt sich zum Beispiel dadurch, dass die vereinbarten Einladungen ans Kollegium und/oder an die Eltern nicht rechtzeitig auf den

Weg gebracht werden, die Freistellung der Kolleg:innen vom Unterricht nicht (vollständig) erfolgt, die vereinbarten Zeitfenster doch nicht zur Verfügung gestellt werden, der vorgesehene Raum nicht vorbereitet ist oder niemand das Fortbildungsteam in Empfang nimmt. Um diesen grundlegenden Problemen vorzubeugen, ist es wichtig, im Schulleitungsworkshop sehr dezidiert auf die erforderlichen Bedingungen aufmerksam zu machen, um den Erfolg der Fortbildung nicht zu gefährden, und darüber explizit einen Kontrakt zu schließen (vgl. Kap. 5.2). Außerdem hat es sich als sinnvoll und notwendig erwiesen, auf die Vereinbarungen in der Woche vor Beginn der Fortbildung in einem freundlichen Anschreiben nochmals hinzuweisen und dabei erneut zu konkretisieren, dass alle Mitglieder des Jahrgangsteams Bescheid wissen müssen, wirklich alle beteiligten Professionen für einen erfolgreichen Prozess erforderlich sind, ein ungestörter Raum zur Verfügung stehen muss, die Eltern zum Elternforum einzuladen sind und die Zeiten wie besprochen umgesetzt werden können.

Neben diesen eher organisatorischen Aspekten können sich auch Probleme ergeben, wenn die Schulleitung im Vorfeld nicht hinreichend abgesichert hat, dass das fortzubildende Jahrgangsteam überhaupt bereit ist, an dem Thema inklusive Kooperation zu arbeiten. Wenn den Kolleg:innen die Bedeutung des Themas nicht bewusst ist oder eine starke Abwehrhaltung besteht, ist entscheidend, dass die Schulleitung im Vorfeld deutlich macht, wie wichtig ihr selbst das Thema mit Blick auf die inklusive Schulentwicklung ist, und die Kolleg:innen dafür gewinnt. Darauf ist beim Schulleitungsworkshop unbedingt hinzuweisen. Widerstände im Jahrgangsteam zeigen sich während der Fortbildungsblöcke beispielsweise, wenn Kolleg:innen zwischendurch immer wieder den Raum verlassen, später kommen, früher gehen, sich auf die Übungen und reflexiven Gruppenarbeitsphasen nicht einlassen oder sich in Plenumsdiskussionen abwertend äußern. Daher gilt es vor allem in der Anfangsphase der Fortbildung, die Kolleg:innen für das Anliegen der Weiterentwicklung kooperativer Arbeitsbeziehungen mit dem Ziel einer verbesserten, inklusiven Förderung aller Schüler:innen zu gewinnen. Die Einführung des vorgestellten Ebenenmodells (vgl. Kap. 2) ist dabei hilfreich, weil so gleich zu Beginn geklärt werden kann, welche Aspekte und Diskussionspunkte jeweils zu berücksichtigen sind und auf welcher Ebene bei kontroversen Debatten gerade argumentiert wird. Betrifft die Kontroverse die kulturell-gesellschaftliche Ebene mit ihren übergeordneten rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen, so kann dies aufgegriffen und benannt werden, aber zugleich ist zu klären, dass darauf weder das

Fortbildungsteam noch die Schulleitung oder das Kollegium unmittelbar Einfluss nehmen kann. Insofern sollte darauf in der Fortbildung nur so viel Zeit verwendet werden, wie unbedingt erforderlich, um die damit verbundenen Störungen aufzugreifen und die Gruppe arbeitsfähig werden zu lassen.

