

Robert Kruschel & Nico Leonhardt

Akteur*innen in inklusiven Kooperationsstrukturen in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf – Einblicke in sozialraumorientierte Schule in den Niederlanden und der Schweiz

Abstract:

Der Beitrag fokussiert Schulen, die konzeptionell besonders an den Lebensbedingungen der Kinder in dem sie umgebenden Stadtteil ausgerichtet sind und daher als ‚sozialraumorientiert‘ bezeichnet werden. Auf Grundlage von in Basel und Groningen erhobenen Daten verfolgt der Beitrag die Frage, welche veränderten und neuen Rolle schulischer und außerschulischer Akteur*innen zu beobachten sind. So werden mögliche sozialräumlich und inklusiv orientierte Anregungen für die Lehrer*innenbildung aufgezeigt.

The article focuses on schools that are conceptually oriented towards the living conditions of children in their surrounding neighborhoods and are therefore called "socially oriented". On the basis of data collected in Basel and Groningen, the article pursues the question of which changed and new roles of school and extracurricular actors can be observed. In this way, possible socio-spatially and inclusively oriented stimuli for teacher education are identified.

Schlagwörter:

Inklusive Schulentwicklung, Sozialraumorientierung, Lehrer*innenbildung
Inclusive school development, social space orientation, teacher education

I. Einleitung

Bildungsinstitutionen und dabei insbesondere Schulen stehen vor dem Horizont der inklusiven Bildungsreform unter einem starken (Handlungs-)Druck sich zu verändern. Es ist daher nur logisch, dass zunehmend Schulentwicklungsprozesse in den Fokus der Diskurse um inklusive Bildung rücken (vgl. u. a. Erbring, 2016). Erschwert werden sie durch tradierte Strukturen und Vorstellungen, die sich auch als eine (scheinbar) feste ‚Grammatik‘ (vgl. Feichter, 2020) beschreiben lassen.

Inklusionsorientierte Schulentwicklung versucht eben dieses „komplizierte Ensemble [...] [aus] Erfahrungen, Routinen, Problemlösungen, Initiativen, [...] Kooperationsgeschichten und Abgrenzungen, [...] Schlüsselereignissen und Entwicklungskrisen“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2009: S. 26) systematisch aufzugreifen, um Schulen als ‚lernende Organisationen‘ (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015) fort- und weiterzuentwickeln. Eine zunehmend stärkere Bedeutung bekommt dabei der Blick über die ‚Schulhofgrenzen‘ hinaus in den Sozialraum.

Dabei wird deutlich, dass Schule und der sie umgebende Sozialraum sich auf vielfältige Weise und wechselseitig beeinflussen (vgl. z. B. El-Mafaalani, Kurtenbach &



Strohmeier, 2015), sei es beispielsweise hinsichtlich der „soziokulturelle[n] Zusammensetzung der Schülerschaft“ oder „durch die Sozialstruktur im Umfeld der Schule“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015: S. 189). Weiterhin zeigen internationale Erfahrungen, „dass Schulen einen entscheidenden Beitrag zu einer sozial-integrativen Stadtteil- und Quartiersentwicklung leisten können“ (Baumheier & Warsewa, 2009: S. 20). So können das „Schulsystem wie auch jede Einzelschule [...] nicht länger als geschlossenes System funktionieren, sondern [...] [müssen] sich auf vielfältige Weise öffnen“ (ebd.). In diesem Kontext wird der Terminus der ‚Sozialraumorientierung‘ zunehmend diskutiert.

Dabei handelt es sich um ein Konzept, das aus der Sozialarbeit stammt und sich „in unterschiedlichsten theoriesystematischen Überlegungen, fachlich-handlungspraktischen Konzeptionen oder einrichtungsspezifischen Projektbeschreibungen“ (Kessl & Reutlinger, 2007: S. 37) wiederfindet. Bezogen auf den formellen Bildungsbereich wird mit Sozialraumorientierung die Idee verfolgt, dass Schule nicht als isolierte Einheit gesehen wird, sondern sich vielmehr als kooperierender Teil des Sozialraums versteht. Für den vorliegenden Beitrag wird Sozialraumorientierung in Schule verstanden als „die konzeptionelle Ausrichtung von Angeboten und Einrichtungen [...] an den Bedürfnissen, Bedarfen, Lebensbedingungen und den Ressourcen von Kindern und Jugendlichen in Stadtteil und Schule“ (Grimm & Deinet, 2008: S. 4). Es handelt sich somit um ein grundlegendes Arbeitsprinzip der Schule, das die Schüler*innen mit ihren Ressourcen in den Mittelpunkt stellt und der Erkenntnis folgt, dass sich der Sozialraum auf die Schule und den pädagogischen Alltag auswirkt und damit Berücksichtigung erfahren muss. Dieser Argumentation folgend bedeutet ein sozialräumliches Vorgehen, „die Binnensicht, die Denk-Welt, das subjektive Erleben und die subjektiven Bedeutungen, die die Kinder und Jugendlichen ihren lebensweltlichen Bereichen, ihren verschiedenen Lebensorten beimessen“ (ebd.), zu analysieren.

Mit dieser Orientierung geht eine stärkere Berücksichtigung der relativen Sinnzusammenhänge zwischen Schule und Sozialraum einher, was verschiedene Veränderungsbedarfe mit sich bringt. So sind Schulen aufgefordert, eine andere Rolle für sich zu finden und neue (sozialraumorientierte) Strukturen, Kulturen und Praktiken zu entwickeln. Darüber hinaus wirkt sich dies auf ein sich veränderndes Professionalitätsverständnis von schulischen und außerschulischen Akteur*innen aus, wie im Laufe des Beitrags deutlich werden wird.

Neben der Funktion als formaler Bildungsort sind Schulen soziale Orte und Treffpunkte, auch für informelle (Bildungs-)Aktivitäten. Diese Funktion gewinnt umso mehr an Bedeutung, wenn Schulen sich über den ganzen Tag erstrecken und je mehr sie sich dem Sozialraum öffnen. Nicht nur die Öffnung der Schule steht dabei im Fokus, sondern vielmehr ihre Einbindung in lokale Kontexte: „Sie muss erkennen und akzeptieren können, dass sie inzwischen nicht nur selbst zum Sozialraum, sondern auch zum Lernort in einer Lernregion mit pluralen Gelegenheitsstrukturen des Lernen [sic] geworden ist“ (Böhnisch, 2019: S. 126).

Trotz der langen Historie der Entwicklung sozialraumorientierter Schule und erster Rezeptionen des Diskurses seit den 1970er Jahren – die allerdings ohne nennenswerte Konsequenzen blieben (vgl. exemplarisch Zimmer & Niggemeyer, 1986; Buhren, 1997) – ist sie im deutschsprachigen Raum noch nicht lange ein größeres Thema. Doch lässt sich

Bewegung erkennen: So erweiterte beispielsweise die Jury des Deutschen Schulpreises erst 2011 ihre Qualitätskriterien um die Dimensionen Schulklima und außerschulische Schulpartner*innen (vgl. Veith, 2016: S. 117). Und auch vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Segregation im gegliederten Schulsystem (vor allem in Städten) Tendenzen einer zunehmenden sozialräumlichen Desintegration und sozialen Exklusion begünstigt und verstärkt, gewinnen die Fragen nach der sozialräumlichen Integration und nach deren Rolle im Ausgleich von Bildungsbenachteiligung wieder zunehmend an Bedeutung. Nicht zuletzt fokussiert der Diskurs um inklusive Bildung mit dem Anspruch, den individuellen Bedürfnissen aller gerecht zu werden, auch die Frage des Einbezugs und der Adressierung des Sozialraums (vgl. exemplarisch Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2010).

Exemplarisch sollen im vorliegenden Beitrag anhand zweier Beispiele auf internationaler Ebene verschiedene Veränderungsbedarfe beschrieben werden. Diese Beschreibungen beziehen sich auf ein breites Inklusionsverständnis, das auch die Frage der Bildungsgerechtigkeit adressiert (vgl. Reich, 2012) und auf die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung abzielt sowie auf die „Anerkennung der Unteilbarkeit der menschenrechtlichen Basis“ setzt (Feuser & Maschke, 2013: S. 8).

Die Bildungslandschaften in Basel-Stadt (Schweiz) und Groningen (Niederlande) verfolgen beide das Ziel, durch Kooperationsstrukturen mit unterschiedlichsten Akteur*innen insbesondere in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf¹ Bildungsbenachteiligung abzubauen. Auf der Grundlage von bei explorativen Forschungsaufenthalten erhobenen Interviewdaten fokussiert der Beitrag die Frage, welche Rolle(n) bestehende wie neue schulische und außerschulische Akteur*innen auf welche Weise in den zu beobachtenden Netzwerken der beiden Regionen einnehmen und welche inklusive Potenziale in den veränderten Rollen und Aufgabenprofile zu lokalisieren sind. Schlussendlich zeigt der Beitrag mögliche sozialräumlich orientierte Anregungen für die Lehrer*innenbildung auf.

2. Kooperation im Sozialraum – Internationale Einblicke

2.1 ‚Brücken bauen‘ in der Stadt Basel (CH)

Wie in Deutschland, ist Bildung in der Schweiz föderalistisch organisiert. Dennoch wird dort das Prinzip der Subsidiarität stark betont, nach dem Aufgaben der Gesellschaft möglichst auf der untersten Staatsebene gelöst werden sollen. Erst wenn deren Kompetenzen unzureichend sind, wird auf der Ebene des Kantons gehandelt (vgl. Herzog, 2020: S.

¹ In der Literatur finden sich diverse Begriffe zur Bezeichnung der entsprechenden Stadtviertel. In der Regel werden mit diesen Termini innerstädtische Gebiete bezeichnet, „in denen im Vergleich zu anderen Stadtgebieten überproportional viele Personen wohnen, die benachteiligt sind, weil die Lebensbedingungen ‚schlecht‘ und die Entwicklungschancen ‚gering‘ sind. [...] Als Indikator hierfür werden sozialstatistische Merkmale wie staatliche Transferleistungen [...], der Anteil von Menschen mit Migrationsgeschichte oder die Qualität des Wohnraumes [...] oder eine schlechte soziale Infrastruktur herangezogen.“ (van Santen 2011: 45 f; Herv. i. O.). Im vorliegenden Beitrag wird der Ausdruck der ‚Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf‘ genutzt, da er am wenigsten stigmatisierend erscheint.

203 f.). Bildung ist somit grundsätzlich eine kantonale Aufgabe, wodurch sich eine große Pluralität von Bildungskonzepten und -systemen ergibt. Die folgenden Ausführungen sind daher nur für die Großstadt Basel gültig.

Mit dem Programm ‚Bildungslandschaften Schweiz‘ der Jacobs Foundation wurden im Zeitraum 2012 bis 2018 Bildungslandschaften im gesamten Land aufgebaut, um Schüler*innen eine gerechtere und qualitative gute Bildung zu ermöglichen. Dazu entschied man sich, eine „an pädagogischen Zielgrößen orientierte institutionalisierte Zusammenarbeit von Bildungsakteur*innen im Mehrebenensystem Bildung und daher auf kantonaler, regionaler und kommunaler Ebene“ (Huber, Werner, Koszuta & Schwander, 2021: S. 4) zu stärken, um so Schulabbrüche zu reduzieren und eine positive Entwicklung schulischer Leistungen und sozio-emotionaler Kompetenzen zu unterstützen. Das Projekt wurde zu je 50 Prozent von der Stiftung bzw. den Kantonen getragen. Auch nach Ende der Projektlaufzeit existieren einige Bildungslandschaften – regional stark unterschiedlich ausgeprägt – weiter und entwickeln sich entsprechend. Einer der beteiligten Kantone ist Basel-Stadt (vgl. Huber, Werner, Koszuta, Schwander, Strietholt, Basco, Gürel, Hürlimann & Nonnenmacher, 2020: S. 33 f).

Seit Ende der 1990er Jahre versuchte Basel-Stadt seiner diversen Bevölkerung gerecht zu werden, indem eine aktive Integrationspolitik betrieben wurde. Im Bildungsbereich gibt es z. B. eine obligatorische Deutschförderung im Elementarbereich: Kinder, die wenig oder kein Deutsch sprechen, besuchen verpflichtend eine Spielgruppe oder ähnliche Angebote vor dem Besuch des Kindergartens (vgl. Volksschulleitung, 2017: S. 3). Seit 2009 sammelte der Kanton Erfahrung in der Vernetzung zwischen Akteur*innen der non-formalen Bildung auf Quartiersebene sowie in der Etablierung schulzentrierter Bildungslandschaften (vgl. Mattes & Wyss, 2013). Ab dem Jahr 2013 wurde auf Grundlage der bestehenden Zusammenarbeit das Projekt Bildungslandschaften an vier Primarschulstandorten implementiert.

Um diese Ziele zu erreichen, soll vor allem die horizontale Zusammenarbeit der Bildungsakteur*innen etabliert und ausgebaut werden, um so eine systematische und nachhaltige Vernetzung zu erreichen.

2.2 ‚Kurze Wege‘ in der Vensterschool in Gronigen (NL)

Spätestens seit der Jahrtausendwende wird auch in den Niederlanden darüber diskutiert, wie eine engere Verzahnung zwischen schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung gewährleistet werden kann, und vor diesem Hintergrund das Konzept der ‚brede schools‘ entwickelt.

Niederländische Schulen befinden sich zu zwei Dritteln in privater Trägerschaft. Alle (!) Schulen werden vollständig durch den niederländischen Staat finanziert und genießen Lehrfreiheit. Die Schullandschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass Schulen eine weitgehende Schulautonomie (Lehrmittel, Lehrmethoden, Personalpolitik) genießen. Im Vergleich zu Deutschland treten niederländische Kinder früher (i. d. R. mit vier Jahren) in diese ‚basis-school‘ ein, wo sie acht Jahre verbleiben. Im Alter von zwölf Jahren wechseln sie auf eine der weiterführenden Schulformen, meist Haupt-, Berufsschule sowie das Gymnasium (vgl. du Bois-Reymond, 2005: S. 96).

„Brede schools“ (dt.: „breitgefächerte Schule“; BS) entstehen Mitte der 1990er Jahre in ‚Brennpunktvierteln‘ niederländischer Großstädte. Ihre Wurzeln finden sich in der amerikanischen ‚community school‘ Bewegung. Mitte der 2000er Jahre ist eine zunehmende Verbreitung zu beobachten; 2013 bezeichnen sich 2000 Schulen in der Primarbildung als ‚brede school‘. Dabei gibt es nicht die eine BS, sondern eine breite Palette an Variationen. Es existieren jedoch auch durchaus Schulen, die ohne konzeptionelle Entsprechung nur den Ausdruck in ihrem Namen tragen (vgl. Goddar, 2014).

Im Zentrum der Konzepte der BS steht zum einen die Verzahnung „der drei Lebensbereiche Schule – Nachbarschaft – Elternhaus und somit die Öffnung der Schulen in die Nachbarschaft hinein“ (Bertels, 2007: S. 58). Zum anderen geht es um die Reaktivierung der Bürger*innen eines Stadtteils und somit der Versuche, diesen mehr Verantwortung zukommen zu lassen. Vor allem die soziale Agenda der Bürger*innen in multikulturellen Stadtvierteln ist eines der zentralen Ziele (vgl. du Bois-Reymond, 2005). Die BS versuchen dabei Ressourcen im Stadtteil zu lokalisieren und zu nutzen. Als Kernstrategie kann daher die enge Kooperation der Schule mit anderen professionellen und semi-professionellen Berufsgruppen gelten, die ihre Zuständigkeit außerhalb der Schule haben (vgl. ebd.). Die BS verbindet die sonst voneinander getrennten Komponenten Unterricht, Vorschule, außerschulische Kinderbetreuung, Sozialarbeit, Gesundheitsfürsorge sowie Sport und Kultur.

Es gibt keine prototypische Form. Die häufigste anzutreffende Form ist die des Zusammenschlusses aus Kinderhorten und basis-school. So können Übergänge besser gestaltet, Lernprobleme bei den Kindern früher identifiziert und die Zusammenarbeit mit Eltern besser angebahnt werden. Der eigentliche Schuleintritt kann auf diese Weise fließend gestaltet werden (vgl. ebd.).

Eine spezifische Form der BS existiert seit Anfang der 1990er Jahre unter dem Terminus der ‚vensterschools‘ (‚Fensterschulen‘) in der Großstadt Groningen. In ihnen werden unterschiedliche Einrichtungen der Bildung sowie der Fürsorge vereint. Darüber hinaus werden Eltern und andere Anwohner*innen in die Bildungsarbeit einbezogen, so dass die Schule zu einem Zentrum des Stadtteils werden kann. Hierfür kooperiert sie mit Organisationen aus den Bereichen der Bildung, Musik, Sport, Handwerk und Gesundheit (vgl. Fritz, Lang, Kyriakopoulos, Pastor, Hofmann & Walter, 2012). Inzwischen existierten zehn dieser Schulen, die das ursprüngliche Konzept entsprechend der lokalen Bedürfnisse und Gegebenheiten modifiziert haben.

3. Empirischer Kontext

Die für diesen Beitrag genutzten Daten stammen aus dem Forschungsprojekt InSide (Inklusion im Sozialraum – Schulentwicklung durch partizipative, demokratische und kinderrechtsbasierte schüler*innenaktive Forschung), das im Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig situiert ist und sich der Frage widmet, was konkrete Gelingensbedingungen inklusiver Schule in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf mit expliziter Sozialraumorientierung sind.²

² Mehr Informationen: www.inside-projekt.de.

In diesem Kontext fanden im Frühsommer 2021 explorative Erkundungen u. a. in den Niederlanden und der Schweiz statt, wo neben Beobachtungen Expert*inneninterviews (vgl. Bogner, Littig & Menz, 2014) mit schulischen und außerschulischen Akteur*innen durchgeführt wurden. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz, 2016). Ein Teil der Ergebnisse dieser Analyse fließt hier ein. Dafür werden im Folgenden einige ausgewählte ‚alte‘ und ‚neue‘ Rollen schulischer Akteur*innen in ihrer Bedeutung für sozialraumorientierte Schulen beschrieben sowie ihr Aufgabenspektrum vor inklusionsorientierten Implikationen umrissen.

3.1 Veränderte Rolle: Schulleitung in der Entwicklung von der fokussierten Organisationsführung zum multilateralen Kooperationsmanagement

Dass Schulleitungen zentral für das Gelingen guter Schule sind, ist empirisch hinreichend belegt (vgl. exemplarisch Huber, 2009). Gerade mit Blick auf die Ermöglichung inklusiver Schule kommt ihnen somit eine besondere Rolle sowie eine spezifische Verantwortung zu. Das Anforderungsprofil an eine gute Schulleitung ist daher einem fundamentalem Wandel unterlegen: Sie koordinieren, leiten und verwalten Schule und beziehen dabei Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen ein, denen sie dabei die Vision der Schule nahebringen müssen (vgl. Dubs, 2005). Sie sind das zentrale Bindeglied in Rekontextualisierungsprozessen staatlicher Steuerungsimpulse (vgl. Badstieber, 2021) und nehmen daher die Rolle von „change agents“ (Scheer, Laubenstein & Lindmeier, 2014: S. 149) ein, denen „es durch eine visionäre Grundhaltung [...] und einen professionellen Führungsstil [...] nicht nur gelingt, die Qualität von Schul- und Unterrichtsprozessen sowie ihren Ergebnissen zu verbessern, sondern auch an der Außenwirkung der Schule zu arbeiten und so deren Image nachhaltig aufzuwerten“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015: S. 195). Sie sind so eine zentrale Akteursgruppe in der Gestaltung inklusiver Schule. Auch wenn die konkreten Rahmenbedingungen ihres Handelns und die konkreten Aufgaben durch – regional variierende – schulrechtliche Bestimmungen festgelegt sind, gilt es, sie für den jeweiligen Schulkontext auszdifferenzieren. So erhalten Schulleitungen schließlich umfangreiche Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Sturm, Köpfer & Huber, 2015: S. 203).

Dabei kann ein inklusionsorientierter Entwicklungsprozess nicht auf die Einzelorganisation der Schule fokussiert bleiben, sondern muss die außerschulische Kooperation einbeziehen, „denn wenn Inklusion als übergeordnetes Leitbild verankert werden soll, dann muss dies weit über Schule hinaus geschehen“ (Amrhein, 2014: S. 261). Die Herstellung und Pflege dieser Kontakte ist ein zentrales Aufgabenfeld von Schulleitung. Dass diese Aufgabe tatsächlich auch bereits teilweise von Schulleitungen in inklusionsorientierten Modelregionen übernommen wird, zeigen erste Befunde. Doch auch wird deutlich, dass das Aufgabenspektrum in diesem Bereich häufig einer weitergehenden Spezifizierung bedarf (vgl. Heimlich & Wittko, 2020: S. 43).

Bei erfolgreichen Schulen in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf können Schulleitungen beobachtet werden, die innerhalb des Sozialraums sichtbar sind (vgl. McDougall, Gaskell, Flessa, Kugler, Jang, Herbert, Pollon, Russell & Fantilli, 2006): Sie besuchen öffentliche Wohnkomplexe, unternehmen Spaziergänge in der Umgebung oder besuchen Feste. Durch die Kooperation mit anderen Akteur*innen im Sozialraum gestalten sie Programme, die von Schüler*innen und Eltern unterstützt werden. Sie gestalten

auch mit dem Quartiersmanagement und an den Interessen der Eltern orientierte Programme, um diese in die Schule zu holen und so Verbindungen aufzubauen (z. B. Alphabetisierungsprogramme, Anti-Mobbing-Elternprogramm, Programme zur gesunden Lebensweise). Neben dem funktionalen Wert verstärkt diese Interaktion zwischen Schule und Eltern auch deren Beziehung.

Bei den Forschungsaufenthalten wurden Veränderungen in der Rolle von Schulleitungen deutlich. Das wird bereits beim Start der Vernetzungsprozesse sichtbar: In den in Basel geführten Interviews wird deutlich, dass die erste Initiative für die Etablierung kooperativer Strukturen mit anderen Akteur*innen im Sozialraum stets von Schulleitungen ausging. Diese diagnostizieren einen Entwicklungsbedarf für die Schule im Angesicht neuer Herausforderungen, wie z. B. der Zuzug von Flüchtlingsfamilien ohne entsprechende Deutschkenntnisse, und bringen eine kindorientierte – inklusive – Grundhaltung mit, die bei den Bedürfnissen statt bei den Defiziten ansetzt:

[...] man hat diese Familien hier und man sieht auch eine gewisse Not. [...] Wie kann man den Kindern helfen, dass sie auch die besseren Bildungschancen haben? Unabhängig davon, ob sie zuhause bildungsnah erzogen werden oder nicht. Unabhängig von welcher Kultur, wie die Finanzen stehen. [...] das sind tolle Menschen hier. Die bringen viel mit. [...] Aber wir wollen hier die Hand bieten zum Wiederaufbauen, neue Existenz formieren, Kindern Chancen geben, integrieren – ihr seid willkommen bei uns. Wir helfen euch. (CH-01-01)

Dieser fast caritative Ansatz, der auf einer Beobachtung und Analyse des die Schule umgebenden Sozialraums fußt, wird handlungsleitend für diese Schulleitungen. Eine andere Schulleitung berichtet, wie ihre Schule Teil einer Bildungslandschaft geworden ist:

[...] weil ich eine afrikanische Familie hatte, mit acht Kindern. Wir hatten erreicht, dass die Kinder in die Tagesstruktur eintreten, und dann hat aber plötzlich der Vater gesagt: ‚ja aber das ist mir eigentlich zu teuer‘. Die gingen nicht mehr dorthin, und die waren immer nur alleine im Park. [...] Und für diese Kinder und für diese Familien eigentlich einen Ort zu schaffen, [...] wo die Schule noch etwas Zusätzliches anbietet. Das war so eine Initialzündung: Was machen wir mit diesen Kindern? (CH-02-01)

Diese Schule entwickelte u. a. nach der Analyse dieses Bedarfs ein offenes Lernatelier – eine anregende Lernumgebung, die ganztägig geöffnet ist und Kindern einen freiwilligen Ort gibt, an dem sie lernen, spielen und sich aufhalten können. Die Schulleitung betont, dass dieses Angebot nicht alle Schüler*innen anspricht und daher von einzelnen Lehrkräften in Frage gestellt wird: „Warum so viel Aufwand für so wenige Kinder? Und ich sage immer, weil die nichts haben. Und die fallen uns sonst zwischen die Maschen und für die müssen wir eben auch etwas anbieten. Und wenn es nur 6 Kinder sind...“ (CH-02-01)

Schulleitungen kommt gerade mit dem Blick auf eine stärkere Sozialraumorientierung die bereits skizzierte Rolle der ‚change agents‘ zu. Sie sind diejenigen, die Bedarf erkennen, Gelegenheiten nutzen (wie z. B. die Möglichkeit der Partizipation an Modellprojekten) und dann – auch in delegierender Art und Weise – die Umsetzung anstoßen. Innovationen werden dabei auch trotz anfänglicher Widerstände weiterverfolgt. Hier sind bei Schulleitungen die entsprechenden sozialen und argumentativen Fähigkeiten gefordert, um die erforderliche Überzeugung im Kollegium leisten zu können.

Zudem kennen Schulleitungen die existierenden Netzwerke ebenso wie die Bedürfnisse der Akteur*innen im Sozialraum:

ich als Schulleitung habe die Initiative ergriffen, also nicht die Lehrpersonen oder die Eltern, [...], weil ich gesehen haben, dass in diesem Quartier sehr viele Kinder eigentlich sich um die Schule herum versammeln, [...] und das ist eigentlich der Ort, wo sich alles so abspielt. [...] Und daher hat es sich natürlich total angeboten eine Bildungslandschaft aufzubauen. Was wir damit beabsichtigt haben, ist [...] die Freizeit, das soziale Umfeld der Kinder zu verknüpfen mit der Schule, mit dem Ziel, dass die Wege einfacher werden und dass man sich besser um die Kinder kümmern kann, dass gewisse Informationen besser fließen und auch dass Kinder, die aus bildungsfernen Familien stammen den Zugang zu allen Angeboten haben, die wir hier in der Umgebung oder in diesem Quartier auch anbieten. Und die Schwelle sollte so nieder wie möglich gehalten werden. Also alle Informationen bekommt man in der Schule. (CH-03-01)

Interessant ist in diesem Kontext ebenfalls, dass Schulleitungen dabei andere Mitglieder der Schulgemeinschaft nicht zum Mitmachen verpflichten, obwohl sie in einem hierarchischen System – wie jenem der Schule – die entsprechenden Verfügungsrechte besitzen. Vielmehr setzen sie auf die Freiwilligkeit engagierter und interessierter Kolleg*innen, so dass sie, statt Widerstände zu bearbeiten, wohlwollende Potenziale im Kollegium nutzen können. So berichtet eine Schulleitung:

Am Anfang habe ich auch noch mehr mit Arbeitsgruppen gearbeitet und mir ist alles begegnet. Also es hat Lehrpersonen, die sind zum Beispiel auch Mitglied im Verein. Ich glaube, das waren [...] viel auch solche, die haben das vorher schon gelebt. Oder für sie war klar, ich bin auch interessiert daran, dass das [...] schwierigste Kind in der Klasse ein gutes Freizeitverhalten hat. [...] Und dann hat es schon auch [gegeben], dass Lehrpersonen sagen, die sehen den Sinn nicht drin. ‚Wieso soll ich [das machen]? Das ist mehr Aufwand für mich.‘ [...] Und ja, wir hätten uns da aufregen können über diese, aber das bringt es nicht. Also, dann haben wir die einfach nicht mehr beachtet und mit den anderen gearbeitet. ja man kann einfach nicht den Anspruch haben, dass man alle mitnimmt. (CH-01-01)

Schulleitungen erkennen und nutzen im Kontext sozialraumorientierter Entwicklungen Kompetenzen im Personalmanagement, sie lokalisieren Ressourcen im eigenen Team und nutzen sie sinnvoll.

Weiterhin verändern sich die Aufgaben von Schulleitungen – quasi naturgemäß – hinsichtlich ihres Wirkungsbereichs. Dieser hört zwar nie wirklich an der Grundstücksgrenze der Schule auf, doch im Rahmen von sozialraumorientierten Entwicklungsprozessen wird ein größerer Teil des Aufgabenfeldes in die Umgebung verlagert. Das zeigt sich z. B. an der Teilnahme an Vernetzungs- bzw. Koordinierungstreffen, von denen alle Schulleitungen in beiden Forschungsfeldern berichten. Wichtig ist ihnen dabei zu betonen, dass hier keine Delegation erfolgen kann und auch eine digitale Teilnahme auf Dauer nicht zielführend ist, sondern vielmehr körperliche Präsenz erforderlich ist. Von noch niedrigschwelligeren Möglichkeiten des Netzwerkaufbaus berichten andere Schulleitungen, wenn sie erzählen, dass sie versuchen an Stadtteilstesten teilzunehmen und dort Kontakte zu knüpfen bzw. zu pflegen.

Simon, Muñoz & Porter (2022) lokalisieren sieben Rollen, die Schulleiter*innen einnehmen, um Inklusion zu fördern – und alle weisen einen Bezug zur Sozialraumorientierung auf: Visionär*in, Partner*in, Coach, Konfliktlöser*in, Fürsprecher*in, Dolmetscher*in und Organisator*in. Diese Auflistung wäre vor dem Hintergrund sozialräumlicher Orientierung noch die Rolle des*der Netzwerkenden hinzuzufügen: Schulleitung blickt über die eigene Schule hinaus und nimmt eine koordinierende Funktion mit anderen Akteur*innen in der näheren und weiteren Umgebung ein. Insofern ist der These

Hubers (2014) zuzustimmen, dass ein*e gute Schulleiter*in ein gute*r Kooperationspartner*in und -förder*in ist. Eine so definierte Schulleitung kennt die Gelingensbedingungen von interorganisationaler Zusammenarbeit, behält die Ressourcen im Blick, lokalisiert ungenutzte Potenziale, schafft Rahmenbedingungen für Kooperation und unterstützt deren Umsetzung. Nicht zuletzt ist sie damit Vorbild für kooperatives Handeln auf allen Ebenen des Systems.

3.2 Neue Rollen: (Sozialraum-)Koordinator*innen (Basel)

Eine neue Rolle für die Stärkung sozialraumbezogener Orientierung von Schulen begegnet uns in Basel mit den Koordinator*innen für Bildungslandschaften. Diese Personen sind direkt der Schulleitung unterstellt und arbeiten eng mit ihr zusammen, um Kooperationen mit anderen Akteur*innen im Sozialraum zu koordinieren. Bevorzugt werden dabei Menschen eingestellt, die nicht originär aus dem Schulkontext stammen, eine andere – externe – Perspektive mitbringen und außerhalb tradierter Denkweisen agieren. In der Außenwirkung hat die Person eine nicht zu unterschätzende Rolle: „Und es braucht Personen dahinter, die identifizierbar sind, die auch Verantwortung übernehmen, die persönlich anwesend sind und sich einsetzen.“ (CH-00-01)

Die Koordinator*innen werden zu gut sichtbaren Ansprechpartner*innen für andere Akteur*innen und ermöglichen so den (schnelleren) langfristigen Kontaktaufbau. Es ist allen klar, wo die ‚Fäden zusammenlaufen‘ und wer den Überblick behält.

Hier wird eine flexible Ressource bedarfsgerecht eingesetzt, um zum einen die Schulleitung in ihrer koordinierenden Funktion zu entlasten und zum anderen verlässliche Kooperationsstrukturen zu etablieren. In Deutschland ist vorstellbar, dass solch eine Rolle von bereits vorhandenen systemischen Unterstützungskräften teilweise übernommen werden könnte. Hier ist z. B. an die in Sachsen oder Schleswig-Holstein etablierten Inklusionsassistent*innen zu denken, deren mögliches Aufgabenprofil eine weite Spanne umfasst.

Interessant ist die Rolle vor allem vor dem Hintergrund eines Gespräches mit einem Sozialarbeiter in einer Basler Grundschule. Dieser beschreibt sein Aufgabenfeld ausschließlich als individuelle Unterstützung einzelner Schüler*innen im Kontext von Schule. Während an deutschen Schulen Sozialarbeit über dieses Aufgabenfeld hinweg reicht und die Kooperation mit Eltern bzw. externen Partner*innen im Sozialraum von großer Bedeutung ist (vgl. Deinet & Icking, 2019), scheint Sozialarbeit in Basel in einem deutlich begrenzteren Rahmen zu wirken. Möglicherweise ergibt sich aus dieser im Vergleich anderen Wirkungsrichtung eine dringendere Notwendigkeit der Schaffung neuer Rollen wie der Koordinator*innen, um die Netzwerke zwischen Schule und anderen Akteur*innen im Sozialraum zu kreieren. Nichtsdestotrotz würden wahrscheinlich auch deutsche Schulen durch Koordinator*innen leichter in netzwerkende Handlungskoordination mit externen Akteur*innen kommen.

3.3 Neue Rollen: Interne Begleiter*innen

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung wird die professionelle Rolle von Sonderpädagog*innen schon seit Längerem kontrovers diskutiert. Insbesondere vor dem Horizont

integrativer und später inklusiver Entwicklungen seit den 1970er Jahren wird sie zunehmend in Deutschland in Frage gestellt (vgl. exempl. Reichmann, 1984). Dieser Diskurs wird vor den Implikationen der UN-BRK wieder aufgerufen. Dabei wird u. a. auf die von Reiser (1998) identifizierten Rollen von Sonderpädagog*innen rekurriert. Er versteht Sonderpädagogik als Serviceleistung, die abhängig vom Wirkungsort und den Aufgaben unterschiedlich ausgeprägt sein kann:

- als organisatorisch separierte Serviceleistung (Förderung in Förderschulen),
- als personalisierte additive Serviceleistung (individuelle Förderung in allgemeinen Schulen) oder
- als institutionalisierte systembezogene Serviceleistung (Unterstützung allgemeiner Schulen mit gemeinsamem Auftrag)

In Groningen (Niederlande) wurde mit den internen Begleiter*innen eine weitere Form der sonderpädagogischen Profession etabliert. Diese Rolle findet sich in den Niederlanden zunehmend in Primar- und in Sekundarschulen (vgl. Sparka & van Bruggen, 2009, 141). Es handelt sich dabei ähnlich dem in Kanada vorzufindenden ‚Methods & Resource Teacher‘ (vgl. Köpfer, 2015) um eine erfahrene und entsprechend weitergebildete Lehrkraft mit dem Unterschied, dass hier eine sonderpädagogische Ausrichtung verfolgt wird. Ein interner Begleiter beschreibt seine Rolle wie folgt: „Ich bin ein interner Begleiter. Das ist ein spezieller Lehrer für Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen und auch für die Organisation von Unterricht. Der neue Unterricht geht zuerst bei mir ein und dann geht es an die Lehrer.“ (NL-01-02)

Hier zeigt sich ein Rückgriff auf die klassischen Aufgaben von Sonderpädagog*innen, indem einerseits das eigene Aufgabenfeld bei Kindern „mit Problemen“ lokalisiert und so als personalisierte additive Serviceleistung verstanden wird. Andererseits werden auch Unterrichtsinnovationen in die Schule geholt, systembezogen aufbereitet und an die Lehrkräfte vermittelt. Da es sich um bereits länger an der Schule arbeitenden Menschen handelt, kennen interne Begleiter*innen zum einen die Praxen und Bedarfe ihrer Kolleg*innen und verfügen zum anderen bereits über eine gewisse Akzeptanz im Kollegium, wodurch sich Neuerungen leichter implementieren lassen. Ihnen kommt also eine Wissenstransferaufgabe zu, die auch über die eigene Institution hinausgedacht wird:

So was wir machen ist, dass die Lehrer und die Vorschullehrer miteinander das Programm für den Unterricht machen. Dafür kommen sie viermal im Jahr zusammen und sprechen, was sie machen können um den Unterricht so gut wie möglich zu geben. [...] Wir sitzen zusammen und besprechen was gut geht und was nicht gut geht. (NL-01-02)

Die Vorschule ist in den Niederlanden im Kindergarten angesiedelt. Es gibt also einen regelmäßigen Austausch zwischen den Pädagog*innen der Organisationen, um gemeinsam – und unter Vorarbeit der internen Begleiter*innen – Konzepte des Lernens und Lehrens weiterzuentwickeln. Daneben nutzen die Pädagog*innen diese Austauschrunden auch, um z. B. Übergänge einzelner Kinder zu gestalten.

Generell handelt es sich also bei internen Begleiter*innen um eine pädagogische Rolle, die fokussiert auf systemische Zusammenhänge arbeitet: „[...] wenn ein Kind nicht richtig mitkommen kann, dann kann er Tests abnehmen beim Kind und dann mit dem Lehrer zusammen schauen, wie können wir dieses Kind am besten fördern.“ (NL-01-01)

Die Aufgabe (sonder-)pädagogischer Diagnostik wird der Lehrkraft abgenommen und diese so entlastet. *Gemeinsam* wird dann eruiert, wie das Kind unterstützt werden kann. Es geht nicht ausschließlich um eine sonderpädagogische, isolierte Förderung in einem dafür hergerichteten Raum, sondern vor allem um eine Förderung, die im Kontext regulären Lernens und damit in sozialer Kohäsion mit peers stattfindet. Der systemische Ansatz wird in dem folgenden Zitat auf den Punkt gebracht: „Interne Begleiter*innen sind in den Schulen [zu vorderst; Anm. d. A.] für die Lehrkräfte zuständig, nicht aber für die Kinder“ (Krüger, 2014: o. S.). Dabei wird auch die Ressource des Sozialraums genutzt, indem Gespräche mit Eltern den Erkenntnisprozess der internen Begleiter*innen unterstützen. Ziel der Bemühungen ist es dabei z. B., individuell angepasste Lernpläne zu erstellen und das Lernpensum anzupassen, um so Überforderung und Misserfolge zu vermeiden (vgl. Feder, 2004). Langfristiges Ziel ist es, das Kind im Sinne inklusiver Überzeugungen an der Schule, also in seinem subjektiven Sozialraum, zu behalten.

Bei den internen Begleiter*innen handelt es sich also um eine Art ‚Brückenbauer*innen‘

1. zwischen Kind, Lehrkräften und Eltern,
2. aber ebenfalls zwischen Sozialraum und Schule sowie
3. zwischen Orten der Entwicklung von Unterrichtsinnovationen und der Einzelschule.

Zusammenfassend lassen sich die internen Begleiter*innen nicht eindeutig einer der skizzierten Ausprägungen sonderpädagogischer Rollen zuordnen. Grummt (2019: S. 408) identifiziert auf Reiser aufbauend jedoch eine vierte Stufe der *inklusionsorientierten Sonderpädagogik*, die durchaus Bezüge zu den Aufgaben der internen Begleiter*innen aufweist:

Sie verfügt weiterhin über klassische sonderpädagogische Begründungsfiguren, wie Diagnostiken oder programmatische Wahrnehmungsförderungen, hinterfragt diese aber nach ihrem potenziell aussondernden Potenzial und bettet sie in den systemischen Kontext einer heterogenen Lerngruppe ein. Zusätzlich begründet sich inklusionsorientierte Sonderpädagogik über bewährte Erkenntnisse, Zusammenhänge und Interventionsmethoden, die bisher nicht explizit Teil der Sonderpädagogik waren, wie bspw. die Techniken der systemischen Beratung oder Weiterbildungsprogramme für Eltern oder Pädagog*innen der allgemeinen Schule.

3.4 Neue Rollen: Brückenbauende Akteur*innen für die Kooperation zwischen Schule und Eltern

Inklusive Bildungsprozesse sind ohne bestimmte Akteur*innen nicht denkbar. So müssen auch „Eltern und andere, die die Personensorge für Kinder wahrnehmen [...], eine besondere Rolle spielen“ (Werning & Avci-Werning, o. J.: o. S.). Für die Einbindung von Eltern gibt es verschiedenste Beispiele und Begrifflichkeiten. Konstruktive und nachhaltige Entwicklungsarbeit an Schulen „gelingt nur durch Einbindung [von Eltern] in die schulische Beziehungs- und Kommunikationskultur“ (ebd.). Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhäusern ist oft von Hierarchien und Spannungsfeldern geprägt, wie z. B. einer Spannweite zwischen einem „Übermaß an Einwirkungsversuchen“ bis hin zu „eher Interessenslosigkeit, die auch oft mit einer Milieuspezifik in Zusammenhang stehen“

(ebd.). Insbesondere im Rahmen inklusionsorientierter Pädagogik werden sehr vielfältige Erwartungen an Eltern herangetragen, gekoppelt an die Tatsache, dass diese mindestens ebenso heterogen sind, wie die Schüler*innen selbst. Werning & Avci-Werning (o. J.: o. S.) betonen mit Verweis auf Ferguson (2008), „dass es in inklusiven Schulen darum gehen muss, dass nicht nur Eltern in die Schule eingebunden werden (und sich den vorgegebenen Ansprüchen anpassen müssen), sondern dass sich auch die Schule auf die unterschiedlichen Eltern einlässt. Die Schule muss die unterschiedlichen Perspektiven, möglichen Ängste und Differenzen berücksichtigen und darauf reagieren“.

Mit Bezug auf Schwaiger & Neumann (2011) verweisen beide ebenso auf drei Aspekte für eine gelingende Kooperation mit Eltern:

- Berücksichtigung der Lebenswelten der Eltern und damit verschiedene Kooperationsangebote,
- präventive Zusammenarbeit mit Eltern und eine
- elternfreundliche Schulkultur.

Im Rahmen inklusiver und sozialraumorientierter Schule sind Eltern demnach elementare Akteur*innen, die es zu erreichen und einzubinden gilt. Sowohl in Basel als auch in den Niederlanden wurden neue Ansätze erarbeitet, um Elternhäuser als Partner*innen stärker an schulischen Prozessen teilhaben zu lassen. Zu Beginn dieser Entwicklung stand jeweils die Frage: *Wie können wir mehr Eltern erreichen und wie kann ein Dialog aufgebaut sowie erhalten werden?*

So berichtet beispielsweise eine außerschulische Akteurin in Basel: „Nicht alle Eltern können ihre Kinder auf dem Bildungsweg begleiten“ (CH-06-01), sei es aufgrund mangelnder Ressourcen, sprachlicher Barrieren, unterschiedlicher kultureller Hintergründe oder sonstiger Einflüsse. Und sie berichtet weiter, dass diese Aspekte direkte Auswirkungen auf eine chancengerechte Bildung haben können. Die folgenden Praxisbeispiele beschreiben die Etablierung einer vermittelnden Rolle, um Brücken zwischen dem Fachpersonal und den Eltern zu etablieren.

In Basel wurde beispielweise das außerschulische Projekt der ‚Brückenbauerinnen‘³ des Hilfswerks der evangelischen Kirche (HeKs) in eine Bildungslandschaft integriert. Dabei füllen insgesamt elf sogenannte Brückenbauerinnen die beschriebene Leerstelle mit dem Ziel, Eltern auf der Basis systemischer und interkultureller Vermittlung durch ausgebildetes Fachpersonal zu unterstützen. Die elf Frauen bringen alle Erfahrungen in interkultureller Vermittlung/Dolmetschen oder in der Elternzusammenarbeit mit. Darüber hinaus durchlaufen alle einen Zertifikatskurs, der sie auf ihre Rolle vorbereitet. Teil der professionalisierten Tätigkeit ist ebenfalls, dass die Brückenbauerinnen verschiedene sprachliche Kenntnisse und einen ähnlichen soziokulturellen Hintergrund aufweisen, im Stadtteil gut vernetzt sind und über gute Deutschkenntnisse und Erfahrungen im Bildungs-, Gesundheits- oder/und Sozialsystem verfügen. Die vermittelnde Rolle geht demnach über sprachliches Dolmetschen, aber auch ein Vermitteln aufgrund von Erfahrungswissen hinaus. Vielmehr zielt die Tätigkeit auf eine Synergie von Erfahrungs- und

³ <https://www.heks.ch/was-wir-tun/brueckenbauerinnen>

reflektiertem Professionswissen ab, welches die Elternzusammenarbeit unterstützen soll. Die Ziele des Projektes sind dabei auf insgesamt drei Ebenen zu beschreiben:

1. Eltern: „Stärkung und Befähigung durch Information und ressourcenorientierte Begleitung“
2. Kinder: „Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch verbesserte Elternzusammenarbeit“
3. Fachpersonen: „Vermittlung von Hintergrundwissen, Stärkung der interkulturellen Kompetenz“ (Präsentation von CH-06-01)

Als Zielgruppe werden vor allem Eltern mit Kindern im Vorschul- bis zum Primarschulalter angesprochen. Die Kontaktaufnahme erfolgt meist durch Empfehlung des Fachpersonals an den Schulen, durch Elternabende, Teilnahme an Schulkonferenzen oder durch schriftliche Informationskanäle (Newsletter, Presse im Quartier, Flyer mit konkreten Brückenbauerinnen). So beschreibt beispielsweise die Koordinatorin des Projektes, „es ist einfach das A und O, dass man Kontakte pflegt“, um Schule und Eltern miteinander in Verbindung zu bringen.

Im Projekt stehen dabei Aufgaben im Fokus wie die Vermittlung von Informationen (in insgesamt 17 Sprachen), Treffen mit den Familien an vereinbarten (von den Familien bestimmten) Orten (um sie zu unterstützen, informieren, beraten und begleiten), Informationsvermittlung und Beratung zu Förderangeboten im Bildungsbereich, bei Bedarf Begleitung zu den passenden Angeboten oder Fachstellen, Unterstützung im Verstehen von Formularen, Briefen oder Informationen aus den Schulen und auch beim Ausfüllen von Anmeldungen, Hilfe bei der Orientierung im Quartier, z. B. durch Hinweise auf Angebote für Familien mit Kindern, Unterstützung beim Kontakt mit der Schule und beim Austausch mit Lehr- und Fachpersonal.

Mit den jeweiligen Eltern wird zu Beginn der Unterstützungsleistung eine Vereinbarung geschlossen, um individuelle Ziele zu vereinbaren. Die Koordinatorin betont hierzu: „Es ist eine Begleitung, die befristet ist. Wir bleiben nicht das ganze Leben der Familie zusammen. Es ist so eine befristete Begleitung, wie lange es dauert, ist immer eine Frage der Bedürfnisse der Familie. Aber sagen wir, sollte zwischen 10-20 Stunden maximal dauern.“ (CH-06-01)

In Groningen wird diese Art des Brückenaufbaus ebenfalls in Form einer personellen Ressource fest verankert. Während es sich in Basel um einen außerschulischen Akteur handelt, werden in der niederländischen Großstadt Stellen durch Lehrkräfte direkt in der jeweiligen Schule geschaffen. So existieren inzwischen 20 Stellen in insgesamt 12-13 Schulen. Die sogenannten ‚brugfunctionaris‘ sind Lehrkräfte ohne aktuelle Lehrverpflichtung mit der Aufgabe, die Zusammenarbeit mit Eltern zu intensivieren. Dabei steht weniger die kulturelle Vermittlung im Vordergrund als vielmehr die schulische Anbindung und der Beziehungsaufbau zwischen Schule und Eltern. Es werden insbesondere Elternhäuser aus sozial-ökonomisch schwachen Familien angesprochen. So berichtet beispielsweise eine der brugfunctionaris:

Ich arbeite drei Tage in der Schule und bin für die Eltern da. Wenn die Kinder arm sind, kommen sie hierher in die Schule und nach einem halben Jahr besuche ich sie zu Hause - mit den Eltern, wenn die Kinder in der Schule sind. Und ich werde darüber sprechen, was

meine Aufgabe ist, wie kann ich euch helfen? [...] Was sind die Möglichkeiten für die Kinder?
(NL-01-03, Ü.d.A.)

Ähnlich wie in Basel zielt die Arbeit auch darauf ab, Eltern auf verschiedene Unterstützungsleistungen und -angebote aufmerksam zu machen:

Und es gibt eine Menge Subventionen, von denen die Eltern aber nichts wissen. Ich würde ihnen also sagen: Wenn ihr zum Sport gehen wollt, gibt es Geld, um das ihr sie bitten könnt. Und viele Eltern wissen nicht, wie sie es bekommen können. Ich werde ihnen also helfen, den Kindern die gleichen Möglichkeiten zu geben und ihnen zu folgen. (ebd., Ü. d. A.)

Die brugfunctionaris werden vom Schulteam als wichtige Ressource beschrieben, um ein niedrigschwelliges und vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern aufzubauen. So berichtet eine Lehrerin: „Sie ist sichtbar in der Schule; Alle kennen sie“ (NL-01-03, Ü. d. A.). Eine wichtige Aufgabe ist es auch, Angebote innerhalb der Schule zu organisieren, um Eltern den Zugang zu den Räumen der Schule zu erleichtern und mit Ihnen direkt vor Ort ins Gespräch zu kommen. Dies geschieht beispielsweise in Form von „Elterntreffs“ (NL-01-03, Ü. d. A.) oder Elterncafés. Eine weitere wichtige und bindende Aufgabe ist es, jedes Elternhaus zu besuchen, um so die Lebenswelt der Schüler*innen kennenzulernen. Im Gegensatz zu den Brückenbauerinnen in Basel ist die Arbeit der brugfunctionaris stärker in die schulischen Strukturen eingebunden, jedoch auch stärker durch verpflichtende Anteile geprägt.

Insgesamt zeigt sich jedoch in beiden Praxisbeispielen der Versuch, die Aufgabe als Schule wahrzunehmen, Eltern weniger durch Verpflichtungen einzubinden, sondern vielmehr ein Unterstützungssystem aufzubauen und insgesamt zugänglicher zu werden, sodass es insbesondere Eltern mit sozioökonomisch schwierigen oder anderen kulturellen Hintergründen möglich wird, das *System Schule* so zu durchdringen, dass eine gelingende Zusammenarbeit möglich wird. Eltern und deren Lebenswelt werden demnach, wie eingangs beschrieben, als Partner*innen auf Augenhöhe anerkannt (vgl. Werning & Avci-Werning, o. J.). Der Einbindung und Unterstützung wird ein bedeutender Stellenwert eingeräumt, sodass Eltern auch in einem durchaus präventiven Sinn angesprochen werden und nicht erst im Konfliktfall. Auch eine Evaluation des Schweizer Projektes ‚Brückenbauerinnen‘ hat gezeigt, dass eine solche gelingende Elternarbeit eine wesentlich höhere Vernetzung mit der Schule, aber auch mit außerschulischen Akteur*innen zur Folge haben kann (vgl. Huber et al., 2021). Weiterhin zielen die beschriebenen Beispiele drauf ab, Schüler*innen größere Chancengerechtigkeit zuteilwerden zu lassen. Dies scheint mit Blick auf internationale Befunde in Bezug zu gelingender Kooperation mit Eltern lohnenswert, da Eltern eine „bedeutende Rolle für den schulischen Lernerfolg“ der Schüler*innen spielen (Werning & Avci-Werning, o. J.: o. S.)⁴.

3.5 Veränderte Rolle: Partizipation der Schüler*innen

Durch die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention „wurde Kindern das Recht auf Partizipation in sozialen, gesellschaftlichen und juristischen Fragen erstmals in völkerrechtlich verbindlicher Form zuerkannt“ (Burger, Karabasheva, Zermatten, Jaffé,

⁴ Werning & Avci-Werning verweisen dabei u. a. auf Textor 2009, Jeynes 2011 sowie Desforges & Abouchaar 2003

2016: S. 29). Seither haben Kinder eine rechtlich verankerte Stimme und können sich auf diese Rechte berufen sowie sie beanspruchen; kurz gesagt wurde ihr Recht auf Partizipation festgeschrieben.

Ein den Menschenrechten verbundenes Inklusionsverständnis geht demnach zwingend mit der Bestrebung einher, Kinder und Jugendliche in alle sie betreffenden Entscheidungen einzubinden. Dabei gilt es, ihnen zu ermöglichen, „als soziale Subjekte [zu] agieren und eine aktive Rolle bei der Durchsetzung ihrer Rechte“ einzunehmen (Liebel, 2001: S. 284) – auch in zentralen Lebensbereichen der Schule. Eine sozialraumorientierte Schule erfüllt weiter den Auftrag, Schüler*innen „in ihren lebensweltlichen Strukturen zu unterstützen, zu begleiten und zu bilden“ (Schroeder, 2009: S. 117), was eine Einbindung von deren Sichtweisen zwingend erforderlich macht.

Der (gesellschaftspolitische) Anspruch der umfassenden Schüler*innenbeteiligung steht jedoch im Widerspruch zur gängigen Praxis in Schulen, da der Begriff Partizipation zwar in vielschichtiger Art zum Einsatz kommt und dabei Ermächtigung verspricht, meist jedoch „nur auf symbolische[r], scheinhafte[r] oder dekorative[r]“ Ebene verbleibt (Liebel, 2020: S. 105). So weist Reisenauer (2020) darauf hin, dass die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen oft auf Bereiche beschränkt bleibt, die sich wenig mit den Zuständigkeiten von Erwachsenen überschneiden und Partizipation so meist zu einem ‚instrumentellen Charakter‘ verkommt. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sollte jedoch vielmehr zu realen Veränderungen führen können; erst dann kann von entscheidungsrelevanter Partizipation gesprochen werden. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass es stets auch um eine „Erziehung der Mächtigen zu einem echten Teilhaben-Lassen gehen muss“ und immer kritisch reflektiert werden sollte „wessen Teilhabe/Partizipation eingefordert wird und [...], von wem diese Forderung ausgeht“ (Boger, 2019, S. 5).

Auch in den Beispielen in Groningen und in Basel zeigt sich, dass Schüler*innen eine sehr aktive Rolle im Rahmen von Mitbestimmungsaktivitäten spielen. So wird Partizipation als wesentlicher Grundpfeiler gesehen (CH-01-02) angesehen, der insbesondere in der aktuellen Zeit eine wesentliche Bedeutung hat.

Schüler*innenpartizipation zeigt sich in den verschiedenen Bereichen sehr unterschiedlich. So werden insbesondere bei den außerschulischen Akteur*innen niedrigschwellige Beteiligungsformate beschrieben, wie beispielsweise die Mitgestaltung und/oder autonome und/oder interessen geleitete Nutzung von Räumen (beispielsweise in der Jugendfreizeiteinrichtung ‚Badhuesli‘). Aber auch im schulischen Kontext werden Partizipationsmöglichkeiten benannt wie der Kinder- bzw. Schüler*innenrat oder Beteiligungsprojekte zur stärkeren Identifikation mit der jeweiligen Schule. Hierzu berichtet eine Person über ein Projekt in Kooperation mit dem Kinderbüro in Basel: „Dann hatten wir auch ein ganz großes Projekt hier und diesem Spielgerät, als großes Kinderpartizipationsprojekt, wo die Kinder in einer Gruppe mitarbeiten konnten, was wird hier aufgestellt“ (CH-01-03).

Insgesamt lässt sich bezogen auf die Bestrebungen hin zu mehr Schüler*innenpartizipation festhalten, dass sowohl in Groningen als auch in Basel ein Verständnis entwickelt wurde, das die Bedürfnisse der Kinder und Jugendliche in das Zentrum verschiedener Projekte und teils auch Strukturen setzt. So beschreibt eine Interviewpartnerin beispielhaft für Basel, dass das Thema Kinderpartizipation „schnell ein Hauptthema“ in den

verschiedenen Bildungslandschaften war (CH-01-02). Jedoch wird auch deutlich, dass die Art und Intensität von Partizipationsmöglichkeiten sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies wird mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen begründet, wie bspw. mit der anfänglichen Priorität, „die Grundbedürfnisse zu stillen“ (CH-01-02). Dabei wird auch von dieser Schule die Gefahr der Scheinpartizipation gesehen, wenn die notwendige Zeit fehlt und die Vertrauensbasis (noch) nicht aufgebaut worden ist, weil andere Schwerpunkte im Vordergrund stehen (vgl. CH-01-02). Eine intensivere systematische Einbindung von Schüler*innen stellt demnach auch in den beiden Bildungsregionen weiterhin eine Entwicklungsaufgabe dar. Gleichwohl lässt sich erkennen, dass durch stärkere Partizipationsmöglichkeiten und durch die gleichzeitige Vernetzung zwischen schulischen und außerschulischen Akteur*innen ein intensiverer Einblick in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ermöglicht wird. So beschreibt eine der Personen: „Ist ja auch spannend, wirklich weil dann wirklich ganz andere Perspektiven eigentlich reinkommen. Also Perspektiven von ganz anderen Menschen oder Generationen, die sehr wichtig ist“ (CH-01-02).

In den Interviews wird zudem deutlich, dass es konkreter Strukturen bedarf, wie z. B. eines Schüler*innenrates, damit Schüler*innen hörbarer werden (CH-01-03). Dies deckt sich mit dem Anspruch von Kruschel & Leonhardt (2022: S. 293), dass Partizipation „nicht nur pädagogisch simulierend verwertet oder gar nur gespielt werden [darf] [...]. Vielmehr bedarf es einer festen Verankerung in der Alltagspraxis, die auch bisherige (adultistische) Machtstrukturen reflektiert und verändert.“

So wird insgesamt die bedeutende Rolle von Schüler*innen erkannt und der stärkere Einblick in die Lebenswelt als bedeutsam und gewinnbringend eingestuft, aber es bestätigt sich gleichsam die Einschätzung von Feichter (2014), dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen in externe und interne Evaluations- und Weiterentwicklungsprozesse von Schule bisher nicht im umfänglichen Maße betrieben bzw. ermöglicht werden.

4. Fazit: Implikationen für eine inklusionsorientierte und (!) sozialraumorientierte Lehrer*innenbildung

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass inklusions- und sozialraumorientierte Entwicklungsprozesse in Schulen mit veränderten Rollenverständnissen verschiedener Akteur*innen und einem erweiterten Aufgabenspektrum von Schule einhergehen, das „über den Schulhof“ hinausreicht. Damit wird deutlich, dass neue Aufgabenprofile entstehen, veränderte Haltungen notwendig werden und neue Verständnisse von Professionalität gefordert sind. Im Diskurs um inklusionsorientierte Bildung steht schon länger auch die Lehrer*innenbildung in der kritischen Diskussion (vgl. u. a. Amrhein, 2011; Schuppener, 2014). Dabei gilt es, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung einerseits aus aktueller Theorieentwicklung auszurichten, orientiert jedoch auch mit Blick auf Kooperationsstrukturen an progressiver Praxis. Auch Langner (2019: S. 9) rückt diese Verzahnung in den Fokus, um einen „aner kennenden Dialog und Kooperation miteinander zu etablieren“. Inklusive Praxis dient dabei als Referenz und sollte „mit milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik verknüpft gedacht werden. Diesen Perspektivenwechsel

gilt es zentral in die Qualifizierung von Lehrer_innen einfließen zu lassen“ (Seitz, 2011: o. S.).

Die hier diskutierten Beispiele zeigen, dass so ein Denken und Handeln ‚outside the box‘ möglich werden kann. Um neue und sich stets veränderte Rollen und Aufgaben von schulischen Akteur*innen im Rahmen von inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung aufzunehmen und systematisch zu bearbeiten, braucht es wesentlich umfangreichere Reflexionsräume, die sich auch an biografischen und habitussensiblen Zugängen für Studierende orientieren (vgl. Bremer, 2006). Dabei scheint es mit Blick auf die hier analysierten Daten wichtig, sich der eigenen Biografie sowie der eigenen Lebenswelt bewusst zu werden, um in der inklusiven Praxis sozialräumliche Analysen und lebensweltliche Zugänge für Entwicklungsprozesse zu nutzen. Mögliche Implikationen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung können wie folgt für die unterschiedlichen Akteur*innen zusammengefasst werden:

1. Akteur*innen: Schulleitung

Die exponierte Rolle der Schulleitung für das Gelingen von Sozialraumorientierung gilt es zu reflektieren und in Ansätzen neu zu denken. Anhand dieser Neu-Verortung, die Schulleitungen als Kristallisationspunkte sozialräumlicher Entwicklungen denkt, sind (angehende) Lehrpersonen aufgefordert, ihren (zukünftigen) Aufgabenbereich zu erweitern und Schulleitungen, die sinnvollerweise einen Teil der Aufgaben delegieren, zu unterstützen.

Mit Unterstützung der Schulleitung ist von Beginn an ein Blick dafür zu entwickeln, welche Ressourcen bislang ungenutzt im Sozialraum vorhanden sind, um so Unterstützung für Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der Schule sowie Bildungsmöglichkeiten im außerschulischen Rahmen zu lokalisieren. Die Nutzung dieser Ressourcen birgt wiederum das Potenzial Lehrkräfte und Schulleitungen zu entlasten.

2. Akteur*innen: Pädagogisches Personal

Am Beispiel der Sonderpädagog*innen wurde aufgezeigt, dass eine inklusions- und sozialraumorientierte Weiterentwicklung des Aufgabenfeldes der Profession weg von der ausschließlichen Förderung einzelner Kinder hin zu einer Rolle, die das ganze System unterstützt, holistisch denkt und Ressourcen aus dem Sozialraum im Sinne des Kindes nutzt, sinnvoll erscheint. Es ist auch vorstellbar, diese Aufgabe bei anderen pädagogischen Professionen anzusiedeln.

Damit verbunden ist die Entwicklung von einer stark am Einsatz in der Sonderschule orientierten Lehrer*innenbildung (Schuppener, 2014) hin zu einer inklusionsorientierten Ausrichtung. Impulse aus gelingender Praxis können dabei den Blick weiten, müssten aber an eigene inklusionsbezogene Erfahrungen gekoppelt werden und bedürfen einer professionellen Reflexion.

3. Akteur*innen: Eltern

Die Einblicke in Praxisbeispiele zeigen einen veränderten Stellenwert der Kooperation mit Eltern, der sich auch in der Lehrkräftebildung niederschlagen sollte. Hier wird eine sich sehr stark veränderte Sichtweise auf das Verhältnis zwischen Pädagog*innen und

Eltern sichtbar, die auch in eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung einfließen sollte. Dabei können die Praxisbeispiele verdeutlichen, dass ein bisher hierarchisches Verhältnis durch anerkennende, dialogische und vor allem unterstützende Strukturen und Praktiken (vgl. Werning & Avci-Werning, o. J.) ersetzt werden, um Eltern verstärkter als Bildungspartner*innen zu gewinnen. Dies braucht ‚brückenbauende‘ Rollen und Strukturen, die bereits in der Qualifizierung thematisiert und reflektiert werden.

Eine solche brückenbauende Struktur verlangt jedoch auch eine stärkere Habitus-sensibilität der eigenen Professionalität und der eigenen Position gegenüber, so dass Lebenswelten der Eltern auch in der Kooperation wirklich zum Tragen kommen.

4. Akteur*innen: Schüler*innen

Die Einblicke und ersten Ansätze zeigen die Notwendigkeit auf, die Lebenswelt der Schüler*innen verstärkt zu analysieren und in Entwicklungs- und Bildungsprozesse einzubeziehen. Die befragten Akteur*innen machen deutlich, dass es von großer Bedeutung ist entscheidungsrelevante Partizipationsmöglichkeiten zu etablieren, da sonst die Gefahr der Festigung adultistischer Machtstrukturen besteht (Liebel, 2020).

Zudem kommt eine sozialraumorientierte Schulentwicklung nicht ohne die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen aus, daher sind neue Formate notwendig. Die Sensibilität für partizipative Entwicklungen setzt voraus, dass Lehrkräfte bereits in der Ausbildungsphase eigene partizipative Erfahrungen machen können (vgl. Plate, 2016) und individuelle biographische Bezüge reflektiert werden können.

Abschließend bleibt aus inklusiver Perspektive darauf hinzuweisen, dass alle (!) an Schule Beteiligten im Interesse der Beachtung der Bedürfnisse der Lernenden gefordert sind, die Umgebung der Schule im Hinblick auf Potenziale und Herausforderungen zu analysieren sowie die Lebensumstände der Familien zu eruieren. Auf Grundlage der so gewonnenen Erkenntnisse werden sie dann entsprechende Unterstützungsstrukturen in synergetischer Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen entwickeln.

5. Literatur

- Amrhein, Bettina (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In *Zeitschrift für Inklusion* 3.
- ___ (2014). Inklusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleitungen. In Huber, Stephan Gerhard (Hg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014*. Köln: Carl Link, S. 253–267.
- Badstieber, Benjamin (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumheier, Ulrike & Warsewa, Günter (2009). Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In Bleckmann, Peter & Durdel, Anja (Hg.), *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-36.

- Bertels, Ursula (2007). *Fremdes Lernen: Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs*. Münster: Waxmann.
- Boger, Mai-Ahn (2019). Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In *Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 42(3), S. 4-10.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnisch, Lothar (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bremer, Helmut (2006). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–308.
- Buhren, Claus G. (1997). *Community Education*. Münster: Waxmann.
- Burger, Kaspar; Karabasheva, Radoslava; Zermatten, Jean & Jaffé, Philip (2016). Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie. In Mörgen, Rebecca; Rieker, Peter & Schnitzer, Anna (Hg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim: Beltz, S. 15-38.
- Deinet, Ulrich & Icking, Maria (2019). Schulsozialarbeit auf dem Weg zur Sozialraumorientierung? – Ergebnisse einer Erhebung zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. In *sozialraum.de* 1(11).
- Desforges, Charles & Abouchaar, Alberto (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A literature review. Research Report 433*. London: DfES.
- du Bois-Reymond, Manuela (2005). Formelle und nicht-formelle Bildung in den Niederlanden. In Otto, Hans-Uwe & Coelen, Thomas (Hg.), *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 93–104.
- Dubs, Rolf (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. 2. Aufl. Stuttgart: Steiner.
- El-Mafaalani, Aladin; Kurtenbach, Sebastian & Strohmeier, Klaus Peter (2015). *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem und Möglichkeitsräume begreifen*. Weinheim: Beltz.
- Erbring, Saskia (2016). *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Fausser, Peter; Prenzel, Manfred & Schratz, Michael (2009). *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Feder, Hans (2004). *Externe Schulbegleitung in den Niederlanden: eine Studie zur Wirksamkeit autonomer Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen von Schulen innerhalb eines freiheitlichen Schulsystems*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Feichter, Helene (2014). Schülerinnen und Schüler erforschen den Kulturraum Schule. In *Journal für Schulentwicklung* 18(3), S. 32–38.
- (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In Gerhartz-Reiter,

- Sabine & Reisenauer, Cathrin (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer, S. 25–40.
- Ferguson, Dianne L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. In *European Journal of Special Needs Education* 23(2), S. 109-120.
- Feuser, Georg & Maschke, Thomas (2013). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Gießen: Psychosozial.
- Fritz, Rüdiger; Lang, Andrea; Kyriakopoulos, Fee; Pastor, Maja-Lena; Hofmann, Susanne & Walter, Urs (2012). *Stadtvisionen. Denkbar? Machbar! Strategische Partnerschaften zwischen Schule und Stadt im Brunnenviertel*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Goddar, Jeanette (2014). Brede School - die „breitgefächerte Schule“. <https://www.unimuenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/bildungsforschung/bredeschool.html> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022)
- Grimm, Manfred & Deinet, Ulrich (2008). *Sozialraumorientierung macht Schule*. Münster: Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“; Institut für soziale Arbeit e. V.
- Grummt, Marek (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heimlich, Ulrich & Wittko, Michael (2020). *Sozialräumliche Vernetzung von inklusiven Schulen in der inklusiven Modellregion Kempten*. München: LMU.
- Herzog, Walter (2020). Föderalismus – Gefährdung der Demokratie durch die Bildungspolitik am Beispiel der Schweiz. In Binder, Ulrich & Oelkers, Jürgen (Hg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts: Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201–216.
- Huber, Stephan Gerhard (2009). Schulleitung. In Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor & Sacher, Werner (Hg.), *Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 502–511.
- ___ (2014). Wirksamkeit von Schulleitung – 12 Thesen zu guter Schulleitung. In *Schulblatt Thurgau*, S. 4–7.
- Huber, Stephan Gerhard; Werner, Ricarda; Koszuta, Anja; Schwander, Marius; Strietholt, Rolf; Bacso, Marc-Andrea; Gürel, Evrim; Hürlimann, Franziska & Nonnenmacher, Lara (2020). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken – Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Kurzversion des Abschlussberichts zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB).
- Huber, Stephan Gerhard; Werner, Ricarda; Koszuta, Anja & Schwander, Marius (2021). *Programm «Bildungslandschaften Schweiz»: Strategische Allianzen zur Gestaltung von Bildungsbiografien*. Zug: Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB).

- Jeynes, William H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Köpfer, Andreas (2015). Raumtheoretische Überlegungen zu schulinterner Unterstützung am Beispiel des kanadischen „Methods & Resource Teachers“ (M&RT). In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189–196.
- Krüger, Sherin (2014). Inklusive Bildung in den Niederlanden. <https://www.gew-nrw.de/meldungen/detail-meldungen/news/inklusive-bildung-in-den-niederlanden.html> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022)
- Kruschel, Robert & Leonhardt, Nico (2022). Kinderparlamente in Indien als Beispiel politischer Partizipation – Ein Interview mit Swarnalakshmi Ravi. In Leonhardt, Nico, Kruschel, Robert, Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim: Beltz, S. 292-305.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Kessl, Fabian & Reutlinger, Christian (2007). Die (sozialpädagogische) Rede von der Sozialraumorientierung. In Kessl, Fabian & Reutlinger, Christian (Hg.), *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS, S. 37–55.
- Langner, Anke (2019). Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In Langner, Anke; Ritter, Matthias; Steffens, Jan & Jugel, David (Hg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 1-19.
- Liebel, Manfred (2001). Straßenkinder und arbeitende Kinder als Akteure sozialer Bewegungen in Lateinamerika. In Güthoff, Friedhelm & Sünker, Heinz (Hg.), *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Münster: Votum, S. 277–288.
- Liebel, Manfred (2020). *Unerhört – Kinder und Macht*. Weinheim: Beltz.
- Mattes, Christoph & Wyss, Andreas (2013). *Das Netzwerk 4057. Wirkungen einer lokalen Bildungslandschaft im unteren Kleinbasel*. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- McDougall, Douglas; Gaskell, Jane; Flessa, Joseph; Kugler, Jeffrey; Jang, Eunice Eunhee; Herbert, Monique; Pollon, Dawn; Russell, Pia & Fantilli, Robert (2006). *Improving Student Achievement in Schools Facing Challenging Circumstances*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2010). *Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch*. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.
- ___ (2015). *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Platte, Elisabeth (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen; Moldenhauer, Anna; Oehme, Andreas & Platte, Andrea (Hg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194 – 214.

- Racherbäumer, Kathrin & van Ackeren, Isabell (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In Fölker, Laura; Hertel, Thorsten & Pfaff, Nicolle (Hg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Budrich, S. 189–208.
- Reich, Kersten (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reichmann, Erwin (1984). *Handbuch der kritischen und materialistischen Behintertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften*. Solms-Oberbiel: J. Oberbiel.
- Reisenauer, Cathrin (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld - 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In Gerhartz-Reiter, Sabine & Reisenauer, Cathrin (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer, S. 3–22.
- Reiser, Helmut (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49, S. 46–54.
- Scheer, David; Laubenstein, Désirée & Lindmeier, Christian (2014). Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz - Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, S. 147–155.
- Schroeder, Joachim (2009). Sozialraumorientierte Schulentwicklung - Begründungen, Einwände und Anregungen. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 78(2), S. 114-124.
- Schuppener, Saskia (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. In *Zeitschrift für Inklusion* (1-2).
- Schwaiger, Marika & Neumann, Ursula (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung. In *Unsere Jugend* 62(111/12), S. 450 – 462.
- Seitz, Simone (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In *Zeitschrift für Inklusion* 3.
- Simon, Cecilia; Muñoz, Yolanda & Porter, Gordon (2022). Advancing Inclusion in Education Systems: Insights from New Brunswick (Canada). In Autor*in im Druck (Hg.): *Inclusion in Education: European and Canadian Perspectives on Diverse Learners in School*. London: Routledge. (im Druck)
- Sparka, Andrea & van Bruggen, Johan (2009). Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden. In *DDS - Die deutsche Schule* 101, S. 136–148.
- Sturm, Tanja; Köpfer, Andreas & Huber, Stephan Gerhard (2015). Schulleitungen: Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule - Begriffsklärung und Stand der Forschung. In Huber, Stephan Gerhard (Hg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015*. Kronach: Carl Link, S. 193–210.
- Textor, Martin R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule: Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on Demand.

- van Santen, Eric (2011). Brennpunkt. In Reutlinger, Christian, Fritsche, Caroline & Lingg, Eba (Hg.), *Raumwissenschaftliche Basics: Eine Einführung für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS, S. 45–53.
- Veith, Hermann (2016). Gute Schulen investieren in ihre Kultur. In Beutel, Silvia-Iris; Höhmann, Katrin & Schratz, Michael (Hg.), *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 116–139.
- Volksschulleitung (2017). *Bildungslandschaften Basel. Erfahrungen der Pilotprojekte 2013-2016*. Basel: Erziehungsdepartment Basel-Stadt.
- Werning, Rolf & Avci-Werning, Meltem (o. J.). Mit Eltern kooperieren. Elterneinbindung in inklusiven Schulen.
<https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/inklusion/elterneinbindung-in-inkluisiven-schulen/> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022)
- Zimmer, Jürgen & Niggemeyer, Elisabeth (1986). *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein: von der Schule zur Nachbarschaftsschule*. Weinheim: Beltz.

Über die Autoren

Dr. Robert Kruschel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Er arbeitet im Projekt „Inklusion im Sozialraum - Partizipative kinderrechtsbasierte Schulentwicklung durch schüler*innenaktive Forschung“ (InSide). Seine (Forschungs-)Schwerpunkte sind Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Governance und Steuerung von Inklusion im Bildungssystem sowie Demokratische und Menschenrechtsbasierte Bildung.
Korrespondenzadresse: robkru@icloud.com

Nico Leonhardt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Er arbeitet in den Projekten „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen“ (QuaBIS) und „Inklusion im Sozialraum - Partizipative kinderrechtsbasierte Schulentwicklung durch schüler*innenaktive Forschung“ (InSide). Seine (Forschungs-)Schwerpunkte sind Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Leichte Sprache, Partizipative Forschung & Lehre.
Korrespondenzadresse: nico.leonhardt@uni-leipzig.de