

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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