



Anlage 1

Auszug aus dem Stufenkonzept zur Umsetzung der Inklusion an städtischen Schulen in München,

Expertise des Lehrstuhls für Schulpädagogik und des Lehrstuhls für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Ludwigs-Maximilians-Universität im Auftrag der Landeshauptstadt München

Verfasst durch

PD Dr. Sabine Weiß

Prof. Dr. Ewald Kiel

Prof. Dr. Reinhard Markowitz

PD Dr. Wolfgang Dworschak

Magdalena Müller M.A.

Unter Mitarbeit von

Adina Kückler und Annika Braun

5. Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion

Ergebnisse der Ist- und der Soll-Analyse: Zusammenfassende Betrachtung

Das Stufenkonzept führt den bestehenden (inter)nationalen Forschungsstand, theoretische Konzepte zu Inklusion, Förderbedarf und Diversität sowie v.a. die Ergebnisse der Ist- und der Soll-Analyse (Befragung, Gruppendiskussionen, kritische Ereignisse) zusammen.

Setzt man die verschiedenen Zugänge miteinander in Beziehung, lassen sich einige Metastrategien – übergeordnete Handlungsstrategien – formulieren, die für die Umsetzung von Inklusion und den Umgang mit Diversität leitend sind. Solche zentralen Metastrategien sind:

- **Metastrategie 1:** *Gefühle von Angst, Überforderung und Hilfslosigkeit bei Lehrenden durch Professionalisierung überwinden.* Eine solche Professionalisierung besteht in Faktenwissen, fallorientiertem Handlungswissen, Wissen um Unterstützungssysteme und Koordination dieser Unterstützungssysteme, Ansprechpartnerinnen und -partnern für Inklusionsfragen, klientenspezifischen Angeboten zu Traumata, Sprachförderung etc.
- **Metastrategie 2:** *Selbstwirksamkeit von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern fördern.* Dies findet primär statt durch erfolgreiches Handeln und der Beobachtung erfolgreichen Handelns. Sekundär hilfreich sind verbale Instruktionen (Bandura, 1997).
- **Metastrategie 3:** *Mikrokontextualisierte Lösungen durch Schulentwicklungsprozesse für Einzelschulen initiieren.* Es gilt, die Schulen für sich passgenaue Strategien entwickeln zu lassen und deren Autonomie zu steigern. Im Kontext der Mikrokontextualisierung ist festzulegen, was unter Inklusion an der Schule verstanden wird, und Inklusion ist zum Gegenstand eines Schulentwicklungsprozesses zu machen.
- **Metastrategie 4:** *Einen Verteilungsschlüssel/Verteilungsmodalitäten für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf schaffen.* Ein solcher Verteilungsschlüssel darf einzelne



Schulen nicht einseitig bevorteilen oder benachteiligen. Eine Schule, die bereits viele Jugendliche mit Förderbedarf unterrichtet, darf nicht in ihren Ressourcen mit weiteren Schülerinnen und Schülern überfordert werden. Dabei ist auf Transparenz und Gerechtigkeit zu achten.

- Metastrategie 5: *Das Koordinationsdefizit auflösen.* Ein Netzwerk stabiler Ansprechpartnerinnen und -partner ist zu etablieren, das sich durch alle Ebenen schulischen Handelns zieht (von der Stadt zu den Schulen, von den Schulen zur Stadt).
- Metastrategie 6: *Verbindlichkeit herstellen über Kontrakte einer verbindlichen Zusammenarbeit und eines gemeinsamen Vorgehens* (z.B. mit Eltern/Erziehungsberechtigten, Ausbildungsbetrieben, Schulleitung, Lehrkräften eines Kollegiums, zwischen Schulen).
- Metastrategie 7: *Bezüge zu bestehenden Institutionen, Ressourcen und Projekten herstellen* (z.B. Lernhäuser, Projekt BAS!S der LMU, laufende Schulentwicklungsprozesse etc.).
- Metastrategie 8: *Jede Schule ist in der Verantwortung!* Inklusion ist eine Gesamtaufgabe aller Schulen und Personengruppen/Professionen, nicht die einzelner Personen. Es bedarf der Kommunikation und gegenseitigen Verständigung.
- Metastrategie 9: *Die erfolgreiche langfristige Umsetzung von Inklusion erfordert Institutionalisierungen.* Dies gelingt innerhalb der Schule durch die Einsetzung von Koordinatorinnen und Koordinatoren, und außerhalb der Schule durch Ansprechpartnerinnen und -partner bei der Stadt in einer zentralen Anlaufstelle sowie durch die Entwicklung eines Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK).

Aufbau und Struktur des Stufenkonzepts

Die genannten Metastrategien lassen sich nicht auf einmal umsetzen, sondern in kleinen Schritten und einzelnen Bausteinen. Aus solchen Schritten und Bausteinen setzt sich das Stufenkonzept zusammen, dessen Stufen einzeln beschrieben werden.

Die zu leistenden Schritte und Veränderungen folgen einer Gliederung nach Akteurinnen und Akteuren, also danach, wer welche Aufgaben zu übernehmen und für Veränderung Verantwortung zu tragen hat.

Wir formulieren Handlungsempfehlungen für folgende Akteurinnen und Akteure:

1. Einzelschule und Schulleitung
2. Externe/außerschulische Kooperationspartnerinnen und -partner von Schulen
3. Stadt München

Zu jeder Akteurin/zu jedem Akteur gibt es mehrere verschiedene Bereiche bzw. mehrere Bausteine, zu denen Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden. Jeder dieser Bereiche ist dabei einheitlich wie folgt aufgebaut:

1. Ausgangssituation: Wie stellt sich die Ausgangssituation an den städtischen Münchner Schulen (Ist-Analyse, Soll-Analyse) sowie hinsichtlich der Befundlage in



Forschung und Theorie dar?

2. Handlungsempfehlungen: Welche Veränderungen, Maßnahmen, Ressourcen etc. sind erforderlich?
3. Meilensteine und zeitlicher Rahmen: Was muss passiert sein, dass Handlungsempfehlungen umgesetzt sind bzw. als „erreicht“ zu betrachten sind? In welchem Zeitraum sind die jeweiligen Handlungsempfehlungen zu erreichen? Der Zeitplan ist dabei nach Jahren (nicht Jahreszahlen) gegliedert.
4. Was nicht passieren darf („Fallen“ und „No-Gos“): Was darf auf keinen Fall passieren? Welche Stolpersteine und Hemmnisse sind zu beachten?

5.1 Akteurin Einzelschule

Die Empfehlungen des Stufenkonzepts zur Akteurin Einzelschule umfassen

1. die Initiierung bzw. den Ausbau inklusiver Schulentwicklung; Schulentwicklung wird allerdings nur kurz in Grundzügen skizziert, da basierend auf den Aussagen der Stadt München davon ausgegangen wird, dass die Schulen bereits Schulentwicklungsprozesse begonnen haben (5.1.1).
2. die Entwicklung eines Schulleitbilds an der Einzelschule, das Haltungen der Schulfamilie zu Inklusion und Diversität aufgreift (5.1.2).
3. Klassenführung und Beziehungsarbeit auf Ebene der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Akzeptanz und Partizipation sowie einer Kultur der Anerkennung (5.1.3).
4. die Entwicklung einer Kultur der interdisziplinären Kooperation bzw. der Kokonstruktion, die sowohl die Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander als auch multiprofessionelle Kooperation mit anderen Berufsgruppen stärkt sowie das Führen und Leiten kooperierender Teams durch Schulleitung und mittlere Führungsebene (5.1.4).
5. die Entwicklung von Unterricht unter Berücksichtigung der Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft mit besonderem Blick auf Förderplanung, adaptiven Unterricht und Partizipation (5.1.5).
6. die Festlegung von Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren an der Einzelschule als zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner für schulinterne und schulexterne Personen oder Institutionen verantwortlich für sämtliche Belange von Inklusion und Diversität (5.1.6).

5.1.1 Inklusive Schulentwicklung betreiben bzw. Inklusion in einen laufenden Schulentwicklungsprozess einbetten

Ausgangssituation

- Ausgangspunkt aller Schulentwicklungsmaßnahmen ist die Einzelschule. An den städtischen Schulen bestehen bereits Konzepte zur Schulentwicklung und Veränderungsprozesse sind angelaufen. Schulen fangen daher nicht mehr „von vorne“ an, sondern haben erste Schritte und Veränderungen in die Wege geleitet.



Handlungsempfehlungen

Aufbauend auf dieser Ausgangssituation skizzieren wir nur die Grundzüge von Schulentwicklung (in 5.1.1) und setzen zusätzlich einen spezifischen Schwerpunkt, nämlich die Konzeption eines Schulleitbilds, das explizit Inklusion und Diversität thematisiert (in 5.1.2).

Nicht alle Schulen können sich auf dieselbe Art und Weise entwickeln, jede Schule muss sich in Hinblick auf ihr Umfeld, die dort tätigen Akteurinnen und Akteure und ihre Möglichkeiten verändern. Man spricht hier von Mikrokontextualisierung. Unterschiedliche Bildungsaufträge, die Gegebenheiten des sprengelspezifischen Klientels (z.B. gibt es viele oder wenige Übergangsklassen) oder die teils unterschiedliche Raumsituation (z.B. gibt es Räume für Teambesprechungen) bedeutet, Schulentwicklung auf Ebene der einzelnen Schule zu betreiben.

Handlungsempfehlungen für Schulentwicklungsprozesse, kurz skizziert, sind:

1. Schulentwicklung beginnt mit der Einrichtung einer Steuergruppe, die für die Prozess-Steuerung verantwortlich ist.
2. Am Anfang des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses steht die Analyse der Ausgangssituation an der Einzelschule. Fruchtbar ist eine Stärken-Schwächen-Analyse.
3. Schulentwicklung erfordert einen Prozess der Zielbestimmung. Es sind Entwicklungsschwerpunkte festzulegen und konkrete Ziele zu formulieren. Für Entwicklungsschwerpunkte und Ziele gilt: „Je konkreter, desto besser!“ und „Weniger ist oft mehr!“
4. Schulentwicklung erfordert einen konkreten, verbindlichen Handlungsplan. Die Bewertung und Auswahl von Handlungsoptionen sollte kriteriengeleitet erfolgen.
5. Eine gute Arbeitsorganisation und eine realistische Zeitplanung stützen den Fortgang des Schulentwicklungsprozesses.

1. Schulentwicklung beginnt mit der Einrichtung einer Steuergruppe, die für die Prozess-Steuerung verantwortlich ist.

- Die Einrichtung einer Steuergruppe bildet die Basis dafür, ein Entwicklungsprojekt in die Hand zu nehmen. Die Hauptaufgabe einer Steuergruppe liegt in der Prozess-Steuerung, also einer Steuerung des Schulentwicklungsprozesses durch die Mitglieder einer Schule. Die Steuergruppe ist als Organisations- bzw. Arbeitsausschuss des Kollegiums zu verstehen. Sie ist durch das Kollegium legitimiert, muss und soll Entscheidungen autonom treffen (können). Wir betrachten Steuergruppen als Teil der mittleren Führungsebene (siehe Kapitel 5.1.4.3).
- In einer Steuergruppe sollten alle am Schulentwicklungsprozess beteiligten (Arbeits-) Gruppen durch ein Mitglied vertreten sein. Eine solche Gruppe sollte eine arbeitsfähige Größe haben und sich, auch abhängig von der Größe der Schule und des Lehrerkollegiums, aus drei bis sieben Mitgliedern zusammensetzen. Mit Blick auf die zunehmende Multiprofessionalität (siehe Kapitel 5.1.4.2) sollten verschiedene Professionen in der Steuergruppe vertreten sein, also neben Lehrkräften auch Vertreterinnen und Vertreter aus der Schulpsychologie, der Schulsozialarbeit oder Beratungslehrkräfte.



- Die Schulleitung kann, muss aber nicht Teil der Steuergruppe sein. Eine Mitarbeiterin/ein Mitarbeiter der Schulleitung oder zumindest ein Mitglied der mittleren Führungsebene sollte aber auf jeden Fall dabei sein, da die Schulleitung organisatorischen und strukturellen Umgestaltungen zustimmen muss und Veränderungen auch nach außen vertreten und rechtfertigen muss (Rolff, 2013).
- Mit Blick auf Inklusion und Diversität bietet es sich an, dass beispielsweise Schulpsychologinnen/Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte etc. Teil der Steuergruppe sind.

2. Am Anfang des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses steht die Analyse der Ausgangssituation an der Einzelschule. Fruchtbar ist eine Stärken-Schwächen-Analyse.

- Eine Stärken-Schwächen-Analyse dient nicht nur der Aufdeckung von Mängeln und Veränderungsbedarf, sondern auch einer Erfassung von Ressourcen (Rolff, 2013). Stärken und Schwächen bzw. Defizite und Entwicklungspotenziale lassen sich durch die von Rolff beschriebene SWOT-Analyse herausarbeiten.

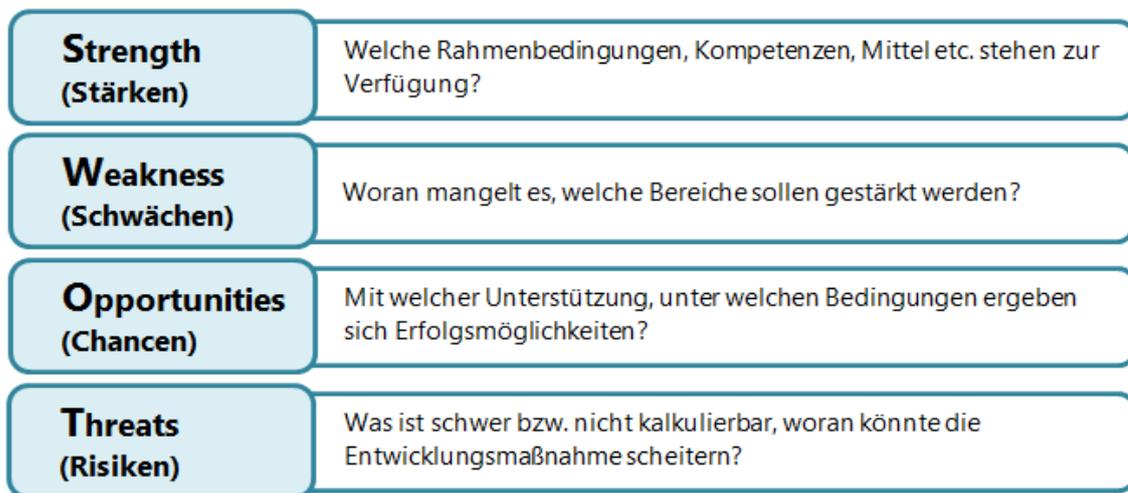


Abbildung 40: SWOT-Analyse zur Bestimmung der Ausgangssituation für Schulentwicklung

- Hinsichtlich Inklusion und Diversität muss eine Schule daher erfassen, welche Maßnahmen, Rahmenbedingungen, Ressourcen bereits entwickelt wurden und/oder zur Verfügung stehen, ebenso welche Bereiche einer Stärkung bedürfen und welche Unterstützung, Maßnahmen, Ressourcen etc. dafür erforderlich wäre.

3. Schulentwicklung erfordert einen Prozess der Zielbestimmung. Es sind Entwicklungsschwerpunkte festzulegen und konkrete Ziele zu formulieren. Für Entwicklungsschwerpunkte und Ziele gilt: „Je konkreter, desto besser!“ und „Weniger ist oft mehr!“

- Bei der Festlegung eines oder mehrerer Entwicklungsschwerpunkte können folgende Fragen leitend sein:

- Was erscheint besonders dringend und wichtig?
- Welche Ressourcen stehen dafür zur Verfügung?
- Welche weitere Unterstützung ist nötig?



- Bei der Fixierung der Schwerpunkte ist darauf zu achten, einzelne Personen(gruppen) nicht zu überfordern. Eine Schule, die sich mit mehreren verschiedenen Schwerpunkten zu viel vornimmt, gefährdet den Erfolg. Für den Erfolg der Maßnahmen ist es besser, sich auf einen Vorschlag zu einigen und erst, wenn dieser Entwicklungsschritt geschafft ist, den nächsten zu planen.
- Auf die Entscheidung für die Entwicklungsschwerpunkte folgt die Einigung auf Ziele bzw. Teilziele. Bei Formulierung und Überprüfung hilft die SMART-Regel (Berthel, 1973):

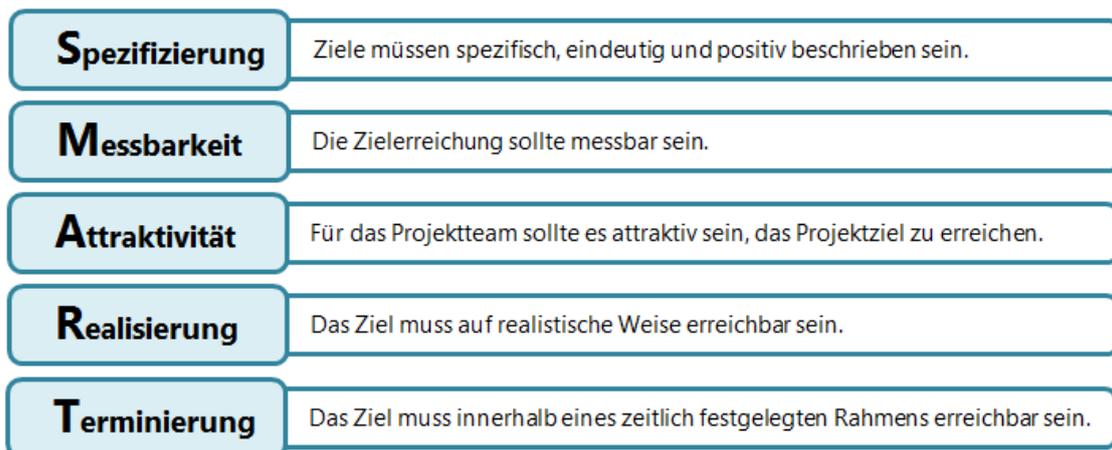


Abbildung 41: SMART-Regel zur Formulierung von Zielen in einem Schulentwicklungsprozess

- Es ist darauf zu achten, dass die Ziele realistisch und umsetzbar sind. Unrealistische Ziele entmutigen bei ausbleibendem Erfolg (Sieland, 2001). Komplexe Ziele führen selbst bei erfahrenen Lehrkräften zu Belastungserleben (Abele & Candova, 2007). Die Bereitschaft, sich in einem Schulentwicklungsprozess zu engagieren, nimmt dann ab. Ein Ziel sollte daher zwar persönlich herausfordernd, aber nicht zu schwierig zu erreichen sein.
- Nach einer Handlungsphase sollte eine Überprüfung der Zielerreichung erfolgen. Einzelne Schritte können wiederholt werden, wenn die Ziele nicht in der vorgesehenen Zeit umgesetzt werden konnten. Wurde ein gesetztes Ziel nicht erreicht, gilt es abzuwägen, dieses entweder zu modifizieren und erneut anzugehen, oder dieses aufzugeben, bevor die „Kosten den erhofften Nutzen übersteigen“ (Brandstätter, 2003).

4. Schulentwicklung erfordert einen konkreten, verbindlichen Handlungsplan. Die Bewertung und Auswahl von Handlungsoptionen sollte kriteriengeleitet erfolgen.

- Eine Generierung von Lösungsideen und -strategien lässt sich an die Ergebnisse der SWOT-Analyse anknüpfen. Hilfreiche Methoden finden sich z.B. bei Bohl, Helsper, Holtappels und Schelle (2010), Keller (2002) oder Schratz und Steiner-Löffler (1999).
- Die Bewertung und Auswahl einzelner Handlungsoptionen sollten kriteriengeleitet erfolgen. Hilfreich können folgende Kriterien sein:

- *Die möglichen Akteurinnen und Akteure:* Welche Personen sind motiviert, kompetent und in der Lage, sich einzubringen?
- *Die Unterstützung:* Welche weiteren Personen, Stellen oder Organisationen können unter welchen Bedingungen und in welchem Umfang welche Hilfe



- anbieten?
- *Die Verantwortung:* Wer steuert das Ganze, wer hat den Überblick über den Entwicklungsprozess, wer kann als Ansprechpartnerin/-partner fungieren?
 - *Die gegebenen Rahmenbedingungen:* Wie viel Zeit, welche Mittel, welche räumlichen Bedingungen sind nötig, um die in Betracht gezogenen Aktionen umsetzen zu können? (vgl. SWOT-Analyse)
 - *Die Kontrolle:* Sind die beschlossenen Maßnahmen gegebenenfalls überprüfbar?

- Am Ende des Prozesses der Lösungsfindung sollte ein möglichst genauer verbindlicher Handlungsplan stehen (vgl. Warnecke & Redlich, 2010).

5. Eine gute Arbeitsorganisation und eine realistische Zeitplanung stützen den Fortgang des Schulentwicklungsprozesses.

- Der Erfolg ist davon abhängig, wie gut es den Akteurinnen und Akteuren gelingt, ihre Aufgaben in die alltägliche Terminplanung einzubinden und das Entwicklungsprojekt im Schulalltag am Laufen zu halten. Dazu sind eine realistische Zeitplanung und ein kleinschrittiges Vorgehen nötig, um Überforderung zu vermeiden. Für die Zeit- und Arbeitsplanung hat sich ein Vorgehen nach der ALPEN-Methode (Seiwert, 2007) bewährt:

1. Aufgaben sortieren nach Bedeutung und Dringlichkeit
2. Länge der dazu benötigten Zeit einschätzen
3. Pufferzeiten einplanen
4. Entscheidungen treffen
5. Nachkontrolle

- Eine gute Arbeitsorganisation berücksichtigt neben Pufferzeiten für Unvorhergesehenes auch Pausen für Erholung, ebenso für schulische Aufgaben, die Priorität haben vor dem Entwicklungsprojekt. Dennoch muss der Prozess der Schulentwicklung nach Pausen immer wieder angestoßen werden (vgl. Höhmann, 2010).
- In regelmäßigen Arbeitstreffen sollte daher Bilanz gezogen werden: Was wurde bisher erreicht? Was klappt gut, was nicht? Woran liegt das? Wer/Was könnte helfen? Vor allem der Blick auf das bereits Erreichte fördert die Motivation für das weitere Vorgehen.
- Vor allem den Mitgliedern der Steuergruppe kommt die Aufgabe zu, den Prozess der Schulentwicklung aufrechtzuhalten. Sie sollen den Überblick über die laufenden Maßnahmen behalten und den Zeitplan im Blick haben.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Die hier abgebildeten Meilensteine werden im nächsten Kapitel ergänzt um den spezifischen Aspekt der Leitbildentwicklung, auf den wir im Stufenkonzept fokussieren.

Jahr 1	Einrichten einer Steuergruppe an jeder Schule, falls noch nicht vorhanden bzw. falls noch nicht im Schulentwicklungsprozess befindlich.
	Festlegen von Inklusion und Diversität als ein Schwerpunkt bzw. Ergänzung des Schulentwicklungsprozesses, falls dies bisher nicht geschehen ist.



Jahr 2	Durchführung einer Stärken-Schwächen-Analyse spezifisch hinsichtlich Inklusion und Diversität.
	Formulierung von konkreten Zielen zu Inklusion und Diversität; ein Ziel ist die im nächsten Kapitel beschriebene Leitbildentwicklung zu Inklusion und Diversität.
	Entwurf eines konkreten Handlungsplans (einschließlich Zeitplan für die Ziele).
Jahr 3	Umsetzung des entwickelten Handlungsplans (siehe auch das nächste Kapitel zur Leitbildentwicklung).
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Schulleitung im Schulentwicklungsprozess die Steuergruppe „unterdrückt“, Veränderungen über den Kopf der Lehrkräfte hinweg entscheidet und nicht transparent macht.
- die Steuergruppe in einem Schulentwicklungsprozess nicht durch das Kollegium legitimiert ist und nicht in deren Namen spricht und entscheidet.
- zu viele Ziele gleichzeitig als Ausgangspunkt von Schulentwicklung festgelegt und angegangen werden und/oder zu wenig konkret formuliert und/oder unrealistisch sind.
- es keinen Handlungsplan gibt, der Akteurinnen und Akteure, Aufgaben und den zeitlichen Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses festhält.
- Schulentwicklung auf den Schultern einiger weniger Engagierter ruht, die keine Unterstützung erhalten und „die ganze Arbeit tun“.
- Schulentwicklung hinsichtlich Diversität und Inklusion ausschließlich als die Aufgabe derer betrachtet wird, „die man für die Inklusion an der Schule als zuständig betrachtet“ (z.B. die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator, siehe Kapitel 5.1.6), sodass sich das restliche Kollegium nicht damit befasst und sich nicht beteiligt.

1.1.2 Eine gemeinsame Haltung zu Inklusion und Diversität entwickeln und diese in einem Schulleitbild zusammenführen

Ausgangssituation

- Die Entwicklung eines Schulleitbilds ist eine wichtige Schulentwicklungsmaßnahme. Ein Leitbild führt die zentralen Haltungen einer Schule zusammen und fixiert sie für alle verbindlich. Allerdings verfügen bisher kaum Schulen über ein Leitbild, das explizit Inklusion thematisiert und auch nur wenige Schulen über ein Leitbild, das sich auf Diversität stützt.
- Mit Blick auf die individuelle Haltung stehen Lehrkräfte der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen positiver gegenüber als deren adaptiver Unterrichtung. Zudem fällt die Einschätzung, ob im Kollegium Inklusion, Diversität und Sprachenvielfalt Anerkennung finden, eher verhalten aus.
- Dennoch gelten Haltungen in den Gruppendiskussionen übereinstimmend in allen Schularten als wichtige Ressource auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem; es



bedarf der Offenheit, Akzeptanz, Wertschätzung und Unvoreingenommenheit mit dem „Anderssein“.

- Gleichzeitig ist Inklusion mit Gefühlen der beruflichen Überforderung und der Befürchtung von Mehrbelastung assoziiert. Zudem beklagen Lehrende, für ihr Engagement keine Anerkennung zu erhalten und fordern eine Kultur der Anerkennung auch für Lehrende.

Handlungsempfehlungen

Die meisten städtischen Schulen verfügen bereits über ein Leitbild. Es gilt nun, dieses hinsichtlich Inklusion und Diversität zu schärfen. Denn: Ein Leitbild wirkt identitätsstiftend nach innen und imagepflegend nach außen. Es kann Wegweiser für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern¹, maßgebend für bestimmte schulische Aktivitäten und Richtschnur für das pädagogische Handeln in der Schule sein (Saalfrank, 2016). Pädagogische Ziele der Schule, Schwerpunkte in der Erziehungsarbeit und im Bereich der Fächer sowie der Arbeitsgemeinschaften geben nach innen einen Orientierungsrahmen und sind eine Arbeitsbasis für die Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts (Maritzen & Fleischer-Bickmann, 1996).

Ein Schulleitbild muss offen gestaltet sein, um flexibel modifiziert werden zu können, sobald es zu Änderungen in der Schule kommt. Es muss als Produkt nicht einzelner Personen, sondern der ganzen Schulfamilie entstehen. Somit ist das Schulprogramm ein Gesamtkonzept, das sich eine Schule gibt.

Handlungsempfehlungen hinsichtlich eines Schulleitbilds sind daher:

1. Das individuelle Leitbild einer Schule sollte explizit Inklusion und Diversität aufgreifen und für die Ebenen Unterricht, Schulklasse oder Kollegium jeweils inklusions- und diversitätsförderliche Leitsätze formulieren.
2. Es bestehen verschiedene Modelle und Ansätze, die sich hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Schulleitbilds berücksichtigen lassen.
3. Die Ausgestaltung des Leitbilds ist Aufgabe aller: Alle Mitglieder der Einzelschule gestalten und tragen das Leitbild mit.
4. Ein Leitbild bedarf einer schriftlichen Fixierung durch alle Mitglieder der Schulfamilie, um Verbindlichkeit herzustellen.

1. Das individuelle Leitbild einer Schule sollte explizit Inklusion und Diversität aufgreifen und für die Ebenen Unterricht, Schulklasse oder Kollegium jeweils inklusions- und diversitätsförderliche Leitsätze formulieren.

- Ein Leitbild beschreibt eine knappe und prägnante Zusammenfassung und Präsentation zentraler Werte sowie leitender Ziele, die für alle Organisationsmitglieder gültig sind (Rolf, 2013). Durch eine bewusste und aktive Auseinandersetzung mit dem schulischen Leitbild werden Werte und Vorstellungen, die das pädagogische Handeln beeinflussen, (wieder) in den Blick gerückt, Visionen und neue Zielvereinbarungen können wachsen. Daraus kann sich eine große Zugkraft entwickeln, an die weitere Schritte der Schulentwicklung anschließen (Kurz & Weiß, 2016).

¹ Hier sowie im Folgenden sind, wird von Eltern gesprochen, alle Erziehungsberechtigten gemeint.

- Bereits bestehende Leitbilder an Münchner städtischen Schulen sind einerseits auf Aktualität, Gültigkeit etc. zu prüfen, andererseits um Inhalte zu Inklusion und Diversität zu ergänzen. Folgender Aufbau stellt einen Orientierungsrahmen dar:

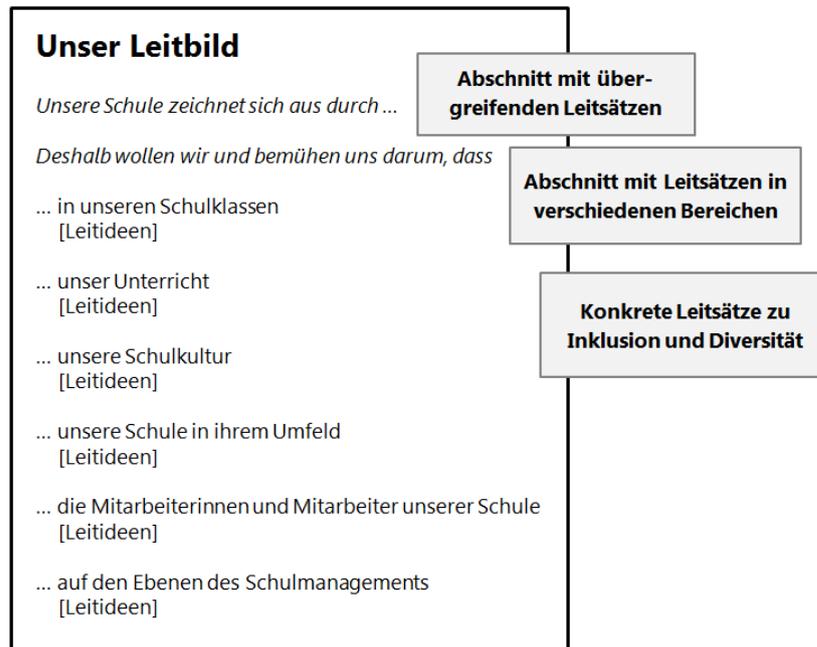


Abbildung 42: Orientierungsrahmen für die Gestaltung eines Schulleitbildes (vgl. de Haan, Edelstein & Eikel, 2007, S. 12; Weiß, 2016, S. 122)

2. Es bestehen verschiedene Modelle und Ansätze, die sich hinsichtlich der Gestaltung eines inklusiven Schulleitbildes berücksichtigen lassen.

- Für die Leitbildentwicklung haben Reich (2012) und Werning (2012), basierend auf den Kennzeichen guter inklusiver Schulen (Dyson, Howes & Roberts, 2004), Standards und Leitideen erarbeitet, die eine Konkretisierung dienen können.

Standards/Leitideen eines inklusiven Leitbildes:

- Vorhandene Diskriminierungen, Vorurteile und Benachteiligungen müssen identifiziert und beseitigt werden; dies bedeutet im Einzelnen:
 - Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken.
 - Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen.
 - Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierung in den sexuellen Orientierungen verhindern.
 - Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern.
 - Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen.
 - Benachteiligte Gruppen und Individuen müssen in einen entsprechenden partnerschaftlichen Dialog eingebunden sein.
- Eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit muss geschaffen werden (siehe Kapitel 5.1.3).
- Für alle Schülerinnen und Schüler auf ihren jeweiligen Entwicklungsständen müssen Bildungsangebote bereitgestellt werden.
- Zwischen Lehrkräften, Schulleitung sowie Schülerinnen und Schülern besteht Zusammenarbeit, konstruktive Einbeziehung der Eltern.
- Es werden förderliche Rahmenbedingungen geschaffen z.B. durch kleinere



Klassen, Veränderungen in der Schularchitektur etc.

- Weitere und andere Inhalte sind natürlich denkbar – je nachdem, welche individuellen Schwerpunkte eine Schule in ihrem Leitbild setzen will. Im Besonderen sollte eine Schule auch in ihr Leitbild aufnehmen, das Lernen aller Schülerinnen und Schüler so effektiv wie möglich professionell zu organisieren.
- Einen weiteren Anhaltspunkt bietet Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS) von Heimlich et al. (2016), die Hilfsmittel sein kann, im Rahmen laufender Schulentwicklungsprozesse ein inklusives Leitbild zu konzipieren. Insbesondere der Qualitätsstandard „Schulkonzept und Schulleben“ (z.B. Kollegium unterstützt das Thema Inklusion) kann konkrete Anknüpfungs- und Orientierungspunkte auf dem Weg zu einem individuellen, auf Vielfalt und Heterogenität ausgerichteten Leitbild sein.

3. Die Ausgestaltung des Leitbilds ist Aufgabe aller: Alle Mitglieder der Einzelschule gestalten und tragen das Leitbild mit.

- Das Leitbild einer Schule kann nur dann für ihre Weiterentwicklung wirksam sein, wenn es von allen (bzw. den meisten) Mitgliedern der Schulfamilie getragen wird (Kurz & Weiß, 2016). Die Entwicklung eines Leitbildes ist also eine kooperative Angelegenheit, bei der die gesamte Schulfamilie gefragt ist. Wichtig ist, dass sich das Projekt als ein gemeinsamer Prozess aller Mitglieder der Schulgemeinde mit einer möglichst breiten Beteiligung vollzieht (Weiß, 2016).
- Ein solches Leitbild, seine Elemente, Werte, Haltungen etc. werden von allen diskutiert und reflektiert; das gemeinsame Arbeiten kann wiederum zur Änderung von Haltungen beitragen und die pädagogische Ausrichtung der gesamten Schule hinsichtlich Heterogenität und Vielfalt bereichern und schärfen.
- Unter dem Motto „Betroffene beteiligen“ sind alle Personengruppen der Schule am Entstehungsprozess zu beteiligen und ins Boot zu holen (Rolff, 2013). Da nicht alle zur gleichen Zeit alles konzipieren und entscheiden können, ist es sinnvoll, an jeder Schule einen festen Personenkreis festzulegen, der die wesentlichen Inhalte und Ideen vorbereitet und bündelt. Das ist meist die Steuergruppe einer Schule.

4. Ein Leitbild bedarf einer schriftlichen Fixierung durch alle Mitglieder der Schulfamilie, um Verbindlichkeit herzustellen.

- Ein Leitbild wird schriftlich fixiert, allen beteiligten Personen z.B. durch Zusendung, Bekanntmachung auf der Schulhomepage oder SchulWiki zugänglich gemacht und diese darauf verpflichtet. So tragen alle gemeinsam für dessen Umsetzung Sorge. Zudem können Ansprüche gegenüber Eltern und außerschulischen Partnerinnen und Partnern festgehalten werden (Weiß, 2016).
- Ein Leitbild der Schule, das Förderung in den Mittelpunkt stellt und Benachteiligung zurückweist, kann als normative Richtschnur des gesamten Schullebens und schulischen Miteinanders fungieren und beispielsweise auf Konferenzen oder in Teambesprechungen als Maßstab dafür genutzt werden, ob und inwieweit der Fortschritt hinsichtlich Inklusion und Vielfalt erreicht wurde (Weiß, 2016).



Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Die hier abgebildeten Meilensteine bauen auf den im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Meilensteinen zum Beginn und Verlauf von Schulentwicklung auf.

Jahr 2	Formulierung des konkreten Ziels, ein Leitbild an der Schule zu entwickeln, das explizit Inklusion und Diversität einbezieht.
Jahr 3	Entwicklung des Schulleitbilds, das schriftlich fixiert und von allen in der Schulfamilie unterschrieben wird (zur Erhöhung der Verbindlichkeit).
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- an der Leitbildentwicklung nicht alle relevanten Personengruppen, sondern nur ausgewählte beteiligt werden oder die Schulleitung dominiert und allein ihre Ideen durchsetzt.
- ein Leitbild nur diskutiert, aber nicht formalisiert, schriftlich fixiert und nicht an alle Mitglieder der Schulfamilie kommuniziert wird, sodass diese nicht darauf verpflichtet werden.
- ein Leitbild zwar entworfen, aber das Thema Inklusion und Diversität nur am Rande berührt wird, um dem Auftrag, Inklusion einzubeziehen, nur oberflächlich Folge zu leisten.

1.1.3 Eine Kultur der Anerkennung in der Klasse entwickeln – Klassen führen, Rückmeldung geben, Partizipation ermöglichen

Ausgangssituation

- Die Forschungslage zur sozialen Partizipation von Jugendlichen mit Förderbedarf in inklusiven Klassen ist divergent, allerdings ist soziale Partizipation in der Klassengemeinschaft keinesfalls selbstverständlich; auch z.B. ethnische oder nationale Zugehörigkeit, Hautfarbe, Religion, kulturelle (oder als solche gedeutete) Unterschiede in der Klasse Anlass für Ausgrenzung sein.
- Die Anerkennung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der Klassengemeinschaft ist ein entscheidender Faktor gelingender Inklusion. Werden die besonderen Bedürfnisse einzelner nicht offen kommuniziert, z.B. da Eltern dies untersagen, führt das dazu, dass bei Mitschülerinnen und Mitschülern ein Eindruck von Neid und Ungleichbehandlung entsteht. Mitschülerinnen und Mitschüler sollen über Diagnosen oder besondere Voraussetzungen aufgeklärt werden, um Unsicherheiten abzubauen, Verständnis zu schaffen und einen vorurteilsfreien Umgang aller in der Klasse ermöglichen.



Handlungsempfehlungen

Das Feld von Klassenführung, Rückmeldeverhalten und Partizipation im Kontext von Inklusion und dem Umgang mit Diversität ist breit. An dieser Stelle werden ausgewählte Handlungsempfehlungen skizziert, die zur Entwicklung einer Kultur der Anerkennung an der Schule beitragen.

