Bildungscampus Seidensticker

www.bildung-in-bielefeld.de



Raum für innovative Bildung

Vorwort



Liebe Leser*innen,

die Bildung aller Kinder und Jugendlichen ist eine der zentralen Aufgaben unserer Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund hat die Stadt Bielefeld in 2021 den Ganzheitlichen Schulentwicklungsplan 2020 – 2030 auf den Weg gebracht, aus dem unter anderem der Bildungscampus Seidensticker entstanden ist.

Mit diesem neuen Bildungscampus wollen wir ab dem Schuljahr 2026/27 einen Ort schaffen, der auf die Bedürfnisse der heutigen Zeit antwortet und zugleich den Blick weit in die Zukunft richtet. Dieser Campus wird ein Zentrum des Lernens, des Austauschs und der individuellen Förderung – ein Raum, in dem jede*r Einzelne ihr*sein Potenzial entfalten kann.

Tragende Elemente dieses innovativen Bildungscampus sind ein 4-zügiges inklusives Gymnasium, eine 3-zügige inklusive Sekundarschule sowie das Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ – Förderzentrum Inklusion). Diese drei Institutionen bilden gemeinsam ein eng verzahntes Netzwerk, das alle Aspekte der Bildung berücksichtigt: individuelle Förderung, Inklusion, ganzheitliches Lernen und gesellschaftliches Miteinander.

Die in diesem Booklet zusammengefassten pädagogischen Konzepte der beiden Schulen und des Förderzentrums wurden sorgfältig aufeinander abgestimmt, um Synergien zu schaffen, die weit über den Campus hinauswirken werden:

- Das Gymnasium und die Sekundarschule ermöglichen vielfältige Bildungswege und bieten durch ihre inklusive Ausrichtung allen Schüler*innen – unabhängig von individuellen Voraussetzungen – eine Perspektive.
- Das Beratungs- und Unterstützungszentrum ergänzt die Arbeit dieser Schulen mit einer professionell breit aufgestellten fachlichen Expertise, die Lehrkräfte, Eltern und die Schulgemeinschaften in ihren Aufgaben unterstützt und stärkt.

Mit diesem Bildungscampus setzen wir neue Maßstäbe in der Bielefelder Schullandschaft. Der Campus wird ein Ort des Lernens, der Begegnung, der Innovation und des sozialen Zusammenhalts. Wir laden Sie ein, sich mit den Konzepten und Visionen, die diesem Projekt zugrunde liegen, vertraut zu machen.

Gemeinsam gestalten wir eine Zukunft, in der Bildung für alle Menschen zugänglich und nachhaltig ist. Wir danken allen Beteiligten, die mit ihrem Engagement dieses zukunftsweisende Projekt ermöglichen.

Dr. Udo Witthaus
Beigeordneter für Schule/Bürger/Kultur/Sport der Stadt Bielefeld

Bielefelder Bildungscampus
Schwerpunkt Gymnasium

www.bildung-in-bielefeld.de

Inklusives Gymnasium

– pädagogisches Konzept –

Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen,
um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten,
Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen,
sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.

Antoine de Saint-Exupéry

Inhalt

Vorwort **4**

1. Einleitung **4**

2. Leitziele und Haltung **6**

3. Der Bildungscampus als Lern- und Lebensraum **10**

3.1 Schulleben im gebundenen Ganztag 10

3.2 Vielfältiges Bildungsangebot, Schulklima und Wohlbefinden 12

4. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern **13**

5. Schulprofil **14**

5.1 Nachhaltigkeit, Gesundheit und Bewegung 15

5.2 Bildungssprache, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit 16

6. Didaktische Konzeption **17**

6.1 Förderung von Interesse, Fähigkeiten, Motivation und selbständigem Arbeiten 18

6.2 Lernkultur 19

6.3 Organisation der Lerngruppen 20

6.4 Unterrichtsentwicklung, Co-Teaching 20

6.5 Kompetenzorientierung, Leistungskonzepte und individuelle Förderpläne 21

6.6 Gestaltung der Eingangsphase(n) und der Übergänge 25

7. Personal- und Organisationsentwicklung **26**

8. Multiprofessionelle und überinstitutionelle Kooperation(en) **27**

8.1 BieBUZ 28

8.2 Schulsozialarbeit 29

9. Raum(nutzungs-)Konzept **30**

Literatur- und Quellenverzeichnis **33**

Vorwort

In einer Zeit, in der Bildungslandschaften ständig im Wandel sind, möchte die Stadt Bielefeld einen innovativen und zukunftsorientierten Bildungscampus in der Bildungsregion Bielefeld schaffen, der ein Gymnasium und eine Sekundarschule miteinander verzahnt. Beide Schulen leben Inklusion und zielen demnach darauf, den individuellen Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden und gleichzeitig ihre Potenziale bestmöglich zu fördern. Gemeinsam mit einem Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ) werden die Stärken beider Schulformen auf dem Campus miteinander verbunden.

Die Arbeitsgruppe, in der das Konzept erarbeitet wurde, setzte sich aus Fachleuten unterschiedlicher Professionen zusammen. Ein zentraler Bestandteil des Entwicklungsprozesses war die Einbeziehung der Ergebnisse eines öffentlichen Themenforums zum Bildungscampus und insbesondere der Perspektive junger Bielefelder*innen im Rahmen einer Bildungswerkstatt des Bildungsbüros[1]. Diese wertvollen Ideen, Wünsche und Anregungen helfen dabei, die Bedürfnisse von Schüler*innen besser zu verstehen und ein Gefühl der Gemeinschaft und Mitverantwortung aller am Entstehungsprozess beteiligter Akteur*innen zu schaffen.

Der Bildungscampus kann als Modell für innovative Bildungsangebote dienen, die auf Kooperation, Vielfalt und Chancengleichheit setzen. Gemeinsam wird eine zukunftsorientierte Lernumgebung gestaltet, die den Anforderungen einer sich ständig verändernden Gesellschaft gerecht wird und die Potenziale aller Schüler*innen entfaltet.

1. Einleitung

Der Bielefelder Bildungscampus besteht aus Bildungseinrichtungen, die sich durch eine möglichst große Teilhabe aller Lernenden bei gleichzeitig kontinuierlichem Abbau von Bildungsbarrieren auszeichnen. Geplant sind ein inklusives Gymnasium, eine inklusive Sekundarschule sowie das Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ), die auf einem gemeinsamen Campus angesiedelt sind. Geteilte Charakteristika der Campusschulen sind eine durchgängig gelebte und weit definierte Inklusion sowie die umfassende Partizipation aller Beteiligten (Primat der inneren Differenzierung und Individualisierung). Die schulentwicklungsbezogenen Angebote des ansässigen BieBUZ unterstützen dabei, innovative und effektive pädagogische Konzepte umzusetzen, Schulformwechsel zu vermeiden sowie erfüllende und erfolgreiche Bildungsbiographien abzusichern.

Beide Campusschulen sind als gebundene Ganztagsschulen konzipiert und arbeiten in der SEK-I eng verzahnt, vor allem durch intensive Kooperationsformen sowie ein flexibles Raumkonzept, um schulübergreifend die beste Förderung ihrer Schüler*innen zu ermöglichen. Die Oberstufe am Gymnasium wird von und für beide Schulen gemeinsam geplant und steht potenziell allen Campus-Schüler*innen mit entsprechenden Voraussetzungen und Wünschen offen. Kooperatives Lernen, selbstständiges Arbeiten sowie niveaudifferente Aufgabenstellungen gehören zur alltäglichen Methodik der Schulen. Die Ausrichtung auf individualisiertes Lernen erfordert entsprechend eine offene Bauweise. Die enge Verzahnung beider Schulen wird zudem baulich abgebildet, indem gleiche Jahrgänge beider Schulen eine gemeinsame

1 Siehe https://www.bildung-in-bielefeld.de/termin/5-bildungswerkstatt/ (Zugriff am 18.10.2024)

Fläche nutzen (z. B. gemeinsame Nutzung von Clustern, siehe Kapitel 9). Das Raumkonzept baut darauf auf, dass Räumlichkeiten gemeinsam genutzt und gestaltet werden. Die Campusschulen wertschätzen alle Bildungsgänge und -wege. Durch kontinuierliche Schulentwicklungsprozesse sowie Kooperationen mit externen Bildungsinstitutionen wird eine größtmögliche Auswahl an Bildungswegen und -inhalten anvisiert.

Die Grundzüge der pädagogischen Ausgestaltungen des Gymnasiums und der Sekundarschule sollen so eng und kooperativ sein, dass ein Bildungscampus erkennbar wird. Dies korrespondiert mit den Empfehlungen des Landes NRW für Sekundarschulen[2] und soll hier so vertieft wie möglich erfolgen. Eine Durchlässigkeit zwischen den beiden Schulen gewährleistet, dass Wechsel von der Sekundarschule zum Gymnasium bei den entsprechenden Voraussetzungen erfolgen können und begleitet werden. Neben der Verpflichtung zur Aufnahme der Schüler*innen der Sekundarschule in die gymnasiale Oberstufe (sofern diese die Berechtigung erworben haben), soll eine Verzahnung u. a. gewährleistet werden durch:

- Abstimmung und gemeinsame Entwicklung der Schulkonzepte und der unterrichtlichen Arbeitsformen,
- gemeinsame Planung und Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote und einen gemeinsamen Ganztag (AGs, Ausflüge, Klassenfahrten, Projektwochen etc.),
- gemeinsamen Unterricht oder Übernahme von Unterricht bzw. die Betreuung von Projekten durch Lehrkräfte der jeweils anderen Schule,
- enge Kooperation in Fragen des Fachunterrichts, z. B. durch gemeinsame Fachkonferenzen und Fortbildungen sowie wechselseitige Hospitationen,
- Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und Schulleitungen,
- Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen, z. B. Informationsveranstaltungen für Eltern und Schüler*innen, gemeinsame Tagungen der Mitwirkungsgremien,
- Gemeinsame Nutzung aller Räume (neben den Lernlandschaften/Lernclustern sowie Teamräumen die an inklusiven Schulen erforderlichen Räume Werkstatt und Schulküche).

Gemeinsames Lernen wird ebenfalls am Campusgymnasium in größtmöglichem Maß realisiert. Dafür bedarf es eines intensiven Austauschs auf Leitungs-, Team- und Arbeitsebene. Bei der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen werden Anforderungen aller Schüler*innen berücksichtigt, dies gilt ebenso für Unterstützungsbedarfe. Im Falle des Gymnasiums ist im Bereich der sonderpädagogischen Ausgestaltung die Aufnahme zieldifferent zu bildender Kinder (möglichst in allen Förderschwerpunkten) miteingeschlossen.

2 Siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2013): Hinweise für Kooperationsvereinbarungen Sekundarschulen. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Hinweise-Kooperationsvereinbarung.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

2. Leitziele und Haltung

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 hat sich Deutschland dazu verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. In der Folge hat Nordrhein-Westfalen 2014 sein Schulgesetz an die Forderungen des § 24 UN-BRK angepasst und sich dazu verpflichtet, ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen zu gewährleisten und dafür angemessene Vorkehrungen (§ 24 Abs. 1 und Abs. 2c) zu treffen.

Die Schulen auf dem Bildungscampus betrachten es als ihren Auftrag, diese Verpflichtung überzeugt und nachdrücklich umzusetzen. Dabei gehen sie von einem weiten Inklusionsbegriff aus, der alle Schüler*innen in ihrer Diversität adressiert und zugleich darauf zielt, Bildungsbenachteiligung und Barrieren im Bildungsbereich zu minimieren und Teilhabe zu maximieren. Hierbei werden nicht nur Benachteiligung im Zusammenhang mit der Kategorie Behinderung berücksichtigt, sondern u. a. ein prekärer sozioökonomischer Status von Familien, Mehrsprachigkeit oder Fragen kultureller Eingebundenheit. Die Vielfalt der Schüler*innenschaft wird ausdrücklich begrüßt und Schüler*innen werden nicht auf ein Persönlichkeitsmerkmal reduziert, sondern als Individuen mit ihren Potenzialen und Unterstützungsbedarfen wahrgenommen und wertgeschätzt.

Hieraus resultiert auf dem Bildungscampus die Verpflichtung zu einem solidarischen Miteinander und einer engen Kooperation der Sekundarschule und des Gymnasiums in allen Schulentwicklungsbereichen. Sie findet ihren Ausdruck in einer gemeinsamen didaktischen Konzeption sowie einer kollaborativen Planung und Organisation des Ganztags. Darüber hinaus wird Sprachentwicklung an den Campusschulen wertgeschätzt, Mitbestimmung im Schulalltag gelebt und Schule als ein sicherer Ort für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft etabliert, was im Folgenden erläutert wird.

Sprachsensible Schule

Mit dem Konzept der sprachsensiblen Schule wird der Bedeutung von Sprache als ein wesentlicher Schlüssel zur Welt Rechnung getragen. Angesichts der sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, die Schüler*innen aus ihrem persönlichen Umfeld mitbringen, besteht ein zentraler Baustein gelungener Partizipation darin, diese sprachliche Vielfalt wahrzunehmen, wertzuschätzen und sprachliche Ressourcen individuell zu fördern. In einer sprachsensiblen Schule sind sprachliche Bildung und der Umgang mit Sprache(n) somit fester Bestandteil des schulischen Lern- und Bildungsprozesses.

Die durchgängige Sprachbildung und -förderung aller Schüler*innen bildet in allen Fächern und Jahrgangsstufen einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit. Sie umfasst ein breites Spektrum an Methoden und Maßnahmen, die in Kapitel 5.2 näher beschrieben werden. Die Lehrkräfte arbeiten im Bereich der Sprachkompetenzentwicklung zusammen. Um Schüler*innen beim Bildungsspracherwerb gezielt zu unterstützen, erstellen sie Materialpools für die verschiedenen Unterrichtsvorhaben.

Partizipation und Demokratie

Das Demokratielernen geschieht am Bielefelder Bildungscampus auf verschiedenen Ebenen. Es beschränkt sich nicht darauf, im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht Kenntnisse über Demokratie zu erwerben, sondern im gesamten Schulalltag Demokratie als Lebensform

situativ und alltäglich zu lernen und in allen Fächern Kompetenzen für die Demokratie als Gesellschaftsform (soziales, zivilgesellschaftliches Lernen) aufzubauen. Letzteres geschieht zum einen durch die Gestaltung einer gleichwürdigen Beziehungsebene zwischen Schüler*innen und Lehrkräften und zum anderen durch die Gestaltung eines demokratieförderlichen Schul- und Klassenklimas. Am Bildungscampus werden demokratische Prinzipien und Mitbestimmung nicht nur gelehrt, sondern aktiv gelebt. Demokratie wird nicht nur als Unterrichtsinhalt vermittelt, sondern ist als tägliche Praxis im Schulalltag verankert. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft – Schüler*innen, pädagogische Fachkräfte und Eltern – sind in Entscheidungsprozesse eingebunden. Die Gleichwertigkeit aller Beteiligten steht im Vordergrund. Schulexterne Akteur*innen, wie z. B. Bildungspolitiker*innen, NGOs oder Fachleute für politische Bildung, können unterstützend wirken. Sie bieten Expertise und Ressourcen, um den Prozess der Demokratisierung zu fördern[3].

Teilhabe an und Mitgestaltung von Lernprozessen

Ein demokratischer Erziehungsstil (siehe z. B. Lewin 1939) basiert auf wechselseitiger Achtung, Anerkennung und Respekt zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Ebenso wichtig ist der Umgang der Schüler*innen untereinander. Darum stellen soziales Lernen und Emotions- und Konfliktregulation am Bildungscampus die Basis für ein demokratisches Klassen- und Schulklima dar. Auf dieser Basis kann Unterricht stattfinden, der in seinen Inhalten und Formen mit den Zielen des Demokratielernens übereinstimmt. Am Bildungscampus findet solch ein Unterricht in Form fachübergreifender Projekte statt, bei denen im Rahmen curricularer Erfordernisse die Themensetzung und Erstellung von (authentischen) Lernprodukten (in Lernbegleitung) nicht allein durch die Lehrkräfte, sondern durch die Mitbestimmung von Schüler*innen ausgestaltet wird.

Mitbestimmung im Schulalltag

Gemäß Deweys Idee von Demokratie als Lebensform erhalten die Schüler*innen auf dem Bildungscampus die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme und Mitgestaltung der Schule. Um diese Mitgestaltung verbindlich zu machen, werden demokratische Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Schüler*innen institutionell im Leitbild und Programm der Schule verankert und in der formalen Struktur (z. B. Stundentafel) mitgedacht. Zentral ist die Wertschätzung und das Ernstnehmen der schulischen Gremien (Schulkonferenz, Schüler*innenvertretungen in Ad-Hoc-Konferenzen, Disziplinarausschüssen u. ä.) und das proaktive Aufzeigen der Rechte, die Schüler*innen in der Organisation Schule besitzen. Es herrscht eine Grundhaltung der Gleichwertigkeit aller Schulbeteiligten. Insbesondere Lehrkräfte treten weniger als Autoritäten auf, sie begegnen den Schüler*innen auf Augenhöhe.

Neben dieser formalen Ebene, die die Schule als Gesamtsystem betrifft, treten am Bildungscampus weitere Elemente von Mitbestimmung hervor. Zu nennen ist beispielsweise das Instrument des Klassenrats, das Schüler*innen die Möglichkeit bietet, ihre Anliegen, Probleme und Wünsche zu diskutieren und gemeinsam Lösungen zu finden. Das Ziel ist es, dass sie dadurch lernen, Verantwortung zu übernehmen, respektvoll zu debattieren und Entscheidungen im Konsens zu treffen. Diese Mitbestimmungsprozesse fördern die o. g. Idee der

3 Siehe z. B. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik DeGeDe (2024): ABC der Demokratiepädagogik. URL: https://degede.de/wp-content/uploads/2024/01/DeGeDe_ABC_2023_WEB.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Demokratie als Lebensform, stärken die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen und tragen zu einer partizipativen Schulkultur bei, die am Campus ausdrücklich gewünscht ist.

Zu einer partizipativen Schulkultur tragen an beiden Schulen neben den schulgesetzlich vorgesehenen schulischen Gremien offene Diskussionsformate wie Zukunftswerkstätten und eine offene Schulentwicklungsgruppe für Eltern, Schüler*innen und Lehrkräfte bei. Sie bieten Raum für unterschiedliche Meinungen, Ideen und Perspektiven und ermöglichen allen Beteiligten, aktiv an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Dies fördert den Respekt der Beteiligten untereinander und führt zu der positiven Grunderfahrung, dass schulische und gesellschaftliche Herausforderungen im Nahraum durch gemeinsame Aushandlungsprozesse bewältigt werden können. Die bestehenden Hierarchien an Schule führen dazu, dass Mitbestimmung häufig auf bestimmte Bereiche beschränkt bleibt, was es als strukturelle Herausforderung zu bewältigen gilt und das Engagement aller Beteiligten erfordert.

Der Bielefelder Bildungscampus ermöglicht den Schüler*innen darüber hinaus eine niedrigschwellige digitale Beteiligung in Form der Plattform „aula – Schule gemeinsam gestalten"[4]. Über diese Online-Plattform, begleitet durch didaktische Unterstützung, fördert „aula" demokratische Fähigkeiten wie Diskutieren, Verhandeln, Abstimmen und Umsetzen. Wer gute, umsetzbare Vorschläge erarbeitet und Mehrheiten gewinnt, kann im Schulalltag echte Veränderungen bewirken. So erleben die Schüler*innen sehr praxisnah, dass sie mit Engagement und Verantwortung ihren Lebensraum aktiv mitgestalten können. Die Plattform „aula" verknüpft dabei digitale Mitbestimmungsprozesse mit dem analogen Schulleben.

Über den demokratisch gelebten Alltag in der Schule hinaus werden die Schüler*innen zur Beteiligung an überschulischen Gremien, Parlamenten und Foren wie dem Kinder- und Jugendrat ermutigt und es werden ihnen vielfältige Formen der digitalen und analogen Vernetzung geboten.

Wertgebundenes Leitungshandeln als Element der Demokratieförderung

Am Bildungscampus arbeitet das Schulleitungsteam kollegial. Führungsaufgaben liegen nicht bei einer einzigen Person, sondern sind in den erweiterten Schulleitungen beider Schulen stärkenorientiert verteilt, bei Abstimmungen und Beschlussfassungen gilt das Konsensprinzip, d.h. Entscheidungen werden dann gefasst, wenn es keine Einwände mit besseren Lösungsvorschlägen gibt. Den Lehrkräften beider Schulen werden auf formaler Ebene regelmäßige Teamzeiten ermöglicht, in denen Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben mit agilen Projektmanagementmethoden bearbeitet werden.

Im Sinne einer demokratieförderlichen Leitungskultur ist uns wichtig, dass Entscheidungen möglichst dort getroffen werden, wo sie anfallen. Nur im Fall rechtlicher oder schulhaushaltlicher Risiken wird die Schulleitung involviert. Diese Form des partizipativen Führens mit Verantwortungsübernahme ermöglicht es den Lehrkräften, die Schule aktiv mitzugestalten.

Der Bildungscampus bietet durch die Kombination von Sekundarschule und Gymnasium ergänzende Möglichkeiten, demokratische Strukturen in den Schulalltag zu integrieren. Gemeinsame Gremien, Projekte, Lernangebote und Räumlichkeiten können die Demokratiekompetenzen der Schüler*innen fördern und das Schulklima positiv beeinflussen, sie sorgen so für zusätzliche Synergien bei der Gestaltung einer demokratischen Schul- und Lernkultur.

4 Siehe Plattform aula unter URL: https://www.aula.de (Zugriff am 17.10.2024)

Trotz struktureller Herausforderungen ist es durch den gemeinsamen Einsatz schulinterner und schulexterner Akteure möglich, den Campus zu einem Ort gelebter Demokratie zu entwickeln. Der Fokus liegt auf der Integration von demokratischen Prinzipien in den Schulalltag beider Schulformen, um die Schüler*innen in den Entscheidungsprozessen zu stärken und ihre Partizipationskompetenzen zu fördern. Gemeinsame Projekte und Strukturen zwischen den Schulformen sollen Synergien schaffen und die Schul- und Lernkultur demokratisieren.

Schule als sicherer Ort

Schule wird als ein sicherer Ort verstanden, an dem sich alle wohlfühlen und entfalten können. So kann ein Umfeld geschaffen werden, das das Lernen fördert sowie die persönliche Entwicklung und das Wohlbefinden aller Mitglieder der Schulgemeinschaft unterstützt.

Um dies zu gewährleisten, wird eine positive Schulatmosphäre gefördert, in der Wertschätzung beispielsweise durch regelmäßige Team- und Klassengespräche, in denen die Schüler*innen ihre Gedanken und Gefühle äußern können, gelebt wird. In der räumlichen Gestaltung werden Rückzugsorte und Ruhezonen innerhalb der Schule geschaffen, die den Schüler*innen die Möglichkeit bieten, sich in stressigen Situationen zurückzuziehen und zu entspannen (s. Kapitel 9). Darüber hinaus wird Wert auf die Einbindung der Schüler*innen in Entscheidungsprozesse gelegt, um ihre Meinungen und Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Das Schutzkonzept der Schule bildet die Grundlage für ein sicheres und respektvolles Miteinander. Es zielt darauf ab, die Schüler*innen vor jeglicher Form von Gewalt, Mobbing und Diskriminierung zu schützen. Dazu gehören Präventionsmaßnahmen wie regelmäßige Schulungen für das multiprofessionelle Team zu Themen wie Gewaltprävention, Mobbing und Kindeswohl sowie Workshops und Informationsveranstaltungen für Schüler*innen und Eltern. Die Einrichtung von klar definierten Anlaufstellen für Schüler*innen umfasst Vertrauenslehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und externe Fachkräfte (beispielsweise im BieBUZ, s. Kapitel 8), die in Krisensituationen zur Verfügung stehen. Gemeinsam mit Schüler*innen wird Verhaltenskodex erarbeitet und regelmäßig überprüft, der die Erwartungen an das Verhalten aller Mitglieder der Schulgemeinschaft festlegt.

Die Schule hat außerdem die mentale Gesundheit ihrer Campusgemeinschaft im Blick (s. Kapitel 5.1). Dazu gehört u. a. eine traumasensible Haltung, die es ermöglicht, den individuellen Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden. Neben der individuellen Unterstützung von Schüler*innen ist die Sensibilisierung des multiprofessionellen Teams zentral, um ein Bewusstsein für mentale Gesundheit und die Auswirkungen von Traumata zu schaffen. Die Schule erarbeitet in Kooperation mit externen Fachstellen Unterstützungsmaßnahmen, um ein sicheres und förderliches Lernumfeld zu bieten.

Aus dem Schutzkonzept leiten sich Aspekte für die Raumgestaltung ab, beispielsweise hinsichtlich der Raumaufteilung oder der Toiletten.

3. Der Bildungscampus als Lern- und Lebensraum

3.1 Schulleben im gebundenen Ganztag

Für die Entwicklung des Bildungscampus Herforder Straße ist die Gestaltung eines ganztägigen Lern- und Lebensraums von zentraler Bedeutung. In der Ausgestaltung werden die Möglichkeitsräume der Verbindung von inklusiver Bildung und Ganztagsbildung genutzt (vgl. Werning/Urban 2014, Blath/Hinz 2016, Weinbach 2020).

Sowohl für die inklusive Bildung als auch die Ganztagsbildung sind multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Schule sowie die Vernetzung mit außerschulischen Akteur*innen und Institutionen wesentlich (vgl. Demmer/Hopmann 2020, siehe außerdem Kapitel 8). Damit rücken Kooperation und Dialog ins Zentrum, um das Problem einer strikten Trennung von Vor- und Nachmittag sowie eine damit verbundene Abgrenzung zwischen Institutionen wie Berufsgruppen zu vermeiden (vgl. Weinbach 2020).

Ein gebundenes Ganztagsmodell bietet damit Vorteile v. a. für

- die Verbindung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten,
- die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und der sozialräumlichen Lebenswelt der Schüler*innen,
- das Schaffen gemeinsamer und vielfältiger Lern- und Erfahrungsräume,
- die Reduktion von Barrieren und das Eröffnen von vielfältigen Angeboten,
- das Schaffen von Verbindlichkeit und verlässlichen Strukturen für die – kontinuierlichen – Entwicklungsprozesse.

Hierbei bietet die gemeinsame, schulübergreifende Gestaltung des Ganztagsangebots des Bildungscampus Herforder Straße das Potenzial der Verzahnung der beiden Schulen, um von- und miteinander zu lernen, die Zugehörigkeit zum Bildungscampus zu stärken und ein attraktives, vielfältiges Angebot unter Öffnung zum Quartier zu entwickeln. Um dies zu gewährleisten, ist es sinnvoll, einen gemeinsamen Träger des Ganztagsangebots für den Bildungscampus zu wählen und eine gemeinsame Koordination für den Bildungscampus zu etablieren.

Gemeinsame Koordination, Strukturen und Rhythmisierung

Dieses vielseitige Angebot des Bildungscampus als Lern- und Lebensraum basiert auf der multiprofessionellen Kooperation innerhalb des Bildungscampus, insbesondere auch mit dem BieBUZ, sowie der Vernetzung mit außerschulischen Akteur*innen und Einrichtungen. Um Strukturen zu schaffen und weiterzuentwickeln, die eine Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten ermöglichen, bedarf es einer gemeinsamen Koordination. Eine Steuergruppe mit Vertreter*innen der Schulleitungen der beiden Schulen und der Leitung seitens des Trägers für das Ganztagsangebot erscheint hierfür vorteilhaft. Eine entsprechende erweiterte Konstellation der Koordination des Ganztags könnte zudem z. B. die Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie die Vernetzung mit verschiedenen externen Institutionen durch entsprechende Vertreter*innen berücksichtigen und zugleich Räume für die Mitgestaltung durch die Schüler*innen eröffnen.

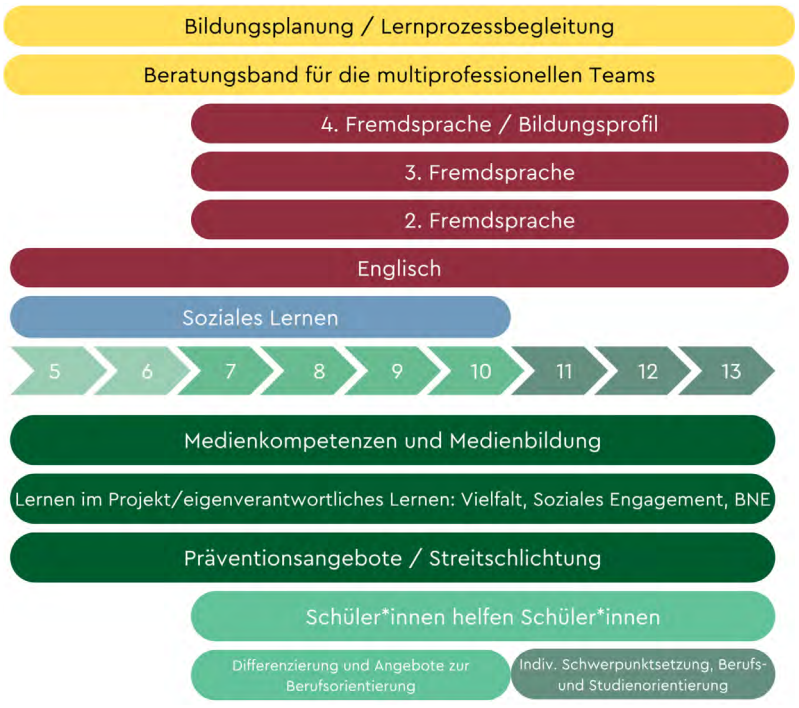
Für die Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote ist eine Rhythmisierung von zentraler Bedeutung, um eine ‚bloße' Verlängerung des Schultages zu verhindern und ein kohärentes Angebot sowie Verlässlichkeit für die Schüler*innen, z. B. im Sinne von vertrauten Gruppen, Personen oder Regelungen, bezogen auf Vor- und Nachmittag zu gewährleisten. Das integrierte Konzept von Lernzeiten vermeidet die Probleme von ‚klassischen' Hausaufgaben z. B. in Hinblick auf ungleiche Unterstützungsmöglichkeiten im familiären Kontext.

Als Stundentafel könnte dies beispielsweise wie folgt aussehen:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Offener Unterrichtsbeginn von 8:00 bis 8:30 Uhr				
1 (60 Minuten)	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Klassenzeit	Unterricht
	Pause				
2	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
	Pause				
3	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
	Pause				
4	Individuelle Lernzeit	Individuelle Lernzeit	Individuelle Lernzeit	Individuelle Lernzeit	Individuelle Lernzeit
	Pause				
5	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
6	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen optional
7	Unterricht	Schwerpunkt	Unterricht	Schwerpunkt	GG
8	AGs/GG	AGs/GG	AGs/GG	AGs/GG	

GG = Gebundene Ganztagsbetreuung
Schwerpunkt = z. B. Musik, Technik, BNE, ...
AGs = z. B. Theater, Musik, NaWi, Informatik, Sport, Umweltprojekt

Beispielhafte Jahrgangsplanung:



Eine detaillierte Ausgestaltung der Stundentafel orientiert sich an den Vorgaben des Landes zur Stundenzahl der jeweiligen Stufen[5]. Für eine flexible Unterrichtsplanung und enge Verzahnung im Sinne der Schüler*innen werden die Spielräume, die sich über die Landesvorgaben bieten, vollständig genutzt. Die Stundentafel umfasst Kernfächer wie Deutsch, Mathematik und Englisch, die einen höheren Stundenanteil erhalten, sowie Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre, Kunst, Musik und Sport. Die Regelungen sehen zudem Wahlpflichtfächer vor, die den individuellen Interessen und Neigungen der Schüler*innen Rechnung tragen. So wird eine fundierte Basis für die weitere schulische Laufbahn geschaffen. Wünschenswert ist, dass der Fachunterricht am Band umgesetzt wird, sodass hier eine inhaltliche Verzahnung zwischen den Lehr- und Lerninhalten der Campusschulen stattfinden kann.

3.2 Vielfältiges Bildungsangebot, Schulklima und Wohlbefinden

Als eine aktuelle Herausforderung des Ausbaus des Ganztagsangebots wird eine verengte, schul- und leistungszentrierte Orientierung problematisiert. Stattdessen wird eine subjektbezogene, ganzheitliche und an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Entwicklung gefordert (vgl. Bollweg u. a. 2020). Entsprechend kommt in der Ausgestaltung eines vielseitigen Bildungsangebots der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses bezogen auf die inklusive Ganztagsgestaltung eine zentrale Rolle zu (vgl. Blath/Hinz 2016). Deshalb setzen sich die Campusschulen das übergeordnete Ziel einer inklusiven Bildung hinsichtlich der Förderung der Anwesenheit, Akzeptanz, Partizipation und Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler*innen (vgl. Artiles et al. 2006). Bei der Ausgestaltung des Bildungscampus als Lern- und Lebensraum geht es somit um mehr als eine Verlängerung des Schultages (vgl. Weinbach 2020). Vielmehr geht es darum, ein vielfältiges Bildungsangebot zu schaffen, das die Persönlichkeits- und Interessenentwicklung unterstützt und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen berücksichtigt.

Für die Entwicklung des Schulklimas ist die fortlaufende und prozessartige Reflexion des schulischen Wohlbefindens bedeutsam (vgl. Hascher 2017). Empirische Ergebnisse zum Wohlbefinden aus Schüler*innenperspektiven verweisen auf die zentrale Bedeutung von Beziehungen und Mitgestaltung (vgl. Powell u. a. 2018). Entsprechend gilt es, die Mitbestimmung im Schulalltag (s. Kapitel 2 und 6.1) genauso mit Blick auf den Ganztag zu berücksichtigen, z. B. in der Ausgestaltung der Räume und dem ermöglichen von Ruhe- bzw. Rückzugsräumen sowie Freiräumen im Schultag.

In der Ausgestaltung des Ganztags in Bezug auf das Schulklima und Wohlbefinden ergeben sich in Verbindung mit dem Raumnutzungskonzept (s. Kapitel 9) Anschlüsse zu Konzepten der gesunden Schule und Lehrkräftegesundheit bzw. der Gesundheit des Personals in der multiprofessionellen Ganztagsschule (siehe dazu Kapitel 5.1).

Um die Gemeinsamkeiten hervorzuheben und eine Verbindung zwischen den Schulen zu schaffen bzw. zu stärken, bietet eine gemeinsame schulübergreifende Gestaltung des ganztägigen Angebots verschiedene Ansatzpunkte, wie beispielsweise:

5 Siehe beispielsweise RdErl. des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW 12–63 Nr. 3. URL: https://bass.schul-welt.de/15325.htm (Zugriff am 18.10.2024) oder Stundenübersicht für die Sekundarstufe I am Gymnasium mit G9. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Stundentafel_0.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

- Etablierung einer gemeinsamen Schüler*innenfirma unter Berücksichtigung fächerübergreifender, zieldifferenter Angebote und der Gestaltung der nachschulischen Übergänge,
- integriertes Konzept von Lernzeiten (s. Kapitel 3.1),
- projektorientiere Lernformen, z. B. Projektwochen oder -tage oder längerfristige Zeiträume für projektorientierte Formate,
- Angebote zur Gesundheitsförderung unter Berücksichtigung von mental health,
- Angebot in den Bereichen Bewegung und Sport unter Berücksichtigung psychomotorischer Förderung sowie unter dem Einbezug von Vereinen,
- Angebote der Medienbildung und zu future (digital) skills (s. Kapitel 6.5),
- Angebote im Bereich Naturwissenschaften und Technik (z. B. zum Experimentieren) unter Einbezug von Wettbewerben,
- außerschulische Angebote wie z. B. außerschulische Lernorte oder eigenverantwortliche Projekte der Schüler*innen wie beispielsweise „Projekt Herausforderungen"[6].

4. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern

> *„Studien und Erfahrungen belegen, dass sich eine gute, offene und vorurteilsfreie Zusammenarbeit von Lehrkräften, außerschulischen Partnern und Eltern positiv auf die Haltung und das Engagement der Beteiligten auswirkt. Auch im Sinne der Herstellung größerer Bildungsgerechtigkeit kommt einer engen Kooperation aller Beteiligten, insbesondere auch mit Eltern aus bildungsbenachteiligten Familien, eine zentrale Bedeutung zu. Darüber hinaus wirkt sich gelebte Demokratie in der Schule vorbildlich auf die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen aus." (KMK, 2018: 9)*

Die Schulen auf dem Bildungscampus begrüßen Elternmitwirkung ausdrücklich und verpflichten sich, mit Eltern und Erziehungsberechtigten wertschätzend und auf Augenhöhe im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. KMK 2018) zu kommunizieren und dabei die Schüler*innen angemessen zu beteiligen. Diese Haltung findet ihre Ausprägung in regelmäßigen Beratungstagen, sowie in einer vertrauensvollen Kooperation bei Krisen oder Konflikten ggf. unter Einbezug der Schulsozialarbeit oder anderen Institutionen. Von besonderer Bedeutung ist Sensibilität im Umgang mit zugewanderten Personen oder Familien. Um sprachliche Barrieren abzubauen und Schüler*innen nicht in eine prekäre Rolle als Übersetzer*in in eigener Sache geraten zu lassen, können Sprachmittler*innen über das Kommunale Integrationszentrum angefordert werden.

Bei der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten gilt es, die Vielfalt als Chance zur Integration zu begreifen. Im Rahmen von Projektwochen oder Schulfesten kann diese Vielfalt ihren Ausdruck durch die aktive Beteiligung von Eltern finden. Es wird Raum für die Kommunikation mit den Eltern vorgesehen, um Angebote von Eltern für Eltern umzusetzen und vorhandene Kompetenzen einzubinden. Beispiele für eine langfristige Einbindung von

6 Siehe Rürup, Matthias (2018): Projekt Herausforderung. Eine innovative Idee macht Schule. URL: https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/projekt-herausforderung-eine-innovative-idee-macht-schule/ (Zugriff am 8.10.2024)

Eltern und die Etablierung kommunikativer Strukturen sind Elternpatenschaften oder die Begrüßung der neuen Eltern (und Schüler*innen) durch ältere Schüler*innen.

Die unterschiedlichen Formen von Beteiligung nach Joyce Epstein (2019) werden an der Schule gelebt: Beteiligung im Kontext von Erziehung findet statt, wenn Familienpraktiken und die häusliche Umgebung Kinder in ihrer Rolle als Schüler*innen unterstützen und Schulen die Familien ihrer Kinder verstehen. Pädagogische Fachkräfte, Schüler*innen und Familien entwickeln effektive Formen der Kommunikation zwischen Schule und dem Zuhause.

Informationen und Ideen für das Lernen Zuhause werden bereitgestellt, um Familien zu informieren, wie sie ihre Kinder unterstützen können. In Entscheidungen werden sowohl die Schüler*innen selbst als auch ihre Eltern einbezogen. Elternvertreter*innen und entsprechende Gremien unterstützen dabei. Darüber hinaus werden Schulprogramme, bildungsförderliche Praktiken im Umfeld der Schüler*innen sowie das Lernen und die Entwicklung dieser über ehrenamtliche Hilfen der Eltern unterstützt und die Familien als Bildungspartner in den Bildungsprozess integriert.

5. Schulprofil

Die Schule zeichnet sich durch unterschiedliche Elemente aus, die darauf abzielen, eine Lernumgebung für alle Schüler*innen unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten oder Hintergründen zu schaffen. Die Individuelle Förderung der Schüler*innen geschieht durch entsprechende Methoden innerhalb des Fachunterrichts sowie in fachlichen Schwerpunkten, die an die Stärken und Interessen der Schüler*innen anknüpfen. Grundlage des Schulprofils ist daher das situations- und projektorientierte Lernen und das Lernen in Zusammenhängen, indem praxisnahe und interdisziplinäre Projekte, Kooperationen mit lokalen Akteur*innen und Exkursionen umgesetzt werden. Dabei wird von den Fragen und Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgegangen. Die Schule, das Zusammenleben in der Schule und ihre Umgebung werden als Umfeld zum Lernen genutzt. In der Schwerpunktsetzung der Schule sind unterschiedliche Profile denkbar. Neben den übergeordneten Werten zu Nachhaltigkeit/BNE und Beteiligung sind mögliche Schulprofile Naturwissenschaften/MINT, Kunst/Kultur, Sprachen oder Sport. Je nach Voraussetzung und Interessen der Schüler*innen werden die Profile im projektbezogenen Lernen realisiert. Schüler*innen können sich beispielsweise in den Bereichen Musik, Darstellendes Spiel, Tanz, in handwerklichen Bereichen (z. B. Holzwerkstatt), in fremdsprachlichen Angeboten und im Bereich IT (z. B. Programmierwerkstatt) entwickeln. Hierfür kommen Expert*innen (also z. B. Künstler*innen, Handwerker*innen, IT-Fachleute) in die Schule, die gemeinsam mit den Lehrkräften ihr Wissen an die Schüler*innen weitergeben.

5.1 Nachhaltigkeit, Gesundheit und Bewegung

Nachhaltigkeit, Gesundheit und Bewegung sind eng miteinander verknüpft, um eine ganzheitliche Entwicklung der Schüler*innen zu fördern. Nachhaltigkeit ist ein grundlegendes Prinzip, das durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den Schulalltag integriert wird. Das Konzept BNE zielt auf die Berücksichtigung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Aspekte ab, um eine langfristige und ausgewogene Entwicklung der Gesellschaft für alle zu gewährleisten (vgl. Deutscher Städtetag 2023: 4). BNE ermöglicht es den Schüler*innen, ein Bewusstsein für ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge zu entwickeln. Durch Projekte, Exkursionen und interaktive Lernformate werden die Schüler*innen dazu angeregt, nachhaltige Praktiken zu erlernen und anzuwenden. Dies umfasst beispielsweise den Umgang mit Ressourcen, die Bedeutung von Recycling und die Förderung erneuerbarer Energien. Zudem werden die Schüler*innen ermutigt, eigene Ideen zum Schutz der Umwelt in der Schule und im Alltag zu entwickeln und umzusetzen. Neben der Vermittlung von Wissen über Umwelt- und Klimafragen umfasst BNE im Rahmen der globalen Nachhaltigkeitsziele ebenso die Förderung des Bewusstseins für soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte. So werden Themen wie Gleichstellung, kritisches Denken in Bezug auf Konsum und seine wirtschaftlichen Folgen, das Verständnis für globale Zusammenhänge sowie die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen behandelt.

Die Schule strebt an, eine ‚Gesunde Schule' zu sein, in der das körperliche, geistige und soziale Wohlbefinden aller im Mittelpunkt steht. Bewegung ist ein essenzieller Bestandteil eines gesunden Lebensstils und wird in der Schule aktiv gefördert. Die Campusschulen bieten ein breites Spektrum an sportlichen Aktivitäten, die sowohl im regulären Sportunterricht sowie in AGs, Wettbewerben und im Rahmen des gemeinsamen Ganztags stattfinden. Körperliche Bewegung wird nicht nur durch den Sportunterricht integriert, sondern darüber hinaus durch aktive bzw. bewegte Pausen sowie kreative Lernmethoden, die Schüler*innen dabei unterstützen, sich zu bewegen und gleichzeitig zu lernen. Für die Gestaltung von Sport- und Bewegungsangeboten müssen die Möglichkeiten von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen mitgedacht werden.

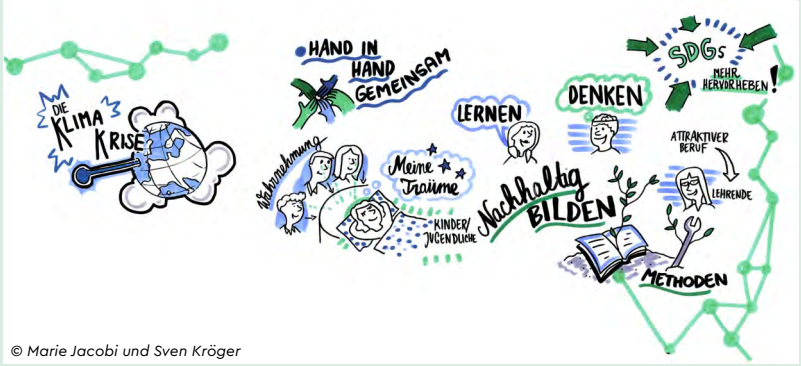
Darüber hinaus bietet die Schule einen Rahmen zum Lernen über Ernährung. Die Umsetzung der ‚Gesunden Schule' wird u. a. durch ein ausgewogenes Angebot an gesunder Ernährung in der Schulmensa, regelmäßige Gesundheitsworkshops für Lernende und Fachkräfte und die Einbindung von Fachkräften aus dem Gesundheitsbereich erreicht. Zudem wird die psychische Gesundheit der Lernenden und Fachkräfte durch Programme zur Stressbewältigung und Resilienzstärkung unterstützt, die dabei helfen, mit den Herausforderungen des Schulalltags umzugehen.

Durch die Kombination von Nachhaltigkeit, Gesundheit und Bewegung wird eine Lernumgebung geschaffen, die die körperliche Fitness und das Wohlbefinden der Schüler*innen fördert sowie ihre sozialen Kompetenzen und ihr Verantwortungsbewusstsein stärkt. Die Umsetzung dieser Themen wird an den konkreten Interessen und Bedürfnissen von Fachkräften und Lernenden orientiert, die in einem laufenden Prozess stetig neu ausgehandelt werden können.

In der Bildungskonferenz 2023 wurden darüber hinaus unter Beteiligung von jungen Menschen einige Beispiele erarbeitet, von denen gewünscht ist, dass sie an den Campusschulen umgesetzt werden:

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

- Whole School Approach (Ganzheitlicher Ansatz in Schule): Schule-Klima Anpassung → Institution dem Klimawandel anpassen
  - mehr Flexibilität der Schulen im Bemühen, Schule nachhaltig zu denken (z. B. Beschaffungen nachhaltiger organisieren/denken/ausschreiben)
  - Schulneu- und -ausbau nachhaltig denken
- Beteiligungsformate an Schulen/öffentliche Institutionen: institutionelle Förderung, um Schulen und außerschulische Lernorte und BNE-Akteur*innen in ihrer Kooperation (langfristig) zu stärken → u. a. Umweltaktionen stärker fördern (z. B. City Clean-Up Day in Bielefeld, Tage an denen der ÖPNV kostenlos genutzt werden kann, (E-)Bike-Ausleihe ausbauen/subventionieren)
- BNE als Unterrichtsfach einführen und in allen Unterrichtsfächern der Schule mitdenken
  - Fortbildungen für Fachkräfte sowie für Schüler*innen (AG-Formate, Schulgärten)
  - projektnahe BNE-Bildung in Schule
- allgemeine Bürger*innenaufklärung über den Bereich BNE (Sensibilisierung der Thematik) → besonders: globale Perspektive im Bereich BNE stärken (globales Lernen)
- Bürger*innenrat für BNE in Bielefeld mit Beteiligung von Kindern & Jugendlichen (Informationen über Bielefeld BNE-Netzwerk) inkl. Kooperationen mit anderen Städten im In- und Ausland (Modell BNE-Partnerstädte)



© Marie Jacobi und Sven Kröger

Quelle[7]

Unter den Aspekt der Nachhaltigkeit fällt darüber hinaus das Themenfeld der partizipativen und zusammenhaltsförderlichen Ansätze, die in Kapitel 2 ausführlich beschrieben werden. Die Bereitschaft zur Mitgestaltung aller an Schule Beteiligten setzt sich zusammen aus persönlichen Erfahrungen der Gestaltungsmacht (Selbstwirksamkeit) und aus der Sensibilität für Interessenslagen, die über die eigene Lebenswelt hinausgehen (Empathie). Die Sensibilisierung für Mitgestaltungsmöglichkeiten ist Aufgabe von Demokratiebildung, die im Konzept der Schulen einen festen Platz hat. Weiter zu entwickelnde wichtige Aspekte im Bereich BNE sind die Integration von Digitalisierung und neuen Technologien in den Prozess, die Förderung vielfaltsbezogener Kompetenzen sowie die Stärkung partizipativer und handlungsorientierter Lernansätze.

5.2 Bildungssprache, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit

Das pädagogische Konzept der sprachsensiblen Schule umfasst zwei Aspekte: Zum einen wird Mehrsprachigkeit als Potenzial anerkannt, sichtbar gemacht und in den Unterricht einbezogen. Zum anderen gehören der Erwerb und Ausbau bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen zu den Querschnittsthemen jedes Unterrichtfaches. Sprache wird somit in ihrer doppelten Bedeutung als Lerngegenstand und Mittel zur Aneignung fachlicher Inhalte wahrgenommen.

7 Siehe Stadt Bielefeld (2024): Dokumentation der Bildungskonferenz 2023: 27. https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2023/12/Dokumentation-Bildungskonferenz-2023.pdf (Zugriff am 17.9.2024)

Zu einem wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit gehört, dass mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen die Möglichkeit haben, ihre familiensprachlichen Kompetenzen im herkunftssprachlichen Unterricht zu festigen. Darüber hinaus betrifft das Thema Mehrsprachigkeit aber auch die Schulgemeinschaft als Ganzes: So wird im Fachunterricht ein besonderes Augenmerk darauf verwendet, das Interesse aller Schüler*innen an sprachlicher Vielfalt zu fördern und Familiensprachen als Potenzial konkret in den Unterricht einzubeziehen – beispielsweise durch Sprachvergleiche oder mehrsprachige Lese- oder Textproduktionsphasen.

Um eine durchgängige Sprachbildung in der Schule umzusetzen, wird der Übergang von der Alltags- zur Bildungs- und Fachsprache in allen Fächern bewusst gefördert. Das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts bedeutet zunächst einmal, sich den im jeweiligen Fach erforderlichen Wortschatz und typische sprachliche Strukturen bewusst zu machen und diese dann gezielt zu vermitteln und zu trainieren. Darüber hinaus werden abgestufte Hilfen gezielt eingesetzt, um Schüler*innen an den Umgang mit gängigen Textsorten und die eigene Produktion der erforderlichen Aufsatzformate heranzuführen. So kommen beim Umgang mit Texten beispielsweise Lesestrategien, Strukturierungshilfen oder Methoden wie das ‚Reziproke Lesen' zum Einsatz. Scaffolding-Methoden wie Textpuzzle, Satzbausteine, Lückentexte oder Schreibpläne führen an erfolgreiche Schreibprozesse heran.

Zur Unterstützung der sprachsensiblen Schulentwicklung wird der Austausch im Netzwerk der „Ansprechpartner*innen für Durchgängige Sprachbildung" genutzt, das von Lehrkräften im Kommunalen Integrationszentrum koordiniert wird. Letztere bieten Beratung und Schulungen zu sprachförderlichen Aspekten[8] und stellen in ihren Taskcards „Sprachsensible Schulentwicklung"[9] u. a. Methoden-Handouts zu Wortschatzarbeit, Lese-, Sprech- und Schreibförderung sowie zum wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit zur Verfügung. Auch in der Außendarstellung der Schule (Schulgebäude, Website, Elternbriefe etc.) werden mehrsprachige Angebote berücksichtigt. Darüber hinaus werden bei Bedarf über den Sprachmittlungsdienst[10] des Kommunalen Integrationszentrum Sprachmittler*innen beispielsweise für Elterngespräche hinzugezogen.

6. Didaktische Konzeption

An einer Schule mit einer diversen Schüler*innenschaft gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Differenzlinien. Das didaktische Konzept zielt darauf ab, an der Schule eine Sensibilität und Strukturen dafür auszubilden, die Heterogenität wahrzunehmen, wertzuschätzen und unterschiedliche Unterstützungen anbieten zu können, die die Kinder zum Lernen benötigen. Damit dies gelingt, wird eine differenzierte Leistungsbewertung und eine konstruktive Fehler- und Feedbackkultur an den Schulen verankert. Die Schulen machen außerunterrichtliche und unterrichtliche Angebote für alle Schüler*innen entsprechend ihrer individuellen Potenziale und achten darauf, dass Angebote für besonders leistungsstarke Schüler*innen

8 Siehe https://ki-bielefeld.de/kommunales-integrationszentrum-bielefeld/integration-durch-bildung/unterstuetzungs-und-beratungsangebote-fuer-schulen/wege-zu-einer-sprachsensiblen-schule/ (Zugriff am 8.10.2024)
9 Siehe https://www.taskcards.de/#/board/09119926-c1be-4e7d-8c3d-f1920405119a/view (Zugriff am 8.10.2024)
10 Siehe https://ki-bielefeld.de/kommunales-integrationszentrum-bielefeld/integration-als-querschnittsaufgabe/sprachmittlungsdienst/ (Zugriff am 8.10.2024)

sowie zur Unterstützung von lernschwachen Schüler*innen zur Verfügung stehen. Individuelle und lerngruppenbezogene Lernausgangsanalysen, lernprozessbegleitende Diagnostik sowie Lernstandsüberprüfungen sind Bestandteil der Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehr- und Lernprozesse.

6.1 Förderung von Interesse, Fähigkeiten, Motivation und selbständigem Arbeiten

Die didaktische Konzeption zeichnet sich durch eine subjektorientierte Lernumgebung aus. Im Mittelpunkt stehen kooperative Lernformen, die aktive Beteiligung der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen sowie eine konsequente Umsetzung gemeinsamen Lernens unter einem Primat innerer Differenzierung. Der Ansatz zielt darauf ab, individuelle Potenziale zu fördern, soziale Kompetenzen zu stärken und eine Lernkultur zu etablieren, die alle Schüler*innen entsprechend ihren Voraussetzungen in den gemeinsamen Lernprozess einbindet.

Im Rahmen dieses kooperativen Lernens lernen Schüler*innen von- und miteinander, sie arbeiten kollaborativ. Diese Form des Lernens fördert die Gemeinschaft in der Klasse und stärkt den Zusammenhalt unter den Schüler*innen.

Zum Verständnis der Schule von ganzheitlicher Bildung gehört, bei gleichzeitiger hoher Bedeutung der einzelnen Fächer, den Gruppenaspekt in den Klassenstunden zu stärken, beispielsweise durch gemeinsame Einheiten von Fachlehrkräften und Klassenlehrkräften sowie eine ergänzende gezielte Einbindung von Schulsozialarbeit. Dabei ist es wichtig, auch außerunterrichtliche Aspekte in den Blick zu nehmen und nicht nur nach Fachlogik zu handeln, um Lebensbedeutsamkeit in der Bildung zu gewährleisten. Die schulische und unterrichtliche Arbeit zielt auf eine höchstmögliche Lernfreude und ist geprägt von Wertschätzung und Ermutigung, um das Interesse, die Fähigkeiten und die Motivation der Schüler*innen aufrechtzuerhalten und zu fördern.

Schüler*innenbeteiligung

Die Arbeit der Schüler*innenvertretung und des Schüler*innenparlaments ist ebenfalls eine wichtige Säule der didaktischen Konzeptionsprozesse, um eine angemessene Partizipation von Schüler*innen an ihren Lernprozessen zu gewährleisten. Darüber hinaus dient ein Klassenrat als Instrument, das die Demokratiebildung in der Schule unterstützt, indem Schüler*innen gemeinsam und selbstbestimmt über Belange der Klasse entscheiden.

Wahlmöglichkeiten und Profilbildung

Die Schule bietet differenzierte und vielfältige fachliche Lernangebote an und unterstützt gleichzeitig den Zugang zu außerschulischen Lernmöglichkeiten, die es den Schüler*innen ermöglichen, individuelle Profilbildungen zu entwickeln. Dazu gehören verschiedene Formen der Wahldifferenzierung und Neigungskurse sowie Entfaltungsmöglichkeiten für unterschiedliche Begabungen in Bereichen wie Sprachen, Sport, MINT sowie weiterer Bereiche individueller Interessenentwicklung, einschließlich der Nutzung digitaler Medien und technologischer Entwicklungen. Die Lernzugänge, Lernprozesse und Inhalte sind motivierend gestaltet und berücksichtigen emotionale wie biographische Aspekte des Lernens als

Grundlage für kognitive Aktivierung. Es wird ein herausforderungsorientiertes, anwendungs- und erfahrungsbezogenes Lernen angestrebt, das Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt und selbständiges Arbeiten fördert.

Begabtenförderung

Individuelle Lernpläne ermöglichen es, den Unterricht auf die spezifischen Stärken der Schüler*innen abzustimmen. Erweiterte Lernangebote, wie AGs und Workshops, sowie die Teilnahme an Wettbewerben fördern die Entfaltung kreativer und akademischer Fähigkeiten. Regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte und die Einbeziehung der Eltern stärken die Unterstützung der Lernenden. Es gilt, die unterschiedlichen Begabungen der Schüler*innen zu erkennen, sei es im akademischen Bereich, in kreativen Fächern oder in sozialen Kompetenzen. Eine frühzeitige Identifikation ist entscheidend, um gezielte Fördermöglichkeiten zu schaffen und die Lernenden in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen.

6.2 Lernkultur

Gemeinsames Lernen soll in größtmöglichem Maß realisiert werden, wobei das Primat der inneren Differenzierung und die individuelle Förderung im Vordergrund stehen. Dies bedeutet, dass bei der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowohl bezogen auf die Lerngruppe als auch auf die einzelnen Lernenden die individuellen Entwicklungsstände aller Schüler*innen berücksichtigt werden. Besonders wichtig ist dabei, dass auch für die Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen angemessene Vorkehrungen (UN-BRK Art. 24 Absatz 1c) getroffen werden und individuelle Nachteilsausgleiche[11], auch für Schüler*innen ohne festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, gewährt werden. Stärken, Interessen und Potenziale aller Schüler*innen werden in den Fokus gerückt, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, in der sich alle Menschen wohlfühlen und optimal gefördert werden.

Das Konzept des gemeinsamen Lernens ist auf Langfristigkeit angelegt und fördert eine nachhaltige Entwicklung der Lernenden. Ein zentrales Element hierbei ist das forschende Lernen. Den Schüler*innen wird die Möglichkeit gegeben, eigenständig Fragen zu entwickeln und Lösungen zu erarbeiten, wodurch ihre Neugier und Kreativität anregt werden. Für eine Reflexion und Weiterentwicklung dieser Lernarrangements bietet sich eine Kooperation mit der Universität Bielefeld und der Laborschule als Versuchsschule und wissenschaftliche Einrichtung an.

Die Schule wertschätzt die sozialen Kontexte sowie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen und schafft Raum dafür, dass sie ihre spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können. Zudem wird das Lernen von anderen und das gegenseitige Lernen (Peer-to-Peer-Lernen) gefördert, indem beispielsweise Lehrkräfte von Schüler*innen und jüngere Schüler*innen von älteren lernen. Die Haltung dahinter lautet: Alle sind Lernende, und jede*r trägt zur gemeinsamen Lernkultur bei. Der soziale Zusammenhalt, die Eigenverantwortung und das Selbstbewusstsein der Lernenden wird gestärkt.

11 Siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/2-Arbeitshilfe_Sek_I.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Die Schüler*innen arbeiten in Gruppen zusammen, um gemeinsam Aufgaben zu lösen und voneinander zu lernen. In den Gruppen arbeiten sie selbstständig, sodass die Lernenden die Möglichkeit haben, in ihrem eigenen Tempo und auf ihrem individuellen Niveau zu lernen. Niveaudifferente Aufgabenstellungen sorgen dafür, dass die Schüler*innen entsprechend ihrer Fähigkeiten und in einer positiven Atmosphäre lernen.

6.3 Organisation der Lerngruppen

Die Heterogenität der Schüler*innen spiegelt sich in allen Klassen wider. Die Schüler*innen identifizieren sich mit ihrer Klassengemeinschaft, was zur sozialen Integration beiträgt. Der Bezugspunkt der Klassengemeinschaft wird außerdem bei der Realisierung von flexiblen Unterstützungssystemen berücksichtigt. Die Organisation der Lerngruppen nutzt primär Möglichkeiten der inneren Differenzierung gegenüber einer längerfristigen äußeren Differenzierung nach Leistung. Eine phasenweise Bündelung der zieldifferent beschulten Schüler*innen erfolgt vor dem Hintergrund einer übergreifenden Unterrichtsplanung und erfordert die Reflexion damit verbundener Stigmatisierungsgefahren, insbesondere auch mit Blick auf die Peer-Ebene. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lehrpläne für die einzelnen Bildungsgänge ist es erforderlich, klassen- oder jahrgangsübergreifende Lerngruppen oder Kurse zu bilden, wobei die binnendifferenzierte Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand weiterhin Vorrang erhält.

Jede Klasse wird von einem Klassenlehrer*innentandem geführt. Sie werden so zusammengestellt, dass die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte zum Kompetenztransfer genutzt werden können. Für die Schüler*innen ist es eine Chance, zwischen unterschiedlichen Lehrer*innenpersönlichkeiten als Bezugspersonen wählen zu können. Zum Klassenteam gehören auch alle weiteren Fachlehrkräfte und (sonder-)-pädagogischen Fachkräfte, die in gemeinsamer Verantwortung für alle Schüler*innen miteinander vertrauensvoll kooperieren.

6.4 Unterrichtsentwicklung, Co-Teaching

Teamteaching

Für die Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand sowie für niveaudifferenziertes und zieldifferentes Arbeiten bieten sich verschiedene Co-Teachingformen an. Unter Co-Teaching oder Teamteaching versteht man im Gemeinsamen Lernen die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Fachkräften im Unterricht, in der Regel einer allgemeinen Lehrkraft mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft oder einer Fachkraft im Multiprofessionellen Team (vgl. Johnson 2015, QUALiS NRW 2019). An den Schulen des Bildungscampus wird auch die Zusammenarbeit mit Schulassistent*innen unter Co-Teaching gefasst, wohl wissend, dass diese Zusammenarbeit vor dem Hintergrund des prekären Status dieser Mitarbeiter*innen eine besondere Herausforderung bereitet und strukturell anders aufgestellt werden muss (vgl. Absatz zur systemischen Schulassistenz weiter unten).

Co-Teaching ist eine gleichermaßen anspruchsvolle und effiziente Form des Unterrichtens in gemeinsamer Verantwortung für alle Schüler*innen, die darauf abzielt die fachlichen Kompetenzen optimal auszuschöpfen. Voraussetzung dafür sind auskömmliche personelle Ressourcen. Co-Teaching erfordert einen kontinuierlichen Austausch und unterstützt einen Paradigmenwechsel „weg von der Wahrnehmung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung als ‚deine' oder ‚meine' Schüler*innen hin zu einem Verständnis, das alle Schüler*innen

als ‚unsere' Schüler*innen definiert" (Johnson 2015). Co-Teaching verstärkt die Möglichkeiten für Schüler*innen mit- und voneinander zu lernen und trägt dazu bei, dass sich Schüler*innen gegenseitig besser kennenlernen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten respektieren sowie Freundschaften entwickeln. Lehrkräfte berichten oft über eine höhere Arbeitszufriedenheit aufgrund der Chancen sich fachliche weiterzuentwickeln und Unterstützung in pädagogischen Prozessen zu erfahren (vgl. Mastropieri et al. 2005 in Johnson 2015).

Die Verantwortlichkeit für die Lernprozesse kann im Teamteaching variieren. Gerade in der Zusammenarbeit mit Schulassistent*innen verbleibt die Hauptverantwortung bei der Lehrkraft, kooperieren Lehrkräfte regelmäßig und verlässlich miteinander, lässt sich bestenfalls eine gemeinsame und gleichberechtigte Planung und Durchführung von Unterricht realisieren, bei der aus Sicht der Schüler*innen die Grenzen zwischen den Professionen verschwimmen.

Systemische Schulassistenz

Einzelne Schüler*innen haben Anspruch auf eine Schulassistenz im Sinne eines Nachteilsausgleiches. Rechtlich handelt es sich um eine individuelle Eingliederungshilfe. Schulassistent*innen bringen in der Regel eine hohe Arbeitsmotivation mit. Rechtlich ist ihre Tätigkeit allerdings an keine pädagogische Qualifikation gebunden. Die Fokussierung auf eine*n einzelne Schüler*in führt in der Praxis häufig zu Verwerfungen, gerade ältere Schüler*innen fühlen sich unter Umständen gegängelt oder überwacht. Für Schulassistent*innen resultieren hieraus prekäre Arbeitsverhältnisse, die weder inklusions- noch kooperationsförderlich sind (vgl. Laubner et al. 2019). Darüber hinaus verhindert die Fixierung auf die Einzelfallhilfe häufig den effizienten Einsatz der Mitarbeiter*innen und trägt aktuell zu einer Kostenexplosion bei.

Auf dem Bildungscampus wird deshalb eine systemische Organisation der Schulassistenz angestrebt (vgl. Deutscher Verein 2016). In Absprache mit allen Beteiligten, nicht zuletzt den Eltern, sind Schulassistent*innen Klassen zugewiesen und unterstützen die pädagogische Arbeit insgesamt, ohne dabei die vorrangigen Belange der Schüler*innen, denen sie zugewiesen sind, zu vernachlässigen.

6.5 Kompetenzorientierung, Leistungskonzepte und individuelle Förderpläne

Die Schule verfolgt flexible Standards, die es ermöglichen, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, während sie gleichzeitig eine differenzierte Leistungsbewertung und ein formatives Assessment implementiert. Unterrichtsziele werden klar kommuniziert, und die Erfolgskriterien eindeutig benannt, um den Schüler*innen eine transparente Orientierung zu bieten.

Die Überprüfung des Lernerfolgs und die Leistungsbewertung sind integrale Bestandteile des Unterrichts und dienen dazu, den Fortschritt der Schüler*innen zu dokumentieren. Dabei ist eine positive Fehler- und Feedbackkultur verankert, die es den Schüler*innen ermöglicht, aus ihren Fehlern zu lernen und sich kontinuierlich zu verbessern.

Die Schule bietet sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Angebote an, die auf die individuellen Potenziale aller Schüler*innen abgestimmt sind. Dabei wird darauf geachtet, dass sowohl besonders leistungsstarke Schüler*innen als auch lernschwächere Schüler*innen die notwendige Unterstützung erhalten. Individuelle und lerngruppenbezogene

Lernausgangsanalysen, lernprozessbegleitende Diagnostik sowie regelmäßige Lernstandsüberprüfungen sind fester Bestandteil der Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehr- und Lernprozesse an der Schule. Dazu gehört auch, dass Informationen über den individuellen Lernstand und die Lernentwicklung in einer für die Schüler*innen verständlichen und adressat*innenengerechten Weise bereitgestellt werden.

Um die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler*innen zu berücksichtigen, werden verschiedene Überprüfungsformen eingesetzt, die eine breite Palette an Fähigkeiten und Fertigkeiten abdecken. Die Leistungserwartungen sowie die Verfahren und Kriterien für die Überprüfung und Bewertung werden transparent gemacht und mit allen Beteiligten, einschließlich Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften, kommuniziert. Ein Beispiel hierfür ist ein halbjährlicher Studientag, der als strukturierte Möglichkeit für Dialog und Austausch dient. Es werden Strukturen geschaffen, die die Kommunikation zwischen den Beteiligten unterstützen, wie etwa Runde Tische oder Schüler*in-Eltern-Lehrkraft-Gespräche.

Die Leistungsbewertung im Rahmen der zieldifferenten Förderung sowie im zielgleichen Unterricht erfolgt in einer potenzialorientierten und nicht diskriminierenden Weise, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Die Schüler*innen werden entsprechend ihrem Bildungsgang mit den Aufgabentypen, Aufgabenformaten und Aufgabenstellungen der Zentralen Prüfungen in der 10. Klasse, der zentralen Klausuren am Ende der gymnasialen Einführungsphase sowie den Prüfungen im Bereich der beruflichen Bildung vertraut gemacht. Sie erhalten kontinuierlich Unterstützung bei der Analyse und Reflexion ihrer Lernprozesse durch prozessbegleitendes und entwicklungsorientiertes Feedback, das auf ihre Lernberatung, Förderung und die Entwicklung von Lernstrategien abzielt. Um die genannten Ziele zu fördern und zu unterstützen, werden verschiedene Strukturen auf dem Bildungscampus etabliert. Dazu gehören unterstützende Angebote im Rahmen des Ganztagskonzepts, Tutorien, Peer-to-Peer-Programme und das Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ). Darüber hinaus werden gemeinsame Arbeitsgruppen und Förderangebote geschaffen, die sowohl additive als auch integrative Elemente beinhalten. Die Lernbegleitung ist in übergeordnete Lernkulturentwicklungen eingebettet. Die Förderangebote und -maßnahmen werden im Kontext kooperativer Förder- und Entwicklungsplanung beschrieben und dokumentiert. Dabei wird der Fokus auf eine stärken- und potenzialorientierte Herangehensweise gelegt, die auf die Entwicklung von Lernfreude abzielt. Die Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen soll gefördert und eine konstruktive Feedback- und Lernbegleitung gelebt werden.

Den Schüler*innen werden systematisch Möglichkeiten geboten, sich gegenseitig Feedback zu ihren Lernfortschritten, -schwierigkeiten und -prozessen zu geben. Zudem können sie ihre Selbsteinschätzungen zu ihren Lernständen mit den Einschätzungen der Lehrkräfte abgleichen. Kompetenzorientierte Beobachtungsbögen werden verwendet, um den Lernprozess der Schüler*innen zu begleiten und zu unterstützen. Durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung werden an der Schule aktiv gefördert, wobei Familiensprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressourcen betrachtet und entsprechend gewürdigt sowie genutzt werden (siehe Kapitel 2 Sprachsensible Schule sowie 5.2. Bildungssprache, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit).

Digitalisierung

In NRW wurde auf Grundlage der KMK-Strategien[12] zur Digitalisierung der Medienkompetenzrahmen NRW13 entwickelt. Dieser bildet die Grundlage für Fachkräfte, digitale und medienpädagogische Kompetenzen in der didaktischen Planung und Durchführung von Lehr- und Lerneinheiten zu berücksichtigen. Zunehmend orientieren sich auch die Kernlehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer an den Strategien der Kultusministerkonferenz. Neben der Weiterentwicklung unterrichtlicher Konzepte und der Fort- und Weiterbildung des Personals in Bezug auf medienpädagogische und digitale Kompetenzen ist es erforderlich, dass der Schulträger eine für den Einsatzzweck passende Ausstattung bereitstellt und im Rahmen seiner Zuständigkeit aktiv an der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht mitarbeitet. Der Bildungscampus wird mit IT- und EDV-Ausstattung versehen und entspricht damit den allgemeinbildenden Schulen in städtischer Trägerschaft. Dies beinhaltet die Umsetzung der Digitalstrategie 2023 – 2027[14], einschließlich einer Netzwerkinfrastruktur nach dem Bielefelder Klassenzimmerstandard, Ausstattung aller Unterrichtsräume mit Präsentationsmedien, einer 1:1-Ausstattung mit mobilen Endgeräten und einer digitalen Schulplattform für Stunden- und Vertretungsplanung.

Die digitale Ausstattung soll sicherstellen, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihren Fähigkeiten ein gleichwertiges Bildungsangebot erhalten. Dabei werden drei Zielsetzungen formuliert: Individuelle Förderung für alle Schüler*innen, Chancengleichheit durch gleiche Lernmöglichkeiten sowie Selbstständigkeit und Partizipation durch aktive Teilnahme am Unterricht.

Eine inklusive Lernplattform ermöglicht den barrierefreien Zugang zu interaktiven Lernmaterialien und die individuelle Verfolgung von Lernfortschritten. Lehrkräfte erhalten diagnostische Informationen zum Lernstand der Schüler*innen, um didaktische Maßnahmen zu steuern. Auch innovative Ansätze wie Virtual- und Augmented Reality können zur sozialen und emotionalen Entwicklung beitragen.

Für die Nutzung der Medientechnik ist ein Konzept erforderlich, das den barrierefreien Zugang zu Hard- und Software sicherstellt. Dazu gehören assistive Systeme, touch- und sprachfähige Endgeräte sowie interaktive Whiteboards, die Anpassungen ermöglichen. Die Software muss barrierefrei sein und adaptive Anwendungen bieten, die den individuellen Lernbedürfnissen gerecht werden. Die Umsetzung erfordert ein Konzept für inklusive Medientechnik. Regelmäßige Schulungen für IT-Administratoren und Lehrkräfte sind notwendig, um sowohl technische als auch didaktische Kompetenzen zu fördern.

Der Bildungscampus arbeitet auf der Basis eines fortwährend aktualisierten schulischen Medienkonzepts, das auf dem Medienkompetenzrahmen NRW sowie den Vorgaben zu digitalen Schlüsselkompetenzen in den verschiedenen Fächern basiert. Dieses Konzept wird durch weitere medienpädagogische und didaktische Ansätze ergänzt, um den Anforderungen einer zeitgemäßen Bildung gerecht zu werden, u. a. dem Ansatz der sechs „Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert" der OECD:

---

12 Kultusministerkonferenz 2016 und 2022: Strategie „Bildung in der digitalen Welt". URL: https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html (Zugriff am 18.10.2024)

13 Siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW/Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe: Medienkompetenzrahmen NRW. URL: https://medienkompetenzrahmen.nrw/medienkompetenzrahmen-nrw (Zugriff am 18.10.2024)

14 Stadt Bielefeld (2022): Digitalstrategie und Medienentwicklungsplan 2023–2027. URL: https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2022/05/Digitalstrategie-Bericht-neu-web.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

1. **Kritisches Denken:** Die Fähigkeit, Informationen zu analysieren, zu bewerten und fundierte Entscheidungen zu treffen.
2. **Kreativität:** Die Kompetenz, originelle Ideen zu entwickeln, innovative Problemlösungen zu finden und Neues zu schaffen.
3. **Kommunikation:** Effektive und angemessene Verständigung in verschiedenen Kontexten, sowohl verbal als auch nonverbal.
4. **Kollaboration:** Die Fähigkeit, in Teams effektiv zusammenzuarbeiten, Rollen zu verteilen und gemeinsam Ziele zu erreichen.
5. **Charakterbildung:** Persönliche Eigenschaften wie Ausdauer, Verantwortungsbewusstsein, Integrität und ethisches Verhalten.
6. **Kulturverständnis und globale Kompetenzen:** Die Fähigkeit, mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen respektvoll und wertschätzend zu interagieren, sowie globale Perspektiven und interkulturelle Sensibilität zu entwickeln.

Die Potenziale digitaler Medien werden im Unterricht gezielt und reflektiert in den Lehr- und Lernprozess integriert, um diese lernförderlich zu nutzen. Dies umfasst beispielsweise den Einsatz digitaler Tools zur individuellen Förderung der Schüler*innen, zur Differenzierung von Lerninhalten sowie zur Entwicklung von kreativen und kollaborativen Lernformen.

Besondere Aufmerksamkeit legt die Schule darauf, die Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen des digitalen Wandels zu unterstützen. Hierbei spielt die Vermittlung eines kritischen Umgangs mit digitalen Medien eine zentrale Rolle. Dies wird durch die Förderung von Medienkompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte ergänzt, die regelmäßig Fortbildungen absolvieren, um digitale Entwicklungen proaktiv mitzugestalten.

Die Schule erkennt in der Digitalisierung auch spezifische Herausforderungen und Chancen für eine inklusive Bildung (Diklusion[15]). Digitale Werkzeuge ermöglichen am Bildungscampus die Teilhabe für alle Schüler*innen, indem sie Barrieren abbauen und differenzierte Zugänge zu Wissen schaffen. Insbesondere der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) eröffnet zusätzliche Teilhabemöglichkeiten, beispielsweise durch adaptive Lern- und Feedbacksysteme, die individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen können.

Die technischen Voraussetzungen der Räume sind so gestaltet, dass die digitale Infrastruktur den Anforderungen einer Kultur der Digitalität entspricht. Dazu gehören eine flächendeckende Internetanbindung, digitale Tafeln sowie mobile Endgeräte für alle Schüler*innen, die flexibel in den Unterricht integriert werden können.

Ein weiterer zentraler Aspekt des schulischen Medienkonzepts ist die Verknüpfung mit der Demokratiebildung (s. Kapitel 2). Neben der proaktiven Nutzung der digitalen Plattform „aula" für Partizipationsprozesse fördert die Schule die kritische Auseinandersetzung mit der Qualität von Wissen sowie den Prozessen der Wissensproduktion. Dies umfasst mehr denn je die Hinterfragung von Informationsquellen, die Bewertung digitaler Inhalte und die Reflexion darüber, wie digitale Technologien gesellschaftliche Strukturen verändern und beeinflussen können.

15 Schulz, Lea (2023): Diklusion in der Lehrkräftebildung. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26317/pdf/Schulz_2023_Diklusion_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

6.6 Gestaltung der Eingangsphase(n) und der Übergänge

Die beiden Schulen am Bildungscampus legen großen Wert auf eine umfassende und beratende Begleitung der Schüler*innen und ihrer Erziehungsberechtigten während ihrer Übergänge. Dies umfasst den Wechsel von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, den Übergang zwischen verschiedenen Bildungsgängen und Schulstufen sowie den Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen. Zudem wird die Übergangsphase zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beruf sowie zwischen Schule und Hochschule aktiv unterstützt. Um diese Übergänge optimal zu gestalten, kooperiert die Schule eng mit aufnehmenden und abgebenden Einrichtungen, anderen Schulen und Betrieben.

Die Schüler*innen werden systematisch über ihre individuellen Laufbahnmöglichkeiten informiert und beraten. Es wird großer Wert auf die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten gelegt, um eine fundierte Entscheidungsfindung zu ermöglichen. Diese Beratungsangebote helfen den Schüler*innen, ihre Perspektiven zu verstehen und fundierte Entscheidungen für ihre schulische und berufliche Zukunft zu treffen.

Übergang von der Grundschule in die Erprobungsstufe

Die Campusschulen stellen die Besonderheiten ihres Standorts und ihrer abgestimmten Arbeitsweise gemeinsam bei Informationsveranstaltungen für Eltern von Grundschüler*innen vor. Im Rahmen der Tage der offenen Tür und der Aufnahmegespräche werden ausgiebige Gespräche mit interessierten Eltern geführt. Dabei geht es primär um die Besonderheiten der einzelnen Schulformen mit dem Fokus auf die besondere Arbeitsweise. Gemeint ist das konzeptionell und praktisch eng verzahnte Zusammenwirken der beiden Schulen und die vorgesehenen Formen der Elterneinbindung. Eine frühzeitige Kommunikation und Aushandlung gegenseitiger Erwartungen und Unterstützungsmöglichkeiten sind wichtige Voraussetzungen für die gemeinsame Begleitung der Bildungsbiographie der Kinder.

Aktuell ist es in NRW schulrechtlich vorgesehen, dass nach der sog. Erprobungsstufe (Klassen 5 und 6) an Gymnasien für zielgleich lernende Kinder nur noch der gymnasiale Bildungsgang angeboten wird. In der Erprobungsstufe des Gymnasiums am Bielefelder Bildungscampus steht daher die individuelle Förderung, Begleitung und Beobachtung der Lernentwicklung der Schüler*innen im Mittelpunkt. Insbesondere während dieser Phase wird die Lernentwicklung kontinuierlich durch Lernentwicklungsdokumentationen festgehalten, die den Lernfortschritt im Hinblick auf Stärken und Schwächen detailliert erfassen. Regelmäßige fokussierte Elterngespräche sowie Beratungen durch Klassen- und Fachlehrkräfte gehören zum diesbezüglichen Standard der Schule. Fortlaufend finden Lernentwicklungsgespräche im multiprofessionellen Team und unter Beteiligung der Lernenden statt. Diese Kommunikationspraxis hilft, frühzeitig mögliche Notwendigkeiten einer Umstrukturierung und Anpassung des Lernsettings oder individueller Lernschwerpunkte zu erkennen.

Schulformwechsel

Die einzelnen Schulen des Bildungscampus leben eine Kultur des Behaltens, d. h. in der Erprobungsstufe wird ein besonderes Augenmerk auf die Vermeidung von Abschulung gelegt. Dies geschieht durch gezielte Maßnahmen und Programme, die den Schüler*innen helfen, sich in ihrer neuen Umgebung zu orientieren und ihre Potenziale auszuschöpfen. Sollte nach der Erprobungsstufe trotz Ausschöpfung aller schulischen Mittel ein Schulformwechsel

dennoch unabwendbar sein, wird dieser Prozess eng begleitet: Mit den Schüler*innen und ihren Eltern wird gemeinsam eine Bildungswegplanung für die Zukunft erarbeitet, bei der diese umfassend zu allen Möglichkeiten informiert werden. Durch die gemeinsam gelebte Bildungscampuskultur und ohnehin enge unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit der Sekundarschule werden die Möglichkeiten des Schulformwechsels innerhalb des Bildungscampus diskutiert. Im Falle eines späteren möglichen Wechsels in die gymnasiale Oberstufe sind so auch weniger harte institutionelle Wechsel erforderlich und die Lernenden können sich auf ihre Lernentwicklung fokussieren.

Sollte sich darauf geeinigt werden, das Kind an einer anderen Schule anzumelden, findet ebenfalls eine begleitende und unterstützende Kommunikation statt. Die aufnehmende Schule erhält im Rahmen von Übergabegesprächen in Abstimmung mit Eltern und Schüler*innen umfassende Informationen zur bisherigen Lernentwicklung und -begleitung, um einen nahtlosen Übergang und eine bestmögliche individuelle Förderung sicherzustellen. Die Lehrkräfte bieten den Klassenlehrkräften der aufnehmenden Schulen im ersten Schuljahr nach dem Übergang zudem eine terminierte Austauschmöglichkeit an, bei der zusätzlich zu den ausführlichen Übergangsdokumentationen Fragen zur Lernbegleitung geklärt werden können.

7. Personal- und Organisationsentwicklung

Die Schulen begreifen sich als lernende (vgl. Fend 2006) und soziale (vgl. Rolff 2012) Organisationen. Aus diesem Selbstverständnis leitet sich ein wertschätzender kollegialer Umgang ab. Die Schulleitung nimmt ihre Leitungsfunktion, auf demokratischen Werten basierend, wahr und trifft Entscheidungen unter Beteiligung oder Anhörung der Mitbestimmungsgremien möglichst konsensual und transparent (s. Kapitel 2 und 6.1). Schulentwicklung wird als lebendiger, kreativer und gemeinsam zu verantwortender Prozess verstanden. Den schulischen Steuergruppen beider Schulen obliegt die Funktion, die Kollegien aktiv und effektiv daran zu beteiligen und dabei das Anliegen zu festigen, sich auf dem Campus als eine Einheit zu begreifen. Der kritische Diskurs wird von gegenseitiger Akzeptanz und Fehlerfreundlichkeit getragen.

Die Personalentwicklung ist darauf ausgerichtet, die Erhaltung der Gesundheit und Arbeitskraft aller Mitarbeitenden im Sinne des salutogenetischen Ansatzes Antonovskys zu fördern (vgl. Faltermaier 2023) und Überforderung zu vermeiden. Die Basis dafür bildet die Wertschätzung und das aktive Einbeziehen der individuellen Stärken und fachlichen Kompetenzen aller Kolleg*innen. Allen Kolleg*innen wird die Möglichkeit geboten, die eigene Professionalität über Fortbildungsangebote zu schulen. In Zusammenarbeit mit dem BieBUZ reflektieren die (Teil-)Kollegien regelmäßig das Selbstverständnis ihrer Arbeit, analysieren die pädagogischen Beziehungen im Lichte des gemeinsamen pädagogischen Leitbildes und lassen sich bei Konflikten beraten.

Der Index für Inklusion bietet sich als Instrument inklusiver Schulentwicklung an.

8. Multiprofessionelle und überinstitutionelle Kooperation(en)

Eine gelingende Zusammenarbeit von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und anderen professionellen Akteuren ist sowohl innerhalb jeder Einzelschule als auch zwischen den Schulen auf dem Bildungscampus eine zentrale Einflussgröße für erfolgreiche Arbeit und Wohlbefinden. Im Folgenden wird schwerpunktmäßig die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Berufsgruppen, die multiprofessionelle Kooperation, ausgeführt, da sich die Ansprüche an guten Unterricht und Förderung bei einer heterogenen Schüler*innenschaft nur mittels multiprofessioneller Kooperation bewerkstelligen lassen (vgl. Grosche et al. 2020 und Lütje-Klose/Urban 2014).

Kooperationspartner*innen innerhalb einer Schule und zwischen Schulen

An beiden Schulen sind eine Vielzahl von Professionen vertreten. Neben allgemeinen Lehrkräften und Sonderpädagog*innen arbeiten dort Fachkräfte in Multiprofessionellen Teams (i. d. R. mit sozialpädagogischer Ausbildung) oder Schulassistent*innen (Eingliederungshilfe) unterstützend im Unterricht mit. Schulsozialarbeiter*innen nehmen im inklusiven Ganztag die Belange von Schüler*innen und deren Familien aus Sicht der Jugendhilfe in den Blick. Darüber hinaus entsendet das Kommunale Integrationszentrum Sprachförderkräfte, um die Teilhabe neu zugewanderter Schüler*innen zu unterstützen.

Kooperation im kommunalen Netzwerk

Außerdem kooperieren beiden Schulen mit den Mitarbeiter*innen des Trägers des Ganztags, dem auf dem Gelände ansässigen Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ), dem Schulträger, anderen beratenden oder therapeutischen Einrichtungen wie der Regionalen Schulberatung, dem Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) in Bethel, dem Westfälischen Institut für Entwicklungsförderung (WIE, Autismusberatung) oder weiteren außerschulischen Institutionen aus dem Bereich der Kultur oder des Sports. Nicht zuletzt erfordert der qualifizierte Übergang von der Schule in den Beruf eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit, dem Jobcenter und vielen weiteren Partner*innen im etablierten Bielefelder Netzwerk im Rahmen des Programms „Kein Abschluss ohne Anschluss" (KAoA).

Der Austausch mit anderen Schulen in inklusiven Entwicklungsprozessen, auch überregional auf Landes- oder Bundesebene, ist gewünscht. Mögliche Kooperations- und Austauschpartner*innen sind vor Ort die Laborschule, das inklusive Gymnasium Nippes im Toni-Steingass-Park in Köln[16] und das überregionale Netzwerk „Blick über den Zaun"[17].

Kooperationskultur, -strukturen und -praktiken

Kooperation realisiert sich in fortwährenden Aushandlungsprozessen, in denen die anstehenden Aufgaben arbeitsteilig austariert werden. Die einzelnen Berufsgruppen bringen dabei spezifische Kompetenzen ein, priorisieren unterschiedliche Aufgaben, reklamieren ein professionelles Selbstverständnis, das aber auch innerhalb einer Berufsgruppe variiert. Grundvoraussetzungen für eine gelingende interprofessionelle Kooperation sind deshalb

16 Siehe https://www.gymnasium-steingasspark.de/ (Zugriff am 18.10.2024)
17 Siehe https://www.blickueberdenzaun.de/ (Zugriff am 18.10.2024)

Rollenklarheit und Transparenz in Bezug auf die gegenseitigen Erwartungen auf der Grundlage gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung.

Die multiprofessionelle Kooperation innerhalb jeder Einzelschule und zwischen den beiden Schulen auf dem Campus umfasst alle klassischen Handlungsfelder, vornehmlich den Unterricht, die individuelle Förderung und die Bereiche der Beratung und Organisation. Die Intensität der Zusammenarbeit ereignet sich anlassbezogen auf unterschiedlichen Stufen. Bisweilen genügt ein informeller Austausch unter Kolleg*innen, um sich gegenseitig auf den aktuellen Stand zu bringen oder Materialien wechselseitig zu nutzen, i. d. R. sind verbindliche Absprachen zur Arbeitsteilung über Teamtreffen, Fachkonferenzen oder Lernplattformen notwendig, um neue oder regelmäßig wiederkehrenden Arbeitsaufträge kompetent und effizient zu lösen. Manche Aufgaben erfordern eine sehr enge Zusammenarbeit wie bspw. die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht oder die fallorientierte Beratung (vgl. Gräsel et al. 2006).

Die Schulen des Bildungscampus betrachten Kooperation als Eckpfeiler für Bildungs- und Erziehungsprozesse. Unter Federführung der Schulleitungen, der schulischen Steuergruppen, der Lehrer*innenräte und der Schüler*innen- und Elternvertretungen tragen alle Beteiligten fortwährend Sorge für ein vertrauensvolles Schulklima, indem sie

- für alle Mitarbeiter*innen Strukturen schaffen, in denen die Zusammenarbeit wertschätzend und vertrauensvoll gedeihen kann. Hierzu zählen feste Teamzeiten im Stundenplan für Klassen- und Jahrgangsteams aber auch eine digitale Plattform für kollaboratives Arbeiten.
- ein gesondertes Kooperationskonzept entwickeln, verbindliche Teamverträge zur Rollenklärung aufstellen und nachhaltige Vereinbarungen zur Zusammenarbeit im Netzwerk mit außerschulischen Partnern*innen treffen.
- kooperative Beziehungen stärken, Vertrauen schaffen, Kooperationsprozesse unterstützen und Konflikte begleiten (durch Fortbildung und Supervision).
- die Kooperation zwischen den Mitarbeitenden beider Schulen dadurch stärken, dass Begegnungen alltäglich und verbindlich werden (gemeinsame Jahrgangslehrer*innenzimmer, gemeinsame pädagogische Konferenzen und Fortbildungen).
- die Kooperation mit Erziehungsberechtigten auf Augenhöhe und kultursensibel gestalten (vgl. Kapitel 4)
- Schüler*innen aktive Mitbestimmung über die verfassten Gremien hinaus ermöglichen (AULA-Konzept).

8.1 BieBUZ

Die Kooperation der beiden Campusschulen mit dem Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ) ist ein wesentlicher Bestandteil ihrer pädagogischen Konzepte. Das BieBUZ kann die Campusschulen bei Bedarf in der Entwicklung langfristiger Bildungsziele und Curricula, der Implementierung eines Qualitätsmanagements sowie der Förderung von Diversität und Inklusion auf dem Campus unterstützen. Im Zuge der Implementierungsphase des BieBUZ wird die Zusammenarbeit mit den Campusschulen konkretisiert und im weiteren Prozess in Kooperationsvereinbarungen dokumentiert. Diesen Prozess leitet einerseits die Frage nach den Möglichkeiten des BieBUZ, die Campusschulen im Aufbau ihres inklusiven Profils zu begleiten, andererseits die Frage, inwiefern die jeweilige Campusschule ihrerseits die Kooperationskultur des BieBUZ unterstützen kann.

Die Kooperation bezieht sich dann unter anderem auf die Schaffung einer inklusiven Personalkultur (z. B. durch Organisation von schulinternen Fortbildungsangeboten oder Workshops), auf den Aufbau inklusiver Strukturen und Kooperationen (z. B. durch modellhafte Regelungen im Leistungskonzept oder ein bedarfsorientiertes Konferenzraster) und auf die Etablierung inklusiver Praktiken (z. B. durch Ausgestaltung von Lernbüros oder Werkstätten). Die Campusschule unterstützt ihrerseits das Profil des BieBUZ u. a. durch die Bereitstellung von Hospitationsmöglichkeiten für Schüler*innen als Zwischenschritt vor ihrer Rückkehr aus einer temporären Lerngruppe in ihre Stammschule sowie Schulplätze für Schüler*innen, die notfallmäßig einen neuen/anderen Schulplatz benötigen. Auf organisatorischer Ebene ist die Bereitschaft zur unbürokratischen Unterstützung der individuellen schulischen Förderung von Schüler*innen in einer möglichen temporären Lerngruppe wünschenswert.

Ein wichtiger Aspekt im Beratungs- und Unterstützungsprozess der Campusschulen, insbesondere beim Aufbau eines inklusiven Gymnasiums, sind weite Handlungsspielräume und modellhafte Regelungen. Ziel ist es, ein staatliches Gymnasium zu etablieren, das in seinem inklusiven Profil sowohl bestehende rechtliche Vorgaben einhält als auch Schüler*innen nicht von vornherein ausschließt, die aufgrund sozioökonomischer Faktoren und individueller Bedarfslagen aus den Leistungsnormen des Gymnasiums herausfallen und somit von Abschulung bedroht sind.

8.2 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit trägt den pädagogischen Anforderungen bei Berücksichtigung der gesellschaftlichen Heterogenität Rechnung. Am Bildungscampus bildet sie einen zentralen Bestandteil und fungiert als Schnittstelle zwischen den Lernenden, ihren Familien und den Institutionen. Ebenso bildet sie eine Brücke zu weiteren Systemen und Hilfen im Sinne einer kommunalen Präventionskette. Durch ihre Arbeit verbessert die Schulsozialarbeit die Chancen auf eine gelingende Kindheit und Jugend, fördert die Teilhabe und unterstützt aktiv gestaltete Bildungsbiografien.

Am Bildungscampus wird über die Schulsozialarbeit schulübergreifend ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen in ihren Fokus rückt und die Leitziele der Bildungsregion – „Bildungsgerechtigkeit", „Ganzheitlichkeit" und „gemeinsames Handeln" – mit Leben füllt.

Die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit umfassen u. a.:

- Einzelfallhilfe durch Eltern- oder Schüler*innenberatung z. B. bei Schul- und Erziehungsschwierigkeiten, Konflikten, Krisen oder allgemeinen Lebensfragen,
- Beratung von Lehrkräften, Schulleitungen und sonstigen pädagogischem Personal bzgl. der schulischen und beruflichen Laufbahn des Kindes/Jugendlichen,
- individuelle Einzelfall- oder Kleingruppenförderung z. B. im Bereich des lebenspraktischen Agierens, des sozialen Lernens oder der Annäherung an die Berufswelt,
- Angebote im schulischen Ganztag zur Förderung und Stärkung von Sozialkompetenzen,
- Sondierung und Kooperation mit außerschulischen Hilfs- und Unterstützungseinrichtungen zur Vermittlung von Schüler*innen und/oder Eltern an weitergehende Beratungsstellen,

- Förderung und Umsetzung inklusionsrelevanter Maßnahmen durch phasenweise Hospitation zur Bedarfsermittlung sozialpädagogischer Hilfen bzw. Einschätzung des Inklusionsprozesses,
- außerschulische Kooperationen und Netzwerke stadtweit und im Quartier (beispielsweise Stadtteilkoordination, Familien- oder Jugendzentren, Kindertagesstätten, Sportvereine, Beratungsstellen).

Die Vielfalt der Lernvoraussetzungen und kulturellen Hintergründe der Schüler*innen erfordert individuelle Unterstützungsangebote. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, wird die Schulsozialarbeit als Anlaufstelle etabliert, die Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen initiiert und eng mit allen Akteur*innen, die sich um das Kindeswohl kümmern, zusammenarbeitet. Das Personal der Schulsozialarbeit wird kontinuierlich gestärkt, um diese Schlüssel- und Brückenfunktion effektiv auszufüllen und allen Schüler*innen die benötigte Unterstützung zu bieten.

9. Raum(nutzungs-)Konzept

„Die Lernumgebungen sollen variabel, möglichst einfach, intuitiv und unter Berücksichtigung unterschiedlicher sensorischer Fähigkeiten zu nutzen sein."[18]

Im Rahmen des Raumkonzepts werden Pädagogik und Raum als miteinander verzahnt gedacht. Die Raumgestaltung der Schulen auf dem Bildungscampus unterstützt das Zusammenwachsen im Rahmen informeller Begegnung sowie fachbezogener Kooperation. Unter Bezug auf den Ganzheitlichen Schulentwicklungsplan 2020 – 2030 der Stadt[19] werden für neue, zukunftsorientierte Schulen offene Lernräume empfohlen. Beispielsweise das Lerncluster oder eine offene Lernlandschaft werden hier als mögliche Gestaltungen von Lernflächen benannt[20]. Diese bieten die Möglichkeit, den Unterricht flexibel und adaptiv zu gestalten und die Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Sie fördern durch häufige Wechsel zwischen Einzel- und Gruppenphasen darüber hinaus die Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Konfliktlösungskompetenzen der Schüler*innen. Durch die Möglichkeit, verschiedene Fachbereiche auch räumlich miteinander zu verknüpfen, wird interdisziplinäres Denken und somit eine ganzheitliche Bildung unterstützt. Darüber hinaus unterstützt diese Form der Raumgestaltung unterschiedliche Lernstile sowie -bedürfnisse. Durch die Schaffung von multifunktionalen Lernbereichen, die sowohl Rückzugsmöglichkeiten als auch Gruppenarbeitsplätze bieten, wird individuelles und gemeinschaftliches Lernen ermöglicht. Die Lernlandschaften sind so gestaltet, dass alle Räumlichkeiten barrierefrei erreichbar sind und sie den Austausch zwischen den Schüler*innen fördern. Idealerweise findet das Lernen in den Lernlandschaften nach alters- bzw. jahrgangsspezifischen Gruppen auch schulformübergreifend statt. Dies gilt sowohl für lehrplanorientierte Einheiten als auch das informelle Lernen.

---

18 Aus den Empfehlungen der Montag Stiftungen (2017): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. 4. Auflage. S. 10. URL: https://www.montag-stiftungen.de/service/medien/leitlinien-fuer-leistungsfaehige-schulbauten-in-deutschland (Zugriff am 8.10.2024)

19 Siehe Stadt Bielefeld (2021): Ganzheitlicher Schulentwicklungsplan 2020 – 2030 für Bielefeld. S. 264f. URL: https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2021/04/SEP-Bericht-web.pdf (Zugriff am 8.10.2024)

20 Siehe ebd.: 264f

Zusätzlich werden moderne Technologien und adaptive Möbel integriert, um eine inklusive und anpassungsfähige Lernumgebung zu gewährleisten, die die soziale Interaktion und die Selbstständigkeit der Schüler*innen stärkt. Durch regelmäßige Feedbackrunden mit Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern (offene Schulentwicklungsgruppe) wird die Raumgestaltung kontinuierlich optimiert, um den sich wandelnden Anforderungen und Wünschen gerecht zu werden.

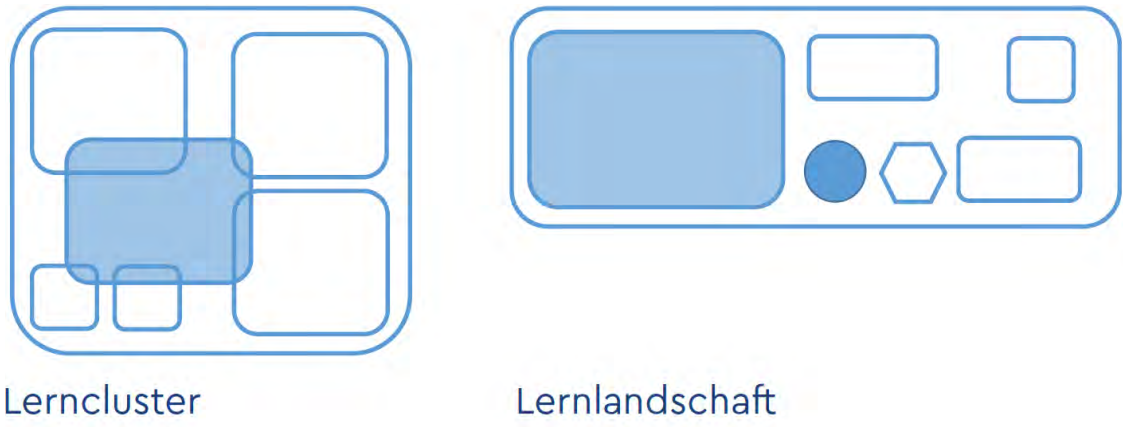


Abbildung: Beispiel eines Lernclusters und einer Lernlandschaft
Quelle: Stadt Bielefeld (2021): 264.

Unabdingbar für eine gelingende Verzahnung beider Campusschulen ist die gemeinsame Nutzung von Räumen. Darunter fallen nicht nur die obligatorischen gemeinsamen Team-, Arbeits- und Ruheräume, sondern auch die Lernräume. Denkbar ist beispielsweise ein gemeinsam gestaltetes Lerncluster von Jahrgängen (in denen sich Klassen eines Jahrgangs des Gymnasiums und der Sekundarschule ein Cluster teilen können). Dabei ist zu beachten, dass die Lerncluster eine überschaubare Größe behalten und Jahrgänge aufgeteilt und zwischen den Schulformen gemischt werden können. Die Überschaubarkeit trägt zum Gemeinschafts- und Verantwortungsgefühl innerhalb eines Clusters bei. Die Trennung der Gebäude kann zusätzlich über die Jahrgänge bzw. Stufen erfolgen (bspw. Unterstufen-, Mittelstufen und Oberstufen-Haus). Eine gemeinsame ‚Mitte' fungiert als zentraler Anlaufpunkt für Schüler*innen, Fachkräfte und die gesamte Schulgemeinschaft. Für beide Schulen bilden neben den Fachräumen die Werkstätten und die Küche einen unverzichtbaren Baustein des gemeinsamen inklusiven Lernens, da wichtige Dimensionen differenzierenden Unterrichts nur in derartigen Umgebungen stattfinden können. Weil in einem inklusiven Schulsetting viele Dinge gleichzeitig passieren, sind Sichtbeziehungen zwischen den Clusterteilen bzw. zur gemeinsamen Mitte hilfreich. Der Grad der Offenheit der Räume wird durch die pädagogische Zielsetzung bestimmt und lässt sich flexibel gestalten. Damit wird die räumliche Ausgestaltung insbesondere dem ganztägig und rhythmisiert angelegten Schulalltag gerecht. Die gemeinsame Nutzung der Räume führt neben der inhaltlichen Verzahnung zu einem finanziellen Synergieeffekt. Bei der Raumplanung sollten darüber hinaus das Thema Krisenmanagement berücksichtigt werden, um die Sicherheit und das Wohlbefinden aller Personen an Schule zu gewährleisten.

Für die unterschiedlichen Stufen der Schulen können unterschiedliche Raumkonzepte zum Tragen kommen. So können die Klassen der Sekundarstufe I in einem Cluster organisiert sein,

während die Schüler*innen der Sekundarstufe II frei in den Gebäuden zwischen Ruhezonen zum Arbeiten, Selbstlernräumen und Fachräumen wechseln. Das multiprofessionelle Team kommt in einem clusterbezogenen Teamraum zusammen. Das Außengelände ist in Bereiche für Aktivität und Erholung unterteilt. Es bietet Treffpunkte und Rückzugsmöglichkeiten mit sonnigen und schattigen Plätzen. Das Spiel- und Sportangebot fördert die motorischen Fähigkeiten der Schüler*innen und stärkt gleichzeitig den Gemeinschaftssinn.

Das hier beschriebene Raumnutzungskonzept ist grundsätzlich im Raumprogramm des „Bielefelder Modells" umsetzbar. Es bietet schulformübergreifend ausreichende Raumressourcen, um den beschriebenen Anforderungen der Inklusion, Binnendifferenzierung und Digitalisierung Rechnung zu tragen. Im Rahmen von Fach- bzw. Mehrzweckräumen sind zukunftsweisende Lehr- und Lernsettings wie Maker Space und Gaming-Bereich realisierbar. In der räumlichen Umsetzung können Synergien in der technischen Infrastruktur wie Küche/Mensa, Naturwissenschaften, Werkräume durch gemeinsame Nutzungskonzepte erzielt werden.

Explizit sind folgende Räume bzw. Raumfunktionen im Rahmen des „Bielefelder Modells" zur Umsetzung des pädagogischen Konzeptes notwendig:

- Fachräume in Bezug zum Schulprofil
- fester, ruhiger Arbeitsplatz für Schüler*innen und das Team (für Team inkl. Drucker, Scanner, etc.)
- Mitarbeitenden-/Teamzimmer (ggf. nach Stufen/Jahrgängen) statt Lehrer*innenzimmer
- Pflegebad
- Förder- und Therapieräume, z. B. Snoozleraum
- Entspannungs-/Rückzugs-/Aufenthaltsräume für Lernende und Mitarbeitende
- Hauswirtschaftsräume für beide Schulen im Rahmen der Inklusion
- Werkstatträume für beide Schulen im Rahmen der Inklusion
- Mensa (hinreichende Größe insb. für zwei Schulen) mit Frischeküche und Café
- Beratungs- und Besprechungsräume (auch für Schulsozialarbeit)
- Maker Space (z. B. digitale Ausstattung, Kamera/Video, Podcast, 3D-Druck, Textildruck, ...)
- pädagogisch gestalteter Pausenhof
- Campusgarten
- Spieleraum (analog und digital)
- Schüler*innenvertretungsraum
- Räume für Schüler*innen-Firma und andere gemeinsame Projekte
- Sporthalle (ggfs. mit Tribüne)
- Gemeinschaftsraum mit flexibler Bühne
- Forum/Aula zur multifunktionalen Nutzung
- Bibliothek, Leseräume/Leseecken für Schüler*innen
- Toiletten mit Clusterbezug zur Vermeidung von Vandalismus

Literatur- und Quellenverzeichnis

Artiles, Alfredo J./Kozleski, Elizabeth B./Dorn, Sherman/Christensen, Carol (2006): Chapter 3: Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. In: Review of Research in Education, 30(1). S. 65–108. URL: https://doi.org/10.3102/0091732X030001065 (Zugriff am 18.10.2024)

aula gGmbH. URL: https://www.aula.de (Zugriff am 17.10.2024)

Blath, Franziska/Hinz, Andreas (2016): Nachhaltige Ganztagsschulentwicklung mit dem Index für Inklusion? Ein Rückblick in zwei Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 157–171.

Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_1 (Zugriff am 18.10.2024)

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Demmer, Christine/Hopmann, Benedikt (2020): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen. In: Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 1467–1477. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108 (Zugriff am 18.10.2024)

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik DeGeDe (2024): ABC der Demokratiepädagogik. URL: https://degede.de/wp-content/uploads/2024/01/DeGeDe_ABC_2023_WEB.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Deutscher Verein (2016): Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem. URL: https://www.deutscher-verein.de/fileadmin/user_upload/dv/pdfs/Empfehlungen_Stellungnahmen/2016/dv-20-16-schulassistenz.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Faltermaier, Toni (2023): Salutogenese. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. URL: https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i104-3.0 (Zugriff am 18.10.2024)

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2). S. 205–219.

Grosche, Michael/Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66(4). S. 461–479.

Johnson, Magdalena (2015): Co-Teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle – Erfahrungen aus den USA. URL: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262/248 (Zugriff am 17.9.24)

Kultusministerkonferenz (2018): Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf (Zugriff am 17.09.2024)

Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Anika (2019): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien. Weinheim und Basel: Beltz.

Lewin, Kurt/Lippitt, Ronald/White, Ralph K. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates.In: Journal of Social Psychology, Heft 10. S. 271–301.

Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83(2) S. 112–123.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2013): Hinweise für Kooperationsvereinbarungen Sekundarschulen. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Hinweise-Kooperationsvereinbarung.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2015): Runderlass 12–63 Nr. 3. URL: https://bass.schul-welt.de/15325.htm (Zugriff am 18.10.2024)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2017): Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/2-Arbeitshilfe_Sek_I.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW/Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe: Medienkompetenzrahmen NRW. URL: https://medienkompetenzrahmen.nrw/medienkompetenzrahmen-nrw (Zugriff am 18.10.2024)

Montag Stiftungen (2017): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. 4. Auflage. URL: https://www.montag-stiftungen.de/service/medien/leitlinien-fuer-leistungsfaehige-schulbauten-in-deutschland (Zugriff am 8.10.2024)

Powell, Mary Ann/Graham, Anne/Fitzgerald, Robyn/Thomas, Nigel/White, Nadine Elizabeth (2018): Wellbeing in schools: what do students tell us? In: The Australian Educational Researcher. Volume 45 (4). S. 515–531. URL: https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z (Zugriff am 17.09.2024)

QUA-LiS NRW (2019): Unterrichtsbezogene Aufgaben im Team bearbeiten – Teamteaching. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Schulkultur/Teamteaching.pdf (Zugriff am 17.9.2024)

Rolff, Hans-Günter (2012): Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handels. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 1001–1016. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_58 (Zugriff am 18.10.2024)

Rürup, Matthias (2018): Projekt Herausforderung. Eine innovative Idee macht Schule. URL: https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/projekt-herausforderung-eine-innovative-idee-macht-schule/ (Zugriff am 8.10.2024)

Schulz, Lea (2023): Diklusion in der Lehrkräftebildung. In: Ferencik-Lehmkuhl, Daria/Huynh, Ilham/Laubmeister, Clara/Lee, Curie/Melzer, Conny/Schwank, Inge/Weck, Hannah/Ziemen, Kerstin (Hrsg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 259–271. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26317/pdf/Schulz_2023_Diklusion_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Stadt Bielefeld (2021): Ganzheitlicher Schulentwicklungsplan 2020 – 2030 für Bielefeld. URL: https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2021/04/SEP-Bericht-web.pdf (Zugriff am 8.10.2024)

Stadt Bielefeld (2022): Digitalstrategie und Medienentwicklungsplan 2023–2027. URL: https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2022/05/Digitalstrategie-Bericht-neu-web.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Stadt Bielefeld (2024): Dokumentation der Bildungskonferenz 2023: 27. https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2023/12/Dokumentation-Bildungskonferenz-2023.pdf (Zugriff am 17.9.2024)

Weinbach, Hanna (2020): Inklusion. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), Handbuch Ganztagsbildung. S. 127–139. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_11 (Zugriff am 17.9.2024)

Werning, Rolf/Urban, Michael (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagsschule. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Jahrbuch Ganztagsschule. Schwalbach im Taunus: Debus Pädagogik. S. 11 – 21.

Redaktion:

Jenni Hamkens und Kapriel Meser

Mitglieder der Arbeitsgruppe:

Prof. Dr. Ann-Kathrin Arndt, Universität Kassel

Patricia Drewes, Schulleitung Hans-Ehrenberg-Gymnasium

Jenni Hamkens, Bildungsbüro der Stadt Bielefeld

Rainer Menze, Dezernent Schulaufsicht Gymnasien

Kapriel Meser, Leitung Bildungsbüro der Stadt Bielefeld

Brigitte Mundt, Stellvertretende Leitung Kommunales Integrationszentrum Bielefeld

Manfred Palm, Universität Bielefeld

Nele Vogt, Schulamt für die Stadt Bielefeld, Koordination der Inklusion an Schulen

Dr. Elke Wenzel, Didaktische Leiterin Anne-Frank-Gesamtschule Gütersloh

Für die Unterstützung in der Entwicklung der Konzepte und Beiträge möchten wir uns bei allen weiteren Beteiligten herzlich bedanken.

Oktober 2024

Bielefelder Bildungscampus
Schwerpunkt Sekundarschule

www.bildung-in-bielefeld.de

Sekundarschule
– pädagogisches Konzept –

Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen,
um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten,
Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen,
sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.

Antoine de Saint-Exupéry

Inhalt

Vorwort **4**

1. Einleitung **4**

2. Leitziele und Haltung **5**

3. Der Bildungscampus als Lern- und Lebensraum **9**

3.1 Schulleben im gebundenen Ganztag 9

3.2 Vielfältiges Bildungsangebot, Schulklima und Wohlbefinden 12

4. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern **13**

5. Schulprofil **14**

5.1 Nachhaltigkeit, Gesundheit und Bewegung 15

5.2 Bildungssprache, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit 16

6. Didaktische Konzeption **17**

6.1 Förderung von Interesse, Fähigkeiten und Motivation und selbständigem Arbeiten 18

6.2 Lernkultur 19

6.3 Organisation der Lerngruppen 20

6.4 Unterrichtsentwicklung, Co-Teaching 20

6.5 Kompetenzorientierung, Leistungskonzepte und individuelle Förderpläne 21

6.6 Gestaltung der Eingangsphase(n) und der Übergänge 25

7. Personal- und Organisationsentwicklung **26**

8. Multiprofessionelle und überinstitutionelle Kooperation(en) **26**

8.1 BieBUZ 28

8.2 Schulsozialarbeit 29

9. Raum(nutzungs-)Konzept **30**

Literaturverzeichnis **33**

Vorwort

In einer Zeit, in der Bildungslandschaften ständig im Wandel sind, möchte die Stadt Bielefeld einen innovativen und zukunftsorientierten Bildungscampus in der Bildungsregion Bielefeld schaffen, der ein Gymnasium und eine Sekundarschule miteinander verzahnt. Beide Schulen leben Inklusion und zielen demnach darauf, den individuellen Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden und gleichzeitig ihre Potenziale bestmöglich zu fördern. Gemeinsam mit einem Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ) werden die Stärken beider Schulformen auf dem Campus miteinander verbunden.

Die Arbeitsgruppe, in der das Konzept erarbeitet wurde, setzte sich aus Fachleuten unterschiedlicher Professionen zusammen. Ein zentraler Bestandteil des Entwicklungsprozesses war die Einbeziehung der Ergebnisse eines öffentlichen Themenforums zum Bildungscampus und insbesondere der Perspektive junger Bielefelder*innen im Rahmen einer Bildungswerkstatt des Bildungsbüros[1]. Diese wertvollen Ideen, Wünsche und Anregungen helfen dabei, die Bedürfnisse von Schüler*innen besser zu verstehen und ein Gefühl der Gemeinschaft und Mitverantwortung aller am Entstehungsprozess beteiligter Akteur*innen zu schaffen.

Der Bildungscampus kann als Modell für innovative Bildungsangebote dienen, die auf Kooperation, Vielfalt und Chancengleichheit setzen. Gemeinsam wird eine zukunftsorientierte Lernumgebung gestaltet, die den Anforderungen einer sich ständig verändernden Gesellschaft gerecht wird und die Potenziale aller Schüler*innen entfaltet.

1. Einleitung

Der Bielefelder Bildungscampus besteht aus Bildungseinrichtungen, die sich durch eine möglichst große Teilhabe aller Lernenden bei gleichzeitig kontinuierlichem Abbau von Bildungsbarrieren auszeichnen. Geplant sind ein inklusives Gymnasium, eine inklusive Sekundarschule sowie das Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ), die auf einem gemeinsamen Campus angesiedelt sind. Geteilte Charakteristika der Campusschulen sind eine durchgängig gelebte und weit definierte Inklusion sowie die umfassende Partizipation aller Beteiligten (Primat der inneren Differenzierung und Individualisierung). Die schulentwicklungsbezogenen Angebote des ansässigen BieBUZ unterstützen dabei, innovative und effektive pädagogische Konzepte umzusetzen, Schulformwechsel zu vermeiden sowie erfüllende und erfolgreiche Bildungsbiographien abzusichern.

Beide Campusschulen sind als gebundene Ganztagsschulen konzipiert und arbeiten in der SEK-I eng verzahnt, vor allem durch intensive Kooperationsformen sowie ein flexibles Raumkonzept, um schulübergreifend die beste Förderung ihrer Schüler*innen zu ermöglichen. Die Oberstufe am Gymnasium wird von und für beide Schulen gemeinsam geplant und steht potenziell allen Campusschüler*innen mit entsprechenden Voraussetzungen und Wünschen offen. Kooperatives Lernen, selbstständiges Arbeiten sowie niveaudifferente Aufgabenstellungen gehören zur alltäglichen Methodik der Schulen. Die Ausrichtung auf individualisiertes Lernen erfordert entsprechend eine offene Bauweise. Die enge Verzahnung beider Schulen wird zudem baulich abgebildet, indem gleiche Jahrgänge beider Schulen eine gemeinsame

1 Siehe https://www.bildung-in-bielefeld.de/termin/5-bildungswerkstatt/ (Zugriff am 18.10.2024)

Fläche nutzen (z. B. gemeinsame Nutzung von Clustern, siehe Kapitel 9). Das Raumkonzept baut darauf auf, dass Räumlichkeiten gemeinsam genutzt und gestaltet werden. Die Campusschulen wertschätzen alle Bildungsgänge und -wege. Durch kontinuierliche Schulentwicklungsprozesse sowie Kooperationen mit externen Bildungsinstitutionen wird eine größtmögliche Auswahl an Bildungswegen und -inhalten anvisiert.

Die Grundzüge der pädagogischen Ausgestaltungen des neuen Gymnasiums und der Sekundarschule sollen so eng und kooperativ sein, dass ein Bildungscampus erkennbar wird. Dies korrespondiert mit den Empfehlungen des Landes NRW für Sekundarschulen[2] und soll hier so vertieft wie möglich erfolgen. Eine Durchlässigkeit zwischen den beiden Schulen gewährleistet, dass Wechsel von der Sekundarschule zum Gymnasium bei den entsprechenden Voraussetzungen erfolgen können und begleitet werden. Neben der Verpflichtung zur Aufnahme der Schüler*innen der Sekundarschule in die gymnasiale Oberstufe (sofern diese die Berechtigung erworben haben), soll eine Verzahnung u. a. gewährleistet werden durch:

- Abstimmung und gemeinsame Entwicklung der Schulkonzepte und der unterrichtlichen Arbeitsformen,
- gemeinsame Planung und Durchführung der außerunterrichtlichen Angebote und einen gemeinsamen Ganztag (AGs, Ausflüge, Klassenfahrten, Projektwochen etc.),
- gemeinsamer Unterricht oder Übernahme von Unterricht bzw. die Betreuung von Projekten durch Lehrkräfte der jeweils anderen Schule,
- enge Kooperation in Fragen des Fachunterrichts, z. B. durch gemeinsame Fachkonferenzen und Fortbildungen sowie wechselseitige Hospitationen,
- Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und Schulleitungen,
- Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen, z. B. Informationsveranstaltungen für Eltern und Schüler*innen, gemeinsame Tagungen der Mitwirkungsgremien,
- Gemeinsame Nutzung aller Räume, neben den Lernlandschaften/Lernclustern sowie Teamräumen auch die an inklusiven Schulen erforderlichen Räume Werkstatt und Schulküche.

Gemeinsames Lernen wird ebenfalls am Campusgymnasium in größtmöglichem Maß realisiert. Dafür bedarf es eines intensiven Austauschs auf Leitungs-, Team- und Arbeitsebene. Bei der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen werden Anforderungen aller Schüler*innen berücksichtigt, dies gilt ebenso für Unterstützungsbedarfe.

2. Leitziele und Haltung

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 hat sich Deutschland dazu verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. In der Folge hat Nordrhein-Westfalen 2014 sein Schulgesetz an die Forderungen des § 24 UN-BRK angepasst und sich dazu verpflichtet, ein inklusives Schulsystem auf allen Ebenen zu gewährleisten und dafür angemessene Vorkehrungen (§ 24 Abs. 1 und Abs. 2c) zu treffen.

2 Siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2013): Hinweise für Kooperationsvereinbarungen Sekundarschulen. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Hinweise-Kooperationsvereinbarung.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Die Schulen auf dem Bildungscampus betrachten es als ihren Auftrag, diese Verpflichtung überzeugt und nachdrücklich umzusetzen. Dabei gehen sie von einem weiten Inklusionsbegriff aus, der alle Schüler*innen in ihrer Diversität adressiert und zugleich darauf zielt, Bildungsbenachteiligung und Barrieren im Bildungsbereich zu minimieren und Teilhabe zu maximieren. Hierbei werden nicht nur Benachteiligung im Zusammenhang mit der Kategorie Behinderung berücksichtigt, sondern u. a. ein prekärer sozioökonomischer Status von Familien, Mehrsprachigkeit oder Fragen kultureller Eingebundenheit. Die Vielfalt der Schüler*innenschaft wird ausdrücklich begrüßt und Schüler*innen werden nicht auf ein Persönlichkeitsmerkmal reduziert, sondern als Individuen mit ihren Potenzialen und Unterstützungsbedarfen wahrgenommen und wertgeschätzt.

Hieraus resultiert auf dem Bildungscampus die Verpflichtung zu einem solidarischen Miteinander und einer engen Kooperation der Sekundarschule und des Gymnasiums in allen Schulentwicklungsbereichen. Sie findet ihren Ausdruck in einer gemeinsamen didaktischen Konzeption sowie einer kollaborativen Planung und Organisation des Ganztags. Darüber hinaus wird Sprachentwicklung an den Campusschulen wertgeschätzt, Mitbestimmung im Schulalltag gelebt und Schule als ein sicherer Ort für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft etabliert, was im Folgenden erläutert wird.

Sprachsensible Schule

Mit dem Konzept der sprachsensiblen Schule wird der Bedeutung von Sprache als ein wesentlicher Schlüssel zur Welt Rechnung getragen. Angesichts der sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, die Schüler*innen aus ihrem persönlichen Umfeld mitbringen, besteht ein zentraler Baustein gelungener Partizipation darin, diese sprachliche Vielfalt wahrzunehmen, wertzuschätzen und sprachliche Ressourcen individuell zu fördern. In einer sprachsensiblen Schule sind sprachliche Bildung und der Umgang mit Sprache(n) somit fester Bestandteil des schulischen Lern- und Bildungsprozesses.

Die durchgängige Sprachbildung und -förderung aller Schüler*innen bildet in allen Fächern und Jahrgangsstufen einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit. Sie umfasst ein breites Spektrum an Methoden und Maßnahmen, die in Kapitel 5.2 näher beschrieben werden. Die Lehrkräfte arbeiten im Bereich der Sprachkompetenzentwicklung zusammen. Um Schüler*innen beim Bildungsspracherwerb gezielt zu unterstützen, erstellen sie Materialpools für die verschiedenen Unterrichtsvorhaben.

Partizipation und Demokratie

Das Demokratielernen geschieht am Bielefelder Bildungscampus auf verschiedenen Ebenen. Es beschränkt sich nicht darauf, im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht Kenntnisse über Demokratie zu erwerben, sondern im gesamten Schulalltag Demokratie als Lebensform situativ und alltäglich zu lernen und in allen Fächern Kompetenzen für die Demokratie als Gesellschaftsform (soziales, zivilgesellschaftliches Lernen) aufzubauen. Letzteres geschieht zum einen durch die Gestaltung einer gleichwürdigen Beziehungsebene zwischen Schüler*innen und Lehrkräften und zum anderen durch die Gestaltung eines demokratieförderlichen Schul- und Klassenklimas. Am Bildungscampus werden demokratische Prinzipien und Mitbestimmung nicht nur gelehrt, sondern aktiv gelebt. Demokratie wird nicht nur als Unterrichtsinhalt vermittelt, sondern ist als tägliche Praxis im Schulalltag verankert. Alle Mitglieder der Schul-

gemeinschaft – Schüler*innen, pädagogische Fachkräfte und Eltern – sind in Entscheidungsprozesse eingebunden. Die Gleichwertigkeit aller Beteiligten steht im Vordergrund. Schulexterne Akteur*innen, wie z. B. Bildungspolitiker*innen, NGOs oder Fachleute für politische Bildung, können unterstützend wirken. Sie bieten Expertise und Ressourcen, um den Prozess der Demokratisierung zu fördern[3].

Teilhabe an und Mitgestaltung von Lernprozessen

Ein demokratischer Erziehungsstil (siehe z. B. Lewin 1939) basiert auf wechselseitiger Achtung, Anerkennung und Respekt zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Ebenso wichtig ist der Umgang der Schüler*innen untereinander. Darum stellen soziales Lernen und Emotions- und Konfliktregulation am Bildungscampus die Basis für ein demokratisches Klassen- und Schulklima dar. Auf dieser Basis kann Unterricht stattfinden, der in seinen Inhalten und Formen mit den Zielen des Demokratielernens übereinstimmt. Am Bildungscampus findet solch ein Unterricht in Form fachübergreifender Projekte statt, bei denen im Rahmen curricularer Erfordernisse die Themensetzung und Erstellung von (authentischen) Lernprodukten (in Lernbegleitung) nicht allein durch die Lehrkräfte, sondern durch die Mitbestimmung von Schüler*innen ausgestaltet wird.

Mitbestimmung im Schulalltag

Gemäß Deweys Idee von Demokratie als Lebensform erhalten die Schüler*innen auf dem Bildungscampus die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme und Mitgestaltung der Schule. Um diese Mitgestaltung verbindlich zu machen, werden demokratische Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Schüler*innen institutionell im Leitbild und Programm der Schule verankert und in der formalen Struktur (z. B. Stundentafel) mitgedacht. Zentral ist die Wertschätzung und das Ernstnehmen der schulischen Gremien (Schulkonferenz, Schüler*innenvertretungen in Ad-Hoc-Konferenzen, Disziplinarausschüssen u. ä.) und das proaktive Aufzeigen der Rechte, die Schüler*innen in der Organisation Schule besitzen. Es herrscht eine Grundhaltung der Gleichwertigkeit aller Schulbeteiligten. Insbesondere Lehrkräfte treten weniger als Autoritäten auf, sie begegnen den Schüler*innen auf Augenhöhe.

Neben dieser formalen Ebene, die die Schule als Gesamtsystem betrifft, treten am Bildungscampus weitere Elemente von Mitbestimmung hervor. Zu nennen ist beispielsweise das Instrument des Klassenrats, das Schüler*innen die Möglichkeit bietet, ihre Anliegen, Probleme und Wünsche zu diskutieren und gemeinsam Lösungen zu finden. Das Ziel ist es, dass sie dadurch lernen, Verantwortung zu übernehmen, respektvoll zu debattieren und Entscheidungen im Konsens zu treffen. Diese Mitbestimmungsprozesse fördern die o. g. Idee der Demokratie als Lebensform, stärken die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen und tragen zu einer partizipativen Schulkultur bei, die am Campus ausdrücklich gewünscht ist.

Zu einer partizipativen Schulkultur tragen an beiden Schulen neben den schulgesetzlich vorgesehenen schulischen Gremien offene Diskussionsformate wie Zukunftswerkstätten und eine offene Schulentwicklungsgruppe für Eltern, Schüler*innen und Lehrkräfte bei. Sie bieten Raum für unterschiedliche Meinungen, Ideen und Perspektiven und ermöglichen allen Beteiligten, aktiv an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Dies fördert den Respekt der

3 Siehe z. B. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik DeGeDe (2024): ABC der Demokratiepädagogik. URL: https://degede.de/wp-content/uploads/2024/01/DeGeDe_ABC_2023_WEB.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Beteiligten untereinander und führt zu der positiven Grunderfahrung, dass schulische und gesellschaftliche Herausforderungen im Nahraum durch gemeinsame Aushandlungsprozesse bewältigt werden können. Die bestehenden Hierarchien an Schule führen dazu, dass Mitbestimmung häufig auf bestimmte Bereiche beschränkt bleibt, was es als strukturelle Herausforderung zu bewältigen gilt und das Engagement aller Beteiligten erfordert.

Der Bielefelder Bildungscampus ermöglicht den Schüler*innen darüber hinaus eine niedrigschwellige digitale Beteiligung in Form der Plattform „aula – Schule gemeinsam gestalten"[4]. Über diese Online-Plattform, begleitet durch didaktische Unterstützung, fördert „aula" demokratische Fähigkeiten wie Diskutieren, Verhandeln, Abstimmen und Umsetzen. Wer gute, umsetzbare Vorschläge erarbeitet und Mehrheiten gewinnt, kann im Schulalltag echte Veränderungen bewirken. So erleben die Schüler*innen sehr praxisnah, dass sie mit Engagement und Verantwortung ihren Lebensraum aktiv mitgestalten können. Die Plattform „aula" verknüpft dabei digitale Mitbestimmungsprozesse mit dem analogen Schulleben.

Über den demokratisch gelebten Alltag in der Schule hinaus werden die Schüler*innen zur Beteiligung an überschulischen Gremien, Parlamenten und Foren wie dem Kinder- und Jugendrat ermutigt und es werden ihnen vielfältige Formen der digitalen und analogen Vernetzung geboten.

Wertgebundenes Leitungshandeln als Element der Demokratieförderung

Am Bildungscampus arbeitet das Schulleitungsteam kollegial. Führungsaufgaben liegen nicht bei einer einzigen Person, sondern sind in den erweiterten Schulleitungen beider Schulen stärkenorientiert verteilt, bei Abstimmungen und Beschlussfassungen gilt das Konsensprinzip, d.h. Entscheidungen werden dann gefasst, wenn es keine Einwände mit besseren Lösungsvorschlägen gibt. Den Lehrkräften beider Schulen werden auf formaler Ebene regelmäßige Teamzeiten ermöglicht, in denen Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben mit agilen Projektmanagementmethoden bearbeitet werden.

Im Sinne einer demokratieförderlichen Leitungskultur ist uns wichtig, dass Entscheidungen möglichst dort getroffen werden, wo sie anfallen. Nur im Fall rechtlicher oder schulhaushaltlicher Risiken wird die Schulleitung involviert. Diese Form des partizipativen Führens mit Verantwortungsübernahme ermöglicht es den Lehrkräften, die Schule aktiv mitzugestalten.

Der Bildungscampus bietet durch die Kombination von Sekundarschule und Gymnasium ergänzende Möglichkeiten, demokratische Strukturen in den Schulalltag zu integrieren. Gemeinsame Gremien, Projekte, Lernangebote und Räumlichkeiten können die Demokratiekompetenzen der Schüler*innen fördern und das Schulklima positiv beeinflussen, sie sorgen so für zusätzliche Synergien bei der Gestaltung einer demokratischen Schul- und Lernkultur. Trotz struktureller Herausforderungen ist es durch den gemeinsamen Einsatz schulinterner und schulexterner Akteure möglich, den Campus zu einem Ort gelebter Demokratie zu entwickeln. Der Fokus liegt auf der Integration von demokratischen Prinzipien in den Schulalltag beider Schulformen, um die Schüler*innen in den Entscheidungsprozessen zu stärken und ihre Partizipationskompetenzen zu fördern. Gemeinsame Projekte und Strukturen zwischen den Schulformen sollen Synergien schaffen und die Schul- und Lernkultur demokratisieren.

4 Siehe Plattform aula unter URL: https://www.aula.de (Zugriff am 17.10.2024)

Schule als sicherer Ort

Schule wird als ein sicherer Ort verstanden, an dem sich alle wohlfühlen und entfalten können. So kann ein Umfeld geschaffen werden, das das Lernen fördert sowie die persönliche Entwicklung und das Wohlbefinden aller Mitglieder der Schulgemeinschaft unterstützt.

Um dies zu gewährleisten, wird eine positive Schulatmosphäre gefördert, in der Wertschätzung beispielsweise durch regelmäßige Team- und Klassengespräche, in denen die Schüler*innen ihre Gedanken und Gefühle äußern können, gelebt wird. In der räumlichen Gestaltung werden Rückzugsorte und Ruhezonen innerhalb der Schule geschaffen, die den Schüler*innen die Möglichkeit bieten, sich in stressigen Situationen zurückzuziehen und zu entspannen (s. Kapitel 9). Darüber hinaus wird Wert auf die Einbindung der Schüler*innen in Entscheidungsprozesse gelegt, um ihre Meinungen und Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Das Schutzkonzept der Schule bildet die Grundlage für ein sicheres und respektvolles Miteinander. Es zielt darauf ab, die Schüler*innen vor jeglicher Form von Gewalt, Mobbing und Diskriminierung zu schützen. Dazu gehören Präventionsmaßnahmen wie regelmäßige Schulungen für das multiprofessionelle Team zu Themen wie Gewaltprävention, Mobbing und Kindeswohl sowie Workshops und Informationsveranstaltungen für Schüler*innen und Eltern. Die Einrichtung von klar definierten Anlaufstellen für Schüler*innen umfasst Vertrauenslehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und externe Fachkräfte (beispielsweise im BieBUZ, s. Kapitel 8), die in Krisensituationen zur Verfügung stehen. Gemeinsam mit Schüler*innen wird Verhaltenskodex erarbeitet und regelmäßig überprüft, der die Erwartungen an das Verhalten aller Mitglieder der Schulgemeinschaft festlegt.

Die Schule hat darüber hinaus auch die mentale Gesundheit im Blick (s. Kapitel 5.1). Dazu gehört u. a. auch eine traumasensible Haltung, die es ermöglicht, den individuellen Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden. Neben der individuellen Unterstützung von Schüler*innen ist die Sensibilisierung des multiprofessionellen Teams zentral, um ein Bewusstsein für mentale Gesundheit und die Auswirkungen von Traumata zu schaffen. Die Schule erarbeitet in Kooperation mit externen Fachstellen Unterstützungsmaßnahmen, um ein sicheres und förderliches Lernumfeld zu bieten.

Aus dem Schutzkonzept leiten sich Aspekte für die Raumgestaltung ab, beispielsweise hinsichtlich der Raumaufteilung oder der Toiletten.

3. Der Bildungscampus als Lern- und Lebensraum

3.1 Schulleben im gebundenen Ganztag

Für die Entwicklung des Bildungscampus Herforder Straße ist die Gestaltung eines ganztägigen Lern- und Lebensraums von zentraler Bedeutung. In der Ausgestaltung werden die Möglichkeitsräume der Verbindung von inklusiver Bildung und Ganztagsbildung genutzt (Werning/Urban 2014, Blath/Hinz 2016, Weinbach 2020).

Sowohl für die inklusive Bildung als auch die Ganztagsbildung sind multiprofessionelle Kooperation innerhalb der Schule sowie die Vernetzung mit außerschulischen Akteur*innen und Institutionen wesentlich (Demmer/Hopmann 2020, siehe außerdem Kapitel 8). Damit rücken Kooperation und Dialog ins Zentrum, um das Problem einer strikten Trennung von Vor- und

Nachmittag sowie eine damit verbundene Abgrenzung zwischen Institutionen wie Berufsgruppen zu vermeiden (Weinbach, 2020).

Ein gebundenes Ganztagsmodell bietet damit Vorteile v. a. für

- die Verbindung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten,
- die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und der sozialräumlichen Lebenswelt der Schüler*innen,
- das Schaffen gemeinsamer und vielfältiger Lern- und Erfahrungsräume,
- die Reduktion von Barrieren und das Eröffnen von vielfältigen Angeboten,
- das Schaffen von Verbindlichkeit und verlässlichen Strukturen für die – kontinuierlichen – Entwicklungsprozesse.

Hierbei bietet die gemeinsame, schulübergreifende Gestaltung des Ganztagsangebots des Bildungscampus Herforder Straße das Potenzial der Verzahnung der beiden Schulen, um von- und miteinander zu lernen, die Zugehörigkeit zum Bildungscampus zu stärken und ein attraktives, vielfältiges Angebot unter Öffnung zum Quartier zu entwickeln. Um dies zu gewährleisten, ist es sinnvoll, einen gemeinsamen Träger des Ganztagsangebots für den Bildungscampus zu wählen und eine gemeinsame Koordination für den Bildungscampus zu etablieren.

Gemeinsame Koordination, Strukturen und Rhythmisierung

Dieses vielseitige Angebot des Bildungscampus als Lern- und Lebensraum basiert auf der multiprofessionellen Kooperation innerhalb des Bildungscampus, insbesondere auch mit dem BieBUZ, sowie der Vernetzung mit außerschulischen Akteur*innen und Einrichtungen. Um Strukturen zu schaffen und weiterzuentwickeln, die eine Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten ermöglichen, bedarf es einer gemeinsamen Koordination. Eine Steuergruppe mit Vertreter*innen der Schulleitungen der beiden Schulen und der Leitung seitens des Trägers für das Ganztagsangebot erscheint hierfür vorteilhaft. Eine entsprechende erweiterte Konstellation der Koordination des Ganztags könnte zudem z. B. die Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie die Vernetzung mit verschiedenen externen Institutionen durch entsprechende Vertreter*innen berücksichtigen und zugleich Räume für die Mitgestaltung durch die Schüler*innen eröffnen.

Für die Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote ist eine Rhythmisierung von zentraler Bedeutung, um eine „bloße" Verlängerung des Schultages zu verhindern und ein kohärentes Angebot sowie Verlässlichkeit für die Schüler*innen, z. B. auch im Sinne von vertrauten Gruppen, Personen oder Regelungen, bezogen auf Vor- und Nachmittag zu gewährleisten. Das integrierte Konzept von Lernzeiten vermeidet die Probleme von „klassischen" Hausaufgaben z. B. in Hinblick auf ungleiche Unterstützungsmöglichkeiten im familiären Kontext.

Als Stundentafel könnte dies beispielsweise wie folgt aussehen:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
	Offener Unterrichtsbeginn von 8:00 bis 8:30 Uhr				
1 (60 Minuten)	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Klassenzeit	Unterricht
	Pause				
2	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
	Pause				
3	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
	Pause				
4	Individuelle Lernzeit	Individuelle Lernzeit	Individuelle Lernzeit	Individuelle Lernzeit	Individuelle Lernzeit
	Pause				
5	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
6	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen optional
7	Unterricht	Schwerpunkt	Unterricht	Schwerpunkt	GG
8	AGs/GG	AGs/GG	AGs/GG	AGs/GG	

GG = Gebundene Ganztagsbetreuung
Schwerpunkt = z. B. Musik, Technik, BNE, ...
AGs = z. B. Theater, Musik, NaWi, Informatik, Sport, Umweltprojekt

Beispielhafte Jahrgangsplanung:



Eine detaillierte Ausgestaltung der Stundentafel orientiert sich an den Vorgaben des Landes zur Stundenzahl der jeweiligen Stufen[5]. Für eine flexible Unterrichtsplanung und enge Verzahnung im Sinne der Schüler*innen werden die Spielräume, die sich über die Landesvorgaben bieten, vollständig genutzt. Die Stundentafel umfasst Kernfächer wie Deutsch, Mathematik und Englisch, die einen höheren Stundenanteil erhalten, sowie Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre, Kunst, Musik und Sport. Die Regelungen sehen zudem Wahlpflichtfächer vor, die den individuellen Interessen und Neigungen der Schüler*innen Rechnung tragen. So wird eine fundierte Basis für die weitere schulische Laufbahn geschaffen. Wünschenswert ist, dass der Fachunterricht am Band umgesetzt wird, sodass hier eine inhaltliche Verzahnung zwischen den Lehr- und Lerninhalten der Campusschulen stattfinden kann.

3.2 Vielfältiges Bildungsangebot, Schulklima und Wohlbefinden

Als eine aktuelle Herausforderung des Ausbaus des Ganztagsangebots wird eine verengte, schul- und leistungszentrierte Orientierung problematisiert. Stattdessen wird eine subjektbezogene, ganzheitliche und an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtete Entwicklung gefordert (vgl. Bollweg u. a. 2020). Entsprechend kommt in der Ausgestaltung eines vielseitigen Bildungsangebots der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses bezogen auf die inklusive Ganztagsgestaltung eine zentrale Rolle zu (vgl. Blath/Hinz 2016). Deshalb setzen sich die Campusschulen das übergeordnete Ziel einer inklusiven Bildung hinsichtlich der Förderung der Anwesenheit, Akzeptanz, Partizipation und Lern- und Leistungsentwicklung aller Schüler*innen (vgl. Artiles u. a. 2006). Bei der Ausgestaltung des Bildungscampus als Lern- und Lebensraum geht es somit um mehr als eine Verlängerung des Schultages (vgl. Weinbach 2020). Vielmehr geht es darum, ein vielfältiges Bildungsangebot zu schaffen, das die Persönlichkeits- und Interessenentwicklung unterstützt und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen berücksichtigt.

Für die Entwicklung des Schulklimas ist die fortlaufende und prozessartige Reflexion des schulischen Wohlbefindens bedeutsam (vgl. Hascher 2017). Empirische Ergebnisse zum Wohlbefinden aus Schüler*innenperspektiven verweisen auf die zentrale Bedeutung von Beziehungen und Mitgestaltung (Powell u. a. 2018). Entsprechend gilt es, die Mitbestimmung im Schulalltag (s. Kapitel 2 und 6.1) auch mit Blick auf den Ganztag zu berücksichtigen, z. B. in der Ausgestaltung der Räume und dem ermöglichen von Ruhe- bzw. Rückzugsräumen sowie Freiräumen im Schultag.

In der Ausgestaltung des Ganztags in Bezug auf das Schulklima und Wohlbefinden ergeben sich in Verbindung mit dem Raumnutzungskonzept (s. Kapitel 9) Anschlüsse zu Konzepten der gesunden Schule und Lehrkräftegesundheit bzw. der Gesundheit des Personals in der multiprofessionellen Ganztagsschule (s. Kapitel 5.1).

Um die Gemeinsamkeiten hervorzuheben und eine Verbindung zwischen den Schulen zu schaffen bzw. zu stärken, bietet eine gemeinsame schulübergreifende Gestaltung des ganztägigen Angebots verschiedene Ansatzpunkte, wie beispielsweise:

5 Siehe beispielsweise RdErl. des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW 12–63 Nr. 3. URL: https://bass.schul-welt.de/15325.htm (Zugriff am 18.10.2024) oder Stundenübersicht für die Sekundarstufe I am Gymnasium mit G9. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Stundentafel_0.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

- Etablierung einer gemeinsamen Schüler*innenfirma unter Berücksichtigung fächerübergreifender, zieldifferenter Angebote und der Gestaltung der nachschulischen Übergänge,
- integriertes Konzept von Lernzeiten (s. Kapitel 3.1),
- projektorientiere Lernformen, z. B. Projektwochen oder -tage oder längerfristige Zeiträume für projektorientierte Formate,
- Angebote zur Gesundheitsförderung unter Berücksichtigung von mental health,
- Angebot in den Bereichen Bewegung und Sport unter Berücksichtigung psychomotorischer Förderung sowie unter dem Einbezug von Vereinen,
- Angebote der Medienbildung und zu future (digital) skills (s. Kapitel 6.5),
- Angebote im Bereich Naturwissenschaften und Technik (z. B. zum Experimentieren) unter Einbezug von Wettbewerben,
- außerschulische Angebote wie z. B. außerschulische Lernorte oder eigenverantwortliche Projekte der Schüler*innen wie beispielsweise „Projekt Herausforderungen"[6].

4. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern

> *„Studien und Erfahrungen belegen, dass sich eine gute, offene und vorurteilsfreie Zusammenarbeit von Lehrkräften, außerschulischen Partnern und Eltern positiv auf die Haltung und das Engagement der Beteiligten auswirkt. Auch im Sinne der Herstellung größerer Bildungsgerechtigkeit kommt einer engen Kooperation aller Beteiligten, insbesondere auch mit Eltern aus bildungsbenachteiligten Familien, eine zentrale Bedeutung zu. Darüber hinaus wirkt sich gelebte Demokratie in der Schule vorbildlich auf die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen aus." (KMK 2018: 9)*

Die Schulen auf dem Bildungscampus begrüßen Elternmitwirkung ausdrücklich und verpflichten sich, mit Eltern und Erziehungsberechtigten wertschätzend und auf Augenhöhe im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. KMK 2018) zu kommunizieren und dabei die Schüler*innen angemessen zu beteiligen. Diese Haltung findet ihre Ausprägung in regelmäßigen Beratungstagen, aber auch in einer vertrauensvollen Kooperation bei Krisen oder Konflikten ggf. unter Einbezug der Schulsozialarbeit oder anderen Institutionen. Von besonderer Bedeutung ist Sensibilität im Umgang mit zugewanderten Personen oder Familien. Um sprachliche Barrieren abzubauen und Schüler*innen nicht in eine prekäre Rolle als Übersetzer*in in eigener Sache geraten zu lassen, können Sprachmittler*innen über das Kommunale Integrationszentrum angefordert werden.

Bei der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten gilt es, die Vielfalt als Chance zur Integration zu begreifen. Im Rahmen von Projektwochen oder Schulfesten kann diese Vielfalt ihren Ausdruck durch die aktive Beteiligung von Eltern finden. Es wird Raum für die Kommunikation mit den Eltern vorgesehen, um Angebote von Eltern für Eltern umzusetzen und vorhandene Kompetenzen einzubinden. Beispiele für eine langfristige Einbindung von

6 Siehe Rürup, Matthias (2018): Projekt Herausforderung. Eine innovative Idee macht Schule. URL: https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/projekt-herausforderung-eine-innovative-idee-macht-schule/ (Zugriff am 8.10.2024)

Eltern und die Etablierung kommunikativer Strukturen sind Elternpatenschaften oder die Begrüßung der neuen Eltern (und Schüler*innen) durch ältere Schüler*innen.

Die unterschiedlichen Formen von Beteiligung nach Joyce Epstein (2019) werden an der Schule gelebt: Beteiligung im Kontext von Erziehung findet statt, wenn Familienpraktiken und die häusliche Umgebung Kinder in ihrer Rolle als Schüler*innen unterstützen und Schulen die Familien ihrer Kinder verstehen. Pädagogische Fachkräfte, Schüler*innen und Familien entwickeln effektive Formen der Kommunikation zwischen Schule und dem Zuhause.

Informationen und Ideen für das Lernen Zuhause werden bereitgestellt, um Familien zu informieren, wie sie ihre Kinder unterstützen können. In Entscheidungen werden sowohl die Schüler*innen selbst als auch ihre Eltern einbezogen. Elternvertreter*innen und entsprechende Gremien unterstützen dabei. Darüber hinaus werden Schulprogramme, bildungsförderliche Praktiken im Umfeld der Schüler*innen sowie das Lernen und die Entwicklung dieser über ehrenamtliche Hilfen der Eltern unterstützt und die Familien als Bildungspartner in den Bildungsprozess integriert.

5. Schulprofil

Die Schule zeichnet sich durch unterschiedliche Elemente aus, die darauf abzielen, eine Lernumgebung für alle Schüler*innen unabhängig von ihren individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten oder Hintergründen zu schaffen. Die Individuelle Förderung der Schüler*innen geschieht durch entsprechende Methoden innerhalb des Fachunterrichts sowie in fachlichen Schwerpunkten, die an die Stärken und Interessen der Schüler*innen anknüpfen. Grundlage des Schulprofils ist daher das situations- und projektorientierte Lernen und das Lernen in Zusammenhängen, indem praxisnahe und interdisziplinäre Projekte, Kooperationen mit lokalen Akteur*innen und Exkursionen umgesetzt werden. Dabei wird von den Fragen und Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgegangen. Die Schule, das Zusammenleben in der Schule und ihre Umgebung werden als Umfeld zum Lernen genutzt. In der Schwerpunktsetzung der Schule sind unterschiedliche Profile denkbar. Neben den übergeordneten Werten zu Nachhaltigkeit/BNE und Beteiligung sind mögliche Schulprofile Naturwissenschaften/MINT, Kunst/Kultur, Sprachen oder Sport. Je nach Voraussetzung und Interessen der Schüler*innen werden die Profile im projektbezogenen Lernen realisiert. Schüler*innen können sich beispielsweise in den Bereichen Musik, Darstellendes Spiel, Tanz, aber auch in handwerklichen Bereichen (z. B. Holzwerkstatt), in fremdsprachlichen Angeboten und im Bereich IT (z. B. Programmierwerkstatt) entwickeln. Hierfür kommen Expert*innen (also z. B. Künstler*innen, Handwerker*innen, IT-Fachleute) in die Schule, die gemeinsam mit den Lehrkräften ihr Wissen an die Schüler*innen weitergeben.

5.1 Nachhaltigkeit, Gesundheit und Bewegung

Nachhaltigkeit, Gesundheit und Bewegung sind eng miteinander verknüpft, um eine ganzheitliche Entwicklung der Schüler*innen zu fördern. Nachhaltigkeit ist ein grundlegendes Prinzip, das durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den Schulalltag integriert wird. Das Konzept BNE zielt auf die Berücksichtigung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Aspekte ab, um eine langfristige und ausgewogene Entwicklung der Gesellschaft für alle zu gewährleisten (vgl. Deutscher Städtetag 2023: 4). BNE ermöglicht es den Schüler*innen, ein Bewusstsein für ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge zu entwickeln. Durch Projekte, Exkursionen und interaktive Lernformate werden die Schüler*innen dazu angeregt, nachhaltige Praktiken zu erlernen und anzuwenden. Dies umfasst beispielsweise den Umgang mit Ressourcen, die Bedeutung von Recycling und die Förderung erneuerbarer Energien. Zudem werden die Schüler*innen ermutigt, eigene Ideen zum Schutz der Umwelt in der Schule und im Alltag zu entwickeln und umzusetzen. Neben der Vermittlung von Wissen über Umwelt- und Klimafragen umfasst BNE im Rahmen der globalen Nachhaltigkeitsziele auch die Förderung des Bewusstseins für soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte. So werden Themen wie Gleichstellung, kritisches Denken in Bezug auf Konsum und seine wirtschaftlichen Folgen, das Verständnis für globale Zusammenhänge sowie die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen behandelt.

Die Schule strebt an, eine „Gesunde Schule" zu sein, in der das körperliche, geistige und soziale Wohlbefinden aller im Mittelpunkt steht. Bewegung ist ein essenzieller Bestandteil eines gesunden Lebensstils und wird in der Schule aktiv gefördert. Die Campusschulen bieten ein breites Spektrum an sportlichen Aktivitäten, die sowohl im regulären Sportunterricht als auch in AGs, Wettbewerben und im Rahmen des gemeinsamen Ganztags stattfinden. Körperliche Bewegung wird nicht nur durch den Sportunterricht integriert, sondern darüber hinaus durch aktive bzw. bewegte Pausen sowie kreative Lernmethoden, die Schüler*innen dabei unterstützen, sich zu bewegen und gleichzeitig zu lernen. Für die Gestaltung von Sport- und Bewegungsangeboten müssen die Möglichkeiten von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen mitgedacht werden.

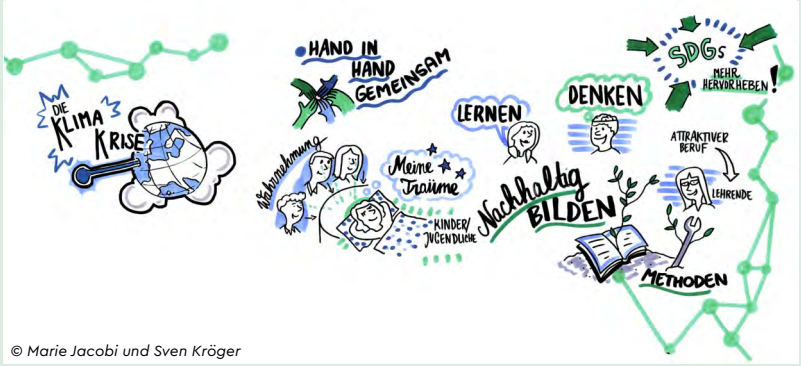
Darüber hinaus bietet die Schule einen Rahmen zum Lernen über Ernährung. Die Umsetzung der „Gesunden Schule" wird u. a. durch ein ausgewogenes Angebot an gesunder Ernährung in der Schulmensa, regelmäßige Gesundheitsworkshops für Lernende und Fachkräfte und die Einbindung von Fachkräften aus dem Gesundheitsbereich erreicht. Zudem wird die psychische Gesundheit der Lernenden und Fachkräfte durch Programme zur Stressbewältigung und Resilienzstärkung unterstützt, die dabei helfen, mit den Herausforderungen des Schulalltags umzugehen.

Durch die Kombination von Nachhaltigkeit, Gesundheit und Bewegung wird eine Lernumgebung geschaffen, die die körperliche Fitness und das Wohlbefinden der Schüler*innen fördert sowie ihre sozialen Kompetenzen und ihr Verantwortungsbewusstsein stärkt. Die Umsetzung dieser Themen wird an den konkreten Interessen und Bedürfnissen von Fachkräften und Lernenden orientiert, die in einem laufenden Prozess stetig neu ausgehandelt werden können.

In der Bildungskonferenz 2023 wurden darüber hinaus unter Beteiligung von jungen Menschen einige Beispiele erarbeitet, von denen gewünscht ist, dass sie an den Campusschulen umgesetzt werden:

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

- Whole School Approach (Ganzheitlicher Ansatz in Schule): Schule-Klima Anpassung → Institution dem Klimawandel anpassen
  - mehr Flexibilität der Schulen im Bemühen, Schule nachhaltig zu denken (z. B. Beschaffungen nachhaltiger organisieren/denken/ausschreiben)
  - Schulneu- und -ausbau nachhaltig denken
- Beteiligungsformate an Schulen/öffentliche Institutionen: institutionelle Förderung, um Schulen und außerschulische Lernorte und BNE-Akteur*innen in ihrer Kooperation (langfristig) zu stärken → u. a. Umweltaktionen stärker fördern (z. B. City Clean-Up Day in Bielefeld, Tage an denen der ÖPNV kostenlos genutzt werden kann, (E-)Bike-Ausleihe ausbauen/subventionieren)
- BNE als Unterrichtsfach einführen und in allen Unterrichtsfächern der Schule mitdenken
  - Fortbildungen für Fachkräfte sowie für Schüler*innen (AG-Formate, Schulgärten)
  - projektnahe BNE-Bildung in Schule
- allgemeine Bürger*innenaufklärung über den Bereich BNE (Sensibilisierung der Thematik) → besonders: globale Perspektive im Bereich BNE stärken (globales Lernen)
- Bürger*innenrat für BNE in Bielefeld mit Beteiligung von Kindern & Jugendlichen (Informationen über Bielefeld BNE-Netzwerk) inkl. Kooperationen mit anderen Städten im In- und Ausland (Modell BNE-Partnerstädte)



© Marie Jacobi und Sven Kröger

Quelle[7]

Unter den Aspekt der Nachhaltigkeit fällt darüber hinaus das Themenfeld der partizipativen und zusammenhaltsförderlichen Ansätze, die in Kapitel 2.2 ausführlich beschrieben werden. Die Bereitschaft zur Mitgestaltung aller an Schule Beteiligten setzt sich zusammen aus persönlichen Erfahrungen der Gestaltungsmacht (Selbstwirksamkeit) und aus der Sensibilität für Interessenslagen, die über die eigene Lebenswelt hinausgehen (Empathie). Die Sensibilisierung für Mitgestaltungsmöglichkeiten ist Aufgabe von Demokratiebildung, die im Konzept der Schulen einen festen Platz hat. Weiter zu entwickelnde wichtige Aspekte im Bereich BNE sind die Integration von Digitalisierung und neuen Technologien in den Prozess, die Förderung vielfaltsbezogener Kompetenzen sowie die Stärkung partizipativer und handlungsorientierter Lernansätze.

5.2 Bildungssprache, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit

Das pädagogische Konzept der sprachsensiblen Schule umfasst zwei Aspekte: Zum einen wird Mehrsprachigkeit als Potenzial anerkannt, sichtbar gemacht und in den Unterricht einbezogen. Zum anderen gehören der Erwerb und Ausbau bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen zu den Querschnittsthemen jedes Unterrichtfaches. Sprache wird somit in ihrer doppelten Bedeutung als Lerngegenstand und Mittel zur Aneignung fachlicher Inhalte wahrgenommen.

7 Siehe Stadt Bielefeld (2024): Dokumentation der Bildungskonferenz 2023: 27. https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2023/12/Dokumentation-Bildungskonferenz-2023.pdf (Zugriff am 17.9.2024)

Zu einem wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit gehört, dass mehrsprachig aufwachsende Schüler*innen die Möglichkeit haben, ihre familiensprachlichen Kompetenzen im herkunftssprachlichen Unterricht zu festigen. Darüber hinaus betrifft das Thema Mehrsprachigkeit aber auch die Schulgemeinschaft als Ganzes: So wird im Fachunterricht ein besonderes Augenmerk darauf verwendet, das Interesse aller Schüler*innen an sprachlicher Vielfalt zu fördern und Familiensprachen als Potenzial konkret in den Unterricht einzubeziehen – beispielsweise durch Sprachvergleiche oder mehrsprachige Lese- oder Textproduktionsphasen.

Um eine durchgängige Sprachbildung in der Schule umzusetzen, wird der Übergang von der Alltags- zur Bildungs- und Fachsprache in allen Fächern bewusst gefördert. Das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts bedeutet zunächst einmal, sich den im jeweiligen Fach erforderlichen Wortschatz und typische sprachliche Strukturen bewusst zu machen und diese dann gezielt zu vermitteln und zu trainieren. Darüber hinaus werden abgestufte Hilfen gezielt eingesetzt, um Schüler*innen an den Umgang mit gängigen Textsorten und die eigene Produktion der erforderlichen Aufsatzformate heranzuführen. So kommen beim Umgang mit Texten beispielsweise Lesestrategien, Strukturierungshilfen oder Methoden wie das „Reziproke Lesen" zum Einsatz. Scaffolding-Methoden wie Textpuzzle, Satzbausteine, Lückentexte oder Schreibpläne führen an erfolgreiche Schreibprozesse heran.

Zur Unterstützung der sprachsensiblen Schulentwicklung wird der Austausch im Netzwerk der „Ansprechpartner*innen für Durchgängige Sprachbildung" genutzt, das von Lehrkräften im Kommunalen Integrationszentrum koordiniert wird. Letztere bieten Beratung und Schulungen zu sprachförderlichen Aspekten[8] und stellen in ihren Taskcards „Sprachsensible Schulentwicklung"[9] u. a. Methoden-Handouts zu Wortschatzarbeit, Lese-, Sprech- und Schreibförderung sowie zum wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit zur Verfügung. Auch in der Außendarstellung der Schule (Schulgebäude, Website, Elternbriefe etc.) werden mehrsprachige Angebote berücksichtigt. Darüber hinaus werden bei Bedarf über den Sprachmittlungsdienst[10] des Kommunalen Integrationszentrum Sprachmittler*innen beispielsweise für Elterngespräche hinzugezogen.

6. Didaktische Konzeption

An einer Schule mit einer diversen Schüler*innenschaft gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Differenzlinien. Das didaktische Konzept zielt darauf ab, an der Schule eine Sensibilität und Strukturen dafür auszubilden, die Heterogenität wahrzunehmen, wertzuschätzen und unterschiedliche Unterstützungen anbieten zu können, die die Kinder zum Lernen benötigen. Damit dies gelingt, wird eine differenzierte Leistungsbewertung und eine konstruktive Fehler- und Feedbackkultur an den Schulen verankert. Die Schulen machen außerunterrichtliche und unterrichtliche Angebote für alle Schüler*innen entsprechend ihrer individuellen Potenziale und achten darauf, dass Angebote für besonders leistungsstarke Schüler*innen sowie zur Unterstützung von lernschwachen Schüler*innen zur Verfügung stehen. Individuelle und

8 Siehe https://ki-bielefeld.de/kommunales-integrationszentrum-bielefeld/integration-durch-bildung/unterstuetzungs-und-beratungsangebote-fuer-schulen/wege-zu-einer-sprachsensiblen-schule/ (Zugriff am 8.10.2024)
9 Siehe https://www.taskcards.de/#/board/09119926-c1be-4e7d-8c3d-f1920405119a/view (Zugriff am 8.10.2024)
10 Siehe https://ki-bielefeld.de/kommunales-integrationszentrum-bielefeld/integration-als-querschnittsaufgabe/sprachmittlungsdienst/ (Zugriff am 8.10.2024)

lerngruppenbezogene Lernausgangsanalysen, lernprozessbegleitende Diagnostik sowie Lernstandsüberprüfungen sind Bestandteil der Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehr- und Lernprozesse.

6.1 Förderung von Interesse, Fähigkeiten und Motivation und selbständigem Arbeiten

Die didaktische Konzeption zeichnet sich durch eine subjektorientierte Lernumgebung aus. Im Mittelpunkt stehen kooperative Lernformen, die aktive Beteiligung der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen sowie eine konsequente Umsetzung gemeinsamen Lernens unter einem Primat innerer Differenzierung. Der Ansatz zielt darauf ab, individuelle Potenziale zu fördern, soziale Kompetenzen zu stärken und eine Lernkultur zu etablieren, die alle Schüler*innen entsprechend ihren Voraussetzungen in den gemeinsamen Lernprozess einbindet.

Im Rahmen dieses kooperativen Lernens lernen Schüler*innen von- und miteinander, sie arbeiten kollaborativ. Diese Form des Lernens fördert die Gemeinschaft in der Klasse und stärkt den Zusammenhalt unter den Schüler*innen.

Zum Verständnis der Schule von ganzheitlicher Bildung gehört, bei gleichzeitiger hoher Bedeutung der einzelnen Fächer, den Gruppenaspekt in den Klassenstunden zu stärken, beispielsweise durch gemeinsame Einheiten von Fachlehrkräften und Klassenlehrkräften sowie eine ergänzende gezielte Einbindung von Schulsozialarbeit. Dabei ist es wichtig, auch außerunterrichtliche Aspekte in den Blick zu nehmen und nicht nur nach Fachlogik zu handeln, um Lebensbedeutsamkeit in der Bildung zu gewährleisten. Die schulische und unterrichtliche Arbeit zielt auf eine höchstmögliche Lernfreude und ist geprägt von Wertschätzung und Ermutigung, um das Interesse, die Fähigkeiten und die Motivation der Schüler*innen aufrechtzuerhalten und zu fördern.

Schüler*innenbeteiligung

Die Arbeit der Schüler*innenvertretung und des Schüler*innenparlaments ist ebenfalls eine wichtige Säule der didaktischen Konzeptionsprozesse, um eine angemessene Partizipation von Schüler*innen an ihren Lernprozessen zu gewährleisten. Darüber hinaus dient ein Klassenrat als Instrument, das die Demokratiebildung in der Schule unterstützt, indem Schüler*innen gemeinsam und selbstbestimmt über Belange der Klasse entscheiden.

Wahlmöglichkeiten und Profilbildung

Die Schule bietet differenzierte und vielfältige fachliche Lernangebote an und unterstützt gleichzeitig den Zugang zu außerschulischen Lernmöglichkeiten, die es den Schüler*innen ermöglichen, individuelle Profilbildungen zu entwickeln. Dazu gehören verschiedene Formen der Wahldifferenzierung und Neigungskurse sowie Entfaltungsmöglichkeiten für unterschiedliche Begabungen in Bereichen wie Sprachen, Sport, MINT sowie weiterer Bereiche individueller Interessenentwicklung, einschließlich der Nutzung digitaler Medien und technologischer Entwicklungen. Die Lernzugänge, Lernprozesse und Inhalte sind motivierend gestaltet und berücksichtigen emotionale wie biographische Aspekte des Lernens als Grundlage für kognitive Aktivierung. Es wird ein herausforderungsorientiertes, anwendungs- und

erfahrungsbezogenes Lernen angestrebt, das Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt und selbständiges Arbeiten fördert.

Förderung von Talenten und Stärken

Jedes Kind hat unterschiedliche Talente und Neigungen. Erweiterte Lernangebote, wie AGs und Workshops, sowie die Teilnahme an Wettbewerben fördern die Entfaltung kreativer und akademischer Fähigkeiten. Regelmäßige Fortbildungen für Lehrkräfte und die Einbeziehung der Eltern stärken die Unterstützung der Lernenden. Es gilt, die unterschiedlichen Begabungen der Schüler*innen zu erkennen, sei es im akademischen Bereich, in kreativen Fächern oder in sozialen Kompetenzen. Eine frühzeitige Identifikation ist entscheidend, um gezielte Fördermöglichkeiten zu schaffen und die Lernenden in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen.

6.2 Lernkultur

Gemeinsames Lernen soll in größtmöglichem Maß realisiert werden, wobei das Primat der inneren Differenzierung und die individuelle Förderung im Vordergrund stehen. Dies bedeutet, dass bei der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowohl bezogen auf die Lerngruppe als auch auf die einzelnen Lernenden die individuellen Entwicklungsstände aller Schüler*innen berücksichtigt werden. Besonders wichtig ist dabei, dass auch für die Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen angemessene Vorkehrungen (UN-BRK Art. 24 Absatz 1c) getroffen werden und individuelle Nachteilsausgleiche[11], auch für Schüler*innen ohne festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, gewährt werden. Stärken, Interessen und Potenziale aller Schüler*innen werden in den Fokus gerückt, um eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, in der sich alle Menschen wohlfühlen und optimal gefördert werden.

Das Konzept des gemeinsamen Lernens ist auf Langfristigkeit angelegt und fördert eine nachhaltige Entwicklung der Lernenden. Ein zentrales Element hierbei ist das forschende Lernen. Den Schüler*innen wird die Möglichkeit gegeben, eigenständig Fragen zu entwickeln und Lösungen zu erarbeiten, wodurch ihre Neugier und Kreativität anregt werden. Für eine Reflexion und Weiterentwicklung dieser Lernarrangements bietet sich eine Kooperation mit der Universität Bielefeld und der Laborschule als Versuchsschule und wissenschaftliche Einrichtung an.

Die Schule wertschätzt die sozialen Kontexte sowie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen und schafft Raum dafür, dass sie ihre spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können. Zudem wird das Lernen von anderen und das gegenseitige Lernen (Peer-to-Peer-Lernen) gefördert, indem beispielsweise Lehrkräfte von Schüler*innen und jüngere Schüler*innen von älteren lernen. Die Haltung dahinter lautet: Alle sind Lernende, und jede*r trägt zur gemeinsamen Lernkultur bei. Der soziale Zusammenhalt, die Eigenverantwortung und das Selbstbewusstsein der Lernenden wird gestärkt.

---

11 Siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/2-Arbeitshilfe_Sek_I.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Die Schüler*innen arbeiten in Gruppen zusammen, um gemeinsam Aufgaben zu lösen und voneinander zu lernen. In den Gruppen arbeiten sie selbstständig, sodass die Lernenden die Möglichkeit haben, in ihrem eigenen Tempo und auf ihrem individuellen Niveau zu lernen. Niveaudifferente Aufgabenstellungen sorgen dafür, dass die Schüler*innen entsprechend ihrer Fähigkeiten und in einer positiven Atmosphäre lernen.

6.3 Organisation der Lerngruppen

Die Heterogenität der Schüler*innen spiegelt sich in allen Klassen wider. Die Schüler*innen identifizieren sich mit ihrer Klassengemeinschaft, was zur sozialen Integration beiträgt. Der Bezugspunkt der Klassengemeinschaft wird außerdem bei der Realisierung von flexiblen Unterstützungssystemen berücksichtigt. Die Organisation der Lerngruppen nutzt primär Möglichkeiten der inneren Differenzierung gegenüber einer längerfristigen äußeren Differenzierung nach Leistung. Eine phasenweise Bündelung der zieldifferent beschulten Schüler*innen erfolgt vor dem Hintergrund einer übergreifenden Unterrichtsplanung und erfordert die Reflexion damit verbundener Stigmatisierungsgefahren, insbesondere auch mit Blick auf die Peer-Ebene. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lehrpläne für die einzelnen Bildungsgänge ist es erforderlich, klassen- oder jahrgangsübergreifende Lerngruppen oder Kurse zu bilden, wobei die binnendifferenzierte Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand weiterhin Vorrang erhält.

Jede Klasse wird von einem Klassenlehrer*innentandem geführt. Sie werden so zusammengestellt, dass die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte zum Kompetenztransfer genutzt werden können. Für die Schüler*innen ist es eine Chance, zwischen unterschiedlichen Lehrer*innenpersönlichkeiten als Bezugspersonen wählen zu können. Zum Klassenteam gehören auch alle weiteren Fachlehrkräfte und (sonder-)-pädagogischen Fachkräfte, die in gemeinsamer Verantwortung für alle Schüler*innen miteinander vertrauensvoll kooperieren.

6.4 Unterrichtsentwicklung, Co-Teaching

Teamteaching

Für die Arbeit am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand sowie für niveaudifferenziertes und zieldifferentes Arbeiten bieten sich verschiedene Co-Teachingformen an. Unter Co-Teaching oder Teamteaching versteht man im Gemeinsamen Lernen die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Fachkräften im Unterricht, in der Regel einer allgemeinen Lehrkraft mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft oder einer Fachkraft im Multiprofessionellen Team (vgl. Johnson 2015, QUALiS NRW 2019). An den Schulen des Bildungscampus wird auch die Zusammenarbeit mit Schulassistent*innen unter Co-Teaching gefasst, wohl wissend, dass diese Zusammenarbeit vor dem Hintergrund des prekären Status dieser Mitarbeiter*innen eine besondere Herausforderung bereitet und strukturell anders aufgestellt werden muss (vgl. Absatz zur systemischen Schulassistenz weiter unten).

Co-Teaching ist eine gleichermaßen anspruchsvolle und effiziente Form des Unterrichtens in gemeinsamer Verantwortung für alle Schüler*innen, die darauf abzielt die fachlichen Kompetenzen optimal auszuschöpfen. Voraussetzung dafür sind auskömmliche personelle Ressourcen. Co-Teaching erfordert einen kontinuierlichen Austausch und unterstützt einen Paradigmenwechsel „weg von der Wahrnehmung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung als ´deine´ oder ´meine´ Schüler*innen hin zu einem Verständnis, das alle Schüler*innen

als „unsere" Schüler*innen definiert" (Johnson 2015). Co-Teaching verstärkt die Möglichkeiten für Schüler*innen mit- und voneinander zu lernen und trägt dazu bei, dass sich Schüler*innen gegenseitig besser kennenlernen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten respektieren sowie Freundschaften entwickeln. Lehrkräfte berichten oft über eine höhere Arbeitszufriedenheit aufgrund der Chancen sich fachliche weiterzuentwickeln und Unterstützung in pädagogischen Prozessen zu erfahren (vgl. Mastropieri et al. 2005 in Johnson 2015).

Die Verantwortlichkeit für die Lernprozesse kann im Teamteaching variieren. Gerade in der Zusammenarbeit mit Schulassistent*innen verbleibt die Hauptverantwortung bei der Lehrkraft, kooperieren Lehrkräfte regelmäßig und verlässlich miteinander, lässt sich bestenfalls eine gemeinsame und gleichberechtigte Planung und Durchführung von Unterricht realisieren, bei der aus Sicht der Schüler*innen die Grenzen zwischen den Professionen verschwimmen.

Systemische Schulassistenz

Einzelne Schüler*innen haben Anspruch auf eine Schulassistenz im Sinne eines Nachteilsausgleiches. Rechtlich handelt es sich um eine individuelle Eingliederungshilfe. Schulassistent*innen bringen in der Regel eine hohe Arbeitsmotivation mit. Rechtlich ist ihre Tätigkeit allerdings an keine pädagogische Qualifikation gebunden. Die Fokussierung auf eine*n einzelne Schüler*in führt in der Praxis häufig zu Verwerfungen, gerade ältere Schüler*innen fühlen sich unter Umständen gegängelt oder überwacht. Für Schulassistent*innen resultieren hieraus prekäre Arbeitsverhältnisse, die weder inklusions- noch kooperationsförderlich sind (vgl. Laubner et al. 2019). Darüber hinaus verhindert die Fixierung auf die Einzelfallhilfe häufig den effizienten Einsatz der Mitarbeiter*innen und trägt aktuell zu einer Kostenexplosion bei.

Auf dem Bildungscampus wird deshalb eine systemische Organisation der Schulassistenz angestrebt (vgl. Deutscher Verein 2016). In Absprache mit allen Beteiligten, nicht zuletzt den Eltern, sind Schulassistent*innen Klassen zugewiesen und unterstützen die pädagogische Arbeit insgesamt, ohne dabei die vorrangigen Belange der Schüler*innen, denen sie zugewiesen sind, zu vernachlässigen.

6.5 Kompetenzorientierung, Leistungskonzepte und individuelle Förderpläne

Die Schule verfolgt flexible Standards, die es ermöglichen, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, während sie gleichzeitig eine differenzierte Leistungsbewertung und ein formatives Assessment implementiert. Unterrichtsziele werden klar kommuniziert, und die Erfolgskriterien eindeutig benannt, um den Schüler*innen eine transparente Orientierung zu bieten.

Die Überprüfung des Lernerfolgs und die Leistungsbewertung sind integrale Bestandteile des Unterrichts und dienen dazu, den Fortschritt der Schüler*innen zu dokumentieren. Dabei ist eine positive Fehler- und Feedbackkultur verankert, die es den Schüler*innen ermöglicht, aus ihren Fehlern zu lernen und sich kontinuierlich zu verbessern.

Die Schule bietet sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Angebote an, die auf die individuellen Potenziale aller Schüler*innen abgestimmt sind. Dabei wird darauf geachtet, dass sowohl besonders leistungsstarke Schüler*innen als auch lernschwächere Schüler*innen die notwendige Unterstützung erhalten. Individuelle und lerngruppenbezogene

Lernausgangsanalysen, lernprozessbegleitende Diagnostik sowie regelmäßige Lernstandsüberprüfungen sind fester Bestandteil der Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehr- und Lernprozesse an der Schule. Dazu gehört auch, dass Informationen über den individuellen Lernstand und die Lernentwicklung in einer für die Schüler*innen verständlichen und adressat*innenengerechten Weise bereitgestellt werden.

Um die unterschiedlichen Kompetenzen der Schüler*innen zu berücksichtigen, werden verschiedene Überprüfungsformen eingesetzt, die eine breite Palette an Fähigkeiten und Fertigkeiten abdecken. Die Leistungserwartungen sowie die Verfahren und Kriterien für die Überprüfung und Bewertung werden transparent gemacht und mit allen Beteiligten, einschließlich Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften, kommuniziert. Ein Beispiel hierfür ist ein halbjährlicher Studientag, der als strukturierte Möglichkeit für Dialog und Austausch dient. Es werden Strukturen geschaffen, die die Kommunikation zwischen den Beteiligten unterstützen, wie etwa Runde Tische oder Schüler*in-Eltern-Lehrkraft-Gespräche.

Die Leistungsbewertung im Rahmen der zieldifferenten Förderung sowie im zielgleichen Unterricht erfolgt in einer potenzialorientierten und nicht diskriminierenden Weise, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Die Schüler*innen werden entsprechend ihrem Bildungsgang mit den Aufgabentypen, Aufgabenformaten und Aufgabenstellungen der Zentralen Prüfungen in der 10. Klasse sowie den Prüfungen im Bereich der beruflichen Bildung vertraut gemacht. Sie erhalten kontinuierlich Unterstützung bei der Analyse und Reflexion ihrer Lernprozesse durch prozessbegleitendes und entwicklungsorientiertes Feedback, das auf ihre Lernberatung, Förderung und die Entwicklung von Lernstrategien abzielt. Um die genannten Ziele zu fördern und zu unterstützen, werden verschiedene Strukturen auf dem Bildungscampus etabliert. Dazu gehören unterstützende Angebote im Rahmen des Ganztagskonzepts, Tutorien, Peer-to-Peer-Programme und das Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ). Darüber hinaus werden gemeinsame Arbeitsgruppen und Förderangebote geschaffen, die sowohl additive als auch integrative Elemente beinhalten. Die Lernbegleitung ist in übergeordnete Lernkulturentwicklungen eingebettet. Die Förderangebote und -maßnahmen werden im Kontext kooperativer Förder- und Entwicklungsplanung beschrieben und dokumentiert. Dabei wird der Fokus auf eine stärken- und potenzialorientierte Herangehensweise gelegt, die auf die Entwicklung von Lernfreude abzielt. Die Anstrengungsbereitschaft der Schüler*innen soll gefördert und eine konstruktive Feedback- und Lernbegleitung gelebt werden.

Den Schüler*innen werden systematisch Möglichkeiten geboten, sich gegenseitig Feedback zu ihren Lernfortschritten, -schwierigkeiten und -prozessen zu geben. Zudem können sie ihre Selbsteinschätzungen zu ihren Lernständen mit den Einschätzungen der Lehrkräfte abgleichen. Kompetenzorientierte Beobachtungsbögen werden verwendet, um den Lernprozess der Schüler*innen zu begleiten und zu unterstützen. Durchgängige Sprachbildung und Sprachförderung werden an der Schule aktiv gefördert, wobei Familiensprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressourcen betrachtet und entsprechend gewürdigt sowie genutzt werden (siehe Kapitel 2.2 Sprachsensible Schule sowie 5.2. Bildungssprache, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit).

Digitalisierung

In NRW wurde entwickelte aus den KMK-Strategien[12] zur Digitalisierung der Medienkompetenzrahmen NRW[13] entwickelt. Dieser bildet die Grundlage für Fachkräfte, digitale und medienpädagogische Kompetenzen in der didaktischen Planung und Durchführung von Lehr- und Lerneinheiten zu berücksichtigen. Zunehmend passen sich auch die Kernlehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer der Strategie der Kultusministerkonferenz an. Neben der Weiterentwicklung unterrichtlicher Konzepte und der Fort- und Weiterbildung des Personals in Bezug auf medienpädagogische und digitale Kompetenzen ist es erforderlich, dass der Schulträger eine für den Einsatzzweck passende Ausstattung vorhält und im Rahmen seiner Zuständigkeit aktiv an der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht mitarbeitet. Der Bildungscampus wird mit IT- und EDV-Ausstattung versehen und entspricht damit den allgemeinbildenden Schulen in städtischer Trägerschaft. Dies beinhaltet die Umsetzung der Digitalstrategie 2023 – 2027[14], einschließlich einer Netzwerkinfrastruktur nach dem Bielefelder Klassenzimmerstandard, Ausstattung aller Unterrichtsräume mit Präsentationsmedien, einer 1:1-Ausstattung mit mobilen Endgeräten und einer digitalen Schulplattform für Stunden- und Vertretungsplanung.

Die digitale Ausstattung soll sicherstellen, dass alle Schüler*innen unabhängig von ihren Fähigkeiten ein gleichwertiges Bildungsangebot erhalten. Dabei werden drei Zielsetzungen formuliert: Individuelle Förderung für alle Schüler*innen, Chancengleichheit durch gleiche Lernmöglichkeiten sowie Selbstständigkeit und Partizipation durch aktive Teilnahme am Unterricht.

Eine inklusive Lernplattform ermöglicht den barrierefreien Zugang zu interaktiven Lernmaterialien und die individuelle Verfolgung von Lernfortschritten. Lehrkräfte erhalten diagnostische Informationen zum Lernstand der Schüler*innen, um didaktische Maßnahmen zu steuern. Auch innovative Ansätze wie Virtual- und Augmented Reality können zur sozialen und emotionalen Entwicklung beitragen.

Für die Nutzung der Medientechnik ist ein Konzept erforderlich, das den barrierefreien Zugang zu Hard- und Software sicherstellt. Dazu gehören assistive Systeme, touch- und sprachfähige Endgeräte sowie interaktive Whiteboards, die Anpassungen ermöglichen. Die Software muss barrierefrei sein und adaptive Anwendungen bieten, die den individuellen Lernbedürfnissen gerecht werden. Die Umsetzung erfordert ein Konzept für inklusive Medientechnik. Regelmäßige Schulungen für IT-Administratoren und Lehrkräfte sind notwendig, um sowohl technische als auch didaktische Kompetenzen zu fördern.

Der Bildungscampus arbeitet auf der Basis eines fortwährend aktualisierten schulischen Medienkonzepts, das auf dem Medienkompetenzrahmen NRW sowie den Vorgaben zu digitalen Schlüsselkompetenzen in den verschiedenen Fächern basiert. Dieses Konzept wird durch weitere medienpädagogische und didaktische Ansätze ergänzt, um den Anforderungen einer zeitgemäßen Bildung gerecht zu werden, u. a. dem Ansatz der sechs „Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert" der OECD:

---

12 Kultusministerkonferenz 2016 und 2022: Strategie „Bildung in der digitalen Welt". URL: https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html (Zugriff am 18.10.2024)

13 Siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW/Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe: Medienkompetenzrahmen NRW. URL: https://medienkompetenzrahmen.nrw/medienkompetenzrahmen-nrw (Zugriff am 18.10.2024)

14 Stadt Bielefeld (2022): Digitalstrategie und Medienentwicklungsplan 2023–2027. URL: https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2022/05/Digitalstrategie-Bericht-neu-web.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

1. **Kritisches Denken:** Die Fähigkeit, Informationen zu analysieren, zu bewerten und fundierte Entscheidungen zu treffen.
2. **Kreativität:** Die Kompetenz, originelle Ideen zu entwickeln, innovative Problemlösungen zu finden und Neues zu schaffen.
3. **Kommunikation:** Effektive und angemessene Verständigung in verschiedenen Kontexten, sowohl verbal als auch nonverbal.
4. **Kollaboration:** Die Fähigkeit, in Teams effektiv zusammenzuarbeiten, Rollen zu verteilen und gemeinsam Ziele zu erreichen.
5. **Charakterbildung:** Persönliche Eigenschaften wie Ausdauer, Verantwortungsbewusstsein, Integrität und ethisches Verhalten.
6. **Kulturverständnis und globale Kompetenzen:** Die Fähigkeit, mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen respektvoll und wertschätzend zu interagieren, sowie globale Perspektiven und interkulturelle Sensibilität zu entwickeln.

Die Potenziale digitaler Medien werden im Unterricht gezielt und reflektiert in den Lehr- und Lernprozess integriert, um diese lernförderlich zu nutzen. Dies umfasst beispielsweise den Einsatz digitaler Tools zur individuellen Förderung der Schüler*innen, zur Differenzierung von Lerninhalten sowie zur Entwicklung von kreativen und kollaborativen Lernformen.

Besondere Aufmerksamkeit legt die Schule darauf, die Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen des digitalen Wandels zu unterstützen. Hierbei spielt die Vermittlung eines kritischen Umgangs mit digitalen Medien eine zentrale Rolle. Dies wird durch die Förderung von Medienkompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte ergänzt, die regelmäßig Fortbildungen absolvieren, um digitale Entwicklungen proaktiv mitzugestalten.

Die Schule erkennt in der Digitalisierung auch spezifische Herausforderungen und Chancen für eine inklusive Bildung (Diklusion[15]). Digitale Werkzeuge ermöglichen am Bildungscampus die Teilhabe für alle Schüler*innen, indem sie Barrieren abbauen und differenzierte Zugänge zu Wissen schaffen. Insbesondere der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) eröffnet zusätzliche Teilhabemöglichkeiten, beispielsweise durch adaptive Lern- und Feedbacksysteme, die individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen können.

Die technischen Voraussetzungen der Räume sind so gestaltet, dass die digitale Infrastruktur den Anforderungen einer Kultur der Digitalität entspricht. Dazu gehören eine flächendeckende Internetanbindung, digitale Tafeln sowie mobile Endgeräte für alle Schüler*innen, die flexibel in den Unterricht integriert werden können.

Ein weiterer zentraler Aspekt unseres schulischen Medienkonzepts ist die Verknüpfung mit der Demokratiebildung (s. Kapitel 2). Neben der proaktiven Nutzung der digitalen Plattform „aula" für Partizipationsprozesse fördert die Schule die kritische Auseinandersetzung mit der Qualität von Wissen sowie den Prozessen der Wissensproduktion. Dies umfasst mehr denn je die Hinterfragung von Informationsquellen, die Bewertung digitaler Inhalte und die Reflexion darüber, wie digitale Technologien gesellschaftliche Strukturen verändern und beeinflussen können.

15 Schulz, Lea (2023): Diklusion in der Lehrkräftebildung. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26317/pdf/Schulz_2023_Diklusion_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

6.6 Gestaltung der Eingangsphase(n) und der Übergänge

Die beiden Schulen am Bildungscampus legen großen Wert auf eine umfassende und beratende Begleitung der Schüler*innen und ihrer Erziehungsberechtigten während ihrer Übergänge. Dies umfasst den Wechsel von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, den Übergang zwischen verschiedenen Bildungsgängen und Schulstufen sowie den Wechsel zwischen verschiedenen Schulformen. Zudem wird die Übergangsphase zwischen Schule und Ausbildung bzw. Beruf sowie zwischen Schule und Hochschule aktiv unterstützt. Um diese Übergänge optimal zu gestalten, kooperiert die Schule eng mit aufnehmenden und abgebenden Einrichtungen, anderen Schulen und Betrieben.

Die Schüler*innen werden systematisch über ihre individuellen Laufbahnmöglichkeiten informiert und beraten. Dabei wird großer Wert auf die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten gelegt, um eine fundierte Entscheidungsfindung zu ermöglichen. Diese Beratungsangebote helfen den Schüler*innen, ihre Perspektiven zu verstehen und fundierte Entscheidungen für ihre schulische und berufliche Zukunft zu treffen.

Übergang von der Grundschule und Ankommen im System

Die Campusschulen stellen die Besonderheiten ihres Standorts und ihrer abgestimmten Arbeitsweise gemeinsam bei Informationsveranstaltungen für Eltern von Grundschüler*innen vor. Im Rahmen der Tage der offenen Tür und der Aufnahmegespräche werden ausgiebige Gespräche mit interessierten Eltern geführt. Dabei geht es primär um die Besonderheiten der einzelnen Schulformen mit dem Fokus auf die besondere Arbeitsweise. Gemeint ist das konzeptionell und praktisch eng verzahnte Zusammenwirken der beiden Schulen und die vorgesehenen Formen der Elterneinbindung. Eine frühzeitige Kommunikation und Aushandlung gegenseitiger Erwartungen und Unterstützungsmöglichkeiten sind wichtige Voraussetzungen für die gemeinsame Begleitung der Bildungsbiographie der Kinder.

Insbesondere während der Phase des Ankommens an der Sekundarschule wird die Lernentwicklung kontinuierlich durch Lernentwicklungsdokumentationen festgehalten, die den Lernfortschritt im Hinblick auf Stärken und Schwächen detailliert erfassen. Regelmäßige fokussierte Elterngespräche sowie Beratungen durch Klassen- und Fachlehrkräfte gehören zum diesbezüglichen Standard der Schule. Fortlaufend finden Lernentwicklungsgespräche im multiprofessionellen Team und unter Beteiligung der Lernenden statt. Diese Kommunikationspraxis hilft, frühzeitig mögliche Notwendigkeiten einer Umstrukturierung und Anpassung des Lernsettings oder individueller Lernschwerpunkte zu erkennen.

Schulformwechsel

Die einzelnen Schulen des Bildungscampus leben eine Kultur des Behaltens, d. h. in der Erprobungsstufe des Gymnasiums wird ein besonderes Augenmerk auf die Vermeidung von Abschulung gelegt. Dies geschieht durch gezielte Maßnahmen und Programme, die den Schüler*innen helfen, sich in ihrer neuen Umgebung zu orientieren und ihre Potenziale auszuschöpfen. Sollte nach der Erprobungsstufe trotz Ausschöpfung aller schulischen Mittel ein Schulformwechsel dennoch unabwendbar sein, wird dieser Prozess von beiden Schulen gemeinsam gestaltet: Mit den Schüler*innen und ihren Eltern wird gemeinsam eine Bildungswegplanung für die Zukunft erarbeitet, bei der diese umfassend zu allen Möglichkeiten informiert werden. Durch die gemeinsam gelebte Bildungscampuskultur und ohnehin enge

unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit dem Gymnasium wird eine mögliche Aufnahme an der Sekundarschule abgewogen. Im Falle eines späteren möglichen Wechsels in die gymnasiale Oberstufe am Bildungscampus sind so auch weniger harte institutionelle Wechsel erforderlich und die Lernenden können sich auf ihre Lernentwicklung fokussieren.

7. Personal- und Organisationsentwicklung

Die Schulen begreifen sich als lernende (vgl. Fend 2006) und soziale (vgl. Rolff 2012) Organisationen. Aus diesem Selbstverständnis leitet sich ein wertschätzender kollegialer Umgang ab. Die Schulleitung nimmt ihre Leitungsfunktion, auf demokratischen Werten basierend, wahr und trifft Entscheidungen unter Beteiligung oder Anhörung der Mitbestimmungsgremien möglichst konsensual und transparent (s. Kapitel 2 und 6.1). Schulentwicklung wird als lebendiger, kreativer und gemeinsam zu verantwortender Prozess verstanden. Den schulischen Steuergruppen beider Schulen obliegt die Funktion, die Kollegien aktiv und effektiv daran zu beteiligen und dabei das Anliegen zu festigen, sich auf dem Campus als eine Einheit zu begreifen. Der kritische Diskurs wird von gegenseitiger Akzeptanz und Fehlerfreundlichkeit getragen.

Die Personalentwicklung ist darauf ausgerichtet, die Erhaltung der Gesundheit und Arbeitskraft aller Mitarbeitenden im Sinne des salutogenetischen Ansatzes Antonovskys zu fördern (vgl. Faltermaier 2023) und Überforderung zu vermeiden. Die Basis dafür bildet die Wertschätzung und das aktive Einbeziehen der individuellen Stärken und fachlichen Kompetenzen aller Kolleg*innen. Allen Kolleg*innen wird die Möglichkeit geboten, die eigene Professionalität über Fortbildungsangebote zu schulen. In Zusammenarbeit mit dem BieBUZ reflektieren die (Teil-)Kollegien regelmäßig das Selbstverständnis ihrer Arbeit, analysieren die pädagogischen Beziehungen im Lichte des gemeinsamen pädagogischen Leitbildes und lassen sich bei Konflikten beraten.

Der Index für Inklusion bietet sich als Instrument inklusiver Schulentwicklung an.

8. Multiprofessionelle und überinstitutionelle Kooperation(en)

Eine gelingende Zusammenarbeit von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und anderen professionellen Akteuren ist sowohl innerhalb jeder Einzelschule als auch zwischen den Schulen auf dem Bildungscampus eine zentrale Einflussgröße für erfolgreiche Arbeit und Wohlbefinden. Im Folgenden wird schwerpunktmäßig die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Berufsgruppen, die multiprofessionelle Kooperation, ausgeführt, da sich die Ansprüche an guten Unterricht und Förderung bei einer heterogenen Schüler*innenschaft nur mittels multiprofessioneller Kooperation bewerkstelligen lassen (vgl. Grosche et al. 2020 und Lütje-Klose/Urban 2014).

Kooperationspartner*innen innerhalb einer Schule und zwischen Schulen

An beiden Schulen sind eine Vielzahl von Professionen vertreten. Neben allgemeinen Lehrkräften und Sonderpädagog*innen arbeiten dort Fachkräfte in Multiprofessionellen Teams (i. d. R. mit sozialpädagogischer Ausbildung) oder Schulassistent*innen (Eingliederungshilfe) unterstützend im Unterricht mit. Schulsozialarbeiter*innen nehmen im inklusiven Ganztag die Belange von Schüler*innen und deren Familien aus Sicht der Jugendhilfe in den Blick. Darüber hinaus entsendet das Kommunale Integrationszentrum Sprachförderkräfte, um die Teilhabe neu zugewanderter Schüler*innen zu unterstützen.

Kooperation im kommunalen Netzwerk

Außerdem kooperieren beiden Schulen mit den Mitarbeiter*innen des Trägers des Ganztags, dem auf dem Gelände ansässigen Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ), dem Schulträger, anderen beratenden oder therapeutischen Einrichtungen wie der Regionalen Schulberatung, dem Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) in Bethel, dem Westfälischen Institut für Entwicklungsförderung (WIE, Autismusberatung) oder weiteren außerschulischen Institutionen aus dem Bereich der Kultur oder des Sports. Nicht zuletzt erfordert der qualifizierte Übergang von der Schule in den Beruf eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit, dem Jobcenter und vielen weiteren Partner*innen im etablierten Bielefelder Netzwerk im Rahmen des Programms „Kein Abschluss ohne Anschluss" (KAoA).

Der Austausch mit anderen Schulen in inklusiven Entwicklungsprozessen, auch überregional auf Landes- oder Bundesebene, ist gewünscht. Mögliche Kooperations- und Austauschpartner*innen sind vor Ort die Laborschule und das überregionale Netzwerk „Blick über den Zaun"[16].

Kooperationskultur, -strukturen und -praktiken

Kooperation realisiert sich in fortwährenden Aushandlungsprozessen, in denen die anstehenden Aufgaben arbeitsteilig austariert werden. Die einzelnen Berufsgruppen bringen dabei spezifische Kompetenzen ein, priorisieren unterschiedliche Aufgaben, reklamieren ein professionelles Selbstverständnis, das aber auch innerhalb einer Berufsgruppe variiert. Grundvoraussetzungen für eine gelingende interprofessionelle Kooperation sind deshalb Rollenklarheit und Transparenz in Bezug auf die gegenseitigen Erwartungen auf der Grundlage gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung.

Die multiprofessionelle Kooperation innerhalb jeder Einzelschule und zwischen den beiden Schulen auf dem Campus umfasst alle klassischen Handlungsfelder, vornehmlich den Unterricht, die individuelle Förderung und die Bereiche der Beratung und Organisation. Die Intensität der Zusammenarbeit ereignet sich anlassbezogen auf unterschiedlichen Stufen. Bisweilen genügt ein informeller Austausch unter Kolleg*innen, um sich gegenseitig auf den aktuellen Stand zu bringen oder Materialien wechselseitig zu nutzen, i. d. R. sind verbindliche Absprachen zur Arbeitsteilung über Teamtreffen, Fachkonferenzen oder Lernplattformen notwendig, um neue oder regelmäßig wiederkehrenden Arbeitsaufträge kompetent und effizient zu lösen. Manche Aufgaben erfordern eine sehr enge Zusammenarbeit wie bspw. die

16 Siehe https://www.blickueberdenzaun.de/ (Zugriff am 18.10.2024)

gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht oder die fallorientierte Beratung (vgl. Gräsel et al. 2006).

Die Schulen des Bildungscampus betrachten Kooperation als Eckpfeiler für Bildungs- und Erziehungsprozesse. Unter Federführung der Schulleitungen, der schulischen Steuergruppen, der Lehrer*innenräte und der Schüler*innen- und Elternvertretungen tragen alle Beteiligten fortwährend Sorge für ein vertrauensvolles Schulklima, indem sie

- für alle Mitarbeiter*innen Strukturen schaffen, in denen die Zusammenarbeit wertschätzend und vertrauensvoll gedeihen kann. Hierzu zählen feste Teamzeiten im Stundenplan für Klassen- und Jahrgangsteams aber auch eine digitale Plattform für kollaboratives Arbeiten.
- ein gesondertes Kooperationskonzept entwickeln, verbindliche Teamverträge zur Rollenklärung aufstellen und nachhaltige Vereinbarungen zur Zusammenarbeit im Netzwerk mit außerschulischen Partnern*innen treffen.
- kooperative Beziehungen stärken, Vertrauen schaffen, Kooperationsprozesse unterstützen und Konflikte begleiten (durch Fortbildung und Supervision).
- die Kooperation zwischen den Mitarbeitenden beider Schulen dadurch stärken, dass Begegnungen alltäglich und verbindlich werden (gemeinsame Jahrgangslehrer*innenzimmer, gemeinsame pädagogische Konferenzen und Fortbildungen).
- die Kooperation mit Erziehungsberechtigten auf Augenhöhe und kultursensibel gestalten (vgl. Kapitel 4)
- Schüler*innen aktive Mitbestimmung über die verfassten Gremien hinaus ermöglichen (AULA-Konzept).

8.1 BieBUZ

Die Kooperation der beiden Campusschulen mit dem Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum (BieBUZ) ist ein wesentlicher Bestandteil ihrer pädagogischen Konzepte. Das BieBUZ kann die Campusschulen bei Bedarf in der Entwicklung langfristiger Bildungsziele und Curricula, der Implementierung eines Qualitätsmanagements sowie der Förderung von Diversität und Inklusion auf dem Campus unterstützen. Im Zuge der Implementierungsphase des BieBUZ wird die Zusammenarbeit mit den Campusschulen konkretisiert und im weiteren Prozess in Kooperationsvereinbarungen dokumentiert. Diesen Prozess leitet einerseits die Frage nach den Möglichkeiten des BieBUZ, die Campusschulen im Aufbau ihres inklusiven Profils zu begleiten, andererseits die Frage, inwiefern die jeweilige Campusschule ihrerseits die Kooperationskultur des BieBUZ unterstützen kann.

Die Kooperation bezieht sich dann unter anderem auf die Schaffung einer inklusiven Personalkultur (z. B. durch Organisation von schulinternen Fortbildungsangeboten oder Workshops), auf den Aufbau inklusiver Strukturen und Kooperationen (z. B. durch modellhafte Regelungen im Leistungskonzept oder ein bedarfsorientiertes Konferenzraster) und auf die Etablierung inklusiver Praktiken (z. B. durch Ausgestaltung von Lernbüros oder Werkstätten). Die Campusschule unterstützt ihrerseits das Profil des BieBUZ u. a. durch die Bereitstellung von Hospitationsmöglichkeiten für Schüler*innen als Zwischenschritt vor ihrer Rückkehr aus einer temporären Lerngruppe in ihre Stammschule sowie Schulplätze für Schüler*innen, die notfallmäßig einen neuen/anderen Schulplatz benötigen. Auf organisatorischer Ebene ist die

Bereitschaft zur unbürokratischen Unterstützung der individuellen schulischen Förderung von Schüler*innen in einer möglichen temporären Lerngruppe wünschenswert.

Ein wichtiger Aspekt im Beratungs- und Unterstützungsprozess der Campusschulen, insbesondere beim Aufbau eines inklusiven Gymnasiums, sind weite Handlungsspielräume und modellhafte Regelungen. Ziel ist es, ein staatliches Gymnasium zu etablieren, das in seinem inklusiven Profil sowohl bestehende rechtliche Vorgaben einhält als auch Schüler*innen nicht von vornherein ausschließt, die aufgrund sozioökonomischer Faktoren und individueller Bedarfslagen aus den Leistungsnormen des Gymnasiums herausfallen und somit von Abschulung bedroht sind. Dieses Gymnasium arbeitet eng verzahnt mit der Sekundarschule.

8.2 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit trägt den pädagogischen Anforderungen bei Berücksichtigung der gesellschaftlichen Heterogenität Rechnung. Am Bildungscampus bildet sie einen zentralen Bestandteil und fungiert als Schnittstelle zwischen den Lernenden, ihren Familien und den Institutionen. Ebenso bildet sie eine Brücke zu weiteren Systemen und Hilfen im Sinne einer kommunalen Präventionskette. Durch ihre Arbeit verbessert die Schulsozialarbeit die Chancen auf eine gelingende Kindheit und Jugend, fördert die Teilhabe und unterstützt aktiv gestaltete Bildungsbiografien.

Am Bildungscampus wird über die Schulsozialarbeit schulübergreifend ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen in ihren Fokus rückt und die Leitziele der Bildungsregion – „Bildungsgerechtigkeit", „Ganzheitlichkeit" und „gemeinsames Handeln" – mit Leben füllt.

Die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit umfassen u. a.:

- Einzelfallhilfe durch Eltern- oder Schüler*innenberatung z. B. bei Schul- und Erziehungsschwierigkeiten, Konflikten, Krisen oder allgemeinen Lebensfragen,
- Beratung von Lehrkräften, Schulleitungen und sonstigen pädagogischem Personal bzgl. der schulischen und beruflichen Laufbahn des Kindes/Jugendlichen,
- individuelle Einzelfall- oder Kleingruppenförderung z. B. im Bereich des lebenspraktischen Agierens, des sozialen Lernens oder der Annäherung an die Berufswelt,
- Angebote im schulischen Ganztag zur Förderung und Stärkung von Sozialkompetenzen,
- Sondierung und Kooperation mit außerschulischen Hilfs- und Unterstützungseinrichtungen zur Vermittlung von Schüler*innen und/oder Eltern an weitergehende Beratungsstellen,
- Förderung und Umsetzung inklusionsrelevanter Maßnahmen durch phasenweise Hospitation zur Bedarfsermittlung sozialpädagogischer Hilfen bzw. Einschätzung des Inklusionsprozesses,
- außerschulische Kooperationen und Netzwerke stadtweit und im Quartier (beispielsweise Stadtteilkoordination, Familien- oder Jugendzentren, Kindertagesstätten, Sportvereine, Beratungsstellen).

Die Vielfalt der Lernvoraussetzungen und kulturellen Hintergründe der Schüler*innen erfordert individuelle Unterstützungsangebote. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, wird die Schulsozialarbeit als Anlaufstelle etabliert, die Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen initiiert und eng mit allen Akteur*innen, die sich um das Kindeswohl kümmern, zusammenarbeitet. Das Personal der Schulsozialarbeit wird kontinuierlich gestärkt, um diese Schlüssel- und Brückenfunktion effektiv auszufüllen und allen Schüler*innen die benötigte Unterstützung zu bieten.

9. Raum(nutzungs-)Konzept

„Die Lernumgebungen sollen variabel, möglichst einfach, intuitiv und unter Berücksichtigung unterschiedlicher sensorischer Fähigkeiten zu nutzen sein."

Im Rahmen des Raumkonzepts werden Pädagogik und Raum als miteinander verzahnt gedacht. Die Raumgestaltung der Schulen auf dem Bildungscampus unterstützt das Zusammenwachsen im Rahmen informeller Begegnung sowie fachbezogener Kooperation. Unter Bezug auf den Ganzheitlichen Schulentwicklungsplan 2020 – 2030 der Stadt werden für neue, zukunftsorientierte Schulen offene Lernräume empfohlen. Beispielsweise das Lerncluster oder eine offene Lernlandschaft werden hier als mögliche Gestaltungen von Lernflächen benannt . Diese bieten die Möglichkeit, den Unterricht flexibel und adaptiv zu gestalten und die Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Sie fördern durch häufige Wechsel zwischen Einzel- und Gruppenphasen darüber hinaus die Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Konfliktlösungskompetenzen der Schüler*innen. Durch die Möglichkeit, verschiedene Fachbereiche auch räumlich miteinander zu verknüpfen, wird interdisziplinäres Denken und somit eine ganzheitliche Bildung unterstützt. Darüber hinaus unterstützt diese Form der Raumgestaltung unterschiedliche Lernstile sowie -bedürfnisse. Durch die Schaffung von multifunktionalen Lernbereichen, die sowohl Rückzugsmöglichkeiten als auch Gruppenarbeitsplätze bieten, wird individuelles und gemeinschaftliches Lernen ermöglicht. Die Lernlandschaften sind so gestaltet, dass alle Räumlichkeiten barrierefrei erreichbar sind und sie den Austausch zwischen den Schüler*innen fördern. Idealerweise findet das Lernen in den Lernlandschaften nach alters- bzw. jahrgangsspezifischen Gruppen auch schulformübergreifend statt. Dies gilt sowohl für lehrplanorientierte Einheiten als auch das informelle Lernen.

Zusätzlich werden moderne Technologien und adaptive Möbel integriert, um eine inklusive und anpassungsfähige Lernumgebung zu gewährleisten, die sowohl die soziale Interaktion als auch die Selbstständigkeit der Schüler*innen stärkt. Durch regelmäßige Feedbackrunden mit Lehrkräften, Schüler*innen und Eltern (offene Schulentwicklungsgruppe) wird die Raumgestaltung kontinuierlich optimiert, um den sich wandelnden Anforderungen und Wünschen gerecht zu werden.

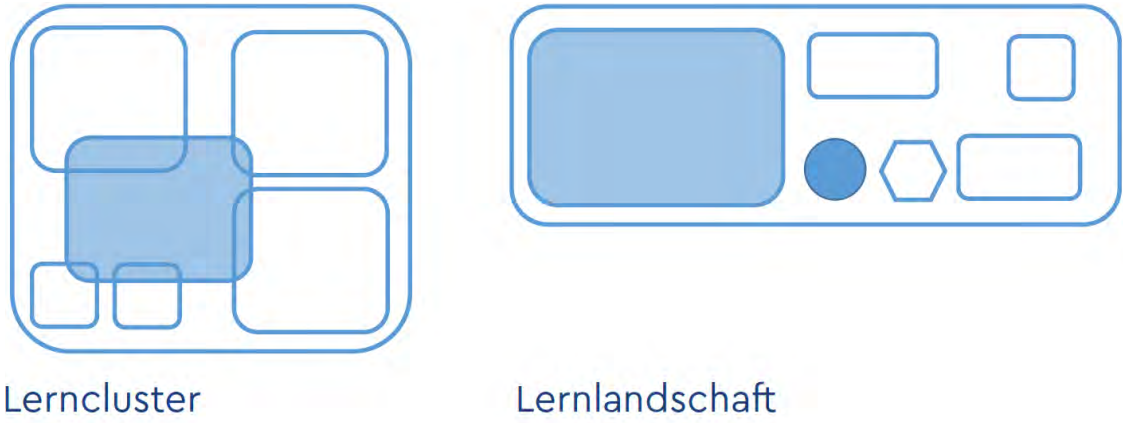


Abbildung: Beispiel eines Lernclusters und einer Lernlandschaft

Quelle: Stadt Bielefeld (2021): 264.

Unabdingbar für eine gelingende Verzahnung beider Campusschulen ist die gemeinsame Nutzung von Räumen. Darunter fallen nicht nur die obligatorischen gemeinsamen Team-, Arbeits- und Ruheräume, sondern auch die Lernräume. Denkbar ist beispielsweise ein gemeinsam gestaltetes Lerncluster von Jahrgängen (in denen sich Klassen eines Jahrgangs des Gymnasiums und der Sekundarschule ein Cluster teilen können). Dabei ist zu beachten, dass die Lerncluster eine überschaubare Größe behalten und Jahrgänge aufgeteilt und zwischen den Schulformen gemischt werden können. Die Überschaubarkeit trägt zum Gemeinschafts- und Verantwortungsgefühl innerhalb eines Clusters bei. Die Trennung der Gebäude kann zusätzlich über die Jahrgänge bzw. Stufen erfolgen (bspw. Unterstufen-, Mittelstufen und Oberstufen-Haus). Eine gemeinsame „Mitte" fungiert als zentraler Anlaufpunkt für Schüler*innen, Fachkräfte und die gesamte Schulgemeinschaft. Für beide Schulen bilden neben den Fachräumen auch die Werkstätten und die Küche einen unverzichtbaren Baustein des gemeinsamen inklusiven Lernens, da wichtige Dimensionen differenzierenden Unterrichts nur in derartigen Umgebungen stattfinden können. Weil in einem inklusiven Schulsetting viele Dinge gleichzeitig passieren, sind Sichtbeziehungen zwischen den Clusterteilen bzw. zur gemeinsamen Mitte hilfreich. Der Grad der Offenheit der Räume wird durch die pädagogische Zielsetzung bestimmt und lässt sich flexibel gestalten. Damit wird die räumliche Ausgestaltung insbesondere dem ganztägig und rhythmisiert angelegten Schulalltag gerecht. Die gemeinsame Nutzung der Räume führt auch zu einem finanziellen Synergieeffekt. Bei der Raumplanung sollten darüber hinaus das Thema Krisenmanagement berücksichtigt werden, um die Sicherheit und das Wohlbefinden aller Personen an Schule zu gewährleisten.

Für die unterschiedlichen Stufen der Schulen können unterschiedliche Raumkonzepte zum Tragen kommen. So können die Klassen der Sekundarstufe I in einem Cluster organisiert sein, während die Schüler*innen der Sekundarstufe II frei in den Gebäuden zwischen Ruhezonen zum Arbeiten, Selbstlernräumen und Fachräumen wechseln. Das multiprofessionelle Team kommt in einem clusterbezogenen Teamraum zusammen. Das Außengelände ist in Bereiche für Aktivität und Erholung unterteilt. Es bietet sowohl Treffpunkte als auch Rückzugsmöglichkeiten mit sonnigen und schattigen Plätzen. Das Spiel- und Sportangebot fördert die motorischen Fähigkeiten der Schüler*innen und stärkt gleichzeitig den Gemeinschaftssinn.

Das hier beschriebene Raumnutzungskonzept ist grundsätzlich im Raumprogramm des „Bielefelder Modells" umsetzbar. Es bietet schulformübergreifend ausreichende Raumressourcen, um den beschriebenen Anforderungen der Inklusion, Binnendifferenzierung und Digitalisierung Rechnung zu tragen. Im Rahmen von Fach- bzw. Mehrzweckräumen sind zukunftsweisende Lehr- und Lernsettings wie Maker Space und Gaming-Bereich realisierbar. In der räumlichen Umsetzung können Synergien in der technischen Infrastruktur wie Küche/Mensa, Naturwissenschaften, Werkräume durch gemeinsame Nutzungskonzepte erzielt werden.

Explizit sind folgende Räume bzw. Raumfunktionen im Rahmen des „Bielefelder Modells" zur Umsetzung des pädagogischen Konzeptes notwendig:

- Fachräume in Bezug zum Schulprofil
- fester, ruhiger Arbeitsplatz für Schüler*innen und das Team (für Team inkl. Drucker, Scanner, etc.)
- Mitarbeitenden-/Teamzimmer (ggf. nach Stufen/Jahrgängen) statt Lehrer*innenzimmer
- Pflegebad
- Förder- und Therapieräume, z. B. Snoozleraum
- Entspannungs-/Rückzugs-/Aufenthaltsräume für Lernende und Mitarbeitende
- Hauswirtschaftsräume für beide Schulen im Rahmen der Inklusion
- Werkstatträume für beide Schulen im Rahmen der Inklusion
- Mensa (hinreichende Größe insb. für zwei Schulen) mit Frischeküche und Café
- Beratungs- und Besprechungsräume (auch für Schulsozialarbeit)
- Maker Space (z. B. digitale Ausstattung, Kamera/Video, Podcast, 3D-Druck, Textildruck, ...)
- pädagogisch gestalteter Pausenhof
- Campusgarten
- Spieleraum (analog und digital)
- Schüler*innenvertretungsraum
- Räume für Schüler*innen-Firma und andere gemeinsame Projekte
- Sporthalle (ggfs. mit Tribüne)
- Gemeinschaftsraum mit flexibler Bühne
- Forum/Aula zur multifunktionalen Nutzung
- Bibliothek, Leseräume/Leseecken für Schüler*innen
- Toiletten mit Clusterbezug zur Vermeidung von Vandalismus

Literaturverzeichnis

Artiles, Alfredo J./Kozleski, Elizabeth B./Dorn, Sherman/Christensen, Carol (2006): Chapter 3: Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. In: Review of Research in Education, 30(1). S. 65–108. URL: https://doi.org/10.3102/0091732X030001065 (Zugriff am 18.10.2024)

aula gGmbH. URL: https://www.aula.de (Zugriff am 17.10.2024)

Blath, Franziska/Hinz, Andreas (2016): Nachhaltige Ganztagsschulentwicklung mit dem Index für Inklusion? Ein Rückblick in zwei Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 157–171.

Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_1 (Zugriff am 18.10.2024)

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Demmer, Christine/Hopmann, Benedikt (2020): Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen. In: Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 1467–1477. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108 (Zugriff am 18.10.2024)

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik DeGeDe (2024): ABC der Demokratiepädagogik. URL: https://degede.de/wp-content/uploads/2024/01/DeGeDe_ABC_2023_WEB.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Deutscher Verein (2016): Von der Schulbegleitung zur Schulassistenz in einem inklusiven Schulsystem. URL: https://www.deutscher-verein.de/fileadmin/user_upload/dv/pdfs/Empfehlungen_Stellungnahmen/2016/dv-20-16-schulassistenz.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Faltermaier, Toni (2023): Salutogenese. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. URL: https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i104-3.0 (Zugriff am 18.10.2024)

Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2). S. 205–219.

Grosche, Michael/Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2020): Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66(4). S. 461–479.

Johnson, Magdalena (2015): Co-Teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle – Erfahrungen aus den USA. URL: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262/248 (Zugriff am 17.9.24)

Kultusministerkonferenz (2018): Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf (Zugriff am 17.9.2024)

Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Anika (2019): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. Mit Online-Materialien. Weinheim und Basel: Beltz.

Lewin, Kurt/Lippitt, Ronald/White, Ralph K. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates.In: Journal of Social Psychology, Heft 10. S. 271–301.

Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83(2) S. 112–123.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2013): Hinweise für Kooperationsvereinbarungen Sekundarschulen. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Hinweise-Kooperationsvereinbarung.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2015): Runderlass 12–63 Nr. 3. URL: https://bass.schul-welt.de/15325.htm (Zugriff am 18.10.2024)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2017): Arbeitshilfe: Gewährung von Nachteilsausgleichen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und/oder besonderen Auffälligkeiten in der Sekundarstufe I – Eine Orientierungshilfe für Schulleitungen. URL: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/2-Arbeitshilfe_Sek_I.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW/Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe: Medienkompetenzrahmen NRW. URL: https://medienkompetenzrahmen.nrw/medienkompetenzrahmen-nrw (Zugriff am 18.10.2024)

Montag Stiftungen (2017): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. 4. Auflage. URL: https://www.montag-stiftungen.de/service/medien/leitlinien-fuer-leistungsfaehige-schulbauten-in-deutschland (Zugriff am 8.10.2024)

Powell, Mary Ann/Graham, Anne/Fitzgerald, Robyn/Thomas, Nigel/White, Nadine Elizabeth (2018): Wellbeing in schools: what do students tell us? In: The Australian Educational Researcher. Volume 45 (4). S. 515–531. URL: https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z (Zugriff am 17.9.2024)

QUA-LiS NRW (2019): Unterrichtsbezogene Aufgaben im Team bearbeiten – Teamteaching. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Schulkultur/Teamteaching.pdf (Zugriff am 17.9.2024)

Rolff, Hans-Günter (2012): Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handels. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 1001–1016. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_58 (Zugriff am 18.10.2024)

Rürup, Matthias (2018): Projekt Herausforderung. Eine innovative Idee macht Schule. URL: https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/projekt-herausforderung-eine-innovative-idee-macht-schule/ (Zugriff am 8.10.2024)

Schulz, Lea (2023): Diklusion in der Lehrkräftebildung. In: Ferencik-Lehmkuhl, Daria/Huynh, Ilham/Laubmeister, Clara/Lee, Curie/Melzer, Conny/Schwank, Inge/Weck, Hannah/Ziemen, Kerstin (Hrsg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 259–271. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26317/pdf/Schulz_2023_Diklusion_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Stadt Bielefeld (2021): Ganzheitlicher Schulentwicklungsplan 2020 – 2030 für Bielefeld. URL: https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2021/04/SEP-Bericht-web.pdf (Zugriff am 8.10.2024)

Stadt Bielefeld (2022): Digitalstrategie und Medienentwicklungsplan 2023 – 2027. URL: https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2022/05/Digitalstrategie-Bericht-neu-web.pdf (Zugriff am 18.10.2024)

Stadt Bielefeld (2024): Dokumentation der Bildungskonferenz 2023: 27. https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2023/12/Dokumentation-Bildungskonferenz-2023.pdf (Zugriff am 17.9.2024)

Weinbach, Hanna (2020): Inklusion. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), Handbuch Ganztagsbildung. S. 127–139. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_11 (Zugriff am 17.9.2024)

Werning, Rolf/Urban, Michael (2014): Inklusive Pädagogik in der Ganztagsschule. In: Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität. Jahrbuch Ganztagsschule. Schwalbach im Taunus: Debus Pädagogik. S. 11 – 21.

Redaktion:

Jenni Hamkens und Kapriel Meser

Mitglieder der Arbeitsgruppe:

Prof. Dr. Ann-Kathrin Arndt, Universität Kassel

Patricia Drewes, Schulleitung Hans-Ehrenberg-Gymnasium

Jenni Hamkens, Bildungsbüro der Stadt Bielefeld

Rainer Menze, Dezernent Schulaufsicht Gymnasien

Kapriel Meser, Leitung Bildungsbüro der Stadt Bielefeld

Brigitte Mundt, Stellvertretende Leitung Kommunales Integrationszentrum Bielefeld

Manfred Palm, Universität Bielefeld

Nele Vogt, Schulamt für die Stadt Bielefeld, Koordination der Inklusion an Schulen

Dr. Elke Wenzel, Didaktische Leiterin Anne-Frank-Gesamtschule Gütersloh

Für die Unterstützung in der Entwicklung der Konzepte und Beiträge möchten wir uns bei allen weiteren Beteiligten herzlich bedanken.

Oktober 2024

„Es geht nur gemeinsam!“
Bielefelder Bildungscampus

www.bildung-in-bielefeld.de

Gründung und Aufbau des Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrums (BieBUZ)

– Konzept –

Inhalt

1. Einleitung 4

2. Zielgruppe und Inklusionsverständnis 5

3. Kooperation als Leitidee des Prozesses und der pädagogischen Arbeit des BieBUZ 6

3.1 Kooperationsverständnis 6

3.2 „Kooperation fällt nicht vom Himmel" (Lütje-Klose/Willenbring 1999: 2) 8

4. „Es geht nur gemeinsam" – Das Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum und seine Arbeitsbereiche 9

4.1 Individuelle Beratung und Unterstützung von Schüler*innen und deren Familien, Schulen/Lehrkräften und Fachkräften 10

4.1.1 Fallbearbeitung 11

4.1.2 Individuelle Beratung – Auswirkungen auf Schulentwicklung 13

4.1.3 Ergänzende Angebotsstrukturen 13

4.2 Beratung und Unterstützung inklusiver Schulentwicklung und inklusive Schule innovieren 14

4.2.1 Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Beratungs- und Unterstützungsplanung (KEFBU) im Kontext inklusiver Schulentwicklung 15

4.2.2 Inklusive Schule innovieren 18

5. Ausstattung des BieBUZ 19

5.1 Personelle Ressourcenplanung 19

5.2 Räumliche Ressourcenplanung – Räumliche Ausstattung mit multifunktioneller Nutzung 22

5.3 Mediale Ausstattung 22

6. Kooperation zwischen BieBUZ und Campusschule(n) 23

7. Qualitätsentwicklung im BieBUZ 24

7.1 Qualitätsentwicklung durch einen pädagogischen Beirat 25

7.2 Qualitätsentwicklung durch Evaluation 25

7.3 Qualitätsentwicklung durch Teamentwicklung und Supervision 27

8. Ausblick – nächste Planungsschritte 27

8.1 Regionalisierung – Das BieBUZ als Pilotprojekt im Bielefelder Nordosten 27

8.2 Politische Entscheidungen 29

8.3 Implementierungsphase 30

8.3.1 Kooperationsvereinbarungen im Netzwerk 30

8.3.2 Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen 30

8.3.3 Klärung und Festlegung der organisatorischen Rahmenbedingungen 31

8.3.4 Öffentlichkeitsarbeit 31

Literaturverzeichnis 32

1. Einleitung

Im ganzheitlichen Schulentwicklungsplan für die Stadt Bielefeld für die Jahre 2020 bis 2030 wurden neben einer quantitativen Prognostik mit Bedarfsanalyse für zukünftige Schulplätze auch Empfehlungen auf qualitativ-pädagogischer Ebene ausgesprochen. Dazu zählte im Bereich der Inklusion die Empfehlung zum Aufbau kommunaler Förderzentren. Hintergrund war die Beratung mit einer Gruppe von Expert*innen aus dem Bereich der Bildungswissenschaft sowie die Ergebnisse des „Themenforum Inklusion", das am 26.2.2020 als partizipative Veranstaltung stattfand. Hier wurde von den mehr als 100 Teilnehmer*innen aus der Bildungsregion ein Beratungshaus gefordert, das Unterstützung schulischer Inklusion durch einen niedrigschwelligen Zugang sichert und bündelt. Laut der Empfehlung der Expert*innen sollte ein solches Beratungshaus „Drehscheibe und Unterstützungsagentur für inklusive Bildungsentwicklung (sein): sonderpädagogische Expertise in der Breite verfügbar machen, Entwicklungsprozesse in Schulen unterstützen, Hilfe in herausfordernden Situationen bereitstellen" (vgl. Imhäuser/Boldt 2019).

Beratungs- und Unterstützungszentren sind in den Stadtstaaten der Bundesrepublik Deutschland bereits etabliert und dienen dazu, inklusive Schule weiterzuentwickeln und zu unterstützen (vgl. Idel et al. 2019).

Am 24.6.2021 ist der Schul- und Sportausschuss der Stadt Bielefeld der Empfehlung zur Errichtung eines solchen Förderzentrums gefolgt und hat das Amt für Schule der Stadt Bielefeld beauftragt, ein entsprechendes Konzept zu entwerfen. Das Amt für Schule hat die Erstellung eines solchen Konzepts an Frau Haffert (ehemalige Mitarbeiterin der Schulstation an der Hamfeldschule), Frau Berndt-Schmidt (ehemalige Leiterin der Hamfeldschule) und Frau Dr. Meyer (Sonderpädagogin) vergeben, um die benötigte fachliche Expertise sicherzustellen. Der Prozess der Konzeptentwicklung wurde zudem als partizipativer Prozess organisiert und von einer beratenden Expert*innengruppe (Frau Dr. Döttinger, Herr Dr. Imhäuser, Frau Prof.'in Lütje-Klose, Frau Prof.'in Kottmann, Frank Schenker) bei drei Austauschtreffen begleitet.

Durch den politischen Beschluss infolge der Empfehlungen des Schulentwicklungsplans (2021) ergaben sich zu Beginn des Konzeptionsprozesses einige Eckpunkte, die die Basis der Konzeptionsentwicklung darstellen:

- Das Beratungs- und Unterstützungszentrum hat eine *bauliche Entsprechung* auf dem neu zu errichtenden Bildungscampus und bietet mit der angestrebten Verbindlichkeitsstruktur (keine Verweisstruktur) ein konkretes Beratungs- und Unterstützungsangebot vor Ort.
- Es soll Beratung für *Schüler*innen und deren Eltern/Erziehungsberechtigte* anbieten und zielt auf die Bündelung von Zuständigkeiten unter einem Dach.
- Es fungiert als *Beratungs- und Fortbildungsinstanz für alle inklusiven Regelschulen und Förderschulen* in Bielefeld bzw. deren Lehrkräfte.
- Es werden *diagnostische und therapeutische Angebote im Zusammenwirken mit dem Netzwerk* bereitgehalten.
- Es existiert eine *enge Verzahnung mit den inklusiven Schulen* auf dem Campus.

(vgl. Stadt Bielefeld 2021)

Diese Eckpunkte orientieren sich wesentlich an der im Schulentwicklungsplan formulierten Empfehlung. Demnach „sollten außerschulische, multiprofessionell besetzte, regionale Beratungs- und Unterstützungszentren, unter Einbeziehung der Schulpsychologie eingerichtet werden, die die *inklusive Schulentwicklung unterstützen, unabhängige Diagnostik und inklusive Hilfeplanung ermöglichen, für Eltern und Kinder niedrigschwellig zugänglich* sind und mit Jugend- und Sozialhilfe verbindlich kooperieren" (Imhäuser/Boldt 2020: 10; eig. Herv.).

Die Empfehlung impliziert zwei Arbeitsbereiche, die allerdings in enger Verzahnung arbeiten sollen:

- **Individuelle Beratung und Unterstützung von Schüler*innen und deren Familien, Schulen/Lehrkräften und Fachkräften (vgl. Kapitel 4.1).**
- **Beratung und Unterstützung für inklusive Schulentwicklung/Innovationszentrum inklusive Schule (vgl. Kapitel 4.2).**

Eine Beratungs- und Angebotsstruktur in diesem Sinne setzt einerseits bei den spezifischen Bedarfslagen der Schüler*innen an (vgl. Kapitel 4.1), impliziert andererseits aber auch die Notwendigkeit einer abgestimmten Weiterentwicklung der Gestaltungspraxen des Systems Schule (vgl. Kapitel 4.2). Damit sich in der Praxis eine solch abgestimmte Produktivität für individuelle Förderung etablieren kann, bedarf es eines hohen Maßes an Kooperation aller an der Förderung und Unterstützung des Kindes oder Jugendlichen beteiligten Personen und Institutionen, d.h. Kooperation ist sowohl die Leitidee des Etablierungsprozesses des Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrums (BieBUZ) als auch das Fundament dessen zukünftiger pädagogischen Praxis (vgl. Kapitel 3).

In den folgenden Kapiteln wird das pädagogische Konzept des BieBUZ dargestellt, um im Anschluss dessen Realisation und damit erste Schritte der Implementation mit einem Piloten in der Startphase zu konkretisieren. Die Etablierung des Bildungscampus aus BieBUZ und Campusschulen besitzt das Potenzial zum Leuchtturmprojekt für die inklusive Bildungsregion Bielefeld.

2. Zielgruppe und Inklusionsverständnis

Mit der Zunahme psychischer Belastungen bei Kindern und Jugendlichen infolge der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Einschränkungen erhält der Aufbau funktionierender Unterstützungsstrukturen nochmals eine neue und besondere Relevanz. Überblicksstudien zeigen, dass die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten oder Verhaltensstörungen rapide angestiegen ist (vgl. Bohl et al. 2023, RKI 2023). „Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen dürfen nicht unterschätzt werden. Auch in den kommenden Jahren ist ein besonderer Unterstützungsbedarf gefordert" (Bohl et al. 2023: 184).

Da psychische Belastungen nicht selten mit Schulproblemen einhergehen und im Kontext Schule besonders und zum Teil erstmals sichtbar werden, sind koordinierte Unterstützungsangebote in multiprofessioneller Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und Netzwerkpartner*innen mit diagnostischen und therapeutischen Kompetenzen geboten. Dabei werden Kinder und Jugendliche zwar einerseits im Kontext Schule als Schüler*innen betrachtet, zentral ist für eine gelingende Beratung und Unterstützung aber eine ganzheitliche

Betrachtung des Kindes/Jugendlichen in seiner gesamten Lebenswelt. Auch Schule selbst gerät als Teil der Lebenswelt in den Blick.

Die Konzeption eines Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrums sieht ein Angebot für Kinder und Jugendliche und deren Familien mit Unterstützungsbedarf vor, die trotz Ausschöpfung aller schulischen Möglichkeiten/Angebote (Gespräche in der Schule, Einsatz der Schulsozialarbeit, Einbezug der Regionalen Schulberatungsstelle...) ein Mehr an Unterstützung benötigen und für die eine multiprofessionelle Beratung und Begleitung angezeigt ist. Gleichzeitig richtet sich das BieBUZ auch an die Schule des Kindes/des Jugendlichen, um gemeinsam mit Schule den Schulbesuch des Kindes zu erleichtern beziehungsweise wieder zu ermöglichen, sowie an Akteur*innen und Akteursgruppen aus dem Bereich Schule, die ein Interesse an der Weiterentwicklung inklusiver Schule haben.

Damit zielt das BieBUZ wesentlich auf die Stärkung schulischer Inklusion.

Die Unterstützung von Teilhabe durch die Schaffung einer passgenauen Beratungs- und Unterstützungsstruktur für die Zielgruppe korrespondiert mit einem „weiten" Verständnis von Inklusion, welches die bedingungslose Teilhabe für alle Menschen am gesellschaftlichen Leben anstrebt, unabhängig von Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion, Bildung, Behinderung oder sonstigen individuellen Merkmalen (vgl. Hinz 2010: 10; Boban/Hinz 2017: 34). Der Inklusionsanspruch des BieBUZ bezieht sich somit auf die Teilhabe aller Schüler*innen, wobei Benachteiligungen besonders in den Blick geraten: „Aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik gilt es, Exklusionsprozesse zu minimieren sowie Inklusions- und Partizipationsmöglichkeiten aller Schüler*innen zu maximieren. Adressiert werden dabei v.a. vulnerable Lernende, die beispielsweise Armuts-, Fluchterfahrungen oder einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen" (Serke/Streese 2022: 11) oder sich in persönlichen Krisen befinden.

3. Kooperation als Leitidee des Prozesses und der pädagogischen Arbeit des BieBUZ

3.1 Kooperationsverständnis

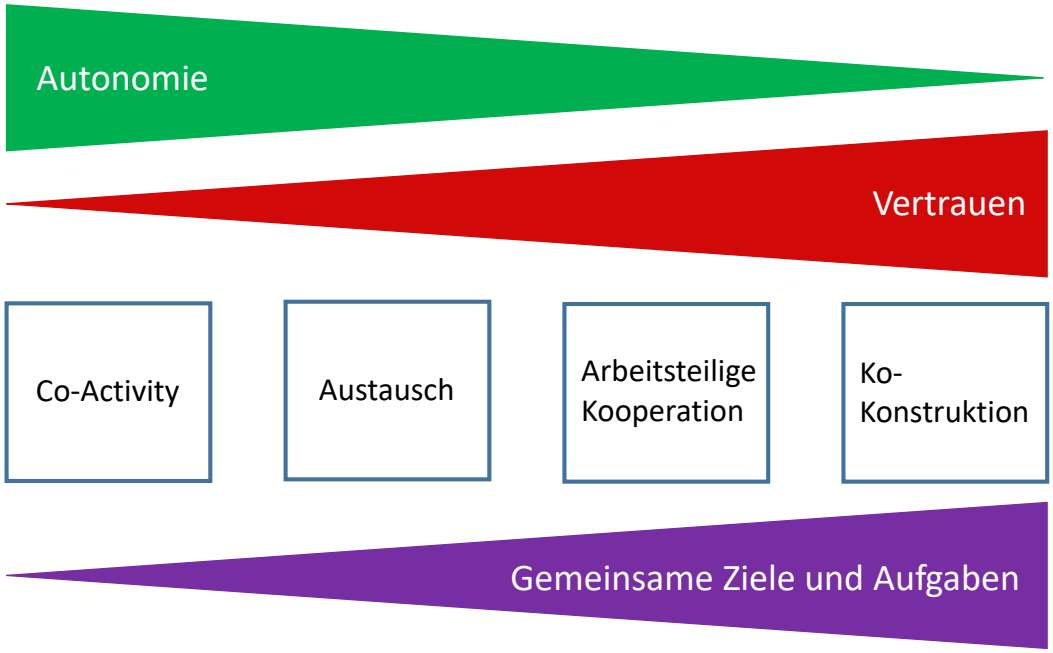
Fragen um die schul- und unterrichtsbezogene sowie fallorientierte Kooperation waren im schulpädagogischen Diskurs lange ein sonderpädagogisches Nischenthema. Im Rahmen der aktuellen inklusionspädagogischen Debatte werden kooperationsbezogene Fragestellungen zunehmend disziplinübergreifend bearbeitet (vgl. Idel et al. 2019: 34 ff.). Kooperation wird als Prozess der Einigung und Verständigung verstanden, benötigt gemeinsam zu erreichende Ziele beziehungsweise Aufgaben und Vertrauen in die Kooperationspartner*innen (vgl. Lütje-Klose/Willenbring 1999: 11; Spieß 2004: 199). Gelingende Kooperation und eine gleichberechtigte und gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Kinder und Jugendlichen geht mit einem Abgeben der eigenen Kontrolle einher und benötigt entsprechend Verlässlichkeit aller Akteur*innen untereinander (vgl. Lütje-Klose/Urban 2014: 118).

„Im laufenden Konzeptentwicklungsprozess in Bielefeld stellt [...] die Etablierung verlässlicher Kooperationen der Unterstützungssysteme im Sozialraum hinsichtlich der Aushandlung von Haltungen, Maßnahmen und Arbeitsbereichen der beteiligten Professionen Ziel und Herausforderung gleichermaßen dar" (Meyer et al. 2023: 30). Multiprofessionelle Koopera-

tion als „Form gesellschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen bzw. als soziale Interaktion" (Spieß 2004: 194) ist jedoch eine Gelingensbedingung für die Funktionsfähigkeit des BieBUZ, denn angesichts einer gleichwertigen Beziehung der verschiedenen Professionen mit geteilter Verantwortung ergibt sich auf der Grundlage von Mehrperspektivität eine Ressource im Sinne von Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit (vgl. Serke et al. 2014: 250f.). Im Rahmen der aktuellen Herausforderungen, wie beispielsweise Fach- und Lehrkräftemangel in Schule und Jugendhilfe, knappe Ressourcen und zunehmenden Problemlagen mit Auswirkungen im schulischen Kontext, ist eine disziplinübergreifende Zusammenarbeit unabdingbar.

Die Gestaltungspraxen von Kooperation können sich in der pädagogischen Arbeit unterschiedlich intensiv darstellen (Abbildung 1). Es zeigen sich Spielräume von keiner oder einer rein sozialen Arbeitsbeziehung, über eine durch Informationsaustausch und Arbeitsteilung gekennzeichnete Form bis hin zur kokonstruktiven, wechselseitigen Arbeitsbeziehung mit entsprechend unterschiedlicher Balance zwischen Autonomie und Vertrauen der Kooperationspartner*innen (vgl. Gräsel et al. 2006; Neumann 2019; Lütje-Klose/Willenbring 1999).

Abbildung 1: Varianten kooperativer Beziehungen nach Gräsel et al. 2006; Neumann 2019; Lütje-Klose/Willenbring 1999



Der Aufbau eines stabilen kooperativen Netzwerkes unterschiedlichster Bildungspartner und Sozialsysteme in der Stadt Bielefeld als erster Etablierungsschritt in Richtung BieBUZ ist das Fundament für das Erreichen eines hohen Kooperationsniveaus in dessen späterer pädagogischer Arbeit. Im bestehenden Netzwerk innerhalb der Stadt Bielefeld gibt es bereits vielfältige und gute Erfahrungen auf den Ebenen der Co-Activity, des Austausches und der arbeitsteiligen Kooperation. Die Vision/das Ziel für das BieBUZ besteht darin, die Kooperation verbindlich zu machen und auf die Ebenen der Ko-Konstruktion hin weiterzuentwickeln. Im Folgenden wird der Umsetzungsprozess in Bielefeld nachgezeichnet, dem „von Beginn an der Anspruch ein möglichst hohes Maß an Kooperation zwischen den multiprofessionellen

Netzwerkpartner*innen herzustellen [immanent war], um die [individuellen] Bedarfslagen und die Schaffung von Synergien optimal miteinander abzustimmen" (Meyer et al. 2023: 30).

3.2 „Kooperation fällt nicht vom Himmel" (Lütje-Klose/Willenbring 1999: 2)

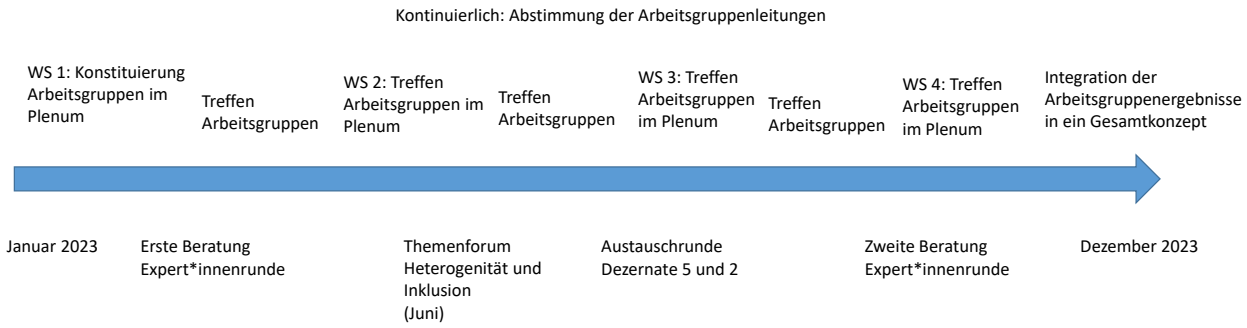
Die Entwicklung einer Konzeption des BieBUZ wurde von Anfang an partizipativ angelegt. Der Prozess der Konzeptionsentwicklung sollte möglichst viele Akteur*innen, mit denen das BieBUZ später auf operativer Ebene kooperiert, in die Konzeptionsentwicklung einbeziehen. Dabei ging es zunächst darum, eine Bereitschaft zur interinstitutionellen Kooperation herzustellen, die Grundlage für eine gelingende multiprofessionelle Kooperation auf operativer Ebene ist.

In einem Auftaktworkshop wurden zwei Arbeitsgruppen mit Beteiligung von Vertreter*innen des Jugendamts, des Gesundheitsamts (Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst), des Sozialamts, der Schulaufsichten, der Regionalen Schulberatungsstelle, der Inklusionsplanung und des Amtes für Schule gebildet. In einem fortlaufenden Prozess fanden in diesen Arbeitsgruppen mehrere Planungstreffen statt. Die Ergebnisse wurden jeweils in Plenumstreffen mit allen Beteiligten vorgestellt und diskutiert.

Parallel wurde die Konzeption von einer Expert*innengruppe aus den Bereichen Wissenschaft, Politik und Stiftungen begleitet. Für eine breitere Beteiligung fand im Juni 2023 eine öffentliche Informations- und Partizipationsveranstaltung statt, die allen Akteur*innen aus dem Bildungsbereich offenstand und an der sich Schulleitungen und Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter*innen aus dem Bereich Schule, Elternvertreter*innen und Schüler*innen aber auch Bildungspolitiker*innen beteiligten.

Zwischenergebnisse wurden den Beigeordneten der Dezernate „Schule, Bürger, Kultur, Sport" und „Soziales/Integration" im Rahmen eines Austauschworkshops „Schule und Jugendhilfe" präsentiert (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Prozess der Konzeptentwicklung



Der skizzierte Prozess der Konzeptentwicklung zielte darauf, die Perspektiven der Akteur*innen, die später in Kooperation mit dem BieBUZ arbeiten, einzubeziehen um ein kooperatives Zusammenwirken von Beginn an vorzubereiten. Die Ergebnisse der Sitzungen wurden fortlaufend in die Konzeption integriert, um Anregungen und Befürchtungen der Netzwerkpartner*innen aufzugreifen und die Konzeption entsprechend zu schärfen.

4. „Es geht nur gemeinsam“ – Das Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum und seine Arbeitsbereiche

Das multiprofessionelle und kooperativ angelegte BieBUZ fördert die Entwicklung von Schüler*innen und von Schulen im Sinne des Auftrags zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems (vgl. Kapitel 1; UN-BRK 2006).

Das BieBUZ ist ein niedrigschwelliges Angebot für

- Schüler*innen,
- deren Eltern und Erziehungsberechtigte,
- Schulen (Lehrer*innen, Schulleitungen, Schulsozialarbeiter*innen, etc. sowie weitere schulinterne Teams oder Arbeitsgemeinschaften),
- das Netzwerk von Fachkräften/Kooperationspartner*innen außerhalb des Systems Schule.

Das BieBUZ arbeitet in einem multiprofessionellen Team und bezieht interdisziplinär alle notwendigen unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen und Sichtweisen mit ein. Es ist dem Grundsatz verpflichtet: *„Es geht nur gemeinsam“!*

Die Kooperation zeigt sich auf allen Ebenen der Zusammenarbeit. Von der Zusammenarbeit der beiden Fachbereiche Jugendhilfe und Schule, über die institutionelle Zusammenarbeit mit den Schulen sowie bestehenden Arbeitskreisen und Strukturen bis hin zur konkreten Fallbearbeitung. Das BieBUZ arbeitet effektiv und verbindlich mit den bestehenden schulischen und außerschulischen Systemen und (Fach-) Arbeitskreisen zusammen. Vor dem Hintergrund der zahlreichen und unterschiedlich strukturierten Netzwerkpartner (z.B. Jugendamt, freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Regionale Schulberatungsstelle, Sozialamt, Beratungsstellen der Förderschulen, Schulaufsicht, Kompetenzteam des Landes NRW, Inklusionskoordination und Fachberatung Inklusion) muss die konkrete Ausgestaltung der Kooperation in jeweils individuellen Kooperationsvereinbarungen festgelegt werden, um die Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit realistisch auszuloten. Zu diesem Zweck startet das BieBUZ mit einer einjährigen Implementierungsphase (vgl. Kapitel 8.3).

Methodisch umgesetzt wird diese multiprofessionelle Zusammenarbeit im Kontext individueller Fallberatung (vgl. Kapitel 4.1), zum Beispiel durch runde Tische (alle Beteiligten und Betroffenen sitzen an einem Tisch) und/oder durch Fachgespräche (Treffen aller beteiligten Fachkräfte) mit dem Ziel einer gemeinsamen Einschätzung der aktuellen Situation und der Abstimmung der nächsten, geeigneten Interventionsschritte. Für das System Schule konkretisiert sich die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Rahmen „Kooperativer Erstellung und Fortschreibung von Beratungs- und Unterstützungsplanung“ (vgl. Kapitel 4.2). Die Umsetzung der durch Schule und BieBUZ gemeinsam beratenen Maßnahmen gilt es unter anderem durch die Expertise der Netzwerkpartner zu realisieren.

Für die Herstellung von Fallverbindlichkeit, hierbei wird die Schule genauso als ein Fall verstanden wie eine Beratung und Unterstützung suchende Einzelperson, braucht es Kooperationsvereinbarungen mit den Netzwerkpartner*innen mit abgestimmten Regeln zu Abläufen und Verfahren. Die Kooperationsvereinbarungen sollten darüber hinaus Fallpriorisierungskriterien enthalten und Fallkonstellationen beschreiben.

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung adressiert das BieBUZ die Bielefelder Schulen, ihre Lehrkräfte sowie ihr weiteres pädagogisches Personal, denen über eine niedrigschwellige Kontaktaufnahme ein koordinierter und begleiteter Zugang zu den Angebotsstrukturen ermöglicht wird (vgl. Kapitel 4.2). Grundlage der Zusammenarbeit ist die mit der Schule getroffene Kooperationsvereinbarung.

Die Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen im Netzwerk betrifft die Infrastruktur des Schulumfeldes und die relevanten Akteure (zum Beispiel Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Migrantenselbstorganisationen, Vereine, Initiativen, Betriebe, Einrichtungen im Sozialraum). Weiterhin muss die Sozialstruktur der Familien im Einzugsbereich der zu betrachtenden Schulen berücksichtigt werden. Nur wenn die Sozialstruktur eines Schulstandortes bekannt ist, können Bedarfe der Lernenden und ihrer Familien identifiziert und Eltern mit geeigneten Konzepten in die Begleitung der Lernenden involviert werden (vgl. Deutsches Jugendinstitut o.J.).

Das BieBUZ trägt dazu bei, parallele Beratungsstrukturen zu vermeiden. Es bündelt vorhandene Ressourcen zu einem effektiven Beratungs- und Unterstützungsangebot für Bielefelder Familien und Schulen (Synergieeffekt) durch hohe Expertise im Überblick der vorhandenen Unterstützungsangebote (Referenz ist die durch die Gesellschaft für Soziale Arbeit (GfS) geführte Liste „Psychosozialer Wegweiser Bielefeld“)[1]. Vor diesem Hintergrund ist es ein neues, jedoch kein zusätzliches additives Beratungs- und Unterstützungsangebot. Es intendiert einerseits, alle Schüler*innen dort zu unterstützen wo sie sind und ist vor diesem Hintergrund inklusiv ausgerichtet (vgl. Kapitel 4.1). Andererseits berät und unterstützt es Schulen in der inklusiven Schulentwicklung (vgl. Kapitel 4.2).

Im BieBUZ wird keine Verweisstruktur, sondern eine Verbindlichkeitsstruktur aufgebaut. Sie bezieht sich auf die Fachlichkeit, die Fallbearbeitung und die Wirksamkeitsüberprüfung.

Das BieBUZ versteht sich als lernende Institution. Durch strukturierte und vereinbarte Abläufe innerhalb des BieBUZ und mit den Kooperationspartner*innen aus dem Netzwerk wird Transparenz und Verbindlichkeit gefördert. Aus dieser Zusammenarbeit entsteht die konzeptionelle Weiterentwicklung der Arbeit innerhalb des BieBUZ und des Netzwerkes (vgl. Kapitel 3). Alle Angebote des BieBUZ basieren auf Freiwilligkeit und Vertraulichkeit.

Zur Umsetzung der oben beschriebenen Ziele braucht es zwei unterschiedliche, jedoch eng verzahnte Arbeitsbereiche, die sich im Laufe des Konzeptentwicklungsprozesses mit den Netzwerkpartner*innen herausgebildet haben (vgl. Kapitel 4.1, 4.2):

- Individuelle Beratung und Unterstützung von Schüler*innen und deren Familien, Schulen/Lehrkräften und Fachkräften
- Beratung und Unterstützung für inklusive Schulentwicklung/Innovationszentrum inklusive Schule

4.1 Individuelle Beratung und Unterstützung von Schüler*innen und deren Familien, Schulen/Lehrkräften und Fachkräften

Es gibt immer wieder Situationen, die so komplex sind, dass Schule allein die notwendige Unterstützung nicht leisten kann. Die Fachkenntnisse der Lehrkräfte und ihrer Kooperationspartner*innen allein, nebeneinander oder auch nacheinander genügen nicht. Deutlich

1 https://www.psychosozialer-wegweiser-bielefeld.de/

bessere Wirkungen werden erzielt, wenn in einem Kooperationsprozess ein neues, gemeinsames Wissen und damit auch Unterstützungs- und Interventionsstrategien mit den betroffenen Schüler*innen, ihren Familien und den beteiligten Fachkräften entwickelt werden (vgl. Berndt-Schmidt/Haffert 2021). Dementsprechend schafft das BieBUZ ein bedarfsgerechtes Angebot für Schüler*innen, die trotz Ausschöpfung aller schulischen Möglichkeiten ein Mehr an Unterstützung benötigen und für die eine multiprofessionelle Beratung und Unterstützung angezeigt ist.

Im Nachfolgenden werden die grundlegenden Arbeitsweisen des BieBUZ im Bereich individuelle Beratung und Unterstützung von Schüler*innen und deren Familien, Schulen/Lehrkräften und Fachkräften vorgestellt.

4.1.1 Fallbearbeitung

a) Fallaufnahme – Von der Problembeschreibung zu den dahinterliegenden Themen

Grundlage der Beratung ist ein systemisch-lösungsorientierter Beratungsansatz. Eine Beratungssituation beginnt fast immer mit einer Problembeschreibung, die oftmals mit einem Gefühl von Hilflosigkeit und Erschöpfung bei den Ratsuchenden verbunden ist. Dabei haben Beratungsthemen nicht allein nur etwas mit Schule zu tun, vielmehr ist Schule der Ort, an dem dieses Verhalten sichtbar wird (Erscheinungsebene). Die Gründe für dieses in der Schule sichtbare Verhalten finden sich jedoch auch in anderen Lebensbereichen der Schüler*innen (vgl. Berndt-Schmidt/Haffert 2021). In der Fallaufnahme geht es darum, dieses herauszuarbeiten. Hierzu sind die Methoden der systemisch-lösungsorientierten Beratung besonders geeignet. Sie zielt darauf Lösungen zu finden und sich auf zu erreichende Ziele, Wünsche und vorhandene Ressourcen zu fokussieren (vgl. de Jong/Berg 2008).

b) Fallverständnis im Netzwerk – Von der Kontaktaufnahme zum ersten gemeinsamen Fallverständnis

Die Kontaktaufnahme zum BieBUZ kann auf ganz unterschiedlichen Wegen (telefonisch, per Mail oder in einem persönlichen Gespräch) erfolgen. Es können sich Schüler*innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Familienangehörige, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen, Fachkräfte aus dem Netzwerk direkt an das BieBUZ wenden. Eine erste Kontaktaufnahme kann auch anonymisiert erfolgen. Die Niedrigschwelligkeit des Angebotes erfordert diese oben beschriebene Offenheit der Zugänge, muss jedoch seine Entsprechung vor allem in der Fachlichkeit beim Erstkontakt und in den organisatorischen Rahmenbedingungen finden. Das heißt konkret: Der Erstkontakt erfolgt durch eine sozialpädagogische/sonderpädagogische Fachkraft. Darüber hinaus braucht es tägliche Erreichbarkeit und die dafür notwendige flexible zeitliche Ressource.

Die erste Einschätzung, ob der vorliegende „Fall" ein Fall für das BieBUZ wird, erfolgt durch das multiprofessionelle Team des BieBUZ in Abstimmung mit den zuständigen beziehungsweise bereits involvierten Institutionen. Konkret bedeutet dies jedoch auch, dass für diesen Entscheidungsprozess eine zeitliche Ressource eingeplant werden muss.

Das BieBUZ ist ein Angebot für Beratungs- und Unterstützungsanliegen, für die eine multiprofessionelle Zusammenarbeit der unterschiedlichen Systeme im Netzwerk angezeigt ist mit dem Ziel, ein gemeinsames Fallverständnis auch auf struktureller Ebene zu entwickeln.

Das heißt konkret: Niemand wird weiterverwiesen! Es wird gemeinsam eine Person/Institution für die fortlaufende Fallverantwortung festgelegt (Schnittstellenmanagement), um die Kommunikation und die Angebote zu koordinieren und die notwendige zeitnahe Wirkungsanalyse erster Interventionsmaßnahmen zu organisieren. Das ist die Basis für die Weiterentwicklung und eventuelle Anpassung des individuellen Angebotes.

In diesem Prozess sind folgende Fragestellungen sinnvoll:

- Wie interpretieren die beteiligten Netzwerkpartner*innen die beschriebene Problemlage? (Erscheinungsebene)
- Wie erklären sie sich aus ihrer Perspektive diese Situation und welche Muster/Hintergründe erkennen sie?
- Welche neuen/anderen Erklärungsansätze sehen die anderen Beteiligten?
- Wie kann es gelingen, alle diese wertvollen Sichtweisen und Erklärungsmuster zu einem gemeinsamen Fallverständnis zusammenzubringen? (Hypothesenbildung)
- Auf welche ersten zeitnahen Interventionsideen können sich alle Beteiligten ganz konkret einigen? (vgl. Berndt-Schmidt/Haffert 2021)

c) Unterstützung – Vom gemeinsamen Fallverständnis zu ersten Interventionen

Es wird gemeinsam gelingen positive Veränderungen zu bewirken! Mit dieser Haltung werden im BieBUZ schon während der ersten Beratung konkrete Unterstützungsmaßnahmen entwickelt und realisiert. Dabei kommt es nicht darauf an, die „richtige" Lösung zu finden. Wichtiger ist, frühzeitig erste Veränderungsmaßnahmen umzusetzen, die aus dem Gefühl von Rat- und Hilflosigkeit wieder ein Gefühl von Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit aus Sicht der Betroffenen entstehen lassen.

Darüber hinaus werden mittelfristig oder langfristig angelegte Maßnahmen verwirklicht, wie zum Beispiel die Beratung und konkrete persönliche Unterstützung/Begleitung der Schüler*innen, ihrer Familien und ihrer Lehrkräfte bei der Entwicklung und Abstimmung von konkreten, alltagstauglichen Handlungsideen für zu Hause, die Schule oder außerschulische Maßnahmen beziehungsweise bei bereits laufenden Angeboten aus Jugendhilfe oder Therapie.

d) Von ersten Interventionen zur gemeinsamen Wirkungsanalyse

Die zeitnahe, verbindliche und gemeinsame Analyse und Einschätzung der Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen garantieren die Weiterentwicklung beziehungsweise notwendige Anpassung von Interventionen. Das bedeutet bei Kurzzeitinterventionen mitunter die tägliche Nachfrage nach der konkreten Umsetzung erster Veränderungsideen und bietet Schüler*innen, Eltern oder auch den Lehrkräften aktiven Rückhalt und Handlungssicherheit bei den gemeinsam entwickelten Interventionen. Das kann auch die Beendigung von laufenden Maßnahmen beinhalten, wenn sie als nicht wirksam eingeschätzt werden.

Bezogen auf die mittel- und langfristige Wirkungsanalyse sind zeitnahe, persönliche Austauschtreffen hilfreich, denn sie benennen und würdigen gelingende Verläufe und werden so selber zu einer unterstützenden und ermutigenden Intervention (vgl. Berndt-Schmidt/Haffert 2021).

Die Fallverläufe aus über 10 Jahren Schulstation zeigen, dass eine Standardisierung der Exitstrategie im Sinne einer festgelegten Timeline nicht zielführend ist. Vielmehr sind sowohl die

Verläufe als auch die Intensität der Unterstützung stark fallabhängig. So kann eine intensive Anschubbegleitung über 4 Wochen zum erwünschten „Erfolg" führen. Da psychische Belastungen oder Erkrankungen periodische Verläufe aufzeigen, kann es aber auch eine unregelmäßige Beratung und Unterstützung und immer wiederkehrende Wirkungsanalyse über einen Zeitraum von einem Jahr geben. Wenn alle Beteiligten aus Schule und Netzwerk zu dem Schluss kommen, dass sich durch die Beratung und die verbindlich umgesetzten und koordinierten Unterstützungsmaßnahmen – auch durch die Weiterentwicklung des schulischen Umfeldes – die Schul- und Lebenssituation der Schüler*in und der Familie nachvollziehbar stabilisiert, ist dies ein wesentliches Kriterium für einen Exit des Prozesses durch das BieBUZ. Dazu gehört zwingend die Abstimmung zur Übernahme der verbindlichen Verantwortlichkeit durch einen der Netzwerkbeteiligten.

Ähnlich wie in der Fallaufnahme kann auch die Fallbeendigung (Exitstrategie) nur gemeinsam mit den Betroffenen und den Netzwerkbeteiligten getroffen werden, um ein „Überlaufen" des BieBUZ zu verhindern und Ressourcen für Neuanfragen zu erhalten.

4.1.2 Individuelle Beratung – Auswirkungen auf Schulentwicklung

Schule ist eine mögliche Ursache im Entstehungsgefüge schulischer Problemlagen. Da nur sehr begrenzte Möglichkeiten der Beeinflussung der anderen Ursachenfaktoren bestehen, können primär nur innerhalb des Systems mögliche präventive Maßnahmen und unterstützende Interventionen entwickelt werden.

Darüber hinaus stellt die inklusive Ausrichtung des Projektes sicher, dass das BieBUZ keine Entlastungsfunktion im Sinne eines alternativen Lernortes bietet, sondern vielmehr die Verantwortung für Schüler*innen während des gesamten Beratungs- und Unterstützungsprozesses in der besuchten Schule verbleibt.

Diese beiden Aspekte machen eine enge Verzahnung von individueller Beratung und Unterstützung und der Gestaltung eines passenden Lernsettings in den jeweiligen Schulen unabdingbar. Mit allen individuellen Unterstützungsideen leistet das BieBUZ auch einen Beitrag zu hilfreichen Veränderungen im allgemeinen Schulsystem (vgl. Kapitel 4.2). Ziel ist es, die Schulen in ihrer inklusiven Ausrichtung zu unterstützen und weiter zu bestärken.

4.1.3 Ergänzende Angebotsstrukturen

Schaut man sich die Angebotsstruktur aus unterschiedlichen inklusiven Settings an (ReBUZ Bremen, ReBBZ Hamburg, zum Beispiel mit dem Grundschulprojekt Billstedt oder Projekt Nordlicht), wird deutlich, dass es immer auch schulergänzende beziehungsweise schulersetzende Maßnahmen oder eingerichtete temporäre Lerngruppen gibt. Die Auswertung der Erfahrungen aus ganz unterschiedlichen Projekten und Maßnahmen (vgl. Schreiber 2005) zeigt, dass es auch immer wieder Schüler*innen gibt, deren Unterstützungs- und Hilfebedarf so komplex ist, dass sie trotz der beschriebenen, hochgradig individualisierten, Beratungs- und Unterstützungsangebote andere, noch individuellere und intensivere Kleingruppenangebote benötigen, da sie aus unterschiedlichen Gründen in ihren Schulen überfordert sind.

Neben den exemplarisch oben genannten überregionalen Projekten gibt es/gab es bereits in der Stadt Bielefeld Projekte und Maßnahmen, die sich als äußerst erfolgreich zeigen beziehungsweise gezeigt haben (z.B. Schulstation, Angebote der REGE wie Creos, Welpengruppe an der Hamfeldschule, Werkstattklassen, intensiv begleitete Praktika nicht nur am Ende der Schulpflicht (z.B. Pferdehof, Alpakahof)). Für Schule und Jugendhilfe allein ist die

notwendige, sehr intensive Suche und die Unterstützung und Begleitung in einer solchen Maßnahme meist nicht leistbar. Diese bestehenden Maßnahmen zu nutzen und zu koordinieren ist eine wichtige Aufgabe des BieBUZ. Langjährige Erfahrungen und die kontinuierliche Evaluation aus der Schulstation und anderer Projekte (vgl. Schreiber 2005) zeigen aber auch, dass die Einrichtung temporärer Lernorte oder anderer ergänzender Maßnahmen an einem „neutralen Ort" (nicht die besuchte Stammschule) manchmal notwendig sein kann.

Auch für die Einrichtung eines alterativen, temporären Lernortes im BieBUZ gilt der im Leitbild formulierte Grundsatz der inklusiven Ausrichtung. Die Schule bleibt sowohl bezüglich der pädagogischen Mitarbeit als auch mit der schulentwicklungsmäßigen Herausforderung, Bedingungen zu schaffen, die eine Reintegration in das System ermöglicht, in der Verantwortung für den/die jeweilige(n) Schüler/Schülerin. So verstehen sich auch in Bielefeld alle ergänzenden Maßnahmen als Möglichkeit einer hochgradig individualisierten Beschulung und damit als Teil eines inklusiven Settings innerhalb der Stadt.

4.2 Beratung und Unterstützung inklusiver Schulentwicklung und inklusive Schule innovieren

Die Ausführungen zur Arbeit des BieBUZ im Kontext individueller Fallberatung zeigt deutlich die enge Verknüpfung mit dem Schulentwicklungsthema. Alle Schüler*innenfälle sind gleichzeitig auch Fälle einer Schule. So entsteht, beispielweise im Rahmen von „Runden Tischen" (vgl. Kapitel 4.1.2), eine Schnittstelle zwischen Case Management und inklusiver Schulentwicklung.

Die Schule profitiert von den Dienstleistungen des BieBUZ im Sinne eines Casemanagers. Der Fall kann ein Anliegen der Schule im Ganzen sein, genauso wie das einer Personengruppe der Kooperationsschulen. Das BieBUZ führt in Zusammenarbeit mit der Schule, schulischen Akteurs*gruppen oder Einzelakteur*innen eine Beratungs- und Unterstützungsplanung (vgl. Kapitel 4.2.1) durch, die nicht nur die individuellen Bedarfslagen des Kooperationspartners in den Blick nimmt, sondern auch deren Bearbeitung durch die Koordination konkreter Maßnahmen unter Einbezug der Netzwerkpartner intendiert. Grundsätzlich gilt, im BieBUZ werden die kontaktsuchende Kooperationsschule, ihre Lehrkräfte, Schulleitungen, sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen etc. mit ihrem Anliegen persönlich abgeholt und nicht weiter verwiesen. Die Zusammenarbeit der Schulen mit dem BieBUZ und damit der Start zur „Kooperativen Erstellung und gegebenenfalls Fortschreibung einer Beratungs- und Unterstützungsplanung" erfolgt durch Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung.

Die Schritte nach der Kontaktaufnahme sind dadurch geprägt, für wen beziehungsweise in Bezug auf was die Beratungs- und Unterstützungsplanung angedacht werden soll. Es ist naheliegend, dass eine Beratungs- und Unterstützungsplanung für eine Schule, die sich auf den Weg machen will inklusiv zu werden beziehungsweise ihr inklusives Profil weiterzuentwickeln ein anderes Vorgehen und eine größere Komplexität beinhaltet, als die Anfrage einer schulübergreifenden Gruppe von sozialpädagogischem Personal, welches für einen Fachgruppenaustausch Räumlichkeiten des BieBUZ nutzen möchte, eine Moderation und eine/n themenbezogene/n Referent*in benötigt. Die skizzierten Anliegen sind beispielhaft und werden unabhängig von ihrem Umfang als gleichermaßen wichtige Bausteine auf dem Weg zu einer Weiterentwicklung der inklusiven Bildungsstruktur in Bielefeld angesehen.

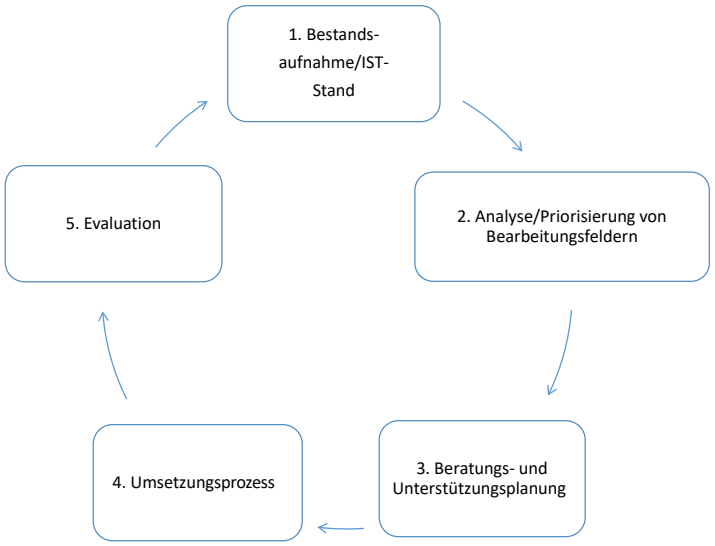
4.2.1 Kooperative Erstellung und Fortschreibung von Beratungs- und Unterstützungsplanung (KEFBU) im Kontext inklusiver Schulentwicklung

Das BieBUZ leistet im Bereich Beratung und Unterstützung Hilfen zur Etablierung oder Weiterentwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth/Ainscow 2017). Im Rahmen einer effektiven Beratung und Unterstützung der Einzelschulen rückt die „Schule als Gestaltungseinheit mit all ihren Akteur*innen" (Fend 2008) ins Zentrum des Blickwinkels.

Der Prozess der inklusiven Schulentwicklung ist in hohem Maße abhängig von Transparenz für die damit einhergehenden Herausforderungen. Bevor Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen vereinbart werden können, bedarf es ähnlich wie in der individuellen Fallberatung (vgl. Kapitel 4.1) einer Klärung der Situation, zum Beispiel der Fragen: Worin besteht das primäre Anliegen? In welchen Handlungsfeldern manifestiert sich ein hoher Bearbeitungsbedarf?

Ziel ist es, die kontaktsuchende Schule, Lehrkraft, sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen etc. und damit den inklusiven Schulentwicklungsprozess durch ein Anknüpfen an ihr konkretes Anliegen (zum Beispiel: Wie kriegen wir mehr gemeinsame Planungszeit im Klassenteam hin? Wie können wir einen gemeinsamen Materialpool für die Schule aufbauen? Welche Umstrukturierungsmöglichkeiten gibt es, um Förderplanung alltagstauglich in den Schulrhythmus zu integrieren?) längerfristig produktiv zu unterstützen. Intendiert ist, innerhalb eines kooperativen Prozesses mit der Einzelschule, der Professionsgruppe etc., ein auf ihre Bedarfe zugeschnittenes Beratungs- und Unterstützungsangebot zu planen und so zu koordinieren, dass eine inklusive Entwicklung gestärkt wird.

Abbildung 3: Die Beratung und Unterstützung erfolgt im BieBUZ systematisch, im Sinne eines zirkulären Prozesses.



(Abb. 3 KEFBU - Zirkulärer Verlauf, ***K**ooperativer **E**rstellung und **F**ortschreibung von **B**eratungs- und **U**nterstützungsplanung)*

a) Bestandsaufnahme/Ist-Stand-Bestimmung

Im ersten Schritt, der Bestandaufnahme, nutzt das BieBUZ im Kontext Beratung- und Unterstützung von Schulen bewährte Schulentwicklungsinstrumente, wie zum Beispiel den Index für Inklusion, den Qik Check und/oder die Aargauer Papiere, um mit der Schule zu einer gemeinsamen Betrachtungsebene zu gelangen (vgl. Booth/Ainscow 2017; Fachhochschule

Nordwestschweiz 2012; Stadtschulrat Wien 2013). Der Index für Inklusion bietet beispielsweise mit Hilfe eines „differenzierten Katalogs an Reflexionsfragen die Möglichkeit eine[r] [ersten] Ist-Stand Analyse der Einzelschulen" (Meyer 2023: 30) im Bereich bestehender Grundhaltungen und Wertevorstellungen (Kulturen), organisationaler Bedingungen (Strukturen) sowie Formate von Unterricht und individueller Förderung (Praktiken). Die auf dieser Basis mit der Schule gemeinsam herausgearbeitete Bestandsaufnahme ist Basis des zweiten Prozessschrittes, innerhalb dessen Bearbeitungsfelder konkretisiert und gegebenenfalls für Schulentwicklungsprojekte priorisiert werden.

b) Analyse/Priorisierung von Bearbeitungsfeldern und Erstellung eines Beratungs- und Unterstützungsplans

Genauso wie in der individuellen Beratung und Unterstützung steht nach der Klärungsphase mit der Bestandsaufnahme die Analyse der primären Bearbeitungsfelder im Fokus. Hinweise auf mögliche Bearbeitungsfelder bieten die Ergebnisse des vom Amt für Schule der Stadt Bielefeld durchgeführten Themenforums Heterogenität im Juli 2023 (vgl. Kapitel 1). Primäre Beratungs- und Unterstützungsbedarfe wurden von den Akteur*innen um und aus Schule beispielsweise für die Bereiche Unterrichtsentwicklung, individuelle Förderkonzepte und Personalentwicklung angezeigt. Konkret benannt wurden Handlungsfelder wie kooperative Förderplanung, Leistungsbewertung, Umgang mit herausforderndem Verhalten, integrierte Unterrichtsformate (Lernbüros, Werkstätten) und die Etablierung von leicht zugänglichen Materialpools.

Für die Beratung und Unterstützung von Personalentwicklung markierten die Teilnehmer*innen des Themenforums Heterogenität besonders einen Bedarf an schulinternen Fortbildungen für alle Akteur*innen einer Schule, aber auch externer Professionalisierung von Einzelpersonen, die als Multiplikatoren in den Schulen wirksam werden. Angezeigt war auch ein Bedarf zur Unterstützung von Vernetzung im Rahmen von kollegialen Hospitationen sowie schulinternen wie auch schulübergreifenden Austauschforen für Steuergruppen, Jahrgangsteams, Fachkonferenzen, Schulleitungsteams etc.

Die als Ergebnis des Heterogenitätsforums entstandene allgemeine Bedarfsanalyse in der Bielefelder Bildungslandschaft steht nur exemplarisch für das, was auf dem Weg zum Beratungs- und Unterstützungsplan der Einzelschule konkretisiert werden könnte. Die Fülle der Handlungsfelder zeigt deutlich die Notwendigkeit einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung, die nur von der Schule und ihren Akteur*innen auf der Grundlage der zuvor entwickelten Bestandsaufnahme selbst festgelegt werden kann.

Die Analyse/Priorisierung der Bearbeitungsfelder sowie die Erstellung eines darauf abgestimmten ersten Beratungs- und Unterstützungsplans ist ein vom BieBUZ in der Schule begleiteter Kooperationsprozess und findet im Rahmen einer Konferenz statt. Diese sollte möglichst innerhalb bereits etablierter Konferenzstrukturen (z.B. Schulleitungs-, Steuergruppensitzung, Jahrgangsteamsitzung) liegen, so dass für die Schule Zusatztermine vermieden werden.

Für eine kooperative Beratungs- und Unterstützungsplanung für inklusive Schulentwicklung hält das BieBUZ ein Repertoire an Angeboten und Maßnahmen vor, auf das im Rahmen dieses Schrittes zurückgegriffen werden kann. Ziel ist es immer möglichst niedrigschwellige Lösungen für aktuelle Problemlagen und Herausforderungen zu finden und die schulinternen Kompetenzen zu nutzen und zu ergänzen. So bietet das BieBUZ zum Beispiel genauso kon-

krete Hilfestellung bei der Planung und Durchführung von längerfristigen Schulentwicklungsprojekten, wie aber auch bei der Planung, Durchführung und Moderation eines Elternabends für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache oder bei der Bearbeitung von Herausforderungen im Bereich Schüler*innenverhalten an.

Es bestehen darüber hinaus u.a. Möglichkeiten

- der Organisation von Workshops durch das BieBUZ für Klassen- oder Jahrgangsteams, für Schulsozialarbeiter*innen oder Assistenzen etc.
- des Netzwerkausbaus durch Nutzung der im BieBUZ etablierten schulübergreifenden Professionstreffen und -austauschforen sowie der kollegialen Hospitationenbörse des BieBUZ,
- zur Vermittlung von weiterführenden Fortbildungsmaßnahmen für Einzelakteur*innen (z.B. Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen etc.) sowie für Gruppen (z.B. Schulleitungs-, Jahrgangs-, Klassenteams, Steuergruppen) zu individuellen Bearbeitungsthemen.

In der Beratungs- und Unterstützungsplanung gilt grundsätzlich: Die Schule wird nicht weiterverwiesen, sondern es wird gemeinsam gestaltet, gegebenenfalls auch unter Einbindung der Expertise der Netzwerkpartner. Dabei unterliegen die Angebote und Maßnahmen des BieBUZ zwar einer kontinuierlichen Weiterentwicklung, Ansprechpartner der Schule ist aber immer das BieBUZ. Die Sondierung bestehender Ressourcen in Bezug auf das Anliegen der Schule ist Aufgabe des BieBUZ und die Ergebnisse werden der Schule im Rahmen von Maßnahmenplanung zur Verfügung gestellt. Hierbei greift das BieBUZ unter anderem auch auf die Angebote an Unterstützung und Begleitung des Kompetenzteams (KT) des Landes NRW, der Inklusionskoordination (IKO) sowie kommunalen Inklusionsfachberatung (IFA) der Stadt Bielefeld und dem Kommunalen Amt für Integration (KI) zurück. Dies unterstreicht die Notwendigkeit von Zusammenarbeit zwischen dem BieBUZ und seinen Netzwerkpartnern und findet in der Organisationsstruktur bis hin zur räumlichen Planung des BieBUZ konsequent Berücksichtigung. So werden KT und KI regelmäßig im BieBUZ vor Ort zu Abstimmungsprozessen anwesend sein und die koordinierende Arbeit im Sinne eines Vordenkens wird der Schule abgenommen.

Am Ende der Phase der **Analyse/Priorisierung von Bearbeitungsfeldern werden die von der Schule und dem BieBUZ gemeinsam festgelegten** priorisierten Bearbeitungsfelder sowie Maßnahmen in einem Beratungs- und Unterstützungsplan mit personellen Verantwortlichkeiten sowie Zeitmanagement durch das BieBUZ dokumentiert. Der Plan ist die Grundlage für die Umsetzung im nächsten Schritt des Kooperationsprozesses.

c) Umsetzung des Beratungs- und Unterstützungsplans

Die Umsetzung des Beratungs- und Unterstützungsplans ist abhängig vom Anliegen und von den im Plan festgelegten Maßnahmen. Die Umsetzung kann sich beispielsweise genauso auf die Teilnahme von Einzelpersonen oder Gruppen an externen Fortbildungsmaßnahmen (durch das KT, KI) und/oder ergänzenden Workshops des BieBUZ beziehen, wie auch auf die, gegebenenfalls durch das BieBUZ begleitete, Planung und Durchführung von Schulentwicklungsprojekten.

Beispiel: Begleitete Planung und Unterstützung eines Schulentwicklungsprojekts

Die begleitete Planung und Umsetzung eines Schulentwicklungsprojekts durch das BieBUZ zu einem priorisierten Schwerpunkt ist ein kooperativer Prozess. Zunächst wird eine Planungsgruppe (zum Beispiel BieBUZ & Schulleitungsteam, Steuergruppe etc.) gebildet, die den Ist-Stand in Be-zug auf den festgesetzten Schwerpunkt konkretisiert. Möchte eine Schule beispielsweise eine Optimierung ihrer Kooperationsstrukturen durch eine Überarbeitung des schulinternen Konferenzrasters erreichen (vgl. Meyer 2023: 211f.), wäre in der Gruppe zunächst die Frage nach bestehenden Kooperationsformaten innerhalb der Schule zu klären, aber auch welche Herausforderungen in Bezug auf diese etablierten Kooperationsstrukturen gesehen werden (Welche kooperativen Settings sind in der Schule vorhanden? Was gibt es schon? Was ist positiv wirksam? Welche Herausforderungen stehen einer produktiven Kooperation entgegen?). Dieser Schritt eröffnet nicht nur den Blick auf die im System bestehenden Ressourcen in Bezug auf den Schwerpunkt, sondern auch eine Öffnung für spezifische Bedarfe, die Ableitung eines Entwicklungsziels sowie die Antizipation damit einhergehende Chancen und Risiken. Vor der Entwicklung einer gemeinsamen Zeitplanung für das Schulentwicklungsprojekt mit dessen Vorstellung in der Lehrerkonferenz, der Etablierung von schulinternen Fortbildungsmaßnahmen sowie Arbeitsphasen von Projektgruppen im Schuljahresverlauf, werden in der Planungsgruppe für die kontinuierliche Reflexion des Projektprozesses (sichtbare) Erfolgskriterien festgelegt (Woran erkenne ich ein Fortschreiten im Projektprozess?). Der Zeitrahmen für Schulentwicklungsprojekte kann je nach Zielsetzung ein Schulhalbjahr, aber auch ein Schuljahr in Anspruch nehmen (vgl. ebd.: 213f.).

d) Evaluation der Umsetzung und Fortschreibung der kooperativen Beratungs- und Unterstützungsplanung

Zur Evaluation der Maßnahmen tagen BieBUZ und der Kooperationspartner im Rahmen einer moderierten Konferenz. Ziel ist die Reflexion des Umsetzungsprozesses und eine aktualisierte Bestandsaufnahme/Ist-Stand Bestimmung im Sinne des zirkulären Kooperationsprozesses. Die Kooperation kann beendet werden beziehungsweise im Rahmen einer Fortschreibung der kooperativen Beratungs- und Unterstützungsplanung fortgesetzt werden. Eine solche Fortschreibung kann sowohl die Verlängerung bestehender Maßnahmen, wie auch die Festlegung neuer Angebote beinhalten.

4.2.2 Inklusive Schule innovieren

Neben der kooperativen Beratungs- und Unterstützungsplanung für Schulen und professionellen Akteur*innen und Akteursgruppen (vgl. Kapitel 4.2.1) ist das BieBUZ auch Ort für Kooperationsschulen, die darüber hinaus an Fragen inklusiver Schulentwicklung interessiert sind.

Das BieBUZ versteht sich in diesem Zusammenhang als Plattform und Ort einer positiven Diskussions- und Austauschkultur. Einen niedrigschwelligen Austausch organisiert das BieBUZ für die Kooperationsschulen mit Vertreter*innen des Netzwerks, durch Austauschforen und Expert*innenvorträge. Themen des Austausches und Diskurses können Fragen zur inklusiven Schulentwicklung sein wie zum Beispiel herausforderndes Verhalten, Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), Rechenschwäche (Dyskalkulie), Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts)-Syndrom (AD(H)S) oder zum Autismus-Spektrum. Ziel ist es, inklusive Schule durch die Unterstützung von mehr Transparenz und Informiertheit zu innovieren, um die Schule in ihrer positiven Haltung zu Inklusion und dessen Genese zu unterstützen.

5. Ausstattung des BieBUZ

5.1 Personelle Ressourcenplanung

Um die beiden Aufgabenbereiche des BieBUZ, wie in Kapitel 4.1 und 4.2 beschrieben, effektiv umzusetzen, ist eine hohe Professionalität notwendig. Diese umfasst diagnostisches Können, das sich in Anamnese, Exploration und der Einschätzung von komplexen Ausgangssituationen äußert. Darüber hinaus fordert es die Kompetenz in einem multiprofessionellen Team Hilfe-, Förder- und Eingliederungspläne zu erstellen. Ein hohes Maß an Empathie und kommunikativer Sensibilität ist ebenso unerlässlich, wie die Kenntnis von Netzwerktheorien und die Fähigkeit, in Netzwerken zu arbeiten. Es sind Kompetenzen zur Analyse von Ressourcen und deren Sicherung erforderlich, sowie das Wissen um Instrumente zur Qualitätssicherung, wie in der Konzeption Richtungs.wxl (vgl. Schreiber 2005) dargestellt.

Im Team sollten Sozialpädagog*innen mit Berufserfahrung und Kenntnissen im lokalen Netzwerk und einer Zusatzqualifikation in systemischer Beratung vertreten sein. Eine Lehrkraft für Sonderpädagogik mit Beratungskompetenzen und Erfahrungen in der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist ebenfalls ein wichtiger Bestandteil, genauso wie die Perspektive einer Regelschullehrkraft. Ein Wissen im Bereich inklusiver Schulentwicklung ist für alle Teammitglieder grundlegend.

Darüber hinaus sind verbindliche, festgelegte zeitliche Ressourcen städtischer externer Netzwerkpartner zur Mitwirkung an notwendigen, multiprofessionell zu besetzenden Fall- und Fachgesprächen (vgl. Kapitel 4.1) und der KEFBU im Kontext inklusiver Schulentwicklung (vgl. Kapitel 4.2) unerlässlich. Hierzu zählen beispielsweise die Jugendhilfe, Regionale Schulberatungsstelle (RSB), Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst (KJPD) und Schulentwicklungsberater*innen des Kompetenzteams (KT).

Im Prozess der Konzeption des BieBUZ wurde von unterschiedlichen Netzwerkpartnern die Befürchtung von Parallel- bzw. Doppelstrukturen durch das BieBUZ geäußert. Vermeidbar ist dieses Risiko, wenn bereits im ersten multiprofessionellen Team Vertreter*innen dieser hochfrequentierten Angebote mit vertreten/eingesetzt sind. Dazu zählt die Regionale Schulberatungsstelle (RSB) genauso wie die die Schulstation. Es handelt sich bei beiden Angeboten um etablierte und erfahrene Institutionen, die sich mit einem breiten Spektrum von Themen und Problemlagen, die in Schule sichtbar werden, befassen und mit ihren speziellen und umfangreichen Angebotsstrukturen sowohl Schüler*innen und ihre Familien, aber auch Schulen und andere Fachkräfte aus dem Netzwerk beraten und konkret unterstützen.

Sind diese Institutionen im ersten multiprofessionellen Team bereits in der Fallaufnahme beteiligt, können – auch im Sinne von Synergien und Ressourcenschonung – die notwendigen Überlegungen zum weiteren Vorgehen gemeinsam abgestimmt werden und Doppel(beratungs)strukturen schon von Anfang an vermieden werden. Das spart Ressourcen an anderer Stelle, da eine entsprechende Anfrage und die sich daraus ergebenden notwendigen Beratungen und weitere Arbeitsschritte nur an einer Stelle stattfinden. Um zeitnahe Unterstützung, ein hohes Maß an Professionalität und die Vermeidung von Doppelstrukturen und/oder die Identifikation wirkungsvoller beziehungsweise nicht wirkungsvoller Maßnahmen zu gewährleisten, ist vor allem eine Kommunikations- und Kooperationsstruktur der Netzwerkakteure notwendig. In Anbetracht der zurzeit bestehenden hohen Auslastung in allen Systemen muss es diesbezüglich auf allen Leitungsebenen (Amt für Schule, Jugendamt, Schulamt, Gesundheitsamt, Kompetenzteam, Kommunales Amt für Integration etc.) Kooperationsvereinbarungen mit dem BieBUZ geben.

Kapazitätsschätzung

Durch die vorgenommene Regionalisierung (vgl. Kap 8.1) ist das BieBUZ für ca. 7.500 Schüler*innen aller Schulformen zuständig zuzüglich der ab dem 1.8.2024 im Aufbau befindlichen Schulen auf dem inklusiven Campus an der Herforder Straße. Aktuelle Studien, wie zum Beispiel die KIGGS-Studie[2], gehen davon aus, dass ca. 20% der Schüler*innen so psychisch belastet sind, dass sie individueller Beratung und Unterstützung bedürfen. In der Beratung mit der Expert*innenrunde am 1.12.2023 wurde sich zunächst darauf verständigt, dass ca. 5% dieser Zielgruppe im BieBUZ als individueller Beratungs- und Unterstützungsfall ankommen, da sie Hilfe durch ein multiprofessionelles Team benötigen und über die bestehenden Strukturen nicht hinreichend versorgt werden können. Hierbei handelt es sich um eine zurückhaltende Schätzung.

Durch die enge Zusammenarbeit mit den Schulen im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung kann davon ausgegangen werde, dass in der individuellen Beratung „Cluster" sichtbar werden, also mehrere Schüler*innen mit ähnlichen Problemlagen, die dieselbe Schule besuchen. Solche Fallkonstellationen können zusammengefasst und übergreifend bearbeitet werden. Die Schulentwicklung kann bei solchen an einer Schule gehäuft auftretenden Problemlagen aktiv unterstützen und eine Anpassung der schulischen Strukturen begleiten. Ziel ist die Prävention individueller Problemlagen durch strukturelle Veränderungen in Schule.

In der Zusammenschau der Bereiche sind im BieBUZ **Regelpädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie und Sozialarbeit** gemeinsam tätig. Alle Professionellen sind Mitglieder des multiprofessionellen Teams des BieBUZ und zuständig in den Handlungsfeldern *Individuelle Fallarbeit* (vgl. Kap. 4.1) und *Inklusive Schulentwicklung* (vgl. 4.2) mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Die Aufgaben des multiprofessionellen Teams sind:

- fachlich fundierte Fallaufnahme im BieBUZ im Erstkontakt,
- Mitwirkung bei Fall- und Fachgesprächen im Sinne von multiprofessioneller Problemanalyse, Hypothesenbildung und der gemeinsamen Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen,
- Beratungsangebote für Erziehungsberechtigte, Schulen etc.,
- konkrete Angebote für zeitnahe Interventionsmaßnahmen,
- Schnittstellenmanagement/Case Management,
- Übergangsmanagement (Begleitung in Maßnahmen und Reintegration in die Stammschule),
- Mitwirkung bei der Zusammenarbeit und der Weiterentwicklung der Arbeit des Netzwerkes,
- Koordinierung der/Begleitung in die möglichen bestehenden Projekte und Maßnahmen,
- unterrichtliche/erzieherische und sozialpädagogische Angebote für einen einzurichtenden alternativen temporären Lernort,
- multiprofessioneller Austausch mit den anderen beteiligten Fachkräften (z.B. Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst (KJPD) oder regionale Schulberatungsstelle (RSB)), enge Zusammenarbeit mit den Stammschulen (Kontakte halten, Hospitationen vorbereiten, Übergänge, Reintegration planen und begleiten).

2 Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland des Robert Koch Instituts, https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/kiggs_node.html

Weitere Personalien des BieBUZ mit dem Ziel der Etablierung einer ersten Organisationsstruktur in der **Verwaltung** zielen auf dessen logistische Funktionsfähigkeit mit Aufgabenbereichen wie Homepagepflege, Anmeldungen, Medienwartung etc. Angesichts der Komplexität der neu entstehenden Institution im Etablierungsprozess mit korrespondierender Organisations- und Personalentwicklung sowie dem Anspruch eines sich stetig weiterentwickelnden pädagogischen Ansatzes bedarf es einer **institutionellen Leitung**. Inhalte beziehen sich zum Beispiel auf Fragen rund um Teamentwicklung, Pflege und Ausbau von Kooperationsstrukturen und Kommunikation, Aktualität des BieBUZ-Programms, Akquise von Honorarkräften für Workshops, Vorträge etc. Die BieBUZ Leitung ist darüber hinaus Vernetzungspartner zu Schulaufsicht, Politik und Verwaltung.

Die Weiterentwicklung des BieBUZ Konzeptes wird begleitet durch einen pädagogischen Beirat (dazu vgl. Kapitel 7).

Das BieBUZ startet als Pilotprojekt für den Bielefelder Norden und richtet sich als Angebot zunächst an 11 Grundschulen, 5 weiterführende Schulen und eine Förderschule sowie die beiden Schulen auf dem Campus Seidensticker. Die Anzahl der individuellen Fälle und der Bedarf an Unterstützung bei Schulentwicklung ist schwer kalkulierbar, da

- das BieBUZ erst aufgebaut werden muss und erst im Laufe der Zeit als Angebot bekannt werden wird,
- in einer Implementierungsphase geklärt werden muss, welche der angesprochenen Schulen eine Kooperationsvereinbarung mit dem BieBUZ abschließen werden,
- die Schätzung, dass 5 Prozent der Schüler*innen einen Bedarf an Beratung und Unterstützung durch das BieBUZ aufweisen, im Verlauf einer Evaluation der Pilotphase des BieBUZ zu überprüfen ist.

Sollte die oben genannte Schätzung von ca. 5 Prozent der Schüler*innen zutreffen und sollten ¾ der angesprochenen Schulen eine Kooperationsvereinbarung mit dem BieBUZ eingehen, so wäre davon auszugehen, dass ca. 300 Einzelfälle zu bearbeiten wären, wobei der Bearbeitungsaufwand pro Fall sehr unterschiedlich sein und eine zweimalige Beratung ebenso umfassen kann, wie eine fortlaufende Beratung und Unterstützung über Monate oder ein ganzes Jahr. Zudem wäre mit einer Begleitung von Maßnahmen zur Schulentwicklung an 14 Schulen zu rechnen; auch hier können sich kurzzeitige Maßnahmen und längerfristige Entwicklungsvorhaben ergeben.

Aufgrund der skizzierten, schwer kalkulierbaren Menge und Bearbeitungsdauer der zu erwartenden Fälle des BieBUZ wird vorgeschlagen, für die Pilotphase zunächst ein multiprofessionelles Team, in welchem alle oben genannten Professionen vertreten sind, einzusetzen. Dies umfasst mindestens jeweils ein Vollzeitäquivalent einer Regellehrkraft, einer sonderpädagogischen Lehrkraft, einer Psycholog*in, einer Sozialarbeiter*in und einer Verwaltungskraft. Darüber hinaus benötigt das BieBUZ eine pädagogische Leitung, die schon zu Beginn der Implementierungsphase eingesetzt werden sollte. Es ergeben sich folglich mindestens sechs Vollzeitäquivalente, wobei eine anteilige Finanzierung durch das Land NRW und die Stadt Bielefeld vorzusehen sein wird.

Die Personalausstattung muss im Rahmen der Evaluation überprüft werden.

5.2 Räumliche Ressourcenplanung – Räumliche Ausstattung mit multifunktioneller Nutzung

Das BieBUZ benötigt als niedrigschwelliges Zentrum für Beratung und Unterstützung durchgängig barrierefreie und gut erreichbare Räumlichkeiten. Die Räumlichkeiten sollten aufgrund der Vertraulichkeit der Beratungsgespräche eine schützende Atmosphäre aufweisen sowie über schallarme Räume verfügen. Für die Klassenräume wäre eine Anbindung zum Außengelände wünschenswert, idealerweise mit der Möglichkeit in einem Schulgarten zu arbeiten.

Folgende Funktionsbereiche wären – zuzüglich Verkehrs- und Nutzflächen – voraussichtlich notwendig:

- Besprechungsraum für Fall- und Fachgespräche im Netzwerk für ca. 10 Personen,
- kleiner Besprechungsraum für Beratungsgespräche mit Schüler*innen und ihren Familien im BieBUZ,
- 8 Büros mit Arbeitsausstattung zur Einzelnutzung und mit Verbindungsmöglichkeit,
- zwei multifunktional eingerichtete „Klassen"-, Gruppenräume mit räumlichem Abstand für unterschiedliche Ziel- und Altersgruppen,
- zwei Räume für Gruppenarbeit, für Fortbildungen oder Gruppenangebote für Schüler*innen, Elternabende etc. (auch für die Nutzung von Netzwerkpartner*innen für LRS- und Dyskalkulie- Förderung, therapeutische Gruppenangebote, soziales Kompetenztraining),
- Teeküche,
- Werkraum, Küche, Kunstraum, Medienraum, Schulgarten, ggf. Gewächshaus, oder flexible Nutzung der Fachräume der Campusschulen (Küche, Kunstraum, Sport (Psychomotorik,) Musikraum, Werkräume).

5.3 Mediale Ausstattung

- Für die temporäre Beschulung: Regelausstattung nach der aktuellen Digitalstrategie für die allgemeinbildenden Schulen der Stadt Bielefeld,
- für Arbeits- und Besprechungsräume: Standardausstattung der Stadt Bielefeld inkl. Videokonferenztools anhand neuester technischer Standards,
- Breitbandanbindung des Gebäudes,
- für einen Medienraum (der auch von den Campusschulen genutzt werden kann): zusätzliche Ausstattung für die Erstellung von Videos.

6. Kooperation zwischen BieBUZ und Campusschule(n)

Die neu entstehenden Campusschulen auf dem ehemaligen Seidenstickergelände in Bielefeld gehören unter anderen zum im Rahmen der Regionalisierung (vgl. Kapitel 8.1) priorisierten Einzugsgebiet des BieBUZ. Die Angebots- und Unterstützungsstrukturen des BieBUZ stehen den auf dem Bildungscampus Seidensticker entstehenden Schulen entsprechend in gleicher Weise zur Verfügung wie den weiteren Schulen im Eingrenzungsbereich. Die Kooperation der beiden Schulen mit dem BieBUZ ist ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Konzepte der Schulen.

Im Zuge der Implementierungsphase des BieBUZ wird in Kooperationsverhandlungen die Zusammenarbeit mit den Campusschulen konkretisiert und in einer Kooperationsvereinbarung dokumentiert werden. Diesen Prozess leiten wird einerseits die Fragen nach den Möglichkeiten des BieBUZ, die Campusschulen im Aufbau eines inklusiven Profils zu begleiten, andererseits die Frage inwiefern die Campusschulen ihrerseits die inklusive Kooperationskultur des BieBUZ unterstützen können.

Angedacht ist, dass das BieBUZ die Campusschulen im Kontext inklusiver Schulentwicklung (vgl. Kapitel 4.2) berät und unterstützt. Dies bezieht sich unter anderem auf die Schaffung einer inklusiven Personalkultur (zum Beispiel durch Organisation von schulinternen Fortbildungsangeboten oder Workshops), auf den Aufbau inklusiver Strukturen (zum Beispiel durch modellhafte Regelungen im Leistungskonzept oder ein bedarfsorientiertes Konferenzraster) und auf die Etablierung inklusiver Praktiken (zum Beispiel durch Ausgestaltung von Lernbüros oder Werkstätten). Die Campusschulen unterstützen ihrerseits das inklusive Profil des BieBUZ unter anderem durch die Bereitstellung von kurzfristigen Hospitationsmöglichkeiten für Schüler*innen, die einen solchen Zwischenschritt, beispielsweise vor der Rückführung aus einer temporären Lerngruppe in ihre Stammschule, benötigen. Darüber hinaus bieten sie Schulplätze für Schüler*innen, die notfallmäßig einen neuen/anderen Schulplatz benötigen. Auf organisatorischer Ebene wäre die Bereitschaft zur unbürokratischen Unterstützung der individuellen schulischen Förderung von Schüler*innen in einer möglichen temporären Lerngruppe wünschenswert.

Zielführend im Beratung- und Unterstützungsprozess der Campusschulen, speziell beim Aufbau eines inklusiven Gymnasiums, wird die Frage nach *erweiterten Spielräumen und modellhaften Regelungen* für die Etablierung eines staatlichen Gymnasiums sein, welches in seinem inklusiven Profil sowohl bestehende und damit bindende rechtliche Vorgaben erfüllt, jedoch ohne die Schüler*innen konzeptionell von vornherein auszuschließen, die aufgrund sozioökonomischer Faktoren oder temporärer, individueller Bedarfslagen im Kind-Umfeld-Kontext aus der kriterialen Leistungsbezugsnorm des Gymnasiums herausfallen und daher von Abschulung bedroht sind.

7. Qualitätsentwicklung im BieBUZ

Im Mittelpunkt der Arbeit im BieBUZ stehen sowohl Schüler*innen – vor allem mit komplexen Unterstützungsbedarfen, Eltern und Lehrer*innen, Schulen und Fachleute aus anderen Professionen, die am Bildungsprozess beteiligt sind – als auch die Unterstützung und Begleitung von Schulen in ihren jeweiligen inklusiven Schulentwicklungsanliegen. So muss das Ziel des BieBUZ und des Qualitätsmanagements des BieBUZ sein, die Anforderungen und Erwartungen der Zielgruppen zu erfüllen. Dazu gehört, die Erwartungen und Forderungen aller Beteiligten bereits im Vorfeld zu eruieren. Nur so kann Erwartetes erfüllt werden und damit für alle Beteiligte als erfolgreich angesehen werden. Die im Partizipationsprozess (Arbeitsgruppen und Heterogenitätsforum) eruierten Diskrepanzen der derzeitigen Praxis zu der angestrebten Versorgungspraxis weisen auf folgende wesentliche Qualitätsstandards in den unterschiedlichen Qualitätsbereichen Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität hin:

- Die Grundhaltung ist inklusiv, das bedeutet Schüler*innen werden in ihrem System unterstützt, Brüche werden vermieden. Falls temporär andere Maßnahmen notwendig sind, so sind diese reintegrativ ausgelegt.
- Individuelle Beratung ist immer mit einem Coaching in der Schule und/oder einer Beratung zur Schulentwicklung gekoppelt.
- Es besteht eine umfassende Expertise/Fachlichkeit der bereits bestehenden Angebotsstruktur der unterschiedlichen Akteure/Institutionen.
- Kommunikationsstrukturen werden verbindlich aufgebaut und geregelt (alle Beteiligten haben sich für konkrete Kooperationsvereinbarungen ausgesprochen).
- Intendiert ist für das Team im BieBUZ immer eine zeitnahe Bearbeitung.
- „Keine Verweisstruktur, sondern Verbindlichkeitsstruktur"!
- Es gilt das Prinzip der „Freiwilligkeit"!
- Das BieBUZ will Hürden in der Beratungs- und Unterstützungsplanung abbauen und agiert „niedrigschwellig"!
- Eine externe Evaluation wird im Hinblick auf den Erhalt und die Weiterentwicklung von Qualität angelegt.
- ...

Die Qualität zeigt sich nicht nur in den Strukturen des BieBUZ, sie sollte auch in den Prozessen, die dort ablaufen, den Werthaltungen und Einstellungen der Mitarbeiter*innen und den gelebten Beziehungen sichtbar werden. Dadurch wird auch der Aufbau interner Qualitätssicherungsstrukturen notwendig. Prozesse und Abläufe sind die Grundlage der Arbeitsweise des BieBUZ. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Schnittstellen von Prozessen gelegt werden, weil diese besonders fehleranfällig sind.

7.1 Qualitätsentwicklung durch einen pädagogischen Beirat

Ein pädagogischer Beirat bestehend aus Expert*innen im Bildungskontext berät zyklisch (zweimal jährlich) über aktuelle Entwicklungen hinsichtlich der Arbeit des BieBUZ und berät Ansätze von Weiterentwicklung. Um die Weiterentwicklung der Qualität des BieBUZ sicher zu stellen ist eine Kooperation mit den Universitäten Bielefeld und/oder Paderborn als örtlich naheliegende Hochschulen angestrebt. Ziel ist es, gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu initiieren und das BieBUZ so prozessorientiert wissenschaftlich zu begleiten. Das BieBUZ versteht sich in diesem Zusammenhang als „lernende Institution"!

7.2 Qualitätsentwicklung durch Evaluation

Das BieBUZ wird in der dreijährigen Pilotphase durch eine wissenschaftliche Evaluation begleitet. Im wissenschaftlich pädagogischen Kontext zielt eine Evaluation auf die Auswertung beziehungsweise Bewertung und auf die Wirkungsanalyse von pädagogischen Interventionen beziehungsweise Lehr- und Lernprozessen. Dafür werden Daten methodisch erhoben und systematisch dokumentiert, um die Untersuchung, das Vorgehen und die Ergebnisse nachvollziehbar und überprüfbar zu machen. Standardverfahren zur internen und externen Datenerfassung sind beispielsweise Befragung, Beobachtung, Monitoring/Dokumentation, Test, Fragebogen, und Materialanalyse. Eine Evaluation zielt darauf, die subjektiven Wahrnehmungen zu verlassen, die gesetzten Ziele im Blick zu behalten und unterschiedliche Blickwinkel aller Prozessbeteiligter sichtbar zu machen. Die Entwicklung neuer Systeme in Verbindung mit der Etablierung pädagogischer Kooperationsprozesse benötigt Zeit. Dies bedeutet, dass der Zeitpunkt der Evaluation dies berücksichtigt, auch in Bezug auf einen politischen Frieden, der für die Zeit Bestandsschutz garantiert.

Das Beratungs- und Unterstützungszentrum bietet verschiedene Dienstleistungen an, um individuelle Fallberatung und inklusive Schulentwicklung zu fördern. Um die Wirksamkeit dieser Dienstleistungen zu bewerten, ist eine umfassende Evaluation erforderlich. Evaluation können genutzt werden, um Verbesserungen vorzunehmen und die Qualität der Dienstleistungen kontinuierlich zu steigern. Die Evaluation des BieBUZ muss dessen zentrale Bereiche (vgl. Kapitel 4) und die mit deren Arbeit verbundenen Intentionen abbilden:

1. Individuelle Fallberatung (vgl. Kapitel 4.1): Die individuelle Fallberatung ist ein zentraler Bestandteil der Beratungs- und Unterstützungsstruktur des BieBUZ. Hier werden Einzelpersonen, Familien oder Gruppen beraten, die Unterstützung bei spezifischen Herausforderungen benötigen. Um die Qualität der individuellen Fallberatung zu bewerten, können beispielsweise folgende Evaluationsmethoden eingesetzt werden:

   a. Befragungen: Durch gezielte Befragungen der Klienten kann ihre Zufriedenheit mit der Beratung und Maßnahmenkoordination, auch unter Einbezug der Netzwerkpartner, ermittelt werden. Fragen zur Wirksamkeit der Beratung, zur Erreichung der gesteckten Ziele und zur Zufriedenheit mit dem Beratungs- und Unterstützungsprozess können gestellt werden. Durch eine Befragung von Nicht-Klienten können Zugangshürden und Bedarfe aufgedeckt werden.

   b. Beobachtungen: Durch Beobachtungen der Beratungssitzungen können Informationen über den Ablauf, die Methoden und die Interaktion zwischen Berater und Klient gesammelt werden. Dies kann Aufschluss über die Effektivität der Beratung geben.

c. Langzeitverfolgung: Eine langfristige Verfolgung der Klienten kann Aufschluss darüber geben, ob die Beratung- und Maßnahmenplanung langfristige Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden und ihre Lebenssituation hat.

2. Inklusive Schulentwicklung (vgl. Kapitel 4.2): Die inklusive Schulentwicklung ist ein weiterer Schwerpunkt des Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrums. Hier werden Schulen und schulische Akteur*innen dabei unterstützt, inklusive Bildungspraktiken zu implementieren und ein inklusives Lernumfeld für alle Schüler*innen zu schaffen. Die Evaluation der inklusiven Schulentwicklung kann beispielsweise folgende Aspekte umfassen:

a. Schülerfeedback: Durch Befragungen der Schüler*innen können Informationen darüber gesammelt werden, wie inklusiv sie ihre Schule wahrnehmen. Fragen zur Unterstützung, zur sozialen Integration und zur Teilhabe am Unterricht können gestellt werden.

b. Akteursfeedback: Fragebögen, Interviews und Gruppendiskussionen, das heißt die Ansichten der Lehrkräfte und weiterer pädagogischer Fachkräfte, wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter*innen, aber auch weiteren pädagogisch tätigen Personals, wie Schulbegleitungen, können Aufschluss darüber geben, wie gut sie sich auf die inklusive Bildung einstellen konnten und welche Unterstützung im Rahmen des Beratungsprozesses zielführend war. Evaluiert werden könnten aktuelle Bedarfsanalysen, zum Beispiel zu Inhalten wie Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, zur Verfügbarkeit von Ressourcen und zur Selbstwahrnehmung.

c. Langzeitverfolgung: Um die Umsetzung inklusiver Gestaltungspraxen in den mit dem BieBUZ kooperierenden Schulen zu evaluieren, könnten zum Beispiel auf der Grundlage erworbener Feedbackdaten Schulportraits vor und nach dem Beratungs- und Unterstützungsprozess erstellt werden, die bestehende inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken der Schule abbilden und die Wirksamkeit der KEFBU ausweisen beziehungsweise Ansatzpunkte für Optimierung eröffnen.

3. Kooperation innerhalb des Netzwerkes: Das Gelingen des Projektes und das Erreichen der beschriebenen Ziele ist unabdingbar mit dem Gelingen der Kooperation innerhalb des Netzwerkes verbunden. Aus diesem Grund ist die Evaluation der Zusammenarbeit innerhalb des Netzwerkes eine wesentliche Evaluationsaufgabe.

Möglichkeiten der Evaluation der Kooperation im Netzwerk wären zum Beispiel:

a. Regelmäßige (halbjährliche, später jährliche) Austausch-Treffen mit den Netzwerkpartner*innen, um sowohl funktionierende Strukturen als auch Stolpersteine zu identifizieren und um regelmäßige Anpassungen an veränderte Situationen gemeinsam vornehmen zu können

b. Exemplarische Fallanalysen: Abgeschlossene Fälle werden gemeinsam analysiert, um Einblick in die Verbindlichkeit der Absprachen, der Umsetzung der festgelegten Ziele, erzielter Synergien und erzielte Wirkungen zu überprüfen.

4. Auswirkungen auf die Fallzahlentwicklung bei Netzwerkpartnern, z.B. Entwicklung der Anzahl der Schulbegleitungen an den teilnehmenden Schulen, Entwicklung der Anzahl der Abschulungen an den teilnehmenden Schulen, Entwicklung der Anzahl der individuellen Hilfen im Pilotgebiet.

Die Ergebnisse der Evaluation sind ausschlaggebend für die mögliche Ausweitung des BieBUZ auf weitere Bereiche der Stadt und mögliche Anpassungen der Arbeitsweise. Erforderliche Veränderungen am Konzept müssen im Rahmen der Evaluation benannt werden.

7.3 Qualitätsentwicklung durch Teamentwicklung und Supervision

Das Innovative des Projektes BieBUZ ist das geplante multiprofessionelle Team. Funktionierende multiprofessionelle Zusammenarbeit trägt dazu bei, dass Unterstützungsmaßnahmen und Schulentwicklungsvorhaben bestmöglich innerhalb eines Netzwerkes aufeinander abgestimmt sind (Synergien statt Reibungsverluste). Dieses Vorgehen öffnet den Blick für neue innovative Wege sowohl bei den Interventionsideen im Einzelfall als auch bei der inklusiven Schulentwicklung und hat damit Vorbildfunktion für die Kooperation im Netzwerk.

Dabei kann die Teamentwicklung nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern muss geplant initiiert, organisiert und gesteuert werden und ist dadurch ein längerfristiger und dynamischer Prozess. Ein effektives Team im BieBUZ braucht eine transparente Verteilung der unterschiedlichen Rollen (Rollenklarheit und Kompetenznutzung der unterschiedlichen Professionen) und eine intensive Kommunikationskultur, die eine enge Zusammenarbeit mit einer Wertschätzung der unterschiedlichen Rollen und Kompetenzen und einer offenen Feedback-Kultur ermöglicht. Teambildung ist Teil der Organisationsentwicklung und stellt Herausforderung und Chance gleichermaßen dar. Eine externe Begleitung der Teamentwicklung wäre aus diesem Grund insbesondere in der Anfangsphase des Projektes wünschenswert.

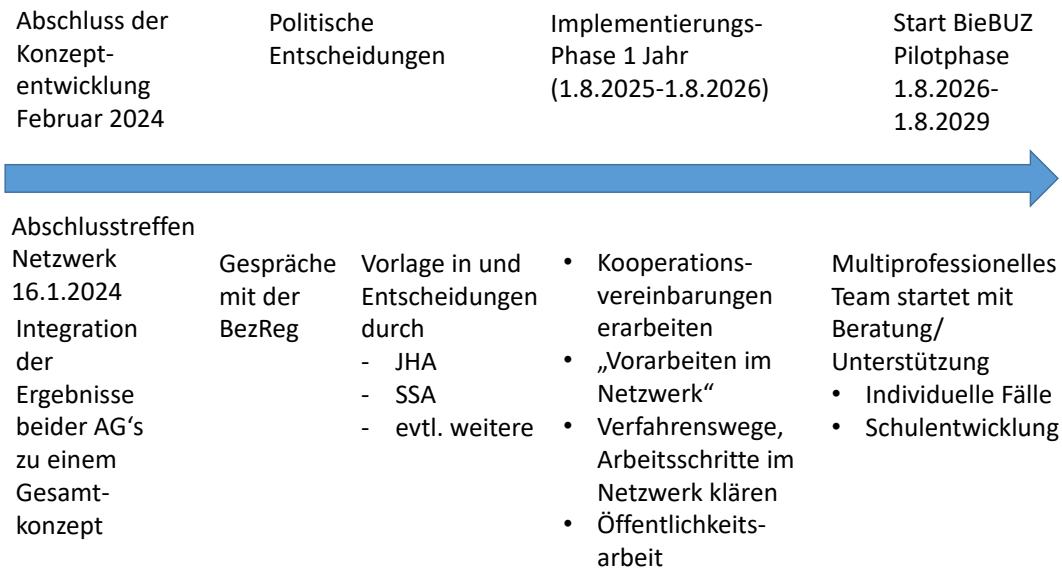
8. Ausblick – nächste Planungsschritte

8.1 Regionalisierung – Das BieBUZ als Pilotprojekt im Bielefelder Nordosten

Das BieBUZ stellt einen ersten Schritt zur Implementierung einer stadtweiten Struktur von Beratungs- und Unterstützungszentren dar. Der Schul- und Sportausschuss der Stadt Bielefeld hat am 13.2.2024 beschlossen, zum 1.8.2025 das Förderzentrum Inklusion (Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum, BieBUZ) baulich einzurichten, das zeitgleich mit beiden Schulen zum 1.8.2026 eröffnet wird. Das BieBUZ wird zunächst mit einer einjährigen Implementierungsphase starten, um die notwendigen Vorbereitungen für einen guten Start zu ermöglichen (Kooperationsvereinbarungen, Netzwerkpartner*innen, Öffentlichkeitsarbeit, Teambuilding, siehe Abbildung 4).

Es soll in einer zunächst 3-jährigen Pilotphase im Bielefelder Nordosten aufgebaut und evaluiert werden. Nach Abschluss dieser Pilotphase wird, basierenden auf den Ergebnissen der Evaluation, eine Ausweitung auf das gesamte Stadtgebiet Bielefelds angestrebt.

Abbildung 4: Zeitstrahl zur Konzeptentwicklung, Implementierung und Pilotphase des BieBUZ



Die zunächst regionale Eingrenzung auf den Bielefelder Nordosten ergibt sich aus den folgenden Gründen:

- Die Beratungs- und Unterstützungszentren der Stadtstaaten sind ebenfalls regional in den Stadtteilen organisiert.
- Eine Eingrenzung durch andere Kriterien (z.B. nur für bestimmte Schulformen oder Altersgruppen) fand im durchgeführten Themenforum bei den Teilnehmer*innen keine Mehrheit.
- Der Bielefelder Nordosten ist insbesondere im Bereich rund um die Herforder Straße sowie im Bereich Sieker von besonderen bildungsrelevanten sozialen Belastungen betroffen, so dass sich voraussichtlich erhöhte Beratungs- und Unterstützungsbedarfe ergeben.
- Durch die räumliche Verortung des BieBUZ auf dem inklusiven Bildungscampus an der Herforder Straße ist das BieBUZ für Eltern und Schüler*innen sowie die umliegenden Schulen gut erreichbar.

Da Bielefeld, anders als die Stadtstaaten, einen Teil der Schüler*innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen in den Förderschulen versorgt, ist die regionale Struktur für Beratungs- und Unterstützungszentren in Bielefeld weniger kleinteilig angedacht, das heißt es soll perspektivisch nicht in jedem Stadtteil ein Beratungs- und Unterstützungszentrum geben. Vorgesehen ist hingegen eine regionale Bündelung mehrerer Stadtteile (hier: Mitte Nord, Heepen, Stieghorst).

Das BieBUZ als Pilotprojekt zielt zunächst darauf ab, die Schulen und deren Schüler*innen im Bielefelder Nordosten zu versorgen. Bei der Auswahl der Schulen, die mit dem BieBUZ kooperieren können, wurden die Grundschulen sowie jede Schulform der Sekundarstufe I berücksichtigt. Insgesamt kann über diese Auswahl ca. ein Viertel der Bielefelder Schüler*innen durch das BieBUZ erreicht werden.

Die Auswahl der Schulen, die im Kooperationsgebiet des BieBUZ liegen, ist in Abbildung 5 dargestellt. Alle Schulen dieses Gebiets können mit dem BieBUZ einen Kooperationsvertrag abschließen, wenn sie beziehungsweise die Schüler*innen der Schule die Leistungen des BieBUZ in Anspruch nehmen wollen.

Abbildung 5: Schulen im Kooperationsgebiet des BieBUZ und Schülerzahlen der Schuljahre 2020/21 – 2022/23

Schuljahr	2020/21	2021/22	2022/23
Schule(n) auf dem Campus Seidensticker[3]	—	—	—
GSV nördliche Innenstadt (Hellingskampschule)	298	322	316
Grundschule Altenhagen	200	194	196
Grundschule Am Homersen	301	306	314
Grundschule Brake	382	371	363
Grundschule Heeperholz	223	217	233
Grundschule Milse	271	267	276
Stieghorstschule	283	295	301
Grundschule Oldentrup	177	184	190
Grundschule Ubbedissen	308	308	317
Grundschule Hillegossen	221	193	203
Osningschule	293	297	307
Grundschule Sieker[4]	—	—	—
Rußheideschule	286	316	334
Volkeningschule	369	369	370
Wellbachschule	296	292	301
Gymnasium Heepen	944	912	989
Friedrich Wilhelm Murnau-**Gesamtschule**	1.224	1.239	1.261
Sekundarschule Königsbrügge	221	292	394
Realschule am Schlehenweg	165	217	303
Realschule Heepen	728	735	720
Ernst-Hansen Schule **(FS)**	169	168	160
Gesamt SuS Pilotschulen BieBUZ	**7.359**	**7.494**	**7.848**
Gesamt SuS weitere städtische Schulen	**21.746**	**21.635**	**21.870**

8.2 Politische Entscheidungen

Dem Auftrag des Schul- und Sportausschusses der Stadt Bielefeld folgend, liegt mit diesem Papier ein Entwurf für die konkrete Ausgestaltung eines geforderten Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrums vor. Im Folgenden muss dieses Konzept sowohl mit der Bezirksregierung Detmold abschließend diskutiert und abgestimmt werden als auch in die politischen Gremien der Stadt Bielefeld eingebracht werden. Da es sich um ein kooperatives Angebot handelt, in dem sowohl der Bereich Jugendhilfe, Gesundheit und Schule Teile des Netzwerkes bilden, erscheint es sinnvoll auch das vorliegende Konzept in den beteiligten Fachausschüssen vorzustellen, zu diskutieren und zu einem Beschluss zu bringen.

3 Geplant sind derzeit ein vierzügiges Gymnasium sowie eine dreizügige Sekundarschule.
4 Errichtet zum Schuljahr 24/25, voraussichtlich ca. 200 SuS nach vollständigem Aufbau im Schuljahr 2027/28.

8.3 Implementierungsphase

8.3.1 Kooperationsvereinbarungen im Netzwerk

Von besonderer Bedeutung ist die Einplanung einer Implementierungsphase vor dem Start in die konkrete Beratungs- und Unterstützungsarbeit des BieBUZ. Wie unter 8.1 dargelegt hat der Schul- und Sportausschuss in seiner Sitzung vom 13.2.2024 entschieden, dass das BieBUZ am 1.8.2025 in die Implementierungsphase startet. Da die Gestaltung der Kooperation mit den einzelnen – sehr unterschiedlichen – Netzwerkpartner*innen eine äußerst komplexe Aufgabe ist, erscheint es eine wesentliche Gelingensbedingung zu sein, unterschiedliche Arbeitsweisen und Verfahrenswege zu kennen, gut aufeinander abzustimmen und im Vorfeld gemeinsame Strukturen der Zusammenarbeit zu entwickeln. Diese sollten in gemeinsamen Kooperationsvereinbarungen zwischen dem BieBUZ und den unterschiedlichen Netzwerkpartner zunächst auf struktureller Ebene (Leitungsebene) festgehalten werden, um dann mit den einzelnen Netzwerkpartnern auch die operative Ebene auf die gemeinsame Arbeit vorzubereiten. Diese Klärung ist unabdingbar bevor das BieBUZ mit der eigentlichen Arbeit startet, hilft Missverständnisse zu reduzieren und trägt durch die damit entstehende Handlungssicherheit zur Nutzung der Synergieeffekte und wesentlich zum Gelingen des Projektes bei.

Folgende Aspekte sollten mindestens in einer Kooperationsvereinbarung enthalten sein:

- Gemeinsame Ziele: Das beinhaltet übergreifende Ziele ebenso wie gemeinsame Vorgehensweisen zur Zielerreichung.
- Entwicklung einer gemeinsamen Schweigepflichtentbindung,
- Beschreibung von Fallkonstellationen, die eine gemeinsame Fallbearbeitung notwendig machen,
- Klärung von Verfahrenswegen (Verbindlichkeitskriterien für die konkrete Zusammenarbeit: zum Beispiel Vertretungsregelungen, Zeitstrukturen für gemeinsame Fallbearbeitung (Priorisierungskriterien),
- gemeinsam festgelegte Delegation der Verantwortlichkeit bei Fallbeendigung im Netzwerk (Exitstrategie),
- Zeitraum und Indikatoren der Wirksamkeitsüberprüfung und eventuelle Neuanpassung der bestehenden Kooperationsvereinbarung (Evaluation der Kooperationsvereinbarung),
- Regelmäßige Netzwerktreffen – auch unabhängig von Fallkonstellationen.

8.3.2 Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen

Die in der Modellregion liegenden Schulen erhalten die Möglichkeit eine Kooperationsvereinbarung während der Implementierungsphase mit dem BieBUZ zu treffen. Hierzu ist es notwendig, dass das in der Implementierungsphase bestehende Team des BieBUZ die interessierten Schulen im Rahmen einer Konferenz über die Arbeit des BieBUZ und die Möglichkeiten der Kooperation informiert.

Folgende Aspekte sollten mindestens in einer Kooperationsvereinbarung enthalten sein:

- Gemeinsame Ziele,
- Entwicklung einer gemeinsamen Schweigepflichtentbindung,
- Angebotsstruktur des BieBUZ (s. Konzept),
- Entlastungs- und Entwicklungschancen durch die Zusammenarbeit mit dem BieBUZ: Die Schule möchte sich/hat sich auf den Weg in Richtung inklusiver Schulentwicklung gemacht, ist bereit, eine Kultur des Behaltens zu etablieren (Verantwortung bleibt in der Schule),
- Beschreibung von Fallkonstellationen, die eine unverzügliche gemeinsame Fallbearbeitung notwendig machen,
- gemeinsam festgelegte Delegation der Verantwortlichkeit bei Fallbeendigung im Netzwerk (Exitstrategie),
- Zeitraum der Wirksamkeitsüberprüfung und eventuelle Neuanpassung der bestehenden Kooperationsvereinbarung (Evaluation der Kooperationsvereinbarung).

8.3.3 Klärung und Festlegung der organisatorischen Rahmenbedingungen

Neben der Klärung und Festlegung der äußeren Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Öffnungszeiten und Erreichbarkeit, müssen auch interne Abläufe, wie die Planung von Teamzeiten, Entwicklung von Vordrucken, Fragebögen oder Protokollen, geklärt und festgelegt werden. Dazu soll auf Erfahrungen und bestehende Vorlagen (Vordrucke, Schweigepflichtentbindung, Anfrage- oder Aufnahmebögen, Protokollbögen…) zurückgegriffen beziehungsweise diese angepasst oder einbezogen werden.

8.3.4 Öffentlichkeitsarbeit

Mit der Erstellung der Kooperationsvereinbarungen ist die Information in das Netzwerk und in die beteiligten Schulen zunächst hergestellt. Die Verantwortung zur Information über die Kooperationsvereinbarung innerhalb der Institution obliegt den jeweiligen Netzwerkpartnern. Mit Beginn der Arbeit des BieBUZ findet ein gemeinsames Treffen mit den Mitarbeitenden des Netzwerkes und dem Team des BieBUZ zur Vorstellung der gemeinsam erarbeiteten Arbeitsgrundlage statt.

Um den Anspruch der Niedrigschwelligkeit auch für Eltern, Schüler*innen und andere Netzwerkpartner*innen zu gewährleisten, ist der Aufbau einer Homepage und die Veröffentlichung in den Sozialen Medien und in der Presse notwendig. Das Team des BieBUZ bietet darüber hinaus Informationsveranstaltungen in Schulen (Elternabende, Konferenzen, Themenabende…) an.

Literaturverzeichnis

Badstieber, B., Amrhein, B. (2021): Handlungspraktiken von Schulleitenden im Kontext integrations-/inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse – empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland. In: Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Hrsg.), Handbuch Inklusion International. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. 383–406. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Berndt-Schmidt, K.;Haffert, C.: Wir waren schon überall... Beratungskonzept der Bielefelder Schulstation am Beispiel Schulvermeidung. In: SCHULE inklusiv, 12/2021

Boban, I.; Hinz, A. (2017): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer.

Bohl, C.; Karnaki, P.; Cheli, S.; Romero, G. F.; Glavak Tkalic, R.; Papadopoulus, E.; Schaefer, M; Berth, H. (2023): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in der Coronazeit. Literaturüberblick und Projektskizze. In: Prävention und Gesundheitsförderung 2, 2023, S. 182–188. https://doi.org/10.1007/s11553-022-00946-0 (Stand: 26.10.23).

Booth, T.; Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

Deutsches Jugendinstitut (o.J.): Projekt: Schule macht stark (Laufzeit 1.1.21 – 31.12.25) https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/schule-macht-stark-schumas.html (Stand: 29.1.2024).

Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule (2012): Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule. Department Bildung, Kultur und Sport, Aargau und Department für Bildung und Kultur. Solothurn. https://www.schulen-aargau.ch/media/schulen-aargau/schulorganisation/qualitaet/schulinternes-qm/bksvs-bewertungsraster-schulintegration.pdf (Stand: 11.10.2020).

Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.

Gräsel, C.; Fußangel, K.; Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 205–219.
https://doi.org/10.25656/01:4453 (Stand: 14.2.2024).

Grundschulprojekt Billstedt • Hamburg-Mitte, Ein Angebot der Schul- und Sozialraumprojekte Billstedt für Kinder im Grundschulalter. https://www.internationaler-bund.de/standort/212019 (Stand: 27.10.2023).

Hinz, A. (2010a): Inklusion als Schulentwicklungskonzept. Der Index für Inklusion als Orientierungshilfe. Lernchancen 13 (78), 10–14.

Idel, T.-S.; Lütje-Klose, B.; Grüter, S.; Mettin, C.; Meyer, A. (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Cloos, P.; Fabel-Lamla, M.; Kunze, K.; Lochner, B. (Hrsg.), Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. 34–52. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Idel, T.-S.; Lütje-Klose, B.; Grüter, S.; Mettin, C.; Meyer, A.; Neumann, P.; Büttner, G.; Hasselhorn, M.; Schneider, W. (2019): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: Maaz, K.; Hasselhorn, M.; Idel, T.-S.; Klieme, E.; Lütje-Klose, B.; Stanat, P.; Neumann, M.; Bachsleitner, A.; Lühe, J.; Schipolowski, S. (Hrsg.), Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. 121–162. Münster, New York: Waxmann.

Imhäuser, K.-H./Boldt, H. (2019) Bausteine strategischer Planung zur weiteren Entwicklung der inklusiven Bildung in Bielefeld. https://www.bildung-in-bielefeld.de/wp-content/uploads/2020/01/200224_Imhäuser_Boldt_Bielefeld_KURZFASSUNG_end.pdf (Stand: 22.5.2024).

Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (2017): Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern. In: Lütje-Klose, B.; Miller, S.; Schwab, S.; Streese, B. (Hrsg.), Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung. Bd. 2. 9–16. Münster: Waxmann.

Lütje-Klose, B.; Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel". Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systematischer Sicht. In: Behindertenpädagogik 38 (1), S.2- 31.

Lütje-Klose, B.; Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83 (2), S. 112–123.

Meyer, A. (2023): Schulleitungshandeln im Kontext inklusiver Schulentwicklung in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Meyer, A.; Berndt-Schmidt, K.; Haffert, C.; Klein, A. (2023): Das Bielefelder Beratungs- und Unterstützungszentrum. Skizze des multiprofessionellen Etablierungsprozesses – eine IST-Stands-Bestimmung. In: Lernende Schule, 104, 2023, Friedrich Verlag.

Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster; New York.

Projekt Nordlicht (o. J.) https://nordlicht-ev.de/angebot/lerngruppen/ (Stand: 27.10.2023).

ReBUZ Bremen (o. J.) Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht https://www.rebuz.bremen.de/angebote/rebuz-massnahmen-9728 (Stand: 27.10.2023).

Schlack, R.; Neuperdt, L.; Junker, S.; Eicher; S.; Hölling, E.; Thom; J.; Ravens-Sieberer; U.; Beyer, A.-K. (2023) Veränderungen der psychischen Gesundheit in der Kinder- und Jugendbevölkerung in Deutschland während der COVID-19- Pandemie – Ergebnisse eines Rapid Reviews. Journal of Health Monitoring, 2023/8, S. 1–74, Robert Koch-Institut, Berlin. DOI 10.25646/10760, https://edoc.rki.de/handle/176904/10681 (Stand: 26.10.23).

Schreiber, E. (Hrsg.): Nicht beschulbar? Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen in Deutsches Jugendinstitut 2005

Serke, B./Streese, B. (2022) Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung – Einleitung in den Sammelband. In: Dies. (Hg.) Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn, S. 11–18.

Serke, B.; Urban, M.; Lütje-Klose, B. (2014): Teamarbeit und Team- Teaching in inklusiven Grundschulen. In: Franz, E.-K.; Trumpa, S.; Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 249–260.

Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich 4. Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 193–247.

Stadtschulrat Wien (2013): QIK-CHECK, Qualität in inklusiven Klassen/Lerngruppen – eine Arbeitshilfe zur (Selbst-) Evaluation. Wien. https://www.edu.lmu.de/basis-inklusion/_assets/qik_check.pdf (Stand: 14.2.2024).

Redaktion

Susanne Beckmann

Karin Bernd-Schmidt

Cornelia Haffert

Jennifer Herzog

Dr. Anna Klein

Dr. Andrea Meyer

Kontakt

Dr. Anna Klein
Tel.: +49 (521) 51–8647
anna.klein@bielefeld.de

Impressum

Herausgegeben von:

Stadt Bielefeld
Dezernat
Schule / Bürger / Kultur / Sport

Verantwortlich für den Inhalt

Dr. Udo Witthaus, Beigeordneter Schule/Bürger/Kultur/Sport