Dagegen bestehen auf der institutionellen, interaktionellen und individuellen Ebene sehr wohl Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten für jede Einzelperson und das Team. Für die Wahrnehmung und bestmögliche Ausschöpfung der vorhandenen Veränderungsmöglichkeiten ist es daher sinnvoll und zielführend, das *Tal der Tränen* zu überwinden und sich darauf zu konzentrieren, wie die Kooperation konstruktiv weiterentwickelt werden kann. Im Lauf der Fortbildung wird systematisch adressiert und besprochen, welche Ziele in der Einzelschule, von den Teams und einzelnen Personen verfolgt werden sollen und mit welchen Maßnahmen bestehende Herausforderungen oder problematische Konstellationen bearbeitet und verändert werden können. In den Hinweisen des Umsetzungskapitels 5 finden Sie dementsprechend immer wieder Anregungen zur Prävention von bzw. zum Umgang mit Konflikten an den Stellen der Fortbildung, die wir als störanfällig erfahren haben.

Abschließende Bemerkungen

Die Begleitung inklusiver Ganztagschulen auf dem Weg zu einer hochwertigen Kooperation im Kollegium und mit den Eltern ist eine große, aber sehr lohnende Aufgabe. Inklusive Schule kann besser gelingen, wenn alle an einem Strang ziehen und ihre Kräfte bündeln!

Im vorliegenden Fortbildungskonzept BiFoKi finden Sie gut erprobte Module und eine umfangreiche Materialsammlung mit Vortragsteilen, vor allem aber vielen Übungen und Anregungen zur Reflexion und Weiterentwicklung. Das Material eignet sich nicht nur für Fortbildungen, sondern kann auch von Schulleitungen und Jahrgangsteams im eigenständigen Schulentwicklungsprozess genutzt werden. Auch im Rahmen des Studiums in der ersten Phase der Lehramtsausbildung und der Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte sowie in der zweiten Phase des Referendariats hat sich der Einsatz vieler Materialien bewährt (vgl. Hopmann et al., 2019; Lütje-Klose & Urban, 2018; Schuldt et al., 2023). Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Umsetzung und freuen uns über Rückmeldungen aus Ihren Erfahrungen!

Literatur

- Adamczyk, J. (2021). Vertrauen und Beteiligung in der Schule. Typenanalyse einer qualitativen Interviewstudie mit Eltern. *DDS – Die Deutsche Schule*, (3), 267-281. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.03>.
- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Aich, G. & Kuboth, C. (2020). Umsetzung eines multiplikatorengestützten Gesprächstrainings. Anregungen für eine erfolgreiche Umsetzung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (4), 78-84. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-07>.
- Aichele, V., Bernot, S., Hübner, C., Kroworsch, S., Leisering, B., Litschke, P., Palleit, L., Pöllmann, K. & Striek, J. (2019). *Wer Inklusion will, sucht Wege: Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin: Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.
- Albers, T. (2013). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings – internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der Förderplanung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 81(3), 202-212.
- Altrichter, H. (2010). Lehrerausbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, J. Mayr (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17-34). Münster: Waxmann.
- Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 77, 226-236.

- Arndt, A.-K. (2021). Konstruktionen der Differenz »Regelschullehrkraft/Sonderpädagog_in« in Situationen unterrichtsbezogener Kooperation. In R. Natarajan (Hg.), *Sprache – Bildung – Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 349-376). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28341-4_17.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J., Urban, M. & Werning, R. (2021). Inklusion und Leistung im Kontext von Optimierung: Relevanz von und Umgang mit sozialen Vergleichsprozessen in inklusiven Settings. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(2), 117-129. <https://doi.org/10.3262/SZ2102117>.
- Arndt, A.-K. & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.K. & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie »Gute inklusive Schule«. In Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105-141). Gütersloh: Bertelsmann.
- Arndt, A.K. & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie »Gute inklusive Schule«. In S. Laux & E. Adelt (Hg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15-33). Münster: Waxmann.
- Artelt, C. Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.) (2001). *PISA 2000: Eine Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Media.