Ausgewählte Handlungsempfehlungen zur Entwicklung einer Kultur der Anerkennung sind:

1. Eine Kultur der Anerkennung in der Klasse zu implementieren, erfordert eine empathieorientierte Klassenführung.
2. Eine Kultur der Anerkennung schließt potenzialorientiertes Feedback ein, das von den individuellen Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht.
3. Eine Kultur der Anerkennung ist auch eine Bringschuld der Schülerinnen und Schüler! Auch Schülerinnen und Schüler haben Verantwortung für ihr schulisches Umfeld.
4. Es ist für Behinderung, Krankheit und einen damit einhergehenden Nachteilsausgleich in der Klasse zu sensibilisieren. Verantwortungsübernahme und Empathievermögen sind durch geeignete Maßnahmen zu fördern.
5. Es sind Instrumente, Maßnahmen und Gremien zur Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern einzurichten. Dabei sind auch die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen einzubeziehen.

1. Eine Kultur der Anerkennung in der Klasse zu implementieren, erfordert eine empathieorientierte Klassenführung.

- Folgendes Modell, basierend auf Forschungsergebnissen und einem humanistischen Menschenbild, beschreibt empathieorientierte Klassenführung (Kiel, Weiß & Frey, 2013):

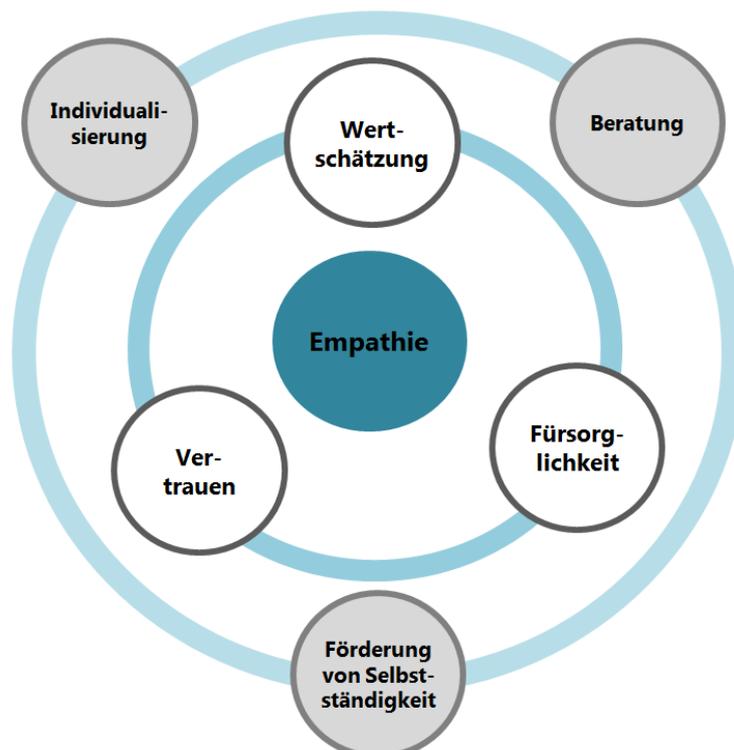




Abbildung 43: Komponenten einer empathieorientierten Klassenführung

- Das Lehrer-Schüler-Verhältnis (innerer Kreis) ist gekennzeichnet durch Wertschätzung, Fürsorglichkeit und Vertrauen. Auf der Handlungsebene für Lehrkräfte (äußerer Kreis) ergibt sich daraus die Aufgabe der Individualisierung sowie die Bereitschaft und Kompetenz, Schülerinnen und Schüler bei sozialen Konflikten und persönlichen Belastungen durch Beratung zu unterstützen. Vorrangiges Ziel ist die Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Partizipation bei Problemlösungen.
 - Empathieorientierte Klassenführung betont Wertschätzung, die sich auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie deren Leistungen beziehen kann. Hinsichtlich Verhalten und Leistung ist allerdings zu berücksichtigen: Wertschätzung muss sich an den individuellen Ausgangsbedingungen und Entwicklungsfortschritten der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientieren. Und: Leistung(erwartung) und Verhalten(erwartung) hängen zusammen. Je mehr Schülerzentrierung in einer Klasse erfolgt und je niedriger der Sozial- und Leistungsdruck sind, desto höher sind Kohäsion und Disziplin ausgeprägt (Eder, 2009).
 - Schülerzentrierung und Sozial- bzw. Leistungsdruck sind auf Seiten der Lehrkraft gestaltbar, z.B. durch die Art des Unterrichts und Formen der Konfliktverarbeitung, während Kohäsion und Disziplin als Folge davon angesehen werden.
- 2. Eine Kultur der Anerkennung schließt potenzialorientiertes Feedback ein, das von den individuellen Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht.**
- Individuelle Voraussetzungen erfordern individuelles Feedback. Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf machen häufig kleine Lernfortschritte. Daher sollte auf alle Ergebnisse unmittelbares Feedback und positive Verstärkung auch der kleinsten Lernfortschritte erfolgen, um motivierende Bedingungen für Lernen zu schaffen, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit langfristigen Versagenserlebnissen (Heimlich, 2007).
 - Nachhaltiges, wachstumsorientiertes Feedback berücksichtigt folgende Fragen (Hattie & Timperley, 2007):

1. Was sind die Ziele? Wo will ich hin?
 2. Wie nahe bin ich dem Ziel schon? Wie stehe ich im Vergleich zu anderen/zum Standards/zum meinen früheren Leistungen?
 3. Was muss ich als nächstes tun, um meinem Ziel näher zu kommen?
 - Weitere Strategien zu effektivem Rückmeldeverhalten sind in dem Buch „Feedback und Rückmeldungen“ von Ditton und Müller (2014) zu finden.
 - Zusätzlich zu Ziffernnoten können Kompetenzraster Lehrkräfte darin unterstützen, gute Leistung in Form von Entwicklungsfortschritten sichtbar zu machen. Kompetenzraster dienen der Motivation von Schülerinnen und Schülern, z.B. für diejenigen, die trotz Entwicklungsfortschritten schlechte Ziffernnoten haben. Sie können aber auch in Gesprächen mit Eltern oder Ausbildungsbetrieben genutzt werden.



3. Eine Kultur der Anerkennung ist auch eine Bringschuld der Schülerinnen und Schüler! Auch Schülerinnen und Schüler haben Verantwortung für ihr schulisches Umfeld.

- Regeln für die Übernahme von (Mit-)Verantwortung für Klassenzimmer und Schule können in den Punkten Gestaltung, Pausenverkauf, Organisation von Festen, Veranstaltungen, die von einer Klasse/AG für alle organisiert werden, etc., eingeführt werden.
- Verhaltenserwartungen können überdies in Verträgen zwischen der Lehrkraft und der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler festgehalten werden (Beschreibungen und Beispiele finden sich bei BMBF, 2010).

4. Es ist für Behinderung, Krankheit und einen damit einhergehenden Nachteilsausgleich in der Klasse zu sensibilisieren. Verantwortungsübernahme und Empathievermögen sind durch geeignete Maßnahmen zu fördern.

- Aufklärung über Behinderung und Krankheit erhöhen die Akzeptanz und tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf kein negativ konnotierter Sonderstatus zugesprochen wird und Maßnahmen wie Nachteilsausgleich Akzeptanz finden, statt mit Neid und Ungerechtigkeit behaftet zu sein.
- Die Mitbestimmung und das Empathievermögen der Schülerinnen und Schüler lassen sich darüber hinaus fördern, indem die Themen Hilfsbereitschaft, Individualität und Anderssein angesprochen werden.
- Das soziale Miteinander kann im Unterricht z.B. durch das Lesen entsprechender Geschichten gefördert werden. Individualität und Anderssein kann durch entsprechende Jugendbuchliteratur auch allgemein in der Klasse thematisiert werden, wenn beispielsweise Einzeldiagnosen nicht genannt werden dürfen.
- Konzepte, Arbeitshilfen und Spiele aus Sozialtrainings beugen darüber hinaus auffälligem, eskalierendem Verhalten im Unterricht vor.
- Auch für bestimmte Zeitabschnitte ein Klassenmotto zu finden, kann das soziale Miteinander erhöhen. Dieses Klassenmotto zieht sich durch den Unterrichtsalltag z.B. als Thema im Klassenrat oder in der Gestaltung von Arbeitsmaterialien. Beispiele für solche Motti sind "Wir gehören zusammen" oder "Wir respektieren uns und unsere Umwelt".

5. Es sind Instrumente, Maßnahmen und Gremien zur Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern einzurichten. Dabei sind auch die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen einzubeziehen.

- Als Gremien der Meinungsartikulation und des Engagements von Schülerinnen und Schülern bieten sich der Klassenrat und das Schülerparlament bzw. die Schülervertretung an (vertiefte Einblicke bietet das „Praxisbuch Klassenrat“ von Friedrichs, 2009). Formal hat die Schülervertretung Aufgaben wie die Aussprache mit der Schulleitung, die beratende Teilnahme der gewählten Schülervertreterinnen und Schülervertreter an den Sitzungen der Fachkonferenzen und der Schulpflegschaften sowie die Mitwirkung in der Schulkonferenz als dem wichtigsten Beschlussorgan. Auf inhaltlicher Ebene bestehen Mitgestaltungsmöglichkeiten z.B. im Aushandeln von Regeln und Vereinbarungen auf Klassen-/Schulebene, in der Beteiligung an der Gestaltung von Klassenräumen, Fluren, Schulhof und Veranstaltungen sowie in der



Initiierung und Organisation von klassen- und stufenübergreifenden Arbeitsformen und Projekten (vgl. Schirp, 2004).

- Durch Instrumente wie dem Klassenrat wird die demokratische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler gefördert. Tagt ein solches Gremium regelmäßig, können die Schülerinnen und Schüler dort nicht nur Fragen ihres Zusammenlebens und Konflikte besprechen, sondern auch gemeinsam zur Konstruktion der Lernumgebung beitragen.
- Hinsichtlich Inklusion und Diversität ist darauf zu achten, dass auch Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, Krankheit, Migrationshintergrund etc. in entsprechenden Gremien vertreten sind, um ihre Bedürfnisse und Anliegen einbringen zu können.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Thematisierung von Klassenführung, Partizipation und Sensibilisierung der Schülerschaft für Behinderung, Krankheit etc. in Team- und Konzeptentwicklungsprozessen.
Jahr 2	Modifikation der Regeln auf Schul- und Klassenebene hinsichtlich einer Kultur der Anerkennung sowie von Verantwortung als Hol- und Bringschuld aller Beteiligten, auch der Schülerinnen und Schüler.
Jahr 3	Einrichtung von Gremien der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern, falls noch nicht vorhanden, mit besonderem Fokus darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsvoraussetzungen Gehör und Mitsprache finden.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- für und mit Schülerinnen und Schülern zwar Gremien der Partizipation wie ein Klassenrat eingerichtet werden, diese jedoch nur einer „Scheinpartizipation“ dienen, also formal bestehen, aber nicht mit tatsächlichem Mitspracherecht verbunden sind.
- in Gremien der Mitbestimmung und Partizipation keine Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, aus anderen Kulturen etc. vertreten sind.
- Verantwortung und Empathie einseitig als Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer verstanden wird; Inklusion als gemeinsame Aufgabe aller heißt auch, dass Schülerinnen und Schüler für Behinderung, Nachteilsausgleich etc. sensibilisiert werden müssen und dass diese ebenso in der Verantwortung für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sind.
- Feedback nur defizitorientiert erfolgt und Lehrkräfte nur „große“ (Lern-)Fortschritte würdigen, obwohl auch kleine Schritte bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf große Fortschritte sein können und Wertschätzung verdienen.
- das Klassenklima und soziale Miteinander (nur) von Leistungsorientierung und Konkurrenzdenken geprägt sind und sich der Maßstab, was wertvoll ist, über Leistung definiert.



1.1.4 Eine Kultur der interdisziplinären Kooperation/Konstruktion an der Schule entwickeln

Schulinterne Kooperation hat im Kontext einer auf Inklusion und Diversität ausgerichteten Schule drei bedeutsame Facetten, die das Stufenkonzept berücksichtigt:

- *Innerdisziplinäre Zusammenarbeit* von Lehrenden untereinander, verbunden damit, wie, warum bzw. warum nicht und unter welchen Bedingungen Lehrerinnen und Lehrer zusammenarbeiten und wie Kooperation intensiviert werden kann (5.1.4.1).
- *Multiprofessionelle Kooperation* verschiedener Professionen/Personengruppen mit unterschiedlichen Qualifikationen und Aufgaben und auch hier die Frage, wie, warum bzw. warum nicht und unter welchen Bedingungen interdisziplinär kooperiert werden kann und wie man solche Kooperation intensivieren kann (5.1.4.2).
- *Das Führen und Anleiten* von Teams, die im Kontext von Inklusion und Heterogenität intra- oder interdisziplinär zusammenarbeiten (5.1.4.3).

Diese Facetten sind miteinander verzahnt und sollten in inklusiven Schulen ineinandergreifen, da die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler dies erfordern.

5.1.4.1 Lehrerkooperation intensivieren

Ausgangssituation

- Forschungsbefunde belegen die zahlreichen positiven Effekte der Zusammenarbeit Lehrender hinsichtlich Schulentwicklung/-innovation, Verantwortungsgefühl für Schülerinnen und Schüler sowie Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte. Zugleich zeigen Befunde aber auch, dass Zusammenarbeit von Lehrkräften nur bedingt stattfindet und mit zunehmender Intensität der Kooperation und sinkender Autonomie des Einzelnen abnimmt.
- Diese Situation spiegelt sich genauso in der Befragung der Lehrenden wider: Lehrkräfte tauschen zwar Material und Informationen aus, je intensiver und aufwändiger die Zusammenarbeit jedoch empfunden wird, desto weniger findet sie statt. Der Nutzen von Kooperation wird v.a. in der eigenen emotionalen Entlastung gesehen, weniger darin, sich fachlich weiterzuentwickeln oder den Schülerfokus zu schärfen.
- Vielfach wird nur kooperiert, weil man durch die Schulleitung dazu angehalten ist. Nicht eingehaltene Absprachen und fehlende Zeitstrukturen wirken zudem hemmend. Teamteaching wird ausschließlich im Sinne von Doppelbesetzung verstanden, weniger im Sinne von kollegialer Hospitation und kollegialem Feedback.
- Zugleich zeigen die Ergebnisse: Wer intensiver zusammenarbeitet, hat einen größeren Nutzen! Und: Wer mehr zusammenarbeitet, hat mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich inklusiver Beschulung und steht dieser auch positiv gegenüber. Ebenso weisen die Gruppendiskussionen Lehrerkooperation als große Ressource aus. Dafür sind Rahmenbedingungen wie feste Zeiten für regelmäßigen Austausch, Anrechnungsstunden, geeignete Räume etc. unerlässlich. Besonders im Umgang mit schwierigen schulischen Situationen stellt das Initiieren von Teamteaching einen wichtigen Impuls dar.



Handlungsempfehlungen

Das Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1975) (siehe Kapitel 2.4.6) hilft zu erklären, warum Lehrende häufig nur oberflächlich miteinander kooperieren. Inklusion und Diversität der Schülerschaft erfordern allerdings ein anderes Verständnis von Kooperation. Die Schule hat verstärkt die Aufgabe, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zu stärken und zu intensivieren.

Handlungsempfehlungen für eine Stärkung und Intensivierung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an einer Schule sind:

1. Die Einzelschule muss Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit festlegen und Ressourcen zur Verfügung stellen, die eine intensive Kooperation möglich machen.
2. Teamteaching/Doppelbesetzung ist an den Schulen zu etablieren. Dies bedarf über personelle Ressourcen hinaus der Entwicklung eines Konzepts zur Gestaltung der Zusammenarbeit, z.B. hinsichtlich zu erfüllender Aufgaben, Absprachen, Modalitäten des Austauschs und einer gemeinsamen Haltung zu Erziehung, Förderung etc.
3. Es ist ein Bewusstsein für den Nutzen von Zusammenarbeit zu schaffen, sowohl für die Adressatinnen und Adressaten, die Schülerinnen und Schüler, als auch die Lehrenden selbst. Dies schließt auch Kooperationsformen wie Hospitationen oder Peer-Feedback ein, die eher weniger geschätzt werden.
4. Blockaden und Widerstände gegenüber einer Zusammenarbeit sowie das Unterlaufen kooperativ getroffener Absprachen sind offen zu thematisieren, um eine Klärung herbeiführen und Lösungen dafür finden zu können.

1. Die Einzelschule muss Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit festlegen und Ressourcen zur Verfügung stellen, die eine intensive Kooperation möglich machen.

- Der Aufbau einer Kooperationskultur, die über den Austausch von Material oder kurze Gespräche auf dem Gang hinausgeht, bedarf Ressourcen. Diese liegen in geeigneten Räumen, in denen sich Lehrkräfte ungestört treffen, Teamsitzungen abhalten, Unterricht gemeinsam vorbereiten, Probleme reflektieren etc. können. Im Sinne des Lernhausprinzips sind Teamräume wichtig, die außerhalb des Lehrer- oder Klassenzimmers einen geschützten Rahmen für Zusammenarbeit bieten können.
- Insbesondere arbeitsteilige, kokonstruktive Zusammenarbeit bedarf der Regelmäßigkeit, sodass es unerlässlich ist, einen festen Rahmen für regelmäßige Teamsitzungen in den Schulalltag zu integrieren. Teamtreffen sollten verbindlichen Charakter haben, um alle Lehrkräfte – und auch andere an der Schule tätige Professionen (siehe Kapitel 5.1.4.2) – in Entscheidungsprozesse, Informationsaustausch oder Reflexionsprozesse einzubinden. Ein Lernhausteam bzw. ein Lehrerkollegium sollte daher ein für alle verpflichtendes wöchentliches Treffen abhalten.
- In einem solchen Rahmen lassen sich aktuelle Anliegen besprechen, Unterrichtshospitationen vor- oder nachbereiten, die Konzeptentwicklung – auch für eine gemeinsame Unterrichtsplanung – vorantreiben und Fallbesprechungen zu Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsvoraussetzungen durchführen, beispielsweise hinsichtlich Sozialverhalten, Einführung eines Belohnungssystems, Gewährung von Nachteilsausgleich, Einsatz von Hilfsmitteln, Einführung besonderer Fördermaßnahmen etc.



- Weiter kann man festlegen, dass „in schwierigen Fällen“, in denen sich eine Lehrkraft unsicher fühlt oder nicht weiter weiß, Unterrichtshospitationen durchgeführt werden können. So sind individuelle Rückmeldungen, Tipps oder ein gemeinsames Planen des weiteren Vorgehens möglich.
- Zusätzlich ist auch an Jahrgangsstufenteams zu denken, die in regelmäßigen Abständen zusammenkommen, um etwa ein einheitliches Vorgehen im Unterricht, die Auswahl von geeignetem adaptivem Unterrichtsmaterial etc. gemeinsam zu diskutieren.
- Wichtig ist, dass Lehrende nicht das Gefühl haben, Teamarbeit in ihrer Freizeit oder zusätzlich als „unbezahlten Mehraufwand“ bewältigen zu müssen. Nur so kann die Zusammenarbeit langfristig Akzeptanz finden und erfolgreich sein. Daher sind Anrechnungsstunden für die Kooperation zu schaffen, welche die Einzelschule beispielsweise aus dem Pool eines flexiblen Zeitbudgets (siehe Kapitel 5.3.4) schöpfen kann.

2. Teamteaching/Doppelbesetzung ist an den Schulen zu etablieren. Dies bedarf über personelle Ressourcen hinaus der Entwicklung eines Konzepts zur Gestaltung der Zusammenarbeit, z.B. hinsichtlich zu erfüllender Aufgaben, Absprachen, Modalitäten des Austauschs und einer gemeinsamen Haltung zu Erziehung, Förderung etc.

- Damit Kooperation gelingen kann, sind gemeinsam formulierte Ziele, eine gemeinsame Richtung, zentral (Gräsel et al., 2006). Daher ist an den Schulen ein individuelles Konzept für die Gestaltung und Organisation von Teamteaching sowie Zusammenarbeit an sich zu entwickeln, auf das sich alle berufen können, das Verbindlichkeit innerhalb des Kollegiums schafft und den Lehrenden Sicherheit und Orientierung bietet.
- Ein solches Konzept beinhaltet zum einen organisatorische Aspekte, wie welche Stunden in welchen Klassen doppelbesetzt unterrichtet werden, welche Unterrichtsformen im Rahmen der Differenzierung eingesetzt werden (z.B. Rhythmus aus Gruppenarbeit, Einzelförderung etc.) oder welche Rolle beide Lehrkräften einnehmen (unterrichten z.B. beide permanent parallel, ist eine Lehrkraft eher zu Unterstützung der anderen Lehrkraft anwesend etc.). Wichtig ist die Entwicklung einer Kultur des gemeinsamen Unterrichts, innerhalb derer Zuständigkeiten transparent gemacht und Rollen klar vergeben werden, sodass das Unterrichten in Doppelbesetzung gleichberechtigt, „auf Augenhöhe“ stattfindet und nicht eine Lehrkraft das Gefühl hat, „Hilfskraft“ der anderen zu sein.
- Zum anderen umfasst das Konzept auch Fragen der Erziehung und Haltung, um Diffusion und Orientierungslosigkeit zu vermeiden. Insbesondere die Arbeit hinsichtlich Inklusion und Diversität erfordert zwingend eine Einigung und Festlegung in Erziehungs- und Handlungsfragen, der sich alle Seiten verbindlich verpflichten.
- Ein Konzept kann auch weiche Begriffe zu Kooperation wie „gut“, „viel“ oder „intensiv“ klären und definieren. So kann „gute“ innerschulische Zusammenarbeit bedeuten, dass jede Schülerin/jeder Schüler mit Förderbedarf oder besonderen Bildungsvoraussetzungen im Team besprochen wird und gemeinsam dafür Sorge getragen wird, dass sie/er einen Förderplan erhält.
- Für die Konzeptentwicklung und die Implementierung von Teamteaching sind SchiLFs zu empfehlen (siehe Kapitel 5.3.6.1).



3. Es ist ein Bewusstsein für den Nutzen von Zusammenarbeit zu schaffen, sowohl für die Adressatinnen und Adressaten, die Schülerinnen und Schüler, als auch die Lehrenden selbst. Dies schließt auch Kooperationsformen wie Hospitationen oder Peer-Feedback ein, die eher weniger geschätzt werden.

- Lehrkräften ist der Sinn und Zweck von Zusammenarbeit zu verdeutlichen – Kooperation darf durchaus der individuellen Entlastung dienen, denn Psychohygiene ist gut und wichtig; zudem darf und soll Kooperation auch die eigene fachliche Entwicklung unterstützen. Nicht zuletzt dient Kooperation aber den Schülerinnen und Schülern, sei es in doppelbesetzten Stunden, in denen zwei Lehrkräfte stärker auf individuelle Bedürfnisse eingehen können, oder durch Austausch und eine einheitliche Linie der Lehrenden.
- Ein spezifischer Nutzen der Kooperation sei an dieser Stelle hervorgehoben: Aus Sicht der Lehrenden bestehen dringende Desiderate, Prüfungsmodalitäten zu verändern und an die individuellen Voraussetzungen der Schülerschaft anzupassen. Das ist jedoch sehr zeitintensiv, da zum einen Prüfungsformen konzipiert werden müssen und dies zum anderen auch organisiert werden muss. Daher können insbesondere die Prüfungserstellung und -durchführung ein zentraler Inhalt von arbeitsteiliger, kokonstruktiver Teamentwicklung sein. Als Beispiel: Ein Lernhaus-/Jahrgangsteam kann jeweils eine gemeinsame Prüfung in verschiedenen Unterrichtsfächern konzipieren. Allerdings ist anzumerken: Absprachen lassen sich v.a. hinsichtlich der zeitlichen und räumlichen Koordination von Prüfungen etc. an der Schule treffen. Schulen können nicht selbstständig bestehende (in Prüfungsordnungen geregelte) Prüfungsmodalitäten und -formen abändern, auch wenn Lehrende das als Erfordernis benennen. Dies erfordert immer Zusammenwirken mit der kultusministeriellen Ebene.
- So ist es auch möglich, sich bereits im Voraus über Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe mit Förderbedarf etc., für die besondere Voraussetzungen gelten (Zeitverlängerung, eigener Raum, besondere Einführung etc.), abzustimmen und die erforderlichen Bedingungen bereitzustellen.

4. Blockaden und Widerstände gegenüber einer Zusammenarbeit sowie das Unterlaufen kooperativ getroffener Absprachen sind offen zu thematisieren, um eine Klärung herbeizuführen und Lösungen dafür finden zu können.

- Gelingt die Zusammenarbeit nicht, sind die Gründe dafür zu ermitteln. Diese können einerseits in als unpassend wahrgenommenen Rahmenbedingungen liegen. Dazu zählen alle bereits genannten Aspekte wie die Klärung von Zuständigkeiten, räumliche Bedingungen, Anrechnungsstunden oder klare Regelungen, welche Inhalte im Rahmen der Teamarbeit entwickelt werden, die dann einer (Nach)Besserung bedürfen.
- Andererseits weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass Statusdenken, Unsicherheit bzw. Konkurrenz, Versagensängste, Abgrenzungsbedürfnisse oder falsche gegenseitige Erwartungen von Lehrenden (Wilhelm, 2017) die Balance aus Eigenständigkeit und Zusammenarbeit negativ beeinflussen können. Lehrkräfte begründen fehlende Kooperation mit Angst vor der Einschränkung ihrer Autonomie (Gräsel et al., 2006). Viele wollen nicht einmal beobachtet werden, wie Stimmen zum Lernhauskonzept der verglasten Klassenzimmer zeigen.
- Solche Ängste und ablehnende Haltungen sind nicht zu übergehen, sondern ernst zu nehmen. Es sollte wesentlicher Bestandteil der innerschulischen Zusammenarbeit sein, kontinuierlich an der Dynamik des Teams zu arbeiten. Konflikte, Befürchtungen oder



Sorgen müssen offen angesprochen werden können. Die Teamsitzung muss einen Rahmen bieten, in dem niemand Angst haben muss, abgewertet zu werden, sondern eine Kultur der Offenheit und des Vertrauens ausbilden.

- Unterstützend kann hier Supervision wirken, die im Lernhausprinzip ohnehin ein Baustein ist (siehe auch Kapitel 5.3.6.3).

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Etablierung einer festen und regelmäßigen Teambesprechung, die für alle verbindlich und verpflichtend ist, z.B. für ein Lernhausteam.
	Beginn der konzeptuellen pädagogischen Arbeit hinsichtlich Haltungen, Erziehung, Förderung etc.
Jahr 2	Etablierung förderlicher formaler Rahmenbedingungen, beispielsweise von Anrechnungs-/Budgetstunden für Teamarbeit oder konzeptuelle Arbeit.
	SchiLF zu Teamteaching und Kooperation von Lehrenden.
	Weiterarbeit am Konzept und Verschriftlichung, um Verbindlichkeit herzustellen; Verpflichtung aller auf das Konzept.
	Pilotierung von arbeitsteiligen Kooperationsformen wie Hospitation und Peer-Feedback.
Jahr 3	Implementierung von arbeitsteiligen Kooperationsformen wie Hospitation und Peer-Feedback.
	Aufbau bzw. Ausbau von Teamteaching, falls Stunden bzw. Personal dafür vorhanden sind.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Kooperation verkürzt als Materialaustausch und Gespräche über Schülerinnen und Schüler verstanden wird und eine Intensivierung der Zusammenarbeit darin besteht, diese Tätigkeiten häufiger auszuführen; dementsprechend ist auch Teamteaching mehr als Doppelbesetzung und bedeutet das gemeinsame Schaffen kokonstruktiver Arbeitsformen.
- Kooperation losgelöst von Förderplanung erfolgt und diese nicht im Sinne kokonstruktiver Zusammenarbeit als fester Bestandteil in der Teamarbeit etabliert wird.
- kokonstruktive Kooperationsformen (wie Hospitation und Peer-Feedback) für die Lehrkräfte mit Nachteilen oder diesbezüglichen Befürchtungen einhergehen. Peer-Feedback dient der eigenen fachlichen und pädagogischen Weiterentwicklung, es darf weder Teil von Beurteilung noch Gegenstand öffentlicher Bloßstellung oder Unterstellung mangelnder Kompetenz im Team sein.
- sich Ärger, unterschiedliche Ansichten bezüglich Erziehung und Haltung, Neid, Konkurrenzdenken im Team etc. in passivem Widerstand niederschlagen, der zu Grabenkämpfen, Stagnation, Bildung von Allianzen etc. führt.
- Konflikte ignoriert, verschwiegen oder von oben verboten werden; diese erfordern einen konstruktiven Umgang und eine Klärung, ggf. unter Zuhilfenahme externer Supervision.



- Kooperation ausschließlich von oben angeordnet wird, sodass Lehrende sich dazu gezwungen fühlen; der Wille zur Kooperation muss vielmehr aus dem Team heraus entstehen.
- Teamteaching ausschließlich ressourcenneutral, ohne geeignete räumliche, personelle und zeitliche Bedingungen, erfolgt.

5.1.4.2 Multiprofessionelle Kooperation implementieren und interdisziplinär in einem Team zusammenarbeiten

Ausgangssituation

- Die mit Inklusion und zunehmender Heterogenität einhergehenden Anforderungen sind nur im Miteinander verschiedener Professionen zu bewältigen. Lehrkräfte, Schulpsychologinnen/Schulpsychologen, Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen, Schulbegleitungen und andere Berufsgruppen müssen in einem multiprofessionellen Team kooperieren, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerschaft gerecht werden zu können.
- In solchen multiprofessionellen Teams können fehlende Ziele und Konzepte, divergierende Rollenverständnisse, Konkurrenzdruck oder Versagensängste eine gelungene Zusammenarbeit einschränken oder verhindern.
- Im Rahmen der Befragung äußert jede fünfte Lehrkraft, momentan in einem multiprofessionellen Team zu arbeiten, und ungefähr die Hälfte der Lehrenden hat eine Vorstellung gelungener interdisziplinärer Zusammenarbeit. Entsprechendes zusätzliches Personal wird von nahezu allen Lehrenden als zentrale Ressource betrachtet.
- Aktuell arbeiten an den Schulen derzeit v.a. Personen der Fachrichtungen Schulpsychologie, Beratungslehramt, Sonderpädagogik oder Schulsozialarbeit, wobei es schulartabhängige Schwerpunkte und Unterschiede gibt. Es besteht schulartenübergreifend der Wunsch nach vermehrter interdisziplinärer Kooperation, neben den erwähnten Personengruppen auch mit Schulbegleitungen.
- Die Zusammenarbeit mit anderen Professionen wird mehrfach als Grund für gelingende Inklusion genannt; die Kooperation besonders mit der Sonderpädagogik gilt als wichtiger Impuls dafür, schwierige Situationen erfolgreich bewältigen zu können.

Handlungsempfehlungen

Inklusion und Vielfalt an Schulen macht auch die an den Schulen tätigen Teams vielfältiger. Die Zahl an Professionen und Berufsgruppen, die zusammenarbeiten, nimmt zu. Multiprofessionelle Teamarbeit ist daher ein Thema, mit dem sich Schulen künftig verstärkt auseinandersetzen müssen. Dies macht Konzepte und Maßnahmen zur Gestaltung der multiprofessionellen Zusammenarbeit unerlässlich, denn allein die Verfügbarkeit unterschiedlicher Professionen führt nicht automatisch zu (gelingender) interdisziplinärer Zusammenarbeit.

Handlungsempfehlungen für die Implementierung und Gestaltung interdisziplinärer Kooperation im Schulalltag sind:

1. Interdisziplinäre Teamarbeit setzt das Vorhandensein verschiedener Professionen voraus, ebenso, dass diese auch mit einem entsprechenden Stundendeputat/-



kontingent ausgestattet sind.

2. Schwierigkeiten und Herausforderungen interdisziplinärer Zusammenarbeit müssen thematisiert werden und es bedarf eines klaren Konzepts der Zusammenarbeit.
3. Rollen und Aufgaben innerhalb der multiprofessionellen Kooperation müssen klar definiert und verteilt werden. Wichtig ist: Hierarchien und Zuständigkeiten sind festzulegen.
4. Der Blick ist auch auf die Klassengröße zu richten. Kooperation und Klassengröße hängen zusammen.

1. Interdisziplinäre Teamarbeit setzt das Vorhandensein verschiedener Professionen voraus, ebenso, dass diese auch mit einem entsprechenden Stundendeputat/-kontingent ausgestattet sind.

- An vielen Schulen gibt es derzeit keine interdisziplinäre Zusammenarbeit, da entsprechendes Personal nicht zur Verfügung steht, dies beispielsweise mit Blick auf Sonderpädagogik und Schulsozialarbeit. Ist dieses an den Schulen tätig, ist das Stundendeputat häufig (sehr) gering. Weiter können pädagogische Zweitkräfte und Unterstützungspersonen die Lehrkräfte im Rahmen des inklusiven Unterrichts entlasten. Diese Problemlage adressiert strukturelle Fragen (siehe Kapitel 5.3.3).

2. Schwierigkeiten und Herausforderungen interdisziplinärer Zusammenarbeit müssen thematisiert werden und es bedarf eines klaren Konzepts der Zusammenarbeit.

- Da (wie beschrieben) schon die innerdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften eine Herausforderung darstellt, überrascht es nicht, dass multiprofessionelle Kooperation zwischen Personen unterschiedlicher Berufsgruppen die Anforderungen noch einmal verschärft. Über die in den Kapiteln in 5.3. beschriebenen Ressourcen und Bedingungen hinaus (auch multiprofessionelle Teams brauchen selbstverständlich Räume, Anrechnungsstunden etc.) sind einige spezifische Aspekte und Maßnahmen von Bedeutung.
- Auch multiprofessionelle Teams müssen gemeinsame Ziele und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit festlegen, die für alle Beteiligten Verpflichtungscharakter haben. Kommen verschiedene Professionen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Aufgaben zusammen, bringen diese häufig verschiedene Werthaltungen und Verständnisse zu Erziehung, Bildung, Umgang mit den Schülerinnen und Schülern etc. mit – mehr noch als die homogene Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer (siehe Kapitel 5.1.4.1).
- Hier sind spezifische Aushandlungsprozesse erforderlich: Sie tragen einem „Hierarchiegefälle“ Rechnung (Shippen et al., 2011; Welsh, 1998). Es sind in einem multiprofessionellen Team nicht alle Personen gleichberechtigt, es gibt eine Leitung und eine Hierarchie, die sich aus Zuständigkeiten ergibt.
- Alle Professionen sind in die Team(entwicklungs)prozesse, die regelmäßigen Teamsitzungen und die Konzeptentwicklung einzubeziehen, um Vorstellungen, Einstellungen etc. zu reflektieren und gemeinsame Ziele der Zusammenarbeit (beispielsweise hinsichtlich einzelner Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf) entwickeln zu können. Ebenso dienen die Treffen dazu, die Ziele immer wieder in den Blick zu nehmen und gegenseitig deren Einhaltung anzumahnen.



- Eine schriftliche Fixierung von Zielen erhöht die Verbindlichkeit und macht das Erreichen der Ziele überprüfbar, sodass individuelle Zielvereinbarungen schriftlich festhalten sollten. Der Teamleitung kommt dabei die letzte Entscheidungshoheit zu (siehe Kapitel 5.1.4.3). Ein solches Verständnis kann nicht zuletzt in gemeinsam besuchten Fortbildungsmaßnahmen oder im Rahmen von SchiLFs erarbeitet werden.
- Auch oder insbesondere in multiprofessionellen Teams sind Teamprozesse durch regelmäßige Supervision zu begleiten. Das Entwickeln einer Offenheit für andere Sichtweisen, das Kennenlernen anderer professioneller Richtungen und die bewusste, aktive Gestaltung, Reflexion und Bewertung (multi)kooperativer Prozesse bedarf professioneller Unterstützung (Lütje-Klose & Urban, 2014) (siehe Kapitel 5.3.6.3).

3. Rollen und Aufgaben innerhalb der multiprofessionellen Kooperation müssen klar definiert und verteilt werden. Wichtig ist: Hierarchien und Zuständigkeiten sind festzulegen.

- Die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams ist nicht zuletzt deshalb eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte aller Schularten, da sie eine Änderung des Selbstverständnisses und der Rolle der Lehrenden mit sich bringt (Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2014). Insbesondere wenn es um den gemeinsamen Unterricht (etwa zwischen Regellehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik) geht, treffen unterschiedliche theoretische Grundlagen, verschiedene Stile des Unterrichtens oder divergierende Werte aufeinander (Kiel & Weiß, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014; Shippen et al., 2011). Zudem berichten Lehrende immer wieder über Rollenunklarheiten mit den Schulbegleitungen. Insbesondere im Unterricht ist häufig nicht klar, welche Rolle der Schulbegleitung zukommt und welches Verhältnis zwischen ihr und der Lehrkraft besteht (Dworschak & Lindmeier, 2017).
- Daher ist es umso wichtiger, in den Teamsitzungen explizit die Vorstellungen des gemeinsamen Miteinanders oder Unterrichtens zu klären und eine einheitliche Linie festzulegen. So ist z.B. für den gemeinsamen Unterricht von Regellehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik zu planen, wer welche Rolle in der Klasse übernimmt (hat beispielsweise eine Lehrkraft die Hauptverantwortung für den Großteil der Klasse, während die andere einzelne Schülerinnen und Schüler unterstützt, wird die Klasse in Gruppen geteilt und von beiden Lehrkräften getrennt unterrichtet usw. Auch Aufgaben wie Stundenvor-/Nachbereitung, Förderplanung oder Elterngespräche sind anzusprechen.
- Die unterschiedlichen Rollendefinitionen und -erwartungen sind möglichst bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Zusammenarbeit, also am besten zu Beginn eines Schuljahres, zu klären. Analog zur schriftlichen Fixierung gemeinsamer Ziele bietet sich auch eine konkrete Formulierung der festgelegten Zuständigkeiten oder Aufgaben an, z.B. in Form einer wöchentlich aktualisierten „Zuständigkeitsliste“ zwischen den Beteiligten.
- Dies unterstreicht erneut die Relevanz der Begleitung von multiprofessioneller Teamarbeit durch Supervision, um Konflikte, Ungerechtigkeitsgefühle oder Unklarheiten frühzeitig erkennen und bearbeiten zu können (siehe Kapitel 5.3.6.3).



4. Der Blick ist auch auf die Klassengröße zu richten. Kooperation und Klassengröße hängen zusammen.

- Die Forderung, nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ verstärkt mit Partnerinnen und Partnern in und außerhalb der Schule zu kooperieren, durchzieht die gesamte Erhebung. Besondere Förderbedarfe erfordern besondere Formen der Kooperation. Dabei gilt es, das weltweit konstatierte Autonomie-Paritätsmuster, gemäß dem Lehrkräfte autonom ohne Rückbindung an andere handeln möchten und alle in ihrer Arbeitsqualität gleich zu behandeln seien, zu durchbrechen. Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen erfordern in Unterricht und Erziehung ein koordiniertes Vorgehen.
- Dies hat auch Konsequenzen für die Größen der Klassen. Erforderliche Maßnahmen, wie das Erstellen von individuellen Förderplänen, das Controlling dieser Pläne, die gemeinsame Planung von Unterricht, Absprachen zwischen Lehrkräften und anderen Professionen in Hinblick auf erzieherische Maßnahmen etc. erfordern Klassengrößen, die 30 Schülerinnen und Schüler auf keinen Fall überschreiten sollten. Anders als in einem an den Sekundarschulen nach wie vor verbreiteten Frontalunterricht gilt es im inklusiven Unterricht, die Einzelne/den Einzelnen besonders im Blick zu haben, um Lernfortschritte individuell zu verfolgen oder besonderen Bedarfen koordiniert in einem multiprofessionellen Team gerecht zu werden.
- Eine solche maximale Klassengröße erscheint unabdingbar, auch wenn die Forschung recht häufig konstatiert, dass Klassengrößen kaum Einfluss auf die Performanz der Schülerinnen und Schülern haben (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002; Mishel & Rothstein, 2002). Helmke interpretiert dieses Ergebnis wie folgt in seiner MARKUS-Studie: Lehrkräfte, so der Erziehungswissenschaftler der Universität Koblenz-Landau, unterrichten in kleinen Gruppen nicht anders als in großen Gruppen, sie nutzen die Chance der kleinen Gruppen nur unzureichend. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, wenn sich im Leistungsverhalten der Kinder und Jugendlichen keine Unterschiede in Abhängigkeit von der Klassengröße ergeben. Gleichwohl berichten Lehrkräfte von einer Entlastung bei weniger Schülerinnen und Schülern (Helmke et al., 2002). Bei einer Veränderung der Unterrichtskultur, so, wie sie im Stufenkonzept vorgeschlagen wird, gilt dieses Argument unseres Erachtens nicht mehr. Ein koordiniertes, sich an individuellen Förderplänen/Förderbedarfen orientierendes Unterrichten ist eine grundsätzliche Veränderung der Interaktion von Lehrkräften mit ihren Schülerinnen und Schülern. Fördernde Kooperation bedarf nicht nur mehr Zeit, sondern auch kleinerer Einheiten, die minutiös beobachtet werden können. Deswegen ist die Größe von 30 Schülerinnen und Schülern eine absolute Obergrenze, besser wären kleinere Gruppen von 20 bis 25 Schülerinnen und Schülern.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Die Meilensteine und der zeitliche Rahmen zur interdisziplinären Teamarbeit gehen mit den formulierten Meilensteinen der Kooperation Lehrender einher (siehe Kapitel 5.1.4.1). Andere Professionen, die an der Schule tätig sind, sollen in Teamentwicklungsprozesse eingebunden werden. Daher sind im Folgenden die zuvor skizzierten Meilensteine erneut angeführt, allerdings ergänzt um den Einbezug und Beitrag der weiteren Professionen und Berufsgruppen.



Jahr 1	Etablierung einer festen und regelmäßigen Teambesprechung, die für alle verpflichtend ist, auch für weitere Professionen und Personengruppen an der Schule. Beginn der konzeptuellen pädagogischen Arbeit hinsichtlich Haltungen, Erziehung etc., in die auch weitere Professionen und Personengruppen eingebunden sind; ein Fokus liegt auf der Rollenklärung zwischen den Professionen.
Jahr 2	SchiLF zu Teamteaching und Kooperation von Lehrenden und anderen Professionen, die in Teamteachingprozesse eingebunden sein können; Berücksichtigung des Themas der Rollenklärung.
Jahr 3	Weiterarbeit am Konzept: Erweiterung des Konzepts insbesondere durch das Aufgabenspektrum der zusätzlichen an der Schule tätigen Professionen; Verschriftlichung, um Verbindlichkeit herzustellen; Verpflichtung aller Professionen auf das Konzept.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die „Fachkräfte für Inklusion“ (etwa Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen oder Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeiter) „die Inklusion erledigen“ und Lehrkräfte ihren Fachunterricht durchführen; vielmehr haben alle Beteiligten eine gemeinsame Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern und einer inklusiven Beschulung.
- Kooperation losgelöst von Förderplanung erfolgt und diese nicht im Sinne kokonstruktiver Zusammenarbeit als fester Bestandteil in der interdisziplinären Teamarbeit etabliert wird.
- Konflikte ignoriert, verschwiegen oder von oben verboten werden; diese erfordern einen konstruktiven Umgang und eine Klärung, ggf. unter Zuhilfenahme externer Supervision.
- Ärger, unterschiedliche Ansichten bezüglich Erziehung und Haltung, Neid, Konkurrenzdenken im Team etc. sich in passivem Widerstand niederschlagen, der zu Grabenkämpfen, Stagnation, Bildung von Allianzen etc. führt.
- Kooperation ausschließlich von oben angeordnet wird, sodass Lehrende sich dazu gezwungen fühlen; der Wille zur Kooperation muss vielmehr aus dem Team heraus entstehen. Das schließt explizit andere Professionen ein, deren Mitarbeit durch die Inklusion unausweichlich und unerlässlich ist.
- es zu Unklarheiten bezüglich Zuständigkeiten, Rollen und Aufgaben der Beteiligten kommt; entsprechende mangelnde Abstimmungen können zu Nebeneinanderher-Arbeiten an derselben Sache, Mehrarbeit, Belastung sowie Unsicherheit und Unklarheit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führen.
- Teamteaching ausschließlich ressourcenneutral, ohne geeignete räumliche, personelle und zeitliche Bedingungen, erfolgt.



5.1.4.3 Führen und Leiten durch Schulleitung und mittlere Führungsebene: Führung zwischen Partizipation und Festlegung von Zuständigkeiten

Ausgangssituation

- Eine zentrale Herausforderung multiprofessioneller Kooperation liegt im Führen und Anleiten eines solchen Teams. Führung und Koordination sind wesentlich, damit nicht jeder für sich arbeitet, und damit Absprachen getroffen und Ziele festgelegt werden, denen sich alle verpflichtet fühlen. Rollenunklarheit und eine fehlende Festlegung von Zuständigkeiten und Befugnissen in einem Team sind als Grund vieler schwieriger Situationen angeführt.

Handlungsempfehlungen

Die Umsetzung von Inklusion ist eine große Transformation im Schulsystem. Diese Veränderung erfordert Anstrengungsbereitschaft von Lehrkräften. Aber: Wer von Lehrenden eine solche Leistung fordert, muss Sinn und Visionen bieten. Dabei ist prozedurale Fairness, initiiert durch die Schulleitung, von besonderer Bedeutung. Loyalität und Solidarität bei der Umsetzung von Inklusion erhält man nur, wenn man Skepsis und Bedenken äußern kann, eine Streit- und Konfliktkultur herrscht, Entscheidungsvorschläge von den Beteiligten formuliert werden können und grundsätzlich Mitwirkungsmöglichkeiten bestehen (Frey et al., 2010).

Dies erfordert eine bestimmte Form der ethischen Führung, die wir im Folgenden in enger Anlehnung an den Sozialpsychologen Dieter Frey als Handlungsempfehlungen formulieren (Frey et al., 2010). Ebenso ist der organisatorische Rahmen – Leitungsstrukturen an der Schule, Zuständigkeiten und Befugnisse – zu berücksichtigen.

Handlungsempfehlungen hinsichtlich Führung sind:

1. Führung sollte die Prinzipien der ethikorientierten Führung berücksichtigen.
2. Führung bedeutet, Zuständigkeiten und Befugnisse klar und transparent festzulegen.
3. Führung muss auf bestehenden organisatorischen Strukturen einer Schule aufbauen.

1. Führung sollte die Prinzipien der ethikorientierten Führung berücksichtigen.

- Frey hat folgende zwölf Prinzipien einer ethikorientierten Führung entwickelt, die unseres Erachtens, mit Ausnahme des zwölften Prinzips, wesentlich sind für Schulleitungshandeln, das eine große Transformation wie die Inklusion initiieren und umsetzen soll.

1. Sinn und Visionsvermittlung
2. Passung und Eignung
3. Transparenz
4. Autonomie und Partizipation
5. Zielvereinbarung und Prioritätenfestsetzung/Klarheit
6. Konstruktive Rückmeldung
7. Fairness und Vertrauen
8. Soziale Einbindung und soziale Unterstützung
9. Persönliches Wachstum ermöglichen



- 10. Situative Führung
- 11. Gutes Vorbild der Führungspersonen
- 12. Faire materielle Vergütung

- Alle Prinzipien sind nach Frey eine Bring- wie eine Holschuld! Wir gehen auf das zwölfte Prinzip der materiellen Vergütung im Weiteren nicht ein, da, anders als in Unternehmen, Schulleitungen im Allgemeinen nicht über materielle Vergütungen bestimmen können.
 1. Sinn und Visionsvermittlung: Es gilt den Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln, dass Inklusion ein wesentlicher Beitrag zur gesellschaftlichen Gerechtigkeit ist, dass ein humanistisches Ethos, eine Potenzial- statt einer Defizitorientierung Beiträge sind, benachteiligten bzw. von Benachteiligung bedrohten Menschen zu mehr Teilhabe an der Gesellschaft zu verhelfen. Dies ist nicht nur ein Menschenrecht, sondern eine moralische Verpflichtung in einer aufgeklärten demokratischen Gesellschaft.
 2. Passung und Eignung: Inklusion ist eine Aufgabe, die von allen Lehrkräften bewältigt werden kann, allerdings müssen sie sich zusätzliche Kompetenzen erwerben und werden unterstützt durch Fachpersonal aus der Sonderpädagogik, der Schulpsychologie und der Schulsozialarbeit. Es ist wichtig, die eigenen Möglichkeiten wie auch Grenzen zu erkennen.
 3. Transparenz: Die Verteilung von Aufgaben und Ressourcen im Kontext von Inklusion darf nicht verschleiert werden, der Zugang zu dieser Information sollte prinzipiell für alle möglich sein. Intransparenz führt häufig zu Verschwörungstheorien und Konflikten und in der Folge zu Widerstand und Reaktanz.
 4. Autonomie und Partizipation: Inklusion kann nicht einfach nur bürokratisch von oben verordnet werden, die Mitglieder der Schulgemeinschaft müssen prinzipiell Gestaltungs- oder auch Einspruchsrechte haben, um loyal und solidarisch an einer gemeinsamen Sache mitzuwirken. Dies ist durch die Schulleitung zu moderieren.
 5. Zielvereinbarung und Prioritätenfestsetzung: Für jeden Transformationsprozess in jedem System gilt, dass Veränderungen sich nicht einfach nur entwickeln, man die Dinge nach einer Verkündung nicht von allein laufen lassen kann. Es gilt Verbindlichkeit herzustellen durch Zielvereinbarungen und Prioritätenfestsetzungen. Dies betrifft sowohl die Gemeinschaft von Lehrkräften, Schulpsychologinnen/Schulpsychologen und weiteren Personals als auch die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnerinnen und -partnern. Diese Herstellung von Verbindlichkeit und das Controlling dieser Verbindlichkeit ist eine wesentliche Aufgabe des Leitungshandelns.
 6. Konstruktive Rückmeldung: Rückmeldung im Sinne von Lob und Korrektur sind nicht nur wichtig im Kontakt von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern. Lehrkräfte beklagen sich häufig, sie würden nur für die Nichteinhaltung bürokratischer Vorgaben gemahnt, erhielten ansonsten aber keine inhaltlichen Rückmeldungen. Obwohl die Schulleitung zweifellos in einen bürokratischen Rahmen eingebunden ist, müssen solche Rückmeldungen jenseits bürokratischer Normen möglich sein. Feedback ist ein wichtiges Steuerungselement und ein wichtiger Motivator.



7. Fairness und Vertrauen: Eine zentrale Kritik in den Gruppendiskussionen, die einer der Ausgangspunkte des Stufenkonzepts war, ist der Vorwurf mangelnder Fairness, der zu einem Mangel an Vertrauen führt. So berichten Lehrkräfte, dass Aufgaben immer nur an bestimmte Personen gehen und, die, die sich „wegducken“, weniger zu arbeiten hätten. Eine andere Klage ist, dass diejenigen, die sich freiwillig mehr Kompetenzen erwerben, zusätzliche Aufgaben erhalten. Lehrerinnen und Lehrer etwa melden sich nicht zu Fortbildungen im Kontext Inklusion an, weil sie befürchten, dann an ihrer Schule für alle Fragen und Probleme hinsichtlich Inklusion zuständig zu sein. Hier geht es darum, im Rahmen des Möglichen Gleichheit herzustellen und für alle transparent zu agieren.
 8. Soziale Einbindung und soziale Unterstützung: Wir wissen z.B. aus der Motivationstheorie von Deci und Ryan (2000), dass das Gefühl sozialer Eingebundenheit, z.B. in einem Team zu arbeiten, und das Gefühl, soziale Unterstützung zu erhalten, wenn sie notwendig erscheint, die Motivation zu Handlungen erheblich erhöht. Es gilt für Schulleitungen, zu einer solchen Atmosphäre an der Schule beizutragen.
 9. Persönliches Wachstum ermöglichen: Inklusion bedeutet nicht nur einen Zuwachs an Aufgaben, sondern die Begegnung mit anderen, denen man im eigenen Schulkontext bisher nicht begegnet ist, sie schafft auch Möglichkeiten der Horizonsweiterung.
 10. Situative Führung: Situative Führung heißt, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß ihrer Fähigkeiten und ihres Reifegrades zu führen, um Inklusion möglich zu machen. Dies bedeutet, Partizipation ist nicht immer möglich, manchen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern muss etwas diktiert werden oder man muss intensiv argumentieren, um Einsicht zu ermöglichen. Delegation ist nur bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit einem hohen Reifegrad in Hinblick auf das angestrebte Ziel möglich.
 11. Gutes Vorbild der Führungspersonen: Es mag banal klingen, aber Anforderungen an die Lehrkräfte stellen, erfordert von einer Führungsperson selbst, diesen Anforderungen zu genügen.
- Die Prinzipien ethikorientierter Führung von Frey beschreiben mögliches Schulleitungshandeln jenseits der Einhaltung bürokratischer Vorgaben. Sie kommen vielen Forderungen nach, die in den verschiedenen Gruppendiskussionen mit Lehrkräften als Kritik an Führungsverhalten geäußert wurden. Die Prinzipien Freys bergen jedoch auch die Gefahr, Führungskräfte zu überfordern. Gerade die Idee situativer Führung, die mit der Einschätzung unterschiedlicher Fähigkeiten und Reifegrade verbunden ist, kann zu Konflikten und Überforderung führen. Dies gilt es zu beachten und hier Schulleitungen und die mittlere Führungsebene entsprechend fortzubilden (siehe Kapitel 5.3.6.1).

2. Führung bedeutet, Zuständigkeiten und Befugnisse klar und transparent festzulegen.

- Der Zusammenhang von Zuständigkeiten und Befugnissen in einer Organisation wie der Schule ist komplex. Deshalb möchten wir dieses Wirkungsgefüge kurz mithilfe eines Schaubildes (Abbildung 44) visualisieren, welches ursprünglich von Frey und Kollegen für Unternehmen entwickelt wurde. Wir haben es für die Schule abgewandelt.

- Die beiden oberen Ellipsen zeigen die Schulleitung und die bei größeren Schulen notwendige mittlere Führungsebene, die an städtischen Schulen etwa Teil des Lernhauskonzeptes ist oder derzeit an vielen Gymnasien etabliert wird. Wir betrachten Steuergruppen oder Teamleitungen als Teil der mittleren Führungsebene (siehe Kapitel 5.1.1).
- Diese beiden Ebenen sind die Hauptagenten einer ethischen Führung im Sinne Freys. Sie initiieren, kontrollieren, argumentieren und stellen Verbindlichkeit her! Formal hat die letzte Verantwortung jedoch immer die Schulleitung! Die beiden Führungsebenen beeinflussen die Lehrkräfte unmittelbar. Die Wirkung von Führung geht jedoch über die Lehrkräfte hinaus. Sie betrifft selbstverständlich die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und externen Kooperationspartnerinnen und -partner, deren große Bedeutung in Kapitel 5.2.1 dargelegt wird. Die Institution Schule ist dabei in einen Kontext eingebettet, dessen herausragende neue Anforderung die Inklusion ist.

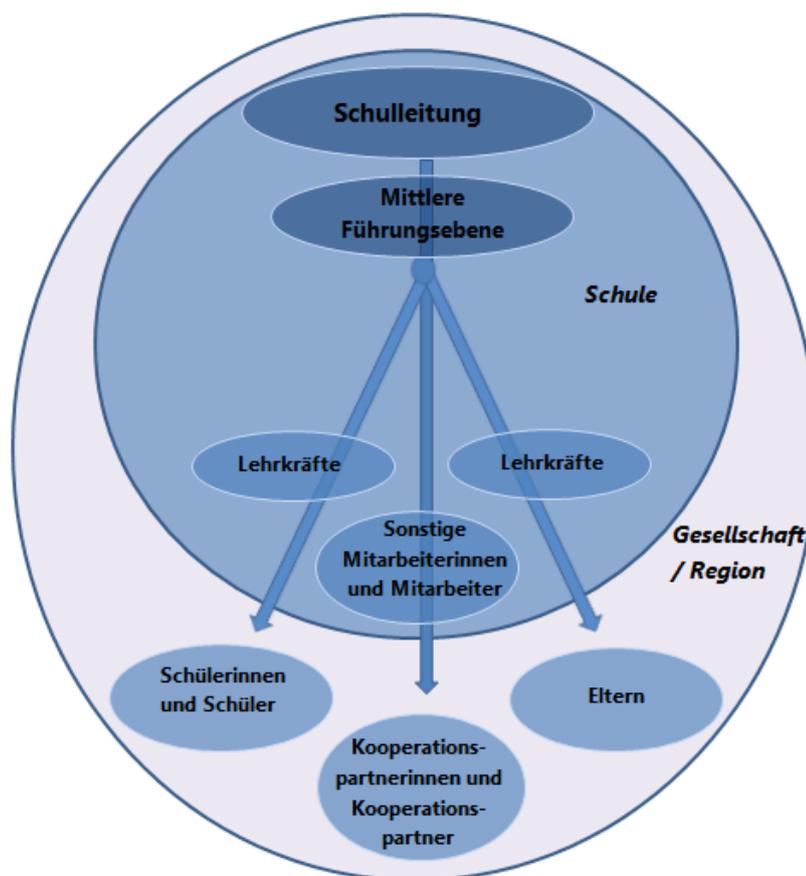


Abbildung 44: Wirkungsgefüge Schulleitungshandeln

- Zentral für eine ethische Führung ist die Fähigkeit der Schulleitung und auch der mittleren Führungsebene, die unterschiedlichen Interessen der beteiligten Akteurinnen und Akteure zu moderieren, bisweilen im Sinne situativer Führung auch zu dirigieren. Formal mögen viele der Akteurinnen und Akteure einer inklusiven Schule zustimmen, tatsächlich jedoch sind die Ziele und Interessen häufig sehr different. Die Clusteranalysen in Kapitel 4.2 haben gezeigt, wie unterschiedlich die Gruppen sein können.
- Ein wichtiger Aspekt ethikorientierter Führung ist es, zu vermitteln, dass es neben eigenen berechtigten Ansprüchen und Bedürfnissen auch die Ansprüche anderer



Gruppen gibt. Hier einen fairen und transparenten Ausgleich zu schaffen, um dann ein gemeinsames großes Ziel zu erreichen, ist die hohe Kunst der Führung.

3. Führung muss auf bestehenden organisatorischen Strukturen einer Schule aufbauen.

- Ethikorientierte Führung ist nicht an einen bestimmten strukturellen Rahmen gebunden. Sie ist in vielen unterschiedlichen Strukturen mit unterschiedlichen Bezeichnungen möglich. So ist es etwa in einer kleinen Schule mit 20 Lehrkräften nicht unbedingt nötig, eine mittlere Führungsebene einzuziehen. Vorhandene funktionierende Strukturen können für die Umsetzung von Inklusion genutzt werden. Allerdings plädieren wir dafür, dass jede Schule mindestens eine Inklusionskoordinatorin/einen Inklusionskoordinator hat und größere Schulen unbedingt eine Steuergruppe Inklusion einsetzen (siehe Kapitel 5.1.1 und 5.1.6).
- Nutzt man vorhandene Strukturen, ist es auf jeden Fall wichtig, Zuständigkeiten klar zu artikulieren und nachprüfbar zu kodifizieren – etwa in einem SchulWiki, einem Leitbild, einer Programmmappe etc.
- Es ist ein großer Fehler zu glauben, Führung bedürfe nur eines unverbindlichen Zurufs. Wir empfehlen deshalb an vielen Stellen des Stufenkonzepts Ziele, Zuständigkeiten, erwünschte Handlungen zu kontraktieren, das heißt, sie schriftlich niederzulegen.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Verständigung von Schulleitung und mittlerer Führungsebene über Kommunikationswege und Zuständigkeiten, Fixierung bzw. schriftliche Niederlegung, ggf. Kontraktierung der Kommunikationswege und Zuständigkeiten.
Jahr 2	Besuch einer Fortbildung von Schulleitung und mittlerer Führungsebene zum Thema ethische Führung. Austausch über Führungsmodalitäten unter Berücksichtigung der skizzierten Prinzipien ethischer Führung.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Führungspersonen nach außen eine ablehnende Haltung gegenüber Inklusion und Diversität vertreten oder diese negativ konnotieren; Führung bedeutet, Vorbild zu sein, mit gutem Beispiel voranzugehen und in der Schule ein entsprechendes Bewusstsein anzustoßen.
- Führung, aus welchen Gründen auch immer, einzelne Personen und Gruppen einseitig bevorzugt und hier intransparent agiert; vielmehr muss Führung die Interessen aller berücksichtigen und in Entscheidungsprozessen bedenken.
- Aufgaben ungleich verteilt und immer wieder an die gleichen Personen delegiert werden.
- Transparenz und Einbezug aller dazu führen, dass keine Führung mehr stattfindet und niemand „den Hut auf hat“; trotz Partizipation ist Führung wichtig.
- das Prinzip der Autonomie und Partizipation mit dem Autonomie-Paritätsmuster verwechselt wird. Führung eröffnet Spielräume für Partizipation und Autonomie, gibt aber den Anspruch einer Steuerungsfunktion nicht auf.



5.1.5 Unterricht entwickeln

Ausgangssituation

- Die Frage, ob Inklusion einer „inkluisiven Didaktik“ bedürfe, ist in der Forschung bislang nicht geklärt. Unbestritten ist allerdings die Notwendigkeit adaptiver Unterrichtsgestaltung, die individuelle Förderung Einzelner möglich und die Heterogenität der Klasse produktiv nutzbar macht. Hierfür ist nicht zuletzt die Förderplanung eine wichtige Basis.
- Obwohl Lehrkräfte eine durchaus positive Haltung gegenüber Inklusion haben, fühlen sie sich häufig nicht kompetent, diese umzusetzen. Dies gilt für die Stadt München ebenso wie (inter)nationale Forschungsbefunde dies zeigen. Die Gestaltung inklusiven Unterrichts nimmt hier eine prominente Rolle ein. Zu wissen, wie inklusiver Unterricht gestaltet werden kann, welche Kriterien zu berücksichtigen sind, steigert das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrkräften, welches wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf ist.
- Die Befragung zeigt, dass Veränderung von Unterricht und die Adaption an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zwar als bedeutsam angesehen werden, die Umsetzung allerdings aktuell sehr divergent ausfällt. Ein Beispiel: Während knapp die Hälfte der Lehrenden angibt, der Unterricht berücksichtige individuelle Zugänge zu Lerninhalten, stimmen die Lehrkräfte der Existenz eines Förderplans für alle Schülerinnen und Schüler mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf kaum zu; Lehrende scheinen also derzeit vielfach eher „intuitiv“ zu unterrichten, weniger auf Basis fundierter Planung.
- Die Gruppendiskussionen spiegeln die Notwendigkeit differenzierter Unterrichtsformen, unterschiedlicher Sozialformen des Unterrichts und Materialien, die den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden, wider. Differenzierender, an die Bedürfnisse der Schülerschaft angepasster Unterricht ist zentral für gelingende Inklusion.
- Neben kognitiver Teilhabe kommt der sozialen Partizipation im Unterricht eine wichtige Rolle zu.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen zur Entwicklung von Unterricht beziehen sich zum einen auf die Gestaltung und Adaption von Unterricht, zum anderen darauf, Möglichkeiten sozialer Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Unterricht zu schaffen.

Die im deutschsprachigen Bereich gegenwärtig wissenschaftlich populärste Art, über die Gestaltung von Unterricht nachzudenken, wird als Angebots-Nutzungsmodell bezeichnet. In der Schweiz wird dieses Modell propagiert durch Personen wie Fend (1998) und Reusser (1998), in Deutschland ist das Modell von Helmke (2009) weit verbreitet. Einfach zusammengefasst lautet die Grundidee dieser Modelle: Unterricht ist ein Angebot, welches von Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann, aber nicht genutzt werden muss. Die Akzeptanz des Angebots Unterricht ist dann besonders groß, wenn Unterricht intensiv an die Voraussetzung der Schülerinnen und Schüler anknüpft – mit anderen Worten: Unterricht muss adaptiv sein.

Für inklusiven Unterricht bedeutet dies, dass er besonders viele unterschiedliche Voraussetzungen adressieren muss. Wie in Kapitel 2.4.7 ausgeführt, gibt es in der Wissenschaft zum gegenwärtigen Zeitpunkt keinen Konsens darüber, welches Modell oder



welche Modelle für einen inklusiven Unterricht besonders geeignet sind. Wir schlagen aus der Vielzahl der Modelle einige ausgewählte vor, welche uns besonders geeignet scheinen, den Unterricht auch an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sinnvoll zu verändern.

Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Unterricht mit Blick auf Adaption und Partizipation orientieren sich an folgenden Modellen:

1. Das erste Modell orientiert sich an dem von Fischer, Heimlich, Kahlert und Leigemann (2014) entwickelten Leitfaden zur „Profilbildung inklusive Schule.“ Es bietet eine Kriterienliste inklusiver Unterrichtsgestaltung mit einem systemischen Blick auf das Gesamtsystem Schule und berücksichtigt auch kooperative Formen der Unterrichtsgestaltung in Teams und der teamorientierten Reflexion über gelungenen und misslungenen Unterricht. Es orientiert sich in mancherlei Hinsicht an der Qualitätsskala inklusiver Schulentwicklung, die von Heimlich entwickelt und in Bayern in verschiedenen Projekten propagiert und installiert wird (siehe beispielsweise Heimlich & Wilfert de Icaza, 2014).
2. Das zweite Modell ist das TARGET-Modell von Ames (1992). Dieses kann als prozessorientierte Anweisung für Lehrkräfte verstanden werden, Unterricht inklusiver zu gestalten. Es bietet sechs einfach zu memorierende Dimensionen, über Unterrichtsgestaltung nachzudenken. Basis dieses Modells sind u.a. diverse Motivations- und Anerkennungstheorien. Beide Modelle sind kompatibel mit vielen Unterrichtsplanungsmodellen.
3. Die Frage der Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Voraussetzungen adressiert Modelle, die sich mit den Sozialstrukturen in der Klasse auseinandersetzen, beispielsweise „Circle of Friends“ und „Stay, Play, Talk“.
4. Die aufgeführten Modelle sollen zu folgenden Handlungen führen. Sie sollen
 - die Grundlage bilden für Teambesprechungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts an einer Schule.
 - die Grundlage sein für eine gegenseitige Hospitation in der Schule im Kontext von Inklusion und Diversität.
 - Leitfragen für Schulentwicklungsprozesse im Kontext Unterrichtsentwicklung darstellen.
 - Lehrkräften individuell helfen, ihren Unterricht adaptiver zu gestalten.
5. Damit die Modelle diese Funktionen ausüben können, müssen sie in der Breite vermittelt und an die Bedingungen der Schulen angepasst werden. Hieraus ergibt sich die wichtige Handlungsempfehlung: Die Modelle in Fortbildungen etwa am Pädagogischen Institut in München, der LMU München oder SchiLFs breitflächig bekanntzumachen und die Einsatzmöglichkeiten fallorientiert zu erproben.

Im Folgenden werden alle Modelle in Kurzform skizziert.

1. Die ProfII-Kriterien gelungenen inklusiven Unterrichts

Fischer et al. (2014) bieten Leitfragen an, über die Veränderung in Hinblick auf inklusiven Unterricht nachzudenken. Im Folgenden stellen wir einen Auszug aus den Fragen (Formulierung in enger Anlehnung an die Autoren) dar, die sich eher allgemein auf Unterricht beziehen. Spezielle Fragen zur Förderorientierung werden nur im ersten Fragenblock genannt. Im Kontext Förderkultur werden weitere Fragen erwähnt.



Leitfragen zu: Kinder und Jugendliche mit individuellen Förderbedürfnissen

- Sonderpädagogische Förderschwerpunkte werden in die individuelle Förderung mit einbezogen.
- Alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen förderdiagnostischen Bericht als Grundlage für die individuelle Förderung.
- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Förderplan.
- Die Lernausgangslage und die Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig überprüft.
- Alle Schülerinnen und Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen.

Leitfragen zu: Individuelle Zugänge

- Macht der Unterricht neugierig (Sachebene)?
- Aktiviert der Unterricht den Wunsch, etwas zu wissen, zu können und/oder zu verstehen (personale Ebene)?
- Wird die Motivationswirkung von Kooperationen genutzt (interpersonale Ebene)?
- Werden Erfolgserlebnisse zur Entwicklung von Motivation ermöglicht (Erfolgsmotivation)?
- Besteht für alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, an ihren Erfahrungen anzuknüpfen?
- Haben alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihr Vorwissen und bereits vorhandenes Können sinnvoll in den Unterricht einzubringen?
- Bekommen die Schülerinnen und Schüler verständliche und handlungsrelevante Hinweise für den Umgang mit Misserfolgserlebnissen?

Leitfragen zu: Unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen

- Lässt der Unterricht unterschiedliche Lerntempi zu?
- Werden Unterschiede im Abstraktionsvermögen, in der Gedächtnisleistung und in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit hinreichend berücksichtigt?
- Macht der Unterricht hinreichend von inhaltlichen und methodischen Differenzierungsmöglichkeiten Gebrauch? Bietet der Unterricht Kooperationsmöglichkeiten, sodass die Schülerinnen und Schüler auch miteinander und voneinander lernen?
- Werden Beiträge der Schülerinnen und Schüler gezielt für den Fortgang des Unterrichts genutzt?
- Trägt ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht zum Aufbau und Erhalt von Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit bei?
- Sind Leistungserwartungen angemessen?
- Erfolgt eine ausgewogene Orientierung an kriterialen und individuellen Leistungsnormen?

Leitfragen zu: Verständlichkeit und Transparenz

- Wird dafür gesorgt, dass alle Schülerinnen und Schüler die für ihre Aktivitäten wichtigen Informationen und Impulse angemessen verstehen können (akustisch und inhaltlich)?
- Wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler über hinreichende Voraussetzungen verfügen, um den Erwartungen an ihr Denken und Handeln entsprechen zu können?
- Gibt es hinreichend Zeit für die Schülerinnen und Schüler, Anforderungen zu verstehen und Unklarheiten auszuräumen?
- Ermuntern die Lehrenden, Nachfragen zu stellen und Hilfen zu erbitten?
- Wird die Sinnhaftigkeit von Erwartungen und Anforderungen angemessen erfahrbar?
- Vermeidet der Unterricht die Vermengung von Lern- und Leistungssituationen?



-
- Sind Leistungserwartungen für alle Schülerinnen und Schüler deutlich erkennbar?
-

Leitfragen zu: Lernförderliches Klima

- Sind im Unterricht Regeln für einen angemessenen Umgang miteinander erkennbar?
 - Wird Respekt gegenüber dem anderen sowie Verlässlichkeit, Verantwortung, Fürsorge und Fairness gefördert und gepflegt?
 - Werden Schülerinnen und Schüler entwicklungsgerecht bei der Aufstellung und Überwachung von Regeln einbezogen?
 - Zeigen die Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern Zugewandtheit, Geduld, Freundlichkeit, Humor?
 - Lassen die Lehrkräfte Freude am Unterrichten und Interesse für ihr Fach erkennen?
-

Leitfragen zu: Unterricht und Teamkooperation

- Trägt das Team für den Unterricht und für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam Verantwortung?
 - Kann sich jedes Mitglied mit seinen fachlichen Schwerpunkten und persönlichen Stärken einbringen?
 - Ist der Umgang im Team achtsam und wertschätzend?
 - Wird mit Meinungsverschiedenheiten offen umgegangen und Kritik zugelassen?
 - Werden Konsequenzen gemeinsam getragen (z.B. „gescheiterte“ Unterrichtssequenzen, Kritik von außen)?
 - Gibt es die Gelegenheit, sich über den (Erfolg des) Unterricht(s) und [und der damit zusammenhängenden] Erziehungsmaßnahmen gemeinsam und zu regelmäßigen Zeiten auszutauschen?
-

Die großen Themen dieser Leitfragen sind die gezielte Förderung auf der Basis von Förderplänen, die Aktivierung von Schülerinnen und Schülern durch Anerkennung, Erfolgserlebnisse und Kompetenzerlebnisse, die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernzugänge in den Dimensionen Lerntempo, Abstraktionsvermögen, Kooperation und angemessene Leistungserwartungen.

Eine wichtige theoretische Rolle nimmt in diesem Kontext das EIS-Modell von Jerome Bruner (1974) ein. Für inklusiven Unterricht bedeutet dieses Modell, möglichst unterschiedliche Repräsentationsformen von Aufgaben und Inhalten zu wählen, um den unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. Repräsentationsformen sind gemäß dem EIS Modell: das **E**naktive, die Repräsentation durch Handlungen, das **I**konische, die Repräsentation durch Modelle, Abbildungen; das **S**ymbolische, die Repräsentation durch Zeichen, Text etc. Üblicherweise wird zu Recht angenommen, dass symbolische Repräsentationsformen überwiegen und nicht für alle Schülerinnen und Schüler geeignet sind (Weiß, 2018).

2. Das TARGET-Modell

Das TARGET-Modell von Ames (1990, 1992) lässt sich als ein Modell inklusiven Unterrichts verstehen, das sechs Dimensionen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Diese dienen dem Ziel, Unterricht maximal adaptiv für viele unterschiedliche Voraussetzungen zu gestalten.

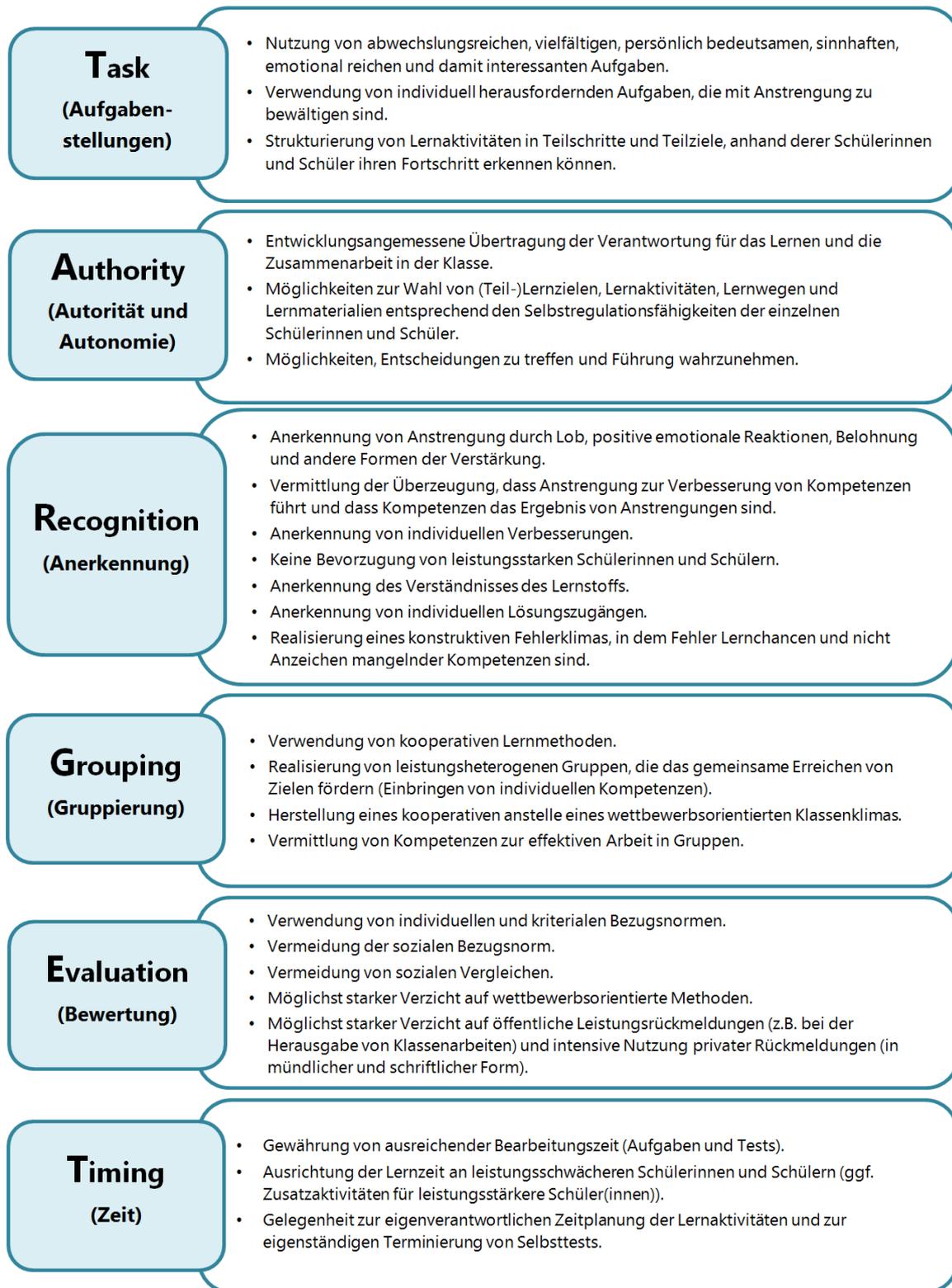


Abbildung 45: Das TARGET-Modell von Ames (in Anlehnung an Dresel & Lämmle, 2011)

- Ausgangspunkt sind die Aufgabenstellungen („Task“), welche den Kern modernen handlungsorientierten Unterrichts bilden und möglichst viele Lernzugänge ermöglichen sollen.
- Bei der Dimension Autorität und Autonomie („Authority“), geht es einerseits darum, die Autonomie für alle Schülerinnen und Schüler in einem gegebenen Rahmen zu



ermöglichen und gleichzeitig für alle („All Means All“) Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen.

- Die dritte Dimension Anerkennung („Recognition“) thematisiert die verschiedenen Formen von Anerkennung, die nicht unbedingt an Leistung gebunden sind.
- Die Dimension Gruppierung („Grouping“) spielt im inklusiven Unterricht ebenfalls eine besondere Rolle. Je nachdem, welche Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mitbringen, sind verschiedene Kooperationsmöglichkeiten sinnvoll oder nicht sinnvoll. Eine besondere Aufmerksamkeit erfährt hier die Bevorzugung kooperativer Formen gegenüber wettbewerbsorientierten Formen.
- Die Dimension Bewertung („Evaluation“) will für unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe sensibilisieren. Es geht wesentlich um eine Bevorzugung individueller und kriterialer Bezugsnomen gegenüber sozialen Vergleichen.
- Die letzte Dimension, Zeit („Timing“), hat jetzt schon eine große praktische Bedeutung, denn Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Lerntempi, können häufig Nachteilsausgleiche in Form von Zeit in Anspruch nehmen.

3. Die Rolle der sozialen Partizipation der Schülerinnen und Schüler

Sowohl im Modell von Fischer et al. als auch im Modell von Ames spielt explizit und implizit die Frage der Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Voraussetzungen eine wichtige Rolle. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an den Forschungsbefund, dass soziale Ausgrenzung in inklusiven Settings eher steigt als sinkt. Ein erschütternder Befund, der auch international immer wieder repliziert wurde. Um diesem Effekt der Ausgrenzung im Unterricht entgegenzuwirken und ihn positiv durch Partizipation zu füllen, bedarf es, sich mit den Sozialstrukturen von Schülerinnen und Schülern der Klasse auseinanderzusetzen. Auf zwei Modelle seien besonders hingewiesen: „Circle of Friends“ und „Stay, Play, Talk“.

Circle of Friends

Das Modell „Circle of Friends“, entwickelt von Falvey, Forest, Pearpoint und Rosenberg (2000), geht davon aus, dass die sozialen Beziehungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf bzw. denen in schwierigen Lebenslagen unterschiedlich aussehen. Die Abbildung 45 verdeutlicht dies.

Schülerinnen und Schüler verfügen üblicherweise über ein breit gestreutes soziales Netz, in dem professionelle Begleiterinnen und Begleiter eine untergeordnete Rolle einnehmen. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf haben einen Kreis von engen Vertrauten, wie Geschwister oder Eltern, wenig Freundinnen und Freunde und Bekannte, aber viele professionelle Begleiterinnen und Begleiter, die sich in ihrem sozialen Umfeld befinden.

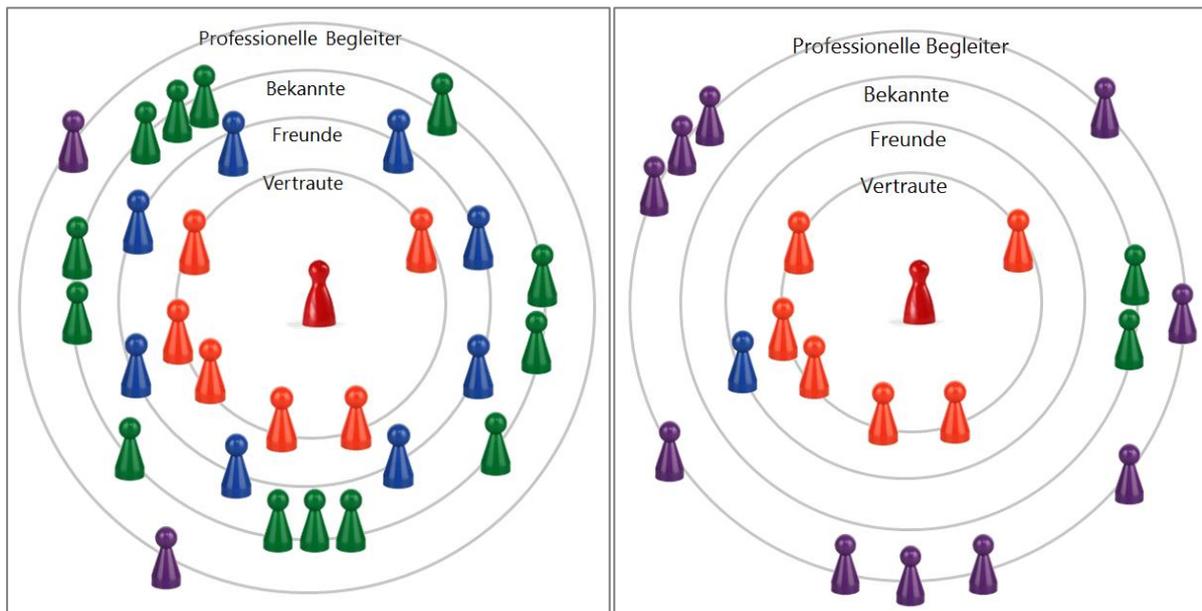


Abbildung 45: Circle of Friends – das soziale Netz von Schülerinnen und Schülern
 Links: Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf, nicht in einer schwierigen Lebenslage
 Rechts: Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, in schwierigen Lebenslagen

Im Sinne des Modells von Ames sind Lehrkräfte aufgefordert, Sozialstrukturen zu analysieren und über Modelle von Kooperation nachzudenken, die soziale Beziehungen ermöglichen.

Stay, Play, Talk

Das Modell „Stay, Play, Talk“ (Barber, Saffo, Gilpin, Craft & Goldstein, 2016; Kohler, Greteman, Raschke & Highnam, 2007), eher für den Kindergarten und die Primarstufe entwickelt, aber auf die Sekundarstufe übertragbar, geht von einem sogenannten Buddy-System aus.

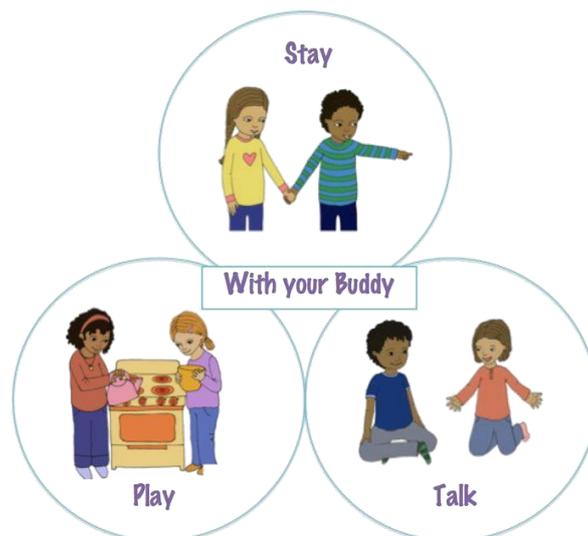


Abbildung 46: Stay, Play, Talk

Die Grundidee ist, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenverband einen besonderen Nächsten, einen Buddy, haben, in dessen Nähe sie sich möglichst aufhalten sollen, mit dem sie wenigstens ab und zu spielen und sprechen. Solche Systeme eines



besonderen Nächsten sind keine moderne Entwicklung, wir finden sie als besondere Typen von Mentorensystemen schon in der Reformpädagogik oder gar schon in der Erziehung der Jesuiten. Die Etablierung solcher Systeme im Unterricht will sozialer Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf entgegenwirken.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung und Entwicklung einer Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu adaptiver Unterrichtsgestaltung und Förderplan und durch das PI München; ggf. mit Unterstützung durch die LMU München.
Jahr 2	Durchführung der Fortbildung zu Unterrichtsgestaltung und Förderplanung mit Lehrenden verschiedener Schulen. Testung von Modellen der Partizipation von Schülerinnen und Schülern wie „Stay, Play, Talk“ an den Einzelschulen.
Jahr 3	Multiplizierung der Fortbildungen in SchiLFs an den Schulen. Implementierung von Modellen wie „Stay, Play, Talk“ an den Schulen.
Jahr 4	Planung und Durchführung adaptiver Unterrichtsgestaltung an den Einzelschulen, basierend auf Förderplänen.
Jahr 5	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Planung von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf ohne Förderplan erfolgt, der die individuelle Lernausgangslage berücksichtigt.
- „Differenzierung“ zu „Stigmatisierung“ führt und als „Sonderstatus“ gelabelt wird.
- Unterricht als Aufgabe der einzelnen Lehrkraft, nicht als Teamaufgabe verstanden wird.
- „Stay, Play, Talk“ falsch interpretiert wird; Schülerinnen und Schüler können natürlich nicht die Aufgaben von Fachpersonal übernehmen oder deren Unterstützung ersetzen.

5.1.6 Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren an der Einzelschule festlegen

Ausgangssituation

- Inklusion, Diversität und das Miteinander verschiedener Professionen und Disziplinen bringen Fragen, Anliegen, Bürokratie etc. mit sich und erfordern Koordination und klare Zuständigkeiten, auch um für Transparenz, Effizienz und schnelle Lösungen zu sorgen. Zudem können Informationen und klare Strukturen Unsicherheiten reduzieren und eine positive Haltung gegenüber der Inklusion begünstigen.
- Die Ergebnisse der Befragung verweisen auf eine unübersichtliche Lage an städtischen Münchner Schulen darüber, ob an der Einzelschule bereits eine Person mit dem Thema Inklusion betraut wurde.



- Den Gruppendiskussionen folgend besteht ein intensiver Wunsch nach fixen Zuständigkeiten an der Schule, wie feste Ansprechpartnerinnen und -partner oder Beauftragte für Inklusion, die die Informationen bündeln, Abläufe und interne Kooperationen koordinieren, mit externen Partnerinnen und Partnern vernetzt sind, Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler in die Wege leiten und Anlaufstelle für Stadt, Schülerschaft oder Eltern sind. Auch die geschilderten schwierigen Situationen verweisen auf die Notwendigkeit solcher fixer Personen bzw. die positiven Folgen, werden diese implementiert.

Handlungsempfehlungen

Einige städtische Schulen in München geben an, dass es bei ihnen bereits jemanden gibt, der mit dem Thema Inklusion beauftragt ist. Allerdings: Zum einen trifft das nicht für alle Schulen zu, zum anderen bestehen für dieses „Amt“ meist keine einheitliche Aufgabenzuweisung, kein formaler Rahmen etc. und die Aufgabe wird im Rahmen der regulären Tätigkeit erledigt. Daher wird empfohlen, dass jede Schule verbindlich eine Inklusionskoordinatorin/einen Inklusionskoordinator bzw. eine entsprechende Personengruppe benennt, für dessen/deren Tätigkeit ein formaler Rahmen zu schaffen ist.

Handlungsempfehlungen für die Implementierung von Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren sind:

1. Eine Schule muss eine Inklusionskoordinatorin/einen Inklusionskoordinator benennen. Alternativ kann die im Zuge von Schulentwicklung implementierte Steuergruppe diese Aufgabe übernehmen oder der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator zumindest zuarbeiten und sie/ihn unterstützen.
2. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe ist zentrale Ansprechperson für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Lehrkräfte, die Schulleitung sowie externe Kooperationspartnerinnen und -partner in allen Anliegen hinsichtlich Inklusion.
3. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe steht überdies im Austausch mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt (siehe Kapitel 5.3.2) und im Bedarfsfall mit dem Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) sowie weiteren internen und externen Partnerinnen und Partnern.
4. Über die Festlegung zu leistender Aufgaben hinaus bedarf es für diese Tätigkeit eines formalen Rahmens, dies in Form von Anrechnungsstunden sowie einer entsprechenden Qualifikation bzw. Fortbildung. Zu denken ist hier an Stunden aus dem flexiblen Pool, über den eine Schule verfügen kann (siehe Kapitel 5.3.4).

1. Eine Schule muss eine Inklusionskoordinatorin/einen Inklusionskoordinator benennen. Alternativ kann die im Zuge von Schulentwicklung implementierte Steuergruppe diese Aufgabe übernehmen oder der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator zumindest zuarbeiten und sie/ihn unterstützen.

- Jede Schule muss eine oder mehrere Personen benennen, die als Ansprechpartnerinnen und -partner für Inklusion an der Schule fungieren. Je nach Schulgröße, individuellen Gegebenheiten einer Schule etc. können dies eine einzelne



oder mehrere Personen sein. Es bietet sich die für Schulentwicklung initiierte Steuergruppe dazu an.

2. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe ist zentrale Ansprechperson für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Lehrkräfte, die Schulleitung sowie externe Kooperationspartnerinnen und-partner in allen Anliegen hinsichtlich Inklusion.

- Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe hat den Auftrag, alle in der Schule anfallenden Anliegen im Feld Inklusion und Diversität zu koordinieren. Das bedeutet nicht, dass für alle Anliegen direkt an der Schule Lösungen gefunden werden müssen, sondern Aufgabe kann auch die Weiterleitung eines Anliegens an die zuständige externe Stelle sein.
- Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe fungiert als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner und Mediatorin/Mediator für und zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, Lehrkräften und externer Unterstützung. Sie/er beantwortet organisatorische Fragen und kommuniziert Hilfen, informiert die Kolleginnen und Kollegen über Entwicklungen zu Inklusion bei der Stadt oder anderen relevanten Institutionen, wie z.B. bei externen Kooperationspartnerinnen und -partnern.

3. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe steht überdies im Austausch mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt (siehe Kapitel 5.3.2) und im Bedarfsfall mit dem Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) sowie weiteren internen und externen Partnerinnen und Partnern.

- Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe Inklusion ist der Kontakt nach außen und nimmt in dieser Funktion auch Anfragen von außen (z.B. der Stadt München, von Behörden, Jugendamt, anderen externen Kooperationspartnerinnen/-partnern) entgegen. Ebenso richtet sie diesbezügliche Fragen und Anliegen der Schule nach außen, kommuniziert diese beispielsweise an die Ansprechpersonen für Inklusion bei der Stadt München. Mit dem Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK) korrespondiert die Steuergruppe im Bedarfsfall ebenfalls.
- Wenn die Ansprechpartnerinnen und -partner für Inklusion bei der Stadt München (siehe Kapitel 5.3.2) mit festgelegten Ansprechpersonen an den Schulen kooperieren, entsteht ein stabiles und verlässliches Kommunikationsnetz. Und an die Ansprechpartnerinnen und -partner der Stadt lassen sich auch Anliegen delegieren bzw. mit diesen gemeinsam klären.

4. Über die Festlegung zu leistender Aufgaben hinaus bedarf es für diese Tätigkeit eines formalen Rahmens, dies in Form von Anrechnungsstunden sowie einer entsprechenden Qualifikation bzw. Fortbildung. Zu denken ist hier an Stunden aus dem flexiblen Pool, über den eine Schule verfügen kann (siehe Kapitel 5.3.4).

- Die zu leistenden Arbeiten sind nicht zusätzlich zum regulären Stundendeputat zu leisten. Die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe sollte Anrechnungsstunden für ihre Arbeit erhalten. Zu denken ist an einen flexiblen Stundenpool (Kapitel 5.3.4).



- Anrechnungsstunden können entweder einer Person zugeteilt werden oder auf die Steuergruppe verteilt werden. Für die Vergabe der Anrechnungsstunden sind Kriterien zu benennen, beispielsweise nach der Größe der Schule, der Zahl der dort unterrichtenden Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, Sprachschwierigkeiten etc. Über die Verteilung sollte die Einzelschule selbst entscheiden und hier flexibel handeln können.
- Zusätzlich sollte die Funktion mit einer entsprechenden Qualifikation bzw. Fortbildung verbunden sein, in der wesentliche Informationen für die Tätigkeit vermittelt werden.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung und Entwicklung einer Fortbildung zur Qualifikation von Inklusionskoordinatorinnen/Inklusionskoordinatoren durch das PI München.
Jahr 2	Festlegen einer Inklusionskoordinatorin/eines Inklusionskoordinators an jeder Schule.
	Durchführung der Fortbildung für Inklusionskoordinatorinnen/Inklusionskoordinatoren.
	Einrichtung des formalen Rahmens für die Inklusionskoordinatorin/den Inklusionskoordinatoren (Deputats-Ermäßigung, Arbeitsplatz, an dem telefoniert werden kann etc.)
Jahr 3	Erstes Treffen aller Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren auf Stadt-Ebene.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- beispielsweise Schulpsychologinnen/Schulpsychologen oder Beratungslehrkräfte dieser Funktion neben ihrer „regulären“ Tätigkeit und innerhalb ihres regulären Stundendeputats nachgehen.
- die Deputatsreduktion nicht die realen Bedingungen an der Schule abbildet: Auch kleine Schulen mit wenigen Jugendlichen können viele Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf haben; es darf nicht ausschließlich von der Größe der Schule auf die benötigten Anrechnungsstunden für die Inklusionskoordinatorin/den Inklusionskoordinatoren geschlossen werden.
- die Anrechnungsstunden für die Inklusionskoordination nicht für die genannten koordinativen Tätigkeiten verwendet werden, sondern die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator mit Stundenermäßigung beispielsweise Vertretungsunterricht abhalten muss.
- nach Beauftragung der Inklusionskoordinatorin/des Inklusionskoordinators Inklusion „als Sache dieser Person“ angesehen und an diese „abgetreten“ wird; Inklusion muss eine gemeinsame Aufgabe der Schule und des Kollegiums sein.
- die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator und die beschriebenen Dienstwege übergangen werden, indem sich beispielsweise einzelne Lehrkräfte selbst direkt an die zentrale Anlaufstelle der Stadt (siehe Kapitel 5.3.2) oder das Münchner Inklusions-



Kompetenzzentrum (siehe Kapitel 5.3.3.1) wenden; alle Fragen, Anliegen etc. einer Schule laufen bei der Inklusionskoordination zusammen und werden dann erst an die zentrale Anlaufstelle bei der Stadt weitergeleitet.

- die Schulleitung die Inklusionskoordinatorin/den Inklusionskoordinator bzw. die die Steuergruppe Inklusion übergeht, in ihrer Funktion nicht ernst nimmt oder hinsichtlich Inklusion Entscheidungen trifft, ohne Rücksprache zu halten oder zumindest zu informieren.



1.2 Akteurin/Akteur externe Kooperationspartnerinnen und -partner

Die Empfehlungen des Stufenkonzepts hinsichtlich schulexterner Partnerinnen und Partner umfassen

1. Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern, die eine Schule einerseits mit Blick auf Unterstützung und Entlastung, im Besonderen hinsichtlich Inklusion und Diversität, initiiert sowie andererseits im Rahmen ihres Bildungsauftrags eingeht (z.B. berufliche Schulen und Ausbildungsbetriebe) (5.2.1),
2. Kooperationsmöglichkeiten an der Schnittstelle zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen (Realschule, Gymnasium) mit Blick auf den Übertritt von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, mit Migrationshintergrund etc. (5.2.2) und
3. die Interaktion und Zusammenarbeit mit den Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, im Kontext ethisch-kultureller Heterogenität etc. („Erziehungs-/Bildungspartnerschaften“) (5.2.3).

1.2.1 Gestaltung der Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern

Ausgangssituation

- Inklusion setzt eine Vernetzung mit dem Umfeld voraus. Außerschulische Kooperationen dienen der Unterstützung, z.B. durch Beratungsstellen oder kulturelle Einrichtungen, aber auch der Erfüllung des Bildungsauftrags, z.B. durch Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben. Die meisten städtischen Schulen verfügen über viele externe Partnerinnen und Partner zur Förderung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Kultur, Sprache, berufliche Orientierung etc.
- Die Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern wird als wertvoll für die Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler angesehen; allerdings sind Problemlagen dokumentiert, wie eine kaum zu überblickende Fülle an externen Partnerinnen und Partnern, fehlende Koordination und Mehrarbeit (statt Entlastung) durch nichtgelingende Partnerschaften.
- In den Gruppendiskussionen zeigt sich insbesondere Unzufriedenheit der beruflichen Schulen mit der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben; es werden Klagen geäußert, dass Betriebe Inklusion nicht als eine gemeinsam anzugehende Aufgabe betrachten, sondern diese auf die Schulen „abwälzen“. Es besteht der Wunsch, Ausbildungsbetriebe „mehr in die Pflicht zu nehmen“ und einen intensiveren Austausch verbindlich zu machen.

Handlungsempfehlungen

Hinsichtlich der Handlungsempfehlungen gilt zu berücksichtigen, dass es externe Partnerinnen und Partner gibt, bei denen Schulen selbst über die Kooperation, eine Kontaktaufnahme, die Art und Gestaltung sowie die Dauer, entscheiden können. Schulen bestimmen somit, ob sie eine Kooperation initiieren, fortführen oder (wieder) einstellen wollen. Solche Kooperationen gibt es z.B. mit externen Unterstützungssystemen wie privaten Initiativen und Vereinen, medizinischen/therapeutischen Einrichtungen, kulturellen



Angeboten, Beratungsstellen, aber auch städtischen Einrichtung wie den BildungsLokalen oder der Polizei.

Darüber hinaus sind auch Kooperationen in den Blick zu nehmen, die sich eine Schule nicht aussuchen kann bzw. keinen Einfluss darauf nehmen kann, ob sie diese eingetht und fortführt. Berufliche Schulen arbeiten im Rahmen ihres Bildungsauftrags mit Ausbildungsbetrieben sowie mit Kammern und Innungen zusammen. Diese Kooperationen als Teil des Bildungsauftrags können beispielsweise nicht einfach beendet werden.

Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Kooperationen zwischen Schulen und externen Partnerinnen und Partnern, mit Blick auf Inklusion und Heterogenität, sind:

1. Eine Schule muss laufend über Anbieter und Angebote informiert sein, mit denen sie eine nutzenbringende Kooperation eingehen könnte. Im Besonderen sind Angebote hinsichtlich Inklusion und Diversität zu beachten.
2. Die externen Kooperationen einer Schule sind von einer festen Person zu koordinieren, die den Überblick über alle externen Partnerinnen und Partnern behält.
3. Die Zahl an externen Kooperationen muss für die Schule bzw. Lehrkräfte überschaubar sein; zu viele externe Partnerschaften sind nur schwer sinnvoll zu nutzen.
4. Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern sollten einen Mehrwert möglichst für Lehrkräfte *und* für Schülerinnen und Schüler haben, sonst lohnen sie sich für eine Schule nicht. Führen sie zu Mehrarbeit statt zu Entlastung, dann werden sie zur Belastung. Kooperationen sind daher auf ihren Mehrwert hin zu bewerten.
5. Kooperationen müssen auf einem gemeinsamen Konzept von Schule und externen Partnerinnen und Partnern basieren, das der Zusammenarbeit zugrunde liegt, für beide Seiten konsensfähig ist und die zu leistenden Aufgaben dokumentiert.
6. Kooperationen müssen für beide Seiten verbindlich sein, damit sich alle Beteiligten der Zusammenarbeit verpflichtet fühlen, sich einbringen und den zu leistenden Beitrag erfüllen. Maßnahmen wie ein Kooperationsvertrag tragen zu dieser Verbindlichkeit bei.
7. Kooperationen sind im Sinne der Schülerinnen und Schüler von beiden Seiten auch dann nutzenbringend zu gestalten, wenn eine Kooperation (z.B. zwischen einer beruflichen Schule und Ausbildungsbetrieb) Teil des Bildungsauftrags ist. Auch hier erhöhen schriftliche Vereinbarungen oder zumindest genaue Absprachen die Verbindlichkeit.

1. Eine Schule muss laufend über Anbieter und Angebote informiert sein, mit denen sie eine nutzenbringende Kooperation eingehen könnte. Im Besonderen sind Angebote hinsichtlich Inklusion und Diversität zu beachten.

- Im Sinne der Vernetzung muss sich eine Schule laufend darüber informieren, auf welche Angebote und Anbieter sie im außerschulischen Umfeld zurückgreifen kann. Die diesbezügliche Landschaft an Anbietern von Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten ist einer ständigen Veränderung unterworfen und es werden laufend neue Angebote ins Leben gerufen, die Schulen nutzen können. Städtische, staatliche und private Träger reagieren auf gesellschaftliche und/oder soziale Veränderungsprozesse, wie dies gegenwärtig zu Inklusion, Zuwanderung/Flucht etc. geschieht, mit entsprechenden Angeboten der Zusammenarbeit. Solche Angebote bzw. Anbieter können auch über die einzurichtende Online-Plattform der zentralen Anlaufstelle für Inklusion zugänglich sein (siehe Kapitel 5.3.1).



2. Die externen Kooperationen einer Schule sind von einer festen Person zu koordinieren, die den Überblick über alle externen Partnerinnen und Partner behält.

- Externe Partnerinnen und Partner zu akquirieren, Kooperationen auf- und auszubauen, aber auch diese wieder zu beenden, ist mit koordinativem Aufwand verbunden, gleichzeitig aber dringend erforderlich. Häufig wissen Lehrkräfte einer Schule nicht, mit welchen externen Partnerinnen und Partnern andere zusammenarbeiten. Zudem: Die unterschiedlichen Nennungen der Kooperationspartnerinnen/-partner durch Lehrende und Schulleitungen in der Befragung zeigen, dass an einer Schule Lehrende auch nicht wissen, mit wem die Schulleitung kooperiert und ebenso auch die Lehrkräfte Kooperationen eingehen, von denen die Schulleitung nichts weiß (diese wurde möglicherweise darüber informiert, kann aber die Fülle an Kooperationen kaum überblicken).
- Um Diffusion zu vermeiden und gleichzeitig Synergieeffekte herzustellen, wenn viele Kooperationen gleichzeitig existieren, benötigt es eine Person, die die externen Partnerinnen und Partner koordiniert und alle Kooperationen im Blick hat. In Kapitel 5.1.6 des Stufenkonzepts wird die Etablierung einer Inklusionskoordinatorin/eines Inklusionskoordinators vorgeschlagen. Dieser Person kann auch die Aufgabe der Recherche, Pflege, Zusammenführung und Koordination der externen Partnerinnen und Partner zukommen. Vorgehen bzw. Aufgabenspektrum sind in dem entsprechenden Kapitel zu finden.
- Die koordinierende Person ist dafür verantwortlich, dass eine Schule insbesondere mit externen Partnerinnen und Partnern zusammenarbeitet, die die Anliegen von Inklusion und Diversität unterstützen.
- Besonders große Schulen beklagen „Kooperationskonfusion“. Eine Möglichkeit, an Schulen mit vielen externen Kooperationen Klarheit über externe Partnerinnen und Partner herzustellen, ist die Einrichtung einer Datenbank. Jede bestehende und neu initiierte Kooperation wird dort eingepflegt, im besten Fall versehen mit einigen Informationen zu Zielgruppe, Zweck sowie zu Form und Dauer. Das trägt dazu bei, dass sich Lehrkräfte über an der Schule bestehende externe Kooperationen informieren und für sie attraktiv erscheinende Partnerinnen und Partner auch für sich nutzen können.

Beispiel für die Struktur einer solchen (einfachen) Datenbank (z.B. in Excel):

Partner/Partnerin	Zielgruppe	Zweck	Form/Dauer	Sonstiges
Projekt Schule für alle	Schülerinnen und Schüler mit Sprachdefiziten	Einzelunterricht mit dem Ziel der Sprachförderung	Nachmittags, zwei Stunden jede Woche	Raum an der Schule nötig
...				

- Beim Einpflegen der Informationen in die Datenbank sind datenschutzrechtliche Richtlinien zu beachten, z.B. bei Kooperationen mit medizinischen und therapeutischen Einrichtungen, die für einzelne Schülerinnen und Schüler bestehen und bei Förderbedarf/Behinderung, chronische Krankheit/Wiedereingliederung, Trauma etc. nötig sind.



3. Die Zahl an externen Kooperationen muss für die Schule bzw. Lehrkräfte überschaubar sein; zu viele externe Partnerschaften sind nur schwer sinnvoll zu nutzen.

- Gibt es an einer Schule eine (sehr) große Zahl externer Partnerinnen und Partner, ist dies möglicherweise darauf zurückzuführen, dass es viele ähnliche Kooperationen gibt, die parallel nebeneinander laufen, von einzelnen Mitgliedern eines Kollegiums initiiert wurden und über die andere Mitglieder nicht Bescheid wissen. Möglicherweise laufen auch langjährige Kooperationen „unbeobachtet“ weiter, über deren Zweck sich an der Schule schon lange niemand Gedanken gemacht hat oder sich dafür zuständig fühlt.
- Die Anzahl an externen Partnerinnen und Partnern ist daher auf ein zu überblickendes Maß zu begrenzen, denn eine zu große Zahl führt zu Mehrarbeit und Belastung. Es ist daher abzuwägen, ob eine Kooperation hilfreich und wertvoll ist oder anders formuliert, ob man sie wirklich braucht oder ob man gar nicht erst eingeht bzw. beendet.

4. Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern sollten einen Mehrwert möglichst für Lehrkräfte *und* für Schülerinnen und Schüler haben, sonst lohnen sie sich für eine Schule nicht. Führen sie zu Mehrarbeit statt zu Entlastung, dann werden sie zur Belastung. Kooperationen sind daher auf ihren Mehrwert hin zu bewerten.

- Der Mehrwert bzw. das Urteil, ob eine externe Kooperation hilfreich und wertvoll ist, lässt sich an Kriterien zu Art und Funktion der Zusammenarbeit sowie an der Personengruppe, die von der Kooperation profitiert (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler), bemessen. Das Kriterienraster auf der nächsten Seite (Tabelle 90), entwickelt von Kiel, Syring und Scharfenberg (bisher unveröffentlicht), kann dazu genutzt werden, eine externe Kooperation auf ihren Nutzen für eine Schule hin zu bewerten.

5. Kooperationen müssen auf einem gemeinsamen Konzept von Schule und externen Partnerinnen und Partnern basieren, das der Zusammenarbeit zugrunde liegt, für beide Seiten konsensfähig ist und die zu leistenden Aufgaben dokumentiert.

- Ein solches Konzept kann viele der gerade skizzierten Kriterien für die Bewertung von (gelungenen) Kooperationen aufgreifen. Es regelt zum einen formale Aspekte, nämlich
 - welche Aufgaben und Funktionen eine externe Partnerin/ein externer Partner hat, z.B. in welchen Bereichen von Schule (Unterricht, Mittagsbetreuung, Einzelförderung, Beratung etc.) sie/er sich engagiert und welche Aufgaben sie/er dort übernimmt.
 - welchen Beitrag die Schule zu der Kooperation leistet, welche Aufgaben sie zu erfüllen hat (beispielsweise Bereitstellung von Räumen, Material, Technik etc.).
- Ein solches Konzept muss auch die Ziele der Zusammenarbeit, Modalitäten des Austauschs und der Weitergabe von Informationen festlegen (z.B. durch regelmäßige, verpflichtende Besprechungen, Evaluationen und/oder Berichte).



Tabelle 90: Kriterien für die Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern

Eine externe Kooperation ist dann wertvoll und hilfreich, wenn ...
... ein Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler besteht.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Schülerinnen und Schüler profitieren von der Kooperation, da sie beim Lernen Unterstützung erhalten, an einem Beratungs- und/oder Förderangebot teilnehmen können etc. ▪ Der externe Partner leistet einen Beitrag zur kulturellen Bildung der Schülerinnen und Schüler. ▪ Der externe Partner leistet einen Beitrag zur sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler. ▪ Der externe Partner leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. ▪ Die Schülerinnen und Schüler „sehen“ etwas anderes, da durch einen externen Partner ein neuer Blickwinkel oder zusätzliche Perspektiven auf einen Sachverhalt entstehen.
... die Schule und der Kooperationspartner gemeinsame Ziele verfolgen.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schule und externer Partner teilen gemeinsame Wertvorstellungen und Ziele zu Erziehung, Bildung und Umgang mit den Schülerinnen und Schülern; sie treffen dementsprechende Absprachen und einigen sich auf gemeinsame Ziele. ▪ Gemeinsame Projekte führen zu Vernetzung und zu einem Austausch, der von den Lehrkräften als gewinnbringend erlebt wird, z.B. für den eigenen Unterricht oder das Schul-/Klassenklima. ▪ Die Kooperation passt zur Ausrichtung der Schule, z.B. hinsichtlich Inklusion und Diversität, und stellt einen diesbezüglichen Gewinn für die Schule dar.
... sich der externe Partner auf die Schule einlässt und in die Kooperation investiert.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der externe Partner lässt sich auf das System Schule bzw. die Einzelschule ein und nimmt Hilfe und Veränderungsvorschläge/-wünsche von Seiten der Schule an. ▪ Der externe Kooperationspartner investiert Zeit in Absprachen.
... der externe Partner für zu leistende Aufgabe an der Schule auch wirklich geeignet ist.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falls erforderlich, ist der Partner pädagogisch und/oder didaktisch ausgebildet. ▪ Falls erforderlich, hat der Partner Erfahrung im Umgang mit schwierigen Situationen. ▪ Der Partner verfügt über Frustrationstoleranz. ▪ Der Partner gibt ehrliche Rückmeldung über seine Sicht auf die Zusammenarbeit. ▪ Der Partner arbeitet/erfüllt seine Aufgabe selbstständig. ▪ Der Partner ist flexibel, wenn unerwartete Ereignisse, Verschiebungen, Termine etc. eintreten.
... der formale Rahmen der Zusammenarbeit geregelt ist und als stimmig empfunden wird.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vereinbarungen werden von dem Partner verbindlich eingehalten. ▪ Die Zusammenarbeit mit dem Partner ist durch klare Zuständigkeiten geregelt. ▪ Die Kommunikationswege mit dem Partner sind kurz. ▪ Abläufe und Regelungen der Zusammenarbeit erfolgen effektiv und reibungslos. ▪ Die Zusammenarbeit ist durch gegenseitige Wertschätzung geprägt. ▪ Die Zusammenarbeit mit dem Partner wird als angenehm und stimmig empfunden.
... die Schule bzw. die Lehrerinnen und Lehrer durch den externen Partner Entlastung erfahren.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Kooperation bringt keinen zusätzlichen bzw. nur einen im Sinne des Nutzens für die Schülerinnen und Schüler vertretbaren Aufwand für die Lehrkräfte mit sich. ▪ Kosten und Nutzen einer Kooperation stehen in einem angemessenen, für die in der Schule Tätigen tragfähigen Verhältnis. ▪ Lehrerinnen und Lehrer erfahren Entlastung im Unterricht. ▪ Schule, Lehrkräfte und andere an der Schule tätige Professionen erfahren Entlastung im Schulalltag (beispielsweise in organisatorischen Aufgaben, durch zusätzliche Förderangebote etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Darüber hinaus umfasst das Konzept Fragen der Erziehung und Haltung. Lehrkräfte berichten von Belastung durch externe Partnerinnen und Partner, wenn diese in



Erziehungs- undhaltungsfragen eine andere Meinung vertreten und diese auch in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern kommunizieren (Weiß, Markowetz & Kiel, 2017). Dann entstehen Diffusion und Orientierungslosigkeit v.a. auf Schülerseite. Inklusion und Diversität erfordert daher zwingend eine Einigung und Festlegung in Erziehungs- undhaltungsfragen, der sich alle Seiten verbindlich verpflichten.

6. Kooperationen müssen für beide Seiten verbindlich sein, damit sich alle Beteiligten der Kooperation verpflichtet fühlen, sich einbringen und den zu leistenden Beitrag erfüllen. Maßnahmen wie ein Kooperationsvertrag tragen zu dieser Verbindlichkeit bei.

- Kooperationen haben nur einen Mehrwert, wenn sie von beiden Seiten als verbindlich angesehen und nicht „unterlaufen“ werden. Nur dann kann Vertrauen zwischen den Partnerinnen und Partnern entstehen.
- Forschungsbefunde zeigen, dass sich die Verbindlichkeit einer Absprache erhöht, wenn man ihr einen formalen Rahmen zugrunde legt, Vereinbarungen schriftlich fixiert und durch „Unterschrift besiegelt“. Man spricht hier von „Kontrakten“ (BMBF, 2010).
- Ein solcher Kontrakt, ein schriftlicher Kooperationsvertrag, erhöht die Verbindlichkeit, da er zum einen für beide Seiten Motivation und Anreiz sein kann, die festgelegten Ziele zu erfüllen und sich an gemeinsame Absprachen zu halten. Zum anderen: Geschieht das nicht, hat die andere Seite „etwas in der Hand“, um die Einhaltung bzw. Erfüllung einer Absprache oder Aufgabe anzumahnen. Zudem wird das Erreichen bzw. Nichterreichen von Zielen transparent gemacht und ein Urteil dahingehend ermöglicht, ob eine Kooperation dauerhaft lohnenswert ist oder sich eine Fortführung nicht lohnt.
- In einem solchen Vertrag lassen sich, wenn erforderlich, auch Rahmenbedingungen wie Dauer der Kooperation, beteiligte Personen, eventuelle Finanzflüsse, nötige Ressourcen sowie Modalitäten der Veränderung und Beendigung einer Zusammenarbeit festhalten.

7. Kooperationen sind im Sinne der Schülerinnen und Schüler von beiden Seiten auch dann nutzenbringend zu gestalten, wenn eine Kooperation (z.B. zwischen einer beruflichen Schule und Ausbildungsbetrieb) Teil des Bildungsauftrags ist. Auch hier erhöhen schriftliche Vereinbarungen oder zumindest genaue Absprachen die Verbindlichkeit.

- Im Sinne einer gelingenden Ausbildung bzw. Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf ließe sich auch die Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben intensivieren. Kriterien einer gelingenden Kooperation, wie die zuvor skizzierten, lassen sich auch auf die Zusammenarbeit zwischen beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben anwenden und können dieser einen (formalen) Rahmen wie auch (neue) Impulse geben. Modalitäten der Zusammenarbeit sind individuell zwischen den Partnerinnen und Partnern auszuhandeln und spezifischen Gegebenheiten (Art der Ausbildung, Art des Förderbedarfs etc.) anzupassen.
- Auch hier gilt: Werden Vereinbarungen schriftlich niedergelegt, lässt sich die Verbindlichkeit erhöhen und ein verlässlicher Rahmen schaffen. Element einer solchen Vereinbarung könnte die Form und Frequenz eines Austauschs sein, z.B. dass sich Schule und Ausbildungsbetrieb gegenseitig und über „aktuelle Entwicklungen“ bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf auf dem Laufenden halten.



- Im besten Fall führen Ausbildungsbetrieb (hier die zuständige Ausbildungsperson) und eine Lehrkraft regelmäßig Entwicklungsgespräche zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf. Solche Entwicklungsgespräche dienen u.a.
 - einem Austausch dazu, welche Aufgaben, Arbeitszeiten etc. eine Schülerin/ein Schüler im Betrieb hat, um Lehrkräften einen Einblick zu ermöglichen.
 - einem gegenseitigen Informationsaustausch über positive wie negative Veränderungen auf Schülerseite (Entwicklungsfortschritte, Problemlagen etc.),
 - Abwägungen, von welchen (zusätzlichen) Fördermaßnahmen, Bedingungen etc. eine Schülerin/ein Schüler profitieren könnte.
 - der Überlegung von Möglichkeiten, wie Schule und Betrieb gleichermaßen zur Inklusion bzw. dem Umgang mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler beitragen können (im Sinne der Inklusion als gemeinsam zu erfüllende Aufgabe).

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Überprüfung der bestehenden Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern durch die Schulen mittels der Kriterienliste hinsichtlich Nutzen und Gewinn für die Schule; Prüfung neuer Partnerinnen und Partner nach diesen Kriterien.
	Beenden von Kooperationen, die für die Schule als nicht nutzbringend bzw. überflüssig eingestuft werden.
Jahr 2	Eintrag aller Kooperationen, die beibehalten werden bzw. die neu hinzukommen, in eine Datenbank, die für alle zugänglich ist; dies kann die Aufgabe der Inklusionskoordinatorin/des Inklusionskoordinators sein (siehe Kapitel 5.1.6.)
	Festlegen gemeinsamer Ziele durch Schule und externe Partnerin/externen Partner; Einigung auf ein gemeinsames Konzept der Zusammenarbeit.
	Schriftliche Fixierung der Modalitäten von Zusammenarbeit und Austausch, von Zielen und Konzept in einem Vertrag; Unterzeichnung durch alle Beteiligten.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern zu einem „Outsourcing“ von Inklusion führen („Wir holen uns externe Unterstützung an die Schule, die für uns die Inklusion erledigt“); externe Partnerinnen und Partner können keine inklusive Schulentwicklung an der Einzelschule und keine Förderung im Unterricht ersetzen.
- die Hoffnung auf Entlastung zu ungefilterten und unüberlegten Kooperationen mit externen Partnerinnen und Partnern führt, ohne eine sorgfältige Auswahl vorzunehmen.
- eine externe Partnerin/ein externe Partner den Kooperationsvertrag unterläuft, ohne dass dies Konsequenzen hat, weil niemand die Verantwortung übernimmt.
- Kooperationen nicht gepflegt oder unbrauchbare Kooperationen beibehalten werden.
- Schule und externe Partnerin/Partner aneinander vorbeiarbeiten, weil keine Absprachen und kein gemeinsames Konzept bestehen, Ziele nicht festgelegt oder überprüft werden etc., sodass Synergieeffekte ausbleiben.



- die koordinierende Person die bestehenden Kooperationen nicht in der Schule transparent macht bzw. sich nicht mit der Steuergruppe austauscht, sodass weiterhin unklar bleibt, wer mit wem kooperiert; das kann auch passieren, wenn ein/e entsprechende/r Datenbank/Liste/Ordner etc. nicht gepflegt und aktualisiert wird.

5.2.2 Zusammenarbeit im Kontext Transition – abgebende Grundschule und aufnehmende weiterführende Schule – gestalten

Ausgangssituation

- Transitionen, wie der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, sind bedeutende Gelenkstellen in den Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen.
- Die Zusammenarbeit zwischen Grundschulen sowie Realschulen und Gymnasien ist eine wichtige Ressource, den Übergang für Kinder mit einem Förderbedarf ohne Brüche zu gestalten. Dies trifft gleichsam für Kinder mit Migrationshintergrund zu, für die an der Schnittstelle Grund-/weiterführende Schule eine sogenannte „sekundäre“ Benachteiligung dokumentiert ist (Becker, 2009; Becker & Beck, 2012).
- Durch fehlenden Austausch zwischen abgebender und aufnehmender Schule werden laufende Maßnahmen wie Nachteilsausgleich, Gutachten, differenzierter Unterricht etc. nicht an die aufnehmende Schule weiterkommuniziert. Dies hat Verzögerungen zu Folge, Testungen/Gutachten werden erneut (und somit doppelt) erstellt, Routinen, die sich bewährt haben, gehen verloren. All das ist mit Belastungserleben für Lehrende wie Schülerinnen und Schüler verbunden.

Handlungsempfehlungen

Schulische Transitionen verlaufen häufig nicht ohne Schwierigkeiten. Sie sind für viele Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern mit intensiven Entscheidungsprozessen, Abwägungen und auch Belastungserleben verbunden. Kinder und Jugendliche mit besonderen Bildungsvoraussetzungen sehen sich an solchen Übergängen häufig damit konfrontiert, einen Bruch in ihren Bildungsverläufen befürchten zu müssen, da es am Übergang zu Reibungsverlusten kommt. Dies geschieht v.a. dann, wenn Informationen zu laufenden (Förder)Maßnahmen beispielweise mit Blick auf Differenzierung, eingesetzte Belohnungssysteme, Nachteilsausgleich etc. nicht an die aufnehmende Schule weiterkommuniziert werden.

Solche Reibungsverluste gilt es zu verhindern und einen Austausch zwischen der abgebenden Grundschule und der/dem aufnehmenden Realschule/Gymnasium zu initiieren. Ein solcher Austausch findet bereits an einigen Schulen statt, ist aber an allen Schulen zu etablieren.

Zentrale Handlungsempfehlung für den Übertritt ist ein Übertrittsgespräch für jede Schülerin/jeden Schüler mit Förderbedarf, das durch die abgebende Schule und die aufnehmende Schule zu führen ist.

1. Ein solches Gespräch dient der Weitergabe von Informationen zu laufenden oder geplanten (Förder)Maßnahmen, zu gewährtem Nachteilsausgleich, aber auch zu Stärken und Schwächen einer Schülerin/eines Schülers etc.
2. Das Gespräch soll kriteriengeleitet erfolgen, um die umfassende Weitergabe dieser



Informationen zu sichern.

3. Die Inhalte dieses Gesprächs sind im Sinne der Verbindlichkeit und der Sicherung der Informationen (bei Lehrerwechsel, Klassenwechsel etc.) schriftlich zu dokumentieren.

1. Ein solches Gespräch dient der Weitergabe von Informationen zu laufenden oder geplanten (Förder)Maßnahmen, zu gewährtem Nachteilsausgleich, aber auch zu Stärken und Schwächen einer Schülerin/eines Schülers etc.

- Das Übertrittsgespräch führen möglichst die Klassenleitung der abgebenden Grundschule und die Klassenleitung der Klasse, die die Schülerin/der Schüler an der/dem aufnehmenden Realschule/Gymnasium besuchen wird. Letztere hat die Aufgabe, die erhaltenen Informationen zu multiplizieren, das heißt, diese an alle in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte weiterzugeben, bei Bedarf auch an Fachpersonal z.B. aus der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, der Sonderpädagogik, des Beratungslehramts. Anzumerken hinsichtlich der Weitergabe von Informationen zwischen Schulen ist, dass diese möglicherweise in Absprache und Austausch mit der kulturministeriellen Ebene erfolgen müssen bzw. ein Zusammenwirken mit diesem erfordern, um die Weitergabe von Informationen datenschutzrechtlich abzusichern.
- Ein solches Gespräch sollte möglichst früh stattfinden, am besten schon vor Beginn des Schuljahres, in dem eine Schülerin/ein Schüler die weiterführende Schule besucht. Ein früh initiiertes Gespräch ermöglicht es der aufnehmenden Schule, die besonderen Bildungsvoraussetzungen einer Schülerin/eines Schülers bei der Zuteilung der Klassen zu den Räumen an der Schule, bei der Zusammensetzung der Klasse etc. zu berücksichtigen. Spätestens ist dieses Gespräch zu Beginn des Schuljahres zu führen, um laufende Maßnahmen kontinuierlich fortführen zu können, z.B. einen Nachteilsausgleich von Beginn an ohne Verzögerungen gewähren zu können, von Beginn an zu differenzieren etc.
- Bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Voraussetzungen, für die an der weiterführenden Schule viele Maßnahmen zu planen und umzusetzen sind (z.B. mit Blick auf Barrierefreiheit, technische Hilfsmittel, Belohnungssystem etc.), ist auch daran zu denken, in das Gespräch das oben beschriebene weitere Fachpersonal sowie ggf. die Eltern miteinzubeziehen.

2. Das Gespräch soll kriteriengeleitet erfolgen, um die umfassende Weitergabe dieser Informationen zu sichern.

- Kriterien bzw. Inhalte, die ein solches Übertrittsgespräch strukturieren können, sind u.a.:

- Gibt es Informationen über die Art des (sonderpädagogischen) Förderbedarfs? Liegen der abgebenden Schule Gutachten, Berichte etc. vor? Dürfen diese Gutachten, Berichte etc. an die aufnehmende Schule weitergegeben werden oder bestehen datenschutzbezogene Bedenken? Gibt es Berichte, Dokumentationen, Notizen etc. der aufnehmenden Schule bzw. der Lehrkräfte, die weitergegeben werden dürfen?
- Hat eine Schülerin/ein Schüler einen Förderplan?
- Über welche Stärken, Fähigkeiten, Kompetenzen etc. verfügt eine Schülerin/ein Schüler, auf denen man aufbauen/an die man anschließen kann?
- Was ist in der Grundschule an Maßnahmen gelaufen? Wird z.B. ein



<p>Belohnungssystem eingesetzt? Hat eine Schülerin/ein Schüler Einzelförderung erhalten?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was wurde im Unterricht gemacht? Gab es besondere Fördermaßnahmen? Differenzierung? Unterrichtsmaterialien? (Technische) Hilfsmittel? ▪ Wurde der Schülerin/dem Schüler ein Nachteilsausgleich gewährt? Wenn ja, in welcher Form (Zeit, besondere Materialien etc.)? ▪ Wie sah die soziale Interaktion mit den Mitschülerinnen und Mitschülern aus? War die Schülerin/der Schüler gut in der Klasse integriert? Was hat möglicherweise zu Schwierigkeiten geführt? ▪ Wie sah die Interaktion mit den Lehrerinnen und Lehrern aus? ▪ Wie hat sich die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet? ▪ Welche außerschulischen Hilfesysteme waren beteiligt? Ist eine Schülerin/ein Schüler in Psychotherapie, in ärztlicher Behandlung, einer Lernfördermaßnahme, hat er/sie eine Schulbegleitung? ▪ Ist die Schülerin/der Schüler in einer Nachmittags-/Mittagsbetreuung, einer Heilpädagogischen Tagesstätte etc.? ▪ Besteht Beförderungspflicht? ▪ Nimmt die Schülerin/der Schüler am Sportunterricht/Schwimmunterricht teil? ▪ Nimmt die Schülerin/der Schüler an gemeinsamen Aktivitäten teil wie z.B. Wandertag, Museumsbesuch etc.? ▪ Gibt es so etwas wie „hilfreiche Tipps“ – Maßnahmen, Strategien etc.?

- Über diese Kriterien hinaus sind natürlich weitere Informationen denkbar, die zwischen den Schulen weitergegeben werden können, die vom jeweiligen Einzelfall abhängen.

3. Die Inhalte dieses Gesprächs sind im Sinne der Verbindlichkeit und der Sicherung der Informationen (bei Lehrerwechsel, Klassenwechsel etc.) schriftlich zu dokumentieren.

- Es ist zu bedenken, dass durch unerwarteten Lehrerwechsel (aufgrund von Krankheit, Familiengründung etc.) eintreten kann, dass kurzfristig andere Lehrende für eine Schülerin/einen Schüler zuständig sind und diese schnell Informationen benötigen. Die Inhalte bzw. Ergebnisse des Übertrittsgesprächs sind daher zu protokollieren bzw. zusammenzufassen und schriftlich zu dokumentieren. Auf diese Weise lassen sich Informationsverluste vermeiden.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Entwicklung eines Leitfadens für ein Übertrittsgespräch zwischen abgebender und aufnehmender Schule an jeder Schule anhand der angeführten Kriterien.
Jahr 2	Verbindliche Durchführung des Übertrittsgesprächs zwischen abgebender/aufnehmender Schule für Schülerinnen/Schüler mit Förderbedarf.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...



- Informationen nicht dokumentiert werden und nach einem Lehrerwechsel nicht mehr zur Verfügung stehen.
- das Gespräch nicht auf Fakten/nachvollziehbaren Kriterien beruht, sondern auf persönlichen Meinungen, Interpretationen oder Einschätzungen, und sich die Lehrkraft der aufnehmenden Schule hier vorzeitig negativ beeinflussen lässt.

5.2.3 Mit den Eltern Erziehungs-/Bildungspartnerschaften eingehen: Informationsfluss sichern und Eltern für eine Partizipation am Schulleben gewinnen

Ausgangssituation

- Eltern sind Teil der Schulfamilie und tragen zur Entwicklung einer inklusiven Schulkultur bei. Gelingt der Austausch, hat das positive Auswirkungen auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler – sowohl auf schulische Leistungen als auch auf die soziale Interaktion.
- Eine Zusammenarbeit mit Eltern besteht v.a. an Realschulen und Gymnasien, an denen etwa die Hälfte der Lehrenden äußert, regelmäßig mit den Eltern zu kooperieren. Diese Zahlen sagen aber auch aus, dass es Lehrerinnen und Lehrer gibt, die nicht mit den Eltern in Kontakt stehen. Über die Gründe lassen sich keine Aussagen treffen.
- Mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wie auch Migrations-/Fluchthintergrund schätzen Lehrkräfte den Informationsaustausch mit den Eltern als wertvoll und unbedingt nötig ein. Inhalte sind Schülerverhalten, Symptomatik von Behinderung/(chronischer) Krankheit, Nachteilsausgleich etc.
- Doch gestaltet sich der Austausch manchmal schwierig: Als zentrales Problem benennen Lehrkräfte, dass Eltern die Weitergabe von Diagnosen an Kolleginnen und Kollegen sowie die Klasse untersagen und es in der Folge zu Neid über Nachteilsausgleich, Isolation von Schülerinnen und Schüler mit als aggressiv wahrgenommenem Verhalten etc. kommt.

Handlungsempfehlungen

Die skizzierten Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen einer Kooperation zwischen Schule bzw. den Lehrkräften und den Eltern sind Bedingungen und Möglichkeiten, die der Gestaltung der Interaktion mit Eltern an sich dienlich sind. Sie werden allerdings spezifisch auf das Anliegen des Stufenkonzepts zugeschnitten. Den beschriebenen Handlungsempfehlungen kommt im Kontext von Inklusion und Diversität eine spezifische Bedeutung zu, da z.B. besondere Fördermaßnahmen, Nachteilsausgleich, bestimmte Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen einen intensiveren Austausch und intensivere Absprachen zwischen Eltern und Schule erfordern, gleichzeitig aber auch Konfliktpotenzial bergen. Zudem wird Elternkontakt im Kontext von Migration und Flucht ein besonderer Rahmen bzw. spezifische Ausgangsbedingungen zugesprochen, da z.B. eine Sprachbarriere hemmend sein kann und/oder verschiedene kulturell geprägte Vorstellungen aufeinander treffen können.

Handlungsempfehlungen zur Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern im Kontext von Inklusion und Diversität sind:

1. Schule und Eltern sind Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler. Eine solche reziproke Erziehungs-/Bildungspartnerschaft muss auf einer



vertrauensvollen und stabilen Beziehung beruhen.

2. Partner sein – Stabilität und Vertrauen aufzubauen, bedeutet auch, zu reflektieren, welche Gründe für nichtgelingende oder nichtstattfindende Zusammenarbeit von Eltern und Schule verantwortlich sind.
3. Zusammenarbeit bzw. Erziehungs-/Bildungspartnerschaft beruht auf einem kontinuierlichen Austausch von Schule und Eltern. Eine Kontaktaufnahme darf nicht nur „problemorientiert“ stattfinden, es sind Modalitäten eines kontinuierlichen Austauschs festzulegen.
4. Um Verbindlichkeit hinsichtlich Austausch und Absprachen herzustellen, sind Maßnahmen wie schriftliche Vereinbarungen (Erziehungskontrakte, Verhaltensverträge) sinnvoll, in denen beide Seiten schriftlich ihr Einverständnis dokumentieren.
5. Eltern sind für eine Partizipation an schulischen Prozessen zu motivieren. Dafür sind (niedrigschwellige) Angebote einzurichten, die Eltern eine Teilhabe am Schulleben ermöglichen bzw. die Eltern eine Partizipation attraktiv erscheinen lassen.
6. Schulen müssen Eltern bei Bedarf externe Unterstützungsangebote kommunizieren und empfehlen.
7. Es sind Unterstützungssysteme für Lehrerinnen und Lehrer zu implementieren, beispielsweise Fortbildung, Coaching oder Supervision.
8. Das Hemmnis, dass Eltern die Weitergabe von Informationen innerhalb der Schule untersagen, ist zum Gegenstand der Zusammenarbeit zu machen, um möglichst eine Lösungsfindung herbeizuführen.

1. Schule und Eltern sind Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler. Eine solche reziproke Erziehungs-/Bildungspartnerschaft muss auf einer vertrauensvollen und stabilen Beziehung beruhen.

- Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern basiert darauf, Eltern als Partner im Erziehungs- und Bildungsprozess zu betrachten. Werner Sacher (2013) spricht von „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“, ein Begriff, der nicht wie der Begriff der „Elternarbeit“ einseitig die Schule als Akteurin ansieht, sondern auch die Eltern zu Akteurinnen und Akteuren der Bildung ihrer Kinder macht.
- Studien zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern zeigen, dass diese von beiden Seiten als zufriedenstellend und gewinnbringend charakterisiert wird, wenn es der Schule gelingt, Eltern das Gefühl zu geben, dass sie den Bildungsprozess ihrer Kinder aktiv unterstützen und durch eigene Bemühungen zu deren Erfolg beitragen zu können und ihr Engagement von Seiten der Schule wirklich gewollt ist (Hoover-Dempsey et al., 2005).

2. Partner sein – Stabilität und Vertrauen aufzubauen, bedeutet auch, zu reflektieren, welche Gründe für nichtgelingende oder nichtstattfindende Zusammenarbeit von Eltern und Schule verantwortlich sind.

- Schulen bzw. Lehrende beklagen häufig, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern für eine oder beide Seiten nicht zufriedenstellend verläuft und/oder Gespräche mit Eltern über einen längeren Zeitraum gar nicht erst zustande kommen. Für letzteres haben Lehrende im angloamerikanischen Raum den Begriff „Hard-to-Reach Parents“ geprägt: Sie meinen damit Eltern, denen zugeschrieben wird, sich für schulische Belange ihrer



Kinder nicht zu interessieren. Häufig sind aber andere Gründe dafür entscheidend, warum eine Kontaktaufnahme und/oder Zusammenarbeit mit den Eltern nicht gelingt.

- Die erste und wichtigste Maßnahme ist daher, sich Klarheit darüber zu verschaffen, was den Eltern den Kontakt mit der Schule erschwert oder gar verunmöglicht. Ansatzpunkte können in der Literatur dokumentierte Gründe sein (z.B. Sacher, 2013):
 - Schlechte Vorerfahrungen: Eltern haben in der Vergangenheit schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht, entweder in ihrer eigenen Schulzeit oder in der Rolle als Eltern (häufigste Kontaktbarriere in der Studie von Harris und Goodall, 2007).
 - Sprachbarrieren: Eltern aus anderen Herkunftsländern verfügen nicht über (ausreichend) Sprachkenntnisse, um ein Gespräch führen zu können bzw. trauen sich das nicht zu (Robbe, 2009).
 - Kulturelle Barrieren: Möglicherweise sind Gespräche zwischen Schule und Eltern in den Herkunftsländern von Eltern mit Zuwanderungshintergrund unüblich oder Rollenmuster erschweren es Müttern, zu einem Gespräch in die Schule ihrer Kinder zu gehen. Zudem sind Eltern vielleicht nicht mit dem deutschen Schulsystem vertraut.
 - Ungünstige Lebensumstände: Vielen Eltern fehlt es nicht am guten Willen, sondern ungünstige Lebensumstände behindern ein Engagement, z.B. niedriges Bildungsniveau, Minderwertigkeitsgefühle, Gefühle der Unterlegenheit gegenüber Lehrenden.
 - Forderungen und (Angst vor) Vorwürfe(n): Forderungen und Vorwürfe, die im Kontext von Inklusion von Schule wie Eltern geäußert werden, erschweren die Zusammenarbeit. Unstimmigkeiten und Konflikte beruhen meist auf unterschiedlichen Vorstellungen über Erziehung, Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen, auf gegenseitigen Klagen über mangelnde Verlässlichkeit und nicht zu erfüllende Forderungen hinsichtlich Förderung etc. (Lake & Billingsley, 2000; Lasater, 2016).
- Dann sind Klärung, genaue Absprachen und eine Diskussion über gemeinsame Ziele nötig – um Partner im Bildungsprozess sein zu können und einen erforderlichen Austausch sicherzustellen.

3. Zusammenarbeit bzw. Erziehungs-/Bildungspartnerschaft beruht auf einem kontinuierlichen Austausch von Schule und Eltern. Eine Kontaktaufnahme darf nicht nur „problemorientiert“ stattfinden, es sind Modalitäten eines kontinuierlichen Austauschs festzulegen.

- Es sind Modalitäten festzulegen, wie ein offener und regelmäßiger Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus über die häusliche und schulische Situation und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen stattfinden kann. Dies beginnt damit, Routinen zu etablieren, die garantieren, dass sich Schule und Eltern gegenseitig über bedeutsame Veränderungen auf dem Laufenden halten.
- Häufig nehmen Schule und Eltern erst dann Kontakt auf, wenn Probleme auftreten, und die Kontakte enden wieder, wenn die Probleme behoben sind. Diese allgemein zu beobachtende Tendenz ist bei Eltern in schwierigen Lebenslagen noch stärker ausgeprägt.
- Die Beschränkung auf problemveranlasstes Kommunizieren mag zeit- und kraftsparend sein, ist aber jedenfalls psychologisch ungünstig (Sacher, 2013): Es ist nämlich nahezu unmöglich, einander in Situationen noch unvoreingenommen



kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen, in denen schon Probleme zu bewältigen und womöglich Konflikte zu lösen sind. Stattdessen sollten auch aus erfreulichen und ganz alltäglichen Anlässen Kontakt aufgenommen und Information ausgetauscht werden – z.B. weil ein Kind/ Jugendlicher bemerkenswerte Lernfortschritte gemacht hat.

- In weiterführenden Schulen mit einem differenzierten Fachlehrersystem und oft sehr verzweigten Zuständigkeiten hängt ein gelingender Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus in hohem Maße von den Klassenlehrkräften bzw. Klassenleiterinnen und Klassenleitern ab. Klassenlehrkräfte sollen eine Mittlerfunktion zwischen Fachlehrkräften und Eltern einnehmen, die sie aber nur wahrnehmen können, wenn sie sowohl einen Gesamtüberblick über die Leistungsentwicklung und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Fächern als auch über die familiäre Situation und das häusliche Umfeld der Kinder und Jugendlichen haben.

4. Um Verbindlichkeit hinsichtlich Austausch und Absprachen herzustellen, sind Maßnahmen wie schriftliche Vereinbarungen (Erziehungskontrakte, Verhaltensverträge) sinnvoll, in denen beide Seiten schriftlich ihr Einverständnis dokumentieren.

- Um Verbindlichkeit herzustellen bzw. den Verpflichtungsgrad der Absprachen zu erhöhen, bietet es sich an, Eltern-Schule-Partnerschaften in eine schriftliche Vereinbarung, einen Erziehungskontrakt oder Verhaltensvertrag, einmünden zu lassen (Sacher, 2013).
- In einer solchen Vereinbarung verpflichten sich Schule und Eltern schriftlich auf gemeinsame Ziele zu erzieherischen Fragen vor dem Hintergrund gemeinsam ausgehandelter Wertvorstellungen. Eine Vereinbarung gibt beiden Seiten „etwas an die Hand“, auf das man sich berufen kann. Sie dient der Vertrauensbildung und dem Umgang mit Forderungen beider Seiten gleichermaßen.
- Solche Vereinbarungen werden mit allen Eltern geschlossen, nicht nur mit denjenigen, deren Kinder einen Förderbedarf, einen Migrationshintergrund etc. haben; sonst sind diese ein Instrument der Stigmatisierung und Ausgrenzung.
- Sind Eltern der deutschen Sprache nicht ausreichend mächtig, sind Dolmetscherinnen/Dolmetscher oder auch Kulturexpertinnen/Kulturexperten als Moderatorinnen und Moderatoren hinzuzuziehen.

5. Eltern sind für eine Partizipation an schulischen Prozessen zu motivieren. Dafür sind (niedrigschwellige) Angebote einzurichten, die Eltern eine Teilhabe am Schulleben ermöglichen bzw. die Eltern eine Partizipation attraktiv erscheinen lassen.

- Schulen müssen eine Beteiligung der Eltern am Schulleben attraktiv, sinnvoll und gewollt erscheinen lassen und diesbezügliche Anreize schaffen. Eltern stehen der Schule oft deshalb misstrauisch gegenüber, weil sie die Schule primär in ihrer Rolle als normschaffende Institution wahrnehmen. Gerade Eltern mit Migrationshintergrund fällt es schwer, sich mit institutionell festgelegten Strukturen und Abläufen zu identifizieren.
- Die Studie von Weiß et al. (2016) zeigt mit Sprachkursen für Eltern an der Schule, Elterncafés, Veranstaltungen in Stadtteilcafés und Mitwirken im Elternbeirat Vorschläge auf, die sich in der Praxis bewährt haben. Handlungsempfehlungen zu einer



systematischen Weiterentwicklung einer Partnerschaft zwischen Schule und Familie sind auch dem Gutachten von Sacher (2013) zu entnehmen.

- Solche Angebote müssten niedrigschwellig und unkompliziert zugänglich sein. Das bedeutet, dass sie beispielsweise nicht mit Kosten verbunden sind, keine langen Anfahrtswege erfordern, auch von denen besucht werden können, die nur über eingeschränkte deutsche Sprachkenntnisse verfügen etc.

6. Schulen müssen Eltern bei Bedarf externe Unterstützungsangebote kommunizieren und empfehlen.

- Bei komplexen Problemlagen und Unterstützungsbedarfen benötigen Eltern Unterstützung von außerschulischen Hilfesystemen. Dabei ist nicht selbstverständlich, dass Eltern selbst über bestehende Unterstützungsangebote informiert sind (in der Studie von Meinhold-Hentschel, Beisenkamp und Menge, 2003, wusste nur jeder zweite Elternteil, an welche Personen und Einrichtungen er/sie sich mit bestimmten Problemen wenden kann). Eine erste Hilfe wäre die Erfassung bewährter Partnerinnen und Partner in einer Kartei oder Liste, die den Eltern zugänglich gemacht wird. Diese ist ebenso von Nutzen für Lehrkräfte, die neu an der Schule oder noch wenig orientiert in der Region sind.

7. Es sind Unterstützungssysteme für Lehrerinnen und Lehrer zu implementieren, beispielsweise Fortbildung, Coaching oder Supervision.

- Die Interaktion mit Eltern kann für Lehrkräfte belastend und schwierig zu bewältigen sein. Eine Möglichkeit der Entlastung liegt in Fortbildung, eine weitere in Supervision (siehe Kapitel 5.3.6.3), um beispielsweise Vorwürfe, Forderungen, Unterstellungen und Zweifel an der eigenen Expertise richtig einordnen und sich davon distanzieren zu können sowie an Wegen zu arbeiten, wie man angemessen darauf reagieren kann.

8. Das Hemmnis, dass Eltern die Weitergabe von Informationen innerhalb der Schule untersagen, ist zum Gegenstand der Zusammenarbeit zu machen, um möglichst eine Lösungsfindung herbeizuführen.

- Als eines der größten Erschwernisse ihrer Arbeit im Kontext von Inklusion, Behinderung, Krankheit, Trauma etc. beschreiben Lehrende, dass
 - Eltern Informationen, bewusst oder unbewusst, nicht an die Schule weitergeben, sondern sich auf Datenschutz bei medizinischen Diagnosen etc. berufen,
 - Lehrerinnen und Lehrer von den Eltern angehalten werden, Informationen aus Datenschutzgründen nicht weiterzugeben und so Kolleginnen und Kollegen, die in der Klasse unterrichten, nicht informiert werden dürfen und es dann auch nicht sind,
 - Lehrkräfte Informationen nicht an Mitschülerinnen und Mitschülern kommunizieren dürfen, sodass wichtige Aufklärung über bestimmtes Verhalten, über den Grund von Nachteilsausgleich etc. in der Klasse nicht stattfinden kann; die Folge ist erschwerte Integration, da Mitschülerinnen und Mitschüler das Verhalten oder den Sonderstatus eines Jugendlichen nicht einordnen können etc.,
 - kein Austausch mit externen Hilfeeinrichtungen stattfinden kann und darf, weil Eltern ihre Einwilligung dazu nicht geben.
- Schulen können bestehende Gesetzgebungen nicht übergehen und Eltern nicht zur Einwilligung in die Informationsweitergabe zwingen. Transparenz kann aber ein wichtiges Element in Erziehungs-/Bildungspartnerschaften sein. In den Austausch mit



den Eltern ist daher das Thema der Informationsweitergabe einzubinden. Das bedeutet:

- Es gilt, Eltern über Datenschutz ebenso aufzuklären, sie dafür zu sensibilisieren, welche Schwierigkeiten es mit sich bringt, wenn Informationen zurückgehalten werden (müssen), beispielsweise hinsichtlich einer passgenauen Förderung, der Integration in die Klasse, dem Zusammenwirken mit externen Hilfesystemen etc.
- Um als Lehrkraft Sicherheit darüber zu haben, welche Informationen weitergegeben werden dürfen und welche nicht, sind mit den Eltern schriftliche Vereinbarungen zu treffen, die Absprachen fixieren.
- Sicherheit auf Seiten der Eltern lässt sich herstellen und/oder stärken, wenn Regelungen an den Einzelschulen bestehen, wie dort mit dem Thema Datenschutz umgegangen wird und v.a. wie sichergestellt wird, dass Informationen nicht „in falsche Hände“ gelangen. Ein Beispiel hierfür kann sein: Lehrkräfte verpflichten sich, entsprechende schriftliche Dokumente über Schülerinnen und Schüler immer einzuschließen und nie offen liegen zu lassen.
- Gibt es solche Regelungen, kann man diese den Eltern erklären und für Vertrauen dafür werben, dass Informationen nicht in falsche Hände geraten, sondern sorgfältig mit ihnen umgegangen wird.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Etablierung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern als Thema im Team an der Schule; Reflexion gelingender und nichtgelingender Partnerschaften auf Basis der skizzierten Gründe für mögliches Nichtgelingen. Festlegen von Modalitäten eines (kontinuierlichen) Austauschs mit den Eltern.
Jahr 2	Entwurf einer schriftlichen Vereinbarung (Kontrakt) durch das Kollegium, die die Erziehungs-/Bildungspartnerschaften verbindlich regelt und schriftlich niederlegt. Planung von Maßnahmen, die schulische Partizipation für Eltern attraktiv machen.
Jahr 3	Verbindliche Einführung der Vereinbarungen an der Schule. Einführung bzw. Durchführung der Maßnahmen, die die Partizipation von Eltern am Schulleben erhöhen.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Eltern mit Vorurteilen, kulturalisierenden² Ansichten etc. begegnet oder von „Hard-to-Reach“ automatisch auf „uninteressiert“ geschlossen wird.

² Fragen wie „Was sind die jeweiligen kulturellen Unterschiede?“ und „Wie kann kulturelle Diversität anerkannt und gefördert werden?“ sind aus Sicht der migrationspädagogischen Ansätze kulturalisierend. Das heißt, sie räumen kulturellen Differenzen einen zu großen Einfluss bei und verschleiern, dass kulturelle Differenzen – meist in einer Eigen-Fremd- oder Wir-Sie-Opposition – dazu dienen können, die Dominanz derjenigen zu legitimieren, die sich als ‚Eigen‘ oder ‚Wir‘ definieren (vgl. Mecheril, 2008, S. 25).



- nur der Anschein von Möglichkeiten der Partizipation erweckt und eine „Scheinpartizipation“ implementiert wird; wenn man Eltern in die Schule einlädt, damit sie sich beteiligen und engagieren, dann muss das auch wirklich gewollt und möglich sein.
- Partizipation nur auf die Eltern abzielt, die sich sowieso schon engagieren und beteiligen; es sollten explizit auch die angesprochen werden, deren Beteiligung schwierig ist.
- eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern dazu führt, dass Lehrerinnen und Lehrer sich für alle Anliegen der Eltern verantwortlich fühlen bzw. verantwortlich gemacht werden; Lehrkräfte müssen keine Erziehungsaufgaben der Eltern übernehmen, sind keine Therapeutinnen und Therapeuten, keine Behörden etc.; für komplexe Anliegen sind außerschulische Unterstützungssysteme erforderlich.



1.3 Akteurin Stadt

Die Handlungsempfehlungen hinsichtlich der Akteurin Stadt umfassen

1. eine Festlegung von Verteilungsmodalitäten bzw. eines Verteilungsschlüssels für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an den städtischen weiterführenden Schulen (5.3.1).
2. die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt (5.3.2).
3. die Aufstockung personeller Ressourcen, schwerpunktmäßig die Einrichtung eines Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK), zusätzliche Stellen im Bereich Schulsozialarbeit sowie einen schnellen Zugriff auf Dolmetscherinnen/Dolmetscher und Kulturexpertinnen/Kulturexperten (5.3.3).
4. den Ausbau zeitlicher Ressourcen in Form von Anrechnungsstunden, die Schulen autonom und flexibel einsetzen können (5.3.4).
5. Vorschläge zur baulichen und räumlichen Gestaltung von Schulen (5.3.5).
6. die Professionalisierung von Lehrkräften durch Fortbildung und Supervision sowie eine Qualifizierung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern (5.3.6).

5.3.1 Verteilungsmodalitäten festlegen bzw. einen Verteilungsschlüssel für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf für die weiterführenden städtischen Schulen erstellen

Ausgangssituation

- Inklusion soll allen Schülerinnen und Schülern Zugang zu einem hochwertigen und möglichst wohnortnahen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen bieten. Die Schulen äußern gegenüber diesem Anspruch Überforderung.
- Die Gruppendiskussionen an den Realschulen und Gymnasien spiegeln Klagen über und Ängste hinsichtlich einer Ungleichverteilung der (Anmelde)Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf an den städtischen Schulen wider. Einige Schulen nehmen viele Schülerinnen und Schüler auf, andere keine oder nur wenige.
- Lehrerinnen und Lehrer äußern den Wunsch nach einem Verteilungsschlüssel: Dieser umfasst die Einrichtung von „Schwerpunktschulen“, die sich auf ausgewählte Förderschwerpunkte fokussieren, und eine „gerechte und gleichmäßige“ Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zwischen den Schulen sowie eine bewusste Zusammensetzung der Klassen an der Einzelschule.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen in Hinblick auf eine gerechte und gleichmäßige Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf sind:

1. Das Referat für Bildung und Sport schafft eine solide Datengrundlage für einen Verteilungsschlüssel.
2. Das Referat für Bildung und Sport entwickelt ein Konzept zur Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf auf die städtischen Schulen (Verteilungsschlüssel).
3. Innerhalb der Schulen entscheidet die Schulleitung in Kooperation mit der



Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator oder der Steuergruppe Inklusion über die Verteilung auf die Klassen und etwaige spezifische Klassenzusammensetzungen.

1. Das Referat für Bildung und Sport schafft eine solide Datengrundlage für einen Verteilungsschlüssel.

- Ein Konzept zur gerechten und gleichmäßigen Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf auf die städtischen Schulen bedarf einer soliden Datengrundlage. Hierfür genügen die öffentlich zugänglichen amtlichen Statistiken und die Daten im Münchner Bildungsbericht nicht, da diese zu wenig differenziert sind. Im Rahmen der quantitativen Erhebung zur Analyse des Ist-Standes an den städtischen Münchner Schulen (Kapitel 3.1.1) sollte über die Schulleiterbefragung diese Datengrundlage geschaffen werden. Der Rücklauf sowie die zum Teil nur fragmentarische Beantwortung der Fragen haben dies allerdings nicht ermöglicht (siehe Kapitel 3.3.2).
- Daher empfehlen wir, dass das Referat für Bildung und Sport, z.B. im Rahmen der jährlichen statistischen Erhebungen an den Schulen, eine solche solide Datengrundlage schafft. Die erhobenen Daten sollten folgende Aspekte umfassen (siehe Kapitel 3.5.2.1):
 - Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, davon Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf (SPF) und Migrationshintergrund.
 - Zahl der Schülerinnen und Schüler, die im Sinne des förderpädagogischen Ansatzes Förderbedarfe im Sinne sozialer Benachteiligung u.ä. haben.
 - Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten:

➤ emotionale und soziale Entwicklung	➤ körperliche und motorische Entwicklung
➤ Autismus	➤ Sprache
➤ Lernen	➤ Hören
➤ geistige Entwicklung	➤ Sehen
 - Art und Umfang der Unterstützungsressource für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf:

➤ MSD	➤ körperliche und motorische Entwicklung
➤ Schulbegleitung	➤ Schulbegleitung
➤ JaS	➤ weitere (z.B. neu konzeptionierte Leistung im Rahmen der Jugendhilfe; siehe 5.3.6.2)
➤ geistige Entwicklung	

2. Das Referat für Bildung und Sport entwickelt ein Konzept zur Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf auf die städtischen Schulen (Verteilungsschlüssel).

- Ein Verteilungsschlüssel muss ausgehend von den formalen Zugangsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf zu den allgemeinbildenden Schulen die Förderquote und deren Zusammensetzung sowie den Integrationsanteil und dessen Zusammensetzung berücksichtigen (siehe Kapitel 2.1.2.3). Anzumerken hinsichtlich solcher Verteilungsmodalitäten ist, dass diese im Zusammenwirken mit der kultusministeriellen Ebene erfolgen müssen.



- Die formalen Zugangsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind im BayEUG näher geregelt:
 - Damit Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinbildende Schule besuchen können, muss zuvorderst der sonderpädagogische Förderbedarf an der allgemeinbildenden Schule unter Berücksichtigung des Aspektes der sozialen Teilhabe hinreichend gedeckt werden können und die Schülerin bzw. der Schüler durch den Besuch der Schule in ihrer bzw. seiner Entwicklung nicht gefährdet oder die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft nicht erheblich beeinträchtigt sein (BayEUG, Art. 41, Abs. 5).
 - Zudem erfordert die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung der Zustimmung des Schulaufwandsträgers. Diese kann nur bei erheblichem Mehraufwand verweigert werden (BayEUG, Art. 30a, Abs. 4).
 - Für den Besuch einer weiterführenden Schule in der Form der „Inklusion einzelner Schüler“ (Einzelintegration) (BayEUG, Art. 30b, Abs. 2) gilt, dass die jeweiligen schulartspezifischen Regelungen bestehen bleiben, also die entsprechenden Notendurchschnitte für die Aufnahme an der Realschule und dem Gymnasium bzw. ein Ausbildungsvertrag für die Aufnahme an den beruflichen Schulen gelten (BayEUG, Art. 30a, Abs. 5). In der Konsequenz bedeutet das, dass an den städtischen Schulen in der Form der Einzelintegration i.d.R. nur Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen werden, die lernzielgleich unterrichtet werden, also den gleichen Bildungsabschluss verfolgen wie die Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Das trifft i.d.R. nicht auf Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung zu.
 - Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen können im Primarbereich in der Form der Einzelintegration oder im Primar- und Sekundarbereich in der Form der Kooperationsklasse (BayEUG, Art. 30a, Abs. 7) die allgemeinbildende Schule besuchen, im Sekundarbereich jedoch ausschließlich die Mittelschule, also keine städtische Münchner Schule. In München gab es im Schuljahr 2016/17 62 Kooperationsklassen. 33 davon wurden an Grundschulen, 29 an Mittelschulen geführt (Abfrage am Staatlichen Schulamt München im Januar 2017).
 - Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können die städtischen Schulen in Form der Partnerklasse besuchen (BayEUG, Art. 30a, Abs. 7). Partnerklassen, die schulrechtlich der Förderschule zugehören, können grundsätzlich an allen allgemeinbildenden Schulen gebildet werden. In München gab es im Schuljahr 2016/17 14 Partnerklassen, die sich gleichmäßig auf Grund- und Mittelschulen sowie eine staatliche Realschule verteilten (Abfrage am Staatlichen Schulamt München im Januar 2017).
 - Für Schülerinnen und Schüler mit „sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf“ (BayEUG, Art. 30b, Abs. 5) können in Schulen mit dem Schulprofil Inklusion so genannte Tandemklassen gebildet werden. Als Schülerinnen und Schüler mit sehr hohem sonderpädagogischen Förderbedarf gelten dabei vorwiegend Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung. In München gab es im Schuljahr 2016/17 sieben Schulen mit dem Schulprofil Inklusion. An zwei Schulen gab es Tandemklassen, die eine an



einer Grundschule, die andere an einer Mittelschule (Abfrage am Staatlichen Schulamt München im Januar 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die städtischen Münchner Schulen auf Grundlage der Vorgaben des BayEUG hauptsächlich mit Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung sowie emotionale und soziale Entwicklung (inklusive Autismus-Spektrum-Störung) konfrontiert sind, die lernzielgleich unterrichtet werden. Die Angebots- bzw. Organisationsformen der Inklusion sind hauptsächlich die Einzelintegration und die Partnerklassen.

- Für die Konzeptualisierung eines Verteilungsschlüssels ist weiterhin von Bedeutung, wie groß die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist (Förderquote; siehe Kapitel 2.3.1.2) und wie sie sich nach Förderschwerpunkten zusammensetzt. Zudem ist bedeutsam, wie groß der aktuelle Integrationsanteil (siehe Kapitel 2.3.1.2) ist und wie sich dieser hinsichtlich der Förderschwerpunkte gestaltet. Hierfür kann auf Zahlen des Münchner Bildungsberichts (Referat für Bildung und Sport München, 2015) zurückgegriffen werden:
 - Die Förderquote für München kann aktuell nicht genau beziffert werden. Die amtlichen Statistiken liegen lediglich auf Landesebene vor, die Daten aus dem Bildungsbericht für München beziehen sich lediglich auf den Primarbereich. Zahlen zu den beruflichen Schulen fehlen gänzlich. Die Förderquote im Primarbereich liegt mit neun Prozent deutlich höher als im bayernweiten Vergleich (6 Prozent). So kann man schätzungsweise davon ausgehen, dass die Gruppe der potenziell zu inkludierenden Schülerinnen und Schüler im Bereich der städtischen Münchner Schulen bei zwischen sechs und neun Prozent liegt.
 - Dabei teilt sich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in München wie folgt auf die verschiedenen Förderschwerpunkte auf (Abbildung 47). Die größte Gruppe stellt mit 28 Prozent der Förderschwerpunkt Lernen dar, gefolgt vom Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie einer Gruppe ohne Zuordnung mit je rund 14 Prozent. Die Gruppe ohne Zuordnung besucht das Sonderpädagogische Förderzentrum und ist somit voraussichtlich der „Trias“ Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zuzurechnen. In etwa gleich stark sind mit je rund zehn Prozent die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache und Hören. Der Förderschwerpunkt Kranke (ausschließlich an Förderschulen unterrichtet) und der Förderschwerpunkt Sehen bilden mit rund drei Prozent die kleinsten Gruppen.

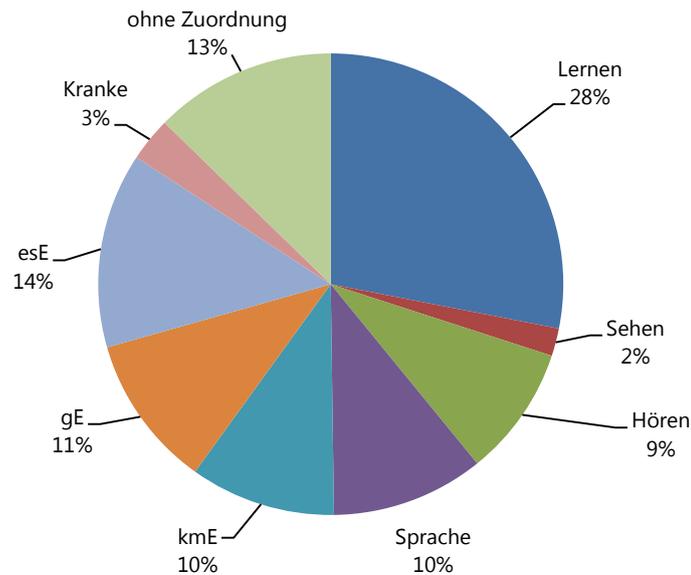


Abbildung 47: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2013/14 in München nach Förderschwerpunkten (Referat für Bildung und Sport München, 2015, S. 220)

- Der Integrationsanteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf liegt aktuell bei 37 Prozent, das heißt, 63 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen derzeit eine Förderschule in München. In Hinblick auf Inklusion bedeutet das, dass je nach Entwicklung und Umsetzung des Stufenkonzeptes davon auszugehen ist, dass zukünftig erheblich mehr Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen besuchen werden. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass sonderpädagogische Institutionen im Bereich der Stadt München kleiner werden und Ressourcen an die Regelschulen abgegeben werden. Dies erfordert Verhandlungen mit dem Kultusministerium.
- Betrachtet man den Integrationsanteil nach Förderschwerpunkten differenziert, dann zeigt sich, dass der Förderschwerpunkt Lernen mit 28 Prozent den größten Anteil ausmacht (Abbildung 47). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung machen dahingegen nur zwei Prozent aus. Zusammen sind sie die Gruppe, mit denen die städtischen Schulen in München i.d.R. nicht konfrontiert sind, da sie lernzieldifferent unterrichtet werden. Die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache sind ähnlich stark und bilden mit zusammen 35 Prozent den größten Teil des Integrationsanteils, mit dem die städtischen Münchner Schulen konfrontiert sind. Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen bilden nur eine kleine Gruppe.
- Der Großteil des Integrationsanteils, 77 Prozent, besucht die Grundschule, gefolgt von der Mittelschule mit 20 Prozent. Diese Zahlen machen deutlich, dass die städtischen Münchner Schulen bislang lediglich mit drei Prozent des Integrationsanteils konfrontiert sind. In absoluten Zahlen: Im Schuljahr 2013/14 besuchten lediglich 45 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Realschule oder ein Gymnasium. Zahlen zu den beruflichen Schulen liegen nicht vor (RBS München, 2015).

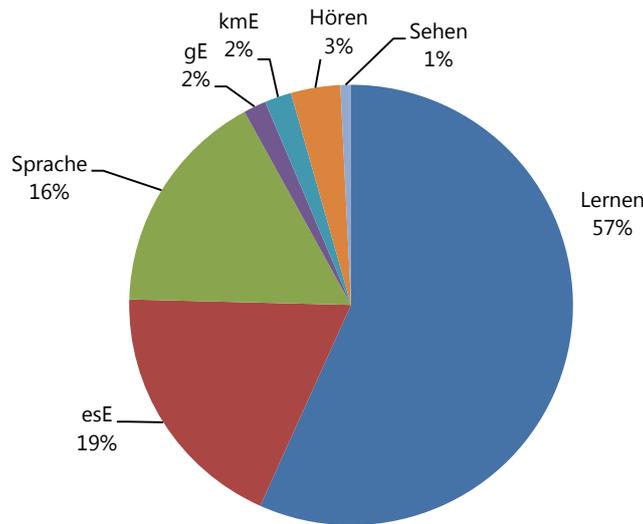


Abbildung 48: Integrationsanteil im Schuljahr 2013/14 in München nach Förderschwerpunkten
(Referat für Bildung und Sport München, 2015, S. 220)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass je nach Entwicklung und Umsetzung des Stufenkonzeptes damit zu rechnen ist, dass zukünftig erheblich mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinbildenden Schulen besuchen werden. Aber auch hinsichtlich des aktuell noch relativ geringen Integrationsanteils (37 Prozent) ist festzuhalten, dass die städtischen Münchner Schulen bis dato nur mit einem sehr geringen Teil dieses Integrationsanteils konfrontiert sind (drei Prozent). Darunter bilden die Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung (inklusive Autismus-Spektrum-Störung) sowie Sprache die größte Gruppe. Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung sowie Sehen und Hören stellen eine deutlich kleinere Gruppe dar.

- In Hinblick auf den Umbau des Schulsystems hin zu einem inklusiven Bildungssystem liegen unterschiedliche Ansätze vor, die kontrovers diskutiert werden (z.B. Blanck, Edelstein & Powell, 2014; Klemm & Preuß-Lausitz, 2017; Speck, 2016; Wocken, 2010, 2016). In Bezug auf das Stufenkonzept lässt sich die Diskussion mit den Schlagworten „Doppelstruktur von Förderschule und allgemeinbildender Schule“, „Bündelung“ (Schwerpunktschule) und „wohnortnahe Beschulung“ zusammenfassen. Da die Frage einer Auflösung der Doppelstruktur von Förderschule und allgemeinbildender Schule nicht in die Zuständigkeit der Stadt München fällt und sich das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst eindeutig für den Erhalt der Förderschulen ausspricht, wird dieser Aspekt hier nicht weiter thematisiert, sondern es wird von einer Doppelstruktur ausgegangen. Gleichwohl muss es mittelfristig einen Ressourcenausgleich zwischen Förderschule und allgemeinbildenden sowie beruflichen Schulen geben. Im Folgenden werden zentrale Argumente der Diskussion aufgeführt und ein Verteilungsschlüssel für die städtischen Münchner Schulen vorgeschlagen.
- Als prioritär in der Inklusionsdiskussion kann der Wunsch nach einer wohnortnahen Beschulung angesehen werden (z.B. Hinz, 2002). Dabei besuchen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Schule des entsprechenden



Schulsprengels und bleiben somit mit allen Gleichaltrigen ihres Wohngebietes zusammen, bis die durch das gegliederte Sekundarschulwesen erzwungene Aufteilung erfolgt. Dieser Wunsch bedeutet für die Einzelschule, dass sie sich potenziell auf Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten Behinderungen bzw. Förderschwerpunkten einstellen muss. Da manche Behinderungsformen bzw. Förderschwerpunkte nur selten vorkommen, sie aber einen spezifischen Hilfe- und Unterstützungsbedarf implizieren (z.B. Sinnesbeeinträchtigungen bzw. körperliche Behinderungen), dem die Schulen gerecht werden müssen, stellt das die Einzelschule schnell vor eine nicht zu bewältigende Herausforderung. Aus diesem Grund werden sogenannte „Schwerpunktschulen“ diskutiert, an denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderung von geringer Prävalenz gezielt gebündelt werden, um eine qualitativ hochwertige Versorgung hinsichtlich ihres spezifischen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs gewährleisten und dort entsprechende sonderpädagogische Expertise vorhalten zu können. An den Schwerpunktschulen wird allerdings kritisiert, dass diese Bündelung wiederum eine Segregation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutet, die der Idee der Inklusion im Grunde zuwider läuft, was im Begriff von „verkappten Förderschulen“ (Klemm & Preuß-Lausitz, 2017, S. 35) zum Ausdruck gebracht wird.

- Die Diskussion einer wohnortnahen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen vs. der Konzeptualisierung von Schwerpunktschulen stellt sich für die städtischen Schulen als weniger problematisch dar. Da die Stadt ausschließlich Sekundarschulen in ihrer Trägerschaft hat, gilt hier das in den Grundschulen bekannte Sprengelprinzip ohnehin weniger, sondern das der Wahlschule. Des Weiteren ist die Konzeptualisierung einzelner Schwerpunktschulen im Agglomerationsraum im Vergleich zum ländlichen Raum verhältnismäßig leicht realisierbar. Klemm und Preuß-Lausitz kommen zu dem Schluss, dass „in dicht besiedelten Regionen (...), in denen Schwerpunktschulen und Wohnortnähe sich nicht wechselseitig ausschließen müssen (...), Schwerpunktschulen auf eine derzeit nicht eingrenzbar Übergangszeit sinnvoll [sind], um für die Erziehungsberechtigten und ihre Kinder attraktive und förderkompetente inklusive allgemeine Schulen anbieten zu können“ (Klemm & Preuß-Lausitz, 2017, S. 35).
- Mit Blick in die anderen Bundesländer lässt sich diese Strategie bereits häufiger beobachten. So ist z.B. in Berlin, Brandenburg und Hamburg die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten „LES“ (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache) an *allen Schulen* der Primar- und Sekundarstufe vorgesehen. Die Schülerinnen und Schüler der anderen Förderschwerpunkte besuchen *Schwerpunktschulen*. Das Konzept der Schwerpunktschulen findet sich weiterhin auch z.B. in Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. In den beiden letztgenannten Bundesländern sollen die Schwerpunktschulen allerdings nur für eine Übergangszeit gebildet werden (Klemm & Preuß-Lausitz, 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich eine wohnortnahe Beschulung in der „Sprengelschule“ für die „großen“ Förderschwerpunkte des Integrationsanteils, emotionale und soziale Entwicklung (inklusive Autismus-Spektrum-Störung) sowie Sprache, anbietet, wohingegen für die „kleinen“ Förderschwerpunkte des Integrationsanteils, nämlich Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung, die Bündelung der Schülerinnen und Schüler an Schwerpunktschulen



sinnvoll erscheint.

- Der Verteilungsschlüssel mit dem Ziel einer gleichmäßigen und gerechten Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sollte unseres Erachtens auf folgenden Grundsätzen beruhen:

- Alle städtischen Schulen nehmen Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung (inklusive Autismus-Spektrum-Störung) und Sprache auf. Hier könnte das Prinzip der Wohnortnähe leitend sein.
- Für Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung werden Schwerpunktschulen gebildet bzw. es gibt bereits Schwerpunktschulen, so dass auf bereits gewachsene Strukturen und Vorbilder zurückgegriffen werden kann. So bestehen für diesen Personenkreis zum Teil bereits spezielle Schulangebote, wie das Gisela Gymnasium in staatlicher Trägerschaft, das Derksen Gymnasium, die Ernst-Barlach-Realschule, die Edith-Stein-Schule in privater Trägerschaft).
- Für die potenziellen Partnerklassen an den städtischen Schulen, die voraussichtlich in relativ geringer Zahl gebildet werden, bedarf es keiner besonderen Steuerung.

3. Innerhalb der Schulen entscheidet die Schulleitung in Kooperation mit der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator oder der Steuergruppe Inklusion über die Verteilung auf die Klassen und etwaige spezifische Klassenzusammensetzungen.

- Innerhalb der Schule sollte die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf auf die Klassen in Kooperation von Schulleitung, mittlerer Führungsebene (falls vorhanden) und der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator oder der Steuergruppe Inklusion erfolgen.
- Hierbei sind die Klassengröße, die Klassenzusammensetzung und das Klassenklima sowie die Verfügbarkeit von Unterstützungsressourcen zu berücksichtigen.
- Hierfür können keine übersituativen Handlungsempfehlungen gegeben werden. Diese Entscheidungen müssen – die mikrokontextuellen Bedingungen der Schule berücksichtigend – jeweils auf den Einzelfall bezogen getroffen werden.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Ergänzung der jährlichen Schulstatistik um die genannten Aspekte zu den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf.
	Erfassung möglicher, bestehender Schwerpunktschulen (auch in nicht-städtischer Trägerschaft).
Jahr 2	Erstellung einer Bedarfsprognose an Schwerpunktschulen und eines Verteilungsschlüssels für die städtischen Schulen.
Jahr 3	Pufferjahr



Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- es zu wenig Schwerpunktschulen gibt, sodass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf an diesen wenigen zu dominant wird und eine Schwerpunktschule von den dort Tätigen und der Öffentlichkeit als „verkappte Förderschule“ wahrgenommen wird.
- Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ohne Abstimmung mit der Inklusionskoordinatorin/dem Inklusionskoordinator oder der Steuergruppe Inklusion auf die Klassen verteilt werden.

5.3.2 Eine zentrale Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt einrichten

Ausgangssituation

- Lehrkräfte bzw. Schulen beklagen, mit der Umsetzung von Inklusion alleine gelassen zu werden, da es keine Ansprechpartnerinnen/-partner bei der Stadt München gibt, benötigt eine Schule Information, Unterstützung und Hilfsangebote zu Inklusion. Ausdrücklich geht es den Lehrkräften nicht nur um Unterstützung bei bürokratischen Rahmenbedingungen, sondern auch um Unterstützung bei der konkreten Umsetzung im Schulkontext!
- Übereinstimmend besteht der Wunsch nach (festen) Ansprechpartnerinnen und -partnern, die für Anliegen zur Inklusion und Diversität in der Schule zur Verfügung stehen und die „nicht nur auf dem Papier bestehen“, sondern auch greifbar sind. Mehrfach wird betont, dass v.a. eine stetige und enge Zusammenarbeit mit gleichen und verlässlichen Ansprechpartnerinnen und -partnern wesentlich wäre, soll ein Vertrauensverhältnis entstehen. Dies spricht eher gegen abgeordnete Lehrkräfte, die alle drei bis fünf Jahre wechseln.

Handlungsempfehlungen

Feste Ansprechpartnerinnen und -partner für die Schule bei der Stadt sind erforderlich. Dies soll durch eine zentrale Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt erfolgen, die mit allen Schulen und weiteren Einrichtungen vernetzt ist.

Handlungsempfehlungen für die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt München sind:

1. Es wird die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Inklusion in der Schule bei der Stadt empfohlen. Beispielsweise angesiedelt im Referat für Bildung und Sport, sind mindestens vier Stellen zu schaffen, die als zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner fungieren. Als Verteilungsschlüssel werden zwei Stellen für die beruflichen Schulen und zwei Stellen für die Realschulen und Gymnasien vorgeschlagen.
2. Zwischen der zentralen Anlaufstelle und den Schulen bestehen reziproke Kommunikationswege mit festen Ansprechpartnerinnen und -partnern:
 - Schulen können sich bei Bedarf in allen Fragen, Anliegen, Problemlagen etc. zur Inklusion an die zentrale Anlaufstelle bei der Stadt wenden.
 - Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Anlaufstelle wenden sich ihrerseits an die Schulen, wollen sie aktuelle Informationen etc. kommunizieren.
3. Um fixe Kommunikationswege zu etablieren, sollen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter



der Anlaufstelle mit den Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren an den Einzelschulen (siehe Kapitel 5.1.6) in Kontakt stehen: Feste Ansprechpartnerinnen und -partner erleichtern die Kontaktaufnahme von Seiten der Stadt und dienen dem, dass Informationen gebündelt bei einer festen Person zusammenlaufen.

4. Um solche verbindlichen Kommunikationswege sicherzustellen, muss die Anlaufstelle Inklusion bei der Stadt werktags vor- und nachmittags erreichbar sein.
5. Die Personen, die diese Stellen bekleiden, müssen über eine entsprechende Qualifikation, also Kenntnisse und Fähigkeiten in den Themenschwerpunkten Inklusion und Diversität, verfügen, aber auch einen Überblick über das Feld Schule haben.
6. Aufgabe der Anlaufstelle ist auch die Konzeption und Betreuung eines Online-Portals, in das kontinuierlich Informationsmaterial, aktuelle schulische Entwicklungen, rechtliche Rahmenbedingungen, mögliche Unterstützungssysteme etc. eingestellt werden.
7. Die zentrale Anlaufstelle sollte zudem eng mit dem einzurichtenden Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) kooperieren.
8. Eine weitere Aufgabe liegt in der Organisation von Treffen der Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren aller Schulen.

1. Es wird die Einrichtung einer zentralen Anlaufstelle für Inklusion in der Schule bei der Stadt empfohlen. Beispielsweise angesiedelt im Referat für Bildung und Sport, sind mindestens vier Stellen zu schaffen, die als zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner fungieren. Als Verteilungsschlüssel werden zwei Stellen für die beruflichen Schulen und zwei Stellen für die Realschulen und Gymnasien vorgeschlagen.

- Die einzurichtende zentrale Anlaufstelle für Inklusion ist zuständig für alle Anliegen, Fragen, auftretenden Probleme, Anträge etc., zu denen in den Schulen Klärungs- und Beratungsbedarf besteht. Dazu zählt u.a. die direkte Beratung im „konkreten Inklusionsfall“, die Weitervermittlung zu Unterstützungssystemen und die Koordination von Anfragen, die von der Anlaufstelle für Inklusion an die zuständigen Akteurinnen und Akteure bei der Stadt und andere Institutionen weitergeleitet werden.
- Zu den Tätigkeiten gehört daher auch die Entgegennahme von Anträgen der Einzelschule auf Unterstützungsmaßnahmen, für die nach Weiterleitung an die entsprechenden Stellen auch für eine schnelle Bearbeitung Sorge zu tragen ist.
- In beruflichen Schulen, Realschulen und Gymnasien sind zumindest teilweise unterschiedliche Fragen und Anliegen zu erwarten, bedingt durch den Bildungsauftrag, das Alter der Schülerinnen und Schüler bzw. das Schülerklientel an sich, verschiedene rechtliche Rahmenbedingungen, Rolle von Eltern etc. Da es für eine Person schwierig erscheint, den Überblick über alle Schularten gleichermaßen zu haben, wird vorgeschlagen, zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zu trennen und spezifische Ansprechpartnerinnen und -partner zu etablieren.
- Der vorgeschlagene Verteilungsschlüssel der vier Stellen orientiert sich an der Zahl der Einzelschulen verschiedener Schularten der Stadt München. Es wird daher empfohlen, zwei Stellen für die beruflichen Schulen und zwei Stellen für die allgemeinbildenden Schulen Realschule und Gymnasium einzurichten.
- Eine „Doppelbesetzung“ innerhalb der Schulart erscheint hilfreich, damit bei Krankheit, Urlaub etc. in der Anlaufstelle jemand mit größerer Wahrscheinlichkeit erreichbar ist.

2. Zwischen der zentralen Anlaufstelle und den Schulen bestehen reziproke Kommunikationswege mit festen Ansprechpartnerinnen und -partnern:

- **Schulen können sich bei Bedarf in allen Fragen, Anliegen, Problemlagen etc. zur Inklusion an die zentrale Anlaufstelle der Stadt wenden.**
- **Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Anlaufstelle wenden sich ihrerseits an die Schulen, wollen sie aktuelle Informationen etc. kommunizieren.**
- Die Anlaufstelle ist auch die Einrichtung, die Informationen zum Bereich Inklusion an die Einzelschulen weiterkommuniziert, wenn die Stadt/das Referat für Bildung und Sport den Schulen aktuelle Informationen, Entwicklungen etc. mitteilen möchte.
- Durch eine solche feste zuständige Stelle lassen sich auch auf Seiten der Stadt Anfragen und Mitteilungen an die Schulen bündeln. Schulen bekommen dann nicht Anfragen von unterschiedlichen Referaten, Stellen etc., sondern die Abwicklung erfolgt über die zentrale Ablaufstelle.

3. Um fixe Kommunikationswege zu etablieren, sollen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Anlaufstelle mit den Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren an den Einzelschulen (siehe Kapitel 5.1.6) in Kontakt stehen: Feste Ansprechpartnerinnen/-partner erleichtern die Kontaktaufnahme von Seiten der Stadt und dienen dem, dass Informationen gebündelt bei einer festen Person zusammenlaufen.

- Übergeordnetes Ziel ist die Etablierung eines stabilen Netzwerks fester Ansprechpartnerinnen und -partner, um Zuständigkeiten in eine Hand zu geben. Das schafft Verbindlichkeit und verhindert Informationsdiffusion und -verlust. Unterstützend können auch die an den Schulen einzurichtenden Steuergruppen die Anfragen ihrer Kolleginnen und Kollegen sammeln (zur Struktur siehe dazu auch Abbildung 49)

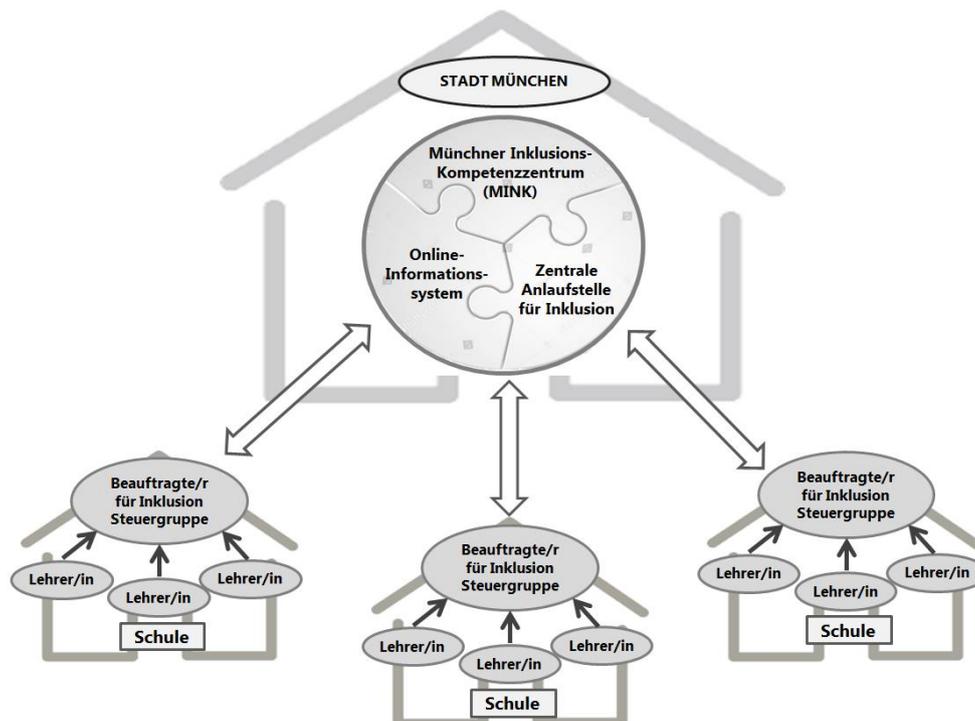


Abbildung 49: Kommunikationswege für Anliegen zu Inklusion: Stadt München und Schulen



4. Um solche verbindlichen Kommunikationswege sicherzustellen, muss die Anlaufstelle Inklusion bei der Stadt werktags vor- und nachmittags erreichbar sein.

- Die Ansprechpartnerinnen und -partner sollen während des Schultags erreichbar sein. Eine telefonische Erreichbarkeit sollte daher am Vormittag und am Nachmittag und das möglichst jeden Tag unter der Woche gewährleistet sein.

5. Die Personen, die diese Stellen bekleiden, müssen über eine entsprechende Qualifikation, also Kenntnisse und Fähigkeiten in den Themenschwerpunkten Inklusion und Diversität, verfügen, aber auch einen Überblick über das Feld Schule haben.

- Die Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber müssen zum einen die schulischen Rahmenbedingungen bzw. das Arbeitsfeld Schule kennen, zum anderen müssen sie sich hinsichtlich Inklusion und Diversität auskennen. Im Themenschwerpunkt Inklusion und Diversität sind rechtliche (SGB VIII und SGB XII), strukturelle und systemische Kenntnisse von Vorteil. Die Personen müssen in der Lage sein, sich mit den städtischen Einrichtungen, Ämtern und Referaten zu vernetzen und in dieser Tätigkeit bereits Vorkenntnisse besitzen.
- Für die Konzeption, Steuerung und Aufrechterhaltung eines Online-Portals wären entsprechende IT-Kenntnisse in der von der Stadt dafür genutzten Software nützlich oder müssten den Personen durch Fortbildung vermittelt werden.

6. Aufgabe der Anlaufstelle ist auch die Konzeption und Betreuung eines Online-Portals, in das kontinuierlich Informationsmaterial, aktuelle schulische Entwicklungen, rechtliche Rahmenbedingungen, mögliche Unterstützungssysteme etc. eingestellt werden.

- Die zentrale Anlaufstelle hat darüber hinaus die Aufgabe, ein Online-Portal zu konzipieren und zu pflegen, das Informationen und Entwicklungen zu Inklusion im Kontext Schule barrierefrei bereitstellt. Auch Informationen über externe Unterstützungssysteme wie Beratungsstellen sind dort einzupflegen.
- Ein solches Portal sollte auch eine Art „Formularschrank“ enthalten, aus dem alle im Kontext Inklusion nötigen/bestehenden Formulare heruntergeladen werden können.
- Das Portal ist mit aktuellen Informationen auszustatten! Ist es gut gepflegt und leicht zu nutzen, lassen sich viele Anliegen von Schulen ohne persönliche Beratung klären. Es wird aber von den Schulen auch nur genutzt werden, wenn Aktualität und gute Handhabbarkeit gewährleistet ist. Um das zu gewährleisten, bietet es sich an, vorab in drei bis vier Diskussionsgruppen mit jeweils fünf bis sechs Lehrkräften diesbezügliche Bedarfe und Wünsche abzufragen und zu bündeln.

7. Die zentrale Anlaufstelle sollte zudem eng mit dem einzurichtenden Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) kooperieren.

- Die Aufgaben des Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK) sowie Möglichkeiten der Vernetzung und Kooperation sind in Kapitel 5.3.3.1 dargestellt.

8. Eine weitere Aufgabe liegt in der Organisation von Treffen der Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren aller Schulen.



- Als zentrale, übergeordnete Stelle, die einen Überblick über alle an den Schulen tätigen Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren hat, organisiert die zentrale Anlaufstelle Treffen und lädt dazu ein. Die Treffen sollten regelmäßig jedes Halbjahr stattfinden.
- Solche Treffen können eine Bereicherung in mehrerlei Hinsicht sein. Leitend ist der Aspekt der Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung. Beispielsweise können sich die Zuständigen über den Schulalltag austauschen und sich Ideen oder Lösungsimpulse der anderen Koordinatorinnen und Koordinatoren einholen, die vielleicht schon Ähnliches erlebt haben. Zudem kann eine solche Vernetzung dazu beitragen, sich gegenseitig über wertvolle Hilfsangebote zu informieren und aufmerksam zu machen.
- Daneben können solche gemeinsamen Treffen einer Entlastung dienen, indem Koordinatorinnen und Koordinatoren in einem geschützten Rahmen im Sinne einer (Team) Supervision Hilfe und Unterstützung durch die Kolleginnen und Kollegen erhalten.
- Auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1) können bei Bedarf mit ihrer fachlichen Expertise zur Seite stehen. Solche Expertise gelangt dann über die Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren zurück in die Schulen.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung der zentralen Anlaufstelle für Inklusion; Schaffung geeigneter Räumlichkeiten; Festlegung von Stellenprofilen und Ausschreibung der Stellen.
Jahr 2	Besetzung der Stellen; Einrichtung der Anlaufstelle; Beginn der Vernetzungsarbeit mit den Schulen; Festlegung und Offenlegen der Kommunikationswege. Planung und Einrichtung der Online-Plattform; Einpflegen erster Informationen.
Jahr 3	Fixierung der Zusammenarbeit mit den Inklusionskoordinatorinnen/-koordinatoren. Fertigstellung der Online-Plattform; Gewährleistung der kontinuierlichen Pflege. Aufbau der Vernetzung mit dem entstehenden Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK) (siehe Kapitel 5.3.3.1).
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Informationen, die die zentrale Anlaufstelle weitergibt, nicht aktuell sind, da sich die Stelle nicht auf dem Laufenden hält (beispielsweise über mögliche Hilfesysteme von außen, über den rechtlichen Rahmen, aktuelle Formulare und Anträge etc.).
- die Anlaufstelle nicht erreichbar ist oder Informationen von der Anlaufstelle nicht an die Schulen weitergegeben werden, sondern „dort liegenbleiben“; umgekehrt darf es nicht dazu kommen, dass die Anliegen der Schulen, die bei der Anlaufstelle eingehen, von dort nicht an andere zuständige Stellen weitergeleitet werden und in Vergessenheit geraten.
- die genannten Stellen nicht miteinander kooperieren, sondern nebeneinander herarbeiten, kein Austausch stattfindet, Arbeit doppelt erledigt wird, Informationsverlust auftritt etc.



- die Online-Plattform zu kompliziert und/oder nicht verständlich zu handhaben ist und daher von den Schulen nicht genutzt wird; das passiert auch, wenn die Online-Plattform nicht gepflegt und laufend aktualisiert wird.

5.3.3 Personelle Ressourcen zur Verfügung stellen

5.3.3.1 Implementierung eines Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK): Zentrale sonderpädagogische und schulpsychologische Expertise für die städtischen Schulen

Ausgangssituation

- Inklusion kann nur im Miteinander verschiedener Professionen gelingen. Besonders bedeutsam sind Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die entweder an einer Schule stationiert sind oder, bisher, im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Diensts (MSD) an die Schule kommen. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen haben zentrale Aufgaben in der Diagnostik und Gutachtenerstellung, aber auch Beratung und Prävention.
- Bisher ist laut der vorliegenden Untersuchung die Zahl der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den Schulen bzw. die Zahl deren Arbeitsstunden gering. Mit dem MSD kooperieren nur sehr wenige Schulen und wenn, dann in sehr geringer Stundenzahl; zudem sind die Wartezeiten lang. Die meisten Schulen verfügen über eine Schulpsychologin/einen Schulpsychologen, allerdings nicht alle und v.a. berufliche Schulen haben keine.
- In allen Schularten besteht großer Bedarf nach einer Zusammenarbeit mit der Sonderpädagogik und der Schulpsychologie, v.a. hinsichtlich Schülerverhalten, Trauma, einem Austausch über die Symptomatik von Behinderung und Förderbedarf, Gestaltung von Unterricht und die Sensibilisierung der Klasse für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, Krankheit, auffälligem Verhalten sowie Nachteilsausgleich.
- In den Schulen, in denen mit sonderpädagogischem Personal sowie der Schulpsychologie kooperiert wird, trägt dies zum Gelingen inklusiver Beschulung bei. Lehrerinnen und Lehrer berichten von positiven Effekten mit Blick auf die soziale Akzeptanz von Jugendlichen mit einer Behinderung/einem Förderbedarf sowie wertvoller Hilfe im Umgang mit als schwierig wahrgenommenem Verhalten.

Handlungsempfehlungen

Schulen und Lehrkräfte vermissen und fordern generell sonderpädagogische Kompetenz und mehr schulpsychologische Unterstützung. Bestehende Maßnahmen, die der Freistaat Bayern zur inklusiven Beschulung vorschlägt, hier hauptsächlich der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD), stehen v.a. den staatlichen Schulen zur Verfügung, beraten auch städtische Schulen. Die Schulen benötigen jedoch einen höheren Beratungs- und Unterstützungsbedarf, als er derzeit durch den staatlichen MSD zur Verfügung gestellt werden kann. Auch bei der Erstellung des 2. Aktionsplans zur Umsetzung der UN-BRK der Landeshauptstadt München (bisher unveröffentlicht) war die Einführung des MSD-Äquivalents ein großer Wunsch.

Wir schlagen vor, diesen neuartigen „Münchner Weg“ auch durch eine entsprechende Benennung kenntlich zu machen, um den Innovationsgrad herauszustellen. Wir empfehlen die Implementierung eines „Münchner Inklusions-Kompetenzzentrums (MInK)“, das, wie



angeführt, Funktionen des MSD übernimmt, aber auch darüber hinausgehende Aufgaben hat.

Handlungsempfehlungen für die Implementierung bzw. den Ausbau sonderpädagogischer und schulpsychologischer Expertise an den städtischen Schulen in München sind:

1. An dem einzurichtenden „Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK)“ sind die Professionen Sonderpädagogik und Schulpsychologie anzusiedeln, um für eine entsprechende Expertise an den städtischen Schulen in München zu sorgen.
2. Das MInK hat verschiedene Aufgaben inne, die in erster Linie der schnellen Unterstützung der Schulen durch ein mobiles sonderpädagogisches und schulpsychologisches Angebot dienen, aber auch administrative und koordinative Aufgaben umfassen, um die Vernetzung aller mit Inklusion Befassten zu gewährleisten. Das MInK kooperiert daher mit den Einzelschulen, mit folgenden Zielen:
 - a. Unterstützung der Schulen im individuellen Bedarfsfall durch sonderpädagogische und schulpsychologische Expertise.
 - b. Kooperation mit den Inklusionskoordinatorinnen/-koordinatoren der Schulen.
3. Das MInK kooperiert auch mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt, mit folgenden Zielen:
 - a. Austausch über Maßnahmen und Bedarfe an den Schulen.
 - b. Unterstützung bei der Pflege des zentralen Online-Portals Inklusion für städtische Münchner Schulen.
4. Das MInK ist an einem zentralen Ort der Stadt München anzusiedeln, möglicherweise im Referat für Bildung und Sport, ebenso nah an der zentralen Anlaufstelle für Inklusion.

1. An dem einzurichtenden „Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK)“ sind die Professionen Sonderpädagogik und Schulpsychologie anzusiedeln, um für eine entsprechende Expertise an den städtischen Schulen in München zu sorgen.

- Aktuell divergiert der Bedarf an sonderpädagogischer und schulpsychologischer Unterstützung zwischen den einzelnen Schulen deutlich. Zudem ist dieser Bedarf einer stetigen Veränderung unterworfen, wenn sich beispielsweise die zu unterrichtende Schülerschaft verändert. Ebenso unterscheiden sich Schulen hinsichtlich der erforderlichen Unterstützung: Eine Schule benötigt beispielsweise eine Spezialistin/einen Spezialisten im Förderschwerpunkt Hören, eine andere Schule Beratung im Bereich Autismus.
- Es erscheint sinnvoll, sonderpädagogische und (zusätzliche) schulpsychologische Expertise auf übergeordneter Ebene, bei der Stadt, anzusiedeln, die von den Schulen dem Bedarf entsprechend angefordert werden kann. Das soll das einzurichtende Münchner Inklusions-Kompetenzzentrum (MInK) leisten, das den staatlichen MSD ergänzt, durch schulpsychologische Expertise bereichert und größere Kapazitäten bereithält.
- Die Errichtung des MInK bedeutet, dass die Stadt ein Team von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen beschäftigt.

2. Das MInK hat verschiedene Aufgaben inne, die in erster Linie der schnellen Unterstützung der Schulen durch ein mobiles sonderpädagogisches und



schulpsychologisches Angebot dienen, aber auch administrative und koordinative Aufgaben umfassen, um die Vernetzung aller mit Inklusion Befassten zu gewährleisten. Das MInK kooperiert daher mit den Einzelschulen, mit folgenden Zielen:

a. Unterstützung der Schulen im individuellen Bedarfsfall durch sonderpädagogische und schulpsychologische Expertise.

- Dementsprechend können beispielsweise Lehrkräfte für Sonderpädagogik ...
 - mit ihrem Fachwissen über verschiedene Förderschwerpunkte oder Krankheitsbilder den Lehrenden im Alltag beratend zur Seite stehen;
 - am regulären Unterricht teilnehmen und beispielsweise mit einzelnen Schülerinnen und Schülern den Raum verlassen, falls erforderlich;
 - im Unterricht unterstützen, indem sie als Beobachterinnen und Beobachter im Klassenzimmer sind und der Lehrkraft Tipps für den Umgang mit bestimmten Schülerinnen und Schülern geben, gemeinsam Unterricht durchführen oder Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen gezielt unterstützen;
 - die Klasse aufklären und sensibilisieren, wenn eine Schülerin/ein Schüler mit Förderbedarf neu hinzu kommt;
 - Gespräche mit dem Umfeld der Schülerin/des Schülers, wie mit Eltern, und dem Jugendlichen selbst übernehmen, um auf „sensible Stellen“ zu achten.
- Die Schulpsychologie kann die Lehrenden unterstützen, indem sie z.B. ...
 - Rat und Hilfestellungen zu Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen gibt, da Lehrende nicht über schulpsychologisches Fachwissen verfügen;
 - Diagnostik von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, sprachlichen Schwierigkeiten etc. durchführt;
 - den Lehrkräften Kontakte und Hilfestellungen vermitteln, die ihnen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedarfen weiterhilft;
 - Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern führen, um die Lehrenden zu entlasten und dort fachliche Expertise einzubringen.
- Eine Schule, die einen Bedarf an sonderpädagogischer oder schulpsychologischer Expertise hat, kann sich an das MInK wenden. Dies kann sowohl kurzfristig geschehen als auch längerfristig, wenn beispielsweise die Situation in einer Klasse längerfristig (etwa für ein halbes Jahr) die Anwesenheit sonderpädagogischer Expertise erforderlich macht. In diesem Fall können Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über einen längeren Zeitraum hinweg an eine Schule geschickt werden.
- Langfristiges Ziel sollte dennoch sein, dass an Schulen ab einer bestimmten Größe (z.B. ab etwa 1.200 Schülerinnen und Schülern) eine feste Sonderpädagogin/ein fester Sonderpädagoge tätig ist, da solches Fachwissen und solche Kompetenz in einem auf Inklusion und Vielfalt ausgelegten Schulsystem unerlässlich scheint.

b. Kooperation mit den Inklusionskoordinatorinnen/-koordinatoren der Schulen.

- Um Abläufe zu erleichtern und transparente, klare Strukturen zu etablieren, ist es empfehlenswert, dass die Inklusionskoordinatorin/der Inklusionskoordinator bzw. die Steuergruppe Inklusion einer Schule im Bedarfsfall mit dem MInK in Kontakt tritt und den Bedarf anmeldet.



- Da an den Schulen von unterschiedlichen Bedarfen auszugehen ist, ist in Absprache mit den Schulen zu prüfen, welche Fachkraft für Sonderpädagogik/Schul-psychologie in Frage kommt, welche zeitlichen Kapazitäten benötigt werden etc.

3. Das MInK kooperiert auch mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion bei der Stadt, mit folgenden Zielen:

a. Austausch über Maßnahmen und Bedarfe an den Schulen.

- Um Transparenz und Klarheit zu gewährleisten, steht das MInK mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion in engem Kontakt (siehe Kapitel 5.3.6). Beide Einrichtungen informieren sich gegenseitig und stimmen sich ab. Dies soll beispielsweise verhindern, dass mehrere Unterstützungsmaßnahmen an einer Einzelschule parallel angestoßen werden oder „aneinander vorbeilaufen“.
- Auch hier bietet es sich an, feste Ansprechpartnerinnen und -partner zu etablieren, die im MInK für die Kommunikation mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion zuständig sind. Dies erleichtert Rückfragen und enge Absprachen.

b. Unterstützung bei der Pflege des zentralen Online-Portals Inklusion für städtische Münchner Schulen.

- Für die städtischen Schulen soll ein Online-Portal erstellt werden, das kontinuierlich Informationsmaterial, aktuelle (schulische) Entwicklungen, rechtliche Rahmenbedingungen, mögliche Unterstützungssysteme etc. zum Themenkomplex Inklusion und Diversität bereithält (siehe Kapitel 5.3.2). In dieses Portal kann sich das MInK mit seiner sonderpädagogischen und schulpsychologischen Expertise einbringen, beispielsweise durch Bereitstellung aktueller Formulare, die zur Beantragung der Unterstützung durch das MInK benötigt werden, durch Hinweise zu Nachteilsausgleich, Fachtagungen oder Beratungsangebote aus den relevanten Themengebieten etc.

4. Das MInK ist an einem zentralen Ort der Stadt München anzusiedeln, möglicherweise im Referat für Bildung und Sport, ebenso nah an der zentralen Anlaufstelle für Inklusion.

- Um weite Wege, Diffusion von Verantwortung und ein „Aneinander vorbeiarbeiten“ verschiedener Einrichtungen zu vermeiden und um gleichzeitig Synergieeffekte herzustellen, sollte sich das MInK an einem möglichst zentralen Standort befinden, möglicherweise im Referat für Bildung und Sport, sowie nahe an der Anlaufstellen für Inklusion.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung und Bereitstellung von Ressourcen (Personalstellen, Räumlichkeiten); Ausschreibung der Stellen.
Jahr 2	
Jahr 3	Besetzung der Stellen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen.
	Beginn der Tätigkeit des MInK: konzeptionelle Arbeit, Vernetzung mit den Schulen



	(mit Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren), Vernetzung mit der zentralen Anlaufstelle für Inklusion; Einsatz in ersten Schulen.
Jahr 4	Einsatz des MInK in allen städtischen Schulen in München.
Jahr 5	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- das MInK von den Schulen dazu genutzt wird, Inklusion „auszulagern“ („Wir holen uns jetzt jemanden vom MInK an die Schule und der/die macht dann bei uns die Inklusion“); Inklusion ist eine Aufgabe der ganzen Schule, bei der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bzw. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen unterstützen.
- am MInK Personalnot herrscht, sodass (ähnlich zum staatlichen MSD) zu wenige Stunden bzw. wenig Personal zur Verfügung stehen, um allen Schülerinnen und Schülern, die Bedarf haben, Unterstützung zukommen zu lassen, Unterstützung nur in Krisenfällen stattfindet und die „nicht akuten und krisenhaften Fälle“ keinen Zugriff auf Unterstützung haben.
- zwischen der Anfrage einer Schule mit Unterstützungsbedarf und Einsatz des MInK (zu) lange Wartezeiten vergehen, mit der Folge, dass die Schulen das Vertrauen in diese Maßnahme verlieren und/oder wertvolle Zeit zur Förderung und sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern verloren geht.

5.3.3.2 Die Zahl der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an den Schulen aufstocken und deren Zuständigkeiten transparent festlegen

Ausgangssituation

- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter übernehmen im schulischen Kontext Aufgaben, die das Aufgabenspektrum Lehrender ergänzen, diese entlasten sowie die Schnittstelle zwischen Schule und Familie repräsentieren und bedienen.
- Etwa drei Viertel aller beruflichen Schulen und etwa ein Drittel der Realschulen und Gymnasien verfügen über eine oder mehrere Schulsozialarbeiterinnen/Schulsozialarbeiter. Ein Ausbau der Schulsozialarbeit wird gewünscht bzw. solche Stellen sind, falls noch nicht vorhanden, dringend gefordert; dies trifft insbesondere für Realschulen und Gymnasien zu.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen für die personelle Aufstockung sowie das Aufgabenspektrum von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter an Schulen sind:

1. Die Zahl an Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ist aufzustocken, dass jede Schule mindestens eine Fachkraft, größeren mehrere Fachkräfte haben.
2. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter bzw. eine Vertreterin/ein Vertreter dieser Berufsgruppe sollten Mitglied der Steuergruppe Inklusion sein (siehe Kapitel



5.1.1).

3. Das Aufgabenspektrum bzw. die Zuständigkeiten von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind klar festzulegen, z.B. hinsichtlich Deeskalation und Konfliktmanagement, den Kontakt zur außerschulischen (Jugend)Sozialarbeit etc.
4. Vor allem in großen Schulen mit mehreren Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind Modalitäten zu entwickeln, die transparent machen, welche Fachkraft für welche Schülerin/welchen Schüler zuständig ist.

1. Die Zahl der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ist aufzustocken, dass jede Schule mindestens eine Fachkraft, größeren mehrere Fachkräfte haben.

- Jede Schule sollte mindestens eine Schulsozialarbeiterin/einen Schulsozialarbeiter haben, größere Schulen mehrere. Die Stellen sind nach einem Schlüssel zu vergeben, der z.B. auf der Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt, derer mit Förderbedarf, besonderen schulischen Gegebenheiten etc. basiert.
- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter benötigen einen eigenen Raum, um in einem geschützten Rahmen Beratungs- und Mediationsgespräche führen zu können.

2. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter bzw. eine Vertreterin/ein Vertreter dieser Berufsgruppe sollten Mitglied der Steuergruppe Inklusion sein (siehe Kapitel 5.1.1).

- Im Sinne der multiprofessionellen Teamarbeit sollten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter bzw. eine Vertreterin/ein Vertreter Mitglied der Steuergruppe Inklusion sein. Sie können auch an der Teambesprechung teilnehmen, um auf dem aktuellen Stand zu sein bzw. den eigenen aktuellen Stand den Lehrkräften mitzuteilen.

3. Das Aufgabenspektrum bzw. die Zuständigkeiten von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind klar festzulegen, z.B. hinsichtlich Deeskalation und Konfliktmanagement, den Kontakt zur außerschulischen (Jugend)Sozialarbeit etc.

- Um Überschneidungen, Rollendiffusion und Aufgaben, die parallel durch zwei Personen „doppelt“ erledigt werden, zu vermeiden, sind die Aufgaben von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter klar festzulegen und von denen der Lehrkräfte abzugrenzen. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sollen v.a. Aufgaben übernehmen, die von Lehrkräften im Rahmen ihres Bildungsauftrags nicht bewältigt werden können bzw. nicht zu ihrem Aufgabenspektrum gehören.
- Folgende Aufgaben und Zuständigkeiten können von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter übernommen werden:
 - Das dringendste Erfordernis liegt in Deeskalation und Konfliktmanagement, das sich für Lehrende als eine sehr häufige, zeitlich kaum zu bewältigende Aufgabe darstellt. Dies schließt auch die Betreuung von Schülerinnen und Schülern in Konfliktsituationen außerhalb des Klassenraums ein.
 - Sie haben außerdem die Aufgabe, die Lehrkräfte hinsichtlich Klassengefüge, Mobbing und Gewaltprävention zu beraten. Das gilt für den individuellen Einzelfall wie auch für die Initiierung von Präventionsprogrammen an der Schule. Bei der Durchführung solcher Programme kann die Schulsozialarbeiterin/der



Schulsozialarbeiter z.B. an SKILL-Stunden teilnehmen, in denen Sozialverhalten, Regeln, Konflikte etc. besprochen werden.

- Außerdem stellen die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter den Kontakt zur außerschulischen Jugendsozialarbeit her und fungieren damit als Schnittstelle.

4. Vor allem in großen Schulen mit mehreren Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind Modalitäten zu entwickeln, die transparent machen, welche Fachkraft für welche Schülerin/welchen Schüler zuständig ist.

- Da Lehrkräfte besonders an großen Schulen beklagen, nicht zu wissen, welche Schulsozialarbeiterin/welcher Schulsozialarbeiter für welche Schülerin/welchen Schüler zuständig sei, sind dafür Regelungen zu treffen, um Transparenz herzustellen.
- Zu empfehlen wäre eine Art von „Informationssystem“, in dem Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter die jeweils von ihnen betreuten Schülerinnen und Schüler dokumentieren: In einer Excel-Datei auf einem gemeinsamen Laufwerk könnten die Schülerinnen und Schüler und die/der jeweils zuständige Schulsozialarbeiterin/Schulsozial-arbeiter eingetragen werden; eine Lehrkraft kann dann schnell nachsehen.

Beispiel für die Struktur einer solchen (einfachen) Datenbank (z.B. in Excel):

Schülerin/Schüler	Betreuende Schulsozialarbeiterin/betreuender Schulsozial-arbeiter	Betreuung seit	Sonstiges
Hans Müller	Frau Meier	Juni 2017	Jugendamt eingeschaltet
...			

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung, Bereitstellung von Ressourcen; Bedarfsanalyse, welche Schulen (noch) keine Schulsozialarbeiterin/keinen Schulsozialarbeiter haben oder diese nicht in notwendiger Zahl zur Verfügung stehen; Ausschreibung der Stellen.
Jahr 2	Besetzung der Stellen; Eingliederung der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ins Kollegium/Team. Konzeptionelle Arbeit; Teamentwicklungsprozesse; Klärung des Aufgabenspektrums. Etablierung eines Systems dazu, welche Schulsozialarbeiterin/welcher Schulsozialarbeiter für welche Schülerinnen und Schüler zuständig ist.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter dazu eingesetzt werden, ausfallenden Unterricht (bei Krankheit etc.) zu kompensieren, indem sie in einer Klasse Aufsicht führen bzw. eine Art Vertretungsunterricht durchführen.
- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter „nur Aufsichtsperson“ für Schülerinnen und Schüler sind, die Lehrerinnen und Lehrer aus ihrem Unterricht herausnehmen.



- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter dazu „genutzt“ werden, für die Inklusion alleine verantwortlich zu sein; Inklusion ist eine gemeinsame Aufgabe der ganzen Schule.
- Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter als Ersatz für Fachkräfte aus dem MInK fungieren bzw. die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hinsichtlich schwierigem Schülerverhalten ersetzen: Sonderpädagogische Expertise (besonders zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) darf nicht mit Konfliktmanagement oder Deeskalation gleichgesetzt werden.
- Unklarheiten über die Zuständigkeiten der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter für bestimmte Schülerinnen und Schüler bestehen und verschiedene Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter „an einem Schüler“ arbeiten.

5.3.3.3 Weiteres (pädagogisches) (Fach)Personal zur Verfügung stellen

Ausgangssituation

- Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kontext von Inklusion und Diversität kann auch Berufsgruppen aus Bereichen wie z.B. Sprachtherapie, Ergotherapie, Physiotherapie und Pflege erfordern. Diese sind v.a. tätig in Hinblick auf Schülerinnen und Schülern mit schweren körperlichen und/oder geistigen Behinderungen. Diese Berufs-/Personengruppen sind derzeit so gut wie gar nicht an städtischen Schulen vertreten.

Handlungsempfehlungen

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt besteht kein unmittelbarer Handlungsbedarf. Ein solcher Bedarf ist derzeit kaum abzuschätzen und wird sich erst im Zuge einer steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung, chronischen Erkrankung etc. zeigen.

5.3.3.4 Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetscher schnell und niedrigschwellig zur Verfügung stellen

Ausgangssituation

- Ressourcen wie die Bereitstellung von Informationen und von Unterstützungssystemen haben einen positiven Einfluss auf die Haltung gegenüber Inklusion und Diversität.
- Besondere Desiderate liegen im Kontext von ethnisch-kultureller Heterogenität: Lehrende benötigen Wissen zu anderen Kulturen und wünschen sich eine Art „Coaching“ für die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen, mehr noch mit deren Eltern. Es werden positive Erfahrungen mit Kulturexpertinnen/-experten berichtet, die Wissen über Kulturen vermitteln, sich aktiv in Elterngespräche einschalten und Vermittlungsaufgaben übernehmen. Ebenso besteht Bedarf nach Dolmetscherinnen und Dolmetschern.
- Allerdings stehen beide Personengruppen häufig nicht bzw. erst nach sehr langer Wartezeit zur Verfügung und sind mit zeit- und arbeitsintensiven Formalitäten verbunden.

Handlungsempfehlungen

Besonders im Kontext ethnisch-kultureller Heterogenität sind hinsichtlich laufender Maßnahmen viele schwierige Konstellationen, Notlösungen und „unprofessionelle“ Lösungen



beschrieben (Weiß et al., 2016). Da externes Fachpersonal zum Vermitteln und Übersetzen fehlt, werden diese Aufgaben immer wieder von Geschwistern oder Verwandten der Schülerinnen und Schülern übernommen. Lehrkräfte beklagen dann überforderte Geschwister, durch Verwandte „vorinterpretierte“ Übersetzungen und Informationsverlust, wenn Aussagen aus Gründen wie Angst oder Scham nicht vollständig oder anders übersetzt werden.

Daher ist Fachpersonal aus dem Bereich Kultur und Übersetzung erforderlich, die Aufgaben von Übersetzung und Vermittlung als „neutrale“, „externe“ Personen übernehmen.

Handlungsempfehlungen für die Zusammenarbeit mit Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetscher an den Schulen sind:

1. Die Stadt muss Expertinnen und Experten zu Kultur bereitstellen (Kulturexpertinnen/Kulturexperten). Diese übernehmen Aufgaben der Beratung und Wissensvermittlung und können auch aktive Vermittlungstätigkeit leisten.
2. Es sind ausreichend Dolmetscherinnen und Dolmetscher für die Schulen zur Verfügung zu stellen. Alternativ kann die Stadt Organisationen verstärkt unterstützen, Dolmetscherdienste für Schulen anzubieten.
3. Für beide Berufsgruppen gilt: Schulen müssen schnell und niedrigschwellig auf diese zugreifen können. Es darf weder zu langen Verzögerungen kommen, noch dürfen lange, arbeitsintensive Antragswege hemmend wirken.

1. Die Stadt muss Expertinnen und Experten zu Kultur bereitstellen (Kulturexpertinnen/ Kulturexperten). Diese übernehmen Aufgaben der Beratung und Wissensvermittlung und können auch aktive Vermittlungstätigkeit leisten.

- Aufgabe der Kulturexpertinnen und -experten ist es, Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern aus anderen Kulturen zu „coachen“, ihnen diesbezügliche Informationen bereitzustellen und Aufklärungsarbeit zu betreiben. Solche Expertinnen und Experten können sich auch aktiv in Beratungsprozesse einschalten, z.B. im Kontext von Bildungspartnerschaften zwischen Schule und Eltern, hier Missverständnissen vorbeugen bzw. diese aufklären, in Aushandlungsprozessen vermitteln etc.

2. Es sind ausreichend Dolmetscherinnen und Dolmetscher für die Schulen zur Verfügung zu stellen. Alternativ kann die Stadt Organisationen verstärkt unterstützen, Dolmetscherdienste für Schulen anzubieten.

- Um ein doppeltes Mandat der Kulturexpertinnen und Kulturexperten sowie das Übersetzen durch Geschwister und Verwandte zu vermeiden, sind Dolmetscherinnen und Dolmetscher erforderlich.

3. Für beide Berufsgruppen gilt: Schulen müssen schnell und niedrigschwellig auf diese zugreifen können. Es darf weder zu langen Verzögerungen kommen, noch dürfen lange, arbeitsintensive Antragswege hemmend wirken.

- Dafür bietet sich die Einrichtung eines Pools an Dolmetscherinnen und Dolmetschern sowie Kulturexpertinnen und Kulturexperten an, auf die eine Schule schnell und unkompliziert zugreifen kann. Es darf bei der Anforderung durch die Schulen keine langen Wartezeiten geben, sondern die Kontaktaufnahme muss niedrigschwellig, ohne langes bürokratisches Antragsverfahren erfolgen können, um nicht wertvolle Zeit



hinsichtlich der soziale Integration und Förderung der Schülerinnen und Schüler zu verlieren.

- Dolmetscherinnen und Dolmetscher sowie Kulturexpertinnen und Kulturexperten zu vermitteln, kann im Zusammenspiel der zentralen Anlaufstelle für Inklusion sowie der Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren an den einzelnen Schulen erfolgen.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Bereitstellung von Ressourcen; Akquise von geeigneten Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetschern.
Jahr 2	Einrichtung eines bzw. Ausweitung eines Pools von Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetschern, auf den Schulen zugreifen können.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Kulturexpertinnen/Kulturexperten und Dolmetscherinnen/Dolmetscher kulturalisierende Positionen vertreten, einigen Kulturen positiv, anderen abwertend gegenüber stehen und dies einfließen lassen.
- Vermittlungstätigkeit und Übersetzung nicht neutral ablaufen, sondern durch Vorinterpretation geprägt sind (die Lehrkräfte aufgrund fehlender Sprachkenntnisse evtl. nicht bemerken) oder Kulturexpertinnen/Kulturexperten sich zu sehr „einmischen“ und z.B. die Vermittlung in Elterngesprächen an sich reißen, das Gespräch lenken etc.
- zwischen Anfrage und Einsatz von angefragter Expertin/angefragtem Experten (zu) lange Wartezeiten auftreten und die Antragsmodalitäten langwierig und arbeitsintensiv sind.

5.3.4 Zeitliche Ressourcen ausbauen und flexibel einsetzbar gestalten

Ausgangssituation

- Zeitliche Ressourcen werden als zentrale Gelingensbedingungen von Inklusion betrachtet. Zeitressourcen in Form von Doppelbesetzungen in Klassen tragen zur Entlastung Lehrender bei, haben einen positiven Einfluss auf die Haltung gegenüber Inklusion und haben ebenso positive Effekte für das Unterrichten der Schülerinnen und Schüler.
- Lehrkräfte aller Schularten beklagen übergreifend das Fehlen zeitlicher Ressourcen und verweisen auf nötige Anrechnungsstunden für Anforderungen, die aus zunehmend heterogenen Klassen sowie Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen erwachsen. Solche Stunden bzw. ein Stundenpool werden v.a. für (individuelle) Beratung, Gespräche mit Eltern, Teambesprechung/Teamentwicklungsprozesse, Klassenführung in inklusiven Klassen etc. benötigt und auch für Fortbildung gefordert.
- Zeitmangel stellt einen Faktor dar, der viele kritische Situationen zu Inklusion und Diversität mitbedingt und/oder dazu beiträgt, dass diese nicht zufriedenstellend gelöst werden können. Zeitliche Ressourcen hingegen helfen, schwierige Situationen im Unterricht und im schulischen Miteinander zu bewältigen, in dem differenzierende



Unterrichtsformen und ein individuelles Eingehen auf einzelne Schülerinnen und Schüler möglich werden.

Handlungsempfehlungen

Schulen bzw. Lehrkräfte fordern durchwegs mehr Zeit, um im schulischen Alltag die Anforderungen eines zunehmend inklusiven Schulsystems bewältigen und angemessen auf die Bedürfnisse aller eingehen zu können. Dabei geht es v.a. um flexibel einsetzbare Zeitressourcen, die innerhalb der Einzelschule individuell zugeteilt und genutzt werden können.

Handlungsempfehlungen für das Implementieren zeitlicher Ressourcen in einem auf Diversität und Heterogenität ausgerichteten Schulsystem sind:

1. Es müssen Anrechnungsstunden für bestimmte Aufgaben, die Inklusion und Diversität mit sich bringen, und für bestimmte Funktionen gewährt werden.
2. Die Anrechnungsstunden müssen flexibel genutzt werden können; es sollten flexible Zeitbudgets im Sinne von „Stundenpools“ eingerichtet werden, die einer Schule bzw. den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen.
3. Für die Zuteilung der jeweiligen Stunden innerhalb der Schule ist die Einzelschule selbst verantwortlich.

1. Es müssen Anrechnungsstunden für bestimmte Aufgaben, die Inklusion und Diversität mit sich bringen, und für bestimmte Funktionen gewährt werden.

- In einer Schule mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft entstehen zahlreiche (neue) Aufgaben und Funktionen, die von Lehrkräften bewältigt bzw. besetzt werden müssen. Diese reichen von der konkreten Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern über die eigene Vorbereitung und Fortbildung bis hin zu einer intensiven Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen und weiterem Personal. Um Akzeptanz für Inklusion zu schaffen und die Lehrkräfte nicht überzubelasten, können solche Aufgaben nicht zusätzlich im Rahmen des bestehenden Deputats erledigt werden.
- Für welche Aufgaben und Funktionen an der Schule Anrechnungsstunden zu gewähren sind, ist von den individuellen Gegebenheiten einer Schule abhängig. Wir listen daher einige Bereiche bzw. Funktionen und Aufgaben auf, für die eine Schule eine Deputatsreduktion bzw. Anrechnungsstunden vergeben könnte.
 - Klassenleiterstunden für Lehrerinnen und Lehrer, die inklusive Klassen unterrichten und den Unterricht vieler Lehrkräfte in einer inklusiven Klasse koordinieren (Fachlehrerprinzip an Realschule und Gymnasium) oder die Beschulung in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben etc. koordinieren (berufliche Schulen).
 - Teambesprechungen/Teamentwicklung, um (multiprofessionelles) kooperatives Arbeiten zu entwickeln und zu planen, um pädagogische Konzepte zu entwickeln, um kooperativ Förderpläne zu erstellen, für kollegiale Fallberatung, um das Kollegium über bestimmte Schülerinnen und Schüler zu informieren, um Fortbildungsinhalte/erworbenes Wissen auch an andere weitergeben zu können etc.
 - Doppelbesetzungen und Teamteaching: Zeitressourcen in Form von Doppelbesetzungen und Teamteaching tragen zur Entlastung Lehrender bei, haben einen positiven Einfluss auf die Haltung gegenüber Inklusion und haben ebenso



positive Effekte für das Unterrichten und den Erfolg der Schülerinnen und Schüler. Es muss daher die Möglichkeit geben, im Bedarfsfall einzelne Stunden in Doppelbesetzung unterrichten zu können, beispielsweise, um eine Klasse zu teilen, in der große Leistungsheterogenität besteht und diese etwa spezifisch auf eine Prüfung vorzubereiten oder um eine Gruppe gezielt sprachlich zu fördern.

- Beratungen jeder Art: Schullaufbahnberatung/berufliche Beratung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, Migrationshintergrund; Beratung zu Wiedereingliederung nach Krankheit, Therapie, Klinikaufenthalt etc.; für Gespräche mit abgebenden Grundschulen (siehe Kapitel 5.2.2).
- Inklusionskoordination an der Schule: Dies wird in Kapitel 5.1.6 dargestellt.
- Fortbildung: Lehrkräfte für die Anforderungen von Inklusion und Diversität zu professionalisieren, erfordert Fortbildung (siehe Kapitel 5.3.6), die Lehrkräfte nicht in der Freizeit machen sollten.

2. Die Anrechnungsstunden müssen flexibel genutzt werden können; es sollten flexible Zeitbudgets im Sinne von „Stundenpools“ eingerichtet werden, die einer Schule bzw. einzelnen Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen.

- Eine bedeutsame Handlungsempfehlung ist, diese Anrechnungsstunden nicht fix nach „Thema“ zuzuteilen (an der Schule stehen x Stunden für Gespräche mit den Eltern, x für Schullaufbahnberatung etc. zur Verfügung), sondern ein flexibles Konzept dafür zu entwerfen. Die bereits an den städtischen Schulen bestehende bedarfsorientierte Budgetierung lässt sich noch bedarfsorientierter und flexibler gestalten bzw. dementsprechend ausweiten. Dieser Stundenpool pro Schule sollte sich an der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf bzw. besonderen Bildungsvoraussetzungen (Quote Migrationshintergrund an der Schule, mit Sprachproblemen, Traumata) orientieren sowie an der Größe der Schule insgesamt. Hierfür ist ein Verteilungsschlüssel zu entwerfen.

3. Für die Zuteilung der jeweiligen Stunden innerhalb der Schule ist die Einzelschule selbst verantwortlich.

- Eine schnelle, unkomplizierte Verfügbarkeit der Stunden ist im Schulalltag essenziell. Im Sinne der Autonomie der Einzelschule sollte diese selbst über die individuelle Nutzung und Zuteilung der Anrechnungsstunden aus dem Stundenpool entscheiden.
- Flexibel bedeutet, dass Schulen selbst entscheiden können, für was sie diese Stunden einsetzen wollen und sich dabei nicht für Monate, ein halbes Jahr etc. festlegen müssen, sondern das Zeitbudget jede Woche flexibel nutzen können, je nachdem, was an einer Schule und in einer Klasse gerade aktuell ist; die oben aufgelisteten Anlässe zeigen, dass von Woche zu Woche andere Bedarfe bestehen können. Flexibel bedeutet auch, dass Lehrkräfte diese Stunden selbst einteilen können, in einer Woche beispielsweise mehr Stunden aufwenden und in einer anderen („ruhigeren“) weniger.
- Die Schulleitung bzw. mittlere Führungsebene oder die Steuergruppe Inklusion können die Zuteilung übernehmen. Ebenso kann dies Thema der Teamsitzung sein (siehe Kapitel 5.1.4.1 und 5.1.4.2) und dort, wenn nötig, (wöchentlich) aktualisiert werden.



Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung; Bereitstellung von Ressourcen (Personalstellen bzw. Anrechnungsstunden).
Jahr 2	Zuweisung von flexiblen Stundenkontingenten an die Schulen, entsprechend dem Bedarf.
Jahr 3	Flexible Verteilung der Anrechnungsstunden an den Schulen, unter Führung der Schulleitung und mittlerer Führungsebene.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Anrechnungsstunden nicht für die Belange und Bedürfnisse von Inklusion und Diversität vergeben und genutzt, sondern beispielsweise zur Vertretung im Krankheitsfall oder zum „Stopfen“ von Löchern in der Stellenbesetzung „zweckentfremdet“ werden.
- ein gegenseitiges Aufschaukeln im Kollegium/Team stattfindet, wer „belasteter ist“ und die Anrechnungsstunden „nötiger hat“; Anrechnungsstunden dürfen kein Instrument sein, durch das ein „Belastungsraiking“ entsteht.
- Anrechnungsstunden dort bestehen bleiben, wo sie eigentlich überflüssig sind, nur weil es „bequem“ ist, nicht über eine Neuverteilung nachzudenken bzw. weil niemand die Verteilung im Blick hat.

5.3.5 Räumliche Ressourcen zur Verfügung stellen und Schulen für Anforderung von Inklusion gestalten

Ausgangssituation

- Eine auf Inklusion ausgelegte Raumsituation und Raumgestaltung an der Schule bedeutet nicht nur Barrierefreiheit, sondern ermöglicht das Unterrichten in multiprofessionellen Teams, differenzierte Formen von (kooperativem) Lernen und Einzelförderung sowie eine Vielzahl weiterer Räume und Raumgestaltungserfordernisse.
- Etwa 80 Prozent der städtischen Schulen werden als barrierefrei beschrieben (hinsichtlich Lift und/oder Rampe), 20 Prozent beklagen diesbezügliche Mängel. Übergreifend bestehen auch in barrierefreien Schulen Problemlagen wie lange, zeitintensive Umwege für Schülerinnen und Schüler mit Mobilitätseinschränkungen, schwere Türen und verschiedene Räume (u.a. Fachräume, Direktorat), die eben nicht barrierefrei zu erreichen sind.
- Zusätzliche Räume für differenzierten Unterricht und Einzelförderung fehlen, ebenso werden viele Klassenzimmer als nicht geeignet für Differenzierung, Gruppenarbeit etc. beschrieben, begründet durch räumliche Enge und fehlende Möglichkeiten, beispielsweise verschiedene Sitzordnungen bilden zu können, und ungenügende Schallisolierung. Es besteht nur sehr selten die Möglichkeit, zum Arbeiten auf die Gänge auszuweichen.



- Weitere Räume, die als erforderlich angeführt werden, um Inklusion umsetzen zu können, sind Ruheräume für Lehrkräfte sowie für Schülerinnen und Schüler oder zumindest Ruheinseln, über die bisher nur wenige Schulen verfügen. Schulen mit Rückzugsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, die diese bei Reizüberflutung, Überforderung etc. aufsuchen können, betonen gerade das als wichtige Bedingung dafür, dass die Inklusion gelingt.

Handlungsempfehlungen

An den städtischen Schulen in München laufen derzeit verschiedene, teilweise großangelegte Bau- und Umbauvorhaben, beispielsweise hinsichtlich Barrierefreiheit, Aufbau von bzw. Umgestaltung in Lernhäuser etc. Diese Bauvorhaben bringen in den nächsten Jahren eine Veränderung der Schulgebäude auch hinsichtlich Inklusion mit sich. Daher befindet sich die Stadt (wahrscheinlich) auf dem Weg, räumliche Veränderungen zu verwirklichen. Wir führen daher summarisch einige Desiderate und Handlungsimpulse zu Räumen und deren Gestaltung und Ausstattung an, die Lehrkräfte mit Blick auf Inklusion und Diversität geäußert haben.

Desiderate und Impulse von Schulen hinsichtlich sowohl der Verfügbarkeit von Räumen an sich als auch deren Gestaltung und Ausstattung sind:

1. Schulen sowie alle schulischen Räume sollten barrierefrei zugänglich sein. Dies bedeutet im sogenannten Universal Design: breite Nutzbarkeit, Flexibilität in der Benutzung, einfache und intuitive Benutzung, sensorisch vielfältig wahrnehmbare Informationen, Fehlertoleranz, niedriger körperlicher Aufwand, Größe und Platz für Zugang und Benutzung (vgl. Erlandson, 2008).
2. Schulen benötigen Räume für Beratung und Gespräche.
3. Schulen benötigen Räume für Differenzierung, Nachteilsausgleich und Einzelförderung, einen sogenannten Individualisierungs- und Differenzierungsraum (ID-Raum).
4. Lehrerinnen und Lehrer benötigen Ruheräume.
5. Schülerinnen und Schüler benötigen ebenfalls Ruheräume, besonders die mit einer Behinderung/einem Förderbedarf.
6. Räume müssen den Anforderungen von Inklusion entsprechend ausgestattet sein.

- 1. Schulen sowie alle schulischen Räume müssen barrierefrei zugänglich sein. Dies bedeutet im sogenannten Universal Design: breite Nutzbarkeit, Flexibilität in der Benutzung, einfache und intuitive Benutzung, sensorisch vielfältig wahrnehmbare Informationen, Fehlertoleranz, niedriger körperlicher Aufwand, Größe und Platz für Zugang und Benutzung (vgl. Erlandson, 2008).**

Barrierefrei usw. geht bei uns schon nicht zum Beispiel für einen Rollstuhlfahrer [...]. Der kommt nicht mal zur Schulleitung oder in Fachräume, bekommt die Toiletten nicht auf.

Wenn es jemand im Rollstuhl ist, müsste er durch den ganzen Pausenhof, bis er an die Rampe kommt. Dann ist er aber noch lange nicht im Musikraum. Aber dann bekommt er die Tür auch nicht auf, weil das Feuerschutztüren sind.

Wir haben weder Praxisräume, die für Menschen mit gewissen körperlichen Einschränkungen geeignet sind, [...] noch barrierefreie Toiletten.



- Barrierefreiheit bedeutet nicht nur, dass eine Schule von außen für Personen mit Mobilitätseinschränkungen über eine Rampe zugänglich ist oder die Schule über einen Lift verfügt. Barrierefreiheit heißt auch, dass alle Räumlichkeiten und Zugangswege innerhalb der Schule von allen genutzt werden können. An beruflichen Schulen müssen auch Räume für Praxisunterricht/Fachunterricht zugänglich sein.
- Benötigt werden barrierefreie Toiletten, ein für alle zugänglicher Pausenraum, denn Teilhabe ist nicht gewährleistet, wenn eine Schülerin/ein Schüler mit einer Behinderung in der Pause nicht bei den Mitschülerinnen und Mitschülern sein kann; dies ist vor dem Hintergrund von sozialer Akzeptanz und Partizipation unbedingt zu bedenken.
- Zugangswege bzw. Wege zwischen verschiedenen Räumen müssen einerseits ohne Hindernisse wie nicht oder nur schwer zu öffnende Türen, andererseits in einer akzeptablen Zeit und ohne lange Umwege zu bewältigen sein. Lange Wege haben zu Folge, dass z.B. eine Schülerin/ein Schüler mit einer körperlichen Behinderung immer oder häufig zu spät zum Unterricht kommt und dann den Anfang der Unterrichtsstunde (möglicherweise die Einführung in den Unterrichtsgegenstand) verpasst.
- Langfristig sollte man über flexible Konzepte der Klassenraumnutzung nachdenken, wie sie etwa in den UNI-Klassen (LMU München, <http://www.edu.lmu.de/uni-klassen/>), besonders der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse (http://www.edu.lmu.de/grundschulpaedagogik/studium_lehre/uniklasse/index.html), erprobt werden.

2. Schulen benötigen Räume für Beratung und Gespräche.

Man braucht einen Raum und nicht wie im Lehrerzimmer, wo alle zusammensitzen. Unsere eigentlich vorhandenen Team-Räume sind wegen der steigenden Schülerzahl zu Klassenräumen umfunktioniert worden.

- Inklusion und Heterogenität bringen einen großen Bedarf an Beratungs- und Besprechungstätigkeit mit sich. Auch wenn sich hier die Situation an den Schulen zunehmend durchaus günstiger gestaltet, verfügen nicht alle Schulen über Räume für
 - Elterngespräche,
 - Beratung von Schülerinnen und Schülern (z.B. Berufs- und Karriereberatung, Beratung bei Wiedereingliederung nach Krankheit/Klinikaufenthalt, Therapie etc.),
 - Förderplangespräche und Hilfeplangespräche,
 - Austausch mit externen Partnerinnen und Partnern, Initiativen, Hilfesystemen etc.,
 - Teambesprechungen und Supervision.
- Solche Räume müssen groß genug für mehrere Personen sein (nicht „ehemaliger Lagerraum wird umfunktioniert“), beispielsweise für eine Hilfeplankonferenz, für Elterngespräche mit Dolmetscherin/Dolmetscher und Kulturexpertin/Kulturexperten etc.

3. Schulen benötigen Räume für Differenzierung, Nachteilsausgleich und Einzelförderung, einen sogenannten Individualisierungs- und Differenzierungsraum (ID-Raum).

Dass man auch wirklich Gruppenarbeit machen kann, die eine mit einem schwierigeren und die andere mit einem leichteren Thema. Da müssen die sich auch zusammensetzen können.



Mal ein kleiner Raum, gemütlich, in den ich mich mit Schülern zurückziehe, wenn ich Einzelunterricht mache.

Ein reizarmer Raum zum Abschalten wäre wichtig, denn viele Kinder, die auffällig sind, sind überfordert mit der Lernumgebung.

Man könnte zum Schüler sagen, magst du nicht da mal für eine Viertelstunde hingehen, dir dort eine Auszeit nehmen.

- Für differenzierten Unterricht sind Räume für Gruppenarbeit oder bei Doppelbesetzung geteilte Klassen erforderlich. Zusätzliche Räume sind auch für Nachteilsausgleich mit Zeitverlängerung und für Einzelförderung nötig, beispielsweise hinsichtlich einer Förderung/Unterstützung durch die Sonderpädagogik oder Schulpsychologie.
- Es würde sich auch anbieten, einen dieser Räume reizarm auszustatten, sodass dieser Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, zur Ruhe zu kommen.
- Vorstellbar sind zum Beispiel Modelle, nach denen sich zwei Klassenzimmer einen Nebenraum teilen oder „ein Glasraum, in den man reinschauen könnte, sowas wäre optimal; ein kleiner Raum, der dem Klassenzimmer angeschlossen ist“.

4. Lehrerinnen und Lehrer benötigen Ruheräume.

Wir arbeiten bis 16 Uhr, das ist sehr anstrengend, wenn man nicht mal Stille hat. Ich müsste mich im Klo einsperren und selbst da sind mir Kollegen schon hinterhergelaufen.

Wir sind ohne einen eigenen Rückzugsraum oder Ruheraum. Wir sind außerdem für die Schülerinnen und Schüler permanent Ansprechpartner. Die Lautstärke ist dabei extrem unangenehm und ermüdend.

Manche Schüler dürfen länger schreiben - wo und wie organisiere ich das?

Ein reizarmer Raum zum Abschalten wäre wichtig, denn „viele Kinder, die auffällig sind, sind überfordert mit der Lernumgebung.“

- In einem Ruheraum sollte es ruhig sein; zu denken ist beispielsweise an Handyverbot, Zutrittsverbot für Schülerinnen und Schüler, eine Lage nicht direkt neben der Pausenhalle etc. Lehrkräfte verstehen darunter einen Raum, in dem man sich in Ruhe hinsetzen kann, etwas lesen kann, sich in die nächsten Unterrichtsstunden hineindenken kann etc.

5. Schülerinnen und Schüler benötigen ebenfalls Ruheräume, besonders die mit einer Behinderung/einem Förderbedarf.

Dass man die Möglichkeit hat, sich mit den Schülern auch einfach zurückzuziehen, etwas zu entschleunigen. Gerade den Autisten würde das gut tun.

Räume, um sich zurückzuziehen, Räume für Leute, wenn sie eine Panikattacke oder ein anderes gesundheitliches Problem haben, Räume für Klassen, die für 30 Schülerinnen und Schüler einfach zu klein sind, ganz allgemein habe ich da dran gedacht. Rückzugsräume für die Schülerinnen und Schüler.

Für Schülerinnen und Schüler mit Traumata an der Schule, die mit dem Kopf gegen die Wand gehen, die eine Auszeit und Ruheräume, also einen extra Raum zum Klassenzimmer benötigen, in den man eine Schülerin, einen Schüler rausziehen kann.



- Inklusion fordert auch Schülerinnen und Schüler. Für diejenigen mit Krankheit und Behinderung ist der Schulalltag anstrengend (sich durchs Schulhaus bewegen, Reizüberflutung). Das gilt aber auch für andere Schülerinnen und Schüler, die z.B. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung unterstützen, die besondere Verhaltensweisen „aushalten müssen“ etc. Sinnvoll ist ein Rückzugsraum auch für Schülerinnen und Schüler.

6. Räume müssen den Anforderungen von Inklusion entsprechend ausgestattet sein.

Teppichboden wäre beispielsweise sinnvoll, da dieser Neben- und Störgeräusche dämpft und so der Konzentration zuträglich wäre.

Beleuchtungssituation für Schüler, die schlecht sehen, muss sich ändern; man braucht Strom, man kann ja kein Kabel durch den ganzen Raum legen.

- Hauptanliegen, die Räume für die Anforderungen von Inklusion ausstatten bzw. entsprechend gestalten, sind:
 - Geräuschminimierung beispielsweise durch Teppichboden: Lärm gehört zu den stärksten Belastungsfaktoren von Lehrkräften (Cramer, Merk & Wesselborg, 2014); ebenso können Schülerinnen und Schülern bei Lärm dem Unterricht nicht folgen.
 - Ausstattung der Klassenzimmer und Fachräume, auch in beruflichen Schulen: Hier wird beklagt, dass beispielsweise keine geeigneten Tische für Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung zur Verfügung stehen („Tischhöhe“ passt nicht).
- Anliegen an Technik aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer sind:
 - „Laptops und Vergrößerungssoftware“ für Schülerinnen und Schüler mit Sehbeeinträchtigungen.
 - Verbesserung der Beleuchtungssituation in den Klassenzimmern und Fachräumen.
 - „Beamer“ oder „Whiteboards“, denn es wird als „problematisch“ empfunden, „wenn man nichts visualisieren kann, schon in normalen Klassen, besonders bei Inklusion“.
 - An den beruflichen Schulen fehlt eine entsprechende technische Ausstattung, um Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen zu unterrichten, beispielsweise mit Blick auf Mikrofone bei Hörschädigung.
- Orientierung hinsichtlich der Gestaltung von Schulen kann das Buch „Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau“ (Kricke, Reich, Schanz & Schneider, 2018) bieten.
- Bei der Errichtung neuer Schulgebäude kann das Lernhauskonzept erweitert werden um Überlegungen zu einer sensorisch sensitiven Schule (Beispiel SPERO Academy). In Konzepten sensorisch sensitiver Schulen wird zwischen High-Stimulus-Low-Focus and Low-Stimulus-High-Focus Zonen unterschieden. Dort gibt es in den Klassenräumen sensible Lichtkonzepte, in denen das Licht im Klassenzimmer nicht nur gedämmt sondern auch lokal verändert werden kann, bedeutsam sind auch Farbkonzepte für Ruhezeiten etc. Dies wird in Bestandsbauten kaum möglich sein, deswegen finden sich hier die anderen vorgestellten Lösungen.



Meilensteine und zeitlicher Rahmen

An dieser Stelle ist eine Angabe von Meilensteinen nicht möglich bzw. sinnvoll, da bauliche Maßnahmen außerhalb der hier getroffenen Empfehlungen liegen.

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Barrierefreiheit mit dem Vorhandensein einer Rampe und/oder eines Lifts gleichgesetzt wird. Barrierefreiheit bedeutet im Sinne des Universal Design (Erlandson, 2008) breite, flexible Nutzbarkeit, kurze Wege, zu öffnende Türen, gemeinsame Pause für alle etc.
- räumliche Anforderungen für Inklusion „nur“ als Barrierefreiheit verstanden werden: Inklusion benötigt auch, über Ruheräume, Räume für Differenzierung, Beratung etc. zu verfügen.
- mit einigen wenigen Räumen, die barrierefrei und daher repräsentativ für Inklusion sind, die aber nur wenigen zu Gute kommen, die räumlichen Anforderungen für inklusive Beschulung als erfüllt gelten.
- die räumlichen Anforderungen zu Inklusion sich einseitig auf die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen fokussieren; wenn Inklusion eine gemeinsame Aufgabe der Schulfamilie ist, dann muss die Ausstattung auch den Lehrenden und Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf gerecht werden.

5.3.6 Lehrkräfte und pädagogisches Personal professionalisieren

5.3.6.1 Lehrkräfte für die Anforderungen von Inklusion fortbilden

Ausgangssituation

- Fortbildung ist ein bedeutsamer Faktor für Inklusion: Wer sich für die Anforderungen von Inklusion qualifiziert fühlt und über Wissen und Handlungsstrategien verfügt, steht der Umsetzung positiver gegenüber, ist weniger ängstlich, optimistischer und hat mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. An einer oder mehreren Fortbildungen aus diesem Themenfeld teilgenommen zu haben, bedeutet: Lehrkräfte können sich jedes Organisationsmodell inklusiver Beschulung für sich/die eigene Tätigkeit eher vorstellen.
- Lehrkräfte weisen übergreifend zu ethnisch-kultureller Heterogenität mehr Wissen und Erfahrung auf. Nur etwa ein Fünftel schreibt sich Kenntnisse zum Thema (sonderpädagogischer) Förderbedarf zu. Folglich arbeiten viele Lehrende ohne einen entsprechenden theoretischen Kenntnisstand mit einer heterogenen Schülerschaft sowie Schülerinnen und Schülern mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf. Bei Lehrkräften an beruflichen Schulen ist die Theorie-Praxis-Divergenz besonders ausgeprägt. Es besteht ein dringender Bedarf nach Fortbildung, um der Arbeit einen entsprechenden fachlichen Rahmen zu geben.
- Neben Lehrenden, die viele (verschiedene) Fortbildungen in teilweise hoher Stundenzahl absolviert haben, gibt es andere, die an überhaupt keiner Fortbildung teilgenommen haben. Die Nutzung von Angeboten und der Wunsch nach (weiterer) Fortbildung hängen individuell von der Lehrkraft ab: Es gibt „Fortbildungsmissionare“ und „Verweigerer“.
- Fortbildungsdesiderate bestehen bei den Lehrkräften zu Förderschwerpunkten und Nachteilsausgleich, denn diesbezügliche Maßnahmen und Richtlinien zu spezifischen Förderschwerpunkten sind den meisten Lehrkräften (noch) nicht bekannt. Weitere



Erfordernisse liegen in Deeskalation/Konfliktmanagement, Trauma/Flucht, Interkulturalität, Sprachförderungen, an Gymnasium und Realschule zu Autismus. Die Ergebnisse legen weiter Fortbildungen zu Teamteaching, Förderplanung und Unterrichtsgestaltung nahe.

- Besonders Lehrende an beruflichen Schulen haben ein Fortbildungsdefizit bzw. es besteht ein großes Desiderat.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen im Kontext von Fortbildungen sind assoziiert mit deren thematischer Ausrichtung, mit den dazu genutzten didaktischen Formen und ihrer institutionellen Einbettung und Umsetzung. Ebenso sind formale Bedingungen der Teilnahme und Teilnahmebereitschaft einzubeziehen.

Handlungsempfehlungen zur Fortbildung Lehrender, zu Inhalten, zu didaktischer, institutioneller und formaler Umsetzung, sind:

1. Fortbildungsangebote müssen bestimmte Themen aufgreifen, denen für den Kontext von Inklusion und Diversität besondere Bedeutung zugemessen wird.
2. Fortbildung bedarf bestimmter Formen der didaktischen Umsetzung, die nicht nur auf theoretisch angelegten Wissenserwerb setzen, sondern fallbasiert erfolgen.
3. Fortbildung muss in einen institutionellen Rahmen eingebettet sein. Um in Fortbildung gewonnene Expertise in die Breite zu tragen, bietet sich ein Multiplikatoren-System an.
4. Als flankierende Maßnahme empfehlen wir zur Unterstützung der Fortbildungsanstrengungen im Kontext Inklusion die Einrichtung eines Online-Tools.
5. Es ist die Etablierung einer „Grundbildung Inklusion“ zu planen, die durch qualifizierte Dozierende in schulinternen Lehrerfortbildungen umgesetzt werden kann.
6. Es ist eine Art des Fortbildungsmarketings anzudenken. So sind zum einen Lehrende aus Schularten zu gewinnen, die bisher weniger an Fortbildung teilgenommen haben, zum anderen muss auf „Fortbildungsverweigerer“ fokussiert werden.
7. Fortbildung benötigt einen formalen Rahmen für das Engagement.
8. Nicht nur Lehrkräfte benötigen Fortbildung, auch Führungspersonen an den Schulen sind hinsichtlich ethikorientierter Führung (siehe Kapitel 5.1.4.3) fortzubilden.

1. Fortbildungsangebote müssen bestimmte Themen aufgreifen, denen für den Kontext von Inklusion und Diversität besondere Bedeutung zugemessen wird.

- Tabelle 91 listet Fortbildungsdesiderate auf, wie sie zum einen von den Lehrkräften geäußert werden und sich in den Gruppendiskussion und Critical Incidents dargestellt haben. Zum anderen verweisen besonders die beiden letzten Zeilen auf Fortbildungsbedarfe, die die Autorinnen und Autoren dieses Stufenkonzepts für unabdingbar halten: Teamteaching und Förderplanung. Diese werden von Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen so gut wie gar nicht genannt, sind aber zentrale Punkte für das Gelingen von Inklusion. Zum Thema Autismus findet sich ein Beispiel für ein Fortbildungskonzept im Anhang (siehe 7.2).



Tabelle 91: Zentrale Fortbildungsbedarfe, inhaltliche Anregungen und Optionen der Gestaltung

Thema	Beispielhafte inhaltliche Schwerpunkte	Format	Ort
<i>Deeskalationstraining/ Konfliktmanagement</i>	Frühzeitige Erkennung/Vermeidung (z.B. Körpersprache); Deeskalations-, Interventions-, Lösungsstrategien; Moderation von Konfliktgesprächen; Selbstschutz; aktives Zuhören; lösungsorientierte Kommunikation; soziale Partizipation im Kontext Inklusion.	Fallbasiertes Arbeiten; Rollenspiele	PI
<i>Interkulturalität/ Migration/Kultur</i>	Beleuchtung der theoretischen Vielfalt; Problem des Kulturalismus; Reflexion von Eigen- und Fremdkultur; das Expertenteam empfiehlt Fortbildungsveranstaltungen nicht zu sehr auf Antirassismustrainings oder Antibiastrainings zu verengen. Ansätze der Diversitypädagogik oder der interkulturellen Pädagogik sind gleichberechtigt.	Fallbasiertes Arbeiten; Rollenspiele	PI
<i>Inklusion</i>	Begriffsklärung (im Kontext der Stadt München); theoretische und rechtliche Ausgangssituation; datenschutzrechtliche Grundlagen; Überblick über sonderpädagogische Förderschwerpunkte; Kultur einer offenen Haltung.	Fallbasiertes Arbeiten	PI, SchiLF
<i>Trauma/Fluchterfahrung</i>	Begriffsklärung; Erkennen der Anzeichen bei Schülerinnen und Schülern; Umgang mit akuten Krisensituationen (z.B. Panikattacken); Umgang mit belastenden Informationen/Situationen.	Fallbasiertes Arbeiten	PI
<i>Sonderpädagogische Förderschwerpunkte (v.a. Lernen/emotionale und soziale Entwicklung/Sprache, Autismus)</i>	Spezifika/Symptomatik des jeweiligen Förderschwerpunkts und deren Auswirkung auf Erleben und Lernen; individuelle Handlungs- und Fördermöglichkeiten in Unterricht und Schulleben; didaktische und methodische Anregungen/Modelle; Informationen zum Nachteilsausgleich im entsprechenden Förderschwerpunkt. [Beispiel Fortbildungskonzept in 7.2 im Anhang]	Hospitation; fallbasiertes Arbeiten	PI
<i>Unterrichtsentwicklung</i>	Verschiedene Formen von Adaptivität für heterogene Voraussetzungen; Vorstellen konkreter Kriterien, Methoden und Modelle wie z.B. das TARGET-Modell von Ames oder die Kriterienliste von Fischer und Kollegen (siehe Kapitel 5.1.5).	Fallbasiertes Arbeiten	PI
<i>Teamteaching/ Kooperation</i>	Grundlagen/Formen der Kooperation; Umgang mit Konflikten/schwierigen Situationen; Entwicklung eines schuleigenen Kooperationsschemas; Führung von Teams; Herausforderung Multiprofessionalität.	Rollenspiele; fallbasiertes Arbeiten	SchiLF
<i>Förderplanung</i>	Grundlagen, Aufbau, Ziele; Förderplan als Verbindung zwischen Diagnostik und individueller, adaptiver Förderung; Aufwand und Ertrag; [Begründung in 7.3 im Anhang]	Hospitation; fallbasiertes Arbeiten	PI, SchiLF, Multiplikatorensystem



2. Fortbildung bedarf bestimmter Formen der didaktischen Umsetzung, die nicht nur auf theoretisch angelegten Wissenserwerb setzen, sondern fallbasiert erfolgen.

- Zur didaktischen Umsetzung der aufgelisteten Themenschwerpunkte empfehlen wir, nicht nur auf theoretisch angelegten Wissenserwerb zu setzen, sondern dringend Formen fallbasierten Lernens zu etablieren. Wir wissen aus der Instruktionspsychologie, das Lernen dann besonders erfolgreich ist, wenn für und in anwendungsbezogenen Kontexten gelernt wird (Reinmann & Mandl, 2006, S. 640f).
- Ein guter Fall in der Aus – und Weiterbildung von Lehrkräften

1. hat einen klaren Berufsfeldbezug;
2. hat eine narrative Struktur;
3. spiegelt die strukturelle Unsicherheit des Berufsfelds wider;
4. eröffnet Handlungsmöglichkeiten nicht nur im Sinne eines Role Taking sondern auch im Sinne eines Role Making;
5. lädt zu Begründungen ein, die nicht nur zweckrational, sondern auch wertrational oder dramaturgisch sein können oder sollen;
6. motiviert zur Auseinandersetzung mit berufsfeldbezogenen Problemen;
7. ermöglicht es, das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen, sozialen und subjektiven Handlungspraktiken aufzuzeigen (Kiel, Kahlert & Haag, 2014, S. 58ff).

- An Fällen orientierte Seminare dieser Art können videogestützt erfolgen, den Charakter kollegialer Supervision haben, von Fällen in gedruckter Form ausgehen oder besser noch aus Kombinationen dieser Formate bestehen. Auf jeden Fall sollten die Lehrkräfte die Gelegenheit haben, eigene Fälle einzubringen.

3. Fortbildung muss in einen institutionellen Rahmen eingebettet sein. Um in Fortbildung gewonnene Expertise in die Breite zu tragen, bietet sich ein Multiplikatoren-System an.

- Zur institutionellen Umsetzung halten wir in zwei Punkten die Entwicklung eines Multiplikatoren-Systems für sinnvoll:
 1. Um die Idee der Förderplanung in Schulen breit und kompetent umzusetzen.
 2. Um adaptive Unterrichtsentwicklung umzusetzen.
- Aus unserer Sicht ist das PI der Stadt München ein guter Ort voller Kompetenzen, um ein solches Multiplikatoren-System zu entwickeln. Möglicherweise ist es sinnvoll, Initialschulungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren an der LMU durchzuführen. Diese geben die erworbenen Inhalte aus der Fortbildung dann an den Schulen weiter.
- Aus Gründen der Gerechtigkeit muss allerdings dafür Sorgen getragen werden, diejenigen nicht zu benachteiligen, die auf Fortbildungen gehen. In den Gruppendiskussionen wurde häufig berichtet, dass diejenigen mehr Aufgaben übernehmen müssen, die auf Fortbildungen gewesen sind. Es ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitung, solche Benachteiligungen zu vermeiden und für eine Gleichverteilung zu sorgen.



4. Als flankierende Maßnahme empfehlen wir zur Unterstützung der Fortbildungsanstrengungen im Kontext Inklusion die Einrichtung eines Online-Tools.

- Dieses Onlinetool könnte Informationsquellen enthalten wie z.B. das „BAS!S-Projekt“ des Bayerischen Kultusministeriums (verantwortlich Prof. Dr. Heimlich, Prof. Dr. Kiel) oder das Projekt „PSYCH.e: Was Lehrerinnen und Lehrer über psychische Belastungen und Störungen bei Schulkindern wissen sollten“ (Prof. Dr. Schulte-Körne). Die Dozierenden der Fortbildungsveranstaltungen sollten dieses Onlinetool kennen und wenn möglich in ihre Veranstaltungen einbauen.

5. Es ist die Etablierung einer „Grundbildung Inklusion“ zu planen, die durch qualifizierte Dozierende in schulinternen Lehrerfortbildungen umgesetzt werden kann.

- Eine weitere wichtige Maßnahme ist die Entwicklung einer „Grundbildung Inklusion“, die durch qualifizierte Dozierende in SchiLFs umgesetzt werden kann. Hierzu gehören unseres Erachtens aus der oberen Tabelle folgende Themenschwerpunkte: „Inklusion“, „sonderpädagogische Förderschwerpunkte“ und „Unterrichtsentwicklung.“ „Inklusion“ und „sonderpädagogische Förderschwerpunkte“ können unserer Meinung nach in einer Fortbildung zusammengeführt werden.
- Eine obligatorische Grundbildung zum Thema Inklusion würde auch die Fortbildungsverweigerer erreichen. Alle anderen Fortbildungen sollten anlassbezogen sein.

6. Es ist eine Art des Fortbildungsmarketings anzudenken. So sind zum einen Lehrende aus Schularten zu gewinnen, die bisher weniger an Fortbildung teilgenommen haben, zum anderen muss auf „Fortbildungsverweigerer“ fokussiert werden.

- Institutionell ist zu beachten, dass Lehrende an beruflichen Schulen die wenigsten Fortbildungen absolvieren, jedoch gleichzeitig den höchsten Fortbildungsbedarf anmelden. Eine Ursache hierfür war durch das Expertenteam nicht auszumachen, wir fordern aber dazu auf, allen Lehrkräften an beruflichen Schulen Fortbildungen zugänglich zu machen. Berufliche Schulen bieten mit ihrer heterogenen Schülerschaft besonders viele Anlässe, sich Kompetenzen im Umgang mit Diversität aneignen zu müssen.

7. Fortbildung benötigt einen formalen Rahmen für das Engagement.

- Die Gruppendiskussionen waren von Klagen geprägt, Fortbildung müsse in der Freizeit stattfinden, sei sehr zeitaufwendig und man habe keine Fortbildungsmotivation. Wir empfehlen grundsätzlich, Fortbildungen nicht zu einem Zusatzaufwand neben der Arbeit zu machen. Stattdessen sollten diejenigen, die freiwillig zu Fortbildungen gehen, kleine Gratifikationen erhalten, wie beispielsweise Priorität bei der Berücksichtigung von Stundenplanwünschen, Ausgleichstage, Erwähnung in Beurteilungen etc.



8. Nicht nur Lehrkräfte benötigen Fortbildung, auch Führungspersonen an den Schulen sind hinsichtlich ethikorientierter Führung (siehe Kapitel 5.1.4.3) fortzubilden.

- Fortbildung für Schulleitungen und die mittlere Führungsebene sollten die Prinzipien der ethikorientierten Führung (siehe Kapitel 5.1.4.3) in den Blick nehmen. Diese zielen darauf ab, Kommunikationsstrukturen, die Verteilung von Zuständigkeiten und Aufgaben sowie Schulentwicklungsprozesse transparent zu gestalten und eine Kultur von Anerkennung und Gratifikation pflegen. Auch hier bieten sich fallorientierte Formate an.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Planung und Konzeption (inhaltlich und didaktisch) von Fortbildungen zu den beschriebenen Themen; Berücksichtigung der Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung und Förderplanung (siehe Kapitel 5.1.5) und zur Qualifikation von Inklusionskoordinatorinnen und Inklusionskoordinatoren (siehe Kapitel 5.1.6); Planung einer Grundbildung Inklusion; Planung des Multiplikatoren-Systems.
Jahr 2	Etablierung der Fortbildungen bzw. Ausweitung und Spezifizierung bestehender Angebote; Etablierung des Multiplikatoren-Systems.
Jahr 3	
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- Fortbildung nur die erreicht, die sowieso schon viele Fortbildungen absolviert haben und eine hohe Fortbildungsbereitschaft zeigen, während hartnäckige Fortbildungsverweigerer auch weiterhin keine Fortbildungen besuchen.
- nur eine Lehrkraft aus dem Kollegium/Team an einer Fortbildung teilnimmt und dieses Wissen einer (evtl. mehrfach) qualifizierten Person langfristig verloren geht.
- die Lehrerinnen und Lehrer, die eine Fortbildung besucht haben, als Expertinnen und Experten für das entsprechende Thema gelten und dann für alle dazu anfallenden Aufgaben zuständig sind. Das führt längerfristig zu Überlastung und Gefühlen der Ungerechtigkeit.
- die in einer Fortbildung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse verloren gehen, weil sie nicht weitergegeben/multipliziert werden.
- Fortbildungen nicht praxisorientiert aufbereitet werden, sodass träges Wissen entsteht, weil theoretisch erworbenes Wissen nicht angewendet werden kann.
- Schulen das Gefühl haben, dass Fortbildung ein Instrument ist, das mit der Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf auf die Schulen assoziiert ist. Schulen, die besonders viele Lehrkräfte zu Fortbildungen schicken, dürfen nicht automatisch die sein, die dann besonders viele Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zugewiesen



bekommen, nur weil Lehrende dafür qualifiziert sind. Das birgt die Gefahr, dass Schulen ihre Lehrkräfte nicht mehr zur Fortbildung schicken, weil ungerechte Zuteilung gefürchtet wird.

5.3.6.2 Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter für ihre Aufgaben qualifizieren

Ausgangssituation

- Die Schulbegleitung ist eine außerschulische Maßnahme der Eingliederungshilfe bzw. der Kinder- und Jugendhilfe, die die sachlichen und personellen Ressourcen der Schule im Sinne einer externen Unterstützungsressource ergänzt (siehe Kapitel 2.3.2.2). Eine Schulbegleitung können nur Schülerinnen und Schüler erhalten, die eine sozialrechtlich anerkannte geistige, körperliche oder seelische Behinderung haben.
- Bislang spielt die Schulbegleitung an den allgemeinbildenden städtischen Schulen eher eine geringe Rolle. Lediglich 5 Prozent der Schulleitungen geben an, dass an ihrer Schule eine Schülerin/ein Schüler von einer Schulbegleitung unterstützt wird, dies nur an Gymnasien. An keiner Schule sind dabei mehr als zwei schulbegleitete Schülerinnen und Schüler.
- Für die Lehrerinnen und Lehrer ist die Zusammenarbeit mit der Schulbegleitung bis dato fremd. Nur die Hälfte der Gymnasiallehrkräfte traut es sich zu, eine solche Zusammenarbeit zu koordinieren. Lehrkräfte haben einen hohen Informationsbedarf zum Aufgaben- und Tätigkeitsprofil der Schulbegleitungen. Dabei stehen die Rollenklärung und rechtliche Fragen, wie z.B. die Weisungsbefugnis im Mittelpunkt.
- Viele Lehrkräfte wünscht sich eine Intensivierung der Maßnahme der Schulbegleitung. Besonders wünschen sich die Lehrkräfte qualifizierte Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, um den Einarbeitungsaufwand zu reduzieren und die Zusammenarbeit zu optimieren. Zudem sind Situationen beschrieben, in denen sich Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler durch eine nicht ausreichend qualifizierte Schulbegleitung massiv gestört fühlen.

Handlungsempfehlungen

Die Handlungsoptionen der Stadt München sind im Kontext Schulbegleitung eingeschränkt. Da die Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit körperlicher und geistiger Behinderung bzw. Sinnesbeeinträchtigungen vom überörtlichen Sozialhilfeträger, hier der Bezirk Oberbayern, finanziert wird, hat die Stadt München für diese Kinder und Jugendlichen keinen direkten „Zugriff“ bzw. keine Einflussmöglichkeit.

Allerdings werden die Schulbegleitungen für Schülerinnen und Schüler mit seelischer Behinderung vom kommunalen Sozialhilfeträger, in diesem Fall dem Jugendamt der Stadt München, finanziert. Es besteht also die Möglichkeit für das Referat für Bildung und Sport in Kooperation mit dem Jugendamt die Maßnahme der Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung zu optimieren.

Handlungsempfehlungen in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit und Qualifizierung von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern sind:

1. Jede Lehrkraft hat Zugriff auf Informationen hinsichtlich der Rechte und Pflichten von



Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern.

2. Das PI bietet eine Fortbildung zur besseren Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern an.
3. Das Referat für Bildung und Sport erstellt mit dem Stadtjugendamt ein Konzept zur Qualifizierung von Schulbegleitungen bzw. ein alternatives Konzept zur Bedarfsdeckung im Sinne der Ausweitung der Leistungen der Jugendhilfe an städtischen Schulen.

1. Jede Lehrkraft hat Zugriff auf Informationen hinsichtlich der Rechte und Pflichten von Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern.

- Wenngleich es bislang kein allgemein anerkanntes und wohldefiniertes Arbeits- und Tätigkeitsprofil für das Feld der Schulbegleitung gibt, liegen doch zahlreiche formale und orientierende Schriften vor (vgl. Kapitel 2.3.2.2), die den Lehrkräften als Informationsgrundlage zur Verfügung gestellt werden können. Hierfür bietet sich das zu entwickelnde Online-Portal (siehe Kapitel 5.3.2) an, in das entsprechende Dokumente eingepflegt werden können. So lassen sich die aufgeworfenen Fragen beispielsweise nach Rollenklärung und Weisungsbefugnis weitgehend klären.

2. Das PI bietet eine Fortbildung zur besseren Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern an.

- Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern ist aus vielerlei Gründen erschwert. Dies betrifft v.a. Fragen der Hierarchie, der Arbeitsteilung, der Koordination und der Delegation.
- Eine Fortbildung ermöglicht es, Zuständigkeitsfragen trotz bestehender Asymmetrien (unterschiedliche Professionen und sich daraus ergebende unterschiedliche Vergütung der Personengruppen) zu klären. Neben formalen Fragen sollten hier besonders das individuelle Aufgabenprofil der Schulbegleitung in Abhängigkeit vom individuellen Unterstützungsbedarf der Schülerin/des Schülers und die gemeinsame Zielperspektive von Lehrkraft und Schulbegleitung im Mittelpunkt stehen.
- Wir empfehlen hierbei eine „Tandem-Fortbildung“, die sich gleichermaßen an die Lehrkraft wie an die dazugehörige Schulbegleitung richtet, um fall- und situationsbasiert auf einer sehr konkreten Ebene die Zusammenarbeit optimieren zu können.
- Die Fortbildung sollte am besten zu Beginn der Inanspruchnahme einer Schulbegleitung besucht werden. Dies dürfte in den meisten Fällen der Schuljahresbeginn sein.

3. Das Referat für Bildung und Sport erstellt mit dem Stadtjugendamt ein Konzept zur Qualifizierung von Schulbegleitungen bzw. ein alternatives Konzept zur Bedarfsdeckung im Sinne der Ausweitung der Leistungen der Jugendhilfe an städtischen Schulen.

- Der Wunsch nach qualifizierten Schulbegleitungen liegt nur z.T. im Einflussbereich der Stadt München. Während die vom Bezirk Oberbayern finanzierten Schulbegleitungen größtenteils nicht qualifizierte Kräfte sind, dürfte die Fachkraftquote bei



Schulbegleitungen aus der Jugendhilfe signifikant höher sein („Fachkraftgebot“ der Jugendhilfe).

- Unabhängig von einer einschlägigen Qualifikation von Schulbegleitungen empfehlen wir, „Crash-Kurse“ bzw. Fortbildungstage für Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter anzubieten, um für das Themenfeld Schulbegleitung zu sensibilisieren. Hierbei sollten Fragen von Assistenz, pädagogischer Beziehung, der Reflexion pädagogischen Handelns und der Kooperation mit der Lehrkraft im Mittelpunkt stehen.
- Aus systemischer Sicht erscheint uns die Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung bzw. die Bedarfsdeckung in einem erweiterten Konzept der Jugendhilfe an städtischen Schulen am vielversprechendsten. Im Rahmen einer solchen Weiterentwicklung können vielfältige Risiken der Schulbegleitung als Einzelfallmaßnahme minimiert werden. Daher empfehlen wir die Entwicklung eines alternativen Konzeptes zur Bedarfsdeckung im Kontext Eingliederungshilfe im Bereich der seelischen Behinderung in Kooperation des Referates für Bildung und Sport und des Stadtjugendamtes, ausgehend von den Konzepten Schulsozialarbeit, Jugendarbeit an Schulen (JaS), schulbezogene Jugendarbeit (SJS) bzw. Jugendliche an die Hand nehmen und begleiten (JADE).

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Kontaktaufnahme zwischen Stadt und Stadtjugendamt; Beginn eines Austauschs über die Möglichkeiten einer Qualifikationsmaßnahme für Schulbegleitungen.
Jahr 2	Planung einer Qualifikationsmaßnahme/Fortbildung durch das PI. Einpflegen erster Informationen in das Online-System bei der zentralen Anlaufstelle für Inklusion.
Jahr 3	Durchführung einer Qualifikationsmaßnahme/Fortbildung von Schulbegleitungen.
Jahr 4	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Verantwortung für die Schülerin/den Schüler mit Förderbedarf an die Schulbegleitung abgegeben wird; in der inklusiven Praxis gelten die Schulbegleitungen (ob qualifiziert oder nicht) bis dato allein auf Grund ihres Aufgabengebiets der Unterstützung der Schülerin/des Schülers mit Behinderung nicht selten als Expertinnen und Experten in Sachen Sonderpädagogik, die sich um alle Belange der von ihnen begleiteten Schülerinnen und Schüler zu kümmern haben. Die pädagogische Verantwortung für die inkludierte Schülerin/den inkludierten Schüler liegt jedoch primär bei der Lehrkraft und nicht bei der Schulbegleitung. Die Lehrkraft hat die Verantwortung für die Förderung und das Lernen der Schülerin/des Schülers inne.
- Schulbegleitung die Expertise von Schulpsychologie und Sonderpädagogik ersetzt („Wenn eine Schülerin/ein Schüler eine Schulbegleitung hat, braucht sie/er keine Stunden mit sonderpädagogischer und/oder schulpsychologischer Expertise, da sich die



Schulbegleitung kümmert“ bzw. „Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung sind weniger dringend“).

5.3.6.3 Supervision formal implementieren

Ausgangssituation

- Zu den Maßnahmen einer inklusiven Schulentwicklung zählt die Implementierung bzw. der Ausbau von Supervision als Teil der Personalentwicklung (siehe Kapitel 2.5.1). Supervision hat bedeutsame Effekte für die Professionalisierung von Lehrpersonal sowie für Teamentwicklungsprozesse und trägt zur Entlastung in schwierigen beruflichen Situationen bei.
- Derzeit nehmen lediglich 14 Prozent der Lehrkräfte Supervision wahr. In den Gruppendiskussionen und den kritischen Ereignissen wird großer Bedarf nach Supervision geäußert. Supervision kommt Bedeutung zu in Kontexten wie Teamentwicklung, Umgang mit Konflikten, aber auch Schülerverhalten, Krisensituationen und dem Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu, die traumatische Ereignisse erlebt haben.

Handlungsempfehlungen

Handlungsempfehlungen für die Implementierung von Supervision an der Schule sind:

1. Jede Schule/alle Lehrkräfte haben ein Anrecht auf Supervision durch externe Supervisorinnen und Supervisoren. Es ist ein entsprechendes Angebot bereitzustellen.
2. Zu unterscheiden ist Supervision für eine Gruppe, z.B. ein Lernhausteam, die ein solches Angebot beispielsweise für Teamentwicklungsprozesse nutzt, sowie Gruppen und einzelne Lehrkräfte, die aus einem aktuellen Anlass (Krisensituation, Konflikt, besondere Belastung etc.) kurzfristig Supervision in Anspruch nehmen.
3. Besonders in letzterem Fall ist ein solches Angebot in einer angemessenen Zeit bereitzustellen und nach Anfrage spätestens in vier bis sechs Wochen verfügbar sein.
4. Supervision kann von den Lehrenden und der Schulleitung angefordert werden, sehen diese jeweils Bedarf.

1. Jede Schule/alle Lehrkräfte haben ein Anrecht auf Supervision durch externe Supervisorinnen und Supervisoren. Es ist ein entsprechendes Angebot bereitzustellen.

- Im Sinne einer prozessorientierten Begleitung und Beratung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule muss jede Lehrkraft die Möglichkeit haben, Supervision in Anspruch zu nehmen. Nicht eine Lehrkraft oder die Schulpsychologin/der Schulpsychologe an der Schule, sondern eine externe und somit neutrale Person (beispielsweise ein externer Schulpsychologe/Schulpsychologin mit Supervisionsausbildung oder auch externe private Supervisorinnen und Supervision) ist für diese Aufgabe geeignet.

2. Zu unterscheiden ist Supervision für eine Gruppe, z.B. ein Lernhausteam, die ein solches Angebot beispielsweise für Teamentwicklungsprozesse nutzt, sowie



Gruppen und einzelne Lehrkräfte, die aus einem aktuellen Anlass (Krisensituation, Konflikt, besondere Belastung etc.) kurzfristig Supervision in Anspruch nehmen.

- Supervision kann aus verschiedenen Gründen genutzt werden, beispielsweise um Teamentwicklungsprozesse zu stützen und in diesem Kontext Konflikten vorbeugen. Dann besteht meist kein so hoher zeitlicher oder „persönlicher“ Druck einer Lehrkraft; Supervision begleitet einen laufenden Prozess und trägt zu dessen Optimierung bei.
- Ebenso kann sich Supervision auch aktuellen Anliegen und Krisenfällen annehmen. Viele der geschilderten kritischen Ereignisse spiegeln solche Situationen wider, wie hinsichtlich Schülerinnen und Schüler mit Traumata, plötzlich eskalierendes Verhalten, das kaum zu bewältigen ist, aber auch Gefühle von Hilflosigkeit im Angesicht der schwierigen und belastenden Situation vieler Schülerinnen und Schüler.

3. Besonders in letzterem Fall ist ein solches Angebot in einer angemessenen Zeit bereitzustellen und nach Anfrage spätestens in vier bis sechs Wochen verfügbar sein.

- Supervision muss daher sowohl präventiv als auch im Bedarfsfall kurzfristig verfügbar sein, um „Krisenfälle“ auffangen zu können.

4. Supervision kann von den Lehrenden und der Schulleitung angefordert werden, sehen diese jeweils Bedarf.

- Supervision kann von den Lehrenden angefordert werden, sehen diese Bedarf dazu, da sie z.B. mit einer schwer zu bewältigenden beruflichen Situationen konfrontiert sind.
- Ebenso können Schulleitungen Supervision als nötig ansehen, wenn beispielsweise Teamentwicklungsprozesse durch Konflikte etc. beeinträchtigt werden.

Meilensteine und zeitlicher Rahmen

Jahr 1	Bereitstellung von Ressourcen; Akquise von geeigneten Supervisorinnen und Supervisoren.
Jahr 2	Einrichtung eines bzw. Ausweitung eines Pools von Supervisorinnen und Supervisoren, auf den Schulen zugreifen können; Sicherstellung der Verfügbarkeit in Krisensituationen.
Jahr 3	Pufferjahr

Was nicht passieren darf

Es darf nicht passieren, dass ...

- die Durchführung der Supervision durch ungeeignete Personen erfolgt, die beispielsweise nicht von extern in die Schule kommen, sondern eine Verbindung mit der Schule haben (z.B. ehemalige Mitglieder des Kollegiums, befreundete Psychologinnen und Psychologen der Schulleitung etc.); dies würde Neutralität und die Garantie eines vertraulichen Rahmens gefährden und bei den Lehrkräften Angst wecken, sich zu exponieren, da sie die Weitergabe vertraulicher Informationen und negative Konsequenzen fürchten (Angst vor Bloßstellung, vor Einfluss auf die Beurteilung etc.).



Supervision in Krisenfällen nicht in angemessener Zeit zur Verfügung steht, es zu langen Wartezeiten kommt, in denen Lehrkräfte bzw. Teams keine Hilfe bekommen.