

## **Kooperation in inklusiven Schulen – Kernbotschaften und Fazit**

---

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

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

In den einführenden Kapiteln zum Forschungsstand wurde aufgezeigt, dass die multiprofessionelle Kooperation im Kollegium und die interinstitutionelle Kooperation zwischen Schule und Familie zwei wichtige und interdpendente Merkmale inklusiver Ganztagsschulen sind.<sup>2</sup> Anhand der Fortbildungs-

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

## Umgang mit Widerständen und Abwehrhaltungen in den Kollegien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Abschließende Bemerkungen

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

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