- Bacharach, N., Heck, T. & Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>.
- Barzel, B. & Selter, C. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *J Math Didakt*, 36, 259-284. <https://doi.org/10.1007/s13138-015-0076-y>.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2017a). Die Analyse authentischer Elternsprechtagsgespräche – ausgewählte Handlungsprobleme im Fokus. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 86-100). Weinheim: Beltz.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2017b). »Er tut sich einfach schwer«: Eine Gesprächsanalytische Untersuchung zur Mitteilung von Leistungsproblemen in Elterngesprächen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 270-281. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2017.art17d>.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016). *Sieben Merkmale guter inklusiver Schule: Zusammenfassung zentraler Thesen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren: Zum Verhältnis von Schulen und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blackwell, W. & Rossetti, Z. S. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open*, 4(2), 1-15.
- Boban, I. & Hinz, A. (2015). *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion: Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117-128). Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 6(2), 53-68.

- Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T. S. Idel, H. Ullrich (Hg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 105-117). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_7.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schaltqualität* (S. 105-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa Beltz.
- Bormann, I. & Niedlich, S. (2017). Elterliches Vertrauen gegenüber Lehrkräften ihres Kindes. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hg.), 4. JAKO-O Bildungsstudie: *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zur Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (S. 135-158). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C. & Walther, G. (Hg.) (2008). *TIMSS 2007: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brandt, S., Geist, S. & Siepman, C. (2018). Das Beratungsteam. Multi-professionelle Unterstützung für Lehrkräfte: Das Beispiel des Schülers Pierre. In *Schule inklusiv 1*, S. 7-9.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 469-494). Wiesbaden: VS.
- Carter, S. (2002). *The Impact of Parent/Family Involvement of Student Outcomes: An Annotated Bibliography of Research from the Past Decade*. Washington, DC: Special Education Program (ED/OSERS).

- Christensen, G. & Tews-Vogler, K. (2018). Förderplanung und Beratung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke, R. Werning & G. Christensen (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 321-343). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Cohn, R. C. (1970). Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 3(2), 251-259.
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019). Kann das jeder? – Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), <https://doi.org/10.21248/QfI.16>.
- Demmer, C., Lübeck, A. & Heinrich, M. (2021). Wer hilft wem, wie, wann, warum, es selbst zu tun? Zur Reflexion der Antinomie von Autonomie und Heteronomie in der Tätigkeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften. *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 3(3), 28-36. <https://doi.org/10.11576/DIMAWE-4138>.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 43-61. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y>.
- Döttinger, I. & Hollenbach-Biele, N. (2015). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Emmerich, M. & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen* (S. 1-35). <https://doi.org/10.3262/EE020140338>.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a Theory of family – school Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann & F. Lösel (Hg.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (S. 121-136). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110850963.121>.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>.
- Eunicke, N. (2023). Im Beziehungsgefüge von Familie und Schule: Positionen von Kindern und Lehrkräften zu ›schwer erreichbaren‹ Eltern. *Zeitschrift*

- für *Grundschulforschung*, 16(2), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00175-0>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (Abgerufen am 19.10.2023).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Teacher Professional Learning for Inclusion*. <https://www.european-agency.org/activities/TPL4I> (Abgerufen am 19.10.2023).
- Fabel-Lamla, M., Haude, C. & Volk, S. (2019). Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitserklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 225-246). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* Wiesbaden: VS.
- Friend, M. P. & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Friend, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69-86. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4.
- Friend, M. & Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hg.) (2009). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 51-66.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846-864). Münster: Waxmann.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern*. Wiesbaden: Springer.

- Gasterstädt, J. (2020). Kinder- vs. Elternrechte – Wie Akteure der Bildungsadministration im Kontext der Entwicklung »inklusive« Strukturen auf die Rechte von Kindern und Eltern Bezug nehmen. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Pietzunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel, M. Walm (Hg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 139-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gausmann, N., Wiedebusch, S., Maykus, S. & Franek, M. (2020). Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen. Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 439-454.
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17-32.
- Geist, S. & Uffmann, G. (2020). Auf Augenhöhe. Lern- und Entwicklungsplanung kooperativ gestalten: ein Beispiel der Laborschule Bielefeld. *Schule Inklusiv* 3, 38-41.
- Glück, C. (2015). Forschung zur Inklusion von Kindern mit Sprachstörungen. In M. Grohnfeldt (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 129-144). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goldan, J. (2019). Demand-oriented and fair allocation of special needs teacher resources for inclusive education: Assessment of a newly implemented funding model in North Rhine-Westphalia, Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 705-719. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568598>.
- Goldan, J., Grüter, S., Guth, T., Ilina-Georgescu, A., Corbach, R. & Lütje-Klose, B. (2023). Infrastrukturelle Poolmodelle im Bereich der Schulassistenten – Ziele, Rahmenbedingungen und Evaluation am Beispiel des Modellprojekts »Systemische Schulassistenten im Kreis Soest«. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74, 516-531.
- Goldan, J. & Kemper, T. (2019). Prävalenz von Schüler/innen mit Förderschwerpunkt Lernen – Regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten: Eine exemplarische Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), 302-317.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt. Mit Online-Materialien*. Weinheim: Beltz.

