



Astrid Edith Tan



Markus Gebhardt

Inklusive Schulentwicklung organisieren. Anstöße für den Prozess der inklusiven Schulentwicklung

Zusammenfassung

Die Entwicklung hin zu inklusiven Schulen funktioniert über die Veränderung der einzelnen Schule. Der Artikel stellt zunächst die Anforderungen für eine solche inklusive Schulentwicklung dar. Diese sind eng verbunden mit der Analyse von institutionellen Barrieren, der Priorisierung von Teamarbeit sowie der Entwicklung gemeinsamer Werte innerhalb der Schule. Anschließend werden anhand konkreter Schritte mögliche Entwicklungen in verschiedenen Stadien der Schulentwicklung aufgezeigt. Insbesondere die aktive Partizipation und kommunikationsfördernde Organisationsstrukturen stehen im Mittelpunkt des Beitrags. Insgesamt ist festzuhalten, dass bereits kleine Schritte eine langfristige und umgreifende Entwicklung anstoßen können.

Inklusive Bildung ist Aufgabe aller Schulen. In einem mehrgliedrigen Schulsystem bedeutet dies, dass neben Förder- und Grundschulen auch alle Allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe I und II sich der Herausforderung Inklusion stellen müssen. Für die Entwicklung zu einer inklusiven Schule beschreibt Werning (2013, S. 22 ff.) drei zentrale Bereiche. Zum einen ist dies die Entwicklung von gemeinsamen Werten in Form von Visionen und Leitbildern für die Schule, da sich diese in einem inklusiven System fundamental von den Haltungen und Werten nicht-inklusive Schulen unterscheiden. Als zweites nennt er Team-Lernen und Kooperation als wichtigen Entwicklungsaspekt. Die Rolle der Einzelkämpferin muss überwunden werden, um im Team der Heterogenität wertschätzend begegnen, ein kollektives Handlungsmuster entwickeln und Unterstützung für die einzelnen sichern zu können. Die Beziehungen zu außerschulischen Kontexten bilden den dritten wichtigen Entwicklungsbereich für inklusive Schulen. Diese Bereiche werden auch in anderen Modellen herangezogen, beispielsweise finden sich im Modell nach Heimlich die fünf Ebenen Kinder mit individuellen Förderbedürfnissen, inklusiver Unterricht, Teamkooperation, Schulkonzept und Vernetzung mit dem Umfeld (Heimlich, Ostertag, Wilfert de Icaza & Gebhardt, im Druck). Das Ziel der inklusiven Schulentwicklung ist, dass sich die Schule den Kindern in ihrem sozialen Kontext anpassen lernt. Dies ist zwar eine alte Forderung der inklusiven Forschung, jedoch nach wie vor eine Herausforderung. Schulen benötigen dazu ein „Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen“ (Werning, 2013, S. 26), damit Veränderungen im Schulleben systematisch erfolgen können. Bereits seit den Anfängen der Integration gab es empirische Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten integrativer und inklusiver Pädagogik (Gebhardt, 2015; Müller & Prengel, 2013). In Anlehnung an diese sowie Forschungsergebnisse von Dyson (2010) und Modelle organisationalen Lernens (Senge, 1990) kann festgehalten werden, dass jede Schule für sich gefragt ist, herauszufinden und festzulegen, welche Ziele hinsichtlich einer inklusiven pädagogischen Ausrichtung sie für dringend erachtet, damit daraus passende Maßnahmen entwickelt werden können. Die Ziele und der dahinterliegende Prozess können in einer Top-Down-Steuerung oder in einem Bottom-Up-Prozess festgelegt werden. Die Top-Down-Steuerung durch die Schulleitung erscheint auf den ersten Blick leichter und schneller umsetzbar. Sie ist in der Praxis aber eher begrenzt zu nutzen, da

Organisations- und Mitwirkungsstrukturen

die Schulentwicklung gegen den Widerstand auch von einzelnen Beteiligten nicht nachhaltig umgesetzt werden kann und wichtige Diskussionen sowie Grundlagen nicht von allen Beteiligten realisiert und mitgetragen werden. Schulentwicklung wird dann nicht vollständig implementiert und umgesetzt. Bottom-Up-Prozesse, die alle Beteiligten ins Boot holen, werden dagegen als Entwicklungsmotor favorisiert. Diese beeinflussen die Nachhaltigkeit und Tiefe der Veränderungen, die Unterstützung des Kollegiums und die Identifikation mit der Schule positiv. Solche Entwicklungsprozesse passieren aber nicht von selbst, sondern benötigen eine Struktur und eine wertschätzende Diskussionskultur, um die Schulentwicklung auch positiv voranzubringen (Rolff, 2016, S. 41 ff.; Amrhein, 2011, S. 254 ff.).

Ein Schlüssel für eine gelungene Schulentwicklung ist die aktive Partizipation von möglichst allen Beteiligten. Deswegen werden nachfolgend die möglichen Strukturen für die Umsetzung der Schulentwicklung beschrieben, wie sie an Schulen oftmals anzutreffen sind. In den meisten Bundesländern wird eine Schulkonferenz (SchulG NRW § 64) bestehend aus der Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und Schülern als offizielles Beschlussorgan definiert. Die Schulkonferenz entscheidet über Schulentwicklungsbestrebungen, die über Einzelinitiativen hinausgehen. Aufgrund der Größe und den verschiedenen Parteien in der Schulkonferenz können die einzelnen Entwicklungsschritte der Schulentwicklung nur bedingt in der Schulkonferenz besprochen werden. Daher nutzen die Schulen meist Arbeitsgruppen wie die Steuergruppen, die themenbezogenen Arbeitsgruppen oder auch die Fachkonferenzen (SchulG NRW § 70), um außerhalb der Schulkonferenz konstruktiv miteinander ins Gespräch zu kommen und über die nächsten Entwicklungsschritte zu beraten.

Beratend für die Schulkonferenz ist in vielen Bundesländern, so auch in NRW, die Lehrerkonferenz vorgesehen (SchulG NRW § 68). Auch sie hat gesetzlich geregelte Aufgabenbereiche, die sie behandeln muss. Da das gesamte Kollegium an ihr teilnimmt, ist eine konstruktive Diskussion bei großen Kollegien oftmals nicht leicht möglich. Die Beteiligung der Schülerinnen und Eltern ist erwünscht und wird oft klassen- oder jahrgangswise organisiert (Schülervertretung, Elternpflegschaft). Ebenso können Kleingruppen zu gezielten Interessenabfrage gebildet werden. Häufig wird der hierarchische Weg über die Vertreter der Schüler und Eltern gewählt, die sich jahrgangswise und danach schulweit austauschen (SchulG NRW §§ 72, 74).

Eine weitere Möglichkeit, Mitwirkung in der Schule zu organisieren, sind Steuergruppen. Diese werden zusätzlich zur ggfs. gesetzlich vorgeschriebenen Schulkonferenz dafür genutzt, Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, zu organisieren, aufrechtzuerhalten, zu planen und zu strukturieren. Hier sind Schulen flexibler, was die Gestaltung der Gruppe angeht, da es keine strikten Begrenzungen zur Aufnahme von Mitgliedern oder zur Bestimmung von Themen gibt. Meistens finden sich Vertreterinnen aus allen Statusgruppen, also Schüler, Lehrerinnen, Eltern und Schulleitung, aber nicht nur die gewählten, sondern auch andere interessierte und engagierte Personen (Feldhoff, 2011). Die Zusammensetzung der Steuergruppe soll dabei möglichst alle verschiedenen Gruppen wie beispielsweise Lehrerinnen verschiedener Fächer, Geschlechter, Altersstufen, Aktivistinnen, Skeptikerinnen und Statusgruppen berücksichtigen (Rolff, 2016, S. 45 f.). Die Schule betreibt dabei organisationales Lernen, indem es in der Steuergruppe Raum für Diskussionen und Austausch gibt und die Schule in abgestecktem Rahmen selbst festlegen kann, welche Inhalte relevant sind. Darüber hinaus kommen Impulse und Anordnungen zu bestimmten Bereichen durch die Bildungspolitik auch von außen an die Schule heran.

Die Lehrer gehören zu den wichtigsten Personen in der Schulentwicklung, da sie die meisten Veränderungen im Alltag umsetzen müssen und auch langfristig die Prozesse und Maßnahmen sichern können. Jedoch gibt es meist im Alltag wenige Möglichkeiten für einen strukturierten Austausch über Schulentwicklungsthemen. Damit die für Schulentwicklung wichtige Einbindung der möglichst gesamten Lehrerinnenschaft verwirklicht werden kann, ist deswegen zusätzlich zur Lehrerkonferenz die Organisation von Unter- und Kleingruppen sinnvoll. Diese können zum Beispiel durch Jahrgangsteams oder themenbezogen strukturiert sein. Wichtig ist, dass eine

vorliegende Struktur (wie z. B. Fachkonferenzen) genutzt werden, sofern diese vorhanden sind, und der Aufwand der zusätzlichen Organisation somit gering bleibt (Rolff, 2016).

Die Ausrichtung der Schulentwicklung an Inklusion heißt nicht weniger, als die Institution und die in ihr wirkenden Prozesse so zu verändern, dass sie keinen Menschen mehr ausschließen und für alle Partizipation verwirklichen. „Inklusion bedeutet aus dieser Perspektive, aktiv gegen Diskriminierung, Benachteiligung und Exklusion einzutreten und beschreibt damit einen dauerhaften Schulentwicklungsauftrag“ (Werning, 2012, S. 51). Dies ist im deutlichen Gegensatz zu Ansätzen zu verstehen, die Qualität einzig an Leistung knüpfen, sondern klares Ziel muss es sein, Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung zu reduzieren und damit zur Schulqualität beizutragen (ebd.). Hierzu sind des weiteren Aspekte von Empowerment und Selbstermächtigung zu beachten, um marginalisierte Gruppen dazu zu befähigen, sich z. B. in die Steuergruppenarbeit einzubringen, ihre Meinung zu äußern, an der Diskussion zu beteiligen und damit am Schulentwicklungsprozess zu partizipieren (Booth & Ainscow, 2011, S. 54 f.). Wenn dieser Ansatz konsequent verfolgt werden soll, gehört es zur inklusiven Schulentwicklung, eine Reflexion über institutionelle Barrieren anzustoßen, Exklusionsprozesse zu analysieren und zu reduzieren. Fragen danach, wer sich aus welchen Gründen nicht einbringt, stehen hier genauso im Mittelpunkt wie Überlegungen zu Veränderungen und zu Ermutigungsprozessen in Gang zu setzen.

Auch die Schulaufsicht Nordrhein-Westfalen (NRW) nutzt die Qualitätsanalyse des Landes als Möglichkeit, den Schulen nachhaltige Impulse zu mehr und zielgerichteter und selbstständiger Schulentwicklung zu bewegen. So müssen Schulleitungen den Bericht innerhalb der Schule in allen Gremien bekannt machen und besprechen, und es soll eine „innerschulische Diskussion bzw. Maßnahmenplanung“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2017, S. 9) im Anschluss daran geben. Diese innerschulische Diskussion und Planung verlangen eine Struktur, in der verschiedene Argumente abgewogen, Ideen entwickelt sowie Entscheidungen zur Planung getroffen werden können (ebd., S. 3-10).

Die herausragende Rolle der Lehrkräfte greift auch die Konferenz der Kultusminister (KMK) bereits in einem Beschluss aus dem Jahr 2004 auf, indem sie „Innovieren“ mit Mitwirkungs- und Schulentwicklungsaufgaben als Kompetenzbereich für Lehrkräfte definiert (KMK, 2004, S. 2f.). Ein offener Reflexionsprozess über die eigene Funktionsweise innerhalb der Schule muss transparent erfolgen und erfordert ein aktives Einbringen der Akteure. Es stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen, die dafür Handlungskompetenzen brauchen (Baum, 2014, S. 22). Die Entwicklung der Einzelschule wird dabei als ein selbstreflexiver Prozess „von innen heraus“ verstanden (ebd., S. 24). Nach Werning (2012) setzen Schulentwicklungsprozesse an Alltagsproblemen an, auf die eine neue Lösungsstrategie angewendet werden muss. Problematisch ist, dass die Lehrerinnenausbildung darauf nicht vorbereitet und außerdem ein „Kulturbruch“ (Werning, 2012, S. 54) erfolgt, wenn nicht mehr nur auf die eigene Klasse, sondern auf das gesamte System der eigenen Schule geschaut werden soll. Für Lehrkräfte ist es daher zentral, Fähigkeiten zur Gestaltung ihrer Schule in Zusammenarbeit mit anderen Personen aufzubauen und anzuwenden. In inklusiver Praxis arbeiten allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte in kleinen und festen Teams zusammen (Gebhardt, Schwab, Krammer & Gegenfurtner, 2015) und treffen Teamentscheidungen zu Fragen des Unterrichts, der Förderung aber auch zu übergeordneten Schulentwicklungsfragen gemeinsam. Weiterhin hebt Rolff (2016, S. 93) die Bedeutung von Visionen für den Schulentwicklungsprozess hervor. Er führt aus, dass eine Verständigung über Visionen, ebenso wie der gesamte Schulentwicklungsprozess, nur durch Teamarbeit nachhaltig und zielgerichtet geführt werden kann, weil dies die Selbstreflexionsfähigkeiten anregt und auch dadurch eine Selbstevaluation erlaubt (Rolff, 2016, S. 108 ff.).

Inklusive Schulentwicklungsarbeit umfasst somit die Entwicklung geteilter Visionen, gemeinsamer Ziele und Wertvorstellungen. Insbesondere werden dafür Kooperations- und Teamkompetenzen benötigt, um die konkreten Veränderungsbedarfe zu erkennen und den Schulentwicklungsprozess zu starten. Diese haben eine doppelte Relevanz: einerseits wird zur

Verändertes Professionsverständnis

Konkrete Schritte zur inklusiven Schulentwicklung

Entwicklung bereits im Team gearbeitet, andererseits kann durch Schulentwicklung Teamarbeit in der Schule verankert, unterstützt und nachhaltig etabliert werden (Baum, 2014).

In der Schulentwicklungsforschung wird der Prozess der Schule unterteilt in die Niveaus fragmentierte Schule, Projektschule und Problemlöseschule (Dedering, 2012, S. 33 f.). Die Niveaus werden in aufeinander aufbauenden Phasen durchlaufen und sind miteinander verwoben. Um zu betonen, dass ein Anfang im Kleinen jederzeit möglich ist, wird die erste Phase hier nicht als fragmentiert, sondern als Aufbruchphase bezeichnet, in der einzelne Personen beginnen, sich über die schulischen Strukturen Gedanken zu machen und dies in kleinem Rahmen zu verändern. Die Projektschule zeichnet sich durch die Existenz einzelner Projekte und Ansätze von Teamlernen aus; eine Integration der Projekte in ein Gesamtkonzept steht hier allerdings noch aus. Die Problemlöseschule erhebt Schulentwicklungsprozesse selbst zum Lerngegenstand; Veränderungen grundlegender Abläufe und Strukturen sowie von Einstellungen und Verhaltensweisen der schulischen Akteure lassen auf Organisationslernen schließen (Dedering, 2012, S. 33 f.).

Alle im Folgenden genannten Maßnahmen stammen aus der schulischen Praxis und sind von den am Dissertationsprojekt der Autorin beteiligten Schulen entwickelt und durchgeführt worden. Es sind für diese Schulen Möglichkeiten gewesen, ihren Schulentwicklungsprozess mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen (z.B. Zeit, Kooperation, Unterstützung), zu beginnen und fortzuführen. Andere Schulen müssen jeweils aus ihrem Schulentwicklungsprozess heraus entscheiden, was sich als Fragestellung und als Ansatzpunkt eignet. Bemerkenswert ist, dass die einzelne Lehrkraft bereits Möglichkeiten hat, Vorläufer von inklusiver Schulentwicklung durchzuführen, sodass später eine Erweiterung, Institutionalisierung und Weiterentwicklung daraus erfolgen kann. Diese kleinen Zellen in der Aufbruchphase sind darum nicht zu unterschätzen, sofern im Anschluss eine Vernetzung und Koordination dieser erfolgt. Bei der Auswahl der hier vorgestellten Maßnahmen wird ganz bewusst ein Schwerpunkt auf die innerschulische Kommunikation gelegt, im Bewusstsein, dass diese Kommunikation der verschiedenen Beteiligten elementar ist, um eine inklusive Entwicklung zu gewährleisten.

Wenn Inklusion, wie oben nach Werning (2012) zitiert, ein Eintreten gegen Diskriminierung, Benachteiligung und Exklusion bedeutet, sind dies notwendige Aspekte, die in der Schuldiskussion reflektiert werden müssen. Mögliche Fragen bezüglich der Kommunikation sind hierbei: Welche Barrieren für Lernen und Partizipation zeigen sich in der Institution? Wer beteiligt sich? Wer beteiligt sich nicht? Kennen wir die Gründe? Können wir diese Gründe aus dem Weg räumen? (Booth & Ainscow, 2011)

Aufbruchphase

In der Aufbruchphase startet ein Bewusstseinsprozess mit dem Willen zur Veränderung. Erste Erkenntnisse über inklusive, auch ausschließende Strukturen an der Schule werden bewusst und erste meist individuelle Maßnahmen werden diskutiert sowie umgesetzt. Im kleineren Rahmen kommt es zu Diskussionen über Barrieren. Kooperation und Teamlernen erfolgen in einzelnen Settings. In Tabelle 1 sind Maßnahmen zur Umsetzung aufgeführt und beschrieben.

In der Aufbruchphase startet ein Bewusstseinsprozess mit dem Willen zur Veränderung. Erste Erkenntnisse über inklusive, auch ausschließende Strukturen an der Schule werden bewusst.

Kooperation und kooperative Strukturen werden in der Aufbruchphase erstmals angebahnt. Es ist aber noch keine strukturierte Kommunikation zu erkennen und es ist viel Sympathien oder dem Zufall überlassen, wer mit wem spricht, zusammenarbeitet oder diskutiert. Vereinzelt arbeiten Lehrpersonen zusammen, evtl. auch schon mit Eltern oder Schülerinnen, jedoch

noch nicht vernetzt, organisiert oder an einer gemeinsamen Idee, die schulweit vertreten wird. Der Kontakt und Austausch ist vorwiegend problemorientiert, Zuständigkeiten werden (z. B. an externe Partner) abgegeben ohne eine weitere Einbindung in den Schulalltag sicherzustellen.

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Maßnahme	Konkrete Ausgestaltung im Aufbruch	Chancen und Reflexion über Barrieren für Partizipation und Lernen
Schwarzes Brett	Informationen zur Schule und zum Schulentwicklungsprozess für die gesamte Schule veröffentlichen	<i>Chancen:</i> relativ niedrigschwellig zu nutzen, Transparenz der Prozesse, worüber wird gerade geredet, was wird geplant. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Es ist noch nicht möglich zu erfassen, wer aus welchem Grund die Informationen nicht nutzt.
Unterrichtsvorhaben	Kooperative Lernformen, demokratisches Lernen und Partizipation mit den Kindern und Jugendlichen für den Unterricht verwirklichen (Mitbestimmung über Themen, Methoden, Exkursionen, Klassenrat, etc.). In der Aufbruchphase wird dies nur für einzelne Klassen in einzelnen Stunden bei einzelnen Lehrkräften durchgeführt.	<i>Chancen:</i> Meinungsbildung und eigene Meinung vertreten, andere Meinungen akzeptieren, Konsens finden, Partizipation kann im kleinen Rahmen eingeübt werden. Einige Schüler können sich für eine abgesteckte Zeit mit Themen wie Ungleichheit, Mitbestimmung, Diskriminierung, etc. beschäftigen und dadurch sensibel für die genannten Themen werden. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Über den Rahmen des Unterrichtsprojekts hinaus kann Partizipation evtl. nicht verwirklicht werden, was Aufschluss über Entwicklungsnotwendigkeiten gibt. Es kann beobachtet werden, wer sich wie beteiligt und von der einzelnen Lehrkraft können individuelle Möglichkeiten der Motivation und Ansprache ausgelotet werden.
Elternmitarbeit im Alltag	Zum Beispiel im Bereich Mensa, AGs, Pausengestaltung, Garten in Kooperation mit Lehrpersonen	<i>Chancen:</i> Gelegenheit zusammenzuarbeiten, Anregung informellen Austauschs, Eltern werden als aktiver Teil der Schulgemeinschaft angesprochen. Dies dient der Schaffung eines guten Schulklimas. Über vermehrte informelle Gespräche können Meinungen ausgetauscht, reflektiert und weiterentwickelt werden. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Einzelne Personen beginnen, darüber nachzudenken, welche Personen aus welchen Gründen nicht im Prozess präsent sind, sich nicht beteiligen. Es kann zu ersten Hinweisen darüber kommen, welche Strukturen die Partizipation behindern.

Projektphase

In der Projektphase werden bereits etwas weiter verbreitet Projekte durchgeführt, die jedoch noch nicht verstetigt werden und keine systematische sowie breite Vernetzung mit dem Schulalltag erfahren. Es gibt projektbezogen viele Anlässe zu Kooperation und Gelegenheiten über die Strukturen der Schule zu reflektieren, was aber noch nicht durchgängig aufgenommen und bearbeitet werden kann.

Maßnahmen in der Projektphase berücksichtigen mehr die soziale Eingebundenheit der Akteurinnen und Akteure (Dedering, 2012, S. 33f.). Austausch über Projekte und regelmäßige Angebote, vor allem auch Diskussionen über Verstetigung sowie Weiterentwicklung werden möglich. Eine Verbindung der verschiedenen Aktivitäten zeigt sich zum Beispiel durch die Transparenz der Prozesse oder Möglichkeiten der Mitarbeit. Barrieren können in der Projektphase teilweise entdeckt, aber noch nicht systematisch bearbeitet werden, da die einzelnen Lehrkräfte dies nicht leisten können.

Im eigenen Unterricht ist es möglich, die Lernformen für die Schülerinnen und Schüler so zu wählen, dass Kooperation notwendig wird. Eventuelle Kooperationen mit Lehrkräften, die im gleichen Jahrgang oder der gleichen Klasse unterrichten, sind nach persönlichem Engagement zu knüpfen und Experimente mit verschiedenen Bewertungsmöglichkeiten können auf Antrag durchgeführt werden. Für Eltern ist der Einbezug in Projekte und den Schulalltag eine bedeutsame Möglichkeit sich einzubringen. Der Kontakt zu anderen Eltern sowie zu den beteiligten Lehrpersonen kann den informellen Austausch bei diesen Gelegenheiten fördern und darüber eine Auseinandersetzung mit den Themen der Schule unterstützen.

Phase des organisationalen Lernens

Diese dritte Phase der Schulentwicklung ist ohne eine demokratische Organisationsstruktur der Schule nicht denkbar. Kooperation und Kommunikation sind stark prägend und auch organisatorisch im Schulalltag verankert, eine Reflexion über die Barrieren der Institution erfolgt systematisch und mit Einbezug des gesamten Kollegiums sowie großen Teilen der weiteren Schulgemeinde. Die hier vorgestellten Maßnahmen sind von Einzelinitiativen nicht mehr allein durchzusetzen und verlangen strukturelle Veränderungen der einzelnen Schule.

*Tabelle 1:
Möglichkeiten in der Aufbruchphase*



Maßnahme	Konkrete Ausgestaltung in der Projektphase	Chancen und Reflexion über Barrieren für Partizipation und Lernen
Teamtage im Kollegium/ bestehende Strukturen nutzen, z. B. Fachkonferenzen	„Startschuss“ zur Schulentwicklungsdiskussion im Kollegium: Gemeinsame Erarbeitung von Perspektiven der Entwicklung. Zu bestimmten Themen der Schulentwicklung finden sich interessierte Kolleginnen zusammen, die in Arbeitsgruppen Konzepte entwickeln, erproben und evaluieren.	<i>Chancen:</i> Reflexion über die Teilhabe am Lernen und an partizipativen Prozessen. Die kollegiumsweite Diskussion wird gefördert. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Es kann eruiert werden, wer sich (nicht) beteiligt und es wird gemeinsam reflektiert, aus welchen Gründen dies geschieht, sowie welche Barrieren noch abgebaut werden müssen und können. Noch keine verstetigte Struktur im Schulalltag.
Weiterentwicklung Schwarzes Brett	Nicht nur Informationen werden geteilt, sondern auch Aufrufe zur Ideensammlung, Meinungssammlung.	<i>Chancen:</i> Relativ niedrighschwellig zu nutzen. Diskussionsanregungen und Ideen werden auf breiter Basis generiert, wenn sichergestellt ist, dass alle das Brett kennen und nutzen können. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Durch eine Analyse über Personen(-gruppen), die das Brett (nicht) nutzen, können Hinweise auf exkludierende Strukturen in der Organisation und Kommunikation gefunden werden.
Weiterentwicklung Unterrichtsvorhaben	Es werden klassenübergreifend Absprachen und Konzepte getroffen sowie entwickelt, wie der Unterricht sich mehr an der Heterogenität der Schüler orientieren kann. Mehr Möglichkeiten kooperativen Lernens können geschaffen werden. Projekte werden durch gezielte Vor- und Nachbereitung in den Schulalltag eingebunden und es wird nach Verstetigungen gesucht, wo es sinnvoll ist.	<i>Chancen:</i> Kleine Teams arbeiten zusammen und entwickeln gemeinsame Ziele für die beteiligten Klassen (z.B. der gesamte Jahrgang). Im Austausch der Erfahrungen kann hier eine stetige Weiterentwicklung erfolgen. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Es sind bislang nur interessierte Kollegen einbezogen. Durch die klassenübergreifende Zusammenarbeit kann besser reflektiert werden, welche Barrieren im Unterricht vorliegen und gemeinsam nach einer Strategie gesucht werden, diese abzubauen.
Weiterentwicklung Eltern- und SchülerInnenmitarbeit im Alltag	Eltern und Schüler werden wichtige Partnerinnen im Schulalltag. Sie arbeiten in Projekten, Arbeitsgruppen, und im Schulalltag mit (AGs, Mensa, usw.). Zur Information werden Briefe, Zeitungen oder ähnliches regelmäßig herausgegeben, die die Eltern informieren und zur Mitarbeit motivieren sollen. Dabei wird darauf geachtet, dass alle Eltern auch erreicht werden (verwendete Sprache, Sprachstil, von wichtigen Dingen evtl. Übersetzungen)	<i>Chancen:</i> Es sprechen nicht mehr nur Personen miteinander, die sich sowieso schon kennen und schätzen. Eine Kultur des Gesprächs und der Kommunikation kann sich vorsichtig etablieren. Die Schulentwicklung wird Thema, Meinungen können sich entwickeln, das gegenseitige Verständnis steigt. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Es wird möglich genauer zu sehen, welche Gruppen sich in welcher Art und Weise einbringen. Hier kann überlegt werden, ob es noch Hürden für die Partizipation gibt, und wie diese beseitigt werden können.

Tabelle 2: Möglichkeiten in der Projektphase

In der Phase des organisationalen Lernens werden institutionelle Barrieren systematisch analysiert. Jede einzelne Lehrkraft arbeitet in Teams und befasst sich im Zuge dessen auch mit Themen der Schulentwicklung und des Abbaus von Barrieren. Der Prozess zielt in eine gemeinsame Richtung und dient einem Gesamtkonzept. Bei der viel geforderten Teamarbeit bezüglich des Unterrichts ist eine Struktur, die dies stützt, notwendig, damit auch tatsächlich Ko-Konstruktion (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) zustande kommen kann. Schulleitung kann dies organisieren – für Lehrkräfte wäre es möglich, das Thema anzusprechen und mögliche Ideen zu entwickeln, wie Zeit für Kooperation und Vorbereitung von Co- oder Teamteaching geschaffen werden kann (interessante Anregungen dazu haben Friend und Cook bereits 2004 für die britische Schullandschaft entwickelt). Eine gezielte Nutzung dieser Ressourcen im Kollegium für gegenseitige Professionalisierung ist ein wichtiger Faktor für die Verwirklichung von Reflexion in Bezug auf Barrieren für Lernen. Eine solche Struktur ermöglicht es, die Potentiale und Ressourcen, die ein Lehrerinnenkollegium beinhaltet, freizusetzen und Spontaneität, Kreativität sowie Phantasie zu nutzen, um die Veränderungsprozesse zu gestalten und zu steuern (Brokamp, 2013).

Ausblick

Inklusive Schulentwicklung beginnt mit einem ersten Schritt. Kommunikative Strukturen sind in Schulen nicht von jetzt auf gleich zu etablieren. Praktischerweise können vorhandene Strukturen wie Elternpflegschaft, Fachkonferenzen und Schülervertretung gut genutzt sowie umgestaltet werden, indem Schulentwicklungsthemen in die Sitzungen hineingenommen, Meinungsbilder generiert und Ideen gesammelt werden. Ebenfalls gibt es bei genauerem Hinsehen im Unterricht

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Maßnahme	Konkrete Ausgestaltung in der Phase organisationalen Lernens	Chancen und Reflexion über Barrieren für Partizipation und Lernen
Steuergruppe	Systematischer Einbezug von Eltern und Schülerinnen in die Gremienarbeit. Fortlaufend befassen sich Schüler, Eltern und Lehrerinnen, auch diejenigen, die nicht in Gremien engagiert sind, mit Schulentwicklungsthemen. Alle wissen, wie sie sich einbringen können.	<i>Chancen:</i> Alle werden in Fragen einbezogen, wie sie sich Schule und Lernen vorstellen. Die Mitwirkung ist gut strukturiert und organisiert. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Es werden Evaluationen der entwickelten Maßnahmen durchgeführt, die sowohl die Meinung der betroffenen Personen als auch die Analyse darüber beinhalten, ob Ziele von mehr Partizipation und Empowerment erreicht wurden. Daraus können konkrete Vorschläge erarbeitet werden, wie die Weiterentwicklung aussehen kann.
Vernetzung mit anderen Schulen	Gegenseitige Hospitationen und Besuche, voneinander lernen	<i>Chancen:</i> Durch die Auseinandersetzung mit anderen Konzepten werden eigene Stärken und Schwächen deutlicher und bewusster. Es können Impulse sowie Ideen von außen angenommen und an die eigene Schule angepasst werden. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Der Blick über den eigenen Tellerrand ermöglicht es, in Distanz zum eigenen Konzept zu gehen. Durch Hospitationen von anderen Schulen kann kritisches Feedback erfolgen und die Aufmerksamkeit für unbewusste Strukturen geschärft werden.
Weiterentwicklung Unterrichtsvorhaben	Neuorganisation von Unterrichtsstrukturen, z.B. Verlängerung der Stunden, Verteilung im Ganztage, Hausaufgabenregelung. Einbindung von externen Partnern in schulische Angelegenheiten, z.B. Berufsorientierung, Logopädie, Physiotherapie.	<i>Chancen:</i> Es wird grundsätzlich über die Weiterentwicklung des Unterrichts mit innovativen Konzepten diskutiert. Außerschulische Partner werden gezielt mit ihren Ressourcen in der Schule eingebunden. <i>Reflexion über Barrieren:</i> Gesellschaftliche Ungleichheiten im Zugang zu Lernen und zu bestimmten Schulabschlüssen können für die eigene Schule reflektiert werden. Es kann überlegt werden, wie das Lernen für alle zugänglich organisiert werden kann. Auch die institutionelle Einbindung eventuell zusätzlicher Förderung kann hier eine Rolle spielen.
Weiterentwicklung von Teamstrukturen	Jede Lehrerin ist Teil mindestens eines Teams, in dem Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung diskutiert werden. Dies kann in bestehende Strukturen wie Fachkonferenzen eingebettet sein, aber auch Strukturen wie Jahrgangsteams können dies verwirklichen. Peer-Fortbildungen und Werkstattformate ergänzen die Arbeit in Teams.	<i>Chancen:</i> Verständigung über Werte, die das Handeln in der Schule leiten sollen, wird möglich. Die Beteiligung und der Einbezug des gesamten Kollegiums sind gewährleistet und als Struktur im Alltag verfestigt. <i>Reflexion über Barrieren:</i> In diesem Kontext wird es möglich, unbewusst diskriminierende Strukturen aufzudecken und Barrieren für bestimmte Gruppen zu entdecken. Die Teams können Ideen entwickeln, wie gemeinschaftlich im Einklang mit den Werten damit umgegangen werden kann.

Tabelle 3:
Möglichkeiten in der Phase des organisationalen Lernens

Gelegenheiten, über Aspekte der Schulentwicklung zu diskutieren und so Schülerinteressen wahrzunehmen. Dies kann je nach Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler von Information bis zur konkreten Ausarbeitung von Maßnahmen und Mitarbeit in Arbeitsgruppen reichen. Eine Analyse darüber, wer sich in die Diskussion einbringt und wer nicht, kann wiederum aufschlussreich sein, um über Barrieren für Partizipation nachzudenken.

So kann eine Weiterentwicklung in Gang gesetzt werden, die im Prozess immer wieder für die Personen an der jeweiligen Schule angepasst wird. Für kleinere Systeme muss es zum Beispiel nicht unbedingt sinnvoll sein, das Kollegium zu untergliedern, die Frage jedoch, wie Partizipation erhöht werden kann, betrifft wohl alle Schulen, unabhängig davon, in welchem Entwicklungsstadium sie sich befinden.

Die hier skizzierten Vorschläge sind als Ideen zu verstehen, die adaptiert, verworfen und erweitert werden können, aber alle einen Anfang darstellen können. Denn es gibt viele Möglichkeiten, um eine an Inklusion orientierte Schulentwicklung in Schulen zu beginnen. Ein Blick auf Schulen, die bereits gelungene Konzepte verfolgen, kann anregend und hilfreich sein, um eigene Modelle zu entwickeln und den eigenen Weg zu finden. Für die einzelne Lehrkraft ist es sowohl möglich, im Kleinen mit der eigenen Klasse zu beginnen, als auch in Kooperation mit Kolleginnen oder mit der Schulleitung erste Schritte zu einem mehr an Partizipation ausgerichteten Prozess anzustoßen und zu unternehmen.



Schlüsselbegriffe

Inklusive Schulentwicklung, Inklusion, Partizipation, Schulorganisation, Sekundarstufe

Abstract

The development towards inclusive schools passes by the improvement of the individual school. The article illustrates the exigencies for such an inclusive school improvement, which are adjunctive to the analysis of institutional barriers, the priority of teamwork and the development of common values inside the school. Subsequently, the authors point out concrete steps that could be relevant at different stages of the school improvement. Especially active participation and organisational structures that promote communication take centre stage. In summary, it is the little steps that can initiate long term and holistic changes in schools.

Keywords

Inclusive school improvement, inclusion, participation, school organisation

Anmerkung

Das Projekt der Autorin, aus dem die skizzierten Ideen inspiriert sind, ist Teil von DoProfil (TU Dortmund). DoProfil wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur

- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baum, E. (2014): *Bildungspolitik – Schulentwicklung – Lehrerkooperation*. In: Baum, E. (Hrsg.): *Kooperation und Schulentwicklung* (S.15-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011): *Index for inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brokamp, B. (2012): *Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung*. In: Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 67-68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederig, K. (2012): *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Dyson, A. (2010): Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. In: *Die deutsche Schule*, 102, 115-129.
- Feldhoff, T. (2011): *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Friend, M. & Cook, L. (2004): *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf> [06.10.2018].
- Gräsel, C., Fußangel, K., Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Gebhardt, M. (2015). *Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein empirischer Überblick*. In: E. Kiel (Hrsg.): *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 39-52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015): General and Special Education Teachers' Perceptions of Teamwork in Inclusive Classrooms at Elementary and Secondary Schools. *Journal for Educational Research Online*, 7, 129-146.
- Heimlich, U., Ostertag, C., Wilfert de Icaza, K. & Gebhardt, M. (im Druck). *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUS)*. Stuttgart: Klinkhardt
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [06.10.2018]
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Juli 2018 (SGV. NRW. 223).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): *Informationen zur Qualitätsanalyse NRW*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitätsanalyse/Download/Qualitätsanalyse-allgemein/Informationen-zur-QA-MSB.pdf> [07.05.2018]

Müller, F., Prengel, A. (2013): Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7, 7–20.

Rolff, H.-G. (2016): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Business.

Werning, R. (2012): *Inklusive Schulentwicklung*. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung (S. 49-61). Stuttgart: Kohlhammer.

Werning, R. (2013): *Inklusive Pädagogik - Eine Herausforderung für die Schulentwicklung*. In: Klauß, T. / Terfloth, K. (Hrsg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung (S. 17-28). Heidelberg: Winter.

Astrid Edith Tan, M.A. Rehabilitationswissenschaften
TU Dortmund
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
astridedith.tan@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Markus Gebhardt
TU Dortmund
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund