

TüSE-Workshopreihe „Inklusion/Exklusion im schulischen Kontext“ – die ersten beiden Veranstaltungen nahmen multiprofessionelle Team- arbeit sowie das Vorbereitungs- klassenmodell in den Blick

Ziele der Workshopreihe „Inklusion/ Exklusion im schulischen Kontext“

Der Arbeitsbereich „Diversity und Inklusion/Exklusion“ der Tübingen School of Education bietet im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Inklusion/Exklusion im schulischen Kontext“ momentan mehrere Workshops an, in denen aktuelle Herausforderungen im Bereich der schulischen Inklusion diskutiert und bearbeitet werden. Wie auch schon die Veranstaltungen der im Wintersemester 2017/18 durchgeführten Reihe „New Topics INKLUSION“ richten sich auch die aktuellen Angebote an die Akteure des schulischen Feldes (interessierte Lehrkräfte, Schulleitungen, multiprofessionelle Teams) sowie an Multiplikator:innen der Bildungsverwaltung. In den Veranstaltungen werden relevante Fragestellungen rund um den Themenkomplex Inklusion und Diversity aufgegriffen. Dabei wird zum einen aus der Praxis über individuelle Lösungswege berichtet, die Einzelschulen angesichts knapper finanzieller, personeller und räumlicher Ressourcen beschreiten. Zum anderen informieren Expert:innen aus der Wissenschaft über den aktuellen Forschungsstand zum fokussierten Problemfeld. Ziel der Workshops ist es darüber hinaus, den Teilnehmer:innen aus Schule und Bildungsadministration Möglichkeiten des gegenseitigen Kennenlernens, des Austauschs und der Vernetzung in einem möglichst hierarchiefreien Raum anzubieten.

Die ersten beiden Workshops der Reihe „Inklusion/Exklusion im schulischen Kontext“ fanden im April 2022 statt: In der Veranstaltung „Inklusionskonzepte. Beispiele, Unterstützungsangebote und schulspezifische Weiterentwicklungen“, standen Fragen inklusiver Schulentwicklung und Möglichkeiten einer Unterstützung multiprofessioneller Teams im Mittelpunkt. Der zweite Workshop, „Willkommenskultur‘ revisited: Rückblick und Reflexion aus schulischer

und erziehungswissenschaftlicher Perspektive“, beschäftigte sich – gerade auch mit Blick auf die herausfordernden Fluchtbewegungen infolge der militärischen Aggression Russlands gegen die Ukraine – mit den aktuellen Herausforderungen des Schulsystems, den Schwierigkeiten des Vorbereitungsklassenmodells und seinen zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten.

Zwei weitere Workshops, die für das Frühjahr 2023 geplant sind, werden das inklusive Potenzial der dreijährigen gymnasialen Oberstufe an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg zum Thema haben bzw. die ersten Ergebnisse einer Studie vorstellen, die die Gelingensbedingungen von interprofessionellen Teams als zentralem Baustein der schulischen Umsetzung von Inklusion untersucht. Aktuelle Informationen und Anmeldemöglichkeiten für die beiden im April und Mai 2023 angesetzten Veranstaltungen werden auf der Homepage des Arbeitsbereichs „Diversity und Inklusion/Exklusion“ bekanntgegeben.

(<https://uni-tuebingen.de/de/122204>)

Multiprofessionellen Teams Zeit geben und unterstützende Coaching-Angebote nutzen – Ergebnisse des Workshops „Inklusionskonzepte. Beispiele, Unter- stützungsangebote und schulspezifische Weiterentwicklungen“ (01.04.2022)

Nach der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung 2009 hatten in Baden-Württemberg neben den Grundschulen gerade auch Gemeinschaftsschulen damit begonnen, mit Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) zu kooperieren und eigene inklusive Bildungsangebote aufzubauen, um Inklusion im schulischen Bereich umzusetzen. Der zweite Inklusionsbericht der Landesregierung von 2019 zeigt jedoch, dass diese Entwicklung seit einigen Jahren stagniert. Dass die Stimmung an den Schulen hinsichtlich der Forderungen einer inklusiven Öffnung mittlerweile durchaus gemischt ist, kann angesichts der personell wie finanziell stark angespannten Situation des deutschen Schulwesens kaum verwundern. Dabei stehen die Schulen auch mit Blick auf den Aufbau und die Organisation von inklusiven Strukturen vor großen Herausforderungen und sehen sich

dabei mit konkreten Entwicklungs- oder Umsetzungsaufgaben konfrontiert, z. B.: *Wie können schulinterne Strukturen aufgebaut werden, die die Arbeit der einzelnen Lehrkraft unterstützen, ohne sie allzu stark einzuschränken? Wie können die Kooperationen mit den SBBZ ausgestaltet, wie das Kollegium für inklusiven Unterricht begeistert und gewonnen werden? Wo finden sich Informationen über die Umsetzung inklusiver Schulentwicklung und inklusiven Unterrichts und wer bietet Unterstützungsangebote für multiprofessionelle Teams?*

Dass der Bedarf, sich über Inklusion auszutauschen, unter den von uns adressierten Gemeinschaftsschulen groß ist, zeigten die trotz Pandemielage hohen Anmeldezahlen von über 40 Personen aus 18 GMS der Region. Die zweigeteilte Veranstaltung gliederte sich in einen Informationsteil mit Vorträgen und einen Workshopteil, in dem die Teilnehmer:innen mitgebrachte Schulentwicklungsfragen in Kleingruppen bearbeiten konnten.

Nach der Begrüßung der Teilnehmenden durch die Organisator:innen der Veranstaltung, Dr. Daniel Goldmann und Jana Domdey, sowie den Direktor der Tübingen School of Education, Prof. Dr. Thorsten Bohl, gewährte Mathias Kessler, Schulleiter der Graf-Eberhard-Gemeinschaftsschule Kirchentellinsfurt, Einblicke in die inklusionsorientierte Entwicklung seiner Schule. Kessler hob zunächst die „großartige Aufbruchsstimmung“ hervor, die zu spüren gewesen war, nachdem die grünrote Landesregierung die Gemeinschaftsschule als neue Schulform zum Schuljahr 2012/13 hin möglich machte. Die Gemeinschaftsschulen „mit ihrem positiven Bekenntnis zur Heterogenität aller Kinder“ hätten sich natürlicherweise als „inklusive Schule, in der alle willkommen sind“, verstanden. Während es in dieser Zeit viele Bemühungen gegeben habe, Inklusion über das Zwei-Pädagog:innen-Prinzip wirklich und ernsthaft umzusetzen, sei dann während der vergangenen Legislaturperiode unter dem CDU-geführten Kultusministerium der Ausbau von Inklusion in Schulen leider nicht mehr vorangetrieben worden. So treffe die inklusiven Settings zusätzlich zum generellen Lehrkräftemangel nun auch das Fehlen ausgebildeter Sonderpädagog:innen „mit voller Wucht“.

Trotz dieser Negativentwicklung nimmt die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Graf-Eberhard-GMS schon seit vielen Jahren einen wichtigen Stellenwert ein. Inklusiv beschulte Kinder werden in Kirchentellinsfurt jahrgangswise nicht paritätisch auf die Parallelklassen verteilt, sondern in einer Klasse versammelt. Aufgrund der so erreichten Bündelung der behördlich genehmigten sonderpädagogischen Förderstunden für die einzelnen Kinder können Sonderpädagog:innen zusätzlich zu den regulären Fachlehrkräften eingesetzt werden und mit diesen gemeinsam im Team Teaching einen großen Teil des Wochenunterrichts dieser speziellen Klassen begleiten. Die Fachlehrer:innen werden über diese Organisationsweise mit der Forderung nach Inklusion nicht alleingelassen, und auch die SuS ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf können von der regelmäßigen Zusatzbetreuung durch eine zweite Lehrkraft profitieren.



Abb. 1: Mathias Kessler, Schulleiter der Graf-Eberhard-Schule Kirchentellinsfurt. Foto: privat.

In Anlehnung an das im bekannten Instrumentarium für Schulentwicklung *Index für Inklusion* (2003) von Boban und Hinz vorgestellte Drei-Ebenen-Modell der (1) inklusiven Kulturen, (2) inklusiven Strukturen und (3) inklusiven Praktiken, an dem sich die Graf-Eberhard-Schule in ihrem Entwicklungsprozess orientiert, hob Kessler in seinem Beitrag die Notwendigkeit einer Beachtung aller drei Bereiche heraus, die sich in gelingenden inklusiven Prozessen wechselseitig durchdringen und unterstützend zusammenwirken. Während einerseits der inklusive Wertehorizont der Schule, für den er als Schulleiter mit einer entsprechenden Haltung und Vorbildfunktion für seine

Mitarbeiter:innen im Alltag jederzeit zu stehen versucht, zentral sei, brauche es andererseits auch „funktionierende Strukturen und Rahmenbedingungen sowie eingespielte Praktiken und die Expertise der Pädagog:innen“, um inklusive Settings gewinnbringend zu gestalten. Am Anfang des inklusiven Entwicklungsprozesses stand an der Graf-Eberhard-Schule jedoch zunächst die grundsätzliche Auseinandersetzung darüber, was unter Inklusion eigentlich verstanden werden soll. Dieser Frage habe man sich in der „Fachschaft Inklusion“, bestehend aus Sonderpädagog:innen, Regellehrkräften und Schulleiter, zunächst in Abgrenzung von Anforderungen aus dem Kollegium und der Elternschaft angenähert, so Kessler. Indem man sich darüber klar wurde, was Inklusion *nicht* sein soll, sei bei den Teamkolleg:innen eine gemeinsame Vision davon entstanden, wie man sich die inklusive Öffnung in Kirchentellinsfurt wünscht:

- *Inklusion ist keine Nachhilfe, um Lernlücken zu schließen.*
- *Sonderpädagog:innen sind nicht die (Hilfs-)Sheriffs in der Schule.*
- *Inklusion hat je nach Rahmenbedingungen auch ihre Grenzen.*
- *Die Sonderpädagog:innen sollen sich nicht nur um die inklusiven Kinder kümmern, sondern agieren im Team und auf Augenhöhe.*

Neben der Auseinandersetzung mit dem *Index für Inklusion*, der den Schulen keine Lösungen vorgibt, sondern zu den genannten drei Bereichen der gelebten Wertekultur, der inklusiven Strukturen und Praktiken, Fragen stellt, die „von jedem Team und in unterschiedlichen Situationen verschieden beantwortet werden“, habe sich die Graf-Eberhard-Schule im Prozess ihrer inklusiven Öffnung an der *Theory U* (2007; dt. 2020: *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*) des Wirtschaftswissenschaftlers Claus Otto Scharmer orientiert. In diesem Modell sozialer Veränderungsprozesse werden neben der Analyse der aktuellen (Problem-)Situation insbesondere die Zukunftsvisionen aller Mitarbeitenden in den Blick genommen. Nur wenn deren Wünsche und persönliches Erleben ernstgenommen werden, so auch Kesslers Erfahrung aus seiner

Schule, kann konstruktiv an einer gemeinsamen Zukunftsvision gearbeitet werden. Bei dieser Form von Veränderung gehe es also gleichzeitig um den Einzelnen wie das ganze Team. Maßstab des Gelingens stelle im Veränderungsprozess nach Scharmer immer eine Verbesserung der individuellen Zufriedenheit aller Beteiligten dar.

Wie Kessler betonte, wird dieser Umstand auch in der Teamzusammenarbeit in Kirchentellinsfurt beherzigt: „Wenn die erzielte Veränderung nicht für alle Beteiligten diese Zufriedenheit herstellt, muss der Prozess immer wieder wiederholt werden“, die Regelungen der Zusammenarbeit im Team also immer wieder nachjustiert bzw. auch neu ausgehandelt werden. Ausprobieren sei notwendig, und Irr- und Umwege müssten in Kauf genommen werden. Dem Schulleiter war es in seinem Vortrag demnach wichtig zu betonen, dass die Erfahrungen an seiner GMS gezeigt haben, dass die in den multiprofessionellen Teams zusammenarbeitenden Lehrpersonen Zeit benötigen, um gegenseitiges Vertrauen und eine gut aufeinander abgestimmte Interaktion aufzubauen. Nichts sei kontraproduktiver, als die Teams jedes Jahr wieder auseinanderzureißen und – etwa mit Blick auf den Gesamtstundenplan der Schule oder unter Beachtung nur der fachwissenschaftlichen Kompetenzen – neu zusammenzuwürfeln. Um das Zwei-Pädagog:innen-Prinzip trotz Lehrkräftemangel möglichst häufig umsetzen zu können, setzt der Rektor in seiner Schule zudem auf den Einsatz von Quereinsteiger:innen und Studierenden, die motiviert sind, sich in inklusiven schulischen Bereichen unter Anleitung mit einzubringen.

Die Ausführungen von Mathias Kessler machten deutlich, wie sehr gelingende inklusive Öffnungsprozesse von der Initiative und Unterstützung durch Schulleitungen abhängig sind. Diese können nicht nur durch die Verkörperung einer entsprechenden Haltung positiven Einfluss auf die Wertekultur ihrer Schule ausüben, sondern es liegt auch an in ihrer Hand, ob die organisatorischen Abläufe rund um inklusive Kooperationen konzeptionell festgeschrieben und somit dauerhafte Strukturen für schulische Inklusion geschaffen werden. Zu hilfreichen Begleitern einer inklusiven schulischen Öffnung werden sie darüber hinaus

vor allem dann, wenn sie den interdisziplinär zusammenarbeitenden Teams ihrer Schule den Rücken stärken, indem sie ihnen eine Kontinuität der Zusammenarbeit ermöglichen und sie im Prozess der Teamentwicklung etwa über externe Supervisionsangebote unterstützen.

An die Beobachtung, dass die Qualität der interdisziplinären Teamarbeit entscheidend von den persönlichen Beziehungen und organisatorischen Abstimmungen der miteinander kooperierenden Lehrpersonen abhängig ist, schloss im darauffolgenden Beitrag auch Dr. Daniel Goldmann an. Der wissenschaftliche Mitarbeiter am Lehrstuhl „Inklusion, Diversität und Heterogenität“ der allgemeinen Pädagogik (Prof. Dr. Emerich) näherte sich der Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen für eine gelingende Umsetzung von Inklusion dabei aus einer organisationstheoretischen Perspektive. Aus diesem Blickwinkel seien Schulen als „halbierte Organisationen“ aufzufassen, die nach der Logik von „Freizeitgruppen“ funktionierten – und zwar je besser, desto lieber die Kolleg:innen eines Teams miteinander zu tun haben: Überspitzt formuliert, wäre es für Schulleiter am erfolgversprechendsten, diejenigen Kolleg:innen in einem Team zusammenzubringen, die auch bei Freizeitaktivitäten wie einem Schulfest zusammensitzen, ihre Zeit also grundsätzlich gerne miteinander verbringen.



Abb. 2: Dr. Daniel Goldmann, Universität Tübingen. Foto: TüSE.

Des Weiteren erläuterte Goldmann, dass verstanden werden müsse, dass Inklusionskonzepte für die Schulen immer nach zwei Seiten hin wirken müssen: Es gebe die nach außen gerichtete „Schauseite“, die sich an die Öffentlichkeit richte und daher notwendigerweise den Eindruck eines allgemein gültigen Konzepts erwecken müsse, das eindeutig festlegt und klar regelt, wie Inklusion an der jeweiligen Schule

umgesetzt wird. Die Innensicht von Inklusionskonzepten sollte jedoch mit Blick auf die Organisationsstruktur der verschiedenen, für den inklusiven Unterricht zuständigen multiprofessionellen Teams eine andere sein, da der Bezugspunkt hier nicht die (Außendarstellung der) Einzelschule als Ganze darstelle, sondern die verschiedenen Teams mit ihren von den individuellen Lehrkräften abhängenden und damit wahrscheinlich doch immer wieder auch unterschiedlichen Bedürfnissen der Organisation und Zusammenarbeit. Da es für die Umsetzung von Inklusion unabdingbar sei, die multiprofessionelle Teamarbeit zu stärken, müssten daher parallel zum veröffentlichten Inklusions-Gesamtkonzept auch flexible, teamindividuelle „Nebenkonzeppte“ („Schulen in einer Schule“, vgl. E. Riegel 2004: *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*) möglich sein. Goldmanns Vortrag trug denn auch den pointierten Titel „Inklusionskonzepte. Zur Notwendigkeit eines und mehrere zu haben“ und betonte, dass jedem Team die Möglichkeit eingeräumt werden sollte, ein auf die Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der involvierten Lehrkräfte abgestimmtes sowie auch mit Blick auf die jeweilige Klassenzusammensetzung funktionierendes Arbeitskonzept zu entwickeln.

Da in den letzten Jahren unter der inzwischen abgelösten Kultusministerin Eisenmann im Bereich der Bildungsverwaltung ein großer Umbau vorgenommen und dabei auch bewährte und den Schulen vertraute Strukturen aufgelöst wurden, gab in einem dritten Vortrag schließlich Elke Mickeler, die an der Regionalstelle Tübingen des ZSL (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg) für das Arbeitsfeld Sonderpädagogik zuständig ist, einen Überblick über die nun relevanten Anlaufstellen für inklusive Belange. Dabei stellte sie auch Unterstützungsprojekte vor, die die Kultusverwaltung für Schulen, die sich im Prozess der inklusiven Öffnung befinden, auf den Weg gebracht hat. Neben den zahlreichen Angeboten rund um Inklusion, die an den Staatlichen Schulämter angesiedelt sind und sich vorrangig an Eltern und Schüler:innen wenden (Beratung von Erziehungsberechtigten, Feststellung des Anspruchs auf sonderpädagogische Bildungsangebote, Frühförderung, sonderpädagogische Dienste, Organisation von

Schulbegleitung etc.), bieten die ZSL-Regionalstellen ein umfangreiches Fortbildungsangebot für Lehrkräfte und Schulleitungen an sowie Begleitung und beratende Unterstützung für Prozesse der inklusiven Öffnung von Einzelschulen.



Abb. 3: Elke Mickeler, ZSL Regionalstelle Tübingen. Foto: privat.

Mickeler hob in ihrer Überblicksvorstellung hierbei insbesondere zwei aktuelle ZSL-Projekte hervor, die während inklusionsorientierter Entwicklungsprozesse von Schulen angefragt werden können: (1) die Praxisbegleiter:innen Inklusion (PBI) sowie (2) die bedarfsbezogene Begleitung multiprofessioneller Teams, die auch bereits an der Graf-Eberhard-Schule von Mathias Kessler gewinnbringend in Anspruch genommen wurde. Während die Praxisbegleiter:innen Inklusion die Einrichtung und Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote beratend begleiten (etwa durch Hospitationen und die Mitwirkung bei GLKs, Fachgesprächen und Informationsveranstaltungen wie dem Pädagogischen Tag), ist das Angebot der bedarfsbezogenen Begleitung multiprofessioneller Teams explizit für die Unterstützung von Lehrer:innenteams gedacht, die in inklusiven schulischen Settings (interprofessionell) zusammenarbeiten. In mindestens drei Beratungsterminen, die von speziell für den Bereich der Inklusion ausgebildeten Fachberater:innen moderiert und durch inhaltliche Impulse bereichert werden, könnten von den Teams relevante Aspekte der Zusammenarbeit bearbeitet und geklärt werden, so z. B. Fragen der Teamentwicklung wie Rollen- und Aufgabenklärung, die Erarbeitung einer funktionierenden Organisationsstruktur, Fragen der gemeinsamen Unterrichtsorganisation und -entwicklung oder die Planung kooperativer Lernsituationen. Während das Angebot im Schuljahr 2021/22 zunächst für multiprofessionelle Teams an Grundschu-

len gestartet ist, sollen ab dem Schuljahr 2022/23 auch interdisziplinäre Teams an Sekundarschulen auf dieses Unterstützungsangebot für Teambuilding und die gemeinsame Unterrichtsentwicklung zurückgreifen können.

In der zweiten Workshophälfte hatten die Teilnehmer:innen die Möglichkeit, sich im geschützten Rahmen von Kleingruppen über Weiterentwicklungsbedarfe zu beraten und die anstehenden nächsten Entwicklungsschritte ihrer Schulen zu identifizieren. Diskutiert wurden u.a. fehlende Teamstrukturen aufgrund der Praxis vieler Schulen, Sonderpädagog:innen in vielen verschiedenen Klassen für jeweils nur ein paar Stunden quasi als Nachhilfelehrer:innen einzusetzen; die teilweise schwierige Niveaueinstufung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf; die Überforderung von Lehrkräften durch (zu viele) Differenzierungsanforderungen; sowie Probleme der Unterrichtsorganisation bei großen Lerntempo-Unterschieden innerhalb einer inklusiv beschulten Gruppe. Unterstützt wurden die Kleingruppendiskussionen dabei von drei Fachberater:innen bzw. Praxisbegleiter:innen Inklusion des ZSL (Martina Wahl, Christiane Seitzer, Gisela Götz), die den Anwesenden so gleichzeitig ein Gefühl für die Art der Beratung der von Frau Mickeler vorgestellten Angebote des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung BaWü vermitteln konnten.

Dass im Schlussplenum Lob für die schulübergreifende Austauschmöglichkeit in den Kleingruppen und der Wunsch nach weiteren Veranstaltungen geäußert wurde, verbuchen wir als Erfolg des auch für uns spannenden Workshop-Formats. Es soll in der für Mai 2023 geplanten Veranstaltung „Inklusion organisieren“ unter noch stärkerer Fokussierung der Herausforderungen interprofessioneller Teams fortgesetzt werden.

Das deutsche Vorbereitungsklassenmodell im Fokus des Workshops „‘Willkommenskultur’ revisited“ (29.04.2022) – Was kann das deutsche Schulsystem aus den Erfahrungen seit 2015/16 lernen?

Der zweite Workshop der Veranstaltungsreihe „Inklusion/Exklusion im schulischen Kontext“ bezog seine besondere Aktualität aus dem russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine und die dadurch ausgelösten Fluchtbewegungen. Angesichts der zum Workshoptermin bereits über 92.000 mit ihren Familien aus dem Kriegsgebiet nach Deutschland geflüchteten Kinder (Stand Oktober 2022 ist die Zahl auf 200.000 Schüler:innen in ganz Deutschland angewachsen, 23.000 davon in BaWü; vgl. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik.html>), steht das deutsche Schulsystem nach 2015/16 abermals vor der Herausforderung, eine große Zahl junger Menschen mit nicht-deutschsprachigem Hintergrund aufzunehmen. Da wir aus der empirischen Forschung zu den Bildungswegen geflüchteter Kinder und Jugendlicher seit dem ‚langen Sommer der Migration‘ 2015 mittlerweile wissen, dass die Integration in das deutsche Schulsystem das Gros der seinerzeit eingewanderten Schülerinnen und Schüler – trotz des zum Teil hohen Engagements von Schulen und Lehrpersonen – in die niedrig qualifizierenden Bildungswege geführt hat, sollte im Workshop „‘Willkommenskultur’ revisited. Rückblick und Reflexion aus schulischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive“ danach gefragt werden, welche Erfahrungen Schulen und Schuladministration in den vergangenen Jahren gemacht haben, welche nach wie vor bestehenden Problemlagen sich möglicherweise ausmachen lassen und welche künftigen Entwicklungsziele aus schulischer wie wissenschaftlicher Sicht notwendig wären, um neu migrierten/geflüchteten Schülerinnen und Schülern eine gute Bildungsperspektive zu eröffnen.

Nach einem Grußwort der Geschäftsführerin der Tübingen School of Education, Sibylle Meissner, eröffnete Prof. Dr. Marcus Emmerich (Uni Tübingen) die Veranstaltung mit seinem Vortrag „Flucht und schulische Inklusion“, in dem er die Bildungssituation neu migrierter Kinder und

Jugendlicher in Deutschland kritisch in den Blick nahm. Aus den vorliegenden Daten zur Integration von jungen Menschen, die 2015/16 nach Deutschland gekommen waren, ginge deutlich hervor, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografien im Vergleich zur Gesamtpopulation (oder auch verglichen mit Schüler:innen der ersten Zuwanderergeneration ohne Fluchthintergrund) sehr viel häufiger eine Hauptschule besuchen (etwa dreimal so häufig), während sie an Realschulen sowie insbesondere an Gymnasien stark unterrepräsentiert sind.



Abb. 4: Prof. Dr. Marcus Emmerich, Universität Tübingen. Foto: TüSE.

Ein Blick auf die starken regionalen bzw. auch kommunalen Unterschiede in der Verteilung, die Emmerich und Kolleg:innen bei eigenen Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen gefunden haben, legen jedoch nahe, dass diese signifikante regionale Varianz nicht durch den Verweis auf etwaige herkunfts- oder migrationsspezifische Bildungseigenschaften der geflüchteten Schüler:innen erklärt werden kann. Eine Erklärung, warum in einem Schulbezirk nur kaum 5 % der neu migrierten Kinder das Gymnasium besuchten, in einem anderen hingegen 70 %, sei nur vor dem Hintergrund organisatorisch-institutioneller Unterschiede der Schulzuweisung sowie der von Kommune zu Kommune unterschiedlichen Angliederung der eingerichteten Vorbereitungsklassen an vor Ort befindliche Schulen plausibel.

Zudem sei jedoch darauf hinzuweisen, dass die Schulform der Erstbesuchung letztlich wenig über die tatsächliche Inklusion der neu zugewanderten Kinder

aussage, da Vorbereitungsklassen und Schulform „strukturell entkoppelt“ sind. Das heißt, auch wenn viele VKL-Klassen inzwischen an Gymnasien angesiedelt sind, bedeute dies nicht, dass die hier zunächst aufgenommenen Schüler:innen beim Übergang in die Regelklassen auch automatisch am Gymnasium blieben. Im Gegenteil zeigten die Ergebnisse von Längsschnittstudien, dass schulische ‚Seiteneinsteiger:innen‘ „mit zunehmender Jahrgangsstufe in der Sekundarstufe I abwärts selektiert werden und ihr Gymnasialbesuchsanteil im Zeitverlauf abnimmt.“ Das „Sonderselektionssystem“ der VKL-Klassen errichte in seiner jetzigen Form für die betroffenen Kinder und Jugendlichen auf systematische Weise Bildungsbarrieren, die ihnen gesellschaftliche Integrationschancen verbauen.

Diese „organisierte/institutionalisierte soziale Schließung im und durch das Schulwesen“, so betonte Emmerich, sei politisch erzeugt und somit nur organisatorisch-institutionell zu lösen. Der Lehrstuhlinhaber für Inklusion, Diversität und Heterogenität im Fachbereich Allgemeine Pädagogik regte an, nach den „schulpolitischen Handlungsoptionen“ zu fragen, die auf der Ebene des Landes und der Kommunen, etwa auch aufseiten der nachgeordneten Regierungspräsidien, der kommunalen Schulverwaltung, der Schulträger, der Bildungsregionen bestehen, um die Fehler, die vor dem Hintergrund der Willkommenskultur von 2015/16 begangen wurden, nicht auch in der schulischen Aufnahme der aktuell aus der Ukraine geflüchteten Kinder und Jugendlichen zu wiederholen.

In ihrem Vortrag „Sprachfördermodelle zur schulischen Integration von neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen“ setzten sich im Anschluss Slavica Stevanović und Eva-Larissa Maiberger mit den verschiedenen schulorganisatorischen Eingliederungsmodellen auseinander, über die neu migrierte Kinder mithilfe einer intensiven Sprachförderung ins deutsche Schulsystem integriert werden sollen. Sie unterschieden dabei zunächst zwei unterschiedliche Formen der schulischen Integration, die einer grundsätzlich verschiedenen Logik der Eingliederung folgen: (1) das Vorbereitungsklassenmodell, bei dem die migrierten Schüler:innen in separat ein-

gerichteten Klassen unterrichtet werden und entweder gar nicht oder nur zum Teil in die Regelklasse integriert werden, und (2) das Regelklassenmodell, bei dem die Kinder mit Fluchthintergrund sofort auf bereits vorhandene Schulklassen verteilt werden und hier entweder eine gezielte Sprachförderung durch zusätzliche Deutschstunden erhalten oder die VKL-Stunden, z. B. als Team Teaching, im Regelunterricht zur allgemeinen Sprachförderung eingesetzt werden.



Abb. 5a: Slavica Stevanović, Universität Tübingen, im Gespräch. Foto: TüSE.

Die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls Deutsch als Zweitsprache (Prof. Bryant) der Universität Tübingen, die zudem auch im TüSE-Arbeitsbereich Sprachsensibler Unterricht tätig sind, machten deutlich, dass die Forschungslage zu den verschiedenen Eingliederungsmodellen bislang sehr dünn ist und Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der beiden Formen und ihre Untervarianten aufgrund der verhältnismäßig kleinen Stichproben vorhandener Studien bislang nicht generalisiert werden könnten. Erkennbar sei jedoch, dass beide Modelle ihre je eigenen Problemdimensionen mitbrächten: So bürden die separaten Vorbereitungsklassen ein nicht zu unterschätzendes Diskriminierungspotenzial und verstärkten die migrationsgesellschaftlichen Differenzkonstruktionen. Auch bestehe die Gefahr, dass sich die Parallelstruktur über die Zeit der ‚Willkommensklassen‘ hinaus verstetige. Gleichzeitig brächte jedoch auch das Regelklassenmodell seine Schwierigkeiten mit sich, da ein völlig unvorbereitetes ‚Hineingeworfensein‘ in

deutschsprachigen Unterricht für viele neu migrierte Schüler:innen ein hohes Frustrationspotenzial beinhalte.



Abb. 5b: Eva-Larissa Maiberger, Universität Tübingen. Foto: TüSE.

In Übereinstimmung mit dem Gros der deutschen Forschung zum Thema plädierten Stevanović und Maiberger demnach für eine Mischform der schulischen Eingliederung, in der die Vorbereitungsklasse als geschützter Raum – sowohl für die erste Zeit des Ankommens und der Annäherung an die deutsche Sprache als auch ergänzend zum Unterricht in der Regelklasse – auf jeden Fall ihre Berechtigung habe. Forschungsergebnisse zeigten, dass sie zu mehr Sicherheit im Umgang mit der deutschen Sprache sowie zur Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler:innen beitrage.

Nachteilig wirke sich die Existenz von VKL-Unterricht, so die beiden Referentinnen, dadurch aus, dass sie die Tendenz einer Abgabe der Verantwortung für die zu integrierenden Schüler:innen an die VKL-Lehrkräfte verstärke. Auch dürfe nicht übersehen werden, dass das Vorbereitungs-klassenmodell leider eine Weiterentwicklung und Anpassung schulischer Anforderungen und Inhalte an die migrationsgesellschaftliche Realität, z. B. durch die flächendeckende Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts für alle Kinder, verzögere bzw. verhindere. Eine kontinuierliche Unterstützung sprachlicher Kompetenzen im Regelunterricht, über eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern und unter Einbezug der Herkunfts- und weiteren

Zweit- oder Fremdsprachen, sei aber – gerade auch unter der Perspektive gerechter Bildungschancen – nicht erst heute das eigentliche Gebot der Stunde.

Aus dem Blickwinkel von migrierten Schüler:innen betrachtete abschließend Mona Massumi, Pädagogische Mitarbeiterin am Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, die Bildungsinclusion durch das deutsche Schulsystem. In ihrer Dissertation *Migration im Schulalter. Systemische Effekte und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher* (2019) hatte Massumi Interviews mit Jugendlichen geführt, die im Alter zwischen 13 und 18 Jahren ins deutsche Schulsystem aufgenommen worden waren. Die interviewten Schüler:innen mit Fluchterfahrungen ließen durch ihre Aussagen Rückschlüsse darauf zu, dass eine gelungene Bildungsinclusion von multiplen Faktoren abhängig ist, die struktureller, interaktionaler wie auch individueller Art sein können.



Abb. 6: Mona Massumi, Ministerium für Schule und Bildung NRW. Foto: TüSE.

Zudem gaben die Antworten der interviewten Jugendlichen mit Fluchterfahrung konkrete Hinweise auf institutionelle Barrieren gerade des Vorbereitungs-klassenmodells und bestätigten damit die Befunde der Vorredner:innen. Neben herausfordernden Interaktionen mit Lehrkräften sowie Mitschüler:innen, die bis hin zur (Re-)Produktion von Rassismus und Exklusionserfahrungen reichten, wurden als erschwerende Faktoren auf interaktionaler Ebene u.a. Fehldeutungen des Verhaltens der migrierten Schüler:innen genannt, die ihre Haus-