- Gorges, J., Kurz, K., Neumann, P., Hesse, F., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2021). Der Fisch neben mir – der Einfluss von Individualisierung im Unterricht, sozialer und individueller Vergleiche auf das Fähigkeitsselfkonzept von Fünftklässler*innen in inklusiven Schulen. In R. Lazarides, D. Raufelder (Hg.), *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten. Edition ZfE, Vol. 10* (S. 331-352). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31064-6_12.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Weber, A. & Senior, J. (2022). *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi): Technical Report V. 1.0*. Bielefeld: Univ. Bielefeld, Abteilung für Psychologie & Fakultät für Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.4119/unibi/2962493>.
- Granvik Saminathen, M., Laftman, S., Almquist, Y. & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 1-21.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze: Kallmeyer.
- Grolnick, W. S. (2016). Parental involvement and children's academic motivation and achievement. In W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 169-183). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_9 (Abgerufen am 01.12.2023).
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Konstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461-479. <https://doi.org/10.3262/ZP2004461>.
- Grün, L. (2007). *Der Elternhasser – Die Antwort: Ein Lehrer schlägt zurück*. Leverkusen: Schick.
- Grüter, S. (2022). Erziehung und Bildung in gemeinsamer Zuständigkeit? Empirische Befunde zu Zuständigkeitsvorstellungen von Eltern und Lehr- und Fachkräften an inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/653> (Abgerufen am 19.10.2023).

- Grüter, S., Gorges, J. & Wild, E. (2019a). Eltern als Partner gewinnen. Ein Workshop-Konzept für Jahrgangsteams an inklusiven Schulen. *SCHULE inklusiv*, 5, 28-31.
- Grüter, S., Gorges, J., Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Wild, E. (2023). Jahrgangsteams zur Kooperation mit Eltern anregen – eine Aufgabe für Fortbildungen? Evaluationsergebnisse zum Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi), *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: 10.21248/QfI.131.
- Grüter, S., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2023). Kooperation von Eltern und Lehrkräften aus der Sicht von Fünftklässler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. In B. Holler-Nowitzki, K.-T. Stiller & C. Thomas (Eds.), *Elternarbeit und Partizipation von Schülern und Schülerinnen* (pp. 130-147). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grüter, S., Teuber, Z. & Wild, E. (2021). Entwicklung eines Elternfragebogens zu Qualitätsmerkmalen der Eltern-Schule-Kooperation an inklusiven Ganztagschulen (EQESK). In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hg.), *Inklusion* (S. 131-152). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Grüter, S., Wild, E. & Gorges, J. (2019b). Warum sich die Kooperation zwischen Schule und Familie lohnt. *SCHULE inklusiv*, 5, 4-8.
- Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement: Do Parents Know They Matter? Research Report*. University of Warwick. <https://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf> (Abgerufen am 19.10.2023).
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>.
- Hascher, T.-S., Idel & W. Helsper (Hg.), (2021). *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_18-1.
- Heinrich, M. & Werning, R. (2013). »It's Team-Time«? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/inn/en und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 17(4), 26-32.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2015). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weisshaupt (Hg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.

- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilkenmeier, J. & Buhl, H. M. (2017). Zur Bedeutung des Gesprächs am Elternsprechtag: Ein Blick in die Forschung. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 76-85). Weinheim: Beltz.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2018). Sonderpädagogische Grundlagen: Emotional-soziale Entwicklung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik* (S. 182-203). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule: Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354-361.
- Hinz, A. (2004). *Inklusion – Mehr als nur ein Wort?! Integrationsbegriff – selbstverständlich und unklar*. Soest: Orff Schulwerk Informationen.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup, M. & I. Bormann (Hg.), *Innovationen im Bildungswesen. Educational Governance* (S. 45-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Holtappels, H. G. (2020a). Lehrerkooperation und Teamarbeit in Schulen – Zur Bedeutung der Kooperation für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. In H. G. Holtappels, K. Lossen, A. Edele, F. Laueremann & N. McElvany (Hg.), *Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht* (S. 10-45). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holtappels, G. (2020b). Professionelle Lerngemeinschaften – Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln (S. 64-83). In K. Kansteiner, C. Stamann, C. Buhren, P. Theurl

- (Hg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Holtbrink, L. (2015). Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. *Sozialmagazin*, 11(12), 30-39.
- Holtbrink, L. (2017). Schulsozialarbeit als Akteur multiprofessioneller Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Inklusion, Gemeinsam Leben*, 3, 159-166.
- Hopmann, B. (2019). *Inklusion in den Hilfen zur Erziehung. Ein capabilities-basierter Inklusionsansatz*. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2936393>.
- Hopmann, B., Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 1(1), 26-32. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-86>.
- Hopmann, B., Marr, E., Molnar, D., Richter, M., Thieme, N. & Wittfeld, M. (2022). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>.
- Hornby, G. (2010). Preparing teachers to work with parents and families of learners with SEN in inclusive schools. In C. Forlin (Hg.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (S. 93-101) London: Routledge.
- Horstkemper, M. (2012). Arbeit, Familie und Kinder. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hg.), *Eltern ziehen Bilanz: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. 2. JAKO-O Bildungsstudie (S. 69-87). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G., Sturm, T. & Köpfer, A. (2017). Inklusion und Schulleitung – Schulleitende als Gestaltende inklusiver Schulen (auch) in der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & S. Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 43-55). Münster: Waxmann.
- Hüwe, B. & Roebke, C. (2006). Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderungen: Motive, Weg und Ergebnisse. Eine Bilanz nach 30 Jahren Gemeinsamen Unterrichts in der BRD. *Zeitschrift für In-*

- klusion*, 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/181/181 (Abgerufen am 19.10.2023).
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M., Schneider (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat et al. (Hg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121-161). Münster: Waxmann.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York, London: Routledge.
- Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 255-284). Bonn: BMBF.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25(3), 140-148.
- Killus, D. (2012). Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hg.), *Eltern ziehen Bilanz: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. 2. JAKO-O Bildungsstudie (S. 49-68). Münster: Waxmann.
- Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 151-168.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (2017). (Hg.). *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. 4. JAKO-O-Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50(1), 54-59.

- Kirkpatrick, D. L. (2000). *Evaluating Training Programs: The Four Levels – The ASTD Handbook of Training Design and Delivery*. VA: The American Society of Training and Development. New York: McGraw-Hill.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: DJI.
- Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in progress: Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Kluge, J. & Grosche, M. (2021). Hängen eine kollektive Verantwortungsübernahme und ein inklusives Rollenverständnis von der kokonstruktiven Kooperation zwischen Lehrkräften ab? *Empirische Pädagogik*, 35(4), 356-377.
- Kluge, J. & Grosche, M. (2022). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen – Ein Vergleich der Aufgabenwahrnehmung und Wünsche von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften. In S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D. C. Hövel, C. Melzer & K. Ziemmen (Hg.), *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (S. 122-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knapp, C. & Bonanati, M. (Hg.) (2016), *Eltern. Lehrer. Schüler: Theoretische und empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Kommunikationsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O. (2015). Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In E. Wild & J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 329-342). Berlin: Springer.
- Korff, T. & Neumann, P. (2021). Unterricht und Inklusion. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion: Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 24-43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(4), 333-349.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2015). Der Kooperationsplaner: ein webbasiertes Instrument zur Klärung von Aufgabenfeldern und Zuständigkeiten zwischen Fachpersonen für schulische Sonderpädagogik und Regellehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(4), 43-47.
- Kroworsch, S. (2019). *Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen: Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit*. Berlin: Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.
- Kühn, L. (2005). *Das Lehrerhasser-Buch: Eine Mutter rechnet ab*. München: Knaur.
- Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf (Abgerufen am 19.10.2023).
- Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011-2020* (Nr.231). Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf (Abgerufen am 19.10.2023).
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukurreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261-277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lareau, A. & Cox, A. (2011). Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In M. Carlson & P. England (Hg.), *Social Class and Changing Families in an Unequal America* (S. 134-164). Stanford: Stanford University Press.
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Lenkeit, J., Spörer, N., Ehlert, A., Knigge, M. & Hartmann, A. (2021). Wenn Inklusion auf Schulalltag trifft. Zentrale Ergebnisse aus der »Evaluation

- Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg«. *Potsdamer Zentrum für empirische Bildungsforschung (ZEIF)*, 9, 1-12.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hg.) (2023), *PISA 2022 Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2018). Inklusion. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 586-596). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2023). Befunde zur Fortbildungswirksamkeit. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hg.), *Lehrkräftefortbildung. Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde, Beispiele, Vorschläge* (S. 16-26). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*. St. Ingbert: Röhrig.
- Lütje-Klose, B. (2022). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365-369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Grüter, S., Neumann, P., Goldan, J., Weber, A. & Wild, E. (2022). »Weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt« – Konzeptionelle Bausteine zur Entwicklungsplanung der Kooperation in multiprofessionellen Jahrgangsteams am Beispiel der »Schatzkiste«. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 163-178). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995142>.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018a). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129-151). Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2018b). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. *Friedrich Jahresheft* (36), 52-54.

- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, De-Kategorisierung und Re-Kategorisierung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung: Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 44-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018a). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF): Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109-123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2018b). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik: Eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik* (S. 9-58). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Papenberg, A., Senior, J., Bauermann, V. & Weise, S. (2023). *Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi)* (Version 1) [Datensatz]. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_BiFoKi_v1.
- Lütje-Klose, B., Riecke-Baulecke, T. & Werning, R. (Hg.) (2018c). *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B. & Sturm, T. (2021). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T. – S. Idel & W. Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_18-1.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112-123.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Kooperation im Jahrgangsteam. *Schule inklusiv*, (1), 20-23.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen: Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 82-94.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). »Kooperation fällt nicht vom Himmel«: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams

- von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2-31.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews im Rahmen der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Korosok Labhart (Hg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109-126). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Geist, S. & Goldan, J. (2021). Schulschließung während der Covid-19-Pandemie. Perspektiven auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(4), 292-296. <https://doi.org/10.2378/peuz2021.art25d>.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, J. (2015). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28, 771-801. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>.
- Maier, K. & Zipperle, M. (2023). Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-) Zuständigkeitsdiffusität. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* (S. 24-40). Beltz Juventa.
- Marvin, C. A. (1990). Problems in school-based speech-language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W.A. Secord & E.A. Wiig (Eds.) *Collaborative programs in the schools. The Psychological Corporation* (37-47), Hartcourt Brace Jovanovich.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). IGLU 2021. *Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und eine professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(6), 212-220.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 51(26), 61-80.
- Meyer, A. (2023). *Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in der Sekundarstufe: eine empirische Studie zu Einstellungen, normativen Erwartungshaltungen und Kontrollüberzeugungen von Schulleitungspersonal*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Moser Opitz, E., Pool Maag, S. & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder »bürokratisches Mittel«? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(3), 210-224. https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/esp-2019-3/esp_3-2019_210-224.pdf (Abgerufen am 19.10.2023).
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: making the co-teaching marriage work!* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Mußmann, J. (2020). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20787>.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164-177.
- Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022). Der Rollenhut als Vermittlungsmedium – Rollenklärungsprozesse im Kontext multiprofessioneller Kooperationen als Thema universitärer Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften und Sozialpädagog*innen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 13-25. <https://doi.org/10.11576/HLZ-4949>.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2021). Collaboration is the key – the role of special educators in inclusive schools in Germany. In S. Semon, D. Lane & P. Jones (Hg.), *International Perspectives on Inclusive Education: Vol. 17. Instructional Collaboration in International Inclusive Education Contexts*

- (S. 55-69). Bingley: Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000017007>.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39-48). Berlin: Frank & Timme.
- Newman, L. (2005). *Family Involvement in the Educational Development of Youth with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. San Francisco: SRI International.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(14), 63-80.
- Otterpohl, N. & Wild, E. (2017). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext der schulischen Leistungsentwicklung in der Primar- und Sekundarstufe. In B. Kracke & P. Noack (Hg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 293-306). Heidelberg: Springer.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1-11. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>.
- Parent Teacher Association (2009). *PTA national standards for family-school partnerships: An implementation guide*. <https://www.pta.org/docs/default-source/files/runyourpta/2022/national-standards/standards-overview.pdf> (Abgerufen am 19.10.2023).
- Paseka, A. (2014). Elternbeteiligung auf Klassen- und Schulebene. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hg.), 3. JAKO-O Bildungsstudie: *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zur Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (S. 111-129). Münster: Waxmann.
- Paseka, A. & Killus, D. (2020). Parental involvement in Germany. In A. Paseka & D. Byrne (Hg.), *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives* (S. 21-35). London: Routledge.
- Piezunka, A. (2019). Struggle for acceptance. Maintaining external school evaluation as an institution. *Historical Social Research*, 44(2), 270-278.
- Pollmeier, T. (2019). *Die Förderung von Kindern mit Entwicklungserschwernissen durch Grundschulen und Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung – eine Fallstudie zum Beitrag präventiver Maßnahmen auf die Bewältigung von*

- ausgewählten altersspezifischen Entwicklungsaufgaben.* Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2023). *Förderpläne entwickeln und umsetzen.* München: Ernst Reinhardt.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rackles, M. (2021). Die Steuerungsfrage in der Lehrkräftebildung: Neue Studie offenbart administrative Steuerungsdefizite. *Schulverwaltung*, 32(3), 72-75.
- Reh, S. (2008). »Reflexivität der Organisation« und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (Bd. 23) (S. 163-183). Wiesbaden: VS.
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). *Integration als Prozeß. Sonderpädagogik*, 16(3), 115-122.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2019). *Meinungen zu aktuellen Entwicklungen an Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen.* Robert Bosch Stiftung. <https://www.bosch-stiftung.de/de/presse/2019/02/forsa-umfrage-elternarbeit-ist-fuer-lehrkraefte-eine-der-groessten-herausforderungen> (Abgerufen am 06.03.2024).
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2017). Eine Untersuchung kooperativer Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften an Berliner Schulen. In J. Stiller & C. Laschke (Hg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2017.* Frankfurt a.M.: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Sacher, W. (2004). *Elternarbeit in den bayerischen Schulen: Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004: SUN – Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg* (Bd.23). Nürnberg: Univ. Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: Zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C.

- Schmitt (Hg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 297-303). Wiesbaden: Springer VS.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W., Berger, F. & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft: Wie Zusammenarbeit gelingt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sasse, A. & Schulzeck, U. (2013). Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In A. Jantowski (Hg.), *Thilm.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen* (S. 13-22). Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung.
- Sasse, A., & Schulzeck, U. (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheer, D. (2020). *Schulleitung und Inklusion: Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion*. Berlin: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6>.
- Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111-159). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schley, W. (2004). Teamarbeit und Teamentwicklung. *Schulverwaltung spezial*, 4, 4-7.
- Schneewind, K. A. & Pekrun, R. (1994). Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In K. A. Schneewind (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie I Pädagogische Psychologie, Bd. 1 Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen: Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(3), 92-98.
- Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (2020). *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177%2F001440290707300401>.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes: Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83> (Abgerufen am 19.10.2023).
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen: Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shterbani, E. & Decristan, J. (2021). Kooperation von Lehrkräften an mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten inklusiven Grundschulen. In *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 35(4), 378-395.
- Skopek, J. & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces*, 1(100), 86-112.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt »Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen« (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 184-201). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7094>.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-257). Göttingen: Hogrefe.
- Spörer, N., Henke, T. & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and instruction*, 71, Article 101393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393>.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. https://www.kmk.org/fileadmin/Da_teien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf (Abgerufen am 22.12.2023)

- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Stein, R. & Müller, T. (2017). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Stiller, K.-K. (2004). *Kooperation von Schule und Familie. Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Täschner, J., Holzberger, D. & Hillmayr, D. (2021). Elternbeteiligung als Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs. Ein Second-Order-Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, (3), 302-317. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.05>.
- Thiersch, H. & Grundwald, K. (2018). Lebensweltorientierung. In G. Grasshoff, A. Renker & W. Schröer (Hg.), *Soziale Arbeit – Eine elementare Einführung* (S. 303-315). Wiesbaden: Springer.
- Trainor, A. (2010). Diverse Approaches to Parent Advocacy During Special Education Home – School Interactions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 34-47.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2019). Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hg.), *Schulpädagogik: Handbuch Schulpädagogik* (S. 529-537). Münster: Waxmann.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 348-399.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Management*, 2(4), 419-427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Angenommen von der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität«. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (Abgerufen am 19.10.2023).
- United Nations (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/ueberein->

- kommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/ (Abgerufen am 19.10.2023).
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283-294. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.) (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/02/Qualitätsmerkmale-schulischer-Elternarbeit_vodafone-stiftung_druckversion.pdf (Abgerufen am 19.10.2023).
- Wächter, T. & Gorges, J. (2022). Wie kommt Inklusion in die Schulen? Einstellung zur Inklusion als Prädiktor der inklusionsbezogenen Fortbildungsmotivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 31-54. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01129-5>.
- Wächter, T., Gorges, J., Apresjan, S. & Lütje-Klose, B. (2024). How can inclusion succeed for all? Children's well-being in inclusive schools and the role of teachers' inclusion-related attitudes and self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104411.
- Walper, S. (2021). Eltern und Schule: Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen! *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(3), 336-347.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2018). Making sense of ›teaching‹, ›support‹ and ›differentiation‹: the educational experiences of pupils with Education, Health and Care Plans and Statements in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 98-113.
- Werning, R. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 102(2), 103-114.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus Sicht von Gymnasiallehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 513-533. <http://dx.doi.org/10.25656/01:3890>.
- Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Sachverständigenkommission des

- Neunten Familienberichts (Hg.) (2021), *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht* (S. 433-536). München: DJI.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7-21.
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, B. Streese & Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) (Hg.), *Beiträge zur Bildungsforschung: Vol. 2. Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 129-139). Münster: Waxmann.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J. & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Technical Report*. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Wild, E., Quasthoff, U., Heinrich, M., Lütje-Klose, B. & Prediger, S. (2016). Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem – Darstellung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in teilfiktiven Fallbeispielen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (Bildungsforschung Bd. 32) (S. 25-58). Belm: M&E Druckhaus.
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 129-139). Münster: Waxmann.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020). Kooperation als Schlüssel – Das »Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen« (BiFoKi). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26(4), 56-68.
- Wild, E. & Walper, S. (2020). Familie. In E. Eild & J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.) (S. 237-268). Wiesbaden: Springer.

- Wildemann, A. & Hosenfeld, I. (2020). *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie: Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung. www.zepf.eu/wp-content/uploads/2020/06/Bericht_HOMEschooling2020.pdf (Abgerufen am 19.10.2023).
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Hamburg: Curio.
- Zurbriggen, C. & Moser, V. (2021). Schule und erschwerte Lernsituation und Lebenslagen. In T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_39-1.

Hinweis zu den Online-Materialien

Sie kommen zu den Materialien, indem Sie auf die Internetseite <https://tvl.ink/978383946068900> gehen. Dort können Sie die Materialien öffnen, herunterladen und ausdrucken.

Alternativ gelangen Sie über den folgenden QR-Code zu den Materialien:



